

Tekstejä, luovuutta ja prosesseja

– Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen

Minna-Riitta Luukka

Kirjoittamisen opetuksella on kautta aikain ollut keskeinen osa äidinkielen opetuksessa. Koulunkäynnin historian alkuhämärissä kirjoittamisen ja lukemisen taito oli osa aikuiseksi kasvamista ja sivistyneisyyden mittari. Kirjoitetut tekstit avasivat ovia uuteen maailmaan ja uudenlaiseen tietokäsitykseen. Tämä luku ja kirjoitustaidon perustehtävä on säilynyt edelleenkin, vaikka tietyssä mielessä taidot ovat nykyisin enemmän itsestään selviä. Mutta onko kirjoittaminen ja sen opetus itsestään selvää? Mistä kirjoittamisessa ja tekstien hallinnassa oikeastaan on kyse ja miten niitä voisi opettaa? Näitä asioita aion pohdiskella tässä artikkelissani.

Kirjoittamisen ja kirjoittamisen oppimisen teorialta voidaan periaatteessa jakaa kahteen ryhmään sen perusteella, millaiseksi teksti näissä malleissa mielletään. Osa teorioista pitää tekstiä tuotteena ja osa taas prosessina. Toinen teorioiden perusero löytyy siitä, millainen näkökulma niissä on kirjoittamiseen ilmiö-

nä. Kirjoittamista voidaan lähestyä sekä yksilöllisenä taitona että yhteisöllisten kirjoittamiskäytäntöiden hallintana. Samalla tekstin tulee määriteltävä eri tavalla: yksilön luomaksi, ainutkertaiseksi ilmiöksi tai yhdeksi tekstiksi yhteisön tai kulttuurien muiden tekstien joukossa. (Erilaisista käsityksistä ks. esim. Luukka 2000, Tarnanen 2002.) Yritän seuraavaksi lyhyesti luonnehtia muutamia vaikutusvaltaimpia teoreettisia malleja kirjoittamisen perusluonteesta.

Kirjoittamien on kirjoitetun kielen hallintaa

Niin sanottu perinteinen kirjoittamisen opetus perustuu ajatuksen yksilöllisten kirjoittamistaitojen harjaantumisesta. Opetuksen pääasiallisena tavoitteena on tekstin - siis tietyn tuotoksen - harjoittelu ja sitä kautta kirjoitetun kielimuodon opiskelu. Kirjoittaminen nähdään lauseiden laajentamisena virkkeiksi, virkkeiden kappaleiksi ja kappaleiden kokonaisiksi teksteiksi (esim. Hunt 1983, de Beaugrande 1984). Päähuomion sekä opetuksessa että kirjoittelun arvioinnissa saavat tekstin kieliasu ja sisällöt. Tehtävät kyllä ohjaavat erityyppisten tekstien tuottamiseen, mutta varsinaisesti opetuksessa ei juuri käsitellä tekstilajien ominaisuuksia. Kouluaineen tekstilaji on kouluaine – siihen ei juuri muualla elämässään törmääkään.

Perinteinen kirjoittamisen opetus perustuu pitkälti autonomiseen teksti- ja kielikäsitukseen. Opetuksessa lähdetään siitä, että kirjoittamisen taito on yksilöllinen ja pysyvä ominaisuus. Taitava kirjoittaja osaa kirjoittaa hyvin tilanteessa kuin tilanteessa, aiheesta kuin aiheesta ja kenelle tahansa lukijalle. Hyvä kirjoittaja osaa käyttää moitteetonta yleiskieltä ja jäsentää tekstinsä sujuvaksi. Tämän yleistaidon on katsottu kehittyvän nimenomaan korjaamalla ja kommentoimalla tekstien kieliasua. Hyvä teksti taas on ennen muuta sujuva, kieliopillisesti korrekti ja sisällökkäs.

Kirjoittamistaidon kehitys näkyy erityisesti kieliasun hallinnan vakiintumisena, kompleksisten kieliopillisten rakenteiden hallintana, esimerkiksi lauserakenteiden monimutkaistumisena, relativilauseiden ja tiiviiden kirjoitetulle kielelle ominais-

ten rakenteiden lisääntymisenä, virkerakenteiden monipuolistumisena ja koheesiokeinojen hallintana. Toisaalta tutkimuksissa on löydetty varsin vähän todisteita siitä, että syntaktinen monimutkaisuus tai kieliopillinen korrektiisuus olisivat keskeisiä kirjoittamistaitoja mittaavia tekijöitä. Monet osaavat tuottaa korrekteja lauseita ja monimutkaisia rakenteita, mutta eivät silti pysty kirjoittamaan hyvinmuodostuneita tekstejä. Virheettömyys voi olla myös osoitus siitä, että oppilas ei ota riskejä, vaan pysyttelee lähellä omaa, puhutunkaltaista suhteellisen yksinkertaisiin rakenteisiin perustuva kielitä.

