

Äidinkielen opettajien seminaari
Lappeenranta 14.7.1987

Koulukirjoittamisen nykyisyys ja tulevaisuuden mahdollisuudet

Sauli Takala

Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto

1. Johdannoksi

Olen tulkinnut aiheittani niin, että kuvaan ensiksi koulukirjoittamisen nykytilannetta hieman epätavallisesta näkökulmasta: teen selkoa siitä, miltä kirjoittaminen näyttää oppilaista. Tämä ei ole ainoa näkökulma eikä kuvaa tilannetta objektiivisesti, mutta se on hyvin huomionarvoinen näkökulma. Tämän jälkeen hahmottelen joitakin mahdollisuuksia nykytilanteen kehittämiseksi.

2. Oppilaiden käsityksiä kirjoittamisen opettamisesta 8:ssa eri maassa

Vuodesta 1981 lähtien olen ollut mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa ensimmäistä laajaa kansainvälistä kirjoittamisen tutkimusta. Mukana on 14 eri koulujärjestelmää eri puolilta maailmaa. Tutkimukseen on osallistunut kolme oppilasryhmää, joiden luokkatasot vastaavat peruskoulun 6:tta ja 9:ttä luokkaa ja abiturientteja. Osallistuvat luokat on poimittu tilastollisen satunnaisotannon periaatteiden mukaan ja siksi tulosten voidaan katsoa edustavan kaikkia kouluja ja oppilaita.

Opettajilta kyseltiin laajalla kyselylomakkeella mm. sitä millaisia kirjoitustehtäviä he oppilaille antavat, miten opettavat kirjoittamista ja miten arvostelevat tuotokset. Oppilailta kyseltiin suppeammin samantapaisia asioita mutta sen lisäksi annettiin 9-luokkalaisille (ja joissakin maissa abiturienteille) seuraavanlainen kirjoitustehtävä:

Kirjoita ohjekirje sinua kahta vuotta nuoremmalle oppilaalle, joka aikoo siirtyä kouluusi. Hän on pyytänyt sinua kertomaan, minkälainen aine on opettajasi mielestä hyvä. Kirjoita ystävällinen kirje. Kuvaa siinä ainakin viittä seikkaa, jota opettajasi pitää tärkeänä, kun hän arvostelee ainetta.

Oppilaiden ohjekirjeet on analysoitu 8:ssa eri maassa: Alankomaisissa, Chilessä, Englannissa, Ruotsissa, Saksan liittotasavallassa, Suomessa, Uudessa Seelannissa ja Thaimaassa. Sisällön analyysia varten kehitettiin luokitteluoheisto, jossa on kaikkiaan n. 150 eri kohtaa. Ne käsittelevät kirjoitustehtävien sisältöä, rakennetta sekä sävyä ja tyyliä. Muut luokat koskevat kirjoituksen ulkoasua, kirjoittamisprosessia ja yleistä koulunkäynnin taktiikkaa. Päätulokset käyvät ilmi alla olevasta taulukosta, jossa on maittain merkitty kuinka suuri osa (%) oppilaiden antamista ohjeista kuului mihinkin luokkaan.

Piirre	Chile	Engl	SLT	Suomi	Holl.	Uusi S.	Ruotsi	Thai
Sisältö	13.3	14.7	23.1	19.7	9.2	20.5	13.9	11.4
Rakenne	4.1	15.0	9.7	18.3	17.0	14.5	12.9	17.3
Tyyli ja sävy	13.0	13.0	11.8	13.0	7.8	13.5	13.7	14.1
Ulkoasu	49.1	40.0	38.9	34.9	47.5	31.3	33.9	22.2
Prosessi	11.4	13.0	4.3	11.4	11.0	18.5	19.6	16.0
Taktiikka	1.1	2.0	1.3	1.5	1.4	1.6	0.0	0.1
Luokittelematon	1.3	0.0	0.0	0.3	6.1	0.0	4.1	0.3

