

# TAMPEREEN YLIOPISTO

Opetuksen aikaan saama muutos oppilaiden  
valtautumisessa, luovan kirjoittamisen taidoissa ja  
lukemisessa – toimintatutkimus Kanta-Hämeen alueen  
alakoulun kuudennella luokalla

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö  
Luokanopettajakoulutus  
Pro gradu - tutkielma  
ANU TIILIKAINEN  
Kevät 2012

Kasvatustieteiden yksikkö

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

ANU TIILIKAINEN: Opetuksen aikaan saama muutos oppilaiden valtautumisessa, luovan kirjoittamisen taidoissa ja lukemisessa – toimintatutkimus Kanta-Hämeen alueen alakoulun kuudennella luokalla.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 125 sivua, 17 liitesivua

Kesäkuu 2012

---

Tässä Pro gradu – tutkielmassa tutkittiin opetuksen aikaan saamaa muutosta oppilaiden valtautumisessa, luovan kirjoittamisen taidoissa ja lukemisessa. Pääfokuksena olivat valtautuminen ja luovan kirjoittamisen taidot. Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena Kanta-Hämeen alueella yhdessä alakoulun kuudennessa luokassa lukuvuonna 2011 – 2012, joulukuusta 2011 toukokuun 2012 loppuun. Oppilaiden luova kirjoittaminen toteutettiin sovelletun prosessikirjoittamisen keinoin. Oppilaiden valtautumista [empowerment] ja siinä tapahtuneita muutoksia tutkittiin sekä valtautumisen teorioista rakennettujen valtautumisen kyselyn ja motivoivien tekijöiden kyselyn että oppilaiden toiminnan havainnoinnin avulla. Luovan kirjoittamisen taitoja tarkasteltiin oppilaiden tuottamien tarinoiden kautta. Heidän lukemista, sen määrää ja laatua tutkittiin oppilaille tehtyjen kyselyiden avulla. Lisäksi oppilaat saivat luettavakseen tutkijan valitseman, Maria ja Virpi Hämeen-Anttilan kirjoittaman kirjan *Nietos. Riffi*.

Tässä tutkimuksessa valtautuminen koettiin henkilökohtaisena ja luonteeltaan poliittisena, pääasiassa akateemisena prosessina, joka tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa. Työn teoriapohja nivoutui Paulo Freiren ajatuksiin valtautumisesta sekä luku- ja kirjoitustaidon merkityksestä valtautumisen välineenä. Valtautumista tarkasteltiin suomalaisen Juha Siitosen väitöskirjatutkimuksen sekä amerikkalaisen Patrick J. McQuillanin tutkimustutkimuksen kautta. Lisänäkökulmaa toivat sekä Nichols'n tutkimus opettajan kontrollin vaikutuksesta oppilaiden valtautumiseen että Russell'n, Muracon, Subramaniamin ja Laub'n tutkimus nuorten itsensä näkemyksistä valtautumiseen.

Tutkimuksen tavoitteena oli saada opetuksella muutosta aikaan oppilaiden valtautumisessa, luovan kirjoittamisen taidoissa sekä lukemisessa, minkä vuoksi metodiksi valittiin toimintatutkimus. Tutkija oli osallistuvan havainnoitsijan roolissa koko tutkimuksen ajan. Luovan kirjoittamisen projektin aikana oppilaiden valtautumisen vahvistumista tuettiin ja heitä innostettiin kehittämään kirjoittamistaitojaan. Projektin aikana oppilaiden valtautumisessa tapahtui neljänlaista muutosta: jatkuvaa vahvistumista, jatkuvaa heikkenemistä, vahvistumisen jälkeen heikkenemistä sekä heikkenemisen jälkeen vahvistumista. Oppilaiden luovan kirjoittamisen taidot kehittivät myönteiseen suuntaan projektin aikana. Oli oppilaskohtaista, kuinka paljon ja missä asioissa muutosta tapahtui. Osalla oppilaista muutos oli radikaalimpaa kuin toisilla. Lukemiseen innostamisessa ei päästy tavoitteeseen resurssien riittämättömyyden vuoksi. Hieman alle puolella oppilaista lukeminen kuitenkin lisääntyi projektin aikana.

Toimintatutkimuksen luovan kirjoittamisen projektin aikana saaduista tuloksista voidaan päätellä opetuksella saatavan aikaan muutosta oppilaiden valtautumiseen, luovan kirjoittamisen taitoihin sekä mahdollisesti myös lukemiseen. Opetuksessa tärkeässä roolissa ovat opettajan käyttämät opiskelumenetelmät, vapauden ja vastuun antaminen oppilaille, opettajan oma valtautuminen ja sitoutuminen työskentelyyn sekä myönteinen opettaja – oppilas suhde. Jatkotutkimukselle olisi tarvetta esimerkiksi oppilaiden lukemiseen valtautumisen sekä luovan kirjoittamisen taitojen ja lukemisen välisen yhteyden tutkimisessa.

Avainsanat: empowerment, voimaantuminen, action research, toimintatutkimus, oppilaat, luokkaopetus, luova kirjoittaminen.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>VALTAUTUMINEN – EMPOWERMENT</b> .....	<b>6</b>
2.1	PATRICK J. MCQUILLAN JA AKATEEMINEN, POLIITTINEN JA SOSIAALINEN VALTAUTUMINEN .....	7
2.2	JUHA SIITONEN JA VOIMAANTUMISTEORIA .....	8
2.2.1	<i>Voimaantumisen osaprosessit</i> .....	10
2.2.2	<i>Päämäärät – kategoria</i> .....	11
2.2.3	<i>Kykyuskomukset – kategoria</i> .....	12
2.2.4	<i>Kontekstiuskomukset – kategoria</i> .....	13
2.2.5	<i>Emootiot – kategoria</i> .....	14
2.3	MUUT EMPOWERMENT – TUTKIMUKSET .....	15
2.3.1	<i>Youth Empowerment and High School Gay-Straight Alliances</i> .....	15
2.3.2	<i>Empowerment and Relationships: A Classroom Model to Enhance Student Motivation</i> .....	16
2.4	VALTAUTUMISEN TEORIOIDEN JA TUTKIELMAN VUOROPUHELU.....	17
2.5	VALTAUTUMINEN LUOVAN KIRJOITTAMISEN TAIDOISSA.....	19
<b>3</b>	<b>PAULO FREIRE</b> .....	<b>21</b>
3.1	SORTAJAT, SORRETUT JA SORROSTA VAPAUTUMINEN.....	21
3.2	LITERACY: READING THE WORD AND THE WORLD .....	22
<b>4</b>	<b>VARHAISNUORTEN JA NUORTEN KIRJALLISUUS</b> .....	<b>25</b>
4.1	KIELI TODELLISUUDEN VÄLITTÄJÄNÄ JA RAKENTEELLISENA TEKIJÄNÄ.....	26
<b>5</b>	<b>METODOLOGINEN TAUSTA</b> .....	<b>28</b>
5.1	KRIITTINEN PEDAGOGIIKKA .....	28
5.2	METODOLOGIAN VALINTAPERUSTEET .....	29
5.3	TUTKIELMAN ONTOLOGIA JA VALTAUTUMINEN .....	32
5.4	TUTKIELMAN SISÄINEN JA ULKOINEN TARKASTELU .....	37
<b>6</b>	<b>TUTKIMUSPROSESSI</b> .....	<b>42</b>
6.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	42
6.2	TOIMINTATUTKIMUKSEN TEORIAA .....	43
6.3	TOIMINTATUTKIMUKSEEN OSALLISTUNUT LUOKKA JA OPETUKSEN RESURSSIT .....	44
6.4	TOIMINTATUTKIMUKSEN KULKU, AINEISTONKERUU JA ANALYYSI .....	45
6.4.1	<i>Valtautumisen tutkiminen</i> .....	46
6.4.2	<i>Luovan kirjoittamisen taitojen tutkiminen</i> .....	49
6.4.3	<i>Luovan kirjoittamisen projekti</i> .....	50
6.4.4	<i>Tutkijan positio: toiminta ja valtautuminen luovan kirjoittamisen projektissa</i> .....	57
<b>7</b>	<b>TOIMINTATUTKIMUKSEN TULOKSET</b> .....	<b>60</b>
7.1	MILLAISTA MUUTOSTA SAADAAN OPETUKSELLA AIKAAN OPPILAIDEN VALTAUTUMISESSA, LUOVAN KIRJOITTAMISEN TAIDOISSA JA LUKEMISESSA? .....	60
7.1.1	<i>Valtautuminen</i> .....	61
7.1.2	<i>Luovan kirjoittamisen taidot</i> .....	78
7.1.3	<i>Lukeminen</i> .....	95
<b>8</b>	<b>TUTKIELMAN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS</b> .....	<b>98</b>
<b>9</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET</b> .....	<b>102</b>

# 1 JOHDANTO

Tämän pro gradu – tutkielman tavoitteena oli tarkastella opetuksen aikaan saamaa muutosta oppilaiden valtautumiseen, luovan kirjoittamisen taitoihin ja lukemiseen toimintatutkimuksen keinoin. Pääfokuksena olivat valtautuminen sekä luovan kirjoittamisen taidot. Tutkimus toteutettiin Kanta-Hämeen alueen alakoulun kuudennessa luokassa lukuvuoden 2011 – 2012 aikana, joulukuusta 2011 toukokuun 2012 loppuun. Oppilaiden luova kirjoittaminen toteutettiin sovelletun prosessikirjoittamisen keinoin, jotta se sopisi ensimmäistä kertaa luovaa kirjoittamista prosessikirjoittamisen avulla toteuttaville oppilaille. Sekä valtautumista että heidän lukemaansa kirjallisuutta, sen määrää ja laatua tutkittiin oppilaille tehtyjen kyselyiden avulla. Yli yhdeksänvuotiaiden kirjallisuuden Päivi Heikkilä-Halttunen määrittelee väitöstutkimuksessaan varhaisnuorten ja nuorten kirjallisuudeksi, minkä vuoksi tässä tutkielmassa käytettiin kyseistä nimitystä. Oppilaiden luettavaksi valittiin varhaisnuorten ja nuorten kirjallisuuteen kuuluva, Maria ja Virpi Hämeen-Anttilan kirjoittama kirja *Nietos. Riffi*. Kyseinen kirja oli kandidaatintutkielmani aineistona, mistä havainnoin kirjallisuudesta löytyviä esimerkkejä valtautumisesta. Tutkimuksen keskeistä käsitettä, valtautumista [empowerment] tutkittiin sekä valtautumisen teorioista rakennettujen valtautumisen kyselyn ja motivoivien tekijöiden kyselyn että oppilaiden toiminnan havainnoinnin avulla.

Valtautumisen aikaansaamisessa kirjoitustaito ja kirjoittaminen ovat merkittävä väline, kuten Paulo Freire sorrettujen pedagogiikassaan korostaa. Valtautuminen [empowerment] puolestaan on keskeinen käsite kriittisessä pedagogiikassa. Garmanin mukaan valtautuminen tarkoittaa ihmisen mahdollisuutta havaita, luoda ja kanavoida omaa sisäistä voimaansa (Garman 1995, 30 – 31). Valtautumista etenkin erityispedagogiikan alalla on kyllä tutkittu, mutta valtautumisesta ja luovan kirjoittamisen taitojen kehittymisestä ei ole vielä tehty tutkimuksia. Aiheeseen liittyvä terminologia on kasvatustieteenalan kirjallisuudessa moninaista. Valtautumiselle synonyymejä ovat voimaantuminen, voimavaraistuminen, omavaltaistuminen ja valtaistuminen. Kriittisestä pedagogiikasta on käytetty myös nimityksiä kriittinen kasvatustiede, radikaali kasvatustiede tai emansipatorinen pedagogiikka. Valtautumisella on monia lähikäsitteitä, jotka kuvaavat samaa ilmiötä eri käsittein ja hieman eri näkökulmasta. Esimerkiksi motivaatio [motivation],

pätevyyskokemukset ja käsitys omasta tehokkuudesta [self-efficacy] ovat paljon tutkittuja käsitteitä.

Tässä tutkielmassa käytetään käsitteitä valtautuminen ja kriittinen pedagogiikka, koska tutkimustyöni taustalla vaikuttaa vahvasti Freiren ajatusmaailma (katso luku 3). Etenkin Freiren korostama vallan käsite tulee mielestäni olla läsnä tutkittaessa oppilaiden valtautumista ja luovan kirjoittamisen taitoja. Taito ilmaista itseään kirjallisesti lisää ihmisen valtaa vaikuttaa omiin asioihinsa, kuten tässä tutkimuksessa oppilaan valtaa omaan oppimiseensa ja luovan kirjoittamisen taitojensa kehittymiseen. Tämän työn teoreettisena perustana ovat Freiren kriittisen pedagogiikan lisäksi valtautumiseen liittyvät tutkimukset. Näissä valtautuminen avataan lukijalle kaksitasoisena ilmiönä. Ensin sitä tarkastellaan elämän eri osa-alueilla McQuillanin teorian mukaan (katso luku 2.1). Sen jälkeen tarkastellaan valtautumisen ilmiötä itsessään eli tutkitaan valtautumisen syntyyn vaikuttavia asioita Siitosen teorian avulla. Siitosen teoriaan viitattaessa valtautumisesta käytetään nimitystä voimaantuminen (katso luku 2.2). Valtautumisen käsitettä syvennetään Siitosen ja McQuillanin lisäksi kahdella muulla tutkimuksella, joista ensimmäisessä tulee esille nuorten oma käsitys valtautumisen olemuksesta ja toisessa tarkastellaan valtautumista alakoulussa opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa (katso luku 2.3). Näiden tutkimusten näkemyksistä ja kandidaatintutkielmavaiheessa tehdyistä havainnoista muodostui näkemys valtautumisesta. Se koetaan henkilökohtaisena ja luonteeltaan poliittisena, pääasiassa akateemisena prosessina, joka tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa.

Tutkimusaihe on noussut esiin empiirisen kokemuksen kautta. On havaittu paljon kirjoja lukevien oppilaiden luovan kirjoitustaidon, teknistä kirjoitustaitoa unohtamatta, olevan täysin eri tasolla kuin kirjoja lukemattomien oppilaiden. Heidän tuottamansa tekstin sisältö on yhtenäistä ja sujuvaa. Tarinassa, kertomuksessa tai muussa vastaavassa tekstissä on selkeä juoni, joka etenee loogisesti alusta loppuun sisältäen tarvittaessa pääjuonta tukevia sivujuonia sekä yllättäviä käänteitä. Tekstiin on mahdollisesti sisällytetty myös omakohtaisia kokemuksia ja ideoita elävästä elämästä. Edellä mainitun lisäksi joka kevät ylioppilaskirjoitusten äidinkielen kokeiden tulokset nostavat mediassa esiin keskustelun lukiolaisten kirjoitustaidon heikkenemisestä. Suomen kielen asiantuntijat pelkäävät internetin, matkapuhelimien ynnä muiden uuden ajan medioiden vaikuttavan kielteisesti nuorten kirjoitustaitoon. Tuotettu teksti köyhtyy ja muuttuu tekstiviestien, blogi- ja chat-viestien kaltaiseksi. Peruskoulun oppilaiden kirjoitustaitoa ja sen kehittymistä on äidinkielen opetuksessa tarkasteltu ja arvioitu suomen kielen kieliopillisesta näkökulmasta käsin. On kuitenkin mielenkiintoista tarkastella myös kirjoitustaidon sisällöllistä näkökulmaa. Pelkkä kieliopillinen osaaminen ei tee kirjoittajasta taitavaa. Tekstin sisällöllä ja sen sanomalla voi vaikuttaa. Edward Bulwer-Lyttonin (1839) sanoin: ”a pen is mightier than a sword.”

## 2 VALTAUTUMINEN – EMPOWERMENT

Kansanomaisesti tarkasteltuna valtautuminen tarkoittaa sitä, että ihminen ottaa ohjat omiin käsiinsä omassa elämässään. Hänestä tulee oman elämänsä herra. Valtautuminen valikoitui tämän työn tutkittavaksi ilmiöksi, koska ilmiönä se on kiehtonut minua jo pitkään. Humanistina pyrin kaikessa toiminnassani ihmisten väliseen tasa-arvoon siitä huolimatta, ettei se koskaan ole täysin mahdollista. Tasa-arvon ihanteeseen pyrittäessä koen valtautumisen olevan keskeisessä asemassa. Valtautuessaan ihminen ymmärtää omaavansa mahdollisuuden, vallan vaikuttaa omiin asioihinsa, esimerkiksi koulumenestykseensä ja sosiaalisiin suhteisiinsa, ja sitä kautta pyrkii tasa-arvoon muiden kanssa. Samalla hänen taitonsa kehittyvät ja hän motivoituu kehittämään niitä edelleen. Koulumaailmassa ilmiö on selkeästi nähtävissä. Vaikkei opettajan ja oppilaan välillä voi koskaan olla täydellistä tasa-arvoa, oppilaiden valtautumista voi tukea antamalla heille mahdollisuuksia vaikuttaa opiskelumenetelmiin ja opintosisältöihin opetussuunnitelman mahdollistamissa rajoissa. Nichols (2006) toteaa tutkimuksessaan, että opettajan kontrollin heikentyessä oppilaiden valtautuminen vahvistuu. Voidaan olettaa, että vaikutteita omaan valtautumiseensa oppilas voi saada opettajan lisäksi muilta oppilailta sekä muista koulu – ja vapaa-ajan elämään liittyvistä lähteistä.

Valtautuminen on kriittisen pedagogiikan uranuurtajan, Paulo Freiren keskeisimpiä ajatuksia. Avain valtautumiseen on hänen näkemyksensä mukaan luku- ja kirjoitustaidon saavuttaminen. Luku- ja kirjoitustaidon avulla ihmiset pystyvät antamaan merkityksen ja muodon omille tarpeilleen osana henkilökohtaista sosiaalisen valtautumisen prosessia. (Giroux 1987, 7.) Freiren näkemyksiä valtautumisesta ja kriittisestä pedagogiikasta käsitellään tarkemmin luvussa 3. Teoksissaan Freire käsittelee tätä henkilökohtaista sosiaalista valtautumista poliittisena prosessina, joka on yhteydessä yhteiskunnan ja ihmisten välisiin suhteisiin. Koen tutkimustyöni tieteellisyyden edellyttävän valtautumisen käsitteen syvällistä tarkastelua, ei pelkästään poliittisesta näkökulmasta. Mielestäni valtautumisen tarkasteleminen kontekstissaan, elämän eri alueilla on välttämätöntä. Perustelen näkemystäni empiirisellä kokemuspohjallani omasta ja läheisteni valtautumisesta. Kokemusteni mukaan valtautumista tapahtuu monilla elämän eri alueilla, niin sosiaalisessa elämässä kuin opinnoissa ja työelämässäkin. Uskon valtautumisen yhdellä elämän

alueella tukevan valtautumista myös muilla. Sen tarkastelu pelkästään tapahtumaympäristöjen näkökulmasta ei riitä. Tulee tutustua myös sen syntyprosessiin. Seuraavissa kolmessa luvussa tullaan käsittelemään McQuillanin akateeminen, poliittinen ja sosiaalinen valtautuminen, Siitosen yleinen formaali voimaantumisteoria sekä kaksi muuta valtautumistutkimusta, jotka sekä tukevat että tuovat erilaista näkökulmaa valtautumiseen.

## *2.1 Patrick J. McQuillan ja akateeminen, poliittinen ja sosiaalinen valtautuminen*

Patrick J. McQuillan jakaa valtautumisen akateemiseen, formaaliin ja informaaliin poliittiseen sekä sosiaaliseen valtautumiseen. McQuillanin mukaan akateemisesti valtautuneet oppilaat kehittävät motivaatiotaan, luottamusta itseensä sekä taitojaan pärjätäkseen opinnoissa. Heidän kommunikointitaitonsa ovat kehittyneet. Oppilaille on korkeatasoiset kognitiiviset taidot sekä kykyä oma-aloitteisesti asettaa oppimisensa tavoitteita. Akateemisesti valtautuneet oppilaat myös oppivat havaitsemaan ja ymmärtävät heidän elämäänsä vaikuttavia taloudellisia, poliittisia ja sosiaalisia realiteetteja. Freire ja Macedo kutsuvat näitä taitoja ”kirjoitetun tekstin ja maailman lukemiseksi” (reading the word and the world). (McQuillan 2005, 642.)

Poliittiseen valtautumiseen liittyy sekä informaali että formaali vallan käyttö. Formaali valta on virallisesti tunnustettua, mitä ilmenee esimerkiksi oppilaiden omissa kurinpitolautakunnissa tai oppilaiden tekemissä arvioissa luokkansa toiminnasta. Informaalin vallan käyttäminen tarkoittaa esimerkiksi oppilaiden yrityksiä vaikuttaa koulun käytäntöihin lakkoilemalla. Jotta oppilaat kehittyisivät poliittisesti valtautuneiksi, tulee heihin luottaa antamalla heille todellista valtaa. Ilman todellista, aitoa, valtaa ei voi olla oikeata valtautuneisuutta. Oppilaiden tulee puolestaan luottaa siihen, että heille annettu valta on aitoa. (McQuillan 2005, 642, 643.)

Koska edellisissä kappaleissa käsitellyt akateeminen ja poliittinen valtautuminen tapahtuvat aina sosiaalisessa kontekstissa, on sosiaalinen valtautuminen väistämätön osa valtautumisen käsitettä. Sosiaalinen valtautuminen voi ilmetä pedagogisissa tilanteissa esimerkiksi opettajan ja oppilaiden keskusteluna, dialogina. Oppilaille tulee tunne siitä, että on turvallista puhua mielipiteistään ja kaikkia niitä kuunnellaan. Oppimiskokemusten ja vallan dynamiikan pohdinta oppimistilanteisiin liittyen on avainasemassa sosiaalisessa valtautumisessa. Oppilaiden tulisi oppia tukemaan toinen toistaan ja välittämään omien opintosuoritustensa lisäksi myös opiskelutovereidensa suorituksista. Oppilaat voivat oppia jopa valtauttamaan toisiaan. (McQuillan 2005, 643.)

## 2.2 Juha Siitonen ja voimaantumisteoria

Kun McQuillan käsittelee valtautumista elämän eri tilanteissa, Juha Siitonen puolestaan tutkii itse valtautumista ja sitä, mitkä eri prosessit saavat aikaan valtautumista. Siitonen käyttää valtautumisesta käsitettä voimaantuminen. Siitonen tutki grounded theory – metodologialla toteutetussa väitöskirjatutkimuksessaan opettajaksi opiskelevien ammatillista kasvua ja siihen liittyvien perussosiaalisia prosesseja, ilmiöitä sekä niiden välisiä suhteita. Aineiston keruun päämenetelmänä oli ei-osallistuva havainnointi. Siitonen koki havainnoinnin luotettavimmaksi tavaksi saada esille tutkittavien ennalta tiedostamattomat ammatillisen kasvuun liittyvät prosessit ja ilmiöt. Yleinen formaali voimaantumisteoria syntyi Siitosen kyseisen tutkimuksen empiiristen löydösten, ajatusten ja ideoiden, teoreettisen integraation vaiheessa selkiytyneen voimaantumisen määritelmän sekä useiden muiden tutkijoiden empowerment – teorioiden pohjalta. (Siitonen 1999, 44, 116 – 117, 165.)

Edellä mainittu yleinen formaali voimaantumisteoria koostuu viidestä premissistä. *Ensimmäisen premissin* mukaan voimaantuminen on sekä henkilökohtainen että sosiaalinen prosessi. Henkilökohtainen se on siksi, koska ihminen ei voi antaa voimaa toiselle tai päättää hänen voimaantumisestaan. Sosiaalisen voimaantumisesta tekee se, että ympäristöllä on vaikutus voimaantumisen syntyyn. Turvallisessa, hyväksyvässä ja mahdollistavassa ympäristössä voimaantumista tapahtuu kaikista luontevimmin. *Toinen premissi* käsittelee voimaantumisen osaprosesseja, joista kerrotaan luvussa 1.2.1., ja niiden sisäisiä suhteita. Toisen premissin mukaan voimaantuminen lähtee ihmisestä itsestään. (Siitonen 1999, 158 – 162.)

*Kolmannessa premississä* todetaan voimaantumisen vaikuttavan ihmisen sitoutumisprosessiin katalyytin tavoin. Heikko katalyytti [disempowerment] johtaa heikkoon sitoutumiseen ja vahva katalyytti [empowerment] vahvaan sitoutumiseen. Tämän Siitonen havaitsi tarkkaillessaan tutkittaviensa, opettajaksi opiskelevien toimintaa. Voimaantumisen toimiminen sitoutumisen katalyyttinä tarkoittaa voimaantumisen ja sitoutumisen keskinäistä vaikutussuhdetta, jossa voimaantumisen aste vaihtelee heikosta vahvaan. Tätä vaikutussuhdetta Siitonen kuvailee vaiheittaisen tapahtumaketjun sijaan spiraaliseksi prosessiksi, jossa rajanveto voimaantumisen ja sitoutumisen välille on vaikeaa. *Neljännän premissin* mukaan ihmisen voimaantuminen on yhteydessä hänen hyvinvointiinsa sekä yksilö- että ryhmätasolla. Täten neljäs premissi perustuu ensimmäiseen premissiin, jonka mukaan voimaantumisella on sekä henkilökohtainen että sosiaalinen ulottuvuus. Ryhmätasolla voimaantuminen ja sitoutuminen vaikuttavat siten, että



yksilön kokemusten ajatellaan olevan yhteydessä ryhmän muiden jäsenten kokemuksiin. (Siitonen 1999, 158 – 164.)

*Viidennessä premississä* todetaan, ettei voimaantuminen ole pysyvä tila, joka toteutuisi automaattisesti jokaisessa ympäristössä. Ihminen voi yhdessä ympäristössä olla voimaantunut vaikka toisessa on voimaantumaton. Voimaantuneisuus saattaa muuttua voimaantumattomuudeksi, jos ihmisen kykyuskomuksissa, kontekstiuskomuksissa, emotionaalisissa kokemuksissa tai/ja päämäärien asettamisessa tapahtuu muutosta. (Siitonen 1999, 164 – 165.)

Siitonen toteaa väitöskirjassaan, että hänen luomaansa yleistä formaalia voimaantumisteoriaa tulee tarkastella osana koko tutkimusprosessia (katso Siitonen 1999, 42 – 58). Sen vaiheiden ymmärtäminen auttaa hahmottamaan edellä mainitun teorian ja tutkimusprosessin empiiristen löydösten [substantiaalinen teoria] keskinäistä yhteyttä. Arvioitaessa voimaantumisteoriaa tulee ottaa huomioon teoreettisen integraation tehtävä, tutkimuksen empiirinen tausta sekä näiden kahden pohjalta rakennetun, voimaantumisteoriaan sisältyvän voimaantumisen käsitteen luonne yleisenä ideaalina. Teoreettisen integraation tavoitteena Siitosella oli syventää teoreettista näkemystään voimaantumisesta. Hän toteaa näkemyksensä olleen heikko vielä empiirisen tutkimuksen vaiheessa, jolloin tutkimuskohteena oli opettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu. Havaintoaineiston Siitonen keräsi jatkuvan vertailun menetelmällä. Empiirisen vaiheen puolivälissä ydinilmiöksi nousi sisäinen voimantunne, joka osoittautui synonyymiksi empowerment – käsitteelle. Sisäinen voimantunne korvattiin myöhemmin voimaantumisen käsitteellä. (Siitonen 1999, 165 – 167.)

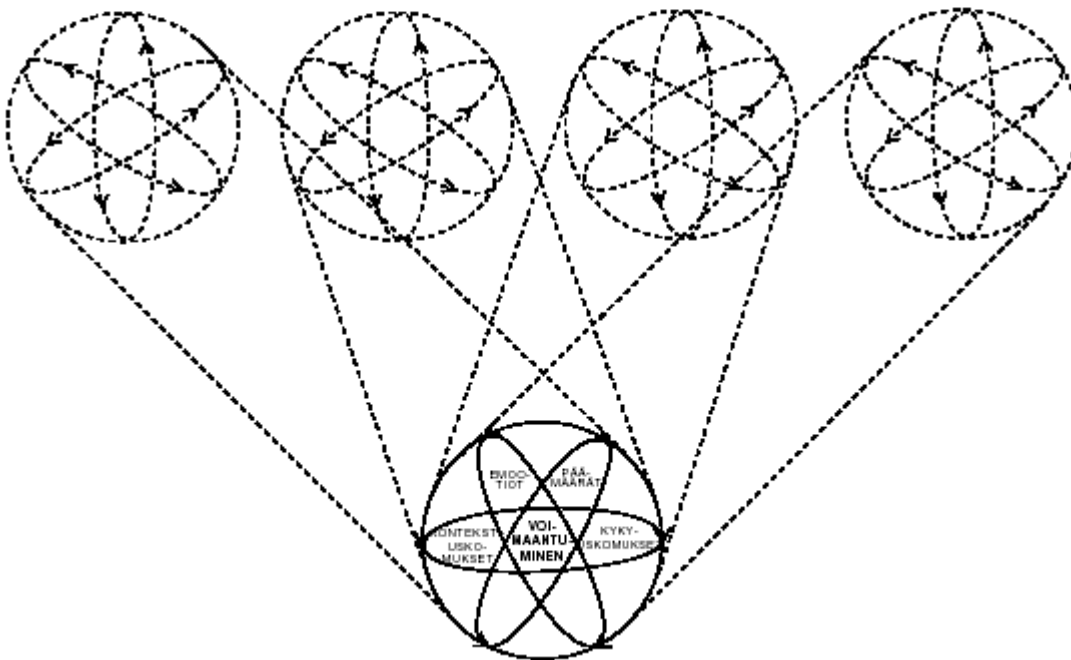
Siitonen ei empiirisessä vaiheessa lähtenyt tutkimaan voimaantumista, eikä vaihetta suunniteltu etukäteen voimaantumisen tutkimisen lähtökohdista. Voimaantumisen ja siihen liittyvien kategorioiden löytyminen oli empiirisen vaiheen päätulos, mikä vaikutti koko tutkimuksen tavoitteeseen: Siitonen asetti tutkimuksen haasteeksi yleisen formaalin teorian tuottamisen substantiaalisen teorian [empiiristen löydösten] sijaan. Siitonen kehitti teoriaa samanaikaisesti teoreettisen integraation kanssa tehden välillä välianalyysjä tutkimustiedosta ja empiirisistä tuloksista sekä niiden eroista ja yhtäläisyyksistä. Tässä yleisessä formaalissa voimaantumisteoriassa on käsitteitä, jotka esiintyvät sekä empiirisissä löydöksissä että voimaantumista käsittelevissä teorioissa. Teoria sisältää myös sellaisia aineksia, joita esiintyy voimaantumista käsittelevissä teorioissa, muttei esiinny empiirisissä löydöksissä. (Siitonen 1999, 165 - 167.)

## 2.2.1 Voimaantumisen osaprosessit

Siitosen voimaantumisteoria käsittelee voimaantumisen osaprosesseja ja niiden välisiä merkityssuhteita. Osaprosessit on jaettu kokonaisuuksiksi, neljään eri kategoriaan: ihmisen päämääriin, kykyihin, emootioihin sekä muihin ihmisiin [konteksti] liittyviin prosesseihin. Kehyksenä tälle jaottelulle Siitonen on käyttänyt motivoivien järjestelmien teorian (Motivational Systems Theory; Ford 1992) motivaatiokäsityksen pääkohtia. Siitosen mukaan voimaantumisen osaprosesseilla on keskeinen merkitys ihmisen voimaantumisessa. Hän perustelee näkemystään teoreettisessa integraatiossa muodostuneella näkemyksellä, joka koostuu useiden tutkijoiden empowerment – teorioiden aineksista. (Siitonen 1999, 116 – 119.)

Hän toteaa osaprosessien olevan moniulotteisesti yhteydessä tai merkityssuhteessa sekä toisiinsa että niiden ytimessä olevaan voimaantumiseen (katso kuvio 1). Tämä yhteys, merkityssuhde ei ole yksisuuntainen vaan se on Siitosen sanoin ennakoimatonta ja monitasoista ”liikettä”. Osaprosessit voivat jopa vaikuttaa toisiinsa syy – seuraus suhtein, mutta hän keskittyy kehittämässään teoriassa vain niiden välisiin merkityssuhteisiin. Siitonen kuitenkin painottaa, ettei näitä osaprosesseja tule ymmärtää maailmanlaajuisesti yleispätevänä konstruktiona, joka vaikuttaisi kaikkien ihmisten voimaantumiseen kaikissa konteksteissa samalla tavalla. (Siitonen 1999, 116 – 119.) Seuraavissa alaluvuissa osaprosesseihin liittyviä käsitteitä on avattu Siitosen tutkimuksen empiiristen havaintojen sekä hänen työhönsä valitsemien eri tutkijoiden näkemysten mukaan. Seuraavalla sivulla oleva kuvio 1 havainnollistaa kategorioihin kuuluvia osaprosesseja, niiden välistä yhteyttä ja merkityssuhteiden moniulotteisuutta.

PÄÄMÄÄRÄT	KYKYUSKOMUKSET	KONTEKSTIUSKOMUKSET	EMOOTIOT
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Toivotut tulevaisuuden tilat</li> <li>- henkilökohtaisten päämäärien asettaminen</li> <li>- halu ymmärtämiseen</li> <li>- halu menestyä</li> <li>- osallistuminen yhteisten päämäärien asettamiseen</li> <li>* Vapaus <ul style="list-style-type: none"> <li>- valinnanvapaus</li> <li>- vapaaehtoisuus</li> <li>- itsensä määrääminen</li> <li>- autonomisuus</li> </ul> </li> <li>* Arvot</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Minäkäsitys <ul style="list-style-type: none"> <li>- minäkuva</li> <li>- itsetunto</li> <li>- identiteetti</li> </ul> </li> <li>* Itseluottamus, itsearvostus</li> <li>* Tehokkuususkomukset ja itsesäätely</li> <li>* Vastuu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Hyväksyntä <ul style="list-style-type: none"> <li>- tervetulleeksi kokeminen</li> </ul> </li> <li>* Arvostus, luottamus ja kunnioitus</li> <li>* Ilmapii <ul style="list-style-type: none"> <li>- turvallisuus</li> <li>- avoimuus</li> <li>- ennakkoluulottomuus</li> <li>- rohkaiseminen</li> <li>- tukeminen</li> </ul> </li> <li>* Toimintavapaus <ul style="list-style-type: none"> <li>- oma kontrolli</li> </ul> </li> <li>* Autenttisuus</li> <li>* Yhteistoiminta, kollegiaalisuus ja tasa-arvoisuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Säatelevä ja energisoiva toiminta</li> <li>* Positiivinen lataus <ul style="list-style-type: none"> <li>- innostuneisuus</li> </ul> </li> <li>* Toiveikkaus</li> <li>* Onnistuminen ja epäonnistuminen</li> <li>* Eettisyys <ul style="list-style-type: none"> <li>- ihmisen äänen kuunteleminen</li> </ul> </li> </ul>



**KUVIO 1.** Voimaantumisen osaprosessien moniulotteinen keskinäinen yhteys (Siitonen 1999, 158).

## 2.2.2 Päämäärät – kategoria

Ympäristössä toimiessaan ihminen pyrkii aina päämääriin. Siitosen mukaan päämäärien asettamisessa ja niihin pyrkimisessä keskeisiä ovat toivotut tulevaisuuden tilat, vapaus ja arvot. Voimaantumisen ja päämäärillä on keskinäinen suhde. Voimaantumisen kannalta tulevaisuuden unelmat ja niiden vapaa asettaminen ovat ratkaisevan tärkeitä. Ne toimivat energianlähteenä ihmisen tavoittellessa asettamiaan päämääriä. Suuriin päämääriin päästäkseen ihmisen tulee asettaa välipäämääriä. Niiden saavuttaminen vapauttaa voimavaroja jatkaa kohti seuraavaa välipäämäärää ja lopullista päämäärää. (Siitonen 1999, 119 – 120.)

Päämäärien saavuttamiseen tarvittavaan voimantunteeseen liittyvät ihmisen uskomukset sekä omista kyvyistään että ympäröivän kontekstin tarjoamista mahdollisuuksista. Näihin liittyvistä ongelmista, mahdollisuuksista ja vuorovaikutuksesta ihminen saa informaatiota emootioiden kautta. (Siitonen 1999, 119 – 120.)

Siitonen havaitsi tutkimuksessaan, että vapaus on tärkeässä yhteydessä voimaantumiseen. Myös vapauteen liittyvät lähikäsitteet, valinnanvapaus, vapaaehtoisuus, itsemäärääminen ja autonomisuus, ovat keskeisiä voimaantumisen jäsentämisen kannalta. (Siitonen 1999, 124 – 125.) Tähän työhön on niistä poimittu muutamia. Valinnanvapauden edellytyksenä on Maslowin mukaan ihmistä ympäröivä turvallinen, hyväksyvä ja kunnioittava ilmapiiri (Maslow, 1968, 57 – 58). Itsemääräämisellä Rauhala tarkoittaa sitä, että ihminen tekee päätöksiä ja toteuttaa niitä muiden puuttumatta hänen valintoihinsa (Rauhala 1998, 81). Voimaantumisen näkökulmasta tämän tekee haastavaksi se, että toisen ihmisen on vaikea tietää niitä olosuhteita, jotka parhaiten mahdollistaisivat toisen ihmisen itsemääräämistä (Siitonen 1999, 125). Autonomisuuteen liittyy valinnanvapauden lisäksi vapaus itsenäiseen päämäärien asettamiseen ja valintoihin, joiden seurauksista ihmisellä on eettinen vastuu (Ruohotie 1998, 26).

Siitonen (1999, 128) toteaa, että ihmisen arvotausta on merkityksellinen päämäärien asettamisen kannalta. Rauste – von Wright korostaa ihmisen arvojen ja hänen asettamiensa tavoitteiden kiinteää vuorovaikutussuhdetta. Kun ihminen muuttaa asettamiaan tavoitteita toiminnasta saadun palautteen mukaisesti, sama muutospaine kohdistuu myös hänen arvoihinsa. (Ruohotie 1998, 53.) Prilleltensky mukaan ihmisen voimaantumisessa keskeisessä roolissa ovat ihmisen arvot. Voimaantumisen eettinen perusta rakentuu hänen mukaansa kolmeen arvoon: yhteistoiminnalliseen ja demokraattiseen osallistumiseen, oikeudenmukaiseen ja tasa-arvoiseen resurssien ja taakan jakamiseen yhteiskunnassa sekä itsemääräämisoikeuteen. (Prilleltensky 1994, 359 – 369.)

### 2.2.3 Kykyuskomukset – kategoria

Kykyuskomukset liittyvät ihmiseen itseensä: minäkäsitykseen, itseluottamukseen ja –arvostukseen, tehokkuuskomuksiin, itsesäätelyyn sekä vastuunottoon. Siitosen mukaan ihmisen minäkäsitys ja hänen tulevaisuudenodotuksensa ovat yhteydessä toisiinsa siten, että ihminen arvioi ja vertaa voimavarojaan odotuksiinsa tulevaisuuden suhteen. (Siitonen 1999, 130 – 131.) Aho mukaan tulevaisuutta varten realististen päämäärien asettaminen edellyttää ihmiseltä myönteistä käsitystä itsestään (Aho 1997, 16).

Siitonen (1999, 130 – 131) nostaa minäkäsityksestä esiin minäkuvan, itsetunnon ja identiteetin. Ojanen (1996, 31) erittelee edellä mainitut käsitteet kysymyksiin: identiteetti vastaa kysymyksiin, kuka olen ja minne kuulun, minäkuva kysymykseen, millainen olen, ja itsetunto kysymyksiin, mikä on arvoni ja merkitykseni.

Itsetunto liittyy läheisesti sekä itseluottamukseen että itsearvostukseen. Näiden kaikkien rakentumiseen vaikuttaa toimintaympäristö. Jos ilmapiiri on hyväksyvä ja arvostava, ihminen uskaltaa ottaa riskejä. Niissä onnistuminen tuo itseluottamusta ja se voi tukea itsearvostusta. Itsetunto paranee, jos ihminen arvostaa itseään. (Siitonen 1999, 136 – 137.) Ojanen erottaa itseluottamuksen itsearvostuksesta. Hän tarkoittaa itseluottamuksella ihmisen uskoa onnistumiseensa tai menestykseensä. Itseään arvostava ihminen hyväksyy itsensä ja kunnioittaa itseään. (Ojanen 1996, 51.)

Tehokkuususkomukset tarkoittavat ihmisen uskomuksia omasta tehokkuudestaan ja kyvyistään. Tärkeitä on tehtäviä suorittaessaan ihmisen usko itseensä. Se, miten tehokas ihminen uskoo olevansa, vaikuttaa myös hänen itsesäätelyynsä. Siitosen mukaan henkilökohtaisen vastuun ottaminen ja voimaantuminen liittyvät läheisesti toisiinsa. Vastuun ottamista edistää todellinen vapaus ja itsenäisyys päämäärien asettamiseen ja niihin pyrkimiseen ihmisen oman näkemyksen pohjalta. Voimaantuminen, vastuu ja vapaus ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Siitonen 1999, 139 – 141.)

#### 2.2.4 Kontekstiuskomukset – kategoria

Siitosen mukaan kontekstiuskomukset ovat merkityksellisiä sekä voimaantumisen että päämäärien asettamisen ja niihin pyrkimisen kannalta. Samoin voimaantuminen voi vahvistaa ihmisen kontekstiuskomuksia sekä päämääriin pyrkimistä. Kontekstiuskomukset koostuvat kuudesta eri kokonaisuudesta: hyväksynnästä, arvostuksesta, luottamuksesta ja kunnioituksesta, ilmapiiristä, toimintavapaudesta, autenttisuudesta sekä yhteistoiminnasta, kollegiaalisuudesta sekä tasa-arvoisuudesta. (Siitonen 1999, 142 – 143.)

Turusen mukaan tasapainoinen ihminen ei kerjää hyväksytyksi tulemista, mutta kärsii sen puutteesta (Turunen 1997, 48 – 49). Siitosen tutkimuksessa tuli ilmi, että kunnioituksen, luottamuksen ja arvostuksen kokeminen on erittäin merkityksellistä ihmisen voimaantumisessa (Siitonen 1999, 145). Kunnioitus tarkoittaa Turusen mukaan erityistä arvostusta ja sitä, että ihminen pitää voimassa tai noudattaa asetettuja ihanteita (Turunen 1997, 213). Ihmisen voimaantumiseen vaikuttaessa ilmapiirin ominaisuuksista nousevat esille tukeminen, rohkaiseminen, ennakkoluulottomuus, avoimuus sekä turvallisuus (Siitonen 1999, 145).

On tärkeää, että ihminen voi itse vaikuttaa tulevaan toimintaansa. Se edistää ihmisen luovuutta ja voimavarojen vapautumista. Ihmisten välisessä interaktiivisessa toiminnassa yksilön tunne omasta kontrollistaan edesauttaa vastuunottoa, luottamuksen rakentumista, uskoa omiin kykyihin selvitä tilanteista sekä vaikuttaa käsityksiin toisten ihmisten antamasta tuesta. Ihmisen voimaantumiseen ovat yhteydessä myös autenttisten eli aitojen todellisen elämän tilanteiden kokeminen sekä niistä saadut elämykset ja kokemukset. Siitonen havaitsi tutkimuksessaan, että vapaaehtoisuus vaikuttaa tasa-arvoisuuteen ja luontevaan kollegiaaliseen yhteistoimintaan, mikä puolestaan mahdollistaa voimaantumisen. (Siitonen 1999, 148 – 151.)

### 2.2.5 Emootiot – kategoria

Emootiot – kategoriaan kuuluvat säätelevä ja energisoiva toiminta, positiivinen lataus, toiveikkaus, onnistuminen ja epäonnistuminen sekä eettisyys. Ihmisen emootiot vaikuttavat keskeisesti hänen päämääriensä sekä kyky- ja kontekstiuskomuksiensa muodostumiseen (Ford 1992, 147). Kun ihminen arvio mahdollisuuksiaan asettaa ja saavuttaa päämääriään omista lähtökohdistaan, hän käyttää emootioiden antamia johtolankoja apuna. Jotta ihmisen omia voimavaroja vapautuu, hänen tulee olla toiveikas ja positiivisesti latautunut. Ihmisen toiveikkaus saa aikaan voimavarojen vapautumisen. Jos ihminen on toiveikas, hän ei masennu eikä luovuta helposti epäonnistumisen tai vaikeiden haasteiden edessä. Positiivinen lataus luo uusissa haasteellisissa tilanteissa tarvittavia voimavaroja. Sen muodostuminen on merkityksellinen voimaantumisessa. Positiivinen lataus on sekä voimaantuneen ihmisen piirre että yhteisön ilmapiirin piirre. (Siitonen 1999, 151 – 153.)

Emootioiden säätelevässä toiminnassa on kyse ihmisen ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta saadusta evaluatiivisesta, arvioivasta, tiedosta, joka auttaa ihmistä selviytymään muuttuvissa olosuhteissa. Energisoivalla toiminnalla tuetaan ja helpotetaan toimintaa, joka on suunniteltu tuottamaan haluttu seuraus. Emootioiden energisoiva tehtävä korostuu silloin, kun ihmisen on toimittava nopeasti todellisten mahdollisuuksien ja ongelmien yhteydessä. (Ford 1992, 139, 141, 252.) Eettisyyteen liittyy vastuu yhteisestä kasvusta, hyvinvoinnista sekä omasta oppimisesta. Eettisyys ja vastuullisuus tukevat ihmisen sisäisen voimantunteen, voimaantumisen, rakentumista. Voimaantunut ihminen näkyy myös eettisenä ja vastuullisena. Voimaantumisessa tärkeitä ovat myös onnistumisen kokemukset. Onnistumisen kokemukset vaikuttavat ihmisen kyky- ja kontekstiuskomuksiin sekä pitkäjänteiseen uusien päämäärien asettamiseen ja niihin pyrkimiseen. (Siitonen 1999, 154 – 156.)

## 2.3 Muut empowerment – tutkimukset

Kasvatustieteen alan tutkimuksista tähän työhön otetaan esille kaksi valtautumiseen liittyvää amerikkalaista tutkimusta, jotka liittyvät varhaisnuoriin ja nuoriin. Ensimmäisessä tutkimuksessa tulee esille nuorten näkökulma, kun empiirisen tutkimuksen avulla on selvitetty nuorten kokemuksia valtautumisesta ja heidän antamiaan määritelmiä valtautumiselle. Toinen tutkimus liittyy oppilaiden opiskelumotivaatioon tavoitteena luoda motivaatiomalli luokkatilanteita varten haastattelemalla opettajia ja opettajaksi opiskelevia heidän näkemyksistään. Nämä kyseiset tutkimukset ovat merkityksellisiä tämän pro gradu – tutkielman kannalta, koska tutkielman toimintatutkimukseen osallistuivat varhaisnuoret kuudennen luokan oppilaat. Opettajien toiminta oppilaiden valtautumisen edesauttamisessa tulee keskeiseksi mietittäessä keinoja, miten tukea oppilaiden valtautumista ja luovan kirjoittamisen taitojen kehittymistä. Jotta voidaan pohtia nuorten valtautumisen edistämistä, pitää ensin selvittää nuorten omia käsityksiä valtautumisesta.

### 2.3.1 Youth Empowerment and High School Gay-Straight Alliances

Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esille yhteiskunnallisia asioita ajavien yhdistysten parissa työskentelevien nuorten aktivistien näkemyksiä ja kokemuksia valtautumisesta. Valtautumisen ilmiötä tutkijat pyrkivät lähestymään mahdollisimman monipuolisesti kvalitatiivisen tutkimusmetodin keinoin. Tutkimuksen tekijät Russell, Muraco, Subramaniam ja Laub kokevat, että valtautumista on tutkittu paljon aikuisten keskuudessa nuorten jäädessä taka-alalle. Heidän mielestään aiemmat tutkimukset eivät ole huomioineet monitasoisen sosiaalisen kontekstin merkitystä nuorten valtautumisessa. Tutkimuksessaan he keskittyivät Gay – Straight Alliances – nimisiin seksuaalivähemmistöjen oikeuksia ajaviin ja nuorten itsensä johtamiin yhdistyksiin, jotka toimivat koulujen alaisuudessa. Viisihenkiiset kohderyhmät valittiin Kalifornian osavaltion alueelta. Kohderyhmiä käytettiin yksilöhaastatteluiden sijaan, koska ryhmissä haastateltavat nuoret pystyvät yhdessä luomaan merkityksiä valtautumiselle ja jakamaan kokemuksiaan. Nämä keskustelut tallennettiin nauhalle, josta ne litteroitiin ja analysoitiin. (Russell, Muraco, Subramaniam & Laub 2009, 891 – 895.)

Näissä kohderyhmissä nuoret muodostivat kolme valtautumisen ulottuvuutta, jotka ovat sisäisesti sidoksissa toisiinsa. Niitä ovat persoonallinen valtautuminen, sosiaalisiin suhteisiin liittyvä valtautuminen sekä strateginen valtautuminen, joka sisältää tiedon hankinnan ja sen käyttämisen taidot. Persoonallinen valtautuminen tarkoittaa tässä yhteydessä sisäistä valtautumisen ymmärrystä tai tunnetta. Sen syntymisessä nuoret kokevat tärkeäksi oman äänen kuuluviin

saamisen, vaikutusvallan sekä tyytyväisyyden itseensä. Sosiaalisiin suhteisiin liittyvän valtautumisen nuoret yhdistävät ryhmän jäsenyyteen, toisten ihmisten valtautumisen tukemiseen sekä oman yhdistyksensä toimintaan sitoutumiseen ja sen perinteiden jatkamiseen. Strateginen valtautuminen merkitsee heille erilaisten voimavarojen käyttöä sekä tiedon saantia ja sen hyödyntämistä. (Russell, Muraco, Subramaniam & Laub 2009, 891, 896 – 898.)

### 2.3.2 Empowerment and Relationships: A Classroom Model to Enhance Student Motivation

Tässä kvantitatiivisessa tutkimuksessa valtautuminen liitetään sisäiseen motivaatioon. Taustalla on McCombsin ja Whislerin (1997) kehittämä strategia koulujen uudistamisesta oppijakeskeisiksi (learner-centred classrooms). Keskeisessä asemassa on sekä oppilaiden sisäisten mekanismien tukeminen että oppilaiden itsesäätelymahdollisuuksien lisääminen. Tämän näkemyksen pohjalta Nichols kehitti mallin, jossa on kaksi sisäisen motivaation jatkumoa: opettajan ja oppilaan välinen kielteinen – myönteinen suhde ja kontrolli – valtautuminen. Mallia testattiin 40 – kohtaisen kyselyn avulla. Kyselyllä tutkittiin eroja pitkän työuran omaavien opettajien ja täysin ilman opetuskokemusta olevien opettajaopiskelijoiden käsitysten välillä. Kyselyn vastauksista valittiin tutkimukseen mukaan sata ala- ja yläkoulun opettajaa ja sata opettajaopiskelijaa. Kyselyn vastauksien vertailussa käytettiin korrelaatiota [correlation coefficient], jolla selvitettiin kahden jatkumon eri ulottuvuuksien, myönteinen suhde/valtautuminen, myönteinen suhde/kontrolli, kielteinen suhde/kontrolli ja kielteinen suhde/valtautuminen, välistä riippuvuutta. (Nichols 2006, 149 – 155.)

