



UNIVERSITY  
OF TAMPERE

This document has been downloaded from  
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is  
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201309201362>

Author(s): Helenius, Jutta  
Title: Tieteellisen kirjoittamisen kipupisteitä  
Main work: Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä - kokeiluja ja kokemuksia  
Editor(s): Poikela, Esa; Öystilä, Satu  
Year: 2003  
Pages: 195-222  
ISBN: 971-44-5762-5  
Publisher: Tampere University Press  
Discipline: Educational sciences  
Item Type: Article in Compiled Work  
Language: fi  
URN: URN:NBN:fi:uta-201309201362

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

## TIETEELLISEN KIRJOITTAMISEN KIPUPISTEITÄ

Artikkelissa pohditaan kirjoittamisprosessiin liittyviä ongelmia ja niiden syitä. Lähtökohtana on se ajatus, että kirjoittamisprosessin eri vaiheisiin paikantuvia ongelmia analysoimalla voitaisiin kehittää opetusratkaisuja, jotka tukisivat kirjoittamisen oppimista. Käsittelen kirjoittamiseen liittyviä ongelmia yhteydessä oppimisen, tiedonhankinnan ja ajattelun prosesseihin. Tarkastelun kontekstina ovat kaksi Tampereen yliopiston historia-tieteen laitokselle räätälöityä tieteellisen kirjoittamisen kurssia, jotka toteutettiin kevätlukukaudella 2002 (20 tuntia) ja syyslukukaudella 2002 (30 tuntia). Nimitän kurseja jatkossa ensimmäiseksi ja toiseksi kurssiksi. Ongelmien tarkastelu kurssien yhteydessä nosti esiin kaksi kirjoittamisprosessiin liittyvää ydinkysymystä: Mitkä ovat tieteellisen kirjoittamisen suurimpia ongelma-kohtia eli kipupisteitä ja mistä ne syntyvät? Miten kipupisteitä voitaisiin lääkittää?

## Tieteellisen kirjoittamisen strategioita

Lonka ja Lonka (1991, 46–49) vertailevat aloittelevan ja asiantuntevan kirjoittajan työskentelytapaa. Aloittelevaksi he kutsuvat kirjoittajaa, joka ei ole kokoneen tieteenharjoittajan tai ammattikirjailijan tapainen kirjoittamisen asiantuntija. Aloitteleva kirjoittaja ei juurikaan ratkaise ongelmia tai aseta tavoitteita, hän kirjoittaa suunnittelematta ja lukijaa suuremmin huomioon ottamatta. Asiantuntevan kirjoittajan tunnistaa sen sijaan monimutkaisesta ongelmanratkaisusta: huolellisesta ongelma-analyysistä ja tavoitteidenasettelusta. Asiantuntijakirjoittaja aloittaa työskentelyn tekstin tavoitteen pohtimisesta ja tekstin suunnittelusta. Hän kykenee tutkimaan tekstiään lukijan näkökulmasta ja arvioi toistuvasti sisällön ja ilmaisutavan tai -tapojen keskinäistä suhdetta. Erilaiset metakognitiiviset ja pohdiskelevat prosessit ovatkin tunnusomaisia asiantuntevan kirjoittajan toiminnalle. (Bereiter – Scardamalia 1987 Lonkan ja Lonkan 1991, 48–49 mukaan.)

Aloittelevan ja asiantuntevan kirjoittajan välinen ero näkyy myös lukemisstrategioissa, jotka ovat yhteydessä kirjoittamiseen. Aloittelevat, tietoa pääosin toistavat kirjoittajat lukevat kuten kirjoittavat: he käsittelevät asioita siinä järjestyksessä, jossa asiat tulevat esiin tekstissä. Asiantuntevat, tietoa muokkaavat kirjoittajat sitä vastoin lukevat niin, että he jo lukiessaan rakentavat tietopohjaa yhdistämällä asioita toisiinsa ja muodostamalla kokonaiskuvaa. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 303.)

Useat kirjoittamisen tutkijat jaottelevat Bereiterin ja Scardamalian (1987) tavoin kirjoittamisen luonnolliseen ja problemaattiseen prosessiin. Luonnolliselle prosessille on ominaista hyödyntää taitoja, joita on opittu ihmisten luonnollisten kielellisten kykyjen ja sosiaalisen kokemuksen avulla. Aloittelevan kirjoittajan strategia noudattelee luonnollisen prosessin kulkua, sillä kirjoittaessaan aloittelijat kertovat tai toistavat tietoa. He

etsivät muistivarastoistaan kirjoittamistehtävään liittyviä tietoja ja kirjoittavat tekstiä siinä järjestyksessä kuin he palauttavat tietoja mieleensä. Sen sijaan problemaattisessa prosessissa kirjoittaja muokkaa jatkuvasti olemassa olevaa tietoa.

Asiantuntijan käyttämälle strategialle on tyypillistä se, että dynaamisen prosessin kuluessa kirjoittaja liikkuu kahden ongelma-avaruuden, nimittäin sisältö- ja retorisen eli sisällön ja esitystavan avaruuden välillä (Lindbolm-Ylänne & Nevgi 2003, 303). Tieteellinen kirjoittaminen vaatii tietynlaisten strategioiden käyttöä. Kirjoittajan tulee ensin hahmottaa, mitä on tieteellisyys lukemisessa ja kirjoittamisessa, mitä se merkitsee konkreettisissa teksteissä ja niin edelleen. Tämän perusteella hän voi oivaltaa ne strategiat, joita tarvitaan tieteellisessä lukemisessa ja käyttää niitä ryhtyessään kirjoittamaan tieteellistä tekstiä. Kirjoittamistaito on tiedeyhteisössä välttämätön, tiedeyhteisö koostuu tekstien varassa toimivista ihmisistä ja tieteelliset tekstit ovat osa yhteisön vuorovaikutusta. Täsmälliset viittaustavat, monimutkainen ja abstrakti kirjoitustapa tai yksittäiset kielenpiirteet eivät yksin tee teksteistä tieteellisiä. Tekstien tieteellisyys selittyy pikemminkin lajityyppien ominaispiirteistä, jotka ovat tiiviisti yhteydessä tekstien historiaan ja tavoitteisiin sekä tekstien tuottamisen ja kuluttamisen tapoihin. (Luukka 2002, 13–14.) Tieteellisen tekstin tuottaminen vaatii sitä, että kirjoittaja tuntee ja ymmärtää tieteen tekemisen ja tieteellisten puhetapojen pelisäännöt, mitä voidaan nimittää akateemisiin käytäntöihin sosiaalistumiseksi. Tieteen kieleen ja puhetapoihin sosiaalistuakseen kirjoittajan tulee osallistua yhteisön toimintaan, lukea ja kirjoittaa tekstejä ja keskustella niistä. (Mt., 14.)

Oppaat ja metodikirjallisuus tarjoavat epäsuorasti tietoa kirjoittamisen ja tieteellisen tekstin tyylistä. Kirjallisuuden tueksi tarvitaan kuitenkin tietoa koko teksteistä ja merkitysten rakentamistavoista, jotta tieteelliset tekstit erottuisivat muista teksteistä. (Mt., 15.) Lukustrategioiden merkitys on erittäin

keskeinen, sillä tekstien ymmärtämiskyky syntyy ja kehittyy ainoastaan lukemalla. Tieteellisten tekstien lukemista luonnehditaan usein tieteellisen kirjoittamisen oppaissa kriittiseksi, jolloin voidaan erottaa toisistaan ns. tieteellinen ja arkinen lukeminen. Tieteellinen lukeminen on kriittistä ja pohdiskelevaa, kun taas arkinen lukeminen voi olla kritiikitöntä ja luetun siltään hyväksyvää. Esimerkiksi Hurtan ja Peltolan (1997, 43) mukaan kriittinen lukeminen perustuu alan keskeisen kirjallisuuden tuntemukseen. Lähteitä tulee lukea ajatellen ja pyrkiä löytämään niistä olennainen asiasisältö. Luettua on kyettävä suhteuttamaan muuhun kirjallisuuteen ja omaan ajatteluun. Lukijan on tärkeää verrata eri tekstejä keskenään ja tutkia, ovatko lähde- teokset samalla kannalla saman ilmiön suhteen ja perustelevatko ne kantojaan samalla tavoin. Tieteellinen kriittinen lukutaito ja -strategia tukee myös omien tekstien kirjoittamista, sillä erilaisten tekstien ja tyyli-tyylien kattava tuntemus antaa hyvät valmiudet työstää omia tekstejä (Pääkkönen & Varis 2000, 8).