Tuloksissa on havaittavissa tiettyjä yhtäläisyyksiä kaikissa tutkituissa maissa. Kaikissa koulujärjestelmissä koskee lähes puolet annetuista ohjeista kirjoituksen melko pinnallista tasoa: oikeinkirjoitusta, välimerkkien käyttöä, siisteyttä ja luettavuutta, kieliopin sääntöjen noudattamista. Tähän luokkaan kuului yleisesti kolmannes annetuista ohjeista. Suomalaiset 9-luokkalaiset ovat keskivaiheilla (34.9%) ääripäiden 49.1% (Chile) ja Thaimaan (22.2%) välissä. Englannissa ja Alankomaissa on tarkemmissa analyyseissä todettu, että kaikki oppilaat mainitsevat tällaisia pintatason asioita. Ajattelemisen aihetta antaa havainto, jonka mukaan ne ovat etusijalla heikoilla kirjoittajilla kun taas hyvät kirjoittajat mainitsevat myös rakenteeseen, sisältöön ja kirjoittamisprosessiin liittyviä ohjeita.

Miksi yleinen tulos on tällainen? Keskittyykö opettajien antama palaute pääasiassa kielioppi- ja oikeinkirjoitusvirheiden esilletuomisen ja niiden poiskitkemiseen? Annettaanko tällaista palautetta erityisesti heikommille kirjoittajille, vai huomaavatko vain paremmat kirjoittajat muun palautteen? Jos oletetaan, että oppilaiden antama kuva vastaa pitkälle kirjoituksen opetuksen tilannetta, mistä havaittu painotus johtuu? Missä määrin ajatellaan, että koko ikäluokalta ei voi enempää vaatia? Kuinka paljon palautteen muoto on kiinni sen antamiseen kuluva ajasta ja sen vaikeudesta? Onhan selvää, että on kielioppia ja oikeinkirjoitusta koskevat puutteet on helpompi osoittaa kuin sisällön, rakenteen ja tyylin ongelmat.

Kirjoittamisen opettajien on paikallaan myös mietiskellä sitä, että suomalaiset peruskoulun 9-luokkalaiset korostivat enemmän kuin mitkään muut asiatietoja: pitää tuoda esille monia ja vaihtelevia näkökohtia, mutta yksityiskohtien esittämistä puolestaan pidettiin muita maita vähemmän tärkeänä. Edelleen tuntui suomalaisilla oppilailla olevan kovasti tiedostettuna kirjoituksen aloitus, kappalejako ja lopetus. Oppivatko suomalaiset oppilaat arvostamaan kirjoitusta, jossa pitää tuoda esille paljon erilaisia näkökohtia sopivasti jaksoteltuna, kirjoitusta joka voi tuntua muista pelkältä tietojen luetteloinnilta, koska ei ole tärkeitä valikoida tärkeimmät näkökohdat ja valaista niitä tuomalla esille konkreettisia yksityiskohtia?

3. Kuvaus, kertomus ja essee: uusien mahdollisuuksien etsintää

3.1. Alkukatsaus

Olen useissa yhteyksissä (Takala, 1983, 1984, 1986) käsitellyt kirjoitettua kieltä ja sen vaikutusta kulttuurin, yhteisön ja yksilön kehittymiseen. Yhteisenä teemana kaikille on se, että kirjoitus on antanut sekä tekstien kirjoittajille että niiden lukijoille kulttuuriteknologian voimakkaimpiin kuuluvan apuvälineen.

Vaikka koululla on monta tehtäviä, on sen tärkeimpiä tehtäviä antaa lapsille valmiudet päästä osalliseksi kirjallisen kulttuurin annista. Kuten olen eri yhteyksissä todennut (Takala, 1984a, 1984b, 1986a,b) kirjoituksen teknologian keksiminen ja sittemmin keksitty kirjapainotekniikka ovat ratkaisevasti muuttaneet useimpien yhteisöjen luonnetta. Pysyvät, objektiiviset, vapaasti haettavissa ja selattavissa olevat tekstit edustavat kulttuurin ja yksilön kehitykselle aivan uudenlaisia mahdollisuuksia, mitkä puuttuvat suullisesta kulttuurista.

