

*Johanna Pentikäinen*

# Työpajamalliin perustuva kirjoittamisen kouluopetus: Eksplisiittisestä opetuksesta toimijuuteen

## JOHDANTO

Vuonna 1968 ilmestyneessä teoksessaan *A Writer Teaches Writing* Donald Murray esitti kysymyksen, miksi lapsia ja nuoria ei opeteta kirjoittamaan niin kuin kirjoittamisen ammattilaiset kirjoittavat, sisältöjä ideoimalla, kokoamalla, valitsemalla, luonnostelemalla ja editoimalla, vaikka tämä työskentelytapa on kirjoittajan työssä yhtä olennainen kuin tutkijalle tieteellinen metodi (Murray 1968, ks. Calkins & Ehrenworth 2016, 7). Taustalla kajasti kysymys, *miksi* kirjoittajat ylipäättään kirjoittavat. Murrayn ja muiden tuon-aikaisten kirjoittamisen opetuksen uranuurtajien näkemykset sekä esimerkiksi kognitiivisen psykologian tutkimukset työskentelyvaiheista johtivat prosessikirjoittamisen menetelmien kehittämiseen (ks. Flower & Hayes 1981). Työpaja-opetuksesi puolestaan alettiin kutsua opetusmuotoa, jossa kirjoittamista ohjattiin strukturoiduissa, aikataulutetuissa ympäristöissä (esim. Atwell 1987, Calkins 1986, Graves

1983). Sitä on hyödynnetty niin aikuisille suunnatussa luovan kirjoittamisen opetuksessa kuin kouluopetuksessakin, johon tämä tarkasteluni keskittyy. Prosessikirjoittamisen nimellä tunnettu kirjoittamisen opettamisen ja ohjaamisen suuntaus juurtui ja yleistyi 1980-luvulta alkaen Suomessakin kouluopetukseen (ks. esim. Linnakylä ym. 1988, Murtorinne 2005, Kauppinen ym. 2015). Nykyisin prosessikirjoittamisen menetelmä on kirjoittamisen opetuksen valtavirtaa ja sen perusteet ovat edelleenkin ajankohtaisia ja käyttökelpoisia, mutta samalla menetelmän jatkuva uudelleenajattelu ja kehittäminen on tarpeen. Pelkkä prosessin työvaiheittainen, litteä seuraaminen ei välttämättä sellaiseen auta kehittämään kaikkia kirjoittamisessa tarvittavia taitoja, mutta se tarjoaa rungon kirjoittajana toimimiselle.

Käsittelen seuraavassa amerikkalaista perusopetusikäisiä oppilaita varten suunniteltua kirjoittamisen opetuksen menetelmää, joka rakentuu prosessikirjoittamisen varaan ja joka samalla työstää menetelmää jatkuvasti eteenpäin. Kouluopetuksessa malli tunnetaan yleisesti nimellä Writers' Workshop, eli käytössä on siis sama työpaja-käsite kuin aikuisillekin suunnatussa luovan kirjoittamisen opetuksessa. Malli on rakennettu New Yorkissa Columbian yliopiston Teachers' Collegessa Reading and Writing Project -hankkeessa ja se on laajalti käytössä amerikkalaisissa julkisissa ja yksityisissäkin kouluissa esiopetuksesta perusopetuksen viimeiseen luokkaan asti (Calkins 2003, Calkins 2006, Calkins 2014, ks. myös <https://readingandwritingproject.org/about/our-data>). Mallin ideana on ohjata harjoittelemaan lukemisen ja kirjoittamisen taitoja työpajamaisen työskentelyn aikana. Kirjoittaminen on oppilaskeskeistä: työskentelyn tärkeimpänä tavoitteena on vahvistaa jokai-

sessä oppilaassa olevaa kertomisen ja kirjoittamisen halua sekä tarjota välineitä ja järjestää tilanteita tulla teksteineen kuulluksi ja nähdyksi koulupolun alusta alkaen. Ylipäättään mallin systemaattisuuden tarkoituksena on tarjota sovellettava viitekehys kirjoittamisen opettamisen järjestämiselle, ei käsittäkseni rajata kirjoittamisen opetusta tiukasti yhden metodin varassa toteutettavaksi.

Suomessa lasten ja nuorten kasvavat taitoerot kirjoittamisessa ovat herättäneet huolta, ja samalla on esitetty tarpeita ja toiveita kouluopetuksen tehostamisesta. Nämä äänenpainot välittyvät selvästi Karvin eli Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen muutaman vuoden välein laatimista kansallisista arvioinneista, joissa on tutkittu satunnaisotannalla 9-luokkalaisten ja 6-luokkalaisten äidinkielen ja kirjallisuuden osaamista (Harjunen & Rautopuro 2015; Lappalainen 2008, 2011). Artikkelini taustalla onkin kysymys, voisiko työpajaopetuksen soveltaminen suomalaisissa luokkahuoneissa vahvistaa kirjoittamisen opetusta ja sen tekemistä näkyväksi ja yhteismitalliseksi. Näen, että se voisi olla suomalaisen ja amerikkalaisen opetuskulttuurien eroista huolimatta hyvinkin mahdollista, mutta samalla soveltaminen vaatii kriittistä ja refleктоivaa otetta. Suomalaiseen koulutusajattelu nojaa opettajan työn itsenäisyyteen, autonomisuuteen ja tutkimuspohjaiseen pedagogiseen ajatteluun, ja siihen suhteutettuna amerikkalainen ajattelutapa voi näyttää standardinomaiselta ja pitkälti käsikirjoitetulta, etenkin jos tarkastelee opettajien käyttöön tuotettuja materiaaleja. Standardimaisuuden taustalla kajastaa pyrkimys huolehtia opetuksen laadun yhteismitallisuudesta, mikä Suomessa taas toteutetaan käsitykseni mukaan toisin tavoin, esimerkiksi opettajien koulutuksesta ja työn itsenäi-

syydestä huolehtimalla. Toisaalta käsitykseni mukaan Suomessa käytetään melko paljon oppikirjoja, mikä strukturoi opetusta, kun taas kirjoittamisen ja lukemisen työpajoissa opetus rakennetaan autenttisten tekstien varaan. Vaikka kirjoittamisen taitoa voidaan osin tulkita kieli- ja kulttuurisidonnaisena, on samalla tärkeää havaita, että työpajamalli pohjautuu siihen tietoon, mitä (läntisessä maailmassa) tiedetään kirjoittamisesta yleisinhimillisenä verbaalisena ja ei-verbaalisena ilmaisuna ja vuorovaikutuksena.

Tämän artikkelin syntyidea oli varsin käytännöllinen. Aloin opettaa syksyllä 2018 kirjoittamisen työpajojen suunnittelua ja toteuttamista osana Opetusministeriön rahoittamaa ja HY+.n järjestämää ILO-Innovatiivista pedagogiikkaa lukemisen ja kirjoittamisen opetukseen -koulutusta, ja jatkan sitä keväällä 2019 Jyväskylän yliopiston LukiLoki-hankkeessa. ILO-koulutuksen verkko-opintojen osana syksyllä 2018 ohjasin noin 100 esikoulussa, ala-asteella, yläkoulussa ja lukiossa äidinkieltä ja kirjallisuutta opettavaa opettajaa suunnittelemaan ja toteuttamaan ohjeiden mukaisen kirjoittamisen työpajan omaan opetusryhmäänsä. Kirjoitin kurssia varten tehtävänannon ja etsin soveltuvaa oheismateriaalia, mutta sitä löytyi vain englanniksi. Havainto toimi alkusysäyksenä tälle artikkelille. Toivoakseni artikkelini on siis käytössä seuraavilla kursseilla ja laajemminkin aiheesta kiinnostuneiden luettavissa. Artikkelini päätehtävä on käsitellä työpajamenetelmää yhtenä ehdotelmana kirjoittamisen opettamisen kehittämisen vaatimuksiin, ja kiinnitän myös huomiota joihinkin kirjoittamisen opetuksessa täsmentämistä edellyttäviin seikkoihin, kuten eksplisiittisen opetuksen tarkeyteen. Artikkelin lopussa pohdin vielä kirjoittamisen työpajaa toimijuuden nä-

kökulmasta. Toivonkin, että artikkelini palvelee sekä niitä lukijoita, jotka etsivät käytännönläheistä ja sovellettavaa tietoa kirjoittamisen opetuksesta, että heitä, jotka kaipaavat analyttisempää tarkastelua.

