

Yhteisölliset tekstitaidot ja vertaistyöskentely kirjoittamisessa – yliopisto-opiskelijan laajenevat kirjoittamisympäristöt

Katja Laivo-Laakso ja Susanne Tuuri

1. Johdanto

Kirjoittaminen on yhä arkipäiväisempi toiminto ja kynnys useimpien tekstilajien tuottamiseen ja välineiden käyttöön oletettavasti entistä matalampi. Tekstien täyttämässä maailmassa voidaan sanoa, että kirjoittaminen kaikkiallistuu. Korkeakoulututkintoon kuuluvassa kirjoitusviestinnän opetuksessa juopa tutkielmatyyppisen, akateemisen kirjoittamisen ja toisaalta arkipäiväisen ja työelämäkirjoittamisen välillä kuitenkin kasvaa sikäli, että asiakirjoittaminen ja erityisesti tieteellisen tekstilajin työstäminen on yhä kauempana nopeasta arkiviestinnästä. Arjen ja työelämän kirjoittamiseen sisältyy lisäksi usein yhteisöllisyyttä: tekstejä tuotetaan paljon yhdessä ja uuden teknologian keinoin niitä jaetaan laajalti. Yliopistossa opinnäyteprosessit sen sijaan jatkavat paljolti akateemisen kirjoittamisen yksin tekemisen perinnettä, mikä voi monelle opiskelijalle olla haaste ja hidaste.

Yliopistojen kirjoitusviestinnän opetuksessa kannustetaan kirjoittajia yhteisöllisyyteen ja ohjataan vertaispalautetutyöhön. Opiskelijan kirjoitustyön eri vaiheissa vertaistuki on merkityksellistä sekä kirjoitusprosessin edistämisen että tekstituotoksen laadun näkökulmista. Opiskelijapalautteet ovatkin selvästi osoittaneet, että vertaistyöskentely tekstien parissa on kirjoittajille hyvin hyödyllinen ja antoisa kokemus (ks. myös Helenius 2010). Yhteisöllisiä tekstitaitoja voidaan pitää myös siirtyvinä taitoina, joita voi soveltaa monenlaisissa konteksteissa. Tällaisten geneeristen taitojen vahvistamista voi edelleen pitää kehittämisen kohteena opetuksessa. Kirjoittamiseen liittyvät taidot ovat pitkälti nykyään vaadittavia yleisiä työelämätaitoja.

Tämä artikkeli on puheenvuoro opiskelijoiden yhteisöllisistä tekstitaidoista ja erityisesti vertaistuen käytöstä osana kirjoittajan kehittymistä ja kirjoittamisen käytäntöjä. Tarkastelemme yliopisto-opiskelijoiden vertaistuelle antamia merkityksiä: millaista tukea opetukseen sisältyvä vertaispalautetutyöskentely opiskelijoille on antanut ja millaisia odotuksia ja tarpeita vertaistukeen liittyy. Pohdimme, pidetäänkö vertaispalautetaitoja siirtyvinä taitoina. Lisäksi tarkastelemme, millaiset tekijät voivat vaikuttaa siihen, hyödyntävätkö opiskelijat kirjoittamisen vertaistukea formaalin opetuksen ulkopuolella.

Näkökulmamme opiskelijoiden vertaistuen tarpeisiin ja funktioihin pohjautuvat vuosien aikana opetuksessamme kertyneisiin reflektointeihin, joita opiskelijat ovat kirjoittaneet opintojaksojen lopuksi. Teimme lisäksi muutamille opiskelijaryhmille kyselyn¹, jonka

¹ [1] Lähetimme sekä Turun yliopiston että Tampereen yliopiston omiin opetusryhmiimme osallistuville, kandidaattivaiheen opiskelijoille Webropol-kyselyn. Kaikkiaan kysely lähetettiin marraskuussa 2016 Turun yliopiston 41:lle oikeustieteen ja 30:lle psykologian opiskelijalle sekä Tampereen yliopiston 40:lle kasvatustieteen opiskelijalle. Vastauksia saatiin vain 15 opiskelijalta; kaikista opiskelijaryhmistä muutama. Pienen vastausmäärän vuoksi käytämme kyselyaineistoa ainoastaan yksittäisinä esimerkkeinä, emmekä tee yleistyksiä emmekä kvantitatiivista tarkastelua.

toivoimme avaavan kirjoittamisen vertaistuen maisemia myös opetuksen ulkopuolelle: omaksuvatko opiskelijat vertaiskäytännöt osaksi kirjoittamisen käytänteitään, ja soveltavatko he karttuneita yhteisöllisiä tekstitaitoja kirjoitustöissä myös itseohjautuvasti. Käytämme kyselyn vastauksia ja kursseillamme keväällä 2017 kirjoitettuja reflektioita havainnollistamassa opiskelijoiden ajatuksia vertaistyo-skentelystä. Artikkelissa tulemme kuvailleeksi, millaista yliopisto-opiskelijan kirjoittamisen vertaistuki on ja millaista se voisi olla luonteeltaan.

Kun kirjoittamista tarkastellaan kokonaisvaltaisesti, se voidaan nähdä eri kulmista taitona, luovuutena, prosessina, tekstilajin tuottamisena, sosiaalisena toimintana ja sosiopoliittisena toimintana (Ivanič 2004; Svinhufvud 2016). Kirjoittamisen tutkimuksessa on viime vuosina ollut vallalla sosiaalinen käsitys kirjoittamisesta (Ivanič 1998; Svinhufvud 2016: 43), ja myös opetuksessa on korostettu yhteisöllisiä tekstitaitoja (ks. Salminen ym. 2013). Käytämme artikkelissamme tekstitaito-käsitettä laajasti ja käytännönläheisesti nojaten tämän ajan painotuksiin kirjoittamisesta sosiaalisena toimintana (*literacies*; ks. Ivanič 1998; Barton & Hamilton 2000). Koska avaamme opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia vertaiskäytännöistä, on yhteisöllisten tekstitaitojen käsite käyttökelpoinen väline kirjoittamisen käytäntöjä läpäisevänä ja kehittyvänä osaamisalueena. Yliopistopedagogisessa tutkimuksessa on eritelty akateemisen tekstitaidon osa-alueita ja nostettu niin ikään yhteisölliset tekstitaidot yhdeksi keskeiseksi elementiksi (Kiili & Mäkinen 2011: 223, 229–230).

Tarkastelumme voi osaltaan olla hyödyksi kirjoittamisen vertaiskäytäntöjen suunnittelussa ja laajentamisessa. Kirjoitusviestinnän opetuksessa katsetta voidaan kohdistaa akateemisista ympäristöistä myös etäämmäs, yhä moninaisempiin kirjoittamisen konteksteihin - osin lähentyviin, osin erkaantuviin. Kirjoittamisen ohjaamiseen tuo avaruutta se, että tehdään näkyväksi joidenkin tekstitaitojen geneerisyys ja siirrettävyys, vaikka tieteenalojen omat, erityiset konventiot määrittävät vahvasti korkeakouluopintoihin sisältyvää kirjoittamista.

