

vain kirjoitella, vaan rohkaista samalla aktiiviseen tiedonhakuun.

Aitoja ja tarkoituksellista selkeitä kirjoittamistehtäviä saadaan myös monista oppiaineista. Erilaiset tutkivan ja osallistavan oppimisen menetelmät tarjoavat luontevia ja vuorovaikutteisia tilaisuuksia kirjoittamiseen: Oppilaat ottavat asioista pareittain tai pienryhmissä selvää, tekevät muistiinpanoja ja kokoavat yhteenvetoja tutkimuksen kohteena olevasta asiasta, muokkaavat ja jäsentävät koottua aineistoa ja lopulta kirjoittavat yhdessä oppimastaan selostuksen tai muun esityksen, jolla opettavat oppimansa muille. Oppilailla on vastuu paitsi omasta oppimisestaan myös opiskelumateriaalin tuottamisesta muille. Varsinaisen asian oppimisen ohessa kehittyvät oppilaiden tutkijan taidot. Oppilaat oppivat tuottamaan asiatekstia, merkitsemään käytetyt lähteet ja arvioimaan lähdetietojen luotettavuutta. Samalla on luontevaa opetella käyttämään tieto- ja viestintätekniisiä välineitä ja erilaisia esitysgrafiikkaohjelmia.

Myös asiatekstejä voidaan valmistella ja kirjoittaa tutkivan oppimisen periaattein eheyttävinä projekteina. Kun aihe on oppilaille mieluinen, myös halu työskennellä saman asian parissa säilyy, kunhan työvaiheet (esimerkiksi tiedon hankinta) tarjoavat riittävästi vaihtelua. Monille oppilaille lukemalla oppiminen on luontevaa, mutta toisille asiat valkeavat vasta, kun asian jäsentää kirjoittaen. Kirjoittaessa usein myös huomaa, että asia, jonka luuli jo ymmärtäneensä, vaatiikin lisäpohdintaa.

Kirjoittamisharjoitteet ovat sitä varten, että niiden avulla kehitetään omia kirjoittamisen taitoja, mutta varsinaiset kirjalliset tuotokset vaativat aina vastaanottajansa. Kirjailija kirjoittaa ilmaistakseen itseään tai tärkeänä pitämiään teemoja lukijoilleen, viestit kirjoitetaan niiden vastaanottajalle. Siksi koulukirjoittamisessakin olisi tärkeää, että kirjoittaja saa lukijansa. Tuommekin eri tehtävien ja pidempien kirjoittamisprojektien yhteydessä esiin erilaisia ja vaihtoehtoisia tapoja tekstien julkaisemiseen ja jakamiseen kouluympäristö nykyisellään huomioon ottaen.

Rakentavan palautteen vastaanottamista

Perusopetuksen vuoden 2016 opetussuunnitelman perusteluonnoksen oppimiskäsityksessä korostetaan palautteen antamisen ja saamisen merkitystä. Sen mukaan palaute tukee oppimista, osoittaa välittämistä ja sen avulla rakennetaan avointa ja rohkeaa vuorovaikutusta. Olemmeko itse saaneet oppimistamme tukevaa, välittämistä osoittavaa ja rohkeaa palautetta ja tiedämmekö, miten sellaista annetaan?

”Äiti oli muuten se paras kriitikko. Hän luki kaikki jutut hirveän tarkkaan ja antoi hyvää palautetta niistä, parempaa melkein kuin kukaan muu. Hän näki niiden tekstien läpi niin hyvin, että huomasi heti, jos niissä oli jotain teennäistä.”

Leena Virtanen, toimittaja

Tavanomainen palaute kirjoittamisesta koulukontekstissa on symbolitarra, numeroarvio tai jokin suoriutumista luonnehtiva adjektiivi, kuten *hyvä, tyydyttävä tai erinomainen*. Tällaiset arviot voivat auttaa oppilasta näkemään, mikä on hänen suoriutuksensa suhde toisten oppilaiden tuotoksiin tai tavoitetasoon. Kauppinen ja Hankala huomasivat omassa tutkimuksessaan, että opettajat ja opettajiksi opiskelevat tekevät varsin samansuuntaisia numeerisia arvioita koululaisten kirjoitelmista. Arvioinnilla on traditionsa, jota heijastetaan käytänteissä.

Sen sijaan kulttuurissamme ei ole vahvaa kehittävän palautteen perinnettä, josta osattaisiin ammentaa. Opettajille ja opettajaopiskelijoille on kyläkin tuttua antaa evaluoivaa sanallista palautetta. Antaessaan sitä sekä opettajat ja opiskelijat tuovat esiin enemmän positiivisia arvioita kuin negatiivisia. Kirjoitelmien loppuun saatetaan kirjoittaa sellaisia kommentteja kuin *Hyvä lopetus! Aikamuoto vaihtelee*.⁵³ Kommentteista on varmasti apua, kun pohditaan arvosanan ja tuotosten suhdetta. Nämä arviot ovat kuitenkin mykkiä sen suhteen, mitä oppilaan olisi tehtävä kehittyäkseen. Milloin opettaja kommentoi perustellakseen arvostelunsa? Miten hän antaa palautetta tuupatakseen kehitystä eteenpäin?

Tietääkö nuori kirjoittaja arvioivan palautteen perusteella, miksi lopetus on hyvä tai mitä merkitystä on sillä, että aikamuoto vaihtelee? Vielä lukolaisetkaan eivät osaa välttämättä tulkita opettajan palautetta.⁵⁴

53. Kauppinen & Hankala 2013.

54. Kronholm-Cederberg 2009, 285–288; peruskoulukontekstissa kysymystä pohtii myös Hovila 2009, 80.

On aiheellista kysyä, millaiseen palautteeseen opettajan kannattaa käyttää aikaansa. Ne onnekkait, jotka saavat tähtiä, kiitettävän arvosanan tai luonnehdinnan *erinomaista*, voivat olla tyytyväisiä. Näiden oppilaiden akateeminen itsetunto on turvassa. Palaute ei kuitenkaan edistä uuden oppimista, rohkeaa kokeilemistä tai omalta mukavuusalueelta ulos murtautumista, jos se ei puhu vastaanottajan kieltä. Voi olla että oppilas kehittyy siksi hitaammin kuin mitä olisi hänen kyvyillään mahdollista.

Entä sitten ne oppilaat, joiden paperissa on surullisen näköinen hymiö, heikko arvosana tai ilmaisu *tyydyttävä*? Varmasti perille menee viesti, että suoriutus ei ollut ihan sitä, mitä odotettiin. Palaute ei kuitenkaan kerro, mihin suuntaan oppilaan pitäisi kehittyä ja miten kehittyminen ylipäänsä olisi mahdollista. On myös mahdollista, että oppilas ei edes hahmota itseään ja tekstistä saatua palautetta erillisinä. Hänen uskonsa omaan pystyvyyteensä saattaa laskea. Se ei luo positiivista kehityssuunnustetta.⁵⁵

Kauppisen ja Hankalan havaintojen mukaan opettajien sanallinen palaute koskee useimmiten tekstin rakennetta ja oikeinkirjoitusta. Annettu palaute on arvottavaa, ja kehuja kirjataan enemmän kuin moitteita. Opettajat tekevät myös jonkin verran ehdotuksia muuttaa tekstiä. Näiden kehotusten keskeinen kysymys on, ovatko ne riittävän konkreettisia niin, että kirjoittaja ymmärtää, millaisista muutoksista on käytännössä kyse. Sekä arvottavat että neuvovat palautteet kohdistuvat tekstiin autoritäärisestä asemasta käsin. Opettaja ei asetu niinkään lukijaksi ja tulkitsijaksi vaan arvioi tekstiä ylhäältäpäin.⁵⁶

Marika Mustonen selvitti pro gradussaan eläytymismenetelmällä 5.-luokkalaisten käsityksiä kirjoitelmista saadusta palautteesta. Hän rakensi koeasetelmansa käyttämällä kahta erilaista kehyskertomusta, joita oppilaiden piti täydentää. Toisessa kehyskertomuksessa ”Hansu” oli iloinen saamastaan palautteesta, toisessa surullinen. Mustosen oppilailta saamat kuvaukset koulun palautekäytänteistä ovat varsin samansuuntaiset kuin Kauppisen ja Hankalan raportoimat: opettajat antavat evaluoivaa palautetta, palaute on yhdensuuntaista, ei dialogista. Lisäksi Mustosen tulokset vahvistavat ajatusta siitä, että kiittävästä palautteesta tulee hyvä mieli, heikosta arviosta paha mieli. Palaute kohdistuu 5.-luok-

kalaisten kokemusten perusteella tekstien sisältöön, rakenteeseen, käsialaan ja oikeinkirjoitukseen.⁵⁷

Kauppinen ja Hankala jäävätkin kaipaamaan sellaista palautekulttuuria, jossa palaute rakentuisi heuristisista kysymyksistä tai reflektiivisistä kommenteista. Heurististen kysymysten tavoitteena on saada kirjoittaja itse pohtimaan tekstiään ja kehittämään sitä eteenpäin. Reflektiiviset kommentit tuovat puolestaan esiin lukukokemusta ja tekstin ulkopuolista tietoa, jonka lukeminen on aktivoitunut. Juuri sellaisen palautteen antaminen on opettajille vierasta. Sitä on siis erikseen opetettava. Reflektioivan palautteen antaminen merkitsee myös uuden opetussuunnitelman tavoitteiden käyttöön ottamista.

Oppilaalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä.⁵⁸ Opettajan tehtävä on arvioida oppilaiden kehitystä ja tuen tarpeita ja suunnitella toiminta vastaamaan niitä. Kannustava palaute ja oikeudenmukainen arviointi kuuluvat hyvään opetukseen.⁵⁹ Tätä vaativaa palautteenanto- ja arviointityötä helpottaa säännöllinen muistiinpanojen tekeminen oppilaiden taidoista. Entäpä jos opettaja ottaisi tavakseen luoda itselleen arviointidokumentin, johon aika ajoin tekisi muistiinpanoja siitä, mitä kukin oppilas jo osaa ja mitkä ovat hänen vahvuutensa ja toisaalta kehitystarpeensa? Näin opettaja voisi kerätä myös tietoa, jonka avulla hän voisi auttaa oppilaita rakentamaan itsestään pystyvää kirjoittajakuvaa.

Linna antaa monia käytännöllisiä neuvoja siihen, miten opettaja voi rakentaa vuoropuhelua kirjoittamisesta kumppanuusasenteella. Liikkeelle voi lähteä sellaisista kysymyksistä kuin, *miten sujuu, mistä kirjoitelma kertoo, mitä seuraavaksi*. Ylhäältäpäin tulevan arvioinnin sijaan opettaja voi kysyä, *mikä on kirjoitelman tausta, mistä ideat lähtivät, mihin kirjoittaja on tekstissään erityisen tyytyväinen, minkä kanssa hän painiskelee juuri kyseisellä hetkellä, millaisia ajatuksia hänellä on tekstinsä jatkosta, asioiden esittämisjärjestyksestä ja niin edelleen*.⁶⁰

Olemme omassa kirjoittamisajattelussamme nautenneet myös Løkenstaad Hoelin kolmen painopisteen palautestrategiamalliin.⁶¹ Palautteen painopiste

57. Mustonen 2012, 71.

58. Perusopetuslaki 30. § 1. mom. (2010/642).

59. Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014, 5.

60. Linna 1994, 66.

61. Løkenstaad Hoel 2000, 108–110; Routarinne & Myllyntausta 2013.

55. Myös Nurmi 2013.

56. Kauppinen & Hankala 2013; myös Hovila 2009, 135.

voi olla lukijassa. Tällaisessa lukijakeskeisessä palautteessa lukija reflektoi omaa lukukokemustaan kirjoituksen äärellä. Millaisia ajatuksia, tunteita tai kysymyksiä lukijassa heräsi? Palautteen painopiste voi olla myös tehtävässä. Tehtäväkeskeisessä palautteessa huomio kohdistetaan siihen, millä tavoin teksti heijastaa tehtävän kannalta olennaisia piirteitä. Onko kirjoituksessa ne asiat, jotka olivat esillä, kun tekstiä suunniteltiin ja tavoitteista keskusteltiin? Palautteen painopiste voi olla myös kirjoittajassa. Kirjoittajakeskeisessä palautteessa suunnataan kiinnostus siihen, mitä kirjoittaja on halunnut saada tekstillään aikaan ja miten hän on siinä onnistunut. Se voidaan toteuttaa esimerkiksi heuristisilla kysymyksillä. Kaikki kolme palautestrategiaa avaavat mahdollisuuden dialogiin kirjoittajan ja opettajan välillä.

Tämäntapaisia ajatuksia sisäistäneenä Sirkku Myllyntausta on kehittänyt seuraavan kirjoittamisen haastattelumallin.

1. Lukukokemus: Opettaja kertoo lukukokemuksestaan oppilaan tekstin parissa ja mainitsee jonkin häntä miellyttäneen tai hauskuuttaneen asian. Tavoitteena on rakentaa turvallinen ilmapiiri, jonka turvin oppilaan on mahdollista pohtia ja kehittää tekstiään.
2. Kirjoittajan valinnat: Opettaja haastattelee oppilasta hänen kirjoittamisestaan, tekemistään valinnoista ja kokemuksistaan kirjoittamisessa.⁶²

3. Neuvo: Tarkastellaan yhdessä tekstiä asetettujen tavoitteiden ja oppilaan suunnitelman pohjalta. Tässä kohtaa voi kiinnittää huomion esimerkiksi johonkin harjoiteltuun kielentuntemusasiaan, isoihin alkukirjaimiin ja välimerkkeihin, repliikkien kirjoittamiseen, kappalejakoon tms. Olennaista kuitenkin on, ettei oppilasta kuormiteta liioilla ohjeilla, jotta positiivinen ja kirjoittajaa innostava ja kunnioittava ilmapiiri säilyy (katso tavoitekuvauksista s. 37).
4. Vuorovaikutussopimus: Sovitaan, että opettaja lukee valmiin tekstin tai että siihen palataan vielä yhdessä. Ja loppuun kiitokset, kehut ja kannustukset!

"Lukijan kommentit ovat merkityksellisiä. Ensimmäinen lukija on testaava, miten teksti toimii. Se, että kirjailija keskustelee lukijan kanssa, on sitä parasta, mitä voi saada. Kirjoittajat kirjoittavat lukijalle. Keskustelusta lukijan kanssa hyötyy sekä teksti että kirjoittaja. Omasta päästä tulevaa tekstiä katsoo niin toisesta näkökulmasta, että lukija auttaa näkemään vielä enemmän."

Sirpa Kähkönen, kirjailija

"Toimittajakaveri oli ensimmäinen, jolle antoi tekstin luettavaksi ihan fiiliksellä, vaikka odottikin, että hän haukkuisi sen ihan pystyyn. Kaveri totesi, että käsikirjoituksessa oli sellainen kymmenen sentin pätkä tekstiä, johon hän oli todella tyytyväinen. Siinä tapahtuu todella paljon; se oli ihan sellainen timanttinen kohta. Itsekin jälkeenpäin ajattelin, että siinä tuli lyhyeen pätkään paljon tavaraa."

Toni Juhanne, esikoiskirjailija



Mitä enemmän on kokemuksia ja tietoja, sitä enemmän on aineksia kirjoittaa.

Mitä laajempi on sanavarasto, sitä osuvammin ja rikkaammin osaa esittää sanottavansa.

Mitä tutumpia tekstilajin rakenteet ovat, sitä paremmin pystyy tuottamaan oman tekstinsä.

Mitä parempi on tekstilajin mallinnus, sitä useammat onnistuvat kirjoittamisessa.

Mitä vaihtelevampia ovat kirjoittamisen harjoitukset, sitä enemmän on valmiuksia eri tilanteisiin ja kirjoittamisen vaiheisiin.

Mitä innostuneempi on ilmapiiri, sitä luovempia tekstit ovat.

Mitä kohdennetumpaa ja vuorovaikutuksellisempaa on palaute, sitä enemmän siitä on hyötyä.

62. Katso alaviite 60.

2 Kirjoittamisen vaiheita

Nykymaailmassa kirjoittaminen ei ole yksityisasia. Myös koulussa kirjoittaminen on koko luokan tai ryhmän yhteinen prosessi. Tekemällä kirjoittamisprosessin eri vaiheet näkyviksi, opettaja auttaa oppilaita huomaamaan, että kirjoittaminen on oikeastaan hyvin käytännöllistä eikä edellytä salaperäistä lahjakkuutta, jota toisilla on ja toisilla ei. Harjoittelemalla kirjoittamista osissa on myös helpompi suoriutua kustakin osatehtävästä kunnialla. Se on omiaan lisäämään kokemusta pystyvyydestä. Kun annetaan tilaa oppilaiden omille ideoille ja ajattelulle, he osallistuvat itse itselleen sopivantasoisien sisällön tuottamiseen. He myös kokevat omistajuutta.

Kirjoittamiseen sitoutuminen ja sitouttaminen

Vaativat hankkeet edellyttävät tyypillisesti valmistautumista ja sitoutumista. Opettaja on tässä valmistajan asemassa. Hänen on mietittävä, millaisen valmennusohjelman hän ryhmälleen rakentaa. Miten monista erilaisista kirjoittajista koostuva luokka saadaan harjoittelemaan siten, että syntyy vertais-hyötyä ja ihanteellinen vire?

Opettaja pohtii yhdessä muun pedagogisen tiimin kanssa luokkansa tai ryhmänsä kirjoittamisen opetuksen päämäärät, tavoitteet ja sisällöt, ja sopii erilaisten oppilaiden tukemisesta ja työnjaosta. Opettajan vastuulle jää muun muassa opetussuunnitelman tulkitseminen: Mikä tekstilaji on pedagogisesti kulloinkin perusteltu (luokka-aste, opetussuunnitelma, eri oppiaineiden ajankohtainen tematiikka)? Mikä on olennaista tavoiteltavassa tekstilajissa? Mitkä

kirjoittamisen osataidot ovat relevantteja? Miten tehtävä liitetään muuhun opiskeluun mielekkäästi? Miten laaja kirjoittamisprosessi on tarkoituksenmukaista toteuttaa? Millainen on hyvä suoritus? Miten oppilaat voivat oppia toisiltaan? Mitä he voivat aivan konkreettisesti kirjoittaa yhdessä?

Omana pyrkimyksenämme on saada aikaan yhteistoiminnallista oppimista. Se on ennen kaikkea tapa ajatella eikä niinkään yksittäisiä menetelmiä.⁶³ Yhdessä oppimisella, toisten auttamisella ja toisilta oppimisella pyritään sosiaaliseen muutokseen, jossa vallitsevat avoimuus, dynaamisuus, ryhmäkeskustelut ja yhteinen prosessointi.⁶⁴ Pääpainon tulee olla oppimisessa opettamisen sijaan.⁶⁵ Oppija nähdään itsenäisesti ajattelevana, itseohjautuvana ja tahtovana persoonana, jolle tulee antaa vastuu omasta oppimisestaan. Olennaista on oppilaan oma aktiivinen toimijuus, jota ryhmä ja opettaja tukevat. Samalla kehittyvät myös tahto ja taito toimia ja oppia yhdessä sekä ymmärrys oman toiminnan vaikutuksista kanssatoimijoihin.⁶⁶ Kasvetaan paitsi huolehtimaan oman oppimisen edistymisestä, myös ottamaan vastuuta muista.⁶⁷

Miten tällainen yhteisöllinen tila sitten saavutetaan? Etenkin työskentelyä käynnistettäessä ja uuden ryhmän kanssa opettajan kannattaa kiinnittää huomiota sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoihin ja harjoitella niitä: toisen aitoa kuuntelua, keskustelua ja neuvottelutaitoja, päätöksentekotaitoja ja keinoja

63. Kohonen & Leppilampi 1994, 17–21; Leppilampi & Piekkari 1999, 12.

64. Leppilampi & Piekkari 1999, 12; Sahlberg & Leppilampi 1994, 71–75.

65. Koppinen & Pollari 1995, 24.

66. Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014, 14.11.2012, 6–7.