Tekstin tieteellisyyttä voidaan pitää tutkimusprosessin lopputuloksena, tietyn työskentely- ja ajattelutavan tuotoksena. Tieteelliset tekstit ovat myös konventionaalisia. Rakenteellisten ja kielellisten konventioiden tunteminen auttaa erityisesti aloittelevaa kirjoittajaa. Rakenteellisina konventioina voidaan pitää tekstin jakautumista johdantoon, teoriataustaan, menetelmien kuvaukseen, aineiston esittelyyn, tulosten esittämiseen, pohdintaosioon sekä lähdeluetteloon. Kielellisiin konventioihin on mahdollista lukea abstraktien ja staattisten verbien, objektiivista ominaisuutta osoittavien adjektiivien, abstraktien substantiivien, epämääräisten ja abstraktien pronomiinien sekä esittelevien ja analyysoivien konjunktioiden käyttö. Kieli heijastelee tieteen tapaa kuvata maailmaa käsitteellistään. Tieteenteon ihanteet näkyvät nekin teksteistä, ja ihanteet tunteva kirjoittaja pyrkii saamaan tekstistään dialogista, kriittistä sekä objektiivista ja asiakeskeistä. Dialogisuus ilmenee siten, että kirjoittaja viittaa

toisten teksteihin ja rakentaa omaa tekstiään dialogiin muiden tekstien kanssa. Tietojen, havaintojen ja tulosten suhteuttaminen aikaisempiin havaintoihin kertoo puolestaan kriittisyydestä. Objektiivisuuden ja asiakeskeisyyden sisäistänyt kirjoittaja raportoi tutkimuksesta tasapuolisesti, avoimesti, ratkaisut perustellen ja omat lähtökohtansa tunnustaen. (Luukka 2002, 15–21, 26.)

Tiivistetysti voidaan sanoa, että tieteellinen kirjoittaminen edellyttää sosiaalistumista tieteen kieleen ja puhetapoihin. Tärkeimpiä strategioita, jota kirjoittaja voi hyödyntää, ovat monipuoliset lukemisen strategiat. Niitä hyödyntäessään varsinkin aloitteleva kirjoittaja tulee ikään kuin liukuneeksi kirjoittamisen strategioiden pariin. Monipuolisessa lukemisessa kyky tekstien rakenteiden, tyylin ja sekä teksteissä rakentuvien että tekstien rakentamien merkitysten analyysiin on olennainen. Kirjoittamista voidaan opiskella ja opettaa yhdistettynä oppiaineeseen. Kirjoittamisen opiskelua integroituna oppiaineen opiskeluun on tutkittu verrattain vähän (ks. esim. Päivi Stöckellin artikkeli tässä teoksessa).

Jyväskylän yliopistossa toteutettiin 1990-luvun alussa tutkimus korkeakoulujen kirjallisen viestinnän opetuksesta. Selvitys painottuu opetuksen sisältöihin, mutta raportissa käsitellään myös opetuksen keskeistä problematiikkaa ja kehittämistarpeita. Keskeisimpinä ongelmina pidettiin sitä, että kirjallisen viestinnän kurssi on useilla aloilla ainoa kirjoittamisen peruskurssi sekä sitä, että kurssi on kestoltaan lyhyt. Tästä syystä opetettavan aineksen valinta on vaikeata. Selvityksessä tarkasteltiin myös yhteistyömahdollisuuksia ainelaitosten kanssa. Viestintätaitojen opetus tulisi integroida muihin opintoihin ja eritoten laitoksissa laadittaviin kirjallisten töiden kuten tutkimusraporttien tekemiseen. Kirjoitusviestinnän opiskelu olisi mahdollista yhdistää opintoalaan esimerkiksi siten, että käsiteltävät tekstit ja harjoitukset liittyisivät kyseiseen alaan. (Luukka & Muikku-Werner 1992, 38, 41–40.)

## Prosessikirjoittaminen ja kirjoittamisen prosessi

Linnan (1994, 22–23) mukaan ”Kirjoittaminen ja kirjoittamisen opetus tulisi – nähdä prosessina. Kun opetuksen yhteydessä käydään läpi kirjoitusprosessin eri vaiheissa opiskelijan kokemia kirjoittamisen sisällöllisiä ja kirjalliseen muotoon liittyviä ongelmia ja autetaan häntä ratkaisemaan niitä, hän oppii itse oppimaan.” Kirjoittamisen opetuksen paradigma muuttuikin 1980-luvulla siten, että kirjoittamista alettiin tarkastella tuotoksen eli lopputuloksen sijaan enemmän prosessina (Aalto ym. 2002, 6).

Prosessikirjoittamisessa voidaan hahmottaa esimerkiksi seuraavia limittyviä vaiheita: 1) aiheen valinta, ajatusten kokoaminen ja lähdekirjallisuuden etsiminen, 2) alustava ja yleinen tekstin suunnittelu, 3) lukeminen ja muistiinpanojen tekeminen, 4) luonnosteleva kirjoittaminen, 5) palautteen hankkiminen ja tekstin työstäminen, 6) lisäpalautteen hankkiminen, 7) tekstin hiominen saadun palautteen pohjalta sekä 8) tekstin sisällön, rakenteen ja kieliasun tarkistaminen ja viimeistely. Tämän jälkeen on vuorossa 9) tekstin julkaiseminen. (Linnakylä 1985, 7; Lonka & Lonka 1991, 81.) Kaiken kaikkiaan kirjoittamistaitoa voi harjoitella ositetusti, kutakin prosessikirjoittamisen vaihetta kerrallaan. Kirjoittaja voi koota ajatuksia ja mielikuvia, järjestellä niitä tekstiä suunnitellessaan, käsitellä aihettaan myös suullisesti, etsiä ja valikoida osuvia ilmauksia sekä lukea muiden tekstejä lukijan ja kirjoittamisen tarkoituksen huomioonottamista varten. (Linnakylä 1983, 325.) Kirjoittamisessa vaiheet ovat päällekkäisiä ja erilaisia eri teksteillä; kaikki vaiheet eivät esimerkiksi välttämättä toteudu. Eri kirjoittajillakin on erilaiset prosessit. (Jääskeläinen 2002, 8.)

Opetuksessa voidaan tietoisesti painottaa prosessikirjoittamista, jolloin huomio siirtyy valmiin tuotoksen sijaan tekstin tuottamisen prosessiin. Opettaja voi valita prosessipainotteisen opetusstrategian. Opetusstrategialla Linnakylä (1983, 48) tar-

koittaa ”opetussuunnitelman tulkintaa ja opetusjärjestelyjä ohjaavaa periaatetta, joka kullekin opettajalle muotoutuu opetussuunnitelman ohjeiden sekä hänen omien kokemustensa, tietojensa, taitojensa ja asenteidensa pohjalta ja johon vaikuttavat myös oppilaiden ominaispiirteet ja oppiaineen omat ehdot.” Linnakylä liittyy opetusstrategian peruskouluopetukseen, mutta nähdäkseni yliopistokontekstissakin voidaan puhua opetusstrategisista ratkaisuista.