Kansainvälinen kirjoitelmatutkimuksemme kuluessa on vahvistunut käsitys, että kaikkialla kirjoittamisen mahdollisuuksia käytetään vain osittain hyväksi. Voidaan jopa kysyä, kuinka paljon kirjoittamista käytetään väärin. Kaikkialla näytetään kirjoittamista käytettävän kouluarvostelun välikappaleena, joten oppilaille syntyy helposti käsitys, että kaikki minkä kirjoitan arvostellaan. Ei liene suuri ihme, että kirjoittamista pidetään usein sekä vastenmielisenä että vaikeana.

Näin ei tarvitse olla. Kirjoitus voi parhaimmillaan olla hyvin voimakas oppimisen apuväline. Kirjoittaminen voi osoittaa havainnollisesti mitä oppilas jostakin asiasta kussakin vaiheessa tietää ja ajattelee. Hän voi oppia havaitsemaan, että aina ei paperille pantu teksti täysin vastaakaan omaa ajattelua. Tämä diagnosoiva käyttö antaa pohjan tiedon ja ajattelun edelleenkehittelylle kirjoituksen avulla. Näin ns. prosessikirjoittamisen metodia noudattaen voidaan kirjoittamisesta kehittää eri aineissa oppimisen tehokas välikappale. Sallittakoon minun tässä kuitenkin esittää varoitus: opettajien on todettu näppärästi liittävän uusia "temppeja" metodivarastoonsa. Näin monet saattavat ilmoittaa käyttävänsä prosessikirjoittamisen metodia, vaikka ovat ottaneet käyttöönsä vain jonkin uuden toiminnon. Kuitenkin kirjoittamista käytetään aikaisemmin kuvaamallani tavalla oppimisen välineenä vain, jos on tapahtunut eräänlainen "kääntymys": uusi näkemys kirjoittamisen kaikista mahdollisuuksista ja niiden hyväksikäyttö juuri mm. prosessikirjoittamisen metodiikka hyväksikäyttäen. Tärkeintä on kuitenkin uudenlaisen ajattelutavan omaksuminen.

Käsittelyn yllä esitetyssä hengessä lyhyesti kolme kirjoitustehtävää: kuvausta, kertomusta ja esseetä. Olen käsitellyt niitä laajemmin Anneli Vähäpassin toimittamissa kahdessa julkaisussa (Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä N:ot 6 ja 7, 1987).

3.2. Kuvaus

a) Kuvauksen tehtävät ja muodot

Deskriptiivinen viestintämuoto on hyvin keskeinen viestintätapa. Se valitaan tavallisesti silloin kun kirjoittaja välittää havaintotoimintansa tuloksia (mm. Werlich, 1976). Kuvaamista esiintyy erityisesti asiakeskeisessä tiedottamisessa.

Schmidt ym (1981) ja Michel ym (1985) esittävät, että kuvaamista voi olla myös taivuttelevan ja selittävän esityksen alussa. Se voidaan myös integroida asiakeskeisen argumentoinnin (vakuutteleminen) osaksi. Asiakeskeinen argumentointi alkaa tavallisesti olettamisella ja toteamisella, joita seuraa raportointi ja kuvaaminen. Näiden jälkeen esiintyy normaalisti johtopäätösten tekemistä, yhteenvetämistä, yleistämistä, vetoamista tai vaatimista. Werlich (1976) erottelee kaksi kuvaavan tekstin muotoa: impressionistinen kuvaaminen, joka ilmentää subjektiivista näkemystä, ja tekninen kuvaaminen, joka ilmaisee objektiivisia havaintoja. Kinneavy (1983) katsoo, että kuvaamisella voi olla hyvinkin monenlaisia funktioita: tieteellinen ja informatiivinen kuvaaminen, taivutteleva kuvaaminen, ekspressiivinen kuvaaminen ja kirjallinen kuvaaminen.

Kuvaamisella tarkoitetaan siis yleensä asiakeskeistä, joissakin tapauksissa joskus myös arvottavaa, informoivaa kielellistä esitystä, jonka kohteena on yksilö (olio, asia), asiantila tai toistuva tai toistettavissa oleva tapahtuma. Kuvattavaa tarkastellaan viestintätarkoituk-

sen kannalta tärkeiden paikallisten ja ajallisten piirteiden tai käyttötarkoituksen kannalta. Asiakeskeisyys koskee erityisesti seuraavia kuvailevia viestintämuotoja: kuvaaminen, ilmoittaminen, raportoiminen, siteeraaminen ja referoiminen.

