

KIRJOITTAMINEN ON ONGELMANRATKAISUA: KIRJOITELMIEN HAHMOTUS- STRATEGIOISTA

PIRJO LINNAKYLÄ
Jyväskylän yliopisto

"Teoreettisesti tarkastellen kirjoittamaan oppiminen on mahdotonta", toteaa Peter Elbow (1973) kirjoittamisprosessin kognitiivisia vaatimuksia arvioi-
dessaan. Lukemattomat tiedolliset, motoriset ja affektiiviset tekijät toimi-
vat yhtä aikaa ja vielä toisiinsa kietoutuneina. Huomion kiinnittäminen tie-
toisesti kaikkiin näihin toimintoihin samanaikaisesti ylittää kokeneenkin
kielenkäyttäjän kognitiivisen kapasiteetin - saati sitten kirjoittamaan
opettelevan lapsen, joka kuitenkin kirjoitelmaa laatiessaan yrittää tavalli-
sesti yhdellä kertaa selvittää uskomattoman monipuolisesta urakasta: muisto-
jensa, kokemustensa, havaintojensa ja tietojensa mieleenpalauttamisesta ja
kokoamisesta, valikoimisesta, ryhmittelystä ja jäsentelystä, olennaisimpien
kohtien painottamisesta; tekstin, lauseiden ja sanojen tuottamisesta; kieli-
muodon vaihtamisesta kirjoitetuksi ja jopa kirjainmuotojen sekä oikeinkir-
joituskäytäntöjen muistamisesta.

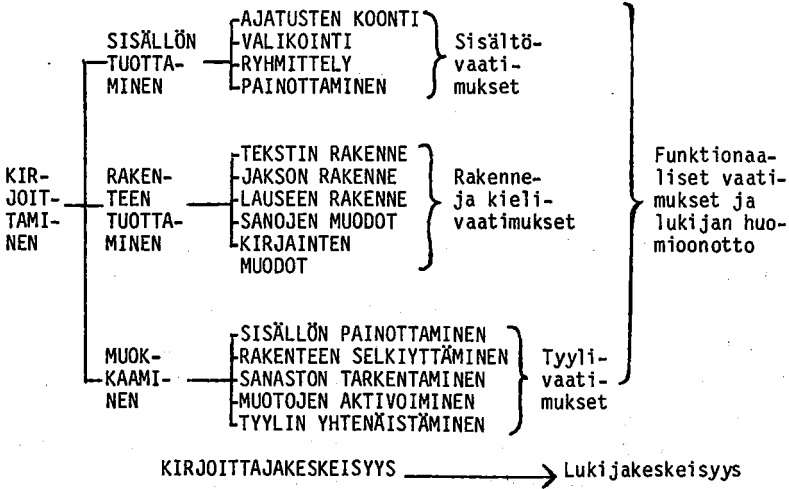
Kirjoittamistapahtuman monipuolisia vaatimuksia on Bruce (et al. 1978)
kuvannut kaavion 1 mukaisesti.

Kognitiivisesti raskaasta urakasta huolimatta useimmat lapset näyttävät
jopa nauttivan kirjoitelman laatisesta. Miten lapset sitten selviävät täs-
tä tehtävästä? Mitä toimintastrategioita he käyttävät?

Näihin kysymyksiin pyrin empiirisesti löytämään vastauksen 442 keski-
suomalaiselta peruskoulun oppilaalta, jotka osallistuivat laajaan kirjoitta-
mistutkimukseeni helmikuussa 1981. Tutkimuksen yhteydessä arvioitiin mm. 6.
ja 9. luokan oppilaiden kirjoitelmien laadintastrategiaa sekä kirjoitelma-
tuotosten hahmotustapaa.

Kirjoitelmatuotosten perusteella hahmotusstrategioita on arvioitu ai-
kaisemminkin. Arthur Applebee (1978) on luokitellut lasten kertomuksia
Vygotskyn (1962) käsitteenmuodostuksen teorian pohjalta. Meillä Suomessa
Johan von Wrightin (et al. 1979) oppimisstrategiatutkimuksissa on tarkastel-

tu 14-18 -vuotiaiden oppilaiden essee-vastausten hahmotustapoja lähinnä kognitiivisten prosessimallien pohjalta.

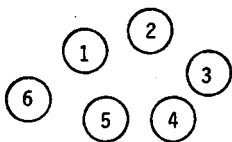


KAAVIO 1. Brucen (Bruce et al. 1978) kuvaus kirjoittamistapahtuman yhteyksistä.