Tuotospainotteisessa opetuksessa tavoitteena on kirjoittelmalajien oikeakielinen ja tyyllisesti eheä hallinta. Esimerkillisten kirjoitelmien ominaispiirteiden tarkastelu kehittää tämän näkemyksen mukaan oppilaiden kirjoitustaitoa. Opetuksessa keskeistä on lisäksi kirjoitelmien arviointi ja palautus. Tuotospainotteista strategiaa noudattava opettaja arvostelee kirjoitelmat ja korjaa asia- sekä kielivirheet. (Linnakylä 1983, 50–51.) Prosessipainotteisen opetusstrategian ominaispiirteenä on kirjoittamisprosessin erittely. Prosessikeskeisen opetuksen tavoitteena pidetään kirjoittamisen osataitojen kehittämistä, joihin luetaan esimerkiksi ajatusten kokoaminen, aineiden keruu, valikointi, muistiinmerkitseminen sekä jäsentäminen. Olennaista opetuksessa on kirjoittamistapahtuman osatekijöiden analysointi sekä eri tavoitteisiin pyrkivän kirjoittamisen harjoittelu. Prosessipainotteista strategiaa noudattava opettaja seuraa osataitojen kehittymistä, mutta muutoin arviointi ei strategiassa korostu. On syytä huomata, ettei opetusstrategioita useinkaan noudateta puhtaasti. Ennemminkin opetuksen voidaan havaita painottuneen joko valmiiseen tuotokseen tai prosessiin. (Linnakylä 1983, 51–52, 53.) Linnakylä arvioikin, että parhaita tuloksia kirjoittamisen opetuksessa ja opiskelussa saadaan käyttämällä monipuolisesti eri strategioita. Eniten kirjoittamisen oppimista tukisikin luovan ongelmanratkaisutaidon kehittäminen sekä myönteinen asennoituminen kirjoittamiseen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn. Kirjoittamisen opetuksen mene-



telmissä kannattaisi siksi suosia sellaisia ratkaisuja, jotka kehittäisivät luovaa ajattelua ja ongelmanratkaisua (mt., 324, 327, 344).

Yliopistossa kirjoittamiseen liittyville kurseille tulevilla opiskelijoilla on luonnollisesti jokin käsitys, odotuksia, toiveita, ehkä kokemuksia ja aiempaa tietoakin kirjoittamisprosessista sekä tieteellisestä kirjoittamisesta. Opiskelijoilla on jonkinlaisia käsityksiä siitä tiedosta, joka heillä on ulkomaailmasta, tässä tapauksessa kirjoittamiseen liittyvästä tiedosta. Bereiterin ja Scardamalian (1985) mukaan kirjoittamisprosessissa on keskeistä kykyä käyttää muistikapasiteettia, ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoja (Lonka & Lonka 1991, 12–13). Maailmasta saatu tieto on ihmisen muistissa kokonaisuuksina, joita voidaan nimittää muistiedustuksiksi, tietorakenteiksi, skeemoiksi taikka sisäisiksi malleiksi. Näissä muistiedustuksissa korostuvat olennaiset ja keskeiset asiat, ja toimivat muistiedustukset taas ovat oppimisen kannalta tärkeitä. Tiedon edustus muistissa ohjaa ongelmanratkaisua, joten oikeanlainen skeema kyseisestä ongelmasta auttaa ratkaisuprosessissa. Siksi eri aihepiireihin perehdyttäessä on hyödyllistä pyrkiä omaksumaan ja rakentamaan mahdollisimman tarkoituksenmukaisia skeemoja. (Lonka & Lonka 1991, 12–13, 14–15.) Skeemat voivat luonnollisesti muuttua sen mukaan, millaisia vaatimuksia luku- ja kirjoitusprosessi niille asettaa (Crismore 1982, 65).

Opettajan on syytä kiinnittää huomiota opiskelijaan oppimistilanteessa, jolloin hänen on helpompi paikantaa mahdolliset oppimisvaikeudet. Oppimisprosessia voidaan tukea selvittämällä opiskelijan lähtötilanne eli se, mitä hän tietää ja taitaa ennestään, sekä seuraamalla hänen oppimisensa kehittymistä ja antamalla palautetta hänen toiminnastaan. (Lonka & Lonka 1991, 21–23.) Opetuksellinen tuki kirjoittamisen yhteydessä voidaan rakentaa näiden kolmen pääperiaatteen mukaan. Aluksi on selvitettävä opiskelijan aikaisempien tietojen ja taitojen taso

ja pyrittävä aktivoimaan nämä opiskelijan mielessä. Toiseksi on tuettava kirjoittamis- ja oppimisprosessia koko prosessin ajan. Kolmanneksi on alusta asti arvioitava oppimista hankkimalla palautetta siitä, miten tavoitteet on saavutettu. Tavoitteiden asettamisesta on keskusteltava yhdessä opiskelijoiden kanssa. (Mt., 204.)

## Lukemisen strategioista kirjoittamisen strategioihin

Hyvät lukemisstrategiat palvelevat myös kirjoittamistyötä, sillä kirjoittamisen tapaan lukemisessakin on ongelmanratkaisun piirteitä. Luettua tulee pystyä ymmärtämään, analysoimaan ja tulkitsemaan. Se taas vaatii asioiden välisten suhteiden hahmotamista ja ongelmien havaitsemista. Konstruktivistisesti eli tiedon tuottamisen näkökulmasta ihminen tuottaa aktiivisesti merkityksiä lukiessaan ja kirjoittaessaan. Merkitysten tuottaminen ja tiedon muokkaaminen auttaa muodostamaan asiasta tai ilmiöstä jäsentynyttä kokonaisuutta, ja jäsennellystä asiakokonaisuudesta on luonnollisesti helpompi kirjoittaa. (Lonka ym. 1996, 22–23.)

Kirjoittaja hyödyntää myös kirjoittamisprosessin kuluessa tarvittavia erilaisia hahmotusstrategioita. Hahmotusstrategia voidaan Matilaisen (1995, 55) tavoin ymmärtää keinoksi, jolla kirjoittaja käsittelee aihetta ja kokoaa siihen liittyvät ajatuksensa luettavaksi tekstiksi. Kykyä hahmottaa ja analysoida kirjoitettavia aiheita voidaan kehittää tukemalla tiedon prosessointitaitoja ja kirjoitettaessa hyödynnettäviä oppimisstrategioita. Muun muassa käsitekartat ovat tässä mainio apuväline. (Matilainen 1995, 56.) Hahmotusstrategioiden käyttö on kaksitasoista, kirjoittaja voi hyödyntää hahmotustapoja tekstin suunnitteluvaiheessa, ja hahmotustavat voidaan löytää myös valmiin tekstin

rakentumisesta ja jäsentymisestä (Jääskeläinen 2002, 9). Esimerkiksi holistisesta ja analyyttisestä oppimis- tai hahmotusstrategiasta voi olla kirjoittajalle eri tavoin hyötyä.

Holistinen strategia perustuu ajatukseen kognitiivisten toimintojen kokonaisvaltaisuudesta. Kirjoittaminen on tämän näkemyksen mukaan monipuolista itsensä ilmaisemista, jossa kirjoitusprosessi käynnistää kirjoittamiseen kuuluvat osatoiminat. Valmiissa tekstissä holistisen kirjoittamisstrategian käyttö näkyy siten, että yhtä pääajatusta selvitetään erilaisin perustein. (Linnakylä 1983, 62; Jääskeläinen 2002, 8.) Analyyttisessä strategiassa keskeistä on lukija-kirjoittajan tekemien ratkaisujen vaihtoehtoisuus sekä kirjoittamistapahtuman jakaminen osatoimintoihin. Tavoitteellinen suunnittelu sekä osaongelmien mukainen eteneminen ovat myös olennainen osa analyyttistä hahmotusstrategiaa. Valmiissa tekstissä analyyttinen strategia ilmenee pääajatuksen syiden ja seurausten erittelynä. (Linnakylä 1983, 64, 67; Jääskeläinen 2002, 8.) Kehittyneelle kirjoittajalle onkin tunnusomaista suunnitelmallinen työskentely, mikä osoittaa kirjoittajan hyödyntävän etupäässä holistisia ja analyyttisiä hahmotamisstrategioita (Matilainen 1995, 54).

Metakognitiolla tarkoitetaan ihmisen tietoa omista tiedoistaan, taidoistaan ja strategioistaan. Oppijan tulee siis tietää sekä se, mitä hän tietää että se, miten hän tuota tietoa tehokkaimmin ja itselleen luonteenomaisimmin käyttää. Lukemisen ja kirjoittamisen jatkumossa metakognitio on erittäin tärkeä, koska oman työskentelytekniikan arvioiminen opettaa lisäksi korjaamaan tekniikkaa. (Lonka & Lonka 1991, 14–15.) Metakognitio on täten mahdollista jaotella kahtia tietoihin, joita opiskelija on koonnut itsestään oppijana ja taitoihin, joilla ymmärretään opiskelijan kykyjä arvioida omaa oppimistaan, toimintaa, ajattelua sekä tietoja. (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 329). Tehokas kirjoittaja ymmärtää, millainen hänen oma kirjoittamistapansa on ja kuinka kirjoittaminen parhaiten sujuu. Jos oppija tahtoo

kehittyä kirjoittajana, hänen on hyvä tiedostaa oma kirjoittamisprosessinsa. (Jääskeläinen 2002, 10.)