Kuvaamisen luonne riippuu luonnollisesti osittain lukijan ennakkotiedoista. Jos ei voida olettaa, että lukija tuntee kuvattavan esineen, olion, asiantilan, tapahtuman tai prosessin, kirjoittajan tulee ensin nimetä osat tai osatapahtumat ennen kuin niiden suhteita voidaan kuvata.

b) Kuvaamisen merkitys

Puhdasta kuvaamistehtävää ei ilmeisesti kovinkaan yleisesti käytetä meillä kuin ei myös muuallakaan. Retorisen teorian mukaan kuvaaminen esiintyykin usein muiden viestintämuotojen, erityisesti kertovan ja argumentoivan tekstin, osana. Koska koulussa ei aina, prosessikirjoittamisen metodologian yleistymisestä huolimatta, ole käytettävissä riittävästi aikaa laajojen tekstien kirjoittamiseen, joihin luontevasti kuuluisi kuvaamista, on perusteltua antaa oppilaille puhtaita kuvaamistehtäviä aika ajoin. Onhan tunnettu tosiasia, että esimerkiksi urheilijat ja esittävät taitelijat - olivatpa he aloittelijoita tai huipputekijöitä - jatkuvasti harjoittelevat urheilusuorituksen tai taiteellisen esityksen osia erikseen (esimerkiksi tenniksessä syöttöä, lentolyöntejä, verkollenusua).

Miksi kuvaamista kannattaa koulussa harjoittaa? Ilmeisesti ei ole liioteltua väittä, että länsimaisen tieteellisen ajattelun kehittymiselle oli ratkaisevan tärkeitä, että spekulatiivisen ajattelun lisäksi alettiin havainnoimaan ympäristöä. Ei enää riittänyt esimerkiksi luonnonilmiöiden perustaksi, että asioiden täytyi olla tietyllä tavalla, koska esimerkiksi tietyt luvut niin vaativat (luku seitsemän oli hyvin

tärkeä luonnon selityksen perusta). Alettiin esittää, että monet käsitykset ovat vain hypoteettisia ja että niiden paikkansapitävyys tulee tarkistaa havaintoja tekemällä. Tällöin korostui havaintojen ja niiden kuvaamisen systemaattisuus ja tarkkuus. Tämä pätee edelleen luonnontieteissä ja kaikessa laboratoriotyöskentelyssä. Luultavasti tällaista tiukkaan objektiiviseen kuvaamiseen pyrkivää taitoa voidaankin luontevasti harjoittaa äidinkieltä ja luonnontieteitä opettavien opettajien yhteistyönä.

Kuvaaminen on kohonnut myös käyttäytymistieteissä tärkeäksi, kun etnografinen tutkimusote ja yleensä observointitutkimus on yleistynyt. Kun on kyseessä ihmisten kanssakäyminen, on tärkeitä pystyä tekemään oikeita johtopäätöksiä vain osittaisten vihjeiden perusteella (tämähän koskee tosin kaikkea viestintää). Olisi kasvatuksellisesti arvokasta antaa oppilaille tilaisuuksia nähdä erilaisia sosiaalisia tilanteita esittäviä kuvia ja antaa oppilaille tehtäväksi kuvata ja tulkita niitä. Oppilaat esittävät kuvasta oman tulkintansa ja pyrkivät perustelemaan sitä kuvan ilmipiirteiden perusteella. Tällainen harjoittelu voisi lisätä empatiaa (kykyä nähdä tilanne useista näkökulmista) ja hillitä liian hätäisiä ja stereotyyppisiä tulkintoja. Voitaisiin esimerkiksi kuvitella mitä kukin kuvassa oleva mielessään ajattelee.

c) Yhteenveto

Kuten edellä esitetystä on käynyt ilmi, kuvaileva esitys voi olla monenlaista. Riippuen siitä miten kirjoittaja korostaa itse viestintää tai sen kohdetta kuvaus voi olla kirjoittajakeskeistä tai asiakokeskeistä, etäistä tai involvoitunutta, rationaalista tai emotionaalista. Kirjoittajan havaitsemistavan ajatuksellinen esittämistapa voi vaihdella tuntuvasti. Kuvaaminen voi olla yksilöivää tai yleistävää, analyttistä tai

kokonaisvaltaista, luonnostelevaa tai viimeisteltyä. Kirjoittaja voi myös esittää arvioita siitä, kuinka merkittävä tai mielekäs kuvattava on omien tai yhteiskunnan tarpeiden kannalta. Samoin voi kirjoittaja kuvauksessaan ottaa kantaa kuvattavan autenttisuuteen tai todenperäisyyteen.

