

## KOULUKIRJOITTAMINENKIN VOI OLLA TYÖPROSESSI

PIRJO LINNAKYLÄ

Jyväskylän yliopisto

### ABSTRACT

#### WRITING CAN BE A WORK PROCESS

The article discusses writing in schools and outlines a process-oriented approach to writing instruction. The following stages are distinguished: preparation, drafting, feedback on draft, from draft to text, revising, editing, publishing, and evaluation. The author discusses a number of pedagogical applications of the process writing approach including mapping, cubing, brainstorming, role playing.

Piileekö koulukirjoittamisessa paradoksi? Onko koulussa kirjoittaminen jotain aivan muuta kuin elämässä kirjoittaminen? Tähän kysymykseen etsi vastausta myös Janet Emig väitellessään Harvardin yliopistossa aiheesta *The Composing Processes of Twelfth Graders* (1971). Emigin tutkimus oli kahdeksan lukiolaisen tapausseleitys, jossa kuvattiin oppilaiden kirjoittamisprosessia protokolla-analyysin, observoinnin, haastattelujen, kyselyjen sekä erilaisten koulun ja vapaa-ajan kirjoittelien pohjalta. Tutkimuksessa kävi selvästi ilmi, että koulutunneilla kirjoitettiin toisin kuin vapaa-aikana.

Vapaa-ajan kirjoittaminen muistutti monien ammattikirjoittajien työtapaa. Koulutunnilla oppilas sai valmiin otsikon tai tarkasti rajatun aiheen, josta hän kirjoitti yhden version ja luovutti sen opettajalle arvosteltavaksi. Vapaa-aikana kirjoittaessaan samat oppilaat valmistautuivat huolellisesti kirjoittamiseen, esimerkiksi lukemalla, keskustelemalla ystäviensä kanssa, laatimalla sisältöaineista listo-

ja ja piirroksia sekä kirjoittelemalla erilaisia virittely- ja raaka-versioita. Näitä raakatekstejä he muokkasivat, luettivat perheenjäsenillään, keskustelivat ja väittelivät sisällön herättämistä ajatuksista, ennen kuin viimeistelivät ja tarkistivat lopullisen julkaistavan kirjoitelman.

#### KIRJOITUSTYÖN VAIHEITA

Janet Emigin (1971) ja muiden kirjoittamisprosessin tutkijoiden (mm. Graves 1983, Flower & Hayes 1977, Sommers 1980) tapaus- ja seurantakuvausten pohjalta on luotu seuraava kirjoitustyön vaiheita yleistävä malli (Healy 1984):

valmistautuminen: muistin virkistäminen ja ajatusten kokoaminen



luonnostelu: ajatusten kielellistäminen



palautteen hankkiminen luonnoksesta



luonnoksen muokkaaminen tekstiksi



tekstin toimittaminen: rakenteen ja ilmaisun hiominen



oikoluku: kieliasun tarkistaminen



julkistaminen



arviointi

Ennen varsinaista kirjoittamista kirjoittajan on usein virkistettävä muistiaan palauttaakseen mieleensä kaikki, mitä hän aiheesta tietää, millaisia kokemuksia hänellä siitä on sekä millaisia tunteita ja mielipiteitä se hänessä herättää. Tämä käy päinsä esimerkiksi aiheesta keskustelemalla ja lukemalla. Jotkut haastattelevat asiantuntijoita, toiset tarkkailevat todellisia tilanteita. Jotkut kokoilevat muistojaan mielessään, toiset kirjoittavat niistä listoja, jäsentely-

kaavioita tai vapaamuotoisia tekstikatkelmia.

Luonnosteluvaiheessa kirjoittaja antaa ajatustensa virrata. Luonnosteleva kirjoittelu tukee vielä ajatusten tuottamista sekä uusien näkökulmien ja yhteyksien keksimistä, sillä vapaa assosiointi avaa muistikätköjä sekä herättää mielikuvia ja niihin liittyviä tunne-elämyksiä. Luonnostelu kehittää myös kielellistä sujuvuutta. Tässä vaiheessa ei vielä kannata kiinnittää huomiota kielen muodollisiin seikkoihin. Ajatusten virran katkaiseminen muotoseikkojen pohtimiseen saattaa jäykistää ilmaisua. Oikeakielisyyden ehtii tarkistaa myöhemmin.