67. Sahlberg & Leppilampi 1994, 67.

selviytyä ristiriitatilanteista.⁶⁸ Kun opettaja käyttää aikaa yhteishengen luomiseksi luokkaan, oppilaat alkavat pitää koulusta ja oppiaineesta enemmän ja oppiminenkin paranee. Tavoitteena on toisista välittäminen, keskinäinen kunnioitus ja luottamus.⁶⁹

Myös luokan fyysiseen oppimisympäristöön on syytä kiinnittää huomiota, jotta vuorovaikutus sujuisi parhaalla mahdollisimmalla tavalla. Kannattaa pohtia istumajärjestystä ja annetaan mahdollisuus vaihdella sosiaalimuotoja tarpeen mukaan, keskustellaan eri tilanteisiin sopivasta äänenkäytöstä jne. Oppimisympäristön tulisi olla myös mahdollisimman innostava. Luokkaan voi perustaa vaikkapa erillisen kirjoitusnurkkauksen, jossa voi olla erilaista kirjoittamiseen innostavaa ja kirjoittamista auttavaa materiaalia: seinälehtiä, lehtileikkeitä, sanakirjoja, kyniä, paperia jne.⁷⁰

Yhteiset pelisäännöt auttavat keskittymään olennaiseen

Yleensä on mukavampaa osallistua toimintaan, jonka kokee itselleen tärkeäksi ja merkitykselliseksi. Myös sääntöihin on helpompi sitoutua, jos ne vastaavat omia arvoja.⁷¹

On tärkeää, että jokainen oppilas saa äänensä kuuluviin ja pääsee aktiivisesti osallistumaan tärkeään arvopohdintaan siitä, millaiseen ryhmään haluaa sitoutua. Keskustelua voi ohjata koskemaan esimerkiksi seuraavia kysymyksiä: Millaisessa luokassa on mukava kirjoittaa? Milloin oma tai luokkatoverin teksti jää mieleen muhimaan niin, että sitä ajattelee vielä tunnin jälkeenkin? Mitä ihmiset sanovat ja tekevät ryhmässä, jossa tuntuu hauskalta kirjoittaa? Keskustelut kannattaa käydä neljän viiden oppilaan pienryhmissä. Keskusteltuaan näistä teemoista ryhmät esittelevät ajatuksensa opettajalle ja muulle luokalle. Osallistujia rohkaistaan ottamaan kantaa siihen, mikä toisen ryhmän ajatuksissa tuntuisi luovan edellytyksiä innostavalle kirjoittamisen opiskelulle.

Millaisessa luokassa on hyvä kirjoittaa?



Sirkun luokassa huomasimme, että oppilaat arvostavat kokemusta luokkatovereiden hyväksynnästä ja kannustavasta ilmapiiristä. Jotkut kirjoittavat mielellään aika ajoin keskustellen toisten kanssa, toisille taas työskentelyrauha on ehdottoman tärkeää silloin, kun tekstiä suolletaan. Silloin on hyvä, jos on mahdollista ohjata eri tilaan ne oppilaat, joille hiljaisuus on keskittymisen edellytys. Tällainen erillinen, rauhallinen tila voi olla tarpeen myös opettajan ja oppilaan yhteistä ideointia tai palautekeskustelua varten.⁷²

Keskustelujen jälkeen kirjoitetaan koko luokan yhteiset kirjoittamisen opiskelun säännöt. Näistä periaatteista voidaan tehdä posterit luokan kirjoittamisnurkkaukseen tai se voidaan nostaa taululle muistutukseksi, kun ryhdytään kirjoittamaan.⁷³ Sovittuihin kirjoittamiskäytänteisiin voi kuulua, että kuunnellaan hiljaista ja rauhoittavaa instrumentaalimusiikkia kirjoitettaessa, että tuuletetaan luokkaa hyvin, että luokassa saa tarvittaessa liikkua, että ryhmällä voi olla maskotti, joka valvoo kirjoittamisrauhaa jne. – mahdollisuuksien rajat ovat luokan mielikuvituksen rajat.

Koska yhdessä olemisen pelisäännöt eivät välttämättä nykyisin ole koulussa itsestäänselvyksiä, niitä on hyvä erilaisilla työtavoilla harjoitella. Ryhmämuodostukseen, toisen kuuntelun harjoitteluun ja keskinäisen luottamuksen kehittämiseen olemme käytännössä kokeneet hyväksi työkaluksi

restoratiivisen⁷⁴ koulun kehittäjä Belinda Hopkinsin piirityöskentelyn. Menetelmän perustyötapana on puhepiiri (katso s. 37, myös paripiiri s. 45), jossa oppilaat ja keskustelua ohjaava opettaja istuvat piirissä. Hopkins vertaa puhepiiriä Amerikan intiaanien rauhanpiireihin tai Uuden-Seelannin maorien ongelmanratkaisupiireihin. Piirin tavoitteena on toimia keskittyneesti, turvallisessa ja huolehtivassa ympäristössä muita kunnioittaen ja kaikkien oppilaiden ajatuksia rohkaisten ja kuunnellen. Puhepiirityöskentelyssä opettaja antaa puheenaiheen, josta jokainen vuorollaan kertoo ajatuksensa. Jokainen saa mahdollisuuden saada äänensä ja ajatuksensa kuuluviin. Opettajan tehtävä on toimia vain fasilitaattorina, vuorovaikutuksen mahdollistajana ja avustajana. Olennaista on, että opettaja ei omilla kommentillaan arvota oppilaiden ajatuksia. Ohjaajan tehtävänä on myös rohkaista oppilaita puhumaan piirille, ei opettajalle.⁷⁵

Yhteistoiminnallisen työskentelyyn siirtyminen on pienin askelin edettävä prosessi. Kun yhteiset pelisäännöt on esimerkiksi puhepiirityöskentelyn avulla hyväksytty ja niiden mukaan toimitaan, on tärkeää aina aika ajoin varata aikaa työskentelyn yhteiselle arvioinnille ja löytää pienetkin onnistumiset ja pyrkiä vahvistamaan niitä jatkuvasti.⁷⁶ Mitä säännöllisemmin työskentelyssä käytetään työskentelyn yhteistä arviointia, sitä paremmin työtapaa otetaan omaksi. Kaikkea ei voi osata ja muistaa heti. Edeetään siis pienin askelin. Myös mahdollinen muutosvastarinta tulee hyväksyä oikeana tunteena, mutta ei kuitenkaan saa luovuttaa. Vasta työskentelyjakson jälkeen keskustellaan onnistuneista tilanteista ja syntyneistä ongelmista ja asetetaan seuraavaksi kerraksi uusia, konkreettisia tavoitteita, jotta onnistutaan sitten paremmin. Johnson ja Johnson ovat tuoneet tähän jakson arviointikeskusteluun käsitteet *taskwork* (sisällön, tehtävänsuorituksen arviointi) ja *teamwork* (ryhmän työskentelyn onnistumisen arviointi)⁷⁷, joiden kummankin onnistumista työskentelyryhmät jakson jälkeen keskenään arvioivat ja joista kummastakin ryhmät tekevät uusia tavoitepäätöksiä seuraavaksi kerraksi.

Aika ajoin yhteistä työskentelyä on tärkeä arvioida yhdessä paitsi sisältötavoitteiden myös työskentelytavoitteiden kannalta. *Miten ryhmämme työskentelytavoitteiden kannalta. Miten ryhmämme työskentely onnistui? Miltä toiminta tuntui? Mitä pulmatilanteita syntyi? Miten niistä päästiin yli? Miten juuri minä edesautoin ryhmämme työskentelyä?*⁷⁸ Työskentelyn yhteinen pohtiminen mahdollistaa kokemuksen oppimisen ja kokemuksen hyödyntämisen myös tulevassa työskentelyssä. Yhteistoiminnallisessa työskentelyssä oppimisen vastuu siirtyy näin entistä enemmän oppijalle itselleen. Samalla vastuu oppimisesta laajenee itsestä myös muihin yhteisön oppijoihin, jolloin oppimisesta muodostuu yhteisvastuullista, kollektiivista toimintaa.⁷⁹

Yhteisten toimintatapojen luominen

- Opettaja suunnittelee *yleistavoitteet* pedagogisen tiiminsä kanssa.
- Oppilaat otetaan mahdollisuuksien mukaan *suunnitteluun*.
- Työskentelyn *pelisäännöt* sovitaan arvokeskustelun avulla ja kirjataan.
- *Fyysinen ympäristö* järjestetään sellaiseksi, että se mahdollistaa ja virittää kirjoittamistilanteita.
- *Oppilaat arvioivat* säännöllisesti työskentelyään ja asettavat ryhmälleen uusia tavoitteita.



