

1765

**LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN ERIYTTÄMINEN  
ALKUOPETUKSESSA**

Kirjoittamisen hahmottamisstrategioita tukeva ja tutkiva  
opetuskokeilu

Erja-Riitta Mäki-Leppilampi

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Chydenius-Instituutti  
Kesä 1999

## TIIVISTELMÄ

Mäki-Leppilampi, E.-R. 1999. Lukemisen ja kirjoittamisen eriyttäminen alkuopetuksessa. Kirjoittamisen hahmottamisstrategioita tukeva ja tutkiva opetuskokeilu. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. 156 sivua, 4 liitettä.

Tutkimuksessa tuotettiin ensiluokkalaisille kouluun tullessaan lukemisen perustaidot hallitseville oppilaille mielekästä lukumateriaalia, joka aihepiiriltään on sama kuin muiden luokan oppilaiden tunnilla käsittelemät aiheet ja joka vaikeustasoltaan olisi oppilaiden lukemistaitojen tasoista. Tätä varten toisluokkalaiset oppilaat kirjoittivat lloisen aapisen kirjainaukeaman aihepiireistä juttuja, joita ensiluokkalaiset jo lukutaitoiset oppilaat saivat luettavakseen. Ensiluokkalaiset jatkoivat sitten juttuihin omia jatkojaan. Kummankin luokka-asteen oppilaat kirjoittivat lisäksi omia juttuja eri aiheista. Aineisto analysoitiin hahmottamisstrategioiden perusteella atomistisiin, serialistisiin, holistisiin ja analyttisiin luokkiin. Atomistisessa luokassa oli kaksi alaluokkaa, serialistisessa kaksi alaluokkaa, holistisessa oli vain yksi luokka. Analyttisiä tekstejä ei ollut ollenkaan.

Tutkimusaineisto kerättiin Kokkolan yhdellä ala-asteella. Tutkimuksessa oli mukana kaksi ensimmäistä luokkaa sekä yksi toinen luokka. Tutkimusaineisto kerättiin lukuvuonna 1994-95 syyslukukauden aikana kolmelta luokalta sekä kevätlukukauden aikana kahdelta luokalta. Tutkimuksessa oli mukana 12 ensimmäisen luokan oppilasta ja 25 toisen luokan oppilasta. Koehenkilöistä oli 20 tyttöjä ja 17 poikia. Ensiluokkalaisilta analysoitiin 109 tekstiä ja toisluokkalaisilta 298 tekstiä.

Kokeilussa toteutui se ajatus, että toisluokkalaisten kirjoittamat aapisen kirjainsivun tekstit auttavat ensiluokkalaisten kouluun tullessaan jo lukevien opiskelun eriyttämistä äidinkielen tunneilla. Kokeilussa todettiin, että toisluokkalaiset kirjoittavat sellaista tekstiä, joka on ensiluokkalaisille jo kouluun tullessaan lukutaitoisille soveltuvaa lukutekstiä, sillä oppilaiden parhaan suorituksen mukaan mitattuna serialistisia tekstejä on eniten, kummallakin ryhmällä 84 %. Holististen kirjoitusten osuus on toisluokkalaisilla 12 % ja ensiluokkalaisilla jo lukevilla 8 %.

Ensiluokkalaiset kirjoittivat korkeintaan kahden rinnakkaisen luokituksen tasoisia juttuja (esim. atomistinen 2:n ja serialistinen 1:n tasoisia). Toisluokkalaisten kirjoittamista leimaa se, että eri tekstit ovat useilla monen eri tasoisia (esim. atomistinen 2:sta aina holistisiin). Kirjoitustaso on yleensä ottaen pysynyt kirjoittajilla samanlaisena tasaisina tai epätasaisina tuotoksina koko vuoden, tai taso on noussut loppua kohden kahta oppilasta lukuunottamatta.

Tässä otannassa, jota ei oppilaiden vähyyden vuoksi voida yleistää, ensiluokkalaiset kouluun tullessaan jo lukevat tytöt ovat taitavampia kirjoittajia kuin pojat. Tytöistä parhaiten kirjoittavan taso on holistinen ja poikien paras taso on serialistinen 1. Toisluokkalaisista holistiseen luokkaan kirjoituksissaan yltää kummankin sukupuolen edustajia. Kummaltakin luokka-asteelta heikoimman

pojan paras suoritus on atomistinen 2:een kuuluva ja heikoimman tytön serialistinen 1:een kuuluva kirjoitus.

Nykyään toteutan käytännössä sitä ajatusta, että oppilaat kirjoittavat toisilleen ja tuottavat toisilleen lukumateriaalia ja myös tehtävämateriaalia äidinkielen, ympäristö- ja luonnontiedon ja muidenkin oppiaineiden aiheista.

Asiasanat:

hahmottamisstrategiat, eriyttäminen, lukeminen, kirjoittaminen, oppiminen, alkuopetus.

*He leikkivät, että  
Enni oli prinsessa ja Onni oli prinssi  
ja he menivät naimisiin  
ja että Kouluhiiri kantoj Ennin huntua  
ja että Kettu oli pappi  
ja Aulis heitti heidän päälle riisiä ja  
Onni antoi Ennille sormuksen.*

Tämän on kirjoittanut 7-vuotias tyttö ja kirjoitus on osa opetuskokeilua, jossa toisluokkalaiset kirjoittavat Iloisen aapisen kirjainsivuista ensiluokkalaisille ja lukeville oppilaille ja ensiluokkalaiset kirjoittavat jatkoja toisluokkalaisten juttuihin. Oppilaat kirjoittavat myös aivan omia juttuja Onni- ja Enni-karhuista.



## SISÄLTÖ

1 TUTKIMUSAIHEEN MUOTOUTUMINEN	7
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat	7
1.2 Tutkimuksen punainen lanka	8
1.3 Metodologinen viitekehys	10
- Opettaja oman työnsä tutkijana ja kehittäjänä	
2 METODOLOGISEN VIITEKEHYKSEN LUOTETTAVUUS	25
3 TUTKIMUSONGELMAT	28
4 TUTKIMUKSEN KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ	29
4.1 Lukutaito	29
4.2 Kirjoitustaito	41
5 LUKU- JA KIRJOITUSTAIDON OPPIMINEN JA ERIYTTÄMINEN	55
5.1 Yksilöllinen oppiminen	55
5.2 Eriyttämisen vaatimus	69
6 OPETUSMENETELMÄ, AINEISTO JA SEN ANALYYSI	74
6.1 Opetusmenetelmä	74
6.2 Aineisto	75
6.3 Hahmottamisstrategioiden käyttö kirjoituksessa	76
6.4 Aineiston luokittelukriteerit	77
7 TULOKSET	88
7.1 Peruskoulun ensiluokkalaisten kouluun tullessaan jo lukevien käyttämät hahmottamisstrategiat tuottavassa kirjoittamisessa	88
7.2 Peruskoulun toisluokkalaisten käyttämät hahmottamisstrategiat tuottavassa kirjoittamisessa	90
7.3 Ensiluokkalaiset kouluun tullessaan jo lukevat kirjoittajat verrattuna toisluokkalaisiin kirjoittajiin	93

7.4 Mitä teksteille tapahtuu, kun ne lähtevät ensimmäiseen luokkaan ja mitkä tekstit ovat innostaneet ensiluokkalaisia?	98
7.5 Yksilöllisiä kirjoittajaprofiileja	107
8 ARVIOINTIA PROJEKTISTA	123
9 LOPUKSI	129
LÄHTEET	131
LIITTEET (4 kpl)	137

# 1 TUTKIMUSAIHEEN MUOTOUTUMINEN

Tutkimusaiheellani on hyvin henkilökohtainen tausta. Olen ensiluokkalaisten opettajana usein joutunut tilanteeseen, jossa minun on pitkin lukuvuotta etsittävä lukumateriaalia ja kehittävää luettavaa ja kirjoitettavaa sellaisille oppilaille, jotka osaavat lukea jo kouluun tullessaan. Lisäksi eräälle lapsistani koulutehtävät ovat olleet monesti liian yksitoikkoisia ja toistavia. Hän on hyvin painokkaasti kieltäytynyt tekemästä niitä ja on kysynyt tehtävien mielekkyyttä vuodesta toiseen. Samanaikaisesti hän on "päässyt" opiskelussaan liian helpolla eikä ole oppinut tekemään töitä oppiakseen, josta on sitten ylemmillä luokilla ollut haittaa koulunkäynnille.

Ratkaistakseni tällaisia ongelmia olen kokenut tärkeäksi löytää jokaiselle oppilaalle yksilöllisiä haasteita koulunkäynnistä. Opetuksen pitäisi voida vastata niihin tarpeisiin, joita oppilaalla on. Vaikka luokassa olisi 25 oppilasta, yksilöllisesti etenemisen pitäisi olla jokaisen oppilaan etuoikeus, jotta hänen mielenkiintonsa uuden oppimiseen säilyisi ja kasvaisi ja jotta hänen aikansa ei "kuluisi" hukkaan koulussa.

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimukseni kohteena ovat ne ensiluokan oppilaat, jotka kouluun tullessaan osaavat lukea. Tutkimukseni tarkoituksena on valmistaa tälle oppilasjoukolle lukumateriaalia Iloisen aapisen (Huovi, H., Wäre, M., Töllinen, M. & Lemmetty, J. 1990. Weilin+Göös.) rinnalla samanaikaisesti käytettäväksi. Tutkimuksessani tärkeänä osana ovat myös toisen luokan oppilaat, jotka ovat toisena kouluvuotena kirjoittaneet kertomuksia Iloisen aapisen kirjainsivuista laajentaen tekstiä omiin juttuihin asti. Toisluokkalaisten rooli tässä tutkimuksessa laajeni jo varhaisessa vaiheessa hyvin tärkeäksi. Lisäksi tehtävä motivoi toisluokkalaisia hyvin paljon ja sain täten tutkimukseeni lisäulottuvuutta alkupe räiseen suppeampaan suunnitelmaan. Koen työni tärkeäksi jo siitä syystä, että ensimmäisellä luokalla eriyttämiseen on kova tarve, mutta materiaalia on hyvin

rajallisesti. Toivonkin, että tutkimukseni hyödyttäisi arkipäivän työtäni ensimmäisen luokan opettajana tulevana vuosina.

### Tutkimuksen tarkoitus

1. Ensiluokkalaisille jo lukeville ei ole lloisessa aapisessa oman kehitysvaiheen tasoista lukumateriaalia jokaiselle kirjainaukeamalle. Lukemisen opettamisessa eriyttäminen on työlästä. Ensimmäisen luokan syksyllä jo lukeva oppilas saa lukumateriaalia siitä, että toisen luokan oppilas kirjoittaa tekstejä lloisen Aapisen kirjainsivuista. Ensiluokkalainen voi jutun luettuaan itse kirjoittaa lisää juttuun.

2. Toisen luokan oppilaiden on monesti vaikea kirjoittaa itselle oudoista ja kokemattomista aiheista. Kirjoittaessaan lloisen aapisen tutuista Onni- ja Ennikarhuista ja ensimmäisen luokan aapisen aihepiireistä oppilaat keksivät kerrottavaa. Aapisen kuvitus auttaa myös palauttamaan mieliin vuoden takaisia asioita.

3. Ensimmäisen luokan opettajalla on työteliäs opettamisvuosi, koska oppilaat ovat taidoissaan niin heterogeenisia. Jo lukevat oppilaat jäävät helposti vähemmälle huomiolle kuin lukemisen alkeita opettelevat oppilaat. Toisen luokan opettaja voi auttaa ensimmäisen luokan opettajaa opetuksen eriyttämisessä ottamalla ensiluokkalaisia omille lukutunneilleen. Luokat voivat olla kirjallisesti vuorovaikutuksessa keskenään, kun toisluokkalaiset kirjoittavat ensiluokkalaisille juttuja aapisen kirjainaukeamilta.

### 1.2 Tutkimuksen punainen lanka

Tutkimukseni ytimenä on ajatus, että jokainen lapsi on yksilönä erilainen. Koululuokassa se tarkoittaa sitä, että edessäni on n. 25 erilaista ja eri tavoin ajattelevaa ja toimivaa lasta.

Ensimmäisen luokan oppilas on kouluun tullessaan käynyt elämässään läpi jo monenlaisia asioita. Hänen kouluuntuloajankohtansa kielelliseen lähtötasoon ja luku- ja kirjoitustaitoon vaikuttavia asioita ovat lukemaanoppimisajankohta, vuorovaikutus vanhempien kanssa, vanhempien statustekijät, vanhempien uskomukset luku- ja kirjoitustaidosta, vanhempien käsitykset lapsen kielen kehityksestä, vanhempien kasvatusasenteet, koulukäyttäytyminen, virikeympäristö, biososiaaliset tekijät (lapsen sukupuoli ja asema sisarusarjassa), vanhempien uskomukset vaikutusmahdollisuuksistaan, vanhempien odotukset sekä koulutukselliset kokemukset ennen koulun alkua (Laakso & Sihvonen 1989, 146). Vanhempien ja kodin suuresta merkityksestä puhuu myös Applebee (1991, 550). Hänen mukaansa opiskelua tukevista kodeista tulevat oppilaat selviytyvät paremmin kaikista luku- ja kirjoitustaidon haasteista kuin oppilaat, jotka tulevat vähemmän tukea antavista kotiympäristöistä. Opiskelua tukevissa kodeissa on runsaasti kirjallista materiaalia, vanhemmat ovat korkeasti koulutettuja ja arvostavat akateemisia saavutuksia.

Miten kaikki eri kehitysvaiheessa olevat lapset voidaan saada kiinnostumaan yhtä aikaa samasta asiasta? Miten heidän motivaationsa säilyy opiskellessamme äidinkielen eri osa-alueita? Löytyykö opetuksestani jotain uutta ja mielenkiintoista jokaisessa eri lukemisen kehitysvaiheessa olevalle lapselle? Koulu huolehtii kyllä hitaista oppilaista, mutta kuka huolehtii jo pidemmälle ehjistä ja heidän tarpeistaan? Mitä voisin tehdä heidän hyväkseen lukemisen ja kirjoittamisen osalta? Näitä asioita pohtiessani erääksi keskeiseksi asiaksi ensiluokkalaisten äidinkielen tunneilla nousi aapisen kirjainsivu. Tarjoaako aapinen yhdellä kirjainaukeamalla jokaiselle ensiluokkalaiselle hänen tasoistaan luettavaa? Jos aapisessa ei luettavaa ole, onko siihen olemassa lisävihkoja, joita lukemalla jo lukeva voi osallistua luokan yhteiseen aiheeseen. Onko jo lukeville tarkoitettu teksti todella lapsentajuista? Minulla oli paljon kysymyksiä, joihin etsin ratkaisua.

Ensin ajattelin itse kirjoittaa Iloisen aapisen värikkäisiin ja kiehtoviin kirjainsivuihin liittyviä kirjoituksia. Olin toisen luokan opettajana ja huomasin, että aikani ei riitä siihen, että kirjoittaisin jutut itse. Mieleeni tuli kirjoituttaa juttuja omilla toisen luokan oppilaillani, koska he olivat ensimmäisellä luokalla luke-

neet Iloista aapista ja ehkä muistaisivat, mitä kirjainsivuissa tapahtuu. Niinpä otin Iloisen aapisen r-kirjainaukeamasta kopioita ja annoin äidinkielen tunneilla toisluokkalaisilleni tehtäväksi kirjoittaa sivuista juttuja sen mukaan, mitä he muistivat ensimmäiseltä luokalta ja mitä kirjan kuvitus kertoi. Oppilaani ottivat tehtävän vastaan hyvin innoissaan. Jatkoimme kirjoittamista useilla äidinkielen tunneilla kaikista Iloisen aapisen kirjainsivuista, joita olin kopioinut. Oppilaat halusivat tuoda omat aapisensa ja katsella niistä kuvia mustavalkoisten monisteiden sijasta. Havaitsin sen, että oppilaiden, myös heikompien, oli helppo keksiä, mitä kirjoittaa, kun tapahtumat olivat tuttuja ja Iloisen aapisen jutuissa oli mieluisia muistoja ensimmäiseltä luokalta.

Oli kiinnostavaa saada selville, miten ensiluokkalaiset syksyllä kouluun tullessaan jo lukevat oppilaat suhtautuvat toisluokkalaisten kirjoittamiin teksteihin. Olivathan kirjoittajina olleet suunnilleen samanikäiset koululaiset. Onko toisluokkalaisten teksti ensiluokkalaisille tarpeeksi kiinnostavaa ja virikkeistä? Osaako toisluokkalainen viestiä kirjallisesti jotain sellaista, joka kiehtoo ensiluokkalaista? Millä tavalla ensiluokkalainen reagoi tekstiin, miten hän jatkaa toisluokkalaisten tekstiä omalla jatkotekstillä? Onko jatkoteksti rajoittunut vain siihen, mitä oppilas on kuullut ja lukenut kyseisen kirjaimen aukeamasta vai jatkaako ensiluokkalainen tekstiä omaa mielikuvitustaan hyväksi käyttäen? Onko ensiluokkalainen kirjoitustaidossaan niin pitkällä, että hän osaa kirjoittamalla jatkaa toisluokkalaisten tekstiä?

### 1.3 Metodologinen viitekehys

Opettaja oman työnsä tutkijana ja kehittäjänä

Opettaja voi työnsä ohessa kehittää opettamistaitojaan tutkimalla omaa työtänsä. Tapaustudkimus on luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa, jossa on kyseessä käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus, jota ei voi tehdä irrallaan tietystä yksittäisestä tilanteesta tai tapahtumaketjusta (Syrjälä 1994, 11).

Syrjälän (1994, 13) mukaan kvalitatiivinen tapaustutkimus kohdistuu ennemminkin prosessiin kuin tuotteeseen, koko ympäristöön eikä siitä eristettyihin yksittäisiin muuttujiin, uuden oivaltamiseen eikä aikaisempiin tutkimuksiin pohjaavien näkemysten todentamiseen.

Tässä heti mietin omaa tutkimustani, jossa en ole niinkään varma, onko prosessi tärkeämpi tutkimuskohde kuin produkti. Alunperin aion kohdistaa työni painopisteen ja tavoitteen tutkimuksessa toisluokkalaisten aikaansaamaan kirjalliseen lukumateriaaliin. Kuitenkin kirjoitusprosessi kaikinensa, sekä ensi-että toisluokkalaisten osalta, on ollut antoisa ja on avannut itseni tutkijana näkemään kirjoittamisprosessin laajana ja hyvin merkittävänä koulutyön osana. Uuden oivaltaminen toteutuu tutkimusasetelmassani mielestäni hyvin. Koko ympäristön huomioiminen ei toteudu tutkimuksessani täysin, koska olen rajannut tutkimuksen vain kirjoittamiseen, siis vain yhteen osa-alueeseen ihmisen ilmaisuskaalassa. Toisaalta aiheen sisällä pyrin käsittelemään luovaa, omaperäistä ja rikasta, tuottavaa kirjoittamista, joka pohjautuu vahvasti 2. luokan oppilaiden aikaisempiin tuttuihin kokemuksiin ensimmäisen kouluvuoden lukuaiheista.

Tarkemmin tutkimukseni eteni seuraavanlaisesti. Toisluokkalaisten oman luokkani oppilaat kirjoittivat 2. luokan syksyllä tekstejä Iloisen aapisen kirjainaukeamasta ja joulukuusta lähtien kevääseen asti myös omia juttuja Onnille ja Ennille. Syksyllä ensiluokkalaisten jo lukevat oppilaat kahdelta ensimmäiseltä luokalta saivat toisluokkalaisten kirjoittamia juttuja luettavakseen ja kirjoittivat juttuihin omia jatkoa. Keväällä 1.B-luokan oppilaat jatkoivat kirjoittamista ja osa oppilaista kirjoitti myös omia juttuja Onnista ja Ennistä. Syksyllä 1.A-luokan jo lukevat oppilaat osallistuivat kerran viikossa kahden kuukauden ajan oman 2. luokkani äidinkielen lukutunneille. Haastattelin 1.A ja 1.B -luokkalaisten jo lukevat oppilaat keväällä. Tutkin oppilaiden tuottamia tekstejä ja analysoin ne hahmottamisstrategioiden perusteella viiteen luokkaan, kahteen atomistiseen, kahteen serialistiseen ja holistiseen luokkaan.

Opettaja on oman työnsä tutkija ja kehittäjä. Opettaja ei voi mahtua johonkin kaavaan, jota hänen on sitten noudatettava. Oppilaat vaihtuvat, yhteiskunta

muuttuu, ja oppiaineskin on jatkuvassa muutospaineessa. Opettajan on itsekin muututtava, oltava joustava ja luova tilanteiden mukaan.

Ammatillisen itsenäisyyden ja vapauden lisääntyminen opettajan työssä merkitsee vastuuta ja sitoutumista jatkuvaan omaa itseä sekä työtä koskevaan pohdintaan ja uusiutumiseen. Valmiutta oman työn tutkimiseen ja erityisesti toimintatutkimuksen menetelmien hallintaa pidetään opettajan ammattitaidon olennaisena osana. Toimintatutkimus (action research) yhdistää opettajan ja muiden kasvattajien ammatillisessa tietoisuudessa ja käytännön toiminnassa tutkijan ja opettajan roolit toisiinsa. (Syrjälä 1994, 25.)

Toimintatutkimuksen harjoittajat ovat muodostaneet liikkeen, joka yhdistää työstään ja sen kehittämisestä syvästi kiinnostuneita opettajia, tutkijoita ja praktikoita. Liike julkaisee kansainvälistä aikakauslehteä "Educational Action Research". (Syrjälä 1994, 26.)

Toimintatutkimuksen juuret angloamerikkalaisella alueella liittyvät progressiivipedagogiikan edustajien 1920- ja 1930-luvulla esittämiin ajatuksiin, joissa pohdittiin mahdollisuutta tuoda oppilaiden kanssa käytettyjä työmuotoja, esimerkiksi projektimetodiin liittyvä yhdessä tapahtuva ongelmanratkaisu myös opettajien keskuuteen. John Devey siirsi toimintatutkimuksen kasvatustieteen alkaessaan työtovereineen ja oppilaineen osallistua opetussuunnitelmien kehittämisprojekteihin. (Syrjälä 1994, 26.)

Kurt Lewinin kirjoituksissa 1940-luvulla tuli esiin nykyisen toimintatutkimuksen kolme keskeistä piirrettä: yhteistoiminnallisuus, demokraattisuus sekä teoriaa ja käytäntöä muuttava luonne (Syrjälä 1994, 26).

Toimintatutkimus ja opettajankoulutus ovat liittyneet läheisesti yhteen jo liikkeen alkuvaiheessa niin kuin nykyäänkin. Toimintatutkimus sai merkittävän aseman 1950-luvun alussa, jolloin Columbian yliopiston opettajankoulutuslaitos tuli tämän tutkimussuunnan keskuksiksi kasvatustieteessä. 1950-luvun lopussa opetussuunnitelmien kehittäminen alkoi muistuttaa teollista prosessia, jossa tutkimus ja toiminta, teoria ja käytäntö erotettiin toisistaan. 1970-luvulla



toimintatutkimus alkoi elpyä erityisesti Englannissa, mutta myös Australiassa, Saksassa, Skandinaviassa sekä uudestaan Yhdysvalloissa. Englannissa opettajat tutkijana -liikkeen synty on yhdistetty 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa Lawrence Stenhouseen työhön. (Syrjälä 1994, 27.)

Suomessa opettajankoulutuksessa monia kehittämishankkeita toteutetaan nykyään toimintatutkimuksena (Syrjälä 1994, 28).

Toimintatutkimuksen historia saksalaisella kielialueella on varsin lyhyt. Kymmenvuotisen valtakauden jälkeen (1972-1982) liike hävisi ainakin alkuperäisessä muodossaan melkein yhtä nopeasti kuin se oli syntynytkin. (Syrjälä 1994, 30.)

Toimintatutkimuksen avulla tutkijat/toimijat pyrkivät parantamaan sosiaalisia tai kasvatuksellisia käytäntöjään sekä ymmärtämään niitä ja toimintaolosuhteitaan entistä syvällisemmin. Toimintatutkimus etenee jatkuvaan pohdintaan, keskusteluihin ja neuvotteluihin perustuvana vaiheittaisena prosessina. Siinä edetään suunnitelman teosta toimintaan, jota havainnoidaan ja muutetaan saatujen kokemusten perusteella. Toimintatutkimukseen kuuluu myös evaluaatiota, joten raja uudentyyppisiin evaluaatiotutkimuksiin ei aina ole kovin selvä. Toimintatutkimuksen erityispiirteiden perusteella sitä voidaan pitää arkielämään liittyvänä tieteellisenä toimintana ja ammatillisena oppimisprosessina. (Syrjälä 1994, 30-31).

Syrjälä (1994, 31-33) esittelee kolme erilaista tapaa, miten käytäntö on nähty toimintatutkimuksessa. Opettajan työ voidaan nähdä ensinnäkin välineenä joidenkin ulkopuolelta annettujen päämäärien saavuttamiseksi. Tähän ajattelutapaan pohjautuu tekninen tai interventiosuuntautunut toimintatutkimus, jossa kehittäminen käynnistyy pikemminkin ulkopuolisten kuin opettajien tai muiden ammattilaisten omasta aloitteesta. Toisessa lähestymistavassa, praktisessa toimintatutkimuksessa, osallistuvia opettajia pyritään auttamaan oman tietoisuutensa ja käytännön teorioidensa tiedostamisessa, muotoutumisessa ja uudelleensuuntaamisessa. Opettajien tai muiden toimijoiden omaan kykyyn tehdä päätöksiä luotetaan. Toimintatutkimus pohjautuu tällöin kognitiiviseen ja

humanistiseen psykologiaan ja niiden taustalla olevan ihmiskäsityksen edistämiseen. Kolmannessa lähestymistavassa kasvatuskäytäntö nähdään ennen kaikkea yhteiskunnallisena toimintana. Se vaikuttaa oppilaiden mahdollisuuksiin myöhemmin elämässä. Toimintatutkimuksen uskotaan lisäävän osallistuvien itsenäistymistä, tasa-arvoa ja yhteistyötä, vähentävän toisten ihmisten hyväksikäyttöä sekä edistävän demokratian ja entistä oikeudenmukaisemman maailman syntyä. Tästä suuntauksesta käytetään eri nimityksiä, esimerkiksi kriittinen, emansipatorinen ja kasvatuksellinen toimintatutkimus. Taustana on Frankfurtin koulukuntaan pohjautuva kriittinen sosiaalitiede ja pyrkimyksenä on toimintatutkimuksen avulla siirtää valtaa opettajille itselleen. Oma tutkimukseni on praktista toimintatutkimusta. Pyrkimykseni on kohottaa opettamisprosessini tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta lähemmäksi oppilaan henkilökohtaista tieto- ja taitotasoa ja näin edistää oppilaan oppimista.

Toimintatutkimusta tehdään pääosin kentällä eikä yliopistoissa. Toimintatutkimuksen avulla pyritään ratkaisemaan erilaisia käytännön ongelmia erilaisissa työyhteisöissä, esimerkiksi kouluissa, sairaaloissa, yrityksissä ja sosiaalityössä. Tutkija toimii itse tutkimassaan käytännössä, jossa hän ei kuitenkaan ole yksin. Yleensä toimintatutkimusta tehdään useampien ihmisten yhteistyönä ja jonkun tutkijan tukemana. Usko yhteistyöhön ja demokratiaan on toimintatutkimuksen keskeisiä lähtökohtia. Olennaista on prosessiin liittyvä opettajakollegoiden tai muiden toimijoiden välinen yhteistyö. Toimintatutkimuksessa tutkija on osa tutkimuskohdettaan. Myös muut osanottajat ovat selvillä tutkimuksen tavoitteista ja voivat osallistua tutkimusaineiston koontiin, analyysiin ja tulkintaan. Toimintatutkimuksen tavoitteena ei ole järjestää käytännön kentällä jotain teknistä ulkopuolisten suunnittelemaa muutosta, vaan ennen kaikkea aktivoida kentällä toimivia itse suorittamaan oman työnsä analyysia ja kehittämistä. (Syrjälä 1994, 33-35.)

Tutkimuksessani minun lisäksi on kaksi muuta opettajakollegaa, jotka ovat auttaneet minua oman luokkansa kirjoitusaineiston koonnissa. He ovat myös omalta osaltaan toimineet omina persoonina ja omien työtapojensa mukaan tässä prosessissa. Toiselta heiltä olen saanut myös lisää ideoita siihen, miten toisluokkalaisten kirjoittamaa tekstiä voidaan hyödyntää ensiluokan oppilaille,

sekä syksyllä jo lukeville että vähitellen laajentaen lukijajoukkoon lisää oppilaita taitojen kehittyessä. Aineiston analyysissä ja koonnissa en ole heidän kanssaan ollut yhteistyössä. Ideoiden jakamisessa on ollut heidän lisäksi muita opettajakollegoita, jotka ovat käyttäneet ideoitani, kuten aapisen kuvista kirjoittamista toisella luokalla ja toisluokkalaisten tekstien luetuttamista ensiluokkalaisilla, ja ovat havainneet ne innostaviksi. Heidän toimintaansa en ole kuitenkaan osallistuttanut graduuni, koska se ei ole ollut säännöllistä ja se on ikään kuin muuttunut heidän omaksi käytännökseen.

Toimintatutkimukseen sisältyy ajatus siitä, että opettajaksi tai vaikka sairaanhoitajaksi kehittyminen jatkuu koko uran ajan. Monet opettajat kertovat toimintatutkimusprosessin olleen sekä henkilökohtaiselta että ammatilliselta kannalta varsin merkittävä ja toteavat muuttuneensa prosessin aikana. Opettajien suorittamia tutkimuksia on vähätelty niiden kohdistuessa vain opettajien omiin luokkiin. Kuitenkin prosessin edetessä opettajat joutuvat useimmissa tapauksissa tarkastelemaan myös luokkaansa laajempia konteksteja. Vaikutukset voivat laajeta myös koko kouluun tai kouluviranomaisiin asti. Opettajan ammatillinen kasvu on monimutkainen, pitkäkestoinen ja ainutlaatuinen prosessi. (Syrjälä 1994, 35-36.)

Opettajana koen tutkimusprosessin herättäneen minut miettimään kriittisesti asioita ja kuin ulkopuolisena tutkimaan opetustani. Uusia ideoita tulee vastaan ja vanhoja totuttuja menetelmiä jää pois. Sitä todella itse muuttuu prosessin aikana.

Deweyn ajattelun mukaan toiminta voidaan jakaa kahteen perustyyppiin, rutiininomaiseen toimintaan ja ajateltuun eli reflektiiviseen toimintaan. Toimintatutkimusprosessin olennainen osa on reflektio. Kirjallisuudessa puhutaan teknisestä, tulkinnallisesta ja kriittisestä reflektion tasosta. Teknisellä tasolla reflektiivisyys merkitsee joustavaa tapaa toimia luokassa, oppia kokemuksista ja ajatella sekä intuitiivisesti että rationaalisesti. Tulkinnallisella tasolla opettaja tutkii omaa toimintaansa aikaisempien kokemustensa ja arvojensa pohjalta. Kriittisen reflektion tasolla edetään syvemmälle ja siinä kyseenalaistetaan sekä opetus että ympäröivä yhteisö. Keskustelun kohteena eivät enää ole

konkreettisiin tilanteisiin liittyneet ongelmat, joihin on pystyttävä ottamaan etäisyyttä. Opetusta määrittäviä tekijöitä ei enää hyväksytä itsestään selvinä, vaan opitaan havaitsemaan esimerkiksi se, että toiminta ei ole tasa-arvoista kaikille, vaan siihen liittyy vallankäyttöä. Reflektioon tarvitaan ulkopuolisia henkilöitä, jotka avaavat uusia näkökulmia keskusteluun tai kirjoittamiseen. Heidän esittämänsä kysymykset voivat edistää reflektiivistä ajattelua. Itsearviointi kuuluu toimintatutkimuksen ja reflektiivisen käytännön luonteeseen. Tällä perusteella toimintatutkimuksen ja uudemman laadullisen evaluaatiotutkimuksen välinen raja on liukuva. (Syrjälä 1994, 37-39.)

Toimintatutkimuksessa on joukko erityispiirteitä, joiden perusteella sitä voidaan pitää omana erityisenä keinona lähestyä kasvatusta ja sen kehittämistä. Nämä piirteet ovat:

1. Käytäntö lähtökohtana ja kohteena
2. Yhteistoiminnallisuus perustavana tekijänä
3. Osallistuvuudesta osallistamiseen
4. Keskeisenä metodina osallistujan suorittama oman työnsä pohdinta ja arviointi.

(Syrjälä & Numminen 1988, 50-54.)

Toimintatutkimus on tilannesidoinnaista, koska se saa alkunsa tietyssä käytännön tilanteessa. Olennaista on, että toimintatutkimus kohdistuu tutkijan omaan praksikseen. (Syrjälä & Numminen 1988, 51, Kordeksen 1984 mukaan.)

Toimintatutkimuksen tavoitteena on tietyssä tilanteessa tapahtuvien käytäntöiden tai itse tilanteen parantaminen osallistujien oman harkinnan pohjalta, ongelmien ratkaiseminen, ja ratkaisujen arviointi (Syrjälä & Numminen 1988, 53). Tutkimukseni tilanteiden pohdinta on vain minun ja muiden tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastuulla. En ole ottanut oppilaita mukaan siihen, miten tutkimus on muuttanut aikaisempaa ongelmaa.

Syrjälä (1994, 39-52) esittelee toimintatutkimuksen etenemisen erään luokan opetuksen kehittämisessä: Idean löytäminen ja selkeyttäminen, suunnittelua ja

neuvotteluja, toimintaa ja tarkkailua, aineiston analyysistä tulkintaan, validoinnista arviointiin, raportoinnista toiminnan kehittämiseen sekä lopuksi.

Minulla idean löytymiseen auttoivat oman graduryhmän kokoontumiset. Yhteiset pohtimiset avasivat oman mielenkiinnon kohteen vähitellen. Halusin tehdä tutkielmassani jotain hyvin konkreettista omaan työhön liittyvää tutkimusta, josta olisi apua myöhemminkin opetustyössäni. Tästä syystä päällimmäiseksi nousi alkuopettajana mieleen ensiluokkalaisten tilanne. Oppilasaines on niin heterogeenista, että valmista lukumateriaalia ei ole ollut kaikille tarjolla. Lisämateriaali on sitten otettu milloin mistäkin, eivätkä aiheet ole mitenkään liittyneet omaan ensimmäiseen aapiseen sellaisilla oppilailla, jotka jo kouluun tullessaan osaavat lukea. Tähän tilanteeseen halusin muutosta.

Suunnitteluvaiheessa aioin ensin itse tehdä tekstejä, ja tutkia niiden sopivuutta ensiluokkalaisten käyttöön. Tällöin opetin toisen luokka-asteen oppilaita. Sitten mielessäni kävi, että miten ensiluokkalaisten reagoisivat sellaisiin teksteihin, joita toisen luokan oppilaat olisivat heille kirjoittaneet. Monistin Iloisen aapisen r-kirjainaukeamia toisen luokan oppilaille ja annoin tehtäväksi kirjoittaa aukeamasta sellaista, mitä oppilaat muistivat ensimmäiseltä luokalta ja myös sellaista, mitä he näkivät kirjan kuvassa tapahtuvan. Oppilaat ottivat tehtävän vastaan hyvin innostuneina. Sitten monistin muutkin kirjainaukeamat ja oppilaat saivat valita mieleisensä kirjaimen aukeaman. Kun kirjoitus oli valmis, oppilas sai vaihtaa toiseen kirjaimeseen. Tehtävän sai aluksi tehdä yksin tai parin kanssa. Myöhemmin syksyllä oppilaat keksivät, että he tuovat omat aapisensa kouluun, ja kirjoittavat suoraan kirjan aukeamasta eikä mustavalkoisesta kopioidusta sivusta. Tällöin jokainen kirjoitti yksin tekstejä. Näin suunnittelusta siirryin toimintaan, koska idea näytti toimivan toisluokkalaisten kirjoituksen motivoijana oikein hyvin. Kirjoittamisen pohjana olivat omat ensiluokan kokemukset Enni- ja Onni-karhuista ja heidän seikkailuistaan, sekä kirjan idearikkaat kuvat.

Toimintavaiheeseen kuului myös se, että ensiluokkalaisten jo lukevat oppilaat saivat toisen luokan tekstejä luettavakseen. Neuvottelin kahden ensiluokan opettajan kanssa siitä, voisivatko he kokeilla toisluokkalaisten tekstejä omissa

luokissaan. Kummallakin luokalla oli 6 oppilasta, jotka osasivat lukea jo kouluun tullessaan. Niinpä nämä opettajat suostuivat antamaan jo lukeville oppilaille lisätehtäviksi tai samanaikaistehtäviksi toisluokkalaisten kirjoituksia. Jotta ensiluokkalainen saisi tekstistä selvän, kirjoitin toisluokkalaisten tekstit koneella, ja korjasin kielioppivirheet. Ensiluokan opettaja antoi näitä tekstejä jo lukeville aina sen mukaan, missä kirjaimessa koko luokka oli menossa. Aluksi tekstivalinnan teki luokan oma opettaja, myöhemmin oppilas sai itse valita muutaman tekstin välillä. Tekstit olivat kuitenkin vaikeusasteeltaan melko samanlaisia, vain tekstin sisällön hauskuus tai houkuttelevuus voidaan katsoa sellaiseksi kriteeriksi, jonka takia ensiluokkalainen valikoi itselleen tekstin. Tekstit olivat siis lähteneet elämään ja ensiluokkalaisten vastaanotettavaksi. Ensiluokkalainen luki tekstin, ja kirjoitti siihen oman jatkokertomuksen.

Toisluokkalaisten lukemisen ja kirjoittamisen tarkkailun pystyin itse suorittamaan, koska kyseessä oli oma luokkani. Ensiluokkalaisten lukemista saatoin seurata loka-joulukuussa 1.A-luokan lukijoiden osalta, kun he osallistuivat kerran viikossa oman luokkani lukutunneille. Ensiluokkalaisten kirjoittamisen tarkkailu ei ollut minulle mahdollista oman työni vuoksi. Silti sain 1.A-luokan jo lukevat oppilaat kanssani tunnin ajaksi ja minulla oli heille p-kirjaintekstit. He saivat valita teksteistä mieluisimman. Sitten jokainen sai kirjoittaa oman jatkotekstin. Tämän tunnin ajan seurasin jo lukevien oppilaiden kirjoittamista.

Syrjälän (1994, 43-44) mukaan toimintatutkimuksessa aineiston koonti on yhteydessä tutkittavaan tilanteeseen ja sen tarjoamiin luonteviin mahdollisuuksiin kerätä tietoa. Tutkimusaineiston koonnissa olennaisena periaatteena on triangulaatio, joka tarkoittaa erilaisen ja eri tavoin tilanteesta kootun informaation vastakkainasettamista ja vertailua (ristiinvalidointia). Toimintatutkimuksessa voi olla mahdollista koota tietoa jostain tilanteesta sekä opettajalta itseltään, oppilailta että ulkopuoliselta havainnoitsijalta.

Tutkittava aineistoni sisältää myös mukana olevien ensimmäisen luokan oppilaiden haastattelut. Haastattelin oppilaita siten, että kaksi oppilasta oli yhtä aikaa luonani. Minulla oli 22 kysymystä, joihin he saivat vastata. 1.B-luokan oppilaita haastattelin 16.3.1995 ja 1.B-luokan oppilaita haastattelin 5.4.1995.

Oppilaat saivat olla parittain sen vuoksi, että tilanne olisi luonnollisempi ja vapaampi. 1.B-luokan oppilaita en ollut aikaisemmin tavannut ollenkaan.

Keväällä 1995 1.B-luokan oppilaat kirjoittivat ihan omia juttuja Ennistä ja Onnista. Samoin toisluokkalaisten kanssa kirjoitimme Ennille ja Onnille uusia seikkailuja joulukuusta 1994 lähtien.

Tutkimukseni toiminnan ajankohta oli lukuvuosi 1994-1995. Toisluokkalaiset kirjoittivat koko lukuvuoden ajan, ensin Iloisen Aapisen kirjainaukeamista, sitten muista sivuista, ja sitten ihan omia juttuja Ennistä ja Onnista. 1.A-luokan jo lukevat oppilaat kirjoittivat lokakuusta joulukuuhun. He olivat myös noin kerran viikossa loka-joulukuun ajan omassa luokassani osallistuen toisluokkalaisten kanssa lukutunteihin. Käytimme näillä tunneilla Hyvä suomi 2 lukukirjaa (Linna, H., Mäkipää, P., Olin, A., Vuorensola, L. & Arjatsalo, A. 1988. WSOY.), emme Iloista lukukirjaa, ettei ensiluokkalaaisilla menisi motivaatio sitten, kun ovat toisluokkalaisia ja saavat Iloisen lukukirjan luettavakseen. Jo lukijat saivat täksi ajaksi Hyvä suomi 2 lukukirjat itselleen myös kotiin. 1.B-luokan jo lukevat oppilaat kirjoittivat lokakuusta helmi-maaliskuuhun toisluokkalaisten teksteihin jatkoja. Lukuryhmäläiseksi pääsi vähitellen myös luokan muita oppilaita sitä mukaa, kun he osasivat lukea. Tämä oli luokan opettajan oma idea. Hän käytti lukuaineistoa mielestäni hyvin, ottaen sen omaan opetuskäyttöön tehokkaasti. Toukokuussa 1.B-luokan jo syksyllä kouluun tullessaan lukutaitoiset oppilaat kirjoittivat omia juttuja Ennistä ja Onnista.

Opettaja joutuu koko ajan opettaessaan ja aineistoa kootessaan tekemään tulkintaa ja päätelmiä siitä, missä määrin edetään kokeilun tavoitteiden suuntaisesti ja miten niitä tai toimintaa pitäisi muuttaa (Syrjälä 1994, 45). Omien juttujen kirjoittaminen Ennistä ja Onnista tuli ajankohtaiseksi minun tutkimuksessani kevään kuluessa, sitä en ollut osannut suunnitella vielä syksyllä, kun tutkimus alkoi.

Aineiston järjestelyvaihe sisältää jo tulkintaa, jonka perusteella tutkija muodostaa luokittelukategoriat (Syrjälä 1994, 45). Aineiston analyysi ja tutkimusongelmien selkiytyminen tapahtuvat usein samanaikaisesti (Syrjälä 1994, 46).

Tutkimukseni alussa minulla oli tutkimusongelmia. Ongelmat tarkentuivat aineistosta itsestään käsin ja sain näin pohjaa luokittelulle.

Analyysivaihe perustuu tulkintaan, joka on merkityksen liittämistä jo järjestettyyn tutkimusaineistoon. Edellytyksenä on ilmiön syvälinen ymmärtäminen eläytymisen ja intuition avulla, joka edellyttää myös samanaikaista loogista analyysia, päättelyä ja selittämistä. (Syrjälä 1994, 46.)

Analysoin tekstit hahmottamisstrategioiden mukaan atomistisiin, serialistisiin ja holistisiin luokkiin. Vertasin ensiluokkalaisten kouluun tullessaan jo lukevien ja toisen luokan oppilaiden kirjoittamisen tasoja keskenään, sekä tutkin toisen luokan oppilaiden tekstien soveltuvuutta ensiluokkalaisille jo lukeville. Arvioin tekstien innostavuutta ja itse kertomusten monimuotoisuutta sekä yksittäisiä kirjoittajia.

Raportoinnin rinnalla oma käytännön luokkatyöskentely on ollut jatkuvan uudistuksen ja muutoksen alla nimenomaan lukemisen ja kirjoittamisen opettamisen kannalta katsottuna.

Toimintatutkimuksen arvo on poikkeavassa tiedonintressissä. Sen lähtökohdiana on näkemys, että arvokasta tietoa saa toimimalla ja vapauttamalla ihmiset toimimaan. Parhaimmillaan toimintatutkimus on emansipaatiota, jossa vastuu käytännöstä ja tutkimuksesta on osallistuvalla ryhmällä. Toimintatutkimus on nähty opettajille keinona itsenäiseen ammatilliseen kasvuun. (Syrjälä & Numminen 1988, 63.) Voin mielelläni yhtyä tähän ajatukseen.

Alkuopettaja luo koko ajan omaa materiaalia. Suurin syy tähän on tietenkin se, että valmista materiaalia, juuri opettajan omaan tyyliin ja persoonalliseen opetukseen sopivaa materiaalia on vähän, ja oppilasaines ensimmäiselle luokalle tullessaan on niin heterogeenista, että eri tasoista materiaalia on oltava, jos yritetään edes vähän huomioida lapset yksilöinä ja suoda heille henkilökohtaisen oppimisen etenemisen vapaus. Tutkimuksessani prosessin edetessä on ollut miellyttävintä havaita se, että oikeastaan nyt virallistan opettajan työni arkipäivää, kun raportoin tutkielman muodossa opettajan arkea. Ta-



paustutkimusta opettaja tekee joka koulupäivä, yleensä kuitenkin epävirallisesti eikä aina edes asioita ylös kirjaten.

Syrjälä (1994, 13-15) luonnehtii tapaustutkimusta seuraavien piirteiden avulla: yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, joustavuus ja arvosidonnaisuus.

Yksilöllistäminen voisi tutkimuksessani tarkoittaa oppilaille annettavia yksilöllisiä tehtäviä (1-luokkalaiset jo lukevat saavat oman tasoistaan lukutekstiä). Yksilöllistäminen toteutuu myös siinä, kun toisluokkalaiset voivat vapaasti kirjoittaa ja valita juuri sellaisia kirjainaukeamia, joista he mieluiten haluavat kirjoittaa.

Luonnollisuus toteutuu siten, että kirjoittaminen tapahtuu tavallisilla oppitunneilla luonnollisessa ja alkuperäisessä luokkaympäristössä (lukuunottamatta yhden tunnin kirjoittamista, kun 1.A-luokan 6 oppilasta olivat kanssani musiikkiluokassa kirjoittamassa, vaikka en opetakaan heille mitään oppiaineita). Tilanne oli järjestetty, jotta itse näkisin, miten ensiluokkalaiset toteuttavat kirjoittamistehtäväänsä.

