

Johanna Pentikäinen

Mentoritekstit kirjoittajaksi oppimisen tukena

*Opettajien kokemuksia ja
oppimiskäsityksen luonnostelua*

Mentorointi on saanut nimensä kuulun kreikkalaisen valmentajan, Mentorin, mukaan. Mentor oli Ithakan kuninkaan Odysseuksen ystävä, jolle annettiin tärkeäksi tehtäväksi Odysseuksen pojan Telemakhoksen kasvattaminen, opettaminen ja neuvominen sillä aikaa kun Odysseus oli retkillään. Välillä Mentorin hahmon otti viisauden jumalatar Athene. Nykyään mentoroinniksi nimitetään sellaista tavoitteellista vuorovaikutussuhdetta, jossa kokeneempi ammattilainen ohjaa ja tukee kokemattomampaa. Kirjoittajaksi kasvamisessa kirjoittavan ihmisen malli on toki tärkeä, mutta myös tekstit voivat olla mentoreita. Mentoriteksti voi olla mikä tahansa sellainen teksti, joka ohjaa, inspiroi, motivoi tai muuten vaikuttaa kirjoittajaan ja saa hänet tuottamaan omaa tekstiään. Mentoriteksti voi esimerkiksi tarjota suoranaisen kirjoittamisen mallin tai sitä voi jäljitellä muulla tavoin oppimistarkoituksessa (ks. Gallagher 2011, 2014, Culham 2016). Kirjoittaminen on siis toisen tekstin avulla, kanssa tai vaikuttamana kirjoittamista jollain sellaisella tavalla, joka edistää omaa tuottamista.

Kun suomalaisilta opettajilta kysyttiin vuonna 2019 erään täydennyskoulutushankkeen yhteydessä toteutetussa kyse-

lyssä (N=376), millaiset menetelmät tai lähestymistavat he ovat todenneet toimiviksi kirjoittamisen opetuksessa, useissa vastauksissa toistui huomio siitä, että ”mallitekstit” auttavat kirjoittamisen oppimisessa. Käsitettä mentoriteksti opettajat eivät käyttäneet, mikä selittyy sillä, ettei käsitettä ole juurikaan suomalaisessa kirjoittamisen opetuksessa käytetty, kun taas malliteksti nousee Suomessa tunnetusta genrepedagogiikasta. Genrepedagogiikka ja Suomessa paljon hyödynnetty Reading to Learn -pedagogiikka ohjaa lukemaan ja tuottamaan eri tekstilajeja niiden käyttötarkoituksen näkökulmasta, tavoitteena oppilaiden sosiaalistaminen yhteiskunnan tekstikäytänteisiin (Shore 2014, 38–39). Alkujuuret ovat Australiassa, jossa tehostetulla tekstilajien opettamisella tavoiteltiin yhteiskunnallista toimijuutta. Genrepedagogiikka on vakiinnuttanut mallien käytön kirjoittamisen tukena, ja mallitekstien käyttö on opettajille tuttu työtapana.

Mentoriteksti voi olla malliteksti tai se voi tukea kirjoittamista muulla tapaa. Genrepedagogiikkaan verrattuna mentoritekstien varaan rakentuva opetus laajentaa siis toisten tekstien käyttötapoja. Mentoriteksti voi olla esimerkiksi luokassa toteutettu ilmiö eli jaettu sisäiseen todellisuuteen ja tunteisiin liittyvä kokemus (POPS 2014, 31). Esimerkiksi rikoskertomuksesta voidaan rakentaa monien erilaisten tekstien, kuten kaunokirjallisuuden, elokuvien, uutistekstien, draaman ja piirtämisen keinoin yhteinen ilmiö, jota käytetään oman kirjoittamisen tukena. Lisäksi mentoriteksti voi olla jotain, mikä yleisesti ottaen saa kirjoittajan inspiroitumaan tai laajentaa hänen ymmärrystään tekstien tai kielenkäytön mahdollisuuksista. Mentoriteksti voi näyttää, miten kirjoitetaan tietynlaisesta kokemuksesta, esimerkiksi erillisyydestä, omaäänisesti tekstilajista riippumatta. Mentoriteksti voi

myös olla väline saada oma teksti kuulostamaan ”vertaiselta” eli ohjata kirjoittajaa rekisterin hallintaan. Mentoritekstit tuovat kirjoittajan ulottuville autenttisten tekstien kaikki mahdollisuudet eli kaiken sen, mitä hän voi eri tavoin käyttää oman oppimisensa tukena. Mentoritekstien käyttö ei ole mikään uusi ilmiö, vaan pikemminkin kirjoittamisen parissa askaroiville on pitkään ollut intuitiivinen selviö, että kirjoittamisen varantona ovat toiset tekstit, ja monet kirjoittajat pystyvät helposti nimeämään niitä tekstejä ja kirjoittajia, jotka heihin ovat eri tavoin vaikuttaneet.

Pohdintojeni taustalla hämmöttää toki ajankohtainen keskustelu lukemisen tärkeydestä ja kirjoitustaitojen osaamiserojen kasvusta. Kirjoittaminen on kiistämättä nykyisenkaltaisen yhteiskunnan ydintaitoja. Kirjoittamalla kootaan ja osoitetaan tietämystä, rakennetaan ja ylläpidetään ihmissuhteita sekä hoidetaan monenlaisia asioita niin yksityiselämässä kuin työyhteisöissäkin. Kirjoittamalla myös suostutellaan tai huvitetaan toisia, tallennetaan muistoja, tutkaillaan omia kokemuksia, liitytään monenlaisiin ryhmiin, luodaan kuvitteellisia maailmoja tai rakennetaan identiteettiä. (ks. Graham 2019, 277.) 2000-luvun alun teknologinen ja sosiaalinen kehitys puolestaan on mahdollistanut sen, että käytännössä jokaisella on mahdollisuus jakaa ja julkaista kirjoituksiaan monenlaisissa sähköisissä ympäristöissä, ja kirjoittamisen käyttöalueet ovat laajentuneet: tekstilajeja, käytäntöjä, yhteyksiä ja sosiaalisia käyttötapoja on enemmän kuin koskaan ennen. Samanaikaisesti kun kirjoittamisen merkitys on digitaalisessa yhteiskunnassa vain kasvanut, esimerkiksi kansallisten arviointitutkimuksien havainnot oppivelvollisuusikäisten kirjoitustaitojen yleisestä heikkenemisestä ja toisaalta yksilöiden välisten osaamiserojen kasvusta ovat

huolestuttaneet. (Karvi 2020, Lappalainen 2008; 2011, Harjunen & Rautopuro 2015.) Luku- ja kirjoitustaidot ovat yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja siten demokratian perusta ja samalla yhdenvertaisuuden tae. Entä jos kysymys on siitä, etteivät nämä oppilaat ole löytäneet niitä väyliä ja keinoja, jotka avaavat juuri heille kirjoittamisen merkityksen? Entä jos heiltä ovat toisin sanoen puuttuneet mentoritekstit, ne innostavat ja mahdollisuuksia avaavat toiset tekstit, jotka sosiaalistaisivat ilmaisuun koulussa opittavissa tekstilajeissa ja tekstien käyttötavoissa?

Kyselyyn vastanneet suomalaiset opettajat esittävät usein kirjoitustaitojen heikkenemisen syiksi sosiaalisen median suosion ja lukemisen vähenemisen (Pentikäinen 2021). Toisin sanoen nuoret eivät opettajien mukaan käytä riittävästi aikaa perehtyäkseen sellaisiin teksteihin, jotka auttaisivat heitä kirjoittamaan koulussa tavoiteltavia tekstilajeja. Toisaalta samat nuoret, joille koulukirjoittaminen ei ehkä maistu, käyttävät ja laativat vapaa-ajallaan monia tekstilajeja ja osallistuvat kirjoittamalla käytyyn vuorovaikutukseen heille merkityksellisissä yhteisöissä. Esimerkiksi videomuotoiset julkaisut, sosiaalisen median postaukset, blogit ja monimutkaiset pelit ovat nuorten suosimia tekstilajeja, joita opitaan ja omakсутaan ryhmistä, ja oppimisen kimmokkeena ja virikkeenä toimivat toiset postaukset. Kuten opettajien vastauksista käy ilmi, lukemista voi käsitellä määrällisesti: mitä enemmän lukee, sitä enemmän on välineitä ilmaisuun. Mentoriteksti-ajattelu kiinnittää huomiota myös lukemisen ja kokemisen laatuun: kirjoittajalle voi riittää yksi teksti, joka ”kolahtaa”, saa hänet laatimaan omaa tekstiä. On yleisesti tiedossa, että ihmiselle on luontaista oppia sellaisia asioita, jotka herättävät kiinnostuksen ja jotka tuntuvat sosiaalisesti tärkeiltä eli ne

auttavat joissain tavoitteissa ja ryhmiin liittymisessä. Onko mahdollista, että nuorten heikentyneiden kirjoitustaitojen taustalla kajastaakin kokemus siitä, ettei kirjoitustaitoa ja kirjoitettuja tekstejä ole kyetty liittämään oikean elämän merkityksellisiin tilanteisiin ja kokemuksiin ainakaan koulun tekstilajeissa? Toisin sanoen, entä jos kirjoittamiselta ovat puuttuneet tärkeät mentorit, ne, jotka näyttävät, kuinka kirjoittamalla rakennetaan vuorovaikutusta ja edistetään itselle tärkeitä tavoitteita oppimisen konteksteissa?