## MIKÄ ON KIRJOITTAMISEN TYÖPAJA?

Luokkahuoneeseen sovellettuna kirjoittamisen työpaja on noin 6–7 viikon laajuinen kirjoittamisen opetuksen jakso, jonka aikana oppilaat ideoivat, suunnittelevat, luonnostelevat ja viimeistelevät jonkin tekstin tiettyjen, avustettujen ja ohjattujen työvaiheiden avulla (Calkins 2003, Calkins 2006, Calkins 2014). Työpajakirjoittamisella on selkeä, oppilaiden itse tietyn aihealueen puitteissa muovaama tavoite sekä työskentelyä tukeva rakenne, johon kuuluu aloitus, työskentelyvaihe ja lopetus. Columbian yliopiston Writers Workshop -mallissa kirjoittamisen opetus on mallinnettu siten, että työpajamainen työskentelytapa kumuloituu vuositasolta toiselle, ja niin, että kirjoitetaan ikätasolle soveltuvia tekstilajeja fiktiivisistä tarinoista ja omaelämäkerrallisista esseistä tietoteksteihin. Kirjoittaminen on pääosin sidoksissa johonkin tekstilajiin (detective story) tai tekstityyppiin (informative writing, persuasive writing, narrative writing). Tekstilajien tai tekstityyppien varaan rakentuvan opetuksen perusteena on se, että kirjoittamisen keinoja on tarkoituksellista harjoitella kulloinkin määriteltä tavoitetta vasten. Voidaan myös kysyä, onko kontekstista erilisiä ”yleisiä” kirjoittamisen taitoja ylipäätään, ja voidaan-ko kirjoittamisen taitoja siirtää vaivatta kirjoitusprojektista toiseen (Vrt. Wardle 2017, Carrillo 2017). Työpajamallis-

sa kullekin vuosiluokalle esiopetuksesta yläastetta vastaavan koulun viimeiselle luokalle asti on suunniteltu joitain mallityöpajoja (Units of Study) opettajalle suunnattuine yksityiskohtaisine ohjeistuksineen ja tukimateriaaleineen. Vaikka hankkeessa tuotettu materiaali on määrältään ja laajuudeltaan kattavaa ja suomalaisesta näkökulmasta melko käsikirjoitettua ja jopa ”valmiin” oloista, se on tarkoitettu opetukseen sovellettavaksi ja mukautettavaksi. Kirjoittamisen työpajan voi rakentaa kokonaisuudessaan työpajamallin mukaisesti, tai sitä voi varioida tai hyödyntää projekti-kohtaisesti luokkahuoneessa. Kirjoittamisen opetuksen voi rakentaa pääsääntöisesti työpajaopetuksen varaan, jolloin vuodessa voidaan järjestää 4-6 työpajaa eri tekstilajeista, ja silloin kirjoittamisen työpajoihin voi luonnollisesti integroida huomattavan määrän äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjä, kuten lukemista ja vuorovaikutustaitoja.

Käyn seuraavassa läpi kirjoittamisen työpajan olennaiset vaiheet, joiden mukaan myös ILO-koulutusta varten koostamani kirjoittamisen työpajan suunnittelutehtävä rakentui ja jäsenyi mielekkäisiin osiin. Työvaiheet ovat aiheeseen perehtyminen siitä näkökulmasta, mikä on kulloinkin kirjoitettavan tekstilajin tarkoitus, runsas ideointi, mentoritteksteihin tutustuminen, hidas oman tekstin suunnittelu, varsinkin kirjoittamisen aikana annettava palaute ja tekstin julkistaminen. Havainnollistan työpajaopetuksen rakentamista esi- tai alkuopetukseen ja yläkouluun tarkoitetun tarinatyöpajan avulla (Esimerkki 1, Esimerkki 2). Työtavat ovat kaikissa moduuleissa pääsääntöisesti lähtökohtaisesti samat ja sen lisäksi miltei loputtomiin varioitavissa, sillä esimerkiksi tekstilaji määrittelee kirjoitusstrategioita, ja opilaiden harjaannuttua työpajatyöskentelyyn työskentelyä

kannattaa myös varioida. Kuitenkin jokaisen työpajan runkona on seuraavien tekstin suunnitteluun ja toteutukseen liittyvien asioiden opetus: 1) tekstilajin, tekstityypin ja siihen liittyen oman tekstin tarkoituksen tunnistaminen ja nimeäminen, 2) sen määrittely, mikä on keskeistä ja mikä on tavoite (esimerkiksi kirjaessee kertoo lukijan havainnoista ja analyysistä tai henkilökohtainen essee kertoo merkityksellisen tarinan kirjoittajan omasta elämästä) ja 3) siihen ohjaaminen, miten kirjoittaja pääsee näihin keinoihin käsiksi. Selostan seuraavassa näitä työvaiheita.

Työpajan aluksi oppilaille painotetaan sitä, että he ovat kirjoittajia ja saavat kirjoittaa haluamansa kaltaisen tarinan tai muun tekstilajin juuri siitä, mitä he ovat nähneet tai kuulleet tai mitä he pitävät tärkeänä (ks. Esimerkkien 1 ja 2 aloitustunnit). Tehtävänanto alkaa siis valtuutuksella, eräänlaisella kutsuna kirjoittajan rooliin. Ensisijaista on kertomisen halun herättelemine ja kirjoittajan rooliin astuminen jo opintien alusta eli esiopetuksesta alkaen. Kertoakseen ei tarvitse osata kirjoittaa, vaan aluksi kuvat kerronnan välineinä riittävät. Oppilaat tarvitsevat jatkuvia muistutuksia siitä, että heidän ajatuksensa ja ylipäätään heidän elämänsä ovat merkityksellisiä, että he voivat oppia kirjoittamaan omille kokemuksilleen rehellisesti ja taitavasti, ja että heitä ympäröi heitä tukevien kirjoittajien yhteisö (Calkins ym. 2013). Tämä on ehdottoman tärkeää varsinkin silloin, kun oppilaat vasta harjoittelevat työpajatyöskentelyä, eli kun he vasta tutustuvat siihen ajatukseen, että kehittyäkseen kirjoittajina heidän pitää harjoitella paitsi paljon myös entistä paremmin. Harjoittelun tuloksena heistä tulee kirjoittajia, joilla on hallussaan ja hyödynnettävänä monenlaisia strategioita.

Kirjoittaminen kytketään useimmiten johonkin tavoitteena olevaan tekstilajiin tai tekstityyppiin, sillä niin työskentelylle voidaan määrittää selkeä tavoite. Tekstilajia tarkastellaan pohtien, miksi on olemassa eli mikä on sen tarkoitus ja millaiseen reaalielämän kokemukseen se liittyy (Esimerkki 1, 2. tunti). Sen jälkeen oppilasta kannustetaan tuottamaan, tunnistamaan ja pohtimaan omia vastaavanlaisia havaintojaan. Havaintojen tekeminen, niiden kokoaminen ja oman ajattelun kehittäminen ovat olennainen osa kirjoittajan taitoja. Ideointivaiheessa ajatuksia ja havaintoja voidaan listata, niitä voidaan koota havainnoimalla ja haastatteleamalla, ja niitä voidaan myös koota lyhyin, vapaamuotoisin kirjoitusharjoituksin. Näin oppilas saa koottua kirjoittamisensa tueksi sisältöä, josta hän voi valita käsitteleyksä tarkoituksenmukaisimman. Kirjoittaja oppii elämään kokien, havainnoiden, kuunnellen ja lukien ympäristöään kirjoittajan silmin, ajatellen: voisinko kirjoittaa tästä (Calkins 2014, 32). Havaintojen pohjalta muodostetaan oman kirjoittamisen tavoite. Tavoite ohjaa miettimään, mikä voisi olla tekstin rajattu aihe ja millaista sisältöä ja millaisia keinoja tekstissä voisi käyttää.