Vuorovaikutus oppilaan ja opettajan kanssa on oikeastaan arjen vaatimus - ilman vuorovaikutusta ei voi syntyä oppimista. Vuorovaikutus tapahtuu tutkimuksessani oppilas-opettaja -akselilla ja kirjan kuva+teksti - oppilas -akselilla (2. lk) ja 2. luokan oppilaan teksti - 1.luokan oppilas -akselilla.

Tutkimukseni on joustavaa ja suunnitelmat ovat joltain osin muuttuneet arjen olosuhteiden muuttuessa. Esimerkkinä kohdejoukon tuotosten saaminen oli riippuvainen 1. luokkien opettajien myötämielisyydestä ja luokkien omien aikataulujen ja toiveitteni yhteensovittamisesta.

Tutkimukseni on arvosidonnaista. Minulla on oma vahva näkemys kirjoittamisen opettamisesta. Painotan kokeilevaa, luovaa, ideoivaa kirjoittamista ja rikkasta kieltä. Panen vähemmän painoa 1. ja 2. luokalla tuottavassa kirjoittami-

nessa kirjoituksen oikeinkielisyyseikkoihin kuin siihen, että oppilas kirjoittaa luovasti ideoiden ja tuottaa tekstiä.

Mielestäni tutkimukseni on suurelta osin toimintatutkimusta. Lähtökohtana on nimenomaan työhön liittyvä käytännön ongelma, sopivan lukumateriaalin puute ensiluokkalaisille syksyllä kouluun tullessaan jo lukeville oppilaille, jonka ongelman tällä tutkimuksellani pyrin ratkaisemaan. Tutkimuksessani on lisäksi evaluatiivinen näkökulma. Hankin tietoja ensi- ja toisluokkalaisten kirjoittamis-tyylistä, jotta lukutaitoisille ensiluokkalaisille olisi kielellisesti heidän tasoistaan tekstiä.

Syrjälän ja Nummisen (1988, 40) mukaan evaluaatiossa keskeistä on kuvaaminen ja ohjelman arvon määrittäminen, ei selittäminen. Siinä tutkimuskohde määräytyy tietyn tilanteen perusteella eikä tutkijan itsensä aloitteesta. Tutkimuksessani olen itse tehnyt tutkimusaloitteen, joten tutkimukseni on senkin perusteella toimintatutkimusta eikä evaluatiivista tapaustutkimusta. Toisaalta myös evaluaatiossa pyritään kehittämään käytäntöä ja soveltamaan tuloksia käytäntöön.

Toimintatutkimus (action research) on käytännössä toimivien henkilöiden suorittamaa omien käytäntöjensä tutkimista. Keskeisenä metodina on jatkuvaan harkintaan perustuva vaiheittainen prosessi, jossa edetään suunnitelman teosta toimintaan, jota havainnoidaan ja muutetaan saatujen kokemusten perusteella (planning-acting-observing-reflecting). (Syrjälä & Numminen 1988, 50.)

Toimintatutkimuksessa kaikki osallistujat ovat mukana. Tutkimuksen tekijä on osa tutkimuskohteestaan. Myös muut tutkittavat ovat selvillä tutkimuksen tavoitteista, voivat osallistua tutkimusaineiston koontiin, analyysiin ja tulkintaan. Tutkimuksesta muodostuu koko siihen osallistuvalla yhteisöllä oppimisprosessi. (Syrjälä & Numminen 1988, 52-53.)

Tutkimuksessani sekä oppilaat että opettajat olivat prosessissa mukana. Toisen luokan oppilaat tiesivät, että kirjoitettavien tekstien tavoitteena on se, että

ensiluokkalaisilla kouluun tullessaan jo lukevilla oppilailla olisi Iloisen aapisen kirjainaukeamilta myös muuta luettavaa kuin varsinaisen kirjan sisältämät tiedot.

Sitä toisen luokan oppilaat eivät kuitenkaan mielestäni ajatelleet, että samalla kun he kirjoittivat ensiluokkalaisille juttuja, heidän oma kirjoitustaitonsa koheni. En painottanut tällaista näkökulmaa luokassani ollenkaan, vaan oppilaat kirjoittivat näitä juttuja niin kuin muitakin juttuja ihan tavallisilla äidinkielen tunteilla. Toisluokkalaisten oman kirjoitustaidon kohentuminen oli siis vain oma opettamisen tavoitteeni, jota en ilmaissut oppilaille ääneen. En osaa arvioida sitä teinkö oikein vai väärin tässä suhteessa. Tosiasiahan on, että koulussa opetamme oppilaille paljon asioita, emmekä koko ajan painota sitä, että nyt opitte asioita, vaan oppiminen ikäänkuin kuuluu kaikkeen siihen, mitä koulussa teemme, itsestäänselvyytenä. Koulutyön tavoite on oppia ja kokea uusia asioita.

Toimintatutkimuksen tavoitteena on tietyssä tilanteessa tapahtuvien käytänteiden tai itse tilanteen parantaminen osallistujien oman harkinnan pohjalta, ongelmien ratkaiseminen, ja ratkaisujen arviointi (Syrjälä & Numminen 1988, 53). Tutkimukseni tilanteiden pohdinta on vain minun ja muiden tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastuulla. En ole ottanut oppilaita mukaan siihen, miten tutkimus on muuttanut aikaisempaa ongelmaa. Ensiluokkalaisilta jo lukevilla olisin tietysti voinut kysellä sitä, ovatko he kaivanneet pidempiä luke-tekstejä kuin mitä Iloisessa aapisessa on. Ongelman opettajana olen nähnyt ja kokenut niin selkeäksi, että tätä kysymystä en oppilaille esittänyt. Sen sijaan pitäessäni jo lukeville 1.A-luokan oppilaille yhden tunnin näiden toisluokkalaisten teksteistä (p-kirjain), huomasin sen, kuinka mielellään oppilaat lukivat toisluokkalaisten jutut. He halusivat heti jatkaa omat kirjoituksensa näihin juttuihin. Luokassa oli juttuja käytetty nimenomaan niin, että jutun luettuaan oppilas sai itse kirjoittaa jutun jatkoksi oman tekstin. Jos sitten ajattelemme toisluokkalaisia ja heidän kirjoittamistaan, ongelmana on se, että joidenkin oppilaiden on vaikea keksiä kirjoittamista opettajan antamista aiheista. Tämä oli minun havaitsemani ongelma ja halusin asiaan muutosta, jonka vuoksi toisluokkalaiset kirjoittivat tutusta ensiluokan aapisesta tuttuja juttuja Iloisen aapi-

sen kuvan ja oman muistinsa avulla. Tämän käytännön arvioimisessa en ole kysellyt oppilailta, oliko näistä aapiskirjan sivuista helpompi kirjoittaa juttuja kuin jostain oudommasta tai yleensä muusta aiheesta. Itse opettajana luokassa seurasin oppilaideni kirjoittamista ja havaitsin, että heikoimmillakin kirjoittajilla oli kirjoitettavaa. Toisen luokan syksyllä kirjoitustaidot olivat vielä hyvin heterogeeniset, ja heikoimmat kirjoittivat vain muutamia sanoja. Kirjoittaminen koettiin kuitenkin motivoivaksi ja mielekkääksi.

## 2 METODOLOGISEN VIITEKEHYKSEN LUOTETTAVUUS

Kvalitatiiviseen aineistoon perustuvan tapaustutkimuksen luotettavuuden arviointi on koko tutkimusprosessia koskeva kysymys, josta eri tutkijat ovat esittäneet erilaisia näkemyksiä. Luotettavuutta on pyritty määrittelemään kvantitatiiviseen tutkimukseen kehitettyjen reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla tai useimmiten muuntaen niitä ensin tapaustutkimukseen soveltuviksi. Tällöin puhutaan esim. mielummin uskottavuuden osoittamisesta sekä tulosten soveltamisesta ja toistamismahdollisuuksista. Viime aikoina on ryhdytty kehittämään tapaustutkimuksen taustalla olevan paradigman sisäisten kriteerien pohjalta omia tieteellisyyden kriteerejä. Tällaisia ovat esim. rehellisyys, jolla tarkoitetaan sitä, miten tutkija eteni voidakseen antaa moniulotteisesta todellisuudesta rehellisen ja puolueettoman kuvan. (Syrjälä & Numminen 1988, 135.)

Validiteetilla tarkoitetaan yleensä tieteellisten löydösten tarkkuutta, ts. sitä missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta josta ne on saatu. Pystyäkseen arvioimaan sisäistä validiteettia on tutkijan ja/tai tutkimusraportin lukijan arvioitava, havainnoiko ja mittasiko tutkija todella sitä, mitä hän ajatteli havainnoivansa ja mittaavansa. Sisäisessä validiteetissa on kyse siitä, missä määrin tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkitusta tilanteesta. Tutkijan vaikutusten tarkastelu koamiinsa tietoihin on olennainen osa kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua. (Syrjälä & Numminen 1988, 136.)

Ulkoisen validiteetin arviointi puolestaan edellyttää sen tarkastelua, missä määrin tutkijan tutkimuksensa perusteella muodostamat oletukset ja käsitteet ovat siirrettävissä toiseen tilanteeseen tai toisia ryhmiä koskeviksi. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan yleensä yleistettävyyttä ja tulosten käyttökelpoisuuden arviointia. Goetz ja LeCompte jakavat ulkoisen validiteetin vertailtavuuteen ja siirrettävyyteen. Vertailtavuus on yhteydessä siihen, miten hyvin tutkimuksen eri osat, keskeiset käsitteet, kohde ja sen ominaisuudet on kuvattu ja määritelty. Mikäli em. seikkoja on tarkasteltu riittävän perusteellisesti voivat

muut tutkijat vertailla tutkimuksen tuloksia muihin samanlaisia asioita käsitteleviin tutkimuksiin. Siirrettävyys puolestaan tarkoittaa sitä, missä määrin tutkija käyttää saman tai läheisten alojen tutkijoiden ymmärtämiä käsitteitä, määritelmiä ja tutkimustekniikoita, jotta tulokset olisivat siirrettävissä (Syrjälä & Numminen 1988, 136, 142-143.)

Usein sanotaan reliabiliteetin, eli toistettavuuden ja johdonmukaisuuden tai sisäisen yhtenäisyyden olevan ongelma kvalitatiivisessa tutkimuksessa, kun taas validiteetti on hyvin osoitettavissa. Ulkoisella reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, miten samanlaisiin tuloksiin ko. tutkimuskohteessa toinen tutkija voi päästä samoja metodeja käyttäen. Ulkoisen reliabiliteetin kannalta on tärkeää, että tutkija raportoi tutkimusprosessin eri vaiheineen ja menetelmineen mahdollisimman tarkasti siten, että lukija voi nähdä, etteivät tulokset perustu vain henkilökohtaiseen intuitioon tutkitusta ilmiöstä. Toistettavuutta on käytännössä lähes mahdotonta testata, koska kasvatustilanteet ovat tuskin koskaan toteutettavissa samanlaisina. Kuitenkin milloin tutkimusprosessi on kuvattu selvästi ja eksplisiittisesti silloin reliabiliteetti tässä suhteessa on korkeampi kuin jos tutkijalla olisi vapaat kädet toteuttaa ja raportoida tutkimuksensa haluamallaan tavalla kertomalla siitä muille. (Syrjälä & Numminen 1988, 143.)

Sisäisessä reliabiliteetissa on kyse siitä, miten yksimielisiä samassa tutkimuksessa mukana olevat useat havainnoijat ja/tai tutkijat ovat tuloksista ts. on kyse siitä, ovatko eri havainnoitsijoiden kokoamat merkitykset riittävän yhtenäisiä, jotta niiden avulla voidaan tehdä samanlaisia ilmiöitä koskevia päätelmiä. Tutkimusraportissa voidaan tarkastella sitä, kuinka yksimielisiä tutkimuksessa mukana olleet havainnoijat ja haastattelijat ovat esim. luokittelun yleisistä käsitteistä tai laadituista typologioista. Olennaista on myös se, kuinka yksimielisiä he ovat havainnoinnin painopisteiden määrittelystä. (Syrjälä & Numminen 1988, 144.)

Usein ei ole mahdollista käyttää samassa tutkimuksessa useita eri tutkijoita. Silloin voi toinen tutkija tai tiimi suorittaa tarkastuksen. Tarkastajien on tällöin pystyttävä tutustumaan alkuperäisen tutkimusprosessin eri vaiheisiin liittyvään päätöksentekoon. Tässä tutkijan kenttämuistiinpanot ovat erinomaisen tär-

keitä. Tietenkään tällainen tarkastusprosessi ei varmista sisäistä yhtenäisyyttä tai takaa täyttä toistettavuutta, mutta on kohtuutonta odottaakaan tällaista, kun tutkija lähtee avoimen lähestymistavan pohjalta ja käyttää myös intuitiotaan edetessään tutkimiansa ongelmien rajoissa. (Syrjälä & Numminen 1988, 144.)

Reliabiliteetin tarkastelussa tapaustutkimuksessa voidaan siis tavallisesti kiinnittää huomiota siihen, kuinka yksityiskohtaisesti tutkimusprosessi on raportoitu, miten yksimielisiä ovat hankkeeseen osallistuneet tutkijat (tutkijatrianguulaatio) ja millaisia tuloksia on saatu eri metodien avulla (menetelmätrianguulaatio). Lisäksi voidaan käyttää ulkoista tarkastusmenettelyä ja osallistujia vahvistamassa sitä, että myös osallistujat ovat nähneet samoin sen, mitä tutkija on nähnyt ja kirjannut muistiin. Kokonaisuutena reliabiliteetin ja validiteetin arviointi on prosessi, jossa asiat kietoutuvat toisiinsa eikä niitä voida käsitellä toisistaan erillisinä esim. jäykästi jaotellen sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin ja reliabiliteettiin. (Syrjälä & Numminen 1988, 145.)

Tulkintatieteiden metodi on hermeneuttinen. Tutkija käy dialogia tulkittavan aineiston kanssa. Laadullisissa menetelmissä tulkintaa tapahtuu analyysin kaikissa vaiheissa, aineiston käsittelyssä, luokittelussa ja varsinaisessa tulkinassa. Kvalitatiivinen analyysi ei ehkä ole tasalaatuisten päätelmien ketju vaan sarja eri luonteisia ja hyvin eri tavoin seurattavia ajatusketjuja. (Ehrnrooth 1992, 36-37, 40.)

Olen pyrkinyt raportoimaan tutkimustani monelta eri puolelta ja tulkitsemaan tutkimustani raportoinnin kuluessa. Käyn dialogia aineiston kanssa. Aineistoni luokitteluryhmiin olen saanut pohjaa aikaisemmista tutkimuksista.

Aineistoni luokitteluryhmät ovat atomistinen 1, atomistinen 2, serialistinen 1, serialistinen 2 sekä holistinen. Rinnakkaisluokittelun teki Leena Isosomppi 8,6 %:n otoksella aineistostani. Tällöin tulokseksi tuli 63 %. Jos tarkastelemme rinnakkaisluokittelun tulosta ottamalla huomioon luokat atomistinen, serialistinen ja holistinen, yhteneväisyys on 80 % luokittelusta.

### 3 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimusongelmat voidaan aineiston perusteella muotoilla seuraavasti:

1. Millaisia hahmottamisstrategioita peruskoulun ensiluokkalaiset kouluun tullessaan jo lukevat käyttävät tuottavassa kirjoittamisessa?
2. Millaisia hahmottamisstrategioita peruskoulun toisluokkalaiset käyttävät tuottavassa kirjoittamisessa?
3. Millaisia kirjoittajia ensiluokkalaiset kouluun tullessaan jo lukevat ovat verrattuna toisluokkalaisiin?
4. Mitä teksteille tapahtuu, kun ne lähtevät ensimmäiseen luokkaan ja mitkä tekstit ovat innostaneet ensiluokkalaisia?
5. Millaisia yksilöllisiä kirjoittajaprofiileja aineistosta löytyy?

Näiden tutkimusongelmien avulla pyrin selvittämään sen, ovatko toisluokkalaisten kirjoittamat tekstit sopivantasoisia lukumateriaalia ensiluokkalaisille syksyllä jo kouluun tullessaan lukutaitoisille oppilaille ja voidaanko niitä käyttää opetuksen eriyttämiseen ensimmäisellä luokalla.



## 4 TUTKIMUKSEN KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ

### 4.1 Lukutaito

Kaikki elävät kielet ovat puhuttuja kieliä ja jokainen normaali lapsi saavuttaa kyvyn ymmärtää äidinkieltään osana kielen omaksumisen kypsytysprosessia. Meidän on oletettava, että kielen omaksumisen edellytyksenä lapsella on jonkinlainen sisäinen kyky oppia kieltä. Voidakseen poimia toisten mielipiteistä ensisijaisen kielellisen tiedon, jonka hän tarvitsee omaksumiseen, hänellä täytyy olla tekniikka ilmaistakseen viestit. (Chomsky 1965, 30.)

Puhuminen ja kuunteleminen ovat Mattinglyn (1972, 133) mukaan ensisijaiset kielelliset toiminnot ja lukeminen on vasta toissijainen ja melko erikoinen toiminto. Kuunteleminen näyttää olevan luonnollisempi tapa oivaltaa kieltä kuin lukeminen. Kuuntelemisen lapsi oppiikin jo varhain. Lapsi kuulee ääniä, sanoja, ja niiden asiayhteydestä ymmärtää sanojen merkityksiä. Kirjainten ja sanojen merkityksen ymmärtämistä tapahtuu vasta, kun lapsi on niin kehittynyt, että osaa erottaa pienten kirjainmuotojen erot toisistaan. Lukemaan oppiesaan lapsella on kielen merkkiäänten tuntemus jo hallussaan, ne ovat kuulo-merkkejä, jotka lapsen on opittava merkitsemään näkyvästi eli kirjaimin. (Mattingly 1972, 134).

Lukeminen on prosessi, jossa lapsi kiinnostuu merkeistä eli kirjaimista. Hän ottaa selville kirjainten ääntämistä, yhdistämistä ja sanojen merkitystä. Lapsi selvittää itselleen, miksi luetaan. Jotkut lapset oppivat jo ennen kouluikää eri yhteyksissä kotona ja päiväkodeissa, että lukutaito on mielekäs ja tavoiteltava taito ja että sen avulla saa itselleen tietoa itseä kiinnostavista asioista. Jotkut lapset eivät ole ennen kouluikää olleet yhtään kiinnostuneita lukemisesta, ja näin heidän koko koulun alkunsa kuluukin sen asian ihmettelystä, että miksi kirjaimia opetellaan.

Lehmuskallion (1991, 280, 281) mukaan lukeminen on mielekästä siinä mielessä, missä mielessä se vastaa lapsen aktuelleihin kysymyksiin ja kiinnostuk-

sen kohteisiin. Lapsen kysyminen on hänen tiedostavan ajattelunsa ja hänen maailmansa jäsentämisen reflektointia, omasta itsestä kasvavan tiedon vähittäistä jäsentymistä ja rakentumista, joten lukemisen harjoittelun pohjana tulisi olla järkevä viesti ja elämän yhteys, ei äänne/kirjain- tai kirjain/ääne-koodi yksinään.

Takalan (1991, 79) mielestä koulun tärkeimpiä tiedollisia tehtäviä on auttaa lapsia ja nuoria pääsemään osalliseksi kirjoitetun kielen mahdollistamaan maailmaan. Hän arvostaa kirjoituksen keksimisen olevan kulttuurin kehittymiseen eniten vaikuttaneiden tekijöiden kärkijoukossa. Luku- ja kirjoitustaidon oppiminen on ratkaiseva virstanpylväs jokaisen yksilön kehityksessä. Lukemaan oppiminen on ala-asteen tärkein tiedollinen tehtävä, johon verrattuna muista tiedollisista tavoitteista voidaan tarvittaessa tinkiä. Ala-asteen tärkein kognitiivinen tehtävä on luoda tehokkaalla lukemaan opettamisella edellytykset tehokkaalle lukemalla oppimiselle. Lukemalla oppiminen eli tekstistä oppiminen on nykyisissä oloissa merkittävimpiä ellei merkittävin oppimisen väline.

Nykyisillä oloilla ymmärrän Takalan tarkoittavan kouluopetusta nykyaikana. Tieto etsitään koulussa lukemalla oppikirjoista ja muista eri tietolähteistä, kuten tietosanakirjoista, internet-yhteyksien kautta jne. Aina ei ole opettajaa selittämässä asioita, vaan työskentely on paljolti omatoimista sekä ryhmässä toimien tiedon hakua ja muokkaamista.

Käsite LUKEMINEN on lähinnä kolmen alueen koostumus.

Siihen sisältyvät:

- 1) lukemisprosessi, joka on hierarkkinen. Lukemisprosessin käyteenä on kielellinen informaatio.
- 2) lukija eli lukemisprosessin subjekti, jolla on kyky kehittyä alkavasta lukijasta kypsäksi lukijaksi.
- 3) taitosisältö, joka säätelee lukemisprosessin hallintaa ja kehitystä samoin kuin lukijan kehitystä monihaaraisena interaktionana. Taitosisältö on kehittyvä.

Voidaan sanoa lyhyemmin:

LUKEMINEN on prosessi, jossa lukija irrottaa kielellistä informaatiota tietyn taitosisältönsä avulla. (Lehmuskallio 1983, 69, 1986, 77-78.)

Lukemisen pitäisi saada lukijassa aikaan joitain ajatusprosesseja. Luova lukeminen merkitsee luovan ajattelun kehittymistä, pyrkii luovan käyttäytymisen kehitykseen ja on oivaltavaa oppimista ja minänkehitystä sekä antaa tyydytystä tuottavan lukukokemuksen (Smith 1975, 74).

Lukutaidon oppimisen edellytyksenä voidaan pitää seuraavien perusvalmiuksien hallintaa: kielellinen valmius, muu älyllinen valmius, sensorinen, aistitoimintoihin liittyvä valmius, fysiologinen valmius ja sosio-emotionaalinen valmius. (Ahvenainen, Karppi & Åström 1979, 25, 26).

Clay (1972, 13-20) on määritellyt lukemisen: "Lukeminen on prosessi, jossa lapsi ajan oloon voi poimia merkkien jatkumoa tekstistä ja suhteuttaa niitä toisiinsa, niin että hän ymmärtää tekstin tarkan sanoman. Lapsi jatkaa taidon hankkimista koko koulutuksen ajan tulkiten yhä monimutkaisempaa informaatiota." Epäonnistuminen lukemisessa on Clain mukaan yhteydessä puutteellisiin kielellisiin taitoihin, heikkoon visuaaliseen analyysiin ja heikkoon äänneiden, sanojen ja lauserakenteiden erottamiskykyyn. Lukeminen edellyttää kompleksisen visuaalisen ärsykkeen analyysia. Sekä silmän että aivotyön on koordinoitettava yksityiskohtaan, joka tulkitaan. Clain mukaan lapsen tulee olla kypsä kokemusten ja aivotoiminnan tietä koordinoimaan kuulemansa ja näkemänsä.

Downing (1973, 33) on tutkinut lukemista ja kirjoittamista eri maissa. Hän tuo esille Amerikassa vallalla olevan näkemyksen lukemisesta ajatusprosessina. Lukeminen ei ole yksinkertainen mekaaninen taito eikä kapea-alainen oppimisen väline. Lukemista pitäisi kehittää kompleksisena organisaationa, jossa korkean tason mentaaliset prosessit ovat mukana. Siinä voi ja pitäisi olla mukana kaikki merkittävät prosessit: ajattelu, arviointi, päättely, kuvittely, järjestyminen ja ongelman ratkaisu.

Julkunen toteaa vuonna 1984 ilmestyneessä tutkimuksessaan, jossa hän tutki lukemaan oppimista ja opettamista, että eri puolilla maailmaa on paljon tutkittu lukemista. Jo 1960-luvun alkuun mennessä USA:ssa oli erään kartoituksen

mukaan tehty 4000 relevanttia tutkimusta lukemisesta. Suomalaista ekologisesti validia tutkimusta lukemisesta ja lukemaan oppimisesta on 1980-luvun alkuun tultaessa ollut vielä varsin vähän. (Julkunen 1984, 22.)

Lukeminen on jatkuva prosessi. Logan, Logan ja Paterson (1972, 361-363) esittävät teesejä, jotka helpottavat lukemisen kehitysluonteen ymmärtämistä: *lukeminen juontaa juurensa kokemuksista, lukeminen on kielellinen prosessi, lukeminen on kompleksista, lukeminen on kommunikaatiokeino, lukeminen on reaktio, lukeminen on luovuutta, lukemisella on kehittymiseen tähtäävä tehtävä, lukemisella on erityisiä tarkoituksia, lukemisella on kehitysluonne.*

Tutkimuksessani ovat nämä eri piirteet havaittavissa seuraavasti:

- *lukeminen juontaa juurensa kokemuksista:*

Toisluokkalaiset muistelevat vuoden takaisia lukukokemuksiaan ja kirjoittavat osittain niiden perusteella ( ja osittain kuvan perusteella).

- *lukeminen on kielellinen prosessi:*

Lukiessa informaatio välittyy kielen, siis sanojen avulla. Tekstissä olevien sanojen on oltava ensiluokkalaisille tuttuja, jotta he ymmärtävät lukemaansa.

- *lukeminen on kompleksista:*

Lukeminen on monimutkaista, ei itsestään selvää, ja koulutulokkaissa muuttamat hallitsevat lukemistaidon kouluun tullessaan, ja toiset alkavat opetella sitä taitoa oppitunneilla.

- *lukeminen on kommunikaatiokeino:*

Toisluokkalaiset kirjoittavat ensiluokkalaisille omia ajatuksiaan aapisen kirjan sivuista. Ensiluokkalaiset lukevat kirjoituksia ja jatkavat tekstejä sen mukaan, millaisia ajatuksia teksti heissä aiheuttaa.

- *lukeminen on reaktio:*

Ensiluokkalaiset reagoivat lukemaansa kirjoittamalla jatkoa tekstiin.

- *lukeminen on luovuutta:*

Kun ensiluokkalaiset lukevat toisluokkalaisten kirjoituksia, he samalla mielessään elävät tekstejä läpi ja luovat omia mielikuvia tekstin perusteella.

- *lukemisella on kehittymiseen tähtäävä tehtävä:*

Annoin toisluokkalaisille tehtäväksi kirjoittaa ensiluokkalaisille tekstejä nimenomaan sen vuoksi, että jo lukevat ensiluokkalaiset voisivat kehittyä lukemisen

taidoissaan eteenpäin. Kehittymisen mahdollistaa lukijan kehitystasoa vastaava, tarpeeksi vaativa teksti.

- *lukemisella on erityisiä tarkoituksia:*

Ensiluokkalaiset jo lukevat oppilaat saavat lukea itse lisää kirjainsivun aiheesta, kun he lukevat toisluokkalaisten tekstejä. He tutustuvat yhteiseen aihepiiriin laajemmin.

- *lukemisella on kehitysluonne:*

Tekstien lukemisesta seuraa se, että lukija kehittyy lukijana.

Nämä lukemisen perusteet löytyvät tutkimukseni rakenteista.

Lukemista pidetään prosessina. Tämä prosessi on sekventaalinen ja tietyllä tavalla hierarkkinen. Sekventaalisella ymmärretään jatkumoa, joka etenee tietyn yksiköin ja koostuu niistä. Hierarkkisuus merkitsee aikaisempien tapahtumien strukturaalista ja strukturoivaa olemusta seuraavaa suoritusvaihetta hankittaessa. Lukeminen edellyttää kahta keskeistä jäsentymissuuntaa: horisontaalista ja vertikaalista. Lukemisen tulee edustua esim. opetussuunnitelman kokonaisuudessa yleisenä aineksen laajuutena ja omana vertikaalisena dimensionaan. Lukemisen kehityksen jatkuvuusajatus kohdistuu oppijaan eli lukijaan ja hänen lukemistoimintaansa, kun hän etenee vaiheesta toiseen lukemisprosessin hierarkkisia vertikaalisia yksiköitä pitkin. Vaiheet ovat toisiinsa limittyneitä ja kietoutuneita. Jollakin tietyllä luokkatasolla lapset ovat lukemisen kehityksen eri vaiheissa ja eri kombinaatioin. Kytkeymät ovat kullakin yksilöllä erilaisia. (Lehmuskallio 1983, 72-73.)

Logan ym. (1972, 363-366) esittävät lukemisen kehitysluonteen kuutena vaiheena. Heidän mukaansa lukemisen tulee kehittyä asteittain ja systemaattisesti. Vaiheet voidaan määritellä niissä erotettavien tyypillisten piirteiden mukaan: *valmiusvaihe, alkava lukeminen, alkava itsenäinen lukeminen, siirtymävaihe, välivaihe ja edistynyt - laaja (laajeneva) vaihe.*

*Valmiusvaihe* on lukemista edeltävä vaihe, jossa lapsi tekee ensimmäiset assosiaationsa sosiaalisesta ja fyysikaalisesta ympäristöstään. Hän oppii, että on olemassa äänen ja sosiaalisen vastauksen yhteys. Äänet ovat yhteydessä puheeseen.

*Alkavan lukemisen vaiheessa* lapset oppivat sanan tunnistamisen, kontekstin viitteet, sanamuodon viitteet ja foneettiset viitteet. He saavuttavat taidon mm. irrottaa informaatiota painetusta symbolista, erottavat kirjaimet ja sanat, erottavat alkuäänteen puhutuista sanoista, käyttävät tekniikkaansa uusien sanojen lukemiseen, kuuntelevat tiettyihin tarkoituksiin, lukevat vasemmalta oikealle. Tässä vaiheessa on merkittävää, että lukeminen saa luonteen, jossa merkitys korostuu eikä rajoitu vain sanojen tunnistamiseen. Suoritusta on käytettävä lukemiseen tiettyä tarkoitusta varten. Samoin on alusta alkaen lukemisen kehittämiseksi aloitettava arvioiva suhtautuminen luettuun, tulkita luettua kertomusten tai lukemiskappaleen luonteen mukaan.

*Alkava itsenäinen lukeminen* on kehitysvaihe, jossa oppija pystyy melko itsenäiseen sanan tunnistukseen, ymmärtää lukemaansa ja myös tulkitsee sitä. Itsenäisyys vahvistuu atmosfääristä, joka ruokkii kielellisiä integraatioita ja luo toimintoja sekä antaa mahdollisuuksia erilaiseen kielen avulla ilmaisemiseen ja kommunikointiin.

*Siirtymävaiheessa* itsenäisen alkavan lukemisen kehitysvaiheen saavuttaminen puhkeaa ja etenee pian yhä laajempaan riippumattomuuteen. Se ilmenee kasvavana lukemisesta nauttimisena. Lapset omaksuvat itsenäisen omavastuisen lukemistavan. He ymmärtävät, arvioivat ja tulkitsevat. Tämä vaihe on lukemisen kehityksen, lukemiskiinnostuksen, harrastuksen ja yksilön kehityksen näkökulmasta monimerkityksinen.

*Välivaihe* on osoittautunut monessa yhteydessä merkittäväksi ryöpsähdykseksi lukemisen kehityksessä. Tässä vaiheessa syntyy lukemista eri tarkoituksiin, lukemisen tempoa muunnellaan, tapahtuu kielikontekstin sujuvaa tulkintaa, lukemismenetelmän vaihtamista materiaalin vaatimusten mukaan, lukemista muistiinpainamiseksi, nauttivaa, tulkitsevaa ja arvioivaa lukemista. Tässä vaiheessa kehittyvät kyvyt silmällä, koota, alleviivata olennaista, eritellä ja arvioida luettua. Kielen hallinnan niin ikään monipuolistuessa paranevat arvioivan ja luovan lukemisen edellytykset, analyysikyky, ymmärtäminen, tulkinta ja synteesi.

*Edistynyt - laaja vaihe* sisältää laajan kielen hallinnan ja sanallisen kyvykkyyden. Saavuttaakseen funktionaalisen merkityksensä yksilössä ja kulttuurissa lukemisen kehitys edellyttää luovan lukemisen, kriittisen lukemisen ja ymmärtävän tulkitsevan lukemisen jatkuvaa kehitystä. Kypsän lukijan kehittämisessä tulisi pyrkiä siihen, että jokainen oppija saavuttaisi niin laajat ja korkeatasoiset kokemukset sekä kyvykkyyden kuin hänen suinkin on mahdollista saavuttaa ja että koulutuksessa pystyttäisiin vastaamaan oppijan tarpeisiin, kykyihin, kiinnostukseen ja taipumuksiin niin laajasti kuin mahdollista.

Lehmuskallio (1983, 132-138) ilmaisee lukijan kehitysdimension *alkavasta lukijasta kypsään lukijaan* ulottuvana hierarkkisenä jatkumona. Lukija on jatkuvasti *kehittyvä lukija*. Kyseessä on pragmaattinen, jatkuva kehitysilmio, jossa itse lukeminen on *kehittyvä taito*.

*Alkavan lukijan* taitosisällöt sijoittuvat lukemisprosessin vaiheittaisen kehityskuvan mukaan alueisiin:

- 1) valmiusvaihe
- 2) alkava lukeminen
- 3) alkava itsenäinen lukeminen ja
- (4 siirryntävaihe).

Koko tämän alueen lukutaidon ulkoinen toimintamuoto perustuu decoding-tapahtumaan eli äänne-kirjainvastaavuuden ja kirjain-äännevastaavuuden oivaltamiseen ja sen käyttämiseen laajenevien ja vaativampien kielen yksikköjen käsittelyssä, kuten tavun, sanan, lauseen jne. lukemisessa. Lukija siirtyy vähittäin käyttämään tekniikkaansa informaation irrottamiseen tekstistä. Taidon hallinta etenee harjaantumisvaiheen ja automatisoitumisvaiheen avulla.

*Kypsän lukijan* olennaisin ero alkavaan lukijaan verrattuna näkyy informaation irrottamisessa tekstistä ja sen käsittelyssä. Kyseessä on monipuolinen psykolingvistinen toimintaprosessi, joka voidaan määritellä laajasti luetun ymmärtämisenä. Se on monipuolista sopeuttamista tekstiin, sisältöön ja lukijan kognitiiviseen struktuuriin. Sen tavoitteet ja tarkoitus ovat lukijan säätelmiä. Taidon

luonne on automatisoitunut decoding-piirteissä ja muuntuu ymmärtäväksi luovaksi prosessiksi. Taitosisällöt välineistyvät. Taitojen pätevyys on laajentunut sekä sopeuttamisen että tarkoitteiden kannalta. Lukutaito on näissä piirteisään funktionaalinen adaptiivinen kompetenssi. Ei enää "lukemista" ("reading") vaan "lukemisen läpi" ("through reading") ja "lukemisesta lähtien" ("from reading").

Kypsän lukijan taitosisältöjen koostumus sijoittuu lukemisen kehityksen hierarkkisen kuvauksen sovellettuna vaiheisiin:

(4 siirryntävaihe)

5) välivaihe ja

6) edistynyt laaja vaihe.

Minkään vaiheen sukeltautuminen ei ole kokonainen ja piirteistöltään ehdoton, vaan limittyviä ja eri vivahteista rakentumista toisesta toiseen tapahtuu. Varsinkin siirryntävaiheen molemmilla puolilla voi olla piirteitä runsaasti sekä alkavan että kypsän lukijan taitosisällöistä. Samoin alkavan lukijan varhaisemmissakin vaiheissa voi esiintyä jo kypsän lukemisen erilaisia piirteitä, esim. luetun ymmärtämistä ja luovuutta. Alkavan ja kypsän lukijan välillä on lukija, jota Lehmuskallio luonnehtii nimellä *siirtyvä lukija*. (Lehmuskallio 1983, 132-138.)

Smith (1975, 39-66) on esittänyt lukemisprosessin kehityksen neljänä vaiheena: *valmiusvaihe, alkavan lukemisen vaihe, nopean kasvun vaihe ja lukemisen hallitsemisen vaihe*.

*Valmiusvaihe* koostuu Smithin mukaan oppijan kokemustaustasta. Hän esittää vaiheen pääasiassa pedagogiselta kannalta ja tähdentää, että vaihe merkitsee lapsen kokemusten kartuttamista itse lukemistoimintoja kohtaan. Ensiksi: tämä voi tapahtua mm. ääneen lukemisen avulla (opettaja/kasvattaja) samoin kuin yleisellä kokemusten rikastuttamisella oppimisympäristössä. Toiseksi: lapsen on oltava fyysisesti, sosiaalisesti ja emotionaalisesti kehittynyt kyetäkseen vastaamaan lukemistapahtuman vaatimuksiin. Motoriselta kannalta on huolehdittava silmän ja käden koordinaation hallinnasta. Koska lapsi toiminnallaan "ajattelee", on toiminnan ja monipuolisten luovien ärsykkeiden pro-



vosoitava lapsen käyttäytymistä. Sosiaalinen ja emotionaalinen kypsyminen ilmenee Smithin mukaan oikeana asenteena lukemista kohtaan.

Valmiusvaiheen lukemiskehityksen taidot ovat seuraavat: Oppijalla on oltava halu lukea, kehittyvä kuuntelemisen kyky, hyvä suullinen sanavarasto, käsitys oikeasta ja vasemmasta suunnasta, kyky lukea yhtä riviä/ riveittäin, terävä kuulo, tarkka visuaalinen erottelukyky, kehittyvä ymmärtämisen kyky, kehittyvä suullinen ilmaisutaito, kehittyvä käsitteenmuodostus, kehittyvä tieto kirjaimista sekä tieto ja käsitys, kuinka kirjoja käsitellään.

*Alkavan lukemisen vaiheeseen* kuuluvat Smithin mukaan perussanaston kehittyminen, hyvät lukemistottumukset, jolloin on otettava huomioon fyysisen ympäristön vastaavuus tähän kehitykseen ohjattaessa, luetun ymmärtämisen ja sanojen rakenteiden ominaisuuksien hallinnan lisäksi sopivan nopeuden saavuttaminen ja käsitys siitä, mitä luetaan, kehittyvä kyky itsenäiseen lukemiseen sekä luovien kykyjen kehittyminen.

*Nopean kasvun vaiheessa* on ilmeistä, että käsitys lukemisesta on tullut lapselle selväksi. Lapset huomaavat olevansa kyllin varmoja ja taitavia lukemaan vaativampaa tekstiä kuin aikaisemmin ja ymmärtävät, mistä lukemisesta on kysymys. Tämä nopean kasvun periodi on monien lasten luonnollinen kehitysvaihe, ja se ilmaantuu useimmiten itsenäisen lukemisen alussa suurena ryöpsähdyksenä.

*Lukemisen hallitsemisen vaiheessa* lukemista käytetään palvelemaan tarpeita yhtä hyvin jokapäiväisessä työskentelyssä kuin virkistyksessäkin. Lukemisen hallinta on tehokasta lähteiden käyttökäytännöksiä, informaation paikantamista, muistiinpanojen tekemistä, jäsentelyn/luonnoksen laadintaa ja kokoamista eli asian esittämistä tiivistetysti. Taitoa voi soveltaa edelleen sanakirjojen käyttöön, silmäilyyn, luetun esteettisten arvojen tulkintaan ja arviointiin, yksityiskohtien tarkasteluun, murretekstien lukemiseen, erilaisten symbolisten järjestelmien kuten karttojen yms. lukemiseen ja organisoimis- ja jäsentelytaitojen kehittämiseen.

Smithin lukemisen kehityksen näkökulma on lähinnä suuntautunut pedagogisiin sisältöihin, opetusjärjestelyihin ja koulujärjestelmän puitteisiin. Hän edellyttää kolmen ensimmäisen vaiheen kehittämiseen ala-asteen opetusaluetta ja lukemisen hallitsemisen vaiheen kehittämiseen myöhempiä kouluvuosia, kun oletetaan, että kunkin lukemisprosessin muuntumisessa lukija on edennyt vaihe vaiheelta. Smith katsoo, että lukemisprosessin eri kehitysvaiheiden saavuttamisen pedagogisena ehtona on *yksilöllinen etenemistapa*. Jokaiseen vaiheeseen sisältyy myös Smithin *luovan lukemisen* aspekti.

Lukutaidon (literacy) määritelmää tulkitaan eri tavoin. Kapeasti ´tekstien käyttäminen´ voidaan nähdä eräänlaisena peruslukutaitona eli kirjoitettujen tekstien lukemisena (reading literacy). Peruslukutaitoon sisällytetään kyky purkaa tekstikoodia eli ymmärtää kirjoitettujen sanojen merkitys, kyky vastaanottaa informaatiota ja päätellä merkityksiä luetusta tekstistä. (Linnakylä 1991, 10.)

Lehmuskallio (1983, 57) tuo esille Challin määritelmät lukemisesta. Chall painottaa merkitystä ja tulkintaa lukemisesta puhuttaessa:

1. " Lukeminen on kirjoitetun kielen *ymmärtämistä* ja *reagoimista* siihen - reagoimista tietoisuuden ja ymmärryksen laajalla alueella, sekä kirjaimellisella että tulkitsevalla tavalla. Yksinkertaisesti ymmärtämistä."
2. " Lukeminen on symbolien mielekästä *tulkintaa* - prosessi, jonka avulla ymmärrämme. Se on lukijan ja kirjoittajan välinen *kommunikaatioprosessi* ja päämäärän saavuttamisen keino. Se ei ole päämäärä sinänsä."

Luetun ymmärtämisen tutkimuksen paradigmassa on jo aikaa luovuttu tiedon siirto -näkemyksestä eli siitä, että tekstin merkitys siirtyisi sellaisenaan lukijalle. Samoin on luovuttu interaktionäkemyksestä eli tekstin ja lukijan suoravii-  
vaisesta vuorovaikutuksesta. Viime vuosina on suosittu ns. transaktionäkemystä, joka painottaa voimakkaasti juuri lukijan osuutta tekstin tulkinnassa. Sen mukaan parhaimmillaan lukija luo tekstille oman merkityksen aikaisempien kokemustensa, toiveittensa ja tarpeittensa sekä taitojensa mukaisesti. Viime aikoina tämäkin käsitys on vielä kärjistynyt. Itsenäiset ja omaehtoiset opiskelijat eivät lukiessaan oikeastaan tulkitse tekstejä vaan käyttävät niitä omien näkemystensä avartamiseksi ja arvioimiseksi. (Linnakylä 1991, 13-14.)

Viestinnällisemmin tulkittuna peruslukutaito ymmärretään sekä tekstien lukemisena että niiden tuottamisena eli kirjoittamisena. (Linnakylä 1991, 10.) Mielestäni lukemisessa ollaankin jo silloin pitkällä, kun lukemiseen kyetään vastaamaan ja reagoimaan kirjoittamalla.

Lukemisprosessina tarkastellen tekstien tehokas lukeminen etenee aiempiin kokemuksiin pohjautuvasta oletusten teosta uusien tietojen ja mielikuvien vastaanottoon, valikointiin ja jäsentämiseen sekä omien merkitysten rakentamiseen ja arviointiin tekstin pohjalta. Keskeisiä strategisia toimintoja ymmärtämisprosessissa ovat tiivistäminen, kysyminen, epäselvien kohtien selkiyttäminen ja jatkosisällön ennustaminen. (Linnakylä 1991, 14.)

Lukutaitoa eriteltäessä luetun ymmärtämistä on määritelty tarkemmin - erityisesti kognitiivisen oppimiskäsityksen myötä - luetun ymmärtämisen vaatimien ajattelun taitojen kannalta. Viime aikoina yleinen ulottuvuus luetun ymmärtämisessä on ollut ajattelun kokonaisvaltaisuuden tarkastelu eli on selvitetty sitä, miten irrallisina tai toisiinsa suhteutuen tekstin ajatukset siirtyvät lukijalle. Kognitiivisen tarkastelun rinnalla on yhä useammin otettu huomioon myös lukutaidon affektiivinen alue: lukemiseen liittyvän mielihyvän tai ahdistuksen kokeminen; lukemisesta kiinnostuminen tai siitä vieraantuminen; lukemisen harrastaminen ja arvostaminen tai kirjallisuuden arvon kieltäminen. (Linnakylä 1991, 10-11.)

Tutkimuksessani mukana olevat ensiluokkalaiset osasivat jo lukea kouluun tullessaan. He harrastavat lukemista ja lukeminen tuottaa heille mielihyvää. Heillä on myönteinen suhtautuminen lukemiseen.

Yhteiskunnan muutos ja lukutaidolle asetetut uudet vaatimukset ovat painottaneet viime vuosikymmenenä funktionaalista eli yhteiskunnassa toimivaa lukutaitoa. Tällöin lukutaidon määrittelyssä painotetaan lukemiseen integroituvaa toimintaa. Luku- ja kirjoitustaito eritellään tällöin usein tekstilajien mukaisesti kertovaksi (narratiiviseksi), tiedottavaksi (ekspositoriseksi tai dokumentaariseksi) tai taivuttelevaksi (argumentatiiviseksi). Tällöin oletetaan, että lu-

kutaidossa on paitsi universaalinen, kaikelle lukemiselle yhteinen alueensa myös tekstilajiin ja sen funktioihin liittyvät vaatimuksensa. Toisaalta funktiot voidaan jaotella myös lukijan ajattelutoimintojen, näkyvän toiminnan tai yhteiskunnallisen osallistumisen kannalta. Tällöin toimiva lukutaito jaotellaan esimerkiksi: ympäristöön yhdistyväksi lukemiseksi, opiskelulukemiseksi, ammatilliseksi lukemiseksi, viihdyttäväksi tai virkistäväksi lukemiseksi sekä rituaaliseksi lukemiseksi. Tämä laajempi tekstilajeista irrottautuva funktionaalisuuden määritelmä vaikuttaa osuvammalta aikana, jolloin pyrimme etsimään yhteyksiä yksilön ajattelun ja toiminnan välille. (Linnakylä 1991, 11.)

Lukutaitoon voidaan sisällyttää sekä lukeminen, kirjoittaminen että laskeminen eli melkein koko perussivistys. Lukutaitokäsittettä on myös laajennettu käsittämään joukkoviestinten viestien vastaanottamisen ja ymmärtämisen ja onpa viime aikoina puhuttu myös tietokonelukutaidosta. On tärkeää, että ihminen kykenee vastaanottamaan ja ymmärtämään toisten lähettämiä viestejä. Vähintään yhtä tärkeää on myös, että hän kykenee itse ilmaisemaan itseään. Lukeminen ja kirjoittaminen kuuluvat yhteen. Jotta ihminen voisi täysipainoisesti osallistua oman elämänsä muovaamiseen ja yhteiskunnalliseen toimintaan, on hänen myös kyettävä ilmaisemaan itseään kirjallisesti, luomaan viestejä toisten luettavaksi. (Jarva 1991, 83-84.)

