

Kirjoittamisen opetus uudistuu

Suurin muutos äidinkielen opetuksessa on viime vuosina tapahtunut kirjoittamisen alalla. Kirjoittamista on alettu tarkastella luovana ajattelu- ja työprosessina, jota voidaan opiskella opettajan ja oppilaiden yhteistyönä. Opettajan tehtävänä ei ole niinkään arvostelu kuin ohjaus, osallistuminen ja innostaminen.

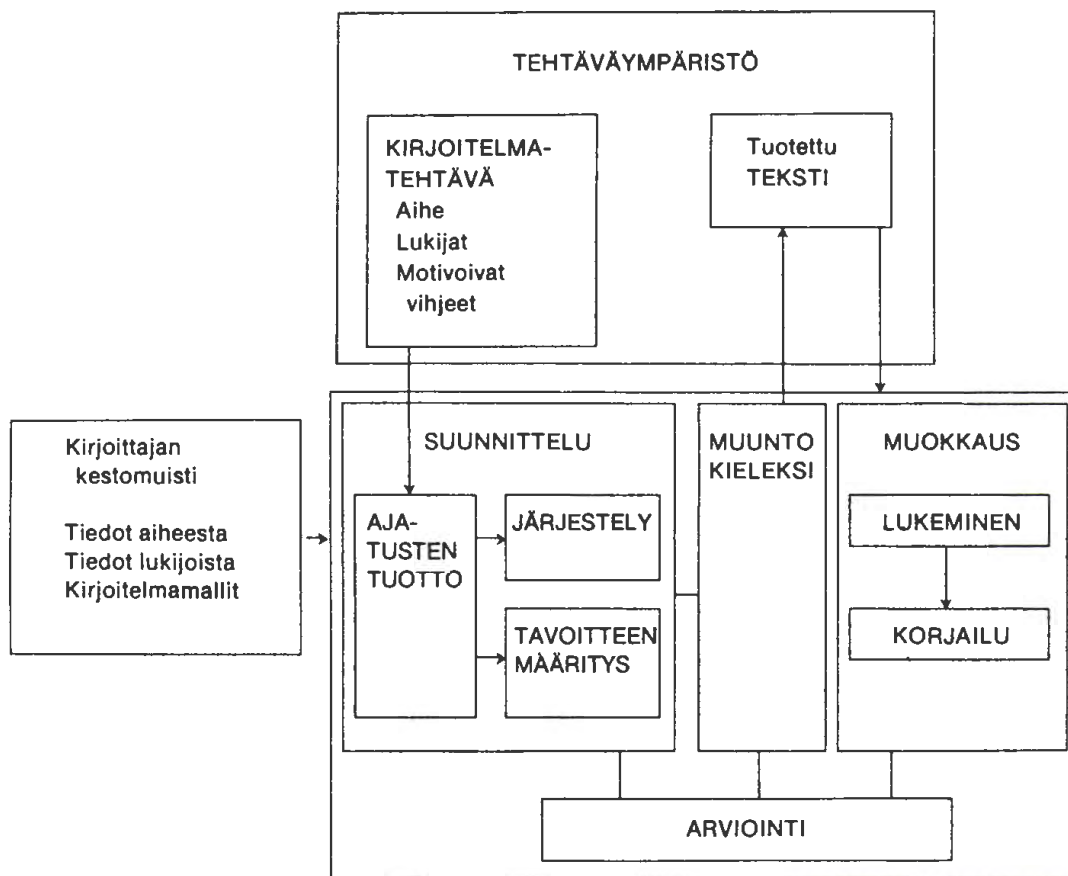
Suomalaisessa koulussa on kirjoittamista vanhastaan opetettu painottaen kaunista käsialaa, oikeakielisyyttä ja yhdellä kirjoituskerralla aikaansaattua viimeistelyä tuotetta. Vielä kahdeksankymmenluvun alussa, kun kirjoittamisen tavoitteina jo arvostettiin kirjoittamistapahtuman tuntemista ja kirjoittamisen osataitojen harjoittelua, menetelminä käytettiin ensisijaisesti tuotteiden eritteilyä. Kun tavoitteita jo tarkasteltiin oppilaan oppimisen kannalta, arvioitiin menetelmiä vielä opettajan työnä, kirjoittelun korjauksena ja palautuksena. Opetus keskittyi palautustuntiin, jolloin esimerkillisten aineiden pohjalta analysoitiin kirjoittelun sisältöä ja rakennetta, kieltä ja tyyliä. Muotoa ja oikeinkirjoitusta tarkasteltiin virheiden perusteella. Tästä opetustavasta hyötyivät kyllä kehittyneimmät kirjoittajat eli juuri ne, joiden tekstejä palautustunnilla käsiteltiin. Opetushan eteni heidän tasonsa mukaisesti. Sen sijaan keskitasoiset ja