Hillocks (1986) on omien ja muiden tutkimuksia referoituun todennut, että tietoinen ongelmakeskeinen kirjoituksen harjoittelu (inquiry) on aina johdonmukaisesti osoittautunut vertailuryhmien perinteellistä harjoittelua paremmaksi (kun taas aivoriihimäinen, heuristinen ideointi ei aina ole osoittautunut vertailuryhmiä paremmaksi). Tietoiset kuvailuharjoitukset (esim. kotiloiden tarkka kuvaus, niin että muut pystyvät tunnistamaan mikä useista valittavana olevista oli kyseessä) tuottivat parempia ja luovempia kuvauksia kuin perinteisempi opetus, jossa oppilaat perehtyivät kuvailumalleihin. Samanlainen tutkiva menetelmä on osoittautunut vertailumenetelmiä tehokkaammaksi myös kertomuksen, argumentoinnin, määritelmien laatimisen ja analysoivan (pohdiskelevan) tekstin opettamisessa.

3.3. Kertomus

a) Kertomuksen käyttö ja merkitys

Kertomus on todennäköisesti tavallisin tekstilaji lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa yläasteelle asti. Useissa maissa näytetään perinteellisesti edetyn useiden tapahtumien kronologisesta selostuksesta kuvaamaan yhtenäistä tapahtumaa, jolla on selvä alku ja tapahtumapaikka, tapahtumien kehittäminen ja huipennus ja sopiva lopetus. Huomiota kiinnitettiin henkilöiden luonnehdintaan kuvauksen, dialogin ja toiminnan avulla. Yleensä ohjeena oli kertoa johdonmukaisesti joko minä-muodossa

tai hän-muodossa. Harvemmin lienee kokeiltu vaativampia kertomustekniikoita kuten esimerkiksi takautumien (flash-back) käyttöä kirjoituksessa.

Opetuksessa on syytä pohtia kertomuksen kasvatuksellista arvoa: miten se edistää oppilaan kognitiivista, affektiivista ja sosiaalista kehitystä. Kertomus on tiedollisen kasvatuksen kannalta edullinen useista syistä. Kertomus on tuttu suullisen esityksen muoto, joten sen käyttö kirjoituksen opetuksessa helpottaa sitä kognitiivisen prosessoinnin kuormittavuutta, jota kirjoittaminen uutena esitysmuotona aiheuttaa. Tekstilajin tuttuuden vuoksi on oppilaille hyvä mahdollisuus tuottaa ymmärrettävä tuotos, joten on mahdollista alkaa harjoitella myös tuotoksen korjailua jo aivan kirjoittamisen alkuvaiheessa. Kertomus mahdollistaa näin tarkoituksenmukaisten kirjoittamisen prosessien harjoittelun alusta alkaen. Kertomusten arvoa lisää se, että niiden puitteissa on mahdollista luodata toiminnan motiiveja, kuvata pulmatilanteita ja ihmisten käyttäytymistä yleensä.

Kertomus on edullista myös oppilaiden affektiiviselle kehitykselle. Koska kertomus on tuttu tekstilaji, kaikilla oppilaille on hyvä mahdollisuus saada menestyksen kokemusta kirjoittamisen alkuvaiheessa. Oppilaalta voi jopa jäädä kapasiteettia osuvan kieliasun löytämiseen. Kertomus antaa siten hyviä mahdollisuuksia positiiviselle palautteelle ja motivaation luomiselle ja säilyttämiselle. Näin kertomustehtävä saattaa vahvistaa oppilaan minäkuvaa ja ainakin omaa kirjoittajakuvaa.