2. Kirjoittamisen opetuksen muutos kohti yhteisöllisiä tekstitaitoja

Yliopistoissa annettava kirjoitusviestinnän² opetus on tyypillisimmillään lähiovetusta pienehköissä ryhmissä (10–20 henkilöä) sekä opiskelijan itsenäistä ja ohjattua kirjoittamisen harjoittelua. Vaikka lähiovetusta useimmilla kursseilla onkin, opiskelijan itseohjautuvuudella on suuri merkitys oppimisen kannalta (ks. itseohjautuvuudesta esim. Karjalainen, Klemi, Lonka & Saksa 2004; Heikkilä & Lonka 2006: 100). Opetus on vahvasti konstruktivistista, sillä opiskelijoiden aiemmin opittu on kaiken toiminnan pohjana (esim. Helenius, Kaakkolammi & Stöckell 2003: 171). Itsesäätelytaidot painottuvat kirjoittamisessa, sillä tekstintuottotyössä ei ole yhtä oikeaa vastausta eikä selvää oikein-väärin-asetelmaa. Täten opiskelijan oma toiminta korostuu: mitä paremmin opiskelija tuntee omat toimintatapansa ja osaa säädellä (kirjoittamis)toimintojaan, sitä helpommin

² Puhuessamme yliopistojen kirjoitusviestinnän opetuksesta viittaamme ennen muuta yliopistojen kielikeskuksissa tarjottavaan, äidinkieliseen kirjoitusviestinnän opetukseen. Oma opetuskokemuksemme ja -kontekstimme ovat kytköksissä kursseihin "Tieteellinen kirjoittaminen" ja "Tekstiklinikka" (TaY:n kielikeskus) sekä "Kirjallinen viestintä" ja "Opinnäytteen kielen käytön ohjaus" (TY:n kielikeskus).

hän tunnistaa omasta tekstistään muokkausta vaativat kohdat ja tietää, missä kohdin prosessia pitää mihinkin asiaan kiinnittää huomiota. Hyvät metakognitiiviset taidot ja itsesäätelytaidot voivat auttaa myös palautteen antamisessa, eli opiskelija osaa hahmottaa myös muiden teksteistä tarkennettavia seikkoja ja osaa antaa tukea vertaisilleen. Kirjoitusviestinnän opetuksen tavoitteena on akateemisten tekstitaitojen hallinta (ks. Kiili & Mäkinen 2011: 220–221). Opetussuunnitelmien mukaan opiskelijan tulisi saavuttaa sellainen kirjallinen taito, jota tarvitaan opinnoissa, työelämässä ja omalla tieteenalalla (Turun yliopiston kielikeskuksen opinto-opas 2016–18), ja opiskelijan olisi opittava soveltamaan tieteellisen kirjoittamisen konventioita sekä laatimaan myös yleistajuista tekstiä tieteellisen tekstin pohjalta (Tampereen yliopiston kielikeskuksen opinto-opas 2015–18). Käytännössä opetuksessa korostuu oman tieteenalan kirjoittaminen, sillä opinnäytetöiden laatiminen on keskeinen ja ajankohtainen asia opetukseen osallistuvilla opiskelijoilla. Sosiaalisessa mediassa kirjoittaminen ja muutenkin tekstien ympäröivässä maailmassa eläminen on jokaiselle arkipäivää, ja siksi kontrasti raamitetun ja kurinalaisen opinnäytetyön kirjoittamiseen onkin monelle opiskelijalle havahduttava ja uusi kokemus. Kyselymme vastanneen opiskelijan kuvaus arki- ja työelämän ja tieteellisen kirjoittamisen eroista heijastaa kirjoittamisen konventioita ja niihin suhtautumista: *“Arkipäivän viestintä ei ole millään tavalla suunniteltua. Tieteellistä kirjoittamista voi kutsua prosessiksi, joka etenee suunnitellusta kirjoittamiseen ja aina edelleen kieliasun hiomiseen.”* Tekstitaitotottumusten ja tieteenalakohtaisten konventioiden törmäykset (ks. esim. Vehviläinen & Löfström 2012) askarruttavat niin opettajia kuin opiskelijoita.

Kirjoitusviestinnän opetuksessa alakohtaisuus ja tieteenalojen erilaiset konventiot luovat haasteita ja mahdollisuuksia. Jos opetus integroidaan pääaineopintoihin, voidaan keskittyä tietyn alan kirjoittamisen ja tekstien lainalaisuuksiin, mutta toisaalta tämänkaltaisen opetus voi kaventaa opiskelijoiden näkemystä tieteellisen kirjoittamisen moninaisuudesta (Kiili & Mäkinen 2011: 224–225). Usein opiskelija sosiaalistuu oman alansa kieleen ja kielenkäyttöön melko huomaamatta (ns. episteeminen kulttuuri, ks. Korhonen, Nevgi & Stenlund 2011: 131–132). Tällöin kirjoitusviestinnän opetuksessa voi olla hyväkin, että käsitellään asioita eri tulokulmista ja myös yleistajuistamista harjoitellen. Astumalla ulos oman oppiaineensa kulttuurista opiskelijalle tulee näkyväksi kulttuurin ja kontekstin vaikutus kirjoittamiseen ja tekstilajiin.

Akateemiset tekstitaidot ja asiantuntijuus seuraavat erilaisista tilannesidonnaisista tekstikäytännöistä, joihin opiskelija osallistuu. Kiili ja Mäkinen (2011: 223–224) ovat jakaneet akateemisten tekstitaitojen limittyviä elementtejä tieteenalakohtaisiin, argumentatiivisiin, tieto- ja viestintätekniisiin, yhteisöllisiin ja innovatiivisiin tekstitaitoihin. Tutkijat katsovat yhteisöllisten tekstitaitojen sisältyvän tiiviisti muihin elementteihin mutta näkevät, että niiden nostaminen itsenäiseksi elementiksi korostaa yliopisto-opintojen yhteisöllisyyttä. Kiili ja Mäkinen (mt. 235) painottavat myös tekstitaitojen moninaisuutta ja tilannekohtaisuutta. Luukka ja Leiwo (2004) ovat todenneet, että tekstitaidot eivät ole sellaisenaan tilanteesta toiseen siirrettävä, yhtenäinen kyky, vaan ne ovat kytköksissä genreihin. Tässä artikkelissa on kuitenkin lähtökohtana, että huolimatta kontekstien erilaisuudesta on kielenkäytössä ja tekstikäytännöissä myös sellaista geneeristä ainesta, jota voi soveltaen aktivoida käyttöön erilaisissa tilanteissa ja erilaisia tekstilajeja tuottaessa. Opetuksessa on mahdollista lisätä juuri tekstilajitietoisuutta, joka auttaa erottamaan vivahteita ja ymmärtämään käytäntöjä eri konteksteissa ja genreissä myös akateemisen ympäristön ulkopuolella.