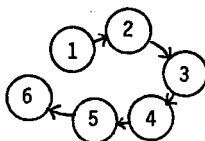
Näistä lähtökohdista ja oppilaiden kirjoitelmien alustavan tarkastelun perusteella johdettiin neljä hahmotusstrategiaa:

1. atomistinen eli irrallisia ajatuksia assosioiva,
2. serialistinen eli ajatuksesta toiseen siirtyvä,
3. holistinen, joka valottaa yhtä pääajatusta erilaisin perustein,
4. analyttinen, joka erittelee pääajatuksen syitä ja seurauksia.

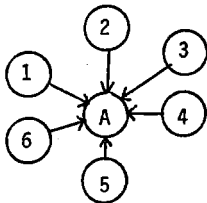
Hahmotusstrategioita olen havainnollistanut Applebeeen (1978) mallin mukaan seuraavaan tapaan:



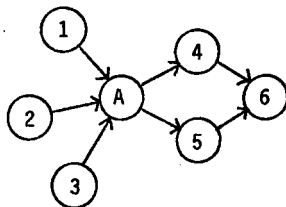
1. Atomistinen strategia



2. Serialistinen strategia



3. Holistinen strategia



4. Analyyttinen strategia

Tuotosten hahmotustapa arvioitiin 10 kuudesluokkalaisen ja 161 yhdeksäsluokkalaisen kirjoittelusta. Arvioinnin reliabiliteettia kuvaava kahden arvioijan välinen korrelaatiokerroin oli .89, joten strategiatyyppin luokittelua voidaan pitää hyvin yhdenmukaisena.

Oppilaiden kirjoitelmat luokiteltiin strategiatyypeihin seuraavasti:

	6. lk.	9. lk.
Atomistinen	13 %	12 %
Serialistinen	56 %	36 %
Holistinen	27 %	31 %
Analyyttinen	4 %	21 %

Tuotosten perusteella arvioituna serialistinen hahmotustapa oli yleisin sekä 6. että 9. luokalla. Tosin 9. luokalla serialistisuus oli vähentynyt ja holistinen sekä analyttinen strategia olivat tulleet yleisemmiksi. Myös atomistisuus oli vähentymään päin, joskin tämän strategiatyyppin käyttö säilyi yllättävän samansuuruisena. Tuloksista voi päätellä, että holistisen ja analyttisen strategian suosio kasvaa iän ja opiskelun myötä.

Analyyttinen ja holistinen strategia näyttääkin liittyvän vaativampaan ajattelutapaan kuin atomistinen ja serialistinen strategia. Tätä väitettä ainakin tukivat oppilaiden kirjoitelmien hahmotusstrategian ja ajattelun tason vertailut. Kirjoitelmista näet arvioitiin myös niiden kognitiivinen taso seuraavaa luokitusta käyttäen: toistaminen(1), muuntaminen (2) ja arvioiminen (3). Luokitus pelkistettiin Bloomin (1956) ja Guilfordin (1967) teorioiden pohjalta. Eri strategiatyyppien keskimääräisiksi kognitiivisiksi tasoiksi tulivat seuraavat:

	6. lk.	9. lk.	
	x	x	
Atomistinen	1.1 %	1.4 %	
Serialistinen	1.1 %	1.4 %	
Holistinen	1.3 %	1.6 %	
Analyyttinen	1.8 %	2.5 %	(kognitiivisen tason arvioinnin reliabiliteettikerroin .92)

Täten ei liene hämmästyttävää, että myös kirjoitelmista kouluarvosanoin (4 - 10) annettu kokonaisarvio oli analyyttistä tai holistista strategiaa käyttäneillä selvästi korkeampi kuin serialistista tai atomistista strategiaa käyttäneillä:

	6. lk.	9. lk.	
Atomistinen	6.2 %	5.7 %	
Serialistinen	6.9 %	6.7 %	
Holistinen	7.7 %	7.7 %	
Analyyttinen	8.4 %	8.3 %	(kirjoitelmien kokonaisarvion reliabiliteettikerroin .91)

Vaikka kirjoitelmatuotoksesta voidaankin määritellä hahmotusstrategia, voidaan hahmottamista lähestyä myös kirjoittamisprosessin toimintastrategioiden kannalta. Niinpä oppilailta kysyttiin, lähinnä Flowerin ja Hayesin (1977) sekä Elbow'n (1973) teorioihin nojaten, erilaisten toimintamallien suosiota. 183 kuudennen luokan ja 259 yhdeksännen luokan oppilasta arvioi kunkin toimintastrategian käyttöä asteikolla 5 - 1 (5=useimmiten, 4=tavallisesti, 3=joskus, 2=harvoin, 1=en koskaan). Seuraavaan taulukkoon on koottu

toimintastrategiat ja niiden suosiota kuvaavat tyyppi-
arvot eli moodit 6. ja 9. luokalla:

	6. lk.	9. lk.
1. Aloitan heti ja kirjoitan yhteen menoon aineen loppuun.	2	2
2. Aloitan heti. Jos en keksi mitä kirjoittaisin, palaan alkuun ja luen, mitä olen kirjoittanut.	5	4
3. Kokoan ensin sisältöä, suunnittelen järjestystä ja kirjoitan vasta sitten.	3	4
4. Mietin ensin tarkoitusta ja sävyä. Sitten kokoan sisältöä, suunnittelen järjestystä ja kirjoitan.	3	3
5. Kirjoitan ensin luonnoksen. Luen sen ja kirjoitan uudelleen lopullisen aineen.	1	1

Toimintastrategioista ensimmäinen määriteltiin assosioivaksi, atomistista hahmotusstrategiaa muistuttavaksi, toinen serialistiseksi, kolmas ja neljäs analyyttiseksi sekä viides holistiseksi.