Kertomuksen harjoittelulla on myös tärkeä sosiaalinen funktio. Hyvää kertojaa arvostetaan suuresti sosiaalisessa kanssakäymisessä. Osuvat anekdootit ja esimerkkikertomukset ovat usein tärkeitä osia neuvotteluissa, debatissa, monimutkaisten ajatusrakennelmien esittämisessä.

b) Kertomuksen olemus

IEA:n kansainvälisessä on yhtenä tehtävänä (tehtävä 5) omakohtainen kertomus. Tällaiselle tehtävälle on tyypillistä, että kirjoittaja on osallisena johonkin, tavallisesti monimutkaiseen tapahtumaan ja esittää sen lukijalle omasta näkökulmastaan. Tällöin pyritään tavallisesti siihen, että sekä itse tapahtuma että tapahtuman kirjoittajan luoma vaikutus välittyvät lukijalle ja että ne mikäli mahdollista saisivat aikaan aiotun vaikutelman.

Kertomusta luonnehtivat seuraavat ominaisuudet: (1) kuvaillaan havaintoja, kokemuksia ja tuntemuksia, (2) kyseessä on toiminta tai prosessi, (3) kyseessä on mennyt aika, menneet tapahtumat, (4) tapahtumat ovat tosia tai kuviteltuja, (5) kyseessä on yksilöllinen ja konkreettinen kokemus, ja (6) kuvauksessa painottuu kokemuksellisuus, emotionaalisuus ja esityksen vaikuttavuus. Seuraavalla sivulla esitetään kuvion muodossa miten tiedottava viestintäaikomus voidaan käsitteellisesti jäsentää niin, että nähdään sen erilaiset toiminnalliset ilmeneismuodot (selostaa, kuvailla ja kertoa), toiminnasta syntyvät tekstilajit ja lopuksi se, mihin kohtaan IEA-tutkimuksessa käytetyt tiedotuspainotteiset tehtävät sijoittuvat.

Olen edellä esittänyt muutamia näkökohtia kertomuksen kirjoittamisesta. Esitelmän luonteesta ja tilanrajoiuksista johtuen olen joutunut jättämään monet seikat viitteenomaiselle tasolle ja jättämään käsittelyn ulkopuolelle monet muut näkökohdat. Kuitenkin lienee käynyt ilmi, että kertomus on ansiokas ja mielenkiintoinen kirjoitustehtävä, jonka eri variaatiot soveltuvat aloittelevasta kirjoittajasta ammattikirjoittajaan.

3.4. Essee

a) Esseen merkitys

Omakohtainen pohdiskeleva kirjoitus, essee, on kasvatuksellisesti erittäin varteenotettava kirjoittamisen muoto. "Essee" tulee ranskan sanasta, joka tarkoittaa "yritystä". Essee on luonteva esityksen muoto, kun yritetään selittää: tutkailla tuntemattomia asioita ja valaista tunnistettuja ongelmia, jotta niistä saataisiin aikaisempaa eritellympi käsitys.

b) Esseen olemus

Esseen kirjoittamisella on ilmiselvä yhteys ajatteluun: se on tavallisesti luonteeltaan ongelmanratkaisua. Edellytyksenä on ihmisen tietoisuuden kyky hahmottaa, pohtia ja kuvata todellisuutta ja ilmaista jotakin, minkä hän on vastikään havainnut ja oivaltanut. Esseessä painottuu aihe enemmän kuin sen kirjoittaja tai lukija: keskipisteenä on aihepiirin eksplikointi, selittäminen.

Esseeseen sisältyy monenlaisia kommunikatiivisia osatoimintoja (puheakteja): mm. vertailu, arviointi, johtopäätösten teko, yleistäminen, perusteleminen, todisteleminen, kiistäminen ja kumoaminen. Esseelle on luonteenomaista keksiminen, omakohtainen löytäminen, uuden luominen, koetun ongelman ratkaiseminen ajattelun avulla, jonka taso ylittää ennen kirjoitustilannetta vallinneen tietämyksen tason. Esseessä käsitellään tavallisesti yhtä tai useampaa käsitettä ja analysoidaan loogisesti niiden keskinäisiä suhteita. Omien väittämien tueksi esitetään peruste-luja. Jotkut esseet ovat tällaista asiakeskeistä eksplikointia. Joskus tavoitteena on kuitenkin lukijan taivuttelu: kirjoittaja yrittää saada lukijan vakuuttuneeksi näkökohtiensa totuudesta ja hyödyllisyydestä. Tällöin on tarpeen ottaa huomioon ajattelumallit, jotka poikkeavat kir-