Tutkiva ote sallii epäonnistumiset

Positiivinen ilmapiiri rohkaisee riskin ottamiseen, asioiden esille tuomiseen ja niistä puhumiseen ja auttaa näkemään luokahuoneen oppijoiden yhteisönä, jossa oppilaat vaikuttavat toistensa oppimiseen mallintamalla ajatuksiaan, jakamalla ongelmanratkaisumallejaan ja antamalla toisilleen palautetta ja rohkaisua.⁸⁰

Yhdysvaltalaiset kirjoittamisen opetuksen tutkijat ja opetusmenetelmien kehittäjät Nelson, Bahr ja Van Meter suosittelevat rakentamaan kirjoittamisen laboratorion.⁸¹ Sitä johtaa luokan opettaja, ja sen

68. Sahlberg & Leppilampi 1994, 74–75.

69. Johnson & Johnson 1999, 66; Johnson & Johnson 2009, 110–111; Sahlberg & Sharan 2002, 43; Johnson, Johnson & Johnson Holubec 1993, 2:17.

70. Vrt. Koppinen & Pollari 1995, 24.

71. Koppinen & Pollari 1995, 11, 17–18.

72. Myös Koppinen & Pollari 1995, 24.

73. Koppinen & Pollari 1995, 18.

74. "Restoratiivisessa koulussa välittämisen ja oikeudenmukaisuuden etiikan tulisi olla kouluyhteisön toiminnan lähtökohta." Hopkins 2004, 28.

75. Hopkins 2004, 133–146.

76. Sahlberg & Leppilampi 1994, 73–74.

77. Johnson & Johnson 1999, 85.

78. Koppinen & Pollari 1995, 79, 84; Johnson & Johnson 1999, 85.

79. Koppinen & Pollari 1995, 24–25.

80. Ellis & Feldman 1994.

81. Nelson, Bahr & Van Meter, 2004, 91–102.

johtokuntaan kuuluvat myös muut luokan pedagogisen tiimin aikuiset. Laboratorion tutkijoita ovat kaikki oppilaat: kirjoittaminen on kokeilemista, testailua, riskien ottamista, tulosten tarkastelua ja niiden merkityksen pohtimista. Tällaisia laboratoriokeiteita on alaluvuissa *Pikku pisaroita*, *Puroja* ja *Vuolasta virtaa*. Samantapaisia ajatuksia luokasta kirjoittajayhteisönä on meillä Suomessa esittänyt Helena Linna, joka puhuu kirjoittajakonferenssista.⁸² Yhteisöllinen kirjoittaminen on myös tulevaisuuden haasteisiin vastaamista ja opetussuunnitelman toteuttamista käytännössä.⁸³

Olennaista on, että kirjoittamista on mahdollista harjoitella laboratoriokeiden hengessä. Joskus kokeiluista seuraa oivallus ja läpimurto, joskus vain hajanaisia muistiinpanoja ja sekava juoni. Aina ei tarvitse onnistua, opettajankaan. Kirjoittamisen laboratoriossa jokaista ja kaikkia yhdessä kannustetaan ja luotsataan erilaisiin kokeiluihin, oman kirjoittamisen mukavuusalueen reunoille ja ylikin – kehittymään kirjoittajina. Tärkeää on se, että oppilas kokee olevansa joukossa, jossa on lupa ottaa riskejä ja myös epäonnistua.⁸⁴

Ideointi

Tottumattomat kirjoittajat saattavat ajatella, että kirjoittaminen alkaa isosta alkukirjaimesta ja tekstin suoltaminen ensimmäisestä virkkeestä. Tyhjästä on kuitenkin paha nyhjäistä. Kirjoittajalla pitää myös olla sanottavaa. Joskus se syntyy tarkasta kokemuksen havainnoinnista, joskus varta vasten hankitusta tiedosta. Kokeneille kirjoittajille ja ammattilaisille onkin ominaista, että he suunnittelevat ja valmistelevat kirjoittamista monin tavoin ennen kuin ryhtyvät toimeen. Se voi olla osittain mielensisäistä kypsytelyä, mutta myös aktiivista maailman tarkkailua, havaintojen kirjoittamista muistiin, asiantuntijoiden kanssa keskustelua ja erilaisten lähteiden lukemista.

”Kertoja on vähän niin kuin harakka teoksessa Tintti ja Castafioreen korut. Niin kuin harakka kahmii sinne omaan pesään kaikenlaista, mikä kiiltää, hopealusikoita, timanttikoruja, kertojakin kerää kaikenlaista kiinnostavaa. Tietoinen toisen matkiminen on typerää, virikkeiden kerääminen kuuluu työhön. Esimerkiksi vanhan sanomalehden pikku ilmoitus voi olla sellainen aarre.”

Sirpa Kähkönen, kirjailija

Ideointi rakentuu eri tavoin riippuen siitä, mihin tekstitaitojen osa-alueeseen keskitytään ja millaista tekstiä ollaan tekemässä. Ensimmäinen kysymys on siis, mikä on tavoite. Mitä on tarkoitus kirjoittaa ja miksi? Kun tiedetään vastaus isoimpaan kysymykseen, voidaan jatkaa oppimis- ja kokemustavoitteiden määrittelyyn, tavoitellun tekstilajin piirteiden kuvaamiseen, aihepiiriin liittyvien ennakkotietojen kokoamiseen, hankituista lisätiedoista keskustelemiseen tai lisätietojen hankkimisen suunnitteluun. Lopulta voidaan siirtyä aihepiiriin liittyvien verbien, substantiivien ja adjektiivien listaamiseen, niin että jokaisen oppilaan saatavilla on aihepiiriin liittyvien sanojen verkosto.

”Pohdin tarinan rakentamiseen liittyviä asioita ennen kuin alan kirjoittaa. Kuopio-sarjassahan on paljon ihmisiä, ja niitä syntyy aina tarpeen mukaan lisääkin. Mutta miten se historian hetki lihallistuu niitten ihmisten kautta? Mitä ne ihmiset on siellä tekemässä ja miten se saadaan mahdollisimman dramaattiseksi niin, että siinä ei ole yhtään sellaista turhaa ihmistä tai tapahtumaa?”

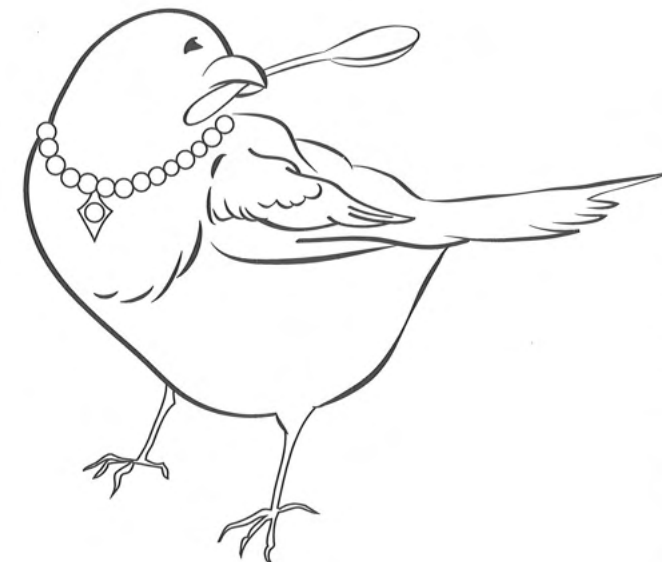
Sirpa Kähkönen, kirjailija

Kirjoitelmien suunnittelu kannattaa tehdä yhdessä erilaisia yhteisöllisiä ideointityökaluja hyödyntäen. Yhteisestä suunnittelusta hyötyvät erityisesti ne oppilaat, jotka muuten saattavat jäädä jumittamaan tyhjän paperin tai kuvaruudun eteen, koska ”eivät keksi” mitään kirjoitettavaa. Toisaalta myös vuolaat kirjoittajat voivat hyötyä mahdollisuuksista punnita omia ajatuksiaan toisten ajatuksia vasten. Yksi yhteisen pohdinnan paikka voisi olla vaikka se, mistä aloitetaan. Monen vuolaan kirjoittajan ongelma tahtoo olla aloittaminen liian kaukaa, jolloin voi olla vaikea saattaa tarina loppuun.

”Kaikkein jännittävintä ja problemaattisinta on sen määrittäminen, mikä on alku. Koululaisena minun oli vaikea saattaa loppuun aineita, koska aloitin liian kaukaa. Alusta voi jättää paljon pois.”

Sirpa Kähkönen, kirjailija

Kun yhdessä suunnittelemiseen totutaan, huomataan myös, miten samoistakin lähtökohdista syntyy ehtymätön määrä erilaisia tekstejä. Yhdessä suunnittelu ei ole siis uhka omaperäisyydelle. Tekstithän ovat lopulta tulosta avointen mahdollisuuksien luovasta hyödyntämisestä. Miten monenlaisia asioita yhdessä valmistautuminen voikaan tarkoittaa? Koko ryhmän yhteistä keskustelua, ideointia, tehtävien tekemistä, pariporinaa, tietokirjojen tutkimista pienryhmissä. Luvussa 3 on esitelty erilaisia ideointitapoja. Myös luvussa 3 esitellyt kirjoitusharjoitukset soveltuvat suunnittelun apuvälineiksi.



Ajatusten jäsentäminen

Yhteinen ideoiden kokoaminen kartuttaa yhteistä sisällöllistä pääomaa. Ideat eivät kuitenkaan ole vielä teksti. On aika pysähtyä pohdiskelemaan. Tavoitteena on tekstin jäsentäminen eli ajatusten ja ideoiden järjestäminen niin, että viesti välittyy lukijalle tai kuulijalle. Jäsennys riippuu monesta asiasta. Täytyy päättää, missä järjestyksessä asiat kannattaa kertoa.

”Aika usein käytössä on sellainen kikka, että yritän keksiä otsikon ensin, koska siinä otsikossa tulee mietittyä aika montaa asiaa niin kuin sen jutun teemaa ja tyyliä. Ja se ingressi siihen perään. Muutenkin sen jutun alku on tärkeä.”

