

KOLME KIRJOITTAMISEN POLKUA ENSIMMÄISELLÄ LUOKALLA

Riina Kauppinen

Salla Pöppönen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2002

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Kauppinen, R. & Pöppönen, S. 2002. KOLME KIRJOITTAMISEN POLKUA ENSIMMÄISELLÄ LUOKALLA. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma, 131 sivua.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla kolmen koulutulokkaan, kahden pojan ja yhden tytön kirjoittamisvalmiuksia esiopetuksessa ja koulun alussa sekä heidän kehittymistään kirjoittajina ensimmäisen puolen vuoden aikana koulussa. Tutkimuksessa selvitettiin lisäksi lasten kirjoittamaan oppimisen ja kirjoittamisessa kehittymisen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Suomessa ei ole aiemmin tehty vastaavanlaista tutkimusta kirjoittamaan oppimisesta.

Tutkimus oli kvalitatiivinen tapaustutkimus. Aineisto koostui havainnoinnista, testeistä ja tehtävistä, lasten kirjoituksista sekä eri osapuolien haastatteluista. Tutkimuksessa pyrittiin pienen tapausmäärän pohjalta monipuoliseen analyysiin lasten kirjoittamisen edistymisestä ja siihen vaikuttaneista tekijöistä.

Tutkimuksen mukaan lapset erosivat toisistaan sekä kirjoittamisvalmiuksien että kirjoittamisessa kehittymisen suhteen selvästi. Heikot kirjoitusvalmiudet omaavista lapsista toinen yllätti ripeällä edistymisellään kirjoittamisessa ja toinen vähäisellä kehitymisellään. Valmiuksiltaan taitava lapsi kehittyi kirjoittajana odotusten mukaisesti hyvin. Lasten kirjoittamisen taustalla vaikuttavista tekijöistä kirjoittamisvalmiudet, motivaatio sekä opetukseen liittyvät tekijät osoittautuivat keskeisiksi.

Lasten kirjoittamaan oppimisessa ja kirjoitustaidon kehittämisessä on havaittavissa yksilöllisiä polkuja, jotka opettajan tulee tiedostaa. Tällöin hän pystyy tukemaan oppilaidensa kirjoittamisen kehittymistä mahdollisimman hyvin ja tarjoamaan kullekin oman kehitystason mukaisia kirjoitustehtäviä.

Avainsanat: koulutulokas, kirjoittamisvalmius, kirjoittaminen, kirjoitusprosessi, kirjoittamaan oppiminen, kirjoitustaito

SISÄLLYS

1	ALKUPOLUILLA	5
2	KIRJOITTAMAAN OPPIMISEN EDELLYTYKSET	7
2.1	Koulutulokkaan kognitiiviset edellytykset oppimiselle.....	8
2.2	Kognitiiviset kirjoittamisvalmiudet	11
2.3	Kielelliset valmiudet	15
2.4	Motoriset valmiudet.....	18
2.5	Sosioemotionaaliset valmiudet	20
3	KIRJOITTAMINEN JA KIRJOITTAMAAN OPPIMINEN	22
3.1	Kirjoittamisen suhde puheeseen	22
3.2	Kirjoittamisen suhde lukemiseen.....	24
3.3	Kirjoittamisen määrittelyä	25
3.4	Esikirjoituksesta kirjoittamaan oppimiseen	27
3.5	Aloittelevan kirjoittajan sanatasoinen kirjoittamisprosessi	30
3.6	Kirjoittamaan oppimiseen vaikuttavia tekijöitä	33
3.6.1	Käts-alkeismenetelmä kirjoittamaan oppimisessa	34
3.6.2	Samanaikaisopetus ja eriyttävät tehtävät	35
3.6.3	Koulutulokkaan fonologinen tietoisuus kirjoittamaan	36
	oppimisen ennustajana	
3.6.4	Kirjoittamismotivaatio	39
3.6.5	Kodin vaikutus kirjoittamiseen	40
4	KIRJOITTAMISESSA KEHITTYMINEN	42
4.1	Kirjoittamaan oppimisen tavoitteet ensimmäisellä luokalla	42
4.2	Kirjoittamisessa kehittyminen	43
4.3	Kirjoituksen muoto	45
4.3.1	Kirjoituksen mekaniikka	46
4.3.2	Sanojen oikeinkirjoitus	47
4.3.3	Lauseiden rakentaminen	49
4.4	Kirjoituksen sisältö	50
4.4.1	Kirjoitelman sisältö	50
4.4.2	Kirjoitelman johdonmukaisuus ja rakenne	51

5	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA ETENEMINEN	54
5.1	Laadullinen tapaustutkimus	54
5.2	Tutkimustehtävät	55
5.3	Tutkimusjoukon valinta	56
5.4	Aineiston keruu	56
5.4.1	Havainnointilomake, testit ja tehtävät.....	57
5.4.2	Teemahaastattelu.....	61
5.4.3	Havainnointi.....	62
5.5	Aineiston tulkinta.....	63
5.6	Tutkimuksen luotettavuus.....	65
5.7	Eettiset kysymykset	68
6	TUTKIMUSTULOKSET.....	69
6.1	Lasten taustojen kuvaukset	69
6.1.1	Tapaus Pekka	69
6.1.2	Tapaus Jaakko	70
6.1.3	Tapaus Tytti	72
6.2	Lasten kirjoittamisvalmiudet esiopetuksessa ja koulun alussa	73
6.2.1	Pekan valmiudet	74
6.2.2	Jaakon valmiudet.....	76
6.2.3	Tytin taidot.....	79
6.3	Lasten kirjoittamaan oppiminen ja kirjoittamisessa kehittyminen	81
6.3.1	Pekan polku kirjoittajana - hienoa edistymistä	81
6.3.2	Jaakon polku kirjoittajana - aaltoliikettä.....	88
6.3.3	Tytin polku kirjoittajana - hyvillä perustaidoilla eteenpäin	94
6.4	Lasten kirjoittamaan oppimisen taustalla vaikuttavia tekijöitä.....	102
6.4.1	Pekka.....	102
6.4.2	Jaakko.....	104
6.4.3	Tytti.....	107
7	EROAVAT POLUT	110
	LÄHTEET	116
	LIITTEET.....	127
	Liite 1: Lastentarhanopettajien haastattelurunko	127
	Liite 2: Luokanopettajien haastattelurunko	128
	Liite 3: Lasten vanhempien haastattelurunko.....	129
	Liite 4: Lasten haastattelurunko	130
	Liite 5: Tutkimuslupa	131

1 ALKUPOLUILLA

Eihän missään sanota niitä kirjaimia missään paikoissa, nehan pitää ite kirjottaa, vaikka pankissakin.

(Pekka 7v. marraskuussa 2001)

Kirjoittamaan oppiminen jää usein lukemaan oppimisen varjoon. Ensimmäisen kouluvuoden aikana sukulaiset ja tuttavat kyselevät lapselta joko hän on oppinut lukemaan. Ensimmäisellä luokalla lukutaito näyttäytyykin lapselle tärkeänä taitona ja hän on motivoitunut sen opetteluun. Usein ajatellaan, että kirjoittamaan opitaan lukemaan oppimisen ohessa. Vaikka lukemaan ja kirjoittamaan opitaan yleensä lähes samanaikaisesti, vaatii kirjoittamaan oppiminen oman prosessinsa mukaisen perustekniikan oppimisen (Karppi 1983, 74; Ahvenainen & Holopainen 1999, 46).

Kirjoitustaito on yksi tärkeimmistä perusopetuksessa opittavista taidoista. Se, miten tuo oppiminen tapahtuu, on yksilöllistä. Jokainen lapsi tuo kouluun tullessaan mukanaan omat kokemuksensa, tietonsa, tunteensa ja ajatuksensa kirjoitetusta kielestä. Heillä kaikilla on erilaiset edellytykset oppia kirjoittamaan. Joku osaa kirjoittaa jo omia tarinoita ensimmäiselle luokalle tullessaan, joku toinen vain oman nimensä. Koululuokassa tapahtuvan kirjoittamaan opettamisen aikana nämä erilaiset kirjoittajat kehittyvät kukin omista lähtökohdistaan käsin.

Lasten kirjoittamaan oppimisen edellytyksistä on olemassa runsaasti koti- ja ulkomaista tutkimus- ja teoriatietoa. Ahvenainen ja Karppi (1993) sekä Ahvenainen ja Holopainen (1999) ovat käsitelleet niitä kognitiivisia taitoja ja valmiuksia, joita lapsella tulisi olla, jotta kirjoittamaan oppiminen olisi mahdollista. Tornéus (1991), Poskiparta ja Niemi (1994) sekä Ponsila (1998) ovat puolestaan tutkineet lasten kielellisiä valmiuksia, erityisesti kielellistä tietoisuutta. Motorisia kirjoittamisvalmiuksia, kuten kynäotetta, on käsitellyt muun muassa Holle (1981). Motivaatiosta yhtenä tärkeänä sosioemotionaalisen kirjoittamisvalmiutena ovat kirjoittaneet muun muassa Niemi, Poskiparta, Vauras ja Mäki (1998). Tutkimuksemme teoriaosassa käsittelemme kaikkia näitä kirjoittamisvalmiuksia ja tulososassa peilaamme tutkimusjoukkomme valmiuksia niihin.

Lukemaan oppimista ja siihen liittyviä tekijöitä on Suomessa tutkittu paljon. Kirjoittamaan oppimisesta, kirjoitustaidon kehittymisestä ja näihin vaikuttavista tekijöistä ei sen sijaan juurikaan ole suomalaista tutkimusta. Aiemmissä tutkimuksissa Matilainen (1985; 1989; 1993) on tarkastellut ala-asteikäisten tuottavan kirjoitustai-

don kehittymistä sekä opetusmenetelmän yhteyttä oikeinkirjoitustaidon oppimiseen. Korkeamäki (1996) on tutkinut päiväkotilasten ja ensimmäisen luokan oppilaiden kirjoittamista merkityksellisen kirjoittamisen avulla. Hanna Mäki viimeistelee parhaillaan väitöskirjaansa kirjoittamisprosessin metakognitiivisen ohjauksen kehittymisestä ala-asteen oppilailla. Ulkomaista kirjallisuutta ja tutkimuksia kirjoittamisesta löytyy runsaammin, mutta niitä ei voi sellaisenaan rinnastaa suomalaisiin lapsiin joihin tuen kieleemme ominaispiirteistä, kuten äänne - kirjain-vastaavuuden säännöllisyydestä. Lisäksi kirjoittamista on tutkittu lähinnä kvantitatiivisella tutkimusotteella, suurilla joukoilla. Tällöin ollaan aina tekemisissä keskiarvojen ja yleistysten kanssa. Tässä tutkimuksessa haluttiin nähdä keskiarvojen taakse yksilöllisiin kehityspolkuihin ja kirjoittamaan oppimiseen vaikuttaviin tekijöihin.

Juuri olemassa olevan tutkimustiedon vähyys - ja sitä kautta aiheen tuoreus - sai meidät tarttumaan kirjoittamaan oppimiseen. Myös aiheen moniulotteisuus kiehtoi; mitä kaikkea kirjoittamaan oppimiseen liittyy? Aloimme pohtia, mitä meidän tulevana opettajina tulisi tietää oppilaistamme ja ottaa opetuksessamme huomioon, jotta osaisimme tukea jokaista lasta kirjoittamaan oppimisen monimutkaisessa prosessissa. Halusimme tutkia miten lasten kirjoittamaan oppiminen etenee ja kirjoittaminen kehittyy kouluvuoden ensimmäisen puolikkaan aikana sekä mitkä tekijät oppimiseen vaikuttavat. Pyrimme saamaan monipuolista ja syvällistä tietoa aiheestamme. Haimme vastausta kysymyksiimme haastatteluin, havainnoimalla, teettämällä testejä ja tehtäviä sekä keräämällä lasten kirjoitustuotoksia. Tutkimusjoukkomme rajasimme kolmeen lapseen, joiden kirjoittamisvalmiudet poikkesivat selvästi toisistaan.

Käytämme tutkimuksessamme käsitettä koulutulokas kuvaamaan noin kuusi - kahdeksan-vuotiasta lasta. Koulutulokas tarkoittaa tässä tutkimuksessa lasta, joka on joko esiopetuksessa tai ensimmäisellä luokalla koulussa. Pääosin käytämme koulutulokas-käsitettä puhuessamme kirjoittamisvalmiuksista ajalta ennen varsinaista kirjoittamaan opettamista.

Oletamme, että havainnoimalla lapsia jo päiväkodissa ja koulun alussa voidaan saada arvokasta tietoa kustakin lapsesta oppijana. Tällöin erilaisia oppijoita osataan tukea heidän tarvitsemallaan tavalla alusta asti ja mahdollisesti ehkäistä oppimisvaikeuksia. Varmasti jokainen opettaja haluaa mahdollistaa myönteisen alun oppilaidensa koulutielle. Onhan ensimmäinen kouluvuosi merkityksellistä aikaa lapsen käsitykselle itsestään oppijana ja pohja hänen koulumenestykselleen tulevaisuudessa.

2 KIRJOITTAMAAN OPPIMISEN EDELLYTYKSET

Kirjoittamaan oppimisen edellytykset ovat osa yleisiä oppimisedellytyksiä, joilla tarkoitetaan yksilön valmiuksia oppia uusia tietoja ja taitoja. Kouluun saapuvat lapset ovat oppimisedellytyksiltään hyvin erilaisia johtuen heidän erilaisista kasvuympäristöistään, kokemuksistaan ja harjoittelustaan esimerkiksi kirjoittamiseen liittyen. (Ahvenainen & Karppi 1993, 47.)

Kirjoittamaan oppiminen edellyttää niin fyysisiä, kognitiivisia kuin sosioemotionaalisiakin valmiuksia. Fyysisiä valmiuksia ovat esimerkiksi riittävästi kehittynyt kuulo, näkö ja puhe sekä motoriset valmiudet kuten käden hienomotoriikka. Sosioemotionaaliset valmiudet liittyvät yleisiin työskentelyvalmiuksiin ja motivaatioon. Kognitiivisia valmiuksia ovat havaitsemiseen ja muistamiseen liittyvät tekijät sekä kielelliset valmiudet kuten kielellinen tietoisuus. (Karppi 1983, 13 - 15; Sövik 1993, 232 - 233.)

Useat tutkimukset ovat nostaneet kielellisen tietoisuuden, erityisesti sen fonologisen tietoisuuden osa-alueen merkittäväksi kirjoitustaidon edellytykseksi (esim. Tornéus 1991, Poskiparta & Niemi 1994, Ponsila 1998). Tämän vuoksi käsittelemme kielellistä tietoisuutta omana lukunaan, erillään muista kirjoittamaan oppimisen kognitiivisista edellytyksistä, joihin se läheisesti liittyy.

Koulutulokkaiden oppimisvalmiuksia ja samalla myös kirjoittamisvalmiuksia on kartoitettu jo pitkään, jotta löydettäisiin ajoissa tukitoimia tarvitsevat oppilaat ja voitaisiin ehkäistä ennakolta mahdollisia oppimisvaikeuksia (Karppi 1983, 17; Sövik 1993, 233). Kouluvalmiuksia voivat havainnoida lapsen vanhemmat, päiväkodin henkilökunta ja koulussa luokanopettaja. Arkipäivän havaintojen lisäksi valmiuksia tutkitaan erilaisin testein. (Karppi 1983, 17.) Elomäen, Huolilan, Poskiparran ja Saranpään Turussa vuosina 1996 ja 1997 esikoululaisilla teettämien kouluvalmiustestien ja niiden seurantatutkimuksen (1999) mukaan riittävään kirjainten kirjoittamisen, sanan alkuaänteen tunnistamisen, muistin ja tarkkaavaisuuden sekä kuvioiden jäljentämistehtävien perusteella voidaan erittäin hyvin ennustaa lasten vaikeat kirjoittamisvaikeudet ensimmäisellä luokalla. Ryhmätestit eivät kuitenkaan anna riittävästi tietoa kaikkien lasten osaamisesta. Lisäksi osa lapsista menestyy koulussa aivan normaalisti huolimatta heikosta testituloksesta ja päinvastoin. (Elomäki ym. 1999, 47; ks. myös Huolila 2000.)

Kuvioon 1 olemme koonneet kirjoittamisvalmiudet, joita kirjoittamaan oppiminen lapselta edellyttää.

Kirjoittamisvalmiudet					
Motoriset Valmiudet	Kognitiiviset valmiudet				Sosioemo- tionaaliset valmiudet
	Havainto- toiminnot	Tarkkaa- vuus	Muisti	Kielelliset valmiudet	
- hienomotoriikka - kynäote	- auditiivinen hahmottaminen - visuaalinen hahmottaminen - sensorinen integraatio	- yksilön vireystila - valikoivuus	- sensorinen muisti - työmuisti - pitkäkestoinen muisti	- sanavarasto - käsitteet - puhuminen - kuunteleminen - kielellinen tietoisuus	- yleiset työskentelytaidot - tunteiden ilmaisua ja hallinta - motivaatio

KUVIO 1. Koonti kirjoittamisvalmiuksista.

2.1 Koulutulokkaan kognitiiviset edellytykset oppimiselle

Ahosen, Lamminmäen, Närhen ja Räsänen (1995) mukaan koulutulokkaan biologisessa, sosiaalisessa ja kognitiivisessa kehityksessä tapahtuu suuria muutoksia. Kognitiiviseen kehitykseen vaikuttaa lapsen aivorakenteissa ja -toiminnoissa tapahtuva kasvu ja kypsyminen. Tämä kehitys mahdollistaa muun muassa lapsen oman toiminnan säätelyn ja suunnittelua vaativien toimintojen toteuttamisen sekä metakognitioiden kehittymisen. Lapsen heräävä tietoisuus kognitiivisista toiminnoistaan näkyy selvästi esimerkiksi muistin kehityksessä 5 - 7-vuotiailla lapsilla, jotka ryhtyvät tietoisesti painamaan asioita mieleensä. Muutenkin lapsi alkaa suhtautua aktiivisemmin omiin taitoihinsa ja oppimiseen. (Ahonen ym. 1995, 168 - 169.)