Jarva (1991, 84-85) mainitsee informaatioyhteiskunnan kehityssuuntia. Tärkein niistä on viestinten yhdentyminen ja monipuolistuminen. "Moniviestimet" lähettävät kirjoitusta, ääntä ja kuvaa. Toinen kehityssuunta on muutos viestintäympäristössä. Tavallisen kansalaisen jokapäiväinen elämä vaatii viestiyhteyksiä oman yhteisön tai kulttuurin ulkopuolelle, jopa maailmanlaajasti. Jarva määrittelee tulevaisuuden lukutaidon viestintäkasvatukseksi, joka merkitsee sitä, että ihmisille annetaan perustiedot viestinnästä ja sen välineistä, perusvalmiudet ja taidot käyttää ja kehittää viestintää ja sen välineitä sekä perusvalmiudet luoda ja arvioida viestintäsisältöjä. Linnakylä (1991, 11) määrittelee käsitteen uuslukutaito, joka merkitsee kuvan, tietotekniikan, median, ympäristön, kulttuurin, perinteen, taiteen ja tieteen, moraalin ja arvojen lukutaitoa.

Nykyisin kuvallisen informaation ollessa voimakas lapset ovat oppineet otta-  
maan tietoa vastaan myös kuvan ja äänen avulla sekä kuvan ja tekstin yhteis-  
vaikutuksen avulla. Viestintäkasvatuksen ajankohtaisuus on todellisuutta ny-  
kyään. Tutkimuksessani pitäydyn tekstin ja kuvan lukemisessa ja tekstin kirjall-  
lisessa tuottamisessa, enkä ole ottanut mukaan ääntä, joka on moniviestimien  
yksi ulottuvuus.

#### 4.2 Kirjoitustaito

Normaalisti kehittyvä lapsi saavuttaa puhutun kielen kieliopilliset rakenteet  
kahden ja kolmen vuoden välillä. Tämän harjoittaminen alkaa n. 18 kuukau-  
den iässä. Jos puhe ei kehity ensimmäisten viiden vuoden aikana (ja jos lapsi  
on normaalisti puhuvien ihmisten joukossa) se on merkki jonkinlaisesta epä-  
normaalista tilasta, kuten kuuroudesta, autismista tai jonkinlaisesta aivojen tu-  
hosta. Normaaleissa olosuhteissa, kun lapset oppivat puhumaan ennen kuin  
ovat viisivuotiaita, he eivät tarvitse mitään muodollista opetusta. (Perera 1984,  
159.)

Tullessaan kouluun oppilaalla on hallussaan varsin kehittynyt kieli. Kuitenkin  
kirjoitustaito opitaan yleensä vasta koulussa. Liikeratojen monimutkaisuuden  
vuoksi taito ei ole yksinkertainen opittavaksi, ja kuitenkin se on vasta ensim-  
mäinen askel tiellä, jolla opitaan kielestä kirjallinen koodi ja sen käyttäminen.  
Kirjoitusjärjestelmän oppiminen on eri asia kuin luonnollinen kielen omaksu-  
minen. (Keravuori & Mäenpää 1982, 181.)

Ihmiset ovat puhuneet karkeasti miljoona vuotta mutta ovat kirjoittaneet vain n.  
5500 vuotta. Tästäkin ajasta vain pieni vähemmistö maapallon ihmisistä on  
osannut lukea ja kirjoittaa. 1500-luvulla painamisen kehitys aikaansai sen, että  
lukutaito laajeni. Vieläkään kaikki maailman aikuiset eivät osaa lukea tai kir-  
joittaa. Joillekin kielille ei ole vielä kirjoitettua muotoa. (Perera 1984, 160.)

Pereran (1984, 160) mielestä kirjoittaminen ei ole niin "luonnollista" kuin pu-  
huminen. Puhuminen on perustavaa laatua oleva asia olla ihminen samoin

kuin kävely kahdella jalalla, mutta kirjoittaminen on lisätty ominaisuus, joka kuuluu ihmisyyteen, mutta ei ole määräävä piirre ihmisyydessä.

Ero puhutun ja kirjoitetun kielen välillä aiheuttaa joitakin ongelmia lapsille tuottaa kirjoitettua kieltä ja ymmärtää kirjoja. Koulutettuina aikuisina me olemme, melkein poikkeuksetta, ihmisiä, jotka tuntevat olonsa kotoiseksi kirjoitetun kielen suhteen, joten meille ei ole aina helppoa nähdä oppimistehtävää lapsen kannalta. Tietoisuus puheen ja kirjoituksen eroista, ja jokaisen mallin vahvuuksista ja heikkouksista, voi tuottaa ideoita, joilla ohjaamme oppilaat tutusta puhumisesta tuntemattomaan kirjoittamiseen. (Perera 1984, 160.)

Puheella ja kirjoituksella on tilanne-eroja. Puhe tapahtuu kasvoista kasvoihin. Ihmiset voivat samalla kommunikoida keskenään. Kirjoittaminen on yksinäinen ja eristetty tapahtuma, jossa lukija ei ole paikalla, ja kirjoittajalla on aikaa pohdita, katsoa taaksepäin ja korjata omaa kirjoitustaan. (Perera 1984, 162-163.)

Kun kielen hallitseva oppilas joutuu valitsemaan kirjallisen koodin, hänen on toimitettava ilmaisemisensa kokonaan kielellisin, verbaalein, keinoin. Puheessa äänenlaatu, tauot, ilmeet, eleet, jopa asento ilmaisevat osan viestistä. Kirjoituksessa kaikki on kanavoitava kieleen. Puhetilanteessa kuulija on läsnä, joten molemminpuolisesta ymmärtämisestä voidaan varmistua. Sen sijaan kirjoittaja on yksin, ja hänen on kuviteltava kirjoitukselleen lukija, jotta hän voisi jotenkin mielessään kontrolloida kirjoittamansa ymmärrettävyyttä. (Keravuori & Mäenpää 1982, 181.)

Puhe ja kirjoitus täyttävät erilaisia tehtäviä. Jos puhe täyttäisi kaikki kielelliset tehtävät joita yhteiskunta vaatii, ei olisi tarvetta hitaaseen ja vaativaan kirjoittamiseen. Kirjoittamalla voidaan säilyttää muistiinpanoja, listoja eri asioista (aikaisemmat kirjoitukset), kadun nimet, kauppojen nimet jne. Kirjoituksen peruskäyttö on ideoiden ja tiedon välittäminen. (Perera 1984, 164-165.)

Puheella ja kirjoittamisella on fyysisiä eroavuuksia. Puhe rakentuu äänistä, jotka tuotetaan ajassa, kirjoittaminen rakentuu merkeistä, jotka tehdään jo-

honkin esim. paperille järjestetyssä tilassa. Avaruudellinen järjestys on kaksidimensionaalinen. Jotkut kirjoitusmenetelmät kehittyvät sivun yli, toiset ylhäältä alas, mutta kaikissa tarvitaan horisontaalista ja vertikaalista liikettä. Aikajärjestys toisaalta on välttämättä yksiulotteinen. Puhe havaitaan korvalla, kirjoittaminen silmällä. Kirjoittaja on paljon hitaampi kuin lukija tai puhuja. (Perera 1984, 160, 161.)

Kirjoittamistapahtumassa foneemisarja muunnetaan grafeemisarjaksi eli foneemikieli muunnetaan grafeemikieleksi. Kuullut sanat havaitaan sarjaksi äänteitä toisin sanoen lapsi tajuaa äänne-kirjain vastaavuuden. Kirjoittamisprosessi on lukemisprosessia loogisempi ja konkreettisempi luonteeltaan. Kirjoituksessa lähtökohtana on tuttu sana, jota päätelmien seurauksena on uusi tapa esittää sana kirjainten avulla. Tavun äänteet sisältävät vihjeen kirjainten nimiin, joiden avulla vastava merkki muistetaan. (Laakso & Sihvonen, 1989, 45).

Kirjoittaminen on hierarkkisesti kehittynyt monimutkaisia prosesseja vaativa toiminto. Kirjoittaessaan oppilaan on hallittava kirjoittamisen perustekniikka, hahmotettava aihe kokoamalla tietoa ja käyttämällä muistikapasiteettiaan sekä puettava ajatuksensa verbaaliseen muotoon loogisesti eteneväksi tekstiksi. Kirjoitustaidon kehittäminen ja opettaminen edellyttävät opettajalta riittävää tietoa kirjoitusprosessin olemuksesta sekä sen monimutkaisuudesta vaativana ongelmanratkaisutaitona. (Matilainen 1993, 8.)

Kirjoitus on pitkäikäinen, se voidaan lukea ja lukea uudelleen, se voidaan ottaa mukaan ja se voidaan huolellisesti kopioida. Kirjoitettu teksti ei enää tarvitse auktoriteettia, koska sillä on itsenäinen olemassaolo. Siksi samat sanat voidaan siirtää vuosisadasta toiseen ja maanosasta toiseen äärettömän suurelle ihmisjoukolle eikä kirjoittajaa välttämättä tunneta. Vastakkaisesti, puhe on ei-pysyväistä, paikallista ja henkilökohtaista. Ennen kuin nauhurit keksittiin, puhe oli ohimenevää, sitä ei voitu kerätä, kuunnella uudestaan eikä kuljettaa, eikä sillä ollut omaa olemassaoloa erossa puhujasta. Ennen puhelinta ja radiota puhujan sanat eivät kulkeneet sen kauemmas kuin mitä hän jaksoi itse

tuottaa. Kun puhuttu kieli lähetetään eteenpäin, sillä on tapana vääristyä. (Perera, 1984, 161.)

Kirjoitus on vuorovaikutusta ja kommunikointia. Opetuksen kannalta on tärkeää varhaisessa vaiheessa saada oppilaat oivaltamaan, että he kirjoittavat jollekulle lukijalle. On tiedostettava seikka, kuinka paljon yhteistä tietoa ja yhteisiä kokemuksia tekstin kirjoittaja voi olettaa itsellään ja lukijalla olevan. (Keravuori & Mäenpää 1982, 181-182.)

Kirjoitustaito on myöskin sosiaalinen valmius, sen välityksellä yksilö on vuorovaikutuksessa yhteiskuntaansa. Kirjoittamistapahtuma on viestintää yhteisön jäsenien välillä. Kirjoitustaidon välityksellä karttuu inhimillisen tiedon varasto. (Laakso, Sihvonen 1989, 45).

Telemanillakin (1979, 35) korostuu kommunikaation merkittävyys kirjoittamisen opetuksessa. Hän ehdottaa, että kirjoittamista ei tulisikaan harjoitella erillisenä äidinkielenopetuksen osana vaan että kirjoittamisen opetus olisi integroitava koulun muuhun toimintaan, kaikkien kirjoittamista edellyttävien kouluaineiden yhteyteen. Thornton (1980, 16-33) on Telemanin kanssa samaa mieltä, minkä lisäksi hän painottaa erityisesti sitä, että oppilaalla on oltava viestimisen tarve ennen kuin kirjoittamisen oppimisprosessi pääsee vauhtiin.

Motivaatio on tärkeä tekijä kirjoitustapahtumassa. Jo 1940-luvulla Enkvist (1949, 185-193) painotti erityisesti sitä, että kirjoittamaan ohjaamisessa on vapautettava kirjoittaja aikaisempien kirjoituskokemusten aiheuttamasta epäonnistumisen tunteesta ja johdettava hänet onnistumisen kokemuksiin. Siksi hän piti tärkeänä, että kirjoittajan on saatava viestiä itselleen läheisistä ja tutuista aiheista lukijalle, joka on kiinnostuneempi sanoman sisällöstä kuin muodosta.

Collinsin (1981, 119, 202, 214) mukaan kirjoittamisen opettajina virheistä muistuttaminen ei saa mennä merkityksen muistuttamisen edelle. Meidän on opetettava merkityksen luomista kirjoittamiseen, sillä se on kirjoittajilla suurempi ongelma kuin oikeinkirjoitusseikat. Hänen mukaansa merkityksen pitäisi



olla perusta opetettaessa kieltä ja kirjoittamista. Merkitys yhdistää puhumisen ja kirjoittamisen ja kielen taitojen kehityksen.

Tutkielmassani ideana on mahdollisimman aikaisin päästä itse tuottamaan tekstiä. Sen mikä lapsessa on, omia ajatuksia, ideoita, tulisi kasvaa ja kehittyä, nousta esiin muidenkin kuultavaksi. Silloin hän saa palautetta ja kasvaa ja kehittyy vuorovaikutuksen kautta.

Kirjoitustuotokset ovat näkyvää tulosta kirjoitetusta kielestä. Pedagogiikan näkökulmasta kirjoitus on äidinkielen osa-alue, oppilaan tuotos, opittavissa oleva taito. Tuotoksena kirjoitettu kieli voidaan jakaa muotoon ja sisältöön, jotka eivät käytännössä ole toisiaan täysin poissulkevia. Muoto sisältää kielen ulkoasun, joka rakentuu kielelle ominaisista graafisista kirjoitusmerkeistä. Muoto sisältää myös oikeinkirjoitukseikat, luettavuuden ja käsialan. Kirjoituksen sisältö tarkoittaa sitä kirjoittamalla talletettua sanomaa, jonka kirjoittaja haluaa välittää lukijalle. Kirjoitustyyliä voidaan pitää sisällön osana, kirjoittajan työvälineenä, jolla tekstin sanomaa voidaan korostaa. Tuotoksen määrä liittyy myös sisältöön. (Ahvenainen & Karppi 1993, 43.)

Aluksi kirjoituksen opettelussa joudutaan harjoittelemaan paljon muotoon liittyviä taitoja. Sitä mukaa kun kirjoituksen perustekniikkaa opitaan, kohdistuu opetus kirjoituksen sisältöön. Kirjoittamiseen liittyy, samoin kuin ääneenlukemiseenkin, motorinen suoritus. Käsien kirjoitettaessa se on vaativa silmän-käden vuorovaikutuksessa tapahtuva hienomotorinen suoritus, joka ilmenee persoonallisena käsialana. Näppäimistöllä kirjoitettaessa tämä motorinen suoritus redusoituu pelkäksi kirjainten tunnistamiseksi ja näppäinten painamiseksi. (Ahvenainen & Karppi 1993, 43-44.)

Kirjoittamiseen liittyy vielä oleellisena motorinen suoritus, joka ilmenee persoonallisena käsialana. Motorinen suoritus on tulosta sensomotorisesta toiminnasta. Kuusisen (1972,17) määritelmän mukaan kirjoitus on motorinen tapahtuma, jossa lapsi oppii yhdistämään tiettyihin kuulemiinsa auditiivisiin hahmoin tietyt motoriset hahmot eli kirjaimet. Käden hienomotoristen kirjoitusliikkeiden aikana analysoidaan jatkuvasti kirjoitettua tekstiä. Niinpä kirjai-

tusmotorista toimintaa voidaan pitää sekundäärisenä ja sana-analyysiä primaarina toimintana. Alkuopetuksessa kirjoitustaidon harjoittelu perustuu juuri sana-analyysiin, jolloin opitaan muuttamaan kuullut äänneet niitä vastaaviksi kirjainmerkeiksi eli grafeemeiksi. Tärkeää on myös käden hienomotoriikan harjoittaminen, jolloin opitaan fyysis-motorisesti tuottamaan oikeat kirjainmerkit. Sujuva oikeinkirjoitustaito vaatii visuaalisten ja auditiivisten havaintojen sekä kirjoitusmekaniikan yhteistoimintaa. (Laakso & Sihvonen 1989, 45.)

Ahvenainen ja Karppi (1993, 44-46) ovat kuvanneet erilaisia kirjoitustuotoksia. Kirjoitustuotokset ovat *jäljentäminen*, *sanelukirjoitus*, *toistokirjoitus*, *kirjoitelma* ja *luova kirjoitus*. Kirjoittaminen voi tapahtua kognitiivisen toiminnan eri tasoilla. *Jäljentämisessä* siirretään malliteksti vain motorisen suorituksen välityksellä toiseen tilaan. Suoritus ei edellytä kognitiivisia ajatteluprosesseja, ei lukutaitoa eikä tekstin ymmärtämistä. *Sanelukirjoitus* vaatii onnistuakseen paljon enemmän. Ensiksi on eroteltava puhutun sanahahmon äänneet ja talletettava sana(t) auditiiviseen työmuistiin tarkempaa analyysia varten. Työmuistista kirjoittaja purkaa akustisena hahmona koodattua tekstiä kirjoitukseksi käyttäen sovittua merkkijärjestelmää. Tässä onnistuminen edellyttää oppilaalta kirjainhahmoja vastaavien näköliike-skeemojen hallintaa. Lisäksi on kyettävä tuottamaan ne oikeaan asemaan kirjoitusavaruudessa, paperilla. Käsinkirjoittaminen, jonka osuus tietokoneyhteiskunnassa on vähentymässä, on mutkikas hienomotorinen suorituskokonaisuus, jossa kunkin liikeosan on sulavasti kytketty seuraavaan. Sanelukirjoituksen onnistuminen edellyttää jo lukemisen perustekniikan hallintaa, sanatasoista lukemista, mutta ei välttämättä tekstin ymmärtämistä.

*Toistokirjoituksessa* lähtökohtana on luettu teksti, joka täytyy myös ymmärtää. Muuten ei tekstin pohjalta synny järkevää reproduktiota, ainakaan silloin, kun teksti on pitempi. Ymmärtämisen pohjalta lukijan on helppo laatia muistinsa tueksi ns. merkityskartta, joka auttaa tekstin olennaisten käsitteiden muistissa säilyttämisessä ja tekstin tuottamisessa.

*Kirjoitelman* laatimisessa toteutuu monia erilaisia kognitiivisia prosesseja. Se edellyttää tilanteeseen sopivia ajattelustrategioita, tietoja, kokemuksia ja motivaatiota. Strategia tarkoittaa intuitiivista tai tietoisesti harkittua toimintatapaa, jonka välityksellä kirjoittaja käyttää hankkimiaan tietoja ja kokemuksia kirjoitustilanteessa. Valitut strategiat aktivoivat säilömuistista kirjoitelman aiheeseen liittyvää ainesta. Valitut ainekset siirtyvät työmuistiin käsiteltäviksi, missä niitä muokataan ja yhdistellään ennen tekstin tuottamista. Tämän tyyppiset vaiheet toistuvat kirjoitustapahtumassa useita kertoja vaihtelevassa järjestyksessä kirjoittajasta ja kirjoitelmasta riippuen.

Aloitteleva kirjoittaja ei ole tottunut hakemaan ja jäsentämään säilömuististaan kirjoitelmaan liittyvää tieto- ja kokemusainesta, koska hän ei hallitse kirjoitelmaan soveltuvaa strategiaa. Siksi aloittelija voi myös unohtaa osan mieleen tulleista aineksista kirjoittamisen tiimellyksessä. Vähäpassin (1982) mukaan kirjoitelmatehtävän tulisi olla sellainen, että oppilaalla olisi siihen riittävä kokemus- ja tietopohja, jotta hän voisi kirjoittaa aiheesta mahdollisimman joustavasti. Ajattelu ei voi olla kovin syvällistä, ellei kirjoittajalla ole aiheesta riittävästi kokemuksia, havaintoja ja tietoja.

Vaativimmillaan kirjoittaminen on *luova kirjoitus eli luova kognitiivinen tuottamisprosessi*. Tällöin kirjoittaminen luo uusia ajatuskulkuja ja käsityksiä maailmasta ja sen ilmiöistä. Se avaa tietä uuteen maailmaan, jossa ei olla tilanteista riippuvaisia. Luova kirjoittaminen mahdollistaa laajentuneen ajattelun, jota herätellään joko tarkasti rajatun otsikon tai yleisempien virikkeiden pohjalta. (Ahvenainen & Karppi 1993, 44-46.)

Aivopuoliskojen hemisfääritutkimusten mukaan kirjoittaminen sijoittuu vasempaan aivopuoliskoon. Tämän aivopuoliskon prosessointia ilmennetään myös ns. lineaarisella ajattelulla, jota voidaan pitää identtisenä automaattisten tietojenkäsittelylaitteiden toiminnoille. Sama voidaan ilmaista myös käyttämällä termiä 'peräkkäisajattelu', jolloin henkilö prosessoi asioita vain tietyssä ja tarkassa määräjärjestyksessä. Tätä ajattelun prosessointia edustavat mm. standardinomainen kielen tuottaminen, matemaattiset laskutoimitukset, lukeminen jne. Näyttää siltä, että tämän päivän koululaitos on huolehtinut erittäin hyvin

vasemman aivopuoliskon prosessoineista palkitsevilla suorituksia, joiden hermofysiologinen tausta piilee juuri tässä hemisfäärissä. Oikean aivopuoliskon prosessien merkitystä on väheksytty, vaikka niitä tulee pitää yhtä tärkeinä kokonaispersoonallisuuden kehittämisessä. Jos käytämme edelleen hermofysiologista kuvaamistapaa, päättelemme, että oikeassa aivopuoliskossa tapahtuvat luovan tuottamisen kannalta merkittävät sekä muodon että sisällön prosessit:

- erilaisten ratkaisuvaihtoehtojen etsintä
- kokonaisuuksien oivaltaminen
- havaintojen oivaltaminen (eri aistein tuotetut havainnot)
- nopeat ja intuitiiviset päätöksenteot
- visuaaliset, musiikkiin liittyvät ja liikemielikuvat
- emotionaalinen ajattelu (ajattelua sävyttävät syvät tunnetilat)
- samanaikaisajattelu (useat erilaiset ajatteluprosessit tapahtuvat samanaikaisesti, jolloin testattaviksi luodaan mielikuvituksen varassa uusia todellisuuksia) ja
- tosiaika-ajattelu (kohdataan asiat sellaisina kuin ne juuri ajatteluhetkellä tuntuvat olevan - eräänlainen rehellisyys).

Edellä luetellut prosessit ovat merkittäviä kaikessa luovassa tuottamisessa, eivät pelkästään luovassa kirjoittamisessa. Näitä prosesseja ei kukaan voi hoitaa toisen puolesta. Kun on kysymys luovasta kirjoittamisesta, ilmaisija joutuu käyttämään koko aivokapasiteettiaan (sekä oikeata että vasenta aivopuoliskoaan). Näissä tilanteissa luovat impulssit, näkemykset, tunnekokemukset, oivallukset jne. siirretään oikeasta aivopuoliskosta vasemman aivopuoliskon kommunikoitaviksi muodollisten tekniikkojen avulla. Samalla kun kirjoittaja joutuu käyttämään "koko päätänsä", hän myös kokee eletyn ja koetun persoonansa syviä kerroksia. Luovan kirjoittamisen tilanteissa oppilas siis prosessoi hermosysteemissään, koko sen laajuutta ja syvyyttä myöten. Vain nämä ja tällä tavalla koetut sekä konkretisoidut prosessit tekevät hänen kirjoitelmastaan luovan tuotteen. (Heikkilä 1983, 12-13.)

Olen käyttänyt tutkimuksessani luovaa omaa kirjoittamista, vaikkakin toisen luokan kirjoittamisissa alkuteksteissä pitäydyttiin siihen todellisuuteen, joka näkyi kirjan kuvasta ja jonka toisen luokan oppilas muisti ensimmäisen luokan

kokemuksistaan. Ensimmäisen luokan oppilaat saivat tavallaan enemmän vapauksia luodessaan omia jatkotekstejä toisen luokan oppilaiden teksteihin, ja se myös näkyy heidän kirjoituksissaan suurempana idearikkautena ja vapautena sidoksisuudesta kirjan antamaan kehukseen. Tämä oli kuitenkin tarkoitus, eli toisluokkalaisten tekstien oli tarkoitus pitäytyä kirjan aineistossa. Toisluokkalaisten Onnin ja Ennin omat jutut ovat mahdollistaneet aivan omien, uutta luovien ideoiden tuottamisen myös toisluokkalaisille oppilaille. On kuitenkin huomattava, että myös toisen luokan oppilaat ovat kuitenkin voineet kirjoittaessaan luoda kokemastaan ja näkemästään omannäköistä tekstiä.

Koululuokkaan sijoittuvissa luovan kirjoittamisen tilanteissa oppilas ei voi käyttää hyväkseen välitöntä havaintoa niin suurena määränä kuin useimmissa muissa oppimistilanteissa. Poikkeuksen tekevät ne kirjoitustilanteet, joissa erilaisin keinoin tarkoituksellisesti ärsytetään oppilaita. Jos ulkoiset ärsykkeet ovat niukkoja, oppilaan on kirjoittaessaan käytettävä pääasiassa sitä ainesta, jota hän "säilyttää" - oikeammin sanottuna jatkuvasti prosessoituneena keskustelun muistossaan. (Heikkilä 1983, 14.)

Joskus ulkoisena tilannetekijänä saattaa olla psykologinen turvallisuuden tunne. Tällöin oppilaan on helppo regressoitua eli tuoda persoonallista ainesta elitystä ja koetusta elämästään. Joskus luovan kirjoittamisen opettaja saattaa pelkällä olemuksellaan tuottaa luokkaan niin turvallisen tunteen, että jokaisen oppilaan on helppo olla tilanteessa mukana. Tämä lisää persoonallisen aineksen osuutta kirjoittelussa. (Heikkilä, 1983, 15.)

Koko hermosysteemiä hyväksi käyttävät opetus- ja kasvatusprosessit takaavat sen, että oppilas itse keksii omaehtoisen oppimis- ja ajattelu- ja ilmaisutyylin. Erityisesti lapsen luovalle kasvulle tämä on ehdoton edellytys. Koulun tulee antaa mahdollisuuksia luoville kirjoittamisprosesseille silloin, kun oppilaassa vielä kaikki kehitys on joustavaa, muutoksen alaista. (Heikkilä 1983, 15.)

Lapsen kielenkäytön perusteet rakennetaan suurimmaksi osaksi ennen koulun alkua. Sekä luovaa että standardinomaista kielen kehitystä voidaan helpoimmin ohjata silloin, kun koulu voi jatkaa alkanutta kehitystä katkeamattomana

prosessina. Oppimis- ja ilmaisuvaikeuksia koetaan lähinnä silloin, kun koulun on opetettava hylkäämään aikaisemmin opittua kieltä, ilmaisu tapoja tai kielenkäyttömalleja. Joskus koulun on myös täytettävä virikeköyhyydestä johtuvia aukkoja tai suorastaan kurottava umpeen kehityksen viivästyisestä syntyneitä kuiluja. Aivan koulun alussa tulisi liikkeelle lähdön tapahtua oppilaan ehdoilla. Oppimistilanteiden tulisi olla avoimia, jotta niihin olisi mahdollista tarttua erilaisilla persoonallisilla otteilla. Lähtökohtien tulee olla sellaisessa kommunikaatiossa, josta lapsi saa positiivisia elämyksiä. Myöhemmin tämän tunne- ja toimintakudoksen varaan on helppo rakentaa mutkikkaita ja myös standardinomaisia kielen oppimisen tilanteita. Jos heti alkuopetuksessa karsitaan tai suorastaan kielletään lapsen aikaisempia kommunikoinnin tapoja, ei luovaa kielellistä tuottamista ole lähiaikoina odotettavissa. (Heikkilä 1983, 27-28.)

Alkuopetuksessa ja vielä peruskoulun muillakin ala-asteen luokilla kirjoitettu kieli muistuttaa jäävuoren huippua. Se on vain pieni osa pinnan alla toimivista prosesseista. Koko kirjoitusprosessin syvempi käsittäminen käy mahdolliseksi vasta kunkin lapsen kunkinhetkisen kokemusmaailman empaattisen ymmärtämisen avulla. Jos halutaan saada enemmän tietoja lapsen kirjoittamisprosessin aikana tapahtuvista asioista, lapsen tulee antaa ilmaista itseään muillakin keinoin. (Heikkilä 1983, 31.)

Motorisen kirjoittamisprosessin oppimisessa tulee edetä hitaasti. Oppilasta tulee kuunnella, ja hänen ehdoillaan tapahtuvaa ilmaisua on liitettävä kirjoittamistilanteeseen. Kirjoittamisen oppiminen yhdentyy siis tavallaan kokonaisilmaisuun. Jos tämä kielletään kirjoitusmotorisen taituruuden kustannuksella, tuotetaan luovaa ilmaisua estävä ehdollistuma, jota on myöhemmin vaikea saada pois. (Heikkilä 1983, 31.)

Luovaan kirjoittamiseen koulutettaessa näyttää olevan tärkeätä, että koko alkuopetuksen ajan vältetään puhutun ja kirjoitetun kielen vastakkainasettelua ja niiden erojen korostamista. Luovalla kielen tuottamisella tarkoitetaan lapselle itselleen ensikertaista ilmaisu: uusia sanoja, uusia lauserakenteita, uusia kielenulkoisia ilmaisukeinoja jne. (Heikkilä 1983, 33.)

Lapsen puheilmaisuun kätkeytyy huomattavassa määrin luovuutta. Tätä valmiutta lapsen tulisi saada käyttää myös ilmaistessaan itseään kirjallisesti. Alkuopetuksessa kirjoittamisen hallinta on kuitenkin niin mutkikas ja energiaa kuluttava tapahtuma, että lapsen on sitä harjoitellessaan hylättävä ainakin osa puhutun kielen ilmaisurikkauksista. Sekä tavanomaiseen että luovaan kirjoittamiseen siirryttäessä suurin hylkäämispaine kohdistuu seuraaviin puhutun kielen piirteisiin:

- Lapsi ei saa käyttää hyväkseen puhetilanteessa esiintyvää sosiaalisen ilmapiiirin luovuutta stimuloivaa vaikutusta.
- Lapsi menettää otteensa ns. tosiaikaan, jolloin hän ei saa kirjoittamalla ilmaistuja ajatuksistaan suoraan palautetta.
- Lapsi ei aina edes tiedä kenelle kirjoittaa - opettajalleko vai onko kysymyksessä koe (ns. ainekirjoitus).
- Lapsi hylkää puhekielen hienojakoisen ja erittelevän tunne- ja ajattelurakennelman ja alkaa käyttää tavanomaisia adjektiiveja ja substantiiveja - ilmaisuun tulee virallinen ote.
- Suggestiiviset toistot häviävät ja oppilas on koko tapahtuman ajan antajan roolissa.

Lapsen luovan ilmaisun ja luovan kehityksen kannalta edellä kuvattu menetys olisi korvaamaton. Tästä syystä opettajan, erityisesti alkuopetuksessa toimivan, tulee jatkuvasti etsiä eri yksilöille sopivia keinoja puhutun ja kirjoitetun kielen yhdistämiseksi. Lapsen kehitystä tuetaan siten, että kummankin ilmaisukanavan annetaan rikastuttaa toinen toistaan. Lisäksi tulee muistaa, että kumpikin edellä mainituista ilmaisualueista on vain osa kokonaisilmaisuuta. (Heikkilä 1983, 34.)

Kielen kehityksessä käsittämisen prosessit edellyttävät tuottamisprosesseja. Useat lapset käsittävät kouluun tullessaan ainakin kaksi kolme kertaa enemmän sanoja kuin he käyttävät kielellisessä kommunikaatiossa. Lisäksi he ymmärtävät kieltä, joka on kieliopillisesti huomattavasti vaikeampaa ja mutkikkaampaa kuin heidän itse tuottamansa kieli. Vapaassa ja luovassa kirjoittamistilanteessa pyritään kaventamaan kyseistä eroa oppilaan aktiivista kielen tuottamista lisäämällä. (Heikkilä 1983, 37.)

Peruskouluun tultaessa on kielen kehityksessä huomattavia tasoeroja. Tällöin avoimet luovan kirjoittamisen tilanteet antavat lapsille hyviä mahdollisuuksia ilmentää juuri sitä kehitystasoa, jota he parhaillaan elävät. (Heikkilä 1983, 37-38.)

Erilaiset sosiaaliset tilanteet vaativat erilaista kielenkäyttöä. Luovaa kielen tuottamista opitaan juuri silloin, kun osataan soveltaa kulloisenkin kielenkäyttötilanteen edellyttämää rakennetta ja ilmaisua. Luovan kirjoittamisen eräänä tehtävänä on laajentaa kielenkäytön tehokkuutta siten, että lapsi ilmentää kirjoitustilanteen ja aiheen kunkinhetkistä todellisuutta. Kielen - varsinkin luovan kirjoituksen - avulla voimme ilmaista suhdettamme muuttuvaan minäämme ja ulkoiseen todellisuuteen. (Heikkilä 1983, 38-39.)

Parhaimmillaankin luova kirjoitelma on vain pieni näyte koetusta luovasta prosessista, eivätkä oppilaan todelliset keskushermostossaan kokemat prosessit, elämykset jne. tule esille. Oppilas saa luovasta kirjoittamisprosessista aineksia minä-identiteettinsä muotoutumiseen. Jos onnistumisen kokemukset jatkuvat tilanteissa, joihin oppilas on yhdentänyt persoonallista panostaan, hän kykenee vähitellen ilmaisemaan itseään ja suhdettaan muuttuvaan todellisuuteen mm. luovan kirjoittamisen keinoin. Jotta ylletään tällaisiin tavoitteisiin, koulun kirjoittamisen tilanteiden tulee olla vaihtelevia siten, että oppilasta innostetaan erilaisin ulkoisen todellisuuden muunnelmin. Koska oppilaiden sisäiset todellisuudet ovat peräti erilaiset, pitää luovan kirjoittamisprosessin kannalta merkittäviä tarttumapintoja etsiä erilaisin ulkoisen todellisuuden keinoin. (Heikkilä 1983, 58-59.)

Itsenäinen luova kirjoittaminen vaatii ajatuksia, mielipiteitä ja tapahtumien muistamista, jotta voi kirjoittaa ja kirjoittaen viestittää ajatuksiaan muille. Ajatuksissa pitää olla jotain sanottavaa. Monesti oppilaat valittavat ainekirjoituksen yhteydessä, että he eivät keksi mitään. Aineen aiheilla ei ehkä ole mitään yhtymäkohtaa oppilaan aikaisempiin kokemuksiin, jotta hänelle tulisi jotain mieleen ja jotta hän voisi välittää ajatuksiaan kirjallisesti muille. Kirjoittamisen taso voi myös olla vasta niin alhainen, että vaikka suullisesti oppilas kertoisi mitä vaan, niin kirjallisesti hän kokee tehtävän liian vaikeaksi. Kirjoituksen



tuottaminen ikään kuin estää ajatuksen kulun tai ainakin ajatuksen siirtämisen paperille. Opettajalle onkin haaste onnistua jokaisen oppilaan kohdalla niin, että oppilas löytää tarttumapintoja ja voi kirjoittaa luovasti itseään ilmentäen.

Saarisen (1982, 59) mukaan luovalle kielenkäytölle on ominaista

- sujuvuus (fluency): assosiaatioita, ideoita ja ilmaisuja syntyy nopeasti ja runsaasti,
- joustavuus (flexibility): pystytään huomaamaan useita erilaisia ratkaisuja, pystytään tarkastelemaan asioita eri näkökulmista ja soveltamaan eri periaatteita,
- omaperäisyys (originality): ratkaisut ja ilmaisut ovat uusia tai ainakin harvinaisia, sekä
- moniaineksisuus (complexity): lopputuloksen monet, erilaiset ainekset on yhdistelty harmonisesti.

Yleisälykkyydellä ja luovalla ajattelulla on vain jossain määrin positiivista vastaavuutta. Hyvin älykäs ei välttämättä samalla ole korkeatasoisesti luova. Kuitenkin korkeatasoiseen luovaan ajatteluun tarvitaan myös suhteellisen korkea yleisälykkyyden taso. Jos yksilöiden älykkyydosamäärä on suurempi kuin 120, heidän älykkyytasollaan ja heidän luovuutensa asteella ei enää ole suoraa vastaavuutta. Muut tekijät, esim. luonteenpiirteet ja motivaatio, määräävät tällöin, miten yksilö käyttää luovuuden edellytyksiään. (Saarinen 1982, 59-60.)

Opettajina meitä on kutsuttu olemaan taiteilijoita. Jos opettamisemme tulee olla taidetta, meidän on muistettava, ettei ole kyse hyvien ideoiden suuresta määrästä, joka tekisi työmme taiteeksi, vaan niiden ideoiden valinnasta, tasapainosta ja muotoilusta. Sen sijaan, että tuomme hyviä opettamisen ideoita luokkaan, meidän täytyy tuoda kaikki, mitä tiedämme, tunnemme ja uskomme luodaksemme jotain kaunista. Emme tarvitse lisää tekniikoita, toimintoja tai strategioita. Tarvitsemme tunteen siitä, mikä on olennaista. Keskeisintä on se, että lapset ovat syvästi osallisia kirjoittamiseen, että he jakavat tekstinsä toistensa kanssa ja että he ymmärtävät itsensä kirjailijoina. Nämä kolme asiaa ovat yhteydessä toisiinsa. Tunne kirjailijanurasta syntyy yrityksestä saada jo-

tain suurta ja tärkeää painettuun muotoon ja nähdä omien painettujen sanojen saavuttavan lukijoiden sydämet ja mielet. (Calkins 1986, 9.)

## 5 LUKU- JA KIRJOITUSTAIDON OPPIMINEN JA ERIYTTÄMINEN

### 5.1 Yksilöllinen oppiminen

Oppiminen on yksilöllinen prosessi. Yleensä opettajat muokkaavat ohjeensa oppilaidensa ikätasoon sopivaksi. Mutta vaikka ikä huomioitaisiin lukemistehävien antamisessa, epäonnistumisen riski on sitä suurempi, mitä varhaisemalla iällä lukemaan opetteleminen on aloitettu. Esimerkiksi, joillakin lapsilla on viiden tai kuuden vuoden ikäisinä kuullun käsityskyvyn ongelmia ja puhe-ongelmia, joista he kuitenkin kasvavat ulos saavuttaessaan seitsemän tai kahdeksan vuoden iän. Englannissa tai Yhdysvalloissa sellaiset lapset saattavat epäonnistua puheen avulla opetettaessa, kun taas Tanskassa ja Ruotsissa he eivät joudu sellaiseen vaaraan, koska koulun aloittamisikä on myöhempi. (Downing & Leong 1982, 288.)

Suomessa koulunkäynti aloitetaan yleensä seitsemän vuoden iässä. Monissa Euroopan maissa aloitusikä on vuotta tai kahta aikaisempi. Ikärajan vetäminen seitsemään ei ole itsestään selvää. Oppivelvollisuusiän alkamisajankohdan määrittämisessä on kysymys toisaalta lapsen kehitystason ja toisaalta ensiluokan opetussuunnitelman yhteensopivuudesta (Oinonen 1969, 20-21). Ei ole ensisijaisen tärkeää se, missä iässä jonkin oppiaineen opiskelu aloitetaan, vaan miten se aloitetaan. Piaget'n havaintojen mukaan lapsi saavuttaa vasta 7-8 vuoden iässä tai sen jälkeen kypsemmän ajattelun vaiheen ja vielä 6-7 vuoden ikäisen ajattelu on sangen hajanaista ja epäsystemaattista. Oppimista tapahtuu nuorempana, mutta se ei välttämättä ole niin systemaattista kuin 7-8-vuotiailla. Koska Suomessa kouluun tullaan seitsemän vuoden iässä, jotkut lapset ovat oppineet jo siihen mennessä lukemaan, joko itse tai jonkun opettamina.

Lehmuskallio (1983, 183-184) esittää joukon esimerkkejä varhaisen lukemisen puolestapuhujilta ja varhaista lukemisen oppimista vastustavilta. Hän luettelee yleisimmät argumentit, jotka esitetään varhaista lukemista vastaan,

Southgatea lainaten: 1. Lapset eivät ole valmiita lukemaan vasta kuin 6 ja puolen vuoden mentaalissa iässä. 2. Lapsilla on heikko visuaalinen erottelukyky. 3. Lapset eivät kykene tarkkaan auditiiviseen erotteluun. 4. Lasten puhe on kehittymätöntä ja tarvitsee harjoitusta. 5. Lukemaan oppiminen on useille lapsille vaikeaa vielä koulun alettuakin. 6. Koska lukeminen on vaikeaa, lapsiin kohdistetaan painetta. 7. Jos lapset joutuvat "ahdistettaviksi", he tuntevat itsensä onnettomiksi. 8. Koska lukeminen on vaikeaa, monet lapset epäonnistuvat.

Vaikka lapset osaisivatkin edellä mainittuja asioita, perustelevat varhaisen lukemisen vastustajat torjuvaa asennettaan lisäksi näin:

1. Lukemaan oppiminen vie leikin, luovuuden ja ympäristön laajentumisen toiminnoilta aikaa.
2. Kun opetusta siirretään 7 ikävuoteen tai johonkin muuhun erityiseen ikään, opetus tapahtuu luonnollisesti ja helpommin.
3. Ei ole syytä opettaa lapsia varhain, koska useimmat heistä epäonnistuvat.

Vastustavat perusteet voidaan jakaa kahteen piirryhmään, joista ensimmäistä voidaan luonnehtia sanoilla "lapset eivät osaa", "eivätkä voi oppia sen vuoksi aikaisin lukemaan". Toinen ryhmä sisältää kannanoton, että "vaikka lapset osaisivatkin, heidän ei ole syytä oppia, koska sillä on haittavaikutuksia."

Lehmuskallion mukaan varhaista lukemista puoltavat viittaavat moniin tutkimuksiin, jotka osoittavat lasten kykyä askarrella lukemisen maailmassa jo sangen varhain: 2-vuotiaat kykenevät tunnistamaan kirjaimia ja sanoja, lasta voidaan ohjata lukemiseen vahvistamalla hänen itse osoittamaansa kiinnostusta lukemisen maailmaan ennen kouluikää, 4-vuotiaista on esimerkkejä, kuinka he ovat oppineet lukemaan ja kirjoituskone on ollut joillekin lapsille apuna lukemaan ja kirjoittamaan.

Varhaisesta lukemaan oppimisesta voidaan olla montaa mieltä. Joitakin lapsia ei voida kuitenkaan estää oppimasta varhain lukemaan. Lukemisessa on heille jotain niin kiinnostavaa, että he jo nuorina askaroivat sen asian kanssa ja ottavat itsenäisesti selvää, mitä sanat ja kirjainmerkit tarkoittavat.

Downing on tutkinut lukemisen oppimista 14 maassa, eri kulttuuri- ja kielipiireissä. Hänen pyrkimyksensä oli löytää mahdollisia lukemisen oppimisen yhtäläisyyksiä eli universaaleja, jotka esiintyisivät lukemisen oppimisessa ja oppijoilla eri kielistä ja kulttuureista huolimatta. Hänen mukaansa lukemisen oppimisen epäonnistumiseen oli yhteydessä mm. lukemisen funktion eli lukemisen tarkoituksen ja tehtävän epäselvyys, ns. tehtävätietoisuuden hämäryys. Tutkimukset osoittivatkin että lasten lukemaan oppiminen viivästyi pääasiassa kahdesta syystä. Ensinnäkin lapset eivät ymmärtäneet lukemisen funktiota eli miksi oikeastaan luetaan ja miksi kirjoja on olemassa eli lukemisen ja kirjojen kommunikatiivista luonnetta. Toiseksi lapset eivät olleet selvillä kielen piirteistä: puhutun ja kirjoitetun kielen keskinäisistä periaatteista eivätkä käsitteistä (esim. sana, kirjain, äänne jne.) ja lukemisen teknisestä kielestä (esim. lukea, tavuttaa jne.). (Downing 1973; Downing & Valtin 1984.)

Lapsen molempia sekä kielen tiedostamisen että lukemisen tarkoituksen alueella vallitsevia kognitiivisia sekaannuksia Downing (1973, 72-73) luonnehtii kokonaisuudessaan käsitellä "cognitive confusion" ja niiden selkiintymisen tilaa käsitteellä "cognitive clarity" eli kognitiivinen selkeys. Ne sisältävät sekä metalingvistisiä että metakognitiivisia elementtejä. Lapsen viivästynyttä lukemaan oppimista, viivästynyttä lukemisen kehitystä ja lukemisen epäonnistumista voidaan Downingin mukaan siten luonnehtia kognitiivisena hämmennyksenä tai sekaannuksena, joka ilmenee mm. puutteellisena käsityksenä lukemisen funktiosta ja kielen piirteistä. Sen sijaan lukemaan oppimisen normaali kehitys ja lukijan kehitys on luonnehdittavissa kognitiivisena selkeytenä lukemisen funktiosta ja kielen piirteistä.

Downingin kognitiivisen selkeyden teoria lukemaan oppimisesta painottaa lukemisen funktionaalista ja kommunikatiivista luonnetta sekä kielen tiedostamista tässä tehtävässä. Downing (1979) on muotoillut teoriansa seuraavasti:

- Minkä tahansa kielen kirjoitus on näkyvä koodi puheen aspekteista ja edellyttää samanlaista kielen tiedostamista, joka teki mahdolliseksi aikanaan kirjoituksen keksimisen.
- Kirjoitussysteemin keksijän kielen tiedostaminen sisältää kielen kommunikatiivisen funktion tiedostamisen.

- Lukemaan oppiminen sisältää ja edellyttää lapselta kirjoitusjärjestelmän funktion ja koodaussääntöjen "uudelleen keksimisen".
- Tämä keksiminen riippuu oppijan kielen tiedostamisesta ja kielen kommunikatiivisten piirteiden tiedostamisesta eli samasta ilmiöstä, mikä aikanaan teki mahdolliseksi kirjoitussysteemin keksimisen.
- Lapsilla on alkuunsa epäselvyyksiä ja sekaannuksia lukemisen tehtävän käsitämisessä juuri lukemisen tarkoituksen ja kielen teknisten piirteiden tiedostamattomuuden takia.
- Kohtuullisen suotuisissa olosuhteissa lapsen kognitiivinen sekaannus vähitään heikkenee ja lapsen kognitiivinen selkeys tiedostaa kielen funktioita ja kielen piirteitä lisääntyy.
- Kognitiivinen sekaannus saattaa kohotakin koulun alussa, mutta antaa vähitellen tilaa kognitiiviselle selkiintymiselle uusien alataitojen oppimisen myötä.
- Kognitiivisen selkeyden teoria soveltuu kaikkiin kieliin ja kirjoitusjärjestelmiin. Kommunikaation aspekti on universaalinen, mutta tekniset koodaussäännöt ovat eri kielissä erilaiset. (Lehmuskallio 1991, 138-139, Downingin 1979, 37 mukaan.)