Käsittelen siis tässä artikkelissa kyselyyn vastanneiden suomalaisten opettajien havaintoja toisista teksteistä kirjoittamisen tukena, ja samalla pohdin aineiston ja aiemman tutkimuksen avulla, millaisia mahdollisuuksia mentoriteksti-ajattelulla on kirjoittamisen opetuksen kehittämisessä. Tarkastelen ensin kirjoittamisen oppimista luonnehtivia käsitteitä ja analysoin opettajien vastauksia näitä havaintoja vasten.

MENTORITEKSTIT JA KIRJOITTAMISEN OPPIMISKÄSITYKSET

Ajattelen, että mentoritekstejä on hyödyllistä pitää eräänlaisena kirjoittamisen ohjaamisen kattokäsitteenä, lähtökohtana ja oppimisen autenttisenä kontekstina. Mentoritekstien käyttöä ei siis kannata rajata vain oppimismenetelmäksi esimerkiksi genrepedagogiikan mallinnuksen tapaan. Sen sijaan on hyödyllistä ajatella mentoritekstejä niin oppimisen kohteena, välineenä, kontekstina kuin havainnollistavana esimerkkinäkin. Mentoritekstin paikka oppimisen mahdollistajana säilyy, vaikka näkökulma oppimiseen vaihtuu tai

täydentyä. Viime vuosikymmeninä kirjoittamisen oppimista on selitetty ja luonnehdittu laajasti yleistäen useimmiten kahdella tapaa, joko kognitiivisesta tai sosiokulttuurisesta tulkulmasta, ja mentoritekstien käyttö sijoittuu kumpaankin teoriaan vaivatta.

Kognitiivinen teoria suuntaa huomion kirjoittavan yksilön kielen ja tekstien tuottamiseen ja työskentelyn ohjaamiseen esimerkiksi prosessina, eri vaiheina. Painotetaan siis taitoja, joita yksilöt voivat omaksua, osoittaa ja kehittää edelleen. Kirjoittamisen osalta tällaisia taitoja ovat esimerkiksi sanaston ja lauserakenteiden hallinta, kirjoituksen graafinen tuottaminen, sisällön tuntemus, tekstilajien osaaminen ja oman työskentelyn ohjaus. Kirjoittaminen vertautuu retorisen tavoitteen asettamiseen, ongelmanratkaisuun ja siihen liittyvien päätösten tekemiseen, ja tavoite saavutetaan hyödyntämällä omia kielen varantoja ja tuottamalla kieltä tarkoitukseen sopivasti. (Flower & Hayes 1981, Graham & Harris 2000, McCutchen, 2011.) Kognitiivinen teoria painottaa yksilöiden kykyä ja eroja, mutta ei juurikaan kontekstin vaikutusta. Mentoritekstejä tarkastellaan ennen kaikkea lähiluvun keinoin. Toisin sanoen tekstien piirteitä ja rakenteita analysoidaan ja tulkitaan sillä oletuksella, että näin päästään kiinni tekstin merkitykseen ja siihen, kuinka kirjoittaja on tekstinsä koostanut. Mentoriteksti ohjaa kirjoittajaa omaksumaan esimerkiksi sanastoa, lauserakenteita sekä tekstien rakenteita ja konventioita. Mentoriteksti voi ohjata myös kirjoittamisen prosessia: sen avulla voi tarkastella, miten tekstissä on esimerkiksi valittu ja rajattu aihe tai millaista sisältöä sen tuottamiseksi on koottu ja miten kokonaisuus on rakennettu. Tekstin voi siis purkaa osiin, ja vastaavista ”osista” voi laatia suunnitelman omalle tekstille. Tämänkaltainen ote on lähellä

genrepedagogiikan ajatusta mallitekstin käytöstä ensin tutkimalla ja sitten jäljittelemällä (vrt. Shore 2014). Tulokulma on osoittautunut hyödylliseksi, mutta myös kaavamaiseksi tai toistavaksi otteeltaan.

Sosiokulttuurinen teoria taas painottaa kirjoittamisen yhteisöllistä perustaa. Kirjoittaminen on sosiaalinen välttämättömyys, kirjoittamalla täytetään erilaisia sosiaalisia tarpeita, ja siten erilaiset sosiaaliset tavoitteet, käyttöyhteydet ja laajemminkin kontekstit suuntaavat ja motivoivat kirjoittajan toimintaa. Kirjoittamisen normit ja oletukset omaksutaan tekstiyhteisöihin liittymällä ja vuorovaikutukseen osallistumalla. (Ks. esim. Bazerman 2016.) Tämä vuorovaikutus muotoutuu eri tekstilajeiksi eli genreiksi ja muiksi sosiaalisesti määrittyneiksi ilmaisun tavoiksi (Cope & Kalantzis 1993). Kirjoittamista tarkastellaan siis ryhmiin kuulumisen ja osallistumisen näkökulmasta. Eri yhteyksissä ja yhteisöissä on erilaisia tekstikäytänteitä, jotka pitää omaksua, mikäli mieli täysivaltaiseksi jäseneksi. Mentoriteksti voi olla kuin puheenvuoro, joka rakentaa pohjaa seuraaville puheenvuoroille. Se osoittaa, millainen on tiettyssä yhteydessä käytettävä puheenvuoro piirteinen, kuinka teksti ilmentää tavoitettaan ja rakentaa vuorovaikutusta kirjoittajan ja lukijoiden välille tiettyssä yhteisössä. Luovuus ja sosiaalisuus ovat erottamaton kokonaisuus, ja voi olla vaikea määrittää, syntykö osallisuuden kokemus mahdollisuuksista itseilmaisuuksiin vai johtaako itseilmaisu sosiaaliseen hyväksyntään ja osallisuuteen (Kallionpää 2015, 63).

Sosiokulttuurinen teoria ei ole juurikaan ottanut kantaa siihen, kuinka kielenoppiminen tapahtuu osallistumisen akteissa. Jonkinlaisena sillanrakentajana voi pitää sosiokognitiivista teoriaa. Sen mukaisesti kirjoittamisen prosessin voi-

kin nähdä kahtalaisena: ensinnäkin sosiaalisen kontekstin ja kommunikaation tavoitteen määrittämisenä ja toiseksi ulottuvilla olevien kielellisten, retoristen ja muiden tekstien tuottamiseen tarvittavien resurssien hyödyntämisenä tavoitteeseen vastaamiseksi (Deane 2018). Vuorovaikutus näiden kahden välillä on laajaa ja jatkuvaa luonteeltaan. Kirjoittajat laativat viestinsä tiettyyn tilanteeseen ja tietyille vastaanottajille, ja tämä vuorovaikutus tekee teksteistä merkityksellisiä. Mentoritekstin tarkastelu voi ohjata havaitsemaan tekstiin rakennetun tarkoituksen ja sitä ilmentävien ja tukevien kielellisten piirteiden yhteyden.

