

ja, katsauksia, ammattiasiaa, artikkeleita, pääkirjoituksia ... Joku nuoremmista kysyi: »Miten kirjoituksesi syntyvät?» Näin kuului vastaus: »Kirjoitan aina ensimmäisen version lyijykynällä, siitä teen kirjoituskoneella toisen luonnoksen. Sitä korjaan ja muokkaan hyvin paljon. Sitten kirjoitan kaiken uudelleen vielä kirjoituskoneella. Kolmea kirjoituskertaa vähemmällä en selviä koskaan.»

Näinhän se käy useimmilta aikuisilta kirjoittajilta. Lopullinen teksti syntyy kirjailijoiltakin vasta pitkän prosessin jälkeen. Valaisevaa luettavaa ovat esim. kokoomateos *Miten kirjani ovat syntyneet* (toim. Ritva Rainio, WSOY 1969), joka perustuu kahdeksantoista johtavan suomalaisen kirjailijan Helsingin yliopistossa pitämiin *Studia generalia* -luentoihin, tai teos *Rivien takaa: nykykirjallisuuden tutkimusta kirjailijahaastattelujen pohjalta* (toim. Ritva Haavikko, Suom. Kirj. Seura 1976), joka valaisee teosten virikkeitä ja todellisuuspohjaa sekä yksityisten kirjailijain luomistyötä. Taiteilijat paljastavat haastatteluissa hämmästyttävän avoimesti luovan työn vaikeudet ja voitot. Kirjoittaminen on kovaa työtä sanan taitajastakin, miksei sitten nuoresta koululaisesta, joka vasta harjoittelee taivuttamaan ajatuksiaan kynän avulla sanoiksi.

Myös tutkijat ovat selvittäneet ihmisen luovan työskentelyn yleisiä lainalaisuuksia. Hutchinsonin mukaan työ etenee näin:

1) Valmistautumisvaihe, jossa hankitaan tiedot ja keskitytään miettimään ongelmaa.

2) Tehtävää yritetään ratkaista, mutta yritykset jäävät puolinaisiksi, usein epäonnistuvatkin (esim. kirjoittaja ärtyy ja masentuu, joskus luopuu kokonaan).

3) Kypsyttelyn aika, jolloin tekijä joko ei tietoisesti ajattele työtään lainkaan tai tekee erilaisia osaratkaisuja sen kehittämiseksi.

4) Oivalluksen hetki, jolloin lopullinen ratkaisu ongelmiin välähtää – usein odottamatta – mieleen.

### Uudistuva kirjoittamisen opetus – avain todelliseen oppilaskeskeisyyteen

Meitä istui koolla Tampereella pieni seurue äidinkielen opettajia. Koulutustilaisuus oli vastikään päättynyt. Puhuttiin kirjoittamisesta. Joukossamme oli paikkakunnan äidinkielen opettajien grand old lady Anja Aalto, joka on koko ikänsä kirjoittanut lehtiin arvostelu-

## Äidinkielen opetus

5) Loppukehittely, jolloin valjennut näkemys todennetaan, sitä kehitellään ja muokataan ja sitä koetellaan kriittisesti.

Tätä taustaa vasten tuntuu kohtuuttomalta vanha kirjoittamisen opetuksen käytäntö: annetaan oppilaille kerran kuussa ainekirjoitustunnin alkaessa aiheista, josta on valittava nopeasti yksi kirjoitustehtävä, ratkaistava sen sisältö ja kirjoitettava aine suoraan valmiiksi kielellisesti moitteettomaan asuun, niin että opettaja voi korjata kirjoitelman seuraavaksi kerraksi sisällöltään, tyyliltään ja kieleltään valmiiksi kirjoitustaidon näytteeksi. Tämä merkitsee sitä, että jokainen ainekirjoitus on aina ollut tietynlainen koe.