Kirjoittamisen opetuksessa tulisi ohjata opiskelijoita aktiiviseksi ongelmanratkaisijoiksi. Tämä merkitsee sitä, että asioiden mekaanisesta toistamisesta pyritään tietoiseen ongelmanratkaisuun. (Bereiter & Scardamalia 1987 Lonkan ja Lonkan 1991, 51 mukaan.) Opiskelijoita voi ja kannattaa tukea metakognitiivisten taitojen kehittämisprosessissa antamalla tarkoituksenmukaista kirjoittamisstrategioihin liittyvää palautetta (Lonka & Lonka 1991, 51). Prosessiin painottuva opetus voisi olla tämän tyyppisen toiminnan pedagoginen kehys. Mikäli oppimistilannetta tarkastellaan ongelmanratkaisuna, strategia voidaan nähdä sellaisten sääntöjen joukkona, joita oppija käyttää ajattelutapojen ja toimintojen valitsemisessa. Ajattelutapoja ja toimintoja oppija käyttää saamiensa ohjeiden ja taustatietojen ohella ongelman ratkaisemiseen ja tavoitteen saavuttamiseen. (Linnakylä 1983, 44.)

Oppimisympäristö kannattaa rakentaa sellaiseksi, että se tukee kirjoitusprosessin opetusta ja kirjoitusprosessia. Viskarin (2000, 74) mukaan kirjoittamista tukeva oppimisympäristö

- asettaa kirjoittamiselle mielekkään tarkoituksen ja tavoitteen
- varaa kirjoittamiseen valmistautumiselle ja kirjoittamiselle riittävästi aikaa
- näkee kirjoittamisen opiskelijoiden ja ohjaajien yhteistyönä
- auttaa kirjoittajia muodostamaan aidon kirjoittajien yhteisön
- kannustaa ja innostaa
- kunnioittaa ja arvostaa opiskelijan ainutlaatuisuutta oppijana, tutkijana ja kirjoittajana
- rohkaisee opiskelijoita luovaan tutkimiseen ja kirjoittamiseen
- sallii myös kokeilut ja riskien ottamisen.

Pienryhmätyöskentely voi toimia osana kirjoittamisprosessia ja sen opiskelua. Lonka ja Lonka (1991, 53) katsovat, että uusia taitoja on mahdollista opiskella myös ryhmässä, jolloin kirjoittamisprosessin tarkastelu yhdessä ryhmän kanssa voi auttaa opiskelijaa sekä jäsentämään ajatuksiaan aihepiiristä että tuomaan niitä julki kirjallisesti. Linnakylä ym. (1988, 25) korostavat rohkaisevaa ja ohjaavaa otetta toisen työn arvioimisessa, sillä se auttaa asennoitumaan myönteisesti niin kirjoittamiseen kuin yhteistyöhönkin. Lindblom-Ylänne ja Wager (2003, 320) tähdentävät lisäksi hyväksyvän ja turvallisen palautteenantoympäristön merkitystä palautteen vastaanotolle, sillä ilmapiiriltään turvallisessa ympäristössä opiskelija kykenee ottamaan vastaan kriittistäkin palautetta. Pienryhmätyöskentely on myös osana palautteenantoa, jonka tulisi olla luonnollinen osa kirjoitusprosessia. Opettajan tai kirjoittamisen ohjaajan strategiset ratkaisut ovat merkityksellisiä hänen valitessaan tehtävätyyppejä kirjoittamisprosessin ohjauksessa käytettäväksi. Mihin tahansa kirjoittamistehtävään yleisesti tukea tarjoavat tehtävät vaikuttavat kirjoittamisen opiskeluun eri tavoin kuin spesifeihin kirjoittamistehtäviin liittyvät harjoitukset. (Linnakylä 1983, 84.)

## Portfolio ja kirjoittaminen

Portfolio voidaan määritellä opiskelijan tekemistä töistä koostuvaksi kokoelmaksi, joka kertoo hänen työskentelystään, edistymisestään ja saavutuksistaan yhdellä tai useammalla alueella. Kokoelman tulee tuoda ilmi opiskelijan osallistuminen sisällön valintaan sekä yhteisesti asetettuihin tavoitteisiin suhteutetuista valinta- ja arviointikriteereistä päättämiseen. Portfolio voi sisältää opiskelutehtäviä, mutta myös vapaa-ajan tuotoksia. Portfoliotyyppisen työskentelyn päämääränä on saada opiskelija osallistumaan ja sitoutumaan aktiivisesti omaan oppimiseensa sekä

tukea häntä tavoitteellisessa työskentelyssä. (Taube 1998, 11–13, 15, 27.) Työkansiomuotoiseen portfolioon on mahdollista koota myös erilaista kirjoittamiseen liittyvää materiaalia: idealistoja, eri kirjoitelmaversioita ja esimerkiksi kirjoittajapäiväkirja (Linna 1994, 68).

Kirjoittajana kehittyminen vaatii systemaattista ja pitkäkestoisesta työskentelyä sekä reflektointikyvyn kehittämistä. Portfoliotyö voi tukea oppimista tästäkin näkökulmasta. Opiskelijan metakognitiiviset oman oppimisen ja kirjoitustaidon säätely- ja arviointitaidot vahvistuvat hänen pohiessaan, mitä on hyvä kirjoittaminen ja arvioidessaan omia kirjoitustehtäviään. Samalla tietoisuus oman kirjoittamistaidon kehittymisestä terävöityy. (Linnakylä 1994, 13–14; Taube 1998, 69.) Oppimisprosessin tukena olisi mahdollista kirjoittamiskurssillakin käyttää portfoliomenetelmää. Kirjoittamiskurssiin liittyviä oppimistavoitteita voisi palvella parhaiten työkansiomuotoinen portfolio, jonne opiskelijat keräävät eri päivämäärin varustettuja, kommentoituja ja arvioituja töitä. Opiskelijoiden tekemät työt soveltuisivat työkansiomuotoiseen portfolioon, mikäli arvioidaan sekä niiden sisältöä että kieliasua.

Kirjoittamiseen liittyvien ongelmien ennakoiminen ja ennaltaehkäisy voidaan liittää osaksi kirjoittamisprosessin opetusta ja tukemista. Bereiterin ja Scardamalian (1987; 1986; 1991) tavoin kirjoittamisvaikeuksia on mahdollista tarkastella myös osoituksena kirjoittamisstrategian muotoutumisesta ja kehittymisestä. Aloittelijasta kirjoittaminen voi tuntua helpolta, koska hän paljolti vain kirjoittaa näkyviin sen, minkä jo tietää. Prosessin edetessä kirjoittamisesta saattaa tulla haastavaa, jopa vaikeaa, kun kirjoittaja pyrkii muokkaamaan tietoa ja löytämään siihen uusia ajatuksia tai näkökulmia. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 304–305.) Kirjoittamisvaikeuksien taustalla saattaa olla myös Boicen (1990) listaamia yleisiä tekijöitä kuten kirjoittajan voimakas itsekritiikki, epäonnistumisen pelko, perfektionisti-

nen asenne kirjoittamiseen, kirjoittamaan ryhtymisen viivyttele, kielteiset aiemmat kirjoittamiskokemukset sekä työskentelytavat (Lindblom-Yläne & Nevgi 2003, 305–306). Työskentelytapoihin liittyy myös kirjoittamisprosessin aikataulut. On tärkeää, että kirjoitustyö ymmärretään laajasti, jolloin se sisältää kirjastossa käymisen, lähdemateriaaliin tutustumisen ja luonnosversioiden lukemisen. Kirjoitusprosessin katkeamattomuudesta, välitavoitteiden asettamisesta sekä itsesäätelytaitojen kehittymisestä ja vahvistumisesta kannattaa myös huolehtia. Useat opiskelijat kaipaavat erityisesti kirjoittamisprosessin alkuvaiheessa enemmän tukea kuin myöhemmissä vaiheissa. Ohjaaja voi vähentää tukeaan huomattavasti, että opiskelijan itsesäätelykyvyt kehittyvät. (Lindblom-Yläne & Wager 2003, 323–324.)