Nicholsin saamat tulokset näyttäisivät tukevan hänen kehittämänsä mallia. Mittarin luotettavuutta tukevat korrelaatiotarkastelussa saadut Alphan arvot 0.78, 0.80, 0.67 ja 0.72. Tuloksissa valtautumisen ja myönteisen oppilas – opettaja suhteen välinen korrelaatio on merkitsevä [ $r = 0.51$ ,  $p < 0.05$ ]. Kontrolli ja valtautuminen korreloivat negatiivisesti keskenään. Tulos tukee oletusta, jonka mukaan oppilaiden valtautuminen vahvistuu opettajan kontrollin heikentyessä. Tuloksista Nichols toteaa, että luokkahuoneen oppimisilmapiirin ja motivointiin liittyvien kysymysten pohdinta on opettajille tarpeellista. Opettajien käyttäytymisellä on yhteys oppilaiden motivaatioon luokan ilmapiirin ja työskentelykulttuurin välityksellä. Opettajat itsekin kokevat, että myönteisten oppilas – opettaja suhteiden luominen on tarpeellista. Opettajan kyky ja halukkuus oppilaidensa valtauttamiseen vaihtelee pitkän työuran opettajien ja vähän opetuskokemusta omaavien opettajien kesken. Nichols kokee tämän johtuvan siitä, että opettajaopiskelijoita kannustetaan ylläpitämään kontrollia luokassa. Siksi yliopisto-opinnoissa



tulisi olla tarjolla kursseja, joilla tutkitaan tapoja luoda myönteisiä oppilas – opettaja suhteita ja valtauttaa oppilaita. (Nichols 2006, 156 – 160.)

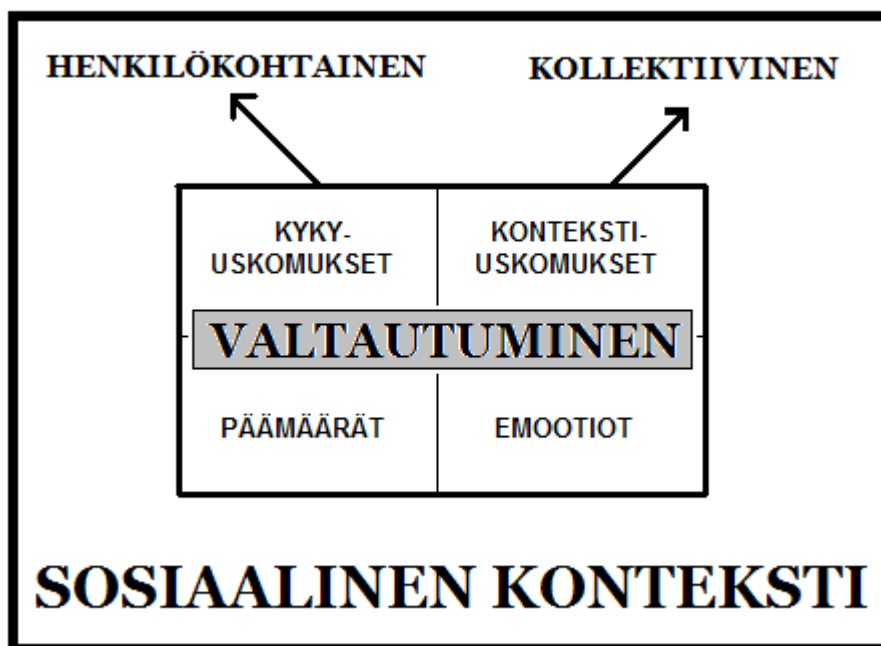
## *2.4 Valtautumisen teorioiden ja tutkielman vuoropuhelu*

Tämän työn teoreettinen pohja muodostuu Freiren kriittisen pedagogiikan lisäksi valtautumiseen liittyvistä tutkimuksista ja teorioista. Keskeisenä teoriana on Siitosen voimaantumisteoria, jota täydentää McQuillan. Lisänäkökulmaa tuovat edellisen luvun tutkimukset sekä nuorien käsityksistä valtautumisesta että alakoulun opettajan ja oppilaiden välisen suhteen vaikutuksista oppilaiden valtautumiseen. Kaikilla näillä on toisiaan tukevia ja toisistaan eriäviä näkemyksiä valtautumisesta. Freiren ja McQuillanin näkemykset ovat yhteneväiset monella tavalla. Kumpikin painottaa sosiaalisten suhteiden roolia valtautumisessa. McQuillan toteaa, että akateeminen ja poliittinen valtautuminen tapahtuvat aina sosiaalisessa kontekstissa, joten sosiaalinen valtautuminen on väistämätön osa valtautumisen käsitettä. Freiren mukaan ihmisten saamat kokemukset vallasta erilaisten sosiaalisten tilanteiden kautta tukee heidän henkilökohtaisen ja sosiaalisen valtautumisen syntymistä. Siitosen tutkimuksessa sosiaalisuus tulee valtautumisessa vahvasti esille kontekstiuskomukset – kategorian osaprosessien kautta. (McQuillan 2005, 642 – 643; Giroux 1987, 7; Siitonen 1999, 142 – 151.) Myös Russell, Muraco, Subramaniam ja Laub tuovat tutkimuksessaan esille sosiaalisten suhteiden roolin valtautumisessa. Haastateltujen nuorten näkemysten mukaan sosiaaliseen valtautumiseen liittyy yhteiseen toimintaan sitoutuminen. Sitoutuminen on yhteydessä valtautumiseen myös Siitosen teoriassa. Sekä Siitosen että Russell'n, Muracon, Subramaniamin ja Laub'n tutkimuksissa valtautuminen liittyy ihmisen sisäiseen tunteeseen. Siitonen jopa käyttää valtautumisesta käsitettä sisäinen voimantunne. (Siitonen 1999, 159 – 161; Russell, Muraco, Subramaniam & Laub 2009, 891 – 895.)

Myös vallan käsite on merkityksellinen. McQuillan korostaa, että valtautuneisuutta voi olla vain silloin, kun ihmisellä on todellista valtaa. Russell'n, Muracon, Subramaniamin ja Laub'n tutkimuksessa nuoret liittivät vaikutusvallan ja oman äänen esiintuomisen persoonalliseen valtautumiseen. Nichols'n tutkimuksessa valta tuli esille opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa. Hän havaitsi oppilaiden valtautumisen vahvistuvan opettajan kontrollin heiketessä. Siitonen tarkastelee vallan vaikutusta valtautumiseen päämäärät – kategoriaan liittyvien vapauden osaprosessien, valinnanvapauden, vapaaehtoisuuden, itsemääräämisen sekä autonomisuuden kautta. (McQuillan 2005, 642 – 643; Russell, Muraco, Subramaniam & Laub 2009, 891, 896 – 898; Nichols 2006, 156 – 160; Siitonen 1999, 119 – 129.)

Muista poiketen Siitonen tarkastelee myös valtautumisen yhteyttä ihmisen hyvinvointiin. Etenkin moni valtaan liittyvä osaprosessi, kuten vapaus, valinnanvapaus, itsenäisyys, vapaaehtoisuus ja toimintavapaus, on merkityksellinen hyvinvoinnin kannalta. (Siitonen 1999, 163.) Siitonen on myös ainoa, joka puhuu emootioista valtautumisen yhteydessä. Emootiot – kategoriaan Siitonen on liittänyt säätelevän ja energisoivan toiminnan, positiivisen latauksen, toiveikkuuden, onnistumisen ja epäonnistumisen sekä eettisyyden osaprosessit. Siitonen toteaa positiivisen latauksen luovan uusissa haasteellisissa tilanteissa tarvittavia voimavaroja. Voimavarojen käyttö liitetään valtautumiseen myös Russell'n, Muracon, Subramaniamin ja Laub'n tutkimuksessa, jossa nuoret liittivät strategisen valtautumisen ihmisen voimavarojen käyttöön, tiedon saantiin ja sen hyödyntämiseen. (Siitonen 1999, 152, Russell, Muraco, Subramaniam & Laub 2009, 891, 896 – 898.) Valtautumisen poliittinen olemus tulee esille Freiren näkemyksissä. Valtautumisen kautta ihmiselle on mahdollisuus vaikuttaa omiin asioihinsa. Freiren näkemyksiä tukee McQuillanin teoria, jossa valtautuminen ilmenee sosiaalisen ja akateemisen lisäksi poliittisena (katso luvut 2.1 ja 3).

Tässä pro gradu – tutkielmassa tarkastelen valtautumista henkilökohtaisena, pääasiassa akateemisena prosessina, joka tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa. Syynä tähän on oppilaiden tutkiminen koulukontekstissa. Kuten Russell, Muraco, Subramaniam ja Laub toteavat, aiemmat tutkimukset eivät ole huomioineet monitasoisen sosiaalisen kontekstin merkitystä nuorten valtautumisessa. Ymmärrän valtautumisen olemukseltaan poliittiseksi, vaikkein tässä työssä tutkikaan valtautumista erikseen poliittisesta näkökulmasta. Täten McQuillanin jaottelun akateeminen, sosiaalinen ja poliittinen valtautuminen sisältyvät henkilökohtaiseen valtautumiseen. Siitosen voimaantumisteoriasta olen poiminut kaikki osaprosessit, joista tässä työssä painotan päämääriä, kyky- ja kontekstiuskomuksia. Emootiot jäävät edellä mainittuja vähemmälle tarkastelulle. Koska tutkimusaiheeni liittyy alakoulun kuudennen luokan oppilaisiin, sosiaalinen konteksti painottuu analyysissä koulumaailmaan, oppilaiden keskinäisiin sekä opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin. Kuvio 2 havainnollistaa valtautumisen käsitteen rakennetta tässä tutkielmassa.



**KUVIO 2.** Valtautumisen käsitteen rakenne tässä tutkielmassa.

Kollektiivisella valtautumisella tarkoitetaan ryhmän valtautumista yhtenä yksikkönä. Ryhmän jäsenet valtautuvat yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Ei riitä, että jokainen ryhmän jäsen valtautuu omalla tahollaan, vaan sen täytyy tapahtua yhdessä ja yhtä aikaa (katso kollektiivisessa valtautumisessa saadut muutokset luvusta 7.1.1).

## 2.5 Valtautuminen luovan kirjoittamisen taidoissa

*”Usein opettajat torjuvat ajatuksen, että opiskelijoiden sallittaisiin kertoa omia tarinoitaan. Opettajien täytyy varoa tahtomattaan tukahduttamasta opiskelijoiden ääntä...” (Giroux & McLaren 2001, 50.)*

Miksi valtauttaa oppilaita luovan kirjoittamisen taidoissa? Ensisijaiseksi syyksi McQuillan (2005) mainitsee opiskelun ja opetuksen laadun parantamisen valtauttamisen kautta etenkin kouluissa, joissa oppilailla on vähän formaalia valtaa. Hänen mielestään oppilaan opiskelumotivaatio on yhteydessä hänen valtautumisen kokemukseensa. Yhteiskunnan ja täten myös koulun tulee valmistaa oppilaita demokraattiseen kansalaisuuteen luomalla demokraattista opetusta. Luomalla

opetusta, joka tuo oppilaiden äänet kuuluviin ja täten valtauttaa heidät. (McQuillan 2005, 640 – 641.)

Valtautuminen on yhteydessä ihmisen luottamukseen omiin mahdollisuuksiinsa, näkemykseen itsestään ja tehokkuudestaan, omaan haluun ja omien päämäärien asettamiseen. Ihmistä pidetään vapaana toimijana, joka on aktiivinen, luova ja asettaa itselleen päämääriä omassa elämänprosessissaan. Siitosen mukaan ihmisen voimaantumisen prosessia voidaan yrittää tukea monilla voimaantumista mahdollistavilla hienovaraisilla ratkaisuilla. (Siitonen 1999, 116 – 119.)

Klassen puolestaan toteaa artikkelissaan, että nuorten kirjoittajien tulee muodostaa käsitys sekä kirjoittamisen tärkeydestä että omista taidoistaan kommunikoida kirjoittamalla. Alakoulun viimeisillä luokilla kirjoittaminen monimutkaistuu ja muuttuu täten vaativammaksi suunnittelun ja itseohjautuvan harjoittelun suhteen. Kyseisessä iässä oppilaat alkavat ymmärtää kirjoittamistaidon hyödyllisyyden. Klassen ottaa esille Bruningin ja Hornin (2000) ehdottaman mallin, joka koostuu neljästä eri osa-alueesta. Ensimmäiseksi opettajan tulee tukea oppilaiden toiminnallisia käsityksiä kirjoittamisesta ja toiseksi vahvistaa heidän saamiaan kokemuksia luomalla aitoja kirjoitustehtäviä ja – sisältöjä. Lisäksi opettajan tulee luokkaan luoda kirjoittamiselle myönteinen tunnelma ja ilmapiiri, joka tukee oppilaiden kirjoittamisen harjoittelua. Klassenin mukaan Bruning ja Horn (2000) ovat todenneet monilla oppilailla olevan vaikeuksia myönteisten tunteiden luomisessa kirjoittamista kohtaan, ahdistus kirjoittamisesta on yleistä [kuten tässä tutkimuksessa tyttö X:llä]. Lisäksi ahdistuksen tunteiden aikaan saamat fysiologiset stressiin liittyvät reaktiot oppilaissa heikentävät heidän luottamustaan itseensä tehtävien valmiiksi saattamisessa. Klassen viittaa Hooperiin (1993) toteamalla kirjoitustaidon olevan elintärkeä taito, joka on usein heikosti opittu. (Klassen 2002, 177 – 178.)

## 3 PAULO FREIRE

Valtautumisen teorioista päästään kriittisen pedagogiikan syntysijoille, Paulo Freiren näkemyksiin sortajista, sorretuista sekä sorrosta vapautumisesta lukutaidon [literacy] ja valtautumisen avulla. Pohdittaessa Freiren tulee yhtäältä tietää se konteksti, jossa Freire eli. Freire aikuistui aikana, jolloin koettiin välillä historiallista toivoa ja välillä epätoivoa. Toiseen maailmansotaan asti Latinalaisessa Amerikassa elettiin maaorjuuden oloissa ja varallisuuserot olivat valtavan suuria. Lukutaito oli harvinaista ja poliittinen järjestäytyminen ainoastaan eliitin mahdollisuus. Toisaalta tulee tietää Freiren tuotannon teoreettinen viitekehys. Freire yhdistää tuotannossaan monia erilaisia ajatusperinteitä eksistentiaalisesta fenomenologiasta, humanistisesta marxismista ja radikaalista kristillisestä teologiasta soveltaen niitä sen mukaan, miten hyvin ne palvelevat hänen päämääriään. (Tomperi 2005, 9, 18, 19.)

### *3.1 Sortajat, sorretut ja sorrosta vapautuminen*

Freiren mukaan sortajat pitävät vain itseään ihmisenä ja sorrettuja pelkkinä esineinä. Näiden esineiden olemassaolon oikeutta ei tunnusteta. Siihen myönnyttään, koska sortajien olemassaolo sitä edellyttää. Sorretut ihmiset, heidän luomuksensa, tuotanto, maa sekä aika alistetaan käytettävissä olevien, omistettavien, esineiden asemaan. Sortajat eivät näe omistamista kaikkien ihmisten oikeutena. Samalla he eivät kuitenkaan käsitä omistamistaan erioikeutena, eikä muita epäinhimillistävänä tekijänä. Sortajat kokevat saavuttaneensa kaiken yritteliäisyytensä ja riskinotto kykynsä vuoksi. Sorretuilla ei ole omaisuutta, koska he ovat laiskoja ja kyvyttömiä. Sorrettuja pidetään kateellisina ja kiittämättöminä, minkä vuoksi he ovat mahdollisia vihollisia. Heitä tulee pitää silmällä. (Freire 2005, 59 – 61.)

Tätä edellä mainittua järjestystä, joka palvelee sortajien etuja, eivät sorretut näe selkeästi. He ovat liian syvällä omassa todellisuudessaan. Järjestyksen turhauttamina he saattavat joko käydä sorrettujen tovereidensa kimppuun tai haluta hinnalla millä hyvänsä tulla sortajansa kaltaiseksi. Erityisesti keskiluokan sorretut haluavat olla yhdenvertaisia yläluokkaisten sortajien kanssa. Sorretut saattavat myös halveksua itseään. Koska heitä on toistuvasti moitittu kelvottomuudestaan, oppimiskyvyttömyydestään, laiskuudesta ja tuottamattomuudesta, he ovat vähitellen

sisäistäneet tuon sortajien luoman kuvan heistä itsestään. Itsehalveksunta ja täysi itseluottamuksen puute estävät sorrettuja ryhtymästä vastarintaan. (Freire 2005, 64 – 67.) Vastarinta ei yksinään tuota tulosta. Jotta sorrosta voi vapautua, tulee sorretun kriittisesti tiedostaa sorron syyt sekä ymmärtää, että sorto on vain muutettavissa oleva, kahlitseva, tila. (Freire 2005, 48 – 51.)

Sorto liittyy vallankäyttöön. Valta yhdessä yhteiskunnan ylläpitämisen kulttuurin ja ideologioiden kanssa tehdä epäolennaiseksi ja rajoittaa ihmisten kriittisiä ja radikaaleja näkemyksiä ja kokemuksia jokapäiväisestä elämästä. Giroux'n mukaan on tärkeää saada koululaitoksen, median, kulttuuri- ja viihdeteollisuuden lannistamat ihmiset ottamaan ohjat takaisin omiin käsiinsä. Heidät täytyy saada huomaamaan yhteiskunnan historiallisten ja sosiaalisten konstruktioiden vaikutus sen sisällä vallitseviin käsityksiin sosiaaliluokasta, rodusta ja sukupuolesta id est sorron syihin. Väline tähän on lukutaito [literacy] ja erityisesti Freiren emansipatorinen, vapauttava luku- ja kirjoitustaito, johon perehdytään seuraavassa luvussa. (Giroux 1987, 6.)

Tässä työssä sorto mielletään valtautumista estäväksi tai vaikeuttavaksi toiminnaksi ja sortajat henkilöiksi, jotka estävät tai vaikeuttavat valtautumista. Valtautumisen vaikeuttamisella tarkoitetaan haasteiden, paineiden ja ongelmallisten tilanteiden luomista. Valtautumisen estämisellä tarkoitetaan niitä toimia, jotka tekevät valtautumisen mahdottomaksi. Luovan kirjoittamisen taitojen kehittämisessä oppilaan valtautumisen estäjänä tai vaikeuttajana voivat toimia oppilas itse, hänen luokkatoverinsa, opettajansa, vanhempansa tai muut yhteiskunnan oppilaaseen kohdistamat paineet ja vaikutteet. Tärkeintä on saada oppilaat havaitsemaan nämä valtautumisen estäjät ja vaikeuttajat sekä niiden vaikutus heidän toimintaansa.

### ***3.2 Literacy: Reading the Word and the World***

Kirjassaan *Literacy: Reading the Word and the World* Freire käsittelee luku- ja kirjoitustaidon oppimista, sen yhteyttä tekstin ja maailman tulkitsemiseen sekä opettaja toimintaa luku- ja kirjoitustaidon edistämiseksi. Emansipatorinen luku- ja kirjoitustaito on Freiren mukaan vapauttava poliittinen prosessi. Sana poliittinen tarkoittaa tämän työn yhteydessä omien asioiden ajamista ja niihin vaikuttamista juuri luku- ja kirjoitustaidon keinoin. Luku- ja kirjoitustaito ei ole pelkkä opittava tekninen taito vaan se on perusta vapaudelle. Sen kautta ihmiset puolustavat oikeuksiaan sekä lukea että ymmärtää lukemaansa, muokata kokemuksiaan ja muodostaa suhteensa yhteiskuntaan aivan uudella tavalla. Luku- ja kirjoitustaidon avulla ihmisillä on mahdollisuus saada äänensä kuuluviin ja siten valtautua ja löytää uusia mahdollisuuksia elämässään. (Giroux 1987, 7.)

Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on Freiren mukaan poliittinen tapahtuma, joka sisältää sekä tiedon että luovuuden aspektin. Se ei ole mekaanista kieliopin opettelua, sillä lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen vaatii aitoa asioiden sisäistämistä. Pelkkä ulkoa opettelu ei riitä. Freire kertoo kirjassaan esimerkin lauserakenteen opettamisesta ensimmäisen vuoden lukio-opiskelijoille (katso Freire 1987, 33). Opetuksessaan hän ei koskaan käyttänyt kaavioita tai taulukoita. Hän luotti opiskelijoidensa uteliaisuuteen löytää kielioppiasioita joko oppilaiden itsensä tai kirjailijoiden kirjoittamista teksteistä. Tällöin kieliopin omaksumisesta tuli elävää ja dynaamista. Kyseinen esimerkki havainnollistaa luku- ja kirjoitustaidon oppimisen olevan opiskelijan oma luova prosessi. Opettaja ei pysty sitä hänelle antamaan. Freiren mukaan luku- ja kirjoitustaito tarkoittaa taitoa luoda ja rakentaa kirjallinen muoto kaikelle sille, mitä ihminen voi tuntea, nähdä, kokea ja sanoa suullisesti. (Freire & Macedo 1987, 33 – 35.)

Kuten kirjoitettu teksti [the word] suullisestikin ilmaistut sanat kumpuavat ympäröivän maailmamme [the world] tulkinnoista. Ennen kuin ihminen oppii lukemaan ja kirjoittamaan, hän jo tulkitsee ympäröivää maailmaansa. Lukiessaan ja kirjoittaessaan hän myös jatkaa niiden tulkintojen tekemistä. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimista ei edellä pelkkä tulkintojen tekeminen vaan niitä tulkintoja myös muokataan tietoisien ajattelun avulla. Siksi Freire korostaa opittavien asioiden, sanojen ja niitä lukemaan ja kirjoittamaan opettelevien ihmisen elämäkokemusten välistä yhteyttä. *”Words should be laden with the meaning of the people’s existential word universe, and not of the teacher’s experience”*, toteaa Freire kirjassaan. (Freire & Macedo 1987, 34 – 35.)

Opettaja voi tukea oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon oppimista sekä valtautumista problematisoivan kasvatuksen avulla. Sen perusajatuksena on opettajan ja oppilaiden pyrkiminen yhteistyössä kriittiseen ajatteluun. Opettajan tulee aidosti luottaa oppilaisiinsa ja heidän luoviin kykyihinsä. Tähän kyetäkseen opettajan tulee olla yhteistyökumppani. Tallettavan kasvatuksen, problematisoivan kasvatuksen vastakohtana, mukaisesti opettaja toimii tiedon tallettajana ja oppilaat tiedot tallettavina säästölippaina. Tallettava kasvatusta palvelee luvussa 3.1. käsiteltyä sortoa, koska se muuntaa oppilaat vastaanottaviksi objekteiksi. Tallettava kasvatusta pyrkii sopeuttamaan oppilaat maailmaan kontrolloimalla heidän ajatteluaan ja toimintaansa sekä kieltämällä heidän luovat kykynsä. Problematisoiva kasvatusta ei voi palvella sortajien tarkoituksena, koska sortajat eivät voi antaa sorrettujen esittää miksi - kysymyksiä. (Freire 2005, 75 – 93.)

Tallettava kasvatusta estää oppilaiden sekä akateemista että sosiaalista valtautumista. Problematisoiva kasvatusta puolestaan tukee niitä. Prilleltensky painottaa, että toisen ihmisen tukemisen keskeisenä tausta-ajatuksena tulisi olla ihmisestä itsestään lähtevän voimaantumisen

mahdollistaminen (Prillelensky 1994, 359 – 369). Problematisoivan kasvatuksen periaatteet tulevat kriittisestä pedagogiikasta, josta kerrotaan tarkemmin luvussa 5.1.



## 4 VARHAISNUORTEN JA NUORTEN KIRJALLISUUS

Valtautuminen käsitteenä on esitelty edellä sekä McQuillanin että Siitosen teorioiden pohjalta. Sekä nuorten käsityksiä valtautumisesta että opettajien toiminnan vaikutuksia valtautumiseen tuotiin esille kahden amerikkalaisen tutkimuksen kautta. Kun tarkastellaan valtautumista varhaisnuorten ja nuorten kirjallisuudessa, tulee tutustua kyseisen kirjallisuuden historiaan ja pohtia kielen merkitystä todellisuuden välittäjänä. Varhaisnuorten ja nuorten kirjallisuuden historiaa tarkastellaan koko lasten ja nuorten kirjallisuuden näkökulmasta.

Koko lasten ja nuorten kirjallisuus on Heikkilä-Halttusen mukaan osa muuta kirjallisuutta. Sen kehitykseen ovat vaikuttaneet samat tekstuaaliset ja taiteelliset lainalaisuudet kuin muuhunkin kirjallisuuteen. Sitä määritellään aikuisten laatimin käsittein. Heikkilä-Halttunen kärjistäen toteaa, että lasten ja nuorten kirjallisuuden voidaan tulkita olevan aikuisten kirjoittamana suunniteltu palvelemaan vallassa olevaa yhteiskuntaluokkaa ja aikuisten kulttuuria. (Heikkilä-Halttunen 2000, 39 – 42.) Peter Hunt (1991, 15 – 16) ehdottaakin, että lasten omaa ääntä käytettäisiin lasten ja nuorten kirjallisuuden yhtenä peruskriteerinä.

Lappalainen toteaa lasten ja nuorten kirjallisuutta käsittelevässä kirjassaan, että satu- ja lasten kirjallisuus oli päässyt hyvään vauhtiin ennen suomenkielisen nuorten kirjallisuuden syntyä 1900 – luvun vaihteessa. Nuorten kirjallisuus oli ennen sitä pääosin käännöskirjallisuutta. Suomalaisen nuorisoromaanin uranuurtajina pidetään Pietari Hannikaista (1813 – 1899) sekä Theodolinda Hahnssonia (1838 – 1919). Hannikainen oli varhaisin suomenkielellä kirjoittava novelli- ja huvinäytelmäkirjailijamme, Hahnsson puolestaan ensimmäinen naiskirjailijamme. (Lappalainen 1979, 112 – 114.)

1900 – luvun puolivälissä varhaisnuorten ja nuorten kirjallisuudessa alkoi aktiivinen kehitysvaihe. Tuolloin muotoutuivat nuortenkirjallisuuden perustyyppit, jotka Lappalaisen mukaan ovat hallinneet aina vuosisadan loppupuolelle asti ja jotka mielestäni ovat voimissaan vielä tänäkin päivänä. Salapoliisikertomukset, nuorten jännärit, pojille suunnatut seikkailukertomukset ja tyttöjen elämänläheiset ja psykologisesti uskottavat tarinat saivat alkunsa. 1950 – luvulla pojille

suunnatussa kirjallisuudessa syntyi eläin- ja eräkertomuksia, historiallisia seikkailuja sekä poikien elämästä kertovia ulkoilmaan ja reippailuun liittyviä kuvauksia. (Lappalainen 1979, 186 – 192.)

1960 – luvulla nuorten aikuisten romaaneissa käsiteltiin identiteetin kehitykseen liittyviä ongelmia: oman minuuden etsintää, irrottautumista vanhemmista, ammatinvalintaa, suhdetta ympäristöön ja vastakkaiseen sukupuoleen sekä ideologista etsintää. Elämäkuvan avartuminen, tunne-elämän ja mielikuvituksen osuuden lisääminen ja aiheiden todentuminen vahvistuivat tuon ajan kirjallisuudessa. Se sai aikaan tytöille suunnatun kirjallisuuden ja pojille suunnatun kirjallisuuden lähentymisen. Yhteisiä kohtaamisalueita oli useita. 1900 – luvun puolivälin aktiivisesta kehitysvaiheesta huolimatta 70 – luvulla julkaistujen kirjojen lukumäärä vähentyi. Vuodessa julkaistiin vain noin 20 – 25 kirjaa. Silti kirjojen yleistaso oli selvästi parempi kuin alkuaikoina. (Lappalainen 1979, 194 – 195, 200, 204.)

1990 – luvulla kyseenalaistettiin nuorten kirjallisuuden olemassaolo muusta kirjallisuudesta erillisenä lajina. Sen tarpeellisuutta epäiltiin. Kuitenkin lasten ja nuorten kirjallisuus oli kuluneen kymmenen vuoden aikana saanut paljon uusia nuoria työtään arvostavia kirjailijoita. Konflikteja eri kirjailijapolvien välillä ei ollut, vaikka tuotannossa näkyi tyyli- ja painotuseroja. Nuorten kirjoja lukevat, Heikkilä-Halttusen mukaan, nykyisin yhä nuoremmat. Keskeiset aiheet eivät ole vuosien kuluessa muuttuneet. 90 – luvulla nuorten kirjallisuus kuvaa nuoruutta ihanan kamalana aikana. (Heikkilä-Halttunen 2001, 219 – 220.)

Nuoret nuortenkirjailijat ovat kritisoineet kirjoissaan suomalaista hyvinvointiyhteiskuntaa. Tästä huolimatta vuoropuhelu koko nuortenkirjallisuuden kentän sekä yhteiskunnan ja sen nuorisokulttuurin välillä on vielä vähäistä. Kaupallisen nuorisomusiikin ja – muodin ilmiöiden kuvaamista on vältelty. Uskottavaa ajankuvaa on luotu muilla keinoin. Arvokeskustelu ja elämän peruskysymykset tulivat esille 1990 – luvun puolivälistä lähtien. Myös uskonnollisia aiheita, pakolaisuutta ja rotusyrjintää uskalletaan käsitellä nuorten kirjoissa. (Heikkilä-Halttunen 2001, 220 – 222.)

#### **4.1 Kieli todellisuuden välittäjänä ja rakenteellisena tekijänä**

Jotta pystytään tarkastelemaan kirjallisuuden vaikutuksia oppilaiden valtautumiseen mahdollisimman pätevästi, tulee pohtia kirjallisuuden sisältämän kielen merkitystä ja roolia. Seuraava lainaus Myles Hortonin ja Paulo Freiren keskustelusta, kirjasta *We Make the Road by Walking*, kiteyttää hyvin kielen olemuksen ja merkityksen:

*Paulo: "...I also am and was in search of some beauty, which is the knowledge I have there. That is, I have to grasp in between the words some knowledge that*

*helps me not exclusively to go on in the reading and in understanding what I'm reading, but also to understand something beyond the book I am reading, beyond the text."*

Edellä mainitussa Freire korostaa tekstin sisältämän kielen piiloviestintää, ”sanomaa rivien välistä”. Tullessaan tietoiseksi näistä piiloviesteistä lukija ymmärtää myös kontekstin, jossa teksti on tuotettu. (Bell, Gaventa & Peters 1990, 23.) McLarenin ja Giroux'n (2001) mukaan kieltä on tutkittava historiallisena argumentaationa. Kieli heijastaa, mutta myös rakentaa todellisuutta. Samalla se aktiivisesti muuttaa, muotoilee ja vääristää todellisuutta. Kieli paikantuu aina diskursseihin tai ajatusrakennelmiin, ideologiaan sekä valta- ja tietosuhteisiin. Arkitiedoksi kerrostuessaan kielellä on taipumus naamioitua tosiasioiksi sosiaalisesta maailmasta. Tapahtuman tai kokemuksen merkitykset voidaan tulkita siinä yhteisössä, jossa ne on koettu, ja sillä kielellä, jonka kyseinen yhteisö on valinnut tehdessään tapahtumista ja kokemuksista ymmärrettäviä (katso osio-kulttuurisen oppimisen teoria). Merkitykset sijaitsevat aina siinä kontekstissa, johon kulttuuriset, sosiaaliset, taloudelliset ja poliittiset suhteet vaikuttavat. (McLaren & Giroux 2001, 79 – 87.)

Kielen kautta ihminen nimeää kokemuksen ja toimii siitä kokemuksesta tekemänsä tulkinnan mukaan. Kieli ei toimi koskaan itsekseen, vaikka onkin sosiaalisesti organisoitua ja kulttuurisesti tuotettua. Se toimii yhdessä lukijan: hänen sosiaalisen asemansa, historiansa, henkilökohtaisten tarpeidensa ja halujensa kanssa. Kieli kietoutuu vallan käytäntöihin kahdella tavalla. Se tukee sarron ja hyväksikäytön suhteita nimeämällä maailmaa. Se ei halua myöntää käsitteidensä tai yhteiskunnallisessa kontekstissa käyttämiensä näkemysten rakentuneisuutta. (McLaren & Giroux 2001, 79 – 87.)

Mielestäni varhaisnuorten ja nuorten kirjallisuudessa kielellä on sama rooli ja merkitys kuin muussakin kirjallisuudessa. Kirjailija pyrkii rakentamaan todellisuuden, johon varhaisnuorten ja nuorten on helppo samaistua. Kielen tulee toimia myös heidän sosiaalisen aseman, historian sekä henkilökohtaisten halujen ja tarpeiden kanssa. Vaikka asioita tarkastellaankin varhaisnuorten, kuudennen luokan oppilaiden näkökulmasta, kontekstissa läsnä ovat yhteiskunnan kulttuuristen, sosiaalisten, taloudellisten ja poliittisten suhteiden vaikutteet. Kieli on vallan käytön väline. Se voi joko valtauttaa lukijoitaan kannustamalla heitä oman elämänsä herruuteen tai sortaa lukijoitaan vähättelemällä heidän mahdollisuuksiaan tehdä omia valintoja ja vetoamalla heidän elämänsä kulttuurisiin, sosiaalisiin, taloudellisiin tai poliittisiin esteisiin. Myös varhaisnuorten ja nuorten kirjallisuudessa kieli on historiallinen argumentaatio, ajankuva. 2000 - luvun kirjallisuudessa on havaittavissa samoja ilmiöitä kuin tämän ajan yhteiskunnassa on pinnalla. Fantasiakirjallisuutta lukuun ottamatta kirjojen kieli on muuttunut entistä realistisemmaksi.

# 5 METODOLOGINEN TAUSTA

Tässä pro gradu tutkielmassa tarkastellaan opetuksen aikaan saamaa muutosta oppilaiden valtautumiseen, luovan kirjoittamisen taitoihin ja lukemiseen. Valtautumisen käsite on olennainen osa kriittistä pedagogiikkaa. Se on avain sorrosta vapautumiseen. Nykyaikana länsimaissa ei välttämättä tarvitse puhua kirjaimellisesti sorrosta vapautumisesta. Siitä huolimatta valtautuminen on edelleen ajankohtainen ja tarpeellinen ilmiö. Sen avulla ihmiset ottavat omiin käsiin vallan vaikuttaa omaan elämäänsä. Akateemisessa ympäristössä oppilaiden valtautumisella saattaa olla isokin rooli heidän opintomenestyksessään. Muun muassa tästä syystä työn metodologiaksi valikoitui kriittinen pedagogiikka.

## 5.1 Kriittinen pedagogiikka

Kriittisessä pedagogiikassa ydinajatuksena on yhteiskunnan ja sen käytäntöjen vaikuttaminen yksilöön ja hänen toimintaansa. Sekä mannereurooppalainen että amerikkalainen traditio korostavat yhteiskunnan poliittista ja taloudellista valtaa, johon kaikki toiminta on sidoksissa. Tieteen ja yhteiskunnan välistä suhdetta kuvattaessa Habermas täsmensi tiedonintressiteoriallaan näiden välistä suhdetta. (Siljander 2002, 144 – 145, 151 – 153.) Habermas jakaa tiedonintressit teknologiseen, praktiseen eli käytännölliseen ja emansipatoriseen eli vapauttavaan tiedonintressiin. Teknologinen tiedonintressi tarkoittaa tieteen ja sen aikaansaaman tiedon arvon määräytymistä teknologisen käyttökelpoisuuden perusteella. Käytännöllinen tiedonintressi kohdistuu ihmistenvälisen toiminnan ymmärtämiseen ja syventämiseen. Emansipatorinen tiedonintressi suuntautuu yhteiskunnan lainalaisuuksien murtamiseen ja ihmisen vapauttamiseen niistä lainalaisuuksista. (Habermas 1976, 131 – 133.) Habermasin mukaan kriittisen pedagogiikan tavoite on juuri emansipatorinen. Tällöin tavoitteena on murtaa yhteiskunnassa ilmenevät, yksilöä rajoittavat ja alistavat, muutettavissa olevat riippuvuussuhteet. (Siljander 2002, 154.) McLaren ja Giroux tarkastelevat puolestaan kasvatusta ja koulun pedagogista toimintaa yhteiskuntateoreettisesta näkökulmasta. He korostavat pedagogisen toiminnan sidoksisuutta koulun ulkopuoliseen maailmaan. Tiedon ja vallan suhde on alati läsnä. Tieto on sosiaalisesti kietoutunutta, sosiaalisesti ylläpidettyä. (Aittola & Suoranta 2001, 7, 13, 21.) Koulu on

valtakamppailun areena, jossa yhteiskunnassa vallitsevat valta- ja vähemmistökulttuurit yhteentörmäävät (McLaren & Giroux 2001, 30 – 33).

Kriittisen pedagogiikan kannattajat kritisoivat perinteisiä tiedekäsityksiä siitä, että niissä tieteen ja yhteiskunnan välinen suhde jätetään huomiotta. Ne eivät tarkastele yhteiskuntaa dialektisena kokonaisuutena; tiede jää irralliseksi ja neutraaliksi yksiköksi yhteiskunnan ulkopuolelle. Kuten edellisessä luvussa mainittiin, tieteellisiä ja yhteiskunnallisia käytäntöjä ei voi erottaa toisistaan. Horkheimerin mukaan tiedekäsitykset, jotka erottavat nämä toisistaan, kätkevät näiden välisen sisäisen riippuvuuden. (Siljander 2002, 148 – 153.)

Habermasin mukaan empiiris-analyttisen suuntauksen tiedonintressi on pelkästään teknologinen: tavoitteena on hallita yhteiskuntaa ja luontoa samalla tavalla. Kriittinen pedagogiikka näkee empiiris-analyttisen suuntauksen yhteiskunnallisista yhteyksistä vieraantuneena tieteenä. Empiiris-analyttinen tiede syyllistyy oletukseen, että menetelmä tekee tieteestä objektiivista. Kriittinen pedagogiikka pitää menetelmää olennaisempana kysymyksenasettelua, tutkijan mielenkiinnon kohdistamista ja tutkimuskohteen hahmottamista. Tieteelle ei riitä pelkkä todellisuuden ilmiöiden ymmärtäminen. On pyrittävä muutokseen. (Siljander 2002, 148 – 153.)

## 5.2 Metodologian valintaperusteet

Tässä pro gradu - tutkielmassa pyritään opetuksella, kriittisen pedagogiikan tavoin, muutokseen. Muutos tarkoittaa sekä oppilaiden valtautumista että heidän luovan kirjoittamisen taitojen kehittymistä. Muutokseen pyritään toimintatutkimuksen keinoin, jolloin tutkija on itse mukana toiminnassa aktiivisena havainnoitsijana sekä oppilaiden valtautumisen ja luovan kirjoittamisen taitojen kehittymisen tukijana. Tämä muutokseen pyrkiminen on yksi syy siihen, miksi kriittinen pedagogiikka on luonteva valinta työn metodologiaksi. Pelkkä valtautumisen ja siihen johtavien osa-prosessien tarkastelu oppilaiden luovan kirjoittamisen taitojen yhteydessä ei riitä.

Kieli heijastaa aina jotakin, jonkun ihmisen kokemaa ja tulkitsemaa, todellisuutta, kuten Freire toteaa kirjassaan (Freire & Macedo 1987, 35 – 36):

*”Surveying the word universe thus gives us the people’s words, pregnant with the world, words from the people’s reading of the world. We then give the words back to the people inserted in what I call “codifications”, pictures representing real situations.”*

Tärkein syy metodologian valinnassa kiteytyy kuitenkin parhaiten tutkimusaiheen ja metodologian suhteessa: valtautuminen on keskeinen käsite kriittisessä pedagogiikassa ja etenkin sen taustalla

olevissa Freiren näkemyksissä. Kriittisen pedagogiikan valintaan on myös tutkimusperinteisiin liittyvä syy. Nimittäin kasvatustieteen laitoksemme johtaja Juha Suoranta on yksi kriittisen pedagogiikan uranuurtajia Suomessa. Halusin jatkaa tätä perinnettä ja täten valita työni metodologiseksi pohjaksi kriittisen pedagogiikan. Siksi työni metodologian tarkasteluun apuvälineeksi valitsin Suorannan teoksen *Haarautuvien metodologioiden puutarhassa*.

Kirjassaan Suoranta pohtii metodologian kentän monipuolistumista sekä siitä johtuvaa metodologista epävarmuutta. Tämän epävarmuustilassa elämisen tukena tutkijalla on hänen metodologinen tietoisuutensa eli hänen henkiset voimavaransa, kuten Suoranta asian ilmaisee. Kirjan avulla hän tavoittelee vaikuttavuutta tutkijan voimavaroihin selvittä läpi haarautuvien metodologioiden puutarhan. (Suoranta 2008, 7.) Kirja antaa loistavan tilaisuuden itselleni pohtia metodologisia voimavarojani aloittelevana tutkimusentekijänä sekä tutkimukseni luotettavuutta metodologian näkökulmasta. Olen tutkijana vasta polkuni alussa – takanani kandidaatintutkielma ja tämän pro gradu tutkielman viimeistely sekä haaveissa tutkimustyön jatkaminen jatko-opiskelijana ja väitöskirjan tekeminen.

Suoranta näkee metodologian sekä sisäisenä että ulkoisena tieteellisen tutkimuksen tarkasteluna. Sisäinen tarkastelu kohdistuu tutkijan käyttämän tutkimusmenetelmän tieteenfilosofisiin perusteisiin sekä siihen, miten menetelmä sovittautuu tieteen maailmaan. Ulkoisella tarkastelulla Suoranta tarkoittaa tutkimusmenetelmän ja yhteiskunnassa vallitsevien ajankohtaisilmiöiden, aikakauden yleisilmeen välistä suhdetta. Hänen mukaansa tieteen tarkastelu ei voi jäädä pelkästään sisäiseksi. Tutkimusmenetelmäkysymykset kohtaavat tosiasiamailman. Horkheimeria (1991, 12) siteeraten Suoranta toteaa: ”Samoin kuin aineiston vaikutus teoriaan, on myös teorian soveltaminen aineistoon paitsi tieteensisäinen samalla myös yhteiskunnallinen tapahtuma.” (Suoranta 2008, 7 – 8.)

Suoranta jatkaa Horkheimerin siteerausta näin: ”Viime kädessä hypoteesien suhde tosiasioihin ei muodostu oppineen ajatuksissa vaan teollisuudessa.” Teollisuudesta Suoranta puolestaan käyttää käsitettä intersemioottinen yhteiskunta. Tällä hän tarkoittaa viestintä- ja kommunikaatiovälineiden kehityksen mahdollistamia olosuhteita, joissa ihmiset ovat entistä kiinteämmin yhteydessä sekä toisiinsa että median tietotulvaan. Näin syntyy ideologiapitoista aikalaiskeskustelua sisältävää yhteiskunnallista toimintaa, johon tutkimus on Suorannan mukaan monimuotoisesti sekoittunut. Luodaan sosiaalinen todellisuus, joka on tuotettu uudelleen puhe- ja teoin. Kasvatustieteenkin Suoranta toteaa olevan keskustelua, jota tutkijat käyvät sekä keskenään että yhteiskunnallisten tahojen kanssa. (Suoranta 2008, 8 – 9.)

Tähän sosiaalista todellisuutta tuottavaan keskusteluun osallistuin itsekkin tutkijana tekemäni tutkimustyön kautta. Koko tutkimusprosessin ajan olin saanut käydä kasvatustieteellistä

keskustelua sekä tutkimukseen osallistuneen koulun että opiskelijakollegoitteni kanssa. Koulun kanssa käyty keskustelu oli liittynyt tutkimukseni metodologia- ja teoriapohjan, valtautumiseen ja sen tukemiseen liittyvien näkemysten ristiriitaisuuteen koulun sääntöjen ja totuttujen luokansisäisten toimintamallien kanssa. Tiedostin sen, että koulun vakiintuneiden käytäntöjen muuttaminen on hidas prosessi, johon yksittäinen toimintatutkimukseni loi vain hetkellisen anomalian, poikkeavuuden. Siksi otin erilaisen lähestymistavan. ”Muutos lähtee yhdestä ihmisestä” - sanonnan mukaisesti tärkeintä tutkimukselleni oli saada muutosta aikaan tutkimukseen osallistuvan luokan oppilaiden ja luokanopettajan ajattelussa. Opiskelijakollegoiden kanssa käydyt keskustelut olivat herättäneet jonkin verran yleistä kiinnostusta oppilaan valtautumiseen ja sen merkitykseen oppimismotivaation syntymisessä. Osa keskusteluista oli palautunut koulun sääntöjen ja toimintamallien vanhanaikaisuuden luomiin rajoitteisiin. Vallitsevien käytänteiden kyseenalaistamistakin oli keskusteluissa noussut esiin. Kriittisesti tarkastellessa ei tälle suurta painoarvoa antaisi, sillä opettajat ovat ammattikuntana hitaasti toimintamallejaan muuttavia. Hannu Simolan mukaan opettajat ovat varsin konservatiivisia pedagogisessa toiminnassaan (Simola 2004, 78).

Tutkimustyön päätavoitteeksi Suoranta asettaa metodologisten valintojen muuttamisen eläväksi tutkimuksen kautta. Tutkijan tulee tuntea eri metodologioita ja käyttää niitä luontevasti hyväksi. Tällöin tutkija osaa myös perustella tapansa jäsentää todellisuutta – teoreettisen ”linssinsä”. Hänen tulee pohtia seuraavia kysymyksiä, joista tiedeyhteisössä käydään kiivastakin keskustelua. Mikä on metodin merkitys ja asema hänen tutkimuksessaan? Mitä hän tarkoittaa objektiivisuudella ja subjektiivisuudella? Mihin totuus viittaa hänen tutkimuksessaan? Mikä hänelle on totuuden luonne: sopimus, löydettävissä oleva, lähestyttävä vaiko vain arvovaltainen merkki, jolla tutkimus oikeutetaan? Mikä on relativismin ja realismin suhde hänen tutkimuksessaan? Näihin kysymyksiin vaikuttaa yhtäältä tieteellisen kentän ja sosiaalisen todellisuuden välinen suhde ja sen epäselvyys. Toisaalta niihin vaikuttaa sosiaalisen todellisuuden jäsentäminen ainoastaan yhdestä vakiintuneesta näkökulmasta käsin. Toisin sanoen tutkija joutuu luovimaan keskellä tieteellisen kentän ja sosiaalisen todellisuuden välistä dialektiikkaa, jossa yhtenä osapuolena on omalakinen tiedeyhteisö omine vaatimuksineen ja kielipeleineen ja toisena yhteiskunnan ylläpitämä sosiaalinen maailma sekä koko elämän kirjo iloineen ja suruineen, samalla etsien omaa näkökulmaansa. (Suoranta 2008, 10 – 11, 13.)

Tutkimustoimintaan kuuluvien metodien monipuolisen hallinnan lisäksi tutkijalle on tärkeää havaita tiedeyhteisössään vallitseva tieteellinen henki, joka antaa merkityksen kaikelle toiminnalle (Suoranta 2008, 13). Tämän lisäksi olennaista on ymmärtää metodologisen tutkimuksen luonne. Suoranta käsittelee kirjassaan metodologiaa tietona menetelmästä, mutta myös parhaimmasta

mahdollisesta sellaisesta. Tämä arvolataus kertoo valtakamppailusta, jota käydään ajoittain yliopistolaitoksen tarkastellessa tehtäväänsä ja tarkoitustaan. (Suoranta 2008, 17 – 18.) Tähän tieteelliseen keskusteluun halusin osallistua tämän pro gradu tutkielman kautta. Halusin tuoda oman näkemykseni opetustyöhön ja oppilaisiin kohdistuvasta tutkimustyöstä ja sen tarpeellisuudesta.

### *5.3 Tutkielman ontologia ja valtautuminen*

Tutkielman metodologiaa pohdittaessa on tärkeää tuoda esille epistemologisten lähtökohtien lisäksi tutkimuksen ontologiset näkemykset. Seuraavassa käydään läpi tämän pro gradu – tutkielman tutkimustyötä ohjanneet käsitykset sekä ihmisestä että hänen suhteestaan kasvatukseen ja yhteiskuntaan. Näitä peilataan tutkimuksen teoriapohjan valtautumisen ilmiöön Siitosen voimaantumisteorian kautta.

#### *Käsitys ihmisestä*

Tämän tutkimuksen sisältämä ajatus ihmisestä kiteytyy sekä kriittisen pedagogiikan että eksistentiaalisen fenomenologian näkemyksissä. Eksistentiaalisen fenomenologian taustalta löytyy Lauri Rauhalan ajatus ihmisestä elämäntilanteeseensa kietoutuneena kokonaisuutena. Tämä kokonaisuus, ykseys muodostuu kolmesta ulottuvuudesta: kehollisuudesta, tajunnallisuudesta sekä situationaalisuudesta. Kehollisuus on ihmisen orgaanisten prosessien, elämää aineellisesti toteuttava kokonaisuus. Tajunnallisuuteen jakautuu psyykkiseen ja henkiseen toimintatasoon. Psyykkinen toimintataso sisältää kokemukset erilaisista perusvireistä. Tämän psyykkisen tason ylle muodostuu ihmisen henkinen toimintataso, jonka avulla ihminen analysoi ja tarkastelee omia psyykkisiä kokemuksiaan. Henkinen toimintataso mahdollistaa ihmisen eettisen ja vastuullisen toiminnan, joka tulee näkyväksi hänen tekemiensä valintojen kautta. (Lehtovaara 2006, 588 – 590, 594.)

Tajunnallisuus puolestaan liittyy mielellisyyteen. Ihminen ymmärtää asioita muodostamalla merkityssuhteita, jolloin ihmisen mieli suhteutuu kyseiseen ilmiöön. Näistä merkityssuhteista muodostuu kokonaisuus eli ihmisen maailmankuva. Merkityssuhteet ovat sidoksissa ihmisen persoonakohtaiseen elämäntilanteeseen: kaikkeen siihen, mihin kehollisuus ja tajunnallisuus ovat suhteissa. Elämäntilanne taas liittyy ihmisen situationaalisuuteen eli ihminen on syntynyt tiettyinä aikana, tiettyssä maassa, tiettyyn kaupunkiin, tiettyyn perheeseen ja niin edelleen. Tämä



situationaalisuus on Rauhalan mukaan yhtä olennainen osa ihmisen olemassaoloa kuin kehollisuus ja tajunnallisuus. (Lehtovaara 2006, 591.)