Kuudennella luokalla tavallisin toimintastrategia oli serialistinen. Joskus oppilaat käyttivät myös analyyttistä, harvoin assosioivaa eivätkä juuri koskaan hollistista strategiaa. Yhdeksännellä luokalla serialistisen toimintastrategian suosio hieman laski, joskin se yhä oli analyyttisen strategian ohella tavallisin.

Kun vertaa prosessin toimintastrategioiden käyttöä kirjoitelmatuotosten hahmotustapaan, serialistisen prosessoinnin suosio heijastuu molemmista tuloksista. Samoin yhdenmukaista on serialismin väheneminen ja analyyttisyyden lisääntyminen 6. luokalta 9. luokalle siirryttäessä. Sen sijaan hollistiseksi määritellyn toimintastrategian suosio pysyi erittäin vähäisenä molemmilla luokka-asteilla. Tosin assosioivaksi nimitettyä strategiatyyppiä voitaneen pitää myös hollistisen strategian alkeismuotona.

Mitä yhteyksiä toimintastrategioilla sitten on tuotosten tasoon? Tähän kysymykseen etsittiin vastausta oppilaiden kirjoitelmien kokonaisarvion ja toimintastrategian suosion välisten korrelaatioiden avulla:

	6. lk. r	9. lk. r
1. Aloitan heti ja kirjoitan yhteen menoon.	-.20xx	-.16xx
2. Palaan alkuun ja luen, mitä olen kirjoittanut.	-.09	-.07
3. Kokoan sisältöä, suunnittelen ja kirjoitan.	.12x	.31xxx
4. Mietin tarkoitusta, suunnittelen ja kirjoitan.	.13x	.24xxx
5. Kirjoitan ensin luonnoksen ja sitten uudelleen.	-.08	-.03

xxx tilastollisesti erittäin merkitsevä
xx tilastollisesti merkitsevä
x tilastollisesti melkein merkitsevä

Korrelaatiot kertovat, että merkitseviä yhteyksiä toimintastategian ja kirjoitelman kokonaisvaikutelman välillä ilmeni "yhteen menoon" assosioivaa strategiaa ja analyttistä strategiaa käytävillä. Yhteen menoon kirjoittavat oppilaat saivat yleensä heikon arvosanan, kun taas analyttisesti etenevät kirjoittajat palkittiin hyvällä arvosanalla.

Analyttisen strategian käyttämisessä lieneekin se etu, että koko kirjoittamisen kognitiivisesta urakasta ei tarvitse selvittää yhdellä kertaa, vaan urakan voi jakaa osatehtäviin, joista on helpompi suoriutua ja joiden kautta pääsee varmimmin tavoitteeseen.

Analyttisen strategian voi löytää omin avuin, oman kognitiivisen neuvokkuutensa ansiosta. Mutta sen voi löytää myös opettajan avulla vaihe vaiheelta edeten. Vygotskykin (1978) määritteli oppilaalle kaksi suoritustasoa: ensimmäisen, johon tämä yltää yksin, ja toisen paljon korkeamman tason, johon tämä yltää ensin vain yhdessä opettajan kanssa, mutta vähitellen myös omin neuvoin.

KIRJALLISUUS

- Applebee, A.N. 1978. The child's concept of story. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bloom, B.S. 1956. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay.
- Bruce, B., A. Collins, A. Rubin ja D. Gentner 1978. A cognitive science approach to writing. Technical report 89. Center for the Study of Reading. University of Illinois.
- Elbow, P. 1973. Writing without teachers. London: Oxford University Press.
- Flower, L.S. ja J.R. Hayes 1977. Problem-Solving Strategies and the Writing Process, College English 39, 449 - 461.
- Guilford, J.P. 1967. The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill.
- von Wright, J., M. Vauras ja P. Reijonen 1979. Oppimisen strategiat koulu-jässä I. Tutkimuksen viitekehys ja esitutkimus. Psykologian tutkimuksia 33. Turun yliopisto.
- Vygotsky, L.S. 1978. Mind in society. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. 1962. Thought and language. Cambridge, Mass.: MIT Press.