Yksi kirjoittamisen työpajan tärkeimmistä vaiheista on oman tekstin sisällön ja rakenteen suunnittelu (Esimerkki 1, tunnit 3–7, Esimerkki 2, tunnit 2–6). Suunnitteluun on tarjolla monenlaisia työkaluja visuaalisista malleista tukikysymyksiin. Työpajamainen työskentely ohjaa ja kannustaa hitaaseen, systemaattiseen suunnitteluun, sillä suunnittelu on kirjoittamisessa se osa, jota voidaan opetella ja jolla voidaan myös vaikuttaa perusteellisesti tekstin sisältöön ja toteutukseen. Opettajan tulisi siksi tarkistaa oppilaiden suunnitelmat ennen kuin hän antaa kirjoitusluvan (Esimerkki 1,



tunti 8) ja ohjata tarvittaessa korjaamaan ja täsmentämään suunnitelmaa. Näin opettaja voi pitää rimaa sopivan korkealla, ja voidaan välttyä hutaisulta ja varsinkin isompien oppilaiden kanssa työskennellessä internetin syövereistä kopioimalla. Se, mistä käytetään nimitystä ”oman tekstin muokkaaminen” (Esimerkki 1, tunti 10), on vaikeasti opeltava taito, eikä se useinkaan pelasta kerran raiteilleen asettunutta tekstiä, ja sen lisäksi muokkaamisen painottaminen voi tappaa kirjoittamisen iloa varsinkin sellaisilla kirjoittajilla, jotka kirjoittavat hitaasti tai jotka kokevat tarvitsevansa kirjoittamiseen paljon tukea.

Suunnittelua tehdään ohjatusti yksin, yhdessä ja eri työskentelymuotoja vaihdellen. Ryhmällä voi olla käytössään yksi tai useampi suunnittelun työväline, esimerkiksi lomake, diasarja tai luokassa yhdessä taululle koottava kuvio tai listaus, joiden avulla oppilaat pohtivat tekstin toteutusta, sisältöä ja rakennetta. Suunnittelu voi olla opettajajohtoista tai esimerkiksi kysymyksen ohjattua sisällön tuottamista. Erilaiset visuaaliset ja graafiset, jatkuvan täydentämisen ja täsmentämisen mahdollistavat (ja opettajan helposti kommentoitavissa ja tarkistettavissa olevat) suunnittelun työkalut ovat hyödyntämisen arvoisia, sillä ne tekevät suunnitteluun käytetyn ajan ja ajattelun näkyväksi. Suunnittelun työvälineestä kannattaa rakentaa sellainen, että se aktivoi ja innostaa sekä sallii suunnitelman muokkaamisen tarvittaessa useampaankin kertaan. Työpajamalli ohjaa myös ajattelemaan ja havainnoimaan kaikkea ympärillään kirjoittajan tavoin: mikä tahansa voi olla käyttökelpoista kirjoittamisen materiaalia. Oppilailla voi olla käytössään muistikirja tai jokin muu pelkästään kirjoittamisen suunnittelulle varattu alusta, johon he kokoavat havaintoja, ideoita, ku-

via, sanoja ja lauseita - mitä vain minkä he arvelevat hyödyttävän heitä kirjoitustyössään. Työparit ja opettaja kannustavat pohtimaan ja lisäämään suunnitelmaan aineksia ohjatusti. On tärkeää ohjata näkemään, että suunnittelu on olennainen osa kirjoittamiseen valmistautumista, kirjoittajan työskentelytaito, jonka rakentamiseen on syytä suhtautua vakavasti. Varsinaisen tekstin ei kuitenkaan tarvitse olla suunnitelman ”puhtaaksikirjoittamista”, vaan usein käy niin, että perusteellisesti valmistautuneella kirjoittajalla teksti lähtee kirjoitusvaiheessa vielä ihan omille teilleen.

Mentoritekstien käyttö on olennainen osa kirjoittamisen työpajaopetusta. Mentoritekstien tulisi olla sellaisia, että oppilaalla on niihin lukijana syntynyt tunneside entuudestaan. Kirjoittamisen työpajaan valmistaudutaankin lukemalla tavoitteena olevan tekstilajia edustavia, oppilaita innostavia ja koskettavia esimerkkejä. Mentoritekstit voivat olla julkaistuja tekstejä, opettajan laatimia tai muokkaamia tai oppilaiden kirjoittamia. Mentoritekstit voivat olla ryhmän yhteisiä, ja lisäksi työparilla tai yksittäisellä oppilaalla voi olla yksittäinen tai miksei useampikin oma mentoriteksti. Mentoritekstejä tutkitaan opettajajohtoisesti yhdessä, tunnistaen niistä tekstilajille tyypillisiä piirteitä, kirjoittajan tekemiä valintoja, niiden tarkoitusta ja synnyttämää vaikutelmaa sekä vaihtoehtoisia valintoja. Jos opettaja kirjoittaa, hän voi ajatella valintoja ääneen esimerkiksi seuraavaan tyyliin: jos vaihdan tähän adjektiivin, mitä siitä seuraa...? Mentoritekstejä luetaan kirjoittajan tavoin, eli niiden äärellä pohditaan sitä, voisiko tekstien keinoja käyttää omassa tekstissä, ja harjoitellaan keinojen käyttämistä yhdessä ja yksin.

Mentoriteksteillä on toinenkin tärkeä tehtävä: ne tuo-

vat autenttisten tekstien monimuotoisuuden luokkaan. Mentoritekstien tulisi edustaa tekstilajista riippuen heterogeenisesti monenlaisia tarkastelutapoja, päähenkilöitä, tekijöitä ja aihepiirejä, ja niissä tulisi olla yhtymäkohtia ryhmän kaikkien oppilaiden elämäntilanteisiin sekä sellaisiin kulttuureihin, joihin heillä ei ole välitöntä pääsyä. Toisin sanoen, sosiaalisen diversiteetin tulisi olla yksi mentoritekstien valintaa määrittävä tekijä. Mentoritekstien valikoima kuvastaa ilmaisen mahdollisuuksia ja ennen kaikkea rajattomuutta: sitä, millaiset käsittelytavat, tarinat ja päähenkilöt ovat mahdollisia, ja millaisiin on mahdollista samaistua. Kirjoittamisen taidot ja strategiat ovat yhteisöllisiä, mutta tuottaminen on oppilaan omaehtoista toimintaa, jonka tarkoituksena on antaa muoto sille, kuka hän on ja mitä hän maailmassa näkee ja ajattelee. Mentoritekstit avaavat ymmärrystä siitä, mitä joku toinen kirjoittaja on havainnut ja päättänyt ilmaista.

Kirjoittamisen työpajaan kuuluu jatkuva palaute. Sitä saadaan ja annetaan pareittain sekä eri vaiheissa myös opettajalta. Tärkeä vaihe on kuitenkin opettajan antama ja oppilaan omaan tavoitteesen suhteutettu palaute työskentelyn puolivälissä (Esimerkki 1, tunnit 7–9, Esimerkki 2, tunnit 3–5). Palautteenannon tukena voi olla lomake, tukikysymyksiä tai tarkistuslista, jonka sisältö rakentuu keskeisistä tekstilajin piirteistä ja sovitusta kirjoittamisen tavoitteista sekä työskentelytaidoista. Palautteenannon työkalu voi olla opettajan laatima tai se voidaan myös koota luokassa yhdessä esimerkiksi mentoritekstien tarkastelun yhteydessä listaamalla tekstien piirteitä, joita omassa kirjoittamisessa halutaan tavoitella. Palautteen annostelun tulee olla sopivaa, sillä liian niukka palaute ei kannusta oppimaan

ja liian laajaa tai monikohtaista ei pysty hyödyntämään. Sen tulee olla rinnastua jo opiskeltuihin asioihin, jolloin se tukee opitun kertaamista tai tavoitteen uudelleenasettelua. Samaa tai samantyyppistä työkalua voi käyttää myös vertais- ja itsearviointiin. Palautteen antamiseen voidaan käyttää myös esimerkiksi post it -lappuja, joille kirjoitetaan kysymyksiä ja havaintoja teksteistä. Työpajan puolivälissä annettavan palautteen lisäksi tärkeää on myös koko kirjoitusprosessin ajan annettava välitön kysymysmuotoinen ja kannustava palaute, jota opettaja voi antaa luokassa kierrellessään samanaikaisesti kun oppilaat kirjoittavat. Sen tehtävänä on vahvistaa oppilaan omistajuutta omaan tuotokseensa ja auttaa oppilasta näkemään, mihin suuntaan ja miten hän on etenemässä ja mitä hän voi tehdä tekstilleen seuraavaksi.