Sosiaalinen konstruktivismi korostaa yhdessä oppimista, vertaispalautteen merkitystä ja yhteistoiminnallisuutta (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2011: 229), ja kirjoitusviestinnän opetuksessa yhteisölliset painotukset ovat lisääntyneet viime vuosina (ks. esim. Kallionpää 2017). Tähän ovat varmasti vaikuttaneet niin tieteenaloilla tapahtuneet muutokset kuin yhteiskunnalliset murroksetkin. Opetuksen muutokset näkyvät muun muassa yksilöllisen oppimisen ja ilmiöoppimisen uudistuksissa (ks. esim. Opetushallitus 2014) sekä eri oppimissuuntausten uudistuksissa (esim. Flipped learning in Finland). Opetuksen muutosten myötä kirjoittamisessakin on havaittavissa murrosta. Opiskelijoiden aiemmin hankkima tieto on heterogeenisempää kuin ennen, heidän kirjoittamis- ja opiskelukokemuksensa eroavat toinen toisistaan – mutta myös opettajien (sukupolvi)kokemuksista. On syytä myös muistaa, että opiskelija oppii varsinaisten koulutustilanteiden ulkopuolellakin (esim. Rauste-von Wright 1997: 19).

Kirjoittamisen oppimisen näkökulmasta voi olla vaikea erottaa tilanteita, joissa opiskelijan kirjoittamisen osaaminen karttuu, sillä kirjoittamisen kehittymiseen vaikuttaa niin moni asia tenttikirjallisuuden lukemisesta aina verkossa tehtäviin asiansanahakuihin. Myöskään opiskelijat itse eivät aina osaa erotella, mitkä seikat vaikuttavat kirjoittamisen kehittymiseen. Kyselyssämme pyrimme kartoittamaan juuri opetuksen ulottumattomissa olevia käytäntöjä ja kirjoitustaitojen kehittämisen keinoja, joista ei yleensä opetuksen yhteydessä saa tietoa. Asiantuntijaksi oppimisen yhteydessä puhutaan myös tarkoituksellisesta oppimisesta, missä korostuvat ymmärrys, toisto ja harjoittelun sitominen osaksi toimintaa (ks. Murtonen, painossa). Opinnäytetöiden kirjoittamisen ohjauksessa on nimenomaan kyse tästä harjoittelun sidostamisesta osaksi toimintaa; oman tutkielman teko on tieteellisen kirjoittamisen osa-alueiden autenttista harjoittelua.

Kiili ja Mäkinen (2011: 231–234) peräänkuuluttavat innovatiivisten tekstitaitojen mukaanottamista opetukseen ja korostavat tekstitaitoja osana asiantuntijuutta, mikä tarkoittaa sitä, että opetuksessa pitäisi harjoittaa opiskelijoiden kirjoittamistaitoja yhteisöllisillä tekstintyöstämisen menetelmillä ja kehittää opiskelijoiden näkemystä vertaistyöskentelyn hyödyistä nimenomaan työelämätaitoina. Teknologian hyödyntämistä opetuksessa tarkastelleet Jalkanen ja Taalas (2015: 178) toteavat, että monimediaisessa opetuksessa voidaan ottaa erilaisia näkökulmia: esimerkiksi ekologisesta näkökulmasta tarkasteltuna opiskelija hyödyntää vain sellaisia resursseja, jotka hän katsoo tarpeellisiksi oman oppimisensa kannalta (mp.). Tämä pätee varmasti paljolti myös kirjoitusviestinnän opetukseen, joka osana kieli- ja viestintäopintoja ei ole opiskelijan näkökulmasta ”kovinta substanssia”. Kirjoitusviestinnän opetukseen suhtaudutaan ekologisesti ja pragmaattisesti, mikä konkretisoituu usein siten, että opiskelija motivoituu kirjoitustehtävistä vasta, kun kyse on omasta tutkielmasta. Kun vertaistuen antamista korostetaan siirrettävänä ja generisenä taitona, voisi opiskelijan olettaa motivoituvan hyödyntämään sitä ja opettelemaan sen käyttöä osana omia työelämätaitojaan.

Outi Kallionpää (2017) on tuonut esiin käsitteen ”uusi kirjoittaminen” ja kuvailee kirjoittamisen osa-alueiden muutoksia, jotka kumpuavat ennen muuta tekniikan ja kirjoitusympäristöjen muuttumisesta. Yhtenä muutoksen osa-alueena hän mainitsee kirjoituskäytännöt, jotka muuttuvat yhä sosiaalisemmiksi ja yhteisöllisemmiksi. Tässä Kallionpään määritelmässä korostuu yhdessä kirjoittaminen eli uudenlaisten tekstintuottamistapojen näkökulma. (Kallionpää 2017.) Akateemisessa viestinnässä muutos ei ole ainakaan vielä vahvasti nähtävissä, ja opinnäytetyön tekeminen on tavallisimmin itsenäistä ja yksinäistäkin tekstin työstämistä. Siten opetuksessammekin toteutuvan käytännön pohjalta artikkelimme näkökulma on, että teksti on yhden opiskelijan

tuotos, mutta sen työstämiseen ja kehittämiseen hyödynnetään yhteisöllisyyttä, kuten vertaistukea.

3. Vertaistuki työkaluna kirjoitusviestinnän kurssilla ja opetuksen ulkopuolella

Opiskelijoiden näkökulmat kirjoittamisen vertaistuen hyödyistä suuntaavat opetuksen kehittämistä. Teemme tässä pääluvussa huomioita opiskelijoiden vertaistuen odotuksista ja kokemuksista kirjoittamisen konteksteissa opetuksessa sekä sen ulkopuolella. Havainnollistamme näkökulmia opiskelijoiden äänillä, jotka ovat peräisin kyselystämme sekä kurssireflektoinneista. Reflektoinnit sisältävät vertaistyöhön liittyviä ajatuksia ja kurssin tuomia vertaiskokemuksia, ja kyselyn avulla kartoitimme kohdistetummin tuen tarpeita kirjoittamisprosessin eri vaiheissa ja pyrimme saamaan tietoa myös opetuksen ulkopuolella mahdollisesti syntyneistä vertaistukiryhmistä.

3.1. Vertaistuki työtapana opetuksessa – analyttistä tekstipalautetta vai kannustavaa tukemista?

Vertaistukeen perustuvat työtavat ovat paljon käytettyjä niin koulumaailmassa kuin korkeakoulutuksessa. Kielikeskusten viestintä- ja kieliopintoihin sisältyvässä kirjoittamisen opetuksessa toteutetaan vertaispalautetyöskentelyä pienryhmissä ja harjoitellaan vertaispalautetta yhtenä kirjoittamista tukevana työkaluna. Kirjoitustehtävissä harjoitellaan palautteen antamista, opetetaan kiinnittämään huomio tekstiin eri näkökulmista ja keskustellaan palautteen antajan ja vastaanottajan roolista. (Ks. myös Helenius 2010.) Viestintä- ja kieliopinnoissa vertaistyöskentelyä toteutetaan siis ohjatusti ja kokemukset ja taidot karttavat kumuloituvasti. Kirjoitusviestinnän kurseilla opiskelijat reflektivat tyypillisesti vertaistyökokemuksiaan varsin positiivisesti (ks. myös Helenius 2010): *“Vertaispalauttekeskustelu oli kurssin parasta antia. Kommentoimme toisten tekstejä kunnioittaen ja keskittyen asiaan. Kommentoidessa oppi paitsi lukemaan muiden tekstejä vertailevasti, myös siten, että hahmotti eri tekstilajin osia.”* Hyvien kokemusten voisi olettaa rohkaisevan vastaavanlaiseen toimintaan myös itseohjautuvasti opinnäytetyön vaiheissa.