joittajan käsityksistä. Ne pyritään asettamaan kyseenalaiseksi esittämällä niitä vastaan vakuuttavia vastaväitteitä. Näin esseessä on toisinaan selvästi lukijaa taivutteleva, vakuuttamaan pyrkivä ote. Olen laatinut tämän kirjoituksen niin, että se muistuttaa argumentoivaa esseettä.

Parhaimmillaan essee on ymmärtämisen edistämistä omakohtaisen käsittejärjestelmän kehittämisen avulla. Vaikka tässä voi olla kyseessä "ruudin uudelleenkeksiminen", se ei mitenkään vähennä tämän ominaisuuden suurta merkitystä oivalluksen tehneelle yksilölle. Esseen kirjoittaminen on harvoja systemaattisia tilaisuuksia, joissa oppilaille annetaan toimeksianto selkeyttää ajatteluaan ja lisäksi muotoilla uusi ajatuskuvio mahdollisimman selkeäksi tekstiksi. Näin pohdiskelevalla kirjoitelmatehtävällä on perusluonteensa ansiosta hyvät mahdollisuudet muodostua kasvatuksellisesti arvokkaaksi kokemukseksi.

Tämäntapainen ajattelu oli pohjana, kun eräiden muiden kanssa taivuttelin joitakin epäileviä IEA:n kansainväliseen kirjoitelmatutkimukseen osallistuvia kansallisia koordinaattoreita ottamaan esseetehtävä mukaan lukion päättövaiheessa olevien oppilaiden lisäksi myös oppivelvollisuuskoulun päätösvaiheen oppilaille esitettävään tehtäväkokonaisuuteen.

Kuten edellä totesin, jotkut pitivät esseettä liian vaativana ja etäisenä koko ikäluokalle. Vaikka essee on vaativa tehtävä, tuntui kuitenkin arveluttavalta epäsuorasti viestiä laajan kansainvälisen tutkimuksen puitteissa, että vasta valikoitunut lukiolaisryhmä on kypsä esseettä kirjoittamaan, mikä olisi tapahtunut, jos esseetehtävää ei olisi esitetty jo peruskoulun yhdeksäsluokkalaisille. Päinvasstoin tuntui kasvatuksellisilla perusteilla tärkeältä korostaa, että esseetyyppinen

kirjoitustehtävä on arvokas kokemus sinänsä: oman ajattelun selkeyttämisyritys (prosessi) on tärkeätä riippumatta siitä, kuinka hyvä tuotos siitä syntyy. Esseiden alkuperäinen merkityshän on juuri yritys, yrittäminen. Tuntuu siltä, että itseasiassa esseiden tapainen tehtävä ongelmanratkaisuluonteensa vuoksi sopii jo alkuopetukseen, kunhan aihe on riittävän läheinen ja kunhan yrityksestä palkitaan.

Esseityyppiseen kirjoitelmaan tulisi myös alusta alkaen soveltaa prosessikirjoittamisen periaatetta: ensimmäisestä yrityksestä kehitellään luokkakeskustelun ja opettajan kommenttien perusteella paranneltuja versioita ja vasta lopullinen versio arvostellaan, mikäli se on yleensä tarpeen. Viime kädessä palkkion tulisi olla koettu älyllinen mielihyvä, kun on saatu joku asia "puihin", ja se on onnistuttu ilmaisemaan tavalla, joka tyydyttää itseä. Yrityksen tuloksena on tuotos, jota lukee mielellään itse ja jonka oikeutettua ylpeyttä tuntien uskaltaa ja haluaa näyttää muillekin.