Leena Virtanen, kirjailija

”Aika usein lähtee yksityisestä yleiseen ja takaisin. Lähtee ehkä liikkeelle omasta kokemuksesta, vie aiheen yhteiskunnan tasolle, lopussa ehkä palaa takaisin se kerronta. Jos omalla kokemuksella on laajempaa merkitystä, sitä voi käyttää.”

Ville Eloranta, editoija

Ensinnäkin tekstilaji vaikuttaa jäsennykseen. Sadun ja tarinan jäsenitys seuraa usein tapahtumajärjestyksestä, mutta laboratoriokeiteita voi tehdä myös kokeilemalla erilaisia ennakkointeja ja takaumia.

”Tarina voi alkaa myös lopusta tai mistä tahansa kohdasta. Mikä on itsestä kiinnostava alku? On myös niin, että tarina kertoo itse itsensä, jos vain on tarpeeksi tarinan malleja, joita syntyy lukemalla ja elokuvia katsomalla. Kun kirjoittajalla on tarpeeksi luottamusta, tarinan henkilöt tekevät paljon myös itsekin.”

Sirpa Kähkönen, kirjailija

Esimerkiksi uutinen antaa mahdollisuuden keilla muuta kuin tapahtumien alusta alkavaa kertomisjärjestyksestä. Uutinenhan alkaa tyypillisesti tapahtumien päätepiisteestä tai seurauksesta, jota selitetään kertomalla, missä ja milloin uutinen tapahtui sekä kommentoimalla tapahtunutta eri todistaja- ja asiantuntijalausunnoin. Tietotekstin jäsenitys voi edetä monella eri logiikalla. Tavoiteltuun tekstilajiin sopivat jäsentelytavat ovat hyvä aihe yhteiselle pohdinnalle.

Kun on selvillä, mitä tekstilajia on tarkoitus kirjoittaa, käy mahdolliseksi tehdä sisältövalintoja. Mitä yhdessä keksittyä tai niistä edelleen kehitettyjä ideoita kirjoittajat haluavat käyttää omassa tekstissään? Mitä he haluavat jättää omasta tekstistään

82. Linna 1994, 65.

83. Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012, 17–27.

84. Koppinen & Pollari 1995, 14.

pois? Tuleeko tässä vaiheessa mieleen kokonaan uusia ajatuksia? Missä järjestyksessä asiat on järjevä esittää?

Jos ideat on koottu listaksi, yksinkertainen jäsentämisen tapa on valita ne ideat, joita aikoo käyttää, ja vaikkapa numeroida ne. Tehokkaammin toimii kuitenkin käsitekartta (vrt. liitteet 6–7). Kuten ajatuskartta myös käsitekartta on visuaalinen työkalu. Sen tavoitteena ei ole kuitenkaan erilaisten yhteyksien löytäminen vaan nimenomaan käsitteen jäsentäminen. Käsitekartta rakennetaan keskeisen käsitteen, esimerkiksi aiheen ympärille. Käsitekartan avulla on helppo järjestää ideat graafis-verbaaliseksi jäsennykseksi. Karttaan kirjataan aihepiiriin liittyvät käsitteet siten, että niiden välisiä yhteyksiä osoitetaan viivoilla. Käsitteiden suhteet tuodaan esille käsitteiden välisinä ylä-, sisar- ja alakäsitesuhteina. Keskitason käsitteitä voidaan hyödyntää tekstin kappalejaon perustana, siten että kustakin keskitason ilmiöstä alailmiöineen tai havainnollistavine esimerkkeineen kirjoitetaan yksi kappale.

Käsitekartat soveltuvat erityisen hyvin tietokirjoittamisen apuvälineeksi. Kun aihe on valittu ja siirrytään tiedon hakemiseen, käsitekartta on luonteva muistiinpanojen tekemisen väline. Samalla tiedon lähteenä olleen tekstin retorinen rakenne rikkoutuu ja käsitteet ovatkin vapaina kirjoittajan hallussa. Kun kirjoitetaan erilaisia tieto-, asia- ja opiskelutekstejä käsitekarttojen pohjalta, teksteistä tulee omaäänisiä, oppilaan oman ajattelun tasoa heijastavia.

Näin välttyään myös siltä, että asiakirjoittaminen olisi suoraa lähteen kopiointia ja toistamista.

Käsitekartan teko onnistuu helposti sähköisillä käsitekarttaohjelmilla, joista monet ovat maksuttomia tai varsin edullisia. Käsitekartta voidaan laatia yhdessä luokan tauluun, jokaisen oppilaan vihkoon tai ryhmissä esimerkiksi paperiliuskojen tai tarralappujen avulla fläppitaululle tai isolle paperille. Etenkin jos ideoita on kerätty yhdessä teknologiaa hyödyntäen, kannattaa niitä myös työstää eteenpäin sähköisesti.

Jäsenitys voidaan tehdä ryhmä- tai parityönä, kirjoitettiinpa yhdessä tai itsenäisesti. Ajatukset kirkastuvat, kun oppilaat esittelevät ne toisilleen ennen kirjoitustyöhön ryhtymistä. Yksinkertaistettuna suunnitelma on kertomus siitä, mitä asioita ja missä järjestyksessä kirjoittaja aikoo käsitellä. Alemmilla luokilla suunnitelman esittäminen voi olla pelkästään suullinen paritehtävä.

”Kun tarina on kokonaan mietitty loppuun asti, on kiva lähteä kirjoittamaan.”

Toni Juhanne, esikoiskirjailija

”Nykyään vertaan itseäni vanhaan puuseppään, joka mieluummin makaa sohvassa ja miettii. Ammatti on antanut työkalut. Luotan siihen, että osaan kyllä, mutta pohdin miten sen sommittelen.”

Sirpa Kähkönen, kirjailija

Yhdessä kirjoittamisen mahdollisuudet

Kun ideat on kerätty ja jäsennetty, on aika ryhtyä kirjoittamaan. Mitä luokassa tapahtuu silloin? Me näemme mielessämme luokkahuoneen, jossa oppilaat istuvat ryhmissä. Siellä täällä he supisevat ja vaihtavat ajatuksia. Muutama kirjoittamisrauhaa kaipaava oppilas on saattanut vetäytyä hiljaiseen kirjoittamisenurkkaukseen. Koko ajan harjoitellaan sivujuonteena myös yhteistyötä, suvaitsevaisuutta ja vuorovaikutustaitoja, hiotaan särmiä ja otetaan vauhtia.⁸⁵

Yhdessä kirjoittamiseen on monia vaihtoehtoja. Jyrkiäinen ja Koskinen-Sinisalo hahmottavat neljä erilaista ryhmäkirjoittamisen tapaa. Yksi mahdollisuus on, että ryhmä valitsee yhden jäsenistään kirjoittamaan koko ryhmän puolesta. Toinen mahdollisuus on, että ryhmän jäsenet kirjoittavat peräkkäin jatkaen siitä, mihin edellinen on jäänyt. Kolmas tapa on hajauttaa kirjoittamistehtävät ryhmän kesken siten, että jokainen tuottaa omaa osuuttaan samanaikaisesti. Neljäs tapa on kirjoittaminen vuoropuheluna, jolloin pari kirjoittaa yhteistä tekstiä toistensa osuuksia lukien ja kommentoiden.⁸⁶

”Nuorempana kirjoitettiin kollegan kanssa vieressä istuen. Se oli hauskaa. Yleensä kuitenkin pitää ajankäytön takia tehdä työnjako ja sopia, kuka kirjoittaa mitään.”

Leena Virtanen, toimittaja

Yksi kaikkien puolesta -kirjoittaminen soveltuu hyvin erilaisten havaintopäiväkirjojen ja retkiraporttien laatimiseen, jos luokka opiskelee suhteellisen pysyvissä pienryhmämuodostelmissa. Kirjoittamisvuoro vaihtuu oppilaalta toiselle aina uutta raporttia laadittaessa.

Tekstin jatkaminen peräkkäin soveltuu hyvin esimerkiksi jatkokertomusten kirjoittamiseen. Peräkkäin kirjoitettaessa voi huomata, että toisten ajatuksilla on omaakin mielikuvitusta ja ajattelua ruokkiva vaikutus.

Tehtävien jakaminen eri kirjoittajille eli hajautetusti kirjoittaminen soveltuu esimerkiksi yhteisen

tietokirjan ja esitelmän valmisteluun. Hajautetusti ryhmässä kirjoittaminen ei oikeastaan ole enää yhdessä kirjoittamista, sillä siinä ryhmä jakaa jäsenilleen tehtävät, jotka jäsenet toteuttavat itsenäisesti. Tätä tapaa on käytetty vanhastaankin erilaisten ryhmätöiden tekemisessä. Hajautetuilla tehtävillä voidaan toisinaan tehostaa tiedonhakua, mutta vertaisoppimisen hyötyjä sillä ei saavuteta yhtä lailla kuin aidoilla yhteiskirjoittamisen tavoilla pari- ja pienryhmäkirjoittamisessa.

Neljäs tapa, kirjoittaminen vuoropuheluna, vaatii itsenäistä vastuunottoa sekä omasta että toisen tekstistä. Siinä kirjoittajat tuottavat ja muokkaavat omaa ja toistensa tekstiä vuoropuhelun tapaan jatkaen siitä, mihin toinen on päässyt. Tämä kirja on syntynyt sekä hajautetusti että vuoropuheluna siten, että suunnittelutyö on tehty yhdessä, jonka jälkeen kirjoittajat ovat jakaneet tehtäviä keskenään, mutta jatkaneet sitten eri kirjoituskierroksilla koko tekstin työstämistä tekemällä lisäyksiä sekä kommentoiden ja kehittämällä toistensa aloittamia osuuksia.⁸⁷

Erilaiset yhteisöllisen kirjoittamisen tavat ovat ainakin ajoittain yksin kirjoittamista – emmekä halukaan sanoa, että siitä olisi syytä kokonaan luopua. Kuitenkin kirjoittajaksi kehittymisessä olisi tärkeää hyödyntää vertaistukea siten, että kirjoittaminen myös ihan konkreettisella sanojen, lauseiden ja kappaleiden muotoilun tasolla olisi yhdessä tekemistä. Käytännössä yksin kirjoittamiselle on ainakin kaksi vaihtoehtoa: parikirjoittaminen ja pienryhmässä kirjoittaminen.