Kun opiskelijat reflektivat kurssilla tai kyselyssä kokemuksiaan vertaistyöskentelystä omien tekstien parissa, voimme löytää merkkejä siitä, mitkä seikat opiskelijat ovat kokeneet hyödyllisiksi ja missä asioissa he havaitsivat puutteita. Yksi tapa lähestyä asiaa on eritellä sitä, koetaanko vertaistuen hyöty pikemmin tekstipalautteiden jakamisessa vai kannustavassa ilmapiirissä.

Opiskelijoiden odotuksista ja kokemuksista on mielestämme hahmoteltavissa kahdenlaista tukemisen tyyppiä: Ensinnäkin voi olla tekstiorientaatiota, mikä tarkoittaa tekstien kommentointia ja kehittämistä yhteisvoimin eli vertaispalautetyötä. Toinen tukemisen tapa on tukiorientaatio, mikä tarkoittaa kannustamista ja keskusteluapua kirjoitusprosessin eri vaiheissa ja ongelmatilanteissa. Vastaavaan tapaan on opinnäytetyön ohjaamisessa katsottu tärkeäksi erottaa palautteen antamisen kaksi erilaista suuntaa: palautetta voidaan antaa suhteessa tuotokseen tai suhteessa prosessiin, joskin nämä suunnat usein kietoutuvat ohjauksessa toisiinsa (Vehviläinen 2014: 171.) Opinnäytetekstillä on merkityksensä yhteisen toiminnan selvänä kohteena ja toimintaa jäsentävänä tekijänä (Vehviläinen & Svinhufvud 2009, 191). Ohjauksessa voidaan saavuttaa

ongelmanratkaisuun osallistaminen ja ymmärtämisen tavoitteet, jos palautteen antamisessa otetaan huomioon myös prosessin näkökulma (Vehviläinen 2014, 171).

Jaottelumme mukaiset teksti- ja tukiorientaatiot voivat esiintyä vertaistuen elementteinä yhteenkietoutuneina tai eri tavoin painottuneina. Tämänkaltaiset orientaatiot ovat havaittavissa kyselystämme. Tekstiorientaatio näkyi kyselyssä siten, että apua mainittiin saaduksi lähteiden käyttöön, tekstin jäsentelyyn tai aiheen rajaukseen. Tukiorientaatio puolestaan korostui vastauksissa, joissa hyöty nähtiin keskusteluavun ja kannustuksen saamisena. Edellä mainitut asiat korostuivat kyselyssä, kun taas esimerkiksi ajanhallintakysymyksiä tai kirjoitusprosessin vaiheita ei koettu asioiksi, joihin vertaisryhmissä olisi saanut apua.

Ensimmäinen vertaistuen tyyppi eli tekstiorientaatio vaatii käytännössä ennakkosuunnittelua ja sopimista, kun taas jälkimmäiseen eli tukiorientaatioon ei samaan tapaan tarvita järjestäytymistä, vaan sitä voidaan helpommin jakaa spontaanisti opiskelijoiden tavatessa esimerkiksi opetuksen yhteydessä. Kirjoitusviestinnän opinnoissa vertaispalautetyössä syntyy keskustelua kirjoitusprosessista ikään kuin oheistuotteena, jolloin tukiorientaatio niveltyy luontevasti tekstiorientaatioon. Kannustava tukiorientaatio voikin sisältyä orgaanisesti tekstiorientaatioon.

3.2 Vertaistukeen kohdistuvia odotuksia ja kokemuksia

Kurssipalautteiden ja kyselyn perusteella voimme havaita, että opiskelijat ovat kokeneet tekstin analysoimisen ja keskustelun vertaisryhmässä usein merkityksellisempänä kuin varsinaisen tekstin kohdistuvan vertaispalautteen. Opiskelijoiden näkemykset viittaavat siis siihen, että vertaistyöskentelyssä juuri vuorovaikutteisuus olisi ollut vaikuttavampaa kuin tekstin kommentointi tai muokkausehdotukset. Varsinaisiin tekstipalautteisiin sisältyvä arvottaminen ja kommentointi ovat voineet jättää palautteen saajan epävarmaksi, toisin sanoen kirjoittaja ei välttämättä ole luottanut toverin muokkausehdotuksiin ja korjauksiin vaan tulkinut palautteenantajan epävarmaksi. Eräs opiskelija kertoi suoraan toivovansa, että saisi vertaispalautetta nimenomaan osaavalta opiskelijalta: *“Tuntuu tietysti pahalta asettaa tällaisia ehtoja, mutta opiskelijalta saatu palaute on varteenotettavaa vain, jos hän tietää, mitä tekee ja mistä puhuu.”* Suhonen ym. (2015) ovat omissa tutkimuksessaan todenneet vastaavaa: opiskelijoiden keskinäinen vertaistuki ja -ohjaus korostuivat yhteisöllisessä oppimisessa pro gradu -tutkielman ohjauksessa, ja vertaistuen tärkein muoto oli juuri henkinen tuki. Opiskelijat kannattelivat toisiaan läpi tutkielmaprosessin osoittamalla kiinnostusta toistensa tutkielmiin ja innostamalla toinen toisiaan. (Suhonen ym. 2015.) Kyselystämme eräs vastaaja kuvasi tätä seuraavasti: *” – – kaveriporukan keskustelut muuttuivat ikään kuin itsestään koskemaan kirjoitusprosessia.”*

Monessa tapauksessa kirjoittamiseen on koettu saavan tukea lähinnä prosessin edistymisen näkökulmasta, mikä ei vähennä tämäntyyppisen tuen arvoa mutta voi jättää opiskelijat kuitenkin yksin omien, tekstiin liittyvien ratkaisujen ääreen. On mahdollista, että opiskelija käsittää roolinsa vertaistyöskentelyssä nimenomaan kannustajaksi, ei niinkään tekstin vahvuuksien ja heikkouksien erittelijäksi eikä arvioijaksi. Tähän voi opetuskontekstissa vaikuttaa se, että opettajan odotetaan kielen asiantuntijana antavan valmiista tekstistä lopullisen arvion. Ohjauksen keinoin voi avata vertaisroolien tavoitteita ja vastuuttaa vertaisryhmää työskentelemään jokaisen kirjoittajan tekstin edistämiseksi. Kirjoitusviestinnän opetuksessa pyritään ohjaamaan seikkaperäisen vertaispalautteen antamiseen ja tavoitellaan sitä, että opiskelijat keskittyisivät kommentoimaan analyttisesti

tekstejä useista eri näkökulmista. Kiinnostava ja laaja pedagoginen kysymys on siten se, miten opiskelija kehittyy tässä tekstiorientaatioissa.