4. Lopuksi

Olen edellä hahmotellut kirjoittamisen opetuksen nykytilaa oppilaiden kuvausten perusteella. Tilanne antaa aihetta niin miellä kuin muuallakin pohdiskella kehittämismahdollisuuksia. Olen pyrkinyt antamaan viitteitä miten kuvaus-, kertomus- ja esseetehtävien avulla voimme pyrkiä käyttämään kirjoituksen mahdollisuudet mahdollisimman tehokkaasti hyväksi. Perusedellytyksenä on, että kirjoittamista käytetään ajattelun ja oppimisen kehittämisen apuvälineenä eikä pääasiassa - niin kuin nykyään lienee asianlaita kaikissa aineissa - oppilasarvosteluun.

Tällaisen yleisen perusajattelutavan omaksumisen jälkeen on tärkeätä pohtia kunkin kirjoitustehtävyytyn olemusta ja kasvatuksellista merkitystä. Tällaisen pohdiskelun jälkeen on hyvät edellytykset kehittää uusia kirjoittamisen metodeja, joista mm. prosessikirjoittamisen metodi on osoittautunut lupaavaksi, mutta vain silloin kun sen taustalla on hyvä käsitys kirjoittamisen ja erilaisten kirjoitelmatehtävien tehtävistä ja vaikutuksista.

En malta ennen lopettamista olla esittämästä omaa näkemystäni siitä, mitä edellä sanottu merkitsee ylioppilastutkinnon äidinkielen kokeen kehittämiseksi. Olisin lautakunnan jäsenenä monen muun jäsenen tapaan toivonut syvällisempää kokeen uudistamista. Olisin pitänyt toivottavana, että molemmat kirjoitelmat - aine ja tekstipohjainen kirjoitus - otetaan arvostelussa huomioon, jotta tutkinnolla tuettaisiin monipuolista kirjoittamisen opetusta koulussa. Näin mielestäni äidinkielen kokeen uudistaminen on vasta pantu alkuun. Erityisen toivottavana pitäisin suunnittelu- ja kokeilutoiminnan käynnistämistä, jossa tekstin ymmärtäminen nostetaan sille kuuluvaan asemaan. Koulussa tulisi opettaa yhä parempaa ja monipuolisempaa lukutaitoa lukion loppuun saakka ja arvioida lukemistaidon kehittymistä. Ylioppilastutkinnossa sitä voitaisiin mitata osin monivalintatehtävin, mutta erityisesti tulisi kehittää valmiutta arvioida tekstin ymmärtämistä tiivistelmän laadinnan avulla. Se on niin tarpeellinen ja hyödyllinen taito, että mitä pikemmin sen parissa aletaan tehdä töitä sen parempi.

Lähteitä

- Havola, L. (1986). Miksi ja miten tiivistelmän laatimista olisi opetettava? Teoksessa S. Hämäläinen (toim., 1986). Kehittykö koulu? Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä N:o 1, 82-85.
- Kari, J. (1987). Oppimateriaalitutkimuksen tieteellisiä lähtökohtia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 4.
- Takala, S. (1981). Luetun ymmärtäminen: teoriaa ja tutkimustuloksia. *Tempus* 16, 7, 19-23.
- Takala, S. (1982). Kirjoittamisen tehtävistä, prosessista ja kehittämisestä. *ÄOL vuosikirja* 29 (toim. A. Vähäpassi), 14-24.
- Takala, S. (1983). Kielen opetuksen ja oppimisen puolustus ja ylistys I-III. *Tempus* 18, 1, 6-7; 18,2, 5-9; 18,4, 18-21.
- Takala, S. (1984a). Sanasto tekstistä oppimisen osana. *Kasvatus*, 15(5), 295-301.
- Takala, S. (1984b). Oppimisstrategioiden harjaannuttamiskokeilut: uusi lupaava tutkimussuunta. *Kasvatus* 15 (6), 378-383.
- Takala, S. (1985) Kirjoittamisen käsitteellistä hahmotusta. *Kasvatus* 16, 2, 93-100.
- Takala, S. (1986a). Lukemisen tutkimuksen ja opetuksen viimeaikaisia suuntaviivoja. *Kasvatus* 17,4, 241-249.
- Takala S. (1986b). Lukemisen ja kirjoittamisen yhteyksistä. Teoksessa Lautamatti, L. & Takala, S. (toim.) Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) vuosikirja 1986. AFinLA Series N:o 43, 9-23.
- Vähäpassi, A. (1987, toim.). Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B> Teoriaa ja käytäntöä No:t 6 ja 7.