Perinteisessä kirjoittamisen opetuksessa opettajan rooliin kuuluu tehtävien keksiminen, valmiiden tuotosten korjaaminen, arvointi ja palautteen antaminen. Varsinaisen kirjoittamistyön opettaja tekevät yleensä yksin niin kuin parhaiten taitavat. Opettaja saatava palaute on usein ainoa, jonka oppilas tekstistään saa. Osa oppilaista ottaa palautteesta vaarin ja ehkä oppiikin siitä jotain. Osa oppilaista hädin tuskin vilkaisee opettajan merkintöjä ja toistaa ehkä seuraavissa teksteissään taas samoja virheitä. Näppärimmät yrittävät arvata, millaisista aineista ja kielestä opettaja pitää. Toiset taas ovat ymmällään koko kouluaajan. Perinteisessä opetuksessa pääpaino on kirjoittelun palautetunnilla. Jos oikein kärsistämme, opetusta saa vasta sitten, kun teksti on jo tuotettu - ei ennen sen kirjoittamista.

Kirjoittaminen on itseilmaisua

Siinä missä perinteinen ainekirjoitus harjaannuttaa oppilaita kirjoitetun kielimuodon hallintaan, korostaa ns. luova kirjoittaminen yksilöllistä itseilmaisua. Myös tässä ajattelutavassa teksti näyttäytyy pääosin tuotteena, joka syntyy yksilöllisen luovan prosessin kautta. Kirjoittaminen on luova, persoonallinen ja henkilökohtainen prosessi, jossa tärkeintä on itseilmaisua ja omaleimaisuutta. Puhuminen ja kirjoittaminen nähdään samankaltaisina luonnollisina tapahtumina. Tästä syystä tie kirjoittamiseen käy puhumisen kautta.

Kirjoittamisen opetuksen tavoitteena on auttaa oppilasta löytämään oma persoonallinen tapansa kirjoittaa ja ilmaista itse-

ään. Sitä kautta hän voi oppia tuottamaan tuoretta ja omaäänistä tekstiä. Tavoitteena on myös madaltaa kirjoittamisen kynnyksiä. Itseilmaisua korostavan opetuksen perusajatuksena on, että kyse on luovan ajattelun kehittämisestä, sillä ideointi ja vapaa ilmaisu auttavat kirjoittajaa löytämään oman ilmaisutapansa ja sitä kautta kehittävät kognitiivisia kykyjä (Moffet 1982, Elbow 1998). Luovuutta korostava näkökulma vastustaa kirjoittamisen kapeaa määrittelyä kielopin tai tiettyjen tekstirakenteiden hallinnaksi. Kirjoittaminen on siis luova löytöretki omaan itseilmaisuun.

Kirjoittaminen opitaan, sitä ei voi opettaa, joten opettajan rooli on ennemminkin vain mahdollistajan rooli. Opettajan on luotava hyvät edellytykset oppilaan vapaaseen, spontaaniin ja luovaan itseilmaisuun. Tämä tapahtuu kannustamalla, luomalla potenssiä ja vapaa ilmapiiri, jossa oppilas uskaltaa ja haluaa toteuttaa itseään. Opettajan tehtävänä ei ole antaa aiheita, etsiä koita tai malleja eikä sääntöjä tekstien tekemiseen. Kannustava palautetta annetaan tekstin sisältämistä ideoista ja ompeleisyydestä. Tärkeintä on saada oppilas tuottamaan tekstejä, käyttämään mielikuvitustaan ja säilyttämään oma äänensä. Erittäin tärkeää on rakentaa luottamuksellinen suhde opettaja ja oppilaan välille (Murray 1985).

Tämän lähestymistavan ongelma on, että sen taustalla ei ole selviä teoreettisia periaatteita tai käsitteitä, joiden avulla voitaisiin arvioida, mikä kirjoittaminen tai teksti on ns. hyvää itseilmaisua. Tarjolla on myös varsin vähän konkreettisia työkaluja, joiden avulla oppilasta voitaisiin opettaa parantamaan omaa kirjoittamistaan tai tekstejään. Hyvää tarkoittava apu muodossa "Syvennä ajatteluaasi!", "Laa Jenna ilmaisuvarantoasi!", "Tämä oli elävä kohta tekstissäsi!" on melko vaikea ottaa käyttöön seuraavalla kirjoituskerralla.