Downingin kognitiivisen selkeyden teoria valaisee sitä puolta lukemisessa, mitä ne lapset ovat saaneet selville, jotka osaavat lukea jo varhain ennen kouluikää. Heille lukeminen ja lukutaito on tavalla tai toisella merkityksellistä, he tarvitsevat sitä taitoa, koska he ovat ottaneet selvää lukemisen taidosta. Lehmuskallio (1991, 127) on tuonut lukemisen oppimiseen näkökulman, joka ottaa huomioon lapsen tutkivan ja kyselevän käyttäytymisen sekä tarpeen saada mieltä maailmaan sekä fyysisessä että kirjallisessa ympäristössä. Lehmuskallio painottaa lapsesta lähtevää tiedon tarvetta. Kysymisellä lapsi pyrkii rakentamaan maailmaansa, saamaan mieltä ja järkeä maailmaan, jossa elää. Ennen kouluikää tapahtuva lukemaanoppiminen on mitä ilmeisemmin lähtöisin lapsen omista tarpeista käsin. Kun lapset sitten tulevat kouluun, osalla on tarve oppia lukemaan. Mutta osalla lapsista kiinnostus ei silloinkaan kohdistu lukemaanoppimiseen, vaan joihinkin muihin asioihin ympäristössään. Tällaisia lapsia ajatellen lukemisen oppimisen saaminen mielekkääksi ja tarpeelliseksi on haaste sinänsä. Siinä on kyse motivaation herättämisestä nimenomaan lukemista kohtaan.

Aikaisemmin luokissa vuorovaikutus on ollut yksipuolista: opettaja on jakanut uutta tietoa (luennoimalla tai oppikirjasta) ja on testannut opiskelijoita nähdäkseen, mitä he ovat oppineet. Sellaisissa luokkahuoneissa opiskelijoilla on harvoja mahdollisuuksia vuorovaikutukseen opettajan tai luokkatovereiden kanssa. Hyvin motivoituneet ja hyvin suoriutuvat oppilaat oppivat sellaisissa luokissa perustaidot, mutta perinteisesti riskiryhmään kuuluvat oppilaat eivät siellä suoriudu hyvin, eikä kumpikaan ryhmä opi perusteltua ja järjestelmällistä ajattelua. Nykyään ja tulevaisuudessa onnistuneessa luokassa vuorovaikutus on monipuolista oppilaan ja luokan sekä oppilaan ja opettajan välillä. Opettajalla on kuitenkin keskeinen rooli, kun hän valitsee oppimateriaalin ja luo tunnille rakenteen, joka varmistaa että oppiminen voi tapahtua, sekä auttaa opiskelijaa saattamaan loppuun tekemänsä tehtävän. Näin tehdessään opettaja lisäksi rohkaisee oppilasta ottamaan yhä keskeisemmän aseman luokan keskustelussa. Jokaista oppilasta autetaan kehittymään ja kasvamaan. (Applebee 1991, 555-556.)

Matilaisen (1993,14) mukaan yksilö oppii joko suoraan ympäristöä havainnoimalla tai vuorovaikutuksen kautta, jolloin toinen henkilö, "kasvattaja" asettuu oppijan ja ympäristöstä tulevan ärsykkeen väliin, tulkitsee tapahtumia ja ohjaa oppimaan. Opettajan rooli on nimenomaan kiinnostuksen herättäjän rooli. Opettajan tehtävänä on järjestää oppimisympäristö kiinnostavaksi, herättää oppilaiden mielenkiinto oppimiseen ja tarjota oppilaille mahdollisuuksia kehittää oppimisstrategioitaan niin, että heistä kehittyisi oma-aloitteisia ja itsenäisiä oppimisessaan. Siinä vaiheessa, kun kiinnostus on saatu heräämään, voi opettaja keskittyä varsinaiseen opettamiseen.

Oppilaiden ongelmanratkaisutaitoja voidaan kehittää ohjaamalla heitä käyttämään monipuolisia oppimisstrategioita tiedon käsittelyssä. Myös kirjoittamaan oppiminen onnistuu erilaisia strategisia menetelmiä käyttämällä. Kirjoitettavan aiheen ideoiminen, tiedon kerääminen, aikaisempien kokemusten ja muistivarausten hyödyntäminen, ajatusten kokoaminen ja muuntaminen loogisesti eteneväksi kirjoitetuksi kieleksi vaativat sekä peräkkäistä että rinnakkaista tiedon

prosessointia ja erilaisten oppimisstrategioiden käyttöä. ( Das, Kirby & Jarman 1979; Bereiter & Scardamalia 1985, 65-80.)

Oppimisstrategioita voidaan määritellä spesifeiksi sisäistyneiksi kognitiivisiksi toiminnoiksi, joiden käyttö helpottaa mm. kirjoittamisessa tiedon hankintaa, säilyttämistä ja ilmaisemista. Tiedon käsittelyssä käytettävistä strategioista voidaan erottaa erilaiset hahmottamisstrategiat (Vauras & von Wright 1981), joita myös kirjoittaja käyttää muokatessaan kirjoitettavaa aihetta tekstiksi sekä lukija tulkitessaan lukemaansa tekstiä. Hahmottamisstrategioiden käyttö kuvaa oppilaiden kirjoitus- ja luetunymmärtämistaidon kehittymistä. Ohjaamalla oppilasta käyttämään monipuolisia oppimisen strategioita kehittyvät myös tiedon käsittelyssä käytettävät hahmottamisstrategiat ja kirjoitustaito. (Matilainen 1993, 8-9.)

Aloittelevilla ja heikoilla kirjoittajilla on rajoittuneen tiedollisen kapasiteetin vuoksi vaikeuksia hahmottaa, ymmärtää ja suunnitella kirjoitettavaa aihetta kokonaisvaltaisesti ja analyttisesti. Idean keksiminen ja sen siirtäminen paperille tapahtuu heillä usein ulkoisten vihjeiden avulla ns. "tiedon kertomisstrategialla". He tarvitsevat siihen opettajan ohjausta ja luokkatovereiden apua. (Matilainen 1993, 9, Scardamalian ja Bereiterin 1986 mukaan.)

Kirjoittamisen oppimisessa toiminta ei rajoitu verbosensomotorisiin valmiuksiin ja suorituksiin eikä kirjoituksen tekniseen hallintaan. (Matilainen 1993, 15.) Kirjoitustaidon oppimiseen liittyy teknisen taidon hallinnan ohella korkea-asteisia kognitiivisia toimintoja, joista mainittakoon erilaiset informaation prosessointitasot kuten tarkkaavaisuus, havaitseminen, tiedon käsittely, ajattelu, suunnittelu ja ongelmanratkaisut strategioineen (Bereiter 1980, 73-93; Bereiter, Burtis & Scardamalia 1988, 261-278; Bereiter & Scardamalia 1985, 65-80; Luria 1982; Pressley, Symons, Snyder & Cariglia-Bull 1989, 16-30).

Kirjoitustehtävistä suoriutumiseen ja strategioiden oppimiseen ja käyttöön koulussa vaikuttavat oppimisympäristö ja -tilanne, opetusmenetelmä ja tehtävä, oppimistavoitteet sekä oppimiskriteerit, jotka ovat yleensä opettajan asettamia. Näiden kriteereiden luonne sekä opettajien antama palaute oppi-



laan suorituksista vaikuttavat olennaisella tavalla oppimistavoitteiden muotoutumiseen sekä oppimis- ja hahmottamisstrategioiden käyttöön. (Matilainen 1993, 29.)

Oppimistavoitteiden oikealle tasolle asettamisessa opettaja tarvitsee tietoja oppilaan senhetkisestä kehitystasosta, jotta oppimistavoitteet olisivat oppilaalle mahdollisuuksien rajoissa, eivät liian korkeat eivätkä myöskään liian matalat. Liian korkeat tavoitteet aiheuttavat negatiivisen minäkuvan muodostumisen ja tunteen epäonnistumisesta. Liian matalat tavoitteet puolestaan eivät haasta lasta oppimaan lisää, vaan hänen kehityksensä tavallaan pysyy paikallaan. Tällöin on vaarana, että hänen taitonsa taantuvat.

Graves (1983) osoittaa, kuinka lapset oppivat kirjoittamista, kun he saavat kirjoittaa säännöllisesti, esimerkiksi joka päivä vaikka vähänkin aikaa. Jos kirjoittamista tapahtuu harvoin, vaikkapa kerran viikossa, se on vaikeaa eikä muodostu rutiininomaiseksi. Oppiminen on parempaa, jos taitoa harjoitellaan säännöllisesti. Kirjoittamisen kuluessa opettaja voi yksilöllisesti ohjata oppilaita heidän kirjoittamisessaan. Graves (1983, 179-180) esiintuo myös sen, että halu saada kirjoittaa viesti toiselle ihmiselle voittaa kirjoittamisen vaikeuden. Motivaatio kirjoittamiseen on siis jotenkin löydettävä, jotta kirjoittamisessa edistyy.

Svenssonin (1976) mielestä koulussa ei asioiden ymmärtämiselle ja kokonaisuusien hallinnalle panna riittävästi painoa, vaan eri oppiaineissa korostetaan yksityiskohtien oppimista. Täten koulu voi ohjata myös atomistisen strategian käyttämiseen. Oppilaan metakognitiiviseen tietoisuuteen ja kehittymiseen voidaan myös opetuksella vaikuttaa. Tällöin opetuksessa selvitetään tavoitteet konkreettisesti ja ohjataan oppilasta kokeilemaan erilaisia mahdollisuuksia tavoitteiden kannalta sopivien strategioiden valitsemisessa. Ohjauksella lisätään oppilaan itsearvostusta sekä itsenäisyyttä tehtävistä suoriutumiseen. Koska oppimisessa uuden informaation valikointi, prosessointi ja tulkinta tapahtuvat aikaisemmin opitun tiedon ja kokemuksen pohjalta, voidaan strategian valintaa ja prosessoinnin tasoa kehittää kirjoittamisen oppimisessa esimerkiksi prosessiopetuksen avulla. (Matilainen 1993, 29-30.)

Kognitiivinen ja neurokognitiivinen psykologia tarkastelee laadullisina ominaisuuksina monimutkaisia oppimisprosesseja, joissa on potentiaalia jatkuvaan muuntumiseen ja kehittymiseen. Oppiminen nähdään kehitysprosessina, joka koostuu erilaisista ajattelu- ja ongelmanratkaisutaidoista. Ne sisältävät oppimistehtävien ja -tilanteiden analysointia sekä tehtäviin sopivien oppimisstrategioiden löytämistä. (Derry 1989, 4-10; Feuerstein ym. 1981, 269-287).

Oppiminen, ajattelu ja ongelmanratkaisu ovat korkea-asteisia älyllisiä toimintoja, joilla on sosiaalinen alkuperä. Yksilön kognitiivinen rakenne koostuu hänen tiedoistaan, käsityksistään, odotuksistaan ja informaation prosessointiin yhteydessä olevista tekijöistä. Oppiessaan yksilö tekee havaintoja, hankkii uutta tietoa sekä käsittelee ja tallentaa saamansa tiedon käyttöä varten. Vuorovaikutuksessa kasvatusympäristönsä kanssa yksilö normaalin kehittymisensä lisäksi rakentaa ajatusmaailmaansa tai muuntaa ajattelumallejaan ja toimintaansa. Yksilö muodostaa itse henkisten toimintojensa avulla omat tiedolliset rakenteensa ja ajattelunsa, joita hyväksi käyttäen hän käsittelee uutta tietoa. Kokemus on kasvatuksen keino oppimistulokseen ja tavoitteeseen pääsemiseksi. (Matilainen 1993, 11-12.)

Ajattelutaidon kehittyminen edistää oppimista. Ajattelun avulla rakentunutta tietoa opitaan käyttämään ja soveltamaan oppimistilanteissa ja vuorovaikutuksessa tiedon kohteen kanssa. Reflektiivinen ajattelu kehittää taas itsenäistä ajattelua. Reflektiota voidaan pitää oppimisen näkökulmasta yläkäsitteenä niille kognitiivisille toiminnoille, joissa yksilö havainnoi kokemuksiaan ymmärtääkseen ne uuden tiedon valossa. Yhdistämällä toiminta ja reflektiivinen ajattelu selkiytyvät käsitteiden merkitykset ja päästään tehokkaasti ongelmanratkaisuun (Boud, Keogh & Walker 1985, 19.)

Derryn (1989, 4-10) mukaan oppimisstrategiaa on käytetty ilmaisemaan spesifejä oppimistapoja esim. kuvittelemisen, muistitekniikoiden ja luonnostelemisen käyttöä, toimintoja esim. suunnittelemista ja ymmärtämistä, joilla voidaan päästä tavoitteeseen sekä monimutkaisia suunnitelmia, jotka sisältävät useita erilaisia toimintatapoja.

Oppimisstrategioiden käyttö helpottaa tiedon hankkimista, säilyttämistä sekä ilmaisemista. Oppimisstrategiat ovat opiskelutaidon ja tiedon käsittelyn eräs muoto ja ne ovat osa kognitiivisia taitoja. Oppimisstrategioiden käyttämisellä pyritään dynaamisten prosessien kautta kognitiivisten taitojen kehittämiseen ja omaksumiseen. (Matilainen 1993, 16.)

1970-luvulla kiinnostuttiin erilaisten oppimiseen liittyvien strategioiden tutkimuksesta. Oppimis-, hahmottamis-, toiminta- ja opiskelustrategioita ja niiden välisiä kvalitatiivisia eroja ovat kuvanneet 1970-luvulla mm. Pask (1976, 128-148), Marton ja Säljö (1976a, 4-11; 1976b, 115-127), Fransson (1977, 244-257), Svensson (1977, 233-243), Entwistle (1978, 255-265). He kuvaavat strategioita eri näkökohdista. Pask on tutkinut luonnontieteellisten ja matemaattisten aineiden oppimisessa käytettyjä toimintatapoja - strategioita. Toiset ovat tutkineet opiskelijoiden ymmärtämistä ja muistamista erilaisten lukemiensa tekstien sisällöistä. (Matilainen 1993, 17.)

1980-luvulla julkaistiin lukuisia tutkimuksia oppimisstrategioiden, metakognitioiden ja niiden opettamiseen liittyvästä tutkimuksesta, joka liittyy tiedon hankkimiseen, omaksumiseen ja ilmaisemiseen (mm. Derry 1989; Graves 1983). (Matilainen 1993, 17.)

Metakognition käsite on tullut keskeiseksi korostettaessa oppilaan (esim. lukijan tai kirjoittajan) omaa aktiivista roolia oppimistapahtumassa. Metakognitiolla tarkoitetaan taitoa itse suunnitella ja säädellä omaa oppimistaan ja soveltaa oppimista edistäviä strategioita. Siihen sisältyy myös oppijan ymmärrys kognitiivisista prosesseista ja taito kontrolloida niitä. Metakognitioita tarvitaan ja ne toimivat oppimisprosessin kaikissa vaiheissa. Esimerkiksi lukijan/kirjoittajan on koko ajan prosessin kuluessa - ja myös ennen sitä ja sen jälkeen - käytettävä metakognitiivista tietoaan harkitakseen, mitkä strategiat ovat kulloinkin tarpeen, ja säädelläkseen strategioiden käyttöä. (Arffman & Brunell 1989, 116.)

Biggs (1985, 185-212) on tutkinut metakognition yhteyttä strategian valintaan. Tuloksissa on analysoitu tuotosta ja prosessoinnin tasoa. Bereiter ja Scarda-

malia ovat 1980-luvulla tutkineet kirjoittamisen oppimiseen liittyviä oppimisstrategioita.

Oppimisstrategiat ja niiden opettaminen ovat olleet kasvatustieteen ja erityispedagogiikan alueilla tutkimuksen kohteena 1980-luvulla. Niitä on käsitelty kognitiivisen psykologian tiedon prosessointikäsitteiden ja neurokognitiivisen tutkimustiedon pohjalta. Oppimisstrategioiden tiedostaminen ja niiden opettaminen ovat erittäin keskeisiä tiettyjen kognitiivisten taitojen, kuten lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan oppimisessa sekä ongelmanratkaisutaitojen ja muistamisen kehittämisessä (Pressley ym. 1989, 16-30). (Matilainen 1993, 17-18.)

Kognitiivisten taitojen oppimisen kartoittamiseksi tehdään entistä realistisempaa ja analysoivampaa tutkimusta. Pressleyn ym. (1989, 16-30) mukaan selvitetään opettamisen taustatiedoksi strategioiden kartoittamisessa mitä oppilaat tekevät ilman ohjausta, millaisiin tuloksiin he pääsevät strategioiden opettamisen avulla ja millaista materiaalia tulee kehittää niitä oppilaita varten, jotka eivät ymmärrä sanallista kommunikaatiota. (Matilainen 1993, 18.)

Joillakin oppilailla tiedon prosessointi ja sen kehittyminen tapahtuvat hitaasti. He eivät pysty seuraamaan opetusta eivätkä oppimaan ikäryhmänsä mukana. Toisilla taas strategioiden käyttö kuormittaa vielä niin paljon lyhytaikaista muistia, että muu huomiokyky kärsii oppimistilanteessa (Bereiter ym. 1988, 261-278; Pressley ym. 1989, 16-30). (Matilainen 1993, 18.)

Strategioita on määritelty heuristisina sääntöinä, jotka ovat todennäköisesti sovellettavissa erilaisiin alueisiin. Oppimisstrategiat tai käyttäytymiset sisältävät useita toimintavaiheita. Vaiheiden tulisi olla jaoteltuja ja systemaattisia, jotta strategiat olisivat heuristisia. Niillä tulee myös olla tietty päämäärä. Strategia määritellään systemaattiseksi, päämäärähakuiseksi käyttäytymiseksi, jolla tähdätään kauempana olevaan tavoitteeseen eli tehtävän loppuun suorittamiseen. Päämääräsuuntautuneisuus on erittäin tärkeää käytettäessä strategia-aspekteja. Päämääränä on tarkoituksenmukainen ja huolellisesti toteutettu tuotos eli lopputulos. Strategioiden yleistymisen systemaattisen mie-

lekkään käyttäytymisen kautta vie päämäärään, joka voidaan soveltaa välittömästä tilanteesta muihin tilanteisiin. Jos oppilas ei halua pyrkiä kaukaisempiin päämääriin, strategia palvelee vain senhetkistä tehtävää. Jos oppilas käyttää strategioita "siltaamalla" niitä uusiin tilanteisiin ja tehtäviin, hän yhdistää ja kehittää tällöin strategioita korkeampiasteisille tasoille ja vaativampiin tavoitteisiin. (Matilainen 1993, 18-19.)

Kehittynyt oppilas osaa arvioida oppimistilanteen ja kehittelee tehtävään suunnitelman. Kehittymätön oppilas kuluttaa aikansa hedelmättömään huolestuneisuuteen ja hukkaa energiaansa luoden epämääräisiä yritys-erehdys - strategioita eikä suunnittele toimintonsa. Ohjaamalla oppilaita käyttämään monipuolisia oppimisstrategioita voidaan tehokkaasti kehittää heidän ajattelu- ja ongelmanratkaisutaitojaan, joita tarvitaan tiedon syvälliseen prosessointiin ja omaksumiseen. (Matilainen 1993, 19.)

Derry (1989, 4-10) luettelee oppimisstrategioiden pääkohtia: 1. Suunnitelma, jota oppilas käyttää päästäkseen päämääräänsä on henkilön oppimisstrategia. Oppimisstrategiat voivat olla yksinkertaisia tai monimutkaisia, spesifejä tai selkiintymättömiä, hyviä tai huonoja. Jotkut oppimisstrategiat ovat tiettyyn tilanteeseen tai kognitiiviseen suoritukseen parempia kuin toiset. 2. Oppimisstrategiat vaativat tietoa spesifeistä oppimistaidoista tai suunnittelusta kuten esim. silmäily, huomion kiinnittäminen tehtävän tai tekstin rakenteeseen ja muistamistekniikat. Sopivat oppimisstrategian löytäminen vaatii myös tietoa siitä, milloin tulee käyttää tiettyä oppimistekniikkaa ja milloin ei. 3. Oppiminen on ongelmanratkaisun muoto, joka sisältää oppimistehtävän analysoimisen ja oikean strategian löytämisen tiettyyn tilanteeseen. Erilaiset oppimistilanteet vaativat erilaisia strategioita. 4. Useimmissa kouluoppimistilanteissa strategiat tulisi löytää käyttämällä luovuuden keinoja pikemminkin kuin opettaa niitä jäykän tiedon varassa. Kaikki oppimisstrategiat eivät johda hyödyllisen tiedon rakenteiden käsittelyyn.

Opiskelijoiden käyttämiä tekstinkäsittelytapoja on tutkittu. Yksilöiden käyttämistä erilaisista strategia-aspekteista on erotettu mm. hahmotustapa (Vauras & von Wright 1981; von Wright, Vauras & Reijonen 1979; von Wright 1984,

302-306). Luettavan tekstin käsittelyssä käytettävistä strategioista voidaan erottaa myös erilaiset hahmotusstrategiat. (Matilainen 1993, 20.)

Tutkiessaan opiskelijoiden luonnontieteen ja matematiikan käsitteiden oppimista Pask (1976, 128-148) käyttää käsitteitä holistinen ja serialistinen strategia. Holistisen strategian käyttäjä muodostaa lukemastaan aiheesta kokonaisuuden. Hän etsii tietoa laajalta alueelta, kuvailee ja arvioi tehtävää eri näkökulmista. Hän esittää yleistyksiä, tekee johtopäätöksiä ja pohtii myös syy- ja seuraussuhteita. Serialistisesti aihetta lähestyvä opiskelija käsittelee yhtä asiaa kerrallaan ja etenee ketjunomaisesti asiasta toiseen. Hän liittää osiot ja niiden suhteet toisiinsa pinnallisesti ja esittää asiat siinä järjestyksessä kuin hän on ne oppinut. Hän ei tee asioista syvällisiä johtopäätöksiä. Entwistle (1978, 255-265) kuvaa holistisella ja serialistisella strategialla niitä lähestymistapoja, joilla opiskelijat suorittavat kokeellisia tehtäviä. (Matilainen 1993, 20-21.)

Svensson (1976; 1977, 233-243) analysoi tekstien käsittelytavat holistisiksi ja atomistisiksi. Holistisen hahmotusstrategian hän määrittelee kokonaiskuvaa painottavaksi, yleisestä yksityiskohtaiseen eteneväksi. Svenssonin mukaan holistinen hahmotustapa edellyttää asian ymmärtämistä, mikä auttaa oppilasta pohtimaan aihetta kokonaisuutena ja yhdistämään tiedon osia kokonaisuuteen tai kokonaisuudesta käsin. Atomistisessa tiedon käsittelytavassa esitettävät asiat kuvataan irrallisina osina. Atomistinen hahmotustapa johtaa asioiden ulkoa oppimiseen ja tiedon pinnalliseen käsittelyyn.

Von Wright ym. (1979) ja Vauras & von Wright (1981) erottavat atomistisen, meritistisen ja holistisen hahmotustavan kuvatessaan yläasteen 7.-luokkalaisten ja lukion 2.-luokkalaisten reaaliaineiden oppimisessa käyttämiä hahmottamisen strategioita, strategian valintaa sääteleviä tekijöitä sekä valinnan seurauksia. He käyttävät käsitettä hahmotustapa kuvatessaan tekstin käsittelyn organisoinnin astetta tai laajuutta.

Atomistisesti tekstiä käsittelevä oppilas yhdistelee asiat peräkkäin eikä liitä yksityiskohtia toisiinsa pääteeman kautta. Hän ei luo yhtenäistä käsitteellisesti

integroitunutta kokonaisuutta. Merististä hahmotustapaa käyttävä oppilas hahmottaa tekstin osakokonaisuuksina. Hän ei jäsennä osakokonaisuuksien välisiä yhteyksiä, vaan erittelee ja yhdistelee asiat osa-alueittain. Holistisesti tekstiä jäsentävä hahmottaa sen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi ja käyttää yksityiskohtia pääajatuksen selventämiseen sekä yhdistelee osakokonaisuudet pääteemaan sopiviksi. Edellä mainitut tutkijat käyttävät käsitettä "serialistinen" kuvatessaan tekstin rakenteen jäsenystapaa. Tällöin oppilas yhdistää asiat toisiinsa loogisin, temporaalisin tai kausaalisin suhtein peräkkäisiksi sarjoiksi. Asioiden yhteen liittäminen voi olla assosiaationomaista, kuten mm. kertomuksenomaiset palautukset (von Wright ym. 1979; Vauras & von Wright 1981).

Kirjoittamisprosessin tutkijat mainitsevat puolestaan holistisen ja analyyttisen hahmottamisstrategian. Analyyttinen kirjoittaminen on pohdiskelevaa, syy- ja seuraussuhteita käsittelevää sekä vaihtoehtoja vertailevaa. Mielipiteiden esittäminen voi olla hyvinkin syvällistä ja arviointi selkeää. Analyysiä käyttävä oppilas määrittelee aiheen selkeästi. Analyysissa tuodaan esille subjektiivisia reaktioita, persoonallisia mielipiteitä ja kriittisiä kannanottoja. (Matilainen 1993, 22.)

Analyyttistä strategiaa käytetään enemmän kuvauksissa kuin kertomuksissa ja se on verraten harvinaista ala-asteen oppilailta. Kertomuksen sisältö on kronologisesti etenevä, ja se sisältää yhteenvedon. Kirjoittaja käyttää analyyttistä hahmottamisstrategiaa kuvatessaan kertomuksen tapahtumia aikajärjestyksessä, jos hän tuo esille ja pohtii myös kuvaamiensa tapahtumien syitä ja seurauksia. Analyyttinen hahmottamistapa on kehittyneempi kirjoittamisen muoto kuin holistinen ja sitä käytetään lähinnä kriittisten aiheiden käsittelyssä. (Matilainen 1993, 22.)

Matilainen (1993,22) kuvaa Langerin (1984) tutkimustuloksia, joiden mukaan yleisellä tiedon hallinnalla ja holistisella kirjoittamisella on tilastollisesti merkitsevä yhteys. Taustatiedon jäsenytyneisyys korreloi kirjoituksen laatuun ja johdonmukaisuuteen. Etukäteen aiheeseen tutustuminen edesauttaa kirjoitelmien sujuvuutta ja jäsenytyneisyyttä.

Oppimisen myötä strategioiden käyttö kirjoittamisessa kehittyi ja sisältö tulee johdonmukaisemmaksi ja analyyttisemmäksi. Analyyttistä kirjoittamistapaa käyttävä kirjoittaja hankkii etukäteen taustatietoja ja pohdiskelee aihetta syvällisesti. Kehittyneet kirjoittajat pitävät kirjoittamista löytämisen ja keksimisen prosessina (Bereiter ym. 1988, 261-278).

Linnakylä (1983, 62-68, 84-86) on käyttänyt holistista ja analyyttistä hahmottamisstrategia-käsitettä didaktisessa merkityksessä tutkiessaan, mitä hahmottamisstrategioita peruskoulun 6. ja 9. luokan oppilaat ja heidän opettajansa suosivat kirjoittamisessa. Holistisella strategialla hän kuvaa kokonaisvaltaista aiheen käsittelyä ja eläytymistä kirjoittamiseen. Analyyttisellä hän tarkoittaa kokonaisuutta erittelevää ja osista kokonaisuuteen etenevää kirjoittamista.

Omassa tutkimuksessaan (1989) Matilainen on selvittänyt, kuinka peruskoulun 1.-4.-luokkalaisten muokkaavat aiheen kirjoitelmaksi. Hän on kiinnittänyt huomiota siihen, kuinka he käsittelevät aiheiden sisältöjä ja kuinka jäsentynyttä on kirjoittajan spontaani ajatusten tuottaminen ja sen muuntaminen kirjoitettuun muotoon kirjoitukseksi. Hän on myös selvittänyt, kuinka luettu teksti hahmottuu oppilaan omaksumaksi tiedoksi.

Matilainen (1993, 44-45) on käyttänyt tutkimuksessaan käsitettä hahmottamisstrategiatavasta, jolla oppilaat ovat jäsentäneet annetun aiheen kirjoitelmaksi. Hän on luokitellut hahmottamistavat atomistiseen, serialistiseen, holistiseen ja analyyttiseen tapaan. Atomistisessa tekstissä oppilas keskittyi yksityiskohtiin. Hän ei pystynyt tuottamaan lukemastaan tekstistä loogista kokonaisuutta vaan luutteli ulkoa sirpalemaista tietoa. Serialistista hahmottamisstrategiaa kuvaa luetun tekstin palaute, jossa oppilas kertoi tekstin yksityiskohtia, tapahtumia ja henkilöitä ketjunomaisesti siinä järjestyksessä kuin ne esiintyivät luetussa tekstissä. Tunnusomaista serialistiselle hahmottamisstrategialle on yhdistellä asioita ja tapahtumia temporaalisin suhtein (ja, sitten, ja sitten lauseet). Holistisessa palautteessa oppilas kertoi ensin kokonaiskuvan ja pääajatuksen lukemastaan tekstistä. Tämän jälkeen hän kuvasi tekstin sisällön tapahtumajärjestyksessä. Oppilas pystyi hahmottamaan luetun tekstin kokonaisuutena ja paneutumaan



sen sisältöön. Analyyttistä hahmottamisstrategiaa käyttävä oppilas pystyi hahmottamaan kokonaisuuden ja tekemään päätelmät loogisesti ja organisoidusti. Luetun tekstin palautteessa hän holistisen kuvauksen lisäksi esitti johtopäätelmiä, syy- ja seuraussuhteita ja mahdollisesti omia näkökulmiaan. Analyyttisen hahmottamisstrategian tunnusmerkkinä pidetään pohdiskelevaa, vertailevaa, vaihtoehtoja ja omia mielipiteitä esittävää palautetta luetusta.

Kirjoitelmien analysoiminen luokittelun mukaan kuvaa oppilaiden taitoa jäsentää kirjoittamaansa ja myös lukemaansa aineistoa. Näin hahmottamisstrategioiden luokittelun perusteella voidaan tulkita oppilaan kykyä tuottaa spontaania kirjoitusta ja tarvittaessa kehittää kirjoitustaitoa yhä analyttisemmäksi eli johdonmukaisemmaksi, tulkitsevammaksi, päättelevämmäksi ja kriittisemmäksi. Näin ohjataan myös hänen ajattelu- ja oppimisstrategioitaan.

Matilaisen (1993, 46-48) seuraavan tutkimuksen tuloksissa ensimmäisen luokan keväällä 87 % oppilaista on kirjoittanut atomistista hahmottamisstrategiaa käyttäen, 10 % on kirjoittanut serialistisesti ja 3% holistisesti. Toisluokkalaisten kirjoitelmista 25 % oli atomistisia, 68 % serialistisia ja 7 % holistisia. Hänen mukaansa tuloksia ei voida varauksettomasti yleistää, vaikkakin ne antavat ohjeellista tietoa kirjoittamisessa vaadittavien hahmottamisstrategioiden kehittymisestä.

Oppimista tapahtuu ihmisen koko elämän ajan. Koulussa tapahtuva oppiminen on monipuolista. Kouluoppimisessa painotetaan tiedollisen aineksen oppimista. Oppilaiden hahmottamisstrategioiden tutkimisella voidaan auttaa löytämään monipuolisia opettamisen ja ohjaamisen uusia ajatuksia ja ideoita.

## 5.2 Eriyttämisen vaatimus

Yksilöllisyyden huomioiminen peruskoulussa on nykyään aika pinnalla oleva asia. Opettajat yrittävät eri tavoin saada ryhmäopetuksen sisälle ja yhteyteen yksilöllisiä työtapoja ja menetelmiä. Ihanne olisi, että jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus itsenäiseen ja omia kiinnostuksia mahdollistavaan oppimiseen.

Opetuksen eriyttämisen vaatimus tulee siitä, että luokassa on paljon eritasoisia ja eri tavalla oppivia oppilaita. Vaikka oppilas on suuressa jopa 25 oppilaan ryhmässä, oppiminen tapahtuu kuitenkin jokaisen oppilaan kohdalla yksilöllisesti.

Avoimessa opetuksessa pyritään huomioimaan yksilöllinen eteneminen. Avoimen opetuksen keskeiset näkemykset ja toimintaa ohjaavat periaatteet voidaan kiteytettyinä esittää seuraavasti:

- Koulussa tulee pääpainon olla oppimisella - ei opettamisella.
- Oppilas täytyy hyväksyä ainutkertaisena persoonana.
- Opetuksen tulisi pohjautua yksilön voimakkaalle sisäiselle halulle oppia ja ymmärtää häntä ympäröivää maailmaa.
- Kaikki ihmiset tarvitsevat onnistumisen kokemuksia edistyäkseen.
- Koulun tulisi auttaa oppilasta säilyttämään ja kehittämään yksilöllisyyttään ja omaleimaista persoonallisuuttaan.
- Pääpainon tulisi olla oppilaan omaehtoisessa oppimisessa - löytämisen ja tutkimisen kautta - sekä todellisissa kokemuksissa.
- Oppilaan ajatteluprosessien kehittämisen tulisi olla tärkeämpää kuin faktojen ulkooppimisen: niinpä ongelmanratkaisukyvyille tulee antaa ensisijainen asema.
- Oppilaiden tulisi käsittää oppimisprosessi omaan todellisuuden ymmärtämiseensä yhteydessä olevana.
- Yksilöllä täytyy olla oikeus työskennellä omien kykyjensä mukaisesti.
- Opettajan tulee olla kumppani ja opas oppimisen ja tiedon maailmassa.
- Omien henkilökohtaisten arvojen kehittäminen on tärkeimpiä inhimillisiä saavutuksia: siksi koulun tulee pyrkiä aktiivisesti auttamaan kutakin yksilöä tämän tavoitteen saavuttamisessa.
- Opettajien täytyy pyrkiä yksilöllistämään oppilaiden edistymistä koskevat odotuksensa.
- Oppimisympäristön käsitteen täytyy valtavasti laajentua. Kokonaisympäristöstä ja kulttuurista, jossa lapset elävät, pitäisi tulla heidän oppimisympäristönsä.
- Koulun tulisi rakentua sellaiseksi, että oppilailla on siellä mahdollisuus oppia toisiltaan.

- Maksimaalisten oppimiskokemusten tarjoaminen kaikille oppilaille vaatii koko yhteisön sitoutumista ja tukea.
- Koulujen tulisi olla todellisuutta vastaavia. Mm. oppiaine- ja oppituntijaot ovat keinotekoisia.
- Oppilaiden vastuuntunnon kehittymistä tulisi pyrkiä edistämään. (Lauriala 1988, 41-43, Silbermanin 1973 mukaan.)

Avoimen opetuksen periaatteissa painotetaan siis yksilöllistä etenemistä oppimisessa. Käytännössä yksilöllisyydelle tilan antaminen koulussa vaatii tiettyjä opetusmenetelmällisiä ratkaisuja. Opettajajohtoinen opettaminen antaa ehkä vähiten mahdollisuuksia yksilölliseen etenemiseen. Eriyttäminen eri tavoin suo jonkinlaisia mahdollisuuksia yksilölliseen etenemiseen, vaikka luokassa olisi yhtä aikaa opetettavana suurikin oppilasmäärä. Arkitodellisuus kuitenkin on, että luokka on täynnä eritasoisia ja eri kiinnostuksen omaavia, erilaisilla lahjoilla varustettuja oppilaita. Opettajan pitäisi tavalla tai toisella voida vastata jokaisen oppilaan tarjoamiin haasteisiin.

Kjellman (1991, 27-31) on tutkinut opetuksen eriyttämistä. Hänen mukaansa eriyttämistä ovat opetuksellinen eriyttäminen, tavoitteiden eriyttäminen, oppiaineksen eriyttäminen, menetelmällinen eriyttäminen ja arvioinnin eriyttäminen.

Linnakylän (1980, 22-37) mukaan opetusmenetelmiä tulisi eriyttää oppilaiden kehitystason, nopeuden, taitojen ja tietojen, kiinnostusten ja harrastusten, opiskelutottumusten, tyyli- ja temperamenttitekijöiden sekä sosiaalisen käyttäytymisen perusteella. Oppilaantuntemus antaa pohjaa mielekkäälle eriyttämiselle luokkatilanteissa. Eriyttämisen tavoitteena on suoda jokaiselle oppilaalle mahdollisuus oppia omaan tahtiin omien kykyjen puitteissa.

Lukemaanopettamisesta voidaan esittää mm. seuraavia kysymyksiä:

- Kuinka voitaisiin lukemaanopettamisen yhteydessä ottaa huomioon lapsen oma halu ja kehitystempo?
- Onko joillakin menetelmillä lapsen lukemisenkehitystä ehkäisevä vaikutus ja joillakin lukemiseen kohdistuvaa luovuutta mahdollistava vaikutus?

- Missä määrin on mahdollista integroida lukemisen oppiminen orientoiviin aineisiin, lapsen ympäristöön ja löytää työmuotoja esim. käsitteiden muodostamiseen.

- Mitä menetetään, jos lukemisenopetuksella ei ole tietoista yhteyttä orientoitua todellisuuteen?

Leimar ja Doman ovat käyttäneet lukemisenopetusmenetelmässään lapselle merkityksellistä aineistoa ja kieltä. Lapsi käyttää itse kyseisiä sanoja, puhuu, kuulee, piirtää, tunnistaa, kirjoittaa. Lapset saavat kohdata sanoja ja kirjaimia, joista he yleensä hyvin varhain alkavat kysellä. "Lukemisaskaroinnissa" seurataan ja tuetaan lapsen kielen kehitystä ja jäsentymistä ympäristöön. (Lehmuskallio 1983, 182 Leimarin 1972 mukaan.)

Magga (1992, 31-65) on toteuttanut lukemaan opettamisessaan ongelmakeskeisyyttä ja merkityspainotteisuutta sekä kommunikatiivista lukemisen ja kirjoittamisen opetusta. Hän on perustanut opetuksensa Downingin kognitiivisen selkeyden teoriaan. Hänen mukaansa merkityspainotteisella opettamisella oppilaat ymmärtävät paremmin lukemaansa kuin perinteisellä koodipainotteisella lukemisen opetuksella. Ihmiset etsivät merkitystä ja tarkoitusta elämänsä tavallaan koko elämänsä ajan, joten tällainen opettaminen on elämänläheistä ja vastaa lapsenkin tarpeisiin.

Lehtonen (1993) on tutkinut lukutaidon kehittymistä ja sen yhteyttä nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen, ja havainnut oppilailta olevan todella suuria eroja lukemisen, tiedonkäsittelyn ja ajattelun taidoissa. Myöhemmässä tutkimuksessaan Lehtonen (1994) on kehittänyt koulun käytäntöjä vastaamaan paremmin lahjakkaiden oppilaiden tarpeita tutkimalla lahjakkaan oppilaan koulunkäyntiin liittyvää problematiikkaa ja arvioimalla opetuksen rikastamisohjelmaa. Hänen mukaansa älyllisesti lahjakkaan oppilaan kyvyt eivät ole tavallisessa koulutyössä riittävästi käytössä. Hän on kehittänyt osa-aikaisen tutkivan työskentelyn ohjelman. Hän painottaa itseohjautuvaan oppimiseen kasvattamista alkuopetuksesta alkaen, ja päämääränä tulisi olla motivoitunut autonominen oppija. Lehtonen (1994, 6) toteaaakin, että lahjakkaiden oppilaiden opetus on ollut vailla huomiota kouluissamme koko 1970- ja 1980-luvun.

Sekä lukeminen että kirjoittaminen ovat luonteeltaan monimutkaisia kognitiivisia tehtäviä ja vaativat siten useiden eri osa-alueiden taitojen hallintaa. Ne ovat aktiivista merkityksen luomista, ongelmanratkaisua. Tällainen näkemys edellyttää myös aktiivista lukijaa ja kirjoittajaa, joka osaa itse ohjata ja säädellä monia lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä kognitiivisia toimintoja. (Arffman & Brunell 1989, 116.)

Lukemisen ja kirjoittamisen opettamisen kannalta tämä on merkinnyt sitä, että koulunkin on täytynyt siirtyä entisistä produktisuuntautuneista ja opettajajohtoista opetusmenetelmistään prosessipohjaisiin ja oppilaskeskeisiin menetelmiin. Nykyään koulun odotetaan opettavan oppilaille sellaisia taitoja, joiden avulla he pystyvät itse säätämään lukuisia lukemis- ja kirjoittamisprosesseihin sisältyviä kognitiivisia toimintoja. Toisin sanoen koulun on osoitettava oppilaille, millaisia strategioita ja metakognitiivisia taitoja tehokas lukija tai kirjoittaja tarvitsee ymmärtääkseen paremmin lukemaansa tai tuottaakseen laadukkaampaa tekstiä. (Arffman & Brunell 1989, 116.)

Oppiminen on eri asia kuin opettaminen. Opettamisen haaste on nimenomaan siinä, missä määrin opettaminen vastaa oppilaan tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Oppimista ei tapahdu, jos opettaminen ei ole oppilaan tasolla, oppilaan tasoista. Oppimista ei myöskään tapahdu, jos opettaja prosessoi kaiken opittavan valmiiksi, eikä anna oppilaan omalle ajattelutyölle mahdollisuutta. Oppijan omien ajatusten kiinnittyminen hänen aikaisempiin tietoihinsa ja taitoihinsa on avaintapahtuma oppimisessa. Myös oppilaan oma toiminta, tiedon hankkiminen ja konkreettinen asioiden havainnointi ja kokeilu, varsinkin alkuopetuksessa, vahvistavat oppimistapahtumaa. Opettamisen eriyttämisen on lähdettävä siitä liikkeelle, että jokainen oppilas otetaan yksilönä huomioon.

## 6 OPETUSMENETELMÄ, AINEISTO JA SEN ANALYYSI

### 6.1 Opetusmenetelmä

Ensiluokkalaiset kouluun tullessaan jo lukemaan oppineet tarvitsevat taitojensa tasoista oppimateriaalia. Toisluokkalaiset tarvitsevat tuttuja asioita ja ideoita, joista he voivat kirjoittaa. Ensiluokkien opettajat tarvitsevat eriyttävää materiaalia lukutaitoisille oppilaille. Opetuskokeilussa on näihin tarpeisiin pyritty vastaamaan. Opetuskokeilu sisältää seuraavat asiat:

1. 2.A -luokan kaikki oppilaat (25 opp.) kirjoittivat juttuja Iloisesta aapisesta, jota he olivat ensiluokalla lukeneet. Syyslukukaudella oppilaat kirjoittivat kirjainsivuista juttuja. Joulukuusta lähtien ja koko kevätlukukauden ajan sai lisäksi kirjoittaa myös aivan uusia juttuja Onni- ja Enni-karhuista.

2. 1.A ja 1.B -luokkien opettajat saivat toisluokkalaisten kirjoittamia tekstejä, joita he antoivat kouluun tullessa jo lukeville oppilailleen silloin, kun kyseinen kirjain oli opiskeltavana luokassa. Aluksi opettaja valitsi itse muutaman jutun joukosta luettavan ja jatkokirjoitettavan jutun, mutta myöhemmin oppilaat saivat itse valita, mistä jutusta he kirjoittavat jatkon. 1.A-luokan jo lukevat oppilaat kirjoittivat syyslukukauden ja 1.B-luokan jo lukevat oppilaat koko lukuvuoden omia jatkoja (yht. 12 oppilasta). B-luokkalaisista jo lukevista osa kirjoitti myös omia juttuja Onnista ja Ennistä.

3. Itse 2.A-luokan opettajana tein yhteistyötä kahden ensimmäisen luokan opettajan kanssa. 1.A ja 1.B -luokkien opettajat saivat toisluokkalaisten kirjoittamia tekstejä, joita he antoivat oppilailleen. 1.A-luokan opettajan luokka oli samassa koulussa kuin oma luokkani, joten teimme yhteistyötä syyslukukaudella lisäksi siten, että 1.A-luokan jo lukevat oppilaat tulivat 2.A-luokkaani keran viikossa äidinkielen lukutunneilla loka-joulukuussa kahden kuukauden ajan. 1.A-luokan jo lukevien oppilaiden kirjoittamista seurasin yhden tunnin ajan antaessani heille p-kirjainaukeamaan liittyvät tekstit luettavaksi ja jatkokirjoitusta varten.

4. Haastattelin ensiluokkalaiset kouluun tullessaan jo lukevat oppilaat kevätlukukaudella. Haastattelussa oppilaat olivat pareittain kanssani.

Tämä opetuskokeilu kesti lukuvuoden ajan. Lukeminen ja kirjoittaminen kuuluivat normaalina osana tavalliseen koulunkäyntiin, joten niille ei annettu mitään erityistä lisäaikaa eikä ylimääräisiä tuntimääriä tuntikehyksestä. Opetuskokeilu sisältyi normaaliin opetussuunnitelmaan ja lukujärjestyksessä äidinkielen tunneille.

## 6.2 Aineisto

Aineisto on tuotettu, jotta saadaan vastauksia tutkimustehtäviin. Aineistoa kertyi lukuvuoden aikana seuraavasti:

### 1. Toisluokkalaisten kirjoittamat tekstit

2.A -luokan oppilaat kirjoittivat syksyllä ensimmäisessä vaiheessa 74 kirjoitusta ja yhteensä koko vuoden aikana 298 kirjoitusta.