heikot kirjoittajat eivät mielestään saaneet ohjausta eivätkä rohkaisua kirjoittamisen opiskelussa. He tunnistivat kyllä hyvän tekstin ja nauttivat sen kuuntelusta, mutta omiin kirjoitusvaikeuksiinsa he eivät saaneet apua. Päinvastoin monet ahdistuivat ja vakuutuivat yhä enemmän siitä, ettei heille ollut suotu kirjoittamisen myötäsyttyistä lahjaa (ks. 1983 julkaistua esitystäni).

Kirjoittaminen ajatteluprosessina

Kun oppilaille antaa kirjoitustehtävän, pääsee harva heti työhön käsiksi. Aloittaminen näyttää vaativan aikaa ajatella ja suunnitella. Kirjoittamisen vaatimien ajattelutoimintojen tutkijat (Hayes—Flower 1980) väittävätkin, että kirjoittaminen on monipuolinen ongelmanratkaisutapahtuma.

Ongelma määritetään kirjoittajalle tehtävänannossa, johon liittyy usein viitteitä kirjoituksen tarkoituksesta ja kirjoittelmalajista, aihepiiristä ja lukijoista. Tehtävänannon pohjalta kirjoittaja tietoisesti tai tiedostamattaan purkaa kestopuististaan mielikuvia, seuloa ja jäsentää näitä sekä tarkentaa samalla tehtävän mukaista tavoitetta ja asettaa itselleen osatavoitteita ja -ongelmia. Näiden ratkaisemiseksi kirjoittaja joutuu usein tuottamaan muististaan uusia mielikuvia tai hankkimaan lisätietoja muualta sekä jäsentämään näitä uudella tavalla. Samalla hänen on arvioitava ajatustensa



KUVIO 1: kirjoittamisen vaatimien ajattelutoimintojen rakenne (Hayes—Flower 1980: 11).

käyttökelpoisuutta tehtävän kannalta sekä valikoitava ja järjestettävä sisältöaineiksi uudelleen. Ajatuksensa kirjoittaja sanoittaa omien ilmausvarojensa ja kirjoituskielen yhteisten normien mukaisesti tekstiksi, jonka lauseet, sanat ja kirjaimet käsitse siirtyvät luettaviksi. Kokenut kirjoittaja arvioi vielä tekstiään lukijan silmin ja pyrkii muokkaamaan kirjoituksensa sellaiseen muotoon, että lukija varmasti tavoittaa hänen ajatuksensa.

Kirjoittamista ohjaavat siten sekä monet kognitiiviset että myös tekstiyyhteyteen, viestinnän luonteeseen, kieleen ja sanakäyttöön liittyvät seikat.

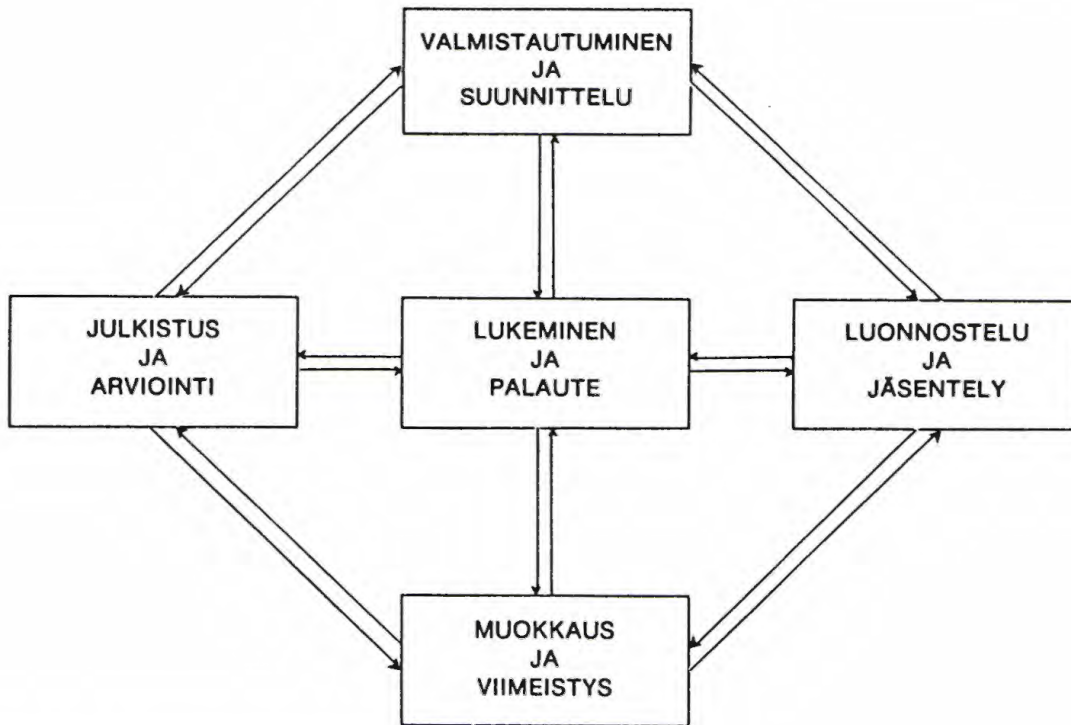
Näin monipuolinen ajattelu-urakka on kokeneellekin kirjoittajalle vaativa. Kirjoittamaan opettelevalle lapselle se on varmasti ylivoimainen. Tehtävä on mahdoton silloin, jos kaikki tuo vaadi-