Ongelma on myös se, että mallissa oletetaan, että kirjoittamistaito on yleinen, ts. jos osaa kirjoittaa, niin osaa kirjoittaa minäkäläisiä tekstejä tahansa. Luovalla, ekspressionistisella kirjoittamisella on kuitenkin melko vähän käyttökohteita yhteiskunnassamme – lukuun ottamatta tulevia kirjailijoita tai muita sällöntuottajia. Toistaiseksi en ole myöskään törmännyt tutkimuksiin, joissa osoitettaisiin selvästi, että tähän ajattelutapaan

perustuvat opetus todella parantaisi oppilaiden arkipäivässä tarvittavia kirjoitustaitoja. Toisaalta on kyllä sanottava, ettei itseilmaisun tukemisella haittaakaan kyllä tehdä. Opetus tosin tukee niitä, jotka luonnostaan osaavat ja haluavat ilmaista itseään, mutta ei juurikaan niitä, joille itsensä ilmaiseminen kirjoittamalla ei ole helppoa.

Kirjoittaminen on kognitiivinen prosessi

Ehkä suurin mullistus ja edistysaskel kirjoittamisen opetuksessa tähän mennessä on ollut niin maailmalla kuin meillä Suomessakin kirjoittamisen näkeminen prosessina. Voisipa sanoa, että vasta prosessikirjoittamisen myötä syntyi varsinainen innostus kirjoittamisen opetukseen. Enää ei ajateltukaan, että kirjoittamaan oppii vain kirjoittamalla paljon, sillä oppiminen vaatii systemaattista ohjausta ja kirjoittamisen alaprosessien harjoittelua. Samalla aktiivisen oppijan rooli ja ryhmässä työskenteilyn merkitys nousivat entistä tärkeämmiksi.

Prosessimallien pioneerina on usein pidetty Flowerin ja Hayesin (1981, 1984) mallia, joka perustuu kognitiivisen psykologian ja tekoälytutkimuksen ajatuksiin. Siinä kirjoittamista määritettiin muistitoimintojen ja ongelmanratkaisukeinojen avulla. Hyvän mallinrakennuksen periaatteiden mukaisesti teoriaa pyritti kuvaamaan yksinkertaistettuna yhtä yleistä prosessia, joka voisi selittää kirjoittamisen kognitiivisena toimintana. Lyhyesti sanottuna kuvauksen perusidea oli se, että kirjoittaminen on erityyppisten ajatus- ja muistitoimintojen aktivoimista sekä erilaisten toimintaprosessien toteuttamista. Niiden lopputulokseksi syntyy teksti.

Mallia on myöhemmin kritisoitu mm. siitä, että se ei juuri jätä tilaa yksilöiden erilaisuudelle. Toinen kritiikin kohde on ollut se, että malli on rakennettu tapaustutkimusten varaan ja ääneenajattelumenetelmän avulla. Se perustuu siis kirjoittajien omiin raportteihin siitä, mitä he tekevät kirjoittaessaan. Menetelmän haittana on pidetty sitä, että ihmisten on usein vaikea kielentää kognitiivisia prosessejaan ja joskus he kertovat asioita toisin kuin todellisuus oikeasti on.

Varsinaisena kirjoittamisen prosessimaisuuden ja siihen perustuvan opetuksen käännekohtana pidetään kuitenkin Bereiterin ja Scardamalian ansiokkaita tutkimuksia ja mallinnuksia (esim. 1987, 1993). Aikaisemmista teorioista poiketen kirjoittamista ei pyritä selittämään yhden mallin avulla, vaan liikkeelle lähdetään siitä, että kokenut kirjoittaja tuottaa ja tekee tekstiään eri tavalla kuin aloitteleva kirjoittaja. Kokenut kirjoittaja suunnittelee, ideoi, jäsentää ja työstää ajatuksiaan eri tavalla kuin aloitteleva kirjoittaja ja saa sitä kautta aikaan laadukkaampaa tekstiä. Samalla hän hyödyntää kognitiivista kapasiteettiaan laajemmin. Tässä on selitys sille, että kokeneelle kirjoittajalle tekstin tekeminen voikin olla vaikeampaa ja haastavampaa kuin aloittelevalla kirjoittajalle, joka saattaa suoltaa tekstinsä kerralla valmiiksi sitä sen enempää miettimättä.