Parikirjoittamisella tarkoitamme sitä, että tekstiä tuottavan yksikön muodostaa kaksi oppilasta. Tämä tapa on esimerkiksi lukemaan oppiminen kirjoittamalla -menetelmän keskeinen pedagoginen valinta. Menetelmän kehittäjä Arne Trageton suosittelee parityöskentelyä, koska siinä oppilaat tukevat toisiaan ja heidän käymänsä keskinäiset oppimiskeskustelut osoittautuvat usein korkeatasoisiksi.⁸⁸ Toisinaan parit kannattaa muodostaa taidoiltaan erilaisista, toisinaan samantasoisista oppilaista. Tässäkin asiassa vaihtelu voi olla pedagogisesti viisain ratkaisu.

Tietokoneella kirjoitettaessa parilta onnistuu hyvin yhdessä kirjoittaminen siten, että välillä toinen on vain neuvonantajan, sanelijan ja kommentoijan asemassa, kun taas toinen hoitaa ajatusten kirjaimisen, kunnes vuoroja vaihdetaan. Näin kirjoittaes-

85. Katso myös Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012, 50–52.

86. Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012, 92–93.

87. Myös Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012, 94.

88. Trageton 2007, 80, 129, 163; Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012, 51.

saan oppilaat huomaamattaan vaihtavat näkemyksiään kirjoittamisesta, lauseiden muotoilusta, sananvalinnoista ja tekstin jäsentämisestä. On jopa suositeltavaa, että oppilaat käyttävät samaa tietokonetta, jolloin heidän on yhdessä tarkattava kehkeytyvän tekstin rakentumista.⁸⁹ Parikirjoittaminen voidaan toteuttaa myös käsin kirjoitettaessa. Tällöin voi olla helpompi seurata tekstin kehkeytymistä, jos kumpikin kirjoittaa tekstiä omaan vihkoonsa (tai omalle paperiarkilleen). Parin kumpikin jäsen on tällöin samanaikaisesti sekä kommentoija että kirjaaja.

Pienryhmässä kirjoitettaessa sopiva ryhmäkoko on kolmesta neljään oppilasta. Tämänkokoisessa ryhmässä vahvuutena on ideoiden runsaus ja se, että jokainen saa äänensä kuuluviin. Jotta teksti pysyisi kaikkien hyppysissä, on suositeltavaa, että pienryhmässä jokainen kirjoittaa yhteisen tekstin itselleen⁹⁰ joko koneella tai kynällä. Parikirjoittamisessa luonnistuu hyvin sekin, että jaetaan paperi tai tietokone ja kirjoitetaan yksi yhteinen teksti. Järjestelyissä on kuitenkin tärkeä kiinnittää huomiota siihen, että ryhmän kaikki jäsenet ovat aktiivisia toimijoita ja ettei kukaan jää vapaamatkustajaksi tai sivusta seuraajaksi.

Ohjaajalla on tärkeä rooli kirjoittamistilanteessa. Hän on käytettävissä tarvittaessa, auttaa alkuun tai on apuna, jos kirjoittaminen alkaa kesken kaiken kangerrella. Oppilaiden on tärkeä tietää, että aina voi nostaa käden ylös, jos tarvitsee apua tai ei pääse kirjoittamisessaan eteenpäin. Pikkuhiljaa totutaan siihen, että ohjaaja risteilee pulpettien välillä ja oppilaille käy luontevaksi myös turvautua tämän apuun: joskus kirjoittajat haluavat varmistuksen jäsenyksiensä onnistuneisuudesta, joskus he haluavat vielä ääneen pohtia joittenkin ideoittensa yksityiskohtia, joskus kyse voi olla sananvalinnasta tai oikeinkirjoituksesta.

Tekstin tarkastelu ja kehittäminen

Oman tekstin lukeminen ja tarkastelu kirjoittamisen lomassa kuuluu kirjoittamisen osaitoihin. Yhdessä kirjoitettaessa kirjoittajat tarkastelevat ja kommentoivat tekstiään samalla, kun neuvottelevat ratkaisuihin ja kehittävätkin ajatuksiaan eteenpäin. Usein kirjoittaja myös yksin kirjoittaessaan välillä pysähtyy, lukee tekstiään ja pohtii tekemiään ratkaisuja. Tätä voidaan kutsua myös lähiluvuksi. Lähiluku on alun perin kirjallisuustieteeseen kehitetty tekstien tarkastelutapa, jossa on keskeistä tekstin tarkastelu erittelemällä, analysoimalla.⁹¹ Pentikäinen on ehdottanut lähilukua myös kirjoittajan oman palautteen välineeksi kirjoittamisen opetuksessa.⁹² On ehkä hyvä pitää pieni tauko kirjoittamisen ja oman tekstin tarkastelun välillä, niin että omaa tekstiään voi sitten lukea arvioiden, ikään kuin vieraan silmin tai uusien silmälasien läpi. Silmät pidetään avoimena sille, mitä on jo sanottu, mitä teksti vielä kaipaa ja mitä siinä pitäisi muuttaa. Yksi tapa tarkastella omaa tai yhdessä kirjoitettua tekstiä on lukea sitä ääneen. Usein silloin keksii, miten lauseiden rytmiä pitää vielä muokata, esittämisjärjestystä hioa ja ilmaisua rikastaa. Moni kirjoittaja kirjoittaa omasta tekstistään myös kokonaan uusia versioita ennen kuin on tyytyväinen lopputulokseen.

"Aluksi joutui kirjoittamaan versioita ja vasta sitten alkoi käsittää, miten sen pitää mennä. Jos keskityn tähän..., jos näkökulma onkin tämä..."

Sirpa Kähkönen, kirjailija

"Lastenkirjaa kirjoittaessa ääneen lukemisesta tuli taju siitä, millä tavalla lapsi kuuntelee tekstiä. Siinä asettuu samalla lapsen asemaan ja alkaa hallita lapsen sanaston. Kirjoitin kirjan lapsen kielitaidolla."

Leena Virtanen, toimittaja

Yhdessä kirjoittamisen tapoja:

- yksi kaikkien puolesta
- peräkkäin
- tehtäviä jakamalla
- vuoropuheluna
- lukemaan oppimiseksi
- parina.

Piirrearviointi

Suomessa vähemmän huomiota saanut, mutta etenkin Yhdysvalloissa vahvasti kirjoittamisen opetukseen vaikuttava oman tekstin tarkastelun työkalu ovat kirjalliset piirrekuvaukset, jotka antavat varsin seikkaperäiset ohjeet kirjoittamista varten ja toimivat eräänlaisena kirjoittajan muistilistana jo tekstin suunnitteluvaiheessa. Samaa tavoitekuvausta hyödynnetään myös arvioinnissa, jolloin kuvaus koostetaan piirteistä, joiden avulla voidaan erottaa toisistaan eritasoiset suoritukset.⁹³ Näin avataan hyvän suoritusten tunnuspiirteet ja tuetaan oppimisprosessia.⁹⁴

Pidämme tavoitekuvauksia toivottavana uudistuksena kirjoittamisen opetukseen, sillä niiden avulla on mahdollista lisätä oppilaan kokemusta siitä, että hän tietää, mitä häneltä odotetaan. Piirrekuvauksen laatiminen auttaa ohjaajaa opetuksen ja tehtävien kohdentamisessa. Oppilaalle se on apuväline oman toiminnan ohjaukseen. Liitteessä 2 on arviointilomake kirjoittamistehtävän piirrearviointia varten. Lisäksi teoksessa on piirrearviointilomakkeet sekä kertomusta että kirja- tai teatteriarvostelua varten (liitteet 16 ja 20).

Tavoitekuvaukset kannattaa laatia tehtäväkohtaisesti – tai vähintään tekstilajikohtaisesti. Niissä ilmaistaan tehtävän kriteerit mahdollisimman konkreettisesti. Ajattelempa, että itse tehdyissä tavoitekuvauksissa ei saa olla uuvuttavan monta kohtaa. Hyvä nyrkkiäntö voisi olla, että kolmasluokkaisen tavoitekuvauksessa ei ole juurikaan kolmea piirrettä enempää muistettavaa, kuudesluokkaisen listassa kuutta enempää. Tavoitekuvaus tai muistilista voidaan laatia yhdessä oppilaiden kanssa, kun tutustutaan uuteen tekstilajiin ja suunnitellaan kirjoittamista. Sen avulla yksin, parin kanssa tai ryhmässä kirjoittavat oppilaat voivat tarkistaa, onko heidän tekstissään ne asiat, jotka ovat kriittisiä tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Tavoitekuvauksen avulla voidaan kiinnittää huomiota myös juuri opittuihin oikeinkirjoitusasioihin. Silloin kun opettaja arvioi oppilaiden kirjoittamista, tavoitekuvaus on myös hänen arviointinsa selkäranka.

Tavoitekuvaukset tukevat etenkin kirjoittajia, joista kirjoittaminen tuntuu ponnistelulta tai jos lu-

kemiseen ja kirjoittamiseen liittyy oppimisvaikeuksia. Tavoitekuvaus ulkoistaa ja konkretisoi niitä tekstin tarkastelun vaiheita, joita oppija ei vielä ole sisäistänyt osaksi kirjoittamisen käytänteitään. Ne siis tukevat itsearviointia ja kirjoittamisessa tarvittavan itsesäätelyn kehittymistä.