taan oppilaalta samanaikaisesti yhdellä ainoalla kirjoituskerralla. Kun kokeneen kirjoittajankaan ajattelu ei riitä yhtä aikaa kaikkeen siihen, eivät lapsenkaan ajattelun taidot voi riittää. Niinpä opetuksessa kannattaa ottaa mallia kokeneista kirjoittajista ja osittaa vaativaa ajattelutyötä.

Kirjoittaminen työprosessina

Useimmat kokeneet kirjoittajat, olivatpa he koululaisia tai aikuisia, eivät yritäkään selviytyä kirjoittamisesta yhdellä kirjoituskerralla vaan käyvät kirjoittaessaan läpi useita työvaiheita ja helpottavat näin kirjoittamisen vaatimaa ajattelutyötä (Emig 1971). Kokeneita kirjoittajia seuraamalla on yleistetty seuraavia kirjoitustyön vaiheita (Healy 1984):

– valmistautuminen (muistin virkistä-



KUVIO 2: kirjoittamisen työprosessi.

- minen ja ajatusten kokoaminen)
- luonnostelu ja palautteen hankkiminen luonnoksesta
- sisällön muokkaus
- rakenteen ja ilmaisun hionta
- kieliasun tarkistaminen ja korjailu
- julkistus ja arviointi.

Kirjoittaminen alkaa valmistautumisella. Kirjoittajan on ensin virkistettävä muistiaan palauttaakseen mieleensä kaikki, mitä hän aiheesta tietää, millaisia kokemuksia hänellä on aihepiiristä ja millaisia tunteita tai mielipiteitä aihe ja tehtävä hänessä herättää. Muistin virkistäminen käy tavallisesti päinsä aiheesta lukemalla, keskustelemalla tai kirjoittamalla asialistoja, jäsentelymalleja tai vapaamuotoisia tekstikatkelmia.

Luonnostellessaan tekstiään kirjoittaja antaa ajatustensa virrata, sillä vapaa kirjoittelu tukee mielikuvien assosiointia, avaa muistikätköjä ja herättää uusia ajatteluketjuja ja -yhdistelmiä. Tämä puolestaan auttaa sisällön tuotossa ja rikastamisessa. Luonnostelu tukee ajatusten kielentämistä ja sujuvaa ilmaisua.

Kielen muotoihin ei tässä vaiheessa kannata kiinnittää liikaa huomiota. Oikeakielisyydenhän ehtii tarkistaa myöhemmin.

Luonnoksen kehittely alkaa sen lukemisesta. Kokenut kirjoittaja osaa katsoa omaakin tekstiään lukijan silmin. Kokemattomalle kirjoittajalle on hyödyllistä saada palautetta toiselta lukijalta, jonka kommentit auttavat tekstin muokkauksessa. Muokkauksella useimmat ammattikirjoittajat tarkoittavat sisällön valikointia, karsintaa, keskeisten kohtien kärjistämistä, laajentamista ja havainnollistamista.

Tekstin viimeistely ja kieliasun tarkistaminen voi vaatia useita luku- ja muokausvaiheita. Asiasisällön ja keskeisen näkökulman selkiytyttyä teksti voi vaatia uudenlaista jäsentelyä tai karsintaa. Silloin voi olla tarpeen muuttaa, tiivistää tai havainnollistaa kieliasua. Korjausluvuvaiheessa tarkistetaan vielä kirjoituksen oikeakielisuus ja tyyliseikat (tautofonia, haitallinen samasijaisuus, harhauttavat sanajärjestykset yms.). Tavoit-

teena tekstin muokkauksessa on se, että ajatukset kirjoittajan hiomina välittyvät varmasti ja selkeästi lukijalle (Sommers 1980, Linnakylä 1985 b).