Kirjoittamisen prosessiluonnetta korostavassa opetuksessa tavoitteena on tiedostua omasta kirjoittamistavastaan ja opiskelun kokeneiden kirjoittajien tekstintekokäytänteitä. Kyse ei siis ole kirjoitetun kielimuodon, luovan itseilmaisun eikä varsinaisesti erityyppisten tekstienkään konventioiden opetuksesta vaan tekstin tekemisen eksplisiittisestä opettamisesta. Kirjoittamistaitojen kehittyminen näkyy työskentelytapojen monipuolistumisena ja automaattistumisena. Ideointi-, muokkaus- ja toimittamisvaiheiden kautta kulkevat tekstit ovat tämän ajattelutavan mukaisesti myös laadukkaampia kuin kerta istumalta kirjoitetut tekstit: ne ovat paremmin jäsentyneitä, loogisempia ja sisällöltään monipuolisempia.

Tämäntyyppisessä opetuksessa opettajan rooli on ennen muuta toiminnan ohjaajan, tukijan ja palautteenantajan rooli. Päävastuun tekemisestä ja oppimisesta kantavat oppilaat sekä yksin että ryhmässä. Kun perinteisessä kirjoittamisen opetuksessa pääpaino on lopputuotteessa ja sen arvioinnissa, niin tässä opetusmallissa se taas on tekstin tekemisen eri vaiheissa ja palautteen antamisessa. Kirjoittamisprosessin eri vaiheita varten annetaan havainnollistavia toimintaohjeita, joiden toivotaan auttavan oppilaita tekstin ideoinnissa, suunnittelussa, muokkauksessa ja palautteen annossa. Opettaja on siis ikään kuin valmentaja, joka auttaa oppilaita suoriutumaan kirjoittamistehävästä.

Myös prosessikirjoittamisen ideat ovat saaneet osakseen kritiikkiä. Esimerkiksi Bizzellin (1992) mukaan kognitiiviset mallit eivät selitä, miksi kirjoittajat tekevät tiettyjä muutoksia teksteihinsä, joten niiden perusteella on vaikea tietää, mitä opettajan pitäisi opettaa ja millaisia käytänteitä tukea. Kognitiiviset prosessit eivät näy suoraan toiminnasta, joten joku voi pinnalta katsoen tuottaa tekstiä suunnittelematta ja muokkaamatta, mutta se, mitä kirjoittajan päässä todella tapahtuu, jää opettajalta piiloon. Malli siis kuvaa kognitiivista toimintaa, mutta ei oikeastaan selitä sitä, miten ja miksi osa kirjoittajista käyttää erilaista prosessointitapaa. Monien kirjoittajien on vaikea kirjoittaa, vaikka he käyttävätkin ekspertin mallia intuitiivisesti. Teoria myös olettaa että noviisius ja eksperttiys on tilanteesta, yhteisöstä ja kulttuurista riippumatonta, vaikka todellisuudessa eri tilanteissa eksperttiys määrittyy eri tavalla (Faigley 1986). Prosessikirjoittamisen ideat ovat monella tavalla monipuoliset: neeet kirjoittamisen opetusta, mutta itse asiassa meillä ei ole juurikaan tutkittua tietoa siitä, johtaako mallin opettaminen parempiin tuloksiin kirjoittamisessa.

Kirjoittaminen on yhteisöllisten puhetapojen hallintaa

Kaikissa edellä esitetyissä malleissa kirjoittaminen nähdään ensisijaisesti yksilöllisenä taitona ('skill') ja kirjoittamisen opetus tämän taidon harjoitteluna joko kielen, itsellmaisun tai tekstin tekotaitojen opiskelun avulla. Näitä lähestymistapoja laajempi sen sijaan on näkemys, joka korostaa kirjoittamisen ja tekstien sosiaalista, yhteisöllistä ja kulttuurista luonnetta. Kyse ei olekaan yksilöllisistä taidoista vaan kulttuurisista tekstikäytännöistä ('practices') ja niihin kasvamisesta. Myös näkökulma teksteihin on erilainen. Tekstit eivät ole autonomisia kielellisiä tuotteita vaan tapoja osallistua yhteisöjen toimintaan. Ne liittyvät aina tilanteisiin, kirjoittajiin, lukijoihin, tavoitteisiin ja toisiin teksteihin. Tekstit ovat tekoja, joilla on kussakin kulttuurissa omanlaisensa konventiot. Kirjoittamisen oppiminen on näiden tekstikäytänteiden kirjojen ja hallinnan oppimista (ks. esim. Martin 1993, Hasan & Williams 1996).