Viime vuosina kirjoittamista on tarkasteltu entistäkin laajemmin yhteisöllisenä ilmiönä. Kirjoittajat ovat aina yhteisöjensä jäseniä (writer(s)-within community, ks. Graham 2018, 1). Kirjoitusyhteisöt ovat monimuotoisia ja usein avoimia yhteisöjä, joiden jäseniä yhdistävät samantyyppiset kirjoittamisen tavoitteet, oletukset tai tarkoitukset. Luokka, jossa harjoitellaan mielipidekirjoituksen laatimista, on kirjoittajayhteisö samoin kuin esimerkiksi Instagram-ryhmä tai TikTok-käyttäjät, jotka houkuttelevat samantyyppisiä seuraajia. Myös päiväkirjaansa yksin kirjoittava ihminen voi kirjoittaa mielessään esimerkiksi jollekin toiselle, kuvitteelliselle ihannelukijalle tai tulevaisuuden minälleen. Kaikkia kirjoittajayhteisöjä ohjaa jokin todellinen tai kuviteltu toivottu lopputulos tai tarkoitus, joka viestitään kirjoituksena toisille jäsenille. Yhteisöllisen mallin tavoitteena on havainnollistaa, että tarkoitukset, jäsenet, välineet, toiminnat, tuotokset, fyysiset, sosiaaliset ja henkiset ympäristöt samoin kuin yhteisön kollektiivinen historia muovaavat kirjoittamista, aivan kuten sitä muovaavat myös makrotason vaikuttajat, sosiaaliset, kulttuuriset, poliittiset, institutionaaliset ja historialliset teki-

jät (Graham 2018, 2). Kaikki tämä tieto säilyy teksteissä, jolloin nuo tekstit toimivat yhteisöön valmentavina alustoina. Kirjoittamisen oppimista ei voi erottaa siitä yhteisöstä, missä se tapahtuu ja missä kielen käyttämisen tarkoitus määrittyy.

Kirjoittaja voi kuulua useisiin kirjoittajayhteisöihin samanaikaisesti, ja yhteisöt rakentuvat, vahvistuvat tai muuttuvat toisiksi elämän aikana. Elinikäisen kirjoittamisen oppimisen tutkimus havainnollistaa sitä, että kirjoittamisen edistyminen on monitahoista, vaiheittaista, katkelmallista, eikä välttämättä alkupisteestä suoraan loppupisteeseen ohjautuvaa. Sen sijaan kirjoittamista opitaan eri vaiheissa ja eri konteksteissa eri tavoin. Kirjoittaminen voi olla eri tilanteissa, vaiheissa ja yhtymäkohdissa erilaista, se on aina tilannesidonnaista. Sekä kontekstit että sisällöt vaikuttavat siihen, samoin kuin vaikuttavat yksilön muun kasvun ja kehityksen prosessit ja vaiheet sekä teknologinen ja viestinnän muutos. (Bazerman et al. 2017.) Elämänmittaisessa kirjoittamisessa juuri mentoritekstit voivat olla niitä kirjoittamisen ohjaajia, jotka pysyvät, vaikka yksilö ei olisikaan muodollisen koulutuksen piirissä. Mentoritekstit takaavat itseohjautuvuuden ja mahdollistavat jatkuvan kehityksen, ja kirjoittamisen opetuksen tavoittena tulisikin olla juuri tämänkaltaisen, mentoriteksteihin itsenäisesti tukeutuvan kirjoitusotteen rakentaminen. Yksinkertaistettuna kysymys on siis siitä, että kirjoittaja tottuu ympäröimään itsensä sellaisilla teksteillä, jotka tukevat ja ohjaavat hänen ilmaisuaan ja joista hän saa tarpeen tullen myös mallia.

AINEISTO JA ANALYYSI

Toisten tekstien käyttö on kirjoittamista opettaville opettajille tuttu työväline. Kysely, jota käytän aineistonani, ke-
rättiin laajan, Opetusministeriön rahoittaman opettajien
täydennyskoulutushankkeen aikana. Kyselyyn pyydettiin
vastauksia opettajilta, jotka olivat ilmoittautuneet suoritta-
maan hankkeen vaihtoehtoista modulia ”Uudet kirjoittami-
sen menetelmät” ja itse kysely oli ensimmäinen tehtävä kurs-
sin Moodle-alustalla ennen varsinaista kurssisisältöä. Koko
täydennyskoulutushanke tähtäsi lukemisen ja kirjoittamisen
taitojen vahvistamiseen, ja valinnainen opintojakso keskittyi
kirjoittamisen opetukseen. Osallistujat olivat joko yläkoulus-
sa ja lukiossa tai ammatillisella puolella toimivia aineenpet-
tajiä, joille lukemisen ja kirjoittamisen opetus on keskeistä
työnkuvaa, tai esi- ja alkuopetuksen tai ala-asteen ylempien
luokkien opettajiä tai erityisopettajiä, joita aihe kiinnostaa tai
jotka jossain tapauksessa hakeutuivat opintojaksolle saamaan
lisää välineitä opetukseen (esimerkiksi jotkut esi- ja alkuo-
petuksen opettajat olivat tulkinneet ”uudet kirjoittamisen
menetelmät” tyypikirjaimiksi). Voi siis olettaa, että kyselyyn
vastanneilla opettajilla oli keskimäärin suhteellisen paljon
kiinnostusta tai kokemusta (tai kumpaakin) kirjoittamisen
opetuksesta.

Kyselyyn vastasi opettajiä kaikkialta Suomesta, myös har-
vaan asutummilta itäisiltä ja pohjoisilta alueilta, eli kyselyn
vastausten voi ajatella edustavan laajasti ammatissa toimi-
via suomalaisia opettajiä. Täydennyskoulutus oli mahdolis-
ta suorittaa joko kokonaan verkossa tai sitten osallistumalla
myös täydennyskoulutuspäiviin, joita järjestettiin eri puolil-
la Suomea, ja kyselylomakkeeseenkin opettajat merkitsivät

asuin- tai työskentelypaikkakuntansa. Lisäksi on mahdollista olettaa, että kaikki osallistujat työskentelivät suomenkielissä kouluissa, vaikka tätä ei kysyttykään lomakkeella. Osa opettajista ilmoitti opettavansa äidinkieltä, osa opetti myös suomi toisena kielenä -oppiainetta ja monet mainitsivat kielitaidon näkökulmasta heterogeeniset ryhmät, mutta kukaan ei maininnut opettavansa ”finskaa”. Osallistujia pyydettiin ilmoittamaan myös sukupuoli. Vastaajista 371 identifioi itsensä naiseksi ja 5 mieheksi, mikä tukee hyvin sitä oletusta, että valtaosa esi- ja alkuopetuksen opettajista, kielenopetuksesta kiinnostuneista luokanopettajista ja kielen ja kirjallisuuden aineenopettajista on naisia. Osallistujien ikähaitari oli laaja, alle 30-vuotiaista yli 60-vuotiaisiin. Voi tosin olettaa, että nuoret, suhteellisen hiljattain valmistuneet opettajat olivat hieman aliedustettuna, siitä syystä että vastikään yliopistosta valmistunut ei välttämättä heti hakeudu laajaan täydennyskoulutukseen. Lähes kaikilla osallistujilla oli maisteritasoinen korkeakoulututkinto ja opettajan pätevyys, mutta jotkut varhaiskasvatuksen opettajat ilmoittivat suorittaneensa vanhemman, opistotasaisen tutkinnon ja täydentäneensä sen jälkeen opintojaan esimerkiksi yksittäisillä opintojaksoilla. Osallistujilta kysyttiin lisäksi, millä asteella he opettivat, vaihtoehtoinaan esi- ja alkuopetus, luokat 3.—6., yläaste, lukio ja ammatillinen koulutus. Osa opettajista, lähinnä erityisopettajat ja suomi toisena kielenä -opettajat, opettivat useammalla koulutusasteella.