Myös kriittinen pedagogiikka korostaa ihmisen elämän ja etenkin siihen kietoutuvien yhteiskunnallisten lainalaisuuksien vaikutusta. Freire toteaa valtautumisen välineeksi näistä lainalaisuuksista, sorrosta vapautumisessa. (luku 3) Siitosen voimaantumisteoria tuo esille valtautumisen eri osa-prosessit (luku 1.2.). Ihmisen päämääriin ja kykyuskomuksiin liittyvät prosessit ovat sidoksissa Rauhalan ihmiskäsityksen tajunnallisuuteen ja kontekstiuskomuksiin liittyvät prosessit ihmisen situationaalisuuteen. Emootiot ovat sidoksissa tajunnallisuuden psyykkiseen ja henkiseen toimintatasoon. Tämän pro gradu – tutkielman toimintatutkimuksessa luovan kirjoittamisen prosessissa oli vahvasti läsnä edellä mainitut ihmisen ykseyden kolme ulottuvuutta. Oppilaat olivat kehollisesti läsnä tunneilla, itse valitsemassaan paikassa ja asennossa. Tajunnallisesti he muodostivat merkityssuhteita sekä itseensä ja omiin tavoitteisiinsa että muihin oppilaisiin ja opettajaan liittyen. Nämä merkityssuhteet olivat todellakin sidoksissa oppilaiden elämäntilanteiden kanssa. Heidän toimintansa oli vaihdellut prosessin aikana sen mukaan, mitä heille oli vapaa-ajalla tapahtunut. Jos esimerkiksi yöuni oli jäänyt vähäiseksi, tunneilla ei jaksanut keskittyä niin hyvin kuin tavallisesti ja luovuus oli vähissä. Merkityssuhteista muodostuva maailmakuva voisi tutkimukseni yhteydessä tarkoittaa oppilaan kokonaiskuvaa luovan kirjoittamisen taidoistaan.

Vaikka ihminen on situationaalinen, hän ei Rauhalan mukaan ole ympäristön tuote (Lehtovaara 2006, 591). Tätä ympäristön ja yksilön välistä suhdetta on kasvatustutkimuksessa tarkasteltu kautta aikojen. Hegelin dialektinen ajattelu tuo esille sekä yksilön ja yhteisön että yksilön ja tradition välisen suhteen. Hegeliläis-Snellmanilaisessa perinteessä maailmanhenki [Weltgeist] jakautuu subjektiiviseen, objektiiviseen ja absoluuttiseen henkeen. Esimerkiksi fenomenologian ja psykologian lähestymistapa on subjektiivinen. Objektiivisuutta edustaa politiikka, luonnonoikeus ja etiikka sekä absoluuttista filosofia, taide ja uskonto. Objektiivinen henki tulee esille ihmisen toiminnassa osana yhteiskuntaa, valtiota ja historiallista kehitystä. Hegelin ajattelusta voidaan nostaa esille kysymys: ”Onko ihminen maailmanhengen välikappale vai itsenäinen olento?” Snellmanin mukaan ihmisen tietämisen ja toiminnan rajat määrittyvät sillä, millaiseen perheeseen, yhteiskuntaluokkaan, kansaan ja historialliseen ajankohtaan hän syntyy. Kuten kasvatustutkimuksen luennoilla todettiin: ”Ihmisen minuus [i] syntyy sosiaaliseen toiseen [me].” Ihminen syntyy järjettömänä ja epävakana, jolloin kasvatuksen tehtävänä on ihmisen järjen kehittäminen. (Värri 2011.) Tässä pro gradu – tutkielmani toimintatutkimuksessa olivat esillä sekä subjektiivinen että objektiivinen henki. Oppilaiden toiminnassa näkyi subjektiivisuus heidän antamissaan vastauksissa valtautumisen ja motivoivien tekijöiden kyselyissä. Objektiivisuus näkyi

heidän toiminnassaan eli siinä, miten yhteiskunnan vaikutus ulottui heidän elämäänsä sekä vapaa-ajalla että koulussa.

### *Ihmisen suhde kasvatukseen ja yhteiskuntaan*

Kasvatusajattelussa on käyty kristinuskon ja antiikin filosofian, romantiikan [Herder] sekä siveellisyyden [Hegel] vaikutteiden kautta Snellmanin vaikutteisiin saavuttaessa. Snellmanin ajattelussa korostui kommunitaarinen filosofia, yhteisöllisyys. Kasvatus näyttäytyi kolmijakoisena perheen, kansalaisyhteiskunnan sekä valtion näkökulmasta. Valtio oli korkein moraalifääri, läsnäoleva todellisuus ja objektiivisen järjen tyyssija. Valtion menestystä ylläpiti kansalaisyhteiskunta, jossa yksilö toteuttaa yksityisiä tarkoituksiaan. Hän toimii kuitenkin niin, ettei omasta toiminnasta ole muiden vapaudelle haittaa. Kasvatuksen yksityisimpänä on kuitenkin perhe, joka on rakkauden ja moraalikasvatuksen alue. Perheen tärkein tehtävä oli aviollisten lasten saaminen ja heidän siveellisen kehityksensä tukeminen kasvatuksen avulla. (Värri 2011.)

Nykypäivään tultaessa kasvatuksen painopiste on muuttunut radikaalisti, valtiosta yksilöön. Ahlmanin näkemykset olivat ehkä ensimmäisiä askeleita kohti tätä kehitystä. Ahlman toi esille kasvatuksessa individuaation ja sosialisointin välisen suhteen, mutta korosti ihmisen ydinminuutta. Hollo puolestaan katsoi, että yksilö kasvaa omaan kasvatusvastuuseensa. Kasvatuksen tarkoituksena on tukea lapsen luonnollista kasvamisvoimaa, potentiaalia. Samalla kasvatus on kuitenkin kietoutunut yhteiskuntaan: politiikkaan, uskontoon sekä muihin yhteiskunnallisiin ilmiöihin. Kasvatuksessa Hollo ei nähnyt vastakkainasettelua yksilön ja yhteiskunnan välillä – asiat eivät ole joko – tai vaan sekä – että. Avaimena tähän on eideettinen variointi eli kasvatuksen ilmiön tarkasteleminen monipuolisesti eri näkökulmista käsin. Hollo koki kasvatuksen jäävän suurelta osin pimentoon, jos sitä tarkastellaan vain yhdestä näkökulmasta. (Värri 2011.)

Rauhala on Hollon kanssa samoilla linjoilla kasvatuksen monipuolisuudessa. Kasvatuksen tavoite, ihmisen itsestään tapahtuvalle kasvulle suotuisien olosuhteiden luominen, vaatii kokonaisvaltaista ihmisen moniulotteisuuden huomioimista. Tajunnallinen kehitys liittyy ihmisen kokemuksen syventämiseen ja avartamiseen sekä kehollinen erilaisten fyysisten suoritusten suunnitteluun ja harjoittamiseen. Henkinen kehitys on merkityksissä tapahtuvaa ja etenevää olemassaoloa. Kasvatus tukee kehitystä koettuja merkityksiä ohjaamalla ja kontrolloimalla eli rikastamalla subjektiivista maailmankuvaa, kokemuksen kokonaisuutta. Rauhalan mukaan kasvatuksen kokonaistavoitteena on kasvatettavan elämäntaidon lisääminen sekä elämänilon ja elämän arvostamisen turvaaminen. (Lehtovaara 2006, 595 – 597.)

Tässä pro gradu – tutkielmassa näkyy yksilön ja yhteiskunnan välinen suhde jo metodologiapohjassa. Kriittisen pedagogiikan ja Freiren näkemykset tuovat esille yhteiskunnan vahvan vaikutuksen yksilön toimintaan. Kuten luvusta 6.3 on luettavissa, toimintatutkimukseen osallistuneen luokan oppilaat ja heidän perheensä joutuivat elämään yhteiskunnan vaikutusten alaisena. Kriittinen pedagogiikka tarkastelee yhteiskunnan poliittisten, kulttuuristen ynnä muiden ilmiöiden vaikutusta sekä välittömästi ihmiseen itseensä että välillisesti koulutuksen kautta. Freire korostaa tämän vaikutussuhteen sisältämää sortoa, josta ihmisten tulisi vapautua valtautumisen avulla.

### *Kasvattajan näkökulma*

Kaiken kasvatuksellisen toiminnan pohjana on kasvattajan oman ihmiskäsityksen tiedostaminen. Edellä mainittu ihmisen moniulotteisuus tulee esille Rauhalan mukaan humanistisessa ihmiskäsityksessä. Se antaa kasvattajalle mahdollisuuden ja velvollisuuden sekä ohjata kasvatettavan elämän kulkua että kasvattaa itseään. Kasvattajan tekemien valintojen mukana tulee vastuu toisista ihmisistä. Juuri tämä vastuu ja toisten huomioiminen sekä yhdessä oleminen onnistuvat ihmiselle parhaiten persoonina. Kun kasvattaja hyväksyy kasvatettavan persoonana, hän pystyy tukemaan kasvatettavan kasvua. Samalla kasvattaja tunnustaa hänen yksilöllisyytensä ja yksityisyytensä loukkaamattomuuden, integriteetin. Kasvatettavasta tulee henkisten valintojensa kautta oman elämänsä ohjaaja, jonka toimintaa vastuullinen kasvattaja tukee ja auttaa oman kehityksensä antaman viisauden mukaisesti. (Lehtovaara 2006, 597 – 600.)

Tätä kasvatettavan elämän ohjaamisen tukemista Rauhala kutsuu tutkimusvaikuttamiseksi. Tutkimusvaikuttaminen koostuu nimensä mukaisesti sekä tutkimuksellisuudesta että vaikuttamisesta. Tutkimuksellisuus tarkoittaa kasvatettavan kehityksen edellytysten ja mahdollisuuksien selvittämistä. Kasvattaja tutkii kasvatettavan kehollisuuden luomat ehdot sekä tajunnallisen tilan antamat mahdollisuudet uuden mielellisen aineksen vastaanottamiseen ja tulkintaan. Vaikuttamisen välineenä kasvattajalla on käytössään dialogi, joka etenee kielellisen kommunikaation lisäksi niin kutsutun hiljaisen tiedon [tacit knowledge] avulla. Dialogissa kasvattaja tukee kasvatettavan subjektiivisen maailmankuvan rakentumista samalla muunnellen omaa dialogista osuuttaan. Tässä rakentumisprosessissa uusi vaihe tuo mukanaan vaatimuksen uusille vastauksille, mikä asettaa kasvattajalle muutospaineita. Onnistuneessa dialogissa kasvattajakin kasvaa ja kasvattaa itse itseään. (Lehtovaara 2006, 599.)

## *Koulutuksen näkökulma*

Myös Biesta näkee dialogin ja kommunikoinnissa käytetyn kielen toiminnallisena, kun fokuksena on koulutus. Kieli sekä mahdollistaa että tekee mahdottomaksi tietyt toimintatavat. Biesta toteaa koulutuksen [opetuksen] kielen muuttuneen oppimisen kieleksi. Tämä tarkoittaa sitä, että opetuksesta on tullut oppimista tukevaa toimintaa. Koulutuksen avulla tarjotaan oppimisen mahdollisuuksia ja kokemuksia oppijoille. Vaarana tässä kehityksessä Biesta näkee talouden kielen integroitumisen oppimiseen. Oppijoista tulee kuluttajia ja koulutuksesta markkinatalouden toisintaja. Tämä tekee koulutuksen sisältöjen ja päämäärien tarkastelun, muusta kuin talouden näkökulmasta, hankalaksi. Siitä tulee uhka koulutuksen laadulle ja kouluttajien ammattitaitoisuudelle, jolloin koulutuksen tavoitteet määrittyvät demokraattisuuden ja ammatillisuuden sijasta keskinäisen kilpailun ja talouden kriteerein. (Biesta 2006, 13 – 15, 24.)

Oppimisen kieli on tuonut mukanaan haasteita koulutuksen tarkasteluun. Biesta tuo esille oppijan ja opettajan välisen koulutuksellisen suhteen, jonka kautta oppija voi ainutlaatuisena yksilönä ”tulla osaksi maailmaa”, määrittellä itsensä suhteessa muihin. Tämä oppijan yksilöllisyys ja persoonallisuus luo Biestan mukaan oppimisen käsitykselle uuden näkökulman: oppimisen reagoitina opittavaan asiaan. Perinteinen näkemys oppimiseen on se, että oppija ottaa haltuunsa, sisäistää ulkoapäin tulevan uuden asian. Biestan tuoma näkökulma tarkastelee oppimista reagoitina häiriöön: uuteen ja erilaiseen, oppijaa ärsyttävään ja haastavaan asiaan [transcendental violence]. Tällöin oppija jatkuvan uuden tiedon ”keräämisen” sijaan keskittyy määrittelemään itseään ja mielipiteitään suhteessa muihin [coming into the world]. Oppija tarvitsee siis ympäröivän maailman, jossa on muita hänestä itsestään poikkeavia oppijoita. Toisin sanoen subjektiivisuutemme on sidoksissa sosiaaliseen ympäristöömme. (Biesta 2006, 26 – 27.)

Oppimisen luonteen lisäksi koulutukselliseen suhteeseen liittyvät sekä vastuu että perusteeton luottamus [trust without ground]. Oppija luottaa sekä opettajaansa että oppimisprosessiinsa, vaikkei voi tietää, mitä hän tulee oppimaan tai mitä oppimisen aikana tapahtuu. Oppimiseen liittyy täten aina riski. Oppija saattaa oppia myös sellaista, mitä hän ei olisi voinut kuvitella oppivansa tai ei haluaisi oppia. Oppija joutuu ottamaan riskin, että oppiminen vaikuttaa häneen tai muuttaa häntä. Opettajalla puolestaan on valtava vastuu [responsibility] opetuksen laadusta, oppijan tarpeiden huomioimisesta sekä koululaitoksen määrittelemien, opetussuunnitelmallisten tavoitteiden saavuttamisesta. Oppijan yksilölliset tarpeet huomioidakseen opettajan tulee ottaa vastuu mahdollisuudesta oppijan subjektiivisuuteen, yksilöllisyyteen. Se ei tarkoita sitä, että opettajan tulisi tietää oppijoista kaiken ottaakseen heistä vastuuta. Se ei myöskään tarkoita sitä, että ottaakseen vastuun oppijoistaan opettaja tietäisi, mitä vastuu pitää sisällään.

Vastuu on rajaton. Opettajan tulee ymmärtää, ettei hän voi koskaan tietää, mistä kaikesta joutuu vastuuta kantamaan. (Biesta 2006, 25 – 26, 29 – 30.)

Opettajan ja oppijan välinen koulutuksellinen suhde korostuu myös Freiren problematisoivassa kasvatuksessa. Sen perusajatuksena on opettajan ja oppilaiden pyrkiminen yhteistyössä kriittiseen ajatteluun. Opettajan tulee aidosti luottaa oppijoihin ja heidän luoviin kykyihinsä. Tähän kyetäkseen opettajan tulee olla yhteistyökumppani. Problematisoivan kasvatuksen vastakohtana, tallettavan kasvatuksen mukaisesti opettaja toimii tiedon tallettajana ja oppijat tiedot tallettavina säästölippaina. Tallettava kasvatusta muuntaa oppijat vastaanottaviksi objekteiksi (katso Biesta 2006, 26). Samalla se pyrkii sopeuttamaan oppijat maailmaan kontrolloimalla heidän ajatteluaan ja toimintaansa sekä kieltämällä heidän luovat kykynsä. (Freire 2005, 75 – 93.)

Biestan esiin tuoma näkökulma oppimiseen [transcendental violence] oli läsnä tämän pro gradu tutkielman luovan kirjoittamisen projektissa. Tavoitteena oli saada oppilaat valtautumaan eli auttaa heitä selviämään luovan kirjoittamisen taitojaan estävistä tekijöistä. Oppilaille ei annettu valmiita, opettajan konstruoimia asioita sisäistettäväksi vaan jokaisen tuli löytää itsestään keinot kehittää luovan kirjoittamisen taitojaan. Opettajajohtoinen opetus oli vaihdettu problematisoivaan ja oppilaille oli annettu vapautta tehdä valintoja luovan kirjoittamisen taitojen harjoitteluun liittyen. Koko projektin aikana oli tullut vahvasti esille oppilaiden ainutlaatuinen yksilöllisyys. Jokaisen oppilaan harjoitteluprosessi ja valtautuminen sekä näihin vaikuttaneet tekijät olivat olleet erilaisia kuin muilla oppilailla.

#### *5.4 Tutkielman sisäinen ja ulkoinen tarkastelu*

Mikä on sitten metodologian ja metodin välinen suhde? Siitosen mukaan voidaan olettaa kummankin synnyttävän kumpaakin (Siitonen 2008, 18). Mielestäni metodologian ja metodin suhde on välttämätön – tutkimustyössä tarvitaan molempia. Perustelen väitteeni ensiksi tutkimuksen fokuksella. Vahvasti aineistolähtöinenkin tutkimustyö sisältää edes jonkinlaisen idean, ytimen, jonka innoittamana tutkimustyötä on lähdetty toteuttamaan. Toiseksi väitän jokaisella kasvatustieteellisellä tutkijalla olevan käsitys tutkimuskohteestaan, ihmisestä – ontologinen näkemys, joka palautuu metodologiaan. Tämän ontologisen näkemyksensä kautta hän siis toimii tiedostamattaankin metodologian ohjaamana.

Vaikka pro gradu – tutkielmani oli vahvasti teoriaohjautunut ja metodologiapainotteinen, se oli osaksi myös aineisto- ja metodiorientoitunut. Valtautumisen teorioiden sekä kriittisen pedagogiikan tarjoamien ”työkalujen” kautta havainnoin oppilaiden toimintaa heidän

harjoitellessaan luovan kirjoittamisen taitojaan. Toimintaani ohjasi vahvasti etenkin kriittisen pedagogiikan ontologiset näkemykset sekä valtautumisen teorioiden näkemykset valtautumisen syntyprosessista ja opettajan toiminnan vaikutuksesta oppilaan valtautumiseen. Metodillakin oli merkitystä. Toimintatutkimuksen keinoin pyrin löytämään tapoja vahvistaa oppilaiden valtautumista luovan kirjoittamisen taitojen harjoittelussa. Ilman toimintatutkimuksen tarjoamaa mahdollisuutta osallistua aktiivisena toimijana oppilaiden luovan kirjoittamisen harjoitteluun uusien opetuksellisten ratkaisujen löytäminen olisi ollut hankalaa. Se olisi ollut pelkän havainnoinnin tai haastattelun avulla hankalaa. Oppilaiden valtautumisen ja luovan kirjoittamisen taitojen tarkasteleminen vaati metodeilta monipuolisuutta. Pelkkä havainnointi ei olisi tuottanut riittävää tulosta. Tarvittiin myös kyselyillä saatua tietoa oppilaiden valtautumisesta ja luovan kirjoittamisen tarinoista saatua tietoa oppilaiden taidoista. Esimerkkinä metodien monipuolisuuden tarpeellisuudesta on tyttö I ja hänen valtautumisensa. Luovan kirjoittamisen projektin aikana sekä minä että luokan oma opettaja havaitsimme tytön muuttuneen myönteiseen suuntaan, rohkeammaksi kuin ennen tuomaan esille persoonaansa. Ulospäin hän näytti valtautuneen. Kyselyiden tuloksissa näkyi kuitenkin valtautumisen dramaattinen heikkeneminen [80 % → 63 % → 39,6 %] ennakkokyselystä loppukyselyyn toimintatutkimuksen aikana.

Edellä mainittu metodologisen tutkimuksen luonne näyttäytyy Suorannan kirjassa kahdesta eri näkökulmasta käsin. Ensiksi metodologiaa voidaan tarkastella filosofisen yleissivistyksen ja erityistieteellisen menetelmällisen osaamisen vastakkainasettelun kautta (katso Suoranta 2008, 18 – 19). Toiseksi metodologiaa voidaan määritellä seuraavanlaisin jaotteluin. Ensimmäisen jaottelun mukaan metodologia tematisoituu erilaisten tutkimustekniikkojen arviointiin eli kuten Suoranta asian ilmaisee: ”vastauksiksi kysymykseen, ”kuinka temput tehdään”.” Hänen mukaansa tämä onkin erityistieteilijälle luontevin tapa toimia. Toiseksi metodologiaa tarkastellaan metodologismina, jolla tarkoitetaan tutkimuksen taipumusta pakottaa tutkimuskohteen määrittely saatavilla olevien tietojen ja analyysitekniikoiden mukaiseksi. Käytettyä metodologiaa muokataan äärimmilleen teoreettisen näkemyksen kustannuksella, minkä vuoksi tutkimuskohteen konstruointia ei enää erota tutkimusmenetelmistä. Kolmannen jaottelun mukaan metodologiat käsitetään tieteellistä tietoa legitimoivina metakertomuksina. Tällaiseen legitimointiin liittyy vallankäyttö, kun metodologia joko hyväksytään yliopistolaitoksella vallitsevan tieteen hengen mukaiseksi, osaksi tieteen kaanonin tai se hylätään. (Suoranta 2008, 18 – 20, 24 – 25.)

Teoreettis-metodologisessa tutkimuksessa metodologialla pyritään tavoittelemaan totuutta ja tietoa sekä tieteellisistä metodeista että tieteellisen tiedon luonteesta. Esimerkkinä Suoranta mainitsee sosiaalisen tai inhimillisen toiminnan vapausasteeseen liittyvän ongelman, mistä on käyty keskustelua kasvatus- ja yhteiskuntatieteilijöiden kesken. Ihmisen toiminnassa vallitsee

määräytyneisyyden ja vapaaehtoisuuden välinen jännite. (Suoranta 2008, 20 – 21.) Eskola (1992) käsittelee kyseistä jännitettä inhimillisen toiminnan realistisella mallilla, jonka perusidea hän kuvaa kielikuvalla kalan uinnista. Ihminen ui aineessa kuten kala ui vedessä, joka koostuu empiirisistä säännönmukaisuuksista, 'jos x, niin y' – tyyppisistä laeista ja sosiaalisista normeista. Nämä säännöt ja lait määräävät elämämme suuntaa yhtä vähän kuin vesi kalan uintia. Olennaisia ovat se tai ne logiikat, joiden mukaan sääntöjä ja lakeja tulkitsemme. (Eskola 1992, 42.) Kuten yllä olevassa esimerkissä teoreettis – metodologisessa pohdinnassa ihmisen toimintaa analysoidaan epistemologisista ja ontologisista lähtökohdista. Suoranta kiteyttää näkemyksen kirjassaan näin: ”Empiiristä tutkimusta tekeväille metodologia tarkoittaakin sitä, että on tietoinen tekemisistään, osaa perustella tekemänsä tutkimukselliset ratkaisut ja tarvittaessa muuttaa niitä, mutta ennen kaikkea tietää, tai on ainakin valmis ottamaan selvää, muunkinlaista mahdollisuuksista.” (Suoranta 2008, 22 – 23.)

Tutkittuani oppilaan valtautumista ja hänen luovan kirjoittamisen taitojen kehittymistä tarkastelun lähtökohtana olivat tutkimukseni epistemologiset ja ontologiset näkemykset sekä teoreettiset näkemykset valtautumisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Suorannan mainitsema ongelma ihmisen määräytyneisyyden ja vapaaehtoisuuden välisestä jännitteestä oli tutkimuksessani läsnä. Nicholisin teorian (katso luku 2.3.2) mukaan oppilaan valtautumista lisää opettajan kontrollin vähentyminen, jolloin oppilaan vapaaehtoisuus lisääntyy. Siitosen teoriassa (luku 2.2.) vapaus liittyy ihmisen päämääriin valtautumisen osaprosesseissa. Koska toimintatutkimukseni tapahtui kouluympäristössä kouluaikana, oppilaisiin kohdistui myös määräytyneisyyden paineita. Koulun säännöt ja luokassa turvallisen ja rauhallisen työskentelyn edellytykset loivat tietyt toimintaperiaatteet, joita oppilaiden tuli noudattaa. Tästä huolimatta olin tutkimukseni aikana pyrkinyt maksimoimaan oppilaan vapauden ja vapaaehtoisuuden seuraavien toimenpiteiden kautta. Oppilaat saivat valita, kirjoittivatko kynällä vai tietokoneella. He saivat valita myös paikan, jossa kirjoittivat. Osa oli kirjoittanut miniläppärillä luokassa tai käytävällä ja osa atk-luokassa. Kirjoittamisen ohessa jokainen sai halutessaan kuunnella musiikkia kuulokkeillaan. Kirjoitelmien kirjoitustahdin saivat oppilaat itse määritellä, kunhan huolehtivat kirjoitelmien valmistumisesta ajallaan. Kirjoitelmien ideointivaiheessa oppilailla oli lupa etsiä tietoa internetistä ja hakea inspiraatiota erilaisista nettilähteistä. Pelien pelaaminen ja sosiaalisen median käyttö oli satunnaisesti sallittua silloin, kun kirjoittaminen oli edennyt hyvin ja oppilaat tarvitsivat ”hengähdystaukoa”. Näillä toimenpiteillä halusin vähentää opettajajohtoista ja tiukasti kontrolloitua perinteistä koulukäyttäytymistä ja lisätä yhteiskunnassa tapahtuvan teknologisen kehityksen aikaansaamaa tietotekniikan ja internetin hyödyntämistä lasten ja nuorten jokapäiväisessä arjessa.

Metodologiaa pohdittaessa tulee ottaa huomioon tutkimustyön ja yhteiskunnan välinen dialektinen suhde. Yhteiskunnallisten olosuhteiden vaikutus metodologiaan oli vähitellen heikentynyt. Kuitenkin 2000 – luvulle tultaessa tämä suhde on uudelleenarvioinnin kohteena. Paluu tähän yhteiskunnattoman metodologian ihannointiin on Suorannan mukaan mahdotonta, koska yhteiskuntien toiminnot ovat muuttumassa ennakoimattomaksi. Vanhat, ihmisten elämäntapaa ohjanneet itsestäänselvytykset ovat katoamassa ja tilalle on tullut teknologinen periaate, joka sanelee ihmisten sosiaalista ja psykologista elämää. Koulun ja kasvatuksen maailmassa syntyy lukuisia eri sukupolvien kokemusmaailmasta kumpuavia käytäntöjä, jotka ovat erisuuntaisia keskenään. Nämä yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat kysymyksiin metodologioista sekä eri tieteenalojen olemuksesta ja teorioista. (Suoranta 2008, 49 – 52.) Tulee tarve etsiä uusia toiminta- ja ajattelumalleja myös metodologian näkökulmasta. On mahdollisuus joko etsiä yhtä metodologiaa, universaalista ajattomasta näkökulmasta, tai hylätä metodologisen mahdollisuuden universaaliusihanne ja essentialistinen totuuskäsitys. Tällöin ihminen sijoitetaan ajalliseen ja paikalliseen, kontekstuaaliseen maailmaan. (Suoranta 2008, 53 – 54.)

Oman tutkimustyöni kohdalla läheisempi on tämä jälkimmäinen vaihtoehto, jossa metodologisen tarkastelun lähtökohdaksi otetaan ajattelun toteutumisen konteksti. Tutkimustyöni ja sitä kautta metodologiani on tilannesidonnaista. Oma elämäntilanteeni, tutkimuskohteena olevien oppilaiden elämäntilanteet sekä luokkatilanne vaikuttavat tutkimustyöhöni. Konteksti on vahvasti esillä. Tästä syystä universaalien, ajattomien näkemysten muodostaminen työni tutkimusmenetelmän, -tekniikoiden ja metodologian suhteen tuntuu ongelmalliselta. Tutkimukseni suhde yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja siinä tapahtuviin muutoksiin on vahva. Edellä mainittu intersemioottinen yhteiskunta, viestintä- ja kommunikaatiovälineiden kehityksen mahdollistamat olosuhteet, vaikuttaa vahvasti tutkimusmetodini ja – menetelmieni luonteeseen. Toimintatutkimuksessa ja käyttämissäni tutkimusmenetelmissä otin huomioon nämä olosuhteet, jossa oppilaat ovat tottuneet viestimään toisilleen nopeasti reaaliajassa tietotekniikan tarjoamien välineiden kautta. Tietotekniikan hyödyntäminen oppilaiden vapautta lisäävien toimenpiteiden kanssa näytti tukevan oppilaiden valtautumista luovan kirjoittamisen harjoittelemisessa.

Tutkimustyöni ja yhteiskunnan välistä suhdetta kriittisesti tarkastellessani mieleeni herää kysymys: ”Onko tutkimukseni vain toisinto uusliberalismin aikaansaamasta liiallisesta yksilön korostamisesta? Eli toisin sanoen onko yhteiskunnalliset ja poliittiset vaikutteet hämärtäneet tutkimukseni metodologisia ja teoreettisia lähtökohtia?” Tähän vasta-argumenttina mainittakoon, että tutkimuksessani ei ole missään vaiheessa korostettu kilpailua oppilaiden kesken. Tutkimuksessa oli keskitytty valtautumisen esteistä, eli luovan kirjoittamisen taidon kehittymistä hankaloittavista tekijöistä selviämiseen. Lisäksi oppilaiden vapauden lisääminen ja perinteisistä



toimintatavoista poikkeaminen olivat täysin vastakkaista yhteiskunnassa vallitsevien koulutuspoliittisten näkemysten kanssa (vrt. Steiner-koulun toimintaperiaatteet).

# 6 TUTKIMUSPROSESSI

Tämän pro gradu – tutkielman aihe jatkui kandidaatintutkielmani aiheesta. Aiheen valinnassa tärkeänä kriteerinä oli, että se hyödyttäisi sekä kasvatustieteellistä tutkimusta että opetustyötä. Kuten ensimmäisessä luvussa mainittiin, valtautuminen ilmiönä on kiehtonut minua jo pitkään. Suomalaisessa sekä tutkimus- että koulutyössä valtautuminen on käsitteenä vielä kovin nuori. Siitonen toteaaakin tohtorinväitöskirjassaan, että hänen perehtyessään valtautumiseen 1990 – luvun lopulla siitä olivat kirjoittaneet lähinnä pohjoisamerikkalaiset, englantilaiset, australialaiset sekä uusiseelantilaiset tutkijat. Pelkkä valtautumisen tutkiminen käsitteenä ei ole kuitenkaan mielekästä, joten tutkimusaiheeseen liittyvän aihepiirin valinta oli seuraavana edessä. Valtautumista voisi tutkia millä tahansa opetettavan aineen: matematiikan, vieraitten kielten, liikunnan tai muun aineen alalla. Äidinkielen opetukseen liittyvä oppilaiden valtautuminen nousi kuitenkin päällimmäiseksi kaikista näistä. Siihen vaikuttivat empiiriset kokemukset kirjojen lukemisen myönteisistä vaikutuksista lasten ja nuorten luovan kirjoittamisen taitojen kehittymiseen sekä kasvava huoli lasten ja nuorten äidinkielen kirjoitustaitojen heikkenemisestä.

## 6.1 Tutkimuskysymykset

Nämä empiiriset kokemukset, työn tutkimusaihe- ja metodologiavalinnat, työn pohjaksi valittujen teorioiden sisällöt sekä kandidaatintutkielmavaiheessa tehdyt havainnot muokkasivat tämän pro gradu – tutkielman tutkimuskysymykset seuraavanlaisiksi:

Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

### **1 Millaista muutosta saadaan opetuksella aikaan oppilaiden luovan kirjoittamisen taitoihin ja valtautumiseen?**

- 1.1 Miten kyseinen muutos näkyy luovan kirjoittamisen taidoissa ja valtautumisessa eri sukupuolten sekä lukevien että lukemattomien oppilaiden välillä?
- 1.2 Miten kollektiivinen valtautuminen tulee esille oppilaiden toiminnassa?
- 1.3 Miten opettajan toiminnalla saadaan muutosta oppilaiden luovan kirjoittamisen taitoihin ja valtautumiseen?

## 2 Millaista muutosta saadaan opetuksella aikaan oppilaiden lukemiseen?

Tavoitteena oli Kanta-Hämeen alueen alakoulussa kuudennessa luokassa toteutettavan toimintatutkimuksen keinoin tarkastella oppilaiden yksilöllistä valtautumista, luovan kirjoittamisen taitoja sekä opetuksen aikaan saamaa muutosta niihin. Tämän lisäksi tavoitteena oli tutkia, miten kandidaatintutkielmavaiheessa havaittu kollektiivinen valtautuminen ilmenee oppilaiden keskuudessa luovan kirjoittamisen prosessin aikana.

### 6.2 Toimintatutkimuksen teoriaa

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka toteavat toimintatutkimuksella olevan kaksi tavoitetta. Siinä sekä tutkitaan vallitsevia käytäntöjä että yritetään muuttaa niitä. Yhteiskunnallisiin, sosiaalisiin, eettisiin, teknisiin tai ammatillisiin ongelmiin etsitään ratkaisuja yhteisen toiminnan ja sen tutkimisen kautta. Tutkittavat, tämän pro gradu – tutkielman tapauksessa kuudennen luokan oppilaat, otetaan aktiivisiksi osallistujiksi [aktiivisiksi subjekteiksi] tutkimustyöhön. Tavoitteena tutkimisen ohella on siis aktiivinen toiminta yhteistyössä tutkittavien kanssa. Toimintatutkimuksen tyypillisiä piirteitä ovat käytäntöön suuntautuminen ja ongelmakeskeisyys. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan mukaan toimintatutkimuksen perustajana pidetty Kurt Lewin muotoili tutkimuksissaan kenttäkokeen perusmallin sekä määritteli toimintatutkimuksen spiraalin. Spiraali kulkee toiminnan suunnittelun, muutoksen toteutuksen, muutoksen vaikutusten seurannan ja arvioinnin kautta takaisin toiminnan suunnitteluun ja niin edelleen. Lewinin kenttäkokeen perusmalliin kuuluvat vertailuasetelman muodostaminen, lähtötilan kartoitus, intervention kuvaus sekä lopputilan mittaus. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tämän pro gradu – tutkielman toimintatutkimuksen spiraali kulki seuraavalla tavalla. Aloitettiin luovan kirjoittamisen projektin vaiheiden ja sisällön suunnittelusta, jonka jälkeen toteutettiin itse projekti. Projektin aikana seurattiin opetuksella aikaan saatuja, oppilaiden valtautumisessa ja luovan kirjoittamisen taidoissa tapahtuneita muutoksia kyselyin ja havainnoin. Tämän jälkeen muutoksia arvioitiin valtautumisen teorioiden ja kirjoitelmille asetettujen kriteerien kautta. Jos tätä toimintatutkimusta verrattaisiin Lewinin kenttäkokeen perusmalliin, vaiheet olisivat seuraavanlaiset. Vertailuasetelman mukaan opetuksessa opettajan kontrollin vähentäminen ja myönteinen opettaja – oppilas suhde sekä vapauden ja vastuun antaminen kirjoitusprosessissa vahvistavat oppilaiden valtautumista ja tukevat heidän luovan kirjoittamisen taitojensa kehittymistä. Lähtötila eli oppilaiden valtautuminen ja luovan kirjoittamisen taidot kartoitettiin ennakkotarinoilla ja – kyselyllä. Interventio eli luovan kirjoittamisen projektin vaiheet ja

toimintaperiaatteet kuvattiin sekä lopputilan eli oppilaiden valtautumisen ja luovan kirjoittamisen taitojen muutokset mitattiin kirjoitetuilla tarinoilla sekä valtautumisen väli – ja loppukyselyillä.

Jotta voidaan havainnollistaa toimintatutkimusta valtautumisen tutkimuksessa tämän työn osalta, tulee perehtyä ensin muihin toimintatutkimusta sisältäneisiin valtautumisen tutkimuksiin. Esimerkkinä on Tampereen yliopistossa vuonna 2007 julkaistu, kolmen vuoden aikana toteutettu valtautumisen tutkimus: *Empowerment. A Challenge of Non-Governmental Organizations in Development Cooperation Partnerships*. Kyseinen Tomi Järvisen tutkimus pohti voimaantumisen käsitettä kehitysyhteistyötä tekevien kansalaisjärjestöjen toimintaympäristöissä. Tutkimuksen tavoitteena oli luoda käsitys voimaantuneesta organisaatiosta sekä selvittää, mitkä tekijät edesauttavat ja estävät voimaantumista. Järvistä kiinnosti etenkin kulttuurin ja voimaantumisen väliset yhteydet. Järvisen tutkimuksessa tiedonkeruumenetelmänä käytettiin Delphi-menetelmää, jota käytetään kokoamaan asiantuntijoiden kokemuksia, intuitioita sekä havaintoja tutkittavasta aiheesta. Menetelmä ei ole perinteinen ryhmähaastattelumenetelmä vaan siinä haastattelijalla [tutkijalla] on tärkeä tehtävä toimia katalysaattorina osallistujien välisen interaktion aikaansaamisessa. Tavoitteena on haastatteluun osallistuneiden asiantuntijoiden tuottamien näkemysten lähentyminen ja konsensuksen saavuttaminen. Järvisen tutkimuksessa ensimmäiselle Delphi – kierrokselle osallistui yhdeksän Fida International:in palveluksessa toiminutta asiantuntijaa ja toiselle kierrokselle 15 asiantuntijaa. Delphi-kierrosten lisäksi järjestettiin toimintatutkimusseminaareja, joihin osallistui 102 kehitysyhteistyötehtävissä toiminutta henkilöä. Kyseisissä seminaareissa keskusteltiin ja pohdittiin samoja kysymyksiä kuin Delphi-kierroksilla. (Järvinen 2007, 6, 151, 154 – 160.)

Kehitysyhteistyötehtävissä toimivien kansalaisjärjestöjen toiminnasta Järvinen löysi seuraavia valtautumista edesauttavia tekijöitä: ihmisiin panostamisen, paikallisiin voimavaroihin keskittymisen sekä kasvun ja kehityksen haastaminen. Näiden pohjana oli valtautumisprosessiin sitoutuminen. (katso Järvinen 2007, 218.) Valtautumista estäviä tekijöitä olivat etniset, valtaan liittyvät, psykologiset, ihmissuhteisiin liittyvät, organisaatioon liittyvät sekä suunnitelmien laatimiseen liittyvät tekijät (katso Järvinen 2007, 248).

### *6.3 Toimintatutkimukseen osallistunut luokka ja opetuksen resurssit*

Toimintatutkimukseen osallistunut luokka edusti monella tavalla tyypillistä nykyajan luokkaa keskikokoisen kaupungin alakoulussa. Tämän vuoksi se valittiin toimintatutkimukseen mukaan. Nykyinen luokan oma opettaja oli opettanut tätä luokkaa kolmannesta luokasta lähtien ja tunsi oppilaansa hyvin. Oppilaat myös arvostivat ja kunnioittivat opettajaansa. Luokassa oli sekä

suomalaisia että muista maista tulleita oppilaita. Ikäjakauma oli 12 – 14 vuotta. Tyttöjä oli muutama enemmän kuin poikia [tyttöjä 13, poikia 10]. Luokassa oli monikulttuurisuutta sekä erilaisia uskonnollisia suuntauksia. Oli taiteellisia oppilaita, urheilua harrastavia sekä tietokoneella ja internetissä vapaa-aikaansa viettäviä. Perhetilanteet olivat oppilailta hyvin erilaisia. Oli ydin – ja uusioperheitä sekä muita perhemuotoja, isoja ja pieniä perheitä. Sekä oppilaat että heidän huoltajansa olivat joutuneet kokemaan haasteita ja vaikeuksia osittain yhteiskunnallisista syistä ja osittain tragedioista johtuen. Jotkut oppilaista olivat joutuneet kokemaan vanhemman menetyksen tai vanhempien eron. Muutamat oppilaat sekä heidän perheensä olivat olleet erilaisten yhteiskunnallisten, lapsille ja nuorille sekä perheille kohdistettujen tukipalveluiden piirissä.

Persoonaltaan oppilaat olivat hyvin erilaisia. Luokassa oli erittäin hiljaisia ja rauhallisia sekä aktiivisia ja äänekkäitä oppilaita. Oli sosiaalisia, avoimia, itsenäisiä ja omissa oloissaan paremmin viihtyviä oppilaita. Jonkin verran oli ylienergisyttä ja keskittymisvaikeuksia. Mielenkiinnon kohteet vaihtelivat. Monet oppilaista pitivät tietokoneen ja internetin parissa viettää aikaa. Tietokone – ja konsolipelit kiinnostivat etenkin poikia. Opintomenestykseltään oppilaat edustivat valtakunnallista tasoa, oli monenlaisia oppijoita. Koenumerot vaihtelivat nelosista kymppeihin. Osa oppilaista oli hyvin kunnianhimoisia ja vahvasti sitoutuneita koulutyöskentelyyn. Osalle taas koulumenestys ja – työskentely ei ollut niin olennaista. Vapaa-aika kiinnosti heitä enemmän kuin koulu.

Opetuksen resurssit vastaavat melko hyvin isompien koulujen varustelutasoa. Luokka oli tilava ja hyvin valaistu. Ainoa huono puoli oli huono ilmanvaihto. Välillä luokassa oli niin tunkkainen ilma, että siellä oli raskas työskennellä. Luokka oli teknisesti hyvin varusteltu. Siellä oli opettajan käytössä kaksi tietokonetta, lukukamera, dvd - soitin ja vhs - nauhuri sekä videotykki. Käytössämme oli luovan kirjoittamisen tunneilla myös lähellä sijaitseva atk – luokka tietokoneineen sekä 12 kappaletta pienikokoisia kannettavia tietokoneita eli ”miniläppäreitä”. Lisäksi saimme lainaksi digitaalisia High Definition – kuvanlaadulla varustettuja videokameroita elokuvien filmatisointia varten. Eli resurssit projektin toteuttamiseen olivat hyvät, mikä antoikin loistavat mahdollisuudet oppilaiden valtautumisen tukemiseen ja luovaan kirjoittamiseen innostamiseen.

#### ***6.4 Toimintatutkimuksen kulku, aineistonkeruu ja analyysi***

Luvussa 6.2 kerrottiin toimintatutkimuksesta yleisellä tasolla ja tarkasteltiin toista Tampereen yliopistossa tehtyä, valtautumista toimintatutkimuksen keinoin tarkastelevaa tutkimusraporttia. Tulevissa luvuissa havainnollistetaan tämän pro gradu – tutkielman sisältämän

toimintatutkimuksen vaiheita, aineistonkeruuta sekä aineiston analyysiä. Aineisto ja sen analyysi jakaantui kolmeen eri osa-alueeseen: kyselyillä saatujen vastausten, oppilaiden toiminnasta tehtyjen havaintojen sekä oppilaiden tuottamien luovan kirjoittamisen tarinoiden kokonaisuuksista. Näitä tukivat oppilaiden pitämien luku- ja kirjoituspäiväkirjojen sekä ideapäiväkirjojen sisällöt. Koska toimintatutkimuksessa tutkija oli aktiivisen havainnoitsijan roolissa, havaintoja kirjattiin ylös vasta luovan kirjoittamisen tuntien lopuksi. Tuntien aikana kaikki aika ja huomio kohdistui oppilaiden valtautumisen tukemiseen ja heidän tarinoidensa kirjoittamisessa auttamiseen sekä tunnin pitämiseen.

Sisällönanalyysi edellä mainitusta aineistosta toteutettiin sekä teoria- että aineistolähtöisesti. Teorialähtöistä analyysi oli valtautumisen tuloksia tarkasteltaessa Siitosen ja muiden tutkijoiden teorioiden näkökulmasta. Analyysin rungon muodostivat tutkimuskysymykset (katso luku 6.1). Valtautumisen sekä motivoivien tekijöiden kyselyiden tuloksia tarkasteltiin kyselykohtaisesti ensin valtautumista kokonaisuutena ja sen jälkeen kategorioittain. Aineistolähtöisyys näkyi oppilaiden luovan kirjoittamisen taitojen tarkastelussa, kun analysoitiin sekä oppilaiden kirjoittamat tarinat että heidän päiväkirjojensa merkinnät. Oppilaiden tuottamat ennakko tarinat ja projektin aikana kirjoitetut tarinat luettiin kaikki läpi, jonka jälkeen tarinoista havainnoitiin seuraavia asioita: tarinoiden juonen sujuvuutta ja loogisuutta, juonen kuljettamisen tapoja, henkilöhahmojen, tilanteiden, tunnelmien ja tapahtumapaikkojen kuvauksen syvyyttä. Lopuksi tarkasteltiin ja verrattiin oppilaan tuottamia ennakkotarinaa ja projektin aikana kirjoitettuja tarinoita keskenään, jotta saataisiin opetuksella tapahtunut muutos näkyviin.

Teoria – ja aineistolähtöisyys näkyivät myös tulosten raportoinnissa. Teorialähtöisyys näkyi valtautumisen raportoinnissa, kun oli tarkasteltu koko luokan oppilaissa tapahtuneita muutoksia. Aineistolähtöisyys näkyi valtautumisen raportoinnissa oppilaiden toiminnan havaintojen osalta sekä luovan kirjoittamisen taitojen raportoinnissa. Molemmat toteutettiin oppilaskohtaisesti, jolloin pystyttiin luomaan kokonaisuus jokaisen oppilaan valtautumisen ja luovan kirjoittamisen taitojen muutoksesta. Luovan kirjoittamisen projektin alussa oppilaita ohjattiin kiinnittämään huomiota tarinoiden juonen sujuvuuteen, henkilöhahmojen sekä tapahtumapaikkojen kuvauksen syvyyteen. Näitä kriteereitä tarkasteltiin sekä tutkielmaan liittyvässä analyysissä että luovan kirjoittamisen jaksosta äidinkielen arvosanoja annettaessa.

#### 6.4.1 Valtautumisen tutkiminen

Oppilaiden valtautumista tutkittiin toimintatutkimuksen aikana valtautumista käsittelevän kyselylomakkeen (liite 1), motivoivia tekijöitä käsittelevän kyselylomakkeen (liite 2) sekä tutkijan

omien havaintojen avulla. Syksyllä 2011 joulukuussa, ennen luovan kirjoittamisen projektin aloittamista suunniteltiin ja testattiin valtautumista käsittelevä kyselylomake. Se sisälsi ennakkokyselyssä henkilötieto-osuuden ja loppukyselyssä kysymyksiä lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvistä asioista. Kyselylomakkeen valtautumista käsittelevä osio muodostettiin Siitosen voimaantumisteorian sisällöistä. Kysymykset jaoteltiin teorian sisältämien osaprosessien kategorioiden mukaan. Kategoriat sisälsivät seuraavat käsitteet:

PÄÄMÄÄRÄT	KYKYUSKOMUKSET	KONTEKSTIUSKOMUKSET	EMOOTIOT
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Toivotut tulevaisuuden tilat</li> <li>- henkilökohtaisten päämäärien asettaminen</li> <li>- halu ymmärtämiseen</li> <li>- halu menestyä</li> <li>- osallistuminen yhteisten päämäärien asettamiseen</li> <li>* Vapaus</li> <li>- valinnanvapaus</li> <li>- vapaaehtoisuus</li> <li>- itsemäärääminen</li> <li>- autonomisuus</li> <li>* Arvot</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Minäkäsitys</li> <li>- minäkuva</li> <li>- itsetunto</li> <li>- identiteetti</li> <li>* Itseluottamus, itsearvostus</li> <li>* Tehokkuususkomukset ja itsesäätely</li> <li>* Vastuu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Hyväksyntä</li> <li>- tervetulleeksi kokeminen</li> <li>* Arvostus, luottamus ja kunnioitus</li> <li>* Ilmapii</li> <li>- turvallisuus</li> <li>- avoimuus</li> <li>- ennakkoluulottomuus</li> <li>- rohkaiseminen</li> <li>- tukeminen</li> <li>* Toimintavapaus</li> <li>- oma kontrolli</li> <li>* Autenttisuus</li> <li>* Yhteistoiminta, kollegiaalisuus ja tasa-arvoisuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Saatelevä ja energisoiva toiminta</li> <li>* Positiivinen lataus</li> <li>- innostuneisuus</li> <li>* Toiveikkuus</li> <li>* Onnistuminen ja epäonnistuminen</li> <li>* Eettisyys</li> <li>- ihmisen äänen kuunteleminen</li> </ul>

**KUVIO 3.** Osaprosessien kategorioiden sisällöt. Kuviosta 1 Voimaantumisen osaprosessien moniulotteinen keskinäinen yhteys (Siitonen 1999, 158).

Kun kyselylomake saatiin valmiiksi, se testattiin toimintatutkimukseen osallistuvassa koulussa olevan toisen kuutosluokan oppilaiden kanssa. Tämä ennakkotestaus lisäsi kyselylomakkeen luotettavuutta valtautumisen tutkimisessa. Sillä varmistettiin, että kysymykset ovat ymmärrettäviä ja tarkoituksenmukaisia. Testausluokan oppilailta saatiin tärkeitä havaintoja kyselylomakkeen kysymyksistä. Niiden havaintojen perusteella kyselylomaketta muokattiin kysymysten muotoilua korjaamalla.

Ensimmäinen havainto liittyi kysymyksiin hyvästä kirjoitustaidosta. Oppilaat pohtivat, mitä hyvällä kirjoitustaidolla tarkoitetaan. Hyvä kirjoitustaito oli jäänyt määrittelemättä, mikä aiheutti hämmennystä oppilaissa. Näihin kysymyksiin lisättiin määrittely siitä, mitä kysymysten laatija tarkoittaa hyvällä kirjoitustaidolla. Toinen havainto liittyi kysymyksiin, joissa kysyttiin opettajan, muiden oppilaiden sekä vanhempien toimintaa: heidän antamaansa tukea, kehua, kannustusta ja arvostusta. Testioppilaat ihmettelivät, miten he voivat tietää, arvostavatko kyseiset henkilöt heidän

kirjoitustaitojaan. Näitä kysymyksiä muokattiin fokuksen suhteen. Kysymyksen muutettiin muotoon ”minusta tuntuu”, jolloin oppilas pystyy keskittymään omiin tuntemuksiinsa miettimättä vanhempien, muiden oppilaiden tai opettajan ajatuksia. Kolmas havainto liittyi vanhempiin liittyviin kysymyksiin. Testioppilaat pohtivat, miten erottaa kysymyksissä isän ja äidin. He totesivat, että molemmat vanhemmat eivät välttämättä ole kiinnostuneita tai arvosta lapsensa hyvää kirjoitustaitoa eivätkä kannusta häntä kehittämään kirjoitustaitoaan. Näiden havaintojen perusteella vanhempiin liittyviä kysymyksiä muokattiin tekemällä kaksi kysymystä, sekä äidistä että isästä.

Edellä kuvattu kyselylomakkeen testaus oli välttämätöntä kyselyllä saatavien tulosten näkökulmasta. Oli tärkeää saada kysymykset sellaiseen muotoon, että oppilaat ymmärtävät kysymykset samalla tavalla kuin niiden laatija. Korjaamattomina nämä kysymykset olisivat tuottaneet vääristyneitä tuloksia väärinymmärrysten vuoksi. Kuten edellä mainittiin, voidaan siis todeta testauksen lisänsä kyselylomakkeen ja sen avulla saatavien tulosten luotettavuutta. Tämä kyselylomake (liite 1) ja sen sisältämät valtautumiseen liittyvät kysymykset pysyivät samanlaisena koko toimintatutkimuksen ajan, ennako- väli- ja loppukyselyssä. Tällöin oli helppo tarkastella luovan kirjoittamisen projektin aikana tapahtuneita muutoksia oppilaiden valtautumisessa. Loppukyselyssä kysyttiin valtautumisen sisältöjen lisäksi tietoja lukemisessa ja kirjoittamisessa tapahtuneista muutoksista (liite 4).