Luonnoksen kehittäminen alkaa sen lukemisesta. Kokenut kirjoittaja pyrkii luvuvaiheessa etäännyttämään tekstiään omasta näkökulmastaan ja ajatusmaailmastaan. Hän katselee kirjoittamaansa "lukijan silmin, kokemuksiin ja odotuksiin". Kokemattomalle kirjoittajalle on hyödyllistä saada palautetta todelliselta lukijalta: luokkatoverilta, opettajalta tai perheenjäseneltä. Lukijoiden kommentit ja kysymykset luonnoksen kokonaisvaikutelmasta ja sisällön yksityiskohdista auttavat tekstin muokkaamisessa ja uudelleenkirjoittamisessa.

Tekstin muokkaamisella useimmat ammattikirjoittajat tarkoittavat sisällön valikointia ja karsimista, keskeisten ajatusten laajentamista, näkökulman fokusointia ja kärjistämistä sekä useimmiten koko tekstin uudelleen kirjoittamista. Uudelleenkirjoittamisen tueksi ja rakenteen johdonmukaistamiseksi jotkut laativat sisällöstä luurankomaisen jäsentelyn. Tällainen jäsentelykaavio näyttää tukevan erityisesti asiatekstin kirjoittajaa. Fiktiivistä tekstiä tiukka jäsentely saattaa kuitenkin jäykistää.

Raakaversioiden muokkaaminen jatkuu uudella luvuvaiheella ja tekstin toimittamisella eli rakenteen ja ilmaisukeinojen kehittelyllä. Näkökulman selkiytyttyä sisältö voi vaatia kappaleiden järjestyksen vaihtamista, joidenkin osien karsimista, laajentamista tai havainnollistamista. Kun sisältö ja rakenne on kiinnitetty, kannattaa ryhtyä hiomaan kielellistä ilmaisua. Sekin saattaa vaatia tiivistämistä tai yhtä hyvin havainnollistavaa tarkentamista. Kokenut kirjoittaja pyrkii hiomaan tekstiään sellaiseksi, että se tavoittaa lukijan ja johdattelee hänen ajatuksensa kirjoittajan näkökulman ja ajatuskulun tavoitavaksi.

Oikolukuvaiheessa tarkkaillaan tekstin kieliasua, ennen kaikkea oikeakielisyttä ja välimerkkikäytänteitä. Myös sanasto saattaa vaatia tarkennusta. Esimerkiksi oudot vierassanat voivat kaivata suomalaista vastinetta tai havainnollista selitystä. Jos omat tiedot kielen käytänteistä eivät riitä, tietoja voi tarkistaa oikeakielisyysoppaista.

Tämän jälkeen kirjoitelma saattaa jo olla lukija- ja julkaisukelpoista, mutta joskus se voi vaatia vielä useita muokkaus- ja uudelleenkirjoituskertoja. Tekstin ilmaisukykyä ja tehoa voi testata luettamalla sitä muilla ja kuuntelemalla avoimesti rehellistä palautetta. (Healy 1984, Linnakylä 1985a.)

On selvää, etteivät kokeneetkaan kirjoittajat toimi kaikki samalla tavalla, vaan kirjoitustyötä tehdään monella yksilöllisellä tyylillä. Jotkut kirjoittajat luottavat inspiraatioon. Useimmat kuitenkin valmistautuvat ja viritäytyvät huolellisesti työhön sekä muokkaavat tekstejään joko lause lauseelta, kappaleittain tai kirjoitellen uudelleen laajoja kokonaisuuksia. Janet Emig ja Lilian Bridwell ovat tutkimuksissaan tunnistaneet kirjoittajissakin mozartilaisen ja beethovenilaisen tyylin. Mozartin tapaan jotkut ideoivat ja suunnittelevat tekstiään kauan ja perusteellisesti. Muokkaukseen he käyttävät vähemmän aikaa ja voimia. Toiset taas ryhtyvät Beethovenin tapaan heti kirjoittelemaan vapaamuotoista tekstiä, jota he sitten kirjoittavat yhä uudelleen muokaten näin tekstiään kokonaisvaltaisesti. Kirjoitustyyliä näyttävätkin heijastavan yksilöllisiä ajattelu- ja toimintamalleja (Daiute 1985).