Koulutulokkaan kehityksen tarkasteluun löytyy lukuisia teorioita kattamaan kehityksen eri osa-alueet (ks. esim. Crain 1992). Meidän työmme kannalta olennaista kielellistä kehitystä selittävät nykykäsityksen mukaan parhaiten kognitiiviset teoriat (Ahvenainen & Karppi 1993, 17). Niistä tärkeimpiä ovat Piaget'n kehittämä kognitiivinen kehitysteoria (esim. Piaget & Inhelder 1966) ja Vygotskin kulttuurihistoriallinen teoria (esim. Vygotski 1982) sekä Kephartin kokonaiskehityksen osa-alueita kuvaava teoria (esim. Ebersole, Kephart & Ebersole 1968).

Piaget'n teorian mukaan kielen kehitys seuraa kognitiivista kehitystä (Ahvenainen & Karppi 1993, 15). Esioperationaalaisella kaudella (2 - 6-vuotiaana) lapsi omaksuu nopeasti kieltä ja käsitteitä. Lapsen ajattelu on vielä egosentristä ja hän puhuu paljon monologeja. Egosentrinen puhe, eli itsekseen puhuminen on kertomisen harjoittelua, joka puolestaan on kirjoittamisen perusta. Siirryttäessä konkreettisten operaatioiden kaudelle (6 - 11-vuotiaana) lapsen puhe heijastaa hänen ajattelussaan tapahtuneita muutoksia; koulutulokas ei enää puhukaan itselleen vaan toiselle, puheen vastaanottajan huomioiden. Hänen odotetaan kykenevän yhteistyöhön niin toiminnan kuin kommunikaationkin tasoilla. (Piaget & Inhelder 1966, 117 - 118; Roberts 1989, 81; Ahvenainen & Karppi 1993, 12; Beilin 1997, 121.)

Kun Piaget näkee kielen ajattelulle alisteisena, Vygotski sitä vastoin katsoo että kieli ja ajattelu kehittyvät yhtä aikaa eri lähtökohdista. Kehittyessään niiden vuorovaikutus lisääntyy ja ajattelusta tulee kieleen sidoksissa olevaa kognitiivista toimintaa. (Ahvenainen & Karppi 1993, 12.) Vygotski ei myöskään pidä lapsen puhetta alkujaan egosentrisenä toimintana, vaan sosiaalisena ja toimintaan liittyvänä vuorovaikutuksena ympäröivän maailman kanssa. Hänen mukaansa lapsen puhe on kanssakäymisen muoto, joka myöhemmässä vaiheessa sisäistyy ja toimii kielellisen ajattelun välineenä. (Lurija 1982, 254 - 255.) Vygotskin (1982, 94) mukaan eri merkkijärjestelmillä - kuten puheella ja kirjoitetulla kielellä - onkin ratkaiseva merkitys ajattelun kehityksessä.

Toisin kuin Piaget'lla Vygotskillä egosentrinen puhe ei ole passiivinen ajattelun heijastuma, vaan aktiivinen ajattelun työkalu, jonka avulla ratkaistaan ongelmia (Crain 1992, 203). Vygotskin ja Piaget'n näkemykset eroavat myös siinä, että Piaget katsoo egosentrisen kielen kuoleutuvan pois, kun taas Vygotski uskoo sen muuttuvan sisäiseksi puheeksi. Koulutulokas on juuri näiden vaiheiden taitekohdassa ja hänellä voi esiintyä tilanteesta riippuen itsekseen pohdiskelua niin ääneen kuin ilman ääntäkin. (Vygotski 1982, 46 - 47.)

Vygotskin mukaan koulutulokkaalla on melko kehittynyt tarkkaavaisuus ja muisti. Niiden tiedostaminen ja tahdonalaisuus ovat juuri kehittymässä. Piaget ja Vygotski ovat yhtä mieltä siitä, että koulutulokas ei tästä huolimatta kykene vielä tiedostamaan ja kontrolloimaan omaa ajatteluaan. Piaget'n mukaan tämä johtuu hänen ajattelunsa egosentrisyydestä, Vygotskin mukaan ajattelun epäsystemaattisuudesta, käsitejärjestelmien puutteesta. (Vygotski 1982, 164 - 167, 170.)

Yhteistä Piaget'lla ja Vygotskillä on myös lapsen aktiivisen roolin korostaminen oppimisessa ja kehityksessä. He eroavat kuitenkin siinä, että Piaget näkee lapsen

itsenäisenä tutkijana, kun taas Vygotski korostaa kasvattajien ohjauksen merkitystä lapsen kehityksessä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 173.) Vygotski tunnustaa kyllä Piaget'n tavoin lapsen oman, spontaanin kehityksen merkityksen tiettyyn rajaan asti. Esimerkiksi ajattelun kehityksessä tärkeistä merkkijärjestelmistä puhe kehittyy yleensä ilman varsinaista opettamistakin, mutta muut - kirjoittaminen ja matemaattiset järjestelmät - vaativat muodollisempaa opetusta. Crainin mukaan Piaget on kriittinen koulussa tapahtuvaa opettajajohtoista opetusta kohtaan, kun Vygotski puolestaan näkee sen tavaksi ohjata lapsen ajattelua eteenpäin. (Crain 1992, 210 - 211.)

Vygotskin mukaan oppiminen ja kehitys liittyvät toisiinsa niin, että oppiminen johtaa kehittymiseen. Uuden oppiminen luo lähikehityksen vyöhykkeen, joka tarkoittaa lapsen tämänhetkisen itsenäisen ajattelun ja potentiaalisen kehityksen välistä aluetta. Potentiaalisella kehityksellä Vygotski tarkoittaa tasoa, jolle lapsi yltää aikuisen tai etevämpiä toverien ohjauksessa. Lähikehityksen vyöhykkeellä ovat ne taidot, jotka ovat vasta kehittymässä (vrt. Montessorin herkkyykskaudet). Vygotskin mukaan opetuksen tulisi kulkea kehityksen edellä, ikään kuin vetää lapsen ajattelua eteenpäin. (Vygotski 1963, 32 - 33; 1978, 86 - 87, 91; 1982, 186; Crain 1992, 214 - 215.)

Kehityopsykologian teorioiden mukaan kielellinen kehitys etenee hierarkkisesti niin, että aiemmin saavutettu oppimisen taso vaikuttaa aina uuden tason oppimiseen. Tämän näkemyksen mukaan kuunteleminen on puheen oppimisen pohjalla ja puhutun kielen taidot kirjoitetun kielen perusta. (Ebersole ym. 1968, 65 - 66; Matilainen 1985, 28; Ahvenainen & Holopainen 1999, 10.)

Jos lapsen havaintomotoriset valmiudet (esim. kuuloaistiin liittyvät) ovat kehittyneet normaalisti, hänellä on 4 - 6-vuotiaana äidinkieli hallussaan. Lapsi hallitsee puhutun kielen lauserakenteet, pystyy ilmaisemaan itseään kielellisesti, artikulaatio on kunnossa (äännevirheitä voi esiintyä) ja hän ymmärtää kuulemaansa. (Lyytinen 1981, 8; Matilainen 1985, 37; 1989, 46.) Hän kykenee myös pitämään mielessään yksinkertaiset toimintaohjeet ja noudattamaan niitä. Lapsi osaa toistaa kuulemaansa, esimerkiksi sanoja, lauseita ja loruja. Koulutulokkaan sanavarastoon kuuluu jo keskimäärin 1500 - 3000 sanaa. (Liikanen 1984, 20.) Kehitysiältään noin 6,5-vuotias lapsi on kypsä lukemaan ja kirjoittamaan opetteluun (Ahvenainen & Holopainen 1999, 10). Kirjoittamaan opetteleminen on alussa mekaanista toimintaa, johon varhaisella konkreettisten operaatioiden kaudella oleva lapsi kykenee (Matilainen 1985, 35).

Kephartin mukaan lapsi oppii kirjoittamaan siinä vaiheessa, kun hän pystyy vastaanottamaan tietoa kielen avulla. Tuossa vaiheessa (käsite-/käsitehavainnollinen vaihe) lapsi ymmärtää kielellisiä ohjeita ja niihin liittyviä käsitteitä sekä pystyy toimimaan ohjeiden mukaan. Luetun ymmärtäminen ja omien ajatusten ilmaiseminen kirjoittamalla ovat tällä kehityksen tasolla olevan lapsen tunnusmerkkejä. (Ebersole ym. 1968, 73; Liikanen 1984, 20 - 21; Lummilahti 1995, 52 - 53.)

Kehityopsykologisen näkemyksen mukaan kaikki lapset kehittyvät samojen vaiheiden kautta. Lapset kypsyvät kuitenkin omaan tahtiinsa, eivätkä ole välttämättä samaan aikaan samassa kehitysvaiheessa. (Liikanen 1984, 11.) Näin ollen opettajan olisi koulussa havaittava lasten erilaiset valmiudet lukemaan ja kirjoittamaan opetteluun (Aalto, Hallenberg, Jyrkiäinen & Tuomi 1995, 38). Mikäli opetus ei tapahdu lapsen kokonaiskehitystä vastaavalla tasolla, oppiminen estyy. Esimerkiksi Kephartin (1971, 42) mukaan alkuopetuksen oppilaan tulisi olla ajattelussaan jo käsitteellisellä tasolla hyötyäkseen koulussa tapahtuvasta opetuksesta. Jotta eri kehitysvaiheessa olevat oppilaat voisivat osallistua aktiivisesti luokan toimintaan, olisi opetus Liikasen (1984, 22) mukaan järjestettävä kokonaisopetuksen ideaa hyväksikäyttäen, lasten kaikkia vastaanottokanavia (Kephartin kehityksen osa-alueet) mahdollisimman paljon hyödyntäen. On lisäksi muistettava, että vaikka lapsen kielellinen kehitys on pohjimmiltaan kognitiivista toimintaa, se on tiiviissä yhteydessä hänen motoriseen ja sosioemotionaaliseen kokonaiskehitykseensä (Ahvenainen & Karppi 1993, 7).

2.2 Kognitiiviset kirjoittamisvalmiudet

Kognitiivisia kirjoittamisvalmiuksia ovat havaitsemiseen, avaruudelliseen orientoitumiseen ja älykkyyteen liittyvät oppimisedellytykset. Näitä ovat auditiivinen ja visuaalinen hahmottaminen, sensomotoriset havainnot, havaintojen integroituminen, tarkkaavuus ja muisti. Koulunaloitusvaiheessa havaintotoiminnot ovat tärkeämmässä roolissa kirjoittamisen opettelussa kuin älykkyys. (Karppi 1983, 14 - 15; Ahvenainen & Karppi 1993, 50 - 58.) Seuraavassa tarkastelemme lähemmin havaintotoimintoja, tarkkaavuutta ja muistia.

Havaintotoiminnot

Ahvenaisen ja Karpin (1993) mukaan *auditiivinen hahmottaminen* on kuuloärsyksen aikaansaamaa aivotoimintaa, joka koostuu auditiivisesta erottelusta, rytmistä,

yhdistämisestä ja muistista. Normaali kuulo on kirjoittamaan oppimisen edellytys, sillä kirjoittamaan oppiminen perustuu kuulohavainnolle. Yleensä auditiiviset valmiudet ovat kehittyneet riittävästi viidenteen ikävuoteen mennessä. (Matilainen 1985, 39; Ahvenainen & Karppi 1993, 55.)

Auditiivinen erottelu tarkoittaa kykyä erottaa puheesta sanoja, tavuja ja äänneitä. Erityisesti kirjaimia vastaavien äänneiden erottelukyky on tärkeä kirjoittamaan oppimisessa. Auditiivinen rytmi liittyy läheisesti edellä kuvattuun erottelukykyyn. Se koostuu puheen jaksottaisista äänneyhdistelmistä eli tavuista. Rytmien löytämistä voidaan harjoitella taputtamalla sanan tavut samalla kun sana sanotaan ääneen. Rytmiharjoitukset palvelevatkin sanojen tavarakenteen selkeytymistä. (Ahvenainen & Karppi 1993, 55 - 56.)

Auditiivinen yhdistäminen liittyy äidinkielen opetuksessa enemmän lukemisen kuin kirjoittamisen opetteluun. Se tarkoittaa esimerkiksi sanan hahmottamista tavuista tai tavun hahmottamista yksittäisistä äänneistä, eli kykyä hahmottaa erilliset kuuloärsykkeet yhdeksi kokonaisuudeksi. Auditiivisessa työmuistissa taas yhdistyy niin erottelukyvyn, rytmittämisen kuin yhdistämiskyvynkin toiminta. Auditiivinen lyhytaikainen muisti merkitsee kykyä painaa mieleen kuuloaistin avulla saatavaa tietoa kuten kirjaimia, tavuja tai sanoja ja toistaa ne välittömästi. (Ahvenainen & Karppi 1993, 56.)

Auditiivista havaitsemista vahvistavat ja selkeyttävät *sensomotoriset havainnot*. Ne ovat puhumisesta syntyviä ääntöhavaintoja, jotka muodostuvat ääntöliikkeen liike-, kosketus- ja lihasaistimuksesta. Jokaista ääneen lausuttua äännettä vastaa tietty ääntöhavainto. Kirjoittamaan opettelevat lapset hyödyntävät äännettömiä ääntöliikkeitä eräänlaisena sisäisenä saneluna. Se hidastaa kirjoitussuoritusta, mutta tukee työmuistin toimintaa ja ehkäisee kirjoitusvirheitä. Kirjoittamisen tullessa sujuvammaksi puhemotoristen jäänteiden merkityksen tulisi vähentyä. (Ahvenainen & Karppi 1993, 56 - 57.) Auditiivinen ja sensomotorinen havaitseminen ovat seuraavassa luvussa käsiteltävän fonologisen tietoisuuden perusta (Ponsila 1998, 84 - 85).

Visuaalinen hahmottamiskyky on silmän välittämän informaation tunnistamista ja tulkintaa. Kirjoittamaan oppiminen edellyttää siis myös näköaistin toimivuutta. Kuusivuotiaiden lasten silmät ovat yleensä fysiologisesti riittävän kehittyneet kirjoittamaan opetteluun (Matilainen 1985, 41). Suuntataju mahdollistaa kirjainten ja niiden keskinäisten suhteiden, suuntien ja järjestyksen oppimisen. Ennen koulussa tapahtuvaa kirjoittamaan opettelua kääntyneet, väärään suuntaan olevat kirjaimet ovat lapsilla yleisiä. Kuten auditiivisessa hahmottamisessa, myös visuaalisessa hahmotta-

misessa toimii muisti. Se korostuu enemmän vasta edistyneemmillä kirjoittajilla, perustekniikan opettelussa auditiivinen muisti on tärkeämpi. (Ahvenainen & Karppi 1993, 54.)

Sensorinen integraatio eli aistihavaintojen yhdentyminen on keskeinen informaation käsittelyn vaihe. Näkö- ja kuuloaistin integraatiota pidetään erittäin tärkeänä kirjoittamaan oppimisen kannalta (Matilainen 1985, 43). Sujuvalla kirjoittajalla aisti- en välittämä tieto organisoituu aivoissa virheettömästi ja ohjaa sen pohjalta motorista toimintaa automaattisesti. Vaikka kaikki aistit toimisivat normaalisti, voivat niiden integroitumisen ongelmat johtaa oppimisvaikeuksiin. (Ahvenainen & Karppi 1993, 57.)

Tarkkaavuus

Tarkkaavuus tarkoittaa yksilön kykyä ohjata havaitsemistaan tilanteen tai tehtävän kannalta olennaisiin piirteisiin ympäristössään. Tarkkaavuudessa on kaksi puolta: valppaus eli yksilön vireystila kussakin tilanteessa ja valikoivuus. Ympäristön lukemattomista aistiärsykkeistä pyrimme kohdistamaan huomionne vain joihinkin ja valikoimaan ärsykkeistä ne, jotka saavuttavat tietoisuutemme. Tarkkaavuus on tehokkaan ja tilanteen kannalta tarkoituksenmukaisen toiminnan edellytys. (Ahonen ym. 1995, 173; Ahvenainen & Holopainen 1999, 41 - 42.)

Tarkkaavuus ei ole itsenäinen toiminto, vaan se liittyy aina muihin toimintoihin, joiden tehokkuuteen se vaikuttaa (Ahonen ym. 1995, 173). Kielellisten taitojen oppimisen kannalta on keskeistä tarkkaavuuden, havaitsemisen ja skeemojen yhteistyö, josta Neisser (1982) on kehittänyt havaintosyklin eli havaitsemisen kiertokulun. Skeemat ovat yksilön tietojen ja kokemusten pohjalle rakentuvia ajatusmalleja ja toimintatapoja. Ne ohjaavat tarkkaavuutta ja tiedon valikoitumista jo olemassa olevien käsitysten ja odotusten kautta. Tarkkaavuus taas yhdessä yksilön tavoitteiden kanssa vaikuttaa siihen mitä hän kulloinkin havaitsee, näkee ja kuulee ympäristössään. Havainnot ja niiden välityksellä hankittu uusi tieto puolestaan muokkaavat skeemoja ja vaikuttavat yksilön kognitiiviseen kehitykseen. (Neisser 1982, 24 - 27; Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1989, 118; Ahvenainen & Holopainen 1999, 19 - 21.)