Tekstien valmistuttua kirjoittamisen työpaja päätetään näkyvästi (Esimerkki 1, tunti 14; Esimerkki 2, tunti 8). Mitä pienemmistä oppilaista on kyse, sitä tärkeämpää on juhlistaa laajan projektin päättymistä. Tämä on kirjoitusmyönteisen kulttuurin rakentamista: kertomista ja kirjoittamista arvostetaan, arvostus tehdään näkyväksi ja siitä myös palkitaan. Kirjoittajan roolin ottamisesta seuraava sosiaalisen ympäristön arvostus on osa kirjoittamisen valtauttavaa vaikutusta. Tätä voidaan toteuttaa koulussa monin eri tavoin: tekstejä voidaan lukea yhdessä ääneen tai niitä voidaan lukea esimerkiksi nuoremmille oppilaille, kuten kummiluokalle. Mikään ei estä pitämästä luokkajuhlia, tekemästä kirjailijahaastatteluja tai -esittelyjä, lukemasta tekstejä ääneen ja tallentamasta lukuhetkeä äänitteelle tai videolle. Mitä pienemmistä oppilaista on kyse, sitä suositeltavampaa on laatia tekstejä kirjan muotoon. Itse suun-

niteltu, kuvitettu ja kirjoitettu kirja tekee työskentelyä näkyväksi ja toimii tärkeänä osoituksena siitä että kertojan rooli on saavutettu. Omista kirjoista voi koota luokkaan kirjaston, josta niitä voi lainata kuin ”oikeasta” kirjastosta ikään, kuten eräs syksyllä 2018 ILO-koulutuksessa työpajan alkuopetukseen laatinut osallistuja ideoi. Kirjoja voi myös esimerkiksi antaa lahjaksi läheisille. Lapsi ja nuori omaksuu luontaisesti sen, mitä ympäröivässä yhteisössä pidetään saavuttamisen arvoisena ja mistä palkitaan. Työpajaopetuksen yhtenä tavoitteena onkin tehdä koulussa tapahtuvaa kirjoittamista myös oppilaan lähipiirille näkyväksi ja iloa tuottavaksi, ja samalla ohjataan lähipiiriä rakentamaan osaltaan oppimista tukevaa kirjoitusmyönteistä kulttuuria.

*Esimerkki 1. tarinan kirjoittamisen työpaja yläkouluun*

A = arviointi  
Y = yhteistyö

| Tunnin aihe  | Opetuksen lähestymistapa  | Opetustuokion aihe   | Mitä opettajana voit näyttää oppilaille malliksi?                | Kotitehtävä   | A/Y |
|--|---|--|--|---|-----|
| 1. Etsitään tarinoita arkipäivän tapahtumista ja ilmiöistä                                       | Sepitä yhdessä, tunnista oppilaiden tarinoiden mahdollisuudet   | Kuinka käyttää muistikirjaa kirjoittamisen apuna   | Kullanhuuhtojen tekniikka: Arkipäivän jyvät, tarinoiden ainekset | Tarinan aiheiden ja ideoiden kokoaminen   |     |
| 2. Kuvitellaan tarinoita, joita haluaisimme lukea tai katsoa, joiden haluaisimme olevan olemassa | Käytä mallitekstiä tutkiaksesi oppilaiden kanssa tarinan elementtejä ja aiheita, joihin tarinassa voisi tarttua | Oikeilla ihmisillä ja tarinoiden henkilöihmoilla on samankaltaisia ongelmia ja tavoitteita | Kerro tarina   | Etsi ja tarkastele tekstiä, jollaisen lukemisesta nautit ja johon ”uppoat”, jollaisen haluat kirjoittaa itse. |     |

| Tunnin aihe  | Opetuksen lähestymistapa  | Opetustuokion aihe  | Mitä opettajana voit näyttää oppilaille malliksi?   | Kotitehtävä   | A/Y |
|--|---|---|---|---|-----|
| 3. Luodaan uskottavia ja kiinnostavia henkilöähahmoja      | Auta erilaisin välinein ja tukikysymyksin henkilöähahmon suunnittelussa | Henkilöähahmon näkökulma välittyy tekstistä ja tekee siitä kiinnostavan | Rakenna kompleksinen henkilöähahmo  | Luonnostelevuonnetele sivuhenkilöitä  |     |
| 4. Luodaan henkilöille ongelmia ja motivaation syytä       | Tarina koostuu ulkoisista tapahtumista ja henkilön tavoitteista         | Tutkitaan tekstikatkelmasta henkilöähahmon tavoitteita.                 | Katkelma pienestä tapahtumasta henkilöähahmon elämässä  | Kirjoita kohtaus, jossa näkyy, millainen päähenkilösi on (ongelma, motivaatio, tavoite)                   |     |
| 5. Luodaan juoni käyttämällä tarinan kaarta (tiivistelmä). | Rakennetaan tarinan kaari   | Tarinan kaari jossain tunnussa tarinassa.                               | Sepitä tarinan kaari henkilöähahmollesi   | Tarinan kaari eli oman tarinan tiivistelmä. Valmistaudu kirjoittamaan.                                    |     |
| 6. Suunnitellaan tarinan kohtauksia                        | Tarinan tiivistelmän "avaaminen" varsinaiseksi tarinaksi.               | Luonnostelevuonnetele tapahtumia tiivistelmän pohjalta.                 | Näytä, kuinka luonnostelisit tarinaasi oman tarinan juonesi pohjalta. Tuo oman tarinasi tapahtuma "näyttämölle" | Kuvittele eläväsi päähenkilön silmissä, hänen kengissään. Eläydy päähenkilöösi. Katkelma päiväkirjaa tms. |     |

| Tunnin aihe   | Opetuksen lähestymistapa  | Opetustuokion aihe  | Mitä opettajana voit näyttää oppilaille malliksi?   | Kotitehtävä  | A/Y |
|---|---|---|---|--|-----|
| 7. Luonnostellaan päähenkilön ja sivuhenkilön kohtaaminen   | Omin sanoin kertominen ja dialogin avulla kertominen                                    | Valitaan yksi luonnosteltu tapahtuma ja kirjoitetaan siitä kohtaus. Dialogin kirjoittaminen.  | Näytä henkilö ”suunta” ja tavoitteet, kun hän ajautuu konfliktiin sivuhenkilön kanssa.                                      | Kirjoita kohtaus valmiiksi kotona.   |     |
| 8. Kirjoitetaan tarinaa luonnostelun pohjalta. Kiinnitetään huomio päähenkilön kokemuksiin ja muutoksiin. | Omin sanoin kertominen, dialogin avulla kertominen ja päähenkilön ajatusten kertominen. | Kirjoitetaan tapahtumia kohtauksiksi. Kiinnitetään huomiota omin sanoin kertomiseen (ulkoiset tapahtumat), dialogiin (henkilöiden kohtaaminen) ja päähenkilön ajatuksiin (sisäiset tapahtumat). | Näytä, että kohtausten tarkoituksena on ilmentää päähenkilön tavoitteita ja kertoa siitä muutoksesta, joka hänessä tapahtuu | Mistä tietää, mitä henkilö haluaa? Tutki esimerkiksi televisiosarjan henkilön tavoitteita ja sen näkymistä tarinan kulussa |     |
| 9. Voimakkaiden loppukohtausten kirjoittaminen  | Loppuhuipennuksen lukijassa synnyttämä tunne ja ”tekstin sanoma”                        | Yhteistyö tekstin muokkaamisessa  | Luonnostele oman tarinasi loppua  | Tutki mallitekstien lopetusta.   |     |

| Tunnin aihe   | Opetuksen lähestymistapa  | Opetustuokion aihe   | Mitä opettajana voit näyttää oppilaille malliksi?                      | Kotitehtävä  | A/Y |
|---|---|--|--|--|-----|
| 10. Tekstin muokkaaminen: Oman tekstin lukeminen toimittajan silmin | Oman tekstin muokkauksen edut, muokkauksista ja uudelleenkirjoittamista kohtaan tunnetun vastahakoisuuden voittaminen | Tekstin tunnelman tarkastelu ja muokkaaminen                           | Tutki tekstiäsi eri näkökulmista muokkauksista ja toimittamista varten | Tutki tekstiäsi oikeakielisuuden näkökulmasta. Hae apua, korjaa.             |     |
| 11. Luodaan tilaa kirjoittamiselle                                  | Omista kirjoitustutumuksista ja tavoista oppiminen  | Kielitietoa: esimerkiksi sidosnojen käyttö kompleksisuuden rakentajana | Tutki onnistuneimpia tekstejäsi, opi niistä - luo onnistumisista tapa  | Lueta tekstisi jollain koulun ulkopuolisella henkilöllä, pyydä kommentti.    |     |
| 12. Hyödynnä mentoreitä mentoritextejä henkilöhahmon luomisessa     | Kirjoittajien ohjaaminen mentoritextin käyttöön   | Nimeä kirjoittajan työkeino, ”tekstin avulla kirjoittaminen”           | Osoita muokkauksen merkitys  | Luo tarinalliseksi nimi.   |     |
| 13. Muokataan tekstiä eri näkökulmista                              | Muokkauksen tekemien valintojen tarkastelu  | Tarkkaavaisuus tekstin muokkauksessa                                   | Näytä, kuinka työskennellä työparin kanssa                             | Kirjoita esitely itsestäsi kirjoittajana. Kirjoita oman oppimisen arviointi. |     |
| 14. Tekstien julkistaminen  | Luetaan yhdessä ääneen valmiita tekstejä  |  |  |  |     |