Ohjattaessa opiskelijoita lukemisen ja kirjoittamisen strategioiden käytössä on olennaista kiinnittää huomiota tiedonhankintaprosessiin. Kulthaun (2000, 111–112) mukaan ongelmat kirjoitusprosessin alkuvaiheessa voivat kertoa siitä, että tiedonhankintaprosessissa informaationkeruun fokus eli keskipiste on ollut epäselvä. Fokuksen varaan informaatiota kerätään ja sen avulla löydetyn informaation merkitys ymmärretään. Kulthau (2000, 116) pitääkin kirjoittamisvaikeuksia merkkeinä ajatteleluun liittyvistä ongelmista. Siksi kirjoittamisprosessia opetettaessa tulisi opettaa myös tiedonhankintaprosessia, jossa keskitytään informaatiosta oppimisen prosessiin sekä ennen kirjoitusvaihetta että sen aikana.

## Tieteellisen kirjoittamisen kurssi

Tieteellisen kirjoittamisen kurssin tarve tuli historiatieteen laitoksen sisältä. Alan opiskelijat tekevät runsaasti kirjallisia töitä, ja heidän kirjoittamisprosessinsa sekä kirjallisen ilmaisun taitonsa kaipaivat laitoksen opetus- ja tutkimushenkilökunnan mu-

kaan sellaista lisätukea, joka ottaisi huomioon tieteenalan ominaisuuteen. Eri kursseihin liittyviä kirjallisia töitä tehdessään opiskelijat tarttuivat itse kirjoittamisen ongelmakohtiin, ja töitä tarkistaessaan laitoksen opettajat havaitsivat esimerkiksi rakenteellisia epäyhtenäisyyksiä ja kieliasun kömpelyyttä tai jopa sopimattomuutta tieteelliseen kielenkäyttöön. Pohjustimme ensimmäistä tieteellisen kirjoittamisen kurssia kevätlukukaudella 2002 yhdessä laitoksen opetushenkilökunnan edustajien kanssa keskustelemalla suurimmista ongelmista, joita he olivat havainneet opiskelijoiden kirjallisessa ilmaisussa.

Kurssin sisältö muotoutui osin sen perusteella, millaisia ongelmia opettajat olivat opiskelijoiden kirjallisista töistä huomanneet. Merkittävimpiä kipupisteitä opettajien mukaan olivat kirjoittamisprosessin hatara tuntemus sekä harjaantumattomuus tieteelliseen lukemiseen ja kirjoittamiseen. Kirjoittamisprosessin löyhästä tuntemisesta kertoi tekstin vähäinen suunnittelu ja siitä johtuva epäyhtenäinen tai epätarkoituksenmukainen rakenne. Myös sisällön käsittelytapa viesti tekstin hiomattomuudesta, mikä saattoi tarkoittaa sitä, etteivät opiskelijat ehkä aina mieltäneet tekstin hiomista yhdeksi keskeiseksi kirjoittamisprosessin osaksi.

Harjaantumattomuus tieteelliseen lukemiseen ja kirjoittamiseen heijastui töissä muun muassa käsitteiden puutteellisena määrittelynä, väitteiden huterana perusteleminen sekä puhutun kielen ilmausten käyttönä ja vaikeaymmärteisinä lauserakenteina. Mainitsemiani piirteitä opiskelijoiden teksteissä voi tietenkin pitää myös osoituksina ajan puutteesta, ongelmista tehtävänmäärittelyssä ja niin edelleen. Tieteelliselle lukemiselle ja kirjoittamiselle ominainen kriittisyys on harjoittelun tulosta, samoin tieteelliselle kirjoittamiselle tyypillinen täsmällisyys ja johdonmukaisuus. Kaiken kaikkiaan lukemisen ja kirjoittamisen tuloksena syntyvän tekstin tieteellisyyttä voidaan Luukan (2002, 13–14) tavoin pitää laajana asiakokonaisuutena. Se liit-



tyy lajityyppien ominaispiirteisiin ja tekstien historiaan, tavoitteisiin sekä tekstien tuottamis- ja kuluttamistapoihin. Kyetäkseen lukemaan ja kirjoittamaan tieteellisesti opiskelijan tulisi sosiaalistua tiedeyhteisöön ja sen toimintapoihin.

Tieteellisen kirjoittamisen kurssien tavoitteena oli siis eritellä kirjoittamiseen liittyviä ongelmia ja etsiä niihin ratkaisumahdollisuuksia. Kurssit liittyvät sekä yliopistollisen kirjoittamisen opetuksen kehittämiseen että historiatieteen laitoksen pyrkimykseen kehittää omaa opetustaan. Laitoksen keskeisiä tavoitteita tässä prosessissa ovat opetuksen joustavuus, tutkimuksen näkökulman korostuminen, opettajien ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus, opintojen antama pohja laajalle sivistykselle ja ammattivalmiuksille, opetuksen itseohjautuvuuteen kannustava luonne, opiskelijoiden valmistuminen sekä kriittisen tiedon rakentaminen. (Historiatieteen laitoksen hakemuksesta korkealaatuisen opetuksen yksiköksi 2002, [www-osoitteessa http://www.uta.fi/laitokset/historia/sivut/laatuhakemus.htm](http://www.uta.fi/laitokset/historia/sivut/laatuhakemus.htm).)

Aloitin kurssien toteutuksen siten, että laadin kirjoittamisen ongelmiin liittyvien keskustelujemme perusteella ensimmäisen kurssin sisällöstä runkohahmotelman, jonka jaoin opetushenkilökunnan edustajille. Sama runkohahmotelma oli käytössä myös ensimmäisen kurssin alussa, kun suunnittelimme opiskelijoiden kanssa sisältöä. Verrattain muunneltava perussisältö osoittautui hyödylliseksi. Opiskelijoiden oli helppo esittää toivomuksiaan sisällöstä ja sisällön painopisteistä, kun heillä on käytössään hahmotelmaksi nimitetty kurssin kuvaus. Pehdyimme ensimmäisellä kurssilla kirjoittamisprosessin luonteen, tieteelliseen kirjoittamiseen historian näkökulmasta sekä tekstinhuollon keskeisiin aihepiireihin. Ensimmäisen kurssin päätteeksi järjestin palautekeskustelun, johon osallistui myös laitoksen nimeämä vastuuhenkilö. Palaute oli käytössä suunnitellessani toisen kurssin sisältörunkoa ja työskentelytapoja.

Ensimmäisen kurssin palautekeskustelussa kehittämistarpeiksi nähtiin kirjallisten töiden palautusaikataulu ja entistä tiiviimpi integroiminen historian opintoihin. Kaikki opiskelijat eivät jättäneet töitään ajoissa kommentoitaviksi, ja siten kirjoittamisprosessin ongelmakohtien paikantaminen, analysointi ja niihin liittyvä opiskelu eivät edenneet etukäteen suunnittelema-  
malla tavalla. Lisäksi havaitsimme, että vaikka kirjalliset työt käsittelivät historiatieteen aihepiirejä, kirjoittamisprosessinkin opiskelun olisi ehkä voinut liittää vielä tiiviimmin oppialaan. Esimerkiksi alun ideointi- ja suunnitteluvaihetta olisimme voineet harjoitella konkreettista historian materiaalia työstämällä.

Kirjoittamalla voidaan Lonkan ja Lonkan (1991, 54) mukaan opiskella asiasisältöjä mm. siten, että opiskelijat kirjoittavat ennen sisällön opetusta aihepiiristä lyhyitä tekstejä. Se voi auttaa opiskelijoita pohtimaan uusia asioita perusteellisesti ja/tai uusista näkökulmista. Meidän olisi siis ollut mahdollista ensimmäisellä kurssilla vaikkapa paloitella kunkin opiskelijan omasta esseen aiheesta jokin osio ideointi- ja suunnitteluvaiheessa työstettäväksi. Näin opiskelijat olisivat sekä työstäneet omaa historia-tieteellistä esseeaihettaan että harjoitelleet koko tekstin ideointia ja suunnittelemista ikään kuin pienoiskoossa.

Kirjoittamalla opiskelu olisi hyödyllistä myös siksi, että siinä opiskelijan vastuu omasta oppimisestaan lisääntyy, koska kirjoittaessaan hän tekee valintoja. Valintoja varten hänen on tunnettava sisällöllisiä, kielellisiä ynnä muita vaihtoehtoja ja kyettävä arvioimaan niitä kriittisesti. Tieteellisen kirjoittamisen näkökulmasta se merkitsee muun muassa sen hahmottamista, millaisia sanavalintoja voi ja kannattaa tehdä, jotta teksti olisi (historia)tieteellistä ja täyttäisi sille asetetut tavoitteet esimerkiksi menneisyyden käsitteellistämiseksi.