Tarkkaavuus on uuden oppimisen lähtökohta. Noin 3 - 5 prosentilla ikäluokasta on häiriöitä tarkkaavuudessa. Tarkkaavuuden häiriöt voidaan jakaa tarkkaamattomuuteen tai ylivilkkauteen ja impulsiivisuuteen, sekä näiden erilaisiin yhdistelmiin.

Tarkkaamattomat lapset eivät esimerkiksi näytä kuuntelevan kun heille puhutaan ja he häiriintyvät helposti tehtävän kannalta ulkopuolisista ärsykkeistä. Ylivilkkaat lapset ovat puolestaan motorisesti levottomia ja impulsiiviset eivät jaksaa odottaa vuoroaan. Tällaisille lapsille normaalin koulutyön vaatimukset saattavat olla ylivoimaisia. (Lyytinen 1995, 82 - 83; Ahonen, Aro, Lamminmäki & Närhi 1997, 48 - 49.)

Tarkkaavuushäiriön taustalla voi olla kielellisiä vaikeuksia, ja siihen voi liittyä yleisiä oppimisvaikeuksia. Niin tarkkaavuushäiriö, kielellisen kehityksen häiriöt kuin oppimisvaikeudetkin liittyvät samaan taustatekijään, poikkeavaan kognitiiviseen kehitykseen. (Cantwell & Baker 1991, 92 - 93; Ahvenainen & Holopainen 1999, 21.) Kaikilla lapsilla voi esiintyä ongelmia tarkkaavaisuuden kanssa. Tällöin on kyse ennemminkin oppimismotivaation puutteesta kuin varsinaisesta tarkkaavaisuushäiriöstä. (Lyytinen 1995, 86.)

Muisti

Kuten jo aiemmin auditiivisen ja visuaalisen hahmottamisen yhteydessä mainittiin, muisti on keskeinen osa aisteilla vastaanotetun informaation käsittelyprosessia. Kirjoitustaidon oppiminen edellyttää toimivaa muistia. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 37.) Swansonin, Cochranin ja Ewersin (1990) tutkimus osoitti, että toimiva muisti liittyy hyviin koulusuorituksiin. Oppimisvaikeuksista kärsivillä lapsilla on ongelmia erityisesti työmuistin toiminnassa. Vaikeudet voivat liittyä syvempiin kognitiivisen prosessoinnin ongelmiin. (Swanson ym. 1990, 65 - 66.)

Muodostettaessa havaintoja ympäristöstä käytetään sensorisia muistitoimintoja, ikonista kuvamuistia näköhavaintojen ja kaikumuistia kuulohavaintojen mieleen painamiseen. Havainnot säilyvät sensorisessa muistissa vain pari sekuntia. Kirjoittamisen perustekniikan oppimisen kannalta tärkein muistin osa on lyhytkestoinen työmuisti, jossa havainnot säilyvät noin 20 - 30 sekuntia. Siellä havaintoaineisto muokataan tallettavaksi pitkäkestoiseen säilömuistiin tai muuten se unohtuu. Kirjoitettaessa työmuistia tarvitaan äänneiden erotteluun ja yhdistämiseen sekä tavujen ja sanojen mielessä pitämiseen. Esimerkiksi kirjoittamisen perustekniikan harjoittelussa käytetyssä sanelukirjoituksessa kuultu sana on muistettava niin kauan kuin sen kirjoittaminen kestää. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 37 - 39.)

Pitkäkestoisessa säilömuistissa havaintotieto voi säilyä minuuteista vuosiin. Säilömuisti jakautuu semanttiseen eli merkitysten muistiin, johon tallentuvat tiedot, episodi- eli tapahtumamuistiin johon varastoituvat omat kokemukset sekä kinesteetti-

seen eli lihasliikemuistiin johon kirjautuvat liikesuoritukset. Unohtaminen ei ole niinkään tietojen tallentamisen ongelma vaan ennemminkin epäonnistunutta tiedonhakua säilömuistista. Pitkäkestoisen muistin merkitys korostuu edistyneemmillä kirjoittajilla, perustekniikan harjoittelussa työmuistilla on keskeisempi rooli. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 39.)

2.3 Kielelliset valmiudet

Koulutulokkaan kielellisiin valmiuksiin Kallio ja Kinos (1997, 152) katsovat kuuluvan käsitteiden hallinnan, sanavaraston, puheen tuottamisen ja vastaanottamisen sekä kielellisen tietoisuuden. Karpin (1983) mukaan koulutulokkaan tulisi oppia esimerkiksi sellaiset käsitteet kuin vasen - oikea, ensimmäinen - keskimäinen - viimeinen, yhtä suuri - eri suuri, pienin - suurin, ylhäällä - alhaalla ja edessä - takana. Käsitteiden hallinta liittyy tavalla tai toisella kaikkiin edellisessä luvussa kuvattuihin kognitiivisiin valmiuksiin. Koulutulokkaan pitäisi kyetä painamaan aistiensa välittämä informaatio mieleensä ja toimimaan käsitteiden edellyttämällä tavalla, esimerkiksi seuraamaan ohjeita. Kirjoittamaan oppimisessa keskeistä on kyky muuttaa kuulemansa informaatio visuaaliseen muotoon. (Karppi 1983, 14 - 15.)

Puheen tuottamisessa halu, rohkeus ja taito ilmaista itseään ja omia tunteitaan ovat keskeisiä. Asioista kertominen sekä tunteiden, havaintojen ja elämysten kuvailu ovat koulutulokkaalle tärkeitä taitoja. (Kinos & Kallio 1997, 152.) Koulua aloittavat lapset hallitsevat vuorovaikutuksen perustaidot. He osaavat kysyä ja kuunnella toista, tehdä aloitteita ja vastata niihin sekä vaihtaa puheenvuoroja. (Ketonen, Salmi & Tuovinen 2001, 44.) Puheen vastaanottamiseen kuuluvat puolestaan puheen sekä kuullun kertomuksen ymmärtäminen ja jäsentäminen sekä tarvittaessa niiden mukaan toimiminen (Kinos & Kallio 1997, 152).

Lapsi oppii jo varhain omaksuessaan kieltä myös asioita kielestä. Kielellisen tietoisuuden kehittyminen seuraa lapsen audittiivisen erottelukyvyn kehitystä. Kielellinen tietoisuus alkaa kehittyä jo ennen kouluikää ja se kehittyy spontaanisti iän myötä. (Niemi & Poskiparta 1995, 268; Poskiparta 1995, 15; Dufva 2000, 90.) Lapsen kielellinen tietoisuus on muun muassa Scarboroughin (1990), Tornéuksen (1991), Poskiparran (1995) ja Ponsilan (1998) tutkimusten mukaan merkittävästi yhteydessä lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. Kielellistä tietoisuutta pidetään kirjoittamaan oppimisen perustana (Poskiparta 1995, 15). Koppisen ym. (1989, 66) mukaan kielel-

lisen tietoisuuden taitojen kehittyminen on tärkeää lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa.

Kielellisellä tietoisuudella tarkoitetaan lapsen tietoisuutta kielen rakenteista, muodoista ja tarkoituksesta (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 66). Lapsi irtautuu sanojen merkityksistä ja tarkastelee niiden muotoa ja rakennetta. Hän oivaltaa, että sanoilla voi leikkiä; niitä voi väännellä mielin määrin sanan merkityksen pysyessä silti samana. (Niemi & Poskiparta 1995, 268.) Lapsen kognitiivisesta kehitystasosta, ajattelun kehittyneisyydestä riippuu, pystyykö hän tietoisesti kääntämään huomionsa kielen muotoon ja tarkastelemaan kieltä ulkopuolisesti (Tornéus 1991, 10).

Poskiparta ja Niemi (1994, 10) katsovat, että kielellinen tietoisuus koostuu kahdesta osasta: kirjoitetun kielen tietoisuudesta sekä äännetietoisuudesta. Tietoisuus kirjoitetusta kielestä näkyy lapsella esimerkiksi kirjainten osaamisena. Ahvenainen ja Holopainen (1999, 13) käyttävät samasta asiasta nimitystä grafeeminen tietoisuus, jota he pitävät muun muassa äänne - kirjain-vastaavuuden vuoksi olennaisena taitona kirjoittamaan oppimisen kannalta.

Tornéus jakaa kielellisen tietoisuuden neljään alueeseen: fonologiseen, morfologiseen, syntaktiseen ja pragmaattiseen tietoisuuteen (Tornéus 1991, 13). Fonologisella tietoisuudella eli kielen äännerakenteen oivaltamisella tarkoitetaan sitä, että lapsi ymmärtää sanojen muodostuvan äänneistä. Hän kuulee ja hahmottaa sanat erillisistä äänneistä koostuvina kokonaisuuksina. (Julkunen 1993, 73.) Morfologinen tietoisuus eli sanatietoisuus sisältää Boweyn ja Tunmerin (1984, 73) määrittelemänä kolme osatekijää: 1) tietoisuuden sanoista kielen yksikköinä, 2) tietoisuuden sanasta fonologisena tunnuksena (sanan ja sen merkityksen erottaminen) sekä 3) kielellisen tietoisuuden termin ”sana” ymmärtämisen. Sanatietoisuus käsittää edellä mainittujen lisäksi myös tietoisuuden sanojen muodoista (Julkunen 1993, 74). Syntaktinen tietoisuus on tietoisuutta lauseiden rakentamisesta sekä kielen säännöistä. Pragmaattinen tietoisuus on ymmärrystä siitä miten kieltä käytetään (Tornéus 1991, 13, 39; Ponsila 1998, 79).

Suomen kielen järjestelmässä verbin taivuttaminen eri persoonissa, monet sijamuodot sekä sanavartalossa tapahtuvat astevaihtelut korostavat morfologisen tietoisuuden merkitystä. Taivutusmuotojen hallinta on tärkeää oppia ensin puheessa, jotta lapsi voi ymmärtää oikeiden sanamuotojen käytön kirjoittamisessa. (Julkunen 1993, 74.) Koulun aloittava lapsi on yleensä omaksunut suurimman osan suomen kielen taivutusmuodoista (Lyytinen 1981, 8). Koulussa oikeinkirjoituksen opettaminen ja

kirjoittaminen tarjoavat hänelle runsaasti tilaisuuksia sanojen tarkasteluun ja ahaa-elämyksiin. Kirjoittaessa lapselle jää myös enemmän aikaa harkita ja suunnitella sanoja ja niiden muotoja kuin puhuessa. (Tornéus 1991, 37.)

Koulutulokkaalla on yleensä riippumatta äidinkielestään jo hyvin pitkälle kehittynyt syntaktinen valmius eli lauseopillinen tietämys. Hän hallitsee suurimman osan kielensä sääntöjärjestelmästä sekä kuunnellessaan että puhuessaan. (Tornéus 1991, 39; Julkunen 1993, 75.) Kirjoittaminen edellyttää lapselta tietoisuutta lauserakenteista ja välimerkeistä (Tornéus 1991, 47). Koska kirjoitetusta kielestä puuttuu puhutulle kielelle ominainen ja sitä jäsentävä melodia, tulee lapsen oppia osoittamaan melodia välimerkein (Julkunen 1993, 75). Kielen rakenteisiin ja käyttöön liittyvä tieto tukevat lapsen kirjoittamisen kehittymistä sujuvammaksi sekä tuottavan kirjoittamisen taitoa (Siiskonen ym. 2001, 59). Nämä syntaktisen tietoisuuden taidot siis paitsi edesauttavat kirjoittamista myös kehittyvät sitä mukaa kun lapsi edistyy kirjoittamisessaan (Tornéus 1991, 47).

Pragmaattisen tietoisuuden alueeseen vaikuttavat vahvasti lapsen yleinen kognitiivinen, sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys, koska tietoisuus kielen käytöstä liittyy läheisesti kielen kommunikatiiviseen luonteeseen (Pratt & Nesdale 1984, 105 - 106). Kielen käyttöön liittyvä tieto edesauttaa lapsen kirjoittamisen muuttumista sujuvammaksi sekä tekstien tuottamista (Siiskonen ym. 2001, 59).

Kielellisen tietoisuuden osa-alueista fonologinen tietoisuus koostuu taidoista, joita tarvitaan nimenomaan kirjoittamaan oppimisen alkuvaiheessa. Taidoista keskeisimpiä ovat puhutun ja kirjoitetun kielen välisen yhteyden ymmärtäminen, sanan jakaminen äänteisiin eli foneemisegmentaatio sekä äänteiden yhdistäminen sanaksi, foneemisynteesi. (Tornéus 1991, 16, 19; Dufva 1996, 370; Ponsila 1998, 80.) Äänteiden analysointi on välttämätöntä uusien, opeteltavien sanojen oikeinkirjoitukselle (Tornéus 1991, 25). Peltomaan ja Korkmanin (1995, 4) mukaan lapsen alkaessa tunnistaa sanojen osia äänteiden yhdistäminen niitä vastaaviin kirjaimiin helpottuu. Kun koulutulokas kykenee kohdistamaan tarkkaavaisuutensa yksittäisiin äänteisiin, hän on jo periaatteessa oppinut kirjoitustaidon perusidean (Dufva ym. 1996, 370).

Lapsi, jolla fonologinen tietoisuus ei vielä ole kehittynyt, on sidoksissa kielen merkityksiin. Esimerkiksi kuullessaan sanan ”kissa”, hänelle tulee päällimmäisenä mieleen naukuva, pitkähäntäinen eläin. Kun taas lapsi, jolla fonologinen tietoisuus on kehittynyt, pystyy lisäksi tarkastelemaan sanaa ”kissa” äännetasolla. (Dufva, Mäki, Poskiparta & Rauhanummi 1996, 369.)

Kehittyneet fonologisen tietoisuuden taidot omaava lapsi kuulee ja tunnistaa sanan alku- ja loppuäänteen, osaa poistaa sanasta äänneitä ja korvata niitä toisilla äänneillä sekä yhdistää kuulemansa äänneet sanaksi. Fonologinen tietoisuus käsittää myös lapsen kyvyn kuulla sanan pituus ja sen tavut sekä taidon rytmittää sana tavuiksi. (Poskiparta & Niemi 1994, 10; Ahvenainen & Holopainen 1999, 13.) Fonologinen tietoisuus koostuu vaiheittain kehittyvistä ja monipuolistuvista taidoista kohdistaa huomio 1) sanan merkityksen sijasta sanan äänneelliseen rakenteeseen, 2) tehdä sanan äänneellisestä rakenteesta huomioita sekä 3) tehdä äännerakenteeseen kohdistuvia kielellisiä operaatioita esimerkiksi äänneiden poistoa sanasta. (Ponsila 1998, 79.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että noin 6 - 8 vuoden iässä lapsella tapahtuu merkittävä muutos kielellisessä tietoisuudessa. Hän oivaltaa foneemit kielellisinä yksikköinä, alkaa ymmärtää mitä sanat ovat ja pystyy kieliopillisten sääntöjen tiedostamiseen ja pohtimiseen. (Tornéus 1991, 61.) Lapsi osaa arvioida kielellisen ilmauksen sopivuutta kuhunkin tilanteeseen ja sitä, onko ilmaus kieliopilliselta rakenteeltaan oikea (Koppinen ym. 1989, 66). Lapsi kykenee tässä vaiheessa ymmärtämään myös jossakin määrin vertauksia ja kielikuvia (Tornéus 1991, 61). Ennen kouluikää kielellisen tietoisuuden voi katsoa Niemen ja Poskiparran (1995, 268) mukaan huipentuvan siihen, että lapsi kuulee sanasta kaikki äänneet ja pystyy jopa luettelemaan ne oikeassa järjestyksessä. Nämä taidot vaativat sanojen pilkkomista pienempiin osiin sekä äänneiden yhdistämistä sanaksi. Tällöin lapsi on jo hyvin lähellä lukemisen ja kirjoittamisen taitoa.

2.4 Motoriset valmiudet

Koulunalku tuo lapselle uusia motorisia vaatimuksia. Alkuopetuksessa 30 - 60 prosenttia kouluajasta on työskentelyä, joka edellyttää erilaisia hienomotorisia valmiuksia. Joillakin lapsilla voi olla ongelmia motorisessa kehityksessä, esimerkiksi liikkeiden hitautta, epätasaisuutta, rytmittömyyttä tai jäykkyyttä. Kyse voi olla pelkästään motorisen alueen ongelmista, mutta usein ne ennakoivat vaikeuksia kirjoittamaan oppimisessa. (Liikanen 1984, 18; Ahonen ym. 1995, 168 - 169.)

Motorinen valmius tarkoittaa lapsen riittävää karkea- ja hienomotoriikkaa, sekä kykyä suunnata liikkeitään hallitusti ja tarkoituksenmukaisesti (Alahuhta 1990, 11 - 12). Monimutkaiset liikeradat asettavat haasteita aloittelevalle kirjoittajalle. Kynällä kirjoittaminen vaatii sekä eriytyntä käden hienomotoriikkaa, että silmän ja käden yhteistyötä. Kouluun tulevan lapsen motoriikan ja havaintojen yhdyntymisen tulisi

olla sillä tasolla, että hän osaa piirtää kynällä ja leikata saksilla. (Keravuori & Mäenpää 1981, 181; Karppi 1983, 13; Ahvenainen & Karppi 1993, 80.)

Sormien hienomotorinen eriytyminen mahdollistaa kirjoitusvälineiden tarkoituksenmukaisen käyttämisen (Matilainen 1985, 24 - 25). Kynäotteen tulisi kirjoittaessa olla sellainen, jossa kynä tuetaan keskisormeen peukalon ja etusormen ohjatessa sen liikettä. Pikkusormi ja nimetön tukevat kättä pöytää vasten. Lasten kynäotteet vaihtelevat, ja tärkeintä onkin, että ote näyttää luontevalta eikä käsi kipeydy. (Holle 1981, 278 - 279.) Jos kirjoitus näyttää vaivalloiselta ja käsi väsyä, voi syynä olla liian voimakas kynän puristaminen kirjoitettaessa (Airas 1997, 157). Otteen kynästä tulisi olla irtonainen ja pakoton. Oikeaa kynäotetta voidaan tukea esimerkiksi valitsemalla kirjoitusvälineeksi tavallista paksumpi, kolmisärmäinen lyijykynä, mikä vähentää kynän puristamista ja ohjaa sormia oikeille paikoille. (Holle 1981, 278 - 279.)

