

Kuulles, Mr C. P. Jääskeläisen (P. J.)
Hidren kirveä kühänämisiin;
hivveä(n) ikana kirjoittamisen opetus
Äölin vuosikirja XLVIII
Aol: helmikuu

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 selvyiksiä. Mutta onko kirjoittaminen ja sen opetus itsestään selvää? Mistä kirjoittamisesta ja tekstien hallinnassa oikeastaan on kyse ja miten niitä voisi opettaa? Näitä asioita aion pohdiskella tässä artikkelissani.

Kirjoittamisen ja kirjoittamisen oppimisen teoriat 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 määritellä eri tavalla: yksilön luomaksi, amukker-taiseksi ilmiöksi tai yhdeksi tekstiksi yhteisön tai kulttuurien muiden tekstien joukossa. (Erlaisista käsityksistä ks. esim. Luukka 2000, Tarnanen 2002.) Yritän seuraavaksi lyhyesti luonnehtia muutamia vaikutusvaltaimpia teoreettisia malleja kirjoittamisen perustunteesta.

Kirjoittamisen 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 lajentamisena virkkeiksi, virkkeiden kappaleiksi ja kappaleiden kokonaisiksi teksteiksi (esim. Hunt 1983, de Beaugrand 1984). Päähuomion sekä opetuksessa että kirjoittelun arvioinnissa saavat tekstin kieliasu ja sisältö. Tehdävät 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, kielipöllisesti korrekki ja sisällökäs.

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

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

Perinteisessä kirjoittamisen opetuksessa opettajan rooliin kuuluu tehtävien keksiminen, valmiiden tuotosten korjaaminen, arviointi ja palautteen antaminen. Varsinaisen kirjoittamistyön opilaat tekevät yleensä yksin niin kuin parhaiten taitavat. Opettajalta saatava palaute on usein ainoa, jonka oppilas tekstistään saa. Osa oppilaista ottaa palautteesta vaarin ja ehkä oppiikin siitä jotain. Osa oppilaista häidin 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 koulutajan. Perinteisessä opetuksessa pääpaino on kirjoittelun palautetunilla. Jos oikein kärjistämme, opetusta saa vasta sitten, kun teksti on jo tuotettu - ei ennen sen kirjoittamista.

Kirjoittaminen on itseilmaisua

Siinä missä perinteinen ainek kirjoitus 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 omaleimaisuus. 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 madallata kirjoittamisen kynnyksiä. Itseilmaisuus 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 kapenea määrittelyä kielipöpin 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, spontaanin ja luovan itseilmaisuun. Tämä tapahtuu kannustamalla, luomalla positiivinen ja vapaa ilmapiiri, jossa oppilas uskaltaa ja haluaa toteuttaa itseään. Opettajan tehtävänä ei ole antaa aiheita, otsoikoita tai malleja eikä sääntöjä tekstien tekemiseen. Kannustavaa palautetta annetaan tekstin sisältämistä ideoista ja omaperäisyydestä. Tärkeintä on saada oppilas tuottamaan tekstejä, käyttämään mielikuvitustaan ja säilyttämään oma äänensä. Eriyksen 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 itseilmaisuuta. Tarjolla on myös varsin vähän konkreettisia työkaluja, joiden avulla oppilasta voitaisiin opettaa parantamaan omaa kirjoittamistaan tai tekstejään. Hyvää tarkoitava apu muodossa ”Syvennä ajatteluasit”, ”Lajenna ilmaisuvarantoasi”, ”Tämä oli elävä kohta tekstissäsi” on melko vaikea ottaa käyttöön seuraavalla kirjoituskerralla.

Ongelma on myös se, että mallissa oletetaan, että kirjoittamis-taito on yleinen, ts. jos osaa kirjoittaa, niin osaa kirjoittaa mi-nikälaisia tekstejä tahansa. Luovalla, ekspressiivisellä kirjoit-tamisella on kuitenkin melko vähän käyttökohteita yhteiskun-nassamme – lukuun ottamatta tulevia kirjailijoita tai muita si-sällöntuottajia. Toistaiseksi en ole myöskään törmännyt tutki-muksiin, 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 kirjoit-tamalla ei ole helppoa.

Kirjoittaminen on kognitiivinen prosessi

Ehkä suurin muutos ja edistysaskel kirjoittamisen opetukses-sa tähän mennessä on ollut niin maailmalla kuin meillä Suo-messakin kirjoittamisen näkeminen prosessina. Voisipa sanoa, että vasta prosessikirjoittamisen myötä syntyi varsinainen in-nostus kirjoittamisen opetukseen. Enää ei alettukaan, että kir-joitetaan oppi vain kirjoittamalla paljon, sillä oppiminen vaatii systemaattista ohjausta ja kirjoittamisen alaprosessien harjoit-telua. Samalla aktiivisen oppijan rooli ja ryhmässä työskente-lyn merkitys nousivat entistä tärkeämmiksi.

