

Keksitään kirjoittamista alakoulussa: herutellaan perusteluita

Paljas paperi – tyhjä pää?

Alakoulun aikana oppilaista pitäisi äidin-kielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kasvattaa aktiivisia ja vuorovaikutustaitoisia kansalaisia, jotka haluavat toimia ja vaikuttaa ja jotka osaavat käyttää kieltä monipuolisesti erilaisissa tilanteissa (POPS 2004: 46–48). Tavoitteet on tietenkin laadittu yleistäviksi, vaikka kaikki toki ovat tietoisia siitä, että luokissa istuu taustoiltaan, taidoiltaan ja kiinnostuksiltaan hyvin kirjava yksilöiden joukko. Kiinnostukset eriytyvät entisestään iän myötä, mutta tunnetusti luonteenpiirteekin vaikuttavat eri tavoin oppimishaluihin ja taitoihin jo alaluokilla. Kaikissa ryhmissä läpi kouluvuosien on varmasti myös monenlaisia puhujia ja kirjoittajia sekä monenlaisia asenteita koulun puhumis- ja kirjoittamistilanteita kohtaan.

Osalle koulua käyvistä julkinen keskustelutilanne esimerkiksi luokkahuoneessa ruokkii omia ideoita ja rohkaisee puhumaan entistä innokkaammin, toisille sellainen taas tuottaa tuskaa esiintymispelon takia tai siksi, että ei vain satu keksimään sanottavaa yhtä nopeasti kuin jotkut toiset. Osalle kirjoittaminen on vaivatonta; asiaa on helppoa keksiä ja tuottaa paperillekin. Toisilla taas on jo kynäotteen tai paljaan paperin kammo. Pelkkä ajatus siitä, että pitää keksiä kirjoitettavaa itse, lamaannuttaa. Monien oppilaiden näkemys äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen epämiellyttävyydestä ja turhuudesta saattaakin osin liittyä epämuksuviin, vaikeasti sytyttäviin koulukirjoittamisko-

kemuksiin. Kirjoittaminen ja kielentuntemus – siinä onkin kaksi karmaisevaa K:ta monelle ”äikkää” inhoavalle.

Ideanikkariutta voi kuitenkin opetella. Konkreettista ideoiden keksimistä voi harjoitella monin tavoin alaluokilta lähtien eri oppitunneilla, ei vain äidinkiessä. Kielentuntemukseen kasvattamisesta ja motivoimisesta olemme kirjoittaneet artikkeleissa *Äidinkielen kielipoppi – sydämenasia!* (Harjunen & Korhonen 2008) ja *Konkretiaa ja kuvittelua: kielipopista eväitä ihmisenä olemiseen?* (Harjunen & Korhonen 2011) sekä opetuskirjasessa *Kielipoppia* (2009). Tämän artikkelin idea syntyi konkreettisesta koulukokeilusta: mietimme, minkälaiset harjoitukset voisivat inspiroida sellaisia 3.–4.-luokkalaisia kirjoittamaan, joilla on hankaluuksia keksiä kirjoitettavaa – vaikka periaatteessa asiaa olisikin. Käsittelemme siis yhdenlaista kirjoittamisen kammaa, joka ilmentää luuloa, että paljas paperi heijastaisi tyhjää päätä. Kokeilumme sivutuotteena saimme tarkasteltavaksemme myös alakoululaisten esittämiä perusteluita, joista ainakin osa oli heidän omasta mielestään kyseisessä ar-
kisessa tilanteessa vakuuttavia.¹

Opetussuunnitelmista oppilaan paperille?

Perusopetuksen opetussuunnitelman konkreettisiin tavoitteisiin kuuluu muun

1. Kiitämme Virittäjän anonyymia arvioijaa hyvistä kommentteista.

muassa, että oppilas voi kehittää ilmaise-
mistaitojaan ja sanavarastoaan ja että hän-
nen suhteensa kieleen syvenee. Erikseen
hyvän taidon tunnusmerkeissä (5. luokan
lopussa) mainitaan taito tuottaa kirjalli-
sesti ja suullisesti muun muassa kerto-
mus, kuvaus ja ohje – sen lisäksi että on
oppinut muun muassa oikeinkirjoituksen
perusasiat ja lauseen rakentamisen idean.
(POPS 2004: 49–52.)

Paljon on kiinnitetty huomiota siihen,
että monilla alakoululaisilla on kirjoitta-
misessa ongelmia varsinkin oikeinkirjoit-
uksessa; pojat menestyvät yleisesti hei-
kommin kuin tytöt. Koulujen väliset erot
osaamisessa ovat tosin suuret. (Huisman
2006; Sinko 2010.) Yläluokilla nämä erot
saattavat jopa kasvaa. Hälyttävää on myös
se, että yläkoulun lopussa osalla taidot
ovat – ainakin oppimistulosarviointien
perusteella – yhtä heikkoja kuin yläkou-
lun alussa (Kuusela 2011). Myös kirjoit-
tamisasenne vaikuttaa kirjoitustaitojen
kehittymiseen. Merisuo-Stormin (2007a,
2007b) tutkimusten mukaan neljäsluok-
kalaisten poikien tyttöjä selvästi vastaha-
koisempi suhtautuminen kirjoittamiseen
ennakoi myös näiden heikompa kehii-
tystä kirjoittajina kuudennelle luokalle
tullessa. Toki myös luku- ja kirjoitus-
taito ovat erottamattomat kumppanit; ak-
tiiviset lukijat kirjoittavat yleensä enem-
män ja paremmin (Lappalainen 2008).