Joulukuussa 2011 oppilailta teetettiin valtautumisen ennakkokysely (liite 1), jonka alussa kysyttiin taustatietoa oppilaista (liite 3). Siihen vastasi yhteensä 21 oppilasta. Kaksi oppilasta [poika V ja tyttö A] oli poissa koulusta, joten he eivät pystyneet vastaamaan ennakkokyselyyn. Ennakkokyselyn yhteydessä kysyin, moniko inhoaa luovaa kirjoittamista. Oppilaat vastasivat nostamalla kätensä ylös ja yli puolet luokasta teki niin. Joukossa oli muutamaa lukuun ottamatta kaikki pojat sekä muutamia tyttöjä. Monet ilmaisivat syiksi kirjoittamisajan rajallisuuden, käsin kirjoittamisen kynällä paperille sekä kirjoittamisen opettajan antamasta aiheesta.

Motivoivien tekijöiden kyselyn (liite 2) sisältämät väittämät laadittiin myös Siitosen voimaantumisteorian pohjalta. Kyselyllä haluttiin syventää valtautumista käsittelevän kyselyn vastauksia. Tehtävänannossa ohjeistettiin oppilaita miettimään, kuinka tärkeitä kyselyn sisältämät väittämät oli. Ensin kysely teetettiin niin, että oppilaat laitoivat väittämät tärkeysjärjestykseen yhdestä seitsemääntoista [1 – 17]. Näin tavoitteena oli saada selville, mikä tai mitkä tekijät ovat luovan kirjoittamisen projektissa oppilaille ne kaikista tärkeimmät. Tämän vastaamistavan oppilaat kokivat vaikeaksi, koska monet väittämistä oli heille keskenään samanarvoisia. Tyttö J kommentoikin kyselyssä näin: ”*On vaikea arvioida asteikolla, mikä motivoi eniten! Kaikki tekevät kokonaisuuden ☺.*” Oppilaiden tuntemukset otettiin huomioon ja kysely teetettiin uudelleen



niin, että oppilaat saivat arvioida jokaisen väittämän erikseen asteikolla yhdestä viiteen [1 – 5]. Tällä tavalla toivottiin vastaamisen olevan helpompaa kuin ensimmäisessä kyselyssä.

Havaintoja valtautumisesta tehtiin koko luovan kirjoittamisen projektin aikana. Havaintoja tehtiin oppilaiden kirjoitusprosessin etenemisestä, yhteistoiminnasta oppilaiden kesken sekä siitä, missä ja kenen kanssa oppilaat kirjoittivat. Havainnoista pidettiin havaintopäiväkirjaa, johon tehtiin merkintöjä jokaisen kirjoituskerran jälkeen.

#### 6.4.2 Luovan kirjoittamisen taitojen tutkiminen

Oppilaiden luovan kirjoittamisen taitoja tarkasteltiin koko toimintatutkimuksen ajan oppilaiden kirjoittamien tarinoiden, oppilaiden toiminnasta tehtyjen havaintojen sekä oppilaiden pitämien luku- ja kirjoituspäiväkirjojen sekä ideapäiväkirjojen merkintöjen avulla. Viitattaessa oppilaiden kirjoittamiin tuotoksiin käytetään kahta termiä, tarinaa ja kirjoitelmaa, koska oppilaidenkin kanssa niin tehtiin. Tarinasta puhuttiin, kun keskityttiin oppilaan kirjoitelman sisältöön, eli juoneen ynnä muuhun sellaiseen. Kirjoitelma – termiä käytettiin puhuttaessa kokonaisista tarinoista. Sitä käytettiin myös kyselyissä. Novelli – termiä käytettiin vain julkaisujuhlaan liittyvään novellikokoelmaan viitattaessa. Termien moninaisuus voi tuntua sekavalta, mutta se itse asiassa helpotti kommunikaatiota. Oppilaat tiesivät aina, kommentoinko tekstiä kokonaisuudessaan [kirjoitelmaa] vai sen sisältöä [tarinaa]. Novelli – termi ei ollut oppilaille entuudestaan tuttu, joten yhdessä keskusteltiin, mitkä kirjoitelmat ovat novelleja ja mitkä eivät.

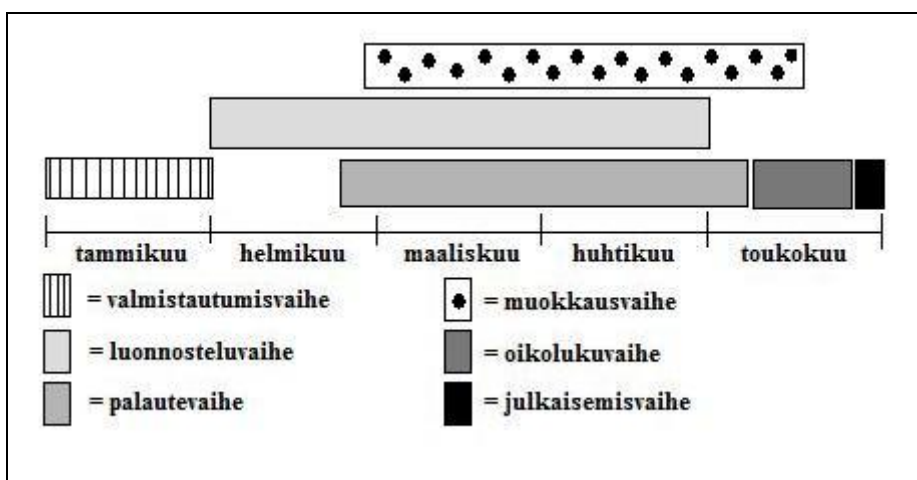
Oppilaiden luovan kirjoittamisen taitojen alkukartoitus tehtiin joulukuussa ennakkokyselyn yhteydessä. Silloin oppilaat kirjoittivat ensimmäiset kirjoitelmansa. Kirjoitusprosessissa ei kuitenkaan vielä käytetty prosessikirjoittamista, koska sitä ei ole luokassa aiemminkaan käytetty äidinkielen kirjoitustunneilla. Tavoitteena oli päästä mahdollisimman autenttiseen työskentelytapaan, johon oppilaat olivat tottuneet. Tämä tarkoitti aiheen antamista tarinalle sekä käsin kirjoittamista paperille. Kirjoitusaikaa oppilaille annettiin perinteinen oppitunti eli 45 minuuttia. Autenttisuuden toteutumisessa ongelmana oli kuitenkin se, että ensimmäisestä luokasta kuudenteen luokkaan asti oppilaita on opettanut suuri määrä eri opettajaharjoittelijoita, joilla jokaisella on ollut oma tyylinsä opettaa.

Ensimmäisen tarinan kirjoittamisessa haluttiin noudattaa kuitenkin muutamia varsinaisen kirjoitusprosessin kanssa yhteneviä periaatteita. Oppilaille oli vapaus annetusta aiheesta muokata kirjoitelmansa lopullinen tema. Annettu aihe oli joulukuun ja se liittyi oppilaiden aikaisemmilla oppitunneilla tekemiin joulukyliin. He saivat itse suunnitella sen juonen ja päähenkilöt. Kirjoittamisen aikana annettiin oppilaille vapaus istua ja kirjoittaa luokkatilassa siellä, missä

halusivat. Keskustelu ja ryhmätyöskentely oli myös sallittu. Tarkoituksena oli lisätä oppilaan valinnanvapautta vähentämällä opettajan kontrollia. Oppilaat eivät pitäneet perinteisestä tavasta kirjoittaa (katso edellinen luku 6.4.1). Yli puolet heistä vihasi kirjoittamista. Odotin mielenkiinnolla projektin aloittamista ja sitä, olisiko sillä vaikutusta oppilaiden kirjoittamisintoon. Varsinaisen projektin alettua tammikuusta toukokuuhun oppilaat kirjoittivat tietokoneella. Kukaan heistä ei halunnut jatkaa käsin kirjoittamista, vaikka se oli myös mahdollista. Tietokoneella kirjoittamisessa oli etunsa. Tarinoiden ideointi ja muokkaaminen käy tekstinkäsittelyohjelmalla helposti, kun ei tarvitse koko tekstiä pyyhkiä pois tai kirjoittaa kokonaan alusta. Oppilaat saivat myös halutessaan vanhempiensa luvalla tuoda oman kannettavan tietokoneensa mukaan luovan kirjoittamisen tunneille. Osa oppilaista niin tekikin. Tytöistä esimerkiksi tyttö A:lla, T:llä ja U:lla sekä pojista poika L:llä ja P:llä oli omat koneet mukana. Oppilaat selvästi nauttivat tietokoneella työskentelystä. Kyselyihin he olivat kirjoittaneet seuraavia kommentteja: ”Paljon hausempaa ja rennonpaa!! ☺” (tyttö G), ”Kirjoittaminen sujuu helpommin & nopeammin.” (tyttö E) ja ”Kivoin kohta.” (poika L).

### 6.4.3 Luovan kirjoittamisen projekti

Toimintatutkimuksen luovan kirjoittamisen projektin etenemistä kuvataan kokonaisuutena siten, että käytetyt prosessikirjoittamisen vaiheet ja projektin aikataulu limittyvät toisiinsa. Luovan kirjoittamisen projektin etenemistä havainnollistetaan kuviolla 4.



**KUVIO 4.** Luovan kirjoittamisen projektin eteneminen vaiheittain.

Prosessikirjoittamisen periaatteita hyödynnettiin projektissa alkuperäisestä ideasta sovellettuina niin, että työskentelymalli sopi kuudesluokkalaisille, ensimmäistä kertaa prosessikirjoittaville oppilaille. Luovan kirjoittamisen projektin vaiheet [sisältäen sovelletut prosessikirjoittamisen vaiheet] olivat seuraavat:

### *1. Valmistautumisvaihe*

Tammikuussa 2012 projektin alettua oppilaiden kanssa valmistauduttiin aiheeseen ja motivoituttiin kirjoittamaan. Toteutimme valmistautumisen ja motivoitumisen leikkimällä ”oikeita” kirjailijoita. Tutkimme yhdessä, miten kirjan tuotantoprosessi etenee ja millaisia kirjoitusprosesseja kirjailijoilla. Lisäksi keräsimme aineistoa ja käytimme erilaisia keinoja tietojen aktivointiin: aiheeseen liittyvien asioiden kirjaaminen listan muotoon, miellekartan hahmottelu, aivoriidet pienissä ryhmissä sekä vaikutteiden ja ideoiden poimiminen esimerkiksi kirjoista, lehdistä, elokuvista ja peleistä. Tämä valmistautumisvaihe sujui luokan kanssa loistavasti. Kaikki olivat innoissaan projektista ja halusivat päästä kirjoittamaan. Ennen tätä valmistautumisvaihetta teetin joulukuussa 2011 oppilailla ennakkokyselyn sekä kirjoitutin ensimmäiset tarinat, jotka kirjoitettiin käsin (katso edellä).

Tässä vaiheessa luovan kirjoittamisen projektiin käytettiin oppilailla viisi tuntia [minulla kuusi tuntia] viikossa. Yksi tunneista oli jakotunti, mistä johtuu eriäväisyys oppilaiden ja minun tuntimäärissä. Ennen ensimmäisen tarinan kirjoittamista orientoiduttiin prosessikirjoittamiseen sekä kirjailijan työhön. Kerroin oppilaille, että tämän kevään aikana leikitään kirjailijoita ja jokainen tuottaa novellikokoelman. Novellikokoelmat esitellään toukokuussa järjestettävässä julkaisutilaisuudessa. Esimerkkinä käytin amerikkalaista kirjailija-tuttuani James Rollins’ä. Näytin YouTube – nimiseltä sivustolta hänen videoita, joissa hän kertoo kirjan kirjoittamisprosessista, juonen rakentamisesta sekä hahmojen suunnittelusta. Samassa yhteydessä keskustelimme oppilaiden kanssa heidän tyyleistään kirjoittaa tarinoita. Useimmat heistä osasivat määritellä, miten tarinan juonta suunnittelee ja kirjoittaa. Yhdet suunnittelevat tarinan tarkkaan etukäteen, toiset aloittavat tyhjästä ja keksivät sitä kirjoittaessaan sekä kolmannet ideoivat jonkin verran ja sen pohjalta aloittavat kirjoittamisen.

Kerroin oppilaille, miten kirjoitusprosessi etenee ja miten se linkittyy äidinkielen opetussuunnitelman mukaisesti, läpikäytäviin asiasisältöihin. Painotin sitä, että tämän kevään aikana harjoitellaan yläkoulussa tarvittavia taitoja: itseohjautuvuutta ja vastuunottoa. Vastuu kirjoitusprosessin aikana liittyi sekä oppilaaseen itseensä että toisiin oppilaisiin. Oppilaiden tuli koko kevään ajan huolehtia, että heidän tarinansa edistyvät ja he saavat novellit valmiiksi

julkaisutilaisuuteen mennessä. Sen lisäksi he huolehtivat siitä, etteivät häiritse toisten kirjoittamista. Jokaiselle taattiin kirjoitusrauha. Kerroin, että vastuun mukana he saavat vapautta. He voivat vapaasti päättää, missä tilassa [atk-luokassa, omassa luokassa tai käytävässä] he kirjoittavat ja millaisella tempolla. He voivat halutessaan myös kuunnella kuulokkeilla taustamusiikkia, jos sitä tarvitsivat kirjoittamisen helpottamiseksi. Vapautta he saivat kirjoitustahdin lisäksi tarinoiden sisältöjen ja määrän suhteen. Jokainen sai päättää, kirjoittaako kaikki tarinat samoilla hahmoilla tarinoittain etenevällä juonella vai kirjoittaako toisistaan täysin itsenäisiä tarinoita.

Tämän jälkeen aloitimme ensimmäisten tarinoiden suunnittelun. Suurimmalla osalla oppilaista suunnittelun aloittaminen näytti sujuvan ongelmitta. Kahdella pojalla oli hieman hankaluuksia päästä alkuun. Toinen heistä [poika Q] totesi kirjoittamisen olevan tylsää. Hän totesi, ettei ole koskaan pitänyt kirjoittamisesta. Keskustelin heidän kanssaan ja annoin ehdotuksia siitä, mistä kaikkialta voisi ideoita ottaa omaan suunnitteluun. Ensimmäinen [poika O] heistä pääsi alkuun, kun ehdotin konsoli- ja tietokonepeleistä ideoiden ottamista. Toinen [poika Q] löysi sen jälkeen idean hyvästä ystävästään [ensimmäisestä pojasta O], kun ehdotin ideoiden ottamista omasta lähipiiristä. Osa oppilaista alkoi heti kirjoittaa tarinaa ja osa suunnitteli juonta, hahmoja ja tapahtumapaikkoja. Muutama oppilas oli jo aloittanut tarinan kirjoittamisen kotona. Kaksi tai kolme oppilasta oli suunnitellut tarinan jo kokonaisuudessaan etukäteen kotona. Suunnittelutyylejä oli erilaisia: juonen tapahtumien suunnittelu kuvina, listaaminen ranskalaisin viivoin sekä tekstin muodossa hahmottelu. Suunnittelu- ja kirjoitustapoihin en puuttunut mitenkään. Jokainen sai tehdä sen itselleen sopivalla tavalla.

## *2. Luonnosteluvaihe*

Luonnosteluvaihe alkoi helmikuun alussa, jolloin kirjoitettiin ensimmäinen tekstiversio. Oli tärkeää unohtaa kielenhuolto ja keskittyä vain asioiden kirjaamiseen. Tämä vaihe vaihteli pituudeltaan oppilaiden kesken. Luonnosteluvaihe myös limittyi palaute- ja muokkaamisvaiheen kanssa. Osalla oppilaista [esimerkiksi pojista poika F:llä, tytöistä tyttö M:llä] oli monta tarinaa eri kirjoitusvaiheissaan yhtä aikaa.

## *3. Palautevaihe*

Palautevaihe tuli eteen nopeimmilla kirjoittajilla jo helmikuussa. Tässä vaiheessa, kirjoittamisen jälkeen oppilaat antoivat palautetta toisilleen. Tällöin työskenneltiin pienissä ryhmissä. Tarkoituksena oli, että muut ryhmän jäsenet antavat palautetta ja esittävät kysymyksiä

kirjoittajalle. Luokassa palautevaihe tapahtui oppilaitteni keskuudessa spontaanisti. Valtautumisen tukemisen periaatteita noudattaen en pakottanut oppilaita palautevaiheeseen. He saivat itsenäisesti muodostaa pareja tai pieniä ryhmiä sekä palautteen että neuvojen antamista varten. Oppilaat kysyivät neuvoa ja mielipiteitä tarinoistaan koko kirjoitusprosessin aikana.

Tässä vaiheessa tuli hyvin ilmi aiemmin mainitsemani kollektiivista valtautumista. Oppilaat saivat tukea, kannustusta ja neuvoja toinen toisiltaan. Tämä tapahtui täysin spontaanisti. En pakottanut heitä yhteistoimintaan. Luokan oman opettajan kanssa harmittelimme, ettei ollut videokameraa kuvaamassa tilanteita. Niistä olisi saanut hyvää materiaalia jatkotutkimusta varten. Tämän palautevaiheen ja sitä seuraavan muokkaamisvaiheen aikana teetin oppilailta välikyselyn. Talvilomaan [helmi – maaliskuun vaihde] asti projektiin käytetyt viikkotunnit pysyivät samana [viisi / kuusi tuntia viikossa]. Talvilomaa lähestyttäessä oppilaat alkoivat selvästi väsyä kirjoittamiseen. Viimeisellä tunnilla ennen hiihtolomaa jouduin monesti hiljentämään luokkaa. Poika V höpötteli koko ajan muille. Poika B ja poika L väänivät kättä ja kohelsivat. Tässä on vain muutamia esimerkkejä. Jouduinkin toteamaan oppilaille, että itselläni on myös iskenyt väsymys ja kärsivällisyys on vähissä. Vetosin oppilaisiin, että ottaisivat tämän huomioon ja tottelisivat. Tämä auttoi, koska koko luokka hiljeni. Talviloman jälkeen luovan kirjoittamisen projektiin käytettyjä tunteja vähennettiin kahteen tuntiin viikossa. Niin suureen viikkotuntimäärään, kuin alussa oli, ei enää ollut tarvetta, koska oppilaat olivat saaneet tarinoita kirjoitettua jo paljon. Toinen syy tuntien vähentämiseen oli oppilaiden väsymys ennen talvilomaa. Tähän väsymykseen oli varmasti syynä se, etteivät oppilaat olleet aiemmin työskennelleet vastaavanlaisissa yhtä pitkäkestoisissa projekteissa. Täten oli järkevää sekä toimintatutkimuksen että oppilaiden koulutyöskentelyn kannalta vähentää projektityöskentelyn määrää.

Talviloma tuli tarpeeseen sekä minulle että oppilaille. Loman jälkeen oppilaiden työskentelyyn tuli uutta intoa ja motivaatiota. Kaikki kirjoittivat innoissaan. Oli mielenkiintoista huomata, miten valinnanvapaus etenkin kirjoittamispaikkojen suhteen toteutui. Joillain oppilaille oli vakituiset kirjoituskaverit ja -paikat, joilla he kirjoittivat. Osa taas vaihteli kirjoituspaikkaa ja -kavereita silloin tällöin. Kesälomaa kohden alkoi taas into kirjoittamiseen hiipua. Onneksi teimme paljon muutakin kuin pelkästään kirjoitimme. Oppilaille oli mahdollisuus valita, halusivatko he kirjoittaa vai tehdä muuta, esimerkiksi tehdä omaa elokuvaa. Oli mahtavaa nähdä, kuinka valinnanvapaus toimi upeasti.

#### *4. Muokkausvaihe*

Muokkaamisvaiheessa omaa kirjoitusta korjailtiin ja tarvittaessa muutettiin saadun palautteen pohjalta. Näin kirjoitelmasta syntyi uusi versio. Kirjoitettiin mieluummin liikaa, eikä vieläkään huolehdittu kielenhuollosta. Kirjoittaessa pidettiin mielessä tekstin tarkoitus ja sen lukija. Luokan oppilaista osa muokkasivat tarinoitaan saadun palautteen perusteella ja osa teki tarinansa suoraan valmiiksi. Pojista vain poika F, poika H, poika V ja poika B muokkasivat ja parantelivat tarinoitaan. Tytöistä jokainen halusi muokata tarinoitaan. Osa heistä oli myös äärimmäisen itsekriittisiä tarinoittensa suhteen [esimerkiksi tyttö G, tyttö M, tyttö C ja tyttö D]. He halusivat vielä parannella tekstiä, vaikka totesin tarinan jo olevan loistava. Edellä mainitut luonnostelu-, palaute- ja muokkaamisvaiheet limittyivät keskenään, mitä kesti tammikuun loppupuolelta toukokuun alkupuolelle asti. Osalla oppilaista oli kahdesta neljään tarinaa samaan aikaan kirjoitettavana.

#### *5. Oikolukuvaihe*

Oikolukuvaiheessa oli tarkoitus kiinnittää huomiota oikeinkirjoitukseen. Teksti käytiin tarkasti läpi lause lauseelta. Tämä oikolukuvaihe tapahtui luokassa toukokuun puolivälin jälkeen ja sen oppilaat toteuttivat yhdessä. Osa nopeammin tekstinsä tarkastaneista [poika F, tyttö D, tyttö E, tyttö J] autoivat muita heidän tekstiensä korjaamisessa. Toukokuussa teetin oppilaille myös loppukyselyn. Loppukeväästä, toukokuussa 2012 mielenkiintoiseksi työvaiheeksi osoittautui tarinoiden viimeistely ja saattaminen novellikokoelmiksi. Projektiin käytettäviä viikkotunteja jouduttiin projektin loppuvaiheessa lisäämään, jotta saatiin jokaisen oppilaan tarinat valmiiksi ja novellikokoelmat viimeistelyä. Siinä tulikin taas haastetta oppilaille, kun he tekstinkäsittelyohjelmalla tekivät tarinoittensa tekstien taittoa. Yllättävän paljon meiltä kului aikaa myös tarinoiden tulostamisessa ja sivujen oikeaan järjestykseen laittamisessa. Se työ jatkui projektin ihan loppuhetkille asti, jolloin julkaisujuhlassa esiteltävät novellikokoelmat olivat valmiita vasta julkaisujuhlaa edeltävänä päivänä.

#### *6. Julkaisemisvaihe*

Tämä vaihe toteutettiin vasta koulun loppuvaiheessa, kun kaikki kirjoitelmat olivat valmiit. Julkaisujuhla järjestettiin torstaina 31.5. kello 10-12 välisenä aikana. Julkaisujuhlassa nostimme alkoholittoman maljan hienosti onnistuneelle luovan kirjoittamisen projektillemme. Jokainen kirjailija esitteli oman novellikokoelmansa ja halutessaan luki pätkiä novelleista. Lisäksi katsoimme oppilaiden tekemät elokuvat, joiden käsikirjoituksena olivat toimineet oppilaiden omat

tarinat. Yksi tyttöjen ryhmä oli tehnyt elokuvan tyttö J:n novellista ”Monenlaisia ystäviä. Yksi poikien ryhmä oli tehnyt elokuvan poika V:n novellista ”Zombit”.

### *Muu toiminta projektin aikana*

Opetussuunnitelman mukaisista, äidinkielen opetuksen keväälle jääneistä sisällöistä minulle tähän projektiin integroitiin elokuvakasvatus sekä osa äidinkielen kielioppiasioista. Sarjakuvan ja mainoksen tekeminen jäi luokan oman opettajan vastuulle. Elokuvakasvatus integroitui luovan kirjoittamisen prosessiin kahdella tavalla. Elokuvista etsittiin ideoita omiin tarinoihin. Lisäksi oppilaat tekivät omat elokuvansa, johon idea ja käsikirjoitus poimittiin jonkun oppilaan kirjoittamasta novellista. Kielioppiasioita käytiin läpi myös luovalla tavalla. Jokainen oppilas sai tehdä mieleisensä kielioppiin liittyvän pelin power point – ohjelmalla. Peliin piti sisällyttää sekä kieliopin opetusta että siihen liittyviä tehtäviä. Siihen sai myös lisätä komiikkaa ja hauskoja juttuja, mitä monet pojat tekivätkin. Pelejä tehdessään oppilaat oppivat myös kyseisen ohjelman käyttöä, esimerkiksi hyperlinkkien tekoa. Näytin heille malliksi yhden itse tekemäni sähköön liittyvän ohjelman, jonka olin suunnitellut alakouluun fysiikka – kemian tunteja varten.

Tämän integroinnin taustalla tavoitteena oli ensiksi tukea opittavan asian sisäistämistä mekaanisen ulkoa oppimisen sijaan. Sisäistämisellä tarkoitetaan sitä, että opittu asia liittyy olennaiseksi osaksi oppilaan aiempaa tietämystä. Toiseksi harjoiteltiin opittujen asioiden soveltamista käytännössä, mikä on mahdollista ainoastaan opittavan asian sisäistämisen kautta.

### *Nietos.Riffi. – kirjan lukeminen ja käsittely*

Tarkoituksena oli, että *Nietos.Riffi.* – kirjaa luettaisiin sekä kotona että tunneilla. Tunneilla kirjaa luettiin vain muutaman kerran, koska oppilaat olivat innostuneita kirjoittamisesta. Koin tärkeäksi antaa sille aikaa. Hiihtolomaan mennessä neljä oppilaista oli ehtinyt lukea kirjan kokonaan ja suurimmalla osalla oli lukeminen vasta aluillaan. Mietin, miksi kirja ei innostanut osaa oppilaista lukemaan. Poika R tokaisi, että oli epäreilua, kun minä valitsin luettavan kirjan ja kaikki lukivat sen. Oppilailla ei ollut samanlaista valinnanvapautta kuin kirjoittamisessa. Poika R:n kommentti pitää täysin paikkansa. Tehdessäni niin tulin tiedostamattani sortaneeksi oppilaita. Rajoitin heidän vapauttaan ja tämä saattoi olla syynä valtautumisen puutteeseen kirjan lukemisen suhteen. Minun olisi sen sijaan pitänyt antaa oppilaille vapaus valita itseään kiinnostava kirja luettavaksi. Toimintani perusteena oli se, että siten olisimme pystyneet yhdessä käsittelemään kirjan tapahtumia ja näin poimimaan tarinasta valtauttavia esimerkkejä sekä ideoita kirjoitelmiin.

Hiihtoloman jälkeen kyselin pojilta mielipiteitä valitsemastani Nietos-kirjasta. Se oli heidän mielestään tylsä ja liian pitkä. Tapahtumia oli liian vähän ja juoni eteni hitaasti. Heidän mielestään tarinassa ei ollut mitään ideaa, koska siinä puhuttiin vain musiikista. Pojista poika R oli ainoa, joka suositteli kirjaa muille luettavaksi. Kyselin myös siitä, miksi lukeminen ei kiinnosta. Monen pojan mielestä se on tylsää. He eivät jaksakaan lukea. Poika P mainitsi, että hänellä menee hermo lukiessa. Poika F oli ainoa, joka erittäin painokkaasti mainitsi lukemisen olevan mukavaa. Se ei ole hänen mielestään ollenkaan tylsää. Mielenkiintoinen huomio tarinoiden laatua tarkasteltuani on, että pojista poika F:llä onkin tarinat ihan eri tasolla kuin muilla. Henkilöhahmojen ja paikkojen kuvaus on monipuolista ja juoni etenee sujuvasti, eri tavoilla.

Koska kaikki eivät kirjaa loppuun lukeneet, jätimme kirjan yhteisen käsittelyn väliin. Sen sijaan kirjan kokonaan lukeneiden tyttöjen kanssa pidimme lukupiirin. Lukupiiriin osallistuivat siis tyttö D, tyttö G, tyttö K, tyttö J ja tyttö E. Lukupiirissä kirjan tapahtumia käsiteltiin oppilaiden kanssa aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteita soveltaen. Analyysissä eläydytään päähenkilöiden tarinoihin. Pohditaan heidän elämäntilannettaan, koulunkäyntiä ja kotioloja. Kriittisen pedagogiikan ja Freiren näkemysten mukaisesti tekstistä etsitään päähenkilöiden elämässä vaikuttavia ”sortajia” eli heidän valtautumisensa estäjiä tai vaikeuttajia (katso luku 3.1.). Sen jälkeen tarkastelemme sitä, miten päähenkilöt selviävät siitä sorrosta ja miten heidän elämänsä muuttuu sen jälkeen. Tavoitteena on löytää kirjan päähenkilöiden elämästä esimerkkejä valtautumisesta ja saada vaikutteita niistä omaan luovan kirjoittamisen kehittämiseen. Valtautumisesta ei kuitenkaan puhuta, vaan ilmiötä tarkastellaan ja analysoidaan päähenkilöiden elämäntapahtumien kautta. Tällöin ei ole vaaraa siitä, että tutkijana vaikuttaisin väärällä tavalla oman toimintansa kautta oppilaiden oppimiseen ja siten myös tutkimustuloksiin.

Kirjan tarinan ja sen päähenkilöiden analysoinnissa kirjan sisältämä kieli on avainasemassa. Siihen kiinnitettiin huomiota. Oppilaiden kanssa tarkasteltiin kirjan tekstin sisältämän kielen piiloviestintää, ”sanomaa rivien välistä”. Kuten Paulo Freire asian ilmaiseen keskustelussaan Myles Hortonin kanssa, kirjassa *We Make the Road by Walking*:

*Paulo: ”...I also am and was in search of some beauty, which is the knowledge I have there. That is, I have to grasp in between the words some knowledge that helps me not exclusively to go on in the reading and in understanding what I’m reading, but also to understand something beyond the book I am reading, beyond the text.”*

Kielen kautta ihminen nimeää kokemuksen ja toimii siitä kokemuksesta tekemänsä tulkinnan mukaan. Kieli ei toimi koskaan itsekseen, vaikka onkin sosiaalisesti organisoitua ja kulttuurisesti tuotettua. Se toimii yhdessä lukijan: hänen sosiaalisen asemansa, historiansa, henkilökohtaisten



tarpeidensa ja halujensa kanssa. (McLaren & Giroux 2001, 79 – 87.) Kirjan tarinan sisältämä piiloviestintä tarkoittaa muun muassa tarinassa ilmenevää sortoa ja siitä vapautumista valtautumisen keinoin. Tämän piiloviestinnän tarkastelussa otettiin huomioon oppilaiden omat kokemukset ja persoonallisuus. Havaintoja peilattiin oppilaiden omaan elämään, heidän kohtaamiinsa vaikeisiin tilanteisiin sekä keinoihin selviytyä niistä. Toisin sanoen *Nietos.Riffi*. – kirjan tarkastelussa keskityttiin määrän sijasta siihen, miten sitä luettiin ja analysoitiin. Samalla tiedostettiin kriittisen pedagogiikan ydinajatus yhteiskunnan sekä sen käytäntöjen vaikutuksista yksilöön ja hänen toimintaansa.

#### 6.4.4 Tutkijan positio: toiminta ja valtautuminen luovan kirjoittamisen projektissa

Tavoitteenani oli saada oppilaat kirjoituksen alkuun. Vaikka pyrin novellien suunnittelun, kirjoittamisen ja niiden sisältöjen suhteen antamaan täyden vapauden oppilaille, jouduin antamaan joitain ohjeita alkuun pääsemiseksi. Ilman niitä eivät muutamat oppilaat olisi päässeet alkuun. Tein tämän ohjeistuksen kuitenkin niin, että oppilailla säilyisi vapauden illuusio. Eli he eivät kokisi ohjeiden antoa vapautta rajoittavana tekijänä vaan kirjoittamiseen kannustavana. Ohjeistin oppilaita aloittamaan tarinan päähenkilön ja muiden henkilöiden sekä tapahtumapaikkojen suunnittelusta ja kirjoittamisesta. Ne ja muutkin projektin aikana antamani ohjeet annettiin aina sekä suullisesti että kirjallisesti liitutaululle merkittynä. Näin toimin järjestelmällisesti koko kevään ajan. Säännöllisin väliajoin luovan kirjoittamisen tunteja aloittaessamme kirjoitin myös kevään ja prosessikirjoittamisen aikataulun liitutaululle, jotta jäljellä olevan ajan sekä kevään etenemisen hahmottaminen olisi oppilaille helppoa.

Kuten luvussa 2.2.4 mainitaan, Siitosen mukaan kontekstiuskomukset ovat merkityksellisiä sekä voimaantumisen että päämäärien asettamisen ja niihin pyrkimisen kannalta. Halusin toimia luovan kirjoittamisen projektin vetäjänä ja opettajana siten, että toiminnallani vahvistaisin oppilaiden valtautumista. Oppilaiden valtautumisen tukemisessa käytin seuraavia keinoja:

1. kannustamista ja kehumista
2. tasapuolisuutta ja oppilaiden arvostamista
3. opettajan kontrollin vähentämistä
4. myönteisen suhteen luomista oppilaisiin
5. turvallisen ja rennon ilmapiirin luomista
6. valinnanvapauden antamista
7. monipuolisten toimintatapojen ja tehtävien tarjoamista
8. kirjasta ja muista lähteistä saatujen vaikutteiden poimimista.

Toimintaani luovan kirjoittamisen projektin aikana voi kuvata myös *Tutustuminen liikuntapedagogiikkaan* - kirjasta tutun motivaatioilmastoa kuvaavan Target-mallin avulla. Target-malli koostuu alkukirjaintensa mukaisesti osa-alueista Task, Authority, Rewarding, Grouping, Evaluation ja Timing. Task tarkoittaa opettajan antamia monipuolisia, vaihtelevia ja henkilökohtaista haastetta oppilaille tarjoavia tehtäviä. Authority eli auktoriteetti sisältää demokraattisen opettajan, joka antaa oppilaiden osallistua päätöksentekoon. Rewarding tarkoittaa palautteen antamista. Opettaja antaa palautetta itse suorituksesta, eikä persoonasta tai taidosta. Grouping eli ryhmittely heterogeenisiin ryhmiin ehkäisee sosiaalista vertailua ryhmän sisällä. Evaluation eli arviointi perustuu oppilaan kehittymisen, yrittämisen, suoritusprosessin, ryhmän välisen yhteistyön sekä henkilökohtaisten tavoitteiden tarkasteluun. Timing tarkoittaa ajankäyttöä. Se tarkoittaa opettajan toiminnassa sitä, ettei toimintaa keskeytetä, jos huomataan oppimisen olevan kesken. (katso Heikinaro-Johansson & Huovinen 2007)

Projektin kokonaistavoite [eli novellikokoelmien valmistuminen] piti pitää koko ajan mielessä. Luokan oman opettajan kanssa keskustelin opettajan keinoista puuttua tilanteeseen, jos oppilas ei saa novelleja kirjoitettua. Sellaisessa tilanteessa pyrin ensin selvittämään, mistä se johtuu. Jos syynä on ideoiden puute, tarjoan oppilaille virikkeitä ja ideoita eri lähteistä. Äidinkielen tuotto-ongelmissa autan oppilasta tekstin saamisessa ajatuksista näkyväksi. Tarvittaessa käytetään kuvakäsikirjoitusta apuna. Jos ongelmana on keskittyminen kirjoittamiseen, oppilaille järjestetään rauhallinen paikka kirjoittaa ja poistetaan mahdolliset häiriötekijät sekä annetaan pieniä tavoitteita kirjoittamiseen. Laiskuuteen ensisijaisina apukeinoina ovat kannustus, pienet tavoitteet sekä yhteistyö muiden oppilaiden kanssa. Jos niistä ei ole apua, pitää turvautua opettajan kontrollointikeinoon: oppilas jää koulun jälkeen tekemään kirjoitelman loppuun. Eettisistä syistä halusin turvautua tähän keinoon vasta viimeiseksi. Onneksi kenenkään oppilaan kohdalla en joutunut käyttämään tätä kontrollointikeinoa.

Oppilaat selvästi arvostivat toimintaperiaatteitani luovan kirjoittamisen projektin aikana. Siihen, että kannustan oppilaita, he olivat kirjoittaneet kyselyissä seuraavia kommentteja: *"Tietty! ja se on hyvä!"* (tyttö T), *"Sä kannustat koko ajan ja se on hyvä juttu 😊."* (tyttö C), *"Se motivoi jatkamaan."* (tyttö E) ja *"Mun mielestä Anu kannustaa kaikkea."* (poika L). Turvallisen ja rennon ilmapiirin luomiseen oppilaat kommentoivat näin: *"Hyvä ilmapiiri luokassa on erittäin tärkeä asia."* (poika F) ja *"Kaikki ovat rentoja ja on työrauha."* (tyttö M).

Koska tämän pro gradu – tutkielman toimintatutkimuksessa tutkin oppilaiden valtautumista, on suotavaa tarkastella myös omaa valtautumistani. Koko projektin ajan oli vahvasti valtautunut, vaikka valtautumisen vahvuus hieman vaihtelikin. Kuten edellisessä luvussa mainitsin, talviloman

lähestyessä iski väsymys myös minulle. Väsymyksestä huolimatta valtautumiseni ei muuttunut valtautumattomuudeksi [kuten Siitosen mukaan voi tapahtua], koska päämääräni olivat selvät. Halusin saada luovan kirjoittamisen projektin onnistumaan hyvin eli pystyä tukemaan oppilaiden valtautumista ja luovan kirjoittamisen taitojen kehittymistä. Olin koko kevään ajan vahvasti keskittynyt päämääräni saavuttamiseen. Kykyuskomuksiini vahvistusta antoivat sekä pro gradu – tutkielmani ohjaaja että tutkimukseen osallistuneen luokan oma opettaja, tukemalla ja kannustamalla minua eteenpäin. Luottamus itseeni ja oppilaisiin ei horjunut koskaan, mikä varmasti heijastui myös oppilaiden valtautumisessa ja toiminnassa. Tämän vuoksi myös kontekstiuskomukseni säilyivät vahvana, koska sain sekä ohjaajaltani ja opettajalta että luokan oppilailta hyväksyntää, arvostusta ja tukea koko projektin ajan. Tästä syntyi valtautumisen vahvistumisen kehä, joka ”ruokki” myönteisesti itseään. Minä olin innostunut projektista, jolloin innostus tarttui oppilaisiin. Oppilaiden innostus puolestaan tuki minun innostustani ja kannusti jatkamaan.

Luovan kirjoittamisen projektin aikana sekä emootiot – kategoriassa että kontekstiuskomukset - kategoriassa valtautumiseni vaihteli. Emootiot – kategoriaan kuuluvissa säätelevässä ja energisoivassa toiminnassa sekä onnistumisen ja epäonnistumisen tunteissa tapahtui projektin aikana muutosta. Ne molemmat olivat sidoksissa konteksti – uskomuksissa tapahtuneisiin muutoksiin. Kun luokan oppilaiden kanssa meni huonommin kuin yleensä, energiatasoni laski, koska koin epäonnistuneeni. Osaltaan nämä tunteet liittyivät myös kontekstiuskomusten toimintavapauteen. Koska koulussa on tietyt toimintaperiaatteet ja säännöt, ei projektin puitteissa voi toimia täysin kuten haluaisi. Koulussa piti noudattaa kouluajoja, eikä oppilaiden kanssa voinut järjestää kirjoittamishetkiä kouluajojen ulkopuolella muun muassa vastuukysymyksiin liittyvien ongelmien takia. Arviointi piti myös suorittaa ja se tuli toteuttaa valtakunnalliset keskiarvot huomioiden. Arvioinnin olisin kriittisen pedagogiikan ajatusmaailman mukaisesti halunnut toteuttaa oppilaskohtaisesti, huomioiden jokaisen oppilaan kehitysprosessin ja luovan kirjoittamisen taidoissa tapahtuneet muutokset. Tämä ei kuitenkaan lannistanut minua eikä heikentänyt valtautumistani, sillä ymmärsin taustalla olleet syyt. Osasin myös huomioida nämä rajoitteet ja toteuttaa projektin niiden luomissa rajoissa, luovuutta ja kekseliäisyyttä hyödyntäen.

# 7 TOIMINTATUTKIMUKSEN TULOKSET

Tämän pro gradu – tutkielman toimintatutkimuksen aikana koottu aineisto eli saadut tulokset raportoidaan tutkimuskysymysten mukaan, pääkysymyksestä muihin kysymyksiin edeten. Valtautumisen tuloksia tarkastellaan kyselyittäin, ensin laajoina kokonaisuuksina, jonka jälkeen paneudutaan yksityiskohtaisempiin kokonaisuuksiin, valtautumisen osaprosessien kategorioihin. Tuloksia täydennetään oppilaiden motivoivien tekijöiden – kyselyn vastauksilla sekä oppilaiden toiminnasta tehdyillä havainnoilla. Luovan kirjoittamisen taidoissa tarkastellaan sekä oppilaiden kirjoittamia tarinoita että heidän tekemiään muistiinpanoja luku- ja kirjoitus- sekä ideapäiväkirjoihin. Jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla tulokset on rakennettu siten, että ensin raportoidaan saadut tulokset. Lopuksi ne kootaan yhteen ja pohditaan opetuksella aikaan saatua muutosta tarkemmin. Jokaisessa tutkimuskysymyksen luvussa käytetään väliotsikointia eri aineistokokonaisuuksien [kyselyiden, havaintojen, päiväkirjojen ynnä muiden] välissä, jotta saatujen tulosten hahmottaminen helpottuu.

## *7.1 Millaista muutosta saadaan opetuksella aikaan oppilaiden valtautumisessa, luovan kirjoittamisen taidoissa ja lukemisessa?*

Sekä oppilaiden valtautuminen että heidän luovan kirjoittamisen taitonsa haluttiin selvittää ennen luovan kirjoittamisen projektin alkua, jotta saatiin vertailukohta mahdollisen opetuksella aikaan saatavien muutosten tarkastelulle. Sen jälkeen koko luovan kirjoittamisen projektin aikana tutkittiin sekä valtautumista että luovan kirjoittamisen taitoja. Lukemisen tutkiminen jätettiin vähemmälle, koska aika ja resurssit eivät riittäneet myös lukemiseen innostamiseen. Luvussa 6.4 on selitetty luovan kirjoittamisen projektin eteneminen sekä se, miten valtautumista ja luovan kirjoittamisen taitoja on tutkittu. Projektin aikana saatuja tuloksia verrattiin ennen projektia saatuihin tuloksiin, jotta saataisiin esille mahdolliset muutokset sekä valtautumisessa että luovan kirjoittamisen taidoissa.

### 7.1.1 Valtautuminen

Ensiksi tarkastellaan oppilaiden valtautumista. Valtautumisen kyselyissä kysymysten vastaukset annettiin mitta-asteikollisena yhdestä viiteen (katso liite 1). Jokaisesta osaprosessien kategoriasta laskettiin kokonaispistemäärä: päämäärät 45, kykyuskomukset 60, kontekstiuskomukset 100 sekä emootiot 25 pistettä. Kategorioittain oppilaiden vastausten saamat pistemäärät suhteutettiin kokonaispistemäärään, jolloin saatiin vastauksille prosenttiosuudet. Lisäksi laskettiin myös kaikkien kategorioiden sisältämien vastausten yhteenlaskettu pistemäärä ja prosenttiosuudet sille. Valtautumisen muutosten tarkastelussa ja tulosten raportoinnissa käytetään näitä prosenttiosuuksia tulosten seurattavuuden helpottamiseksi.

#### *Ennakkokysely*

Ennen projektin alkua tehtyyn ennakkokyselyyn jäi vastaamatta kaksi oppilasta [tyttö A ja poika V], joten vastanneita oli yhteensä 21 oppilasta. Kokonaisuutta tarkastellen kyselyn tuloksissa (liite 5) näkyi valtautumisessa suuria eroja oppilaiden kesken. Vahvimmin oli valtautunut tyttö G [94,8 %] ja heikoimmin poika P [26,1 %]. Vahvasti valtautuneita oppilaita oli enemmän kuin kohtalaisesti tai heikosti valtautuneita. Valtautuneisuudessa 70 – 95 % väliin osui 12 oppilasta. Esimerkiksi tyttö M sai tulokseksi 87,8 % ja poika F 71,5 %. Luokassa kohtalaisesti tai heikosti valtautuneita oppilaita oli yhteensä yhdeksän. Neljällä oppilaalla valtautuneisuuden tulos oli 50 – 69 % luokkaa. Esimerkiksi poika O sai tulokseksi 51,7 % ja tyttö D 64,3 %. Viidellä oppilaalla kyseinen luku oli jopa alle 50 %. Esimerkiksi poika B sai tulokseksi 37,8 % ja tyttö K 49,3 %. Ennakkokyselyssä valtautuneisuuden tulosten keskiarvoksi muodostui 66,8 %, joten keskimääräisesti oppilaat olivat ennen luovan kirjoittamisen projektia kohtalaisesti valtautuneita.

Kategorioittain tarkasteltuna kaikkien oppilaiden vastausten keskiarvoissa ei ollut suuria eroja kategorioiden kesken. Keskiarvot kategorioittain olivat seuraavat: päämäärät 68,6 %, kykyuskomukset 68,1 %, kontekstiuskomukset 64,7 % sekä emootiot 69 %. Emootiot – kategoriassa keskiarvo kohosi korkeimmalle. Se osoittautuikin vahvimmaksi kategoriaksi. Noin puolella, kymmenellä 21 vastaajasta, oli kyseisessä kategoriassa suurin tulos. Esimerkiksi tyttö G:llä ja poika R:llä oli molemmilla tulos 100 prosenttia. Missään muussa kategoriassa ei tullut kenelläkään 100 prosentin tulosta. Näistä kymmenestä oppilaasta viidellä oli toiseksi vahvimpana kykyuskomukset – kategoria. Esimerkiksi tyttö C:llä oli emootioiden tulos 84 prosenttia ja kykyuskomusten tulos 83,3 prosenttia. Poika R:llä puolestaan emootioiden tulos oli 100 prosenttia

ja kykyuskomusten 93,3 prosenttia. Kontekstiuskomukset – kategoria oli heikoin kategoria. Siinä keskiarvo laski alle kokonaiskeskiarvon. Kahdeksalla vastaajalla kontekstiuskomukset – kategoriassa tuli heikoin tulos ja seitsemällä vastaajalla siinä tuli toiseksi heikoin tulos. Esimerkiksi poika F:lla oli kontekstiuskomusten tulos 68,5 prosenttia ja tyttö K:lla oli vastaava tulos 40,5 prosenttia. Mielenkiintoinen yhteys löytyi emotiot – kategorian ja päämäärät – kategorian väliltä. Niistä oppilaista, joilla emotiot – kategoria oli heikoin [kuusi vastaajaa], viidellä oli päämäärät – kategoria joko vahvin tai toiseksi vahvin kategoria. Yhdellä oppilaalla, poika P:llä, oli emotiot – kategoria yhtä heikko kuin kyky- ja päämäärät – kategoria [jokaisessa 20 %]. Ainoastaan kontekstiuskomukset – kategoria oli muita vahvempi [34 %].

### *Välikysely*

Välikyselyyn vastaamatta jätti kaksi oppilasta [tyttö E ja poika L]. Kokonaisuutta tarkastellen kyselyn tuloksissa erot oppilaiden välillä kaventuivat. Kun ennakkokyselyssä vahvimmin ja heikoimmin valtautuneiden oppilaiden saamien tulosten ero oli 68,7 prosenttia, välikyselyn tuloksissa se oli enää 43,5 prosenttia. Vahvimmin valtautunut oppilas, tyttö D sai kokonaistulokseksi 92,6 prosenttia, kun heikoimmin valtautunut oppilas, poika B sai 49,1 prosenttia. Vahvimmin valtautunut oppilas ei ollut enää sama kuin ennakkokyselyn tuloksissa, sillä vahvimmin ennakkokyselyssä valtautuneen oppilaan, tyttö G:n valtautuminen heikkeni hieman 94,8 prosentista 90 prosenttiin. Myös heikoimmin valtautunut oppilas vaihtui ennakkokyselyn tuloksista, sillä heikoimmin ennakkokyselyssä valtautunut oppilas, poika P sai välikyselyssä kokonaistulokseksi 79,1 prosenttia. Hänen valtautumisensa vahvistui 53 prosenttia, mikä on jo merkittävä valtautumisen myönteinen muutos. Välikyselyssä valtautuneisuuden tulosten keskiarvoksi muodostui 75,8 prosenttia, jolloin valtautuminen keskimääräisesti vahvistui 9 prosenttia. Täten välikyselyn tulosten mukaan oppilaat olivat luovan kirjoittamisen projektin alkuvaiheessa keskimäärin vahvasti valtautuneita.

Vahvasti valtautuneiden [70 – 93 %] oppilaiden määrä lisääntyi ennakkokyselyyn 12 oppilaasta 14 oppilaaseen. Yksi vahvasti valtautuneista oppilaista, tyttö E ei vastannut välikyselyyn. Tyttö A, joka ei vastannut alkukyselyyn, kuului välikyselyn tulosten mukaan vahvasti valtautuneihin. Valtautuminen vahvistui vahvaksi tyttö D:llä, jonka valtautuminen vahvistui 64,3 prosentista 92,9 prosenttiin, sekä poika P:llä, jonka valtautumisen vahvistumisen tulos mainittiin edellä. Kohtalaisesti valtautuneiden [50 – 69 %] oppilaiden määrä lisääntyi neljästä oppilaasta kuuteen. Valtautuminen vahvistui kohtalaiseksi poika B:llä [37,8 prosentista 49,1 prosenttiin] ja tyttö K:lla [49,3 prosentista 54,8 prosenttiin]. Samalla heikosti valtautuneiden

oppilaiden [alle 50 %] määrä väheni viidestä oppilaasta yhteen. Yksi heikosti valtautuneista oppilaista, poika L ei vastannut välikyselyyn.

Kategorioittain tarkasteltuna kaikkien oppilaiden vastausten keskiarvoissa ei edelleenkään ollut suuria eroja kategorioiden kesken. Jokaisen kategorian keskiarvoissa tapahtui myönteistä muutosta. Valtautuminen vahvistui 5,7 - 11,6 prosenttia. Keskiarvot kategorioittain olivat seuraavat [suluissa muutos prosentteina]: päämäärät 80,2 % [vahvistui 11,6%], kykyuskomukset 76,7 % [vahvistui 8,6 %], kontekstiuskomukset 73,7 % [vahvistui 9 %] ja emootiot 74,7 % [vahvistui 5,7 %]. Luovan kirjoittamisen projektin alkuvaiheessa vahvimaksi kategoriaksi muodostui emootioiden sijasta päämäärät – kategoria. Sen keskiarvo [80,2 %] nousi selvästi yli kokonaiskeskiarvon, 75,8 prosentin. Noin puolella, yhdeksällä 21 vastaajasta, oli kyseisessä kategoriassa vahvin tulos. Esimerkiksi Tyttö J:llä oli tulos 95,6 prosenttia ja poika V:llä 85,6 prosenttia. Näistä yhdeksästä oppilaasta neljällä oli toiseksi vahvimpana kykyuskomukset – kategoria [ennakkokyselyssä viidellä kymmenestä]. Näiden lisäksi poika N:llä olivat sekä päämäärät- että kontekstiuskomukset vahvimmat kategoriat ja seuraavaksi vahvin oli kykyuskomukset – kategoria. Vaikka heikoimmaksi muodostui kontekstiuskomukset – kategoria [73,7 %], emootiot – kategoriassa tuli oppilailla eniten heikoimpia tuloksia, kahdeksalla oppilaalla 21 oppilaasta. Näissä molemmissa kategorioissa keskiarvo laski alle kokonaiskeskiarvon, 75,8 prosentin. Esimerkiksi poika O:lla tuli emootiot – kategoriassa tulos, 48 prosenttia ja tyttö X:llä 52 prosenttia.