Kurssin toisella toteutuskerralla otimme aiemmin havaitut kehittämistarpeet huomioon. Tavoitteenamme oli, että kirjoittamisprosessi etenisi osapuilleen yhtä aikaa kirjoittamiseen liittyvien asiasisältöjen käsittelyn ja harjoittelun kanssa. Näin esimerkiksi tekstin suunnittelua käsiteltäisiin siinä vaiheessa, kun opiskelijat ryhtyvät suunnittelemaan omia kirjallisia töitään. Nyt pyrimme integroimaan kurssin sisältöä entistä tiiviimmin historiaan tarkastelemalla kirjoittamisprosessin vaiheiden ohella historiatieteellisiä tekstejä ja hahmottamalla niiden avulla tieteenalan traditioita ja tieteellisen dialogin luonnetta, missä opiskelijat osoittautuivatkin asiantuntijoiksi. Kielen näkökulmasta tutkimme sitä, kuinka tieteenalan luonteen saattoi katsoa näkyvän teksteissä erilaisina kielellisinä valintoina. Siten harjoitelimme ja kertosimme myös tekstianalyysin ydinasioita kuten tekstin rakenteen, tyylin sekä tekstien rakentamien merkitysten hahmottamista.

Sekä ensimmäinen että toinen kurssi toteutettiin luentoja ja harjoituksia joustavasti yhdistelemällä. Tieteellisen kirjoittamisen kurssien toteutukseen vaikutti kaksi pyrkimystä, ensiksi pyrkimys oppia toiminnan avulla ja toiseksi pyrkimys tarjota erilaisia oppimismahdollisuuksia. Kirjoittamisen opiskelu toiminnan avulla tarkoitti tekstin suunnittelu-, tuottamis- ja analysointi-harjoituksia, joista opiskelijat saivat palautetta sekä toisiltaan että minulta. Pyrimme soveltamaan harjoituksia sen mukaisesti, millaisia oppimistarpeita ja -tavoitteita kullakin opiskelijalla oli. Kumpikin kirjoittamiskurssi sisälsi harjoituksia sekä tekstin, jota opiskelijat suunnittelivat ja työstivät kurssin kuluessa ja jonka he käyttivät opintosuorituksena laitoksen opettajien kanssa sopimaansa tutkintovaatimusten kohtaan. Teksti oli useimpien essee jostakin historiatieteen aihepiiristä.

Opiskelijat opiskelivat siis historiaa myös kirjoittamalla (kirjoittamalla oppimisesta ks. Päivi Stöckellin artikkeli tässä teoksessa). Tieteellisen kirjoittamisen kurssista jaettiin vastuuta

siten, että historiatieteen opettajat tarkistivat töiden sisällön ja minä tuin opiskelijoita tekstin rakentamisessa ja muotoilemisessa. Annoin suunnitelmien lisäksi palautetta myös valmiista tekstistä jokaiselle opiskelijalle. Opiskelijat osallistuivat kummallakin kurssilla opetuksen ja työskentelyn suunnitteluun. Kirjoittamiskurssi arvioitiin asteikolla hyväksyty-hylätty, mutta esseistä opiskelijat saivat numeroarvosanat.

## Kipupisteet ja niiden lääkitseminen

Tieteellisen kirjoittamisen kurssien perusteella kirjoittamisen kipupisteitä olivat seuraavat:

- tieteellinen lukeminen,
- tieteellinen kirjoittaminen,
- kirjoittamisprosessin aloittaminen,
- tekstin kirjoittaminen ensimmäistä kertaa ja
- tekstin viimeisteleminen.

Kurssien yhteydessä käytyihin keskusteluihin ja kurssilla tehtyihin teksteihin perustuvat opettajien, opiskelijoiden ja omat havaintoni kirjoittamisen kipupisteistä olivat samansuuntaisia. Tekstien työstäminen vertaisryhmissä paljasti tieteelliseen lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä ongelmia. Ryhmä löysi esimerkiksi usean opiskelijan esseestä kohtia, joissa kirjoittaja hyödynsi jotakin teoriaa yksioikoisia tulkintoja tehden tai perusteli esittämiään väitteitä niukasti. Keskustelua syntyi myös joidenkin ilmausten tieteellisyydestä ja vaikeaselkoisuudesta. Opiskelijoiden omat havainnot pitivät täten yhtä sen kanssa, mitkä seikat laitoksen opettajat olivat huomanneet kirjoittamisessa hankalaksi.

Moni opiskelija piti kirjoittamisprosessin aloitusvaihetta erityisen vaikeana. Aiheen jäsentäminen ja sen vuoksi tekstin suunnitteleminen sekä kirjoittaminen tuntui hankalalta. Kirjoitusprosessin aloittamista hankaloitti myös se, etteivät opiskelijat aina syventyneet hahmottamaan esseitä tekstilajina (tekstilajin käsitteestä ks. esim. Saukkonen 2001, 144–145). Hahmottomuus vaikeutti tekstin suunnittelua, tavoitteiden määrittelyä, jäsennysratkaisun pohtimista ja niin edelleen. Yliopistossa kursseilla tulisi yleensäkin huolehtia siitä, että mahdollisena loppusuorituksena tehtävän tekstin laji määritellään tehtävänannon yhteydessä.

Prosessin alkuvaiheen lisäksi kipupisteitä löytyi tekstin ensimmäiseltä kirjoituskerralta. Ensimmäisen kirjoituskerran ongelmiin viittasi se, että tekstin rakentaminen ja muokkaaminen koettiin hankalina. Ongelmien taustalla saattaa piillä väärä työkentelystrategia. Kirjoittajan tulee prosessin alkuvaiheessa aiheesta jäsentäessään kyetä etsimään informaatiota ja sen jälkeen syventyä tutkimaan löydettyä tietoa. Tutkimusvaihe on olennainen siksi, että vain tutkimalla ja pohtimalla aiheesta on mahdollista löytää fokus, keskipiste, ja edelleen sen pohjalta on mahdollista muodostaa oma näkökulma aiheeseen. Jos tutkimusvaiheessa on käytetty tutkimisen strategioiden sijaan kokoamisen strategioita, omaa näkökulmaa on hankala muodostaa ja asian esitysvaiheessa on odotettavissa vaikeuksia. Valmiit tekstitkin heijastelivat niitä vaikeuksia, joita tässä kirjoittamisprosessin vaiheessa esiintyi. Esimerkiksi esseille tyypillisenä pidetty pohtiva ote jäi monessa tapauksessa kovin ohueksi, kun tekstit keskittyivät prosessoinnin ja pohdiskelun sijaan vain luettelemaan aiheelle tyypillisiä piirteitä.

Viimeistelyvaiheen ongelmat näkyivät valmiissa teksteissä esimerkiksi siten, ettei kirjoittaja ollut malttanut vielä kertaalleen ennen työn luovuttamista tarkistaa sisältöä, rakennetta ja kieltä. Konkreettisina merkkeinä siitä voi pitää yksittäisten kap-

paleiden sisällöllistä vajavaisuutta, liian niukkaa tai laajaa johdanto-osiota taikka työstä löytyviä puhekielen piirteitä. Viimeistelyvaiheen kipupisteiden taustana voi pitää sitä, ettei tieteellisen esseen kirjoittaminen ollut opiskelijoille ehkä niin selkeä tehtävä kuin etukäteen olisi voinut olettaa. Ongelmat saattoivat syntyä siitäkkin, etteivät opiskelijat nähneet viimeistelyä sellaiseksi olennaiseksi kirjoittamisprosessin vaiheeksi, joka edeltää tekstin valmistumista ja julkaisemista. Laajemmin tarkasteltuna opiskelijoiden työt osoittivat, että he hyödynsivät yhä pääpiirtein aloittelijan suosimaa luonnollista ja tietoa toistavaa kirjoittamisstrategiaa. Osa opiskelijoista oli jo kehittymässä kirjoittajana asiantuntijaksi. Esseen rakenne- ja muotoseikat sekä opiskelijoiden omat kokemukset kirjoittamisen ongelmallisuudesta kuitenkin viittasivat siihen, että asiantuntijan käyttämän ja tietoa muokkaavan kirjoittamisstrategian omaksuminen oli vielä kesken.