*Esimerkki 2. Tarinan kirjoittamisen työpaja esiopetukseen*

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| 1. Sinä voit olla kertoja.  | Tutkitaan oppilaille tuttujen kirjojen avulla kirjojen kirjoittajia ja mietitään sitä, mistä kirjoittajat voivat saada aiheita tai ideoita. Ideoidaan, millaisen kirjan haluaisi itse kirjoittaa.  |
| 2. Tarinalla on päähenkilö. | Tutkitaan jälleen tuttujen teosten avulla, millainen päähenkilö voi olla. Nimi, ikä, ulkonäkö, perhe, asuinpaikka, vaatteet, mistä pitää, mitä toivoo ja mitä hänelle tapahtuu? Suunnitellaan omaa henkilöä. Piirretään omasta henkilöstä kuva. Kirjoitetaan hänen nimensä ja taitojen mukaan puhekupla, kuvailevia sanoja tai kokonainen virke. |
| 3. Tarinalla on paikka.     | Tutkitaan päähenkilön kotia tai asuinpaikkaa jälleen ensin tuttua tarinaa tarkastelemalla ja sen jälkeen ideoimalla. Suunnitellaan ja piirretään ympäristö, jossa päähenkilö asuu tai missä tapahtumat tapahtuvat. Kirjoitetaan taitojen mukaan paikkaan liittyviä sanoja.   |
| 4. Tarinalla on alku.       | Tutkitaan tuttujen tarinoiden alkua. Suunnitellaan oman tarinan alku. Missä päähenkilö ensin on ja mitä hänelle tapahtuu?  |

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| 5. Tarinalla on tapahtumia.       | Tutkitaan, millaisia tapahtumia kirjoissa on. Suunnitellaan tapahtumaketju, jossa on alku, keskikohta ja loppu. Mitä päähenkilölle tapahtuu seuraavaksi?   |
| 6. Tarinalla on loppu.            | Tutkitaan tuttujen kirjojen loppuja (onnellinen loppu, surullinen loppu jne.) Piirretään kuva ja taitojen mukaan kirjoitetaan, miten tapahtumat päättyvät. |
| 7. Viimeistellään tarina.         | Suunnitellaan ja piirretään kansi ja takakansi. Kirjoitetaan kanteen tarinan nimi. Yhdistetään sivut toisiinsa esimerkiksi nitomalla.                      |
| 8. Kerrotaan oma tarina toisille. | Juhlistetaan tarinan valmistamista. Viedään tarinat kotiin ja kerrotaan tarina esimerkiksi vanhemmille.  |

Oppilaan tuotos: oma kuvakirja, jossa kansi, henkilöä ja hänen ympäristöön esittelevä sivu ja esimerkiksi kolme tapahtumista kertovaa sivua.

*Esimerkki 3. Tyypillinen kirjoitustunnin rakenne varioitavaksi*

|                                |                 |  |
|--------------------------------|-----------------|--|
| Aloitus                        | 5 minuuttia     | Tunnin aiheen selostaminen, kytkös aiemmin opittuun, aiheeseen virittäytyminen, tavoitteiden mieliinpalauttaminen.   |
| Lämmittelytehtävä              | 5–10 minuuttia  | Lyhyt vapaamuotoinen ideointi, kirjoitustehtävä tai esimerkiksi mentoritekstin lukemista.  |
| Opetustuokio tai demonstraatio | 5–10 minuuttia  | Mentoritekstin piirteen tarkastelu havainnoimalla ja yhdessä tuottamalla.  |
| Kirjoitusaika                  | 20–30 minuuttia | Oman tekstin kirjoittaminen yksin tai parin kanssa. Tänä aikana opettajalla on mahdollisuus antaa palautetta yksittäisille oppilaille.                       |
| Lopetus                        | 5–10 minuuttia  | Kirjoittamisesta keskusteleminen pareittain ja ryhmässä sekä mahdollinen lukunäyte tai näytteitä. Tavoitteiden pohdintaa ja seuraavan tunnin aiheen alustus. |

Tunnin pituus 90 minuuttia; pienemmillä oppilaille esimerkiksi 45 minuuttia.

## EKSPLISIITTINEN OPETUS, KIRJOITTAMISEN TILA

Työpajaopetuksen tarkoituksena on varmistaa, että kirjoittajat saavat kehittyäkseen sitä mitä he tarvitsevat: riittävästi aikaa, tukea ja tilaa kirjoittamiselle, vapauden valita ja tuottaa omat aiheensa ja sisältönsä kulloistenkin oppimistehtävien puitteissa, sekä vastakaikua kirjoittamiselleen lähiympäristöltään (Calkins & Ehrenworth 2016, 8; Graham ym. 2016). Jos kirjoittamisen opetuksen eri suuntauksia asettaa jatkumolle, jonka toisessa ääripäässä on vapaa kirjoittaminen ja toisessa tehtäväpohjainen kirjoittaminen, työpajamuotoinen opetus asettuu keskivälille (Calkins 2014, 26–27). Työpajassa yhdistyy kaksi toisilleen vastakkaisena pidettyä oppimisenäkemystä: opettajakeskeisenä pidetty eksplisiittinen opetus ja oppijakeskeinen, omaa ääntä ja toimijuutta painottava lähestymistapa kirjoittamiseen. Tämä näkyy myös tyypillisessä kirjoitustunnin rakenteessa (Ks. Esimerkki 3). Eksplisiittisen opetuksen olennaisia osia ovat oppimisen tavoitteiden asettaminen selkeästi, askeleittain etenevä, mielekkäiksi osakokonaisuuksi pilkottu opetus, opeteltavan keinon, konvention, strategian tai toiminnan mallintaminen tai muuten ohjattu pääsy sen hallintaan ja strukturoitu harjoittelu ensin opettajan ja sitten työparin tuella ja lopuksi ilman tukea. Tällä tavoin toteutettua opetusta on joissain yhteyksissä tapana pitää vastakkaisena oppijakeskeiselle, konstruktivistiselle oppimiselle, mutta viime kädessä kysymys on siitä, miten ja millaisissa yhteyksissä oppilaat taitojaan käyttävät (Dean 2010, 5–6), ja kenties jopa siitä, kuinka ja miten pääsy tällaisiin taitoihin mahdollistetaan. Ehkäpä työpajaa voi pitää suorastaan esimerkkinä siitä, että taidollisesti, tiedollisesti ja toimin-

taan ohjaavaa kestäväää oppimista voidaan rakentaa näitä kahta lähestymistapaa yhdistellen. Eksplisiittistä opetusta tarvitaan varmistamaan, että oppilaan käytössä olevien keinojen ja strategioiden valmius karttuu, ja oppilaskeskeisyys varmistaa sen että oppilaalle rakentuu käsitys siitä miten ja miksi hänen oletetaan taitojaan käyttävän.