Sosiokulttuurisen näkökulman nousu kirjoittamisen opetuksessa on samassa linjassa kielij- ja kasvatustieteen sosiaalisen käänteen kanssa. Sillä on yhtymäkohtia kriittiseen lukutaitoon ja kriittiseen pedagogiikkaan, joissa molemmissa tavoitellaan aktiivista ja osallistuvaa kansalaisuutta. Valokilla ei ole yksilöissä vaan yhteiskunnassa. Suuntauksen perusjuuret löytyvät siis enemminkin sosiologiasta kuin psykologiasta.

Yksi esimerkki sosiokulttuurisesta lähestymistavasta kirjoittamiseen ja teksteihin on ns. genre-pedagogiikka, jota on kehitetty erityisesti Australiassa 1980-luvun lopulta lähtien. Siinä kirjoittaminen määritellään yhteisöllisten puhetapojen, erilaisien tekstilajien ja kirjoitetun ilmaisutavan käytänteiden hallittana. Kyse on kirjoitettuun kieleen kasvamisesta ns. aidoissa ja oikeissa viestintätilanteissa. Kirjoittamistaitojen kehittämisestä ei niinkään ole kyse yleisten kognitiivisten taitojen kehittämisestä kuin kielestä ja teksteistä tiedostumisesta ja sitä kautta kulttuuristen tekstikäytänteiden sisäistämisestä. Koulun perustehtävä on auttaa systemaattisen opetuksen avulla oppilaita sosiaalistumaan yhteiskunnan, erityisesti koulun ja oppimisen tekstilajeihin. Vain tällä tavalla voidaan taata hyvä pohja myös yhteiskunnan edellyttämien lukemis- ja kirjoittamistaitojen oppimiseen. Kirjoittamisen opetus perustuu tekstianalyysiin sekä kielipillisella että tekstirakenteiden tasolla ja pyrkii herättämään oppilaiden kielellistä tietoisuutta siitä, miten kieli teksteissä toimii merkitysten rakentajana (ks. esim. Martin 1999, Cope & Kalantzis 1993, Christie, 1998, Roherty 1996).

Yhteisöllisestä näkökulmasta kirjoittamista tarkasteltaessa hyvä kirjoittaja on sellainen, joka hallitsee monipuolisesti yhteisönsä puhutavat. Kirjoittamista ei voida erottaa siitä kontekstista, jossa teksti tuotetaan ja luetaan. Hyvä kirjoittaja pystyy siis sopeutumaan tekstiensä kulttuurisiin konventioihin ja odotuksiin, pystyy tietoisesti tekemään kielellisiä ja tekstuaalisia valintoja tekstiä laatiessaan. Tästä näkökulmasta hyvä kirjoittajuus ei olekaan pysyvä olotila vaan kasvava, vähitellen saatuttava repertuaarien joukko. Kirjoittamistaitojen hyvytyttä tai heikkoutta tulee siis aina tarkastella suhteessa tekstiin, tilanteeseen ja tavoitteeseen. Heikko kirjoittaja toistaa mekaanisesti samoja itselleen tuttuja tapoja, taitava kirjoittaja pystyy modifi-

oimaan niitä, tarkkailee ympäristöään ja pyrkii sosiaalistumaan siihen. Hyvä kirjoittaja osaa analysoida tekstejä ja sopeuttaa oman kirjoittamisensa yhteisön teksteihin.

Yksi suuntauksen lähtökohdista on se, että kielen oppiminen on toiminnallista, ja siksi se on tehokkainta aidoissa kielenkäyttötilanteissa. Näin ollen äidinkielen omaksumisessa on mahdollista erottaa toisistaan kielen oppiminen, kielen kautta opettaminen ja kielitiedon oppiminen. Holistinen näkemys kielestä muodon ja merkityksen yhdistelmänä johtaa myös ajattelevaan kielen opetuksen asemaa koulussa tietynlaisella tavalla. Kieli ei olekaan enää vain erillinen ilmaisuväline, harjoiteltava taito, joka voidaan erottaa ns. sisällöstä. Kieli on olennainen osa sisältöä, kielenkäyttötilanteet ja tekstit rakentavat näitä sisältöjä. Näin ollen kaikki oppiminen on sidoksissa kieleen ja sitä kautta ns. sisältöjen oppiminen on myös kielen oppimista. Esimerkiksi biologian, fysiikan tai historian oppiminen on samalla myös puhetapoihin sosiaalistumista, sen oppimista, miten eri oppiaineet tai tieteenalat hahmottavat todellisuutta kielen avulla (ks. esim. Halliday & Martin 1993, van Leeuwen & Humphrey 1996, Unsworth 2000).