Miten kirjoittamisen kipupisteitä sitten voitaisiin lääkittää? Ratkaisuna voisi olla opiskelijoiden ohjaaminen kriittisiksi lukijoiksi, jotka noudattavat tietoa muokkaavaa ja tuottavaa strategiaa kirjoittaessaan; kirjoittamista tulisi opettaa prosessina hyödyntämällä ryhmää entistä tehokkaammin ja kiinnittämällä huomiota kirjoittamisympäristöön. Mikäli lukemisen ja kirjoittamisen taidot nähdään jatkumona, opetuksessa kannattaa ohjata opiskelijoita tietoa tuottavan lukemis- ja kirjoittamisstrategian hyödyntäjiksi. Tukena tässä voivat olla monipuoliset harjoitukset. Itse yhdistin opetuksessani yleisiä, kriittisen lukemisen ja kirjoittamisprosessin opiskeluun liittyviä harjoituksia sekä tieteelliseen kirjoittamiseen liittyviä harjoituksia.

Kriittistä lukemista ja kirjoittamista harjoittelimme mm. lukemalla ja analysoimalla erilaisia tekstejä sekä pohtimalla, mikä oikeastaan on tieteellinen teksti. Kirjoittamisprosessia harjoittelimme kirjoittamisen ohella tutkimalla muun muassa erilaisia tekstien suunnittelu- ja jäsennystapoja. Opiskelijapalaut-

teen mukaan yleisten ja spesifien harjoitusten yhdistämisestä oli hyötyä. Jonkinlaiseksi ahaa-elämykseksi opiskelijoille muodostui se, että tekstianalyysikin voi tukea kirjoittamista.

Kirjoittamista kannattaa opettaa prosessina. Kirjoittamisen opetuksessa ja ohjauksessa keskitytään usein valmiiseen tuotokseen, kirjoittamisprosessin lopputulokseen. Kuitenkin kirjoittamisprosessin kulusta on kiinni se, millainen myös lopputuloksesta muotoutuu. Kirjoittamisen ongelmat löytyvät monesti kirjoittamisprosessin eri vaiheista, kun ongelmia ryhdytään purkamaan osiin. Ongelmien paikantaminen ja tarkasteleminen suhteessa kirjoittamisprosessiin auttaa kirjoittajaa asettamaan ongelmia myös oikeisiin mittasuhteisiin. Siten kirjoittajan on mahdollista nähdä yhden suuren ja vaikeasti hahmottuvan ongelman sijaan joukko pienempiä ongelmia, joita voi ratkaista vaiheittain.

Prosessipainotteisella kirjoittamisen opetuksella on mahdollista ohjata opiskelijoita suunnitelmalliseen työskentelyyn holististen ja analyyttisten kirjoitusstrategioiden käyttöön. Strategioiden luonne saattaa kuitenkin vaihdella erilaisissa tehtävissä sekä kirjoittamisprosessin ja kirjoittamistaidon eri vaiheissa. Kirjoitelmaa suunniteltaessa ja jäsenettäessä sekä lukijaa että tekstin tarkoitusta pohdittaessa tulee pyrkiä kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen. Aineksia valikoitaessa ja jäsenettäessä käytetään useimmiten erittelyn ja arvioinnin strategioita. Tekstiä muokatessaan kirjoittaja hyödyntää kumpaakin hahmotusstrategiaa, holistista tekstin tutkimista lukijan silmin sekä analyttistä kielellisen ilmaisun selkiyttämistä.

Mikäli opettaja valitsee prosessipainotteisen opetusstrategian, kirjoittamis- ja oppimisprosessin tukemisesta voi tulla luonteva osa opetusta ja oppimista, koska päähuomio kiinnittyy prosessin eri vaiheisiin lopputuloksen sijaan. Opiskelijan aiempien tietojen ja taitojen tasoa pystytään kirjoittamisen opetuksessa selvittämään vaikkapa pienimuotoisella kyselyllä, jonka

kukin opiskelija täyttää. Tietoja ja taitoja on mahdollista aktiivoida opiskelijan mielessä esimerkiksi erilaisin refleктоivoin tehtävin. Opiskelija pystyy refleктоimaan tietämystään ja taitojaan sekä yksin että pienryhmässä. Opettaja voi myös käyttää refleктоintitehtävän tuottamia tietoja tukena arvioidessaan opiskelijan tieto- ja taitotasoa. Kirjoittamisen opetuksessa tavoitteista kannattaa keskustella opiskelijoiden kanssa kurssin aluksi. Yhdessä voidaan keskustella siitäkin, kuinka tavoitteiden saavuttamista arvioidaan, käytetäänkö itsearviointia ja niin edelleen. Palautetta tavoitteiden täyttymisestä saa prosessikirjoittamisen eri vaiheissa myös opiskelijoiden teksteistä. Oppimisympäristö on tärkeä kirjoittamisprosessissa. Kirjoittamista opettaessa kannattaa pohtia, millainen on yliopistollinen kirjoittamisympäristö. Näkisin, että etenkin riittävän ajan varaamiseen, kannustamiseen sekä rohkaisuun luovaan tutkimiseen ja kirjoittamiseen on hyvä kiinnittää erityisesti huomiota.

Ilmenneet kipupisteet antavat viitteitä siitä, ettei yliopistollisessa kirjoittamisympäristössä aina jää riittävästi aikaa kirjoittamiseen valmistautumiselle. Ehkä siihen ei myöskään ohjata? Kannustaminen on kirjoittamisen tapaisessa pitkäjänteisyyttä vaativassa tehtävässä hedelmällistä, ja etenkin alkuvaiheessa olevia kirjoittajia kannustus voi tukea huomattavasti. Luovan tutkimisen ja kirjoittamisen mahdollisuudet voi myös ottaa huomioon, vaikka niiden harjoittamiseen tarvittaisiinkin hiukan enemmän aikaa. Loppujen lopuksi ajankäyttö on suhteellista, sillä luovaan työskentelyyn käytetty aika voi tuottaa myönteisiä oppimistuloksia, jotka taas näkyvät kirjallisten töiden hyvänä laatuna.

Ryhmää voisi hyödyntää kirjoittamisen opiskelussa enemmän kuin aikaisemmin. Tieteellisen kirjoittamisen kurseilla keskustelimme siitä, miten parhaiten voisimme hyödyntää ryhmää kirjoittamisen opiskelussa. Ryhmältä saatava tuki kirjoittamisprosessissa on opiskelijoiden mielestä tärkeää, sillä yksin



puurtamisen tunne on yksi kirjoittamisen ongelmakohdista. Tästä syystä toisella kurssilla ryhmä suunnitteli ja kommentoi tekstirunkoja ja myöhemmin myös tekstejä vertaistyöskentelynä ja kokeilimme muutamalla kokoontumiskerralla suullisen vertaispalautteen antamista 4–5 hengen ryhmissä. Yliopistopetuksessa onkin havaittavissa merkkejä siitä, että vähitellen oltaisiin siirtymässä vanhasta, opetushenkilöstön asiantuntijuudelle rakentuvasta ja luentopainotteisesta opetuksesta tutkivaan ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen (tutkivasta ja yhteistoiminnallisesta oppimisesta ks. Esa Lehtisen artikkeli tässä teoksessa).

Palautteenannossa keskityimme tekstien suunnitteluvaiheessa kolmeen seikkaan: 1) mitä työssä on tarkoitus tutkia, 2) miksi sekä 3) miten on tarkoitus tutkia. Lisäksi opiskelijat antoivat palautetta toisilleen tekstin hahmottuvasta rakenteesta ja selkeydestä. Opiskelijat työstivät kirjallisia töitään ryhmältä saamansa palautteen pohjalta seuraavaa palautteenantokertaa varten. Heidän mielestään tekstien työstäminen pienryhmissä ja vaiheittain opetti hiomisen tekniikkaa ja havainnollisti suunnitelmallisen ja vaiheittaisen työskentelyn hyödyllisyyttä niin prosessin kuin valmiin tuotoksenkin kannalta. Esimerkiksi kirjoittamisprosessin alkuvaiheessa hankalilta tuntuneisiin aiheen jäsentämiseen, tekstin suunnittelemiseen ja myöhemmin kirjoittamiseen opiskelijat katsoivat saaneensa apua pienryhmätyöskentelystä. Vertaistyöskentelystä saadut kokemukset kannustavat kokeilemaan tämäntyyppistä opetusta jatkossakin.