Kirjoittamista pidettiin etenkin ennen prosessikirjoittamisen yleistymistä henkilökohtaisen kyvykkyyden varaan rakentuvana luovana taitona, joka on vain osittain opetettavissa ja opittavissa. Tutkimustulokset kuitenkin puhuvat eksplisiittisen opetuksen merkityksestä. Kattava kirjoittamisen opetuksen tutkimusten meta-analyysi osoittaa, että työpajassa sovelletut työtavat, kuten kirjoittamisen strategioiden opettaminen, prosessiin harjaannuttaminen ja oppilaan itseohjautuvuutta tukeva tavoitteiden asettaminen ja niiden seuraaminen vahvistavat kirjoittamisen taitoja (Graham ym. 2012). Kirjoittamisen strategioiden oppiminen ja hyödyntäminen tehostuu, kun sitä tuetaan eksplisiittisellä ja systemaattisesti rakennetulla opetuksella (Dean 2010, Graham & Sandmel 2011, 405; De Smedt & Van Keer 2018). Työpajassa esimerkiksi opetustuokioiden edustavat opettajajohtoista opetusta. Tyypillisellä kirjoitustunnilla (Esimerkki 3) tuokioiden ovat lyhyitä, korkeintaan 5–10 minuutin pituisia, ja niissä keskitytään kerralla vain yhteen, tavoitteen tai tekstilajin kannalta tärkeään piirteeseen. Piirre tunnistetaan, nimetään, sen vaikutusta pohditaan ja saman piirteen käyttämistä harjoitellaan pohtien, mitä sillä voi saada aikaan. Opettaja voi esimerkiksi itse kirjoittaa malliksi ja samalla selvittää ääneenajattelun keinoin, kuinka ja millaisia valintoja hän tekee tekstinsä parissa. Ääneenajattelu eli valintojen pohtiminen on tapa ohjata

kirjoittajan työskentelytaitoihin, kykyyn sanallistaa ja perustella valintojaan sekä valita tavoitteesen ja tilanteeseen sopivia strategioita. Opetustuokion lopullisena tavoitteena ei olekaan vain keinovalikoiman lisääntyminen, vaan metatasolla huomion kiinnittäminen kieleen, reflektiivinen ajattelu ja ylipäättään valintoja koskeva tarkkaavuus.

Eksplisiittisen opetuksen tarkoituksena on myös sosiaalista kirjoittamista koskeviin puhetapoihin ja ohjata asiantuntijuuteen. Työpajaopetus rakentaa kirjoittamiselle tarvittavaa ja samalla oppilasta monin verroin hyödyttävää tilaa monin eri tavoin: yhtäältä se antaa konkreettisesti tilaa eli aikaa kirjoittamiselle ja toisaalta se tekee kirjoittamisen harjoittelun näkyväksi. Kirjoittamisen strategioihin ja kirjoitetun kielen keinoihin perehtyminen puolestaan rakentaa ilmaisulle uusia mahdollisuuksia: vain se, mille on sanoja, ja minkä muodostamiseen on välineitä, on mahdollista ilmaista. Se kirjoittamisen työpajan tärkeä periaate, että kirjoittajalla on vapaus valita ja tuottaa sisältöä omaan aiheeseensa, rakentaa puolestaan oppilaan osallisuutta ja omaehtoisuutta.

Eksplisiittisen opetuksen tärkeänä vastakohtana on oppilaiden kirjoittamiselle varattu aika ja laajemmin heidän vapautensa päättää oman tekstinsä aiheista ja sisällöistä kulloisenkin tekstilajin sallimissa puitteissa. Kun ILO-koulutuksessa ohjasin osallistujia suunnittelemaan ja rakentamaan tätä runkoa mukailevan ja soveltavan työpajan omaan luokkaansa, huomaamattani toteutin työpajaan kuuluvaa hitaan suunnittelun ideaa. Koulutus järjestettiin syksyllä, lukuvuoden aikana, ja työssäkävien osallistujien työskentelyn tukemiseksi pilkoin työpajan suunnittelutehtävän useampaan osatehtävään, jossa kussakin suunnitel-

tiin yhtä työpajan työtapaa tai keskeistä elementtiä. Yllättäen kurssipalautteissa korostui se, että myös osallistujat olivat kokeneet hitaan suunnittelun palkitsevana: se oli tarjonnut heille tilaisuuden kypsyttellä ja tarkistaa ideoitaan syksyn mittaan. Aivan kuten työpajaan osallistuvalla kirjoittajalle, myös opetuksen suunnittelijalle nimenomaan hidas suunnittelu on palkitsevaa: valitseminen, arviointi ja valintojen täydentäminen juurtuvat silloin prosessin mielekkäiksi osiksi, mielen työtavoiksi, jotka johdattavat paneutuvampaan työskentelyyn ja avaavat havainnoimaan ja refleктоimaan.

Työpajaopetuksessa tila tarkoittaa ensinnäkin konkreettisesti ajan ja paikan varaamista ja rajaamista pelkästään kirjoittamiselle ja sen suunnittelulle. Kun kirjoittamiselle varataan aikaa, rakennetaan myös sosiaalista tilaa. Henri Lefebvren mukaan sosiaalinen tila tarkoittaa ajattelun ja toiminnan tilaa, ja siellä missä on ajattelua ja toimintaa, siellä myös määritetään ja jaetaan uudelleen mahdollisuuksia, kontrollia ja valtaa (sosiaalisen tilan käsitteestä ks. Lefebvre 1991). Kirjoittaminen rakentaa tiloja myös symbolisesti: kirjoittaen on mahdollista ottaa erilaisia positioita, luoda merkityksiä ja käyttää valtaa näyttämällä, valitsemalla ja rajaamalla. Sosiaalista tilaa rakentaa myös lähipiiriltä saatava vastakaiku, sillä se osoittaa, että kirjoittaminen on tapa tulla nähdyksi ja kuulluksi ja että sen hallitsemisesta on sosiaalista etua.

Työpajaopetuksessa pitäisi ohjatun työskentelyn lisäksi varata tilaa myös oppilaiden täysin omaehtoiselle kirjoittamiselle. Työpajalle varattu aika on pitkä, 6–7 viikkoa. Kun oppilas on kirjoittanut ensimmäisen tekstinsä ohjatusti harjoitellen työpajassa, hän voi aikataulun puitteissa kir-

joittaa toisen tekstin, jonka hän on vapaa suunnittelemaan ja toteuttamaan alusta loppuun asti omaehtoisesti. Ehkä ensimmäisen tekstin hitaan ja ohjatun suunnittelun aikana on tullut uusia ideoita, kun työpajatyöskentely on ohjannut havainnoimaan ympäröivää maailmaa ”kirjoittajan tavoin”, aiheita etsien, tai ehkä oppilaan muistikirjassa on jokin sellainen aihe, josta myös voisi kirjoittaa? Ehkä vasta kirjoittamisen aikana on kypsynyt ajatus siitä, mitä oikeastaan haluaakaan käsitellä. Kirjoittajaa toisin sanoen kannustetaan ottamaan omaehtoinen tila kirjoittamiselle, laatimaan itse oma tehtävänantonsa, niin kuin harjaantuneet kirjoittajatkin tekevät, ja käyttämään oppimaansa hyödykseen juuri sen verran ja siinä tarkoituksessa kuin haluaa. Viesti oppilaalle on seuraavanlainen: ”Nyt kun osaat, olet vapaa kirjoittamaan jotain mitä itse haluat ja mitä tavoittelet.” Tämä heijastelee oikean, koulunulkoisen maailman kirjoittamiskäytäntöjä – niitä, joihin Donald Murraykin viittasi. Toinen teksti on olennainen osa kirjoittamisen työpajan pedagogiikkaa: harjoitellaan taitoja ja käytetään niitä kirjoittajan hahmottelemalla tavalla. Näin työpajan rakenne toteuttaa eksplisiittistä opetusta ja oppilaslähtöisyyttä yhdistävää pedagogiikkaa ja havainnollistaa samalla sen, että lisääntyvät strategiat ja taidot heijastelevat lisääntyviä ilmaisun ja vaikuttamisen mahdollisuuksia. Työpajan rakennetta voi myös kokeilla päinvastaisena niin että ensin kirjoitetaan omaehtoinen, alusta loppuun asti itse määritelty ”toinen teksti” ja siihen liitetään oppimistavoitteisiin kytkeytyä keinojen harjoittelua.