Vaikka työ voidaan näin jakaa vaiheiksi, vaiheet eivät koskaan esiinny puhtaina eivätkä yksiviivaisesti. Luonnosteluun liittyy vielä valmistautumista ja uusia ajatuksia; uusia näkökulmia aukeaa vielä muokkaus-, viimeistys- ja korjauslukuvaiheissakin. Toisaalta jo valmistautuminen voi olla tekstin kirjoittelua ja sujuvan ilmaisutavan etsiskelyä. Työ näyttääkin etenevän luontevimmin niin, että eri työvaiheet vaativat jatkuvasti tuekseen kokonaisvaltaista eläytymistä ja arviointia.

Aloittelevat kirjoittajat toimivat eri tavoin kuin kokeneet. Kokenut muokkaa usein moneen kertaan ja keskittyy erityisesti siihen, että hänen ajatuksensa kärjet näkyvät tekstistä ja välittyvät varmasti lukijalle. Kokematon ei yleensä tee tekstiinsä suuria muutoksia. Hän on tavallisimmin huolissaan vain sananvalinnoista ja oikeinkirjoituksesta (Sommers 1980).

On selvää, etteivät kokeneetkaan kirjoittajat toimi kaikki samalla tavalla vaan kirjoitustyötä voi tehdä monella yksilöllisellä tyylillä. Jotkut kirjailijat luottavat täysin inspiraatioon. Useimmat kuitenkin valmistautuvat ja virittäytyvät työhön sekä muokkaavat tekstejään omalla tavallaan: lause lauseelta, kappalettain tai kirjoitellen uudelleen laajojakin jaksoja. Emig (1981) ja Bridwell (1983) ovat tutkimuksissaan havainneet kirjoittajissakin ns. mozartilaisen ja beethovenilaisen tyylin. Mozartin tapaan jotkut suunnittelevat huolellisesti ja »säveltävät» työtä pitkälle mielessään. Paperilla he muokkaavat tekstejään vähemmän. Beethovenin tapaan toiset taas ryhtyvät heti laatimaan vapaamuotoista luonnosta, jota sitten kirjoittavat yhä uudelleen muokaten näin vähitellen kirjoitelmaansa valmiiksi. Kirjoitustyyli näyttävät heijastavan yksilöllisiä ajattelu- ja toimintatyyliä.

Myös tehtävän luonne, tarkoitus ja tilanne sekä oletettu lukija vaikuttavat työtapaan. Yksityiskirjettä ei kukaan lähde muokkaamaan ja korjailemaan. Sen sijaan virallista kirjettä, hakemusta tai selostusta harva jättää luonnoksen asteelle. Kaunokirjallinen teksti vaatii luonnostaan kokonaisvaltaisempaa muokkausta kuin asiateksti, jossa jo yksityiskohtien hionta saattaa parantaa kirjoitelman sisältöä. Argumentoiva, vaikuttamaan pyrkivä kirjoitus on taas muokattava ja hiottava erityisen huolellisesti, jotta se varmasti tavoittaisi lukijan ja voittaisi tämän puolelleen.

Kirjoittamisen opiskelu voi olla yhteistyötä

Kirjoittamisprosessia myötäilevä opetus perustuu siihen näkemykseen (Vygotski 1978), että oppilas omaksuu opettajan ja muiden oppilaiden kanssa yhdessä työskennellen kirjoitustyön vaiheita ensin ulkoiseksi toimintamallikseen ja vähitellen kielellisessä vuorovaikutuksessa sisäiseksi ajattelutavakseen.

Opetusmenetelmään liittyy periaate, että opettaja on todellinen yhteistyökumppani. Hän ei vain puhu, miten tulisi kirjoittaa, vaan hän kirjoittaa itse samat tehtävät kuin oppilaatkin. Näin hän kokee omakohtaisesti tehtävien vaatimukset, vaikeudet ja viehätöksen.

Käytännössä opiskelu alkaa yhteisellä valmistautumisella (D'Aoust 1986). Tällä vaiheella opettaja pyrkii sekä innostamaan että orientoimaan ja ohjaamaan työhön. Erilaisia valmistautumiskeinoja ovat esimerkiksi näyttelemine, keskustelu, musiikin kuunteleminen, mielikuvien kirjaus ja kartoitus sekä keksimistä helpottaviin kysymyssarjoihin vastaaminen. Näillä pyritään takaamaan se, että jokaisella on aineksia, mistä kirjoittaa. Jos omat kokemukset tai tiedot eivät riitä, aineksia voi aina lainata muilta tai vaikkapa kirjoista. Niinhän ammattikirjoittajatkin tekevät.