Vertaispalaute puhepiirin avulla

Kommenttien hakeminen myös vertaisilta on hyödyllistä. Näin väitämme, vaikka olemme tietoisia siitä, että moni vertaiskommentointia kokeillut opettaja on kokenut pettyneensä.

Uhkana nähdään, että vertaiset saattavat sanoa jotain negatiivista, mikä saattaa pahoittaa kirjoittajan mielen, tai ajatellaan, että oppilaat sanovat toistensa teksteistä vain jotakin ylimalkaista: "Ihan kiva." Vertaiskommentoinnilla ei voikaan odottaa, että siinä tehtäisiin opettajan työ. Sen sijaan vertaiset voivat aina kertoa kokemuksistaan tekstin vastaanottajina. Vertaiskommentoinnin harjoittelu saattaa vaatia useita yrityksiä, ennen kuin se onnistuu. Siinä kuitenkin opitaan teksteistä puhumisen metataitoja. Voi olla, etteivät vertaiskommentoinnin hyödyt näy heti kirjoitelmissa, mutta pitkällä tähtäimellä se edistää tekstitietoisuutta.

Jotta opitaan antamaan merkityksellistä vertaispalautetta, sen antamista opetellaan yhdessä. Opettajan valmennustyöhön kuuluu ratkaista, miten vertaiskommentointi organisoidaan. Jos on kirjoitettu ryhmässä, palautetta voidaan hakea toiselta ryhmältä. Jos on kirjoitettu pareittain, kolme neljä paria muodostaa luontevan palauteryhmän. Yksin kirjoitettuja tekstejä on luonteva jakaa noin neljän hengen ryhmissä. Tämänkokoisissa kolmen neljän tekstin jakamiseen perustuvissa ryhmissä saadaan riittävästi kokemuksia yksityiskohdiltaan erilaisista teksteistä, mikä voi rikastaa omaa kirjoittamista.

Kokemuksemme mukaan puhepiirissä⁹⁵ työskentely toimii erinomaisesti vertaispalautteen annossa. Siinä puheenvuorot etenevät istumajärjestyksessä, kierros kierrokselta. Siten kenenkään ei tarvitse jännittää sitä, että puheenvuoro tulee yllättäen. Puhepiirissä kunnioitetaan toisen vuoroa kertoa aja-

93. Nelson, Bahr & Van Meter 2004, 362; Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012, 84–86.

94. Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012, 55.

95. Hopkins 2004, 135.

89. Myös Trageton 2007, 163.

90. Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012, 55–56.

91. Hosiaisuus 2003, sanaviite lähiluku.

92. Pentikäinen 2006, 123–124.

tuksensa. Voidaan valita jokin esine puheenvuoron symboliksi, puhekapulaksi. Puhekapulan haltijalla on oikeus puhua, muilla on oikeus kuunnella. Mikäli jollain ei ole sanottavaa, hän voi sanoa ”ohi” ja halutessaan kertoa ajatuksensa seuraavalla kierroksella.

Opettaja laatii puhepiirille käsikirjoituksen. Liitteessä 3 on esimerkki tällaisesta. Käsikirjoituksessa

Katso
Liite 3

puhepiirille annetaan näkökulma tai kysymys jokaiselle palautekierrokselle. Kysymys pysyy samana koko kierroksen ajan, jolloin jokaisella on mahdollisuus esittää siihen liittyvät ajatuksensa. Jokainen saa vuorollaan puheenvuoron. Jos puhepiiri on luokalle ihan uusi työtapana, sitä on hyvä ensin harjoitella lämmittelykierroksella. Sellaisen kehoitteeksi sopii vaikkapa: ”Kerro jokin mukava asia, joka sinulle on tänään tapahtunut.”

Kun puhepiiriä käytetään vertaispalautteen antamiseen, noin neljän viiden oppilaan ryhmä on sopivan kokoinen. Jokainen lukee oman tekstinsä ensin ääneen itse – ainakin jos se on kirjoitettu käsin. Omasa tekstistä saa kyllä selvää, ja oman tekstinsä osaa rytmittää oikein! Joku on jossakin ryhmistämme täydentänyt suullisesti kirjoittamaansa ja näin editoinut tekstiään vielä lennossa. Lukemisen jälkeen ryhmän jäsenet kommentoivat vuorotellen aluksi ehkä vain sisältöä, mutta vähitellen edetään myös kohti huomioita, jotka koskevat tekstin rakennetta ja tyyliä.

Puhepiirityöskentelyn tarkoituksena on ennen kaikkea antaa kokemus siitä, että oma kirjoitus on kuultu ja toiset ovat huomanneet siitä merkityksellisiä piirteitä. Oppilaat ovat yleensä erittäin kiinnostuneita vertaisiltaan saamastaan palautteesta. Palautteiden rauhalliseen lukemiseen kannattaakin varata heille aikaa.

Jos teksti on tarkoitettu vielä viimeistellä kommentointikierroksen jälkeen, palautetta voidaan pyytää myös siitä, mitä tekstiin kannattaisi lisätä. Joskus kaikkein hyödyllisintä on, että vertaiset kysyvät tekstin kirjoittajalta, mitä tämä ei ole vielä saanut sanottua, mutta haluaisi sanoa, tai mitä kirjoittaja aikoo muuttaa tekstissään saamansa palautteen perusteella. Näin päästään harjoittelemaan palautteiden huomioonottamista. Ajatukset muotoutuvat, kun ne ennen kirjoittamista puhutaan. Tokihan kir-

joittaja saattaa myös sanoa saamansa palautteen jälkeen, että on tyytyväinen tekstiinsä, kiittää palautteesta, mutta ei aio muuttaa mitään. Kirjoittajalla on viimeinen sana!

Opettaja tekstin kommentoijana

Myös opettaja voi auttaa tekstin eteenpäin kehityksessä. Se tapahtuu luontevasti oppilaiden kirjoittaessa ja opettajan keskustellessa vuoroin eri oppilaiden kanssa. Opettaja voi kysyä, mihin kirjoittaja pyrkii ja mitä hän haluaa sanoa. Hän voi myös kommentoida kirjoittajan sananvalintoja, etenkin onnistuneita, mutta myös haastaa joissain kohdin etsimään tehokkaampaa ilmaisua. Opettajan rooliin kuuluu auttaa siinä, että opiskellut kielenhuoltoasiat muuttuvat osaksi kirjoittamiskäytänteitä. Siinä maltti on valttia: kehoitus korjata oikeinkirjoitusta voi olla liian laaja tai ylimalkainen. Sen sijaan asia kerrallaan yhdyssanojen, verbintaivutuksen tai jonkin välimerkin käytön tarkastelu onnistunee paremmin.

*”Hienosti kuvasit myös, miten Eemelin äiti on to-
pakka ja päättäväinen, vaikka isä yrittää olla se,
joka päättää. Käytit hyvin lainausmerkkejä vuo-
rosanoissa. Tiistaina opetellaan vielä tarkemmin
lainausmerkkien käyttöä. Sen jälkeen osaat ne
täydellisesti.”*

(Sirkun kirjoittama kommentti Eemelin metkut
-projektin yhteydessä)

Dialogin kirjoittajan kanssa opettaja voi käyn-
nistää vaikkapa seuraavasti:

*”Juonen luonnostelusi on hieno! Voin jo mielessä-
ni nähdä, kuinka Eemeli keksii, miten on helpompi
heittää kaikki painavat puut verstaan ikkunasta ja
kuinka puunkalikat osuvat vahingossa kanoihin. Ja
taas isä huutaa Eemelin verstashuoneeseen!”*

(Sirkun kirjoittama kommentti Eemelin metkut
-projektin yhteydessä)

Opettaja on palautteenantajana roolimalli. Hän antaa esimerkin siitä, miten teksteistä voi keskustella kirjoittajan omaa ääntä ja pyrkimystä kunnioittaen. Esimerkistä oppilaat voivat ammentaa luovasti myöhemmin omissa vertaispalautteissaan.

Viimeistely

Tehtiinpä tarkastelukierros vain omalle tekstille, ryhmässä toisten kanssa tai niin, että opettaja lukee ja kommentoi tekstit, luova prosessi viedään loppuun viimeistelemällä teksti. Viimeistelyn apuna voidaan käyttää prosessin alussa yhdessä tehtyä tai opettajan antamaa tavoitekuvausta. Siihen voi sisältyä myös jokin kielen asia, johon sillä kerralla on tarkoituksenmukaista kiinnittää erityistä huomiota. Avuksi otetaan oppikirjan tai luokkakirjaston kieliooppaat, kuten *Kielitoimiston oikeinkirjoitusopas*, ja erilaiset suomen kielen sanakirjat.

”Kaikkien tekstiä kannattaa editoida. Myös pääkirjoitustoimittajien tekstiä kannattaa editoida. Myös omaa tekstiäni kannattaa editoida, vaikka osaan pilkkusäännot etu- ja takaperin. Jos kollega sanoo, etten ihan ymmärrä tätä, niin sitä pitää korjata. Muuten lukija pettyy. Toiset silmät, jopa kolmannet silmät ovat aina tarpeen.”

Ville Eloranta, editoija



Mitä harjaantuneempia kirjoittajat ovat, sitä automaattisemmin he muistavat

- pohtia ja hyödyntää saamaansa palautetta
- tarkistaa oikeinkirjoitusasiat
- tarkistaa tekstilaji- tai tehtäväkohtaisen tavoitekuvausten avulla, onko heidän tekstissään olennaiset osat ja sisällöt
- punnita sanomaansa: ovatko he sanoneet, mitä halusivat, ja onko asiat sanottu sillä tavalla, kuin he halusivat.