Useille oppilaille oikeinkirjoitusta
suurempi ongelma saattaa kuitenkin olla
se, että luokkatilanteessa on vaikeaa keksi-
siä kirjoitettavaa. Joskus koulun kirjoit-
ustehtävät voivatkin olla keinotekoi-
sen tuntuisia, esimerkiksi sentyyppisiä
kuin *Kirjoita kertomus. Anna otsikoksi
”Hieno kesäloma”*. Tällainen kirjoitel-
mahan ei välttämättä motivoidu omista
ilmaisun tarpeista käsin ja vaatii siten
enemmän ulkokohtaista prosessointia

(vrt. myös Takala 1982: 19). Etenkin hei-
kommat kirjoittajat tarvitsisivat runsaasti
myös elävän elämän motivoimia konk-
reettisia kirjoitusharjoituksia, jotka tun-
tuvat aidoilta. Tätä ”oikean elämän” kir-
joitustilanteiden harjoittamisen merki-
tystä ovat korostaneet myös mm. Linna
(1994), Luukka (2004), Huisman (2006),
Merisuo-Storm (2007b) ja Sinko (2010).
Sekä Linna (1994) että Huisman (2006)
tähdentävät lisäksi prosessikirjoittamisen
merkitystä, jonka yhteyteen Linna liittää
kirjoittamisen yhteisöllisyyden (kirjoitta-
japiirit ja tukihenkilöt), ja Huisman taas
painottaa yhteiskirjoittamista ja tietoko-
neen käyttöä.

Mekin korostimme pienimuotoisessa
kirjoittamisen kokeilussamme tuota ar-
kielämän tarjoamaa motivointia sekä yh-
teisöllisyyttä ja vuorovaikutuksellisuutta
perusideoinnista alkaen. Varsinainen ta-
voitteemme oli löytää konkreettisia kei-
noja, joiden avulla oppilasta voisi huo-
maamattomasti auttaa keksimään kir-
joitettavaa. Käytimme varmaankin iki-
vanhaa menetelmää, jota itse kutsumme
”herutteluksi”: kirjoitettavan tekstin aihe
ja pitkälti sisältökin syntyy vaiheittain ja
on sitten ikään kuin valmiina oppilaan
mielessä ennen varsinaista kirjoittami-
sen hetkeä. Kypsyttelyyn, pohdiskelun
ja suunnittelun katsotaan ylipäättänsä-
kin olevan jopa kirjoittamisen aikaa vie-
vin osa (esim. Murray 2009: 2–3; Flower
1994: 128–147).

Erilaisia kirjoittamista viritteleviä
lämmittelyharjoituksia on tehty tietenkin
iät ajat. Monenlaiset sanankeksimiskisat
tai keskeytetyt tarinat, joita oppilaat saa-
vat jatkaa, ovat oivallisia kirjoittamiseen
virittäytymisiä, ja ne on mahdollista to-
teuttaa lyhyessäkin ajassa. Toisaalta teh-
dään myös pitkäkestoisia, eri oppiainei-
den tunneilla toteutettavia projekteja,

joiden osatuotoksena syntyy vaikkapa askartelutöitä mutta myös kirjoitelmia. Omassa kokeilussamme painotimme sitä, että kirjoittamiseen valmistautuminen tapahtuu vaihikka aidossa vuorovaikutuksellisessa toiminnassa ja että valmistautumiseen ei tarvitse käyttää kovinkaan paljon aikaa. Elävän elämän vuorovaikutuksen perustaitoihin kuuluva vakuuttelu ja perustelu tarjoutuivat kuin itsestään harjoittelun kohteeksi. Niitä pitäisikin mielestämme hioa koulussa jo alaluokilta lähtien niin suullisesti kuin kirjallisesti.

Herutellaan ideoita yhdessä puhuen

Alakoululaisten kuuluu opetussuunnitelman mukaan oppia esittämään mielipiteensä perusteluineen suullisesti ja kirjallisesti mutta myös kuuntelemaan toisten ajatuksia (POPS 2004: 49–50). Nämä ovat alakouluvaiheessa kehittymässä olevia käytännöllisiä toisen vakuuttamisen taitoja, jotka tarvitsevat vahvistukseen monipuolista harjoittelua. Jo kokeilumme neljäsluokkalaiset katsoivat perustelemisen vaativan pohdintaa ja olevan pikeminkin hallittua ja asiallista kuin tunteiden valtaan heittäytyvää sanailua.

Teimme kokeilun kahdessa peruskoulussa, toisen pääkaupunkiseudulla ja toisen eteläsuomalaisessa pikkukaupungissa. Mukana oli viisi nelosluokkaa, joissa oli yhteensä 116 oppilasta. Koulut erosivat toisistaan maantieteellisen sijaintinsa lisäksi oppilasainekseltaan: pääkaupunkiseudun koulun luokissa oli runsaasti monikulttuurisia oppilaita, kun taas pikkukaupungin koulun luokat olivat sängen homogeenisiä. Tämä homogeenisuus näkyi myös tutkimusluokkien opettajien sekä rehtorin mainitsemassa koulun kasvatusajattelussa, nimittäin hyvien käytösten korostuksessa. Yksi tämän koulun

luokista oli musiikkiluokka, joka opettajansa mukaan kirjoittaa paljon; he olivat kirjoittaneet jopa yhteisen kirjan. Muiden luokkien opettajat kertoivat oppilaitensa olevan kirjoitustaidoiltaan heterogeenisiä. Kokeiluryhmiemme lisäksi mukana oli kaksi vertailuryhmää, jotka tekivät kirjoitustehtävän oman opettajansa johdolla pyynnöstämme ilman herutteluja.