Kuvattu prosessi vaatii kirjoittajalta pitkäjänteistä työtä. Näin toimimalla kirjoittaja voi kuitenkin osittaa muuten lähes ylivoimaista ajattelu-urakkaansa. Kirjoittamisen kognitiivinen rakennehan on osoittautunut erittäin monimuotoiseksi ja vaativaksi ongelmanratkaisutapah- tumaksi, jossa tehtävänannon suuntaamana muistista palauttamisen, ajatusten tuottamisen, jäsentämisen ja kielellistämisen kognitiiviset prosessit sisältävät edelleen monia erilaisia osatoimintoja (Hayes & Flower 1960).

Toisaalta tämäntapaiseen työskentelyyn totuttautuminen voi kasvattaa pitkäjänteisyyttä ja tahdonvoimaa. Yksin ja omin neuvoin puurtamalla oppilas tuskin innostuu tekstiään muokkaamaan. Innostus voi kuitenkin herätä opettajan ja oppilaiden yhteistyöllä ja yhteisvas- tuulla sekä elämänläheisillä kirjoitustehtävillä.

## YHTEISTYÖLLÄ OPPIMAAN

Kirjoittamisprosessia myötäilevää opetusta on kehitelty jo vuosikymmen Yhdysvalloissa, mm. Kalifornian yliopistossa Berkeleyssä, jonne perustettiin vuonna 1973 opettajien ja yliopiston tutkijoiden yhteinen täydennyskoulutuskeskus Bay Areaan kirjoittamisprojekti. Tämän projektin esittämää menetelmää on kokeiltu myös meillä Suomessa Jyväskylän kirjoittamisprojektin aloitteesta (Linnakylä 1985b).

Kirjoittamisprosessiin perustuva opetus lähtee siitä olettamuksesta (Vygotsky 1978), että opettaja ja oppilaat voivat yhteistyössä edeten harjoitella kirjoitustyön vaiheita. Yhteistyössä oppilas omaksuu työtävän ensin ulkoiseksi toiminnakseen ja vähitellen omaksi sisäiseksi toiminta- ja ajattelumallikseen. Opetusmenetelmään liittyy myös periaate, että opettaja on todellinen yhteistyökumppani ja kirjoittaa itsekin tehtäviä, joita oppilailleen antaa. Näin hän kokee tehtäviin liittyvät vaatimukset, vaikeudet ja viehätyksen (Presenter's handbook 1983). Jos opettaja ei itse kirjoita eikä pidä kirjoittamista jokapäiväiseen elämään ja kommunikointiin kuuluvana, hän tuskin saa oppilaitaankaan innostumaan kirjoittamisesta.

Opetuksessa seurataan kirjoittamisprosessin kulkua ja harjoitteluun yhdessä erilaisia työskentelymahdollisuuksia. Kirjoittamaan valmistaudutaan aina huolellisesti. Valmistautumisella pyritään takaamaan se, että jokaisella oppilaalla on ajatuksia, joista voi kirjoittaa. Valmistautuminen ja virittely voi sujua esimerkiksi seuraavin tavoin:

- yleis-, ryhmä- tai parikeskustelulla
- katselemalla kuvia, dioja tai elokuvaa
- kuuntelemalla musiikkia
- observoimalla todellisia tilanteita
- rooli- tai tilannenäytelmillä
- kyselyillä ja haastatteluilla
- lukemalla näytteitä kauno- tai tietokirjallisuudesta
- kokoamalla yhteistyössä aineslistoja
- esittelemällä kirjoitelmamalleja
- puimalla aihetta aivoriivessä
- esittämällä uutis- tai vihjekysymyksiä
- tajunnanvirtakirjoittelulla
- kartoittamalla (mapping)

kuutiopelillä (cubing)