Prosessinallien pioneerina on usein pidetty Flowerin ja Haye-sin (1981, 1984) mallia, joka perustuu kognitiivisen psykologi-an ja tekoälytutkimuksen ajatuksiin. Siinä kirjoittamisesta mal-linnetiin muistitoimintojen ja ongelmanratkaisukeinojen avu-la. Hyvän mallinrakennuksen periaatteiden mukaisesti teoriaa pyritti kuvaamaan yksinkertaistettuna yhtä yleistä prosessia, joka voisi selittää kirjoittamisen kognitiivisena toimintana. Ly-hyesti sanottuna kuvauksen perusidea oli se, että kirjoittami-nen on erityyppisten ajatus- ja muistitoimintojen aktivointia sekä erilaisten toimintaprosessien toteuttamista. Niiden lopputulok-sena syntyy teksti.

Mallia on myöhemmin kritisoitu mm. siitä, että se ei juurikaan tilaa yksilöiden erilaisuudelle. Toinen kritiikin kohde on ollut se, että malli on rakennettu tapaus tutkimusten varaan ja ääneen-ajattelumenetelmän avulla. Se perustuu siis kirjoittajien omiin raportteihin siitä, mitä he tekevät kirjoitessaan. 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 seltys sille, että kokeneelle kirjoittajalle tekstin tekeminen voikin olla vaikeampaa ja hankalampaa kuin aloittelevalla kirjoittajalle, joka saattaa suoltaa tekstinsä kerralla valmiiksi sitä sen enempiä miettimättä.

Kirjoittamisen prosessiluonnetta korostavassa opetuksessa tavoitteena on tiedostua omasta kirjoittamistavastaan ja opiskelun kokeneiden kirjoittajien tekstintekokäytäntöistä. Kyse ei siis ole kirjoitetun kielimuodon, luovan itseilmaisuuden eikä varsinaisesti erityyppisten tekstienkään konventioiden opetuksesta vaan tekstin tekemisen eksplisiittisestä opettamisesta. Kirjoittamistaitojen kehittyminen näkyy työskentelytapojen monipuolistumisena ja automaattistumisena. Ideointi-, muokkaus- ja toimittamisvaiheiden kautta kulkeneet 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 arnossa. Opettaja on siis ikään kuin valmentaja, joka auttaa oppilaita suoriutumaan kirjoittamistehävistä.

Myös prosessikirjoittamisen ideat ovat saaneet osakseen kriittikkä. Esimerkiksi Bizzellin (1992) mukaan kognitiiviset mallit eivät seltä, 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 seltä 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 monipuolis-taneet 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, itseilmaisuuden tai tekstin tekotaitojen opiskeluna 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 kirjon ja hallinnan oppimista (ks. esim. Martin 1993, Hasan & Williams 1996).

Sosiokulttuurisen näkökulman nousu kirjoittamisen opetuksessa on samassa linjassa kieli- ja kasvatustieteiden sosiaalisen käänteen kanssa. Sillä on yhtymäkohhta kriittiseen lukutaitoon ja kriittiseen pedagogiikkaan, joissa molemmissa tavoitellaan aktiivista ja osallistuvaa kansalaisuutta. Valokilja ei ole yksilöissä vaan yhteiskunnassa. Suuntauksen perusjuuret löytyvät siis ennemminkin 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, erilaisen tekstilajien ja kirjoitetun kielen kasvamisesta ns. aidoissa ja oikeissa viestintätilanteissa. Kirjoittamistaitojen kehittymisessä ei ninkään ole kyse yleisten kognitiivisten taitojen kehittymisestä kuin kielestä ja teksteistä tiedostumisesta ja sitä kautta kulttuuristen tekstikäytänteiden sisältämisestä. Koulun perustehtävä on auttaa systemaattisen opetuksen avulla oppilaita sosealistutmaan yhteiskunnan, erityisesti koulun ja oppimisen tekstilajeihin. Vain tällä tavalla voidaan taata hyvä pohja myös yhteiskunnan edellyttämien lukemis- ja kirjoittamistaitojen oppimiseen. Kirjoittamisen opetus perustuu tekstanalyysiin sekä kielipölyllisellä että tekstirakenteiden tasolla ja pyrkii herätteleämään oppilaiden kielellistä tietoisuutta siitä, miten kieli teksteissä toimii merkitysten rakentajana (ks. esim. Martin 1999, Cope & Kalantzis 1993, Christie, 1998, Röherty 1996).