Ensi luonnos kirjoitetaan nopeasti ja

vapaamuotoisesti ja luonnokseen suhtaudutaan kuin työsuunnitelmaan, josta ollaan yhdessä vastuussa. Luonnoksia luetaan 3–4 oppilaan pienryhmissä. Näin oppilaat saavat palautetta todellisen lukijan reaktioista. Palautteessa ei aluksi pyritä kertomaan luonnoksen virheistä tai kömpelyyksistä vaan vahvoista ja kiinnostavista kohdista, joista saattaisi tulla lopullisen kirjoitelman ydinkohtia. Kuulijat esittävät myös kiintoisien tai epäselvien kohtien herättämiä kysymyksiä, joita kirjoittaja voi pohtia ja hyödyntää kirjoittaessaan tekstin uudelleen.

Kun sisältöä on laajennettu, karsittu tai muuten muokattu, keskitytään rakenteen ja ilmaisukeinojen hiontaan. Toisella muokkauksierroksella kirjoittaja voi itse kysyä pienryhmältään neuvoa niistä kohdista, joista hän on epävarma. Samoin neuvoa voi kysyä opettajalta, joka on kielenkäytön tuntija. Hän voi puolestaan ohjata kysyjät sopivien lähdekirjojen ja kielenkäytön oppaiden pariin. Opettaja voi aina yhdistää työskentelyyn myös yhteisiä tai tietyille ryhmille soveltuvia opetusjaksoja, joissa käsitellään useiden kysyjien ongelmia.

Kun tekstejä on yhdessä muokattu, viimeistelty ja korjausluettu, on julkistamisen aika. Julkistuksella pyritään totuttamaan oppilaat ajatukseen, että kirjoittaminen on paitsi itseilmaisua myös ajatusten välittämistä lukijoille. Opettaja ei suinkaan ole ainoa lukija, vaan lukijoita on sekä omassa luokassa ja koulussa että koulun ulkopuolella. Kun kirjoitelmia luetaan, monistetaan tai jopa painetaan laajemmalle lukijakunnalle, ymmärtää jokainen kirjoittaja muokkauksen ja viimeistelyn arvon. Kiintoosaa, selkeää, sujuvaa ja virheetöntä tekstiä on mukava lukea.

Kokeiluja ja tutkimuksia

Suomalaiset kokeilut kirjoittamisprosessiin perustuvan opetusmenetelmän käytöstä ovat olleet yksityisten opettajien innostuksen varassa. Menetelmään on

voinut perehtyä Jyväskylän kirjoittamisprojektin kesäseminaareissa ja seminaarilaisten järjestämissä koulutustilaisuuksissa. Kiinnostus uuteen menetelmään on ollut suuri, samoin kokeiluinnostus (ks. selostustani 1985 a).

Ensimmäisissä kokeiluissa on käynyt ilmi, että menetelmä on varsin helppo omaksua oppilaiden ja opettajan yhteistyönä. Vaikka oman tekstin lukeminen pienryhmässä jännittää oppilaita ensikerroilla, jännitys häviää nopeasti, kun oppilaat huomaavat, ettei ryhmä pyrikään arvostelemaan vaan auttamaan ja innostamaan kirjoittajaa. Näin kuvailee Kalle Mujunen Kannaksen lukiosta omia kokemuksiaan »prosessikirjoittamisesta» puolen vuoden kokeilun jälkeen:

Ryhmän esittämät kysymykset saavat aikaan ratkaisevia muutoksia tekstiin. Eivätkä ne muutokset kovinkaan usein ole huonompaan päin. Ryhmän kiitos hyvistä puolista kannustaa etsimään uusia parannusmahdollisuuksia. Katsellessaan prosessikirjoituksen aikana syntyviä luonnoksia oppilas sitä paitsi itsekin huomaa, missä jonkin asian voisi sanoa paremmin.

Työryhmien jäsenten on kuitenkin voitava luottaa toisiinsa täydellisesti, sillä henkilökohtaisista kysymyksistä ei varmasti kukaan halua kuulla jälkeen päin. Ei kuitenkaan olisi ihme, vaikka prosessikirjoituksen sivutuotteena syntyisi luokkaan parempi keskinäinen luottamus. Näkevähän kaikki, että jokaisessa on inhimillisiä piirteitä, joita ei välttämättä muuten saisi esiin. Oppilaat oppivat tuntemaan toisiaan ihmisinä.