## TYÖPAJAMALLI JA TOIMIJUUS

Edellä kirjoittaminen on esitelty prosessina, jolla on jokin aikataulu, oppimistavoite ja hahmoteltu suunta sekä määritellyt, toistettavat työvaiheet. Näkökulma on ollut toisin sanoen opettajan työssä. Kirjoittamista kuuluu ja pitääkin tarkastella ennen kaikkea myös siitä näkökulmasta, mitä kirjoittajalle tapahtuu. Kirjoittaminen voi itsessään olla merkityksellistä antaessaan yksilölle tilan ja paikan oman äänen käyttämiselle ja oman maailmasuhteen rakentamiselle, ja itse asiassa yksilön omat merkityksenantotavat vain korostuvat, kun eletään monitulkintaista, sirpaleista ja monin tavoin epätasa-arvoiseksi koettua aikaa. Voi perustellusti sanoa, että samalla kun koulun tehtävä on varmistaa kaikille kirjoittajille oppimiseen, myöhempään työntekoon, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja vaikuttamiseen eli tarvittavat yhteisölliset kirjoitustaidot, sen tulisi myös vahvistaa osallisuutta ja ohjata kirjoittajia omaehtoiseen toimintaan. Molemmat painotukset tulevat ilmi myös uusimmassa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa vuodelta 2014 (Ks. esim. 104, 160, 288).

Näen, että kirjoittajan näkökulmasta kirjoittaminen voi olla työpajamallin puitteissa orgaanista, uutta luovaa ja olemassa olevia rakenteita kriittisesti tarkastelevaa, marginaaleja valoon tuovaa ja lukkiutuneita asetelmia kaihtavaa. Sen tarkoituksena on kirjoittamalla ilmaistu toimijuus. John Deweytä mukailien kokemus on oppimisen edellytys, ja sen tulisi johtaa tarkoitukselliseen toimintaan. Oppiminen ei siis ole erillisten taitojen hankkimista. (Dewey 2009/1916.) Toiminta tapahtuu aina jossain ajassa ja pai-

kassa eli kontekstissa. Kokemus ja kasvava itseymmärrys johtavat harkittuihin valintoihin, jotka puolestaan voivat työstää, tulkita uudelleen ja muuttaa jotain aiempaa ja totuttua (”received patterns of action”, Emirbayer & Mishe 1998). Kirjoittamisen työpaja rakentaa toimijuutta monitahoisesti mahdollisuuksia avaamalla sekä tavoitteiden asettamiseen ja toiminnan tapoihin ohjaamalla. Niin kuin kaikessa opetuksessa, on toteutuksesta kiinni, että molemmat toteutuvat. Muuten kokemus jää abstraktiksi ja suunnattomaksi ilman keinoja, tai keinot tyhjiksi tai toisteisiksi ilman kokemusta.

Kirjoittamisen työpajassa toimijuuden tuottama valta ei ole vain tunne, identiteetin osatekijä tai ylipäätään abstrakti ominaisuus, vaan suhteista ja konteksteissa eli tekstikäytännöissä todentuvaa. Tämä tarkoittaa paitsi mahdollisuutta käyttää omaa ääntään ja muovata omia tavoitteitaan, myös ymmärrystä ilmaisun tavoista ja lajeista sekä tavoiteltavista ja mahdollisista yleisöistä. Voi ehkä perustellusti todeta, että kirjoittamisen työpajan mahdollisuudet ja samalla riskit piilevät juuri tässä: onnistuessaan se rakentaa keinojen ja suhteiden avointa ja karttuvaa valikoimaa, epäonnistuessaan rajaa ne kapeasti olemassaolevien mahdollisuuksien luetteloksi. Dilemma ei ole sinänsä uusi, vaan pikemminkin tuttua kirjoittamisen opetuksen virtauksia kriittisesti käsittelevistä tutkimuksista. Esimerkiksi prosessikirjoittamista on arvioitu siitä näkökulmasta, että se mallintaa prosessin toistettavaksi ja sivuuttaa kontekstin (Ks. esim. Best 1995), toisin sanoen kirjoittajien, tavoitteiden ja tilanteiden monimuotoisuuden. Genrepedagogiikkaa, jonka juuret ovat kirjoittajien valtauttamisessa yhteiskunnassa tarvittavien tekstilajien hallintaan, on arvos-

teltu siitä että kapeasti ymmärrettyinä se ohjaa kirjoittajia lähinnä konventionaalisesti toistamaan ja jäljittelemään ”aiempia” tekstilajeja ja siten kasvattaa sopeutuvia mukautujia toisintamaan jo olemassa olevaa sosiaalista järjestystä (Ks. esim. Rose 2015, 22–23).

Mitä tästä siis pitäisi ottaa opiksi? Kaiketi ennen muuta sen, että jokainen kirjoittamisen opetuksen lähestymistapa voi osoittautua kapeuttavaksi, mikäli sen toteutus jää viitteelliseksi, refleктоimatta, varioimatta tai kyseenalaistamatta. Samantyyppisen asian toi ilmi myös Roz Ivanic ainakin Suomessa suhteellisen paljon hyödynnetyssä analyysissään kirjoittamisen opetuksen diskursseista, joita hän tunnisti kuusi: luovuuteen, taitoihin, prosessiin, genreen ja sosiaaliiseen ja sosiopoliittiseen osallistumiseen painottuvan lähestymistavan. Ivanicin tärkeänä huomiona oli, että kirjoittamisen opetus vaatii nimenomaan monien lähestymistapojen hyödyntämistä, ei lukkiutumista pelkästään jonkin tietyn lähestymistavan toteuttamiseen. (Ivanic 2004.) Näkemykseni mukaan työpajamallia on mahdollista ajatella eräänlaisena kirjoittamisen opettamisen avarana viitekehyksenä, joka mahdollistaa erilaisten lähestymistapojen hyödyntämisen ja niiden tekemisen perusteellisesti näkyväksi. Jos kirjoittaminen on Deweytä mukaillen kokemukseen pohjaavaa ja toimintaa eli tapoja rakentavaa, kirjoittamisen työpajaopetus voisi olla tuon periaatteen näkyväksi tekemistä kulloinkin uusien tavoitteiden ja uusissa yhteyksissä. Kirjoittajan näkökulmasta tämä tarkoittaisi laajenevaa ymmärrystä omasta toimijuudesta ja kumuloituvia taitoja sen toteuttamiseen, ja opetuksen järjestäjän näkökulmasta taas opetuksen suunnittelun ohjenuoraa, joka samanaikaisesti tarjoaa viitekehyksen ja haastaa jatkuvaan uudelleenarviointiin.

## LOPUKSI

Edellä olevaa pohdintaani ovat ohjanneet seuraavat havainnot: Kirjoittamista ei välttämättä opeteta riittävän systemaattisesti ja tehokkaasti taitojen vahvistamiseksi, joten olisi ehkä syytä laatia menetelmätasoisia yhtenäisiä käytäntöjä ja perusteita kirjoittamisen opetukselle perusopetuksessa. On muistettava, että suurimman osan peruskoulun kirjoittamisen opetuksesta hoitavat luokanopettajat, ja erityisesti heidän työtään tulisi tukea helposti sovellettavin menetelmin. Kaikkien oppilaiden oppimisen, ilmaisun mahdollisuuksien, omaäänisyyden ja omaehtoisen toimijuuden tueksi tarvitaan ehkä eksplisiittisesti ilmaistuja, lähtökohdiltaan vertailukelpoisesti toteutettuja opetuksen käytäntöjä. Ehkä työpajaopetuksen kaltainen systemaattinen malli voisi kaventaa lasten ja nuorten kirjoitustaitojen kasvavia taitoeroja. Ehkä kirjoittamisen työpajaopetus voisi juurtua ja yleistyä Suomessa yleisesti käytetyksi kirjoittamisen opetuksen menetelmäksi, sillä ajatuksella, että menetelmä tarjoaisi eräänlaisen lähtökohdan opetuksen toteuttamiseen, ja yksittäiset opettajat voisivat soveltaa ja kehittää sitä omaan opetukseensa soveltuvaksi, ja mikä toivottavinta, ”parantaa” sitä edelleen. Työpajamallin käytönoton yhteyteen voisi rakentaa opetusjärjestelyiden vaikuttavuuden tutkimuksen (vrt. Graham ym. 2012), jollaisia Suomessa ei ole vielä liiemmästi toteutettu Karvin kansallisten arviointitutkimusten lisäksi (Harjunen & Rautopuro 2015; Lappalainen 2008, 2011, vrt. Kauppinen 2015, 170). Yhteisenä tavoitteena olisi kouluttaa seuraavia sukupolvia kirjoitus- ja lukutaitoisia suomalaisia nuoria, jotka pystyvät ilmaisemaan itseään luontevasti ja tavoitteellisesti kirjoitta-

malla eri yhteyksissä.