Demografisten kysymysten jälkeen osallistujille esitettiin kolme kirjoittamisen opetusta käsittelevää kysymystä: 1) Millaiset menetelmät tai lähestymistavat olet todennut toimiviksi kirjoittamisen opetuksessa? 2) Kuinka otat opetuksessasi huomioon kirjoittajien yksilöllisiä eroja ja kiin-

nostuksenkohteita? ja 3) Mitä uusia tarpeita ja haasteita nykyaika on tuonut kirjoittamisen opetukseen? Ensimmäisen kysymyksen tarkoitus oli johdattaa osallistuja reflektoimaan ja arvioimaan sekä teoreettista tietämystään että käytännön työssä saavuttamansa osaamista. Toinen kysymys kaiutti yhä heterogeenisemmiksi muuttuvia oppimisympäristöjä ja ohjasi huomiota oppimisen eroihin. Vastauksissa kahteen ensimmäiseen kysymykseen ja varsinkin toisen kysymyksen vastauksissa toistuvat usein samat huomiot, mikä ohjaa ajattelemaan suomalaisten opettajien omaksumaa yleistä kasvatustieteellistä diskurssia ja jaettua ymmärrystä oppimisesta. Kolmas kysymys oli luonteeltaan muista hieman poikkeava, sillä sen tarkoitus oli ohjata vastaajaa tuottamaan omiin käytännön havaintoihin pohjaavia huomioita kirjoittamisen oppimisen esteistä. Kuitenkin myös haasteiden ja tarpeiden tunnistaminen on luonteeltaan sosiaalista ja diskursiivista, ja voi ajatella, että osallistujien huomioilla toki on pohjansa käytännön havainnoissa, jonka opettajan ymmärrys oppiaineestaan, oppimisen luonteesta ja tilanteesta osaltaan muo-
vaa. Kolmannen vastauksen kysymyksiä olen analysoinut toisaalla (Pentikäinen 2021), tässä artikkelissa keskityn ensimmäisen kysymyksen vastauksiin siitä näkökulmasta, miten toisten tekstien käyttö tulee esiin opettajien vastauksissa. On tärkeää huomioida se, ettei sana mentoriteksti ollut ainakaan kyselyn laatimisajankohtana (2019) yleisesti käytössä suomalaisessa kirjoittamisen opetusta käsittelevässä puheessa, toisin kuin genrepedagogiikka tai malliteksti, ja samasta yksinkertaisesta syystä sanaa ei esiinny kysymyksenasettelussa ja vastauksissa.

ANALYYSI

Tarkastelen vastauksia laadullisesti. Pyrkimykseni on tavoittaa kyselytutkimukseen vastanneiden havaintoja, ajatuksia ja tunteita, mikä puolestaan johtaa pohdintaan, millaisia merkityksiä vastauksiin mahdollisesti sisältyy ja millaista diskurssia niissä rakennetaan ja kaiutetaan (ks. esim. Olafson et al. 2014, Warriner & Anderson 2017). Kyselytutkimuksen vastaukset ovat kuitenkin melkoisen niukkia, muutamasta sanasta tai sanaparista parin kolmen tekstikappaleen laajuisiin kuvauksiin, eikä vastausten konteksti välity aineistosta. Tämänäyttypäinen aineisto ei mahdollista syvällistä tai erittelevää analyysia, mutta sen sijaan se voi antaa yleiskuvaa ja luonnehtia mielipideilmastoa. Olen lähilukenuk eli analysoinut kyselyn vastaukset, numeroinut ja poiminut niistä ne, joissa viitataan kirjallisuuden lukemiseen, toisiin teksteihin tai mallitekstien käyttöön toimivana kirjoittamisen opetusena. Tavallaan siis etsin vastauksista temaattisia yhteyksiä, jonkinlaista perheyhtäläisyyttä tai toistuvia ääniä, jotka liittyvät tavalla tai toisella toisten tekstien läsnäoloon kirjoittamisen opetuksessa. Aineiston niukkasanaisuudesta ja kontekstin puutteesta johtuen ajattelen vastausten tarkastelua pikemminkin ”kuuntelemisenä” kuin ”lukemisenä”. Kuunteleminen tarkoittaa äänille alttiiksi tulemisesta, vastaanottamisesta, tilan antamista katkelmallisuudelle ja pienille vihjeille.

Vastauksissa heijastuu laaja tekstikäsitys, mikä on oletettavaa, painottaahan nykyinen opetussuunnitelma monilukutaitoa eli erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja. Tekstit voivat olla ”sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa”, ja nii-

tä tulkitaan ja tuotetaan ”esimerkiksi kirjoitetussa, puhutussa, painetussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa” (POPS 2014, 22). Kirjoittajan mentoritekstejä voivat siis olla kaikki tekstilajit ja esitysmuodot kirjoitetuista teksteistä kuviin, blogeihin tai elokuviin. Kyselyn vastauksissa kuvia koskevia mainintoja oli paljon erityisesti esi- ja alkuopetuksen sekä alakoulun myöhempien asteiden opettajilla. Silloin kuin kirjoitustaitoa vasta rakennetaan, kuvat voivat auttaa ilmaisua monin tavoin: ne voivat auttaa kerronnassa mutta myös ohjata rakentamaan sisältöä omaan kirjoitettuun tekstiin. Suuri osa vastauksista keskittyi opetusmenetelmien ja työtapojen mainitsemiseen, mihin kysymys toki ohjasikin. Vain hyvin harva vastaaja selosti esimerkiksi opetuskäsitystään, itse oppimaansa tai kokemaansa. Joissain kohdin vastauksen rajaaminen ”toiseksi tekstiksi” tuotti vaikeuksia. On selvää, että esimerkiksi taidekuva kirjoittamisen virittäjänä vertautuu mentoritekstiin, mutta entä esimerkiksi tarinanopat? Kuvavihjeet toki tarkoittavat, että sekin on tekstilaji, mutta samalla noppa on itse sepittämisen toiminnallinen työkalu. Kyselyn vastaukset nostivat mielessäni enemmän kysymyksiä kuin antoivat vastauksia. Erityisesti minua olisi kiinnostanut, millä tavoin mallitekstejä hyödynnettiin, ja vaikka joistain vastauksista pystyi pääättelemään työtapoja, monissa vastauksissa tätä ei avattu mitenkään. Etenkin alimpien kouluasteiden opettajien vastauksista jäi välillä välittymättä, tarkoittiko ”malli” kirjainmallia vai tekstuaalista mallia.

Kyselyn vastauksista voi siis esittää yleisen tason kuvailevia huomioita, mutta syvempää analyysia se ei mahdollista. Vastaajien suuri määrä kuitenkin puoltaa aineiston käsittelemistä. Samalla on tärkeää pitää mielessä sen monet rajat. Paljon olennaista tietoa jää ulkopuolelle: aineisto ei kerro vas-

tausten konteksteista (muuta kuin itsestään), ei se myöskään välitä opettajien muita havaintoja, tulkintoja ja niiden rajoja, ja välittymättä myös jää esimerkiksi opetustilanteiden järjestelyt, luokkayhteisön vuorovaikutus, opettajan pedagogiset valinnat ja hänen asennoitumisensa oppijoihin. Sekään ei välity, kuinka innostunut opettaja itse on aineestaan. Kuitenkin voi ajatella, että jos opettaja vastaa kysymykseen ”toimiviksi osoittautuneista menetelmistä”, hän vastaa joko pedagogisen osaamisensa, käytännön havaintojen tai molempien pohjalta. Taustalla kajastaa oletus koulukirjoittamisen luonteesta ja tavoitteista, niistä eksplisiittisistä ja implisiittisistä oletuksista, joista koostuvat ”toimivan” kirjoittamisen työtavat.

Malliteksti

Kyselyyn vastanneet opettajat mainitsivat usein erilaiset tekstimallit kirjoittamisen oppimisen tukena. Kuten jo alussa toin ilmi, tätä voi pitää genrepedagogiikan vakiinnuttamana otteena. Genrepedagogiikan mukaisessa opetuksessa tutkitaan tekstimallia siten, että siitä etsitään kyseiselle lajille tyypillisiä piirteitä, joita sitten tarkoituksenmukaisesti sovelletaan oman tekstin kirjoittamisessa, ja tämä soveltuu etenkin sellaisiin teksteihin, joissa lajin tyypilliset piirteet ovat tunnistettavia ja konventionaalisia. Piirteiden lisäksi tekstimalleista tutkitaan rakennetta ja välillä myös sisällön esittämistä. Voikin ajatella, että kirjoittajan perustaitoihin kuuluu mentoritekstin opettelu ja keinojen uutta luova jäljittely niin ennen kirjoittamista, kirjoittamisen aikana kuin muokkausvaiheessakin (Gallagher 2014).