Kirjoittamiseen liittyy olennaisesti myös kätisyys, joka johtuu aivopuoliskojen erilaisesta kehittämisestä. Oikeakätisillä vasen ja vasenkätisillä oikea aivopuolisko on kehittyneempi. Kätisyys on osa lateraalisuutta, eli kehon toisen puolen yleistä hallitsevuutta. Vasenkätiset ovat noin kymmenen prosentin vähemmistö, joiden ongelmat esimerkiksi kirjoittamisessa johtuvat useimmiten ulkoisista tekijöistä - siitä, että kaikki on suunniteltu oikeakätisille. Osa lapsista on molempikäisiä, jolloin he saattavat vakiinnuttaa kumman tahansa käden käytön. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1989, 115.)

Motoriset valmiudet luovat pohjan kirjoittamisen harjoittelulle, jossa käden ja sormien liikkeistä syntyy lihas-, tunto- ja liikeaistimuksia. Ne jättävät aivoihin muistijälkiä, joiden ansiosta kirjainmuotojen tekeminen ajan myötä automatisoituu. (Karppi 1983, 30; Alahuhta 1990, 24 - 25.) Vähitellen myös näköaistin merkitys kirjoituksen mekaniikassa vähenee ja sen tehtäväksi jää lähinnä suorituksen kontrollointi. (Holle 1981, 131.)

Lapsen motoriset valmiudet kehittyvät käsi kädessä aiemmin käsiteltyjen havaintotoimintojen kanssa. Ne ovat myös yhteydessä hänen sosioemotionaaliseen kehitykseensä. Etenkin ennen kouluikää lapsen motoriset taidot ja kokemukset sekä niistä saatu palaute muokkaavat lapsen käsityksiä itsestään ja mahdollisuuksistaan. Kouluiässä motorisen kehityksen yhteys muihin kehityksen alueisiin ei ole enää yhtä voimakas, mutta silloinkin motorinen kehitys voi tukea tai haitata lapsen kognitiivista tai sosioemotionaalista kehitystä. (Saarinen ym. 1989, 117.)

2.5 Sosioemotionaaliset valmiudet

Koulutulokkaat eroavat toisistaan paitsi kognitiivisilta ja motorisilta valmiuksiltaan, myös valmiuksiltaan toimia uusissa, haastavissa oppimistilanteissa (Aunola 2001, 29). Kouluun sopeutuminen on keskeinen työskentelyvalmius. Koulukypsä lapsi pysyy irtautumaan vanhemmistaan koulupäivän ajaksi ja suhtautuu luottavaisesti muihin aikuisiin. Hän kykenee ilmaisemaan ajatuksiaan sekä tunteitaan muille ja toisaalta myös hallitsemaan omat tunteensa. Ryhmässä toimiessaan hän ottaa muut huomioon ja odottaa vuoroaan. Koulukypsä lapsi kykenee ottamaan vastaan yksinkertaisia ohjeita ja työskentelemään itsenäisesti. (Karppi 1983, 15; Knuutila 1993, 17.)

Knuutilan mukaan kouluvalmius näkyy myös asenteessa oppimista kohtaan. Lapsi odottaa kouluun lähtemistä ja on kiinnostunut esimerkiksi kirjoittamaan oppimisesta. (Karppi 1983, 15; Knuutila 1993, 17.) Sisäinen motivaatio onkin yksi tärkeä tekijä sekä luku- että kirjoitustaidon oppimisessa (Niemi ym. 1998, 160; Onatsun Arvilommi & Nurmi 2000, 487 - 488).

Oppimismotivaatio ei ole aina ja kaikkialla samanlainen, vaan se vaihtelee eri tilanteissa. Motivaatio tarkoittaa yksilön kulloistakin psyykkistä tilaa, joka ohjaa hänen toimintansa aktiivisuutta ja mielenkiinnon kohdistumista. (Ruohotie 1998, 41 - 42.) Motivaatio näkyy ulospäin ensisijaisesti yksilön käyttäytymisessä, hänen valinnoissaan ja toimintansa sitkeydessä sekä laadussa (Kuusinen 1991, 196). Näin ollen motivaatiota voidaan tutkia etupäässä tarkastelemalla yksilön toimintaa ja sen tuloksia. Salonen, Lehtinen ja Olkinuora (1998, 119 - 140) ovat kehittäneet aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin pohjautuvan motivationaalisen orientaatiomallin, joka kuvaa millaisia tavoitteita oppilailla on oppimistilanteissa, miten he niihin pyrkivät ja millaisia tiedollisia seuraamuksia heidän toiminnallaan on.

Tehtäväorientoituneen toiminnan tunnusmerkkejä ovat aktiivisuus, keskittyminen, tehtävään paneutuminen, mukautumiskyky ja sitkeys. Päämääränä on itsenäinen tehtävän ymmärtäminen ja hallinta. Tehtävät itsessään motivoivat oppilasta, jolloin hän käyttää energiansa niiden ratkaisuun eikä kiinnitä huomiota muiden oppilaiden toimintaan tai opettajan odotuksiin tilanteessa. Tämän kaltainen sisäinen motivaatio tehtävien tekemiseen antaa valmiudet syvälliseen oppimiseen. (Salonen & Lepola 1994, 82 - 83 ; Lepola & Poskiparta 2001, 274 - 275, 277.)

Sosiaalinen riippuvuusorientaatio ilmenee lapsen avuttomuutena ja taipumuksena pyytää välittömästi apua koulun tehtävätilanteissa. Toiminnan tavoitteena on sosiaalinen mukautuminen tai miellyttäminen, ei annetun tehtävän itsenäinen rat-

kaisu. Lapsi toimii niin kuin hän olettaa muiden toivovan tai odottavan hänen toimivan. Tehtävään hän kiinnittää huomiota pyydettyä tai ohjattaessa. Tällaisesta ulkoa ohjautuvasta toiminnasta seuraa pinnallista oppimista. (Salonen & Lepola 1994, 83 - 83; Lepola & Poskiparta 2001, 275, 277.)

Minädefensiivinen orientaatio, eli *minää puolustava käyttäytyminen* ei myöskään tue oppimista. Siinä oppilas pyrkii toisaalta ratkaisemaan tehtävän suoriutumisen halusta tai ulkoisten vaatimusten velvoittamana, toisaalta välttelemään sitä epäonnistumisen pelon ja itseen mahdollisesti kohdistuvan arvostelun uhan vuoksi. Tehtävän hallinnan sijaan hän keskittyy kompensoimaan uhkaavan epäonnistumisen seuraamuksia ja työllistää itsensä erilaisilla sijais- ja oheistoiminnoilla. Osaamattomuus tai haluttomuus tehtävän suorittamiseen saattavat ilmetä toisaalta passiivisuutena ja vetäytymisenä, toisaalta yliaktiivisuutena ja erilaisina tunteenpurkauksina. (Salonen & Lepola 1994, 84; Lepola & Poskiparta 2001, 275, 277.)

Motivonaaliset orientaatiot eivät kuvaa yksilön pysyviä piirteitä vaan taipumuksia, jotka riippuvat aina oppimisympäristöstä ja voivat muuttua lyhyessäkin ajassa uusien oppimiskokemusten myötä. Toisaalta tietty orientaatiotyyppi näyttää yleistyvän eri tilanteisiin ja vakiintuvan ajan myötä. Koulun aloitusvaihetta tarkasteltaessa on kuitenkin huomattava, että joillakin oppilailla riippuvuus opettajasta ei liity niinkään oppimismotivaatioon kuin ikäkaudelle tyypilliseen epäitsenäisyyteen. Tilanne muuttuu taitojen karttuessa ensimmäisen kouluvuoden aikana itseohjautuvampaan suuntaan. (Salonen 1982, 93; Salonen & Lepola 1994, 78 - 79; Salonen, Lepola & Niemi 1998, 170; Lepola & Poskiparta 2001, 257 - 287.)

Muun muassa Lepola ja Poskiparta (2001) ovat osoittaneet koululaisten motivaatioperustalla ja koulumenestyksellä olevan yhteyttä toisiinsa. Sisäinen motivaatio liittyy hyvään koulumenestykseen ja epäitsenäisyys sekä ulkoohjautuvuus heikompaan koulumenestykseen. Oppilaan motivationaalisia orientaatioita tarkkailemalla voidaan ennustaa hänen koulumenestystään ja näin ehkäistä mahdollisia oppimisvaikeuksia jo ennen kouluun menoa tai alkuopetuksen aikana. Kuitenkaan esimerkiksi esiopetusikäisten motivaatio ja kielelliset valmiudet eivät automaattisesti kulje käsi-kädessä, lukuun ottamatta vahvasti tehtäväorientoituneita lapsia. (Salonen & Lepola 1994, 79; Lepola & Poskiparta 2001, 286 - 287.)

Kirjoitussuoritus ja sosioemotionaaliset tekijät kuten motivaatio ja itseluottamus liittyvät läheisesti toisiinsa. (Niemi 1998, 30 - 31). Kumpi on syy ja kumpi seuraus on usein vaikea todeta. Loppujen lopuksi tietoja ja taitoja tärkeämpiä oppi-

misen edellytyksiä ovat vahva minätunto, yrittämisen halu sekä hyväksytyksi tulemisen ja yhteisöön kuulumisen tunne. (Karppi 1983, 38; Weiner 1992, 279 - 280.)

3 KIRJOITTAMINEN JA KIRJOITTAMAAN OPPIMINEN

3.1 Kirjoittamisen suhde puheeseen

Kieli on kommunikaatiojärjestelmä, johon ihmisten viestintä perustuu (Ahvenainen & Holopainen 1999, 8). Morrowin (1989, 147) mukaan kieli on käytössämme olevista symbolijärjestelmistä kaikkein tärkein. Kielen tärkeimmät ilmenemismuodot ovat puhuttu kieli ja kirjoitettu kieli. Näin kielelliset taitomme jakaantuvat kuuntelemiseen, puhumiseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen. Näistä taidoista kuunteleminen ja lukeminen ovat luonteeltaan vastaanottavia ja puhuminen sekä kirjoittaminen puolestaan tuottamista vaativia taitoja. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 8 - 9.) Vaikka nämä taidot Rosen (1982, 9) mukaan kehittyvät itsenäisesti, ovat ne kuitenkin koko ajan välittömässä vuorovaikutuksessa keskenään.

Lapsi oppii jäsentämään kieltä ja ympäröivää maailmaa ensin kuuntelemalla, sitten vähitellen puhumalla ja aikaa myöten myös kirjoittamalla. Tämä kehityksellinen järjestys ei ole kuitenkaan lineaarinen, vaan ennemminkin syklinen, jossa toinen taito vaikuttaa toiseen. (Rose 1982, 9.) Matilaisen (1989, 43) mukaan kirjoittaminen on kielen pisimmälle kehittynyt muoto. Kouluun tullessaan lapsi yleensä hallitsee äidinkieltänsä niin hyvin, että kirjoittamaan oppiminen on mahdollista (Kress 1994, 7).

Koska kirjoittaminen on ennen kaikkea kielellinen taito, on kirjoittamisen suotuisan kehittymisen kannalta erityisen tärkeää taata lapselle jo ennen kouluikää kasvuympäristö, jossa hän voi osallistua monipuoliseen kielelliseen vuorovaikutukseen (Ahonen & Holopainen 2001, 247). Kielen merkitys lapsen kehitykselle nähdään merkittävänä, sillä pääosa kaikesta mitä lapsi oppii välittyy kielen avulla. Kieli ja puhuminen ovat kirjoittamaan oppimisenkin perusta. (Mikkilä 1985, 79.) Lapsen selkeä puhe ja äänneiden oikea lausuminen ovat kirjoittamaan oppimiselle erittäin tärkeitä taitoja (Wäre, Töllinen, Huovi & Louhi 2001, 25). Ahvenaisen, Ikosen ja

Koron (2001, 169) mielestä myös puhutun kielen aktiivinen käyttäminen ja harjaantuttaminen tulisi olla tärkeä osa kirjoitustaidon oppimisessa.

Puhe ja kirjoittaminen ovat luonteeltaan erilaisia, sillä puhe on foneettista ja kirjoittaminen graafista toimintaa (Fisher 1990, 197). Kirjoitetulla ja puhutulla kielellä on kuitenkin yhteinen kognitiivinen perusta ja näin ne tukevat toinen toistaan. Kirjoitettu kieli perustuu puhuttuun kieleen ja toimii sen taltioimisjärjestelmänä. Tästä johtuen puhutun kielen rakenteelliset ominaisuudet ja säännönmukaisuudet määräävät kirjoitettua kieltä. Suomen kielessä puhutun ja kirjoitetun kielen vastaavuus on lähes täydellinen vieraiden lainasanojen muokkaamista myöten. (Karppi 1983, 44; Liberg 1990, 8; Ahvenainen & Holopainen 1999, 10.)

Yhteisestä pohjasta huolimatta puhutun ja kirjoitetun kielen muodoilla on myös eroavaisuuksia (Ahvenainen & Holopainen 1999, 11). Kress (1994, 7) toteaa niillä olevan omat kielioppinsa, sillä puhekieli on tarkoitettu kuultavaksi ja kirjoituskieli luettavaksi (Koppinen ym. 1989, 16). Puhekieli on lauserakenteeltaan yksinkertaisempaa ja epätäydellisempää kuin kirjoituskieli. Kirjoitettu teksti koostuu kirjaimista, jotka välilyöntien avulla erottuvat sanoiksi. Sanat taas muodostavat ison alkukirjaimen sekä pisteen avulla lauseita. Puheessa tällaisia toisistaan selvästi erottuvia yksiköitä ei ole, vaan puhe on jatkumo, jossa jokaisen sanan jälkeen ei ole pientä taukoa. Puhutussa kielessä myös jotkut äänteet katoavat. Punaisesta tulee punanen, kirjoittaa sanasta kirjottaa jne. Lukusanat lyhenevät: yhdestä tulee yks, kahdesta kaks sekä aktiivi ja passiivi sekoittuvat. Puhuessamme sanomme: me mentiin, ne tuli jne., toisin kuin kirjoitamme samat sanat. (Koppinen ym. 1989, 16 - 17; Dufva 2000, 80.)

Tiedonvälityksessä puhutulle kielelle on ominaista spontaanisuus ja välittömyys kirjoittamiseen verrattuna (Ahvenainen & Holopainen 1999, 11). Kuulija voi kommunikaatiotilanteessa päätellä, arvata ja tarpeen vaatiessa kysyä tarkennusta. Hän voi tulkita puhujan ilmeitä, eleitä ja äänenpainoja, kun kirjoittajan on kyettävä kirjallisesti tarjoamaan lukijalle tarpeeksi vihjeitä viestin ymmärtämiseksi. (Koppinen ym. 1989, 16 - 17.) Puheessa sävelkululla, painotuksilla ja jaksottamisella on olennainen merkitys, niistä kuulija voi tehdä johtopäätöksensä. Kirjoituksessa samoja vivahteita voidaan osittain luoda sanajärjestyksellä. (Keravuori & Mäenpää 1982, 182.)

Pereran (1984) näkemyksen mukaan puhe ei voi korvata kirjoittamista ja päinvastoin, vaan molemmilla on omat käyttötarkoituksensa. Hänen mielestään puhuminen on aina ainutkertainen, hetkellinen tapahtuma kirjoittamisen edustaessa tiedon säilyttämistä. Kirjoittamiselle ja puhumiselle on kummallekin kuitenkin ominaista informatiivinen luonne. (Perera 1984, 164 - 165, 202.)

3.2 Kirjoittamisen suhde lukemiseen

Kirjoittaminen ja lukeminen liittyvän läheisesti toisiinsa (Perera 1984, 270). On lähes mahdotonta erottaa lukemiseen ja kirjoittamiseen tarvittavia taitoja toisistaan. Pontecorvon (1997) mielestä on teoreettisesti mahdollista lukea ilman että osaa kirjoittaa, mutta lähes mahdotonta kirjoittaa ilman että osaa lukea. Kirjoittamaan opetteleville lapsille edellä mainittu saattaa alussa kuitenkin olla mahdollista.

Morrowin (1989, 142 - 143) mielestä kokemukset kirjoitetusta kielestä saavat lapsen tiedostamaan kirjoittamisen merkityksen, mikä mahdollistaa kirjoittamaan ja lukemaan oppimisen. Kirjoittaessaan lapsi yhdistelee tietojaan sekä lukemisesta että kirjoittamisesta. Kirjoittaminen ja lukeminen liittyvät toisiinsa myös siten, että kirjoittamisen katsotaan harjaannuttavan lukemista, koska kirjoitettu suoritus täytyy tarkistaa lukemalla. (Takala 1990, 43.) Lukiessaan omaa kirjoitustaan lapsi arvioi sitä ja huomaa mahdolliset kirjoitusvirheensä. Tullakseen hyväksi kirjoittajaksi lapsen täytyy osata myös lukea hyvin, sillä lukemalla lapsi oppii kirjoitetulle kielelle luonteenomaisen rakenteen. (Perera 1984, 270.)