Näin yksioikoista ei kirjoittamisen opetus ole ollut ainakaan peruskoulun opetussuunnitelmien mukaan enää 1970-luvun alusta lähtien, mutta tiedämme hyvin, että kaikki opettajat eivät ole vielä kukaan irtautuneet rinnakkaiskoulujärjestelmän aikaisista opetuskäytänteistään. Vasta lukion kurssimuotoisen oppimääräsuunnitelman astuessa voimaan 1980-luvun alussa alettiin todella laajasti miettiä kirjoittamisen opetuksen uusia vaatimuksia. Hyppäys peruskouluun oli koulujärjestelmän muutoksena radikaalimpi, mutta uuden lukion kurssimuotoisuus pakotti kuitenkin enemmän miettimään äidinkielen eri alojen opetusratkaisuja, koska 5- tai 6-viikkoiset opetusjaksot ja niiden väliin jäävät taukojaksot vaativat aivan toisenlaista opetuksen suunnittelua kuin koko lukuvuoden kestävä hajautettu opiskelu. Neuvottomina etsiydyttiin helpommin kuin peruskoulun puolella kirjoituksen opetuksen tavoitteiden ääreen miettimään, miten opetus tulisi järjestää. Tavoitteena on monipuolinen kielen tuottamisen taito: oppilaan tulisi pystyä laatimaan erilaisiin tilanteisiin soveltuvaa tekstiä, oppia ottamaan huomioon vastaanottaja, tajuamaan erilaisten kirjoitusten vaatimuksia, ilmaisemaan itseään vapaasti ja pelkäämättä, kirjoittamaan sujuvasti eli jostakin aihealasta tai aiheesta nopeasti,

helposti ja tiiviisti sekä kirjoittamaan joustavasti eli pystyä muuttamaan tyyliään tilanteen tai lukijakunnan mukaan. Samantapaiset ovat peruskoulunkin kirjoittamisen opetuksen tavoitteet, vaikka niitä eivät kaikki yhtä helposti tulleet tiedostaneeksi. Tavoitteiden tiedostamisesta on kuitenkin pitkä tie niiden toteuttamiseen. On kysymys siitä, minkälaisin menetelmin tavoitteisiin ylipäänsä on mahdollista päästä.

### Kirjoittamisprosessi ja siihen perustuva opetus

Opetuksen kehittämisen tarve syntyi otolliseen aikaan, sillä nykyään yleistynyt kognitiivinen oppimisen tutkimus tarkastelee oppimista nimenomaan informaation käsittelyn kannalta. Oppimisen ilmenemismuotoina tarkastellaan esim. yksilön tietojen lisääntymistä, ymmärtämisessä ja havaintojen teossa tapahtuvia muutoksia, uuden toimintatavan tai taidon syntymistä, yksilön suoritusten nopeutumista tai rutinoitumista, toiminnan virheiden vähenemistä, ongelmien ratkaisukyvyyn paranemista, yksilön toiminnan joustavoitumista jne. Tyypillisimpiä piirteitä nykyisessä kognitiivisessa oppimistutkimuksessa on erikoistua tutkimaan nimenomaan koulu- ja laisten oppimista. Mikäpä meitä opettajia enemmän ilahduttaisi: kerrankin tutkimus antaa apua suoraan opetustilanteeseen.

Kirjoittamisprosessiin perustuvan vilkkaan pedagogisen kehittelytyön pohjana onkin nykyinen tietämys kirjoittamiseen liittyvistä ajatteluprosesseista (esim. Hayes – Flower 1980). Virikkeitä on saatu myös toisentyyppisen tutkimuksen toimeenpanosta. Vuonna 1984 kirjoitti meilläkin suuri otos peruskoulun kuudesluokkalaisia, yhdeksäsluokkalaisia ja lukion kolmasluokkalaisia kansainvälisen kirjoitelmatutkimuksen, ns. IEA-tutkimuksen (IEA = International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tehtävät. Siihen liit-



tynyt laaja esitutkimus osoitti mm., että koululaisten kirjoittamisen taitoa eivät kovin paljon edistä esim. opettajan palaute ja arviointi tehtävän suorittamisen jälkeen, kieliopin ja oikeinkirjoituksen opetus yms. vaan paremminkin ennako-ohjaus, toveriarviointi ja opettajan palaute kirjoittamisprosessin aikana sekä tekstin muokkausharjoitukset (Wesdorp 1982).