Kyselyssä pyydettiin opiskelijoita erittelemään, mihin asioihin he haluaisivat kirjoittamisen tukea, jos he osallistuisivat vertaisryhmän toimintaan. Vastauksissa korostuivat selvästi kirjoitusprosessin vaiheet, kuten alkuun pääseminen, aloittamisen vaikeudet ja loppuun saattaminen, sekä yleinen tuentarve ja keskustelu. Itse tekstiin liittyvistä alueista nousi päällimmäiseksi tarve oikeakielisyyden tarkastelemiseen. Mielenkiintoista on havaita, että vertaisryhmissä tosiasiaa saatu tuki ei vastausten mukaan osunut samoihin osa-alueisiin kuin tuentarpeissa oli ilmaistu. Tukea saatiin vain niukasti esimerkiksi kirjoittamisen aloittamiseen ja loppuun saattamiseen, ja aloittamisen vaikeuksien nähtiin jäävän vaille tukea. Toisaalta ryhmän oli koettu tuottavan (määrittelemätöntä) tukea ja keskustelua. Useimmin vertaisryhmien nähtiin kehittävän lähteiden käytön ja viittaustekniikan hallintaa, mutta apua ei juurikaan saatu kieliasun viimeistelyyn. Viime kädessä kyselymme opiskelijoiden odotuksissa ja kokemuksissa oli hajontaa. Opiskelijat ovat todennäköisesti taipuvaisia vastaamaan siitä näkökulmasta, mikä heidän oman kirjoitusprosessinsa senhetkinen vaihe ja tuentarve on.

Opiskelijoiden opintojen vaihe vaikuttanee vastaavasti myös vertaispalautteen luonteeseen. Kandidaattiopinnoissa kokemuksia tutkielmatyypillisestä tekstistä ei vielä juuri ole, kun taas graduvaiheessa on jo karttunut enemmän kokemusta muun muassa opponoinnista ja argumentoinnista. Vertaisarviointi koetaan usein haastavaksi juuri siksi, että tieteellinen teksti on vielä vieras genre ja tieteellisessä kirjoittamisessa otetaan vasta ensiaskeleita. Toisaalta tieteellisen tekstin rakentamiseen tarvitaan myös sellaisia generisiä tekstitaitoja kuin kielenhuollon ja jäsentelyn osaamista, joihin on saatu eväitä jo lukiossa ja edelleen yliopistossa. Erityisesti kielen kommentointi näyttää silti usein jäävän vertaistyöskentelyssä verrattain varovaiseksi.

Vertaistuen tuottamia vaikutuksia luonnehdittiin kyselyssämme siinä mielessä puutteellisiksi, että vastaajat olivat jääneet kaipaamaan vertaisiltaan kriittisempää näkökulmaa tekstiin ja enemmän vaihtoehtoja ja ehdotuksia siihen, miten edetä kirjoittamisessa. Tätä kuvastaa esimerkiksi seuraava vastaus: *”Rohkeampi kritiikki toimimattomista asioista. Rakenneseikkoja tuntuu monen olevan vaikea kommentoida myös.”* Vertaisryhmän mahdollisuuksia ei kuitenkaan tämän perusteella voi väheksyä kirjoitusprosessin tukijana (ks. Helenius 2003: 218), vaan ryhmä voi toimia kriittisenkin palautteenannon turvallisena ympäristönä (esim. Lindblom-Ylänne & Wager 2003: 320).

Opiskelijat ovat kuitenkin yleisesti erittäin halukkaita saamaan palautetta, joskin vertaisen antaman palautteen he ovat usein arvioineet merkitykseltään vähäisemmäksi kuin opettajan antamat palautteet. Kirjoittajilla voi olla halu siirtää vastuuta tekstin ratkaisuisista ohjaajalle, jolle langetetaan auktoriteettiasema (Svinhufvud 2016: 68). Kirjoittamisen kurseilla reflektoinneissa on usein kerrottu eksplisiittisestikin se, että kirjoittamisen opettajaa pidetään auktoriteettina, jonka palautteen pohjalta uskalletaan tehdä ratkaisuja oman tekstin ja työskentelyn suunnasta. Opettajan palautetta saatetaan verrata vertaispalautteisiin, joissa kehitysehdotuksia ei aina ole osattu tai rohjettu antaa.

Palautteenannossa merkittäviä ovat sekä palautteen kohde että palautteen antajan rooli (Svinhufvud 2016: 44). Kirjoitusviestinnän kurseille osallistuessaan opiskelija saa tyypillisesti palautetta ja tukea sekä kurssitovereilta että kirjoittamisen opettajalta. Odotukset samassa opintoryhmässä toimivien opiskelijoiden tuesta ja toisaalta

asiantuntiroolissa toimivan opettajan tuesta voivat olla erilaisia. Asiantuntijaposition voidaan olettaa vähentävän tekstien tarkastelun kontekstissa dialogisuutta, ja tästä positiosta palaute on usein diagnostista ja luonteeltaan korjaavaa (Vehviläinen & Löfström 2012: 280–281). Samassa kirjoitustilanteessa ja ongelmakentässä toimivien opiskelijoiden kesken on avoinna mahdollisuus tavoittaa keskusteleva ja vaihtoehtoja puntaroiva, vuorovaikutteinen ote. Erilaisten verkkokeskusteluiden tutkimuksissa ovatkin korostuneet juuri sosiaalisuus ja dialogisuus (ks. Kääntä 2016: 26–28). Tätä sosiaalista ulottuvuutta ja itseohjautuvuutta olimme olettaneet itsekkin löytävämme, mutta emme saaneet kyselyn avulla merkkejä siitä, että opiskelijat hakeutuisivat esimerkiksi verkkokeskusteluihin työstämään tekstejään ja saamaan vertaistukea.

Opiskelijat kuvailevat kirjoitusviestinnän kurssien päätyttyä vertaistyöskentelyä hyvin tyypillisesti antoisana ja hyödyllisenä keinona kartuttaa omaa osaamista ja jakaa kirjoittamisen pulmia. Opetuksessa käytettyä vertaistyön käytäntöä pidetään tavallisimmin *menetelmänä*, jolla käsillä olevaa tekstiä analysoidaan ja kehitetään eteenpäin. Kun opiskelijat arvioivat itseään tai tovereitaan palautteen antajina tai vastaanottajina, he kuitenkin tulevat puhuneeksi myös *taidoista* mittaillessaan omia ja tovereiden vahvuuksia ja heikkouksia palautteen antajina ja vastaanottajina. Epätavallisempaa on, että opiskelijat puhuisivat vertaistyötaidoista *välineenä*, jota sinällään voisi kehittää, tai kokemuksena, jota aikosi soveltaa myös muissa tekstin tuottamisen tilanteissa. Seuraavaksi tarkastelemme, mitkä tekijät voivat vaikuttaa vertaistyövälineen käyttöön formaalin opetuksen ulkopuolella.