Luetaan ennen kirjoittamista saman tyyllilajin ja/tai aihepiirin tekstejä. Tutkitaan niiden tunnusomaisia piirteitä ja ”sääntöjä”. Pidempitä tekstejä (ja erikseen arvioitavia ”kirjoittamisen kokeita”) suunnitellaan etukäteen ja suunnitelmat esitellään ryhmälle ja opellekin. Tavoitteena on, että saisi palautetta ja ideoita lisää. (Osa vastausta, vuosiluokat 3.–6., 153)

Tekstilajien opettamisessa erilaiset tekstimallit ja niiden analysointi ennen oman tekstin aloittamista auttavat oppilasta kirjoittamisessa. Esimerkit erilaisista tekstilajeista ovat tarpeellisia ja hyviä. (Osa vastausta, vuosiluokat 3.–6., yläaste, 338)

Kirjallisuuden liittäminen kirjoittamiseen. Se helpottaa monen lapsen kirjoittamista. (Osa vastausta, esi- ja alkuopetus, vuosiluokat 3.–6., 220)

Isommat kirjoitusprojektit ovat useimmiten genrepohjaisia (tutustutaan johonkin tekstilajiin, jota sitten kirjoitetaan). Tekstien jakaminen ja valmiiden tekstien arviointi on tärkeää! (Osa vastausta, vuosiluokat 3.–6., 75)

Mallitekstit olen todennut erittäin hyväksi avuksi. Kun kirjoitetaan esim. nimiessestä ysien kanssa, luemme yhdessä malliesseen, jotta oppilaat tietävät, minkä tyyppistä tekstiä heiltä odotetaan. Sama toimii hyvin vaikkapa novellianalyysin kanssa. Toki tutkitaan novellianalyysia tekstilajina ja pilkotaan sitä palasiksi, mutta malliteksti konkretisoi tekstilajin vaatimukset oppilaille. (Yläaste, 255)

Tiettyä tekstilajia harjoitellessa luetaan ensin malleja ja tutkitaan tekstille tyypillisiä piirteitä. Arvioinnin avaaminen tuntuu myös auttavan oppilaita tekstien tuottamisessa. Kun he näkevät, mitä piirteitä tehtävässä arvioidaan, he myös paremmin tarkkailevat niitä omassa tekstissään. (Osa vastauksesta, yläaste 188)

Moni opiskelija hyötyy esimerkkitekstistä, jotta näkee, miten joku toinen on rakentanut tekstinsä. Erilaiset pienet kirjoitusharjoitukset ovat hyviä laajempaan kirjoitustehtävään orientoitumisessa. (Osa vastausta, lukio, 155)

Opiskelijalle läheinen, konkreettinen aihe, valmiit tekstimallit (=genrepedagogiikka). (Ammatillinen opetus, 117)

Mallitekstien käytöstä oli paljon havaintoja kaikilta luokka-asteilta. Opettajat olivat selvästi hyödyntäneet tekstiesi-merkkejä paljon ja kokeneet mallien antamisen oppimista tukevaksi. Vastauksista voi päätellä, että mallitekstien käyttö on koettu toimivaksi kirjoittamisen opetuksessa ja mallitekstejä käytetään suhteellisen paljon. Havaintoja mallitekstien mahdollisesta liiallisesta ohjaavuudesta oppilaiden tuotoksiin ei noussut, mutta toisaalta vastaajia pyydettiin mainitsemaan toimivia kirjoittamisen tapoja. Vastaavasti kysymyksen muotoilu voi aiheuttaa sen, ettei suorasanaisia havaintoja kirjoitustehtävien kytkemisestä kaunokirjallisuuden lukemiseen juuri ollut yksittäistä ”kirjallisuuden liittäminen kirjoittamiseen”-mainintaa lukuun ottamatta.

Vastauksista ei juuri voi päätellä, kuinka ja miten mallitekstejä on lajipiirteiden etsimisen ja rakenteen analyysin lisäksi käsitelty. Erityisesti kaunokirjallisuuden käyttäminen

mentoritekstinä edellyttäisi, että kirjoittamisen virikkeenä käytettävään kirjallisuuteen tutustuttaisiin ensin lukijana, kokonaisvaltaisesti teoksesta nauttien ja sen maailmaan so-lahtaen. Kaunokirjallisuuden lukemisen kuuluu olla tekstin maailmaan uppoamista ja sen omaksumista ensin lukijana, vasta sitten tekstistä voi poimia kirjoittamisen malleja, esi-merkkejä ja innoitusta.

Multimodaalinen teksti

Kirjoittamisen mentoritekstejä voivat olla myös multimodaaliset eli muut kuin sanalliset tekstit, aivan kuten kirjoitetut tekstit voivat toimia mentoreina multimodaalisille teksteille. Tältä osin mentoritekstiajattelu laajentaa genrepedago-giikan vakiinnuttamaa käsitystä tekstimallista suoranaisena esimerkkinä, joka edustaa samaa tekstilajia ja esitysmuotoa. Eri esitystapojen tutkailu tarjoaa paljon välineitä ilmaisun rikastamiseen, sillä esitysmuodosta riippumatta tekstiä voi analysoida ja tulkita ja sitä voi lähestyä katsojana ja kokijana monista eri näkökulmista. Kirjoittajalle toiset esitysmuodot tarjoavat sisältöä ja rakenteenkin keinoja, mutta kirjoitettu kieli tuotetaan itse. Opettajien vastauksissa on jonkin ver-ran havaintoja muiden kuin kirjoitettujen tekstien käytöstä kirjoittamisen virikkeinä. Useimmiten mainitaan kuvat, ja eniten mainintoja on esi- ja alkuopetuksen sekä alakoulun ylempien asteiden opettajien vastauksissa. On ymmärrettä-vää, että kuvia käytetään ilmaisun tukena etenkin sellaisten oppilaiden kanssa, jotka vasta harjoittelevat kirjoitustaitoa. Toisaalta ylempilläkin luokilla hyödynnetään taidekuvia il-maisun rikastuttajana. Yläkoulun ja lukion opettajien vasta-

uksissa muita tekstilajia koskevia huomioita ei ole kovinkaan paljon. Voi siis päätellä, että joko muuten kuin kirjoittamalla esitettyjä tekstejä ei hyödynnetä vielä kovinkaan paljon, tai sitten niiden käyttö on mielletty ennen kaikkea monilukutaidon eikä niinkään kirjoittamisen osa-alueeksi.

Kuvien käyttö alkuopetuksessa on hyvä väline. Luokilla 5–6 toimivat taidekuvat, joissa on ihmisiä, kirjoittamisen tukena. Sanalihat auttavat ja yhdessä ideointi mindmappiin. (Esi- ja alkuopetus, vuosiluokat 3.–6., 332)

Erityisopetuksessa käytän paljon lyhyistä videoista kirjoittamista. Melkein kuin mallista kirjoittamista mutta pitää muistaa juoni ja looginen järjestys tapahtumille. (Esi- ja alkuopetus, 148)

Luova kirjoittaminen kuvia, leluja, esineitä, leffatrailereita yms. tukena käyttäen, ohjattu kirjoittaminen, pari- ja ryhmätyöskentely. (Esi- ja alkuopetus, vuosiluokat 3.–6., yläaste, 13)

Mahdollisimman monipuolisesti tekstejä, kuvia, videoita, blogeja. (Vuosiluokat 3.–6., lukio, 44)

Multimodaalisten tekstien kirjoittamista ei juuri mainita, vaikka moniin kuvallisiin ja audiovisuaalisiin tekstilajeihin liittyy olennaisena osana käsikirjoittaminen eli tekstin sisällön ja rakenteen suunnittelu kirjoittamalla. On myös mahdollista, että opettajat mieltävät monilukutaidon omaksi opetettavaksi alueekseen, ja vaikka integroisivatkin monilukutaitoa kirjoittamiseen, sitä ei tässä mainita kirjoittamisen opetuksen lähestymistapana jostain muusta syystä. Lukion

opettajat taas saattavat mieltää multimodaaliset tekstit kirjoittamisen ”aineistoiksi” ylioppilaskirjoitusten esseekokeen tehtävätyypin mukaan. Viimeinen, niukka vastaus jättääkin tulkinnanvaraa. On mahdollista, että opettaja opettaa kirjoittamaan mainitsemiaan multimodaalisia tekstejä lukion opetussuunnitelman puitteissa, mutta aivan yhtä mahdollista on, että hän hyödyntää niitä kirjoittamisen virikkeinä ja lukiotasolla aineistoina. Mutta aineistokin voi olla mentori, jos se faktatiedon tarjoamisen ohella auttaa kirjoittajaa muovamaan ajatteluaan ja siten tuottamaan tekstinsä sisältöä, esimerkiksi argumentaatiota.