Kuvatun teoriataustan pohjalta on myös Suomessa kehitelty uudenlaista tapaa opettaa kirjoittamista koulussa. Liikkeelle paneva virike saatiin Berkeleyn yliopistossa Kaliforniassa kehitellystä tutkimustyöstä, jonka aiheena oli kirjoittamisprosessiajattelun soveltaminen koulukirjoittamiseen ja opettajien koulutukseen (The Bay Area Writing Project). Tri Mary K. Healy Berkeleystä on osallistunut kouluttajana Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen kirjoittamisprosessiseminaareihin, joita on järjestetty joka kesä vuodesta 1984 lähtien.

Keskeinen ajatus on, että kirjoitustehtävän anto on enemmän kuin otsikon antaminen oppilaalle ainekirjoitustunnin aluksi. Tehtävän aiheesta ja tarkoituksesta keskustellaan yhdessä tai porinaryhmissä; erilaisten motivoivien virikkeiden avulla kootaan ajatuksia ja mielikuvia. Tarkoituksena on aktivoida kirjoittajan mielessä aiheeseen liittyvät tiedot ja kokemukset, elämykset, tiedot lukijoista tai kohderyhmästä tai tekstin vastaanotettavuuden kriteereistä sekä erilaisten kirjoitelmien mallit. Kirjoittamisen suunnitteluun, lisätietojen hankkimiseen ja yleisesti omaan luovaan ajatteluun sekä ongelmanratkaisuun annetaan aikaa. Oppilaat voivat halutessaan tuottaa raakaversioita ja suunnitelmia. »Voivat halutessaan» tarkoittaa sitä, että joidenkin työskentelystrategia on kokonaan toisenlainen. He suunnittelevat kirjoitelmansa miettiessään valmiiksi, niin että kirjoittaminen on nopeaa ajatusten siirtoa paperille. Se on pieniä stilisointeja vaille heti valmista,

moitteetonta kieltä ja tarkoituksenmukaista tyyliä. Kukin saa joko parilta, pienryhmältä (3–4 oppilastoveria) tai opettajalta palautetta kiinnostaviin tai muuten »voimakkaisiin» kohtiin viittaavin merkinnöin tai esim. täydennettäviä tai rajattavia kohtia esiin nostavin kysymyksin. Tärkeintä on, ettei pyritä kerralla arvosteltavaan koemaiseen suoritukseen.

Miten kirjoitusprosessiin pohjautuva opetus kehittää kirjoittamisen taitoa

Kirjoittaminen on monipuolista ongelmanratkaisun, ajattelun ja kielen taitoa. Kirjoittaessaan oppilas joutuu ongelman eteen, hän joutuu kokoamaan ajatuksiaan, tietojaan ja havaintojaan, jäsentämään niitä ja ilmaisemaan niitä kielellisesti. Se on koko muistivaraston, siellä olevien tietorakenteiden myllertämistä uudestaan siten, että muistiimme, henkiimme minäämme, samalla syntyy jotakin kokonaan uutta. Uutta tietoa kiinnittyy jo olemassa olevaan samaan asiapiiriin, uudet kirjoittaessamme syntyneet oivalukset ja pohdinnat, asioiden yhteyksien huomaaminen ja yleistyksiset, niitä havainnollistavat omat muistot, elämykset ja kokemukset järjestyvät uudella tavalla henkiseksi omaisuudeksemme. Näin kirjoittaminen on aina tavallaan maailman valloittamista, sen hahmottamista ja jäsentämistä. Mutta tähän on kaikki oppiminenkin parhaimmillaan. Kirjoittaessamme kokoamme pirstaletietoa ja hajanaisia kokemuksia ja elämyksiä kokonaisuudeksi. Juuri tästä syystä kirjoittaminen on arvokkaimpia asioita, joita nuori ihminen koulussa joutuu tekemään. On nurinkurista pitää ainetta jonkinlaisena halveksittavana huuhaatoimintona ja nimitellä esim. ylioppilasainetta kummajaiseksi sen takia, että se on viimeinen aine, jonka ihminen elämässään joutuu kirjoittamaan, ja siksi jotakin elämälle vierasta. Olkoon vain viimeinen aine, mutta silloin ns. ainekirjoitus onkin jo tehtävänsä tehnyt. Kir-



joittamisella on koulussa arvonsa juuri siksi, että se on osa kasvamista ja kypsymistä itsenäiseksi, ajattelevaksi, omailemaiseksi yksilöksi.