Kokonaisuudessaan varsinaisista kokeiluryhmistämme kolmen luokan oppilaat olivat selvästi motivoituneita osallistumaan tehtäviimme ja heittäytymään tilanteisiin. Kutsumme näitä ryhmiä vahvan motivaation luokiksi. Sen sijaan kahden luokan oppilaat olivat vähemmän innostuneita, osa hieman vastahakoisiakin. Saapumisemme näihin luokkiin tuli nimittäin oppilaille – meistä riippumattomista syistä – yllätyksenä. Lähtökohtaisesti he olisivat selvästi mieluummin tehneet jotain muuta kuin ehdottamiimme tehtäviä. Sitä paitsi ilmeni pian, että vierailumme viivästyttäisi heidän välitunnille lähtöään. Kutsumme näitä ryhmiä heikon motivaation luokiksi.

Varsinaisessa kokeilussamme toinen meistä opetti luokkaa kaksoistunnin ajan ja toinen tarkkaili tilannetta ja teki havainnoista muistiinpanoja. Tarkoituksena oli päätyä mahdollisimman vaivattomaan kirjoittamistilanteeseen siten, että ensin herätellään kuviin pohjautuvien keskusteluharjoitusten avulla tunteita ja niitä koskevia tunneilmauksia, kuvailevia ilmauksia sekä erilaisia tapoja esittää perusteluita. Heruttelu lähti liikkeelle lämmittelystä: Oppilaille näytettiin kuva jääkiekko-ottelun hävinneestä Leijonajoukkueesta ja kysyttiin, mistä tilanteesta kuva mahtaa olla, miltä kiekkoilijoista tuntuu, miltä he näyttävät ja milloin oppilailla on kuvan kuvaamien tunnelmien kaltainen olo. Toisen, ottelun voittanein-

den pelaajien kuvan yhteydessä toistuvat samat kysymykset. Samoja asioita tutkailtiin myös jonottavia ihmisiä esittävien kuvien avulla (kuuman kesäpäivän huvipuistojono sekä liikenneuhkajono). Vahvan motivaation luokissa oppilaat osallistuiivat kommentointiin innokkaasti ilmein ja eleinkin eläytyen, heikon motivaation luokissa vain osa lähti mukaan. Kaikki näyttivät sentään niissäkin kuuntelevan.

Seuraavaksi siirryttiin perusteluharjoitukseen mielikuvan avulla: oppilaita kehoitettiin pareittain – vuoron perään – olemaan lapsi, joka haluaa helteisenä kesälomapäivänä Linnanmäelle, ja vanhempi, joka ei sinne halua. Lapsen tehtävänä oli yrittää perustellen vakuuttaa äiti tai isä huvipuistoon menosta. Vanhemman rooliin kuului kieltäytyä, ja lapsen piti keksiä uusia perusteluita. Korostimme, että sentyyppiset puheenvuorot kuin *Lähdetään, koska minä haluan* tai *Lähdetään, koska kaikki muutkin lähtevät* eivät riitä vakuutteluiksi. Tämä tehtävä toimi hyvin kaikissa luokissa. Selvästikin parikeskusteluissa peilattiin myös todellisia arkikeskusteluja.

Viimeisessä kuvanäkymässä oli eri tunteisiin vetoavien lemmikkien kuvia: kaneja ja marsuja, kissan- ja koiranpentuja, kilpikonnan, sammakko sekä karvaisia, suuria hämähäkkejä; oppilaat saivat kuvailla eläimiä suullisesti (*ihana, söpö, jäyhee, ällö, yököttävä* jne.). Tämän jälkeen jatkettiin suulliseen perusteluharjoitukseen: kuviteltiin tilanne, jossa lapsiksi eläytyen piti yrittää vakuuttaa pari eli isän tai äidin roolin ottanut kaveri siitä, että perheeseen pitäisi hankkia lemmikki. Lapsen tuli kuvailla toivottua lemmikkiä ja perustella vakuuttavasti, miksi sellainen tulisi saada. Vanhemman piti olla jyrkästi ehdotusta vastaan ja vuoros-

taan perustella kielteinen kantansa. Harjoitus tuotti runsaasti lemmikkiä kuvailevia ilmauksia mutta myös perustelun ilmauksia. Pyytämistä ja kieltämistä perusteluineen tuli jatkaa; kumpikaan ei saanut antaa periksi. Sinnikkäitä pyyntöjä, kieltöjä ja perusteluita puolin ja toisin sinkoili luokassa vuolaasti muidenkin vapaasti napattaviksi.

Tartutaan kynään vaiivhkaa

Lämmittelyn ja heruttelun – kaksinkertaisen suullisen vakuuttelu- ja perusteluharjoituksen – jälkeen oli aika siirtyä kirjoittamiseen. Tarkoituksena oli edelleen eläytyen kuvitella itsensä aitoon tilanteeseen. Nyt piti kirjoittaa pieni avunpyyntökirje lähisukulaiselle, esim. isovanhemmille, jotta nämä puhuisivat vastahakoisille vanhemmille lemmikin hankkimisen puolesta. Tehtävänä oli siis esittää ongelma sekä pyyntö perusteluineen. Ohje esitettiin suullisesti muutamaan kertaan ja korostettiin, että kirjeen saajan piti ehdottomasti vakuuttua asian tärkeydestä.² Aikaa viestin kirjoittamiseen annettiin 20 minuuttia. Vain harva käytti koko ajan.