Teksteihin kasvattaminen ei olekaan yksinomaan äidinkielen opettajan tehtävä, sillä teksteihin sosiaalistutaan kaikilla oppitunneilla. Tästä syystä kirjoittamisen ja lukemisen opetus toteutuisikin parhaiten tiimissä, jossa esimerkiksi historian opettaja toimisi sisältöjen ja historian puhetapojen asiantuntijana ja äidinkielen opettaja taas merkitysten, kielen, tekstilajien ja kirjoittamistyön vaiheiden asiantuntijana.

Sosiokulttuurisen teksti- ja kirjoittamisnäemyksen omaksuminen merkitsee myös kielioopin opetuksen kannalta uudistuksia. Jotta kirjoittamisen taidon voisi oppia, täytyy oppia analysoida erilaisia tekstejä ja niiden merkityksiä. Tämä taas ei ole mahdollista ilman yhteistä metakieltä – toisin sanoen kielioppia ja sen käsitteitä. Tässä mielessä edessä on siis paluu kielioppiin, mutta ei mihin tahansa kielioppiin. Tekstiopetuksessa tarvitaan sellaista kielioopin opetusta, joka lähtee liikkeelle merkityksistä eikä muodoista. Kielioppi ei siis ole erillinen, irrallinen ja turha osa äidinkielenopetusta vaan nimenomaan sen keskeinen osa-alue. Kirjoittamisen ja lukemisen oppiminen ole täy-

dellistä ennen kuin oppilaat ymmärtävät ja tiedostavat, miten kielelliset muodot systemaattisesti rakentavat niitä merkityksiä, joita oppilaat itse tuottavat tai lukevat (ks. esim. Christie 1989, Christie & Misson 1998, Roherty 1996). Kielioppi ei siis olekaan vain kielenhuollon apulainen, normittamisen tukipilari, vaan apuneuvo, jonka avulla voidaan keskustella kielestä, teksteistä ja merkitysvivahteista. Kielioppi on metakieltä - sen avulla voidaan puhua merkityksistä, olivatpa ne sitten kielellisiä, tekstuaalisia tai visuaalisia.

Ei sosiokulttuurinenkaan näkökulma ongelmaton ole. Esimerkiksi genre-pedagogiikkaa kohtaan on esitetty monenlaista kritiikkiä, joista yksi koskee genren eli tekstilajin käsitettä. Kiistellään siitä, mikä tekstilaji oikeastaan on ja kuinka hyvin opetuksessa lopulta pystytään mallintamaan tekstejä tekemättä hallaa niiden monimuotoisuudelle. Toinen - ehkä vakavampikin kiista - liittyy opetuksen tavoitteisiin ja pedagogisiin käytänteisiin. Kriitikkoja arveluttaa se, että opettaessaan oppilaille yhteiskunnan ja koulun genrejä ja sosiaalisista oppilaita niiden puhetapoihin opettajat väistämättä pitävät yllä perinnettä ja uusintavat sosiaalisia rakenteita. Toisin sanoen genre-opetus ei juuri tarjoa mahdollisuutta muutokseen tai vakiintuneiden puhetapojen kyseenalaistamiseen (esim. Luke 1996). Menetelmää on kritisoitu myös tietynlaisesta mekaanisuudesta ja keskittymisestä tekstirakenteiden ja diskursiivisten normien opetukseen pohdiskelevamman, reflektioivan ja uutta luovan otteen sijasta. Vaarana on se, että oppilaat oppivat toistamaan tietoa kirjoittamalla, mutta eivät luomaan sitä itse (Hasan 1996).

Lähestymistavan etuina voidaan kuitenkin pitää mm. sitä, että se pyrkii eksplikoimaan ja tekemään näkyväksi ne tekstien ominaisuudet, joiden hallintaan kirjoittamisen opetus tähtää ja näin tehdessään samalla systematisoi kirjoittamisen opetusta ja vähentää opetuksen impressionistisuutta ja epämääräisten, intuitiivisten ohjeiden tarvetta. Samalla se tarjoaa hyvän mahdollisuuden kytkeä kieliopin opetus kirjoittamisen opetukseen ja sitä kautta saada oppilaiden kielellinen tietoisuus valjastettua opimisen tukipilariksi.

Onko näkökulmalla väliä?