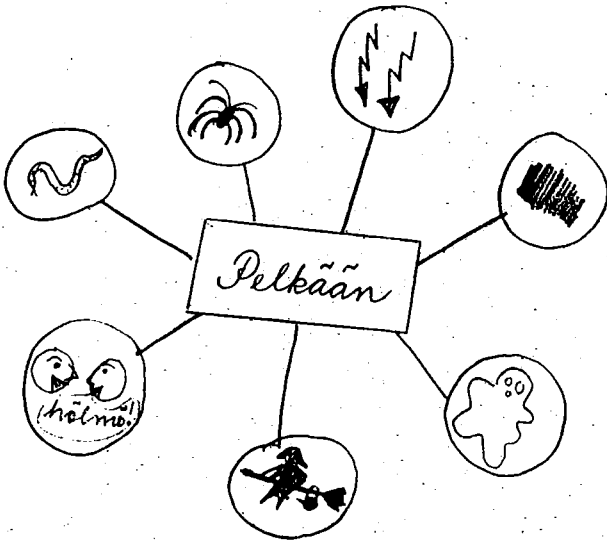
klassisella aiheanalyysillä (Aristoteleen topoi)

Valmistautumiskeinoista viimeksimainitut lienevät vieraimpia. Kartoittamisella (Buckley & Boyle 1981) tarkoitetaan muistiainesten graafista jäsentämistä esimerkiksi seuraavan "elämäkartan" tapaan.



Kuvio 1. Esimerkki elämäkartasta.

Tämäntapaisen kartan laatiminen auttaa sisältöainesten kokoamisessa, ryhmittelyssä, valikoinnissa ja täydentämisessä. Se antaa usein myös vihjeitä sisältöön sopivasta rakenteesta. Elämäkartasta voi kirjoittaa monella tavalla, esimerkiksi kuvauksen tärkeästä elämänvaiheesta tai merkittävästä henkilöstä, päiväkirjan katkelman tai vaikkapa kertomuksen ensi rakkaudestaan tai suurimmasta pettymyksestään. Karttoja voi toki piirtää muustakin kuin omasta elämästään. Kartan voi luonnostella unelma-asunnosta, tulevaisuuden koulusta, Kuun maisemasta tai vaikkapa tosiystävän piirteistä. Pelostaan on toisluokkalainen piirtänyt kirjoitelmansa pohjaksi seuraavanlaisen kartan:

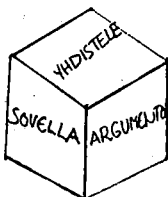
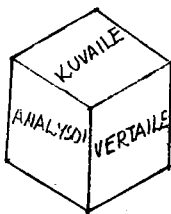


Kuvio 2. Toisluokkalaisten pelkojen kartta.

Kuutiopeli on valmistautumiskeino, joka pyrkii ohjaamaan aiheen tarkasteluun eri näkökulmista. Näkökulmia etsitään kuution joka taholta kirjoittamalla aiheesta kuusi lyhyttä jaksoa: kuvaten, verraten, yhdistäen, eritellen, soveltaen käyttöön ja esittäen väitteitä puolesta ja vastaan. Kuutiopeli etenee tavallisesti seuraavien vaiheiden (Cowan & Cowan 1980):

### KUUTIOPELI

1. Tarkastele aihetta kuudelta taholta, ikään kuin katsoisit kuutiota.
2. Kirjoita 2-3 minuutin jaksoissa:



1. KUVAILE. Tarkastele värejä, muotoja, kokoa, niitä ominaisuuksia, joita voi nähdä.
2. ANALYSOI. Kerro, millaisista osista se koostuu, miten se on tehty.
3. VERTAILE. Mihin sitä voi verrata? Minkä kanssa se on samanlainen, minkä kanssa erilainen?
4. YHDISTELE. Mistä se sinua muistuttaa? Mitä paikkoja, ketä ihmisiä, millaisia tunnelmia se tuo mieleesi?
5. SOVELLA. Mitä sillä voi tehdä? Miten sitä voi käyttää? Mihin se kelpaa? Kuka sitä tarvitsee?
6. ARGUMENTOI. Kannata tai vastusta sitä. Esitä mielipiteesi ja perustele se.