Lukemaan ja kirjoittamaan opitaan yleensä samanaikaisesti, samojen oppimisedellytysten pohjalta ja näin ne tukevat toinen toisiaan. (Karppi 1983, 74; Ahvenainen & Karppi 1993, 80; Ahvenainen & Holopainen 1999, 46.) Kirjoittaminen vaatii samoja psykologisia ja kognitiivisia prosesseja kuin lukeminen, mutta päinvas- taisessa järjestyksessä (Sövik 1993, 235). Kun aloitteleva kirjoittaja lähtee liikkeelle kuulemastaan tutusta sanasta, jakaa sen äänteisiiin ja esittää sanan lopuksi kirjainten avulla, lukijan tulisi oudoista ja vieraista merkeistä koota tuttu sana. Kirjoittamisessa on oleellista saada tavujen ja sanojen äänneyhdistelmät purettua, toisin kuin lukemi- sessa, jossa ongelmana on erillisten äänneiden ja äänneyhdistelmien kokoaminen. (Karppi 1983, 69; Tornéus 1991, 22, 24.)

Lapsi käyttää lukiessaan ja kirjoittaessaan ortografista ja fonologista väylää. Lukiessaan ortografisen väylän kautta lapsi tunnistaa sanan kokonaisuena, jolloin fonologinen prosessointi ei ole tarpeellista. Kun lapsi ei vielä tunnista sanan ortografis- ta rakennetta, hän prosessoi sanan kirjain kirjaimelta tai tavu tavulta, jolloin hän ete- nee fonologista väylää käyttäen. Kirjoittamisessa ortografista väylää käyttävä lapsi kirjoittaa sanan kokonaisuena, ilman että hänen tarvitsee tehdä fonologiselle väylälle tunnusomaista äänneiden erotteluja ja kokoamista sanasta. (Ahvenainen & Holopai- nen 1999, 51 - 53, 58 - 59.)

Kirjoittamisen ja lukemisen prosessit eroavat toisistaan nopeutensa suhteen. Kirjoittamisprosessi on luonteeltaan 12 kertaa hitaampi kuin lukemisprosessi, joten ne eivät välttämättä tue toisiaan. Tämän vuoksi kirjoittamalla ei automaattisesti opita lukemaan eikä lukemalla kirjoittamaan. Takalan (1990) mukaan kirjoittamaan oppiminen näyttäisi riippuvan enemmän lukemisesta kuin lukeminen kirjoittamisesta. (Karppi 1983, 74; Takala 1990, 48.)

Kirjoittamisen ja lukemisen välillä vallitsee myös epäsymmetria; mitä enemmän kirjoittaja on ponnistellut kirjoittaessaan lukijan huomioonottamiseksi, sitä vähemmän lukijalta vaaditaan kognitiivista ja viestinnällistä ponnistusta. (Takala 1990, 48). Keravuoren ja Mäenpään (1982, 194) mukaan innokkaat lukijat ovat useimmiten myös tuotteliaita tekstin kirjoittajia.

3.3 Kirjoittamisen määrittelyä

Kirjoittaminen voidaan määritellä monella eri tavalla riippuen siitä minkä tieteenalan näkökulmasta asiaa tarkastellaan. Psykologiselta ja neurologiselta kannalta katsottuna kirjoittaminen on monimutkainen prosessi ja lingvistiikan näkökulmasta yksi kielen muoto. (Ahvenainen & Karppi 1993, 43.) Perinteisesti kirjoittamista on pidetty puhutun kielen graafisena esittämiskeinona, äänteiden muuntamisena kirjaimiksi (Lehmuskallio 1997, 106). Ahvenaisen ja Holopaisen (1999, 47) mukaan kirjoittaminen voidaan käsittää pelkkänä mekaanisena taitona tai luovana tuottamisprosessina. Kirjoittamisen taito ei Linnakylän (1985, 4) mukaan ole pelkästään kirjainmuotojen ja sanojen oikeinkirjoitusta, vaan ennen kaikkea kirjoittajan ajatusten ilmaisua kirjoitetun kielen keinoin. Kirjoittaminen mahdollistaa tiedon välittämisen, ihmisten kommunikoinnin ja itsensä ilmaisemisen puhetilannetta laajemmissa ulottuvuuksissa (Lehmuskallio 1997, 106).

Tulevina opettajina meitä kiinnostaa erityisesti pedagoginen näkemys asiasta, jossa kirjoittaminen nähdään äidinkielen osa-alueena, oppilaan tuotoksena sekä opitavissa olevana taitona (Ahvenainen & Holopainen 1999, 26). Keskitymme tässä tutkimuksessa tarkastelemaan kirjoittamista nimenomaan kirjoittamaan oppimisen ja kirjoittamisessa kehittymisen näkökulmasta.

”Kirjoittaminen voi tapahtua kognitiivisen toiminnan eri tasoilla” (Ahvenainen & Karppi 1993, 44). Alkeellisimmillaan kirjoittaminen on *kopioivaa kirjoittamista*, jossa lapsi kirjoittaa valmiin tekstin päälle (Temple, Nathan, Temple & Burris 1993, 46). Jäljentäminen eli mallikirjoittaminen perustuu visuaaliseen näköha-

vaintoon, jonka perusteella oppilas siirtää mallitekstin toiseen paikkaan (Ahvenainen & Holopainen 1999, 27).

Suorassa jäljentämisessä kirjoitettava kirjain, tavu, sana tai lause on näkyvis- sä koko kirjoitustapahtuman ajan. Suoran jäljentämisen ongelmaksi koituu se, ettei se edellytä lapselta ajatteluprosesseja, lukutaitoa, tekstinymmärtämistä eikä muistia, vaan kyseessä on puhdas käden motorinen suoritus. Teksti siirretään kirjainmerkki kerrallaan mallista omaan kirjoitukseen. (Karppi 1983, 93; Ahvenainen & Holopai- nen 1999, 27; Wäre ym. 2001, 25.) Suora jäljentäminen ei myöskään tue oikeinkir- joitusta ja sanan rytmittäminen tavuiksi voi tapahtua sattumanvaraisesti. Tästä johtu- en lapsella voi myöhemmin ilmetä pitkien äänteiden kirjoittamisessa virheitä. (Kyrö- läinen 1999, 207 - 208.)

Suoralla jäljentämisellä on kuitenkin paikkansa motorisena harjoituksena kir- joittamisen oppimisprosessissa (Ahvenainen & Karppi 1993, 124), kun kirjaimen mekaaninen tuottaminen on lapsella kömpelöä ja vaatii vielä paljon ajattelua ja pon- nistelua. Jäljentäessään sanat suoraan mallista lapsi voi suunnata kaiken energiansa kirjainten tekemiseen, kun hänen ei tarvitse samanaikaisesti suoriutua vaativasta ajat- teluprosessista. Suora jäljentäminen innostaa myös lasta kirjoittamaan, koska hän saa onnistumisen kokemuksia (Kyröläinen 1999, 208).

Epäsuorassa jäljentämisessä malli on kirjoittamisen ajan piilossa ja jäljentä- minen tapahtuu muistisuorituksena. Lapsi lukee ensin sanan ja sitten hän voi tavuttaa sen. Tämän jälkeen hän kirjoittaa sanan muistista tavu kerrallaan ja lopuksi tarkistaa sanan oikeinkirjoituksen mallista. Epäsuorassa jäljentämisessä painopiste on jo oi- keinkirjoituksen oppimisessa. (Karppi 1983, 94; Kyröläinen 1999, 208.)

Kuulohavaintoon pohjautuva *sanelukirjoitus* vaatii jo paljon enemmän kuin kopioiva ja jäljentävä kirjoittaminen, muun muassa oikeinkirjoituksen hallintaa. Sa- nelukirjoituksessa on ensin eroteltava kuullun sanahahmon äänteet ja talletettava sana auditiiviseen työmuistiin käsittelyä varten. Tämän jälkeen kirjoittaja purkaa muistista akustisessa muodossa koodaamaansa tekstiä kirjoitukseksi. (Ahvenainen & Karppi 1993, 44; Dufva, Mäki, Poskiparta & Rauhanummi 1996, 371.)

Sanelukirjoitus ei Ahvenaisen ja Holopaisen (1999, 27) mukaan edellytä lu- kemisen perustekniikan täydellistä hallintaa eikä tekstin ymmärtämistä. Sanelukirjoi- tukset kehittävät kuitenkin hyvin lapsen oikeinkirjoitusta, kun niihin liitetään välitön vahvistaminen ja oppilaalle annetaan heti mahdollisuus oman kirjoituksen tarkistami- seen ja virheiden korjaamiseen. Sanelukirjoitus paljastaa tavuerottelun keskeisen merkityksen oikeinkirjoituksessa. (Karppi 1983, 104 - 105.)

Tuottava kirjoittaminen eli luova kirjoittaminen, jossa lapsen tulee itse keksiä tai muokata olemassa olevan materiaalin pohjalta oma kirjoitus (Dufva, Mäki, Poskiparta & Rauhanummi 1996, 371), vaatii lapselta Ahvenaisen ja Holopaisen (1999, 28) mukaan hyvää kirjoitustaitoa. Alahuhta (1990, 25) käyttää tuottavasta kirjoittamisesta nimitystä spontaani kirjoittaminen ja toteaa, että se on sanelukirjoituksen ohella kielellisistä prosesseista aivotoiminnallisesti vaativimpia. Ahvenainen ja Karppi (1993, 45) painottavat, että kirjoitelman laatiminen edellyttää lapselta tilanteeseen sopivia ajattelustrategioita, kokemuksia, tietoja ja motivaatiota.

Kirjoituksen lajeista kopioiva kirjoittaminen, jäljentäminen ja sanelukirjoitus perustuvat ulkoa tuleviin ärsykkeisiin ja tuottava, kirjoitelmatyyppinen kirjoittaminen omaan ajatteluun. Kirjoittaminen alkaa siis aina jostakin tarkoituksesta ja lähtee liikkeelle joko ulkoisen ärsykkeen tai oman ajattelun pohjalta. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 57.) Kirjoittamiseen tarvitaan Alahuhdan (1990, 25) mukaan aina myös kirjoittajan motivaatio, halu kirjoittaa.

3.4 Esikirjoituksesta kirjoittamaan oppimiseen

Yksi lapselle koulussa asetetuista oppimistavoitteista on kirjoittamaan oppiminen (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 40). Se on jatkuva, monimutkainen ja aikaa vaativa prosessi, joka edellyttää lapselta riittäviä kielellisiä ja kognitiivisia taitoja (Vygotski 1982, 177 - 178). Kirjoittamaan opitaan Strömquistin (1994, 12) mukaan vain kirjoittamista harjoittelemalla.

Lapsen kokemukset kirjoitetusta kielestä vaikuttavat kirjoitustaidon oppimiseen (Liberg 1990, 15). Jokainen lapsi prosessoi kirjoittamiseen tarvitsemaansa tietoa yksilöllisesti aiempiin kokemuksiinsa perustuen. Lapset eroavat toisistaan kirjoittamaan oppimistavan, oppimisenopeuden, määrän ja laadun osalta. (Matilainen 1995, 53 - 54.) Lapset siis eroavat taidoiltaan tullessaan kouluun ja heillä on hyvin erilaiset lähtökohdat vastaanottaa koulussa annettavaa kirjoituksen opetusta (Kakkuri 1993, 16).




Poussu-Ollin (1999, 14) näkemyksen mukaan lapsilla on kouluun tullessaan pitkälle kehittynyt mielikuva kirjoittamisesta. He ymmärtävät, että kirjoittaminen on tapa kommunikoida. Lapset ovat nähneet kotona vanhempien ja sisarusten kirjoittavan ja tekevän muistiinpanoja puheesta. Koulutulokkaat tietävät, että kirjoitus on näkyvää kieltä.

Brügelmann (1990, 23) on tutkinut Saksassa lasten esikirjoittamista, kirjoittamisen kehitystä ennen kouluikää ja aivan koulun alussa. Erot lasten käsityksissä kirjoitetusta kielestä osoittautuivat tutkimuksessa vaikuttavimmiksi. Keskimääräisen kehityksen mukaan eroa lasten välillä saattaa olla kolmekin vuotta. Eroihin lasten välillä vaikuttavat ennen koulua kirjoitetusta kielestä saadut kokemukset. Tutkimusten mukaan lasten tiedot yksittäisistä kirjaimista vaihtelevat myös suuresti; osa tuntee kouluun mennessään enintään viisi kirjainta, osa taas vähintään 15. Eroja on lasten kirjainten ja sanojen tuntemisen määrän lisäksi heidän kyvyssään lukea ja kirjoittaa vieraita sanoja.

Brügelmann (1990, 24) on jakanut havaintojensa pohjalta kirjoittamaan opettelemisen neljään tärkeään vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa lapsi siirtyy tarkoituksettomasta raapustelusta ohjattuun raapusteluun, jolloin hänen analogiset piirroksensa muuntuvat mielivaltaisiksi symboleiksi. Raapustelusta siirrytään pikku hiljaa muotojen jäljittelyyn ja kokeilemiseen. Tuolloin lapsi kirjoittaa äänteisiiin perustuvaa pikakirjoitusta mielivaltaisten kirjainyhdistelmien sijaan. Kolmannessa vaiheessa yksittäiset kirjaimet korvautuvat kirjainriveillä, jolloin lapsi harjoittelee kielen äänneasun mukaista kirjoittamista. Kirjoittamaan oppimisen viimeisessä vaiheessa erillisten kirjainten rivit liittyvät toisiinsa, ja lapsi kiinnittää huomiota kirjoitettujen sanojen ortografisiin rakenteisiin sekä harjoittelee sanojen oikeinkirjoittamista.

Kakkuri (1993) on soveltanut muun muassa Brügelmannin teoriaa lasten esikirjoittamisesta ja tutkinut Iisalmessa kouluun lähtevien esiopetusikäisten kirjoittamista ennen systemaattisen kirjoituksenopetuksen alkamista. Tutkimuksesta kävi ilmi, että esiopetusikäiset jakaantuivat seitsemään eritasoiseen ryhmään kirjoittamaan opettelemisen suhteen (kuvio 2). Ennen kirjoittamaan opettelemisen aloittamista suurin osa lapsista (55,6%) kirjoitti leikkikirjoitusta, joka koostui eripituisista kirjainjonoista. Nämä lapset mielsivät kirjoittamisen sellaiseksi toiminnaksi, jossa eri kirjaimia laitetaan jonoksi. Kirjoittamisen perusidean ts. äänneasua tavoittelevan kirjoittamisen ja ”kirjoitan sen minkä osaan” -kirjoittamisen hallitsi 28,3 prosenttia tutkituista kouluun lähtevistä. Tämä luokka piti sisällään myös lapset, jotka kirjoittivat jo oikeita sanoja tai sanojen alkutavuja. (Kakkuri 1993, 15 - 16.)

Koulutulokkaat ovat siis eri tasoilla kirjoittamisessa ennen opetuksen aloittamista. Tässä työssä tutkituista lapsista kaksi oli koulun alussa ”kirjoitan oikein sen minkä osaan” -tasolla, osatessaan kirjoittaa oman nimensä. Muuta he eivät vielä ilman mallia kotona ja koulun alussa kirjoittaneet. Yksi lapsista oli tasolla 7, kirjoittaessaan oikein tai melkein oikein sanoja ja lauseita.

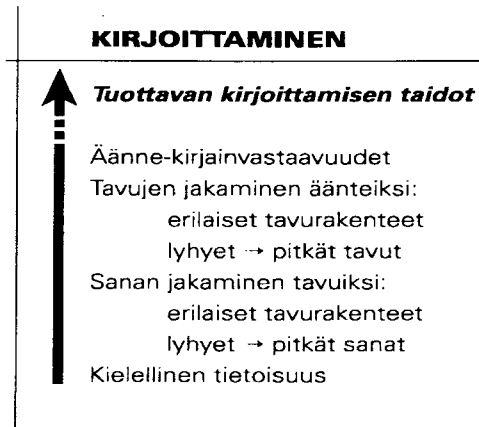
luokan kuvaus	pojat %	tytöt %	yhteensä %	ikä vaihteluväli	tulkinta
1. 	2 3.5	1 2.3	3 3	6 v 5 kk-7 v 3 kk	turhimista
2. 	4 7.1	2 4.7	6 6	6 v 5 kk- 7 v 5 kk	riimustusta, jotain on peräkkäin
3. 	3 5.3	4 9.3	7 7.1	6 v 4 kk-7v 3 kk	kuvakirjoitusta; kuva esineestä tai esineluokasta
4. ahechr...	35 62.5	20 46.5	55 55.6	6 v 5 kk-7 v 3 kk	leikkikirjoitusta; eripituisia kirjainjonoa
5. skai amls auuno	4 7.1	3 7	7 7.1	6 v 4kk-7 v 4 kk	äänneasua tavoittelevaa kirjoitusta;
6. matti mari... (kaverien nimiä)		1 2.3	1 1	7 v 1 kk	kirjoitan oikein sen minkä osaan
7. hefonen kirja palo	8 14.5	12 27.9	20 20.2	6 v 11 kk-7v 2 kk	oikeita tai lähes oikeita sanoja tai alkutavuja
yhteensä	56 100	43 100	99 100		

KUVIO 2. Kirjoitustaidon kehitykselliset tasot (Kakkuri 1993,16).

Kirjoittamaan oppiminen vaatii ajattelun ja käden motoriikan yhteensovittamista. Se on osittain harjaantumisen ja vähitellen automatisoitumisen tulosta sekä kognitiivisia ajatteluprosesseja vaativaa toimintaa. (Sarmavuori 1993, 113.) Temple ym. (1993, 24 - 29, 32 - 35) ovat sitä mieltä, että lapsen tulee oivaltaa tiettyjä periaatteita, jotta hän voi oppia kirjoittamaan ja kehittyä kirjoittajana. Lapsen on ymmärrettävä 1) kirjoituksen toistava muoto; samat muodot toistuvat kirjoittamisessa uudelleen ja uudelleen. Lapsen on myös ymmärrettävä, että 2) kirjoitusmerkkejä on rajallinen määrä, joita toistamalla ja yhdistämällä kirjoitus syntyy. Kirjoitus käyttää 3) tiettyä graafista merkkikieltä ja 4) sovitun merkkikielen, aakkosten kaikki kirjaimet koostuvat vaakasuorista, pystysuorista ja vinoista linjoista, lenkeistä sekä pisteistä. Lisäämällä tai poistamalla kirjaimesta jotakin aikaansaadaan toinen kirjain. Kirjoittamaan opetellesaan lapsen on myös oivallettava 5) kirjoitussuunta vasemmalta oikealle sekä 6) suunnat, joihin kirjaimet tehdään. Lapsen tulee lisäksi 7) erottaa kirjoittaessa sanat toisistaan jättämällä niiden väliin tilaa.