Kun kirjeet olivat valmiit, ne koottiin ja annettiin oppilaiden suostumuksella summamutikassa toiselle oppilaalle, joka kirjeen saaneen lähisukulaisen roolissa kirjoitti vastausviestin: suostuuko hän saamansa kirjeen perusteella auttamaan

2. Tehtävänanto oli seuraava: Toivot itsellesi lemmikkiä. Olet yrittänyt saada vanhempasi vakuuttamaan siitä, että sinulle pitäisi hankkia toivomasi lemmikki, mutta he eivät halua. Päätät pyytää apua mummilta ja ukilta. Kirjoita heille pieni kirje. Kerro, että olet pyytänyt vanhemmiltasi lemmikkiä. Kuvaile tuota lemmikkiä. Kerro, miksi haluaisit sellaisen ja miksi vanhempasi kieltäytyvät hankinnasta. Yritä saada isovanhempasi vakuuttamaan, että sinulle kannattaa hankkia lemmikki. He voisivat siten puhua vanhempiesi kanssa ja suostutella heitä.

lemmikin hankinnassa vai ei. Kyse oli siis siitä, miten hän arvioi pyyntökirjeen kuvailua ja perusteluiden vakuuttavuutta. Vastauskirje annettiin sitten pyynnön kirjoittajalle, joka sai tietää, tuleeko saamaan apua. Tehtävä purettiin, ja lopuksi keskusteltiin vielä oppilaiden suullista ja kirjallista perustelua koskevista tunteuksista.

Kirjoitetaan kuviteltuun tilanteeseen eläyten

Lasten oma kirjettä koskeva tekstilajitietämys näkyi siinä, että lähes kaikissa kirjeissä noudatettiin kirjeen konventioita alku- ja lopputervehdyksineen. Tarkka tehtävänanto puolestaan sai aikaan sen, että useimmissa kirjeissä kuvailtiin ongelmatilannetta ja esitettiin perusteluja lemmikin hankinnalle lähisukulaisen vakuuttamiseksi.

Kirjeet oli enimmäkseen kirjoitettu kohteliaaseen sävyyn, useat heti alkulauseesta alkaen: *Voisitko/voitko auttaa minua*. Toisaalta kirjoittaja saattoi mennä myös suoraan asiaan, esittää kotitilanteen vastakkainasetteluna ja maalata uhkakuvia: *Haluaisin uuden marsun kuolleen tilalle, tai kaksi, sillä ilman marsuja en elä tai muutan chieleen [Chileen]. Vanhempani ovat kuitenkin minua vastaan*. Yleensä kirjeissä myös kerrottiin tehtävänantoa noudattaen, miksi vanhemmat eivät halua hankkia lemmikkiä: lueteltiin siis kielteisiä perusteluita, esimerkiksi että eläimen hoitamisesta ulkoiluttamisineen on liikaa vaivaa ja kustannuksia.

Viesteissä esitettiin usein konkreettinen lupaus hoitaa lemmikkiä tai kuvattiin yleisesti omaa sitoutuneisuutta ja vastuuntuntoisuutta eläimen hoitajana. Eräät kertoivat säästäneensä rahaakin lemmikin hankintaan. Näin ikään kuin

ennalta kumottiin mahdollisia vastaargumentteja.

Haluaisin lemmikin mutta Isä ei halua ostaa minulle sellaista. Haluaisin että puhuisit hänelle koska olen lukenut jo monta lemmikki kirjaa ja harjoitellut pehmolelu koiralla. Myöskin hän olisi hyväkaveri ja leikkisin sen kanssa joka päivä. Mieluiten kilpikonna.

Tällaisia viestejä saaneet ”mummit” ja ”vaarit” jopa kehuivat itse viestiä: *Autan mielelläni, loistava perustelu!*

Monet olivat myös oivaltaneet, että toivelemmikkiä kannattaa kuvata nimenomaan sellaisten ominaisuuksien kannalta, jotka yksiselitteisesti korostavat lemmikistä aikuiselle aiheutuvan haitan vähäisyyttä ja hyödyn suuruutta: eläin on muun muassa hiljainen, vähän tilaa vievä, edullinen, helppohoitoinen, luonteeltaan iloinen ja auttavainen. Monen vakuuttavana pitämä perustelu liittyi lisäksi lemmikin hankinnasta saavutettavaan omaan hyötyyn ja etuun, esimerkiksi vastuunkannon oppimiseen, liikunnan, hyvän olon tunteen tai turvallisuuden lisääntymiseen. Yleisin perustelu oli kuitenkin lemmikin tuoma pelastus yksinäisyyteen, mitä useissa kirjeissä esitettiin tunteisiin vetoavasti: *Mä haluisin koiran siks et olis joku leikkikaveri koulun jälkeen ja joku vastas ku tulee kotiin*.

Moni yritti toki klassista yleisyyteen vetoamistakin: ”kaikilla kavereillakin on lemmikki”. Jotkut apua pyytävät uskoivat myös lemmikistä riippumattomien tekosten voimaan vakuuttelun tukena: *Voin tehdä läksyt heti kun tulen koulusta siis aivan heti; Siivoaisin joka lauantai pesisin hiukset viisi kertaa viikossa*.

Joissakin kirjeissä tarjottiin pelkkää toivelemmikin ulkoista kuvailua hankin-

taperusteluksi, mutta usein kuvailu toimi muuta perustelua vahvistamassa. Kuvailtiin eläintä ja sen kanssa olemista: *Olisi ihanaa herätä siihen, kun kissa nuolee karhealla kielellänsä nenänpäätä; Hoivaisin hellisin pajjaisin tekisin kaikkeni että saan koiran pennun.* Kuvailun avulla kirjoittaja pystyi välittämään myös tunteitaan sekä tietämystään eläimestä. Heikompien kirjoittajien viesteissä kuvailu jäi joskus perusteluista irralliseksikin:

Hei! Voisitko auttaa minua saamaan koiran? Se voisi olla ruskea ja sinisilmäinen. Mielellään Koiran pentu. Perustelu: – Se on Söpö, Nätti, Iloinen, Leikkisä ja Nukkuvainen. Mutta Äiti sanoo: – Ei käy siinä menee rahaa liian paljon. esim: ruokaan ja sen tarvikkeisiin. Voitteko auttaa?