3.3 Vertaistukiryhmien spontaani synty

Huolimatta vertaispalautteisiin kohdistuvista kriittisistä huomioista on vertaistyöskentely koettu opetuksen yhteydessä laajalti positiiviseksi kokemukseksi (ks. myös Helenius 2003). Tämän perusteella voisi odottaa vertaistukea ja -palautetta haettavan myös itseohjautuvasti opinnäytetyön kirjoittamisen vaiheissa. Kyselymme vastaajista kuitenkin vain harva oli hakeutunut kirjoittamisen vertaisryhmiin opetuksen ulkopuolella. Seuraavien sitaattien mukaisia kokemuksia voisi kuitenkin olettaa olevan paljonkin opiskelijoiden verkostoissa:

Ollaan sovittu myös kandidukupiiristä kaveriporukan kanssa, jossa kaikilla opinnäyte työn alla (eri opiskelualat).

Muuntokandejamme kirjoitimme muutaman kaverin kanssa kirjastossa, koska se motivoi kirjoittamaan ja toi ns. tylsään kirjoittamiseen hauskuutta sosiaalisten lounaiden muodossa. Motivaatiota lisäsi myös se, että epäselvissä asioissa pystyi heti kysymään apua kaverilta. Aloitimme ryhmän suurin piirtein kirjoituksen puolivälissä, kun kirjoittaminen alkoi tökkimään.

Opiskelijoiden tuentarve kirjoittamisessa on helposti tunnistettavissa, mikä herättää pohtimaan, miksei itseohjautuvia ryhmiä synny kirjoittamisen tueksi yleisemmin ja mitkä asiat tähän vaikuttavat. Vastauksissa vain yksi opiskelija avasi syitä siihen, miksi ei osallistu vertaisryhmiin: *”En ole kokenut tällaista toimintaa ainakaan vielä tarpeelliseksi itselleni.”* On myös kiinnostavaa, vaikuttavatko teknologian ja sosiaalisen median luomat mahdollisuudet ”tekstiorientoituneen” tuen tai ylipäänsä vertaistuen yleistymiseen. Yllättävää on, ettei kyselymme piirissä vertaisryhmiä ollut syntynyt sosiaalisessa mediassa, kun huomioi kulttuurimme muutoin vireän verkostoitumisen ja erilaisten tukiryhmien runsauden. Sosiaalinen media saattaa olla yhä vapaa-ajan kenttä, johon ei opintoihin liittyviä asioita haluta kytkä.

Opetuskontekstissa ryhmäytyminen on institutionaalista, sillä se on ohjattua ja määrättyä. Sen sijaan itseohjautuva, vapaaehtoinen tekstityöskentely irrottautuu jonkin verran tästä opetuksen kontekstista, ja ryhmäytymisellä on tällöin erilaisia mekanismeja. Kun kyselyssämme kartoitettiin opetuksen ulkopuolella käytettäviä kirjoittamisen tukikeinoja yleisemmin, moni opiskelija kertoi tukeutuneensa oman tekstin luetuttamiseen ulkopuolisella tai keskusteluun toverin kanssa, vaikka varsinaisista tukiryhmistä ei useita mainintoja ollutkaan. Samanlaisessa tilanteessa oleva kurssitoveri vaikuttaa olevan luontevimmin tavoitettu ja oikea-aikainen vertaistuki kirjoittamisessa, ja valmiiksi organisoidut opetusryhmät luovat tilanteita, joissa kynnys on matala myös itseohjautuvan, pienemmän tukiryhmän muodostumiselle. Yksittäinen maininta kyselyssämme oli myös ainejärjestön kirjoittajapiiristä. Näitä harvalukuisiakin mainintoja itseohjautuvasti opiskelijoiden kesken syntyneistä ryhmistä voinee pitää signaalina tämäntyyppisen vertaistoiminnan olemassaolosta ja tarpeista.

Opiskelijakirjoittajan tuentarve oletettavasti voimistuu opinnäytetyön ja erityisesti pro gradun kirjoittamisen vaiheessa. Toisaalta olemme opetustyössämme havainneet, että jo kandidaatintyön vaiheissa kaivataan runsaasti vertaistukea ja myös ohjausta vertaispalautteiden antamiseen ja saamiseen. Opiskelijoiden tottumukset ja kynnykset vertaistyöskentelyyn saattavat erota myös sen mukaan, onko omalla tieteenalalla enemmän yksintekemisen vai yhteiskirjoittamisen perinteitä – toinen seikka taas on se, onko kuitenkaan eri alojen opiskelijoiden tarpeissa sinällään eroja. Kyselymme pienen vastausmäärän vuoksi ei voida havaita alakohtaisia eroja.

Omaan kirjoittamiseen liittyvät herkkyystekijät tai epävarmuus voivat olla esteitä tekstiryhmien muodostamiseen yhteisten kurssien ulkopuolella, vaikka tukea kaivattaisiinkin. Myös sosiaalisen median käyttöä voi rajoittaa luottamuksen puute: omaa tekstiä ei ehkä kevyesti jaeta sähköisin välinein toisen opiskelijan haltuun. Kirjoittamisen ongelmista on oletettavasti helpompi puhua kuin konkreettisesti muokata omia tekstejä yhteisvoimin.

Itseohjautuvissa ryhmissä tavoitehakuinen, tekstiorientoitunut työskentelytapa voi olla haasteellista, koska työympäristön, välineiden ja valmistautumisen avulla on luotava sopivat puitteet konkreettista tekstin työstämistä varten. Tekstipalautteen antamista toiselle kirjoittajalle voidaan ylipäänsä pitää vaativana tehtävänä, ja se on ohjatuilla kursseillakin haastavaa. Palautteen antaminen ei näin ehkä siirry helposti opetuksen ulkopuolelle vapaiden vertaisryhmien toimintamuodoksi, ja kynnys yhteiseen, ei-ohjattuun tekstityöskentelyyn saattaa olla korkea. Siten myös itseohjautuvuuteen ja vertaistyöskentelyyn eri toimintoihin voidaan tarvita ohjausta.

On esitetty, että koulukontekstissa uusien tekstitaitojen alueista keskeiseksi on noussut taito estää informaatiotulvan haittoja ja tavoittaa keskittynyt, syventynyt ja pitkäjänteinen työtapa (ks. Kallionpää 2017: 62). Myös yksin tekemisen kulttuuria on pidetty perinteisen koulukirjoittamisen piirteinä. Perinteistä koulukirjoittamisen tekstilajien joukkoa on luonnehdittu kärjistään niukaksi, pysyväksi ja formaaliksi ja kirjoitusprosessia staattiseksi ja yksilölliseksi; niin sanotun uuden kirjoittamisen tekstilajit taas ovat moninaisia – muuttuvia, itseohjautuvia ja informaaleja – ja prosessi dynaaminen ja yksilöllis-yhteisöllinen. (Kallionpää 2017: 65; 2014: 65, 69.) Yliopistossa opinnäytetyön kirjoitusprosessissa vaaditaan erityistä pitkäjänteisyyttä, itsenäistä kirjoittamista ja itseohjautuvuutta. Yksin kirjoittaminen sekä erilaisten tekstien lukeminen olivatkin

kirjoittamisen kehittämisen keinoina monella kyselymme vastaajalla, minkä voi tulkita tukevan näkemystä opiskelijoiden yksin tekemisen kulttuurista.