### *Loppukysely*

Loppukyselyyn vastasivat muut paitsi tyttö A, jolta jäi myös ennakkokysely tekemättä. Kokonaisuutta tarkastellen kyselyn tuloksissa erot oppilaiden välillä kasvoivat taas välikyselyn tuloksiin verrattaessa. Välikyselyn tuloksissa ero vahvimmin ja heikoimmin valtautuneen oppilaan saamien tulosten ero oli 43,5 prosenttia ja loppukyselyssä se nousi 51,7 prosenttiin. Ero on kuitenkin pienempi kuin ennakkokyselyn tuloksissa [68,7 %]. Vahvimmin valtautunut oppilas oli loppukyselyssä sama kuin ennakkokyselyssä eli tyttö G, joka sai kokonaistulokseksi 91,3 prosenttia. Heikoimmin valtautunut oppilas vaihtui jälleen. Loppukyselyssä tyttö I sai kokonaistulokseksi 39,6 prosenttia. Hänen valtautumisensa oli heikentynyt koko luovan kirjoittamisen projektin aikana [80,4 prosentista 63 prosenttiin ja edelleen 39,6 prosenttiin]. Loppukyselyssä valtautuneisuuden tulosten keskiarvo laski välikyselyn tulosten keskiarvosta [75,8 %] 5,2 prosenttia, jolloin luovan kirjoittamisen projektin loppuvaiheessa keskiarvoksi muodostui 70,6 prosenttia. Loppukyselyn tulosten mukaan valtautuneisuuden keskiarvo pysyi luovan

kirjoittamisen projektin loppuvaiheessa korkeampana kuin se oli ennen projektin alkua, ennakkokyselyn tuloksissa [66,8 %]. Täten oppilaiden keskimääräinen valtautuminen säilyi lievästä heikkenemisestä huolimatta vahvana koko luovan kirjoittamisen projektin ajan.

Vahvasti valtautuneiden [70 – 92 %] oppilaiden määrä laski 14 oppilaasta takaisin 12 oppilaaseen. Yksi välikyselyssä vahvasti valtautunut tyttö A ei vastannut loppukyselyyn. Välikyselyn tulosten mukaan vahvasti valtautuneen poika P:n valtautuminen heikkeni loppukyselyn tuloksissa 79,1 prosentista 57 prosenttiin. Kohtalaisesti valtautuneiden [50 – 69 %] oppilaiden määrä lisääntyi kuudesta oppilaasta yhdeksään. Poika P:n tavoin poika V:n valtautuminen heikkeni 78,3 prosentista 58,9 prosenttiin. Poika L:llä, joka ei vastannut välikyselyyn, valtautuminen nousi ennakkokyselyn 47,8 prosentista 58,3 prosenttiin. Heikosti valtautuneiden oppilaiden määrä säilyi yhdessä. Oppilas kuitenkin vaihtui loppukyselyssä poika B:stä tyttö I:hin.

Kategorioittain tarkasteltuna kaikkien oppilaiden vastausten ei edelleenkään ollut suuria eroja kategorioiden kesken. Jokaisen kategorian keskiarvoissa tapahtui kielteistä muutosta. Valtautuminen heikkeni 3,2 – 6,9 prosenttia. Keskiarvot kategorioittain olivat seuraavat [suluissa muutos prosentteina]: päämäärät 76,7 % [heikkeni 3,5 %], kykyuskomukset 69,8 % [heikkeni 6,9 %], kontekstiuskomukset 68 % [heikkeni 5,7 %] ja emootiot 71,5 % [heikkeni 3,2 %]. Päämäärät – kategoria säilyi vahvimpana kategoriana loppukyselyn tuloksissa. Sen ja emootiot – kategorian keskiarvot olivat kokonaiskeskiarvon yläpuolella. Päämäärät – kategoriassa oli myös oppilailla eniten vahvimpia tuloksia. Melkein puolella vastaajista, kymmenellä 22 vastaajasta oli kyseisessä kategoriassa vahvin tulos. Näistä kymmenestä oppilaasta seitsemällä oli toiseksi vahvimpana kykyuskomukset kategoria. Sama yhteys siis päämäärien ja kykyuskomusten välillä jatkuu loppukyselyn tuloksissa. Esimerkiksi tyttö E sai päämäärät – kategoriasta tulokseksi 77,8 prosenttia ja kykyuskomukset – kategoriasta 76,7 prosenttia. Poika V sai vastaavista kategorioista tuloksiksi 91,1 prosenttia ja 77,5 prosenttia. Heikoimmaksi kategoriaksi keskiarvojen suhteen osoittautui edelleen kontekstiuskomukset – kategoria [68 %]. Siinä kategoriassa tuli myös oppilailla eniten heikoimpia tuloksia. Hieman yli puolet, 12 oppilasta 22 oppilaasta sai kontekstiuskomukset – kategoriassa heikoimman tuloksen. Sekä konteksti – että kykyuskomuksissa keskiarvot laskivat alle kokonaiskeskiarvon, 70,6 prosentin. Esimerkiksi poika Q sai kontekstiuskomukset – kategoriasta tulokseksi 51 prosenttia ja tyttö K sai vastaavaksi tulokseksi 42,5 prosenttia.



## *Motivoivien tekijöiden kyselyt*

Kuten aiemmin mainittiin, motivoivien tekijöiden kysely teetettiin oppilaille kahdella eri tavalla. Ensinnäkin oppilaat laitoivat kyselyn sisältämät väittämät tärkeysjärjestykseen [1 – 17] ja sitten arvioivat jokaista erikseen [1 – 5]. Ensimmäiseen kyselyyn vastasi 22 oppilasta, koska tyttö X ei vastannut ollenkaan. Kriittisesti kyselyn tuloksia tarkasteltua oli todettava tuloksissa olevan hieman epäloogisuutta. Muutama oppilas [poika L ja poika N] ei vastannut tärkeysjärjestyksessä, vaan laittoi monta kappaletta samaa numeroa. Tyttö T laittoi viimeisen väittämän kohdalle numeron 18, vaikka vähiten itselle tärkeä väittämä on 17. Tyttö I jätti kysymykset 9 – 17 vastaamatta. Myös muutamalta muulta oppilaalta jäi vastaamatta joihinkin kysymyksiin.

Tuloksia (katso liite 8) tarkasteltiin ensin kokonaisuutena siten, että oppilaiden väittämille antamat numerot laskettiin yhteen. Tämän avulla saatiin väittämät tärkeysjärjestykseen. Pienimmän luvun saanut oli oppilaille tärkein ja suurimman luvun saanut vähiten tärkein. Tuloksissa näkyi sekä päämäärien [vapauden ja arvojen osalta] että kontekstiuskomusten [ilmapiirin ja toimintavapauden osalta] korostuminen. Tämä tulos tukee päämäärien osalta valtautumisen väli – ja loppukyselyssä saatuja tuloksia. Niiden mukaan luovan kirjoittamisen projektin aikana päämäärät – kategoria nousi vahvimmaksi. Mielenkiintoista on, että valtautumisen väli – ja loppukyselyn kokonaistuloksissa kontekstiuskomukset – kategoria oli heikoin, vähäisellä erolla muihin kategorioihin nähden. Oppilaat kuitenkin kokevat kategoriaan liittyvien ilmapiirin sekä toimintavapauden tärkeäksi.

Tässä motivoivien tekijöiden ensimmäisessä kyselyssä oppilaille tärkeintä oli se, että he saivat työskennellä tietokoneella. Oppilaat kommentoivat seuraavasti [oppilaan koodin perässä on luku, joka väittämälle oli annettu]: ”Sormet ei väsy :D.” (tyttö J, 15), ”Se on parasta! ☺.” (tyttö C, 1), ”100” (poika B, 1) ja ”Tietokoneella työskentely on mukavaa.” (tyttö G, 1). Oppilaille toiseksi tärkeintä oli opettajan heille antama tarinoihin ja työskentelyyn liittyvä vapaus, jota perinteiseen luokkatyöskentelyyn verrattaessa myös tietokoneella työskentely edustaa. Oppilailta tuli seuraavia kommentteja: ”Aivoni lepäävät kirjoittaessani vapaasti.” (tyttö M, 9), ”Tämä on tärkeä osa-alue hyvän motivaation tuntua!” (tyttö J, 2) ja ”On hyvä että saa valita tahdin, sillä välillä ei vain kiinnostu kirjoittaminen, sillä jos olisi jokin tietty aika kirjoitelmastani tulisi todella huono.” (tyttö K, 1).

Kolmanneksi tärkeintä oppilaille oli luovan kirjoittamisen työskentelyn mielenkiintoisuus. Kaksi oppilasta oli kommentoinut väittämään näin: ”Saan uutta kokemusta tästä.” (tyttö M, 4) ja ”Kyllä!” (tyttö C, 4). Luovan kirjoittamisen projekti olikin täysin erilainen, mitä luokassa oli aiemmin toteutettu. Erilaisuus ja toiminnan vapaus toivat varmasti mielenkiintoa projektia

kohtaan. Neljännellä sijalla oli tuntien mukava tunnelma. Tunnelmaan oppilaat kommentoivat näin: ”On mukava ’fiilis’ kirjoittaa 😊.” (tyttö J, 1) ja ”Täysin.” (tyttö M, 8). Tärkeimpiin motivoiviin tekijöihin kuului monia vapauteen liittyviä asioita. Edellä mainittujen lisäksi oli viidentenä vapaus keskustella luokkakavereiden kanssa ja seitsemäntenä vapaus itse valita paikka, missä kirjoittaa. Kahdeksantena oli opettajan luottaminen oppilaisiin antamalla heille vastuuta. Myös opettajan kannustaminen koettiin tärkeäksi. Se oli vastauksissa kuudentena. Vähiten tärkeänä oppilaat kokivat sen, että kaverit kehuvat heitä. Valtautumisen tuloksissa oppilaat kuitenkin kokivat, että luokkakaverit kohtalaisesti kehuvat heidän kirjoitelmiaan [välikyselyn mukaan 62,6 prosenttisesti ja loppukyselyn mukaan 54,8 prosenttisesti]. Herää kysymys, olisiko kehuminen ollut oppilaille tärkeämpää kuin näissä tuloksissa se oli, jos kehuja ei olisi luokkakavereilta tullut ollenkaan.

Motivoivien tekijöiden toisen kyselyn, jossa väittämiä tarkasteltiin erikseen [asteikolla 1 – 5], tulokset tukivat ensimmäisen kyselyn tuloksia. Edelleen tietokoneen käyttö, vapaus kirjoitelmien ja työskentelyn suhteen, työskentelyn mielenkiintoisuus sekä mukava tunnelma olivat tärkeimpiä asioita luovan kirjoittamisen projektissa. Luokkakavereilta saadut kehut olivat tämänkin kyselyn vähiten tärkeä asia.

### *Oppilaiden toiminnasta tehdyt havainnot*

Luovan kirjoittamisen projektin aikana tehdyt havainnot oppilaiden toiminnasta raportoidaan oppilaskohtaisesti, koska myös projektityöskentelyssä ja havaintojen tekemisessä korostui oppilaslähtöisyys. Ensin havainnollistetaan kuitenkin kootusti koko luokan toimintaa projektin aikana. Ensimmäisillä tunneilla havainnoin, että suurin osa pääsi projektin aloituksen jälkeen heti kirjoittamisen alkuun myönteisissä tunnelmissa. Osan motiivista en ole varma. En tiedä, ryhtyivätkö he suunnittelemaan ja kirjoittamaan, koska koulussa pitää tunneilla toimia ohjeiden mukaan. Osa oli selvästi innostunut kirjoittamisesta sekä tarinan ja hahmojen suunnittelusta. Suuria eroja poikien ja tyttöjen välillä ei ollut havaittavissa. Innostuneita oppilaita oli sekä tyttöjä että poikia.

Joulukuun alkukartoituksen ja tarinoiden kirjoittamisen perusteella olin varautunut siihen, että muutamat tytöt ja pojat tarvitsevat tavallista enemmän tukea ja kannustusta suunnittelun ja kirjoittamisen aloittamisessa. Heistä osan kohdalla yllätyin myönteisesti. Kolme poikaa pääsi heti kirjoittamisen alkuun ja yhden heistä kohdalla oli havaittavissa jopa jonkinlaista innostumista. Osa uskoi vahvasti tarinaansa. Muutamaa oppilasta ”hävetti” näyttää minulle tekstiään tai he häiriintyivät, kun kävin tarkastelemassa heidän aikaansaannoksiaan. Muutama mielti innolla jo

tulevaa eli, montako novellia kirjoitetaan ja millaiset aihepiirit ja juonet niissä tulisi olemaan. He selvästi olivat tulevaisuuteen tavoitteita asettavia. Osalla oli havaittavissa oman tarinansa vähättelyä [koskee osaa niistä oppilaista, joita hävetti]. Vain yksi oppilas ilmensi kielteisiä tunteita kirjoittamista kohtaan. Muutama oppilas ei aluksi pystynyt aloittamaan kirjoittamista, kun omien kotoa tuotujen tietokoneiden kanssa ei saatu avattua internet-yhteyttä musiikin kuuntelua varten. He kaikki pääsivät siitä ”ahdistuksesta” kuitenkin yli ja saivat aloitettua kirjoittamisen. Se vaati minulta kyllä muutaman painokkaan kehotuksen unohtaa internet-yhteys ja aloittaa kirjoittaminen.

Vähitellen projektin edetessä innostus tarttui kaikkiin oppilaisiin. Sitoutuminen työskentelyyn oli vahvaa. He odottivat malttamattomina projektin seuraavia tunteja ja kyselivät, josko välitunneiksikin saa jäädä työskentelemään. Innostus oli niin voimakasta, että luokan oma opettaja ja toinen opetusharjoittelijakin sen huomasivat. Oppilaat olivat nimittäin muilla tunneilla sekä välitunneille lähtiessä ja sieltä palatessa keskustelleet, milloin taas on luovan kirjoittamisen tunti. Myönteinen ilmapiiri ja innostus kirjoittamiseen tuli esille myös valtautumisen välikyselyn tuloksissa. Kokonaistuloksissa kaikkien kategorioiden yhteenlaskettu valtautuminen nousi yhdeksän prosenttia, kohtalaisesta [66,8 %] vahvaksi [75,8 %] valtautumiseksi. Talviloman lähestyttyä projektiin käytettyjä tunteja oli takana jo kolmisenkymmentä. Sekä oppilaat että minä aloimme väsyä intensiiviseen työskentelyyn ja se näkyi oppilaiden toiminnassa. Jonkin verran alkoi esiintyä levottomuutta, johon jouduin puuttumaan. Ideat ja luovuus alkoivat myös olla oppilailta lopussa. Talviloman jälkeen into ja sitoutuminen työskentelyyn nousivat entiselle tasolleen.

Kevään loppua kohden osalla oppilasta valtautuminen hieman taas laski ja se näkyi myös heidän työskentelyssään. Osalla taas valtautuminen jatkoi vahvistumistaan ja he työskentelivät innokkaasti ja sitoutuneesti projektin loppuun asti. Novellikokoelmien viimeistelyyn kaikki oppilaat suhtautuivat vakavasti ja he halusivat saada tekstien taiton onnistumaan ja kokoelmansa kansiin. Julkaisujuhlassa oli aistittavissa yhtäältä ylpeyttä siitä, että novellikokoelmat saatiin valmiiksi, toisaalta myös huojennusta siitä, että projekti on ohi ja kesäloma alkamassa. Projektin päättymiseen liittyi myös yhteinen haikeus siitä, että projektimme päätyttyä tiemme erkanevat ja oppilaat jatkavat opintopolkuaan yläkoulun puolelle. Havaitsin itsekkin liikuttuneeni niin paljon, että projektin päättymisen ja oppilaista ”luopuminen” sai kyyneleet silmiini. Edelleen, kaksi viikkoa projektin päättymisen jälkeen pro gradu – tutkielmani raportin viimeistelyvaiheessa tunteet nousivat pintaan. Se oli vahva todiste siitä, että itsekkin tutkijana valtauduin ja sitouduin projektiin sekä humanismin periaatteita kunnioittaen aidosti välitin projektiin osallistuneista oppilaista. Heistä jokainen oli ainutlaatuinen yksilö, jonka valtautuminen oli omalaatuinen matka.

Seuraavaksi esitellään vielä tarkemmin jokaisen oppilaan toimintaa luovan kirjoittamisen projektin aikana.

Tyttö A työskenteli innokkaasti koko luovan kirjoittamisen projektin ajan. Hän työskenteli aina tyttö T:n kanssa vierekkäin ja istui pääsääntöisesti käytävällä sijaitsevan sohvaryhmän ääressä. Muutaman kerran hän kirjoitti luokassa. Tyttö A kysyi aktiivisesti apua, kun hänelle tuli kirjoittamisessa ”blokki” [writers block]. Keskusteltuaani hänen kanssaan hän pääsi kirjoittamisessa eteenpäin ja riemastui kovasti asiasta. Tyttö A ei koskaan häirinnyt muiden työskentelyä vaan kirjoitti ahkerasti. Hän myös halusi näyttää minulle, mitä oli saanut aikaiseksi. Motivoivien tekijöiden kyselyn vastaukset tukivat havaintoja hänen työskentelytavastaan, koska kaikista tärkeimmäksi hän koki minun luottamuksen häneen antamalla hänelle vastuun kirjoittamisesta. Kirjoittaessaan hän kuunteli musiikkia. Tyttö A:n valtautumisensa tarkastelu jäi suurimmaksi osaksi havaintojen varaan, koska hän oli poissa koulusta sekä ennakkokyselyn että loppukyselyn aikana. Tyttö A ei päässyt myöskään julkaisujuhlaan. Välikyselyssä hänen valtautumisensa osoittautui vahvaksi [83 %].

Poika B:n työskentely vaihteli suuresti koko projektin ajan.. Välillä hän keskittyi kirjoittamiseen ja sai paljon aikaiseksi. Toisilla tunneilla taas hänellä oli vaikeuksia keksiä tarinaa eteenpäin. Kerran hän tuijotti tyhjää ruutua koko tunnin, jonka jälkeen menin auttamaan häntä ideoinnista. Hän saikin poika P:ltä neuvoja ja jatkoi kirjoittamista. Kun kirjoittaminen ei sujunut, hän valitteli ideoiden vähyyttä. Kannustin häntä eteenpäin kertomalla, että kaikilla kirjailijoilla on välillä hankaluuksia ideoinnista ja tarinan jatkamisessa. Kirjoittamisen lomassa hän etsi internetistä ideoita ja satunnaisesti kuunteli myös musiikkia. Muutamilla kerroilla hän kuitenkin ajautui luvattomaan toimintaan, pelailemaan nettipelejä. Kirjoitelmien editoinnista poika B ei innostunut, kunnes vasta kevään lopulla hän alkoi oma-aloitteisesti viimeistellä tarinoitaan. Poika B:n kohdalla myös kirjoittamispaikka vaihteli projektin aikana. Alussa hän kirjoitti pitkään atk-luokassa. Projektin puolivälin jälkeen hän vaihteli paikkaa atk-luokan ja muiden tilojen välillä. Käytävällä hän ei kirjoittanut koskaan. Tämä tuli esille myös motivoivien tekijöiden kyselyn vastauksissa, koska kolmanneksi tärkeintä hänelle oli vapaus valita itse kirjoittamispaikka. Poika B myös osallistui tarinan filmatisointiin, kun yksi poikaryhmä teki poika V:n tarinasta elokuvan. Poika B:n kohdalla toiminnan havainnot tukivat valtautumisensa kyselyistä saatuja tuloksia. Hänen valtautumisensa lisääntyi koko ajan hieman, mikä näkyi myös ulkoisesti. Kevään aikana hän muuttui iloisemmaksi ja hymyilevämmäksi kuin ennen projektin alkua oli ollut.

Tyttö C sai tyttö A:n tavoin keskittyttyä kirjoittamiseen ja työskenteli aktiivisesti koko projektin ajan. Hänkin kirjoittaessaan kuunteli musiikkia ja satunnaisesti selaili internetin sallittuja sivuja. Tyttö C esitteli innoissaan minulle tarinoitaan sekä kyseli ideoita ja mielipiteitäni. Myös

hänen kohdallaan motivoivien tekijöiden kysely tuki toiminnan havaintoja. Hänen kolme tärkeintä asiaa olivat tietokoneella työskentely, musiikin kuuntelu ja minun kannustaminen. Projektin alussa hän kirjoitti enimmäkseen käytävällä, portaikon yläpäässä olevalla tasanteella. Kavereina hänellä olivat usein tyttö G ja tyttö S. Projektin loppua kohden hän alkoi vaihdella kirjoittamispaikkaa. Hän kirjoitti portaikon ylätasanteen lisäksi luokassa, käytävällä sohvan ryhmän ääressä sekä lukemiseen tarkoitettussa luokkatilassa. Poika B:n tavoin tyttö C:n valtautumisen kyselyn tulokset tukivat toiminnasta tehtyjä havaintoja. Hänen valtautumisensa vahvistui vähitellen [83 prosentista 87 prosenttiin] koko projektin ajan.

Tyttö D sai myös työskenneltä koko projektin ajan, eikä häirinyt muiden työskentelyä. Silloin tällöin hän kuunteli musiikkia, mutta internetin sivustoja hän selaili harvoin. Kirjoituspaikkaa hän ei vaihdellut. Hän kirjoitti aina luokassa. Projektin alkuvaiheessa tyttö D oli erittäin innostunut ja sitoutunut, mutta loppua kohden ne laantuivat. Tätä havaintoa tukee valtautumisen kyselyn tulokset, sillä hänen valtautumisensa laski välikyselyn vahvasta 92,9 prosentista huimat 22,9 prosenttia loppukyselyn 70 prosenttiin. Tyttö D oli hyvin itsekriittinen tarinoitaan kohtaan. Hän korjaili niitä usein ja kyseli paljon mielipiteitäni niistä. Toimintaperiaatteideni mukaisesti annoin hänelle täyden vapauden muokata tarinoitaan. Motivoivien tekijöiden kysely tukee havaintoja, sillä tärkeimmäksi tekijäksi hän kokee vapauden päättää itse kirjoitelmien aiheen ja sisällön sekä kirjoitustahdin. Tyttö D kysyi myös aktiivisesti neuvoa minulta ja muilta oppilailta. Projektin lopussa tyttö D:ltä hukkui muistitikku, johon hän oli tallentanut kaikki tarinansa. Tämä melkein lannisti hänet kokonaan. Onneksi hän oli sitä ennen tulostanut niitä minulle ja niistä tulosteista saimme loppujen lopuksi koottua hänelle novellikokoelman. Hän oli muistitikun hukkumisen jälkeen myös kotona kirjoittanut monta pikkunovellia, jotka olivat hänen äitinsä koneella tallessa [ne jäivät minulta saamatta].

Tyttö E oli luokan oppilaista yksi kaikkein sitoutuneimmista kirjoittajista, vaikka inspiraatio hänellä olikin välillä hukassa. Tätä havaintoa tuki hänen motivoivien tekijöiden kyselyn tulokset. Hänelle tärkeintä oli vapaus päättää itse kirjoitelmien aiheesta ja sisällöstä sekä työskentelytahdistaan. Tyttö E kirjoitti isänsä kannettavalla tietokoneella joka tunnilla samassa paikassa, luokan edessä opettajan pöydän ääressä. Hän harvoin kuunteli musiikkia tai selaili internetin sivustoja. Hän kirjoitti paljon myös kotona, missä työskentely onnistui häneltä paremmin kuin koulussa. Välillä hänellä oli tunneilla hankaluuksia saada tarinaa aikaiseksi. Luku – ja kirjoituspäiväkirjaansa hän kirjoittikin näin: ”Tänään koulussa en saanut kirjoitettua melki mitään inspiraationpuutteen ja luokan ’hälinän’, kun kotona voi kirjoittaa ihan hiljaisessa ympäristössä.” Hän selvästi koki oppilaiden liikkumisen ja toiminnan luokassa hälinäksi. Tyttö D:n tavoin tyttö E oli hyvin itsekriittinen tarinoitaan kohtaan. Hän muokkasi niitä usein ja hylkäsikin ainakin yhden

tarinan. Tyttö E:n kohdalla luovan kirjoittamisen projektissa käytetyt toimintatavat eivät ehkä olleet hänelle parhaita mahdollisia, koska valtautumisen loppukyselyn tuloksissa [74,3 %] näkyi lievää valtautumisen heikkenemistä ennakkokyselyn tuloksiin [75,2 %] verrattaessa.

Poika F työskenteli koko projektin ajan aktiivisesti, aina atk – luokassa ja muutamia viimeisiä tunteja lukuun ottamatta myös samalla tietokoneella. Hän teki yhteistyötä poika H:n ja poika R:n kanssa, jotka myöskin työskentelivät aina atk – luokassa. Hän ei kuunnellut musiikkia eikä selaillut internetin sivustoja. Satunnaisesti hän saattoi viereisen oppilaan koneelta käydä katsomassa jotain mielenkiintoista sivua. Poika F ei myöskään koskaan häirinnyt toisten oppilaiden työskentelyä. Sain katsoa hänen tarinoitaan, mutta hän ei aktiivisesti pyytänyt minua niitä katsomaan. Myös poika F:n valtautuminen näytti vahvistuneen koko projektin aikana ja tätä havaintoa tukevatkin valtautumisen kyselyiden tulokset. Hänelle sopi hyvin luovan kirjoittamisen projektin työskentely ja hänelle kaksi tärkeintä tekijää olivatkin vapaus päättää kirjoitelmien aiheesta, sisällöstä ja työskentelytahdistista sekä tietokoneella työskentely.

Tyttö G työskenteli myös aktiivisesti ja sitoutuneesti, eikä häirinnyt muiden oppilaiden työskentelyä. Projektin alkuvaiheessa hän työskenteli pääosin tyttö C:n kanssa käytävällä portaikon ylätasanteella, mutta loppua kohden hän oli myös luokassa tyttö K:n kanssa. Tyttö C:n tavoin tyttö G pyysi katsomaan tarinoitaan ja antamaan mielipiteeni. Hän itse oli tarinoistaan hyvin kriittinen ja tuntui tarvitsevan kannustusta ja kehuja minulta. Valtautumisen kyselyiden tulokset tukivat havaintoja tyttö G:n toiminnasta. Hänen valtautumisensa vahvistui välikyselyn tuloksista [90 %] loppukyselyn tuloksiin [91,3 %]. Mielenkiintoista oli se, että molempien näiden kyselyiden tulokset olivat hänellä heikompia kuin ennakkokyselyn tulokset [94,8 %].

Poika H:n työskentelyssä oli haasteita kirjoittamaan keskittymisessä. Hänen keskittymisensä herpaantui, jos minä tulin lähelle tarkastelemaan hänen tarinaansa tai viereiset oppilaat katselivat internetistä jotain mielenkiintoista. Muuten hänellä työskentely sujui hyvin ja sitoutuneesti koko projektin ajan. Hänen valtautumisensa näytti vahvistuvan koko ajan, mikä näkyi myös valtautumisen kyselyiden tuloksissa. Poika F:n tavoin poika H työskenteli joka tunnilla atk – luokassa samalla tietokoneella. Hänkään ei kuunnellut musiikkia, mutta selaisi jonkin verran internetistä tarinoihinsa sopivia kuvia. Työskentelyn itseohjautuneisuus tuli esille myös motivoivien tekijöiden kyselyn tuloksissa, missä hänelle tärkeintä oli minun luottamus häneen ja vastuun antaminen.

Tyttö I:n työskentely näytti ulkoapäin tarkasteltuna aktiiviselta ja sitoutuneelta. Hän kirjoitti koko projektin ajan, eikä häirinnyt muiden työskentelyä. Tyttö I kuunteli satunnaisesti musiikkia ja jonkin verran kävi internetissä. Hän kirjoitti suurimman osan projektista samassa tilassa, käytävän sohvaryhmän lähetyvillä. Loppuvaiheessa hän kirjoitti myös luokassa. Tyttö I oli luokan hiljaisiin

oppilas, joka ei hakenut minulta ollenkaan huomiota. Hänen toimintansa ei myöskään herättänyt huomiota, koska hän ei häirinnyt muita vaan työskenteli itseohjautuneesti. Motivoivien tekijöiden kyselyssä tyttö I:lle tärkeimmät tekijät projektissa olivat minun luottamus häneen ja vastuun antaminen, minun kannustaminen sekä kavereilta saatu kannustus. Ehkä me emme kannustaneet ja tukeneet häntä riittävästi, koska sekä väli – että loppukyselyssä kontekstiuskomukset – kategoria oli hänellä heikoin [välirykelyssä 56 % ja loppukyselyssä 31 prosenttia].

Tyttö J puolestaan oli hyvin sosiaalinen. Hän nautti toisten oppilaiden kanssa tarinoista keskustelemisesta. Siitä huolimatta hän työskenteli hyvin itseohjautuneesti. Sekä itseohjautuneisuus että sosiaalisuus näkyivät motivoivien tekijöiden kyselyssä, koska hänelle kaksi tärkeintä tekijää olivat luokan mukava tunnelma sekä vapaus päättää itse kirjoitelmien aihe, sisältö ja työskentelytahti. Välillä hän kysyi minulta neuvoa, kun tarinan jatkamisessa tuli ongelmia. Autoin häntä antamalla ideoita, jonka jälkeen hän aina pääsi takaisin kirjoittamisrytmiin. Tyttö J:kään ei kuunnellut musiikkia työskennellessään. Satunnaisesti hän kuitenkin selaili internetistä sallittuja sivustoja etsien sieltä ideoita ja inspiraatiota. Valtautumisen kyselyiden tulokset tukivat havaintoja, sillä hänen valtautumisensa vahvistui koko projektin ajan.

Tyttö K:n työskentely pysyi aktiivisena ja sitoutuneena koko luovan kirjoittamisen projektin ajan. Monien edellä mainittujen oppilaiden tavoin tyttö K kirjoitti aina samassa tilassa [luokassa] sekä samassa paikassa [oman pulpettinsa ääressä]. Hän oli sijoittautunut lähelle tyttö E:tä ja tyttö J:tä. Tyttö K teki myös elokuvaa heidän kanssaan tyttö J:n tarinasta. Työskentelynsä aikana myös tyttö K satunnaisesti kuunteli musiikkia ja kävi internetissä sallituilla sivustoilla etsimässä ideoita. Työskentelyn itseohjautuneisuus ja sosiaalisuus näkyi myös hänen motivoivien tekijöiden kyselyssä. Hänelle kaksi tärkeintä tekijää olivat vapaus päättää itse kirjoitelmien aihe, sisältö ja työskentelytahti sekä vapaus keskustella luokkakavereiden kanssa. Myös tyttö K:n kohdalla toiminnan havainnot ja valtautumisen kyselyn tulokset tukivat toisiaan. Tuloksissa hänen valtautuneisuutensa vahvistui vähitellen heikosta kohtalaiseksi.

Poika L:n työskentelyssä oli projektin aikana monenlaisia haasteita. Maahanmuuttajana hänelle suomen kielellä kirjoittaminen tuotti hankaluuksia. Poika L jaksoi työskennellä hyvin, jos hänellä oli oma tietokone mukana. Silloin, kun kone oli jäänyt kotiin, työskentelyyn oli vaikea motivoitua. Kokonaisuudessaan hän oli kuitenkin innostunut luovan kirjoittamisen projektista, jonka aikana hänen valtautumisensa vahvistui ennakkokyselyn tulosten heikosta [47,8 %] loppukyselyn kohtalaiseen [58,3 %] valtautumiseen. Eniten hankaluuksia hänelle tuotti vastuun ottaminen omasta työskentelystään. Aika usein sain häntä muistuttaa toimintaperiaatteiden noudattamisesta. Hänellä kiinnostus suuntautui monesti internetin sosiaalisen median sivustoille,

jotka eivät olleet projektin aikana sallittuja. Vaikka työskentelymotivaatio oli välillä hukassa, poika L ei silti häirinnyt muiden työskentelyä.

Tyttö M oli luokan oppilaista vahvimmin suuntautunut tulevaisuuteen. Hänellä oli päämäärät tarkkaan selvillä. Motivoivien tekijöiden kyselyssä hänen kaksi tärkeintä tekijäänsä olivat kehittyminen kirjoittajana ja projektista saatu hyöty tulevaisuuden kannalta. Hän kommentoi kyselyyn näin: *”Haave kirjailijan tai toimittajan ura...”* Valtautumisen kyselyiden tuloksissa ilmeni sama. Sekä väli – että loppukyselyssä tyttö M sai yli 90 prosentin tuloksen päämäärät – kategoriassa. Hän oli vahvasti itsenäinen työskentelijä. Hän ei kaivannut muiden kommentteja eikä kannustusta. Tarvittaessa tyttö M kuitenkin auttoi muita oppilaita. Kirjoittaessaan hän ei kuunnellut musiikkia, eikä selaillut internetin sivustoja. Internetin käyttöön hän oli kommentoinut näin: *”Plääh! Vie kirjoitus aikaa.”* Projektin alkuvaiheessa hän kirjoitti käytävällä sohvaryhmän äärellä. Loppuvaiheessa hän vaihteli paikkaa luokan, sohvaryhmän ja atk – luokan välillä. Atk – luokassa tyttö M työskenteli poikien kanssa ja muualla tyttöjen.

Poika N oli pojista rauhällisin ”puurtaja”. Hän ei häirinnyt muiden työskentelyä, mutta hänen keskittymisensä herpaantui silloin tällöin, kun vieruskaveri selaili internetistä jotain mielenkiintoista sivustoa. Hän itsekin kävi jonkin verran kirjoittamisen ohessa internetissä, kun ideat loppuivat tai tarinan jatkon keksiminen oli hankalaa. Autoin häntä muutamassa vaikeassa tilanteessa, josta hän pääsi eteenpäin hetken miettimisen jälkeen. Poika N otti ideoita vastaan sekä minulta että vieressä kirjoittaneilta luokkakavereilta. Kirjoituspaikka oli enimmäkseen atk – luokka, mutta silloin tällöin poika N oli kirjoittamassa lukemiseen tarkoitettussa tilassa poika L:n ja poika P:n kanssa. Heidän kanssaan poika N teki usein yhteistyötä. Havainnot hänen toiminnastaan ja valtautumisen kyselyn tulokset tukevat toisiaan, sillä satunnaisista herpaantumisista huolimatta hänen valtautumisensa vahvistui projektin edetessä.

Poika O oli pojista rauhällisin ja huomaamattomin [kuten tytöistä tyttö I]. Hän työskenteli omaan rauhalliseen tahtiinsa koko projektin ajan ja aina atk – luokassa saman koneen äärellä. Välillä hänelle tuli päiviä, jolloin oli vaikeuksia keksiä tarinalle jatkoa tai uuden tarinan alkua. Poika O ei kuitenkaan alkanut häiritä muiden työskentelyä vaan keskittyi internetin sallittujen sivustojen tarkasteluun ja sieltä ideoiden poimimiseen. Tarinoista hän keskusteli poika Q:n ja poika N:n kanssa. Myös hänelle oli motivoivien tekijöiden kyselyn tulosten perusteella tärkeää tietokoneella työskentely, vapaus kirjoituspaikan valinnassa sekä vapaus kirjoitelman aiheen, sisällön ja kirjoitustahdin päättämisessä. Poika O ei itse koskaan pyytänyt apuani tai huomiotani. Hän ei kuitenkaan häiriintynyt, jos kävin lukemassa hänen tarinaansa. Valtautumisen kyselyiden tulokset tukevat havaintoja, sillä hän oli kohtalaisesti ja nousujohteisesti valtautunut koko projektin ajan.



Poika P oli projektin kannalta luokan mielenkiintoisin oppilas. Valtautumisen ennakkokyselyssä hänen valtautumisensa oli luokan heikoin, vain 26,1 prosenttia. Luovan kirjoittamisen projektin alettua hänen valtautumisensa nousi huomattavasti 53 prosenttia, 79,1 prosenttiin. Hän pääsi heti projektin alussa kirjoittamisen alkuun. Poika P selvästi nautti tietokoneella työskentelystä, mikä tuli ilmi myös motivoivien tekijöiden kyselyssä. Tietokoneella työskentely oli hänelle tärkein tekijä. Hänellä oli projektin ajan oma tietokone mukana ja muutaman kerran hänellä oli jopa kaiutin-sarja mukana. Kyseisellä tunnilla annoin hänelle luvan mennä poika N:n ja poika L:n kanssa muista oppilaista erilleen, jotta he pystyivät yhdessä kuuntelemaan musiikkia poika P:n kaiuttimilla. Poika P:n työskentelyn aktiivisuus ja sitoutuneisuus vaihteli usein. Jos hänellä oli jäänyt oma tietokone kotiin, hänen oli vaikea keskittyä kirjoittamiseen (kuten poika L). Kirjoittaessaan poika P kuunteli musiikkia ja kävi aktiivisesti internetin sallituilla sivustoilla. Välillä jouduin kuitenkin häntä muistuttamaan toimintaperiaatteista, kun hän kävi internetin sosiaalisen median sivustoilla ilman lupaa. Kirjoittamispaikkaa hän vaihteli koko projektin ajan atk – luokan, lukemiseen tarkoitettun tilan, oman luokan sekä yhden pikkuluokan välillä. Hän teki enimmäkseen yhteistyötä poika L:n, poika N:n, poika Q:n ja poika B:n kanssa.

Poika Q oli poika N:n ja poika O:n tavoin hiljainen ja rauhallinen työskentelijä. Hänen sitoutumisensa kirjoittamiseen vaihteli projektin aikana. Innostus lopahti välillä, jolloin aikaa kului enemmän internetin sivustoja selaten. Kirjoittaminen kuitenkin eteni tasaiseen tahtiin. Kirjoittaessaan hän silloin tällöin kuunteli musiikkia. Poika Q oli ainoa oppilas, kuka toi projektin alussa aktiivisesti esille kielteisiä tunteita kirjoittamista kohtaan. Hän kertoi, että kirjoittaminen on hänen mielestään tylsää, eikä ole siitä koskaan tykännyt. Hän ei ensimmäisillä kirjoituskerroilla saanut kirjoitettua edes suunnitelmaa hahmoista ja paikoista. Syyksi hän kertoi sen, että monitorin kuva meni sekaisin. Sitä en itse päässyt todentamaan, koska en ollut atk-luokassa silloin. Poika Q:n osalta ei ehkä voi luovan kirjoittamisen työskentelyn kohdalla puhua innostumisesta. Siltä se ei ainakaan ulospäin näyttänyt. Valtautumisen kyselyiden tuloksissa hänen valtautumisensa oli kuitenkin kohtalainen sekä väli – että loppukyselyssä. Motivoivien tekijöiden kyselyssä hän vastasi tärkeimmiksi tekijöiksi tietokoneella työskentelyn, musiikin kuuntelun sekä työskentelyn mielenkiintoisuuden. Ilman kyselyiden tuloksia tulkintani hänen valtautumisestaan olisi ollut erilainen. Luulin häntä heikommin valtautuneemmaksi kuin hän todellisuudessa oli.

Poika R oli projektin alusta alkaen innoissaan luovan kirjoittamisen työskentelystä. Hän kirjoitti aktiivisesti joka tunti atk – luokassa saman tietokoneen ääressä. Hän ei kuunnellut ollenkaan musiikkia kirjoittaessaan. Hän oli jopa niin aktiivinen ja sitoutunut kirjoittamaan, että välillä minun piti kehottaa häntä pitämään taukoa ja rentoutumaan esimerkiksi selaamalla internetin sivustoja. Poika R:n työskentelystä tehtyihin havaintoihin nähden valtautumisen

väläkyselyssä tuli ristiriitainen tulos, koska hänen valtautumisensa laski ennakkokyselyn 87,4 prosentista väläkyselyn 82,6 prosenttiin. Ehkä hän oli yksi niistä oppilaista, joilla kesti hieman tottua luovan kirjoittamisen vapaaseen työskentelytapaan, sillä valtautumisen loppukyselyn tuloksissa hänen valtautumisensa oli vahvistunut 88,3 prosenttiin. Poika R oli ainoa oppilas, jolla ei ollut ollenkaan itsekritiikkiä kirjoitelmiaan eikä työskentelynsä sujumista kohtaan. Hän ei halunnut korjailta tarinoitaan ja toimintaperiaatteideni mukaisesti minä sallin sen. Motivoivien tekijöiden kyselyssä hän vastasi tärkeimmiksi tekijöiksi luokkakavereilta saadut kehu, vapauden keskustella luokkakavereiden kanssa sekä vapauden päättää itse kirjoitelmien aihe, sisältö sekä työskentelytahti. Poika R myös osallistui poikien ryhmän elokuvaan, joka tehtiin poika V:n tarinasta.

Tyttö S työskenteli tasaisen aktiivisesti koko projektin ajan, vaikka loppuvaiheessa oli havaittavissa lievää väsähtämistä. Havaintoa tukee valtautumisen kyselyiden tulokset. Väläkyselyssä hänen valtautumisensa pysyi samana kuin ennakkokyselyssä. Loppukyselyssä valtautuminen laski hieman, 5,3 prosenttia. Hän oli yksi niistä oppilaista, joita ”hävetti” näyttää minulle tarinoitaan. Luin hänen tarinoitaan ensimmäistä kertaa vasta toukokuun loppupuolella, kun kävin tarinat läpi äidinkielen arviointeja varten. Kirjoittaessaan tyttö S oli enimmäkseen tyttö U:n kanssa ja joskus tyttö C:n kanssa. Kirjoittamispaikka vaihteli sen mukaan, kenen kanssa hän kirjoitti. Tyttö U:n kanssa hän istui aina käytävässä sohvaryhmän äärellä ja tyttö C:n kanssa hän vaihteli luokan, portaiden ylätasanteen ja lukemiseen tarkoitettun tilan välillä. Kerran he siirtyivät kirjoittamaan yhdessä käytävällä sijaitsevan pöydän ääreen, kauemmas sohvaryhmästä. Hän kuunteli musiikkia kirjoittaessaan ja usein selaili myös internetin sivustoja. Kuten monille muille projektiin osallistuneille oppilaille myös tyttö S:lle motivoivimpien tekijöiden kyselyn mukaan tärkeimpiä tekijöitä projektissa olivat tietokoneella työskentely, musiikin kuuntelu sekä työskentelyn mielenkiintoisuus.

Tyttö T oli yksi niistä oppilaista, joiden valtautuminen näytti vahvistuvan koko projektin ajan. Se näkyi myös valtautumisen kyselyiden tuloksissa. Tyttö T kirjoitti aina tyttö A:n kanssa, jos kyseinen tyttö oli koulussa. Projektin aikana hän kirjoitti pääsääntöisesti aina käytävässä sohvaryhmän äärellä, mutta loppuvaiheessa hän kirjoitti välillä myös luokassa. Hän kuunteli aina kirjoittaessaan musiikkia ja silloin tällöin kävi myös internetissä etsimässä tarinoihin ideoita. Tyttö T näytti usein tarinoitaan minulle ja kyseli neuvoja sekä mielipiteitäni niistä. Hän myös keskusteli vieressä kirjoittaneiden luokkakavereiden kanssa tarinoista. Tämä näkyi motivoivien tekijöiden kyselyn tuloksissa. Neljä tärkeintä tekijää projektissa olivat minun antama kannustus, tietokoneella työskentely, luokkakavereiden antama kannustus sekä musiikin kuuntelu. Tyttö T oli oppilas, kuka kevensi tunnelmaa ja loi ryhmähenkeä oppilaiden välille.

Tyttö U työskenteli aktiivisesti ja sitoutuneesti, tasaiseen tahtiin koko luovan kirjoittamisen projektin ajan. Jo ensimmäisellä kirjoituskerralla hän sai paljon tarinaa kirjoitettua. Projektin aikana tyttö U kirjoitti aina samassa paikassa, käytävässä sohvaryhmän äärellä ja samassa kohdassa. Tyttö U:lla oli oma tietokone mukana tunneilla. Myös häntä ujustutti näyttää minulle tarinoitaan. Tyttö U kuunteli musiikkia kirjoittaessaan ja hän myös kävi välillä internetissä sallituilla sivuilla. Hän ei pyytänyt minulta ollenkaan apua, mutta välillä vilkuilin hänen tarinoitaan ja kannustin jatkamaan. Hän selvästi kaipasi kannustusta, vaikkei olisi halunnut minun lukevan tarinoitaan. Vieressä kirjoittavien luokkakavereiden kanssa hän satunnaisesti keskusteli tarinoista. Motivoivien tekijöiden kyselyn tulokset tukivat näitä havaintoja. Tärkeimmät tekijät hänelle olivat minun antama kannustus, minun luottamus häneen ja vastuun antaminen sekä työskentelyn mielenkiintoisuus. Valtautumisen kyselyiden tuloksissa tuli esille, että tyttö U:n valtautuminen vaihteli projektin aikana samoin kuin tyttö D:llä, tyttö M:llä, poika O:lla ja poika P:llä. Alkuvaiheessa valtautuminen vahvistui ja loppuvaiheessa se heikkeni hieman. Tämä näkyi tyttö U:n toiminnassa lievänä väsähtämisenä projektin loppuvaiheessa.

Poika V työskenteli projektin alkuvaiheessa innokkaasti ja sitoutuneesti. Hän oli yksi innostuneimmista pojista. Hän kirjoitti aina poika R:n, poika F:n ja poika H:n kanssa atk – luokassa. Poika V kuunteli välillä musiikkia kirjoittaessaan sekä haki ideoita ja inspiraatiota internetin sivustoilta. Projektin loppua kohden hänen sitoutumisensa heikkeni. Jouduin häntä muistuttamaan siitä, ettei toisten työskentelyä saanut häiritä. Hän usein unohti laittaa joko tietokoneesta äänet pois tai kuulokkeet korville. Hän myös sortui pelailemaan internetpelejä. Valtautumisen kyselyiden tulokset tukevat näitä havaintoja, sillä poika V:n kohdalla loppukyselyn tuloksissa valtautuminen heikkeni melkein 20 prosenttia välikyselyn tuloksista, vahvasta valtautumisesta kohtalaiseen. Tutkimuksen kannalta harmittavaa on se, että häneltä jäi ennakkokysely tekemättä. Tällöin oltaisiin saatu vertailukohta projektin aikaiselle valtautumiselle.

Tyttö X oli oppilaista kaikista innostunein luovan kirjoittamisen projektista. Ehkä se johtui entisestä poikkeavasta uudesta työskentelytavasta, koska hän jo ennakkokyselyn yhteydessä ilmoitti vihaavansa kirjoittamista. Tästä tunteestaan huolimatta hän sitoutui kirjoittamiseen koko projektin ajan. Ulospäin näkyi, että kirjoittaminen oli hänelle epämukavaa ja hankalaa. Tyttö X jaksoi yrittää ja halusi saada hyviä tarinoita aikaan. Projektin loppua kohden oli kuitenkin havaittavissa innostuksen laantumista ja yritys muuttui ajoittaiseksi levottomuudeksi. Tätä havaintoa tukevat hänen valtautumisen kyselyiden tulokset. Valtautumisen kyselyiden vastauksissa näkyi tyttö X:n kohdalla ensin valtautumisen vahvistuminen 58,3 prosentista 65,7 prosenttiin ja loppua kohden heikkeneminen ennakkotasoa alhaisemmaksi 54,3 prosenttiin. Projektin aikana valtautumisen sekä väli- että loppukyselyssä hänellä vahvimpana oli päämäärät – kategoria.

Vastaavasti emotiot – kategoria oli molemmissa kyselyissä heikoin. Hän työskenteli pääsääntöisesti käytävässä sohvaryhmän ääressä, mutta loppuvaiheessa hän kirjoitti myös luokassa. Sohvaryhmän ääressä kirjoittaessaan tyttö X istui aina tyttö U:n vieressä tai ainakin lähellä häntä. Hän kuunteli musiikkia ja selaili internetin sallittuja sivustoja silloin tällöin.

#### *Havainnot kollektiivisesta valtautumisesta*

Kollektiivista valtautumista esiintyi jo luovan kirjoittamisen projektin alkuvaiheessa, kun yhdessä innostuimme luovasta kirjoittamisesta. Havainnoin oppilaiden ottavan vastuuta kirjoittamisestaan sekä työskentelystään. Vapaus kirjoitelmien aiheen ja sisällön suhteen, kirjoitustahdin ja – paikan suhteen sekä vapaus keskustella luokkakavereiden kanssa loivat tunneille rennon ja mukavan ilmapiirin. Oppilaat tukivat toinen toisiaan ja auttoivat eteenpäin tarinan keksimisessä. He kävivät tarinoista kiihkeitä keskusteluja, joissa puhetahti kiihtyi, äänenvoimakkuus kohosi, nauru raikui ja kommentteja sateli puolin ja toisin. Esimerkkinä voisi mainita tyttö J:n, tyttö E:n ja tyttö K:n välillä käydyt keskustelut omassa luokassa. Pojista myös poika F ja poika H jatkoivat tarinoitaan yhteistyössä välillä etsien tarinoitaan inspiroivia kuvia internetistä. Kollektiivisen valtautumisen aikaan saama mukava ja rento ilmapiiri toimi myös oppilaita kannustavana. Tyttö M olikin kommentoinut kyselyyn näin: *”He antavat naurullaan energiaa kirjoittaa.”* Oli selvästi havaittavissa, että koko luokka nautti projektista ja se oli heistä mukavaa. Poika F kommentoikin edellä mainitun tärkeyttä näin: *”Tärkeä asia koska luokassa jossa on huono ilmapiiri ei ole mukava työskennellä.”* Projektin aikana oppilaille muodostui yhteishenki, heistä tuli myönteisellä tavalla luokka. Tämän havainnoivat myös luokan oma opettaja sekä oppilaiden vanhemmat. Kevätjuhlassa todistustenjaon jälkeen monet heistä tulivat kiittelemään ja kertomaan, kuinka oppilaat olivat innoissaan kertoneet kotona projektista. Vanhemmatkin olivat huomanneet, miten luokka ”hioutui yhteen” kevään aikana. Tämä palaute oli sekä minulle itselleni että tutkimukseni kannalta tärkeä tieto. Tekemäni havainnot eivät ole olleet virheellisiä. Muutosta oli siis kevään aikana tapahtunut. Seuraavaksi kootaan vielä yhteen, miten opetus oli saanut aikaan muutosta oppilaiden valtautumisessa.

#### *Opetuksella aikaan saatu muutos oppilaiden valtautumisessa*

Pro gradu – tutkielmaani liittyvän toimintatutkimuksen luovan kirjoittamisen projekti sai aikaan muutosta oppilaiden valtautumisessa. Muutosta oli sekä myönteistä että kielteistä. Tästä muutokseen liittyvästä tarkastelusta jätettiin pois kaksi oppilasta, tyttö A ja poika V. Tyttö A:lta jäi

vastaamatta sekä ennako – että loppukysely. Poika V:ltä jäi vastaamatta ennakkokysely. Täten vertailukohtaa projektin vaikutuksille ei saatu kummankaan heistä kohdalla. Tarkastelussa mukana olleista 21 oppilaasta enemmistöllä [17 oppilaalla] muutos oli myönteinen. Oppilaista noin puolella, kymmenellä oppilaalla tuo myönteinen muutos kesti koko projektin ajan. Seitsemällä oppilaalla tapahtui projektin alussa vahvaa myönteistä muutosta, joka projektin loppua kohden kääntyi hieman laskuun. Heille projekti oli ehkä liian pitkäkestoinen. Kolmella oppilaalla [tyttö I:llä, tyttö S:llä ja poika V:llä] tapahtui projektin aikana valtautumisen heikkeneminen. Tyttö E:llä jäi välikysely tekemättä, joten hänen valtautumisensa muutosta verrataan ennako – ja loppukyselyiden avulla. Kahdella oppilaalla, tyttö G:llä ja poika R:llä valtautuminen heikkeni projektin alkuvaiheessa, mutta vahvistui loppua kohden.