### 2. Ensiluokkalaisten jo lukevien kirjoittamat tekstit

Ensiluokkalaiset jo lukevat kirjoittivat jatkotekstiä toisluokkalaisten teksteihin. Toisluokkalaisten tekstit siirtyivät näin ensiluokkalaisten luettavaksi ja he jatkoivat juttuihin omat jatkokertomuksensa. Lisäksi 1.B -luokan jo lukevat kirjoittivat keväällä omaa vihkoa Iloisen aapisen uudet jutut, johon he kirjoittivat aivan uusia juttuja Onni- ja Enni -karhuille. 1.B -luokan oppilaiden kirjoitusten lukumäärät ovat: Susan 18, Henrietta 16, Harriet 15, Jan 12, Jeanette 8, Mats 7, yhteensä 76 (joista 24 syyslukukauden loppuun mennessä (k-kirjainaukeaman teksteihin asti) siten, että Harriet kirjoitti 5 juttua, Henrietta 5, Jan 5, Susan 4, Jeanette 3, ja Mats 2 juttua. Omia juttuja kirjoittivat Susan 9, Henrietta 5, Harriet 4 ja Jan 1.

Ensimmäisen A -luokan oppilaat kirjoittivat syksyllä jatkotekstejä toisluokkalaisten juttuihin. Oppilaiden kirjoitusten lukumäärät ovat: Judit 7, Rosa 7, Tor 6, Astrid 6, Mia 5, Axel 2 (k-kirjainaukeaman teksteihin asti), yhteensä 33. Ensiluokkalaiset jo lukevat kirjoittivat yhteensä 109 juttua.

### 6.3 Hahmottamisstrategioiden käyttö kirjoituksessa

Saadakseni selville, millaisia yhtäläisyyksiä ja millaisia eroja toisluokkalaisten ja ensiluokkalaisten kouluun tullessaan jo lukemisen taidot omaavien oppilaiden kirjoituksissa on, analysoin tekstit sen mukaan, millaisia hahmottamisstrategioita oppilaat käyttivät kirjoituksissaan.

Matilainen (1993, 25-26) on tutkinut peruskoululaisten kirjoittamisen hahmottamisstrategioiden kehittymistä ja jaotellut lukemisessa käytetyt hahmottamisstrategiat atomistiseen, serialistiseen, holistiseen ja analyttiseen. Matilainen kuvaa kirjoittamisen hahmottamisstrategiat seuraavasti:

1. *Atomistinen eli irrallisia ajatuksia luetteloiva tuotos.* Kirjoittaja luettelee aiheeseen liittyviä lauseita peräkkäin. Ne eivät muodosta johdonmukaista kokonaisuutta. Hän ei liitä yksityiskohtia kokonaisuuteen.
2. *Serialistinen eli ajatuksesta toiseen sarjoittuva tuotos.* Serialistisen hahmottamisstrategian käyttäjä kirjoittaa tarinaa ketjunomaisesti edeten. Tyypillisiä ovat "ja", "ja sitten" ja "sitten" lauseet. Hän kirjoittaa asiat siinä järjestyksessä kuin hän ne muistaa, on ne oppinut tai kerrottavat asiat ovat tapahtuneet.
3. *Holistinen eli yhtä pääajatusta eri perustein valottava kirjoitus.* Kirjoittaja muodostaa aiheesta kokonaisuuden. Hän kuvailee ja arvioi tehtävää eri näkökulmista ja laajalta alueelta. Holistisesti tekstiä jäsentävä hahmottaa aiheen yhdeksi kokonaisuudeksi ja yhdistelee osat pääteemaan sopiviksi. Hän käyttää yksityiskohtien kuvausta monipuolisesti selventämään ja rikastuttamaan ilmaisua. Hänen tuotoksessaan on selkeä alkukuvaus kokonaisuudesta ja täsmällinen aihetta kokoava loppu.
4. *Analyttinen eli pääajatuksen syitä ja seurauksia pohtiva kirjoitus.* Analyttistä hahmottamisstrategiaa käyttävä kirjoittaja käsittelee aihetta pohdiskellen,



esittää syy- ja seuraussuhteita, vaihtoehtoja, yhteenvetoja ja kritiikkiä. Hän tekee päätelmiä ja vertailuja. Analyttisesti kirjoittava tuo esille subjektiivisia tunteita, reaktioita, persoonallisia mielipiteitä ja kriittisiä kannanottoja. Analyttiseen käsittelytapaan voi sisältyä tapahtuman kuvausta aikajärjestyksessä (serialistinen), jolloin esittäjä kuvaa myös tietyn tapahtuman syitä ja vaikutuksia. Analyttinen aiheen esittämistapa on kehittyneempi kirjoittamisen muoto kuin holistinen. Atomistinen ja serialistinen hahmottamistapa ovat tiedon pintaprosessointia.

Aineistoni luokittelussa olen käyttänyt tätä Matilaisen jaottelua luokittelun pohjana.

#### 6.4 Aineiston luokittelukriteerit

Aineistoni koostuu neljänlaisista teksteistä:

- A. Ensiluokkalaiset ovat jatkaneet toisluokkalaisten teksteihin suoraan.
- B. Ensiluokkalaiset ovat jatkaneet toisluokkalaisten teksteihin apukysymyksen avulla.
- C. Toisluokkalaiset ovat tehneet Iloisen aapisen kirjainaukeamilta tai muilta aukeamilta omia juttuja.
- D. Ensiluokkalaiset ja toisluokkalaiset ovat tehneet aivan omia juttuja Ennistä ja Onnista.

Aineistoni luokitteluperusteissa olen huomionut seuraavat asiat:

1. A-ryhmä: Ensiluokkalaisten suorissa jatkoteksteissä otan huomioon yhteyden toisen luokan oppilaan tekstiin. Vaadin vain jutulle lopun ja katson, onko se atomistinen, serialistinen vai holistinen. Yhden lauseen jatkotekstit ovat lyhytensä vuoksi atomistisia, koska niistä on vaikea saada selville tarkemmin, minkä tyyppisiä ne ovat.

2. B-ryhmä: Ensiluokkalaisten jatkoteksteissä, jotka on kirjoitettu apukysymyksen avulla, tarkastelen tekstiä omana ehjänä kokonaisuutena. Teksti voi silti olla suoraa jatkoa toisluokkalaisten tekstiin.
3. C- ja D-ryhmän jokaista tekstiä tarkastelen omana ehjänä kokonaisuutena.
4. Sanojen oikeinkirjoitusseikat eivät vaikuta kirjoittamistyylin luokittelussa.
5. En huomioi otsikkoa tekstikokonaisuudessa. Syynä on se, että lapset ovat 6 - 9-vuotiaita. Otsikot eivät välttämättä vastaa kirjoituksissa kirjoitusten sisältöä.

Aineistoni jakautuu seuraaviin luokkiin: Atomistinen 1, atomistinen 2, serialistinen 1, serialistinen 2, holistinen, (analyttinen).

### **Atomistinen 1**

- Esitettävät asiat kuvataan irrallisina osina, ei liitetä pääteemaan.
- Yksittäiset sanat, lyhyet ja irtonaiset lauseet.
- Ekaluokkalaisten atomistiset jatkot, jotka eivät liity mitenkään alkutekstiin.

### Esimerkkejä:

sieni nalle nainen sanoo ei ol ei vissinä ole (146)

Onni katsoo tähtiä (205)

Toisluokkalaisen alkuteksti:

Onni ja Enni pallolla

Onni ja Enni lähtivät ulos. He hiipivät hiljaa puutarhaan. Onni kuiskasi hiljaa Ennille:

- Haetaan pallo.

- Joo, Enni sanoi hiljaa Onnille ja Pökölle ja hiipi hiljaa palloa kohti. Hän otti pallon käteen ja alkoi hautoa palloa. Hän istui kauan pallon päällä hautomassa palloa.

Ensiluokkalaisen jatkoteksti:

He rupesivat tekemään laivaa ja rumpuja!

Ja-ba-da-ba-duu!..! (307)

## **Atomistinen 2**

- Esitettävät asiat kuvataan irrallisina osina, ei liitetä päätteeseen.

- Lauseet ovat irrallisia luetteloita.

- Lauseissa saattaa olla serialististyyppistä hahmotusta, silti irrallisia juttuja.

- Ekaluokkalaisten atomistiset jatkot, jotka liittyvät alkutekstiin mutta ovat silti selkeästi atomistisia eivätkä jatka tekstiä serialistisesti. Yhden virkkeen jatkotekstit kuuluvat myös tähän.

Esimerkkejä:

- Selkeästi atomistinen, luettelomainen:

Muurahainen on makaronissa. Muurahainen nukkuu mutterissa. Muurahainen raahaa kumia. Muurahaiset kantaa matoa. Muurahainen kantaa munaa. Muurahainen kantaa havua. (44)

- Esitettävät asiat kuvataan irrallisina, ei liitetä päätteeseen:

Aulis syö porkkanaa. Pöllö ei saunomasta lakkaa. Enni ja Onni katsovat. (76).

- Löytyy myös serialistista kerrontaa, mutta juoni on silti vielä hajanainen:

### Jännittävä seikkailu

Onni ja Enni olivat kulkeneet vähän matkaa ja ne tulivat purolle. Purossa lautta, jonka päällä oli heinäsiirkka ja pensaikossa oli jänis ja juustomainoksen ja jäätelömainoksen ja Enni ja Onni, koska siellä oli jokin pyöreä esine, mutta Enni ja Onni eivät tiedäneet mikä se esine oikein on ja sillä oli jokin metsäkioski mutta ja heidän piti ylittää nyt silta (245)

#### - Yhden lauseen jatkoteksti:

Toisluokkalaisten alkuteksti:

Kalansaalis

Kettu nauraa. Hän sai kalan.

Onni ja Enni ja Pökö-Pää ihmettelevät.

Mutta kettu ei välitä.

- Kuka pelkää kettua?

- Pökö-Pää.

Ensiluokkalaisten jatkoteksti:

ja Pökö-Pää lähti välillä pakoon kettua (308)

### **Serialistinen 1**

Oppilas yhdistää asiat loogisiin, temporaalisiin tai kausaalisiin suhtein peräkkäisiksi sarjoiksi. Teksti on ajatuksesta toiseen sarjoittuvaa. Yhdistävänä sanana voi olla ja, ja sitten, sitten.

- Hyvin lyhyitä kertomuksia, joissa on hallittu rakenne: alku, keskiosa, yleensä myös loppu.

- Pidempiä serialistisia juttuja. Alkuosa ja keskiosa on, loppu voi olla tai sitten sitä ei ole.

- Ensiluokkalaisten serialistiset jatkot, jotka ajatuksellisesti liittyvät yhteen toisen luokan oppilaan alkutekstin kanssa.

- Ensiluokkalaisten jatkot, joihin on apukysymys. Apukysymyksestä riippuen ensiluokkalaisten teksti on joko ehjä oma kokonaisuutensa tai sitten jatko toisluokkalaisten kirjoittamalle kertomukselle.

Esimerkkejä:- Ajatuksesta toiseen sarjoittuvaa tekstiä:

## Käpytaika

Enni ja Onni olivat retkellä puistossa. Onnia alkoi naurattaa, kun Enni piti käpyjä korvissaan. Ja kun hiiri sotki mustikkaa itseensä. (189)

- Hyvin lyhyitä ensiluokkalaisten serialistisia jatkoja, jotka liittyvät loogisesti toisen luokan oppilaan alkutekstiin:

Toisluokkalaisten alkuteksti:

Onni

Onni istui yksin taivaan alla.

Onni istui taivaan alla.

Enni nukkui ja nukkui taivaan alla.

Onni näki pyrstötähtä. Onni toivoi.

Ensiluokkalaisten jatkoteksti:

Onni toivoi, että jos hänkin olisi pyrstötähti niin hänkin saisi leijua taivaalla ja loistaa keltaisena. (406)

- Ensiluokkalaisten serialistiset omat lyhyet jatkojutut, jotka vastaavat annettuun tehtävään:

Toisluokkalaisten teksti:

Muurahaiset rakentavat

Muurahaiset rakentavat kekoa, jossa asua. He kantoivat havunneulasia, matoja, ruuveja ja pieniä ötököitä. Muurahaiset kantoivat ne kaikki kekkoon. Yksi mato söi kengänpohjaa ja yksi vahvempi muurahainen kantoi mansikkaa. Yksi muurahainen oli makaronin sisällä.

Tehtävä:

Eräs muurahaisista oli kovin laiska. Kerro!

Ensiluokkalaisen jatkoteksti:

Sen laiskan muurahaisen nimi oli Sihi. Se oli siksi niin laiska, kun se kerran oli saanut vähemmän voimajuomaa. Se ei melkein jaksanut edes kävellä. (337)

- Loogisesti hieman irrallinen teksti, ajatuksellisesti etenee silti koko ajan:

Onni ja Enni ovat iloisia

Onni oli todella iloinen, koska hän löysi Ennin, joka oli ollut kiven toisella puolella. Ja Enni kysyi, että kuka tuossa puussa asuu. Ja hän sanoi:

- Etkö sinä näe? Siellähän on parvekkeella oravaäiti ja lapset sisällä leikkiä lyö. Ja Onni ja Enni olivat todella iloisia. Sen pituinen se. (18)

- Johdonmukainen,temporaalisesti ja kausaalisesti etenevä kertomus. Lentokoneen lentäminen katkaisee juonta. Onkohan ajatuksellinen lento?

Mitä täällä tapahtuu?

Pököpää oli surullinen. Hänellä ei ollut kaveria. Hän itki jatkuvasti. Onni ja Enni kuulivat ja lähtivät katsomaan, kuka itkee. Kun he olivat jo kävelleet, he näkivät Pökö-Pään. Se makasi nurmikolla itkien. Onni ja Enni kysyivät:

- Mikä sinulla on? Pökö-Pää sanoi:

- Minulla on äitiä ikävä.

Lentokone lensi taivaalla. Kaikki ihmettelivät, mikä Pökö-Päällä on. (97)

Toisluokkalaisen alkuteksti:

Kalansaalis

Kettu nauraa. Hän sai kalan.

Onni ja Enni ja Pökö-Pää ihmettelevät.

Mutta kettu ei välitä.

- Kuka pelkää kettua?

- Pökö-Pää.

Tehtävä:

Kerro siitä, kun olit onkimassa.

Ensiluokkalaisen jatkoteksti:

Istuin kauan laiturilla ja sitten koho painui pinnan alapuolelle. Vedin ongen ylös, mutta siinä ei ollut kalaa vaan jonkun nalle, joka oli pudonnut veteen. Nostin sen ylös ja vein sen kotiin. (379)

## **Serialistinen 2**

Oppilas yhdistää asiat loogisin, temporaalisin tai kausaalisin suhtein peräkkäiksi sarjoiksi. Teksti on ajatuksesta toiseen sarjoittuvaa. Yhdistävänä sanana voi olla ja, ja sitten, sitten.

- Selkeästi serialistisia. Loogisesti yhtenäisiä. Selkeitä, helppoja lukea. Alku, keski, loppu. Loppu voi olla myös ajatuksellinen loppu.
- Ensiluokkalaisten serialistiset, selkeät, ajatuksesta toiseen sarjoittuvat jatkotekstit.

### Esimerkkejä:

- Kertomus etenee johdonmukaisesti ja ajallisesti. Syy-seuraussuhteet ovat myös hyvin esillä. Kertomuksen juonessa on helppo pysyä mukana:

Onni ja Enni hammaslääkärissä

Onni ja Enni menivät hammaslääkəriin. Kun Onni pesi hampaat, niin kesken hampaan pesua hammasharja katkesi. Ennille laitettiin sinistä mömmöä. Mömmöä laitettiin siksi, että Ennillä oli huonot hampaat. Onnilla porattiin ja Onnia alkoi itkettää. Sitten hammas oli kunnossa ja Onnia ei enää itkettänyt. (370)

- Ensiluokkalaisen serialistinen, selkeä, ajatuksesta toiseen sarjoittuva jatkoteksti:

Toisluokkalaisen alkuteksti:

Halla

On yö ja Enni nukkuu. Mutta Onni istuu. Hän puhalttaa ja höyry nousee.

Onni ihmettelee höyryä. Hiiret soittavat ja Onni nukahtaa uudelleen.

Hirvi juoksee metsässä ja on kylmä. Onni ja Enni nukkuvat puun juurella. Hiirillä on eväänä purkki mansikoita. Heinäsirkka istuu mansikkapurkin päällä ja kuuntelee hiirten soittoa.

Ensiluokkalaisen jatkoteksti:

Sitten Enni herää ja sanoo Onnille:

- Herää Onni. Tuolla on hirvi.

Sitten Onni herää ja sanoo:

- Mennään ratsastamaan sillä.

- Ei sillä voi ratsastaa, Enni sanoi.

- Voipas, Onni sanoi.

- No, ratsastetaan sitten, mutta se kyllä pillastuu, Enni sanoi.

Sitten he menivät hirven luokse ja hyppäsivät sen selkään. Yhtä äkkiä hirvi pillastui ja Onni ja Enni tippuivat. Sitten Enni sanoi:

- Minähän sanoin, että se pillastuu. (342)

- Tämä teksti olisi jopa holistinen teksti, jos kertomuksessa olisi täsmällinen aiheita kokoava loppu. Ilman täsmällistä aiheita kokoavaa loppua teksti jää serialistiseksi:

- Koira ja Orava

Elelipä kerran mies. Hänellä oli koira. Koiran nimi oli Ressu. Ressua sanottiin Raakkujaksi. Eräänä iltana hän oli yksin kotona. Isä oli ulkona keräämässä marjoja. Ressu näki pöydällä lusikan. Hän yritti ottaa lusikkaa. Ressu tönäisi vahingossa kukkaa. Kukka kaatui. Vaasissa oli vettä. Vesi kaatui matolle ja matto kastui ja lasi särkyi. Isä oli justiin tulossa sisälle. Sitten kun isä tuli keittiöön hän pyörtyi. Seuraavana päivänä Ressu meni ulos. Hän näki puussa oravan. Orava nakutti käpyä. Ressu näki oravan. Ressu alkoi haukkua. Isä kuuli ja tuli katsomaan. Hän sanoi:



- Jos vielä jotakin teet, niin saat olla yön ulkona. Heti kun isä lähti sisälle, niin Ressu lähti tekemään pahuutta. Ressu meni kasvimaalle ja alkoi porkkanavarkaisiin. Hän alkoi kaivamaan kasvimaata. Sitten isä kattoi ikkunasta. Hän näki Ressun kasvimaalla. Isä tuli raivostuen ulos. Hän sanoi Ressulle:

- Nyt sinä saat olla kaksi yötä ulkona. Sitten kun tuli ilta, isä meni nukkumaan. Ressua tympäs. Hän mietti: Nyt minä ainakin teen pahuutta. Hänellä välähti. Hän katsoi, oliko isin ikkuna jäänyt auki. Vaarin ikkuna oli jäänyt auki. Ressu alkoi kiljua. Hän haukkui näin kovasti:

- Hau hau hau hau hau, ja hän kiljui, uuuuu uuuuuuuuuuuuuuuuu!

Isä heräsi.

- Kuka täällä haukkuu ja kiljuu?

- Hau Hau uuuuu iiiuuu! (104)

## Holistinen

Teksti jäsennetään yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Yksityiskohtia käytetään pääajatuksen selventämiseksi, yhtä pääajatusta eri perustein valottava. Yksityiskohtien monipuoliset kuvaukset selventävät ja rikastuttavat ilmaisua. Tekstissä on selkeä alkukuvaus kokonaisuudesta ja täsmällinen aihetta kokoava loppu.

- Ensiluokkalaisten holistiset jatkotekstit.

### Esimerkkejä:

- Yhtenäinen, ehjä kokonaisuus. Vahva tunnelataus mukana:

#### Meren rannalla

Onni ja Enni olivat tulleet meren rannalle. Onni sytytti nuotion. Enni katsoi merelle, kuinka kuu heijastui veden pintaan. Onni alkoi laulaa. Onni lauloi:

- Laalaa laala daala daalaa. Enni näki, kuinka keijut laskeutuivat veden ylle.

Pian Enniä ja Onnia alkoi nukuttaa. Ja niin Enni ja Onni alkoivat nukkua. Tuuli uinui hiljalleen. Ja keijut tanssivat koko yön. Enni ja Onni nukkuivat koko yön.

(281)

- Yhtenäinen kokonaisuus:

Toisluokkalaisen alkuteksti:

Onni istui yksin taivaan alla. Onni istui taivaan alla. Enni nukkui ja nukkui taivaan alla. Onni näki pyrstötähden. Onni toivoi.

Ensiluokkalaisen jatkoteksti:

Onni toivoi, että hänellä olisi jäätelöpuu. Onni oli melkoinen herkkusuu. Yhtäkkiä Onni huomasi, että hänen edessään seisoj jäätelöpuu. Sitten Onni alkoi syödä jäätelöä, kunnes oli kylläinen. Hän herätti Ennin ja sanoi:

- Tuolla on jäätelöä. Tule!

Enni meni. Hän ei ollut uskoa silmiään, mutta alkoi kuitenkin syödä jäätelöä. Sitten Onni heräsi. Kaikki olikin ollut unta. (343)

- Yhtenäinen kokonaisuus. Kerrontatapansa puolesta voisi olla serialistista, koska kerronta etenee sitten-sanalla. Aihe on kuitenkin kerrottu hyvin hallitusti, yksityiskohdat selventävät pääajatusta ja kertomus päättyy aihetta kokoavaan loppuun, joten kertomus on holistinen:

Karhu ja kilpikonna

Olipa kerran karhu. Kerran se tapansa mukaan lähti punttisalille. Sitten sen eteen osui kilpikonna. Kilpikonna sanoi:

- Minä olen voimakkaampi.

- Minäpä, sanoi karhu.

- Minäpä.

- Etpäs.

- Olenpa.

- Etpäs.

- Olenpas.

Sitten karhu raivostui. Se tempaisi puun maasta ja heitti sillä kilpikonnan, mutta ohi. Sitten kilpikonna lähti karkuun karhun pesälle. Se vei kaikki hunajat.

Sitten se meni kotiin, soitti voimailusalille ja sanoi:

- Varokaa! Karhu on tappaja. Se heitti minua melkein puulla. Antakaa hänelle löylytys.

Kun karhu tuli voimailusalille, hän sai sellaisen löylytyksen, että karvat pölysi-  
vät. Siitä lähtien karhu nukkuu talvella, koska sillä on kylmä talvella. (228)

### **Analyyttinen**

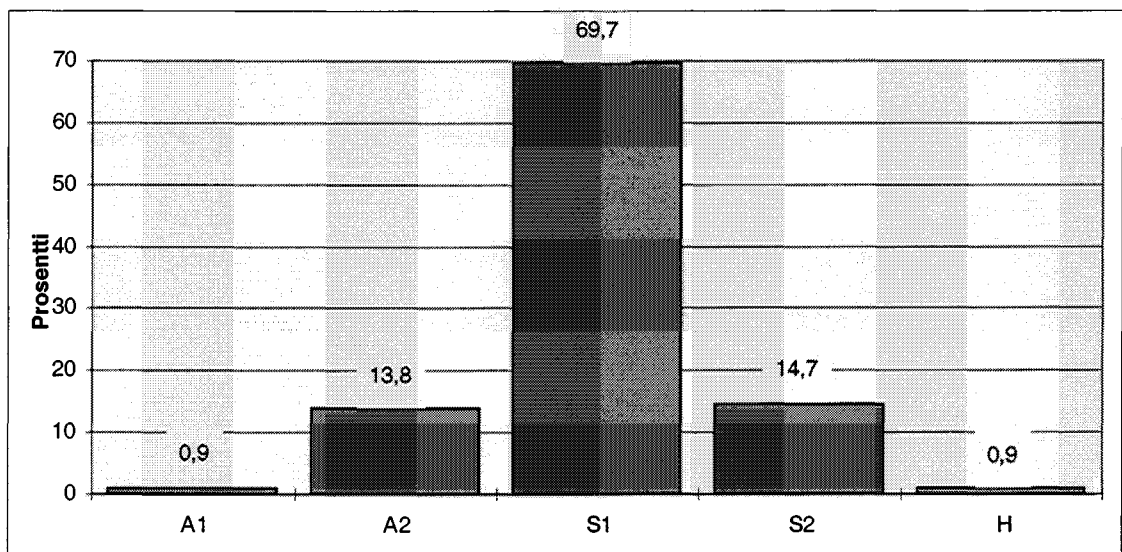
Analyyttistä hahmottamisstrategiaa käyttävä kirjoittaja käsittelee aihetta poh-  
diskellen, esittää syy- ja seuraussuhteita, vaihtoehtoja, yhteenvetoja ja kritiik-  
kiä. Hän tekee päätelmiä ja vertailuja. Analyttisesti kirjoittava tuo esille sub-  
jektiivisiä tuntemuksia, reaktioita, persoonallisia mielipiteitä ja kriittisiä kannan-  
ottoja. Tutkimusaineistossani ei ollut yhtään analyttistä kirjoitusta.

## 7 TULOKSET

7.1 Peruskoulun ensiluokkalaisten kouluun tullessaan jo lukevien käyttämät hahmottamisstrategiat tuottavassa kirjoittamisessa

Ensiluokkalaisten kouluun tullessaan jo lukevien kaikkien kirjoitusten luokittelussa (kuvio 1) atomistinen 1 -luokkaan tuli 0,9 % , atomistinen 2 -luokkaan 13,8 % , serialistinen 1 -luokkaan 69,7 % ja serialistinen 2 -luokkaan 14,7 % sekä holistiseen luokkaan 0,9 % teksteistä.

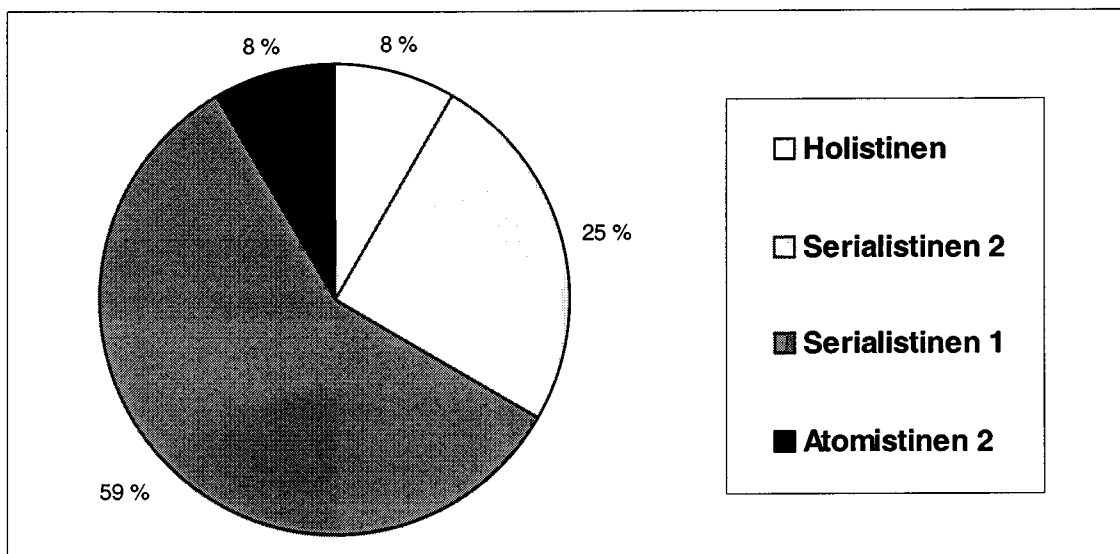
KUVIO 1. Ensiluokkalaisten jo lukevien kirjoitusten luokittelu prosentteina (tekstien lukumäärä n=109)



Ottamalla 12 ensiluokkalaisten parhaimman tuotoksen mukaan, saadaan atomistinen 2 -luokkaan yksi oppilas, serialistinen 1 -luokkaan 7 oppilasta, serialistinen 2 -luokkaan 3 oppilasta, ja holistiseen luokkaan yksi oppilas. Pelkästään atomistinen 1 -luokkaan tasoisesti ei kirjoittanut yksikään oppilas. Pääpaino on täten serialistisella tuotoksella, peräti 10 oppilasta kirjoitti serialistisesti.

Kuviossa 2 sama asia on ilmaistu prosentteina. Serialistinen 1:n tasoisesti kirjoitti 59 % ja serialistinen 2:n tasoisesti 25 %. Serialistiseen pääluokkaan sijoittui siis 84 % ensiluokkalaista jo lukevista oppilaista. Holistisesti kirjoitti 8 % oppilaista, kuten myös atomistinen 2:n tasoisia oli 8 % oppilaista.

KUVIO 2. Ensiluokkalaisten jo lukevien kirjoitusten luokittelu oppilaan parhaimman kirjoituksen mukaan %:ina (tekstien lukumäärä n=12)



Tutkiessamme, millaisten kirjoittamisen hahmottamisstrategioiden väleissä yksittäiset oppilaat kirjoittavat (taulukko 1), havaitsemme ensiluokkalaisten kirjoittavan atomistinen 1:n ja atomistinen 2:n tasoisia (1 oppilas), atomistinen 2:n ja serialistinen 1:n tasoisia (6 oppilasta) tai serialistinen 1:n ja serialistinen 2:n tasoisia (3 oppilasta). Yksi oppilas kirjoittaa tasaisesti serialistinen 1:n tasoisia tekstejä, ja yksi oppilas kirjoittaa kolmen tasoisia, serialistinen 1:n, serialistinen 2:n ja holistisen tasoisia tekstejä.

TAULUKKO 1. Lukutaitoiset ensiluokkalaiset ryhmiteltyinä käyttämiensä kirjoittamisen hahmottamisstrategioiden mukaan (n=12)

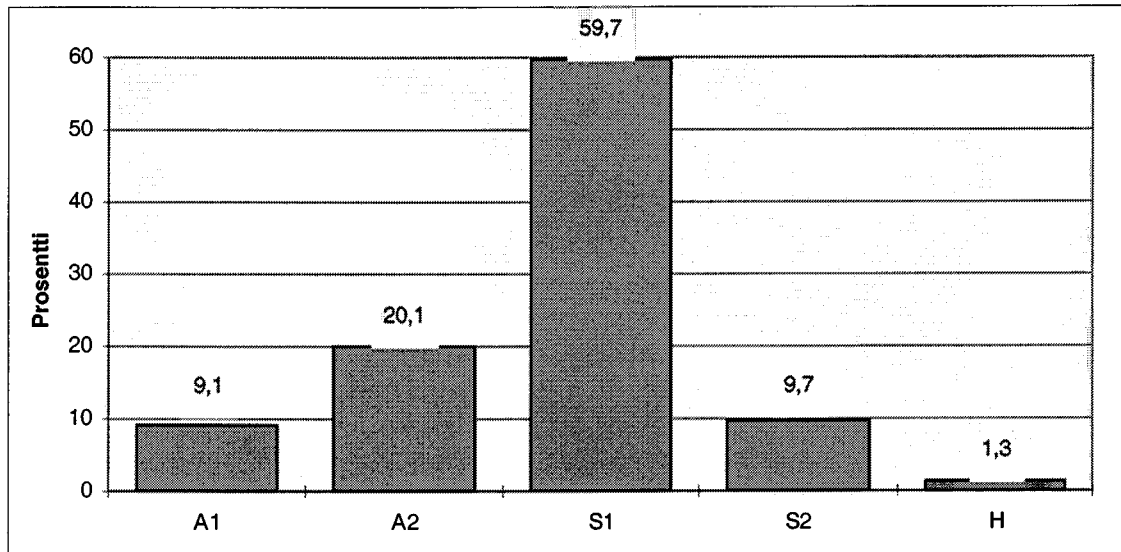
Hahmottamisstrategiat	tytöt	pojat	yhteensä
A1+A2	-	1	1
A2+S1	3	3	6
S1	1	-	1
S1+S2	3	-	3
S1+S2+H	1	-	1
Yhteensä	8	4	12

Lukutaitoiset ensiluokkalaiset kirjoittavat pääosin serialistisia tekstejä (84 % oppilaista), kun otetaan huomioon jokaisen oppilaan paras tuotos. Serialistinen 1:n tasoisesti kirjoittaa 59 % oppilaista ja serialistinen 2:n tasoisesti 25 %. Tytöt ovat taitavampia kirjoittajina kuin pojat. Tyttöjen kaikkien tekstien alin taso on atomistinen 2 ja ylin taso holistinen. Poikien tekstien alin taso on atomistinen 1 ja ylin taso ylittää serialistinen 1:een. Pojilta puuttuvat kokonaan serialistinen 2:n ja holistisen tasoiset tekstit.

## 7.2 Peruskoulun toisluokkalaisten käyttämät hahmottamisstrategiat tuottavassa kirjoittamisessa

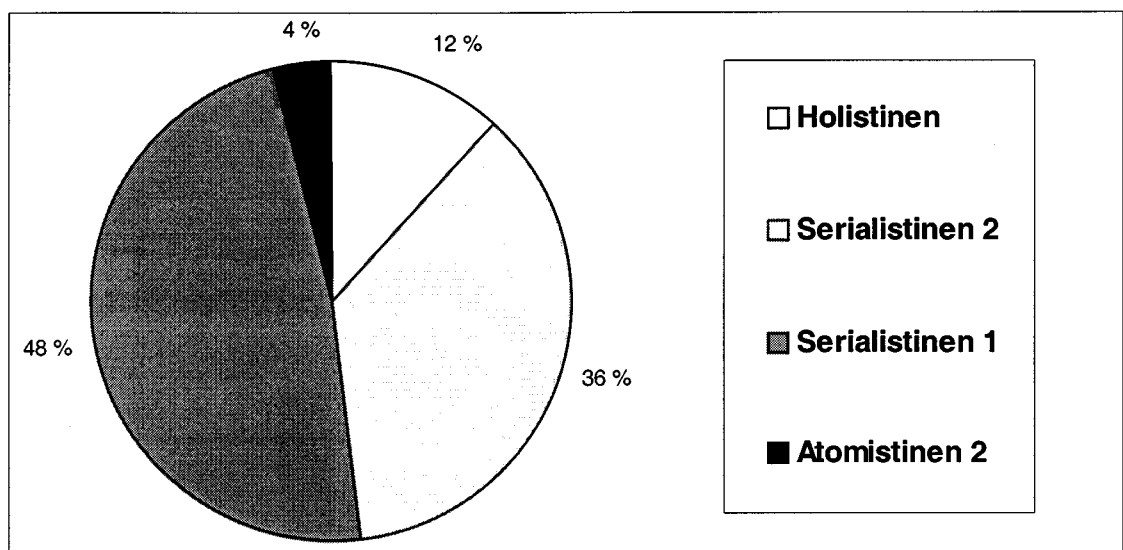
Toisluokkalaisten kirjoitusten luokittelussa kaikki kirjoitetut tekstit mukaan lukien (kuvio 3) atomistinen 1 -luokkaan tuli 9,1%, atomistinen 2 -luokkaan 20,1 %, serialistinen 1 -luokkaan 59,7 % ja serialistinen 2 -luokkaan 9,7 % sekä holistiseen luokkaan 1,3 % teksteistä. Tekstien lukumäärä on 298.

KUVIO 3. Toisluokkalaisten kirjoitusten luokittelu prosentteina (tekstien lukumäärä n=298)



Ottamalla toisluokkalaisten vain paras tuotos huomioon, saadaan atomistinen 2 -luokkaan 1 oppilas, serialistinen 1 -luokkaan 12 oppilasta, serialistinen 2 -luokkaan 9 oppilasta ja holistiseen luokkaan 3 oppilasta. Suurin osa parhaista jutuista, 21 kappaletta, on serialistisia. Se on 84 % toisluokkalaisten oppilasta (kuvi 4).

KUVIO 4. Toisluokkalaisten kirjoitusten luokittelu oppilaan parhaimman kirjoituksen mukaan %:ina (tekstien lukumäärä n=25).



Parhaimmillaan serialistinen 1:n tasoisia tekstejä kirjoitti 48 % toisluokkalaisista, ja serialistinen 2:n tasoisia tekstejä 36 % oppilaista. 4 % oppilaista kirjoitti atomistinen 2:n tasoisia tekstejä ja holistisia tekstejä kirjoitti 12 % oppilaista.

Kun tutkimme, millaisten kirjoittamisen hahmottamisstrategioiden väleissä yksittäiset toisluokkalaiset kirjoittavat, niin taulukosta 2 havaitsemme ryhmiä muodostuvan yhdeksän.

TAULUKKO 2. Toisluokkalaiset ryhmiteltyinä käyttämiensä kirjoittamisen hahmottamisstrategioiden mukaan (n=25)

Hahmottamisstrategiat	tytöt	pojat	yhteensä
A1+A2	-	1	1
A1+A2+S1	1	5	6
A2+S1	2	2	4
S1	2	-	2
A1+A2+S1+S2	1	-	1
A2+S1+S2	4	3	7
S1+S2	1	-	1
A2+S1+S2+H	-	2	2
S1+S2+H	1	-	1
Yhteensä	12	13	25

Havaitsemme yhden oppilaan kirjoittavan atomistinen 1:n ja atomistinen 2:n tasoisia, kuuden oppilaan atomistinen 1:n, atomistinen 2:n ja serialistinen 1:n tasoisia, neljän oppilaan atomistinen 2:n ja serialistinen 1:n tasoisia ja kahden oppilaan tasaisesti serialistinen 1:n tasoisia. Yksi oppilas kirjoittaa neljän ryhmän tasaisesti, atomistinen 1:stä aina serialistinen 2:een asti. Seitsemän toisluokkalaista kirjoittavat atomistinen 2:n, serialistinen 1:n ja serialistinen 2:n



tasoisia tekstejä, yksi toisluokkalainen kirjoittaa serialistinen 1:n ja serialistinen 2:n tasoisia juttuja, kaksi oppilasta kirjoittavat atomistinen 2:sta aina holistiseen asti eli neljän ryhmän tasoisia juttuja ja edistynein kirjoittaa serialistinen 1:n ja serialistinen 2:n sekä holistisen tasoisia juttuja.

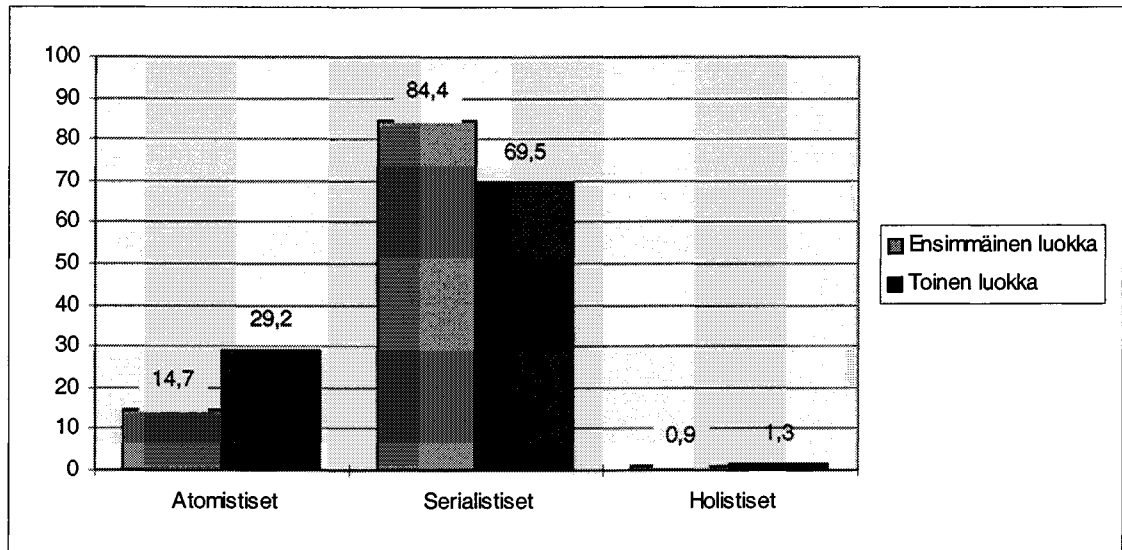
Toisluokkalaisten kirjoittamista leimaa se, että tekstit ovat useilla monentasoisia, välillä on atomistista, sitten serialistista ja joillakin myös holistisia juttuja. Vain muutama oppilas kirjoittaa tasaisesti esim. serialistisia juttuja. Tämä voisi merkitä sitä, että alempi taso ei vielä kokonaan ole vaihtunut seuraavan tason hallitsemiseen, vaan taso on kirjavaa ja muutoksen alla. Myös luokkatilanteet ja oppituntien pituus ovat ehkä vaikuttaneet tekstien muotoon ja pituuteen. Jos juttu on jäänyt kesken, oppilas on kuitenkin saattanut seuraavalla kerralla aloittaa aivan uuden jutun. Lukutaitoisilta ensiluokkalaisilta puuttuivat kokonaan sellaiset toisluokkalaisilta löytyvät variatiot, joissa on hyvin monentasoisia juttuja ( $A_1+A_2+S_1$ ,  $A_1+A_2+S_1+S_2$ ,  $A_2+S_1+S_2$  ja  $A_2+S_1+S_2+H$ ).

Peruskoulun toisluokkalaiset kirjoittavat pääosin serialistisia tekstejä (84 %) siten, että oppilaan parhain kirjoitus huomioon ottaen serialistinen 1:n tasoista tekstiä kirjoittaa 48 % oppilaista ja serialistinen 2:n tasoista tekstiä 36 % oppilaista. Sekä tytöiltä että pojilta löytyy tekstejä atomistinen 1:n tasosta holistiseen asti, kun huomioidaan kaikki oppilaiden kirjoittamat tekstit.

### 7.3 Ensiluokkalaiset kouluun tullessaan jo lukevat kirjoittajat verrattuna toisluokkalaisiin kirjoittajiin

Kuviossa 5 ovat yhdistettynä ensiluokkalaisten jo lukevien ja toisluokkalaisten kaikkien tekstien luokittelun tulokset kolmeen pääluokkaan. Ensiluokkalaiset kirjoittivat atomistisia tekstejä 14,7 %, serialistisia tekstejä 84,4 % sekä holistisia tekstejä 0,9 %. Toisluokkalaiset kirjoittivat atomistisia tekstejä 29,2 %, serialistisia tekstejä 69,5 % ja holistisia tekstejä 1,3 %.

KUVIO 5. Ensiluokkalaisten jo lukevien ja toisluokkalaisten kaikkien tekstien luokittelu %:na kolmen pääluokan mukaisesti



Yksittäiset oppilaat ovat kirjoittaneet eri lukumäärän tekstejä. Kun otamme jokaiselta oppilaalta tarkastelun kohteeksi parhaimman tuotoksen, voimme verrata oppilaiden kirjoitusten tasoja keskenään.

TAULUKKO 3. Jaottelu oppilaiden parhaimman tuotoksen mukaisesti.

Hahmott. strategia	1. lk tytöt	1. lk pojat	2. lk tytöt	2. lk pojat	Yht. 1. lk	Yht. 2.lk
A1	-	-	-	-	-	-
A2	-	1	-	1	1	1
S1	4	3	5	7	7	12
S2	3	-	6	3	3	9
H	1	-	1	2	1	3
Yhteensä	8	4	12	13	12	25

Sekä ensimmäisen luokan lukutaitoiset että toisen luokan oppilaat yltyvät kirjoituksissaan vähintään atomistinen 2:n tasoiseen tekstiin. Lukutaitoisista ensiluokkalaisista poikien ylin taso on kuitenkin vain serialistinen 1:n taso, kun tytöillä ylin taso on holistinen. Toisluokkalaisilla tytöillä ja pojilla ylin taso on holistinen.

Taulukosta 4 näemme prosentteina tyttöjen ja poikien eron kirjoittajina, kun otetaan huomioon jokaisen oppilaan parhaiten kirjoitettu teksti.

TAULUKKO 4. Jaottelu oppilaiden parhaimman tuotoksen mukaisesti %-osuuksina.

Hahmott. strategia	1.lk tytöt	1. lk pojat	2. lk tytöt	2.lk pojat
A1	-	-	-	-
A2	-	25	-	8
S1	50	75	42	54
S2	37	-	50	23
H	13	-	8	15
Yhteensä	100	100	100	100

Tytöt ovat ensiluokkalaisista syksyllä kouluun tullessaan lukutaitoisista oppilaista taitavampia kirjoittajia kuin pojat. Tytöt yltyvät holistiseen tasoon (13 %), ja alin oppilaan parhaimman kirjoituksen taso on serialistinen 1. Pojat yltyvät vain serialistinen 1:n tasoon, ja atomistinen 2:n tasoinen kirjoitus on alin paras kirjoitus. Toisluokkalaisilla pojilla on 15 % holistisen tasoista kirjoitusta, kun tytöillä osuus on vain 8 %. Pojilla on kuitenkin myös atomistinen 2:n tasoisia kirjoituksia 8 %, kun tytöillä parhaimman tuotoksen alin taso on serialistinen 1:n taso.

Ensiluokkalaisten jo lukevien ja toisluokkalaisten parhaita tuotoksia tarkastellessa (taulukko 5) yhtenäistä näyttää olevan se, että serialistisia tekstejä on kummallakin luokka-asteella eniten. Kummallakin luokka-asteella suurin ryhmä on serialistinen 1:n tasoiset tekstit, 59 % ensimmäisellä luokalla ja 48 % toisella luokalla. Seuraavaksi suurin ryhmä on serialistinen 2, jossa on 25 % ensiluokkalaisten ja 36 % toisluokkalaisten kirjoituksista. Näin ollen ensiluokkalaisista jo lukevista 84 % yltää serialistiseen tuotokseen parhaimmillaan kirjoittaessaan ja toisluokkalaisista samoin 84 % yltää samaan ryhmään. Holistisessa kirjoituksessa on sitten eroavuutta, 12 % toisluokkalaisista yltää holistiseen kirjoittamiseen, kun ensiluokkalaisten prosenttiosuus on 8 %. Jos vedämme rajan serialistinen 1:n ja serialistinen 2:n välille, rajan paremmalle puolelle yltää toisluokkalaisista 48 % ja lukutaitoisista ensiluokkalaisista 33 %.

TAULUKKO 5. Jaottelu oppilaiden parhaimman tuotoksen mukaisesti luokit-  
tain %-osuuksina.

Hahmott. strategia	Yhteensä 1. lk	Yhteensä 2. lk
A1	-	-
A2	8	4
S1	59	48
S2	25	36
H	8	12
Yhteensä	100	100

Toisluokkalaiset näyttävät olevan kokonaisuudessaan hiukan taitavampia tekstien kirjoittamisen tasossa lukutaitoisiin ensiluokkalaisiin verrattuna. Tarkastellessamme näitä määriä on hyvä pitää mielessä se, että ensiluokkalaisia on vain 12 ja toisluokkalaisia 25, joten kyse on hyvin pienistä oppilasmääristä.