Kaiken kaikkiaan itseohjautuvien vertaisryhmien syntyyn voivat vaikuttaa esimerkiksi satunnaistekijät seminaariryhmien vuorovaikutuksessa ja opinnäytetyön prosessien etenemisessä tai opiskelijan persoonallisuudenpiirteet sekä aiemmat kokemukset. Avoin ja turvallinen ilmapiiri ovat keskeisiä oppimisen kannalta (ks. Kiili & Mäkinen 2011: 232), ja toimiva vuorovaikutus on edellytys myös kirjoittamisen vertaistukiryhmissä. Viestintävalmiudet ja -taidot voivat kuitenkin jäädä aktivoitumatta monesta syystä. Sen vuoksi ei opiskelija välttämättä tule hyödyntäneeksi opetuksessa käytettyjä työtapoja, vaikka tunnistaisikin tuentarvetta omassa kirjoitustyössä opetuksen ulkopuolella.

4. Pohdintaa

Yliopisto-opinnoissa opinnäytetöiden kirjoittamisen tavat ja konventiot eivät näytä juuri muuttuneen, vaikka muuten kirjoittamisen käytännöt seurailevat tiiviisti aikamme uusia ilmiöitä. Muutoksiin ovat vaikuttaneet ennen muuta nopea teknologia, monimediaisuus ja laajalle levittäytyvät verkostot. Yliopisto-opiskelijan tekstilajit ja kirjoittamisen käytännöt saattavat edelleen etäännyä yhä kauemmas uudesta kirjoittamisesta (vrt. Kallionpää 2017). Kynnys akateemiseen kirjoittamiseen saattaa vain kasvaa, koska tutkimukseen nivoutuvat tekstilajit vaativat erilaista orientaatiota, hiotumpaa ilmaisua ja pitkäkestoisempaa työskentelytapaa kuin arkiviestintä. Nykyiset monimediaiset tekstiympäristöt tuovat uusien välineiden ja mahdollisuuksien ohessa myös haasteita kirjoitusprosesseihin. Tiedonhakua on mahdollista tehdä sähköisin välinein, mutta mediatulva ja lukuisat sosiaaliset yhteisöt tuottavat monisuorittamista, mikä voi hankaloittaa keskittymistä ja vaativan ajattelun tehtäviä, kuten tyyppillisesti kirjoittamista (mt.).

Perinteisen koulukirjoittamisen ja kirjoitusprosessin vakiintuneet konventiot ovat kovin vastakkaisia uuden kirjoittamisen monimuotoisten tapojen kanssa, kuten olemme todenneet (ks. luku 3.3). Tähän kahtiajakoon suhteuttaen akateeminen kirjoittaminen sisältää monessa suhteessa niin sanotun perinteisen koulukirjoittamisen piirteitä. Yliopisto-opiskelijan kirjoittamisympäristöt seurailevat viriketulvineen ja ajan ja paikan vapauksineen yleistä digimurrosta, mutta tutkimukseen perustuvan kirjoitusprosessin rytmi ja tempo etäännyvät uuden kirjoittamisen kiivaudesta. Sen sijaan yksilöllisen ja yhteisöllisyyden akselilla opetus on muuttunut yhteisöllisemmäksi ja kirjoittamisen opetus sisältää laajalti vertaistyön malleja, ja siten opiskelijalla voisi olla entistä enemmän mahdollisuuksia ja valmiuksia purkaa myös opinnäytetekstin yksin tekemisen perinnettä. Opetuksen suunnittelussa olisikin syytä avata näitä kirjoittamisen kontekstikohtaisia eroja. Vertaistyöskentelyssä voisi olla hyödyksi ohjata opiskelijoita tiiviimmin kohti tekstiorientaatiota eli korostaa kommentoinnin ja yhteisen muokkauksen merkitystä tekstin kehittymisessä.

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet vertaistuen merkityksiä ja määritelmiä tieteellisen kirjoittamisen kontekstissa sekä avanneet opiskelijoiden vertaistukeen ja ohjaajan tukeen liittyviä odotuksia. Näiden pohjalta voimme hahmottaa itseohjautuvien, opetuksen ulkopuolella toimivien kirjoittajaryhmien edellytyksiä ja niiden tarjoamia mahdollisuuksia. On myös pohdittava, mihin opetuksessa kiinnitetään huomiota ja millaisia tekstitaitoja

opiskelija tarvitsee selviytyäkseen (perinteisessä) akateemisessa viestinnässä mutta saadakseen myös eväitä työelämään ja tulevaisuuden tekstitehtäviin.

Yksi kiinnostuksemme kohde oli se, muodostavatko opiskelijat itseohjautuvasti tukiryhmiä opinnäytteen kirjoittamisen vaiheissa sen jälkeen, kun heillä on takanaan pitkä opintopolku lukuisine vertaistyöskentelykokemuksineen ja myös kirjoitusviestinnän opinnoissa karttuneita välineitä tutkielmatyypin tekstin tuottamista varten. Meitä askarrutti, miten opiskelijat soveltavat ja kehittävät yhteisöllisiä tekstitaitoja opetuksen ulkopuolella ja millaista tukea ylipäänsä kirjoittamiseen haetaan itsenäisissä kirjoitustöissä, jollaisena opinnäytetyötäkin voi pitää. Kyselyssämme emme saaneet merkkejä siitä, että itseohjautuva ryhmäytyminen olisi yleinen ilmiö, mutta ilmiön kartoittamiseen tarvittaisiin laajempi ja tarkemmin kohdistunut tutkimus, joka tavoittaisi suuremman määrän opintojensa eri vaiheissa olevia opiskelijoita.

Tutkielmien valmiiksi saattaminen on usein kynnys akateemisissa tutkinnoissa, ja opintojen viivästymistä on pidetty pitkään ongelmana. Korkeakoulujen piirissä on toki järjestetty tukitoimia, joilla on tavoiteltu esimerkiksi opintonsa keskeyttäneiden valmistumista (esim. Kiili & Mäkinen 2011: 232). Kirjoittamisen ongelmiin on tarkoituksenmukaista reagoida jo hyvissä ajoin, ja tutkielmanteon vaiheissa voi olla hyödyllistä ohjata vertaisryhmien käyttöön ja yhteisölliseen tekstityöhön. Voidaan pohtia, onko opintopolulla jonkinlaisia aukkoja, joita saataisiin umpeen, jos opiskelijat organisoituisivat itseohjautuviin vertaisryhmiin ja opinnoissa tarjottaisiin oikea-aikaista lisätukea kirjoitusprosessiin ja tekstien loppuun saattamiseen. Oppijoiden vertaistyöskentelyyn ja varsinaiseen kirjoittamisen opetukseen liittyy oletettavasti osin erilaisia tarpeita, ja itseohjautuvan vertaisryhmän ja opetusryhmän tehtävät voivat olla toisiaan täydentäviä. Kirjoitusviestinnän opinnoissa on mahdollista tehdä näkyväksi sitä, että yhteisöllisiä tekstitaitoja voi kehittää ja soveltaa ja että ne ovat työelämään siirrettäviä generisiä taitoja.