Ahvenainen ja Karppi (1993, 80) korostavat kirjoittamaan opettelemisen alkuvaiheessa lapsen valmiuksia analysoida puhetta ja sen fonologisia elementtejä. Siiskosen ym. (2001, 66) esittämä malli (kuvio 3) on viitteellinen hierarkia taidoista,

jotka lapsen on hallittava kirjoittamisen perustekniikan sujumiseksi. Siiskosen ym. mallin mukaan lapsen kielellinen tietoisuus on pohja kirjoittamaan oppimisessa. Lapsen tulee hallita kirjoittamisen perustekniikka eli sanatasoinen kirjoittaminen hyvin ennen kuin tuottava kirjoittaminen ja huomion kiinnittäminen kirjoituksen sisältöön on mahdollista. (Karppi 1983, 70; Ahvenainen & Holopainen 1999, 27.)



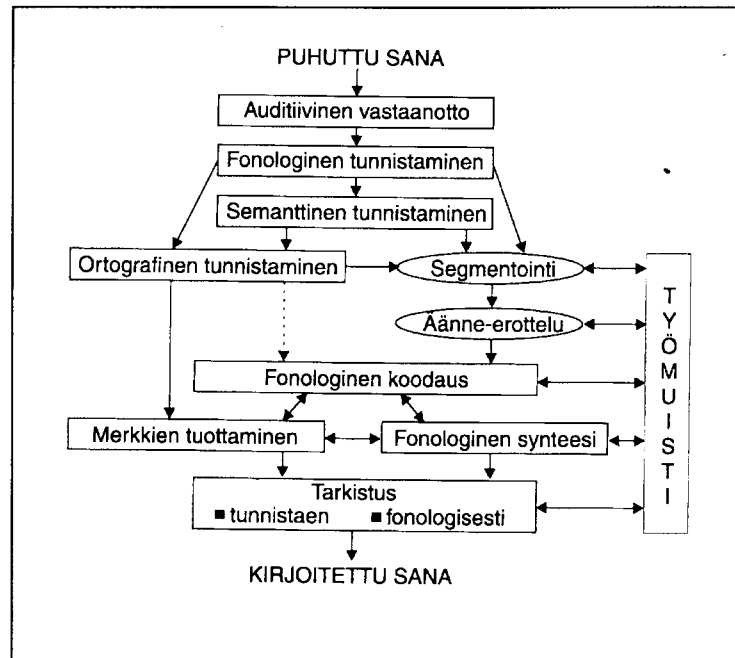
KUVIO 3. Malli kirjoittamisen perustaitojen hierarkiasta (Siiskonen ym. 2001, 66).

3.5 Aloittelevan kirjoittajan sanatasoinen kirjoittamisprosessi

Kirjoittamisesta puhuttaessa on erotettava kaksi eritasoista suoritusta, motorinen suoritus eli kirjainten kirjoittaminen sekä kirjoittamisen ajatteluprosessi (Karppi 1983, 92). Yksityiskohtaisesti ei tiedetä, miten kirjoitusprosessi kokonaisuudessaan etenee näkö- tai kuuloärsykkeestä toiminnaksi. Tiedetään kuitenkin, että ärsyke otetaan kuulohavainnossa ensin vastaan ohimolohkolla ja näköhavainnossa takaraivolohkolla. Tämän jälkeen viesti etenee kielellisten valmiuksien alueiden kautta ja muuttuu näin toimintakäskeksi. Ärsyke käy kaikkimensa läpi monimutkaisia kognitiivisia prosesseja, jotka edellyttävät monien aivotointojen yhteistoimintaa. Kognitiivisten prosessien määrä riippuu siitä, mistä kirjoittamisen lajista on kysymys. Kuten edellä luvussa 3.3 esitimme esimerkiksi jäljentävässä kirjoittamisessa kognitiivisia prosesseja tarvitaan vähemmän kuin sanelukirjoituksessa. (Sarmavuori & Rauramo 1982, 85; Korhonen 1995, 155.)

Sanan kirjoittaminen on perustaito ja näin sanatasoinen kirjoittamisprosessi on lapsen kirjoittamaan oppimisen alkuvaihe (Ahvenainen & Holopainen 1999, 57). Jos lapsi opettelee kirjoittamaan koulussa, opettaja käy sanatasoisen kirjoittamisen

prosessin läpi oppilaidensa kanssa. Seuraavassa tarkastelemme kirjoittamista kognitiivisena prosessina sanatasolla Ahvenaisen ja Holopaisen (1999, 58) esittämän kaaviokuvan pohjalta (kuvio 4).



KUVIO 4. Sanatasoinen kirjoittamisprosessi (Ahvenainen & Holopainen 1999, 58).

Kun kirjoittamisen ärsyke on puhuttu sana, kuten sanelukirjoituksessa, ensimmäinen osaprosessi on auditiivinen vastaanotto. Jotta informaatio välittyy virheettömästi ja prosessi onnistuu, edellyttää se lapselta riittävää kuuloaistin toimintaa. Fonologisessa tunnistamisessa lapsi tunnistaa puhutun sanan tutut rakenteet ja mikäli sana on lapselle tuttu myös merkitykseltään, aktivoituu sanan semanttinen tunnistaminen heti fonologisen tunnistamisen jälkeen. Semanttinen tunnistaminen ei tosin ole välttämätön osaprosessi kirjoittamisessa, sillä voimme kirjoittaa myös merkityksettömiä ns. epäsanoina. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 57 - 58.)

Kuten lukemisessa niin kirjoittamisessakin lapsi voi käyttää kahta erilaista strategiaa, joko ortografista tai fonologista strategiaa. Ortografista strategiaa käytetään yleensä tutujen sanojen kirjoittamisessa ja kun prosessointi on pitkälle automatisoitunutta, esimerkiksi oman nimen kirjoittamisessa. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 58 - 59.) Ortografisen väylän kirjoittaja käyttää sanan kokonaishahmoja hyväksi eikä suorita foneemis-grafeemista analysointia sanoista (Hiltunen 1994, 79). Koska suomen kielessä äänneasu ja kirjoitusasu ovat lähes toisiaan vastaavat, on

Korhosen (1995, 159) mukaan mahdollista, ettei nämä kaksi strategiaa erotu niin selkeästi toisistaan kuin esimerkiksi englannin kielessä.

Fonologisessa strategiassa fonologisen ja semanttisen tunnistamisen jälkeen kirjoitettava sana on jaettava pienempiin osiin. Suomen kielessä sanan jakaminen pienempiin osiin eli segmentointi on järkevää tehdä tavuittain, koska puhekielemme noudattaa tavujakoa. Lisäksi tavu on kokonaisuus, joka on aloittelevankin kirjoittajan helppo hallita. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 59.) Tavuerottelu on Karpin (1983, 70) mukaan kirjoittamisprosessin vaikein vaihe ja se edellyttää sanan sisäisen rytmin hyväksikäyttöä.

Prosessin edetessä lapsen on seuraavaksi kyettävä erottelemaan sanan jokainen äänne, vokaalien kestoerot ja äänteiden järjestys (Karppi 1983, 70). Äänneerottelu on fonologisen väylän avainprosessi (Ahvenainen & Holopainen 1999, 59). Äänne-erottelun jälkeen lapsen tulee tunnistaa jokaista äännettä vastaava kirjain ja näin hallittava fonologinen koodaaminen. Lapsen on muistettava myös kirjaimen muoto ja osattava tuottaa se motorisesti. Tätä kirjaimen symbolisen merkityksen oivaltamisen vaihetta pidetään kirjoitusprosessissa hyvin keskeisenä toimintona. Prosessin viimeisessä vaiheessa lapsi muodostaa yksittäisistä kirjaimista kokonaisen sanan, jossa kukin kirjain on omalla paikallaan. Tähän lapsi tarvitsee fonologisen synteessin taitoa, mikä on prosessina samanlainen vastaavan lukemisen osaproessin kanssa. (Karppi 1983, 71; Ahvenainen & Holopainen 1999, 59.)

Kirjoittamisprosessin eri vaiheissa tarvitaan myös työmuistia. Lapsen on pystyttävä muistissaan käsittelemään kerralla useita kielellisiä yksiköitä ja pitämään yksiköt muistissa melko kauan. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 59.) Jotta aloitteleva kirjoittaja pystyy kirjoittamaan esimerkiksi sanan kissa, hänen tulee pystyä säilyttämään mielessä sana oikeassa kieliopillisessa muodossaan niin kauan kun kirjoittamisen prosessi kestää (Karppi 1983, 70).

Kumpaa strategiaa - ortografista vai fonologista - lapsi kirjoittaessaan käyttää, riippuu useista tekijöistä, kuten oppimisen vaiheesta eli onko kirjoittaminen jo automatisoitunut, kirjoitustehtävän vaatimuksista sekä kirjoittajan yksilöllisistä eroista. (Hiltunen 1994, 80.) Taitava kirjoittaja käyttää joustavasti molempia strategioita. Tutut sanat kirjoitetaan suoralla strategialla ja vieraat sekä vaikeat sanat yleensä fonologista strategiaa käyttäen. (Snowling 1985, 90; Ahvenainen & Holopainen 1999, 58 - 59.)

Monien aloittelevien kirjoittajien ongelmana on ortografisen strategian käyttäminen, vaikka he eivät hallitse sanarakennetta yksittäisten merkkien tasolla. Lapsen

ongelmat fonologisen väylän osaprosesseissa, kuten audittiivisessa analyysissä ja synteesissä, johtavat usein ortografisen väylän käyttämiseen. (Hiltunen 1994, 81; Ahvenainen & Holopainen 1999, 59.) Snowling (1985, 92) toteaa, että monille kirjoittamisvaikeuksisille lapsille fonologisen väylän osaprosessien ongelmat aiheuttavat sen, että fonologisen kirjoittamisstrategian käyttö on hankalaa. Tästä johtuen lapsen on mahdotonta kirjoittaa kuultu sana oikein, vaikka hän hallitsisikin kaikki kirjainmuodot (Hiltunen 1994, 81).

Kirjoittamisen perustekniikka eli sanatasoinen kirjoittamisprosessi säilyttää Karpin (1983, 74 - 75) mukaan lapsen kirjoittamisen kehittymisestä huolimatta oleelliset piirteensä. Toiminnot vain sisäistyvät ja nopeutuvat, mutta tavutasoinen perustekniikka säilyy suurelta osin. Kirjoittaminen kehittyy äännettömäksi, jolloin se tapahtuu ”sisäisen puheen” kautta kurkunpään ääntöelinten äännön avulla. Kirjoittamaan opetellessa on tavallista, ettei puhe ole vielä sisäistä, vaan lapsi sanoo sanat ääneen. Karppi (1983, 70) korostaa, että sanatasoisen kirjoittamisprosessin vankka hallinta on pohja luovan kirjoittamisen opettelemiselle.

3.6 Kirjoittamaan oppimiseen vaikuttavia tekijöitä

Kirjoittamaan oppimiseen vaikuttavat sekä yleiset oppimiseen vaikuttavat tekijät että erityisesti kirjoittamaan oppimiseen liittyvät tekijät. Bloomin (1976) kehittelemän kouluoppimisen mallin mukaan oppilaan kognitiivinen lähtötaso kouluun tullessa selittää oppimistuloksia 50-prosenttisesti. Koulutulokkaiden kognitiivista kehitysvaihetta ja kognitiivisia valmiuksia olemme selvittäneet luvussa 2. Bloomin mallissa oppilaan affektiiviset ominaisuudet, kuten itsetunto ja asenteet oppimista kohtaan (sosioemotionaaliset valmiudet luvussa 2) selittävät oppimistuloksista 25 prosenttia ja opetuksen laatu (esimerkiksi eriyttäminen) 25 prosenttia. (Bloom 1976, 11, 167 - 175; ks. myös Sarmavuori 1981, 7.)

Luvussa 2 esiteltyjen kirjoittamisvalmiuksien ohella kirjoittamaan oppimiseen vaikuttavat monet tekijät. Näitä tekijöitä ovat muun muassa pedagogiset sekä lapsen ja kotiin liittyvät asiat. Tässä työssä pedagogisista tekijöistä tarkastellaan kirjoittamaanopettamismenetelmää ja opetuksen eriyttämistä. Lapsen liittyvistä tekijöistä käsitellään lapsen fonologista tietoisuutta ja kirjoittamismotivaatiota. Lisäksi tarkastelemme kodin yhteyttä kirjoittamaan oppimiseen.

3.6.1 Käts-alkeismenetelmä kirjoittamaan oppimisessa

Meidän tutkimuskohteidemme luokissa käytettiin lukemaan ja kirjoittamaan opetteluissa Käts-alkeismenetelmää. Se on lukemaan ja kirjoittamaan samanaikaisesti opettava menetelmä, joka on luonteeltaan analyttis-synteettinen. Vaikka kirjoittamaan opettaminen Kätsissä tapahtuukin pääasiallisesti synteettisesti, yksityiskohdista, äännteistä ja kirjaimista kokonaisuuksiin eli tavuihin ja sanoihin edeten, kirjoittaessaan lapsen tulee pilkkoa kuultu sana tavuiksi ja tavu edelleen pienemmiksi osiksi, äännteiksi. Näin opetus on myös analyttistä. Edellä luvussa 3.5 esittelemämme sanatasoinen kirjoittamisprosessi perustuu Kätsiin, jossa äännetasolla opitaan tunnistamaan, lukemaan ja kirjoittamaan äännteitä ja niitä vastaavia kirjaimia. Tavutasolla tunnistetaan, luetaan ja kirjoitetaan tavuja ja sanatasolla sanoja. (Kurki & Knuutila 1983, 104; Ahvenainen & Karppi 1993, 134 - 136; Ahvenainen & Holopainen 1999, 57.)

Käts-alkeismenetelmällä on Ahvenaisen ja Karpin (1993, 143) mukaan saatu erittäin hyviä tuloksia lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeuksien voittamisessa ja perustekniikan opettelemisessa. Menetelmän on havaittu auttavan nimenomaan heikompi-tasoisia kirjoittajia. Ahvenaisen ja Karpin (1993, 143) näkemystensä mukaan kirjoittamisen perustaidot opitaan Kätsin avulla perusteellisemmin kuin monissa muissa, kuten oivallukseen tai tavaamiseen perustuvissa menetelmissä. Kun oppilaat hallitsevat perustekniikan, he osaavat kirjoittaa sanat oikein. Kyröläisen (1999) mukaan Käts tukee lapsen oikeinkirjoituksen kehitystä, koska sanojen kirjoittamaan opetteleminen vaatii tarkkaa audittiivista havainnointia, äännteiden kuuntelemista ja erottamista toisistaan (Kyröläinen 1999, 199).

Kurjen ja Knuutilan (1983) pro gradu -tutkielmassa Käts-menetelmällä opetusta saaneet oppilaat saivat kaikista kirjoittamista mittaavista tehtävistä parhaimmat pisteet. Kurjen ja Knuutilan mielestä muun muassa se, että oppilaille opetetaan sekä kirjaimen nimi että sitä vastaava äänne edesauttavat lapsen oikeinkirjoituksen oppimista. Koska Kätsissä korostetaan oman puheen ja kinesteettisten erottelujen merkitystä, äännteitä opeteltaessa kielen ja huulten asennon havainnointi peilistä tukevat oikeinkirjoituksen ennakkoinnissa ja kirjoituksen tarkistamisessa. Väärin tai huolimattomasti artikuloitu äänne ja tavu myös kirjoitetaan väärin. (Kurki & Knuutila 1983, 104; Ahvenainen & Karppi 1993, 141.)

Kyröläinen (1999, 199) pitää Kätsiä oppilaille motivoivana menetelmänä, sillä alusta alkaen tavuja yhdistellään merkityksellisiksi sanoiksi. Käts-menetelmässä

korostetaan kiireettömyyttä kirjain- ja tavutasolla (Kurki & Knuutila 1983, 103). Salminen (1982, 50) on kuitenkin maininnut hitaan etenemisen yhdeksi synteettisten menetelmien heikkoudeksi. Kätsiä pidetään alkuun raskaana menetelmänä senkin vuoksi, että kirjoittaminen ja lukeminen opitaan samanaikaisesti (Ahvenainen & Karppi 1993, 143).

Samanaikaisen lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen lisäksi lasten oppimista näyttää hidastavan se, että Kätsissä ei ole mahdollisuutta opetella kirjoittamista ulkoa. Oppimisen hidasteena saattaa olla myös vanhempien tietämättömyys menetelmästä. (Ahvenainen & Karppi 1993, 143.) Jotta vanhemmat eivät kotona opettaisi lastaan kirjoittamaan, kuten heitä on aikanaan koulussa opetettu, vaan he voisivat tukea lastensa kirjoittamaan oppimista, tulee opettajan tiedottaa Kätsin periaatteista kotiin (Kurki & Knuutila 1983, 103; Kyröläinen 1999, 199 - 200).