Opintosuunnitelmien työtahti ei kuitenkaan pidä prosessikirjoituksesta, sillä ryhmätyövaiheet, joiden aikana luonnokset käsitellään, vaativat paljon aikaa. Lisäksi prosessikirjoitus vaatii opettajalta innostusta ja voimavaroja. Tutustuessaan oppilaidensa luonnoksiin ja muokattuihin kirjoitelmiin opettaja kuluttaa tuntikausia. Vastapainona on kuitenkin yhteisymmärrys, jota ei ole vaikea saavuttaa. Opettaja oppii tuntemaan oppilaansa ajattelevina ja tuntevina ihmisinä. Kun opettaja on oppinut näkemään oppilaan

pinnan alle, voi oppilaskin alkaa etsiä yhteisymmärrystä tietäessään, että hänen tunteitaan ja ajatuksiaan arvostetaan.

Ryhmätyössä on ilmennyt myös ongelmia. Erityisesti kysymysten tekeminen on ollut oppilaista vaikeaa. Kysymykset ovat pikemmin lisänneet pinnallisia yksityiskohtia kuin jäsentäneet kokonaisrakennetta tai syventäneet sisältöä. Kirjoitelmien muokkaus on opettajien arvion mukaan kuitenkin hyödyttänyt sekä heikoimpia että kehittyneimpiä kirjoittajia. Heikoimmat ovat oppineet laajentamaan ja tarkentamaan kirjoitelmiensa sisältöä. Hyvät kirjoittajat tämän taidon tavallisesti osaavatkin. Heitä tekstin muokkaus on auttanut aineiden valikoinnissa, karsoinnissa ja olennaisimpien kohtien laajentamisessa. Jotkut sujuvimmat kirjoittajat ovat oppineet tiivistämään ja täsmentämään ilmaisuaan. Yläkoulun oppilaat ovat omaksuneet yllättävän myönteisesti muokkauksen ja uudelleenkirjoittamisen työtavan. Alakoululaisille uuden version kirjoittaminen on ollut aluksi raskasta. Työtavan omaksuttuaan tosin monet oppilaat ovat halunneet kirjoittaa vielä kolmannen ja neljännenkin tekstiversion (Jyväskylän kirjoittamisprojektin kesäseminaari 1985).

Pienimuotoista tutkimusta prosessikirjoittamisen kehittämisen alalta on virinnyt Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Eeva-Maija Ojalainen ja Tiina Pietarinen (1987) ovat kasvatustieteen pro gradu -työssään vertailleet kuvan, runon ja musiikin käyttöä kirjoittamiseen valmistauduttaessa ja selvittäneet näiden keinojen yhteyksiä kirjoitelmaluonnoksiin. Kuvasta oli oppilaiden mielestä helpointa kirjoittaa. Kuva herättikin kaikissa oppilaissa runsaasti mielikuvia, joita kirjattiin muistiin listoiksi, lauseiksi tai teksteiksi. Musiikista kirjoittaminen oli vaikeampaa: mielikuvat eivät virinneet yhtä helposti kuin kuvasta kirjoitettaessa. Parhaat kirjoittajat pitivät musiikista kirjoittamista kuitenkin kiintoisana ja antoisana, ja hei-

dän luonnoksensa kertovat eläytymisestä ja omintakeisesta ajattelusta. Runostakin oppilaat keksivät helposti kirjoittamista. Tosin runon ajatuksia ja tekstiä lainattiin melko suoraan, joten omaperäisiä luonnoksia ei runon pohjalta helposti syntynyt. Ennakoaineiston käyttö hyödytti kaikkia kirjoittajia, eniten kuitenkin heikkoja ja keskitasoisia. Maija Härkösen ja Minna Paanasen (1987) pro gradu -työ seivitti sitä, miten ala-asteen oppilaat pystyvät parityöllä auttamaan toisiaan kirjoitelmien muokkauksessa. Neljäs-, viides- ja kuudesluokkalaiset tunnistivat hyvin oppilastoverinsa kirjoitelmien sekä vahvat että heikot kohdat. Kirjoitelmia muokattaessa parin antama palautetta käytettiin varsin tarkoituksenmukaisesti valikoiden hyväksi. Vaikka monet oppilaat pitivät tekstin uudelleenkirjoittamista raskaana, useat kuitenkin kirjoittivat rohkeasti muokaten uuden version, jonka taso parani pikemmin uudelleenkirjoituksen kuin palautteohjeiden ansiosta.