Yhteisöllisesti näkökulmasta kirjoittamista tarkasteltaessa hyvä kirjoittaja on sellainen, joka hallitsee monipuolisesti yhteisönsä puhetavat. 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 tekstuallisia valintoja tekstiä laadessaan. Tästä näkökulmasta hyvä kirjoittajuus ei olekaan pysyvä olotila vaan kasvava, vähitellen saatavutettava repertuaarien joukko. Kirjoittamistaitojen hyvytyttä tai heikkoutta tulee siis aina tarkastella suhteessa tekstiin, tilanteeseen ja tavoitteeseen. Heikko kirjoittaja toistaa mekaanisesti samoja itselleen tuttuja tapoja, laitava kirjoittaja pystyy modifi-

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

Yksi suuntauksen lähtökohdistista on se, että kielen oppiminen on toiminnallista, ja siksi se on tehokkainta aidoissa kielenkäytöttilanteissa. Näin ollen äidinkielen onnaksuudessa on mahdotonta erottaa toisistaan kielen oppiminen, kielen kautta oppiminen ja kielitiedon oppiminen. Holistinen näkemys kielestä muodon ja merkityksen yhdistelmänä johtaa myös ajattelun 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, kielenkäyttöttilanteet ja tekstit rakentavat näitä sisältöjä. Näin ollen kaikki oppiminen on sidoksissa kieleen ja sitä kautta ns. sisältöjen oppiminen on myös kielen oppimista. Esimerkiksi biologian, fyziikan tai historian oppiminen on samalla myös puhetapoihin sosealistutusta, 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 yksinomaa äidinkielen opettajan tehtävä, sillä teksteihin sosealistututaan 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 kirjoittamisnäkemysten onnaksu-minen merkitsee myös kielioopin opetuksen kannalla uudistuksia. Jotta kirjoittamisen taidon voisi oppia, täytyy oppia analysoimaan erilaisia tekstejä ja niiden merkityksiä. Tämä taas ei ole mahdollista ilman yhteistä metakieltä – toisin sanoen kieliooppia ja sen käsitteitä. Tässä mielessä edessä on siis paluu kieliooppiin, mutta ei mihin tahansa kieliooppiin. Tekstiopetuksessa tarvitaan sellaista kielioopin opetusta, joka lähtee liikkeelle merkityksistä eikä muodosta. Kieliooppi 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 sosiokulttuurinakaan näkökulma ongelmaton ole. Esimerkiksi genre-pedagogiikkaa kohtaan on esitetty monenlaisia kritiikkiä, joista yksi koskee genren eli tekstilajin käsitettä. Kiistelään siitä, mikä tekstilaji oikeastaan on ja kuinka hyvin opetuksessa lopulta pystytään mallintamaan tekstejä tekemättä halla niiden monimuotoisuudelle. Toinen - ehkä vakavaumpikin kiistata - liittyy opetuksen tavoitteisiin ja pedagogisiin käytänteisiin. Kriitikkoja arveluttaa se, että opettaessaan oppilaille yhteiskunnan ja koulun genrejä ja sosiaalistaessaan 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 pohdiskelevan, reflektoivan ja uutta luovan olteen 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 oppimisen 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 oppilaille ja opettajalle. Näille kaikille lähestymistavoille on varmasti tilaa koulun kirjoittamisen opetuksessa, sillä niiden tavoitteet ovat erilaiset. Ne myös tuottavat erilaista oppimista ja erilaista kirjoittajia. Tärkeintä opetuksen kehittämisen kannalta on se, että opettaja itse tiedostuu siitä, millaiseen käsitykseen sitoutuu ja mihin opetuksellaan pyrkii. Tämän lisäksi tärkeää olisi pohdita sitä, ovatko arvioinnin käytänteet ja kriteerit sopuisoinnussa valitun kirjoittamisen näkökulman kanssa.

Perinteisessä kirjoittamisen opetuksessa tavoitteena on kirjoitetun kielimuodon hallinta, joka opitaan tuottamalla tekstejä annetusta tehtävästä, harjoitteleamalla 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 värikyyden ja ilmeikkyyden lisääntymisenä. Arvioinnilla ja suoranaisella opettamisella on tämäntyyppisessä 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 ohjatussa tilanteissa, joissa oppijoilla itsellään on aktiivinen rooli. Opetajan rooliin kuuluu prosessin ohjaaminen ja palautteen antaminen. Kirjoittamistaitojen kehittyminen näkyväksi siis tekstintekotapojen vakiintumisena ja monipuolisuutena 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 - taitoa tuottaa eri tilanteisiin ja tavoitteisiin sopivia tekstejä. Opetuksen tavoitteena on oppia analysoimaan tekstejä ja niiden merkitysrakenteita ja sitä kautta harjantua itsekin tuottamaan niitä. Kyse on siis kirjoitettuun kieleen kasvamisesta. Opetajan roolina tässä on olla kielen, merkitysten ja tekstien asiantuntija. Opetaja 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 tekstirepertuaarien laajentumisena.

Löysipä itsensä mistä tahansa leiritä, tärkeintä on kuitenkin pohjata 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? Opetusmeko 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 tavoitavasti meitä huomaamaan, mikä lähestymistapa tukisi parhaiten tavoitteen saavuttamista. ■

Kirjallisuutta

- Beaugrande, R. de 1984. *Text production: Towards a science of composition*. Norwood: Ablex.
- 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 inthration 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 taustatiedot. 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.
- Roberty, 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 kielenä – 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.



Tutkittu juttu!

Sanoi nuori Joukkalainen: Hyväpä isoni tieto, emoni siitä parempi, onia tietoni ylittä.