Matilaisen (1993, 46-48) tutkimuksen mukaan toisluokkalaisten kirjoitelmista 25 % oli atomistisia, 68 % serialistisia ja 7 % holistisia sekä ensiluokkalaisten kirjoitelmista 87 % oli atomistisia, 10 % serialistisia ja 3 % holistisia. Verratesani toisluokkalaisten tuloksia Matilaisen tuloksiin havaitsen, että oman luokani sekä serialististen että holististen kirjoitusten määrä on suurempi kuin Matilaisen tutkimuksessa. Ensiluokkalaisista tutkimukseeni osallistuivat vain sellaiset oppilaat, jotka jo syksyllä kouluun tullessaan osasivat lukea. Näin en voi mitenkään verrata heidän tuloksiaan Matilaisen tutkimustuloksiin. Näitä kahta tutkimusta ei voida suoraan verrata toisiinsa, mutta silti on mielenkiintoista miettiä asiaa. Saattaa olla, että Matilaisen tutkimuksessa on serialistisen ja holistisen tekstin vaatimustaso ollut korkeampi kuin oman tutkimukseni vaatimustaso, ja tämä sitten selittäisi tuloksien suuria eroavuuksia.

Tutkimuksessani mukana olevat ensiluokkalaiset ovat oppilaita, jotka jo kouluun tullessaan ovat osanneet lukea. He ovat oppineet lukemaan 4-6 -vuotiaina. Näin heidän kognitiivinen kehityksensä on edellä sitä lähtötasoa, minkä oletetaan ensiluokkalaisella olevan. Ensimmäisen luokan, varsinkin syksyn, keskeinen äidinkielen tavoite on se, että oppilaat oppivat lukemaan. Todellisuudessa ensiluokalle tulevien lasten kognitiiviset kehityserot ovat valtavat. Nämä jo lukevat ensiluokkalaiset näyttävät kirjoittamisen tasonsa puolesta olevan samantapaisella tasolla toisluokkalaisten kanssa, sitä osoittavat prosenttiluvut atomistisen, serialistisen ja holistisen luokituksen vaiheilla.

Lahjakkuus on eräs selittävä tekijä lasten eroihin monissa taidoissa. Koulussa tarkastelun kohteena ovat hyvin pitkälle kognitiiviset taidot. Varsinkin ensimmäisellä ja toisella luokalla panostetaan sosiaalisen käytöksen lisäksi äidinkielen ja matematiikan perustaitojen oppimiseen. Lahjakkuus ei kuitenkaan ole ainoa selittävä tekijä lasten taitojen eroihin. Lukutaidon saavuttaminen ennen kouluikää voi johtua lapsen omasta kiinnostuksesta lukemista kohtaan tai kasvuympäristön antamista virikkeistä ja ohjauksesta lukutaidon oppimiseen. Opiskelua ja lukemista tukevissa kodeissa vanhemmat edesauttavat lukukiinnostuksen muodostumista ja ylläpitoa. Mitä nuorempi lapsi on, sitä enemmän hän on kiinnostunut niistä asioista, joista näkee vanhempiansa ja sisarustensa olevan kiinnostuneita.

7.4 Mitä teksteille tapahtuu, kun ne lähtevät ensimmäiseen luokkaan ja mitkä tekstit ovat innostaneet ensiluokkalaisia?

Joulukuun alussa vietin yhden tunnin jo lukevien 1.A-luokan oppilaiden kanssa (Tor, Axel, Judit, Rosa ja Mia). Mukanani oli seuraavan p-kirjaimen tekstejä, joita toisluokkalaiset olivat kirjoittaneet. Ensiluokkalaisilla oli aapiset mukanaan. Pyysin jokaista oppilasta tällä kertaa itse valitsemaan viidestä tekstistä sellaisen, minkä haluaa ottaa omaksi tekstikseen ja mistä haluaa kirjoittaa jatkoa. Jokainen oppilas löysi heti itselleen mieleisen tekstin ja aloitti kirjoittamaan siitä. Yritin aluksi jutella yleensä Onnista ja Ennistä oppilaiden kanssa, mutta he halusivat heti aloittaa teksteistä kirjoittamisen. Axel selitti myös minulle kirjoittaessaan, mitä hän kirjoittaa.

Kirjoittamisen jälkeen kyselin oppilailta, ovatko tekstit olleet mukavia vai ovatko he kaivanneet erilaisia juttuja. Vain Tor olisi halunnut jännempää, luurankojuttuja ja rotkoon putoamisia. Kuitenkin Tor piti myös nalleista. Hän selitti, että hänellä on kotonakin Onni-nalle, koulussa tehty käsinukke. Käsinukke on tehty ruskeasta fleece-kankaasta ja jokainen ensiluokkalainen teki oman Onnin tai Ennin. He tekivät niille myös vaatteita. Tytöt ja Axel sanoivat pitävänsä Onnista ja Ennistä ja kirjan jutuista.

Nämä ekaluokkalaiset olivat hyvin innokkaita ja tyytyväisiä koulunkäyntiinsä. Axel oli näistä lukijoista syksyllä hitain ja arin lukemaan, vaikka osasi lukea, mutta nyt hänkin oli jo rohkeampi.

#### P-kirjainaukeamaan liittyviä juttuja ja jatkotekstejä

P-tekstit, joista oppilaat saivat valita mieleisensä, ja oppilaan jatkokirjoitus:

Jenny (2.lk):

Pyykit narulla

Enni ja Onni luulivat palloa munaksi. Enni hautoi sitä pitkään. Enni hautoi yöt ja päivät. Onni näki pienen hiiren. Sillä oli pieni saman-

lainen muna. Ja hiiri kertoi, ettei se ole muna, vaan se on pallo.

Mia (1.A):

Että sitä on turha hautoa. Ei siitä koskaan mitään tulisi. Hiiri naurahi.

Nils ja Martin ( 2.lk):

Pallo

Enni luulee palloa auringonmunaksi. Paitoja on ripustettu kuivumaan. Pökö-Päällä on kello kaulassa. Aidassa lukee Pärnäs-puutarha. Korissa on pesupulveria. Padasta kaatuu vettä.

Judit (1.A):

Onni ei voi olla nauramatta vähän. Pökö-Pää lähtee juoksemaan niin, että kello kilisee. Enniä naurattaa Pökö-Pään jutut.

Niklas ja Paul (2.lk):

Pallo

Onni ja Enni kävelivät pitkin polkua. He huomasivat pallon. Enni meni sen päälle istumaan. Pökö-Pää kysyi:

- Mitä sinä teet?
- Hiljaa, sanoi Onni.
- Enni hautoo.

Tor (1.A):

- Ei Enni haudo.
  - Hautoopas, Onni sanoi.
- Pökö-Pää nauroi.
- Ei karhut haudo, Pökö-Pää sanoi.

Myös Rosa jatkaa Niklaksen ja Paulin juttuun oman jatkon:

Rosa (1.A):

Ei palloa haudota, Pökö-Pää sanoi.  
 Mutta voi ihmettä! Pallosta pomppasi esiin pikku tipu.  
 - Voi ihana! Enni sanoi.  
 - Viedään se kotiin, Onni huudahti.  
 Ja he lähtivät kotiin päin.

Anders (2.lk):

Onni ja Enni pallolla  
 Onni ja Enni lähtivät ulos. He hiipivät hiljaa puutarhaan. Onni kuis-  
 kasi hiljaa Ennille:  
 - Haetaan pallo.  
 - Joo, Enni sanoi hiljaa Onnille ja Pökölle ja hiipi hiljaa palloa kohti.  
 Hän otti pallon käteen ja alkoi hautoa palloa. Hän istui kauan pal-  
 lon päällä hautomassa palloa.

Axel (1.A):

He rupesivat tekemään laivaa ja rumpuja!  
 Ja-ba-da-ba-duu!

Tässä Axelin kirjoittamassa jatkossa ei näytä olevan mitään yhteyttä Andersin kirjoitukseen eikä myöskään kirjan kuvitukseen. Axel todellakin selitti minulle koko ajan, mitä hän kirjoittaa, ja samalla kirjoitti juttuaan. Ilmeisesti hän halusi keksiä Onnille ja Ennille uutta tekemistä.

1.B-luokan oppilaat saivat usein luettavakseen tekstin, jossa oli opettajan laa-  
 tima apukysymys, jotta oppilaan olisi helpompi kirjoittaa. Opettaja oli valinnut  
 oppilaille Andersin kirjoituksen. Tällaisia p-kirjainjuttuja tuli heiltä:

Anders (2.lk):

Onni ja Enni pallolla  
 Onni ja Enni lähtivät ulos. He hiipivät hiljaa puutarhaan. Onni kuis-  
 kasi hiljaa Ennille:  
 - Haetaan pallo.



- Joo, Enni sanoi hiljaa Onnille ja Pökölle ja hiipi hiljaa palloa kohti. Hän otti pallon käteen ja alkoi hautoa palloa. Hän istui kauan pallon päällä hautomassa palloa.

Opettaja: Kerro, mikä yllätys kuoriutui pallosta. Mitä sille tapahtui?

Henrietta (1.B):

Siitä pallosta kuoriutui pieni kiiltävä kuun poikanen. Kuun muna oli pudonnut kuuäidiltä. Pikku kuu halusi takaisin taivaaseen. Enni otti pikku kuun käteen ja kiipesi Onnin hartioille ja heitti pikku kuun takaisin taivaaseen.

Harriet (1.B) jatkaa samaan toisluokkalaisen kirjoitukseen seuraavasti:

Pallosta kuoriutui keiju. Sillä oli kultaiset siivet ja se lenteli Onnin ja Ennin pään yläpuolella. Enni kuiskasi Onnille:

- Se on keiju ja se lentää.

- Keiju liiteli alas Ennin viereen ja lensi sitten takaisin taivaalle.

Janin (1.B) jatko samaan kertomukseen on hieman arkisempi, realistinen ja siinä on ystävän kanssa yhdessä leikkimistä:

Pallosta kuoriutui pienempi pallo ja Onni ja Enni alkoivat heti heitellä pientä palloa.

Jeanette (1.B) jatkaa juttua seuraavasti:

Pallosta kuoriutui pikku pallo. Pallolle tapahtui, että se vierähti mäkeä pitkin alas. Enni ja Onni jäivät katsomaan, että minne se katosi.

### L-kirjainaukeamaan liittyviä juttuja ja jatkotekstejä

L-kirjainsivun jutuista tuli myös mielenkiintoisia ja idearikkaita. Ehkä kirjan kuvitus, ranta ja pilvet saivat oppilaat innostuneiksi.

Janinan ( 2.lk) kirjoitus on saanut monta jatkoa:

Mitä nalle ajattelee?

Onni ja Enni katselivat taivaalle.

Siellä on luupilvi ja kalapilvi ja

l-pilvi ja linnapilvi. Sitten on

vielä kellopilvi.

Opettaja on antanut jatkoa varten kysymyksen:

Mitä Onni ja Enni leikkivät pilvilinnassa?

Susan (1.B) kirjoittaa herttaisen jatkon:

He leikkivät, että Enni oli prinsessa ja Onni oli prinssi ja he menivät naimisiin ja että kouluhiiri kantoi Ennin huntua ja että kettu oli pappi ja Aulis heitti heidän päälle riisiä ja Onni antoi Ennille sormuksen.

Henrietta (1.B) kirjoittaa jatkokertomuksessaan:

He pomppivat pilven päällä ja heillä oli hurjan hauskaa ja he näkivät pilvilampaan. He huusivat ja lauloivat. He söivät pilvihattaraa ja he tekivät leikkikaluja pilvistä ja he menivät nukkumaan.

Näissä ensiluokkalaisten jatkoteksteissä oikein aistii sen tunnelman, jonka he luovat tähän kertomukseen. Toisluokkalaisten teksti on hyvin realistinen ja pitääytyy kirjan kuvaan. Ensiluokkalaisten irtautuvat tekstissään kirjan kuvituksesta ja antavat mielikuvituksensa lentää vapaasti.

Toisluokkalaisten tehtävänannossa olen pyytänyt heitä kirjoittamaan kirjan kuvasta ja sen perusteella, mitä he muistavat omista ensimmäisen luokan tunteistaan. Se näkyy mielestäni juuri tässä, että toisluokkalaisten jutut ovat kirjan kuvitukseen ja kirjainsivujen omaan juoneen sidottuja.

Harriet (1.B) kirjoittaa jatkoksi samaan Janinan juttuun:

He heittelivät pilvipalloja. He pomppivat pilvilinnassa. He näkivät pilvikalan ja pilvikellon. He söivät pilvihattaraa. He näkivät esimer-

kiksi pilviluun. Ja sitten he nukahtivat pilven päälle. Kun he heräsivät, he alkoivat heti leikkiä ja tanssia.

Janin (1.B) jatkotekstissä leikitään myös:

He laskivat liukumäkeä. He tekivät pilvistä leluja.

Ensimmäisen A -luokan oppilaat kirjoittivat myös jatkoja I-sivun teksteihin. Kaksi oppilasta kirjoitti aivan samaan tekstiin kuin b-luokan oppilaat. Heillä ei kuitenkaan ollut mitään apukysymystä, vaan oman jatkon sai kirjoittaa suoraan tekstin luettuaan.

Tässä vielä Janinan alkuteksti uudestaan:

Mitä nalle ajattelee?

Onni ja Enni katselivat taivaalle.

Siellä on luupilvi ja kalapilvi ja

I-pilvi ja linnapilvi. Sitten on

vielä kellopilvi.

Rosa (1.A) jatkaa:

Taivaalla on myös lammaspilvi ja I-pilvi. Nalle ajattelee, että kyläpä on kaunista katsella taivaalle. Näin kaunista en ole koskaan nähnyt. Enni sanoi: - Mitä tuolta kuuluu? Ei kai vain linnasta?

- Ei tietenkään. Taikuri Leo Leppäkerttu palveluksessanne.

Mia (1.A) jatkaa tällä lailla:

- Katso! Tuolla on pilvilaiva, Enni sanoo Onnille.

- On, Onni sanoo.

- Katso, Onni sanoo, tuolla on pilvilampaita.

- Voi, kun saisin ratsastaa niillä, Enni sanoo.

- Kuule Onni. Pyydetään niitä tulemaan tänne, niin voidaan ratsastaa niillä taivaaseen. Taivas on kaunis, sanoo Enni.

- Niin on.

Janina (2 lk) on kirjoittanut toisenkin I-kertomuksen, johon Astrid (1.A) on tehnyt jatkon. Janinan alkuteksti:

Pilvet

Onni ja Enni katselivat taivaalle.

Yhtäkkiä pilvistä alkoi muodostua esineitä, eläimiä ja kaikkea muuta. Yhdestä kello, toisesta kala, kolmannesta luu ja neljännestä jopa linna. Ja se vasta oli näky!

Sitten Onni ja Enni huomasivat, että ihan pikkuriikkinen vene kulki joessa. Ja sitten he lähtivät pois.

Astrid jatkaa:

Sitten he taas pysähtyivät, koska Onni huomasi jonkun menevän kaisloissa. Onni sanoi Ennille, että tuolla liikkuu joku. Enni sanoi:

- Ei tuolla kukaan liiku.

Onni sanoi:

- Kyllä siellä joku liikkuu.

Sitten Ennikin huomasi. Kyllä vain siellä liikkuu joku. Se oli pieni vene ja veneessä oli koppakuoriainen. Onni ja Enni nauroivat.

Tässä toisessa I-sivun jutussaan Janina kirjoittaa monipuolisemmin ja enemmän tunnetta käyttäen. Sanoissa on tunnetta: yhtäkkiä, pikkuriikkinen, ja se vasta oli näky. Astridin jatkoteksti sopii hyvin Janinan tekstin jatkoksi. Astridin tekstissä tapahtuu koko ajan jotain. Lopussa on myös hauska tunnelma, kun Onni ja Enni nauravat.

Judit (1.A) jatkaa Andersin (2.lk) kertomukseen oman jatkonsa.

Andersin alkuteksti:

Onni ja Enni retkellä

Onni ja Enni menivät kävelylle. Yhtäkkiä he tulivat yhden puron varrelle. Siellä uiskenteli pieni sinisorsa. Se uiskenteli hiljaa eteenpäin. Mutta yhtäkkiä Onni huusi Ennille:

- Katso taivaalle. Pilvet ovat muodostaneet kalan ja luun ja linnan.  
He istuivat hetken ja sanoivat näkemiin ja lähtivät pois.

Juditin jatkoteksti:

Metsäkulman kouluun ja sitten he palasivat takaisin purolle. Ja sitten he menivät tutustumaan linnaan ja näkivät, että se oli tyhjä. Ja he päättivät jäädä asumaan ainakin viikoksi ellei sitten kuu-kaudeksikin, mutta ei kuitenkaan vuodeksi.

Juditin tekstissä on toimintaa. Onni ja Enni liikkuvat paikasta toiseen. Pilvilinnasta on tullut paikka, johon voi mennä vaikka asumaan.

Tobiaksen (2 lk) kertomukseen on Tor (1. A) jatkanut oman juttunsa. Tobias kirjoittaa:

Enni ja Onni meren rannalla  
Onni ja Enni istuivat meren rannalla.  
Laiva lipui aalloilla.

Tehtävä 1. Jatka itse kertomusta.

Ja Tor jatkaa:

Ja yhtäkkiä vene tuli ja kapteeni huusi:  
- Maakravut, täältä tullaan! Olen ainoa purjehtiva taikuri. Voin taikoa Älannin.  
Hän taikoi:  
- Näin taion. Nyt lähden kotia.  
Enni innostui.

Tobiaksen kertomus on hyvin pelkistetty ja lyhyt. Silti Torin jatkoteksti oikein hyppää tunnelmassa yli alkutekstin ja myöskin kirjan kuvituksen. Kirjan kuvassa keltainen lippalakkipäinen leppäkerttu ohjaa pientä laivaa, joka lipuu aalloissa, kuten Tobias kirjoittaa. Tor ottaa laivan aiheena huomioon ja saa ai-

kaan jännittävän tapahtuman. Mielenkiintoista olisi kuulla Torilta se, miksi juuri Enni innostuu, eikä Onnista mainita mitään.

### Ensiluokkalaisten jo lukevien mielipiteitä jutuista

Haastattelin ensiluokkalaisia ja kyselin, pitivätkö he toisluokkalaisten kirjoittamista jutuista. Rosa piti niistä ehdottomasti. Muutkin tytöt pitivät niistä ja ne olivat heidän mielestään hauskoja. Jan piti joskus, ja Mats vastasi, että no joo. Torin ja Axelin mielestä ne olivat aika kivoja.

Kysyin myös, mikä jutuissa oli hauskinta. Susanin mielestä hauskinta oli, kun Onni ajattelee, että huomenna rakentaisi raketin ja lentäisi kuuhun. Jeanetten, Janin, Matsin, Juditin mielestä oli hauska kirjoittaa omia jatkoja. Juditin mielestä niissä oli kivoja tarinoita. Mian mielestä jutut olivat hauskoja. Astridin mielestä kaikki oli hyviä. Torin mielestä hauskin juttu oli, kun Enni luuli, että siellä oli kuumuna. Axelin mielestä oli hauskinta, kun Onni ja Enni seikkailivat kirjassa.

Onni ja Enni ovat ensiluokkalaisten mielestä ihan kivoja ja aapisessa tapahtuu hauskoja seikkailuja. Mats muuttaisi Onnissa ja Ennissä jotain, hän toivoi, että "Onni vois läpsäyttää Enniä pari kertaa naamaan". Matsin mielestä niille pitäisi myös tapahtua sellaista, että "ne lentäisivät pää edelle murkkupesään ja murkut tulisivat suuhun". Juditin mielestä niille voisi tapahtua "kaikkeaa kivaa ja sellaista, että joku säikähtäis". Torin mielestä "uusia outoja juttuja pitäisi tulla vastaan". Hän on selannut jo koko kirjan läpi ja toivoisi siis uusia juttuja. Silloin, kun vietin yhden tunnin 1.A-luokassa, Tor toivoi luurankojuttuja ja rotkoon putoamisia. Axel toivoisi "vähän muuta ko ennen, että ne tulis sinne kouluun". Aapisessa Onni ja Enni nimittäin pääsevät kouluun perille vasta sitten, kun kaikki kirjainsivut on käyty läpi, ja ne viettävät koulussa joulujuhlaa.

Kyselin myös, mikä oli mieleenpainuvuin juttu, joka oli jäänyt mieleen Ennistä ja Onnista. Susanin, Jeanetten ja Rosan mielestä mieleenpainuvinta oli se, kun Onni ja Enni olivat eksyneet toisistaan. Ne nukkuivat eri puolella kiveä eivätkä tienneet toisistaan ollenkaan. Rosa mietti, olikohan niillä ollut jotain riitaa. Ky-

seessä oli e-kirjaimen liittyvä juttu. Juditin mielestä o-kirjainjuttu oli mieleenpainuvinta. Siinä jatkui e-kirjaimen juttu, karhut nimittäin löytävät toisensa kiven vastakkaisilta puolilta.

Astridin, Torin ja Mian mielestä parasta oli, kun ne löysivät pallon ja luulivat sitä munaksi. Enni hautoi palloa. Kyseessä oli p-kirjaimen liittyvä juttu.

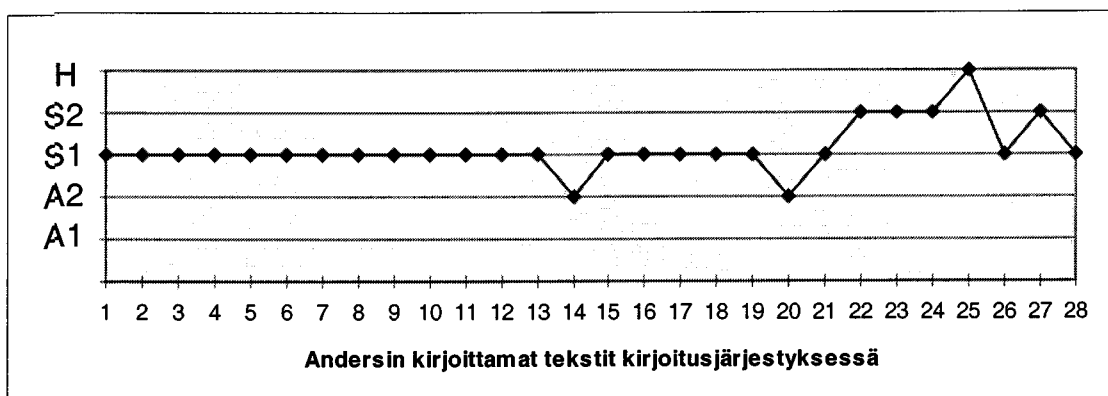
Harriet ja Jan muistivat t-kirjainjutun. Harriet muisti, kun ne retkeilivät ja kuulivat kaikkea hassua. Janin mielestä Ennin käpykorvat olivat hauskat. Henriettan mielestä d-kirjain, jossa Onnilla on nuha. Matsin mielestä m oli paras, koska se on oma kirjain. Axelin mielestä luu taivaalla l-kirjainjuttu, oli mieleenpainuvinta. Jokaisella oppilaalla oli heti mielessään jokin mieleenpainuvinta juttu ja kirjain. Eksyminen ja löytyminen oli neljän lapsen mielestä mieleenpainuvinta juttu. Kolmen lapsen mielestä pallon löytyminen ja sen hautominen oli mieleenpainuvinta. Pojilla oli enemmän toiveita myös toisenlaisista seikkailuista Onnille ja Ennille, hieman raisumpaan suuntaan kuin mitä kirjassa ja toisluokkalaisten teksteissä oli. Kaiken kaikkiaan oppilaat muistivat Onnin ja Ennin seikkailuja ja niiden yksityiskohtia.

## 7.5. Yksilöllisiä kirjoittajaprofiileja

### Toisluokkalaisten tuotosten tarkastelua

Toisluokkalainen Anders on esimerkki taitavasta pojasta. Anders on ollut myös tuottelias ja hänen kirjoituksiaan on 28 kappaletta.

KUVIO 6. Andersin kirjoittamien tekstien luokittelu



Anders kirjoitti syksyllä seitsemän kirjoitusta ja keväällä 19 kirjoitusta. Aapisen kirjainsivuista ovat 21 ensimmäistä kirjoitusta. 7 loppupään kirjoitusta on kirjoitettu siten, että niihin on annettu otsikko, josta on saanut kirjoittaa. Andersilla nämä itsenäiset tuotokset ovat yltäneet serialistinen 1:n lisäksi serialistinen 2:een ja yksi jopa holistiseksi kirjoitukseksi asti. Oman otsikon mukaan kirjoittaminen on ehkä vapauttanut kirjoittamaan paremman kokonaisuuden, sillä seitsemästä loppupään kirjoituksesta peräti viisi ovat ylemmällä tasolla kuin Andersin koko vuoden muut kirjoitukset. Toisena selityksenä parempaan tuottamisen tasoon voi olla se, että kirjoitustaidot ovat kehittyneet. Syksyllä Andersin taidot ovat olleet tasaisesti serialistinen 1:ssä, ja keväällä on ollut vain kahdessa kirjoituksessa atomistinen 2:n tasoista kirjoitusta. Anders on ollut huomattavan tuottelias kirjoittaja verrattuna muihin toisluokkalaisiin.

Tässä Andersin kirjoittama holistinen kirjoitus:

#### Kissa ja hiiri

Olipa kerran tyttö ja hänellä oli kissa. Kissa oli kunnon hiirimetsästäjä. Eräänä päivänä kissa näki hiiren pöydällä. Hiiri yritti varastaa juustoa. Hiiri ei nähnyt kissaa. Kissa hiipi hiljaa. Ensin hän hyppäsi penkille ja penkiltä isolle jakkaralle. Hiiri oli justiin haukaamassa juustosta ja silloin kissa hyppäsi pöydälle. Silloin hiiri huomasi että kissa oli pöydällä. Hiiri lähti äkkiä pakoon. Kissa lähti perään. Hiiri juoksi ja juoksi. Kissa ei saanut hiirtä kiinni. Seuraavana päivänä kun tyttö lähti kouluun niin hiiri juoksi ulos. Hiiri

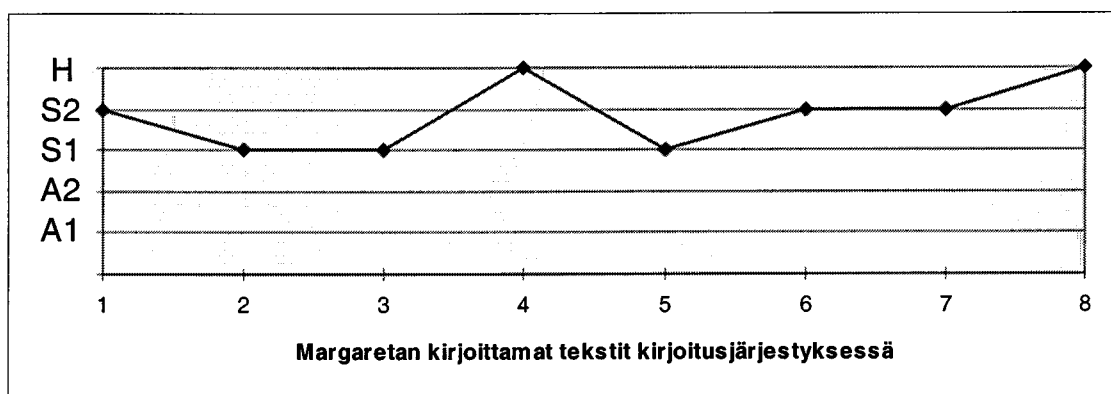


juoksi tien yli. Kun tuli seuraava risteys niin hiiri jäi alle. Sitten kun tyttö lähti kouluun niin hän huomasi hiiren tiellä ja potkasi sen ojaan.

Anders kirjoitti hyvin todentuntuisen kirjoituksen. Hänen kirjoituksessaan pääroolissa ovat tyttö ja kissa, sekä hiiri, jota kissa jahtaa. Kissa ei saa hiirtä kiinni. Hiirelle käy kuitenkin lopulta huonosti, kun se jää tiellä ilmeisesti auton alle. Lisäksi vielä tyttö potkaisee hiiren ojaan. Kirjoitus on realistista kuvausta.

Margareta on esimerkki taitavasta työstä. Hän kirjoittaa serialistisia ja holistisia tekstejä. Kaaviokuvassa olevat tekstit on kirjoitettu kevätpuolella. Atomistisia tekstejä ei ole ollenkaan. Suurin osa on serialistisia tekstejä, ja holistisiakin tekstejä on kaksi. Aapisen kirjainsivuista on kirjoitettu kuusi ensimmäistä tekstiä, ja kaksi viimeisintä tekstiä on ollut omien juttujen kirjoittamista.

KUVIO 7. Margaretan kirjoittamien tekstien luokittelu



Syksyllä Margareta kirjoitti tekstejä yhdessä Eivorin kanssa. Niitä tekstejä en voi lukea yksin Margaretan ansioksi, joten olen jättänyt ne tästä kaaviokuvasta pois. Yhteisiä tekstejä oli kolme ja ne olivat kaikki serialistinen 1:een kuuluvia tekstejä.

Esimerkki Margaretan kirjoittamasta holistisesta kirjoituksesta:

Meren rannalla

Onni ja Enni olivat tulleet meren rannalle. Onni sytytti nuotion. Enni katsoi merelle, kuinka kuu heijastui veden pintaan. Onni alkoi laulaa. Onni lauloi:

- Laalaa laala daala daalaa. Enni näki, kuinka keijut laskeutuivat veden ylle. Pian Enniä ja Onnia alkoi nukuttaa. Ja niin Enni ja Onni alkoivat nukkua. Tuuli uinui hiljalleen. Ja keijut tanssivat koko yön. Enni ja Onni nukkuivat koko yön.

Kertomuksessa ovat Onni-karhu ja Enni-karhu. Kertomus on aapisen u-kirjainsivusta. Tunnelma on hempeä, on nuotiota, laulua, keijuja ja tuuli uinui hiljalleen.

Toinen Margaretan kirjoittama holistinen kirjoitus on myös Onnista ja Ennistä. Tätä juttua ei ole Iloisessa aapisessa, vaan Margareta on keksinyt aiheen itse:

Onnin ja Ennin kesäloma

Enni ja Onni halusivat kesälomalle. He päättivät lähteä rannalle. Enni pakkasi mukaan uimapuvun ja pyyhkeen. Onni pakkasi uimahousut ja pyyhkeen. Enni otti teltan ja makuupussin ja makuualustan. Enni ja Onni saapuivat rannalle.

- Minä haluan ottaa aurinkoa ja uida, Enni sanoi.

- Minä haluan uida, hyppiä ja polskutella rannassa, Onni sanoi. Illalla he menivät teltaan nukkumaan. Aamulla Enni hukkasi pyyhkeensä. Onni löysi pyyhkeen puun oksalta. Enni ja Onni halusivat lähteä kotiin.

-Onni, lähdetään kotiin, Enni sanoi.

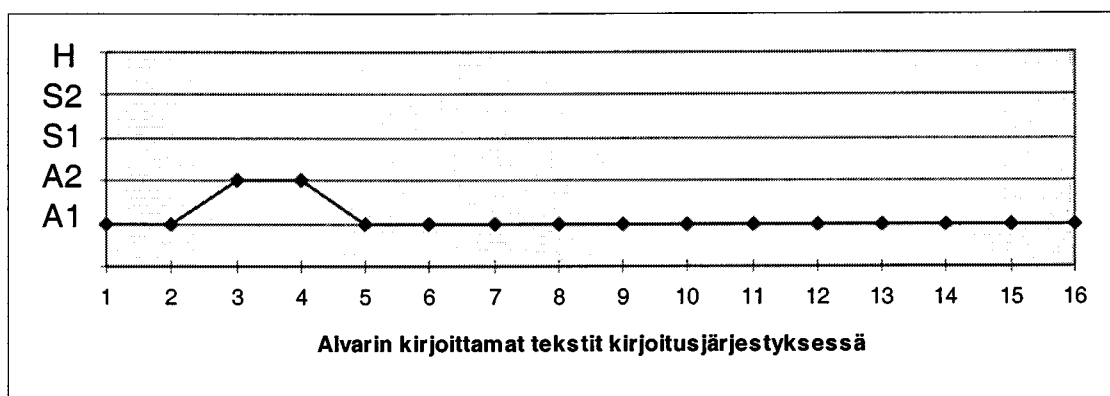
-Lähdetään vaan, Onni sanoi. Niin he lähtivät kotiin. Kellarikoulussa he kertoivat kaikesta, mitä heille oli tapahtunut rannalla. Kouluhiiri, Pököpää ja Kettu kuuntelivat mietteissään Ennin ja Onnin kertomusta. Loppu hyvin kaikki hyvin.

Tässä kertomuksessa Enni oli touhukkaampi ja otti yhteiset tavarat kuten teltan mukaan. Enni halusi ottaa aurinkoa ja uida, kun taas Onni halusi hyppiä ja

polskutella uimisen lisäksi. Enni hukkasi pyyhkeensä, jonka Onni sitten löysi puun oksalta. Enni myös ehdotti Onnille kotiinlähtöä, johon Onni myöntyi. Karhut kertoivat kellarikoulussa muille omasta kesälomastaan.

Alvar on esimerkki heikosti kirjoittavasta pojasta. Hänen tuotoksensa ovat pääasiassa atomistinen 1:een kuuluvia, vain kaksi kirjoitusta on atomistinen 2:een kuuluvia.

KUVIO 8. Alvarin kirjoittamien tekstien luokittelu



Toisluokkalaisista tytöistä ei löydy niin heikkoa kirjoittajaa kuin Alvar-poika. Alvarin oli kirjoitustunneilla hyvin vaikea keksiä mitään kirjoittamista. Yritin neuvoa häntä kirjoittamaan sen, mitä näkee kirjan kuvassa. Niinpä hän kirjoitti:

Aulis syö porkkanaa. Pökö-Pää katsoo taivasta. Onni ja Enni kysyvät pöllöltä:

- Onko vielä pitkä matka kouluun?

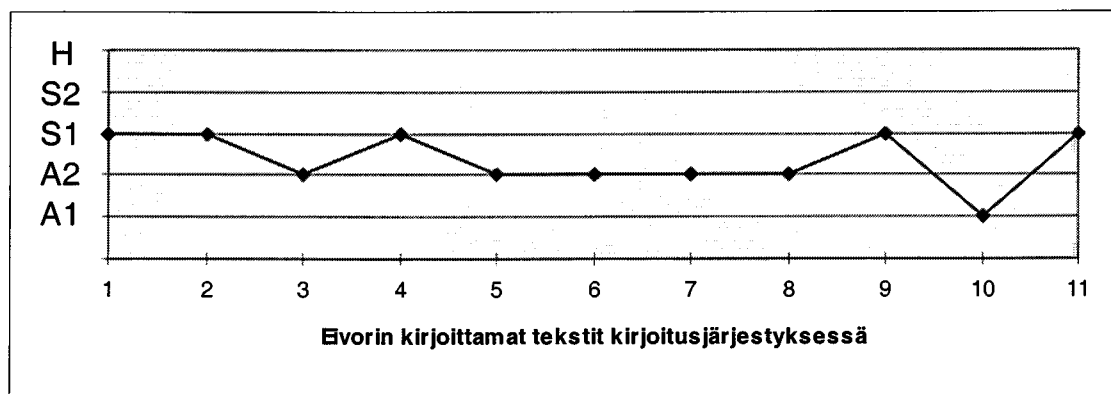
Tämä oli hänen paras, atomistinen 2:een kuuluva kirjoituksensa ja kirjoitettu syksyllä. Kevätpuolen kaikki jutut ovat atomistinen 1:een kuuluvia. Tässä eräs esimerkki:

Myyrä. Ystävä. Onni on Ennin ystävä.

Hänen juttunsa käsittelevät yksittäisiä sanoja tai korkeintaan yhden lauseen. Jostain syystä hän ei edistynyt taidoissaan vuoden aikana.

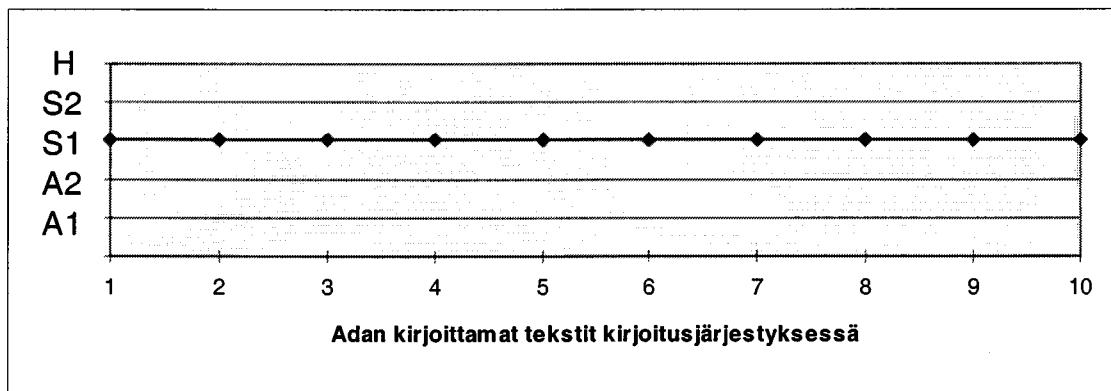
Eivor on esimerkki heikosta työstä. Hän kirjoittaa atomistisia ja serialistinen 1:een kuuluvia tekstejä. Kaikki kaaviossa kuvatut kirjoitukset ovat kevään tuotoksia. Margaretan kanssa syksyllä kirjoitetut tekstit olivat serialistinen 1:een kuuluvia tuotoksia, joka taso on kevätpuolella Margaretan huonoin taso ja Eivorin paras taso.

KUVIO 9. Eivorin kirjoittamien tekstien luokittelu



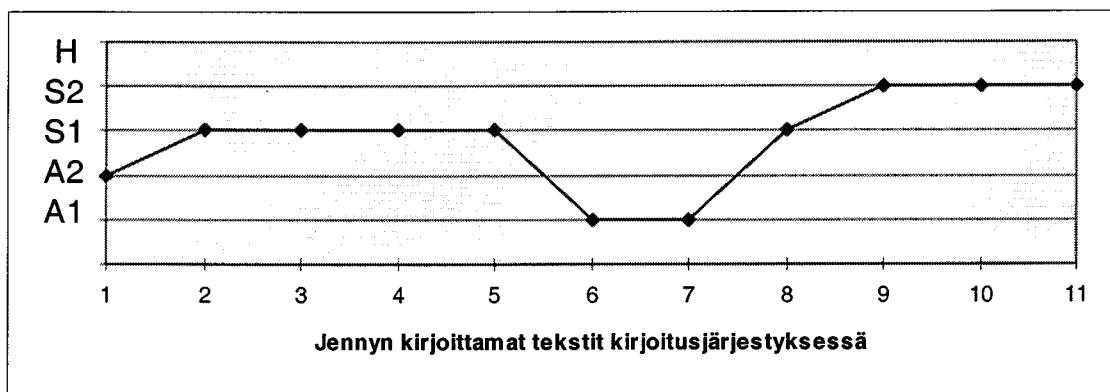
Ada on ainoa toisluokkalainen, jolla oli koko ajan tasainen tuotos eli hän kirjoitti serialistinen 1:een luokiteltuja tekstejä.

KUVIO 10. Adan kirjoittamien tekstien luokittelu



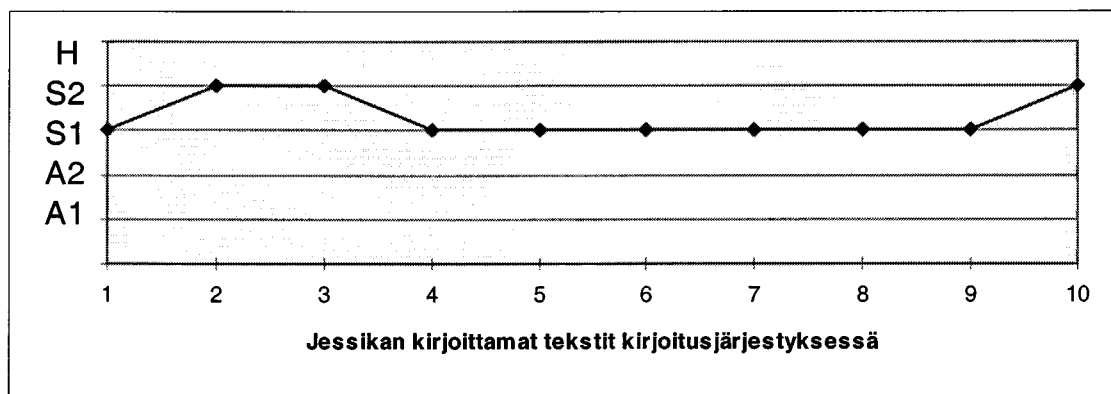
Jennyllä on epätasainen tuotos. Edistymistä on tapahtunut lopussa. Kolmessa viimeisessä tekstissä on ollut erityyppinen tehtävä, aiheesta kirjoittaminen eikä Aapisen kirjainsivun kuvasta kirjoittaminen. Oma aihe on saattanut vaikuttaa siihen, että tekstit ovat serialistinen 2:n tasoisia. Myös oppilaan kypsyminen kirjoittajana on voinut vaikuttaa asiaan.

KUVIO 11. Jennyn kirjoittamien tekstien luokittelu



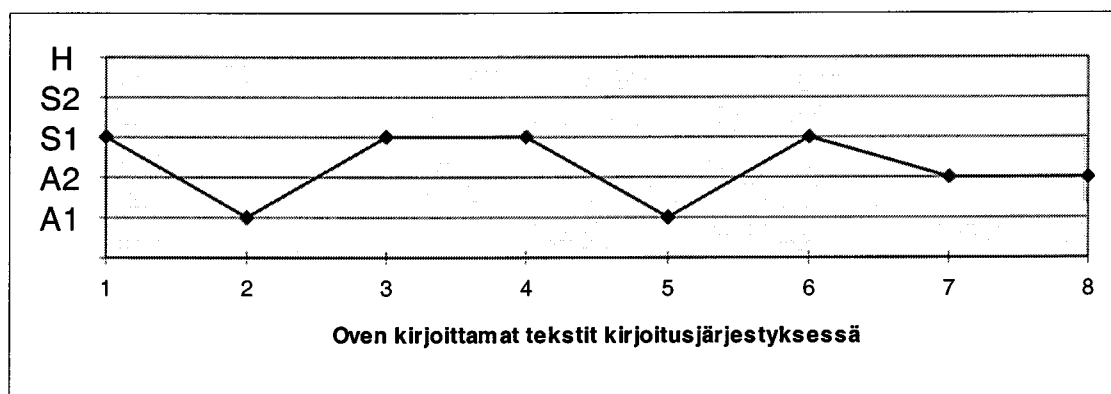
Jessika kirjoittaa serialistisia tekstejä. Hänen kirjoittamisen tasonsa on vakaa, eikä sisällä ollenkaan atomistisia juttuja.

KUVIO 12. Jessikan kirjoittamien tekstien luokittelu



Yleensä ottaen oppilaiden kirjoittamat tekstit ovat pysyneet samanlaisina tassisina tai epätasaisina tuotoksina, tai taso on noussut loppua kohden. Kuitenkin kahdella toisluokkalaisella pojalla, Ovella ja Paulilla, on tekstien taso heikentynyt lopussa.

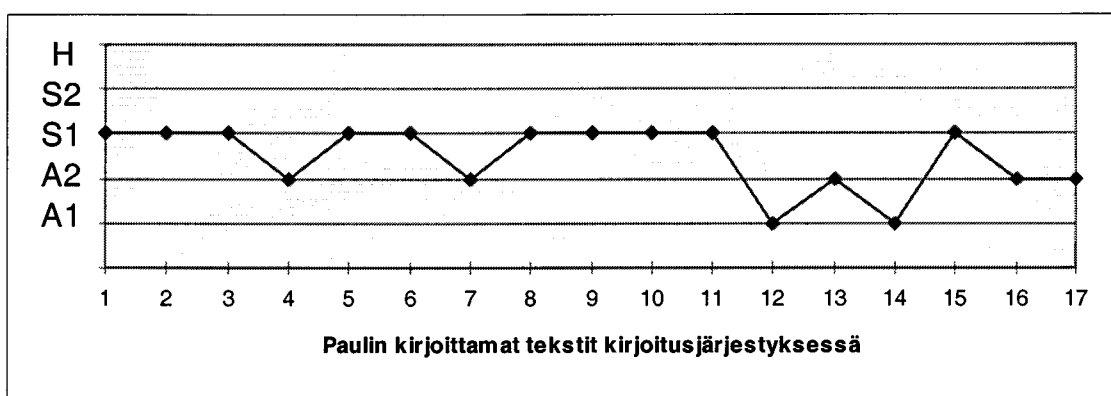
KUVIO 13. Oven kirjoittamien tekstien luokittelu



Ove on kirjoittanut neljä ensimmäistä kirjoitusta syksyllä, ja loput neljä keväällä. Hän on kirjoittanut kolme viimeisintä kirjoitusta oman aiheen mukaisesti ja kaksi viimeisintä kirjoitusta kaunokirjoituksella eikä isoin ja pienin tekstauskirjaimin. Kaunokirjoitustaito on opittu toisella luokalla, ja senkin vuoksi Oven kirjoittamisen taso on saattanut heikentyä, koska huomio on kohdistunut myös kirjainmuotoihin. Muita mahdollisia syitä voivat olla ajanpuute tai idean puute sekä senhetkinen vireystila.

Paul on kirjoittanut kaikki tekstinsä kevätlukukaudella. Nämä tekstit ovat oman aiheen mukaisia.