Yhdysvalloissa kirjoittamisprosessiin perustuvan opetusmenetelmän käytöstä on jo enemmän tutkimustietoa. Seurautkimuksissa on pyritty etenkin kuvailemaan taitavien opettajien työtä ja opetuksen tuloksia oppilaiden kirjoitelmien pohjalta. Erityisesti »Kansallinen kirjoittamisprojekti» (National Writing Project) -nimisen hankkeen johtajat ovat julkaisseet kuvailevia selvityksiä opettajien käytännön työn malliksi. Näiden selvitysten antamat tiedot opetusmenetelmän mahdollisuuksista ovat olleet rohkaisevia (esim. Caplan—Keech 1980, Healy 1980, Dellinger 1982). Erityisesti kirjoittamisen käyttö eri oppiaineiden opiskelun välineenä on avannut uusia näkökulmia oppilaan ajattelun mukaiseen, yhdentävään ja kokonaisvaltaiseen opiskeluun (esim. Young—Fulwiler 1986). Toisaalta tutkimus on paljastanut menetelmän käytössä myös ongelmia. Niinpä jotkut opettajat ovat saattaneet omaksua menetelmän yleispätevänä ohjeiden rutiinina, jota he eivät pysty va-

rioimaan tehtävän luonteen, opiskelutalanteen ja oppilaan kehitystason mukaisesti. Jotkut taas saattavat näennäisesti käyttää erilaisia kirjoitusryhmiä tai palautekirjeitä opiskelun välineenä mutta antavatkin arvosanat vain tavanomaisten tuotekriteerien pohjalta. Sekä työssä että arvostelussa tulisi painottaa pikemmin toimintamallin (miten) kuin jonkin sisällön (mitä) omaksuntaa (Applebee—Langer 1982).

Myös vertailevia tutkimuksia on tehty erilaisten opetusmenetelmien tehokkuudesta (Hillocks 1984, Applebee 1986). Kirjoittamisprosessiin perustuva opetus on tuottanut sekä selvästi parempia että myös heikompia tuloksia kuin tavanomainen opetus. Heikompia tulokset ovat olleet silloin kun oppilaat ovat muokanneet kirjoitelmiaan omin päin. Selvästi tavanomaista parempia tulokset taas ovat olleet, jos opettaja on jäsentänyt ja ohjannut työtä sekä muunnellut sitä tehtävän, tilanteen ja oppilaiden tarpeiden mukaan.

Kehitettävää

Kirjoittamisprosessiin perustuva opetusmenetelmä on jo rikastanut kirjoittamisen opetustamme. Opiskelu ei ole enää vain opettajan aherrusta, korjausta, arvostelua ja palautusta, vaan kirjoittamisen opiskelusta on tullut yhteistyötä, todellista vuorovaikutusta, jopa vastuuta. Silti menetelmässä on vielä kehittämisen varaa.

Ensinnäkin kirjoittamisprosessin käsite tulisi määritellä tarkemmin (vrt. Applebee 1986). Ehkä olisi syytä luopua kokonaan yleisestä »prosessimallista» ja ottaa pikemminkin käyttöön erilaiset kirjoitusmenettelyt, joiden taustalla ovat kirjoittamisen tarkoitus, erilaiset tehtävät, jopa yksilölliset tai eri kehitysasteille ominaiset ajattelutavat ja tyyli. Tämä johtaisi opetuksessa siihen, että luovutaisiin seuraamasta yleistävää prosessia ja omaksuttaisiin elämänläheisempiä ja todellisempia työtapoja. Kirjoittamisen

opetuksen pohjalta oppilaille kasvaisi vähitellen monipuolinen kirjoitustapojen valikoima, kun heidän ikänsä, kokemuksensa ja taitonsa karttuvat.

Kirjoitustehtävien suunnittelussa tulisi entistä enemmän selvittää kunkin ikäkauden luonnolliset kirjoitustarpeet. Elleivät tehtävät ole oppilaan elämässä tärkeitä eivätkä oppilaan mielestä edes kiintoisia, ne eivät innosta pitkäjänteiseen työskentelyyn eivätkä tekstin muokkaukseen ja viimeistelyyn. Opettajan on täten tunnettava kutakin ikäkautta. Samoin opettajan on tunnettava uuden tekniikan mahdollisuudet. Tietokoneella kirjoittaminenhan helpottaa mul-listavasti sekä tekstin tuottamista että sen muokkausta. Mutta vaikka koneet mekaanista työtä korvaavatkin, ne eivät korvaa vaativampaa ajattelua. Tosin ohjelmistoihin alkaa jo kuulua esimerkiksi mainioita heuristisia kysymyssarjoja, joiden avulla valmistautuminen ja ideointi helpottuvat selkeäjänteisissä tehtävissä. Viimeistely- ja kielentarkistusohjeet eivät sen sijaan vielä näytä kovin lupaavilta (ks. Daiute 1985). Opettajan on kuitenkin tunnettava eri ohjelmien mahdollisuudet sekä kyettävä arvioimaan niiden käyttökelpoisuutta eri-ikäisten oppilaiden opetuksessa.