♥:lla Nuppu

Halauksin: Nuppu

Moni kirjoittaja taisi myös suostuttelun ydinkeinon: vastaanottajaa houkuteltiin hankkeelle myötämieliseksi esimerkiksi imartelemalla häntä tai esittämällä hänet lemmikistä hyötyjänä: *Tiedän, että sinäkin pidät sammakoista. Voisit aina tulla ruokkimaan sitä. – – P.S. Olet paras. Periaatteessa se, että osoittaa ottavansa huomioon vastaanottajan ajatuksia ja tunteita, on merkki kehittyneestä ajattelusta (vrt. myös Sääskilahti 2008).* Suostuttelun kohteet eivät herkästi edellisen kaltaisista yrityksistä kuitenkaan vakuuttuneet: *En tiedä, kannattaisiko sinun noilla perusteilla edes yrittää pyytää lemmikkiä.*

Joukossa on myös kirjeitä, joissa yhdistyivät kaikki edellä mainitut tavat perustella lemmikin tarvetta ja vedota vastaanottajaan: kirjoittaja vetosi saavutettavaan hyötyyn, tietoon, omaan kokemukseen ja tunteeseen sekä käytti vetoamisen tehosta-

miseksi taidokkaasti muun muassa puhuttelua, läheisyyttä osoittavia pronomineja, vastaanottajan imartelua ja tunteisiin vetoavia sananvalintoja, vastakkainasettelua sekä vaihtelevaa virkerakennetta:

Hei Kaisa-täti!

Minulla on pieni ongelma. Sinähän tiedät, että asun täällä äidin ja isän kanssa. Kun tulen koulusta, isä ja äiti ovat töissä. Minun undulaattini pääsivät vapaaksi ja äidin koirasta ei ole seuraa. Siksi toivoisin omaa lemmikkiä. Sellaista, jonka kanssa voi leikkiä ja josta on seuraa. Olen lukenut kaikki löytämäni tietokirjat ja käynyt eläinkaupassa katsomassa niitä. Ne ovat tosi söpöjä. Minä osaan jo hoitaa niitä, ihan varmasti osaan. Kun kerroin tästä äidille, hän ei suostunut. Miten tylsää! Minä tiedän, että sinä olet järkevä. Voisitko mitenkään suostutella äitiä ihan vähäsen? Kiitos hirveästi!

Terv. Veera

P.S. Hirveästi terveisiä mummulle ja papalle!

<KUVA PUPUSTA:> Enkö muka voisi saada tällaisen?

Kirjeen saanut ”täti” ilmoitti oitis suostuvansa tähän avunpyyntöön ja tarjoutui itse tarvittaessa ostamaan eläimen. Kirjoittamisen vuorovaikutus toimi.

Erilaiset luokat – erilaiset prosessit

Luokissa, joita kutsomme vahvan motivaation luokiksi, suurin osa oppilaista oli kiinnostuksella ja eläytyen mukana koko harjoittelun ajan, he hyväksyivät uuden ”opettajan” ja lähtivät mutkattomasti mukaan annettuihin tehtäviin. He tuottivatkin ehjiä perustelevia vetoamusviestejä.

Heidän kirjeensä olivat myös keskimäärin pitempiä ja sisälsivät enemmän ja monipuolisempia perusteluita kuin heikkomman motivaation luokkien tekstit. Monissa kirjeissä näkyi myös selvästi kirjoittamistehtävää edeltäneen keskusteluharjoituksen teho. Joissakin teksteissä suoranaisesti toistettiin osia käydystä kuvitteellisesta keskustelusta; esimerkiksi kumottiin esitettyjä argumentteja: *Äiti sano et siin kestäis kauan saada se [koira] tottelemaan. Ja etse sotkis joka paikan, mut kyl mä siivoaisin sen sotkut ja opettaisin sitä.* Myös vastausviestit osoittivat pyyntökirjeeseen paneutumista ja olivat asiallisia, joten kirjeen kirjoittajakin pystyi saamaan rakentavaa palautetta tekstistään. Toki mukana oli myös kirjeiden ulkopuolisia perusteita: kielteisesti vastaava isovanhempi saattoi esimerkiksi vedota omaan kiireisyyteensä tai lapsenlapsen huonoon käyttöökseen.

Luokkiin, joita kutsumme heikon motivaation luokiksi, tulimme oppilaille yllätyksenä. Niissä motivoituminen sekä keskustelu- että kirjoittamistilanteisiin oli nihkeämpää. Monet oppilaista osoittivat jo asennollaan ja ilmeilään vierailevan opettajan vähäisenkin arvovallan olemattomaksi. Heidän kirjoittamiensa kirjeiden joukossa oli myös muun muassa muutama pelkkä lemmikkipyyntö ilman perusteluita sekä pari pilailuviestiäkin (pyydettiin huomattavaa rahasummaa tai peräti hirviötä). Kirjoitetut viestit olivat noissa luokissa myös yleensä lyhyempiä, osa varsin niukkojakin pyyntöjä, esim. seuraavanlaisia: *Mummi tarvitsisin apua! Voisitko puhua äitille siitä että saisin marsun kun äiti sano ei. Ajattelin jos voisit auttaa!* Arvattavasti vastausviestitkin olivat tällöin niukoja ja lyhyitä: *En oikein tiedä miksi haluat marsun. Joten en voi auttaa.* Joku sai

vastaukseksi silkan keskisormen kuvan tai *EI! EI! EI!* -viestin.