Lue kirjoittamasi kuusi jaksoa. Alleviivaa kiinnostavin, omaperäisin tai osuvin kohta. Siitä saat kirjoitelmasi kärjen.

Kuutioiden juuret ovat klassisessa retoriikassa. Samoin klassiseen retoriikkaan pohjaava valmistautumiskeino on Aristoteleen topoita (ks. Young & Becker 1965) mukaileva heuristinen kysymyssarja, jota voidaan käyttää valikoiden ja joka tukee sisältöainesten mieleenpauuttamista, koontia, erittelyä ja erilaisten näkökulmien huomioonottoa (Lindemann 1982):



### MÄÄRITTELY

1. Miten sanakirja määrittelee SEN?
2. Mistä sanoista SE on peräisin?
3. Mitä minä SILLÄ tarkoitan?
4. Mihin asiaryhmään SE kuuluu? Miten SE eroaa muista ryhmän käsitteistä?
5. Mihin osiin SE voidaan jakaa?
6. Onko SEN merkitys ajan mukana muuttunut? Jos on, niin miten?
7. Mitkä sanat merkitsevät lähes samaa kuin SE?
8. Mitä konkreettisia esimerkkejä on SIITÄ?
9. Milloin SEN merkitys on ymmärretty väärin?

### VERTAILU

1. Mikä on samanlainen kuin SE? Missä suhteessa?
2. Mikä on erilainen kuin SE? Missä suhteessa?
3. Mikä on parempi kuin SE? Missä mielessä?
4. Mikä on huonompi kuin SE? Missä mielessä?
5. Mikä on SEN vastakohta? Missä suhteessa?
6. Mitä SE eniten muistuttaa? Missä mielessä?

### SUHTEET

1. Mikä SEN aiheuttaa?
2. Mitkä ovat SEN vaikutukset?
3. Mikä on SEN tarkoitus?
4. Miksi SE on olemassa?
5. Mikä on SEN seuraus?
6. Mitä tapahtuu ennen SITÄ?
7. Mitä tapahtuu SEN jälkeen?

### TODISTEET

1. Mitä olen kuullut ihmisten sanovan SIITÄ?
2. Tiedätkö SIITÄ yhtään asiatietoa tai tilastoa? Jos tiedän, niin mitä?
3. Olenko puhunut SIITÄ kenenkään kanssa?
4. Muistanko SIITÄ yhtään sanontaa?
5. Osaanko siteerata SITÄ koskevaa sananlaskua tai runoa?
6. Onko SIITÄ säädetty mitään lakia?

7. Muistanko lukeneeni SIITÄ kirjoista tai lehdistä? Muistanko SIITÄ yhtään laulua? Olenko nähnyt SIITÄ elokuvaa tai tv-ohjelmaa?
8. Haluanko tehdä SIITÄ jonkinlaista tutkimusta?

#### OLOSUHTEET

1. Onko SE mahdollista vai mahdotonta?
2. Mitkä seikat, ehdot tai olosuhteet tekevät SEN mahdolliseksi tai mahdottomaksi?
3. Jos SE on mahdollista, onko SE myös käyttökelpoista? Miksi?
4. Milloin SE on tapahtunut aikaisemmin?
5. Kuka on tehnyt tai kokenut SEN?
6. Kuka osaa SEN tehdä?
7. Jos SE alkaa, mikä saa SEN loppumaan?
8. Miten SEN saisi tapahtumaan nyt?
9. Mikä estäisi SITÄ tapahtumasta?
10. Millainen on sen tulevaisuus?