Kaikki hyvät asiat voivat kääntyä itseään vastaan. Ylioppilasaineen arviointiongelmat ja liian kapea tehtävänasettelu voi johtaa siihen, ettei se ole niin hyvä kypsymisen mittari kuin se voisi olla. Eikä kirjoittaminen koulussa ole arvokasta henkistä toimintaa, jos oppilas vain työntää tekstiä paperille sen enempiä ajattelematta, mitä hän haluaa sanoa. Kelvokasta tekstiä ei koskaan synny hutaisemalla. Mutta näitä pinnallisen ja vääristyneen kirjoittamisen muotoja pyritäänkin torjumaan uudenslaisella kirjoittamisen opetuksen menetelmällä, jonka tarkoituksena on tukea sellaisia opetusjärjestelyjä, jotka myötäilevät kirjoittamisprosessin yleisiä lainalaisuuksia.

Opetusjärjestelyissä on siten tärkeää ohjaus ja motivoiva virikkeiden anto sekä rauhallinen, kunkin oman laadun mukainen kirjoituksen kypsyttely- ja kehittelyjakso. Keskeistä on lisäksi kiinnittää tekstin vastaanottajaan enemmän huomiota kuin suomalaisessa koulukirjoittamisen ohjauksessa on yleensä tehty. Kirjoittaminen on nimenomaan viestintätaito. Kukaan ei kirjoita itselleen, ellei päiväkirjan kirjoittamista voi sellaisena pitää. Jokainen kirjoitus on tarkoitettu jollekin ihmiselle tai vaikka kuinka hahmottomalle yleisölle, ehkä vain opettajalle. Jotainhan kirjoittaja aina pyrkii kirjoituksellaan osoittamaan – vaikei aina välittämään tieto- ja ajatuskokonaisuuksia, niin ehkä välittämään jonkin kokemuksensa tai mietteensä, havaintonsa tai elämyksensä, edes pienen oman ajattelunsa sirun. Tämä johtaa ilmaisun kehittämiseen: sanottava on hiottava lukijaa varten selkeään muotoon.

Vastaanottajan huomioonottoa on opeteltu pienryhmätyöskentelyn avulla. Berkeleyn kokeilussa työmuoto yhdistettiin siihen empiirisesti saatuun tutkimustulokseen, että parhaita kirjoitustaitoa edistäviä tekijöitä on toveripalautte. Tätä

menetelmää olemme Suomessakin menestyksellisesti kokeilleet. Oppilaat on jaettu aluksi ehkä vain pariryhmiin, myöhemmin mieluummin 3–4 oppilaan ryhmiin. Näissä ryhmissä oppilaat ovat lukeneet toisilleen kirjoitelmansa raakaversiot tai alustavat luonnokset. Kuulijat eivät arvostele kuulemaansa, he vain osoittavat kirjoittajalle tekstistä muutamia heitä kiinnostavia tai muuten vain »voimakkaita» kohtia ja tekevät kirjoittajalle pari kolme kysymystä, jotka kirjoittaja merkitsee itselleen muistiin pohdittavaksi. Tällainen palaute voidaan saada myös opettajalta, tai opettaja kiertää ryhmissä ohjaamassa myönteistä ja tarkkaavaista toisten kuuntelemista, niin etteivät ilkeät kommentit pääse pahottamaan kenenkään mieltä ja katkaisemaan luovaa prosessia. Huomiota kiinnitetään lähinnä sisältöön, jonkin verran tyyliin tai ilmaisuun, muttei lainkaan kieliasuun, josta kukin kirjoittaja vastaa itse tekstin viimeistelyvaiheessa omien taitojensa mukaan. Opettajan kysymykset eivät myöskään ole korjaavia vaan sellaisia, jotka ohjaavat oppilasta tekemään itse havaintoja tekstistään (esim. »En oikein ymmärrä, mihin pyrit. Mitä kohtaa haluaisit lukijallesi tähdentää?», »Onko tuo kohta mielestäsi vakuuttava?», »Missä kohdassa mielestäsi alat luisua pääasiasta?», »Missä olisi mielestäsi esimerkki tarpeen?» Jne.)