Yleisvaikutelmamme oli, että heikon motivaation luokissa oppilaat eivät yleisesti asennoituneet kokeiluun niin positiivisesti ja tosissaan kuin vahvan motivaation luokissa. Siten kokeilumme tunteilanteet jäivät lyhyemmiksi eikä kirjoittamiseenkaan välttämättä panostettu. Koska herutteluun heittäytyminen oli joillekulle melko väkimmästä, oli myös kirjoittamistilanteeseen vaikeampi eläytyä. Toisaalta kirjeissä keskityttiin juuri siihen minimiin, mitä tehtävänannossa pyydettiin. Kuitenkin kummankin koulun oppilaista huomattava osa kirjoitti kelpo viestejä kuvailuineen ja perusteluineen: miksi vanhemmat eivät hanki lemmikkiä ja miksi itse haluaa lemmikin.

Mukanaoloon, motivaatioon ja lopputulokseen vaikutti toki myös monikulttuuristen luokkien joidenkin oppilaiden puutteellinen kieli- ja kirjoitustaito. Koska olimme suunnanneet tehtävän äidinkieleenään suomea opiskeleville, joidenkin suomea toisena kielenä opiskelevien oli vaikea ymmärtää, mitä piti kulloinkin tehdä. Näitä oppilaita kävimme tarvittaessa auttamassa. Kaiken kaikkiaan tehtävä olisi heidän kanssaan pitänyt toteuttaa kokonaisuutena helpommin, mutta emme läheneet muuttamaan suunnitelmiamme kesken kokeilun. Näiden muutamien oppilaiden kirjalliset tuotokset olivat hyvin vaatimattomat, mutta sisälsivät kuitenkin ainakin toivotun lemmikkipyynnön.³

Kokeilumme vertailuryhmänä toimi pääkaupunkiseudun erään peruskoulun

3. Uskoaksemme kuvatunlainen heruttelu voi toimia myös vieraan kielen opetuksessa, kunhan sen toteuttaa oppijoiden kielitaidon edellyttämällä tasolla. Heikommat voivat tällöinkin keskusteluissa napata sanoja ja sanontoja edistyneemmiltä.

kaksi 4. luokkaa, joiden oppilaat kirjoittivat kirjetehtävän kylmiltään opettajan suullisen ohjeen perusteella ilman lämmittelyjä. Toivoimme vertailun avulla saavamme tietää, miten kokeilumme kaltaisen sanojen, sanontojen ja ajatusten vuorovaikutuksellinen yhteisheruttelu mahdollisesti vaikuttaa teksteihin. Jonkinlaisia eroja kokeilu- ja vertailuryhmien välillä ilmenikin.

Vertailuluokkien oppilaista monet kirjoittivat pitkiä kirjeitä, mutta eri tavoin kuin kokeilukoulujemme oppilaat: he luonnollisesti asettivat tehtävänannon aiempien kirjoituskokemuksiensa ja -tietämyksensä jatkumoon, eikä tehtävän ydin eikä tekstin tarkoitus välttämättä auennut heille kokeiluluokkien tapaan. Heidän kirjeissään ei nimittäin niinkään menty suoraan asiaan vaan luotiin kirjemaiseen tapaan ensin kohtelias kontakti vastaanottajaan: *Mitä sinulle kuuluu? Minulle kuuluu hyvää. Paitsi minulla on sittenkin yksi ongelma. Kun haluaisin hamsterin mutta äiti ja isä ei anna ostaa kun meillä on jo neljä koiraa.* Itse asian esitys ja perustelu oli kääntynyt lähinnä kertomukseksi konfliktitilanteesta, ja viesti loppui pyyntöön.

Vaikka sekä kokeilu- että vertailukoulujen aineistoa on suhteellisen vähän, olemme varmoja siitä, että heruttelu selvensi oppilaille tekstin tarkoitusta, vuorovaikutustilannetta sekä tekstilajia ja lisäsi tajua perustelusta ja sen keinoista. Heruttelulla oli vaikutusta lopputulokseen. Myös kirjeen kirjoittamiseen ryhdyttiin yleensä ripeästi, paljasta paperia ei tarvinnut tuijotella.

Kuvitellaan yhdessä totta: keksitään ja kirjoitetaan

Kokeilumme jälkipuinneissa kysyimme oppilailta tunteita puhuen ja kirjoit-

taen tehdyistä perusteluharjoituksista. Yllätykseksemme suuri osa oppilaista oli sitä mieltä, että perusteleva on helpompaa kirjoittamalla kuin puhumalla. Monen mielestä kirjoittaessa saa nimitäin miettiä rauhassa; perusteitahan ei voi keksiä välittömästi eivätkä asiat juolahda mieleen heti. Eräät kertoivat, että kirjoittaessa pystyy ilmaisemaan itseään paremmin, koska siinä ei joudu toisen tunneilmausten kohteeksi; toinen ihminen ei siis ole läsnä eikä voi esimerkiksi ”huutaa vastaan”. He olivat siis sitä mieltä, että kirjoittamalla pysyy paremmin asiassa ja pystyy hiomaan ilmaisuun. Vaikka oppilaat sanoivatkin ajattelevansa näin, ei kirjoittaminen kuitenkaan ollut kaikille helppoa heruttelusta huolimatta.

Yhdessä heruttelu tuo prosessiin alusta alkaen kirjoittamisenkin vuorovaikutuksellisuuden, tarkoituksen ja vastaanottajan näkökulman: merkitykset eivät synny tyhjästä, tekstit on yleensä tarkoitettu luettaviksi ja tulkittaviksi, niillä on jokin tarkoitus. Sisältöä voi tuottaa yhdessäkin. Tekstin vastaanottaja, itse asiassa kirjoittajan tukihenkilö, on kokeilussamme konkreettisesti mukana myös kirjeen lukijana, jolta kirjoittaja saa palautetta tekstin onnistumisesta: tarkoituksenmukainen avunpyyntökirje saa myönteisen vastauksen, mutta koska myös kielteinen vastaus on perusteltu, se toivottavasti paremminkin vahvistaa kuin murentaa kirjoittajan kuvaa itsestään kirjoittajana. Samalla kynnyksellä luovuttaa oma kirjoitus toisten tarkasteltavaksi toivon mukaan madaltuu: kukapa ei haluaisi tietää, millaisen vastauksen oma kirje saa. Positiiviset ja elävät kirjoituskokemukset eivät voi myöskään olla vaikuttamatta kirjoittamisasenteisiin ja motivaatioon: minäkin osaan kirjoittaa ja

saan viestini perille; kirjoittamisen ei tarvitse olla yksinäistä toimintaa.