LÄHTEET

Barton, David & Hamilton, Mary 2000. Literacy practices. Teoksessa: D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (toim.): *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. New York: Routledge, 7–15. *Flipped learning in Finland*. URL: <http://www.flippedlearning.fi/p/kaanteinen-oppiminen.html> [luettu 1.2.2017]

Heikkilä, Annamari & Lonka, Kirsti 2006. Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education* 31(1), 99–117. URL: https://www.researchgate.net/profile/Kirsti_Lonka/publication/216743194_Studying_in_Higher_Education_Students'_Approaches_to_Learning_Self_Regulation_and_Cognitive_Strategies/links/0c96053bbfd8ec4499000000.pdf [Luettu 22.4.2017]

Helenius, Jutta 2003. Tieteellisen kirjoittamisen kipupisteitä. Teoksessa: E. Poikela & S. Öystilä, (toim.): *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere: Tampere University Press, 195–222. URL: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68282/tieteellisen_kirjoittamisen_kipupisteit%c3%a4_2003.pdf?sequence=1 [luettu 22.4.2017]

Helenius, Jutta 2010. Kokemuksia vertaispalautteen käytöstä Tieteellisen kirjoittamisen kurssilla. *Pedaforum* 1/2010, 17. vsk., 26–28.

Helenius, Jutta, Kaakkolampi, Katriina & Stöckell, Päivi 2003. Konstruktivismi kirjoittamisen opetuksessa. Teoksessa: E. Poikela & S. Öystilä (toim.): *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere: Tampere University Press, 171–176. URL: https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68267/yliopistopedagogiikkaa_kehitt%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4_2003.pdf?sequence=1#page=19 [luettu 22.4.2017]

Ivanič, Roz 1998. *Writing and Identity. The discursal construction of identity in academic writing*. Studies in Written Language and Literacy 5. John Benjamins Publishing Company.

Ivanič, Roz 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* 18: 3, 220–245. URL: <http://eprints.lancs.ac.uk/3948/1/ivanic1.pdf> [luettu 22.4.2017]

Jalkanen, Juha & Taalas, Peppi 2015. Monimediaisen kielten opetuksen tutkimus: teknologian integroinnista pedagogiseen kehittämiseen. Teoksessa: T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.): *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning*. AFinLAN vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73, 172–186. URL: <http://journal.fi/afinlavk/issue/view/3595> [luettu 22.4.2017]

Kallionpää, Outi 2014. Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media & Viestintä* 37(2014): 4, 60–78.

Kallionpää, Outi 2017. Uuden kirjoittamisen opetus. Osallistavaa luovuutta verkossa. *Scriptum creative writing research journal* 1/2017. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Karjalainen, Kristiina, Klemi, Leena, Lonka, Lea & Saksa, Juha-Matti 2004. Aikuiskasvatuksen ohjauksesta. Salmiakkimallin neljä peruskäsitettä. *Aikuiskasvatus* 3/2004, 248–254.

Kiili, Carita & Mäkinen, Marita 2011. Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa. Teoksessa: M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.): *Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 219–241.

Korhonen, Vesa, Nevgi, Anne & Stenlund, Antero 2011. Pedagogisen johtamisen ja yhteisten oppimiskäsitysten luomisen haasteet korkeakoulujen muutoksessa. Teoksessa: M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.): *Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 130–151.

Kääntä, Liisa 2016. *Hyviä pointteja. Vuorovaikutus vertaisten kesken institutionaalisessa verkkokeskustelussa*. Acta Wasaensia 359. Kielitiede 50. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Lindblom-Ylänne, Sari & Wager, Maaret 2003. Tieteellisten opinnäytetöiden ohjaaminen. Teoksessa: S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi. (toim.): *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 314–325.

Luukka, Minna-Riitta & Leiwo, Matti 2004. Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä? Teoksessa: K. Sajavaara & S. Takala (toim.): *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitutkimuksen keskus, 13–36.

Murtonen, Mari (painossa). Yliopisto-opetuksen tavoitteena korkeatasoinen oppiminen. Teoksessa M. Murtonen (toim.): *Korkeakoulupedagogiikka – Opettaminen ja oppiminen yliopistolla*. Tampere: Vastapaino.

Nevgi, Anne & Lindblom-Ylänne, Sari 2011. Oppimisen teorit. Teoksessa: Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.): *Yliopisto-opettajan käsikirja*. 1.–2. painos. Helsinki: WsoyPro, 194–236.

Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.

URL: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus [luettu 1.2.2017]

Rauste-von Wright, Maijaliisa 1997. *Opettaja tienhaarassa – konstruktivismia käytännössä*. Jyväskylä: Atena.

Salminen, Timo, Nykopp, Minna, Kiili, Carita & Marttunen, Miika 2013. Yhteisölliset tekstitaidot oppimisen edistäjinä. Teoksessa: P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen, & A. Eteläpelto (toim.): *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 61–70.

Suhonen, Marjo, Kaakinen, Pirjo, Kaasila, Raimo & Sarenius, Vesa-Matti 2015. Yhteisöllinen oppiminen pro gradu -tutkielmien pienryhmäohjauksessa. *Yliopistopedagogiikka 2*. URL: <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2015/03/27/yhteisollinen-oppiminen-pro-gradu-tutkielmien-pienryhmaohjauksessa/> [luettu 14.2.2017]

Svinhufvud, Kimmo 2016. *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. 3., uudistettu painos. Helsinki: Art House.

Tampereen yliopiston kielikeskuksen opinto-opas 2015–18. Tieteellinen kirjoittaminen -kurssin

osaamistavoitteet. URL:

<https://www10.uta.fi/opas/opintojakso.htm?rid=10770&idx=3&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2016> [luettu 14.2.2017]

Turun yliopiston kielikeskuksen opinto-opas 2016–18. Suomen kielen kirjallisen viestinnän yleiset tavoitteet. URL:

<https://nettiopsu.utu.fi/opas/oppiaine.htm?opsId=248&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2016&aine=KISU> [luettu 1.2.2017]

Vehviläinen, Sanna 2014: *Ohjaustyön opas*. Helsinki: Gaudeamus.

Vehviläinen, Sanna & Löfström, Erika 2012. Opinnäytteen ohjauksen haasteet opettajien näkökulmasta: tulkinta kehittämismahdollisuuksista. Teoksessa: M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.): *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 262–287.

Vehviläinen, Sanna & Svinhufvud, Kimmo 2009. Paperi, dokumentti, opinnäyte – teksti akateemisen ohjauskeskustelun osapuolena. *Aikuiskasvatus* 29(3), 190–201.