Yhteistyö ja etenkin yhteisvastuu on ollut suomalaisessa koululuokassa valittavan vierasta. Vygotskin näkemys yhteistyön mahdollisuuksista kaipaisi lisää sekä teoreettista että kokeellista vahvistusta.

Sekä kirjoittamisen taidolle että oppimiselle yleensä olisi hyödyksi, jos kirjoittaminen yhdennettäisiin muun opiskelun osaksi. Kirjoittamalla oppilas voi koota ja jäsentää tietojaan sekä liittää niitä aiempaan tietopäähänsä ja käsittevarastoonsa. Kirjoittaessaan oppilas voi esittää yksilöllisiä kysymyksiä ja epäilyksiä oppimastaan eli asettaa opiskelulle ongelmia ratkaistavaksi. Kirjoittamalla oppilas voi kuvata ajattelunsa kulkua — ei pelkästään tietojaan vaan myös niihin liittyviä tunteita ja arvos-

tuksia. Kirjoituksissaan oppilas uskaltaa helpommin esittää vastaväitteitä ja ehdotuksia. Kirjoittaminen voi olla aktiivien ja yhdentävän oppimisen väline. Se kehittää luovaa ja kriittistä ajattelutapaa, jonka avulla ratkaistaan ongelmia ja rakennetaan kulttuuria.

PIRJO LINNAKYLÄ

LÄHTEET

- APPLEBEE, ARTHUR N. 1986: Problems in process approaches. — Petrosky, A. R.—Bartholomae, D. (toim.), The teaching of writing, (85th yearbook of the National Society for the Study of Education) Univ. of Chicago Press, Chicago.
- APPLEBEE, ARTHUR N. — LANGER, JUDITH 1982: Moving toward excellence: writing and learning in the secondary school curriculum. Stanford Univ., Stanford.
- BRITTON, J. — BURGESS, T. — MARTIN, N. — MCLEOD, A. — ROSEN, H. 1975: The development of writing abilities. MacMillan, London.
- CAPLAN, REBEKAH — KEECH, CATHERINE 1980: Showing-writing: A training program to help students be specific. Univ. of California. Bay Area Writing Project.
- DAIUTE, COLETTE 1985: Writing and computers. Addison—Wesley, Reading.
- D'AOUST, CATHY 1986: Teaching writing as a process. — Olson, C. B. (toim.), Practical ideas for teaching writing as a process. California State Department of Education, Sacramento.
- DELLINGER, DIXIE GIBBS 1982: Out of the heart. How to design writing assignments for high school courses. Univ. of California. National Writing Project.
- EMIG, JANET 1971: The composing processes of twelfth graders. National Council of Teachers of English, Urbana.
- 1981: Non-magical thinking: presenting writing developmentally in schools. Frederiksen, C. H.—Dominic, J. F. (toim.) Writing. Vol. 2. Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- HAYES, JOHN R. — FLOWER, LINDA S. 1980: Identifying the organization of writing processes. Gregg, L. W.—Steinberg, E. R. (toim.), Cognitive processes in writing. Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- HEALY, MARY K. 1980: Using student writing response groups in the classroom. Univ. of California, Berkeley. Bay Area Writing Project.
- HILLOCKS, GEORGE 1984: What works in teaching composition. — American Journal of Education, s. 133—170.
- HÄRKÖNEN, MAIJA — PAANANEN, MINNA 1987: Pareittain muokkaus kirjoituksen opetusmenetelmänä peruskoulun ala-asteella. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- LINNAKYLÄ, PIRJO 1983: Kirjoittamisen opetuksen ja opiskelun strategiat peruskoulun keskiluokilla ja yläasteella. Turun yliopiston julkaisuja C 39.
- 1985 a: Jyväskylän kirjoittamisprojektin ensimmäinen kesäseminaari 6.—10. 8. 1984. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen selosteita ja tiedotteita 1.
- 1985 b: Kirjoittamisprosessi ja prosessiin perustuva opetus. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen selosteita ja tiedotteita 2.
- OJALAINEN, EEVA-MAIJA — PIETARINEN, TIINA 1987: Kuva, musiikki ja runo kirjoittamisprosessin valmistautumismateriaalina. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- SOMMERS, NANCY 1980: Revision strategies of student writers and experienced adult writers. — College Composition and Communication, s. 378—388.
- VYGOTSKI (Vygotsky), LEV S. 1978: Mind in society: the development of higher psychological processes. Harvard Univ. Press, Cambridge.
- YOUNG, ART — FULWILER, TOBY 1986: Writing across the disciplines. Boynton/Cook, Upper Montclair.