Tällöin kirjoittamista ei nähdä pelkästään ulkokohtaisena kielenkäytön harjoitteluna, kuten keinotekoisemmista tehtävannoista kirjoitettaessa herkästi käy. Opetuksessa ovat läsnä myös sosiaalinen tilanne, prosessi, tekstilaji ja luovuus – Roz Ivaničin (2004) näkemyksiä mukaillen. Kuvatun kaltainen prosessi myös houkuttelee kirjoittajaa lukemaan omaa tekstiään viimeistään vastauskirjeen saamisen jälkeen: miksi tekstini onkin niin vakuuttava tai miksi ”mummi” ei suostunutkaan auttamaan lapsenlastaan? Kirjoittajan on vastauksen luettuaan helpompi etäännyä tekstistään, nähdä se toisin silmin sekä arvioida valintojaan ja jälkeään. Pentikäinen (2006: 123–126) korostaakin oman tekstin lähiluvun taitoa, jonka tavoitteena ei ole pelkästään se, että kirjoittaja osaa ilmaista itseään sekä puntaroida ja uudistaa valintojaan; lähiluku auttaa kirjoittajaa myös asettumaan lukijan osaan ja säätelemään tapaa, jolla hänen tekstinsä on mahdollista lukea ja tulkita.

Alaluokilla kirjoitetaan paljon sekä mielikuvituksellisia että arjen kertomuksia, mutta enemmän tulisi nostaa esille myös käytännön arkikirjoittamista. Ihmisten välisen vuorovaikutuksen keskeisiin taitoihin kuuluva perustelu tarjoaa tässä monipuolisen ja ajattelutaitoja kehittävän käytännön elämän kirjoitus-harjoituksen muodon. Kokeilussamme emme kuitenkaan varsinaisesti tarkoituksellisesti harjoitelleet perustelemisen taitoja vaan tavoitteena oli saada oppilaat keksimään kirjoittamista, esittämään spontaania argumentointiaan oman elämän arkikäsittein. Alakoululaisen arkiargumentoinnissa onkin selvästi näkyvissä keskeisiä klassisia vakuuttelun ja perus-

telun keinoja. Tämän luontaisvarannon hiomista ei pitäisikään jättää liian myöhäisille luokkatasoille. Myös systemaattiset perustelun harjoitukset ainakin vähän vanhemmilla oppilailla ovat osoittaneet, että perustelun harjoitteluun kannattaa panostaa myös loogisen ajattelun kehittämisen näkökulmasta. Argumentointitaitoja voi siis tietoisesti kehittää jo alakoulussa. (Ks. myös Sääskilahti 2008.)

Jos myöhemmin teemme kirjoittamisharjoituksia 3.–4.-luokkalaisten kielentuntemusharjoitustemme (*Kielipop-pia*) jatkoksi, panostamme varmasti eläytyvään ja vuorovaikutukselliseen ideointiin: kuvitellaan yhdessä aitoja tilanteita, joissa toimitaan osallisina ja saadaan näin sanastoa ja ilmausvarastoa valmiiksi kirjoittamista varten.

Ennen kirjoittamista on ensin tärkeää yhdessä herutella ideoita puhuen. Näin hitaamminkin syttyvät pääsevät luokassa mukaan ainakin ideatasolla, kun he kulevat toisilta mallia.

Kun oppilas jo varhain tottuu siihen, että koulukirjoittaminen ei blokkaa hänen ajatteluaan, hän saattaa myöhemminkin suhtautua myönteisemmin äidinkielen ja kirjallisuuden kirjoittamistilanteisiin ja nähdä niiden tosielämän hyödyn. Tämä saattaa auttaa taitojen kehittymistä ylemmilläkin luokilla (ks. myös Lappalainen 2011). Kenties samalla kasvaa myös halu oppia tarvittaessa kirjoittamaan oikeinkirjoitussääntöjen mukaisesti, kun havaitsee viestin vaikuttavuuden perustuvan ulkoisiin seikkoihin: oikein kirjoitettu on uskottavampi. Oikeinkirjoittaminen on hyvin tärkeää, mutta tärkeää on myös saada ensin ajatuksia paperille. Emme kokeilussamme tarkoituksella maininneetkaan mitään oikeinkirjoituksesta saati arkisen puhekielen ja kirjakielen eroista. Silti moni

teksti oli oikeinkirjoitukseltaan hyvä tai erinomainen. Joukossa oli toki virheitä, mutta myös runsaasti tehtävänantotilanteeseen sopivaa puhekielen omaista kirjoitettua tekstiä. On välttämätöntä, että oikeinkirjoittamista harjoitellaan koulussa paljon, mutta niin pitää harjoitella myös ideointia ja tilanteeseen sopivan viestin välittämistä. Niiden ei tarvitse mutta ne eivät myöskään saa sulkea toisiaan pois.