Yhteinen, opettajan ohjaama valmistautuminen takaa sen, että jokaisella on luonnosteluvaiheessa jotakin kirjoitettavaa. Yksilöllisen luonnostelun jälkeen on syytä harjoitella taas yhdessä palautteen antamista ja vastaanottamista tekstin muokkauksen tueksi.

Palautevaiheessa työskennellään tavallisesti pareittain tai 3-4 oppilaan ryhmissä. Ryhmä edustaa lukijakuntaa, mutta toimii ensisijaisesti kirjoittajan apuna ja rohkaisijana eikä arvostelevana tuomarina. Ensimmäistä luonnosta ei koskaan tarkastella valmiina kirjoitelmana, vaan sitä luetaan tai kuunnellaan kuin työn ja pohdinnan alla olevia, kehiteltäviä ajatuksia. Luonnokseen tutustumisen jälkeen ryhmän jäsenet kertovat vuorollaan oman näkemyksensä kirjoittajalle: Mikä oli kirjoituksen ydinsisältö? Mitkä kohdat olivat kiinnostavimmat? Mitä kysymyksiä kirjoitelma herätti? Miten aiheesta olisi voinut kirjoittaa toisin tai laajemmin? Näillä kysymyksillä kirjoittaja saa selville, välittyivätkö hänen ajatuksensa lukijoille. Kirjoittaja kuuntelee kysymysten vastaukset ja tekee muistiinpanoja, joita hän myöhemmin käyttää valikoiden hyväkseen uutta versiota laatiessaan. (Healy 1984.)

Myös raakatekstin rakenteen ja ilmaisuuden hiomista sekä kielen tarkistamista voi harjoitella yhteistyönä. Toimittamisvaiheessa ope-

tellaan sisältöainesten valikointia ja karsimista, rakenteen johdonmu-  
kaistamista ja ilmaisun havainnollistamista näihin seikkoihin kohdis-  
tuvin kysymyksiin, esimerkiksi: Mikä jakso oli kiinnostavin? Minkä osan  
jättäisin pois? Mitkä kohdat olivat havainnollisia? Mistä kohdista  
haluaisin tietää tarkemmin? Minkä kohdan sanoisin toisin?

Palautevaiheisiin voi liittää yhteisiä opetusjaksoja, jotka pe-  
rustuvat oppilaiden esittämiin kysymyksiin ja luonnoksissa tai raaka-  
teksteissä ilmenneisiin epäselvyyksiin ja virheisiin. Esimerkiksi  
rakenteen kiinnittämisen yhteydessä opettaja voi esitellä erilaisia  
jäsenysmahdollisuuksia. Ilmaisun hiomisvaiheessa voidaan harjoitella  
yleistävien jaksujen ja lauseiden konkretisointia. Oikolukuvaiheeseen  
taas sopivat luontevasti oikeakielisyys- ja välimerkkiharjoitukset.

Näin työ edistyy yksilöllisten kirjoitusvaiheiden ja yhteisten  
palautekeskustelujen ja opetusjaksujen vaihdellessa. Työtapaa opiskel-  
taessa kannattaa aluksi käyttää vain yhtä muokkausvaihetta. Myöhemmin  
oppilaat itse vaativat niitä lisää.