Palautteen saatuaan oppilaat muokkaavat tekstinsä lopulliseen muotoon, ja sitten he vasta antavat sen opettajalle arvosteltavaksi. Jokainen vastaa itse tekstistään, niin että kukin ottaa huomioon kommentit vain siinä määrin kuin itse haluaa. Pienryhmässä kirjoittaja ei esim. vastaa lainkaan hänelle tehtyihin kysymyksiin, hän vain kirjaa ne ja miettii ehkä itsekseen: »Kas vain, tuohon kohtaanko tuo ja tuohonko tuo kiinnitti huomiota.» Ne saavat hänet miettimään ehkä joitakin uusia ratkaisuja, karsimaan jotakin ja lisäämään jotakin. Tavoitteena on tietysti, että kukin oppii tekemään vastaavia kysymyksiä it-



selleen, jolloin pienryhmä ennen pitkää käy tarpeettomaksi. Sen tehtävä on ennen muuta saada kirjoittaja katsomaan tekstiään muiden silmin. Tekstin lukeminen toisille antaa rohkeutta seistä oman tekstinsä takana. Toisaalta se myös vieraannuttaa tekstistä, niin että sitä pystyy paremmin korjaamaan.

Tekstin ääneenluku turvallisessa pienryhmässä antaa etäisyyttä omaan tekstiin myös niille oppilaille, jotka työskentelevät niin, että heidän tekstinsä on pienryhmään mentäessä jo valmista. Tällaiset oppilaat ovat usein kuitenkin hyviä kuuntelemaan ja tekemään toisille kysymyksiä. Muiden kirjoittaessa seuraavalla kirjoitustunilla tekstiään lopulliseen muotoon he voivat edetä jonkin toisenlaisen tekstin tuottamiseen, tekstin muunteluun, tyyllisiin kokeiluihin tms. Eriytymismahdollisuuksia on lukemattomia.

Kaikki nämä työmuodot johtavat siihen, että kirjoittaminen lakkaa olemasta opettajakeskeistä tuotostavoitteista työskentelyä, jossa opettaja on vain tehtävän antaja ja arvostelija, ja muuttuu oppilakeskeiseksi, kunkin oman laadun mukaiseksi työskentelyksi, jossa opettaja ohjaa ja tukee, innostaa ja antaa malleja. Jos aiemmin oli tavoitteena tulevaisuuden akateeminen kirjoitustaito, niin nyt se on funktionaalinen, ajankohtainen ja persoonallinen kirjoitustaito. Jos aiemmin oli vastaanottajana vain opettaja, niin nyt tuloksista on kiinnostunut sekä oma turvallinen pienryhmä että koko luokka. Julkistamista pyritään muutenkin laajentamaan, niin että sellaiset kirjoitelmat, jotka eivät ole liian henkilökohtaisia ja »sydänverellä kirjoitettuja», voivat päästä esille seinälehtinä, monisteina, koulun lehdessä jne.

Oman kokemuksen mukaan työtapa on tuonut iloa ja miellyttävyyttä opetukseen. Oppilaat ovat alkaneet tajuta kirjoittamisen kokonaisvaltaiseksi tapahtumaksi, jonka tulokset ovat arvokkaita. Kukin kilpailee tavallaan itsensä kanssa. Heikkoja kirjoittajia on auttanut se, että

heidän työnsä on nähty arvokkaina ja ajatuksensa sellaisina, että muut ovat niistä kiinnostuneita. Ensimmäiseksi ei ole heilunut kaiken yllä opettajan pelottava punakynä. Kun itsetunto on lisääntynyt ja työ tuottaa tyydytystä, koetaan opettajan lopullinen korjaaminen oikeudenmukaisena ja tarpeellisena asiana, joka osoittaa sen, miten pitkälle itse kukin on kehittynyt. Hyvät kirjoittajat taas ovat kokeneet työtavan persoonallisesti vapauttavaksi, kun ei tarvitse kirjoittaa jonkin kaavan mukaan vaan voi etsiä omia teitään. Useimmiten tällaiset kaavat ovat olleet enemmän oppilaiden omaa kuvittelua kuin opettajan asettamia, mutta sellaisista kuvitelmistakin vapautuminen irrottaa sisäisiä voimavaroja positiiviseen työskentelyyn kapiinoinnin sijasta.