Julkaiseminen

”Vaikka en ollut mitään kirjoittanut, ajattelin, että olisi tosi siistiä, jos kirjan saisi kustantajalle. Oli siinä ajatuksena, että joku sen ottaisi. Kun sain käsikirjoituksen valmiiksi, katsoin kustantajien sivuja siitä, miten kirjan saa lähetettyä. Kustantamojen ohjeena oli, että käsikirjoitus kannattaa lähettää esiseulaan esimerkiksi Nuoren Voiman Liittoon, mistä tulikin palautetta. Käsikirjoitus valittiin kymmenen parhaan joukkoon, ja palkintona tuli kirjoittamisen mestarikurssi Orivedellä.”

Toni Juhanne, esikoiskirjailija

Jokainen kirjoittaja tarvitsee ja ansaitsee lukijan. Vain harvoin tekstit on tarkoitettu pelkästään itselle, omaan pöytälaatikkoon tai päiväkirjaan. Opettajan onkin oppilaiden kanssa yhdessä hyvä pohtia, mikä olisi millekin kirjoitelmalle hyvä julkaisukanava. Riittääkö tällä kertaa, että ryhmän jäsenet lukevat tuotoksensa toisilleen esimerkiksi luku- tai puhepiirissä? Joskus lisäarvoa tekstin lukemiseen tuo se, että opettaja lukee kirjoitelmat ryhmälle maalaillen ja eläytyvästi. Kootaanko teksteistä luokkaan seinälehti, johon oppilaat voivat itsenäisesti tutustua? Lukevatko oppilaat kotitehtävänä tekstinsä ääneen kotiväelle, mummulle, kummille, lemmikille? Lähetetäänkö tekstit julkaistaviksi esim. paikallislehden lasten- ja nuortensivuilla? Osallistutaanko niillä kirjoituskilpailuun? Kootaanko saduista tai tarinoista kummiluokalle kirja, jota voidaan vaikka käydä pienemmille oppilaille päivittäin lukemassa? Kootaanko vuoden aikana kirjoitetuista teksteistä oman luokan tarinakirjasto, jonka kirjoja voi luokassa lukea tai lainata kotiin?

Erilaiset laajemmat projektit, kuten luokkalehdet, tarjoavat luonnollisen julkaisukanavan. Pohdittavaksi jää, riittääkö yksi yhteinen painettu luokkalehti vai onko resursseja lehden kopioimiseen kaikille omaksi. Myös sähköisesti jaettavat luokkalehtien pdf-versiot ja verkossa julkaistavat lehdet ovat nykypäivää ja kokeilemisen arvoinen asia.

Erilaisten sähköisten oppimisalustojen ja -ympäristöjen käyttö (esim. Fronter, Moodle) mahdollistaa paitsi opettajan kirjallisen kommentoinnin ja palautteenannon kullekin henkilökohtaisesti kirjoitusprosessin aikana, myös luontevan julkaisutavan kirjoitelmille. Kun kirjoittaja julkaisee tekstinsä oppimisalustalla, koko muu ryhmä – ja myös kotiväki – pääsee sitä lukemaan, jos niin halutaan. Kokemuksemme mukaan se, että oppilaat pääsevät lukemaan

toistensa tekstejä oppimisalustalla vielä oman tekstin ollessa kesken, motivoi ja innostaa myös omien tekstien valmistumiseen ja jakamiseen muille. Luvussa 5 on kuvattu Eemeli-kirjoitusprojekti, joka on toteutettu yhteisellä sähköisellä oppimisalustalla.



Julkaisemistapoja

- ääneen lukeminen pienryhmissä tai koko ryhmälle
- seinälehti
- monistettu tai painettu lehti
- julkaisu sähköisessä oppimisympäristössä
- blogijulkaisu
- kummiluokassa julkaiseminen
- sanoma- tai aikakauslehteen lähettäminen
- opettajalla luettaminen.

Osa 2 Hanat auki!

Kirjoittaminen on parhaimmillaan ajatusten jakamista, vuorovaikutusta ja osallistumista. Kirjoittamisessa ei enää edetä aakkosten ehdoilla, vaan kirjoittamalla tunnustellaan tunteita, suostutellaan sujuvasti ja vaihdetaan näkökulmaa kertojasta toiseen. *Sanahanat auki!* tuo ajankohtaisen ja innostavan näkemyksen kirjoittamisen opetukseen: kirjoittaminen on taito, jota voidaan harjoitella yhdessä toisten kanssa. Kirjoittamalla opitaan myös lukemaan monenlaisia tekstejä.

Tässä kirjassa sanahanat avataan muutaman minuutin harjoituksilla, joista edetään laajoihin kirjoittamisen projekteihin. Kirjoittamalla etsitään omaa ilmaisua, otetaan tuntumaa eri tekstilajeihin ja opitaan työstämään erilaisia tekstejä ideasta julkaisukelpoiseksi tekstiksi.

Teoksessa on yhteensä yli 100 kirjoitusharjoitusta, joista opettaja saa ideoita niin perusopetukseen, sanataidepajoihin kuin kerhotoimintaan. Valmiit monistepohjat, arviointilomakkeet ja mallitekstit helpottavat opettajan arkea. Lisäksi mukana on monipuolinen tietopaketti kirjoittamisen opetuksen uusimmista virtauksista.

Sirkku Myllyntausta on luokanopettaja, harjoittelukoulun lehtori ja oppikirjantekijä. Hänellä on pitkä kokemus opettajien täydennyskouluttajana. Sara Routarinne on suomen kielen dosentti, nuorten kielen tutkija, opettajan kouluttaja ja oppikirjailija. *Sanahanat auki!* on syntynyt oppilaiden ja opetusharjoittelijoiden parissa kirjoittajien tiiviinä yhteistyönä.



K38.298

www.ps-kustannus.fi

Kansi: Marja Junnila

Kannen kuva: www.pixmac.fi/alliesinteract

ISBN 978-952-451-599-3



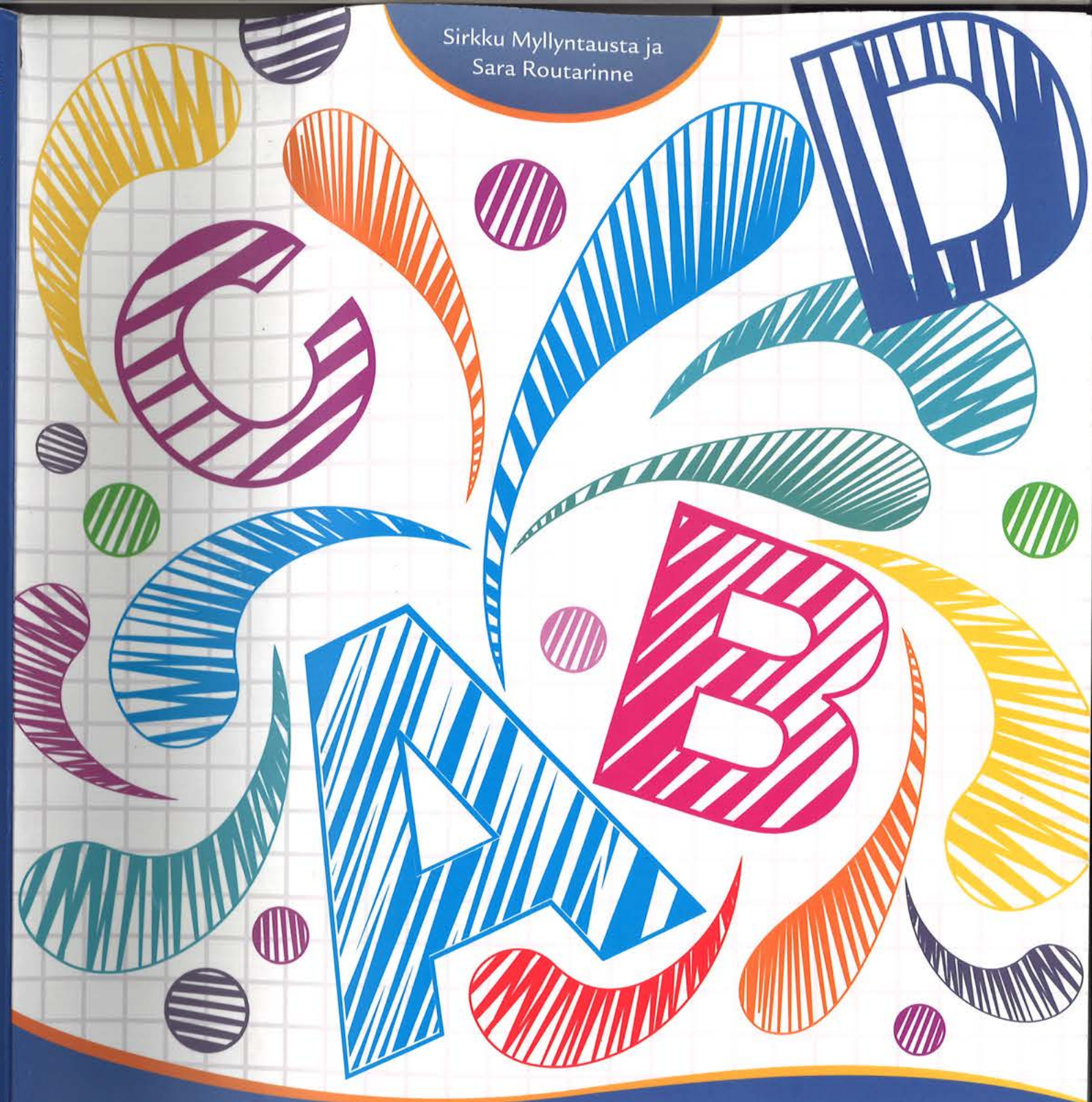
9 789524 515993

Sirkku Myllyntausta ja Sara Routarinne

Sanahanat auki!

PS-kustannus

Sirkku Myllyntausta ja
Sara Routarinne



Sanahanat auki!

Ideoita ja innostusta kirjoittamiseen



PS-kustannus