Ahvenainen ja Karppi (1993, 135 - 144) sekä Kurki ja Knuutila (1983, 108) pitävät Käts-menetelmää hyvänä äidinkielen alkuopetusmenetelmänä. Menetelmässä painotetaan vahvaa suomen kielen kirjain - äänne-vastaavuuden hallintaa sekä kielen oppimisen perustasoja, kirjain-, äänne- ja tavutasoa. Näiden taitojen opettamiseen käytetään aikaa, jotta ne tulisivat oppilaille varmoiksi ja niiden varaan olisi jatkossa hyvä rakentaa korkeampia kirjoittamisen taitoja.

3.6.2 Samanaikaisopetus ja eriyttävät tehtävät

Opettajan tulee olla selvillä oppilaidensa kirjoittamisvalmiuksista kirjoittamaan opettamista aloittaessaan, jotta hän voi suunnitella kunkin oppilaansa opetusta yksilöllisesti (Ahvenainen ym. 2001, 168). Ensimmäisen luokan alkaessa ei yleensä ole vaikeaa tunnistaa niitä oppilaita, joilla tulee olemaan vaikeuksia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Jo muutaman äidinkielen tunnin perusteella kokenut opettaja pystyy arvioimaan lasten oppimisvalmiudet ja lähettämään tarvittaessa riskilapset erityisopettajalle tarkempaa tutkimusta varten. (Poskiparta 1995, 14.) Nykyään pyritään selvittämään muun muassa lapsen kirjoittamisvalmiuksia yhä enenevässä määrin jo esiopetuksessa erilaisin kouluvalmiustehtävin luokanopettajan ja erityisopettajan avuksi, jotta erityisopetus voitaisiin tarvittaessa aloittaa välittömästi.

Samanaikaisopetus yhdessä erityisopettajan tai toisen luokanopettajan kanssa on opettajalle hyvä vaihtoehto tukea valmiuksiltaan heikkoja oppilaita (Mikkeli 1982, 93; Wäre ym. 2001, 18). Samanaikaisopetuksessa saavutetaan Kantosen ja Knuutilan (1992) mukaan monia etuja. He mainitsevat muun muassa oppilaiden

yksilöllisyyden huomioimisen, oppilaan henkilökohtaisen ohjaamisen lisääntymisen, vuorovaikutuksen erityisopettajan ja luokanopettajan kesken, jolloin erityisopetuksesta tutut korjaavat menetelmät otetaan heti luokkakäyttöön sekä sen, että oppilaat tutustuvat erityisopettajaan ja hän oppilaisiin, jolloin jatkossa tehtävä yhteistyö helpottuu.

Kirjoittamaan opettamisesta ja oppilaidensa oppimisesta päävastuun kantaa kuitenkin luokanopettaja. Erityisopettajan tulee tässä työssä tukea luokanopettajaa. Tämän vuoksi yhteistyö erityisopettajan ja luokanopettajan kesken on ensiarvoisen tärkeää työn onnistumiseksi. Luokanopettaja ja erityisopettaja voivat yhdessä miettiä, mikä kunkin oppilaan edistymisen kannalta on parasta. Erityisopettajan tulisi kyetä antamaan luokanopettajalle asiantuntija-apua myös kiperissä tilanteissa. (Ahvenainen ym. 2001, 170.)

Parasta tukiovetusta valmiuksiltaan ja taidoiltaan heikoimmille oppilaille on luokkaopetuksen järjestäminen niin, että kenenkään lapsen ei tarvitse ponnistella liian vaikeiden tehtävien parissa. Opetustuokioiden perustehtävät tulee valita siten, että kaikki pystyvät ja ehtivät suorittamaan ne annetussa ajassa. Osa tehtävistä on helppoja perustehtäviä ja osa ohjaa vaativaan pohdiskeluun. (Wäre ym. 2001, 18.)

Tehtävillä eriyttäminen on hyvä tapa tukea lapsen oppimista. Omantasosten tehtävien tekeminen on lapselle mieluista ja kirjoittamaan oppimista kehittävää, oli kyse sitten samanaikaisopetuksesta, luokanopettajan yksin pitämistä luokkatunneista, yksilö- tai pienryhmäopetuksesta. Kantosen ja Knuutilan vuonna 1992 kehittänyt Lukiset, lukemisen ja kirjoittamisen eriytystehtäviä -opetuspaketti on eräs vaihtoehto luokanopettajan avuksi opetukseen. Tämä paketti oli käytössä tutkimuskohteidemme luokissa. Opetuspakettia tehdessään tekijöillä oli keskeisenä periaatteena oppilaskeskeisyys; jokaisella oppilaalla on oikeus oppia lukemaan ja kirjoittamaan omassa oppimistempossaan. Paketin tehtävät on jaettu kolmeen eritasoiseen ryhmään: hiiri-, pupu- ja karhutehtäviin. Hiiritehtävät on suunnattu lapsille, jotka harjoittelevat lukemista ja kirjoittamista tavutasolla. Puputehtäviä tekevät ne, jotka operoivat sanatasolla ja karhutehtäviä oppilaat, jotka osaavat jo lukea ja kirjoittaa.

3.6.3 Koulutulokkaan fonologinen tietoisuus kirjoittamaan oppimisen ennustajana

Kirjoittamaan opeteltaessa kielellisen tietoisuuden osa-alueista nimenomaan fonologisen tietoisuuden taidot ovat hyvin merkityksellisiä. Poskiparran ja Niemen (1994, 16 - 17) tutkimuksen mukaan koulua edeltäneen fonologisen tietoisuuden tason yhte-

ys kirjoittamaan oppimiseen on selvä. Fonologisen tietoisuuden taidot esiopetuksessa korreloivat ensimmäisen luokan kirjoitustaitoon. Yhteyttä perustellaan sillä, että oikeinkirjoitus perustuu suurelta osin sanan äänteiden oikeaan käsittelyyn. Kirjoittamaan opettelevan lapsen tulee oivaltaa, että puhutut äänteet ja kirjoitetut kirjaimet vastaavat toisiaan (Ponsila 1998, 80). Lapsen täytyy ensin kuulla kaikki sanan äänteet täsmälleen oikeassa järjestyksessä ja pystyä muuttamaan ne sitten kirjaimiksi (Poskiparta & Niemi 1994, 16).

Myös Scarboroughin (1990) ja Ponsilan (1998) mukaan lapsen fonologisella tietoisuudella on korostunut rooli kirjoittamaan oppimisessa. Kun lapsen fonologinen tietoisuus eli tietoisuus äänneistä on riittävästi kehittynyt, kirjoitustaidon perusteiden oppiminen on mahdollista (Ponsila 1998, 80). Poskiparta ja Niemi (1994, 10) toteavat, että lapsi on valmis kirjoittamaan, kun hän suoriutuu seuraavista äännetietoisuuteen liittyvistä tehtävistä: sanan pituuden, sen tavujen ja äänteiden kuulemisesta, äänneiden poistamisesta sanasta ja korvaamisesta toisilla äänneillä sekä äänneiden yhdistämisestä sanaksi.

Lapsi, jolla on hyvin kehittyneet fonologiset valmiudet ennen koulun aloitusta ja kirjoittamaan opettelemista, saavuttaa Ponsilan tutkimustulosten perusteella myös paremman kirjoitustaidon ainakin ensimmäisten kouluvuosien aikana (Ponsila 1998, 80). Juel (1988) totesi tutkimiansa lasten, joilla puolestaan fonologinen tietoisuus oli heikko ennen kirjoittamaan opettelemisen aloittamista, edistyneen kirjain - äännevastaavuuden omaksumisessa muita lapsia hitaammin (Juel 1988, 444 - 446). Kun lapsen on vaikea oppia yhdistämään kirjainmerkki sitä vastaavaan äänneeseen, kärsii kirjoittaminen ja siihen tulee virheitä (Peltomaa & Korkman 1995, 4).

Poskiparran ja Niemen (1994, 16 - 17) tutkimuksessa sanan alkuäänteen nimeäminen ennen koulun alkua korreloi äännetehtävistä voimakkaimmin oikeinkirjoitustaitoon. Myös äänneiden yhdistämisen katsottiin olevan selvästi yhteydessä kirjoitustaitoon. Heidän mukaansa lisäksi tavujen poistaminen sanoista oli selvemmin yhteydessä kirjoitustaidon oppimiseen kuin pelkkä tavurajan tunnistamistaito. Myös Ponsilan (1996, 138) tutkimuksen mukaan koulun aloitusvaiheessa keskeisimpänä fonologisen tietoisuuden taidoista voidaan pitää kykyä nimetä sanan alkuäänteitä. Lapsen tulisi kyetä erottamaan sekä vokaali- että konsonantti-alkuja, niin että hän pystyy kertomaan millä äänneellä tai kirjaimella hänen kuulemansa sana alkaa.

Äänneiden lisäksi tavut ovat erittäin merkityksellisiä kokonaisuuksia kirjoittamaan oppimisessa (Ahvenainen & Holopainen 1999, 88). Lehtosen ja Bryantin (2001) tuore tutkimus osoittaa tavujen prosessoinnin selkeän merkityksen kirjoitta-

maan oppimiseen. Heidän mukaansa suomen kielessä tavuttamisella on yhteys etenkin lasten kirjoitustaidon alkuvaiheeseen. Lehtosen ja Bryantin havaintojen perusteella lapset tekevät kirjoittaessaan helpommin virheitä etenkin geminaatioissa, jos heille ei ole valmiiksi osoitettu sanan tavurajaa, kuin silloin jos tavuraja on valmiiksi annettu. Näyttää siis siltä, että tavuraja auttaa lasta sanan kirjoitusasun hahmottamisessa.

Ponsilan (1998, 87) näkemyksen mukaan lapsi, joka ei suoriudu yksinkertaisimmista äänne-erotteluista, sanan alkuäänteen tunnistamistehtävistä koulun alkaessa, kuuluu fonologisen tietoisuuden taitojen perusteella riskiryhmään kirjoittamaan oppimista ajatellen. ”Hänen fonologisen tietoisuutensa kehittymistä voidaan pitää viivästyneenä.” Huomion arvoista on kuitenkin se, että tutkimalla pelkästään lapsen fonologista tietoisuutta ei voida arvioida hänen kykyään oppia kirjoittamaan, sillä heikot äännetietoisuuden valmiudet voivat liittyä kahteen kehityskulkuun; lapsen kirjoittamaan oppiminen voi tapahtua hitaasti, lopputuloksena kuitenkin normaali kirjoitustaito tai valmiuksien puutteellisuus osoittaa varsinaisen kirjoittamishäiriön kehittymisen.

Jälkimmäisessä tapauksessa mukana on yleensä myös muita, lähinnä kielellisiä tai työmuistin ongelmia (Ponsila 1998, 87). Poskiparran, Niemen ja Vauraan (1999, 444) tutkimusten mukaan heikkoon lukutaitoon olivat yhteydessä heikkojen äännetietoisuuden taitojen ohella muun muassa puutteellisuus kirjainten tunnistamisessa, yleisessä kielellisessä älykkyydessä sekä työmuistin ongelmat. Fonologisen tietoisuuden puutteet muodostavat siis vain osan lukemisen ja kirjoittamisen ongelmiin liittyvästä riskistä (Ponsila 1998, 87).

Uusimpien tutkimustulosten mukaan (Niemi 2001, 10) fonologisen tietoisuuden yhteyttä lukemaan oppimiseen on vaikea kumota, sillä äännetietoisuus ja sanan tunnistaminen korreloivat vahvasti keskenään. Toisaalta Niemen (2001, 10) mukaan Suomessa ja ulkomailla saaduissa tutkimustuloksissa aloittelevien lukijoiden sanan tunnistamisen vaihtelusta kyettiin selittämään korkeintaan puolet äännetietoisuuden erilaisuudella. Muutkaan kielelliset testit eivät selitysprosenttia juuri nostaneet. Koska lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen vaativat lapselta samoja edellytyksiä, voidaan edellä esitettyjen seikkojen olettaa koskevan myös kirjoittamista.

3.6.4 Kirjoittamismotivaatio

Alkuopetuksessa kirjoittamisessa harjoitellaan pääasiassa kirjainten hallintaa, oikein-kirjoitusta ja käsialaa. Kirjoitusharjoitukset voivat olla turhauttavia ilman motivaatiota ja kirjoitustaidon kokemista tarpeelliseksi. Kaikki lapset eivät automaattisesti koe sujuvaa kirjoitustaitoa itselleen tavoittelemisen arvoisena asiana. Mitä heikommalla kielellisellä valmiudella lapsella on, sitä raskaampaa on kirjoittamisen harjoittelu. Siksi motivaation ylläpitoon olisi kiinnitettävä erityistä huomiota jo ensimmäisellä luokalla. (Mäki 1995, 15.)

Kielelliseen ilmaisumotivaatioon - ja sitä kautta myös kirjoittamiseen - vaikuttavat esimerkiksi motoriset valmiudet, kielellisen kehityksen vaihe, aiemmat kokemukset ilmaisutilanteissa, asenteet ja harrastukset. Lisäksi sosiaalinen ympäristö (perhe ja ystävät) luo vaihtelevia odotuksia. (Koppinen 1982, 74 - 75.) Niemen, Poskiparran, Vauraan ja Mäen (1998) mukaan myös sukupuolella on merkitystä oppimismotivaatioon kirjoittamaan opeteltaessa. Esiopetusikäisiltä kysyttäessä pojista vain 9 prosenttia toivoi oppivansa kirjoittamaan ensimmäisellä luokalla. Tyttöillä vastaava luku oli 19. Sama suuntaus jatkui myös ensimmäisellä luokalla; tytöistä 91 prosenttia kirjoitti koulutehtävien lisäksi muuhunkin tarkoitukseen, kun pojista kirjoitti vain 72 prosenttia. Motivaatio nousikin kirjoittamisen eroja selittäväksi tekijäksi muuten valmiuksiltaan tasaisten oppilaiden keskuudessa. Jokaista tyttöä kohti löytyi viisi poikaa heikkojen kirjoittajien joukosta. (Niemi ym. 1998, 160.)

Yhteenvedon voidaan siis todeta että aiemmat kokemukset ja lapsen ympäristö ennen kouluun tuloa vaikuttavat lapsen kirjoittamismotivaatioon ja motivaatioerot tyttöjen ja poikien välillä ovat merkittäviä. Näin ollen voitaneen vahvistaa perinteinen mielikuva siitä, että yhteisö kohdistaa erilaisia odotuksia tyttöihin ja poikiin, ja nämä odotukset ohjaavat heidän suuntautumistaan esimerkiksi eri kouluaineisiin. (Niemi ym. 1998, 160; Niemivirta 1999, 149; Aunola 2001, 27 - 28.)

Lasten käsitys itsestään oppijana muotoutuu ratkaisevasti 5 - 8 ikävuoden välillä (Ahonen ym. 1995, 169). Koulun aloitusvaiheella on suuri merkitys lasten oppimismotivaatioon. Tuolloin koettu avuttomuus ja epäonnistumisen tunteet voivat edesauttaa heikon oppimismotivaation syntyä. Toisaalta epäkiitolliset toimintamallit ovat voineet saada alkunsa jo kotoa, ennen kouluun tuloa. Vaikka oppimismotivaatio voi vaihdella tilanteesta riippuen, sillä on merkittävä vaikutus lasten koulumenestykseen. Ensimmäisen luokan oppimismotivaatio ja selviytyminen koulussa on erityisen

tärkeää, koska koulumenestyksen on todettu pysyvän melko vakaana läpi peruskoulun. (Weiner 1992, 278 - 280; Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2000, 487 - 488.)

Opettaja voi tukea oppilaidensa motivaatiota esimerkiksi huolehtimalla että opetuksen tavoitteet ovat selkeät sekä hänelle itselleen että oppilaille, työtapojen käyttö ja oppimisen arviointi on monipuolista, annetut tehtävät ovat vaatimustasoltaan sopivia ja aiheet lähtevät oppilaiden tarpeista ja kiinnostuksen kohteista. Tämä edellyttää hyvää oppilaantuntemusta ja yksilöllistä, eriyttävää opetusta. (Koppinen 1982, 77 - 80.)

Ruohotien (1985) tutkimuksessa oppilaan subjektiiviset kokemukset, havainnot ja tulkinnat luokan tapahtumista nousivat tärkeimmäksi oppimismotivaation selittäjäksi. Oppilaan saama sisäinen palaute (kuten onnistumisen kokemukset), tunti-työskentelyn mielekkyys (haasteellisuus, itsenäisyys) sekä tuki ja kannustus luokassa (ilmapiiri, toverisuhteet) ovat keskeisiä oppimismotivaation virittäjiä. Myös Ruohotie korostaa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden ja odotusten huomioimista opetuksessa. (Ruohotie 1985, 55.)

Vanhemmat puolestaan voivat motivoida lasta opiskeluun kannustamalla häntä ja korostamalla yrittämisen merkitystä. Kiinnostus koulua ja oppimista kohtaan lähtee oppilaan kotiympäristöstä. (Niemi 1999, 148 - 149.) Koulun ulkopuolisen kannustuksen merkitys oppimismotivaatioon ja -tuloksiin on suurempi heikommin menestyvillä oppilailla. Hyvin menestyvillä sisäiset palkkiot riittävät motivoimaan koulutyöhön. (Ruohotie 1985, 55.)

3.6.5 Kodin vaikutus kirjoittamiseen

Lapsen toimintaympäristöllä on vaikutusta hänen kirjoittamaan oppimiseensa (Karpunen 1983, 39; Matilainen 1985, 36). Perheen vaikutus lapsen kehitykseen on keskeinen, sillä lapsi viettää perheessä suuren osan ajastaan ja perhe määrää useista hänen elämänsä osa-alueista. Vanhemmat voivat vaikuttaa lapseensa monella tapaa, tietoisesti tai tiedostamattaan. Epäsuoraa, tiedostamatonta vaikuttamista ovat esimerkiksi työnteon ja yrittämisen mallit joita lapset omaksuvat vanhemmiltaan, samoin kuin asenteet ja arvot. (Hurme 1995, 149 - 150.) Vanhempien oma kiinnostus kirjoittamista kohtaan kertoo lapselle kirjoittamisen tärkeydestä (Mäki 1995, 15).