Valtautumisen vahvistuminen (katso taulukko 5, liite 9) näkyi oppilaiden keskuudessa kahtena ryhmänä. Yksillä valtautumisen vahvistuminen tapahtui vahvan valtautumisen sisällä, 25 prosentin vaihteluvälillä. Toisilla vahvistuminen tapahtui heikosta valtautumisesta kohtalaiseen valtautumiseen, 15 prosentin vaihteluvälillä. Valtautumisen vahvistuminen ja heikkeneminen (katso taulukko 6, liite 10) näkyi oppilaiden keskuudessa eroina muutoksen mittasuhteissa. Kolmella oppilaalla valtautumisen muutokset tapahtuivat loivemmin [tyttö M:llä, tyttö U:lla ja poika O:lla] ja neljällä jyrkemmin [tyttö D:llä, poika Q:lla, tyttö X:llä ja poika P]. Poika P:n ja tyttö D:n valtautumisen muutokset erottuivat muista jyrkimpinä.

Valtautumisen heikkeneminen (katso taulukko 7, liite 11) näkyi neljällä oppilaalla [poika V:llä, tyttö E:llä, tyttö S:llä ja tyttö I:llä], joista suurin muutos tapahtui tyttö I:llä. Tyttö E:n valtautumista tarkasteltiin vain ennako – ja loppukyselyn perusteella. Täten jäi tutkimatta projektin alkuvaiheen vaikutukset valtautumiseen. Valtautumisen heikkeneminen ja vahvistuminen (katso taulukko 8, liite 11) tapahtui puolestaan kahdella oppilaalla, tyttö G:llä ja poika R:llä. Syitä tähän muutokseen voisi olla esimerkiksi se, että heillä kesti projektin alun jälkeen kauemmin tottua uuteen työskentelytapaan. Toinen selitys voisi olla oman valtautumisen kriittisen tarkastelun lisääntyminen projektin alkuvaiheessa.

Valtautuminen muuttui siis neljällä eri tavalla luovan kirjoittamisen projektin aikana. Sekä tyttöjä että poikia oli jokaisessa näissä ryhmissä, joten valtautumisen muutoksen suhteen koko luokan tuloksia tarkastellessa ei sukupuolten välillä syntynyt eroja. Kun tarkasteluun otetaan muutoksen lisäksi valtautumisen tasot, eroja sukupuolten välillä syntyi. Kun tyttö A otetaan mukaan tarkasteluun tytöistä enemmistöllä eli kymmenellä kolmestatoista tytöstä valtautuminen säilyi muutoksista huolimatta vahvana. Pojista sama tilanne oli vain kolmella pojalla. Seitsemällä pojalla kymmenestä valtautuminen vaihteli projektin ajan ollen loppukyselyssä kohtalaisen valtautumisen tasolla. Valtautuminen vaihteli myös kolmella tytöllä, joista kahdella valtautuminen

oli loppukyselyssä kohtalaisen ja yhdellä heikon valtautumisen tasolla. Lukevien ja lukemattomien välillä oli valtautumisessa eroja siten, että paljon kirjoja lukevat oppilaat sekä tytöt että pojat olivat koko luovan kirjoittamisen projektin ajan vahvasti valtautuneita. Vähän lukevia tai lukemattomia oppilaita ei ollut riittävästi vahvojen yhteyksien selvittämiseksi. Oppilaista kolme poikaa luki vähän tai ei ollenkaan ja heillä valtautuminen oli projektin loppuvaiheessa kohtalaisen valtautumisen tasolla. Vähän lukevia tai lukemattomia tyttöjä ei tutkimukseen osallistuneessa luokassa ollut ollenkaan. Sillä, mitä lukee, ei ollut näkyvää yhteyttä valtautumiseen. Myös sarjakuvia paljon lukeva oppilas oli vahvasti valtautunut. Luovan kirjoittamisen taitoihin sillä kuitenkin oli yhteys (katso luku 7.1.2).

Opettajana toiminnallani oli vahva vaikutus oppilaiden valtautumiseen. Kuten Nicholson toteaa opettajan kontrollin vähentämisen ja myönteisen opettaja – oppilas suhteen lisäävän oppilaiden valtautumista (katso luku 2.3.2), luovan kirjoittamisen projektissa kävi juuri niin. Annoin oppilaille vapautta ja vastuuta omasta toiminnastaan sekä kirjoitusprosessistaan. Muutamaa oppilasta lukuun ottamatta kaikki pystyivät koko projektin ajan toimimaan vastuullisesti (katso oppilaiden toiminnasta tehdyt havainnot). Opettajana omalla valtautumisellani ja innostuksella oli vaikutusta oppilaisiin. Tyttö M kommentoikin motivoivien tekijöiden kyselyssä näin: *”Anun positiivinen asenne on jo itsestään kannustavaa.”* Toimintani vaikutti myönteisesti myös luokan oman opettajan ajatuksiin luovan kirjoittamisen projektin kaltaisen toimintatavan hyödyistä oppilaiden oppimisen tukemisessa. Ennen projektin alkua opettaja nimittäin oli aika skeptinen siitä, saanko muutamia oppilaita tuettua heidän valtautumisessaan ollenkaan. Myönteiset muutokset oppilaiden valtautumisessa puhuivat puolestaan ja opettajakin innostui projektista vielä enemmän. Muutosta sain ehkä aikaiseksi myös muiden koulussa toimineiden opettajien toimintatavoissa. Kevään edetessä entistä enemmän viereisten luokkienkin oppilaita näkyi työskentelemässä miniläppäreiden kanssa käytävillä ja muissa koulun tiloissa. Myös oppilaiden vanhemmat olivat huomanneet toimintani aikaan saamat myönteiset muutokset oppilaissa ja koko luokan toiminnassa ja yhteishengessä. Kriittisen pedagogiikan periaattein oli pidettävä myös mielessä, ettei toiselle ihmiselle voi antaa valtautumista. Hänen valtautumistaan voi vain tukea. Tähän tavoitteeseen pääsin toimintani kautta.

### 7.1.2 Luovan kirjoittamisen taidot

Luovan kirjoittamisen taidoissa tarkasteltiin oppilaiden ennen projektia ja projektin aikana tuottamia tarinoita sekä heidän tekemiään merkintöjä luku – ja kirjoitus – sekä ideapäiväkirjoihin. Edellä mainittuja tukevat projektin aikana tehdyt havainnot taitojen kehittymisestä. Raportointi

tapahtuu oppilaittain. Lainaukset ovat oppilaiden luovan kirjoittamisen projektin aikana kirjoittamista tarinoista.

Tyttö A:lta jäi ennakkotarina ja – kysely tekemättä, koska hän oli kyseisenä päivänä poissa koulusta. Täten vertailukohtaa hänen projektin aikana tuottamille tarinoille ei ole. Tyttö A sai projektin aikana valmiiksi yhden yhdeksänsivuisen tarinan, joka kertoi prinsessasta. Toinen, viisisivuinen noita-akatemiaan lähtevästä noidasta kertova tarina jäi häneltä kesken. Molemmissa tarinoissaan tyttö A käytti elävää ja kaunista kieltä. Juoni eteni molemmissa tarinoissa sujuvasti erilaisin tavoin: vuoropuhelun, toiminnankuvauksen, ajan kulumisen sekä ihmisten ja erilaisten esineiden kautta. Juoni oli myös johdonmukainen. Kaikki tapahtumat olivat perusteltuja, eikä tarinoissa tapahtunut mitään irrationaalista, täysin käsittämätöntä. Tyttö A kuvailee upeasti tunnelmia, henkilöitä ja tapahtumia. Lainaus on prinsessasta kertovan tarinan alusta, jossa hän taitavasti johdattelee lukijan tarinan tunnelmaan:

*”Kaupungin valot loistivat pimeydessä. Daisy, kuninkaan ainoa tytär katseli ikkunasta ulos synkistyneenä. Hän niin haluaisi päästä ulos muiden ihmisten sekaan! Kuu paistoi isona niinkuin aina. Ihmisten iloiset huudahdukset ja naurut kaikuivat Daisyn korvaan. Kynnel vierähti Daisyn poskelle, hän ei ikinä pääsisi ulos ihanaan ilmaan.”*

Koska vertailukohta tyttö A:n kohdalla puuttuu, en projektin aikana pystynyt arvioimaan havainnoitteni perusteella hänen kehittymistään. Hän kuitenkin tuntui kirjoittavan innoissaan joka tunnilla. Valtautumisen välikyselyssäkin hänen valtautumisensa tulokset olivat vahvat. Kirjoituspäiväkirjassaan tyttö A harmittelee, että toinen tarina jäi kesken. Hän kirjoitti tarinan etenemistä hidastaneen sen, että hänen oma tietokoneensa oli projektin aikana välillä huollettavana. Tyttö A oli projektin loppuvaiheen, novellikokoelmien koostamisen ajan poissa koulusta, lomamatkalla, eikä hän päässyt osallistumaan julkaisujuhlaankaan.

Poika B:n ennakkotarina oli lyhyt, 28 sanan pituinen. Juoni oli katkonainen ja eteni irrationaalisesti. Tarinassa ensin oli joulupukki, joka käveli katolla, tippui savupiipusta ja kuoli. Sitten metsästäjä otti joulupukin vehkeet ja lahjat ja eli elämänsä onnellisena loppuun. Kyseisessä tarinassa ei myöskään ollut kuvailua ollenkaan. Luovan kirjoittamisen projektin aikana poika B kirjoitti kolme miehistä ja heidän seikkailuistaan kertovaa tarinaa: Jaakko, Pertti ja Jussi lomalla. Kaikki tarinat olivat selvästi pidempiä kuin ennakkotarina [306, 490 ja 143 sanaa] Näissä tarinoissa oli havaittavissa paljon myönteistä muutosta. Tarinoiden juonet etenivät sujuvammin ja loogisemmin kuin ennakkotarinessa. Etenemisessä oli käytetty myös erilaisia tapoja: vuorosanoja, toiminnan kuvausta sekä ajan kulumista. Nyt myös paikkojen, henkilöiden ja tunnelmien kuvausta oli mukana. Ensimmäinen lainaus on poika B:n tarinasta Jaakko ja toinen tarinasta Pertti:

*”Heräsin aamulla rysäykseen ,menin alakertaan katsomaan. siellä olikin vain meidän koira tessu, joka haukkui ystävällisesti. isä oli herännyt samaan rysäykseen ja hymyili minulle salaperäisesti -huomenta jaakko- hän sanoi.”  
(Jaakko)*

*”Kun musta olento oli raahannut minut metsään huomasin että niitä tuli sadoittain. ’auuu!’ minulta pääsi tuskanhuuto kun yksi olento oli puraissut minua jalasta sen terävillä piikkihampailla. Samassa putosin johonkin onkaloon metsässä. Heräsin metsästä, hieroin käsillä naamaa. käteni tuntuivat teräväkyntisiltä ja ne olivat mustat. en voinut kävellä muuta kuin neljällä jalalla.”  
(Pertti)*

Kielioppiasioita ei tässä luovan kirjoittamisen projektissa painotettu, vaan kiinnitettiin huomiota kuvailuun ja sanavalintoihin luvussa 6.4 mainittujen kriteereiden mukaisesti. Vaikka poika B:n projektin aikana kirjoittamista tarinoista päätellen hän on aika paljon kehittynyt luovan kirjoittamisen taidoissa, hän itse koko kehittyneensä vain vähän. Myös valtautuminen hänellä vahvistui projektin aikana heikosta kohtalaiseksi. Harmittavasti häneltä oli jäänyt luku – ja kirjoituspäiväkirjaan sekä ideapäiväkirjaan merkinnät kirjoittamatta. Valtautumisen loppukyselyssä hän totesi, että oli saanut ideoita tarinoihinsa, muttei osannut eritellä niiden lähteitä.

Tyttö C:n ennakkotarinan juoni eteni hieman katkonaisesti, mutta tarina oli kuitenkin looginen. Se kertoi Lasse – pingviinistä, joka ystävänsä kanssa vei Korvatunturille Joulupukin reestä tippuneen lahjan. Juonen etenemisessä oli käytetty pelkästään toiminnan kuvausta ja vuorosanoja. Asioiden, henkilöiden ja tunnelmien kuvailua oli vähän. Projektin aikana tyttö C kirjoitti kaksi työstä ja heidän seikkailuistaan kertovaa tarinaa. Näissä juoni eteni myös ajan kulumisen kautta. Kuvailuakin oli tullut lisää. Myös sanavalinnat olivat monipuolistuneet. Tyttö C käytti monia taitavasti asioita kuvaavia verbejä, esimerkiksi tarrautua ja mulkoilla. Näissä ennakkotarinaa pidemmissä tarinoissa tyttö C:llä oli selvästi vaikeuksia pitää juoni loogisena. Seuraava lainaus on tyttö C:n tarinasta Ronja ja oudot tapahtumat:

*”Sitten äitini lähti huoneestani ja istuitui tuolille ja jämähti siihen silmät suurina tuijottaen pikkuveljeni huoneeseen. Menin äitini luokse ja katseeni suuntautui veljeni huoneeseen se oli tyhjä. Yhtäkkiä äitini kirkaisi ja sanoi: - tomi,missä tomi on ? menin juosten hänen huoneeseensa ja tutkin joka paikan mutta tomia ei näkynyt, kunnes huomasin että ikkuna oli auki ja musta villan palanen roikkui ikkunan reunuksella.”*

Tyttö C ei ollut poika B:n tavoin tehnyt kirjoittamisesta merkintöjä päiväkirjaan. Valtautumisen loppukyselyyn hän vastasi saaneensa tarinoihinsa ideoita kirjoista ja elokuvista. Ideat olivat olleet esimerkiksi seikkailutyylisiä. Tutkimuksen kannalta mielenkiintoista oli se, että tyttö C:n



valtautuminen oli vahvistunut koko luovan kirjoittamisen projektin ajan, minkä olin havainnut tuntien aikana. Hän itse myös koki kehittyneensä kirjoittajana todella paljon. Tyttö C:n kirjoittamissa tarinoissa oli havaittavissa kehitystä parempaan, muttei kuitenkaan hänen kokemuksensa mukaisessa mittakaavassa.

Tyttö D:n ennakkotarinnassa oli jonkin verran toiminnan kuvailua, mutta juoni eteni hieman katkonaisesti vain toiminnan kuvauksen tai vuorosanojen kautta. Henkilöiden tai paikkojen kuvausta ei ollut ollenkaan. Se oli myös erittäin lyhyt verrattuna projektin aikana tyttö D:n kirjoittamiin tarinoihin. Ennakkotarina kertoi Mökö – nimisestä tontusta, joka sai rokotteen. Luovan kirjoittamisen projektin aikana tyttö D kirjoitti erittäin monta tarinaa, joista osa oli lyhyitä yhdensivun pituisia ja osa pitkiä monisivuisia tarinoita. Näissä tarinoissa juonen kuvaus sujuvoitui ja monipuolistui entisestä. Tarinoiden aiheet olivat monipuolisia. Eniten oli kuitenkin filosofisia, elämää pohtivia tarinoita. Henkilöiden, tapahtumapaikkojen ja tunnelmien kuvaus oli tyttö D:n tarinoissa kuin ammattikirjailijan kirjoittamissa novelleissa. Tässä lainaus yhdestä lyhyestä tarinasta, jolla ei ole nimeä:

*”Katselin huuruudesta ikkunasta, ulkona leijailevia hentoja lumihiutaleita, jotka ajelehtivat ympäriinsä, kylmässä pakkasilmassa. En ymmärtänyt miksi kaiken piti aina olla niin vaikeaa... Miksi aina elämään piti kuulua jotain negatiivista...?? Havahduin kesken ajatuksieni, nähdessäni mustan, liikkuvan pilkun keskellä valkeaa. Katsottuani sitä hetken huomasi, että tiesin mikä/kuka se oli. – Isä!, huudahdin ja juoksin ovesta ulos, suoraan isän syliin. Kyyneleet valuivat pitkin hyytäviä poskiani. – Älä huoli, kaikki on nyt hyvin, isän lempeä, rauhoittava ääni sanoi. Hän oli oikeassa, kaikki oli taas hyvin.”*

Valtautumisen loppukyselyssä tyttö D kertoi saaneensa ideoita tarinoihinsa omista ajatuksistaan, kavereiltaan sekä minulta. Hän koki kehittyneensä kirjoittajana aika paljon projektin aikana. Tarinoiden perusteella voidaan todeta hänen kehittyneen todella paljon. Luku – ja kirjoituspäiväkirjan merkintöjensä perusteella tyttö D:tä oli häirinnyt toisten oppilaiden keskustelu. Keskittymistä olivat häirinneet myös tulevat kokeet eri aineissa. Hän oli äärimmäisen itsekriittinen tarinoitaan kohtaan. Päiväkirjaan hän oli kommentoinut näin: *”Tänää mä aion kirjottaa mut mua ärsyttää ku mä luen muiden tarinoita nii niissä on sellasta ’eloa’ ja ku mun tarinaa lukee nii se kuulostaa ihan siltä et se tarina ois läntätty vaa siihe...!”* Loppukevättä kohden hän oli kokenut, että tarinat olivat menneet juonen osalta parempaan päin.

Tyttö E oli yksi niistä oppilaista, joiden ennakkotarinoiden ja projektin aikana tuotettujen tarinoiden välillä ei ollut suuria eroja, mutta kehitystä oli kuitenkin tapahtunut. Ennakkotarinnan juoni eteni sujuvasti toiminnan kuvauksen ja vuoropuhelun kautta. Tarina oli looginen ja sen tunnelma taitavasti kuvattu. Se kertoi jouluaatosta. Henkilöiden kuvaus puuttui tarinasta, mutta

toiminnan kuvauksessa oli käytetty hienoja sanavalintoja. Tyttö E aloitti ennakkotarinan kahteen kertaan, koska ensimmäisellä kerralla se hänen mielestään meni pilalle. Hän kertoi sanoilla olleen väärä järjestys. Projektin aikana tuotetuissa tarinoissa oli enemmän tilanteiden ja paikkojen kuvausta kuin ennakkotarinnassa. Kaikki tarinat liittyivät nuoriin ihmisiin ja heidän elämäänsä. Tarinoissa juonen etenemiseen oli tullut lisää uusia tapoja, ajan kuluminen sekä tapahtumapaikan vaihdos. Kieli oli yhtä elävää kuin ennakkotarinnassakin. Kaksi seuraavaa lainausta olivat tyttö E:n kotona kirjoittamasta tarinasta Sulosointu:

*”Istuuduin kylmällä bussipysäkin penkille. Oli harmaa ja sateinen päivä, mutta se ei ollut surumielisyyteni syy. Kaivoin kuulokkeeni esiin repustani, liitin ne kännykkääni ja aloin kuuntelemaan lempi kappalaitani sen toivossa, että unohtaisin kaikki kurjat asiat. Kaikki luulevat, että elämäni on ihanaa.*

*’Silmissäni nään, vain kaikkea särkyvää, en mitään pysyvää. Rauhas haluaisin olla, kuin kukka kuutamolla, mut en pysty. Loppuuko satu jo? En haluis päästää irti, elämäni jatkaa tahdon hymy huulillain...’ Äitini silmistä valui kyneleitä, isä istui nojatuolissaan vakavana ja minä lauloin heidän edessään, vahavana ja itsevarmana. Päästin kaikki tunteeni valloilleen ja laulaessani viimeisen soinnun laulettuani äiti syöksyi halaamaan minua.”*

Tyttö E kirjoitti tarinoita projektin aikana myös kotona. Valtautumisen loppukyselyssä hän vastasi saaneensa tarinoihinsa ideoita kirjoista ja kavereilta ja kaupungilta. Hän kertoi saaneensa idean tarinaan odoteltuaan sateessa bussia [Sulosointu – tarina]. Projektin aikana tyttö E koki kehittyneensä todella paljon kirjailijana. Luku – ja kirjoituspäiväkirjaan hän oli tehnyt paljon merkintöjä. Tyttö E:n merkintöjen mukaan hänen kirjoitusprosessiaan olivat häirinneet sairastelut, poissaolot koulusta, kiire ja ajan riittämättömyys. Projektin puolivälissä häneltä olivat loppuneet ideat, into ja kirjoittamisfiilis. Hän totesi kuitenkin näin: *”Uskon kyllä, että se inspiraatio löytyy uudestaan vielä pian!”* Tyttö E oli hyvin itsekriittinen tarinoitaan kohtaan. Hänen mielestään tarinat olivat selkeitä, mutta ehkä hieman yksitoikkoisia. Hän ei ensimmäistä eikä toista tarinaansa hyväksynyt mukaan novellikokoelmaansa. Näistä molemmista hän oli kirjoittanut ideoita ideapäiväkirjaansa.

Poika F:n ennakkotarina oli lyhyehkö, mutta pidempi kuin useiden muiden poikien kirjoittamat tarinat. Tarina kertoi nettipeleitä pelaavasta henkilöstä. Tarinan alussa juoni eteni sujuvasti toiminnan kuvauksen kautta. Lopussa juonen eteneminen muuttui katkonaiseksi ja irrationaaliseksi. Esineiden ja paikkojen kuvausta oli hieman, mutta henkilöiden ja tilanteiden kuvaus puuttuivat. Projektin aikana tuotetut tarinat olivat monipuolisia seikkailutarinoita: murhamysteeri, pankkiryöstö, pojan ja hänen isänsä tarina sekä koronkiskuri – tarina. Tarinoihin oli tullut lisää henkilöiden ja tilanteiden kuvausta. Juonta kuljetettiin taitavammin kuin

ennakkotarinnassa. Ideoita tarinoihinsa hän oli saanut kirjoista. Poika F:n tarinoissa juoni ja tapahtumien kuvaus eteni taitavasti eri tapahtumapaikkojen välillä, jolloin ajassa myös siirryttiin eteenpäin. Tällaista kirjoitustapaa käyttävät myös monet ammattikirjailijat kuten amerikkalainen James Rollins. Poika F:n tarinoissa tapahtui paljon muutosta parempaan ennakkotarinnan ja projektin aikana tuotettujen tarinoiden välillä. Seuraava lainaus oli tarinasta Täydellinen murha:

*”Will ajoi autollaan kohti Tamperetta. Hän oli nukahtanut junaan ja herännyt ojasta läheltä Oulun rautatieasemaa. Kello oli vartin yli yksitoista illalla. Sitten taivaalla näkyi jotain. Jokin palava ihmisen näköinen musta hahmo jolla oli lepakon siivet. Ja se näytti jahtaavan Willin autoa. ”Mitä...” Will sanoi.”*

Myös poika F oli vastannut valtautumisen loppukyselyssä kehittyneensä todella paljon kirjailijana. Tämä näkyi myös hänen valtautumisensa vahvistumisena koko projektin ajan sekä kyselyiden tuloksissa että toiminnasta tehdyissä havainnoissa. Luku – ja kirjoituspäiväkirjaan hän oli ainoastaan listannut kirjoittamansa tarina ja niiden aiheet.

Tyttö G:n ennakkotarina kertoi joulukylän tontuista ja heidän seikkailustaan. Tarinassa juoni eteni sujuvasti, mutta yhtä ajassa siirtymistä lukuun ottamatta pelkästään toiminnan kuvauksen kautta. Henkilöiden ja paikkojen kuvaus puuttuivat, mutta tunnelmien ja tilanteiden kuvausta oli kohtalaisesti. Tyttö G oli ennakkotarinnassa käyttänyt muutamia hienoja sanavalintoja kuten tarpoa, pilkahtaa, kivuta ja tovi. Luovan kirjoittamisen projektin aikana tyttö G kirjoitti kymmenen tytöistä ja heidän seikkailuistaan kertovaa tarinaa. Aiheissa oli monipuolisesti fantasiaa, satua, jännitystä sekä jonkin verran todellista elämää. Paikkojen ja henkilöiden kuvausta oli tullut tarinoihin lisää. Juoni kulki tarinoissa paljon sujuvammin kuin ennakkotarinnassa. Lainaus on Revontulet – nimisestä fantasiatarinnasta:

*”Taivaalla paloi muita kirkkaampi valo ja se liikkui meitä kohti. Kiskaisin isoäitiä hihasta ja lähdimme juoksemaan takaisin sisälle päin. Tunsin polttavaa lämpöä selässäni ja yhtäkkiä olin valkoisessa valossa leijumassa kuin tyhjiydessä. Tajuni alkoi hämärtyä ja tipuin vain ikuisuuksia alas ja alas kunnes tömähdin johonkin pehmeään. Aivan kuin se olisi ruohoa, mutta ei se voinut olla. Avasin silmäni ja tunsin kädessäni pistävää kipua. Katsoin käteeni ja näin pieniä ihmisiä kipuamassa kättäni pitkin. Ponkaisin pelästyneenä pystyyn ja katselin jalkoihin jotka olivat saarrettu pienien ihmisten joukosta.”*

Tyttö G:kin oli kirjoittanut tarinoitaan myös kotona. Luku – ja kirjoituspäiväkirjassaan hän oli pohtinut, miten koulussa kirjoittaminen oli ollut tekstin syntymisen suhteen vaikeampaa kuin kotona. Joskus hän oli saanut tarinoihin hyviä ideoita välitunnilta. Hän sai myös kavereilta inspiraatiota ja hyviä ideoita. Hänen mielestään tunneilla oli mukava jutella tarinoista, kuulla toisten mielipiteitä sekä antaa itsekkin neuvoja toisille. Tyttö G:llä oli samanaikaisesti monta tarinaa

tekeillä. Hän koki vaikeaksi keskittyä vain yhteen tarinaan kerrallaan. Kirjoitusprosessi oli tyttö G:llä muuttunut projektin aikana. Välillä kirjoittaminen oli edistynyt todella hyvin ja inspiraatiota riittänyt, mutta välillä tuntunut vaivalloisemmalta. Hänen mielestään ennen talvilomaa kirjoitetut tarinat olivat selkeämpiä kuin sen jälkeen kirjoitetut. Hän totesikin, että inspiraatio vain kasvoi, kun oli tarpeeksi kirjoittanut. Hänen kirjoittamista oli projektin aikana lannistanut se, että muutama kolmen sivun pituinen tarina oli jostain syystä hävinnyt. Tyttö G koki saaneensa *Nietos.Riffi*. – kirjasta paljon ideoita. Ideoita oli saatu myös elokuvista, unista ja vanhoista kuvitelmissa. Projektin aikana tyttö G koki kehittyneensä todella paljon kirjailijana.

Poika H:n ennakkotarina oli nimeltään Slimit vastaan lumiukot. Tarinassa oli upeaa hahmojen, Slimien kuvausta. Varsinaista juonta ei tarinassa ollut alun johdantoa lukuun ottamatta. Siinä vasta kuvattiin Slimit ja lumiukot sekä heidän lumipallonheittotaitonsa. Tarina jäi ilmeisesti ajan puutteen vuoksi kesken. Tämän vuoksi juonen etenemistä ei voitu ennakkotarinaa arvioida. Projektin aikana poika H sai valmiiksi kaksi tarinaa. Molemmat tarinat hän teki loppuun ihan viimeisinä projektin kirjoituspäivinä. Novellikokoelman koostamisessa hänellä kävi tekstinkäsittelyohjelman kanssa vahinko. Hän kummastakin tarinasta tyhjensi tekstit ja tallensi tiedostot, jolloin valmiin tarinan päälle tallentui tyhjä sivu. Tämä sai poika H:n lannistumaan melkein kokonaan. Sain hänet kuitenkin rauhoittumaan vakuuttaessani, että novellikokoelmaan voi laittaa myös keskeneräisiä tarinoita. Ne saimme minun muistitikultani, jonne olin jossain vaiheessa tarinat keskeneräisinä tallentanut. Näin minultakin jäi saamatta hänen viimeistellyt tarinansa ja analyysin jouduin tekemään keskeneräisistä tarinoista. Näissä tarinoissa oli jo juoni mukana ja se eteni sujuvasti toiminnan kuvauksen kautta. Tilanteiden kuvailua oli tullut tarinoihin mukaan. Henkilöiden kuvailu oli lisääntynyt ennakkotarinaa. Seuraava lainaus on tarinasta Jurassic Water Park:

*”Hänen takaansa tuli pitkä mies happinaamarilla. Ääk, haamu, huusi Tom. Ei, hän on Jim, apulaiseni, John sanoi. Hän pitää huolen pikku eläimistämme... John vaikenä. Jim johdatti heidät ruoka saliin jossa oli katetut pöydät täynnä hyviä ruokia kalaa ja jotain lihaa mitä hän ei ollut nähnyt ennen. Mitä tämä on? Chris kysyi. Kaikki aikanaan, John vastasi.”*

Ideat kahteen tarinaansa poika H oli saanut toisesta maailman sodasta sekä Jurassic Park – elokuvasta. Koko projektin ajan hänen toiminnassaan näkyi valtautumisen vahvistuminen, mikä tuli esille myös valtautumisen kyselyiden tuloksissa. Loppukyselyssä hän vastasi kehittyneensä kirjoittajana aika paljon projektin aikana, mikä hänen kirjoittamiensa tarinoiden perusteella oli todennettavissa. Poika H:n mielestä hänen tarinoissaan juoni kulki hyvin ja päähenkilötkin olivat hyviä.

Tyttö I:n tarinassa oli pikkutyttö, joka pelasti joulun. Tilanteiden, esineiden ja asioiden kuvausta tarinassa oli jonkin verran. Sen juoni eteni vuoropuhelun sekä toiminnan kuvauksen kautta. Tarina oli alusta loppuun looginen ja se eteni sujuvasti. Projektin aikana tyttö I kirjoitti neljä tarinaa, joista yhden, Kadonneen viulun arvoitus – nimisen tarinan hän sai valmiiksi. Se kuitenkin ehti hävitä hänen muistitikultaan ennen kuin saimme sen tallennettua minun muistitikulleni. Muiden tarinoiden kohdalla oli myös ongelmia. Hänen muistitikunsa ei välillä toiminut ja tarinat sisältäneet tiedostot eivät aina auenneet. Tietokoneongelmia oli siis hänelläkin. Tämä tuntui häntä lannistavan kovasti. Tämä tuli ilmi myös hänen luku – ja kirjoituspäiväkirjansa merkinnöistä. Projektin aikana kirjoitettujen tarinoiden aluissa juonet etenivät samalla tavalla kuin ennakkotarinasakin. Tilanteiden ja tunnelmien kuvailua oli enemmän kuin ennen ja henkilöiden ja esineiden kuvailua oli tullut mukaan. Tyttö I oli käyttänyt myös hienoja sanavalintoja. Myönteistä muutosta oli siis tapahtunut aika paljon. Seuraava lainaus on tarinasta Meren Voima:

*”Se tapahtui marraskuun 13. päivänä vuonna 2090. Oli sumuinen ilta. Tiesin heti, että se päivä oli epäonnenpäivä. Kaikki tapahtui niin äkkiä. Olin kävelemässä kotiin läheisen meren rannalta. Kunnes se tapahtui. Alkoi hirveä myrsky ja aallot hyökkäsivät kimppuuni. Hetken ajan olin tajuton. Kunnes heräsin ja tajusin, että pystyin hengittämään veden alla. Se oli uskomatonta. Ainostaan merenneidot voivat hengittää veden alla. Yht’äkkiä katsahdin jalkoihini, tai siis eivät ne olleet jalkani vaan pyrstö. Siis se oli ihan oikea pyrstö. Kummastelin hetken aikaa pyrstöäni, kunnes joku tuli luokseni ja sanoi: Älä pelkää, olen Vanilla ja olet Vedenvaltakunnassa.”*

Tyttö I:n kirjoittamien päiväkirjamerkintöjen mukaan tarinan teko oli ihanaa. Musiikin kuuntelu kirjoittaessa auttoi joskus, kun ei keksinyt mitään kirjoitettavaa. Meren Voima tarinaan hän sai innostuksen, kun muisteli luokkakavereiden vanhoja tarinoita. Vaikka hänen kirjoittamissaan tarinoissa oli nähtävissä myönteistä muutosta ennakkotarinaan verrattuna, hän itse ei kokenut kehittyneensä ollenkaan kirjoittajana.

Tyttö J:n tarina oli kaikista ennakkotarinoista mystisin, eikä liittynyt jouluun mitenkään. Tyttörukka – nimisessä tarinassa tyttö oli juuri hukuttautumassa veteen, kun hän nousikin kohti taivasta, kuuta ja tähtiä, kohti ikuista aamua. Tyttö J:n ennakkotarinan ja projektin aikana tuotettujen tarinoiden välillä ei ollut suuria eroja. Ennakkotarinasissa oli hienoja sanavalintoja ja herkkää tunnelman kuvausta. Myös henkilöiden, paikkojen ja tilanteiden kuvausta oli paljon. Juoni eteni sujuvasti alusta loppuun. Ainoa yhtäläisyys tarinoiden välillä oli se, että ne käsitelivät lapsia. Hän itsekin oli huomannut saman asian. Projektin aikana myös tyttö J kirjoitti koulutuntien lisäksi kotona. Hän kirjoitti viisi tarinaa. Tarinoissa juoni eteni sujuvasti ja monipuolisin keinoin. Yhdessä tarinassa oli jopa prologi. Juonen kuljettamisessa oli käytetty ajan kulumista, tapahtumapaikkojen

vaihtumista, toiminnan kuvausta, vuoropuhelua sekä siirtymistä ajassa ja paikassa. Tarinoissa sanavalinnat olivat runollisia ja herkkiä. Tapahtumapaikkojen, henkilöiden, tilanteiden ja tunnelmien kuvaus oli aivan omaa luokkaansa muiden oppilaiden teksteihin verrattaessa. Tyttö J:n käyttämä kieli oli kuin ammattikirjailijan novellista. Seuraava lainaus on Pelko – nimisen tarinan prologista:

*”Tarvoin paksun lumikinoksen päällä. Kuu kumotti taivaalla ja loi aavemaista tunnelmaa. Pidin siitä. Yö oli parasta aikaa. Silloin sai vaeltaa rauhassa ympäri kaupunkia, aivan yksin, muutamaa juovuksissa vaeltavaa miestä lukuun ottamatta. Rakastin pelon ja jännityksen tunnetta. Oli ihanaa tuntea jännityksen kihelmöivän selkäpiissäni ja pelon leijuvan paksuna usvana ilmassa. Sitä tässä elämässä tarvittiin, ilman jännitystä ja vaaroja, ei olemistamme voinut kutsua elämäksi.”*

Valtautumisen loppukyselyssä tyttö J vastasi saaneensa ideoita tarinoihinsa kirjoista, lehdistä, kavereilta, lauluista sekä tosi elämästä. Hän totesi, että ideoita näkyi joka paikassa, kaikesta ei vain ehtinyt kirjoittaa. Hän kertoi monesti keksineensä ja saaneensa idean tarinan loppuratkaisuun. Sitten hän vain rakensi tarinan juonen tämän loppuratkaisun ympärille. Projektin aikana hän koki kehittyneensä kirjoittajana aika paljon, mikä vastaa tarinoissa tapahtunutta kehitystä. Luku – ja kirjoituspäiväkirjaansa hän kirjoitti näin: *”Olen aina aijemmin ajatellu, että mä oon hyvä kirjottamaan vaan pitkiä tarinoita, mutta tän kirjoitusprojektin aikana, musta on alkanu tuntua, että lyhyet novellit ja tekstit sujuukin ja luonnistuu multa paremmin. Varsinkin tollasiin lyhyisiin teksteihin on kiva purkaa mielipiteitä ja tunteita.”* Lisäksi hän totesi löytäneensä tämän projektin aikana sen tavan itsestään, miten tykkää kirjoittaa, ja kiitti minua siitä. Parempaa palkintoa ei opettaja voisi toivoa saavansa.

Tyttö K oli kirjoittanut pitkän ennakkotarinan. Se kertoi Korvatunturin Melli – nimisestä tontusta. Tarinassa oli hienoa henkilöiden kuvausta. Juoni eteni sujuvasti ja loogisesti toiminnan kuvauksen sekä vuoropuhelun kautta. Esineiden ja asioiden sekä tilanteiden kuvausta oli hieman, mutta tunnelmien kuvaus puuttui tarinasta. Projektin aikana tyttö K kirjoitti neljä tarinaa, joista osa jäi kesken. Hän oli niin sitoutunut luovan kirjoittamisen projektiin, että perheensä lomamatkallakin hän kirjoitti tarinaa. Siitä tarinasta tuli ikään kuin matkapäiväkirja. Tarinoissa juoni kulki edelleen toiminnan kuvauksen ja vuoropuhelun kautta. Tyttö K:n käyttämä kieli oli tullut elävämmäksi kuin ennakkotarinnassa. Tilanteiden, tunnelmien, paikkojen ja henkilöiden kuvailua oli enemmän kuin ennakkotarinnassa. Seuraava lainaus on tarinasta nimeltä Tarina alkaa:

*”Pian tunneli loppui ja huomasin, että kumpikaan arvauksistani ei ollut mennyt oikein. Tunnelin päässä oli talo, talo oli valkoinen ja todella iso, sen piha oli varmasti kymmenen kertaa talon kokoinen. Pihassa oli suihkulähteitä, kukkia, iso*

*puutarha ja varasto. Rehtori meni isoista lasi-ovista sisään, seurasin häntä isoon aulaan, josta lähti monia käytäviä. Menimme yhdestä ovesta sisään, huoneessa oli kuusi pehmeän näköistä tuolia ja iso pöytä, pöydällä oli kartta. En erottanut edes läheltä minkä maan kartta oli, mutta kartta oli 5D:nä. Sen vuoret olivat koholla, joissa näkyi kaloja ja kun ne hyppäsivät ilmaan, roiskui vettä huonekaluille. Tuijotin karttaa lumoutuneena, lopetin vasta silloin tuijottamisen kun joku rykäisi.”*

Luku – ja kirjoituspäiväkirjassaan tyttö K kertoi, ettei ollut saanut talviloman jälkeen paljoakaan kirjoitettua. Alussa hän jaksoi kirjoittaa paljon enemmän, mutta myöhemmin hän ei ole keksinyt edes, mitä kirjoittaisi. Yhtä tarinaa hän alkoi kirjoittaa, mutta poisti sen, koska se oli hänen mielestään huono. Toisessa tarinassa kirjoittaminen hänen sanojensa mukaan ”tökkäsi” idean keksimisen jälkeen. Ideoita tarinoihinsa tyttö K oli saanut kirjoista ja elokuvista. Ideoita olivat esimerkiksi nimet, satuhahmot, tapahtumat, erilaiset ympäristöt ja tilanteet. Projektin aikana hän koki kehittyneensä kirjoittajana vain vähän. Tarinoitaan analysoidessaan tyttö K totesi, ettei ollut kuvaillut henkilöitä tarpeeksi.

Poika L:n ennakkotarina oli lyhyt. Se kertoi kylästä, jossa joulupukki oli joululahjoja jakamassa. Tarinan juoni oli looginen vaikka hieman katkonainen. Tarinan alussa oli hieno tunnelman ja tilanteen kuvausta. Tarina loppui hieman äkillisesti. Oli vaikea arvioida, oliko tähän syynä ajan vai motivaation loppuminen kesken kirjoittamisen. Sekä ennakkotarinan että projektin aikana tuotettujen tarinoiden analysoinnissa tuli ottaa huomioon se, että suomen kieli oli poika L:lle S2 – kieli [suomi toisena kielenä] eli se ei ollut hänen äidinkieltensä. Projektin aikana poika L sai kolme tarinaa kirjoitettua. Luokkaretkestämme Helsinkiin kirjoitettu tarina oli pisin ja juoneltaan sujuvin. Tässä siitä seuraava lainaus [oppilaiden nimet muutettu]:

*”Oltiin Linnanmäen pysäkillä kaikki oli ihan innoissaan ja kaikki juostiin yhtä aikaa portille! Kello oli jo puoli kuusi, kun oli jo evästauon paikka! Minä, poika N ja poika P menimme jo viideltä. Kaikki kiertelivät omissa ryhmissään, kunnes näimme tyttö I:n ja tyttö M:n juoksevan meitä kohti. Ne kysyivät missä poika P oli ja me sanottiin että se on Salamassa.”*

Valtautumisen loppukyselyyn poika L kirjoitti saaneensa ideoita tarinoihinsa kavereilta, peleistä sekä muistoista. Projektin aikana hän koki kehittyneensä kirjoittajana todella paljon. Poika L:n työskentelymotivaatio ja sitoutuminen projektiin vaihtelivat suuresti kevään aikana, mikä näkyi hänen kirjoittamisessaan tarinoissa. Helsingin luokkaretki – tarinaan sekä ensimmäisenä kirjoitettuun Yökoulussa tarinaan hän oli selvästi paneutunut enemmän kuin kolmanteen tarinaan. Tunnelmien kuvailua oli näissä tarinoissa hieman mukana kuten ennakkotarinnassa. Juoni kulki tarinoissa toiminnan kuvauksen ja vuoropuhelun kautta, hieman katkonaisesti kuitenkin.

Tyttö M:n Joulukuusen koristelija - nimisessä ennakkotarínassa juoni eteni sujuvasti ja loogisesti monipuolisín keinoin: toiminnan kuvauksen, tilanteiden kuvauksen, ajan kulumisen, tapahtumapaikan vaihdoksen sekä vuoropuhelun kautta. Tarínassa oli hienoja sanavalintoja sekä paikkojen ja tilanteiden kuvausta. Projektin aikana tyttö M kirjoitti kolme tarínaa, joista Samantha – niminen tarína oli tiiviillä rivivälillä kirjoitettuna 21 sivun pituinen. Toinen tarína oli kahdeksansivuinen ja kolmas puolen sivun mittainen. Tarínoiden juonet kulkivat yhtä sujuvasti kuin ennakkotarínassa, ehkä jopa hieman sujuvammin. Tyttö M käytti yhä monipuolisia juonen kuljetuksen keinoja. Tilanteiden ja tunnelmien kuvaus oli hänen tarínoissaan kuin ammattikirjailijoilla. Seuraava lainaus on tarínasta David Rasayn ensimmäinen tytär:

*”Juoksin halki kolkon ja synkän kaupungin. Tuuli ujelsi pääni päällä ja kuulin kuinka ukkonen jyrisi kaupungin yllä. Tomu tunkeutui suuhuni ja sieraimiini korventavalla tavalla, mutta en pysähtyisi. Muuten olisin hävinnyt. Olisin hävinnyt kaikkien niiden muiden joukkoon ketkä olivat täällä menehtyneet, tavalla tai toisella. Jotkut olivat saaneet kulkutauteja eläimistä joita he raa’asti metsästäivät ravinnokseen terävillä kivillä joita oli sidottuna keppeihin ja rautatankoihin, sydänkohtauksiin ja veden puutteeseen tai sen epäpuhtauteen. Olin kuitenkin päättänyt pysyä hengissä tuli mikä tuli. Minusta tulisi legenda.”*

Tyttö M:n kuten monen muunkin tytön tarínoissa aiheet eivät ole olleet niitä perinteisiä romanttisia tyttöjen elämään liittyviä aiheita. Tutkimuksen kannalta oli mielenkiintoista huomata, kuinka tytötkin kirjoittivat trillereiden tyyllisiä tai tunnelmaltaan synkkiä tarínoita. Valtautumisen loppukyselyssä tyttö M oli todennut saaneensa tarínoihinsa ideoita kirjoista, elokuvista, elinympäristöstään sekä luonnosta. Hän kirjoitti, että ideoita riittäisi maailman ääriin. Hän oli ollut kuulolla ja silmäillyt juonenkäänteitä. Hän totesi sen tulevan häneltä luonnostaan. Luku – ja kirjoituspäiväkirjassaan tyttö M oli taitavasti analysoinut kirjoitusprosessiaan. Vaikkei tyttö M pystynyt kirjoittamaan tarínoita kotona, hän kuitenkin halusi panostaa tähän projektiin kunnolla. Vauhtia hänen kirjoitustahtiinsa toi hänen projektin alkuvaiheessa saamansa oma tietokone. Hän kertoi kirjoittamisen olleen nautinnollista ja mukavaa. Hän tunsí itsensä vapaaksi ja hyväntuuliseksi. Hän kertoi myös liikuttuneensa tarínan surullisia kohtia kirjoittaessaan. Kuten monet muut oppilaat myös tyttö M oli kokenut kehittyneensä kirjoittajana todella paljon projektin aikana. Hänen kirjoittamissa tarínoissaan tapahtuneet myönteiset muutokset tukivat tätä kokemusta.

Poika N:n tarína oli lyhyt, 25 sanainen ja nimeltään Made in China. Tarína kertoi joulupukista, joka matkusti ulkomaille. Oltuaan kiinalaisessa lentokoneessa se räjähti juuri, kun joulupukki luki koneen siivestä tekstin made in China. Juoni oli katkonainen ja irrationaalinen. Huumoria tarínasta kyllä löytyi. Henkilöiden, paikkojen tai tilanteiden kuvaustakaan ei tarínassa



ollut ollenkaan. Projektin aikana poika N kirjoitti kolme tarinaa ja aloitti yhden. Pisin tarina Back to Karkand sai ideansa pelistä. Tarinoissa oli ennakkotarinarista poiketen looginen juoni. Juonta kuljetettiin toiminnan kuvauksen kautta, mutta edelleen hieman katkonaisesti. Poika N oli selvästi kehittynyt tarinassa toimintakohtausten kuvailijana. Seuraava lainaus on edellä mainitusta tarinasta, jossa poika näkee sotaunta:

*”Aamulla kuulin ammuskelua ja huutoja että ne hyökkää! Menin teltasta ulos ja aloin ampua vihollisia, takaani tuli joku tyyppi ja koitti puukotta minut mutta kerkesin ottamaan pistoolin esille ja ammuin hänet, samaan aikaan edestä tuli toinen ja hän puukotti minua jalkaan ja otti panttivangiksi. Heräsin pimeästä kerrostalosta ja joku käveli eteeni aseensa kanssa ja puhui minulle mutta en ymmärtänyt mitään, oli kulunut kaksi tuntia ja kuulin käytävästä ääniä ja huutoja. DeRp tiimi tuli pelastamaan minut!”*

Ennakkotarinaan verrattaessa poika N:n tarinoissa tapahtui paljon myönteistä muutosta. Hän itsekin vastasi valtautumisen loppukyselyssä kehittyneen kirjoittajana aika paljon projektin aikana. Se näkyi myös vahvana valtautumisen vahvistumisena väli – ja loppukyselyiden tuloksissa. Pelien vaikutus näkyi tarinoissa vahvasti. Tutkimuksen kannalta olisi ollut mielenkiintoista saada poika N innostumaan lukemisesta. Silloin olisi ehkä tarinoihin voinut tulla kirjoista myönteisiä vaikutteita: sujuvaa juonen kuljetusta ja elävää kieltä.

Poika O:n tarinassa Lumiukko oli loogisuutta, mutta tarina eteni katkonaisesti. Juonta kuljetettiin toiminnan kuvauksen kautta. Myös poika O:n tarina oli lyhyt, 42 sanainen. Hahmojen, tilanteiden tai tunnelmien kuvausta ei ollut. Myös poika O otti projektin aikana peleistä ideoita tarinoihinsa. Jokainen tarina oli pidempi kuin ennakkotarina. Juonta tarinoissa kuljetettiin toiminnan kuvauksen kautta. Ne etenivät myös sujuvammin kuin ennakkotarinarissa. Tarinoihin oli tullut mukaan myös hieman tilanteiden ja henkilöiden kuvausta. Seuraava lainaus on tarinasta nimeltä Herobrine:

*”Hän oli Steve jolla on valkoiset silmät. Hän myös pelottelee muita pelaajia. Kurkkii pimeistä luolista kun kävelet siellä ilman valoa. Kun yö tuli seurasin yhtä pelaajaa kun hän oli menossa mainaamaan timantteja. Kun hän löysi kultaa ja timantteja hiivin hänen taakseen ja sanoin PÖÖ...”*

Ideoita tarinoihinsa poika O oli saanut peleistä, esimerkiksi Halo Reach – nimisestä pelistä. Luku – ja kirjoituspäiväkirjassaan poika O pohti saaneen joka kerta ainakin yhden lauseen kirjoitettua. Joinain kertoina hän sai paljon enemmän kirjoitettua. Valtautumisen loppukyselyssä hän vastasi kehittyneensä kirjoittajana vain vähän. Tätä kokemusta tukivat valtautumisen kyselyissä saadut tulokset, sillä hänen valtautumisensa pysyi kohtalaisena koko projektin ajan.

Poika P:n tarina *Modern Warfare 3* käsitteli sotapelin pelaamista. Tarinassa oli vain 21 sanaa. Suurimpaa osaa sanoista ei ymmärtänyt tai niistä ei saanut kunnolla selvää, koska käsiala hänellä oli epäselvä. Tekstin ymmärtämistä hankaloittivat sekä slangia- että sotapeleihin liittyvä sanasto, joka ei ollut minulle entuudestaan tuttua. Luovan kirjoittamisen projektin aikana kirjoitettuja tekstejä oli helppo ymmärtää, koska tarinat kirjoitettiin tietokoneella. Tällöin käsiala menetti merkityksensä. Projektin aikana poika P kirjoitti neljä tarinaa, joissa juoni eteni toiminnan kuvauksen kautta. Seuraava lainaus on tarinasta ”Tumpun seikkailu”, jonka poika P keksi luokkakaveristaan poika B:stä:

*”Olipa kerran poika B:n tumppu. Poika B hukkasi tumpun. Se tippui hänen kädestään, kun oli matkalla kouluun. Eräs mummo näki kun tumppu tippui poika B:ltä. Mummo juoksi ja juoksi mutta ei saanut poika B:tä kiinni. Mummo ootti koulun pihassa, mutta turhaan. Poika B oli mennyt hammaslääkəriin ja sieltä suoraan kotiin. Poika B etti tumppua kotona, mutta ei löytänyt sitä.”*

Ideat tarinoihin poika P oli saanut peleistä ja kavereilta. Valtautumisen loppukyselyssä hän vastasi kehittyneensä kirjoittajana vain vähän projektin aikana. Ennakkotarinaa ja projektin aikana tuotettuja tarinoita vertailtaessa tuli kuitenkin esille suuri myönteinen muutos luovan kirjoittamisen taidoissa. tarinat olivat projektinkin aikana pelimaailmaan liittyviä, mutta niissä oli jo tunnelmien kuvausta mukana. Myös juoni eteni loogisemmin kuin ennakkotarinessa. Juonen kuljetus oli edelleenkin hieman katkonaista. Itse tarinoitaan arvioituaan poika P kirjoitti näin: ”Joo hyviä tarinoita tuli joskus ei tullu mit.”