Yhdessä tuotettu tekstimalli

Kirjoittamisen mentorointi voi tapahtua luokkayhteisössä myös esimerkiksi siten, että luokassa kirjoitetaan yhdessä kokeneemman kirjoittajan, siis opettajan ohjaamana. Silloin opettaja voi näyttää, kuinka hän kirjoittajana esimerkiksi suunnittelee tekstiään ja tekee sitä koskevia valmisteluita ja valintoja. Tämä on genrepedagogiikkaan kuuluva työtapa. Opettaja voi malliksi kirjoittamisen ohella ajatella ääneen valintojaan, jolloin hän toimii tekstin koostamisen ohella myös kirjoittajana toimimisen esimerkkinä eli itsekkin mentorina. Kirjoittaminen on käsityöläistaito siinä missä esimerkiksi kutominen tai virkkaaminen, ja opettajan kirjoittaminen malliksi voi havainnollistaa sitä, kuinka kirjoittaja esimerkiksi tekee valintoja ja päätöksiä tekstiä tuottaessaan. Oppilaat pystyvät seuraamaan ”oikean” tekstin valmistamista ja he voivat jäljitellä työvaiheita omassa kirjoittamisessaan. He myös saavat tilaisuuden seurata kirjoittajan ajattelua ja valintoja.

Kyselyyn osallistuneiden opettajien vastauksista välittyy se, että vain harva opettaja on kokeillut tätä tai sen lisäksi kokenut työtavan toimivaksi. Joistain vastauksista välittyy kyllä se, että tekstimalleja on tehty luokassa yhdessä, harjoituksena ennen yksin kirjoittamista.

Kirjoitustehtävästä pitää jutella lasten kanssa ja mallintaa polku ajatuksesta kirjoitukseksi. Itse käytän usein ääneenajattelua, kun näytän, miten teksti syntyy ja teen tämän ihan kirjoituksen tekniikasta tekstin sisältöön asti. (Osa vastausta, esi- ja alkuopetus, 141)

Oppilaiden kanssa yhdessä tehtävä kirjoittamisen suunnittelu auttaa toisia oppilaita alkuun esim. keskustellen, ajatuskartan tai apukysymysten kautta. Opettajan oma malli kirjoittamisesta toimii. (Osa vastausta, esi- ja alkuopetus, vuosiluokat 3.–6., 333)

Opetan pääasiassa erityisen tuen oppilaita 1–6 luokalla. Heistä harvat ovat innokkaita omaan kirjalliseen tuottamiseen. Tämän takia teen puhutusta kielestä näkyvää kirjoittamalla sitä taululle tai esim. sadutuksessa. (Osa vastauksesta, esi- ja alkuopetus, vuosiluokat 3.–6., 81)

Sellaiset, joissa annetaan valmiita malleja tai tehdään yhdessä pala palalta tekstiä. Ei liian suuria kokonaisuuksia ja epämääräisiä, liian laajoja aiheita. (Vuosiluokat 3.–6., 14)

On ihanteellista ja samalla mentoroinnin periaatteiden mukaista, jos opettajalla on omakohtainen suhde kirjoittamiseen ainakin siinä määrin, että hän pystyy toimimaan oppilaitten-

sa mallina. Aivan samoin kuin opettaja laskee laskun taululla malliksi tai näyttää, miten ketjusilmukka tehdään, myös kirjoittamisen oppiminen kaipaa konkretisaatiota, kirjoittavan ihmisen esimerkkiä.

Yhdessä tuotettu multimodaalinen teksti

Kirjoittamiseen voi valmistautua myös yhdessä tuotetuilla muilla modaliteeteilla. Toiminnallisten työtapojen yleistymisen ja suosio välittyy myös opettajien vastauksista. Kirjoitustehtävään voidaan valmistautua esimerkiksi draaman tai haastattelujen keinoin tai itse piirtämällä (ks. Pentikäinen & Perttula 2019). Tällöin luokassa tuotetaan yhdessä tai yksin jokin toinen tekstilaji, jonka laatimisen prosessi mentoroi kirjoittamista.

Lyhyet kirjoitustehtävät, joita on valmisteltu etukäteen, toimivat hyvin. Kehittelemme kirjoitustehtävää draaman, tarinoiden tai kuvien avulla. Erilaiset kirjoitustehtävissä motivoivat. Joskus kirjoitamme haastattelukysymyksiä ja videoimme haastattelut. Kirjeet, postikortit tai pikkukirjaset innostavat. Book creatorin avulla pienetkin saavat tehtyä hienoja kirjoja.

Eri genrestä voi siirtyä toiseen. Esim. runosta satu, sadusta uutinen, tietotekstistä lukuteatteria yms. (Esi- ja alkuopetus, 316)

Omat piirustukset ovat kiva lähtökohta kirjoittamiselle – piirustuksiin kirjoittaminen pitäisikin ottaa tavaksi! Muutenkin kuvista tai esineistä kirjoittaminen on hyvä juttu, kun pienten ajatus tarvitsee kovasti konkretiaa tuekseen. Lapset

tykkäävät myös kirjoitella viestilappusia toisilleen ja opelle. Ekaluokkalaiset pitävät puhekupliin kirjoittamisesta – tämän toteutin tulostamalla värityskuvia, joihin piirsin puhekuplia lasten täydennettäväksi. (Osa vastausta, esi- ja alkuopetus, 141)

Toiminnalliset menetelmät, tarinanopat, kuvat, kortit, yhdessä ideointi. (Esi- ja alkuopetus, 40)

Toiminnallisuudella motivointi, tarina mielikuvituksen heittäjänä, tarinakartta. (Esi- ja alkuopetus, vuosiluokat 3.–6., 235)

Toiminnallisuuden voi monesti yhdistää kirjoittamiseen. Lähtökohtana voivat olla esineet, bingoruudukko, kuva, näytelmä, satu jne. Prosessissa on tärkeää kannustava palaute, ei vain oikeinkirjoitukseen puuttuminen. (Osa vastausta, vuosiluokat 3.–6., 163)

Kuvista, kuvasarjoista tai sarjakuvista kirjoittaminen, draaman käyttö aiheen valinnassa, kirjallisuuden, lehtijuttujen ja elokuvien käyttö ym. median hyödyntäminen, pelien käyttö. Kirjoitus- ja sanataideoppaat. (Vuosiluokat 3.–6., 111)

Osa opettajien vastauksista on niin tiiviitä, ettei niistä pysty päättämään, kuinka toiminnallisuus käytännössä toteutuu kirjoittamisen osana. Toiminnallisten harjoitusten tehtävänä on kuitenkin useissa tapauksissa tuottaa esimerkiksi jokin kehollinen esitys tai kokemus, joka johdattaa kirjoittamiseen. Useissa vastauksissa toistuvat virikkeet, kuten tarinanopat, tarinakartta, pelit ja bingoruudukko, ovat toki jo itsessäänkin

tekstejä, mutta samalla ne ohjaavat sepittämään toisen tekstin.
Yhdessä tuotettu ilmiö

Mentoritekstiä voi ajatella myös laajemmin kuin vain yksittäisenä tekstinä. Mentoriteksti voi olla ilmiö, yhteinen jaettu todellisuus. Tällainen ote sopii erityisesti fiktiivisten tekstien kirjoittamiseen ja aivan erityisesti satujen, tarinoiden ja tiettyjen lajien, kuten fantasian, jännityksen tai kauhun käsitteilyyn (ks. esim. Dorfman & Cappelli 2007). Vastaaventyypistä otetta on esimerkiksi Emilia Karjulan aikuisten kirjoittamista käsittelevässä väitöstutkimuksessa *Sommitellut muusat — Rituaali ja leikki luovan kirjoittamisen prosesseissa ja kirjoittajaryhmän toimissa*: erilaiset kokeiluun, leikittelyyn ja rituaaleihin perustuvat yhteiset harjoitukset pohjustavat ryhmässä tapahtuvaa kirjoittamista (Karjula 2020). Kyselyyn vastanneiden opettajien vastauksissa on yksittäisiä havaintoja tämäntyyppisestä kirjoittamisesta, ja vastaukset havainnollistavat sitä, että kirjoittajan on tärkeä tuntea maailmansa sisältä käsin, päästä solahtamaan siihen. Mentoriteksti laajenee jaetuksi leikiksi, yhteiseksi todellisuudeksi, jonka sisällä liikutaan, jota jatketaan kuvittelun keinoin ja jota täydennetään itse kirjoittamalla.