Olennaista pienryhmissä oli toisten tekstirunkojen ja myöhemmin myös tekstien kommentointi rehellisesti ja rakentavasti. Useat opiskelijat mainitsivat saaneensa pienryhmätyöskentelystä tukea kirjoittamiseen myös sikäli, että heidän mielestään ryhmissä oli voitu lieventää kirjoittamiseen liittyvää ahdistusta esimerkiksi kuuntelemalla muiden kirjoittamiskokemuksia ja ongelmienratkaisukeinoja. Saamani opiskelijapalautteen mu-

kaan kirjoittamisessa auttoi jo se, että kuuli muidenkin kärsivän joskus kirjoittamisvaikeuksista.

Tieteellisen kirjoittamisen kurssit olivat paljolti kirjoittamiseen liittyvien kipupisteiden etsimistä ja niiden laadun täsmen­ tämistä. Varsinaisia ratkaisuja löysimme vähän, sillä kyseessä oli opetuskokeilu, hidaskäyttöinen työ. Saadut kokemukset olivat kuitenkin opiskelijoidenkin mielestä myönteisiä, joten kurssien toteuttaminen ja kehittäminen voivat jatkossa auttaa osaltaan ratkaisemaan kirjoittamiseen liittyviä ongelmia. Tieteellisen kirjoittamisen opetuskokeilut ohjasivat minut pohtimaan laajem­ min lukemisen ja kirjoittamisen strategioita sekä tieteellisen kirjoittamisen vaatimia luku- ja kirjoitusstrategioita.

## Yhteenveto

Kirjoittamisen opetus ja opiskelu tulisi yliopistossa integroida osaksi pääaineen opiskelua, jolloin olisi mahdollista tehdä kirjoittamisen opiskelusta mielekästä ja oppia pääainetta kirjoitta­ malla. Opiskelijoita tulisi lisäksi entistä enemmän ohjata luke­ maan ja analysoimaan tekstejä, jolloin he harjaantuisivat käyttä­ mään kirjoittamista hyödyttäviä, ongelmanratkaisukeskeisiä kriit­ tisen lukemisen strategioita. Näin he myös harjoittelisivat tietoa muokkaavaa kirjoitusstrategiaa sen sijaan, että jatkaisivat toista­ van tai kertovan kirjoitusstrategian käyttöä.

Kirjoitusprosessiin painottuva opetus on tärkeää, sillä useat opiskelijat ovat ehtineet unohtaa lukiokurssien opit. Oppimis­ ympäristöstä voitaisiin suunnitella sellainen, että se tukee kir­ joittamista. Kirjoittamista tukeva oppimisympäristö on opiske­ lijoita kunnioittava, kannustava ja kokeiluihin rohkaiseva. Opis­ kelijoiden tulisi myös saada töistään sekä sisällöllistä että kielel­ listä palautetta. Parhaiten kirjoittajaa palvelisi niin muulta ryh­ mältä kuin opettajaltakin saatu palaute.

Kaiken kaikkiaan kirjoittamista voidaan tarkastella Irma Lonkan (1999, 419) tavoin yhtenä ihmisen hienoimmista ja monimutkaisimmista kognitiivisista prosesseista, joka ei asiattymisenä tietokirjoittamisenakaan ole vain informaation välittämistä - kirjoittaminen on aina ajattelua ja itseilmaisua.

### *Lähteet*

- Aalto, S., Jämiä, J., Kajaste, K., Korkalainen, M. & Marjala, K. 2002 (toim.). Kirjoittamisen kevät. Näkökulmia kirjoittamisen opetuksen uuteen suuntaan. Kielen opissa 7. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Crismore, A. 1982. Ajatteluprosessit, kirjoitettujen tekstien laatiminen ja ymmärtäminen. –Kirjoituksia kirjoittamisesta. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXIX 1982. Toimittanut Anneli Vähäpassi. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Hurttu, H. & Peltola, T. 1997. Tutkielmantekijän opas. Toinen, uudistettu painos. Tampere: Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos.
- Kulthau, C. 2000. Informaatiosta oppimisen prosessi. Teoksessa L. Niinikangas. (toim.) 2000. Koulu kirjastossa – kirjasto oppimisympäristönä. Helsinki: Opetushallitus. BTJ Kirjastopalvelu s. 107–126. Alkuperäinen artikkeli The process of learning from information ilmestyi lehdessä School Libraries Worldwide, vol. 1 (January) 1995: 1. Tekstin ovat kääntäneet suomeksi Ilveskallio, S. ja Niinikangas, L. Käännös on julkaistu aiemmin teoksessa L. Niinikangas (toim.) Kipinöitä oppimiseen – kirjasto oppimisen tukena. Ammattikasvatustieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja 1/1996.
- Jääskeläinen, P. 2002. Tehoa tekstiin - kirjoittajan opas. Pohjois-Savon ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 1/2002. Kuopio: Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu. Kehittämisen ja palvelukeskus.

- Lindblom-Yläne, S. & Nevgi, A. 2003. Tieteelliseen kirjoittamiseen ohjaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) 2003. Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY s. 294–313.
- Lindblom-Yläne, S. & Wager, M. 2003. Tieteellisten opinnäytetöiden ohjaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi. (toim.) 2003. Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY s. 314–325.
- Lindblom-Yläne, S., Levander, L. & Wager, M. 2003. Oppimispäiväkirjat ja -portfoliot. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi. (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY s. 326–354.
- Linna, H. 1994. Prosessikirjoittaminen. Kirjoittamisen suuri seikkailu. Helsinki: WSOY.
- Linnakylä, P. 1983. Kirjoittamisen opetuksen ja opiskelun strategiat peruskoulun keskiluokilla ja yläasteella. Sarja C, osa 39. Scripta lingua fennica edita. Turku: Turun yliopiston julkaisuja.
- Linnakylä, P. 1985. Kirjoittamisprosessi ja prosessiin perustuva opetus. Selosteita ja tiedotteita 2/1985. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Linnakylä, P., Mattinen, E. & Olkinuora, A. 1988: Prosessikirjoittamisen opas. Helsinki: Otava.
- Lonka, I. 1999: Kirjoittamisen taidosta. - Virittäjä 3/1999 s. 419–421. Kotikielen Seuran aikakauslehti. Helsinki: Kotikielen Seura.
- Lonka, K. & Lonka, I. 1991. Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lonka, I., Lonka, K., Karvonen, P. & Leino, P. 1996. Taitava kirjoittaja. Opiskelijan opas. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 54. Helsinki: Yliopistopaino.
- Luukka, M.-R. & Muikku-Werner, P. 1992. Kielenhuollosta tieteelliseen kirjoittamiseen. Katsaus korkeakoulujen kirjallisen viestinnän opetukseen. Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja N:o 45. Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Luukka, M.-R. 2002. Mikä tekee tekstistä tieteellisen. Teoksessa M. Kinnunen ja O. Löytty. (toim.) Tieteellinen kirjoittaminen. Tampere: Vastapaino.
- Matilainen, K. 1995. Hahmottamisstrategiat kirjoitustaidon kehittymisen selittäjinä. – Puumerkistä sähköpostiin. Kirjoittamisen ja kirjoittamisen opetuksen suuntia. Teoksessa M. L. Koli ja L. Tolkki-Tammi. (toim.) Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLI 1995. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Pääkkönen, I. & Varis, M. 2000. Kriittinen lukutaito. Helsinki: Finn Lectura.
- Saukkonen, P. 2001. Maailman hahmottaminen teksteinä. Tekstirakenteen ja tekstilajien teoriaa ja analyysia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Taube, K. 1998. Portfolio. Oppimisen suunnittelu ja arviointi. Helsinki: Tietosanoma.
- Viskari, S. 2000. Tieteellisen kirjoittamisen perusteet. Opas kirjoittamiseen ja seminaarityöskentelyyn. Julkaisusarja B N:o 17. Kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Von Wright, J., Vauras, M. & Reijonen, P. 1979. Oppimisen strategiat kouluikässä I. Tutkimuksen viitekehys ja esitutkimus. Psykologian tutkimuksia 33. Turku: Turun yliopisto.