Kuvatun kaltaiseen opetusmenetelmään perehtyminen käy parhaiten työpajatyypissä seminaarissa siten, että opettajat itse käyvät läpi kirjoittamisen prosessin ja näin aivan kuin kantapään kautta oppivat sen, minkälaisiin vaiheisiin heidän oppilaansa kirjoitustyötä tehdessään joutuvat. Silloin myös jokainen voi luoda sellaisia sovelluksia, jotka luontuvat juuri hänenlaiselleen opettajalle parhaiten. Berkeleyyn kirjoittamishankkeen aikana kiteytyneistä näkökohdista keskeisimpiä onkin se, että kirjoittamista opettavien on itsekin harjoitettava kirjoittamista. Olen ollut monissa täydennyskoulutusseminaareissa, joissa on ollut mukana äidinkielen opettajia kaikilta kouluasteilta alaluokilta korkeakouluihin asti. Olemme kokeneet yhdessä työniloa ja omien persoonallisten luovien voimavarojen kasvua, niin että yhdessä työskennellen on syntynyt paljon hienoja ideoita ja käytännön ratkaisuja suomalaisen kirjoittamisen opetuksen perinteen pohjalta mutta uuteen kurkottaen. Nämä eri puolilla maata olevat tietopankit tulisi nyt jollakin tavalla yhdistää ja saada jonkinlaisina monisteina tai vihkosina hyödyttämään opetustamme. Surullista vain on se, että



## Äidinkielen opetus

opettajien peruskouluttajana toimiessani en pysty välittämään opiskelijoille näitä menetelmiä: nykyisen opintoviikkoviidakon puristuksessa ei työseminaareja voi järjestää, ja luokkieni työskentelystä he harjoittelukoulussa pistäytyessään näkevät vain katkelman sieltä, toisen täältä. Koko prosessin kulusta opetusharjoittelija ei voi saada nykyisen opetusharjoittelun aikana mitenkään kuvaa. Tämä tuntuu nurinkuriselta.

### Kirjoittaminen oppimisen välineenä

Kirjoittamisprosessiin perustuva opetus voi palvella paitsi kirjoittamaan oppimista myös yleisemmin opettamista ja sisältöjen oppimista. Kirjoittaminen on esim. Englannin lukiokouluissa ja korkeakouluissa keskeinen opiskelumuoto sisältöjä opittaessa. Opiskelija saattaa joutua laatimaan lukuvuoden aikana jopa 30 kirjoitelmaa, »esseeä» omalta opiskelualaltaan. Tämä työskentelytapa avaa kiintoisia näköaloja todella oppilaskeskeisten opetusmuotojen kehittelyyn niin äidinkielen kuin esim. reaaliaineiden tunneille. Meillä on ruvettu esim. Helsingin yliopiston psykologian laitoksessa kehittämään korkeakoulupedagogiikkaa siihen suuntaan, että opiskelumuotona käytetään paljon opiskelijoiden omaa kirjoittamista. Olen soveltanut sitä jonkin verran myös oman äidinkielen opetukseeni, ja tulokset ovat kiintoisia ja innostavia nekin. Tämä asia ansaitsee kokonaan oman artikkelinsa, mutta viitataan tässä hiukan näihin työmuotoihin toivoen, että joku lähtisi niitä myös kehittämään.