Omasta lempilelusta (tai muusta tärkeästä tavarasta/asiasta) kirjoittaminen. Tuttu ja miellyttävä esine auttaa mielikuvitusta. (Osa vastausta, esi- ja alkuopetus, vuosiluokat 3.–6., 340)

Olen todennut, että kannattaa lähteä liikkeelle hyvin pienistä ja konkreettisista asioista. Ensin oppilas saa miettiä pienelle hahmolle nimeä ja perhettä. Mistä hahmo pitää, missä asuu jne. Ekaluokkalaisille tämäkin tuntuu todella vaikealta. Har-

joituksia toistetaan ja haasteellisuutta lisätään pikkuhiljaa. Luokassamme on myös Vaakku-papukaija, joka osaa puhua. (Open käsinukkeja.) Vaakun kirjeeseen vastaaminen on myös ollut ihmeen paljon helpompaa, kuin muuten kirjoittaminen. (Esi- ja alkuopetus, vuosiluokat 3.–6., 121)

Vastaavalla tavalla myös tietotekstejä voidaan kirjoittaa esimerkiksi jostain tapauksesta tai tilanteesta käsin, ikään kuin simuloidun todellisuuden tai todellisen tiedontarpeen johdattamana.

Käytännön ammatillisiin tilanteisiin liitetyt, mallien ja esimerkkien näyttäminen. (Ammatillinen opetus, 287)

Tietotekstin kirjoittaminen opintoretken jälkeen aiheesta, josta tuoreessa muistissa on paljon asioita. Ei tarvitse kopioida netistä. Kirjoittamisen yhdistäminen muiden oppiainesten asioihin. Mallitekstin pohjalta kirjoittaminen. (Osa vastausta, vuosiluokat 3.–6., 204)

Vähäiset maininnat viittavat siihen, ettei mahdollisuutta inspiroivan kirjoitusympäristön rakentamiseen välttämättä vielä laajalti tunneta. Lähestymistavassa olisi kuitenkin mahdollisuuksia etenkin fiktiivisen kirjoittamisen opetuksen kehittämiseen.

Kirjoittajan roolin ottaminen

Liitän pohdintani lopuksi siihen, mistä aihetta lähdin aluksi tarkastelemaan, nimittäin tekstin sijaan toisen tekijän eli

kirjoittavan ihmisen rooliin oppimisessa. Mentoroinnin tärkeänä tehtävänä on ohjata kokemattomampaa ottamaan vertaisen rooli. Kirjoittaminen on väistämättä luonteeltaan sosiaalista, ja siksi kirjoittajan tulee oppia tuottamisen lisäksi esiintymään kirjoittajana samoin kuin toimimaan toisten kirjoittajien yleisönä. Ensinnäkin kirjoittajan ja lukijan roolit rakentuvat kaikissa teksteissä (Shore 2014, 42), ja lisäksi tekstin jakamiseen liittyvissä sosiaalisissa tilanteissakin otetaan kertojan ja yleisön rooleja. Roolin ottaminen on siis osa kirjoittajan taitoja. Havaintoja kirjoittajan tai kertojan rooliin ohjaamisesta oli kyselyaineiston opettajien vastauksissa niukasti.

Luovan kirjoittamisen osalta on tärkeää, että oppilas saa mallin kirjoittajasta. Ope voi kirjoittaa ensin lyhyen tarinan jostakin aiheesta, johon jokainen pystyy tarttumaan. Usein ne voivat olla vaikkapa viikonloppukuulumisia. Tärkeää on, että jokainen kokee keksivänsä jotain. Tässä aikuinen voi auttaa haastatteleamalla oppilasta. Toisilla oppilailla voi olla „tyhjän paperin kammo“. Isompien oppilaiden kanssa olen havainnut hyväksi esimerkiksi sellaisen harjoituksen, jossa tietyn ajan kirjoitetaan vain auki kaikki ajatukset, ei tarvitse syntyä mitään järkevää. Usein oppilaista on hauska lukea, mitä he kirjoittivat. (Osa vastausta, esi- ja alkuopetus, vuosiluokat 3.–6., 201)

Kirjoitustunnilla pitää käyttää aikaa yhteiseen keskusteluun ja ideointiin ja tietysti myös aikaansaannosten ihasteluun ja jakamiseen toisille. Kun laitteita on käytössä, voi chatti luokan kesken olla tosi mukavaa (viime vuonna oli koululla vielä käytössä wiki-alusta, jossa tämä oli mahdollista). (Osa vas-

tausta, esi- ja alkuopetus, 141)

Omia juttuja on kiva päästä lukemaan luokassa ääneen, sillä se tuo erilaisen merkityksen omille teksteille, kun ne pääsee esittämään. (Osa vastausta, esi- ja alkuopetus, vuosiluokat 3.–6., 333)

Koulukirjoittaminenkin on yhteisönä kirjoittamista. Toisille kertomisen ja toisten tekstien vastaanottamisen pitäisi olla osa kirjoituskulttuuria, ja lisäksi se voi motivoida ilmaisuun. Osallistuminen ja kuulluksi ja nähdyksi tuleminen tekevät kirjoittamisesta mielekästä. Kirjoittajaryhmän vuorovaikutuksen rakentaminen kaipaisi tämän perusteella tarkempaa pohdintaa ja pedagogiikan kehittämistä. On mahdollista, että vastausten niukkuus selittyy sillä, että tekstien jakamista ei mielletä kirjoittamisen pedagogiikkaan kuuluvaksi tai se ei ole nostanut opettajien mieleen mitään sellaista, minkä he olisivat mielessään nimenneet toimivaksi.

Kirjoittajan roolin ottaminen tarkoittaa joillekin kyselyyn vastanneille kirjoittajan työtapojen eli prosessin noudattamista. Prosessikirjoittamisen työtavoilla tuetaan ennen kaikkea kirjoittajan kognitiivisia taitoja. Sen sijaan muista kirjoittajan työtavoista on vain vähän huomioita. Vain yksi vastaaja mainitsi toimiviksi työtavoiksi keskittymisen ja työympäristön: *”keskittymisharjoitukset ennen kirjoittamista, oppilaalla oma kirjoitussoppi, jossa turvallista kirjoittaa”*. (Osa vastausta, esi- ja alkuopetus, vuosiluokat 3.—6., 377). Kirjoittamista edistävien käytäntöjen, tapojen ja rituaalien hyödyntäminen kirjoittamisen opetuksessa vaatisi tämän perusteella jatko-pohdintaa.

LOPUKSI

Opettajien vastauksista voi päätellä, että kirjoittamisen opetuksessa hyödynnetään toisia tekstejä ennen kaikkea tavoitetekstien malleina. Tämä vahvistaa pääasiassa kirjoittajan kognitiivisia taitoja, kielen, rakenteen ja ilmaisutapojen tuottamista sekä tekstilajien tuntemusta. Jotkut opettajat mallintavat kirjoittamista joko itse oppilaiden seurattessa, tai sitten niin, että luokka kirjoittaa yhdessä. Tämä harjaannuttaa lisäksi kirjoittajan työtapoihin ja vahvistaa metakielellistä osaamista, kirjoittamisen ajattelemista kirjoittajan tärkeänä taitona. Myös multimodaaliset tekstit rikastuttavat kirjoittamisen opetusta tuomalla kirjoittamiseen sisältöjä, ja toiminnallisiakin harjoituksia hyödynnetään kirjoittamisen tukena sisältöjen kehittämissä. Sen sijaan luokassa läsnäolevan yhteisön merkitykseen kirjoittamisen opetuksessa ja kirjoittajayhteisönä on viittauksia vain vähän. Yhdessä tuotettuihin ilmiöihin kirjoittamisen jaettuina konteksteina on niukasti viittauksia, samoin kirjoittajan rooliin ja kuulijan rooliin omaksumiseen. Nämä sosiokulttuuriset aspektit ovat siis suurelta osalta huomioimatta, tai sitten niitä ei ole koettu toimivina.