Jos on seurannut viime vuosikymmenien kirjoittamisen opetuksesta käytyä keskustelua ja tutustunut prosessikirjoittamiseen ja genrepedagogiikkaan, työpajamallissa ei itsessään ole mitään mullistavalla tavalla uutta tai ihmeellistä sinänsä. Voi ehkä sanoa, että se tiivistää ja havainnollistaa sen, mitä kirjoittamisen oppimisesta osin muutenkin tiedetään. Samalla malli kuitenkin johdattaa sekä opettajaa että oppilaita ajattelemaan kirjoittamista uudella tavalla, tyypillistä tehtävien suorittamiseen perustuvaa ajattelua laajemmin ja perusteellisemmin. Vaikka lapset ja nuoret omaksuvat monenlaisia tekstitaitoja ympäristöstään sosiaalistumalla varhain käytettyihin kielimuotoihin, kirjoittaminen ei ole luonnollinen, vain omaksumalla tai edes suorittamalla kehittyvä taito, vaan erityistä, kohdennettua ja tuettua harjoittelua edellyttävää toimintaa. Kyky kirjoittaa ei seuraa automaattisesti kirjoitetun kielen teknisestä sana- ja lausetasoisesta hallinnasta eli kyvystä tunnistaa ja kirjoittaa sanoja ja yhdistää sanoja tarkoituksenmukaisesti lauseiksi, vaikka niin saadaankin aikaan teknisesti kirjoittamista muistuttavia tuotoksia. Sen sijaan kirjoittaminen on monimutkainen kognitiivis-emotionaalinen ja vuorovaikutuksessa tapahtuva prosessi, joka pitää sisällään myös kehollisia kokemuksia ja niiden työstämistä symbolisiksi ilmauksiksi (conceptual blending, Fauconnier & Turner 2003). Työpajamalli ei oikeastaan vastaa siihen, mitä kaikkea kirjoittaminen voi olla, vaan pikemminkin siihen, kuinka kirjoittamiseen liittyviä taitoja voi harjoitella paremmin ja johdonmukaisemmin ilmaisun prosessien syventämiseksi ja laajentamiseksi, ja juuri harjoittelun näkyväksi tekemistä tarvitaan responsin lisäksi.

Näen työpajamallin eräänlaisena kirjoittamisen opettamisen lähtökohtana, ikään kuin opetuksen pohjana olevana kehikkona, jota voi lähteä kehittämään ja muokkaamaan eri luokka-asteille soveltuvaksi. Lähtökohtana voisi pitää ajatusta, että kirjoittamista pitäisi opettaa ”vähintään näin”. Työpajaopetus myös vapauttaa opettajan resursseja, sillä kirjoittamisen työpajan voi rakentaa samoja opetuksen elementtejä varioiden ja muuntaen. Mallin tehtävä on elää ja muuttua kokemuksen, oppilasryhmän ja opettajan oman reflektion mukaan. Sen lähtökohtana on ajatus, että kirjoittaminen kuuluu jokaiselle, ja siksi toiminnalle osoitetaan riittävä tila. Toisena vaihtoehtona on implisiittinen paluu yhteiskuntaan, jossa kirjoittaminen toimijuutena ei ole jokaiselle kuuluva oikeus ja mahdollisuus, vaan osa esimerkiksi sosioekonomisesti siirtyvää mahdollisuuksien palettia tai sitten tekoälyn aikakaudella niin koneiden kuin ihmistenkin suorittamaa toisteista jäljentämistä.

*JOHANNA PENTIKÄINEN (FT) on työskennellyt ennen artikkelissa mainittuja täydennyskoulutushankkeita vieraillevana tutkijana Columbian yliopistossa New Yorkissa, äidinkielen ja kirjoittamisen didaktiikan yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa ja tuntiopettajana Kirjoittamisen oppiaineessa Taideyliopistossa. Hän on kiinnostunut kirjoitustaitojen oppimisen lisäksi kirjallisuuden ja yleensä taiteiden avulla oppimisesta, taiteen ja tutkimuksen vuorovaikutuksesta ja fiktion kirjoittamisesta.*

## LÄHTEET

Atwell, Nancie 1987. *In the Middle: Writing, Reading, and Learning with Adolescents*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.

Best, Linda 1995. *A Critique of Cognitive Research on Writing from Three Critical Perspectives: Theoretical, Methodological, and Practical*. Evaluative Rapport. (Julkaisematon raportti.) Kean College of New Jersey.

Calkins, Lucy 1986. *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Calkins, Lucy. 2003. *Units of Study for Primary Writing: A Year-long Curriculum*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Calkins, Lucy 2006. *Units of Study for Teaching Writing, Grades 3-5*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Calkins, Lucy 2014. *A Guide to the Common Core Writing Workshop*. Middle School Grades. Portsmouth, NH: Heinemann.

Calkins, Lucy 2013. "Personal Narrative: Creating Powerful Life Stories." *Units of Study in Argument, Information and Narrative Writing*. Grade 6. Kirj. Lucy Calkins, Stacey Fell, Alexandra Maron, Kate Roberts, Kathleen Tolan, Maggie Beattie Roberts, Emily Strang-Campbell, Audra Robb, Gerrit Jones-Rooy. Portsmouth, NH: Heinemann.

Calkins, Lucy & Ehrenworth, Mary 2016. *Growing Extraordinary Writers: Leadership Decisions to Raise the Level of Writing Across a School and a District*. *The Reading Teacher* 70 (1), 7–10.

Carillo, Ellen C. 2017. *Writing Knowledge Transfers Easily*. *Teok-sessa Bad Ideas About Writing*. Toim. Cheryl E. Ball & Drew M. Loewe. Morgantown: West Virginia University Libraries.

Dean, Deborah 2010. *What works in writing instruction: research and practices*. National Council of Teachers of English.

Dewey, John 2009 (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Feather Trail Press.

Emibayer, Mustafa & Mishe, Ann 1998. *What Is Agency?* *American Journal of Sociology* 103 (4), 994–95.

Fauconnier, Gilles & Turner, Mark 2002. *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Perseus Books Group.

Flower, Linda & Hayes, John R. 1981. A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* 32(4), 365–387.

Graham, Steve, Harris, Karen R. & Chambers, Amber B. 2016. "Evidence-Based Practice and Writing Instruction: A Review of Reviews." Teoksessa Charles A. MacArthur, Steve Graham & Jill Fitzgerald (toim.). *Handbook of Writing Research*. 2. painos. New York, NY: Guilford, 211–226.

Graham, Steve & Sandmel, Karin 2011. *The Process Writing Approach*:

A Meta-analysis. *The Journal of Educational Research* 104 (6), 396–407.

Graves, Donald H. 1983. *Writing: Teachers and Children at Work*. Exeter, NH: Heinemann.

Harjunen, Elina & Rautopuro, Juhani 2015. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielenäistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielen tuntemus ja kirjoittaminen. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Ivanic, Roz 2004. Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education* (3) 18, 220–245.

Kauppinen, Merja, Pentikäinen, Johanna, Hankala, Mari, Kulju, Pirjo, Harjunen, Elina & Routarinne, Sara 2015. "Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen." *Kasvatus* 46 (2), 160–175.

Lappalainen, Hannu-Pekka 2011. Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Lefebvre, Henri 1991 (1974). *Production of Space*. Käänt. Donald Nicholson-Smith. Oxford: Basil Blackwell.

Linnakylä, Pirjo, Mattinen, Eija & Olkinuora, Asta 1988. *Prosessikirjoittamisen opas*. Helsinki: Otava.



Murray, Donald M. 1968. *A Writer Teaches Writing: A Practical Method of*

*Teaching Composition*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Murtorinne, Annamari 2005. Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen: kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Rose, David 2015. Genre, knowledge and pedagogy in the ‘Sydney School’. Teoksessa Artemeva & Freedman (toim.). *Trends and traditions in genre studies*. Alberta: Inkshed Press.

De Smedt, Fien & Van Keer, Hilde 2018. Fostering Writing in Upper Primary Grades: A Study Into the Distinct and Combined Impact of Explicit Instruction and Peer Assistance. *Reading and Writing* 31 (2), 325–354.

Wardle, Elizabeth 2017. *You Can Learn to Write in General*. Teoksessa *Bad Ideas About Writing*. Toim. Cheryl E. Ball & Drew M. Loewe. Morgantown: West Virginia University Libraries.