KUVIO 14. Paulin kirjoittamien tekstien luokittelu



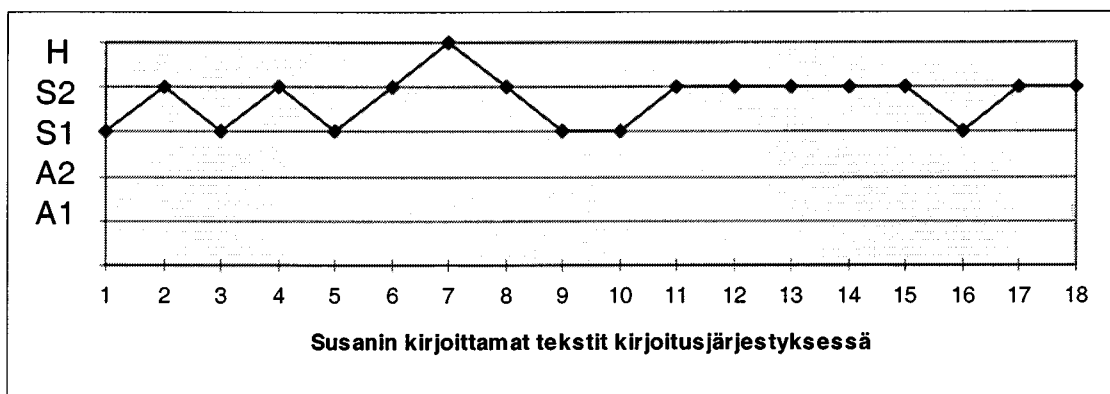
Hän kirjoitti syksyllä juttuja yhdessä Niklaksen kanssa. Niiden juttujen taso oli serialistinen 1:n tasoista. Niklas on kirjoittanut omia juttujaan pääasiassa serialistinen 1:n tasoisesti muutamien ollessa serialistinen 2:n tasoisia ja vain yksi juttu on hänellä atomistinen 2:n tasoinen. Paulin kirjoittamisen tason hu-

nonemisen syytä voi vain arvailla. Paulin ja Oven kirjoittamistason heikkeneminen on poikkeus tässä toisluokkalaisten ja ensiluokkalaisten kirjoittamisprojektissa, sillä jos muutoksia on tapahtunut, ne ovat tapahtuneet tason nousemisena.

### Ensiluokkalaisten tuotosten tarkastelua

Susan on ensiluokkalaisista taitavin kirjoittaja. Hän on kirjoituksillaan vahvasti serialistisella puolella ja on kirjoittanut myös yhden holistisen kirjoituksen.

KUVIO 15. Susanin kirjoittamien tekstien luokittelu



Susanin holistinen kirjoitus on jatkoa toisluokkalaisten y-kirjainaukeaman kirjoitukseen. Toisluokkalaisten alku:

Onni

Onni istui yksin taivaan alla.

Onni istui taivaan alla.

Enni nukkui ja nukkui taivaan alla.

Onni näki pyrstötähden. Onni toivoi.

Susanin jatkoteksti:

Onni toivoi, että hänellä olisi jäätelöpuu. Onni oli melkoinen herkkuus. Yhtäkkiä Onni huomasi, että hänen edessään seisoj jäätelöpuu. Sitten Onni alkoi syödä jäätelöä, kunnes oli kylläinen.

Hän herätti Ennin ja sanoi:

-Tuolla on jäätelöä. Tule!

Enni meni. Hän ei ollut uskoa silmiään, mutta alkoi kuitenkin syödä jäätelöä. Sitten Onni heräsi. Kaikki olikin ollut unta.

Susanin teksteissä on paljon asiaa ja ne ovat monipuolisia ja tunnerikkaita kertomuksia. Tässä toivomuskertomuksessa Susan kirjoittaa tapahtuman alusta loppuun hyvin hallitusti. Onnin toive toteutuu ja hän saa jopa syödä jäätelöä kyllikseen. Ennikin saa syödä jäätelöä. Kuitenkin loppujen lopuksi jäätelöpöytä oli unta.

Susanin serialistinen 1:n eräs teksti on hyvin hellyttävä. Siinä Enni ja Onni menevät naimisiin. Se on jatkoa toisluokkalaisen I-kirjainaukeaman tekstiin.

Toisluokkalaisen alkuteksti:

Mitä nalle ajattelee?

Onni ja Enni katselivat taivaalle.

Siellä on luupilvi ja kalapilvi ja

I-pilvi ja linnapilvi. Sitten on

vielä kellopilvi.

Opettaja on kirjoittanut apukysymyksen:

Mitä Onni ja Enni leikkivät pilvilinnassa?

He leikkivät, että Enni oli prinsessa ja Onni oli prinssi ja he menivät naimisiin ja että Kouluhiiri kantoi Ennin huntua ja että Kettu oli pappi ja Aulis heitti heidän päälle riisiä ja Onni antoi Ennille sormuksen.

Pilvilinnaleikkiin sopii se, että he leikkivät prinssiä ja prinsessaa ja menevät naimisiin. Muitakin tuttuja on mukana ja heillä on häihin sopivia tehtäviä. Kerrota on hyvin todentuntuista ja herttaista.

Susan on kirjoittanut yleensä Ennin ja Onnin seikkailuista. Eräs juttu on kuitenkin omasta onkiretkestä. Se on jatkoa toisluokkalaisen kirjoittamaan k-kirjainaukeaman tekstiin.



Toisluokkalaisen alku:

Kalansaalis

Kettu nauraa. Hän sai kalan.

Onni ja Enni ja Pökö-Pää ihmettelevät.

Mutta kettu ei välitä.

- Kuka pelkää kettua?

- Pökö-Pää.

Opettaja on antanut jatkotehtävän:

Kerro siitä, kun olit onkimassa.

Susanin jatkokirjoitus:

Kolme vuotta sitten kävimme koko perheellä onkimassa. Olin silloin neljä vuotta vanha, mutta sain kuitenkin neljä kalaa. Kaikki olivat ahvenia. Paikka, jossa kävimme, oli Lestijoki. Äiti oli laittanut juustovoileipiä ja mehua evääksi.

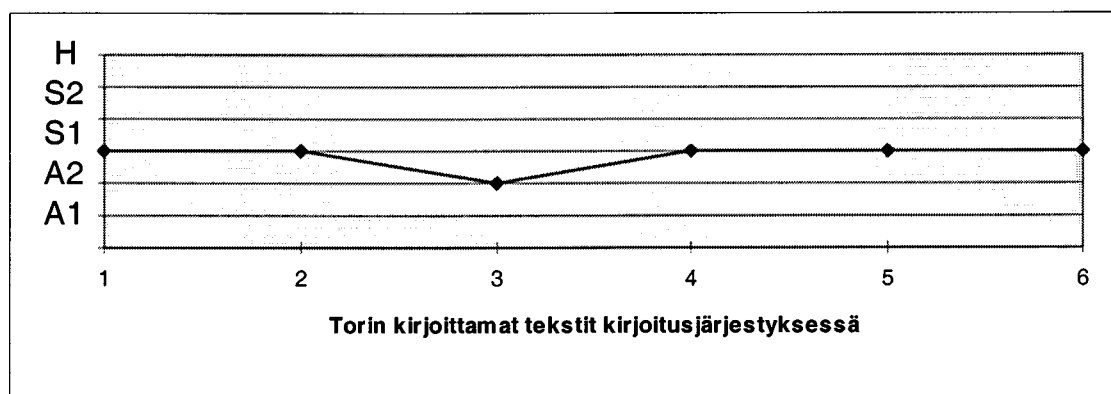
Tämä kirjoitus on serialistinen 2:een kuuluvaa tekstiä. Kirjoituksessa on paljon myös holistisia piirteitä, se on ehjätuntuinen kokonaisuus. Kuitenkin ollakseen holistinen kertomus siinä pitäisi olla jotenkin kokoavampi loppu. Eväistä kertominen jättää juttuun sellaisen tunnelman, että asiasta haluaisi kuulla vielä lisää. Yli puolet Susanin kirjoituksista olivat serialistinen 2:een kuuluvia tekstejä. Omia juttuja Onnille ja Ennille, siis ilman toisluokkalaisen alkua, Susan on kirjoittanut kymmenennestä jutusta eteenpäin.

Haastattellessani Susania hän kertoi itsestään. Susan on oppinut 5- tai 6-vuotiaana lukemaan ja kirjoittamaan. Häntä ei ole kukaan opettanut, vaan hän on oppinut itse lukemaan. Oppiessaan lukemaan hän piti Minttu-kirjoista. Hän luki myös Hevoshullulehtiä, paksuja hevostkirjoja, Kikka-kirjoja ja omia kirjoja. Hänellä oli kirjastosta oma kirjastokortti. Hän lukee paljon kirjoja ja lukeminen on ihanaa. Hänen muita harrastuksiaan ennen ensimmäistä luokkaa ovat olleet pyöräileminen ja uinti. Uusina harrastuksina koulun alkaessa ovat tulleet jumppa, ratsastus ja tietokoneella pelaaminen. Vanhemmat eivät ole lukeneet Susanille paljon ennen ensimmäistä luokkaa. Hänen ollessaan ensimmäisellä

luokalla vanhemmat eivät lue hänelle kirjoja. Hän ei myöskään kuuntele paljon satukasetteja. Susanilla on kolme vuotta vanhempi veli, kaksi vuotta vanhempi sisko ja vuotta nuorempi sisko. Äiti on kotona ja isä käy töissä. Susanin mielestä Onni ja Enni ovat ihan hyviä, mukavia. Hän ei haluaisi muuttaa Ennissä ja Onnissa mitään. Hän piti toisluokkalaisten kirjoittamista jutuista. Hänen mielestään niihin oli hauska kirjoittaa jatkoja.

Tor on esimerkki ensiluokkalaisesta, joka kirjoittaa pääasiassa serialistinen 1:een kuuluvia juttuja, vain yksi juttu on ollut atomistinen 2:een kuuluva juttu.

KUVIO 16. Torin kirjoittamien tekstien luokittelu



Tor toivoi Onnille ja Ennille luurankojuttuja ja rotkoon putoamisia. Torin jatko k-kirjainjuttuun toteuttaa hieman hänen omia toiveitaan Onnin ja Ennin seikkailuista. Tämä Torin teksti kuuluu serialistinen 1:een.

Toisluokkalaisen alkuteksti:

Kalansaa

Kettu nauraa. Hän sai kalan.

Onni ja Enni ja Pökö-Pää ihmettelevät.

Mutta Kettu ei välitä.

- Kuka pelkää Kettua?

- Pökö-Pää.

Torin jatkoteksti:

Enni ja Onni ja Pökö-Pää kulkivat metsässä. Mutta ne kuulivat ääntä. Ne katsoivat ja näkivät Ketun ja Kettu näki heidät ja nauroi:

- Nam, lammaspaistia!

Pökö-Pää huusi:

- Apua, apua! Äiti!

Ja silloin tuli Pökö-Pään äiti ja puski hänet veteen. Pökö-Pää huusi:

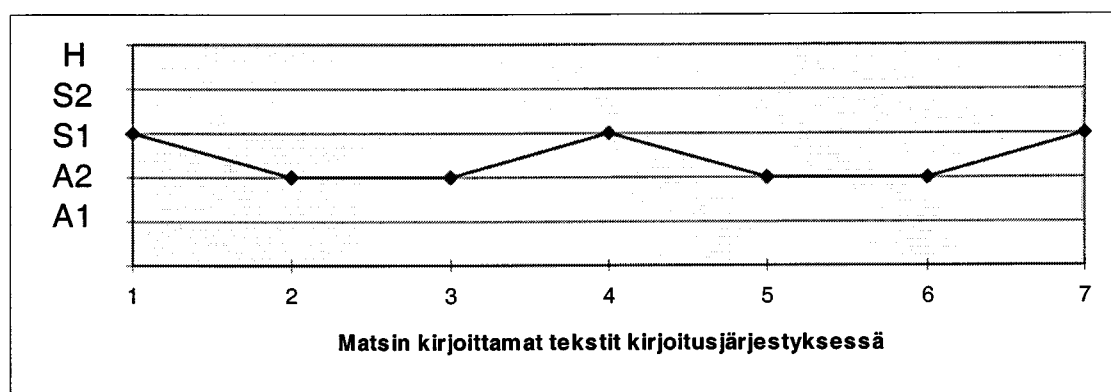
- Äiti! ja juoksi hänen syliinsä.

Tor ottaa toisluokkalaisen kertomuksesta tiedon, että Pökö-Pää pelkää Kettua. Siitä hän saa juonen omaan juttuunsa. Kettu joutuu veteen, kun Pökö-Pään äiti pelastaa Pökö-Pään Ketun uhkalta. Torin oli myös se aikaisemmin esillä ollut I-kirjainsivun kertomus kapteenista, joka taikoo. Hänen juttunsa ovat vauhdikkaita ja niissä todella tapahtuu jotain.

Tor on oppinut lukemaan ja kirjoittamaan 6-vuotiaana. Hän oppi itse ja sai ensimmäiseksi selvää Aku Ankassa olleesta tekstistä. Hänellä on kaksi vanhempaa ja kaksi nuorempaa sisarusta, isä käy töissä ja äiti on kotona. Vanhemmat ovat lukeneet hänelle kirjoja, kun hän on ollut nuorempi. Ennen koulun alkua mielilukemista olivat Aku Ankka, Sademetsän asukit ja Panda bambumetsässä. Ensiluokkalaisena hän pitää edelleen Aku Ankasta, lisäksi sitten Nalle Puhista ja kirjastoautosta on löytynyt tietokirjoja kuten Lintujen ihmeellinen maailma ja Liskojen ihmeellinen maailma. Tor lukee Aku Ankkoja joka päivä. Torin muut harrastukset ennen ensimmäistä luokkaa olivat kuulantyyöntö ja jalkapallo. Ensiluokkalaisena hänen harrastuksensa ovat lukemisen lisäksi katu-kiekko talvella ja kesällä jalkapallo.

Kysellessäni ensiluokkalaisilta ajatuksia Onnista ja Ennistä, Mats toivoi, että Onni läpsäyttäisi Enniä. Omissa jatkojutuissaan hän pysyy kuitenkin toisluokkalaisten kirjoittamissa aihepiireissä, eikä kirjoita toiveensa mukaisesti. Matsin kirjoitukset ovat atomistinen 2:een ja serialistinen 1:een kuuluvia tekstejä. Tuntuu siltä, että kirjoitustaito ei vielä suo omien luovien ajatusten esiinpääsyä omissa kirjallisissa jutuissa.

KUVIO 17. Matsin kirjoittamien tekstien luokittelu



Toisluokkalaisen alkuteksti:

Matkalla

Enni ja Onni näkivät siilejä.

He olivat matkalla hiirilääkärille.

Enni ja Onni meinasivat kuolla nauruun.

He kikattivat ja nauroivat ja nauroivat.

Opettajan kysymykset:

Mikä tauti Onnilla ja Ennillä oli? Miten lääkäri paransi taudin?

Matsin jatkoteksti:

Enni ja Onni olivat sairastuneet naurutautiin. Lääkäri määräsi heille lääkettä.

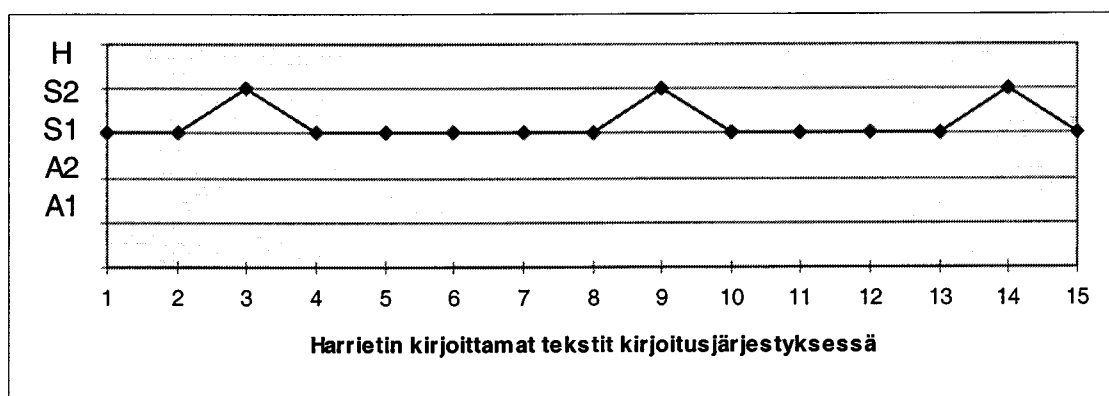
Matsin teksti oli juuri ja juuri serialistinen 1:een kuuluva juttu. Hänen vastauksensa opettajan kysymykseen on looginen ja sopii toisluokkalaisen alkutekstiin.

Mats on oppinut lukemaan 7-vuotiaana kesällä ennen koulun alkua. Äiti opetti häntä. Kirjoittamaan oppiminen on tapahtunut myös 7-vuotiaana. Hänellä on vanhempi ja nuorempi sisko, ja vanhemmat ovat töissä. Ennen ensimmäistä luokkaa hän harrasti jalkapalloa. Nyt harrastuksiin on tullut mukaan sähly. Kun Mats oppi lukemaan, hän piti jalkapallokirjoista. Ensiluokkalaisena hän pitää myös jääkiekkokirjoista. Kysymykseen, luetko paljon kirjoja, Mats vastaa luke-

vansa, jos äiti lainaa. Hänellä on kuitenkin kirjastoautoon myös oma kortti. Lukeminen on Matsin mielestä ihan kivaa.

Harriet kirjoittaa serialistinen 1:n ja 2:n tasoisia juttuja. Hänen kirjoituksensa ovat tasaisesti serialistisella puolella.

KUVIO 18. Harrietin kirjoittamien tekstien luokittelu



Harriet on oppinut 4-vuotiaana lukemaan äidin opettamana. Oman nimensä hän osasi kirjoittaa 3-vuotiaana. Hän on vanhin lapsista ja hänellä on yksi nuorempi sisar. Vanhemmat ovat töissä. Vanhemmat eivät ole lukeneet paljon Harrietille. Lukemaan oppiessaan Harriet piti Puppe-kirjoista. Ennen koulunkäyntiä hän luki myös Miina ja Manu ratsastuskoulussa ja paksuja kirjoja. Ensiluokkalaisena hän pitää hevoskirjoista. Hän lukee melkein joka päivä, kaksi kertaa päivässä, ja illalla. Kotona on paljon omia kirjoja ja kirjaston kirjoja. Hän kuuntelee paljon Otto-Nalle -kasetteja silloin, kun ei ole mitään tekemistä. Hänen muita harrastuksia ennen koulun alkua olivat uiminen ja jalkapallo. Ensiluokalle tullessaan hän on aloittanut ratsastuksen. Lukeminen on Harrietin mielestä ihanaa.

Tässä on Harrietin kirjoittama juttu omasta aiheesta, ja se kuuluu serialistinen 2:een:

Onni ja Enni hammaslääkärissä

Onnilla oli kahdeksan reikää ja ne porattiin ruusuporalla. Onni alkoi karjua. Enni kellahti lattialle ja työnsi tassut korviinsa ja alkoi myös huutaa. Hammaslääkärit luulivat, että Ennillä oli myös kah-

deksan reikää. He nostivat Ennin lattialta ja panivat hänetkin tuoliin, vaikkei hänellä ollut yhtään reikää. Karhut pinkaisivat ylös tuolista ja sen jälkeen he eivät ole tulleet hammaslääkəriin enää koskaan.

Harrietin kirjoitustyyli on värikästä ja hän käyttää kuvailevia sanoja, kuten tässäkin kellahti ja pinkaisivat. Harrietin aikaisemmin esille tuodussa p-kirjainjuttussa pallosta kuoriutuu keiju, jolla on kultaiset siivet. Harriet saa juttuun tunnelmaa käyttämällä mm. sanoja: lenteli, kuiskasi ja liiteli. Hänellä on todella sanat hallussaan. Siitä on osoituksena myös hänen serialistinen 1:een kuuluva jatkokirjoituksensa toisluokkalaisen juttuun.

Toisluokkalaisen alkuteksti:

Halla

On yö ja Enni nukkuu. Mutta Onni istuu. Hän puhalttaa ja höyry nousee. Onni ihmettelee höyryä. Hiiret soittavat ja Onni nukahtaa uudelleen.

Hirvi juoksee metsässä ja on kylmä. Onni ja Enni nukkuvat puun juurella. Hiirillä on eväänä purkki mansikoita. Heinäsirkka istuu mansikkapurkin päällä ja kuuntelee hiirten soittoa.

Harrietin jatkokirjoitus:

Yksi hiiri lopettaa soittamisen ja tulee herättämään Onnia. Mutta Onni vain kääntää kylkeä. Hiiri pinkoo, sillä se ei tietysti halua liitistyä Onnin paksun pepun alle.

## 8 ARVIOINTIA PROJEKTISTA

Toisluokkalaiset ovat kirjoitustaidoissaan pääosin serialistisia kirjoittajia samoin kuin ensiluokkalaiset jo lukijat. Tämä tulos puoltaa sitä oletusta, että toisluokkalaisten kirjoittamat tekstit ovat sopivantasoisia eriyttävää lukutekstiä ensiluokkalaisille jo lukeville oppilaille. Ensiluokkalaiset oppilaat ovat kirjoittaneet jatkojuttuja toisluokkalaisten teksteihin ja 1.B-luokan opettaja on antanut toisluokkalaisten tekstejä vähitellen muillekin oppilaille kuin jo lukijoille luettavaksi ja jatkokirjoituksen aiheeksi siinä vaiheessa, kun muut oppilaat ovat saavuttaneet lukutaidon. Hän on kutsunut laajenevaa ryhmää "lukuryhmäläisiksi" ja ryhmään mukaan pääseminen on ollut tavoiteltava asia luokassa. Toisluokkalaisten kirjoittamat tekstit ovat täten toimineet siinä tarkoituksessa, johon niitä kirjoitettiin, eli eriyttämään koulutyötä siinä vaiheessa, kun luokassa on lukemisen alkeita harjoittavia ja jo lukemistaidoissaan pidemmällä olevia.

Lehmuskallion määrittelyssä ensiluokkalaiset olisivat lähinnä alkavia lukijoita ja jotkut siirtyvän lukijan vaiheessa. Kypsän lukijan erilaisia piirteitä esiintyy jo ensiluokkalaisilla lukijoilla, kuten luetun ymmärtämistä ja luovuutta. Kypsä lukija on Lehmuskallion luokittelussa korkein taso, silti lukija voi aina kehittyä eikä kehitymisprosessilla ole loppua. Ensiluokkalaisten kirjoittamisissa on havaittavissa luovuutta, joka on osoitus myös hyvästä lukemistaidosta ja lukemisen analysoinnista sekä taidosta muotoilla oma idea kirjoittamalla. Ahvenaisen ja Karpin mukaan luova kirjoitus on kirjoitustuotosten ylin taso. Kirjoitelman kirjoittaminen on luovaa kirjoitusta alemmalla tasolla, mutta sekin vaatii jo ajattelustrategioita, tietoja, kokemuksia ja motivaatiota. Antaessani ensiluokkalaisille jo lukeville toisluokkalaisten tuottamaa lukumateriaalia luettavaksi, oletin ensiluokkalaisten selviytyvän lukemastaan ja jatkavan lukemaansa kirjoitelman muodossa. Jatkokirjoitukset olivat joko hyvin lyhyitä tai sitten vähän pidempiä jatkoja. Jatkokirjoituksista kävi ilmi se, että jotkut jo lukijat hallitsivat kirjoittamisen taidot, mutta muutamilla oli hallussaan vasta lukemisen taito ja oma kirjallinen tuottaminen oli vielä vajavaista. Silti lyhytkin oma tuotos on arvokas tuotos.

Yleisenä suuntana kirjoituksissa oli, että ne pysyivät tasoltaan samantapaisina tai taso kohosi loppua kohden. Kahden kirjoittajan taso kuitenkin laski loppua kohden. Pohdinnan arvoinen asia on se, miksi kirjoittaminen ei nostanut heidän kirjoitustasoaan vaan kehityksen suunta oli laskeva. Pitäisi myös miettiä, mikä muu kuin kirjoittaminen ja itse keksiminen auttaisi näitä kirjoittajia pääsemään kirjoitustaidoissaan eteenpäin. Kirjoittajat olivat toisluokkalaisia. Kirjoittamiseen auttaa myös lukeminen ja nimenomaan lukemisen harrastaminen. Luku- ja kirjoitustaito ovat toisiinsa sidoksissa ja yhteydessä ja tässä voitaisiin olla ratkaisu ongelmaan. Myös kirjan lukemisen kuunteleminen rikastuttaa omaa kielenkäyttöä, eikä silloin ole sidoksissa omaan lukutaitoon. Yleinen tiedon hallinta on yhteydessä holistiseen aiheen käsittelyyn. Heikot kielelliset valmiudet ovat puolestaan yhteydessä atomistiseen aiheen käsittelyyn.

Heikkilän mukaan koulun tulee antaa mahdollisuuksia luoville kirjoittamisprosesseille. Hänen mukaansa lapsen pitäisi voida ilmaista itseään myös muillakin kuin kirjoittamisen keinoin. Tähän koulussa toki annetaan mahdollisuuksia, vaikkakaan tässä tutkimuksessani en ole raportoinut millään tavalla oppilaiden muita ilmaisun muotoja.

Onni ja Enni hahmoina saivat kaikkien ensiluokan jo lukevien tyttöjen varauksettoman suosion. Yksi pojista olisi kuitenkin halunnut, että "Onni läpsäyttäisi Enniä pari kertaa naamaan". Tulkitsen tämän toiveen siten, että hän olisi halunnut Onnin ja Ennin suhteessa olevan jotain tappelunajakkaa tai yleensä joitain erimielisyyksiä. Hän toivoi myös Onnille ja Ennille lentoa muurahaispesään ja että murkut tulisivat suuhun. Toinen poika toivoi luurankojuttuja ja rotkoon putoamisia. Kolmas poika toivoi karhujen pääsevän jo perille kouluun. Yksi tyttö toivoi tapahtuvaksi kaikkea kivaa, ja että joku säikähtäisi. Poikien toiveet näyttivät olevan rajumpiin juttuihin päin, kuin mitä Iloinen aapinen tarjoaa. Sellaiset jutut puuttuvatkin kokonaan tästä aapisesta. Vaikka pojatkin pitävät Onnista ja Ennistä, silti he ovat jääneet kaipaamaan karhuilta voimakkaampia otteita. Näin voidaankin esittää varovainen ajatus siihen suuntaan, että Iloinen aapinen ottaa teksteissään paremmin huomioon tytöt kuin pojat.



Kirjoittamisprojektissa ei ensimmäisillä luokilla eikä toisella luokalla päästy niin pitkälle, että oltaisiin irtauduttu Onnista ja Ennistä ja oppilaat olisivat voineet luoda omia hahmoja ja niille kaikenlaisia juttuja. Sekin olisi kokeilemisen arvoinen aihe. Yleensä ainekirjoituksissa kyllä kirjoitamme koulussa eri otsikoista, mutta tarkoitan tässä pidempää projektia, jossa oppilaat loisivat omia hahmoja ja niille omat asuinympäristöt ja jatkojuttuja niiden elämästä.

Mikä sitten motivoi lukemaan? Oppilaan, joka ensimmäiselle luokalle tullessaan osaa lukea, on säilytettävä lukemisintonsa ja taitonsa ja jopa parannettava sitä. Tässä on koulutyössä vaaran paikka, koska ensimmäisen luokan opettajalla on suuri huoli niissä oppilaissa, jotka eivät ole vielä lukutaitoa saavuttaneet. Opettajan on kuitenkin huolehdittava myös jo lukemaan oppineista ja siitä, että he kehittyvät taidossaan edelleen, ettei heidän tarvitse odottaa vuoden päästä tapahtuvaa toiselle luokalle siirtymistä, jotta heidän taitonsa voisi kehittyä.

Mikä motivoi kirjoittamaan ja mistä aiheet kirjoittamiseen? Tutkimuksessani käytin tuttuja hahmoja, joista on oppilailla jonkinlainen mielikuva ja joista olisi siten helppo kirjoittaa. Toisen luokan oppilaat innostuivat aapisen jutuista ja Onnista ja Ennistä. Heidän mielestään oli motivoivaa kirjoittaa juttuja näistä karhuista. Aapisen runsaan kuvituksen toivoin antavan ideoita kirjoittamiseen ja se näyttikin toimivan. Jos oppilas ei keksinyt mitään kirjoitettavaa, niin pyysin häntä katsomaan kirjan kuvia ja kirjoittamaan sitä, mitä näkee. Näin heikkokin toisluokkalainen kirjoittaja sai aikaiseksi tekstiä. Toisaalta kirjoituksissa näytti myös siltä, että joillakin oppilailla omasta aiheesta kirjoittaminen tuotti tasokkaamman tuotoksen kuin kirjainaukeaman kuvasta kirjoittaminen. Kuvat saattavat rajoittaa luovaa kirjoittamista eivätkä päästä kirjoittajaa irti kuvien antamasta informaatiosta omaan luovaan tuottamiseen. Toinen syy kirjoitustuotosten paranemiseen voi olla sekin, että omia juttuja kirjoitettiin lähinnä lukuvuoden loppupuolella, ja oppilas on saattanut siihen mennessä kehittyä kirjoittajana sen verran, että se näkyy myös kirjoitustuotosten tason nousuna. Uuden tutkimuksen aihe voisi olla se, että otetaan selville syy tai ne syyt, miksi kirjoituksen taso muuttuu. Eräänä vaihtoehtona pitäisin sitä, että samoihin ai-

koihin annettaisiin oppilaalle erilaisia kirjoitustehtäviä ja verrattaisiin niitä sitten keskenään.

Iloisessa aapisessa on lukijoita varten joka kirjainaukeamaan liittyvä runo kirjan takana. Pidän kuitenkin tärkeänä sitä, että lukutaitoisille on tärkeää kokea kuuluvansa osana samaan luokkatilanteeseen kuin lukemistaitoja opettelevat, eli heidän lukutekstinsä aiheen tulisi olla samasta kirjankuvasta kuin kirjaimia opettelevienkin aihepiiri. Voihan heitä kehoittaa kirjoittamaan jotain kirjan kuvan inspiroimaa. Mutta kaikki lukijat eivät hallitse vielä kirjoittamisen taitoja tai kuva yksinään ei luo riittävää mielikuvaa, jotta kirjoittaminen luonnistuisi. Siksi on tärkeää, että heille on myös jotain luettavaa, joka pitäytyy kirjan kuvassa. Siitä voi myös kirjoittaa lisää sillä aikaa, kun lukemisen alkeita opettelevat harjoittelevat yksittäisiä kirjainmuotoja. Motivaation ylläpitäminen jo lukevilla oppilailla ja se, että heillä on omantasoistaan luettavaa niin kuin muillakin luokassa olevilla lapsilla, on hyvin tärkeä asia. Tässä suhteessa koen, että projektini on auttanut osaltaan jo lukevia ensiluokkalaisia koulunkäynnin alussa.

Aapisen tekstit ovat aikuisten tekstejä lapsille. Toisluokkalaisten kirjoittamat tekstit ovat lasten tekstejä lapsille. Lukemisessa ja kirjoittamisessa on kyse viestin lähettämisestä ja vastaanottamisesta, keskustelusta. Toisluokkalaiset tiesivät kirjoittavansa ensiluokkalaisille ja he olivat motivoituneita kirjoittamaan. Ensiluokkalaiset tiesivät, että toisluokkalaiset olivat kirjoittaneet heille juttuja ja he saivat jatkaa juttuihin omia jatkoja. Kirjoittajien pitäisikin olla aina selville siitä, keille he kirjoittavat. Kirjoituksilla pitäisi olla lukijat.

Mietin myös sitä, että ensiluokkalaisten puhumisen taidot ovat paljon kehittyneemmät kuin kirjoittamisen taidot. Pitäisikö jo lukeville annettavan tekstin olla rikkaampaa kuin se teksti, jota lapsi itse tuottaa, vai riittääkö samantasoisen teksti. Aapisen tekstit kirjainsivujen jälkeen muuttuvat pidemmiksi, mutta niiden muoto ja rakenne ovat hyvin yksinkertaisia sisältäen lyhyitä lauseita ja vuorosanoja, ja ne ovat mitä ilmeisemmin suunnattu sellaisille oppilaille, jotka vasta syksyn mittaan ovat oppineet lukemaan. Tässä on eräs tarkistamisen kohta syksyllä jo lukevia oppilaita ajatellen. Kun annetaan lukuläksyä, taitavat lukijat eivät lue kotona mitään, koska he osaavat jo lukea. Eli he

eivät edisty, koska eivät harjoittele taitoa. Tuloksena saattaa olla lukutaidon huononeminen. Toisaalta koulussa kuunnellaan opettajan lukemana tai äänitteiltä paljon satuja ja tarinoita, joissa on monipuolista kieltä. Silti voi miettiä, mikä on Aapisen rooli tässä ensiluokkalaisten lukemisprosessissa.

Olen miettinyt omaa tutkimustani. Olenko ollut liian vaativa holistisen jaon suhteen eli olenko pannut liian korkean riman siihen, mikä kelpuutetaan holistiseksi tekstiksi. Ehkä jo kolmen lauseen tekstitkin olisivat olleet holistisia silloin, kun niissä on alku, keskiosa ja loppu. Tässä havaitsen oman opettajantyöni muokanneen ajattelutapojani niin, että en voinut luokitella niin lyhyitä tekstejä holistisiksi, vaan vaadin holistiseen tekstiin jo jonkinlaista syvyyttä ja pidempää rakennetta. Lyhyitä tekstejä on muutenkin vaikea arvioida, ja monet tutkimukset käsittelevätkin vanhempien oppilaiden kuin ensi- ja toisluokkalaisten kirjoittamista. Toisaalta rinnakkaisluokittelun tulos, 63 %:n yhteneväisyys jaottelussa sekä jopa 80 %:n yhteneväisyys jaoteltuna tulokset kolmeen pääluokkaan, nimittäin atomistiseen, serialistiseen ja holistiseen, antaisivat suuntaviivoja siihen suuntaan, että luokittelu olisi tarpeeksi luotettava tällaiseen. Matilaisen (1993) tutkimustuloksiin verrattuna voitaisiin jopa sanoa, että olen ollut liiankin helläkätinen luokittelun suhteen. Omassa tutkimuksessani oppilaat kirjoittivat tasokkaammin kuin Matilaisen tutkimuksessa. Oma tutkimustulostani hahmottamisstrategioista ei kuitenkaan voida yleistää siinä mielessä, että oppilaita oli toiselta luokalta vain 25, ja ensimmäisiltä luokilta olivat vain kouluun tullessaan lukutaitoiset oppilaat tutkimuksessa mukana ja heitä oli vain 12. Kirjoituksia oli kaikkiaan kuitenkin yhteensä 407, mikä on antanut luokittelulle pohjaa.

Tutkimustani olisi voinut muokata vielä monipuolisempaan suuntaan. Kun ensiluokkalaiset saavat lukumateriaalia, se voisi olla eri tasoista, josta oppilas valitsisi mieleisensä. Kyseessä voisi olla atomistinen, serialistinen ja holistinen juttu. Näistä oppilas valitsisi mieleisensä ja kirjoittaisi siihen oman jatkotarinansa. Sitten voitaisiin tutkia sitä, onko toisluokkalaisten jutun kirjoitustasolla vaikutusta ensiluokkalaisten jutun kirjoitustasoon. Voitaisiin myös tutkia sitä, valitseeko esim. poika pojan kirjoituksen tai tyttö tytön kirjoituksen, vai onko

näillä valinnoilla mitään yhteyttä siihen, kumpaa sukupuolta kirjoittajat ovat olleet.

Tutkimuksessani on monenlaista tekstiä, kuvasta kirjoittamista, jatkokirjoittamista ja omasta aiheesta kirjoittamista. Tämä aiheutti ongelmia kirjoitusten luokittelussa. Helpompaa olisi ollut luokitella vain yhdellä tavalla tuotettuja tekstejä. Tutkimus muotoutui kuitenkin sellaiseksi, että monenlaisia tekstejä oli mukana, enkä halunnut rajata mitään tekstejä pois kokonaisuudesta.

Oppilaan oman oppimisstrategian selville saamisen jälkeen olisi kehitettävä opettamistapoja, joilla voitaisiin auttaa oppilasta nousemaan omasta oppimisstrategian tavasta seuraavalle tasolle. Esimerkiksi serialistisesti kirjoittavaa oppilasta voitaisiin aktiivisesti ohjata käyttämään holistista tapaa. Äidinkielen opetuksessa käytetään monipuolisesti erilaisia harjoituksia, jotka ohjaavat hollistiseen kirjoittamiseen, mutta yksilöidymmpi ohjaus jokaisen oppilaan oma taso huomioiden tuottaisi varmasti nopeammin tulosta. Tutkimuksessani olen lähinnä seurannut lukuvuoden ajan (6:lla oppilaalla puolen vuoden ajan) oppilaiden kirjoittamisen hahmottamisstrategioiden muuttumista oppilaiden kirjoittaessa itsenäisesti. Jatkotutkimuksen aihe voisi olla erityisen ohjelman laatiminen eri vaiheessa oleville kirjoittajille ja ohjelman soveltuvuuden testaaminen.

Tutkimustyöni edistyessä olen huomannut sen, että samalla kun analysoin oppilaiden kirjoitelmia, laitan myös kehäksi omalle kirjalliselle tuottamiselleni. Oppilaiden tuotosten tarkastelu on avannut silmäni huomaamaan, että kirjoittamisen hallinta on paljon muutakin kuin vain sanojen ja lauseiden kirjoittamista. Se on kokonaisuus, jossa voi jatkuvasti kehittyä yhä paremmaksi. Se on elinikäinen kehittymisen prosessi.

## 9 LOPUKSI

Kirjoittaminen luokassa jatkuu. Tässä on muutamia esimerkkejä siitä, mitä luokassani toteutan:

- Nykyiset toisluokkalaiseni kirjoittavat tietokoneella omia juttuja. Omat jutut tulostetaan ja laitetaan luokan seinillä ja käytävään esille myös muiden luetta-  
viksi.
- Ympäristöopin aiheita jaetaan ryhmien kesken. Jokainen ryhmä tekee omasta aiheesta koosteen ja opettaa oman aiheensa muille ja kirjoittaa osuutensa puhtaaksi tietokoneella. Nämä tiedot monistetaan sitten koko luokalle, ja niistä tulee läksyä.
- Oppilailla on juttuvihko, johon saa etsiä ja liimata kuvia. Kuvista kirjoitetaan sitten erilaisia satuja ja tarinoita. Tämä kaikki kirjoitetaan omin käsin eikä tietokoneella.
- Omalla käsialalla kirjoitetaan myös ns. aineita. Annan muutaman aineen otsikon taululle. Oppilas voi sitten valita niistä aiheista tai tulla kertomaan minulle oman otsikkonsa, josta hän voi sitten kirjoittaa.
- Suunnitelmana on harjoitella kielioppiasioita omalla tekstillä: Alleviivaa lauseitasi subjektit. Kirjoita alleviivattujen sanojen eteen jokin sana (adjektiivi) jne.

Oppilaani ovat vuorollaan myös apuopettajina. Heidän tehtävänsä on luetuttaa ääneen aapisen tai lukukirjan, uskonnon tai ympäristöopin tekstiä. Heidän tehtävänä on usein myös kysellä läksy koko luokalta. Kysymyksiä ei ole missään valmiina, vaan oppilaan on muotoiltava kysymykset tavallisesta tekstistä. Jos oppilaalla on siinä vaikeuksia, autan silloin eteenpäin. Oppilaat myös kuuntelevat toistensa lukemista siten, että pari lukee vuorotellen ääneen esimerkiksi lukukirjan tekstiä. Tällöin puoli luokkaa lukee hiljaisella äänellä parille yhtä aikaa. Kun oppilaat tottuvat siihen, luokan äänen taso ei nouse kovinkaan korkealle ja moni oppilas saa yhtä aikaa lukuharjoitusta.

Ensimmäiselle luokalle tulevien joukossa on jo nykyisen opetusjärjestelmän aikana yleensä aina joitakin oppilaita, jotka osaavat jo lukea. Kun Suomessa

tulee voimaan esikoulu kaikille 6-vuotiaille, tulee se varmasti muuttamaan nykyistä tilannetta. Paineita on siihen suuntaan, että jo esiopetuksessa, jonka katsotaan alkavan kolmevuotiaista ja jatkuvan kouluikään saakka, ohjataan lapsia tutustumaan kirjainten ja numeroiden maailmaan. Se ei voi olla vaikuttamatta siihen suuntaan, että yhä useampi ensimmäisen luokan oppilas osaa lukea jo kouluun tullessaan.

Kuusivuotiaiden opetuksen sisältöä pitäisi tarkkaan harkita, jotta se olisi tavoitteiltaan ja toteutukseltaan heidän tasoistaan. Vaikkakin yhtenäistä opetusta pyritään järjestämään, emme silti voi sille mitään, että lapset oppivat eri tahtiin ja ovat kognitiiviselta kehitykseltään eri tasoilla huolimatta samasta iästä. Kouluopetuksen tulee olla niin eriyttävää, että jokaiselle lapselle löytyy mielekästä, omantasoista puuhaa oppimistehtävien parissa. Jos luokkakoot ovat suuret, eriyttäminen ja yksilöllinen eteneminen on valtava haaste. Tällöin opettajien välisellä yhteistyöllä voidaan muodostaa esimerkiksi väliaikaisia ta-soryhmiä eri aineiden välillä, jopa eri luokka-asteiden välillä. Luokaton opetus on eräs vaihtoehto. Vaarana on kuitenkin silloin oman viiteryhmän puuttuminen ja sosiaalisen kanssakäymisen vaikeutuminen. Haaste on lisäksi oppimateriaalia koskeva. Hyvää ja eriyttävää oppimateriaalia käyttäen opettaja voi huolehtia eritasoisten oppilaiden opettamisesta.

Tutkimusprojektini on auttanut omaa kehitystäni kirjoittajana ja tunnen saaneeni syvennettyä aikaisemman opiskeluni tietoja sekä käytännön kokemuksiani opetustyössä. Nopeasti muuttuva viestintäympäristö on tuonut tietokoneet kaikkien työvälineeksi. Prosessikirjoitus oman kirjoitustaidon rikastuttajana ja myös oppilaiden kirjoittamisena on tullut kuvioihin mukaan. Kirjoittaminen on saanut minut näkemään sen, miten tärkeä äidinkieli on kouluopimisessa ja kaikessa oppimisessä ja kehittämisessä.

Koulun opetuksen on oltava ajan tasalla. Opetus ei voi pysyä kehityksen mukana, ellei opettaja pysy. Opettajan työssäni olen havainnut tärkeänä opettajan oman innostuneisuuden asiasta. Asialleen vihkiytynyt opettaja innostaa myös oppilaat tietojen ja taitojen etsimiseen ja löytämiseen sekä omasta osaamisesta iloitsemiseen.

## LÄHTEET

- Ahvenainen, O. & Karppi, S. 1993. Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Jyväskylä: Omakustanne.
- Ahvenainen, O., Karppi, S. & Åström, M.-L. 1979. Lasten lukemis- ja kirjoittamishäiriöt. Jyväskylä: Gummerus.
- Applebee, A.N. 1991. Environments for language teaching and learning: Contemporary issues and future directions. Teoksessa J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp & J. R. Squire (toim.) Handbook of research on teaching the English language arts. Macmillan. New York, 549-556.
- Arffman, I. & Brunell, V. 1989. Tekstin ymmärtäminen ja ymmärrettävyys peruskoulussa. Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 25.
- Bereiter, C. 1980. Development in writing. Teoksessa L. W. Gregg & E. R. Steinberg (toim.) Cognitive processes in writing. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 73-93.
- Bereiter, C. & Scardamalia M. 1985. Cognitive coping strategies and the problem of "inert knowledge". Teoksessa S. F. Chipman, J. W. Segal & R. Glaser (toim.) Thinking and learning skills. Vol.2: Research and open questions. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 65-80.
- Bereiter, C., Burtis, P. J. & Scardamalia M. 1988. Cognitive operations in constructing main points in written composition. The Journal of memory and language 27, 261-278.
- Biggs, J. 1985. The role of metalearning in study processes. The British Journal of Educational Psychology 55, 185-212.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. Promoting reflection in learning: a model. Kirjassa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) Reflection: turning experience into learning. London: Kogan Page, 18-40.
- Calkins, L. McCormick 1986. The art of teaching writing. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

- Chomsky, N. 1965. Aspects of the theory of syntax. Cambridge. Massachusetts: MIT Press.
- Clay, M. 1972. Reading. The patterning of complex behaviour. London: Heinemann Educational Books.
- Collins, J. 1981. Speaking, writing and teaching for meaning. Teoksessa B. M. Kroll & R. J. Vann (toim.) Exploring speaking-writing relationships. Connections and contrasts. National Council of Teachers of English. Urbana, IL, 198-214.
- Das, J. P., Kirby, J. R. & Jarman, R. F. 1979. Simultaneous and successive cognitive processes. New York: Academic Press.
- Derry, S. J. 1989. Putting learning strategies to work. Educational Leadership, 46, 4, 4-10.
- Downing, J. 1973. Comparative reading. Cross-national studies of behavioral processes in reading and writing. New York: Macmillan.
- Downing, J. & Leong, C. K. 1982. Psychology of reading. New York: Macmillan.
- Downing, J. & Valtin, R. (toim.) 1984. Language awareness and learning to read. Springer series in language and communication 17. New York: Springer Verlag.
- Ehrnrooth, J. 1992. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 30-41.
- Enkvist, H. 1949. Ainekirjoituksen opetuksen ongelmia. Kasvatusopillinen aikakauskirja, 86, 4, 185-193.
- Entwistle, N. J. 1978. Knowledge structures and styles of learning: A summary of Pask's recent research. The British Journal of Educational Psychology 48, 3, 255-265.
- Feuerstein, R., Miller, R., Hoffman, M. B., Rand, Y., Mitzker, Y. & Jensen, M. R. 1981. Cognitive modifiability in adolescence: Cognitive structure and the effects of intervention. The Journal of Special Education 15, 2, 269-287.
- Fransson, A. 1977. On qualitative differences in learning, IV. Effects of intrinsic motivation and extrinsic test anxiety on process and outcome. The British Journal of Educational Psychology 47, 244-257.