On kuitenkin todennäköisempää, ettei näitä ole mielletty kirjoittamisen työtavoiksi tai rakennettu tietoisesti. Kirjoittaminen näyttäytyy edelleen kirjoittajan itsenäisenä ja erillisenä työskentelynä, eikä aktiivista suhdetta toisiin teksteihin sekä kerrontayhteisön jäseniin rakenneta tai huomioida osana opetusta. Samasta aineistosta laatimani tarkastelu osoittaa, etteivät opettajat tehneet juurikaan yhteisöön liittyviä huomioita silloinkaan, kun he pohtivat kirjoittamisen haasteita (Pentikäinen 2021). Toiset tekstit ja toiset kirjoittajat

muodostavat kuitenkin kirjoittajan yhteisöt, sen kontekstin, jossa hän toimii, josta hän ammentaa kirjoittamiseensa ja joiden keskellä hän tulee nähdyksi ja kuulluksi kirjoittajana. Kertomisen ja kuuntelemisen perusfunktiot, siis ne, jotka kajastavat kaiken kirjoittamisen taustalla ja joita varten kerrontataito on kehittynyt, eivät ehkä välity kirjoittamisen opetuksen käytännöissä riittävästi. Silloin vaarana on, että kirjoittaminen jää muusta vuorovaikutuksesta erilliseksi, tehtäväkeskeiseksi ja kontekstittomaksi suorittamiseksi, eikä sen olennainen tarkoitus, identiteetin rakentaminen ja toisten kanssa ryhmiksi liittyminen, pääse ohjaamaan tuottamista.

Vaikka mentoriteksteillä on paljon annettavaa kirjoittamisen opetukselle, niiden käyttö ei ole aivan ongelmaton. Opettajalla tulee olla valmiuksia tekstien analyysiin, jotta hän voi valita ryhmälleen sopivia mentoritekstejä ja ohjata oppilaitaan lukemaan kirjoittajan tavoin, siis tekstin valintoja eritellen ja siten, että tekstin keinot rinnastuvat oppilaan omaan kirjoittamiseen. Muussa tapauksessa kirjoittaminen voi tyypistyä ulkokohtaiseksi jäljittelyksi. Onkin tärkeää erottaa, milloin kirjoittaminen on oppivaa ja omaksuvaa jäljittelyä ja milloin esimerkiksi plagiointia. Mentoritekstien etsiminen, valikoiminen, lukeminen ja analysoiminen vie aikaa, joten kirjoitustehtäviä tulee lähestyä vaiheittain suoritettavina projekteina. Opettajalta edellytetään myös ryhmän ja samalla tekstien tuntemusta, jotta hän pystyy valitsemaan ryhmälleen soveltuvia mentoritekstejä ja eriyttämään opetustaan. Liian helppo mentoriteksti voi pysäyttää oppimisen, liian vaikea tai huonosti laadittu teksti taas etäännyttää, voi luoda ilmaisun esteitä ja suunnata huomiota suorittamiseen oman ilmaisun kehittämisen sijaan. Teksti, johon oppijalla on motivoitunut suhde, kohdistaa ja eriyttää oppimistehtä-

vää, kun taas teksti, johon ei ole pääsyä, nostaa kirjoittamisen kynnyksestä. Ylipäättään mentoritekstien käyttö edellyttää kiinnostusta tekstien maailmasta ja taitoa erottaa, millaiset tekstit edistävät oppimista ja rohkaisevat omaäänisyyteen pelkän jäljittelyn sijaan. Siinä missä monet kirjoittamisen opetukseen juurtuneet työtävät, kuten prosessikirjoittaminen tai genrepedagogiikka, suuntaavat huomion ennen kaikkea kirjoittajan toimintaan, mentoritekstien varaan rakentuvan opetuksen ote on laajempi. Sen ytimessä on paitsi toisista teksteistä oppiminen, myös tekstiyhteisöjen vuorovaikutuksen ymmärtäminen, tekstien asema osallistumisen akteina ja laajemminkin kirjoitusmyönteisen kulttuurin edistäminen.

FT, AO JOHANNA PENTIKÄINEN *tutkii ja opettaa kirjoittamisen opettamista. Hänen kiinnostuksenkohteitaan ovat erityisesti mentoritekstien käyttö, kehollisuus, työpajamuotoinen opetus, fiktion kirjoittaminen sekä opettajien täydennyskoulutus. Syksyllä 2021 ilmestyy lukiokirjoittamista käsittelevä teos Riittävän hyvää kirjoittamista: Opas kouluun ja koulunjälkeiseen elämään (Art House, kirjoitettu yhdessä Kimmo Svinhufvudin kanssa).*

LÄHTEET

Bazerman, Charles 2016. "What Do Sociocultural Studies of Writing Tell Us about Learning to Write?" *Handbook of Writing Research* 2th edition, toim. Charles A. MacArthur, Steve Graham, & Jill Fitzgerald. New York, NY: Guilford Press. 11–23.

Bazerman, Charles, Arthur N. Applebee, Virginia W. Berninger, Deborah Brandt, Stephen Graham, Paul Matsuda, Sandra Murphy, Deborah Wells Rowe & Mary Schleppegrell 2017. "Taking the Long View on Writing Development." *Research in the Teaching of English* 51: 351–360.

Cope, Bill & Mary Kalantzis 1993. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Culham, Ruth 2016. *The Writing Thief. Using Mentor texts to Teach the Craft of Writing*. Portsmouth: Stenhouse Publishers.

Deane, Paul 2018. "The Challenges of Writing in School: Conceptualizing Writing Development Within a Sociocognitive Framework." *Educational Psychologist* 53: 280–300.

Dorfman, Lynne & Rosa Cappelli 2007. *Mentor Texts: Teaching Writing Through Children's Literature, K–6*. New York: Continuum.

Flower, Linda, & John R. Hayes 1981. "A Cognitive Process Theory of Writing." *College Composition and Communication* 32: 365–87.

Gallagher, Kelly 2011. *Write Like This. Teaching Real-World Writing Through Modeling and Mentor Texts*. Portsmouth: Stenhouse Publishers.

Gallagher, Kelly 2014. "Making the Most of Mentor Texts." *Educational Leadership* 71: 28–33.

Graham, Steve & Karen R. Harris 2000. "The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development." *Educational Psychologist* 35: 3–12.

Graham, Steve 2018. "A writer(s) within community model of writing." *The Lifespan Development of Writing*, toim. Bazerman, Charles, Arthur N. Applebee, Virginia W. Berninger, Deborah Brandt, Stephen Graham, Paul Matsuda, Sandra Murphy, Deborah Wells Rowe & Mary Schleppegrell. Urbana, IL: National Council of English. 272–325.

Graham, Steve 2019. "Chapter 10. Changing How Writing Is Taught." *Review of Research in Education* 43: 277–303.

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

Kallionpää, Outi 2015. "Uusien kirjoitustaitojen opetus – luovaa ja yhteisöllistä kirjoittamista osallisuuden kulttuurissa." *Scriptum* 4: 44–75.

Karjula, Emilia 2020. *Sommitellut muusat: Rituaali ja leikki luovan kirjoittamisen prosesseissa ja kirjoittajaryhmän toimissa*. Helsinki: ntaamo.

Karvi 2020 = *Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden arvioinnin 2019 päätulokset*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Lappalainen, Hannu-Pekka 2008. *On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007*. Oppimistulosten arviointi 2/2008. Helsinki: Opetushallitus.

Lappalainen, Hannu-Pekka 2011. *Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010*. Koulutuksen seurantaraportit 2011: 2. Helsinki: Opetushallitus.

McCutchen, Deborah 2011. "From Novice to Expert: Implications of Language Skills and Writing-Relevant Knowledge for Memory During the Development of Writing Skill." *Journal of Writing Research* 3: 51–68.

Olafson, Lori, Cristina Salinas Grandy & Marissa C. Owens 2014. "Qualitative Approaches to Studying Teachers' Beliefs." *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, toim. Helen Rose Fives & Michele Gregoire Gill. New York: Routledge. 128—149.

Pentikäinen, Johanna 2021. "Finnish Teachers Views on their Pupils' Writing Challenges." (Arvioitavana)

Pentikäinen, Johanna & Heli Perttula 2019. "Draamamenetelmät kirjoittamisen opettamisessa." *Kielikukko* 4. Finnish Reading Association.

POPS 2014= *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Shore, Susanna 2014. "Reading to Learn - genrepedagogiikan kieli-
tieteellinen perusta." Teoksessa *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kir-
joittamisen opetus koulussa*, toim. Susanna Shore & Katariina Rinne.
Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2014. Helsinki: Äidinkielen
opettajain liitto. 37—64.

Warriner, Doris & Kate T. Anderson 2017. "Discourse Analysis in
Educational Research." Teoksessa *Research Methods in Language and
Education. Encyclopedia of Language and Education*, 3. painos, toim.
Kendall A. King, Yi-Ju Lai & Stephen May. New York: Springer.
297–309.