#### KOKEILEMALLA OPETUSTA KEHITTÄMÄÄN

Menetelmän ensimmäisissä kokeiluissa meillä Suomessa (mm. Jyväskylän Huhtaharjun yläasteella ja normaalikoulun ala-asteella) on käynyt ilmi, että menetelmä on melko helppo omaksua. Oman tekstin lukeminen pienryhmässä jännittää ensimmäisillä kerroilla. Pian oppilaat kuitenkin huomaavat, että ryhmän asenne ei ole arvosteleva, vaan tukeva ja innostava. Palauteen antamista ja kysymysten tekoa on syytä harjoitella ensin opettajan johdolla. Kysymykset jäävät muuten pinnallisiksi ja epäolennaisiin yksityiskohtiin takertuviksi. Muokkausharjoitukset näyttävät tukevan sekä heikoimpia että parhaimpia kirjoittajia. Heikoimmat oppivat ensin laajentamaan ja tarkentamaan tekstiään yksityiskohdilla. Parhaimmat kirjoittajat tämän taidon usein jo osaatkin. Heitä tekstin muokkaaminen näyttää auttavan ainesten valikoinnissa, karsimisessa ja fokuoinnissa. Jotkut sujuvimmat kielenkäyttäjät oppivat myös tiivistämään ja täsmentämään ilmaisuaan. Näin pitkäjänteinen, yhteistyötä ja toisen tukemista painottava opetusmenetelmä vaatii uudenlaista asennoitumista kirjoittamisen opettamiseen. Tuntikehysjärjestelmän mahdollistamissa pienryhmissä menetelmää on kuiten-

kin helppo kokeilla. Aikaa se vie, mutta ehkä on hyödyllisempää omak-sua tarkoituksenmukainen työtapa kuin saada aikaan mahdollisimman monta arvosteltua kirjoitelmaa.

Kirjoittamisprosessia myötäilevä opiskelumenetelmä sopii hyvin myös uuteen tekstinkäsittelytekniikkaan, jonka myötä erityisesti teks-tin muokkausmahdollisuudet lisääntyvät ja keinot helpottuvat. Myös valmistautumiseen on kehitelty tekstinkäsittelyohjelmiin sisältyviä heuristisia kysymyssarjoja, vihjeitä ja malleja, jotka auttavat muis-tiainesten kokoamisessa ja jäsentämisessä (Daiute 1985).

Muualta saadut tutkimustulokset ja opetusmenetelmät tuskin sopi-vat sellaisenaan meidän oloihimme ja opetusme tavoitteisiin. Uusia mahdollisuuksia kannattaa kuitenkin kokeilla. Vain siten voi löytää ja kehittää itse omaan opetukseensa ja omille oppilailleen parhaiten soveltuvan kirjoittamisen opetuksen menetelmän.

#### Lähteet

- Buckley, M.H. & Boyle, O. 1981. Mapping the writing journey. Bay Area Writing Project. Curriculum Publication No. 15. University of California, Berkeley.
- Cowan, G. & Cowan, E. 1980. Writing. New York: John Wiley.
- Daiute, C. 1985. Writing and computers. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Emig, J. 1971. The composing processes of twelfth graders. Champaign, Ill.: National Council of Teachers of English. Research report No. 13.
- Flower, L.S. & Hayes, J.R. 1977. "Problem-solving strategy and the writing process". College English, 39,449-462.
- Graves, D.W. 1983. Writing: Teachers and children at work. London: Heinemann Educational.
- Hayes, J.R. & Flower, L.S. 1980. "Identifying the organization of writing processes". Teoksessa C.W. Gregg & E.R. Steinberg (toim.) Cognitive processes in writing. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

- Healy, M.K. 1984. Luentosarja 5.-9.8.1984 Jyväskylän kirjoittamisprojektin kesäseminaarissa Jyväskylän yliopistossa.
- Lindemann, E. 1982. A rhetoric for writing teachers. New York: Oxford University Press.
- Linnakylä, P. 1985a. Kirjoittamisprosessi ja prosessiin perustuva opetus. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen selosteita ja tiedotteita 2/1985.
- Linnakylä, P. 1985b. Jyväskylän kirjoittamisprojektin ensimmäinen kesäseminaari 6.-10.8.1984. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen selosteita ja tiedotteita 1/1985.
- Presenter's handbook. 1983. Bay Area Writing Project. University of California, Berkeley.
- Sommers, N. 1980 "Revision strategies of student writers and experienced adult writers". College composition and communication, 378-388.
- Vygotsky, L.S. 1978. Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Young, R.E. & Becker, A.L. 1965. "Toward a modern theory of rhetoric: a tagmemic contribution". Harvard Educational Review. 35, 450-468.