- Graves, D. 1983. Writing: Teachers and children at work. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Heikkilä, J. 1983. Luovan kirjoittamisen teoriaa. Teoksessa J. Heikkilä & K. Kantola (toim.) Luova kirjoittaminen. Porvoo: WSOY, 10-140.
- Jarva, V. 1991. Kommenttipuheenvuoro Tulevaisuuden lukutaito. Teoksessa M. Hiltunen & M.-L. Toukonen (toim.) Toimiva lukutaito. Seminaari Tampereella 12.-13.11.1990. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja 55, 83-86.
- Julkunen, M.-L. 1984. Lukemaan oppiminen ja opettaminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 1.
- Keravuori, K. & Mäenpää, A.-L. 1982. Kirjoittamisen opetuksen uusia korostuksia. Teoksessa M. Larmola (toim.) Kouluikäisten kieli. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 175-195.
- Kjellman, U.-R. 1991. Luku- ja kirjoitustaitoiset koulutulokkaat ja opetuksen eriyttäminen. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Kuusinen, J. 1972. Luku- ja kirjoitushäiriöisten ja -häiriöttömien psykolingvistiset kyvyt. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 129.
- Laakso, M.-L. & Sihvonen, S. 1989. Koulutulokkaiden kielellinen lähtötaso, kehittyvät kielelliset taidot sekä niihin yhteydessä olevat kotitautatekijät. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Kehityspsykologian pro gradu -tutkielma.
- Lauriala, A. 1988. Avoimen opetuksen keskeisiä periaatteita. Teoksessa A. Lauriala & R. Karonen (toim.) Kokeileva koulu. Helsinki: Kirjayhtymä, 41-45.
- Lehmuskallio, K. 1983. Mitä lukeminen sisältää. Helsinki: WSOY.
- Lehmuskallio, K. 1986. Kehittyvä ja kehittävä lukeminen osa 2. Alkavan lukijan kehityksen ilmeneminen alkuopetuksen päättymisvaiheessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen lisensiaattitutkimus.
- Lehmuskallio, K. 1991. "Miks lehdet tippuu puista?" Lapsi kysyjänä ja lukijana alkuopetuksen päättymisvaiheessa. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E:7.

- Lehtonen, H. 1993. Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis A:380.
- Lehtonen, H. 1994. Lahjakas oppilas koulussa. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja 3.
- Linnakylä, P. 1980. Oppilaantuntemus on eriyttämisen perusta. Teoksessa M.-L. Koppinen (toim.) Opetuksen eriyttäminen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 27, 22-37.
- Linnakylä, P. 1983. Kirjoittamisen opetuksen ja opiskelun strategiat peruskoulun keskiluokilla ja yläasteella. Turun yliopiston julkaisuja C:39.
- Linnakylä, P. 1991. Toimiva lukutaito - valtaa ja vapautta. Teoksessa M. Hiltunen & M.-L. Toukonen (toim.) Toimiva lukutaito. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja 55, 8-25.
- Logan, M., Logan V. G. & Paterson, L. 1972. Creative communication: Teaching the language arts. New York: McGraw-Hill.
- Luria, A. R. 1982. Language and cognition. New York: John Wiley & Sons.
- Magga, M. 1992. Ymmärtäminen ja lukemaan opettaminen käytännössä. Helsinki: Laatusana.
- Marton, F. & Säljö, R. 1976a. On qualitative differences in learning I - Outcome and process. The British Journal of Educational Psychology 46, 2, 4-11.
- Marton, F. & Säljö, R. 1976b. On qualitative differences in learning II - Outcome as a function of the learner's conception of the task. The British Journal of Educational Psychology 46, 2, 115-127.
- Matilainen, K. 1989. Kirjoitustaidon kehittyminen neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 9.
- Matilainen, K. 1993. Peruskoululaisten kirjoittamisen hahmottamisstrategioiden kehittyminen ja kuvaus oppimisvaikeuksisten oppilaiden kirjoittamisen ja luetun ymmärtämisen strategioista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 48.
- Mattingly, I. 1972. Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. Teoksessa J. Kavanagh & I. Mattingly (toim.) Language by ear

and by eye: The relationships between speech and reading. Cambridge, Mass., 133-147.

- Oinonen, P. 1969. Kouluvalmiuden ongelma. Porvoo: WS.
- Pask, G. 1976. Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology* 46, 128-148.
- Perera, K. 1984. Children's writing and reading. Analysing classroom language. Oxford: Blackwell.
- Pressley, M., Symons, S., Snyder, B. L. & Cariglia-Bull, T. 1989. Strategy instruction research comes of age. *Learning Disability Quarterly* 12, 1, 16-30.
- Saarinen, P. 1982. Kouluikäisten kielellinen luovuus. Teoksessa M. Larmola (toim.) *Kouluikäisten kieli*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 57-71.
- Smith J. A. 1975. Creative teaching of reading in the elementary school. Boston: Allyn and Bacon.
- Svensson, L. 1976. Study skill and learning. Göteborg studies in educational sciences 19. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Svensson, L. 1977. On qualitative differences in learning: III - Study skill and learning. *The British Journal of Educational Psychology*, 47, 3, 233-243.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 7-61.
- Syrjälä, L., & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun Yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Takala, S. 1991. Kommenttipuheenvuoro. Teoksessa M. Hiltunen & M.-L. Toukonen (toim.) *Toimiva lukutaito*. Seminaari Tampereella 12.-13.11.1990. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja 55, 79-82.
- Teleman, U. 1979. Språknormer och begriplighet. Teoksessa E. Hansen & P. Skyum-Nielsen (toim.) *Sprognormer i Norden*. Inlägg ved et fällesnordisk symposium i Kobenhavn, oktober 1978. Kobenhavn: Akademisk Forlag, 25-37.

- Thornton, G. 1980. Teaching writing: The development of written language skills. London: Edward Arnold.
- Vauras, M. & von Wright, J. 1981. Oppimisen strategiat kouluiässä II. Lukio-  
laisten toimintatavat reaaliaineiden opiskelussa. Turun yliopisto.  
Psykologian tutkimuksia 46.
- von Wright, J. 1984. Oppimisen strategian ja oppimistyylin käsitteistä. Suomen  
kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 15, 5, 302-306.
- von Wright, J., Vauras, M. & Reijonen, P. 1979. Oppimisen strategiat kou-  
luiässä I. Tutkimuksen viitekehys ja esitutkimuksia. Turun yliopis-  
ton psykologian laitoksen tutkimuksia 33.
- Vähäpassi, A. 1982. Koulukirjoittamisen alueen erittelyä. Teoksessa Vähä-  
passi, A. (toim.) Kirjoituksia kirjoittamisesta. Äidinkielen opettajain  
liiton vuosikirja 29. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 89-103.

**AINEISTON LUOKITTELUKRITEERIT****LIITE 1****Luokittelu monin esimerkein:**

Aineistoni koostuu neljänlaisista teksteistä:

- A. Ensiluokkalaiset ovat jatkaneet toisluokkalaisten teksteihin suoraan.
- B. Ensiluokkalaiset ovat jatkaneet toisluokkalaisten teksteihin apukysymyksen avulla.
- C. Toisluokkalaiset ovat tehneet lloisen aapisen kirjainaukeamilta tai muilta aukeamilta omia juttuja.
- D. Ensiluokkalaiset ja toisluokkalaiset ovat tehneet aivan omia juttuja Ennistä ja Onnista.

Aineistoni luokitteluperusteissa olen huomionnut seuraavat asiat:

- 1. A-ryhmä: Ensiluokkalaisten suorissa jatkoteksteissä otan huomioon yhteyden toisen luokan oppilaan tekstiin. Vaadin vain jutulle lopun ja katson, onko se atomistinen, serialistinen vai holistinen. Yhden lauseen jatkotekstit ovat lyhyytensä vuoksi atomistisia, koska niistä on vaikea saada selville tarkemmin, minkä tyyppisiä ne ovat.
- 2. B-ryhmä: Ensiluokkalaisten jatkoteksteissä, jotka on kirjoitettu apukysymyksen avulla, tarkastelen tekstiä omana ehjänä kokonaisuutena. Teksti voi silti olla suoraa jatkoa toisluokkalaisten tekstiin.
- 3. C- ja D-ryhmän jokaista tekstiä tarkastelen omana ehjänä kokonaisuutena.
- 4. Sanojen oikeinkirjoitukseikat eivät vaikuta kirjoittamistyylin luokittelussa.

5. En huomioi otsikkoa tekstikokonaisuudessa. Syynä on se, että lapset ovat 6-9 -vuotiaita. Otsikot eivät välttämättä vastaa kirjoituksissa kirjoitusten sisältöä.

Aineistoni jakautuu seuraaviin luokkiin: Atomistinen 1, atomistinen 2, serialistinen 1, serialistinen 2, holistinen, (analyttinen).

### **Atomistinen 1**

- Esitettävät asiat kuvataan irrallisina osina, ei liitetä päätteeseen.
- Yksittäiset sanat, lyhyet ja irtonaiset lauseet.
- Ekaluokkalaisten atomistiset jatkot, jotka eivät liity mitenkään alkutekstiin.

#### Esimerkkejä:

sieni nalle nainen sanoo ei ol ei vissinä ole (146)

Onni katsoo tähtiä (205)

ötökät tanssii hyppii kiipee laskee (48)

Toisluokkalaisten alkuteksti:

Onni ja Enni pallolla

Onni ja Enni lähtivät ulos. He hiipivät hiljaa puutarhaan. Onni kuiskasi hiljaa Ennille:

- Haetaan pallo.

- Joo, Enni sanoi hiljaa Onnille ja Pökölle ja hiipi hiljaa palloa kohti. Hän otti pallon käteen ja alkoi hautoa palloa. Hän istui kauan pallon päällä hautomassa palloa.

Ensiluokkalaisten jatkoteksti:

He rupesivat tekemään laivaa ja rumpuja!

Ja-ba-da-ba-duu!..! (307)

## Atomistinen 2

- Esitettävät asiat kuvataan irrallisina osina, ei liitetä päätteeseen.
- Lauseet ovat irrallisia luetteloita.
- Lauseissa saattaa olla serialististyyppistä hahmotusta, silti irrallisia juttuja.
- Ekaluokkalaisten atomistiset jatkot, jotka liittyvät alkutekstiin mutta ovat silti selkeästi atomistisia eivätkä jatka tekstiä serialistisesti. Yhden virkkeen jatkotekstit kuuluvat myös tähän.

Esimerkkejä:

### - Selkeästi atomistinen, luettelomainen:

Muurahainen on makaronissa. Muurahainen nukkuu mutterissa. Muurahainen raahaa kumia. Muurahaiset kantaa matoa. Muurahainen kantaa munaa. Muurahainen kantaa havua. (44)

### - Esitettävät asiat kuvataan irrallisina, ei liitetä päätteeseen:

Aulis syö porkkanaa. Pöllö ei saunomasta lakkaa. Enni ja Onni katsovat. (76).

Enni ja Onni löysivät kirjeen. Ne luulivat niitä leijonan jäljeksi. Ne veivät pö-lölle. Onni ja Enni lähtivät.

- Elköö vielä lähtekö. Täällä on Metsäkulman koulusta. (215)

### - Löytyy myös serialistista kerrontaa, mutta juoni on silti vielä hajanainen:

Varjo

Mikä tuo jälki on? Ja pupu tai kani söi kaalia ja 3 rottaakin on liikkeellä. -

Mennään karuselliin. Sopiiko? ehdotti Onni-karhu.

- Sopi, sanoi Enni. Sopiiko Pökö-Pää?

- Sopi minullekin.

Ja kaikki juoksivat karuselliin päin. (248)

### Jännittävä seikkailu

Onni ja Enni olivat kulkeneet vähän matkaa ja ne tulivat purolle. Purossa lautta, jonka päällä oli heinäsiirkka ja pensaikossa oli jänis ja juustomainoksen ja jäätelömainoksen ja Enni ja Onni, koska siellä oli jokin pyöreä esine, mutta Enni ja Onni eivät tieneet mikä se esine oikein on ja sillä oli jokin metsäkioski mutta ja heidän piti ylittää nyt silta (245)

#### - Yhden lauseen jatkoteksti:

Toisluokkalaisen alkuteksti:

Kalansaalis

Kettu nauraa. Hän sai kalan.

Onni ja Enni ja Pökö-Pää ihmettelevät.

Mutta kettu ei välitä.

- Kuka pelkää kettua?

- Pökö-Pää.

Ensiluokkalaisen jatkoteksti:

ja Pökö-Pää lähti välillä pakoon kettua (308)

#### - Selkeästi atomistinen jatkoteksti:

Toisluokkalaisen alkuteksti:

Muurahainen

Sormus on maassa.

Muurahainen kantaa kumia.

Muurahainen on mutterin sisällä.

Mato syö kengänpohjaa.

Muurahainen työntää mutteria.

Muurahaiset kantavat matoa.

Ensiluokkalaisen jatkoteksti:

Sormus on muurahaisten aarre. Kumi on levähdyspaikka. Muurahainen on piilossa mutterin sisällä. Kengän pohja maistuu hyvältä. Mutteri on portti. Mato on ruokaa. (326)



## Serialistinen 1

Oppilas yhdistää asiat loogisin, temporaalisin tai kausaalisiin suhtein peräkkäiksi sarjoiksi. Teksti on ajatuksesta toiseen sarjoittuvaa. Yhdistävänä sanana voi olla ja, ja sitten, sitten.

- Hyvin lyhyitä kertomuksia, joissa on hallittu rakenne: alku, keskiosa, yleensä myös loppu.
- Pidempiä serialistisia juttuja. Alkuosa ja keskiosa on, loppu voi olla tai sitten sitä ei ole.
- Ensiluokkalaisten serialistiset jatkot, jotka ajatuksellisesti liittyvät yhteen toisen luokan oppilaan alkutekstin kanssa.
- Ensiluokkalaisten jatkot, joihin on apukysymys. Apukysymyksestä riippuen ensiluokkalaisten teksti on joko ehjä oma kokonaisuutensa tai sitten jatko toisluokkalaisten kirjoittamalle kertomukselle.

### Esimerkkejä:

#### - Juuri ja juuri serialistisia tekstejä, joissa on havaittavissa yhtenäinen ajatus:

Seuraavana aamuna Onni tarkasteli kiveä.

- Hei Enni!
- Hei Onni!

Onni ja Enni olivat löytäneet toisensa. (184)

Enni huomaa Onnin ja Onni huomaa Ennin.

- No, lähdetään sitten.
- Joo. Katso, kuinka iso kivi tossa on.
- Joo, on se iso kivi. Minä nukuin sen takana, sanoi Onni. (295)

#### - Ajatuksesta toiseen sarjoittuvaa tekstiä:

Käpytaika

Enni ja Onni olivat retkellä puistossa. Onnia alkoi naurattaa, kun Enni piti käpyjä korvissaan. Ja kun hiiri sotki mustikkaa itseensä. (189)

Siili oli satuttanut nenänsä. Se meni lääkäriin. Siellä oli hiirilääkäri. Se oli kiva lääkäri. Sen talon katolla kasvoi sieniä. Ne näyttivät ilotulitusraketeilta. (128).

- Looginen, temporaalisesti etenevä kerronta. Lyhyiden vuoksi serialistinen 1:een kuuluva teksti:

Aamu

Onni ja Enni olivat koko aamun suunnitelleet retkeä. Onnin äiti pakkasi heille eväät ja muut tarvittavat retkitavarat. Ennin isä opetti heille, miten nuotio sytytetään ja muuta. Ja sitten he lähtivät. (286)

- Hyvin lyhyitä ensiluokkalaisten serialistisia jatkoja, jotka liittyvät loogisesti toisen luokan oppilaan alkutekstiin:

Toisluokkalaisten alkuteksti:

Onni

Onni istui yksin taivaan alla.

Onni istui taivaan alla.

Enni nukkui ja nukkui taivaan alla.

Onni näki pyrstötähden. Onni toivoi.

Ensiluokkalaisten jatkoteksti:

Onni toivoi, että jos hänkin olisi pyrstötähti niin hänkin saisi leijua taivaalla ja loistaa keltaisena. (406)

- Vähän pidempiä ensiluokkalaisten jatkotekstejä :

- Toisluokkalaisten alkuteksti:

Onnin nuha

Onnilla oli nuha. Satoi ja satoi. Onnilla ja Ennillä oli vain vanha sateenvarjo. Siellä oli kaksi hiirtä, jotka yrittivät korjata vanhaa radiota. Onni ja Enni näkivät dinosaurusjuustoteet. Onni meni katsomaan. Onni alkoi leikkiä. Mutta Enni huusi:

- Tule, jos sinulle tulee kauhea nuha.

Enni antoi viimeisen nenäliinansa. Enni tarvitsi lisää nenäliinoja. Niinpä Onni ja Enni lähtivät etsimään uutta nenäliinaa. Onni ja Enni löysivät nenäliinan.

Ensiluokkalaisen jatkoteksti:

Ja Enni pani nenäliinan taskuunsa. Mutta sitten Onni aivasti. Ennin piti antaa nenäliina Onnille. Kun Onni oli niistänyt, hän sanoi Ennille:

- Minulla on duha. (385)

Toisluokkalaisen alkuteksti:

Onni ja Enni löytävät aarteen

Onni ja Enni näkivät ison lätäkön. He lähtivät katsomaan isoa aarretta. Se oli mutkikas ja siinä oli pallo. Onni ja Enni juoksivat katsomaan veteen, mikä se oli. He alkoivat kiskoa ja kiskoa. Lopulta se lähti, mutta se oli hyvin painava. Onni raahasi sen ja pisti sen reppuun.

Tehtävä:

Kotimatalla vastaan tuli Rotta Riiviö. Kerro mitä keskusteltiin.

Ensiluokkalaisen teksti:

Rotta alkoi heti kysellä heiltä, mitä heillä oli nytyssä. Ensin Onni sanoi:

- Ei mitään.

Mutta sitten Enni vielä sanoi:

- Me löysimme aarteen. (391)

- Ensiluokkalaisten serialistiset omat lyhyet jatkojutut, jotka vastaavat annettuun tehtävään:

Toisluokkalaisen teksti:

Muurahaiset rakentavat

Muurahaiset rakentavat kekoa, jossa asua. He kantoivat havunneulasia, matoja, ruuveja ja pieniä ötököitä. Muurahaiset kantoivat ne kaikki kekoon. Yksi mato söi kengänpohjaa ja yksi vahvempi muurahainen kantoi mansikkaa. Yksi muurahainen oli makaronin sisällä.

Tehtävä:

Eräs muurahaisista oli kovin laiska. Kerro!

Ensiluokkalaisen jatkoteksti:

Sen laiskan muurahaisen nimi oli Sihi. Se oli siksi niin laiska, kun se kerran oli saanut vähemmän voimajuomaa. Se ei melkein jaksanut edes kävellä. (337)

- Serialistinen, hallittu neljän lauseen kokonaisuus:

Onni, Enni, Pökö ja Aulis olivat tulleet pienen mökin luo. Mökin piha oli täynnä puun paloja ja höylän lastuja. Mökistä nousi höyryä. Mökissä istui pöllö ja huiski saunavihdalla. (154)

- Asiat on yhdistetty loogisesti, ajallisesti eteneväksi kertomukseksi. Alkutahtumista kerrotaan enemmän, lopputapahtumista ei kerrota kovin seikkaperäisesti:

Enni ja Onni olivat matkalla kouluun. Ennin ja Onnin äitit ja isät tekivät eväitä, koska kouluun oli pitkä matka. Enni ja Onni lähtivät matkaan aamuvarhain. He ottivat avaimet mukaan. He kävelivät ja kävelivät siihen asti, että oli aivan iltaan asti. (196)

- Loogisesti hieman irrallinen teksti, ajatuksellisesti etenee silti koko ajan:

Onni ja Enni ovat iloisia

Onni oli todella iloinen, koska hän löysi Ennin, joka oli ollut kiven toisella puolella. Ja Enni kysyi, että kuka tuossa puussa asuu. Ja hän sanoi:

- Etkö sinä näe? Siellähän on parvekkeella oravaäiti ja lapset sisällä leikkiä lyö. Ja Onni ja Enni olivat todella iloisia. Sen pituinen se. (18)

- Johdonmukainen, temporaalisesti ja kausaalisesti etenevä kertomus. Lentokoneen lentäminen katkaisee juonta. Onkohan ajatuksellinen lento?

Mitä täällä tapahtuu?

Pököpää oli surullinen. Hänellä ei ollut kaveria. Hän itki jatkuvasti. Onni ja Enni kuulivat ja lähtivät katsomaan, kuka itkee. Kun he olivat jo kävelleet, he näkivät Pökö-Pään. Se makasi nurmikolla itkien. Onni ja Enni kysyivät:

- Mikä sinulla on? Pökö-Pää sanoi:

- Minulla on äitiä ikävä.

Lentokone lensi taivaalla. Kaikki ihmettelivät, mikä Pökö-Päällä on. (97)

- Hieman irrallinen kertomus lopputapahtumien osalta, silti serialistinen:

Onnin ja Ennin joulu

Oli tulossa joulu. Onni heräsi ja näki, että ulkona satoi lunta. Onni kävi herättämässä Ennin. Enni huusi:

- Kuka minuun koskee?

- Minä.

- Kuka?

- Onni.

- Aa Onni. Minä ihan säikähdin aivan kauheesti.

- Jaa. Tuuppa tänne. Katso ulos. Eikö olekin paljon lunta.

- On ihanaa, aivan ihanaa. Mennään ulos.

- Joo. Siellä on aivan ihana ilma vai mitä. Enni, huomenna tulee joulupukki.

- Joo, mää tiän.

Huomenna. Kop, kop.

- Onko kilttejä lapsia?

- On.

- On.

- No niin. Siinä Ennille, siinä Onnille ja siinäkin Onnille ja Ennille. No niin, heippa karhut. (107)

- Ensiluokkalaisten serialistiset jatkot, joissa on hieman jatkettu alkutekstin tapahtumia omilla ideoilla:

Toisluokkalaisten alkuteksti:

Mitä nalle ajattelee?

Onni ja Enni katselivat taivaalle.

Siellä on luupilvi ja kalapilvi ja

l-pilvi ja linnapilvi. Sitten on

vielä kellopilvi.

Tehtävä:

Mitä Onni ja Enni leikkivät pilvilinnassa?

Ensiluokkalaisen jatkoteksti:

He pomppivat pilven päällä ja heillä oli hurjan hauskaa ja he näkivät pilvilampan. He huusivat ja lauloivat. He söivät pilvihattaraa ja he tekivät leikkikaluja pilvistä ja he menivät nukkumaan. (356)

Toisluokkalaisen alkuteksti:

Miksi Onni on onnellinen

Onni ja Enni istuvat mättäällä. Onni kuulee ääntä. Onni sanoo:

- Odota, minä menen katsomaan, mikä siellä rapisee.

Kun Onni on kulkenut vähän matkaa, Onni katsoo taakseen ja sanoo:

- Minä taidan olla eksyksissä.

Hän alkaa kulkea taaksepäin. Vihdoin hän löytää ruskean kiven ja sanoo:

- Kunpa Enni olisi täällä.

Sitten kuuluu itkua. Onni rientää katsomaan. Onni löytää Ennin. Enni ja Onni ovat onnellisia. Enni sanoo:

- Onni, sinulla on syntymäpäivä. Onneksi olkoon!

Tehtävä:

Keksi, miten Onnin syntymäpäivää juhlittiin.

Ensiluokkalaisen jatkoteksti:

Enni osti Onnille karkkia. Onni söi niitä paljon. Sitten tuli vieraita. He toivat paljon lahjoja. Onni löysi niistä vaikka mitä. Enni leipoi kakun. Se maistui hyvältä. (373)

Toisluokkalaisen alkuteksti:

Kalansaalis

Kettu nauraa. Hän sai kalan.

Onni ja Enni ja Pökö-Pää ihmettelevät.

Mutta kettu ei välitä.

- Kuka pelkää kettua?

- Pökö-Pää.

Tehtävä:

Kerro siitä, kun olit onkimassa.

Ensiluokkalaisten jatkoteksti:

Istuin kauan laiturilla ja sitten koho painui pinnan alapuolelle. Vedin ongen ylös, mutta siinä ei ollut kalaa vaan jonkun nalle, joka oli pudonnut veteen. Nostin sen ylös ja vein sen kotiin. (379)

## Serialistinen 2

Oppilas yhdistää asiat loogisiin, temporaalisiin tai kausaalisiin suhtein peräkkäiksi sarjoiksi. Teksti on ajatuksesta toiseen sarjoittuvaa. Yhdistävänä sanana voi olla ja, ja sitten, sitten.

- Selkeästi serialistisia. Loogisesti yhtenäisiä. Selkeitä, helppoja lukea. Alku, keski, loppu. Loppu voi olla myös ajatuksellinen loppu.
- Ensiluokkalaisten serialistiset, selkeät, ajatuksesta toiseen sarjoittuvat jatkotekstit.

Esimerkkejä:

- Kertomus etenee johdonmukaisesti ja ajallisesti. Syy-seuraussuhteet ovat myös hyvin esillä. Kertomuksen juonessa on helppo pysyä mukana:

Onni ja Enni hammaslääkärissä

Onni ja Enni menivät hammaslääkəriin. Kun Onni pesi hampaat, niin kesken hampaan pesua hammasharja katkesi. Ennille laitettiin sinistä mömmöä. Mömmöä laitettiin siksi, että Ennillä oli huonot hampaat. Onnilla porattiin ja Onnia alkoi itkettää. Sitten hammas oli kunnossa ja Onnia ei enää itkettänyt. (370)

Onni ja Enni pelasivat beispollia.

- Ai, sanoi Onni, sinä osuit minua kuonoon.
- Anteeksi, sanoi Enni. Tuleeko verta?
- Vähäsen. Mennään elokuvaan, sanoi Onni.

- Hyvä on, sanoi Enni. He olivat elokuvissa kaksi tuntia. Sitten Onni sanoi:
- Lähdetään pitsalle.
- Okei, sanoi Enni. He olivat pitsalla kymmenen tuntia. Sitten kuului poks.
- Mun maha halkes, sanoi Enni. Onni tilasi ambulanssin.
- Sniif, sanoi Onni. Sen pituinen se. (237)

#### Onni- ja Enni-sienet

Onni ja Enni tulivat metsään. Metsässä kasvoi sieniä. Enni ja Onni päättivät levähtää metsässä. Niinpä he istahtivat. Yhtäkkiä Enni kuuli outoa ääntä.

- Siis Onni, kuuletko sinä outoa ääntä? Enni kysyi.
- Kyllä, kyllä minä kuulen, sanoi Onni. Pian Enni ja Onni näkivät kaksi ihmistä. Heillä oli korit kädessään. Enni otti Onnin eväsnyytin ja pani sen Onnin päähän. Ja hän pani oman eväsnyytin omaan päähänsä ja kuiskasi Onnille:
- He tulevat. Ole hiljaa. (283)

#### Enni ja Onni löytävät kirjeen

Enni ja Onni kävelivät polkua pitkin. Äkkiä Enni näki maassa paperinpalan.

- Mikä se on?
  - Näyttää kirjeeltä.
  - Mitä siinä lukee? sanoi Onni.
  - En tiedä. Äkkiä Onni ilahtui ja sanoi:
  - Mennään pöllön luo.
  - Hyvä ajatus, sanoi Enni.
- Ja niin he tekivät. kun he tulivat puun luokse, Onni havahtui:
- Onkohan pöllö kotona?
  - Katsotaan, sanoi Enni.
  - Mene sinä.
  - Enpäs.
  - Kylläpäs.
  - Enpäs.
  - Kylläpäs.
  - Mennään yhdessä, sanoi Enni.
  - Hyvä on.
  - Herra Pöllö.



- Mitä nyt? sanoi pöllö.
  - Luetko meille, mitä tässä lukee.
  - Katsotaan. Ahaa! Tässä sanotaan, että teidän pitäisi mennä Metsäkulman kouluun.
  - Kiitos paljon.
  - Eipä kestä.
  - Oli ilo tavata teidät.
  - Heippa pöllö!
  - Niin, heippa vaan.
- Sen pituinen se. (233)

- Ensiluokkalaisten serialistiset, selkeät, ajatuksesta toiseen sarjoittuvat jatkokotekstit:

Toisluokkalaisten alkuteksti:

Pilvet

Onni ja Enni katselivat taivaalle. Yhtäkkiä pilvistä alkoi muodostua esineitä, eläimiä ja kaikkea muuta. Yhdestä kello, toisesta kala, kolmannesta luu ja neljännessä jopa linna. Ja se vasta oli näky! Sitten Onni ja Enni huomasivat, että ihan pikkuriikkinen vene kulki joessa. Ja sitten he lähtivät pois.

Mitä nalle ajattelee?

Ensiluokkalaisten jatkokoteksti:

Sitten he taas pysähtyivät, koska Onni huomasi jonkun menevän kaisloissa.

Onni sanoi Ennille, että tuolla liikkuu joku. Enni sanoi:

- Ei tuolla kukaan liiku.

Onni sanoi:

- Kyllä siellä joku liikkuu.

Sitten Ennikin huomasi. Kyllä vain siellä liikkuu joku. Se oli pieni vene ja veneessä oli koppakuoriainen. Onni ja Enni nauroivat. (316)

Toisluokkalaisten alkuteksti:

Halla

On yö ja Enni nukkuu. Mutta Onni istuu. Hän puhalttaa ja höyry nousee.

Onni ihmettelee höyryä. Hiiret soittavat ja Onni nukahtaa uudelleen.

Hirvi juoksee metsässä ja on kylmä. Onni ja Enni nukkuvat puun juurella. Hiirillä on eväänä purkki mansikoita. Heinäsirkka istuu mansikkapurkin päällä ja kuuntelee hiirten soittoa.

Ensiluokkalaisen jatkoteksti:

Sitten Enni herää ja sanoo Onnille:

- Herää Onni. Tuolla on hirvi.

Sitten Onni herää ja sanoo:

- Mennään ratsastamaan sillä.

- Ei sillä voi ratsastaa, Enni sanoi.

- Voipas, Onni sanoi.

- No, ratsastetaan sitten, mutta se kyllä pillastuu, Enni sanoi.

Sitten he menivät hirven luokse ja hyppäsivät sen selkään. Yhtä äkkiä hirvi pillastui ja Onni ja Enni tippuivat. Sitten Enni sanoi:

- Minähän sanoin, että se pillastuu. (342)

- Tämä teksti olisi jopa holistinen teksti, jos kertomuksessa olisi täsmällinen aihetta kokoava loppu. Ilman täsmällistä aihetta kokoavaa loppua teksti jää serialistiseksi.:

- Koira ja Orava

Elelipä kerran mies. Hänellä oli koira. Koiran nimi oli Ressu. Ressua sanottiin Raakkujaksi. Eräänä iltana hän oli yksin kotona. Isä oli ulkona keräämässä marjoja. Ressu näki pöydällä lusikan. Hän yritti ottaa lusikkaa. Ressu tönäisi vahingossa kukkaa. Kukka kaatui. Vaasissa oli vettä. Vesi kaatui matolle ja matto kastui ja lasi särkyi. Isä oli justiin tulossa sisälle. Sitten kun isä tuli keittiöön hän pyörtyi. Seuraavana päivänä Ressu meni ulos. Hän näki puussa oravan. Orava nakutti käpyä. Ressu näki oravan. Ressu alkoi haukkua. Isä kuuli ja tuli katsomaan. Hän sanoi:

- Jos vielä jotakin teet, niin saat olla yön ulkona. Heti kun isä lähti sisälle, niin Ressu lähti tekemään pahuutta. Ressu meni kasvimaalle ja alkoi porkkanavarkaisiin. Hän alkoi kaivamaan kasvimaata. Sitten isä kattoi ikkunasta. Hän näki Ressun kasvimaalla. Isä tuli raivostuen ulos. Hän sanoi Ressulle:
- Nyt sinä saat olla kaksi yötä ulkona. Sitten kun tuli ilta isä meni nukkumaan. Ressua tympäs. Hän mietti: Nyt minä ainakin teen pahuutta. Hänellä välähti. Hän katsoi, oliko isin ikkuna jäänyt auki. Vaarin ikkuna oli jäänyt auki. Ressu alkoi kiljua. Hän haukkui näin kovasti:
- Hau hau hau hau hau, ja hän kiljui, uuuuu uuuiiiuu iiiiuuuuu! Isä heräsi.
- Kuka täällä haukkuu ja kiljuu?
- Hau Hau uuuiii iiiuuu! (104)

### **Holistinen**

Teksti jäsennetään yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Yksityiskohtia käytetään pääajatuksen selventämiseksi, yhtä pääajatusta eri perustein valottava. Yksityiskohtien monipuoliset kuvaukset selventävät ja rikastuttavat ilmaisua. Tekstissä on selkeä alkukuvaus kokonaisuudesta ja täsmällinen aihetta kokoava loppu.

- Ensiluokkalaisten holistiset jatkotekstit.

### Esimerkkejä:

#### - Yhtenäinen, ehjä kokonaisuus. Vahva tunnelataus mukana:

##### Meren rannalla

Onni ja Enni olivat tulleet meren rannalle. Onni sytytti nuotion. Enni katsoi merelle, kuinka kuu heijastui veden pintaan. Onni alkoi laulaa. Onni lauloi:

- Laalaa laala daala daalaa. Enni näki, kuinka keijut laskeutuivat veden ylle. Pian Enniä ja Onnia alkoi nukuttaa. Ja niin Enni ja Onni alkoivat nukkua. Tuuli uinui hiljalleen. Ja keijut tanssivat koko yön. Enni ja Onni nukkuivat koko yön. (281)

- Yhtenäinen kokonaisuus:

Toisluokkalaisen alkuteksti:

Onni istui yksin taivaan alla. Onni istui taivaan alla. Enni nukkui ja nukkui taivaan alla. Onni näki pyrstötähden. Onni toivoi.

Ensiluokkalaisen jatkoteksti:

Onni toivoi, että hänellä olisi jäätelöpuu. Onni oli melkoinen herkkusuu. Yhtäkkiä Onni huomasi, että hänen edessään seisoj jäätelöpuu. Sitten Onni alkoi syödä jäätelöä, kunnes oli kylläinen. Hän herätti Ennin ja sanoi:

- Tuolla on jäätelöä. Tule!

Enni meni. Hän ei ollut uskoa silmiään, mutta alkoi kuitenkin syödä jäätelöä. Sitten Onni heräsi. Kaikki olikin ollut unta. (343)

- Yhtenäinen kokonaisuus. Kerrontatapansa puolesta voisi olla serialistista, koska kerronta etenee sitten-sanalla. Aihe on kuitenkin kerrottu hyvin hallitusti, yksityiskohdat selventävät pääajatusta ja kertomus päättyy aihetta kokoavaan loppuun, joten kertomus on holistinen:

Karhu ja kilpikonna

Olipa kerran karhu. Kerran se tapansa mukaan lähti punttisalille. Sitten sen eteen osui kilpikonna. Kilpikonna sanoi:

- Minä olen voimakkaampi.

- Minäpä, sanoi karhu.

- Minäpä.

- Etpäs.

- Olenpa.

- Etpäs.

- Olenpas.

Sitten karhu raivostui. Se tempaisi puun maasta ja heitti sillä kilpikonnan, mutta ohi. Sitten kilpikonna lähti karkuun karhun pesälle. Se vei kaikki hunajat. Sitten se meni kotiin, soitti voimailusalille ja sanoi:

- Varokaa! Karhu on tappaja. Se heitti minua melkein puulla. Antakaa hänelle löylytys.

Kun karhu tuli voimailusalille, hän sai sellaisen löylytyksen, että karvat pöllyivät. Siitä lähtien karhu nukkuu talvella, koska sillä on kylmä talvella. (228)

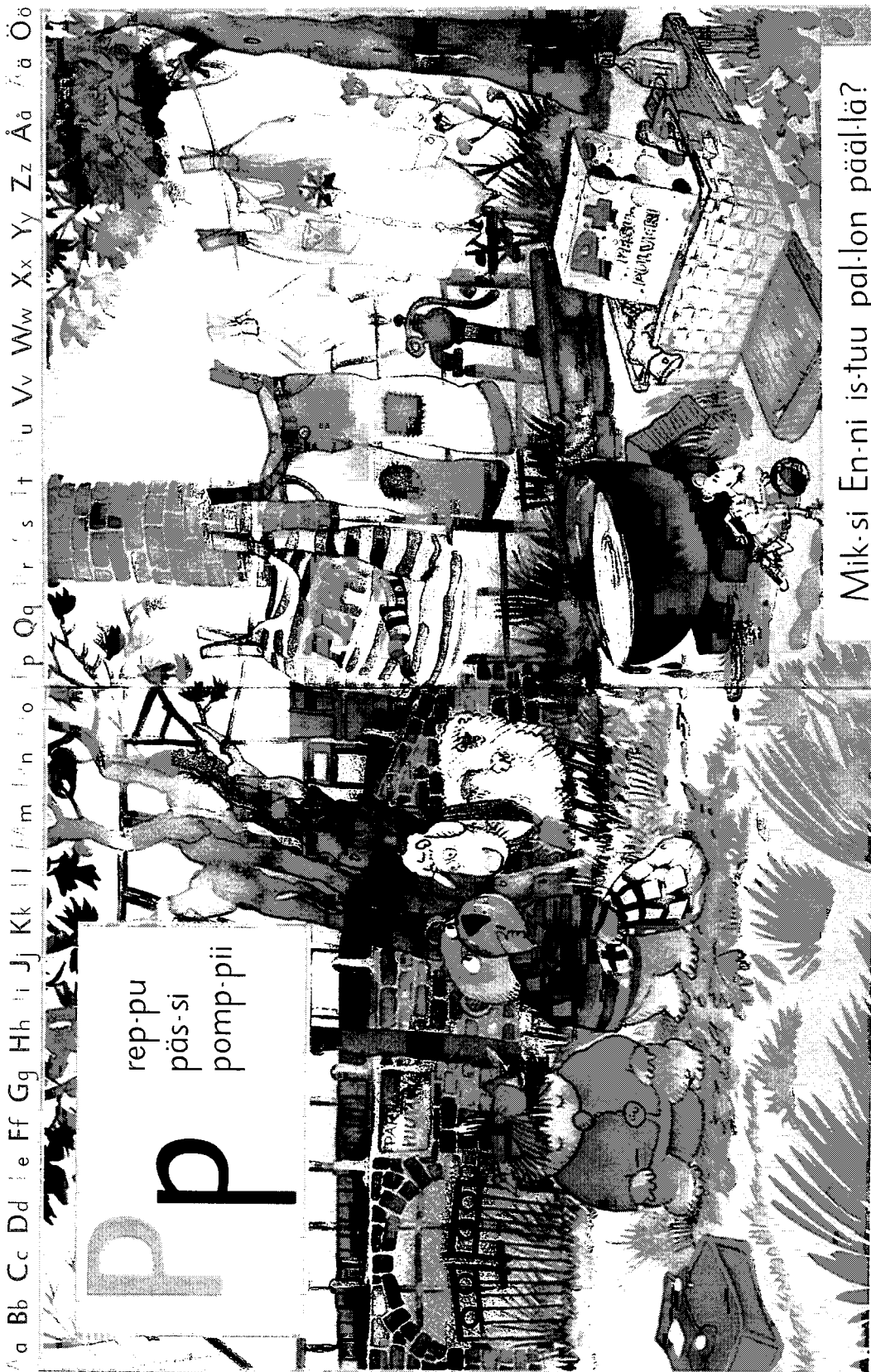
### **Analyyttinen**

Analyyttistä hahmottamisstrategiaa käyttävä kirjoittaja käsittelee aihetta pohdiskellen, esittää syy- ja seuraussuhteita, vaihtoehtoja, yhteenvetoja ja kritiikkiä. Hän tekee päätelmiä ja vertailuja. Analyttisesti kirjoittava tuo esille subjektiivisia tuntemuksia, reaktioita, persoonallisia mielipiteitä ja kriittisiä kannanottoja. Tutkimusaineistossani ei ollut yhtään analyttistä kirjoitusta.

# P-KIRJAINAUKEAMA

# LIITE 2

Iloinen aapinen (Huovi, Wäre, Töllinen & Lemmetty 1990. Weilin+Göös)



Aa Bb Cc Dd Ee Ff Gg Hh Ii Jj Kk Ll Mm Nn Oo Pp Qq Rr Ss Tt Uu Vv Ww Xx Yy Zz Ää Öö  
 Pp

**Pp**  
 rep-pu  
 pä-si  
 pomp-pii

Mik-si En-ni is-tuu pal-lon pääl-lä?

# L-KIRJAINAUKEAMA

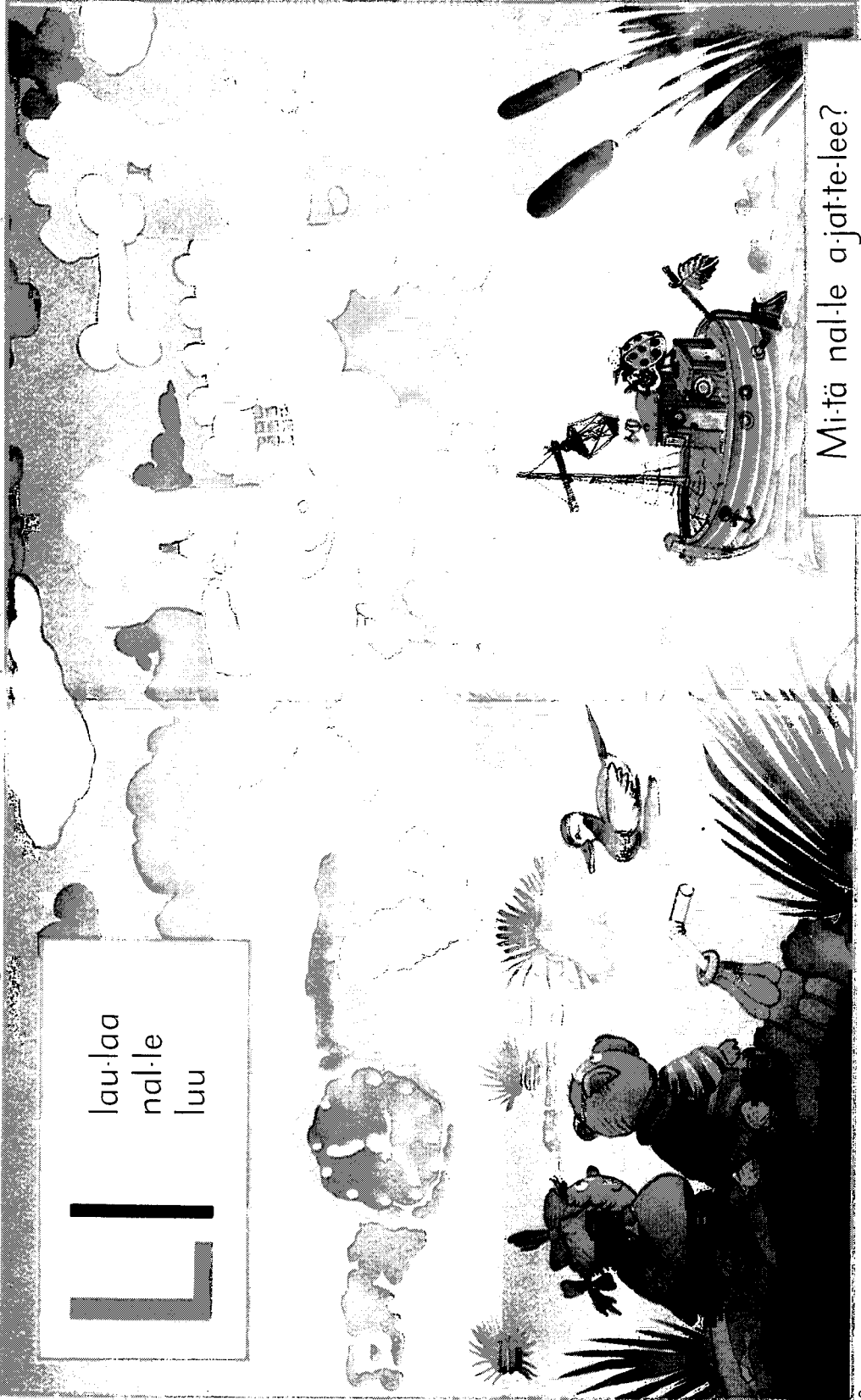
# LIITE 3

Iloinen aapinen (Huovi, Wäre, Töllinen & Lemmetty 1990. Weilin+Göös)

Aa Bb Cc Dd Ee Ff Gg Hh Ii Jj Kk Ll Mm Nn Oo Pp Qq Rr Ss Tt Uu Vv Ww Xx Yy Zz Ää Öö

**L**

lau-laa  
nal-le  
luu



Mi-tä nal-le ajat-te-lee?

**LIITE 4****HAASTATTELUKYSYMYKSET ENSILUOKKALAISILLE KOULUUN  
TULLESSAAN JO LUKEVILLE OPPILAILLE:**

1. Minkä ikäisenä opit lukemaan?
2. Opitko itse vai opettiko joku?
3. Minkä ikäisenä opit kirjoittamaan?
4. Mitä muuta harrastit ennen ekaluokkaa kuin lukemista?
5. Onko sinulla sisaruksia? Minkä nimisiä ja ikäisiä?
6. Mitä vanhempasi ovat ammatiltaan?
7. Mitä mieltä olet Onnista ja Ennistä?
8. Mitä hauskaa heissä on?
9. Mikä on mieleenpainuvuin juttu, mikä on jäänyt mieleesi Ennistä ja Onnista?
10. Mitä muuttaisit Ennissä ja Onnissa?
11. Millaisen jutun haluaisit keksiä Ennistä ja Onnista, mitä niille pitäisi tapahtua?
12. Piditkö toisluokkalaisten kirjoittamista jutuista?
13. Mikä niissä oli hausointa?
14. Millaisista kirjoista pidit silloin, kun opit lukemaan?
15. Mitä luit ennen koulun käyntiä, millaisia kirjoja tai lehtiä?
16. Lukivatko vanhemmat sinulle paljon ennen ekaluokkaa?
17. Lukevatko vanhempasi sinulle nykyään?
18. Millaisista kirjoista pidät nykyään?
19. Luetko paljon kirjoja?
20. Kuunteletko paljon satukasetteja?
21. Mitä muuta harrastat?
22. Onko lukeminen ihanaa?