ELINA HARJUNEN
etunimi.sukunimi@helsinki.fi

RIITTA KORHONEN
etunimi.sukunimi@kotus.fi

Lähteet

- FLOWER, LINDA 1994: *The construction of negotiated meaning. A social cognitive theory of writing*. South Illinois: Southern Illinois University Press.
- HARJUNEN, ELINA – KORHONEN, RIITTA 2008: Äidinkielen kielioppi – sydämenasia! – Mikael Garant, Irmeli Helin & Hilikka Yli-Jokipii (toim.), *Kieli ja globalisaatio* s. 125–151. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja 66. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 2009: *Kielipoppia – silta omaan kieleen*. Helsinki: Otava.
- 2011: Konkretiaa ja kuvittelua. Kieliopista eväitä ihmisenä olemiseen? – Timo Jantunen & Eero Ojanen (toim.), *Arvot kasvatuksessa* s. 149–159. Helsinki: Tammi.
- HUISMAN, TUULAMARJA 2006: *Luen, kirjoitan ja ratkaisen. Peruskoulun kolmasluokkalaisten oppimistulokset äidinkieliessä ja kirjallisuudessa sekä matemaatiikassa*. Oppimistulosten arviointi 7/2006. Helsinki: Opetushallitus.
- IVANIČ, ROZ 2004: Discourses of writing and learning to write. – *Language and Education* 3 s. 220–245.
- KUUSELA, JARMO 2011: Kun kirjoittaminen ei suju. – Elina Harjunen, Riitta Juvonen, Jorma Kuusela, Beatrice Silén, Minna Sääsikiähti & Michaela Örnmark, *Miten peruskoululaiset kirjoittavat? Näkökulmia ja kysymyksiä. Perusopetuksen 9. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten seuranta-arvioinnin aineistoa 2010* s. 14–22. Raportit ja selvitykset 2011: 2. Helsinki: Opetushallitus. www.oph.fi/download/132345_Miten_peruskoululaiset_kirjoittavat.pdf.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2008: *On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007*. Oppimistulosten arviointi 3/2008. Helsinki: Opetushallitus.
- 2011: *Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010*. Koulutuksen seurantaraportit 2011: 2. Helsinki: Opetushallitus.
- LINNA, HELENA 1994: *Kirjoittamisen suuri seikkailu – prosessikirjoittaminen*. Helsinki: WSOY.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2004: Genrepedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. – Minna-Riitta Luukka & Petri Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä* s. 145–160. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- MERISUO-STORM, TUULA 2007a: Oikeinkirjoitustaitojen kehittyminen kuuden ensimmäisen kouluvuoden aikana. – Jari Lavonen (toim.), *Tutkimusperusteinen opettajankoulutus ja kestävä kehitys. Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 3.2.2006* s. 681–690. Helsinki: Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.
- 2007b: The development of writing skills of boys and girls during the first six school years. – *Nordisk Pedagogik* 27 s.

- 373–385.
- MURRAY, DONALD M. 2009: Teach writing as a process not product. – Thomas Newkirk & Lisa C. Miller (toim.), *The essential Don Murray. Lessons from America's greatest writing teacher* s. 1–5. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers Heinemann.
- PENTIKÄINEN, JOHANNA 2006: Kirjoittamisen opettamisen lähtökohtia ja menetelmiä. – Satu Grünthal & Johanna Pentikäinen (toim.), *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus* s. 107–129. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- POPS 2004 = *Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- SINKO, PIRJO 2010: Mitä kirjoittamisesta tulisi opettaa vuosiluokilla 3–6? – Opetussuunnitelman perusteiden ohjeistus. Koulutustilaisuuden Miten opettaa 3.–6.-luokkalaisia paremmiksi kirjoittajiksi? diaesitys OPH 1.11.2010. http://www.oph.fi/download/127165_Pirjo_Sinko_Opetussuunnitelman_perusteiden_ohjeistus.pdf. (1.12.2010.)
- SÄÄSKILAHTI, MINNA 2008: Viides- ja kuudesluokkalaiset filosofisen esseen kirjoittajina. – Arto Kallioniemi (toim.), *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä osa 2* s. 862–873. Helsinki: Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.
- TAKALA, SAULI 1982: Kirjoittamisen tehtävistä, prosessista ja kehittämisestä. – Anneli Vähäpassi (toim.), *Kirjoituksia kirjoittamisesta* s. 14–31. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja xxix. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

”Ei siinä jaksaa alkaa suunnitella jonkin sortin äikän esseitä”

Nuoret kirjoittavat nykyään enemmän kuin ehkä koskaan aikaisemmin: tekstareita, chattejä, statussia ja niin edelleen. Sosiaalisessa mediassa tähdätään lyhyeen, nopeaan ja funktionaaliseen ilmaisuun. Kirjoittajalla ja lukijalla on yhteinen konteksti, joten ylimääräistä ei tarvitse laverrella: ”Sä tiiät ☺”. Peruskoulun kirjoittamisen opetuksessa kaikki on hyvin, jos kirjoitetaan luonnoksia tai lähetetään viestejä oppimisalustalla. Ongelmia tulee vasta sitten, kun pitää kirjoittaa ”pitkä teksti” – kirjakielellä. Ongelmat ovat samat sekä käsin että tekstinkäsittelyohjelmalla kirjoitettaessa.

Tarkastelin viidenkymmenen kahdeksaluokkalaisen tytön ja pojan tekstiä keväällä 2011 normaalia palautetta ja arviointia tarkemmin saadakseni selville, miksi tekstit vaikuttavat kovin puhekielisiltä ja hutaisten kirjoitetuilta. Oppilaat kirjoittivat mielipidekirjoituksia ja esseitä internetistä, Facebookista, rahankäytöstä, rippikoulusta ja sarjakuvista. Tehtävänannoissa ohjattiin kirjoittamaan pohdiskellen ja vertaillen sekä esittämään ja perustelemaan väitteitä. Yleisohjeena oli kirjoittaa kirjakielellä.

Poimin oppilaiden teksteistä havaitsemani puhekielisyydet, ja ryhmittelin niitä