Miksi olen käyttänyt lukijoiden arvokasta aikaa esittelemällä neljää erilaista teoreettista näkökulmaa kirjoittamiseen ja teksteihin? Siksi, että ne väistämättä johtavat erilaisiin opetus- ja arviointikäytänteisiin ja rakentavat myös erilaisen roolin oppilaalle ja opettajalle. Näille kaikille lähestymistavoille on varmasti tilaa koulun kirjoittamisen opetuksessa, sillä niiden tavoitteet ovat erilaiset. Ne myös tuottavat erilaista oppimista ja erilaisia kirjoittajia. Tärkeintä opetuksen kehittämisen kannalta on se, että opettaja itse tiedostuu siitä, millaiseen käsitykseen sitoutuu ja mihin opetuksellaan pyrkii. Tämän lisäksi tärkeää olisi pohtia sitä, ovatko arvioinnin käytänteet ja kriteerit sopuoinnussa valitun kirjoittamisnäkömystyksen kanssa.

Perinteisessä kirjoittamisen opetuksessa tavoitteena on kirjoitetun kielimuodon hallinta, joka opitaan tuottamalla tekstejä annetusta tehtävästä, harjoittelemalla kieliopin hallintaa ja virkkeiden laventamista teksteiksi. Oppiminen tapahtuu pitkälti kantapään kautta ja mallioppimisen avulla - ei tosin kovin eksplisiittisten mallien avulla. Opettajan rooli on ennen muuta tehtävän antajan ja tekstien korjaajan rooli. Hyvä teksti on sujuva ja kielipölyisesti korrekti ja kirjoittamistaitojen kehitys näkyy kirjoitetun kielimuodon hallinnan vakiintumisena. Tästä syystä arvioinnissakin keskitytään juuri tähän.

Itseilmaisua korostavassa opetuksessa kirjoittaminen nähdään ennen muuta yksilöllisenä luovana prosessina. Opetuksen tavoitteena on herätellä oppilaiden omaa ääntä, persoonallista ilmaisutapaa ja madaltaa kirjoittamiskynnystä. Oppiminen tapahtuu kirjoittamalla, kokeilemalla ja erilaisten ilmaisuharjoitusten avulla. Opettajan tehtävä on innostaa, kannustaa ja luoda mahdollisimman vapaa ilmapiiri, jossa oppilas voi löytää oman äänensä. Hyvä teksti on omaperäinen, ilmaisurikas, värikäs ja syvälinen. Taitojen kehittyminen näkyy kielen värikkyyden ja ilmeikkyyden lisääntymisenä. Arvioinnilla ja suoranaishallinnalla opetuksella on tämentyppisessä opetuksessa huomattavasti vähäisempi rooli.

Kognitiivisissa lähestymistavoissa taas korostetaan kirjoittamisen yhteyttä ajattelutoimintoihin ja ongelmanratkaisuun. Kir-

joittaminen on ennen muuta tekemistä ja toimimista. Opetuksen tavoitteena on oppia kirjoittamisen työskentelytapoja, tutustua eri vaiheisiin ja vakiinnuttaa ne osaksi kirjoittamisen prosessia. Oppiminen tapahtuu aluksi vaiheittain ohjatuissa tilanteissa, joissa oppijoilla itsellään on aktiivinen rooli. Opettajan rooliin kuuluu prosessin ohjaaminen ja palautteen antaminen. Kirjoittamistaitojen kehittyminen näkyikin siis tekstintekotapojen vakiintumisena ja monipuolistumisena ja sitä kautta myös sisällöllisesti ja kielellisesti monipuolisina teksteinä. Arvioinnilla on monenlaisia tehtäviä ja olomuotoja. Arviointia tarvitaan prosessin eri vaiheissa ja arvioinnin kohteet ja muodot vaihtelevat sen mukaisesti.

Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa taas kirjoittaminen on yhteisöllisten puhetapojen ja erilaisten tekstien hallintaa - tai toa tuottaa eri tilanteisiin ja tavoitteisiin sopivia tekstejä. Opetuksen tavoitteena on oppia analysoimaan tekstejä ja niiden merkitysrakenteita ja sitä kautta harjaantua itsekin tuottamaan niitä. Kyse on siis kirjoitettua kieleen kasvamisesta. Opettajan roolina tässä on olla kielen, merkitysten ja tekstien asiantuntija. Opettaja hallitsee tekstilajit ja kielen, joten hän toimii luokassa mallina, aikuisena, joka opastaa oppilaita uudenlaisten tekstien poluille. Hyvä teksti on sellainen, joka toimii yhteisön pelisäännöllä ja on tunnistettavissa lajinsa edustajana. Kirjoittamistaitojen kehitys näkyy tekstirepertoaarien laajentumisena.