Poika Q:n tarina joulupukista oli kaikista lyhin, 19 sanainen. Tarina oli kokonaisuudessaan tällainen: ”Olipa kerran joulupukki joka on hauska ja iso. Sitten joulupukki antoi lahjoja lapsille. Sitten kaikki eli elämänsä loppuu asti.” Juoni eteni toiminnan kautta. Henkilön kuvausta oli joulupukin kuvailussa. Muuten tarina oli paljon heikompi tasoinen kuin poika Q:n luovan kirjoittamisen projektin aikana kirjoittamat tarinat. Projektin aikana poika Q kirjoitti kolme tarinaa. Tarinoissa juoni eteni jo sujuvammin kuin ennakkotarinessa. Tapahtumapaikkojen ja tilanteiden kuvausta oli tullut tarinoihin mukaan. Seuraava lainaus on poika Q:n tarinasta ”Jännän planeetan tarina”:

*”Olipa kerran Alien joka oli seitsemän metriä pitkä ja painoi kaksi kiloa. Alien asui jännällä planeetalla. Jännä planeetta on jännän näköinen koska siellä on jännää. Alien on ainut asukas jännällä planeetalla koska kukaan ei halua asua siellä kun siellä ei ole ravintoa. Alien pystyy elämään planeetalla koska Alien on Jännä. Sitten eräänä päivänä jännälle planeetalle tuli ihminen.”*

Ideota tarinoihinsa poika Q kirjoitti saaneensa kavereiltaan. Valtautumisen loppukyselyssä hän koki kehittyneensä kirjoittajana vain vähän. Tarinoissa tapahtunutta myönteistä muutosta oli kuitenkin paljon [kuten poika P:n tarinoissa]. Yhtäläisyyttä poika Q:lla oli poika P:n kanssa myös valtautumisessa, sillä molemmilla heistä valtautuminen ensin nousi ja projektin loppua kohden laski hieman.

Poika R keksi jo ennakkotarinaan hahmon, Mörön, joka seikkaili myös luovan kirjoittamisen projektin aikana kirjoitetuissa tarinoissa. Sekä ennakkotarinnassa että muissa tarinoissa näkyi vahvasti sarjakuvien vaikutus. Poika R nimittäin luki paljon sarjakuvia, koska kertomansa mukaan halusi lukea tarinoita visuaalisesti, kuvien kautta. Tarinoiden juonta kuljetettiin toiminnan kuvauksen kautta. Juonen eteneminen oli suurimmaksi osaksi loogista, vaikka olikin katkonaista. Projektin aikana kirjoitettuihin tarinoihin tuli Mörön rinnalle toiseksi päähenkilöksi Masa. Heidän seikkailuistaan poika R kirjoitti todella monta tarinaa. Tarinat olivat monipuolisia ja salapoliisitarinoiden tyyllisiä juoneltaan. Sekä tarinoiden juonen kuljetuksessa että kuvailuissa näkyi vahva sarjakuvien vaikutus. Oli kuin tarinan sisältämän tekstin voisi suoraan muuttaa kuvasarjaksi. Tästä syystä tarinoiden juoni eteni hieman katkonaisesti ja loppuratkaisu tuli hieman yllättäen. Henkilöiden, tilanteiden ja tunnelmien kuvausta oli kuitenkin sarjakuvamaisuudesta huolimatta mukana tarinoissa. Seuraava lainaus on yhdestä Masan ja Mursun seikkailusta nimeltä...

*”Nyt kun Masan ja Mursun agenttiura oli alkanut he saivat vähän väliä uusia toimeksiantoja. Aikaa kului mutta Masa ja Mursu eivät halunneet lähteä agentti alalta. Eräänä päivänä Masa ja Mursu saivat toimeksiannon että heidän pitää napata kiinni erittäin vaarallinen varas. Se varas on varastanut lukuisia pankkeja ja jalokiviliikkeitä. Seuraavana iltana he lähtivät varjostamaan varasta. Juuri kun varas oli ryöstämässä pankkia Masa ja Mursu tulivat sisään ja pidättivät roiston. Masa ja Mursu ylenivät sen takia kun saivat roiston kiinni.”*

Luku – ja kirjoituspäiväkirjassaan poika R pohti, kuinka tarinoiden kirjoittaminen oli sujunut häneltä hyvin eikä ongelmia ollut ilmennyt. Apua hän ei tarvinnut tarinoidensa kirjoittamisessa. Hän oli mielestään onnistunut hyvin kirjoitelmissa, kaikki olivat hyvin kuvailtu ja tehty. Poika R kirjoitti ahkerasti joka kerralla. Hän kertoikin ideoita tarinoihin olleen paljon. Niitä hän oli saanut lukemistaan sarjakuvista. Valtautumisen loppukyselyssä poika R vastasi kehittyneensä kirjoittajana todella paljon projektin aikana. Hänen toiminnastaan tehtyjen havaintojen sekä tarinoiden aiheiden monipuolisuuden näkökulmasta voitiin todeta hänen kehittyneen paljon tekstin tuottamisen sujuvuudessa ja vaivattomuudessa sekä luovuudessa ja ideoinnissa.

Tyttö S kirjoitti joulutarina – nimisen ennakkotarinnan. Tarinan juoni eteni loogisesti alusta loppuun ja sitä kuljetettiin sekä toiminnan että tilanteiden kuvauksen kautta. Henkilöiden sekä

paikkojen kuvausta tarinassa ei ollut. Tyttö S kirjoitti luovan kirjoittamisen projektin aikana 4 tarinaa, joista kaksi hän sai valmiiksi. Projektin aikana tuotettuihin tarinoihin oli tullut henkilöiden ja paikkojen kuvausta hieman mukaan. Tarinoissa juoni eteni monipuolisemmin kuin ennakkotarinnassa, toiminnan kuvauksen, ajan kulumisen ja vuoropuhelun kautta. Tarinoihin oli tullut mukaan hienoja tunnelmien ja tilanteiden kuvauksia. Seuraava lainaus on tarinasta Musta Varjo:

*”Katsoin ulos ikkunasta, ulkona satoi ja salamoï. Tiellä oli isoja vesilammikoita. Salammat olivat isoja ja koko taivas leimahti, kun salama iski taivaalla. Meni istumaan sohvalle ja katsoin tuleeko tv:stä mitään. Neloselta tuli joku kauhuleffa. Katsoin sitä hetken, kunnes pikkusiskoni Henna tuli yläkerrasta, sohvalle istumaan.”*

Tyttö S kertoi valtautumisen loppukyselyssä saaneensa ideoita tarinoihinsa kirjoista, lehdistä, elokuvista, kavereilta sekä peleistä. Saamiaan ideoita hän käytti kohtauksiin ja henkilöihin. Hän myös koki kehittyneensä kirjoittajana todella paljon projektin aikana. Tutkimuksen kannalta mielenkiintoista oli, ettei hänen valtautumisessaan tapahtunut projektin alussa ollenkaan muutosta ja loppua kohden valtautuminen hieman heikkeni. Luku – ja kirjoituspäiväkirjaan tekemiensä merkintöjen mukaan tyttö S:llä tarinan tuottaminen oli vaihdellut kevään aikana. Välillä kirjoittaminen oli sujunut hyvin ja välillä hänen oli vaikea keksiä tarinalle jatkoa. Myös hänelle kävi niin, että yksi tarinoista hävisi hänen tietokoneeltaan, eikä sitä löytynyt hänen muistitikultaankaan.

Tyttö T:n ennakkotarina oli erittäin pitkä. Se kertoi Viivi – nimisen tytön jouluaaton tapahtumista. Juoni eteni sujuvasti ja loogisesti toiminnan kuvauksen, vuoropuhelun sekä tilanteiden kuvauksen kautta. Tarinassa oli hienosti kuvattu henkilöitä, tunnelmia sekä tilanteita. Siinä oli myös upeita sanavalintoja kuten esimerkiksi löntystä, sydämen kyllyydestä, pudistaa tomut päältä, kupliva vesi ja lappoa puuroa. Projektin aikana tyttö T kirjoitti kolme tarinaa, joista kaksi olivat noidista kertovan pitkä jatkotarinnan ensimmäinen ja toinen osa. Juoni eteni tarinoissa monipuolisesti toiminnan kuvauksen, vuoropuhelun, ajan kulumisen, ajassa ja tapahtumapaikassa siirtymisen kautta. Monipuolista kuvailua oli tarinoissa edelleen. Seuraava lainaus on Noituutta – tarinan ensimmäisestä osasta:

*”Oli kaunis lauantaiamu, eikä tänään mikään saisi mennä pieleen. Isotätini Sofie Winterspoon (joka piti itseään maailman omistajana) tulisi meille viikoksi! Hirvein uutinen noin viiteen vuoteen! Isotäti Sofie on hirvitys, oikea vanha korppikotka! En vielä tiedä miten siedän Sofieta viikon... ja mikä pahinta, hän nukkuu minun huoneessa minun sängyssä! Mä joudun nukkuun lattialla sen*

*takia. Äiti sano et pitäisi ajatella positiivisesti, ja sehän olisi vain yksi vaivaton viikko.”*

Valtautumisen loppukyselyssä tyttö T kertoi saaneensa kirjoista, lehdistä, elokuvista, kavereiltaan, ulkoa sekä äänikirjoista ideoita tarinoihinsa. Hän totesi, että ideoita saa aika helposti, vaikei niitä etsisikään. Ulkoa hän sai niitä eniten. Projektin aikana hän koki kehittyneensä todella paljon kirjoittajana. Luku – ja kirjoituspäiväkirjassaan hän pohti Noituutta – tarinan kirjoittamisen sujuneen hyvin. Projektin loppuvaiheessa hän kirjoitti, ettei pysty oikein keskittymään. Autiotalo – tarina jäi häneltä kesken, koska ei saanut ideaa tarinan jatkamiseksi. Hän kertoi pitäneensä kirjoittamisesta ja yrittäneensä parhaansa.

Tyttö U halusi ehdottomasti kirjoittaa ennakkotarinsa äidinkielen kirjoitusvihkon sivuille, koska ei sanomansa mukaan osannut kirjoittaa tavalliselle A4 – kokoiselle ruutupaperille. Niinpä minä revin hänelle sivuja irralleen tyhjästä kirjoitusvihosta, jotta saisin kirjoitelman otettua mukaani. Hänen ennakkotarinsa kertoi joululahjojen ostamisesta ja paketoimisesta. Tarinan juoni eteni loogisesti toiminnan kuvauksen kautta. Henkilöiden tai paikkojen kuvausta ei ollut, mutta tilanteen ja tunnelman kuvausta hieman. Projektin aikana tyttö U kirjoitti monta lyhyttä tarinaa ja yhden hieman muita pidemmän. Osa tarinoista jäi kesken. tarinat liittyivät poikiin ja tyttöihin sekä heidän kokemuksiinsa. Juoni eteni tarinoissa sujuvasti ja loogisesti. Juonta kuljetettiin toiminnan kuvauksen, vuoropuhelun sekä tapahtumien kautta. Tarinoissa oli hienoja ja herkkiä tunnelmien ja tilanteiden kuvauksia. Seuraava lainaus on tarinasta, jolla ei ollut nimeä:

*”Ostimme hampurilaiset ja menimme takaisin rannalle katsomaan auringonlaskua. Istuimme penkille ja söimme samalla. -Ihanaa, olla tässä ja nyt... -Niin on, tämä on yksi elämäni ihannimmista päivistä. Katsoimme auringonlaskua iltamyöhään asti. -Jade eikö meidän pitäisi kohta lähteä? Hän oli nukahtanut olkapäätäni vasten. Laitoin käteni hänen ympärilleen, ettei hänen olisi kylmä ja suutelin hänen poskeaan. Olin onnellinen tätä olin juuri toivonut hän oli minun ja minä olin hänen. Ainako ja ikuisesti? Mitä siitä, sillä tämä on sitä mitä olen toivonut ja pidän siitä kiinni.”*

Tyttö U kertoi valtautumisen loppukyselyssä saaneensa helposti ideoita tarinoihinsa. Ideoita hän sai kirjoista, elokuvista ja kavereiltaan. Hän koki kehittyneensä kirjoittajana todella paljon projektin aikana. Tyttö U:n valtautuminen oli vahva koko projektin ajan ja hänen toiminnassaan näkyi innostus kirjoittamiseen.

Poika V oli ennakkotarinoiden ja – kyselyiden aikana poissa koulusta, joten vertailukohtaa projektin aikana tuotetuille tarinoille ei saatu [kuten tyttö A:lla]. Projektin aikana poika V kirjoitti viisi tarinaa. Tarinoissa juoni eteni sujuvasti, mutta ajoittain hieman katkonaisesti. Juonta kuljetettiin toiminnan kuvauksen, vuoropuhelun, ajan kulumisen sekä päähenkilön

päiväkirjamerkintöjen kautta. Tarinat olivat seikkailu-, toiminta- sekä jännitysaiheisia. Tarinoissa oli tunnelmien ja tilanteiden sekä henkilöiden kuvausta hyvin mukana. Seuraava lainaus on poika V:n tarinasta 2 ninjaa:

*”Oli pimeää. Kuului tuskan huutoja kun jokin välähti ovella. Eräs mies käveli edes takaisin talon sisällä. Hän oli erittäin hermostunut. Yhtäkkiä hän tunsi kylmän miekan terän kaulallaan. Missä se on? Musta hahmo sanoi. Mistä sinä puhut? Mies sanoi. Tiedät mistä puhun... Musta hahmo sanoi turhautuneena. Hän veti terää kaulaa pitkin hellästi. Mutta otti sen pois. Valot tulivat päälle ja musta hahmo paljastui... Hän oli mustaan pukeutunut, hänellä oli sininen huivi otsallaan ja miekka kädessään. Hän heitti maahan pallon joka räjähti ja siitä tuli savua. Samana hetkenä ninja katosi talosta.”*

Ideoita poika V oli tarinoihinsa saanut lehdistä, elokuvista, kavereilta ja peleistä. Googlen kuvahaulla hän haki tarinoihinsa liittyviä kuvia. Luku – ja kirjoituspäiväkirjassa poika V kertoi, että Resident Evil – tarinaan idea tuli elokuvasta ja Hakkeri – tarinaan sarjakuvaräiskintä-pelistä nimeltä Battlefield Heroes. Projektin aikana hän koki kehittyneensä kirjoittajana aika paljon, mitä en tämän tutkimuksen puitteissa pystynyt kirjoitelmien avulla todentamaan.

Tyttö X oli oppilas, joka vihasi kirjoittamista sekä ennen projektia että projektin ajanakin. Hänen ennakkotarinsa kertoi Mustikka – nimisestä kissanpennusta ja työstä, joka sai sen joululahjaksi. Tarinan juoni eteni loogisesti alusta loppuun. Juonen kuljettamisessa käytettiin toiminnan kuvausta, vuoropuhelua sekä tapahtumapaikan vaihdosta. Henkilöiden, paikkojen, tilanteiden tai tunnelmien kuvausta ei ennakkotarinnassa ollut. Myös projektin aikana tuotettu tarina kertoi kissasta ja sen seikkailusta. Koko projektin ajan tyttö X kirjoitti sitä yhtä tarinaa. Hänen toiminnassaan selvästi näkyi, että kirjoittaminen oli hänelle erittäin epämukavaa. Merkittävää oli se, että hän siitäkin huolimatta jatkoi kirjoittamista. Tarinan juoni eteni sujuvasti ja loogisesti toiminnan kuvauksen ja vuoropuhelun kautta. Tarinan tunnelma oli herkkä ja taitavasti kuvattu. Seuraava lainaus on kyseisen Kotikissa – nimisen tarinan alusta:

*”Taivaalla olevat tähdet kimmeltelivät ihanasti ja puitten lehdet heiluivat tuulen mukana. Karvani nousivat pystyyn, kun edessä oleva kuilu narisi vaarallisesti. Täytyykö meidän mennä tuon läpi? Mitäs luulet, tuon läpi pääsee alueemme. Otin pari askelta eteenpäin ja katsoin kuilun yllä olevaa osaa sieltä tippui vesi pisaroita kuonolleni. Kirkas valo osoitti silmiini. Kymmeniä kissoja tuijotti silmiäni ihan kuin olisin ollut joku ihme.”*

Luku – ja kirjoituspäiväkirjassaan tyttö X totesi, että inhoaa tarinoiden kirjoittamista ja sen vuoksi hänellä oli vain yksi tarina. Hän totesi kirjoittaneen vain siksi, koska minä pyysin häntä kirjoittamaan. Idean tarinaansa hän oli saanut kavereiltaan. Tyttö X oli ainoa, joka ei tuntenut kehittyneensä ollenkaan kirjoittajana projektin aikana. Myönteistä muutosta on kuitenkin

nähtävissä, kun verrattiin hänen ennakkotarinaansa ja projektin aikana kirjoittamaansa tarinaa toisiinsa.

### *Opetuksella aikaan saatu muutos oppilaiden luovan kirjoittamisen taidoissa*

Luovan kirjoittamisen projektin aikana opetuksella saatiin aikaan myönteistä muutosta oppilaiden luovan kirjoittamisen taidoissa. Oppilaiden kirjoittamat tarinat olivat juoneltaan sujuvampia ja loogisemmin eteneviä kuin ennakkotarinat. Juonta kuljetettiin monipuolisin keinoin. Henkilöiden, tapahtumapaikkojen, tilanteiden sekä tunnelmien kuvausta oli monen oppilaan tarinoihin tullut lisää. Tarinoissa käytetyt sanavalinnat monipuolistuivat ja joillain oppilailla heidän käyttämänsä kieli nousi melkein ammattikirjailijoiden tasolle. Suurin osa oppilaista koki kehittyneensä kirjoittajana projektin aikana, osa heistä jopa erittäin paljon. Vain yksi oppilas ei kokenut kehittyneensä ollenkaan. Muutamalle oppilaalle [tyttö J:lle ja tyttö M:lle] myös selvisi projektin aikana, millaisia kirjoittajia he ovat. Tyttö M kirjoitti luku – ja kirjoituspäiväkirjassaan näin:

*”On ollut todella mukavaa kirjoittaa ja ilmaista itseäni, sillä kirjoittaminen on se minun juttuni! Se on selvennyt nyt vielä enemmän, tämän puolen vuoden aikana ja siksi haluaisin kiittää äidinkielenopettajaamme Anua, ihanasta kuudennen luokan keväästä.”*

Opetuksen aikaan saamia myönteisiä muutoksia tapahtui jokaisen oppilaan luovan kirjoittamisen taidoissa. Oli oppilaskohtaista, kuinka paljon ja missä asioissa sitä tapahtui. Opettajan toiminta oli tärkeässä roolissa muutoksen aikaansaannissa. Oppilaille annettu tuki sekä heidän kehuminen ja auttaminen ongelmakohtien yli kannustivat oppilaita jatkamaan kirjoittamista ja täten kehittämään taitojaan. Osa oppilaista [esimerkiksi tyttö E ja tyttö M] ei kannustusta ja tukea kuitenkaan kaivannut. He olivat itsenäisiä työskentelijöitä, jotka olivat tietoisia taidoistaan sekä sisäisesti motivoituneita. Oppilaskohtaiset muutokset luovan kirjoittamisen taidoissa voit edeltä lukea jokaisen oppilaan kohdalta. Tyttö D:n ja poika P:n ennakkotarinat sekä muutama projektin aikana tuotettu tarina ovat kokonaisuudessaan luettavissa liitteissä 12 ja 13.

### 7.1.3 Lukeminen

Oppilaiden lukemiseen opetuksella aikaan saatavan muutoksen tavoittelu tämän luovan kirjoittamisen projektin [viiden kuukauden] aikana oli liian haastava tehtävä. Oppilaiden luovan kirjoittamisen taitojen kehittämisen sekä valtautumisen tukeminen vei valtaosan projektin ajasta ja resursseista. Tarkoituksena oli, että oppilaat olisivat kaikki lukeneet valitsemani *Nietos.Riffi*. –

kirjan, jonka jälkeen olisimme sitä pystyneet yhdessä käsittelemään. Tämä oli kuitenkin virhe, sillä kirjan valitseminen oppilaiden puolesta ja kaikkien oppilaiden ”pakottaminen” lukemaan se olivat valtautumisen tukemisen periaatteitani vastaan. Kyseisellä toiminnallani vaikeutin tai jopa estin oppilaiden valtautumista kirjojen lukemisessa, koska rajoitin heidän vapauttaan ja itsemääräämisoikeuttaan. Näin projektin jälkeen arvioituna oli kummallista, että toimin niin epäjohdonmukaisesti. Valtautumisen ja luovan kirjoittamisen taitojen tukemisessa kuitenkin noudatin periaatteitani täysin ja sain opetuksella muutosta aikaan. Ehkä tämä oli vahvistus sille, että sekä kirjoittamisessa että lukemisessa oppilaiden valtautumisen tukeminen saman projektin aikana ja lyhyellä aikavälillä oli liian vaativa, melkein mahdoton tehtävä.

Edellä mainitun *Nietos.Riffi*. – kirjan oppilaista luki loppuun korkeintaan puolet. Talvilomaan mennessä neljä oppilasta [tyttö D, tyttö J, poika B sekä tyttö E] oli lukenut sen loppuun ja yksi oppilas [tyttö M] oli loppuvaiheessa. Suurin osa oppilaista oli vasta kirjan alkuvaiheessa. Etenkin pojat kokivat kirjan tylsäksi ja liian pitkäksi. Siinä oli heidän mielestään tapahtumia liian vähän ja juoni eteni liian hitaasti. Kirjan loppuun lukeneista oppilaista tyttö E kommentoi kirjaa näin: *”Nietos oli ihan ok, erilainen kuin, mitä itse yleensä luen. Siinä oli niin paljon juonenkäänteitä ja välillä hieman sekaviakin kohtia. Mukavaa kevyttä lukemista se silti oli.”* Myös kirjan aihepiiri, musiikki ei kiinnostanut montakaan oppilasta.

Oppilaiden lukeminen vaihtelee määrän ja sisällön osalta paljon. Lukemisen määrän ja laadun suhteen oppilaat jaoteltiin kirjojen osalta vähän lukeviin, lukeviin ja paljon lukeviin (katso taulukko 4, liite 8) sekä sarjakuvia lukeviin ja sarjakuvia paljon lukeviin. Vähän lukevat oppilaat lukevat alle kirjan kuukaudessa ja paljon lukevat oppilaat enemmän kuin kirjan kuukaudessa. Tytöistä kaikki lukevat kirjoja, suurin osa lukee paljon. Pojista kirjoja lukevat vain neljä oppilasta, joista kaksi [poika F ja poika H] lukee paljon ja kaksi [poika B ja poika L] lukee vähän. Osa lukee sarjakuvia. Kaksi poikaa ei lue yhtään, ei kirjoja eikä sarjakuvia.

Vaikka opetuksella oppilaiden lukemiseen muutoksen saaminen olikin liian haastava tehtävä näin lyhyelle ajalle, jonkinlaista muutosta oppilaiden lukemisessa kuitenkin saatiin aikaan. Lukeminen on luovan kirjoittamisen projektin aikana lisääntynyt yhdeksällä oppilaalla, pysynyt samana yhdeksällä ja vähentynyt kahdella oppilaalla. Tästä tarkastelusta jäivät pois poika P ja poika N, jotka eivät lue ollenkaan, sekä tyttö A, jolta jäi lukemiseen liittyvät tiedot saamatta. 20 kirjoja tai sarjakuvia lukevasta oppilaasta hieman alle puolella eli yhdeksällä oppilaalla lukeminen lisääntyi luovan kirjoittamisen projektin aikana. Valtautumisen loppukyselyssä kysyin, oliko kirjoittamisessa onnistuminen innostanut oppilaita lukemaan [asteikkolla: ei ollenkaan, aika vähän, aika paljon, todella paljon]. Näistä yhdeksästä, joilla lukeminen oli lisääntynyt, kuusi oppilasta [tytöt C, M, S ja T sekä pojat F ja H] vastasi kirjoittamisessa onnistumisen innostaneen aika paljon



lukemaan. Yksi oppilas [tyttö G] vastasi, että todella paljon. Vain yhdellä oppilaalla [poika V:llä] kirjoittamisessa onnistuminen oli innostanut vain vähän ja yhdellä oppilaalla [tyttö X:llä, joka vihasi kirjoittamista] ei ollenkaan. Valtautumisen vahvuuden kanssa ei lukemisen lisääntymisellä tuntunut olevan yhteyttä. Sekä lukeminen pysynyt samana – ryhmässä että lukeminen lisääntynyt – ryhmässä oli eri tavoin valtautuneita oppilaita. Toki maininnan arvoista on se, että lukeminen lisääntynyt – ryhmässä suurin osa oli koko projektin aikana vahvasti valtautuneita oppilaita.

Vaikkei näin pienellä oppilasmäärällä pystytäkään tekemään päteviä tulkintoja, voidaan tuloksesta kuitenkin ajatella lukemisen ja kirjoittamisen välillä olevan jonkinlainen yhteys. Tässä olisi mielenkiintoinen ilmiö jatkotutkimukselle.

# 8 TUTKIELMAN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

Kaikissa tämän pro gradu – tutkielman vaiheissa oli noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaista hyvää tieteellistä käytäntöä. Toimintatutkimuksen aineiston keruussa ja analysoinnissa sekä tulosten raportoinnissa huolehdittiin tutkimukseen osallistuneiden yksityisyydensuojasta. Raportti kirjoitettiin niin, ettei oppilaita eikä heidän perheitään voida tunnistaa. Oppilaiden nimet muutettiin satunnaisessa järjestyksessä koodeiksi oppilas A:sta oppilas X:än. Tämän työn eettisiä lähtökohtia kuvasi hyvin Freiren näkemys tutkijan lähestymistavasta: tutkijan ei pidä lähteä tekemään tutkimustyötään itse asettamistaan lähtökohdista, eikä kehittää itse reittejä temaattisen universumin, ihmisten ajattelun, tutkimiseksi (Freire 2005, 119, 120). Ensiksi siitä syystä, että myös aineiston sisällön annetaan ohjata tutkimusta ja sisällön analyysiä, vaikka pohjalla onkin valmis teoria. Toiseksi tutkielman aineistoa pyritään tarkastelemaan ihmisten luomuksena tietynä aikana, tietyssä yhteiskunnallisessa tilanteessa, jossa vallitsee kulttuurisia, sosiaalisia, taloudellisia ja poliittisia vaikutteita. Aineistossa esiintyvää valtautumista oli tutkittu tajunnallisena ilmiönä, joka oli olemassa merkityksenä sekä oppilaiden että tutkijan ajattelussa.

Toimintatutkimuksessa luovan kirjoittamisen projektin aikana toimittiin oppilaslähtöisesti ja oppilaita kunnioittavasti. Heidän valtautumistaan tuettiin monin eri keinoin, antamalla vapautta ja vastuuta sekä vähentämällä opettajan kontrollia. Luovan kirjoittamisen taitojen kehittymistä tuettaessa oppilaita kannustettiin, keuhuttiin sekä autettiin vaikeiden tilanteiden yli. Palautetta annettiin vain suorituksesta eli tarinoiden sisällöistä. Sitä ei annettu oppilaan persoonasta eikä taidoista itsestään. Näin pyrittiin tukemaan motivaatioilmaston muodostumista Target – mallin toimintaperiaatteiden avulla (katso luku 6.4.4).

## *Tutkimuksen luotettavuus Lincolnin ja Cuban kriteereiden mukaan*

Lincolnin ja Cuban (1985) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus koostuu totuusarvosta, sovellettavuudesta, pysyvyydestä ja neutraalisuudesta. Totuusarvon kriteereinä ovat

vastaavuus ja uskottavuus. Vastaavuus tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tutkittavan tuottama rekonstruktio todellisuudesta vastaa alkuperäistä todellisuuskonstruktiota. Uskottavuudessa riittää, että tutkijan kokemuksen voidaan ajatella vastaavan tutkittavan alkuperäistä kokemusta. Sovellettavuus tarkoittaa siirrettävyyttä. Tulee arvioida, voidaanko saatuja tuloksia soveltaa vastaavaan ilmiöön toisissa olosuhteissa. Pysyvyys liittyy tutkimustilanteen arviointiin ja käyttövarmuuteen, jolloin tutkitaan analyysitavan soveltuvuutta keskenään erilaisissa tapauksissa. Neutraalius tarkoittaa vahvistettavuutta. Vahvistettavuudella viitataan mahdollisuuteen saada samanlaisia tuloksia eri analyysikeinoilla. (Perttula 1995, 3 – 4.)

Tämän pro gradu – tutkielman toimintatutkimuksessa sekä tutkittavan tuottama todellisuusrekonstruktio että alkuperäinen todellisuuskonstruktio vastasivat toisiaan niin tarkasti, kuin oikea todellisuus ja oppilaiden käsitys kyseisestä todellisuudesta voivat vastata. Jotta tutkimuksessa päästiin mahdollisimman tarkkaan vastaavuuteen, oppilaiden todellisuusrekonstruktiota esille tuoneet eri kyselyiden vastaukset, luku – ja kirjoitus – sekä ideapäiväkirjojen merkinnät oli tuotettu luovan kirjoittamisen projektin edetessä. Myös uskottavuus toteutui, koska oppilaiden tuottamien alkuperäisten kokemusten ja tutkijan kokemuksen vastaavuus varmistettiin huolehtimalla se, että oppilaat varmasti ymmärsivät koko projektin ajan saamansa toimintaohjeet ja tekemiensä kyselyiden kysymykset. Tämä toimintatutkimus oli sovellettavissa eli valtautumisen ja luovan kirjoittamisen taitojen tutkiminen oli siirrettävissä toisiin olosuhteisiin. Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta oli todettava, ettei täydelliseen sovellettavuuteen ei kuitenkaan koskaan päästy. Tutkija, tutkittavan luokan oppilaat ja opettaja, tutkimukseen osallistunut koulu sekä tutkimusajankohtana vallitseva yhteiskunnallinen tilanne vaikuttivat tutkimuksen etenemiseen ja sen avulla saatujen tulosten tulkintaan. Tutkimuksen pysyvyys toteutui, koska eri oppilaiden toimintaa, heidän tuottamiaan tarinoita, heidän vastauksiaan eri kyselyihin sekä heidän tekemiään merkintöjä päiväkirjoihin analysoitiin samalla tavalla ja samoin ennalta määritellyin kriteerein [esimerkiksi Siitosen voimaantumisteorian sisältöjen mukaan].

#### *Tutkimuksen luotettavuus Perttulan kriteereiden mukaan*

Lincolnin ja Cuban luotettavuuden kriteerit eivät Perttulan (1995) mukaan sovi kokonaisuudessaan tajunnallisten merkityssuhteiden tutkimuksen arviointiin. Hän esittää tutkimuksen luotettavuuden arviointiin yhdeksän kriteeriä, joissa painottuu tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusprosessin kokonaisuuden analyysin tärkeys. *Tutkimuksen johdonmukaisuus* painottaa loogista yhteyttä tutkittavan ilmiön, aineistonhankintatavan, teoreettisen pohjan,

analyysimenetelmän ja tutkimuksen raportointitavan välillä. *Tutkimusprosessin reflektoinnissa ja reflektoinnin kuvaamisessa* tutkija tuo näkyväksi ja perustelee tutkimukselliset valintansa kaikissa tutkimuksen vaiheissa. *Tutkimusprosessin aineistolähtöisyys* edellyttää tutkimusprosessin etenemistä tutkimusaineiston ehdoilla. *Kontekstisidonnaisuus* liittyy tämän tutkimuksen kohdalla ihmisen koettuun maailmaan, tajunnan sisällölliseen kokonaisuuteen. *Tavoiteltavan tiedon laatu* on essentiaalisesti, käsitteellisesti tai persoonakohtaisesti yleistä tietoa. *Metodien yhdistäminen* lisää tutkimuksen luotettavuutta, jos ontologinen analyysi osoittaa ilmiön esiin tulemisen vain tutkimusmenetelmien yhdistelmää käytettäessä. Myös *tutkijayhteistyö* lisää tutkimuksen luotettavuutta silloin, kun se vaikuttaa myös tutkimustyössä käytettyjen menettelytapojen systemaattisuuteen ja ankaruuteen. *Tutkimustyön subjektiivisuus* tarkoittaa sitä, että tutkija on oman tutkimustyönsä subjekti. Hänen on analysoitava ja raportoitava tämän roolinsa merkitys tutkimuksen eri vaiheissa. Se on tutkimustyön välttämätön edellytys. *Vastuullisuus* edellyttää tutkijalta systemaattista tutkimuksen suorittamista. Tutkimustyön kaikki vaiheet on suoritettava niin, että toinen ihminen pystyisi rakentamaan tutkimuksen kulun mahdollisimman identtisesti. (Perttula 1995, 4 – 5.)

Tässä pro gradu – tutkielman toimintatutkimuksessa oli noudatettu *johdonmukaisuutta* koko tutkimusprosessin ajan. Kriittinen pedagogiikka ja käytetty tutkimusmenetelmä, toimintatutkimus kietoutuivat toisiinsa, sillä molempien sekä metodologian että metodin taustalla on pyrkimys muutokseen. Tutkimuksen teoriapohja sekä tutkittu ilmiö, valtautuminen nousivat esille kriittisestä pedagogiikasta. Tutkimuksessa saatujen tulosten analysointi perustui sekä metodologiaan että tutkitun ilmiön, valtautumisen teorioihin. Samoin tulosten raportointi toteutettiin valtautumisen teorioiden sekä toimintatutkimuksen sisältöjen mukaisesti. Tutkimusprosessissa tehdyt valinnat oli *reflektoitu* sekä tutkielman raportissa tuotu esille. Vaikka toimintatutkimus oli vahvasti teorialähtöinen, myös *aineistolähtöisyys* oli koko tutkimusprosessin ajan mukana tutkimuksen teossa. Oppilaiden toiminta ja siitä tehdyt havainnot, oppilaiden tuottamat tarinat ja päiväkirjojen merkinnät olivat olennaisessa osassa analysoitaessa oppilaiden valtautumista sekä luovan kirjoittamisen taitoja. Toimintatutkimus oli vahvasti myös *kontekstisidonnainen*, sillä oppilaiden toiminnan havainnoinnin lisäksi analysoivana tutkimusaineistona olivat oppilaiden tuottamat tarinat, kyselyiden vastaukset sekä päiväkirjojen merkinnät. Niiden kautta tuli vahvasti esille oppilaiden kokema maailma. *Tavoiteltavan tiedon laatu* tässä toimintatutkimuksessa oli vahvimmin persoonakohtaista tietoa oppilaiden valtautumisesta ja luovan kirjoittamisen taidoista. Samalla se oli essentiaalista ja käsitteellistä, kun valtautumista tarkasteltiin koko luokan tasolla tai kun pohdittiin valtautumisen ja luovan kirjoittamisen taitojen välistä yhteyttä.

*Tutkimusmetodeja* oli käytössä, sillä valtautumista ja luovan kirjoittamisen taitoja tarkasteltiin monella tavalla: kyselyiden, kirjoitettujen tarinoiden, päiväkirjamerkintöjen sekä tehtyjen havaintojen avulla. *Tutkijayhteistyötä* ei tässä toimintatutkimuksessa varsinaisesti ollut. Tutkimukseen osallistuneen luokan oman opettajan kanssa käytiin kuitenkin keskustelua kummankin tekemistä havainnoista ja niiden tulkinnoista. *Tutkimustyön subjektiivisuus* oli otettu huomioon, analysoitu ja raportoitu toimintatutkimuksen kulun yhteydessä (katso luku 6.4.4). Tutkimustyön suorittamisessa oli myös noudatettu *systemaattisuutta* tutkimusprosessin joka vaiheessa. Lopuksi todettakoon, että tämän työn vahvana luotettavuuden mittarina toimivat valitun metodologian, kriittisen pedagogiikan vahva ohjaavuus ja vaikutus tutkimusprosessiin, monipuoliset tutkimusmenetelmät sekä avoimuus myös aineistolähtöiselle analyysille teorialähtöisyydestä huolimatta.

# 9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän pro gradu – tutkielman toimintatutkimuksen tavoitteena oli tukea oppilaiden valtautumista sekä luovan kirjoittamisen taitojen kehittämistä ja näin saada muutosta aikaan. Nämä tavoitteet myös toteutuivat oppilaista suurimman osan kohdalla. Jos oppilas valtautuu, hän ymmärtää kirjoitustaitonsa merkityksen ja motivoituu tämän taidon kehittämiseen. Tämä tavoite oli vaativa, koska valtautumista ei voi antaa toiselle. Valtautuminen ei myöskään ole pysyvä tila. Ihminen voi olla yhdessä ympäristössä valtautunut, mutta toisessa ei (katso luku 2.2). Nämä tulivat esille koko projektin aikana. Valtautumisen tukeminen oli haastava prosessi ja valtautumisen tasot vaihtelivat oppilailla kevään edetessä.

Valtautuminen ei myöskään ole pysyvä tila, kuten Siitonen väitöskirjatutkimuksensa tuloksissa toteaa. Siitosen mukaan voimaantuneisuus saattaa muuttua voimaantumattomuudeksi, jos ihmisen kykyuskomuksissa, kontekstiuskomuksissa, emotionaalisissa kokemuksissa tai/ja päämäärien asettamisessa tapahtuu muutosta. (Siitonen 1999, 164 – 165.) Tämä tuli esille myös tämän pro gradu – tutkielman toimintatutkimuksen tuloksissa valtautumisen heikkenemisenä, koska kaikilla oppilailla ei valtautumisessa tapahtuneet muutokset olleet nousujohteisia. Jatkotutkimuksella olisi ollut kiinnostavaa selvittää, mistä syystä joidenkin oppilaiden valtautuminen alkoi heiketä kesken projektin. Tämän toimintatutkimuksen luovan kirjoittamisen projektin aikana tapahtui oppilaille vastoinkäymisiä tarinoiden häviämisen ja muiden vahinkojen suhteen. Ehkä tämä oli osasyynä valtautumisen heikkenemisessä.

Lisäksi tavoitteena oli kehittää oppilaiden yhteistyötaitoja ja sitä kautta vahvistaa kollektiivista valtautumista: *”Kollektiivisella valtautumisella tarkoitetaan ryhmän jäsenten valtautumista yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Ei riitä, että jokainen ryhmän jäsen valtautuu omalla tahollaan, vaan sen täytyy tapahtua yhdessä ja yhtä aikaa.”* (katso luku 2.4). Tämä toteutui kevään aikana oppilaiden autettuaan spontaanisti toisiaan. Oppilaat myös keskustelivat innokkaasti tarinoistaan ja kyselivät toisiltaan neuvoja tarinoiden jatkamisessa. Kollektiivinen valtautuminen ulottui myös minuun ja luokan omaan opettajaan. Yhdessä kannustimme oppilaita eteenpäin tarinoiden kirjoittamisessa sekä autoimme tarvittaessa. Luovan kirjoittamisen projektin aikana luokka ”hioutui yhteen”, jolloin syntyi vahva ja myönteinen yhteishenki. Tämän olivat

huomanneet myös oppilaiden vanhemmat, jotka tulivat kevätjuhlassa kiittelemään minua kuluneesta keväästä.

Varsinaisen tutkimuskysymyksen [opetuksen aikaan saamien muutosten] lisäksi minua kiinnosti tutkia sekä sukupuolen että lukemisen yhteyksiä valtautumiseen ja luovan kirjoittamisen taitoihin. Tutkimusaineiston perusteella voidaan todeta sekä valtautumisen että luovan kirjoittamisen taitojen [tarinoiden laatu] olevan jossain määrin sidoksissa sukupuoleen ja kirjojen lukemiseen. Kun valtautumisen tarkasteluun otetaan muutoksen lisäksi valtautumisen tasot, eroja sukupuolten välillä syntyi. Kun tyttö A otetaan mukaan tarkasteluun, tytöistä enemmistöllä valtautuminen säilyi muutoksista huolimatta vahvana. Pojista sama tilanne oli vain muutamalla pojalla. Enemmistöllä pojista valtautuminen vaihteli projektin ajan ollen loppukyselyssä kohtalaisen valtautumisen tasolla. Valtautuminen vaihteli myös kolmella työllä, joista kahdella valtautuminen oli loppukyselyssä kohtalaisen ja yhdellä heikon valtautumisen tasolla. Lukevien ja lukemattomien välillä oli valtautumisessa eroja siten, että paljon kirjoja lukevat oppilaat [sekä tytöt että pojat] olivat koko luovan kirjoittamisen projektin ajan vahvasti valtautuneita. Vähän lukevia tai lukemattomia oppilaita ei ollut riittävästi vahvojen yhteyksien selvittämiseksi. Sillä, mitä lukee, ei ollut näkyvää yhteyttä valtautumiseen. Myös sarjakuvia paljon lukeva oppilas oli vahvasti valtautunut. Luovan kirjoittamisen taitoihin sillä kuitenkin oli yhteys (katso luku 7.1.2).

Luokan oppilaista paljon kirjoja lukevat kirjoittivat sujuvammin eteneviä sekä elävämpää ja kuvailevampaa kieltä sisältäviä tarinoita kuin kirjoja vähän tai ei ollenkaan lukevat. Tämä tuli esille jo alkukartoituksessa. Olisin kuitenkin toivonut saavani kirjoja vähän tai ei ollenkaan lukevien oppilaiden suhteen esille kehitystä kirjoitelmien laadussa heidän alettuaan lukea kirjoja. Kirjojen lukemiseen kannustaminen ja siinä valtautumisen tukeminen osoittautui kuitenkin erittäin haastavaksi. Projektin perusteella toteaisin lukemaan innostumisen olevan pitkäkestoinen prosessi, jota ei saavuteta kouluympäristössä viidessä kuukaudessa. Ehkä jonain päivänä pääsen jatkotutkimuksissa tämän kehityksen todentamaan tutkimuksen keinoin.

Opettajan toiminnalla oppilaiden valtautumisen tukemisessa on suuri merkitys. On merkityksellistä, miten ja millä välineillä tunneilla toimitaan. Opettajan kontrollin vähentäminen ja oppilaiden vapauden lisääminen näyttäisi vahvistavan valtautumista. On todettava, että koulukonteksti loi kehykset opettajan ja tutkijankin toiminnalle. Oppilailta oli saatava tuotokset, joita voi arvioida. Tämä on usein perusteluna opettajan oppilaiden kontrolloinnille. Tässä tutkimuksessa tavoittelin toisenlaista, kriittisen pedagogiikan lähestymistapaa. Haasteena oli se, että prosessikirjoittamiselle oli aikaa vain tämä kevät. Sen lisäksi äidinkielen sisällöt täytyi integroida projektiin ja arvioida numeerisesti. Tutkimuksen kannalta olennaista oli kuitenkin saada oppilailla syntymään valtautumista, jolloin he itse kontrolloivat kirjoittamisensa etenemistä. Tämä

olisi voinut kuitenkin olla ongelmallista sellaisilla oppilailla, joita palkitaan kotona opintasuorituksista rahalla tai lahjoilla. Onneksi näin ei käynyt. Jokainen oppilas pystyi itse kontrolloimaan, että sai tarinansa valmiiksi. Vahvasti valtautuneet ja luovan kirjoittamisen taidoissa taitavat oppilaat pystyivät itsenäisesti toimimaan. Heitä heikommin valtautuneet ja luovan kirjoittamisen taidoissa heikot oppilaat tarvitsivat apuani erilaisin tavoin: muistuttamalla aikataulusta, auttamalla tarinoiden viimeistelyssä tai muilla tavoilla.

Kriittisen pedagogiikan sekä valtautumisen periaatteita noudattaen oppimisprojekteista on mahdollista tehdä oppilaille mielekkäitä ja omien taitojen kehittämiseen innostavia. Luokan ilmapiiri ja tunnelma saadaan rennoksi, viihtyisäksi ja mukavaksi. Poika F kommentoi motivoivien tekijöiden kyselyssä näin: *”Tärkeä asia koska luokassa jossa on huono ilmapiiri ei ole mukava työskennellä.”* Vapaus keskustella luokkakavereiden kanssa ja kysellä ideoita on yksi tekijä rennon ja viihtyisän tunnelman luomisessa. Tyttö J kommentoi asiaa näin: *”Se juuri saa luokan ilmapiirin muuttumaan vapautuneeksi ja rennoksi.”* Tällaisen kriittisen pedagogiikan periaattein toteutetun projektityöskentelyn avulla olisi mahdollisuuksia parantaa oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja tehdä opiskelusta hauskaa. Vaikka suomalaiset oppilaat ovat viime vuosina yleisesti pärjänneet erinomaisesti Pisa – tutkimuksissa, kouluviihtyvyyttä kysyttäessä Suomi oli huonoimpien maiden joukossa.

Tämän pro gradu – tutkielmani toimintatutkimuksen ja luovan kirjoittamisen projektin tavoitteiden toteutumisen kiteytti tyttö J luku – ja kirjoituspäiväkirjassaan. Hän kirjoitti näin:

*”Vasta tän luovan kirjoittamisen projektin aikana, olen tajunnut, että mähän voin kirjoittaa IHAN mistä vaan, ja se on ihanan vapauttavaa! Kiitos Anu! ☺”*

Tämä kiistattomasti todisti sen, että luovan kirjoittamisen taitojen kehittämisen kautta meillä kaikilla on mahdollisuus ymmärtää kirjoittamistaidon voima ja näin tiettyyn rajaan asti vapautua oman elämänsä rajoituksista. Kynä on todellakin miekkaa mahtavampi!



# LÄHTEET

Aho, S. 1997. Minä. Julkaisussa Aho S. & Laine, K. (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu. Otava, 16

Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettäläinä. Julkaisussa Aittola T. & Suoranta J. (toim.) Henry Giroux & Peter McLaren Kriittinen pedagogiikka. Tampere. Vastapaino, 7, 13, 21, 50.

Bell, B., Gaventa, J. & Peters, J. (toim.) 1990. Myles Horton and Paulo Freire. We Make the Road by Walking. Conversations on Education and Social Change. Philadelphia. Temple University Press, 23.

Biesta, G. J. J. 2006. Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future. Interventions Series. Paradigm Publishers. Herndon, USA, 13 – 15, 24, 26 – 27, 25 – 26, 29 – 30.

Bulwer-Lytton, E. (1839). Richelieu; Or the Conspiracy. A Play in Five Acts. Second Edition. London. Saunders and Otley. Conduit St.

Eskola, A. (1992). Pietilää luettua. Tiedotustutkimus 15 (1), 42

Ford, M. E. 1992. Motivating humans: goals, emotions, and personal agency beliefs. Newbury Park. Sage Publications Inc, 147, 139, 141, 252

Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere. Vastapaino. 48 – 51, 59 – 61, 64 – 67, 108 – 111.

Freire, P. & Macedo D. 1987. Literacy: Reading the Word and the World. First Edition. Transferred to Digital Printing 2004. London. Routledge and Kegan Paul Ltd., 33 – 35, 34 – 35.

Garman, N. B. 1995. The Schizophrenic rhetoric of school reform and the effects on teacher development. Teoksessa Smyth, J. (toim.) Critical discourses on teacher development. New York. Cassell. 30 – 31.

Giroux, H. A. 1987. Introduction. Literacy and the Pedagogy of Political Empowerment. Teoksessa Freire, P. & Macedo D. 1987. Literacy: Reading the Word and the World. First Edition. Transferred to Digital Printing 2004. London. Routledge and Kegan Paul Ltd., 7, 6.

Habermas, J. 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa Tuomela & Patoluoto (toim.), Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet. Helsinki. Gaudeamus. 131 – 133.

Heikkilä-Halttunen, P. 2000. Kuokkavieraasta oman talon haltijaksi. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden institutionalisoituminen ja kanonisoituminen 1940 – 50 –luvulla. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 781. Helsinki. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 39 – 42.

Heikkilä-Halttunen, P. 2001. Siivet varpaiden välissä. Nuorten kirjallisuuden teemoja ja virtauksia. Teoksessa Korolainen T. (toim.) Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi. 219 – 220, 220 – 222.

- Hunt, P. 1991. *Criticism, theory and children's literature*. Cambridge. Blackwell, 15 – 16.
- Järvinen, T. 2007. *Empowerment. A Challenge of Non-Governmental Organizations in Development Cooperation Partnerships*. Acta Universitatis Tamperensis 1244. Tampereen yliopisto, 6, 151, 154 – 160, 218, 248.
- Klassen, R. 2002. *Writing in Early Adolescence: A Review of the Role of Self-Efficacy Beliefs*. Educational Psychology Review, Vol. 14, No. 2. Plenum Publishing Corporation, 177 – 178.
- Lappalainen, I. 1979. *Suomalainen lasten- ja nuortenkirjallisuus*. Espoo. Weilin+Göös. 112 – 114, 186 – 192, 194 – 195, 200, 204.
- Lehtovaara, M. 2006. *Lauri Rauhalan filosofinen näkökulma ihmisen kasvattamiseen*. Teoksessa Tähtinen, J. & Skinnari, S. (toim.) 2006. *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Kasvatusalan tutkimuksia 29. Suomen kasvatustieteellinen seura c/o Koulutuksen tutkimuslaitos., 588 – 590, 594, 591, 595 – 597, 597 – 600, 599.
- Maslow, A. H. 1968. *Toward a psychology of being*. New York. Van Nostrand Reinhold Company Inc., 57 – 58.
- McLaren, P. & Giroux, H. 2001. *Kirjoitusta marginaalista. Identiteetin, pedagogiikan ja vallan maantieteet*. Julkaisussa Aittola T. & Suoranta J. (toim.) *Henry Giroux & Peter McLaren Kriittinen pedagogiikka*. Tampere. Vastapaino, 79 – 87.
- McQuillan, P. J. 2005. *Possibilities and Pitfalls: A Comparative Analysis of Student Empowerment*. Julkaisussa *American Educational Research Journal*. Vol. 42. No. 4. Saatavissa [www-muodossa](http://www.muodossa.net) <URL: <http://aerj.aera.net/>> (ladattu koneelle 21.11.2009), 640 – 641, 642 – 643.
- Nichols, J. D. 2006. *Empowerment and relationships: A classroom model to enhance student motivation*. Julkaisussa *Learning Environments Research*. Vol. 9. No. 2. Saatavissa [www-muodossa](http://www.muodossa.net) <URL: <http://www.springerlink.com/content/b4009076015n0517/>> (ladattu koneelle 14.12.2009), 149 – 155, 156 – 160.
- Ojanen, M. 1996. *Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen*. Tampere. Kirjatoimi, 51, 31
- Perttula J. 1995. *Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta*. *Kasvatus* 1, 3 - 5
- Prilleltensky, I. 1994. *Empowerment in mainstream psychology: Legitimacy, obstacles, and possibilities*. Julkaisussa *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne* Vol. 35. No. 4, 359 – 369.
- Rauhala, M. 1998. *Mihin itsemääräämisoikeus velvoittaa?* Julkaisussa Pietarinen, J., Launis, V., Räikkä, J., Lagerspetz, E., Rauhala, M. & Oksanen, M. (toim.) *Oikeus itsemääräämiseen*. Helsinki. Edita, 81.
- Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki. Edita, 26, 53.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavissa www-muodossa <URL: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmäopetus/>> (Viitattu 16.6.2012)

Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Otava, 144 – 145, 148 – 153, 151 – 153, 154.

Russell, S. T., Muraco, A., Subramaniam, A. & Laub, C. 2009. Youth Empowerment and High School Gay-Straight Alliances. Julkaisussa *Journal of Youth and Adolescence* (2009) Vol. 38 No. 7. Saatavissa www-muodossa <URL: <http://www.springerlink.com/content/p704n37814702554/>> (ladattu koneelle 14.12.2009), 891, 891 – 895, 896 – 898.