Sen tiedon pohjalta, mitä meillä kognitiivisista prosesseista on, kirjoittamisen voidaan ajatella luovan pohjaa tiedon omaksumiselle ja todelliselle syväoppimiselle pinnallisten tosiseikkatietojen muistiinpainamisen sijaan. Voidaan käyttää esim. sellaista tekniikkaa, jossa oppilaita pyydetään aluksi kirjoittamaan kaikki se, mitä he tietävät jostain asiakokonaisuudesta. Esim. panin yhdeksäs-

luokkalaiseni kirjoittamaan kaiken, mitä he tietävät sukukielistämme ja sukukansoistamme. Syntyneet tekstit käytiin pienryhmissä läpi niin, että oppilaat alustavasti miettivät, mikä heidän yhteisessä tiedossaan oli ehkä oikeata tietoa. Kukin ryhmä esitti yhden yhteisen raportin yhteisestä tiedostaan muulle luokalle, ja opettaja kokosi tauluun kaikkien neljän ryhmän raporteista keskeiset asiat. Niitä sitten tarkasteltiin yhdessä ja mietittiin, mistä asioista tiedetään jotakin ja missä kohdissa näytti olevan kaikilla huomattavia aukkoja. Tästä on tietysti monia tapoja jatkaa. Voidaan lähettää kukin ryhmä kirjastoon etsimään tietoja aukkokohtiin. Tai voidaan tehdä, kuten tein tällä kertaa, niin että opettaja selvittää puuttuvat tiedot ja kukin täyttää aukkokohtat omaan vihkoonsa, johon alkuperäinen kirjoitus jo oli kiinnitetty. Niistä kohdista, joista oli eniten eriäviä mielipiteitä ja hämmennystä, päästiin tämän jälkeen oikein kunnolliseen ongelmanratkaisukeskusteluun (kuten »Milloin suomalaiset oikein ovat tulleet Suomeen?»).

Työtapa säästää aikaa sikäli, ettei tarvitse kahlata läpi kaikkea sellaista aineista, jonka oppilaat ehkä jo tietävät historian tunneilta ja ala asteelta, päästään opiskelemaan heidän ehdoillaan, muistirakenteet on tavallaan »kaivettu auki» uuden oppimiseksi jne. Sille, että kirjoittaminen edistää sisältöjen omaksumista, on saatu myös empiiristä tukea. Essee tehtävän kirjoittamisen ennen asian opettamista on todettu tehostavan kyseisen asian omaksumista (Duchastel 1983; Holm 1985). Sen voidaan ajatella toimivan eräänlaisena aktivoivana ennakkojäsentäjänä, joka herättää opiskelijan mielessä oikeanlaisia kysymyksiä.

Minusta tuntuu, että jouduttuani pohtimaan kirjoittamisen osuutta äidinkielen opetuksessa minulle ovat alkaneet avautua aivan uudella tavalla koko didaktiikkamme peruskysymykset. Uuden koulun pyrkimykset päästä pirstaletiedon opettamisesta kokonaisuusien

ymmärtämiseen ja niiden muodostamiseen samoin kuin opettajakeskeisestä opetuksesta oppilaiden ehdoilla tapahtuvaan oppimiseen konkreettistuvat aika paljon kirjoittamisen opetuksen avulla. Esimerkiksi kirjoittaminen kirjallisuuden opetuksen osana tuntuu avaavan innoittavia näkymiä. Mutta se onkin sitten eri juttu, sanoisi Kipling.

#### LÄHTEET

- APPLEBEE, A. N.—LEHR, F.—AUTEN, A. 1981: Learning to write in the secondary school: how and where. — *English Journal*, Sept. 1981, s. 78—82.
- DUCHASTEL, P. 1983: Testing to aid text processing. — *Human Learning* 2 s. 209—214.
- HAYES, J. R.—FLOWER, L. S. 1980: Identifying the organization of writing process. — L. W. Gregg—E. R. Steinberg (toim.), *Cognitive process in writing*. Hillsdale, N. J.
- HOLM, P. 1985: Ennakkotyöskentely omaksuttavan tekstin kanssa oppimisen suuntaajana. Pro gradu -työ. Helsingin yliopiston psykologian laitos.
- LONKA, KIRSTI 1986: Muistinkäyttö reaalivastausta laadittaessa. Pro gradu -työ. Helsingin yliopiston psykologian laitos.
- WESDORP, H. 1982: *De didactick van het Stellen*. SCO-rapport. Amsterdam.

IRMA LONKA