Löysipä itsensä mistä tahansa leiristä, tärkeintä on kuitenkin pohtia sitä, miksi ja ketä varten kirjoittamista koulussa opetetaan. Siintääkö toiveissa hyvin kirjoitetun yleiskielen hallitseva nuori, rohkea ja itseään ilmaiseva nuori, tehokas tekstien tuottaja vai arjen, oppimisen ja yhteiskunnan tekstivirtojen kanssa sinut oleva nuori? Opetammeko kirjoittamista nuoren itsensä vuoksi, koulussa ja opiskelussa menestymisen vuoksi vai peräti tulevaisuuden yhteiskunnassa toimimisen vuoksi? Vai tulisi-ko meidän tavoitella tätä kaikkea? Näihin kysymyksiin vastaaminen auttaa toivottavasti meitä huomaamaan, mikä lähestymistapa tukisi parhaiten tavoitteen saavuttamista. ■

Kirjallisuutta

- Beaugrande, R. de 1984. *Text production: Towards a science of composition*. Norwood: Applex.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia 1987. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia 1993. *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and complications of expertise*. Chicago: Open Court Press.
- Bizzell, P. 1992. *Academic discourse and critical consciousness*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Christie, F. 1989. Language development in education. Teoksessa R. Hasan & J.R. Martin (toim.) *Language development: learning language, learning culture. Meaning and choice in language: studies for Michael Halliday*. Volume XXVII in the series Advances in discourse processes. Norwood, N.J.: Ablex, 152 - 198.
- Christie, F. 1997. Curriculum genres as forms of initiation into a culture. Teoksessa F. Christie & J.R. Martin (toim.) *Genres and institutions: social processes in the workplace and school*. London: Cassell, 134-160.
- Christie, F. 1998. Learning literacies primary and secondary schooling. Teoksessa F. Christie & R. Misson (toim.) *Literacy and schooling*. London: Routledge, 47 - 73.
- Christie, F. & R. Misson (toim.) 1998. *Literacy and schooling*. London: Routledge.
- Cope, B. & M. Kalantzis (toim.) 1993. *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. London: Falmer.
- Elbow, P. 1994. *Voice and writing*. Davis, CA: Hermagoras Press.
- Faigley, L. 1986. Competing theories of process: a critique and a proposal. *College English*, 48: 527 - 542.
- Flower, L. & J. Hayes 1981. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication* 32, 365-387.
- Flower, L. & J. Hayes 1984. Images, plans and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication* 1, 120-160.
- Halliday, M.A.K. & J.R. Martin 1993. *Writing science: literacy and discursive power*. London: Falmer.

- Hasan, R. & G. Williams (toim.) 1996. *Literacy in society*. London: Longman.
- Hasan, R. 1996. Literacy, everyday talk and society. Teoksessa Hasan, R. & G. Williams (toim.) *Literacy in society*. London: Longman, 377 – 424.
- Hunt, K. 1983. Sentence combining and the teaching of English. Teoksessa M. Martlew (toim.) *The psychology of written language. A developmental approach*. New York: John Wiley.
- van Leeuwen, T. & S. Humphrey 1996. On learning to look through a geographer's eye. Teoksessa R. Hasan & G. Williams (toim.) *Literacy in society*. London: Longman, 29 - 49.
- Luke, A. 1996. Genres of power? Literacy education and the production of capital. Teoksessa R. Hasan & G. Williams (toim.) *Literacy in society*. London: Longman, s. 308 – 338.
- Luukka, M.-R. 2000. Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi ja yhteisö*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 133 - 160.
- Martin, J. R. 1993. Genre and literacy: modelling context in educational linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13: 141–172.
- Martin, J.R. 1999. Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. Teoksessa F. Christie (toim.) *Pedagogy and the shaping of consciousness*. London: Continuum, 123 – 156.
- Moffett, J. 1982. Writing, inner speech and meditation. *College English*, 44:231 – 244.
- Murray, D. 1985. *A writer teaches writing*. Boston: Houghton Mifflin.
- Roherty, J. 1996 Making changes: developing an educational linguistics. Teoksessa R. Hasan & G. Williams (Toim) *Literacy in society*. London: Longman, 86 – 123.
- Tarnanen, M. 2002. *Arvioija valokeilassa. Suomi toisena kielinä – kirjoittamisen arviointia*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Unsworth, L. 2000. Investigating subject-specific literacies in school learning. Teoksessa L. Unsworth (toim.) *Researching language in schools and communities. Functional linguistic perspectives*. London: Cassell, 245 – 247.