Räihä, P. (2011). Tieteenfilosofia ja metodologia – luentosarja. Tampereen yliopisto. Luokanopettajakoulutus. Hämeenlinna.

Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. *Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Socialium E 37*. Saatavissa www-muodossa <URL: <http://herkules oulu.fi/isbn951425340X/>> (ladattu koneelle 14.12.2009) 116 – 118,

Simola, H. (2004). Kenraali Adolf Ehrnrooth ja PISA:n ihme – Koulutussosiologisia huomautuksia erääseen suomalaiseen menestystarinaan. *Kasvatus* 2004 (1), 78

Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus. Helsinki. Gaudeamus Kirja. Oy Yliopistokustannus University Press Finland Ltd., 32 – 35, 218.

Suoranta, J. (2008). Haarautuvien metodologioiden puutarhassa. *Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisia kysymyksiä*. Tampereen yliopisto, 7, 7 – 8, 8 – 9, 10 – 11, 13, 17 – 18, 18, 18 – 19, 18 – 20, 24 – 25, 20 – 21, 22 – 23, 49 – 52, 53 – 54

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi, 97 – 100, 105 – 106.

Turunen, K. E. 1997. Halut, arvot ja valta. Jyväskylä. Atena Kustannus Oy, 213, 48 – 49

Värri, V.-M. 2011. Kasvatusfilosofian luentosarja. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.

Kuvio 1: Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. *Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Socialium E 37*. Saatavissa www-muodossa <URL: <http://herkules oulu.fi/isbn951425340X/>> (ladattu koneelle 14.12.2009). 158.

**PÄÄMÄÄRÄT:****1. Minulle on tärkeää, että osaan kirjoittaa hyvin (hyvä juoni, henkilöhahmot ja tarina).**

ei ole yhtään tärkeää      1    2    3    4    5      on erittäin tärkeää

**2. Äidinkielen kirjoittamistaito on tärkeä taito.**

ei ole yhtään tärkeää      1    2    3    4    5      on erittäin tärkeää

**3. Äidinkielen kirjoittamistaitojen harjoittelu on tärkeää.**

ei ole yhtään tärkeää      1    2    3    4    5      on erittäin tärkeää

**4. Haluan oppia kirjoittamaan hyvin (hyvä juoni, henkilöhahmot ja tarina).**

en halua ollenkaan      1    2    3    4    5      haluan paljon

**5. Haluan tulla kuuluisaksi / menestyväksi kirjailijaksi.**

en halua ollenkaan      1    2    3    4    5      haluan paljon

**6. Haluan tietää, miten voin kehittyä hyväksi kirjoittajaksi (hyvä juoni, henkilöhahmot ja tarina).**

en halua tietää      1    2    3    4    5      haluan tietää

**7. Minusta tuntuu, että äidinkielen tunneilla saan vapaasti valita, mistä aiheesta kirjoitan.**

en saa koskaan valita      1    2    3    4    5      saan aina valita

**8. Minusta tuntuu, että saan itse päättää kirjoitelmani sisällöstä; juonesta, henkilöistä jne.**

en saa koskaan päättää      1    2    3    4    5      saan aina päättää

**9. Tunnen kirjoittaessani itseni vapaaksi**

en tunne yhtään vapaaksi      1    2    3    4    5      tunnen tosi vapaaksi

**KYKYUSKOMUKSET:****1. Olen hyvä kirjoittaja (hyvä juoni, henkilöhahmot ja tarina).**

en ole ollenkaan hyvä      1    2    3    4    5      olen todella hyvä

**2. Tiedän, millainen kirjoittaja olen.**

en tiedä ollenkaan      1    2    3    4    5      tiedän täysin

**3. Tiedän, missä asioissa olen hyvä kirjoittajana.**

en tiedä ollenkaan            1    2    3    4    5            tiedän täysin

**4. Tiedän, mitä asioita minun pitää kehittää kirjoitustaidoissani.**

en tiedä ollenkaan            1    2    3    4    5            tiedän täysin

**5. Tiedän, mitä asioita minun pitää vielä harjoitella kirjoittamisessa.**

en tiedä ollenkaan            1    2    3    4    5            tiedän täysin

**6. Luotan siihen, että kehityn harjoittelemalla taitavaksi kirjoittajaksi.**

en luota ollenkaan            1    2    3    4    5            luotan täysin

**7. Olen hyvä oppilas, jos olen hyvä kirjoittaja.**

en ole ollenkaan hyvä        1    2    3    4    5            olen todella hyvä

**8. Olen ahkera harjoittelemaan kirjoittamista.**

en ole ollenkaan ahkera      1    2    3    4    5            olen todella ahkera

**9. Mitä enemmän harjoittelen, sitä parempi kirjoittaja olen.**

ei ole ollenkaan vaikutusta   1    2    3    4    5            on paljon vaikutusta

**10. Osaan keskittyä äidinkielen tunneilla kirjoittamiseen.**

en osaa ollenkaan            1    2    3    4    5            osaan todella hyvin

**11. Tahdon kehittyä hyväksi kirjoittajaksi (hyvä juoni, henkilöhahmot ja tarina).**

en tahdo ollenkaan            1    2    3    4    5            tahdon paljon

**12. Kehityn kirjoittajana, jos harjoittelen ja keskityn siihen.**

en kehity ollenkaan            1    2    3    4    5            kehityn paljon

**KONTEKSTIUSKOMUKSET:**

**1. Minusta tuntuu, että luokkakaverit hyväksyvät kirjoitelmani (pitää sitä hyvänä).**

ei hyväksy ollenkaan        1    2    3    4    5            hyväksyy täysin

**2. Minusta tuntuu, että opettaja hyväksyy kirjoitelmani (pitää sitä hyvänä).**

ei hyväksy ollenkaan        1    2    3    4    5            hyväksyy täysin

**3. Minusta tuntuu, että luokkakavereiden mielestä olen hyvä kirjoittaja.**

en ole ollenkaan hyvä      1    2    3    4    5              olen todella hyvä

**4. Minusta tuntuu, että opettajan mielestä olen hyvä kirjoittaja.**

en ole ollenkaan hyvä      1    2    3    4    5              olen todella hyvä

**5. Minusta tuntuu, että äitini mielestä olen hyvä kirjoittaja.**

en ole ollenkaan hyvä      1    2    3    4    5              olen todella hyvä

**6. Minusta tuntuu, että isäni mielestä olen hyvä kirjoittaja.**

en ole ollenkaan hyvä      1    2    3    4    5              olen todella hyvä

**7. Äidinkielen kirjoitustunneilla on mukavaa.**

ei ole ollenkaan mukavaa    1    2    3    4    5              on todella mukavaa

**8. Minusta tuntuu, että luokkakaverit kannustavat minua kirjoittamisessa.**

eivät kannusta ollenkaan    1    2    3    4    5              kannustavat paljon

**9. Minusta tuntuu, että opettaja kannustaa minua kirjoittamisessa.**

ei kannusta ollenkaan      1    2    3    4    5              kannustaa paljon

**10. Minusta tuntuu, että äitini kannustaa minua kirjoittamisessa.**

ei kannusta ollenkaan      1    2    3    4    5              kannustaa paljon

**11. Minusta tuntuu, että isäni kannustaa minua kirjoittamisessa.**

ei kannusta ollenkaan      1    2    3    4    5              kannustaa paljon

**12. Saan kehuja luokkakavereiltani kirjoitelmistani.**

en saa ollenkaan            1    2    3    4    5              saan paljon

**13. Saan kehuja opettajalta kirjoitelmistani.**

en saa ollenkaan            1    2    3    4    5              saan paljon

**14. Saan kehuja äidiltäni kirjoitelmistani.**

en saa ollenkaan            1    2    3    4    5              saan paljon

**15. Saan kehuja isältäni kirjoitelmistani.**

en saa ollenkaan      1    2    3    4    5                      saan paljon

**16. Minusta tuntuu, että äidinkielen tunneilla saan valita, missä kirjoitan.**

en saa ollenkaan      1    2    3    4    5                      saan aina

**17. Minusta tuntuu, että äidinkielen tunneilla saan valita, milloin kirjoitan(mihin aikaan aloitan/lopetan).**

en saa ollenkaan      1    2    3    4    5                      saan aina

**18. Minusta tuntuu, että äidinkielen tunneilla saan valita, millä välineellä (kynä, tietokone) kirjoitan.**

en saa ollenkaan      1    2    3    4    5                      saan aina

**19. Teen yhteistyötä luokkakavereideni kanssa äidinkielen kirjoitustunneilla.**

en tee ollenkaan      1    2    3    4    5                      teen aina

**20. Minusta tuntuu, että opettaja huomioi kaikkia oppilaita samalla tavalla.**

huomioi eri tavalla      1    2    3    4    5                      huomioi samalla tavalla

**EMOOTTIOT:**

**1. Innostun äidinkielen tunneilla kirjoittamaan.**

en innostu ollenkaan      1    2    3    4    5                      innostun aina

**2. Onnistun kirjoittamisessa.**

en onnistu ollenkaan      1    2    3    4    5                      onnistun aina

**3. En onnistu kirjoittamisessa.**

onnistun aina                      1    2    3    4    5                      en onnistu ollenkaan

**4. Kirjoitelmastani tulee hyvä.**

ei tule ollenkaan hyvä      1    2    3    4    5                      tulee todella hyvä

**5. Minulla on hyvä olo kirjoittamisen jälkeen.**

tulee todella huono olo      1    2    3    4    5                      tulee todella hyvä olo

**HALUAN VIELÄ KERTOA ANULLE:** \_\_\_\_\_

---

**LUOVAN KIRJOITTAMISEN HARJOITTELEMISESSA MINUA MOTIVOI:**

LAITA TÄRKEYSJÄRJESTYKSEEN SITEN, ETTÄ ITSELLESI **TÄRKEIN ASIA ON 1 JA VÄHITEN TÄRKEÄ ON 15**. Riveille voit kirjoittaa vielä selityksen ja tarkennuksen, jos haluat.

Anu kannustaa minua. NRO:

---

Saan kirjoittaa tietokoneella. NRO:

---

Luokkakaverit kannustavat minua. NRO:

---

Saan kuunnella musiikkia samalla, kun kirjoitan. NRO:

---

Mielestäni tämä luovan kirjoittamisen työskentely on mukavaa. NRO:

---

Saan valita itse paikan, missä kirjoitan. NRO:

---

Anu kehuu minua. NRO:

---

Saan päättää kirjoitelmani aiheen ja sisällön. NRO:

---

Luokkakaverit kehuvat minua. NRO:

---

Voin keskustella vapaasti luokkakavereiden kanssa. NRO:

---

Luovan kirjoittamisen tunneilla on mukava tunnelma. NRO:

---



Voin liikkua vapaasti luovan kirjoittamisen tunneilla. NRO:

---

Luokkakavereidenkin mielestä tämä luovan kirjoittamisen työskentely on mukavaa. NRO:

---

Saan välillä surffata netissä. NRO:

---

Vieruskaverin kanssa voin keskustella kirjoitelmista ja kysellä ideoita. NRO:

---

**Näiden lisäksi minua motivoi luovan kirjoittamisen tunneilla:**

---

---

---

---

## KYSELYLOMAKE OPPILAILLE

## TAUSTATIEDOT:

Nimi: \_\_\_\_\_ Ikä: \_\_\_\_\_

Kansallisuus: \_\_\_\_\_

Paljonko luet kirjoja? (esimerkiksi kuukaudessa tai vuodessa)

\_\_\_\_\_

Miksi? \_\_\_\_\_

Millaisia kirjoja luet? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Miksi? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Milloin viimeksi olet lukenut kirjan? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Milloin (minkä ikäisenä) luit ensimmäisen kirjan? \_\_\_\_\_

Luetaanko perheessä kirjoja? KYLLÄ EI

Miksi? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

isä: KYLLÄ EI

Miksi? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

äiti: KYLLÄ EI

Miksi? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

sisarukset: KYLLÄ EI

Miksi? \_\_\_\_\_

## PROJEKTIN LOPPUKYSELY OPPILAILLE

Nimi: \_\_\_\_\_

**Paljonko olet lukenut kirjoja / lehtiä tämän kevään aikana?** (tammikuusta toukokuuhun)

---

Miksi? \_\_\_\_\_

---

**Onko kirjojen / lehtien lukeminen tämän kevään aikana?** (laita rasti oikean vaihtoehdon kohdalle)

Vähentynyt \_\_\_\_\_ Pysynyt samana \_\_\_\_\_ Lisääntynyt \_\_\_\_\_

**Millaisia kirjoja / lehtiä olet lukenut?** \_\_\_\_\_

---

Miksi? \_\_\_\_\_

---

**Onko perheessäs luettu kirjoja / lehtiä tämän kevään aikana?** KYLLÄ \_\_\_\_\_ EI \_\_\_\_\_

Miksi? \_\_\_\_\_

---

**Olen saanut ideoita novelleihini?** KYLLÄ \_\_\_\_\_ EI \_\_\_\_\_

Miksi? \_\_\_\_\_

---

**Mistä olet saanut ideoita novelleihin?** (laita rasti oikean vaihtoehdon / oikeiden vaihtoehtojen kohdalle)

Kirjoista \_\_\_\_\_

Lehdistä \_\_\_\_\_

Elokuvista \_\_\_\_\_

Kavereilta \_\_\_\_\_

Peleistä \_\_\_\_\_

Muualta \_\_\_\_\_ Mistä? \_\_\_\_\_

**Millaisia ideoita olet saanut?** \_\_\_\_\_

---

---

**Olen kevään aikana kehittynyt kirjoittajana:** (laita rasti oikeaan kohtaan)

EN OLLENKAAN \_\_\_\_ VAIN VÄHÄN \_\_\_\_ AIKA PALJON \_\_\_\_ TODELLA PALJON \_\_\_\_

**Kirjoittamisessa onnistuminen on innostanut minua lukemaan?** (laita rasti oikeaan kohtaan)

EI OLLENKAAN \_\_\_\_ VAIN VÄHÄN \_\_\_\_ AIKA PALJON \_\_\_\_ TODELLA PALJON \_\_\_\_

**Lukeminen on innostanut minua kirjoittamaan?**

EI OLLENKAAN \_\_\_\_ VAIN VÄHÄN \_\_\_\_ AIKA PALJON \_\_\_\_ TODELLA PALJON \_\_\_\_

TAULUKKO 1. Ennakkokyselyn tulokset kategorioittain sekä kokonaistuloksena.

KATEGORIA	ENNAKKOKYSELY															KOKONAISTULOS	
	YLEIS		PÄÄMÄÄRÄT			KYKY			KONTEKSTI			EMOOTIOT					
KYSYMYS	1	2			%			%			%			%		%	
OPPILAS:																	
tyttö A	T			45,0	0,0		60,0	0,0		100,0			25,0		0,0	230,0	0,0
poika B	P	ET	20,0	45,0	44,4	25,0	60,0	41,7	34,0	100,0	34,0	8,0	25,0	32,0	87,0	230,0	37,8
tyttö C	T	LP	33,0	45,0	73,3	50,0	60,0	83,3	77,0	100,0	77,0	21,0	25,0	84,0	181,0	230,0	78,7
tyttö D	T	L	27,0	45,0	60,0	40,0	60,0	66,7	62,0	100,0	62,0	19,0	25,0	76,0	148,0	230,0	64,3
tyttö E	T	LP	32,0	45,0	71,1	47,0	60,0	78,3	75,0	100,0	75,0	19,0	25,0	76,0	173,0	230,0	75,2
poika F	P	L	31,5	45,0	70,0	44,5	60,0	74,2	68,5	100,0	68,5	20,0	25,0	80,0	164,5	230,0	71,5
tyttö G	T	LP	42,0	45,0	93,3	59,0	60,0	98,3	92,0	100,0	92,0	25,0	25,0	100,0	218,0	230,0	94,8
poika H	P	LP	34,0	45,0	75,6	44,0	60,0	73,3	70,0	100,0	70,0	19,0	25,0	76,0	167,0	230,0	72,6
tyttö I	T	LP	41,0	45,0	91,1	55,0	60,0	91,7	68,0	100,0	68,0	21,0	25,0	84,0	185,0	230,0	80,4
tyttö J	T	LP	40,0	45,0	88,9	53,5	60,0	89,2	78,5	100,0	78,5	22,0	25,0	88,0	194,0	230,0	84,3
tyttö K	T	LP	28,0	45,0	62,2	31,0	60,0	51,7	40,5	100,0	40,5	14,0	25,0	56,0	113,5	230,0	49,3
poika L	P	LV	22,0	45,0	48,9	26,0	60,0	43,3	49,0	100,0	49,0	13,0	25,0	52,0	110,0	230,0	47,8
tyttö M	T	LP	41,0	45,0	91,1	52,5	60,0	87,5	87,0	100,0	87,0	21,5	25,0	86,0	202,0	230,0	87,8
poika N	P	ET	21,5	45,0	47,8	25,0	60,0	41,7	52,0	100,0	52,0	10,0	25,0	40,0	108,5	230,0	47,2
poika O	P	LS	20,0	45,0	44,4	29,0	60,0	48,3	56,0	100,0	56,0	14,0	25,0	56,0	119,0	230,0	51,7
poika P	P	EL	9,0	45,0	20,0	12,0	60,0	20,0	34,0	100,0	34,0	5,0	25,0	20,0	60,0	230,0	26,1
poika Q	P	LS	25,0	45,0	55,6	30,0	60,0	50,0	52,0	100,0	52,0	11,0	25,0	44,0	118,0	230,0	51,3
poika R	P	LPS	39,0	45,0	86,7	56,0	60,0	93,3	81,0	100,0	81,0	25,0	25,0	100,0	201,0	230,0	87,4
tyttö S	T	L	40,0	45,0	88,9	54,0	60,0	90,0	86,0	100,0	86,0	21,0	25,0	84,0	201,0	230,0	87,4
tyttö T	T	LP	32,0	45,0	71,1	30,0	60,0	50,0	80,0	100,0	80,0	21,0	25,0	84,0	163,0	230,0	70,9
tyttö U	T	LP	39,5	45,0	87,8	49,0	60,0	81,7	66,5	100,0	66,5	23,5	25,0	94,0	178,5	230,0	77,6
poika V	P		0,0	45,0	0,0	0,0	60,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	25,0	0,0	0,0	230,0	0,0
tyttö X	T	LP	31,0	45,0	68,9	45,0	60,0	75,0	49,0	100,0	49,0	9,0	25,0	36,0	134,0	230,0	58,3

Tuloksissa on näkyvissä saatu pistemäärä, kokonaispistemäärä sekä prosenttiosuus. Prosenttiosuudet on merkitty % - merkillä ja korosteväreillä.

T = tyttö

P = poika

ET = ei tiedä

LV = lukee vähän (vähemmän kuin kirja / kk)

L = lukee (noin kirja / kk)

LP = lukee paljon (enemmän kuin kirja / kk)

LS = lukee sarjakuvia

LPS = lukee paljon sarjakuvia

= oppilas ei ole vastannut kysymykseen

TAULUKKO 2. Välikyselyn tulokset kategorioittain sekä kokonaistuloksena.

KATEGORIA	VÄLIKYSELY												KOKONAISTULOS				
	YLEIS		PÄÄMÄÄRÄT			KYKY			KONTEKSTI			EMOOTIOT					
KYSYMYS	1	2			%			%			%			%			%
OPPILAS:																	
tyttö A	T		41,0	45,0	91,1	48,0	60,0	80,0	80,0	100,0	80,0	19,0	25,0	76,0	188,0	230,0	81,7
poika B	P	ET	22,0	45,0	48,9	26,0	60,0	43,3	51,0	100,0	51,0	14,0	25,0	56,0	113,0	230,0	49,1
tyttö C	T	LP	39,0	45,0	86,7	50,0	60,0	83,3	82,0	100,0	82,0	20,0	25,0	80,0	191,0	230,0	83,0
tyttö D	T	L	33,0	45,0	73,3	58,0	60,0	96,7	98,5	100,0	98,5	23,5	25,0	94,0	213,0	230,0	92,6
tyttö E	T	LP	0,0	45,0		0,0	60,0		0,0	100,0		0,0	25,0		0,0	230,0	
poika F	P	L	32,5	45,0	72,2	51,0	60,0	85,0	75,5	100,0	75,5	22,0	25,0	88,0	181,0	230,0	78,7
tyttö G	T	LP	41,0	45,0	91,1	52,0	60,0	86,7	92,0	100,0	92,0	22,0	25,0	88,0	207,0	230,0	90,0
poika H	P	LP	37,0	45,0	82,2	51,0	60,0	85,0	79,0	100,0	79,0	21,0	25,0	84,0	188,0	230,0	81,7
tyttö I	T	LP	37,0	45,0	82,2	36,0	60,0	60,0	56,0	100,0	56,0	16,0	25,0	64,0	145,0	230,0	63,0
tyttö J	T	LP	43,0	45,0	95,6	53,0	60,0	88,3	78,0	100,0	78,0	21,0	25,0	84,0	195,0	230,0	84,8
tyttö K	T	LP	38,0	45,0	84,4	40,0	60,0	66,7	37,0	100,0	37,0	11,0	25,0	44,0	126,0	230,0	54,8
poika L	P	LV	0,0	45,0		0,0	60,0		0,0	100,0		0,0	25,0		0,0	230,0	
tyttö M	T	LP	41,5	45,0	92,2	56,5	60,0	94,2	91,5	100,0	91,5	22,0	25,0	88,0	211,5	230,0	92,0
poika N	P	ET	27,0	45,0	60,0	32,0	60,0	53,3	60,0	100,0	60,0	13,0	25,0	52,0	132,0	230,0	57,4
poika O	P	LS	28,0	45,0	62,2	30,0	60,0	50,0	66,0	100,0	66,0	12,0	25,0	48,0	136,0	230,0	59,1
poika P	P	EL	36,0	45,0	80,0	48,0	60,0	80,0	80,0	100,0	80,0	18,0	25,0	72,0	182,0	230,0	79,1
poika Q	P	LS	31,0	45,0	68,9	42,0	60,0	70,0	55,0	100,0	55,0	15,0	25,0	60,0	143,0	230,0	62,2
poika R	P	LPS	37,0	45,0	82,2	53,0	60,0	88,3	77,0	100,0	77,0	23,0	25,0	92,0	190,0	230,0	82,6
tyttö S	T	L	42,0	45,0	93,3	53,0	60,0	88,3	83,0	100,0	83,0	23,0	25,0	92,0	201,0	230,0	87,4
tyttö T	T	LP	39,0	45,0	86,7	45,0	60,0	75,0	88,0	100,0	88,0	21,0	25,0	84,0	193,0	230,0	83,9
tyttö U	T	LP	42,0	45,0	93,3	57,0	60,0	95,0	73,5	100,0	73,5	24,5	25,0	98,0	197,0	230,0	85,7
poika V	P		38,5	45,0	85,6	43,5	60,0	72,5	80,0	100,0	80,0	18,0	25,0	72,0	180,0	230,0	78,3
tyttö X	T	LP	32,5	45,0	72,2	41,0	60,0	68,3	64,5	100,0	64,5	13,0	25,0	52,0	151,0	230,0	65,7

Tuloksissa on näkyvissä saatu pistemäärä, kokonaispistemäärä sekä prosenttiosuus. Prosenttiosuudet on merkitty % - merkillä ja korostavareilla.

**T = tyttö**

**P = poika**

**ET = ei tiedä**

**LV = lukee vähän (vähemmän kuin kirja / kk)**

**L = lukee (noin kirja / kk)**

**LP = lukee paljon (enemmän kuin kirja / kk)**

**LS = lukee sarjakuvia**

**LPS = lukee paljon sarjakuvia**

= oppilas ei ole vastannut kysymykseen

TAULUKKO 3. Loppukyselyn tulokset kategorioittain sekä kokonaistuloksena

KATEGORIA	ENN.K.		LOPPUKYSELY										EMOOTIOT		KOKONAISTULOS				
	YLEIS	YLEIS	PÄÄMÄÄRÄT			KYKY		KONTEKSTI			EMOOTIOT		KOKONAISTULOS						
KYSYMYS	1	2	1	2			%			%			%			%			
OPPILAS:																			
tyttö A	T		T			45,0	0,0		60,0	0,0		100,0	0,0		25,0	0,0	0,0	230,0	0,0
poika B	P	ET	P	LV	26,0	45,0	57,8	32,0	60,0	53,3	47,0	100,0	47,0	15,0	25,0	60,0	120,0	230,0	52,2
tyttö C	T	LP	T	LP	42,0	45,0	93,3	52,0	60,0	86,7	84,0	100,0	84,0	22,0	25,0	88,0	200,0	230,0	87,0
tyttö D	T	L	T	LV	31,0	45,0	68,9	33,0	60,0	55,0	81,0	100,0	81,0	16,0	25,0	64,0	161,0	230,0	70,0
tyttö E	T	LP	T	LP	35,0	45,0	77,8	46,0	60,0	76,7	71,0	100,0	71,0	19,0	25,0	76,0	171,0	230,0	74,3
poika F	P	L	P	LP	38,0	45,0	84,4	42,5	60,0	70,8	82,0	100,0	82,0	23,0	25,0	92,0	185,5	230,0	80,7
tyttö G	T	LP	T	LP	42,5	45,0	94,4	54,0	60,0	90,0	89,5	100,0	89,5	24,0	25,0	96,0	210,0	230,0	91,3
poika H	P	LP	P	LP	40,0	45,0	88,9	48,0	60,0	80,0	88,0	100,0	88,0	19,0	25,0	76,0	195,0	230,0	84,8
tyttö I	T	LP	T	L	25,0	45,0	55,6	26,0	60,0	43,3	31,0	100,0	31,0	9,0	25,0	36,0	91,0	230,0	39,6
tyttö J	T	LP	T	LP	43,0	45,0	95,6	52,0	60,0	86,7	82,0	100,0	82,0	21,0	25,0	84,0	198,0	230,0	86,1
tyttö K	T	LP	T	LP	40,0	45,0	88,9	38,0	60,0	63,3	42,5	100,0	42,5	14,0	25,0	56,0	134,5	230,0	58,5
poika L	P	LV	P	LV	29,0	45,0	64,4	30,0	60,0	50,0	60,0	100,0	60,0	15,0	25,0	60,0	134,0	230,0	58,3
tyttö M	T	LP	T	LP	44,5	45,0	98,9	55,0	60,0	91,7	81,0	100,0	81,0	22,5	25,0	90,0	203,0	230,0	88,3
poika N	P	ET	P	EL	27,0	45,0	60,0	34,0	60,0	56,7	67,0	100,0	67,0	15,0	25,0	60,0	143,0	230,0	62,2
poika O	P	LS	P	LS	26,0	45,0	57,8	32,0	60,0	53,3	64,0	100,0	64,0	12,0	25,0	48,0	134,0	230,0	58,3
poika P	P	EL	P	EL	25,0	45,0	55,6	32,0	60,0	53,3	59,0	100,0	59,0	15,0	25,0	60,0	131,0	230,0	57,0
poika Q	P	LS	P	LS	26,0	45,0	57,8	34,0	60,0	56,7	51,0	100,0	51,0	14,0	25,0	56,0	125,0	230,0	54,3
poika R	P	LPS	P	LPS	41,0	45,0	91,1	56,0	60,0	93,3	83,0	100,0	83,0	23,0	25,0	92,0	203,0	230,0	88,3
tyttö S	T	L	T	LP	35,0	45,0	77,8	48,0	60,0	80,0	82,0	100,0	82,0	23,0	25,0	92,0	188,0	230,0	81,7
tyttö T	T	LP	T	LP	35,0	45,0	77,8	43,0	60,0	71,7	95,0	100,0	95,0	24,0	25,0	96,0	197,0	230,0	85,7
tyttö U	T	LP	T	LP	39,0	45,0	86,7	54,0	60,0	90,0	72,0	100,0	72,0	21,5	25,0	86,0	186,5	230,0	81,1
poika V	P		P	LS	41,0	45,0	91,1	46,5	60,0	77,5	31,0	100,0	31,0	17,0	25,0	68,0	135,5	230,0	58,9
tyttö X	T	LP	T	LP	28,5	45,0	63,3	33,5	60,0	55,8	54,0	100,0	54,0	9,0	25,0	36,0	125,0	230,0	54,3

Tuloksissa on näkyvissä saatu pistemäärä, kokonaispistemäärä sekä prosenttiosuus.

Prosenttiosuudet on merkitty % - merkillä ja korosteväreillä. Näkyvissä on myös ennakkokyselyn kohdat sukupuoli ja lukeminen.

T = tyttö

P = poika

ET = ei tiedä

LV = lukee vähän (vähemmän kuin kirja / kk)

L = lukee (noin kirja / kk)

LP = lukee paljon (enemmän kuin kirja / kk)

LS = lukee sarjakuvia

LPS = lukee paljon sarjakuvia

= oppilas ei ole vastannut kysymykseen



**TAULUKKO 4.** Oppilaiden motivoivien tekijöiden kyselyn väittämiin annetut arvot ( 1 – 17) kysymyksittäin.

			Anu kannustaa	Tykkään työskennellä tietokoneella	Kaverit kannustavat minua	Tästä on hyötynä tulevaisuudessa	Saan kuunnella musiikkia	Työskentely on mielenkiintoista	Voin itse valita paikan	Anu luottaa min uun, itselläni on vastuu	Päätän itse aiheen, sisällön, kirj. tahdin	Kaverit kehuvat minua	Voin keskustella vapaasti kavereiden kanssa	Kirjoitustunneilla on mukava tunnelma	Voin liikkua vapaasti	Kavereiden mielestä työskentely mukavaa	Voin väiillä surffata netissä	Voin keskustella ja kysellä ideoita	Tunnen kehittyväni kirjoittajana
OPPILAS	lukem.	valtautuminen kyselyittäin	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
tyttö A		- / vahva / -	5	3	10	5	5	2	3	1	1	12	2	2	2	3	10	3	3
poika B	ET / LV	heikko / heikko / kohtalainen	7	1	17	2	4	8	3	14	6	16	11	12	13	15	5	10	9
tyttö C	LP / LP	vahva / vahva / vahva	3	1	6	7	2	4	8	5	9	15	16	10	11	12	13	14	17
tyttö D	L / LV	kohtalainen / vahva / vahva	16	4	17	11	10	12	5	15	1	14	2	3	6	8	7	9	13
tyttö E	LP / LP	vahva / - / vahva	10	6	17	16	12	5	11	4	1	15	3	2	13	14	8	7	9
poika F	L / LP	vahva / vahva / vahva	4	2	12	17	10	5	11	9	1	15	7	3	14	13	6	8	16
tyttö G	LP / LP	vahva / vahva / vahva	8	1	12	14	6	7	3	13	5	11	2	9	4	10	6	15	16
poika H	LP / LP	vahva / vahva / vahva	2	5	3	4	17	6	5	1	7	8	9	10	11	15	12	13	14
tyttö I	LP / L	vahva / kohtalainen / heikko	2	10	3	11	17	9	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
tyttö J	LP / LP	vahva / vahva / vahva	8	15	7	12	16	9	17	11	2	10	3	1	13	4	14	5	6
tyttö K	LP / LP	heikko / kohtal. / kohtal.	9	8	16	7	14	3	10	11	1	17	2	4	13	12	15	5	6
poika L	LV / LV	heikko / - / kohtalainen	1	1	1	2	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	1	1	1
tyttö M	LP / LP	vahva / vahva / vahva	7	5	6	2	16	4	12	3	9	13	15	8	10	14	17	11	1
poika N	ET / EL	heikko / kohtal. / kohtal.	1	1	0	5	1	3	2	1	1	2	1	2	1	0	1	1	1
poika O	LS / LS	kohtal. / kohtal. / kohtal.	15	1	14	13	12	9	2	16	3	10	4	5	17	6	7	8	11
poika P	EL / EL	heikko / vahva / kohtalainen	8	1	2	3	4	5	6	7	9	10	11	12	13	14	15	16	17
poika Q	LS / LS	kohtal. / kohtal. / kohtal.	7	1	6	13	2	3	4	5	8	9	10	11	16	14	12	15	17
poika R	LPS / LPS	vahva / vahva / vahva	4	8	9	10	12	11	13	14	3	1	2	5	6	7	17	15	16
tyttö S	L / LP	vahva / vahva / vahva	14	1	13	17	2	3	15	16	6	12	11	10	9	0	4	7	8
tyttö T	LP / LP	vahva / vahva / vahva	1	2	3	16	4	5	6	7	8	9	12	10	11	15	17	13	18
tyttö U	LP / LP	vahva / vahva / vahva	1	4	11	12	15	3	6	2	7	10	15	8	16	17	13	14	9
poika V	/ LS	- / vahva / kohtalainen	15	1	16	14	13	11	12	2	7	17	5	6	10	9	3	4	8
tyttö X	LP / LP	kohtal. / kohtal. / kohtal.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
oppilaiden antamien vastausten yhteistulos:			148	82	201	213	195	128	159	159	96	236	144	134	210	203	203	194	216

Oppilaiden antamien vastausten yhteistuloksen minimi on 22 ja maksimi 374.

**0 = väittämään ei ole vastattu**

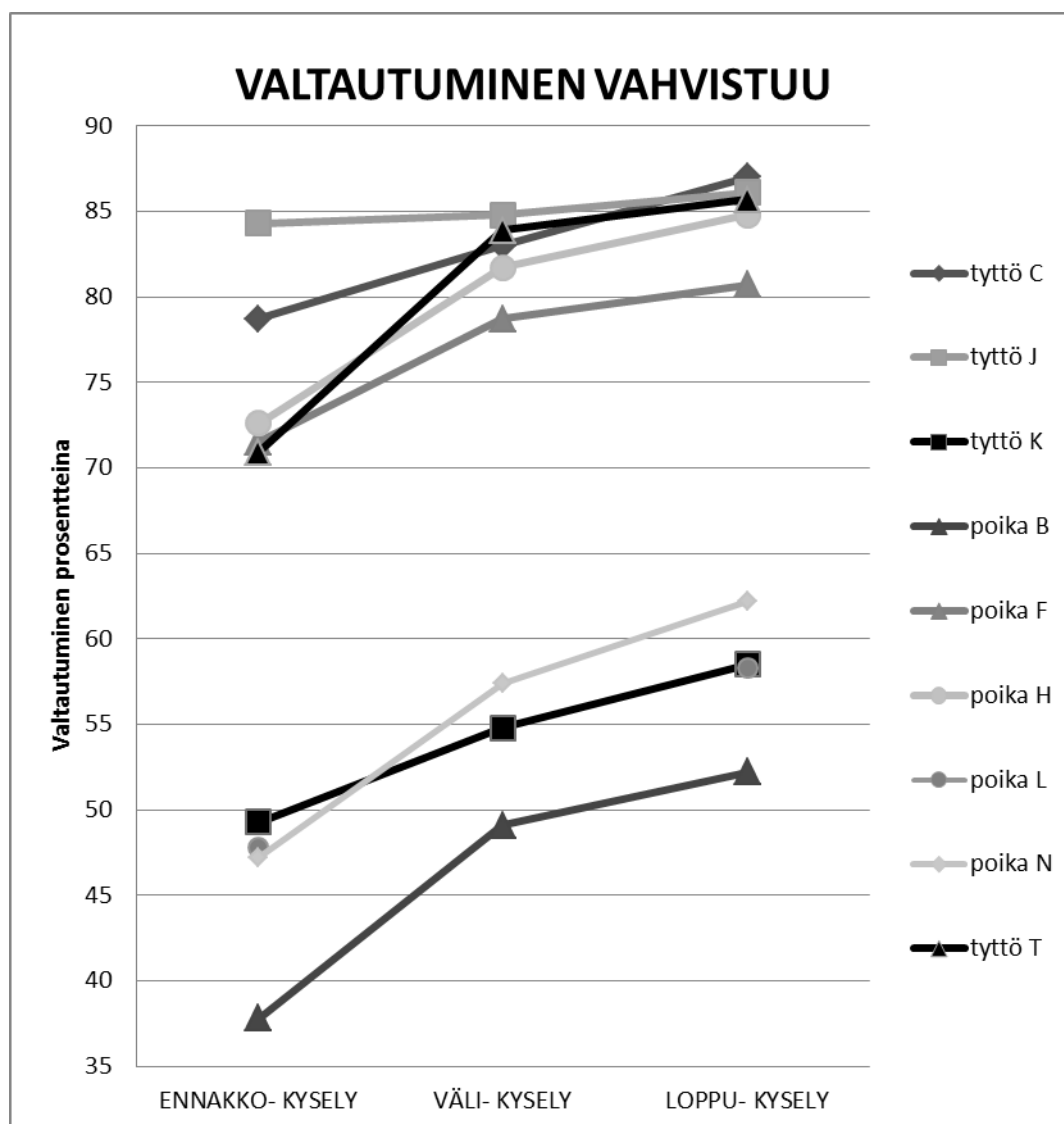
**18** = tyttö T vastasi väittämään 18, vaikka vähiten tärkeän väittämän numero on 17.

- = valtautumisesta käsittelevään kyselyyn ei ole vastattu

**Lukemisen määrään liittyvien lyhenteiden selitykset löytyvät edellisestä liitteestä.**

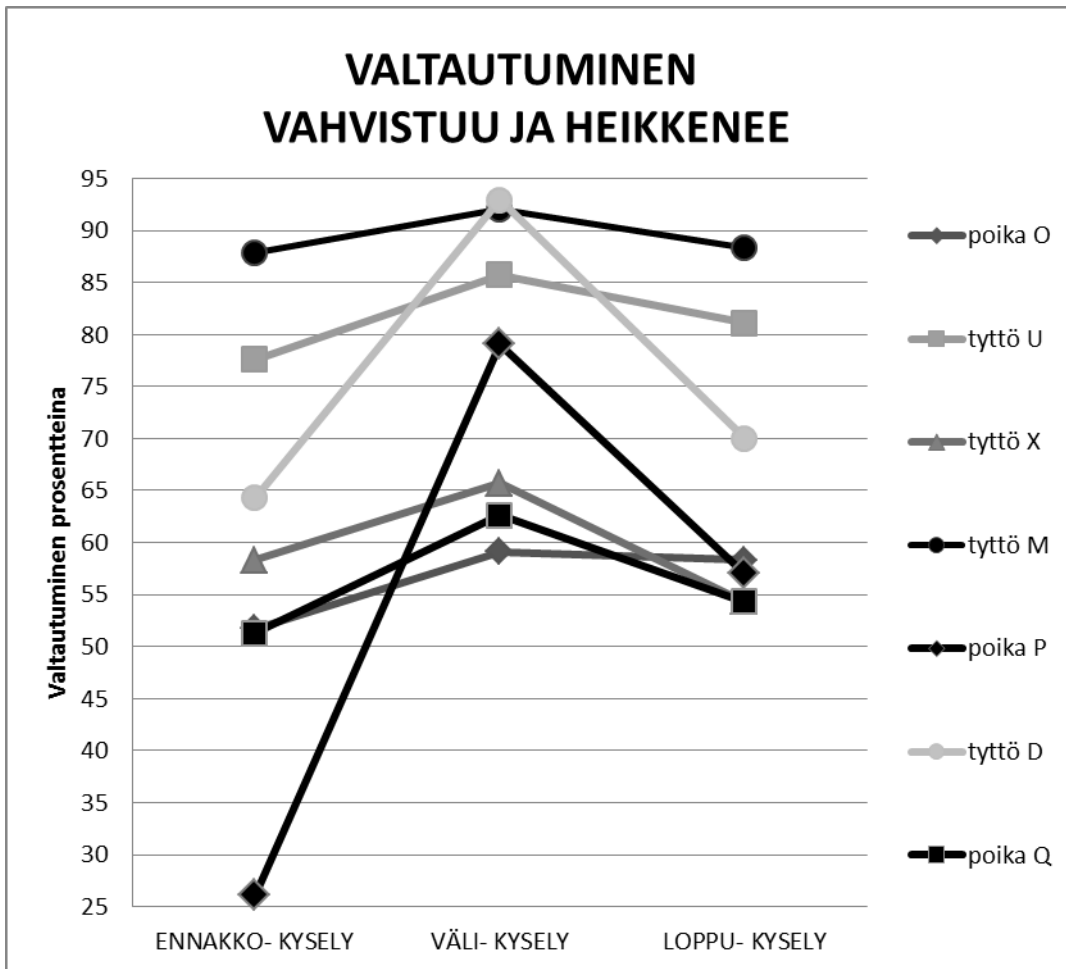


**TAULUKKO 5.** Valtautumisessa tapahtunut muutos luovan kirjoittamisen projektin aikana: Valtautumisen vahvistuminen



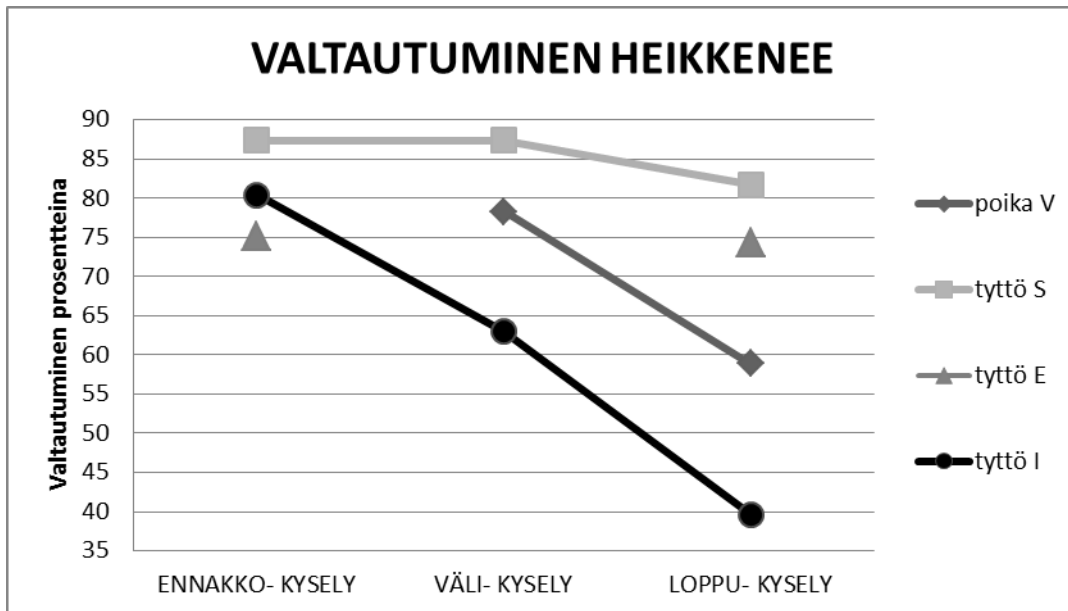
Valtautumisen vahvistuminen näkyy oppilaskohtaisesti kyselyittäin. Huomioi poika L, jolta puuttuvat välikyselyn tulokset. Ennako – ja loppukyselyn tulokset näkyvät taulukossa keskiharmaina ympyröinä.

**TAULUKKO 6.** Valtautumisessa tapahtunut muutos luovan kirjoittamisen projektin aikana: Valtautumisen vahvistuminen ja heikkeneminen.



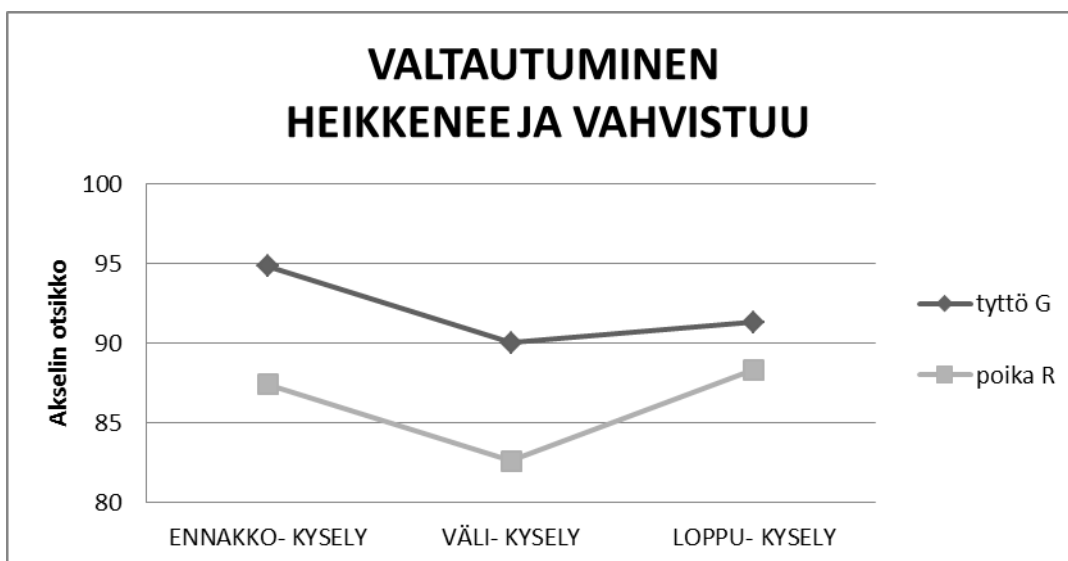
Valtautumisen vahvistuminen ja heikkeneminen näkyy oppilaskohtaisesti kyselyittäin.

**TAULUKKO 7.** Valtautumisessa tapahtunut muutos luovan kirjoittamisen projektin aikana: Valtautumisen heikkeneminen.



Valtautumisen heikkeneminen näkyy oppilaskohtaisesti kyselyittäin. Huomioi tyttö E, jolta puuttuvat välikyselyn tulokset. Ennako – ja loppukyselyn tulokset näkyvät keskiharmaina neliöinä. Poika V:ltä puuttuvat ennakkokyselyn tulokset.

**TAULUKKO 8.** Valtautumisessa tapahtunut muutos luovan kirjoittamisen projektin aikana: Valtautumisen heikkeneminen ja vahvistuminen.



Valtautumisen heikkeneminen näkyy oppilaskohtaisesti kyselyittäin.

Tyttö D:n ennakkotarina sekä kaksi projektin aikana kirjoitettua tarinaa.

*”Mökö käveli käytävää ja kuunteli lahjapapereiden rapinaa ja puheen surinaa. Hän käveli paketointipaikalleen ja alkoi tehdä töitä. – Mites menee? vieressä istuva tonttu kysyi. – Ihan hyvi, Mökö vastasi hiljaa. – Tänään on sitte se rokotus..., toinen tonttu muistutti. – Tiedän..., Mökö sanoi, mutta samalla ajatteli: ”Ainiin! Unohdin sen...!” – Ok. Mökö juoksi kotiin ja pian oveen jo koputettiin. – Haloo! Onko täällä ketään?! Rokote! ”Apua! Eikä!”, Mökö ajatteli. Pian rokote oli annettu ja kaikki oli nyt hyvin!” (ennakkotarina nimeltä Rokote)*

*”Makasin auringossa ja tyhjensin päätäni. Kuulin kuinka linnut lauloivat puissa ja näyttivät nauttivan kesästä saman lailla kuin minäkin. Nousin ylös, otin pyyhkeeni, juoksin rantaan ja hyppäsin viileään veteen heitettyäni pyyhkeen laiturille. Ihanaa! Viileä vesi tuntuu mukavalta kuuman auringon jälkeen. Uin pitkälle järveä ja käännyn. Rannassa pyyhin itseni kuivaksi ja huokasin syvään. Kävelin mäkeä ylös ja hain sisältä jäätelö, söin sen ja menin takaisin aurinkoon. Onneksi on kesäloma, eikä tarvitse lähteä minnekään!” (projektin aikana tuotettu nimetön tarina)*

*”Kävelin vehreällä niityllä. Aurinko paistoi silmiini. Laskin pääni alas, että näkisin eden jotain. Istuiduin, vehreään ruuhon ja katselin, kuinka hevoset laidunsivat mäen alarinteessä. Tunsin kuinka aurinko imeytyi ihooni ja viileä tuuli piti hikipisarat ihoni sisällä. Rakastan kesää ja rauhaa, jolloin saan miettiä asioita. Tyhjentää mieltäni ja ajatuksiani. Suljin silmäni ja nukahdin.” (projektin aikana tuotettu nimetön tarina)*

Poika P:n ennakkotarina ja yksi projektin aikana kirjoitetuista tarinoista.

*”Woi hyvin team päckätä. Singlessä soan kuolee ☹ mp:ssä voi saada moapin jonka sa 25 killin jälkeen jos ei käytä muita killstreakkejä.” (ennakkotarina nimeltä Modern Warfare 3)*

*”Pertti on 12vuotias poika jolla on iloinen perhe. Pertillä oli 300e. Pertti meni äitinsä, siskon, ja pikku-serkun kanssa IdeaParkkiin. Kun he olivat ollu siellä 2tuntia niin Pertti näki Kyosho liikkeen jossa myyntiin RC-autoja lentokoneita ja veneitä. Pertti juoksi heti liikkeeseen ja näki loppuun myynti auton 200e! Pertti kysyi pikku-serkultaan: Onko tämä hyvä auto? Pikku-serkku vastasi: Onse ihan hyvä mutta suosittelen sähkö-autoa. Pertti katsoi sähkö-autoja, ajoaika 15min lataus 3tuntia. Pertti mielti vähän aikaa kunnes hän osti Polttomoottori-auton joka makso 200e. Kun he pääsivät kotiin niin Pertti alkoi avata pakettia jossa auto oli. Seuraavana päivänä Pertin pikku-serkku tuli käymään katsomaan autoa ja toi nitro bensaa siihen. Pertti meni pikku-serkun kaa ulos käynnistämään autoa. Kun he olivat koittaneet käynnistää autoa 50min auto lähti vihdoon käyntiin. Pertti koitti ajaa autolla. Kun pertti oli ajana 2min niin kaasua hirtti kiinni ja tormäsi aitaan. Autosta irtosi jousi ja veto akseli. Pertti meni seuraavana päivänä isänsä kanssa IdeaParkkiin ostamaan varaosia. Kun he olivat Kyosho liikkeessä niin he kysyivät: Oisko varaosia tohon Kyoshon autoon? Kauppias kysyi: Millaisia varaosia? Pertin isä sanoi: Iskari ja napa. Kauppias meni etsimään hyllystä osia, mutta hän löysi vain navan. Pertti osti sen. Kun he olivat matkalla kotiin Pertti kysyi: Mistä sais sen iskari sarjan? Isä vastasi: Nettikaupasta varmaan. He olivat kotipihassa niin Pertti juoksi heti sisään ja omaan huoneeseen asentamaan uutta osaa. Parin minuutin päästä osa oli paikoillaan. Isä kysyi: Tuletko minun mukaani motonettiin ostaan työkaluja? Jooooo! Pertti vastasi. Kun he olivat pullerin kohdalla he näkivät kolarin. He joutuivat pysähtymään hetkeksi tien sivuun että ambulanssi pääsisi ohi. Ambulanssi meni ohi he jatkoivat matkaa. Pian he olivat motonetin pihassa. Kiereltyään hetken isä löysi ostettavan työkalun jolla saatiin tehtyä kierteet iskarin tankoon, jotta sen saisi pyöritettyä paikoilleen. Seuraavana päivänä Pertin RC-auto oli kunnossa ja valmiina ajoon. Pertti ajaa vieläkin samalla autolla vaikka on 26vuotias. Kun pertti täyttää 30vuotta niin hän saa auton. Loppu” (projektin aikana tuotettu tarina Pertin elämä)*