Vanhemmat voivat myös tietoisesti antaa lapselleen malleja tai suoranaisesti opettaa häntä. Jotkut vanhemmat voivat esimerkiksi haluta lapsensa tuntevan kirjaimet tai lukevan jo ennen kouluun menoa ja opettavat häntä itse. Lapsi oppii van-

hemmiltaan myös vahvistamisen ja rankaisun kautta. Jos vanhemmat osoittavat hyväksyntää lapsen toimintaa kohtaan, kyseinen toimintatapa vahvistuu. Paheksunta ja rankaiseminen toimivat päinvastaisesti. (Hurme 1995, 149 - 150.)

Lisäksi vanhemmat vaikuttavat lapseensa hänen toimintansa mahdollistajina tai rajoittajina. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sosiaalisten kontaktien mahdollistamista muihin ihmisiin ja sitä kautta lapsen sosiaalisen kehityksen ja vuorovaikutustaitojen tukemista. Vanhemmat mahdollistavat tai rajoittavat myös erilaisten virikkeiden määrää kodissa ja sen ulkopuolella. Esimerkiksi kodin kirjavarat, lapsen omien kirjojen määrä, kotiin tulevat lehdet ja perheen vapaa-ajan harrastukset riippuvat vanhemmista. (Hurme 1995, 149 - 150; Viitala 1993.)

Kirjoittavaan kulttuuriin kasvaminen alkaa jo ennen kirjoitustaitoa (Sarmavuori 1993, 113). Frijtersin, Barronin ja Brunellon (2000, 473 - 474) mukaan aikuisen ja lapsen yhteisillä kirjallisilla harrastuksilla kuten lapselle lukemisella ja kirjastossa käymisellä on vaikutusta lapsen kielellisiin valmiuksiin, erityisesti suullisen sanavaraston kehittymiseen sekä tietoisuuteen kirjainten nimistä ja äänteistä.

Mitä nuorempi lapsi, sitä suurempi merkitys vanhemmilla on hänen kehityksensä tukijoina. Etenkin koulunaloitusvaiheessa vanhempien usko lapsensa kykyihin on merkittävässä osassa kouluun sopeutumisessa. (Aunola 2001, 30 - 31.) Aunolan (2001, 23) mukaan vanhempien uskomukset lapsensa kykyihin heijastuvat hänen käyttämiinsä suoritusstrategioihin. Suoritusstrategiat tarkoittavat oppilaiden koululuokassa käyttämiä toimintatapoja kuten tehtäväsuuntautuneisuutta tai tehtävän välttelyä. Nämä toimintatavat ovat läheistä sukua motivationaalisille orientaatiotyypeille, joita on käsitelty jo aiemmin luvussa 2.5. Motivationaalisen orientaation todettiin vaikuttavan kirjoitustaitoon (Niemi ym. 1998, 160).

Vanhempien myönteiset uskomukset tukevat lapsen tehtäväsuuntautuneisuutta luokassa, kun taas heikko usko lisää tehtävää välttäviä toimintatapoja. Suoritusstrategiat heijastuvat myös takaisin vanhempien uskomuksiin; tehtäväsuuntautuneisuus lisää vanhempien uskoa lapsensa kykyyn pärjätä koulussa. Suoritusstrategiat ovat yhteydessä niin koulumenestykseen kuin oppimisvaikeuksiinkin. (Aunola 2001, 23, 30 - 32.)

Kaikesta edellä sanotusta huolimatta vanhempien ei tarvitse viettää unettomia öitä sen vuoksi millaisia kirjallisia virikkeitä he lapsilleen tarjoavat. Tavalliset arkipäivän tapahtumat antavat lapselle kokemuksia, joista ammentaa kirjoituksiinsa sisältöä. Kaikenlainen kielellinen puuhailu ja leikki tukee kirjoitustaidon kehitystä. Tarinoita luettaessa ja niistä keskustellessa lapsi kuulee suomen kirjakieltä ja samalla saa

orastavan käsityksen tarinoiden yleisestä rakenteesta. (Mäki 1995, 15.) Lapsi, jonka kanssa keskustellaan ja luetaan paljon ja jonka työtä arvostetaan, saa hyvät kielelliset valmiudet oppiessaan jo kotona puhumisen ja kuuntelemisen tärkeät taidot (Ahvenainen & Karppi 1993, 48).

4 KIRJOITTAMISESSA KEHITTYMINEN

4.1 Kirjoittamaan oppimisen tavoitteet ensimmäisellä luokalla

Ensimmäisellä luokalla kirjoittamaan opettelemisessa tavoitteena on kirjoittamisen perustekniikan oppiminen (Perusopetuksen vuosiluokkien 1 - 2 opetussuunnitelman perusteiden luonnos 2001). Oppilaan tulisi oppia käsitteet äänne, kirjain, tavu, sana, lause/virke sekä äänneen kesto ja sijainti. Oppilaat harjoittelevat kirjoittamaan tavuja ja sanoja niin, että ensimmäisen lukuvuoden lopulla he osaisivat kirjoittaa helppoja 2 - 3-tavuisia sanoja oikein. Lauseita/virkkeitä harjoitellaan suullisesti ja kirjallisesti sekä opitaan merkitsemään piste virkkeen loppuun. Kirjoituksen sisällön rikkauteen harjaannuttavaa oppilaan omaehtoista kirjoittamista (tarinoita, kuvatekstejä jne.) harjoitellaan alusta alkaen kunkin lapsen edellytysten mukaan. (Peruskoulun äidinkielen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma 1982, 27 - 29.)

Perusopetuksen vuosiluokkien 1 - 2 opetussuunnitelman perusteiden luonnoksen (24.10.2001) mukaan kirjoittamaan oppiminen vaatii runsasta kirjain - äänne-vastaavuuden harjoittelemista. Äänneitä ja kirjaimia tulee yhdistellä tavuiksi ja tavuja sanoiksi. Oikeinkirjoitusta harjoitellaan sana- ja lausetasolla; isot alkukirjaimet tutuissa nimissä ja lauseen alussa sekä piste lauseen lopussa. Luonnoksessa mainitaan myös kirjainmuotojen piirtämisen harjoittelun tärkeys kirjoittamisen rytmin löytämiselle ja kirjoittamisessa oikean kynäotteen ja tarkoituksenmukaisen kirjoitusasennon harjoittaminen.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 41) kirjoittamaan oppimisen lähtökohdaksi mainitaan oppilaille järjestettävien kirjoittamistilanteiden runsaus. Kirjoittamisen opetus kytketään alusta pitäen omien ajatusten viestimiseen muille, lapsen taidot huomioon ottaen. Olennaista kirjoittamaan opettelemisessa onkin, että jokainen oppilas saa kehittyä omien oppimisedellytystensä mukaan.

Tutkimiemme lasten luokista yleisopetuksen luokassa kirjoittamaan opettelemiselle oli ensimmäisenä vuonna asetettu tavoitteeksi kolmeäänteisten tavujen hallitseminen ja sanojen tavuttaminen oikein, niin että joulukuun mennessä helppojen, kaksitavuisten sanojen kirjoittaminen olisi mahdollista. Keväällä lapsen pitäisi hallita lauserakenteen hahmottaminen ja lyhyiden lauseiden kirjoittaminen. Tavoitteissa ja kirjoittamaan opettelemisessä edetään yksilöllisesti kunkin lapsen taitojen mukaan.

Erityisluokan lasten kirjoittamaan oppimisessa yleisiä tavoitteita kirjoittamaan oppimiselle on luokanopettajan mukaan vaikeampi asettaa, sillä kunkin lapsen tavoitteet ovat alusta alkaen hyvin yksilölliset. Hän pyrkii kuitenkin siihen, että kaikki lapset oppisivat ensimmäisen luokan aikana kirjoittamaan sanatasoisesti. Toiveena on myös, että oppilaat pystyisivät kirjoittamaan kevääseen mennessä jo joitakin lauseitakin kuvasta, vaikkei isojen alkukirjainten ja pisteiden käyttö vielä onnistuisikaan.

4.2 Kirjoittamisessa kehittyminen

Kaikkien taitojen kehittyminen voidaan jakaa vaiheisiin, niin myös kirjoitustaidon (Airas 1997, 148). Esittelemme seuraavassa usean tutkijan muun muassa Smithin, Fittsin ja Posnerin (Lehmuskallio 1983, 77 - 84) käyttämän perusmallin lukemisen kehittymisestä, jonka Airas (1997, 148 - 149) on soveltanut koskemaan kirjoittamista. Kehittyvän kirjoitustaidon ensimmäisessä *kognitiivisessa vaiheessa* lapsi ymmärtää kirjoitustaidon merkityksen ts. miksi kirjoitetaan. Hän omaksuu kirjainten perusmuodot ja kirjoittamisen tekniikan, kuten liikeradat, vetosuunnat, rytmin ja kyvänpitoasennon. Lapsi siis oivaltaa miten kirjoitetaan. (Airas 1997, 148.)

Toisessa ns. *harjaantumisvaiheessa* lapsi harjoittelee kirjoittamista. Saamansa palautteen kautta hän oppii ja kehittyy taidoissaan vähitellen. (Airas 1997, 148) Harjoittelussa edetään äänteiden opettelusta tavujen ja sanojen kirjoittamiseen. Kirjoittamisen taidon kehittyessä lapsi pystyy kirjoittamaan lauseita ja aikaa myöten myös pieniä kirjoitelmia. (Heikkilä & Kantola 1983, 100 - 103.)

Harjaantumisvaihe kestää yleensä useita vuosia ja vaatii paljon kärsivällisyyttä. Kirjoitustaidon sitkeä harjoittelu mahdollistaa etenemisen *automatisoitumisen- eli ylioppimisen vaiheeseen*, jossa kirjoituksen mekaniikka on täysin automatisoitunutta. Tätä kautta päästään viimeiseen *ilmaisun vaiheeseen*, jossa huomio on siirtynyt kirjoittamisen teknisestä osaamisesta lopputulokseen, kirjoituksen laatimiseen. Kolmen ensimmäisen vaiheen osaaminen on olennaista viimeiselle vaiheelle, joka ei voi toteutua täysipainoisesti ilman ensimmäisiä. (Airas 1997, 148 - 149.)

Sarmavuori (1993, 113) katsoo kirjoitustaidon kehittymisen alkavan jo ennen kirjoittamaan oppimisen aloittamista lapsen nähdessä ja saadessa kokemuksia kirjoittavasta kulttuurista. Hän erottaa Airaksen tavoin kirjoitustaidon kehittymisestä erilaisia vaiheita, joista edellä mainittu *kirjoittavaan kulttuuriin kasvaminen* on ensimmäinen. Toinen *alkavan kirjoittamisen vaihe* käsittää kirjoittamisen motoriikan oppimisen. Kolmannessa vaiheessa lapsen kirjoittaminen tulee *varmemmaksi ja sujuvammaksi*.

Seuraavaksi lapsi kirjoittaa jo *ilmaistakseen itseään ja kommunikoidakseen*. Viidennessä vaiheessa Sarmavuoren (1993) mukaan kirjoittajan *näkökulmat laajenevat ja kirjoittaminen on pohtivampaa*, johtaen kirjoittamalla oppimiseen ja kuudenteen vaiheeseen. Kirjoitustaidon kehittymisen viimeisessä vaiheessa *kirjoittaja* on jo niin edistynyt kirjoittamisen taidoissaan, että hänen *pystyy hiomaan ammatissaan ja vapaa-aikanaan tarvitsemaansa kirjoitustaitoa*. (Sarmavuori 1993, 113.)

Vaiheille 1 - 3 on yhteistä se, että niissä lapsi opettelee mekaanista kirjoitustaitoa. Lapsi kirjoittaa jo alkavan kirjoittamisen kaudella viestejä ja ajatuksiaan, mutta tuolloin kirjoittaminen on vielä vaivalloista, koska motoriikka ei ole täysin automatisoitunut. Sarmavuori (1993, 113) katsoo kirjoittajan motoriikan varmistuneen sitten, kun hän on edennyt vaiheeseen neljä. Mekaanisen kirjoitustaidon oppimisen jälkeen toimivan, tuottavan kirjoitustaidon kehittyminen voi alkaa.

Lapsi, joka hallitsee tuottavan kirjoittamisen ja omaa riittävän kehittyneen oikeinkirjoitustaidon, on Mäen (1995) mukaan kirjoitustaitoinen. Tähän saakka lapsi on osannut kirjoittaa, mutta ei ole ollut kirjoitustaitoinen. Kirjoitustaidon käsitteellä voidaan joissakin yhteyksissä tarkoittaa myös kirjoittajan käsialaa tai oikeinkirjoitusta. Mäen (1995) mukaan kirjoittajan käsiala on kirjoitustaidolle tärkeä vain siinä määrin, että luettava käsiala mahdollistaa sen, että lukija saa kirjoituksesta selvän. (Mäki 1995, 9.)

Kirjoittamaan opitaan vain kerran elämässä, mutta kirjoitustaidossa kehitytään koko ajan. Kirjoittamisessa kehittymistä voidaan kuvata edellä esitettyjen kehitysvaiheiden ohella myös tarkastelemalla lapsen kirjoitustuotoksen muotoa ja sisältöä. Ahvenaisen ja Karpin (1993, 43) mukaan muoto ja sisältö eivät käytännössä ole täysin toisiaan poissulkevia, sillä niissä on päällekkäisyyksiä. Muoto käsittää kirjoituksen mekaniikan, kuten kirjoittajan käsialan sekä sanojen ja lauseiden oikeinkirjoituksen. Sisällöllä tarkoitetaan puolestaan kirjoittamalla tallennettua sanomaa, jonka kirjoittaja lukijalleen välittää sekä kirjoituksen tyyliä ja määrää (Ahvenainen & Holopainen 1999, 26 - 27).

Lasten kirjoitustaidon kehittymistä on Matilaisen (1993) mukaan tutkittu yleensä sanelukirjoituskokeilla, jolloin saadaan tietoa lapsen mekaanisen kirjoitustaidon kehittymisestä. Vähemmälle on jäänyt tuottavan kirjoittamisen tutkiminen ja siinä ilmenevien vaikeuksien selvittäminen. Matilaisen mielestä pelkkä kirjoitusvirheiden tarkastelu ei riitä kuvaamaan lapsen asteittain kehittyvää, monimutkaisia kognitiivisia taitoja vaativaa kirjoittamisen kehittymistä. (Matilainen 1993, 60 - 61.) Toisaalta kaikkien lasten kirjoittamisen kehittymistä ei ole mielekästä arvioida samoilla ”kriteereillä”, vaan kunkin oppilaan kirjoitusta verrataan hänen aiempiin kirjoitussuorituksiinsa (Töllinen ym. 1992, 55).

Tässä työssä tutkitaan sekä mekaanista, että tuottavaa kirjoittamista Ahvenaisen ja Karpin (1993, 43) esittelemän kirjoituksen muoto - sisältö-jaottelun pohjalta, jota olemme tarkentaneet ja muokanneet omaan työhömmme sopivaksi Sarmavuoren ja Rauramon (1982, 86 - 92) sekä Matilaisen (1989, 83 - 84) mukaan.



KUVIO 5. Kirjoitetun kielen jaottelu.

4.3 Kirjoituksen muoto

Aluksi kirjoittamaan opettelussa harjoitellaan paljon muotoon liittyviä taitoja. Kun kirjoituksen perustekniikkaa opitaan, voidaan opetusta kohdistaa myös kirjoituksen sisältöön. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 27.) Tässä työssä kirjoituksen muotoa tarkastellaan 1) kirjoituksen mekaniikan, 2) sanojen oikeinkirjoituksen sekä 3) lauseiden rakentamisen näkökulmasta. Näiden valossa tarkastelemme luvussa 6 kunkin lapsen polun yhteydessä hänen kirjoittamisessa kehittymistään.

4.3.1 Kirjoituksen mekaniikka

Tässä työssä kirjoituksen mekaniikalla tarkoitetaan kirjainten motorista suorittamista ja lapsen kehittyvää käsialaa. Kirjainten kirjoittaminen on ajatteluprosessin mukainen visuumotorinen suoritus (Karppi 1983, 92). Käsien kirjoitettaessa se on haasteellinen silmän ja käden yhteistyötä vaativa hienomotorinen suoritus, joka ilmenee kirjoittajan persoonallisena käsialana (Ahvenainen & Karppi 1993, 43 - 44).

Koulussa käsialaopetuksen tavoitteena on selvän ja nopeahkon käsialan oppiminen. Käsialan opettaminen aloitetaan rentoutumisen ja oikeiden kirjoittamistotumusten harjoittelemisella. Kirjoittamista tukevia motorisia harjoituksia kuten erilaisia sormileikkejä, muovaamista, leikkelyä ja repimistä tehdään alkuopetuksessa runsaasti. Ensimmäiset kirjoitusharjoitukset tehdään suurikokoisina katoavalla jäljellä ilmaan tai pulpetin kanteen, jotta lapsi oppii tekemään kirjainmuotoja suurpiirteisesti yksityiskohtiin takertumatta. Vähitellen harjoitellaan pienempikokoisia kirjaimia ja kirjoitetaan pysyvämpää jälkeä. (Sarmavuori & Rauramo 1982, 86.)

Aluksi harjoituskirjaan kirjoitettaessa kirjainta piirretään myös mallin päälle, jotta oikea liikerata ja kirjaimen rytmi löytyy. Opettaja voi myös tukea lasta kirjaimen liikeradan oivaltamisessa ohjaamalla ensin puheellaan kirjaimen piirtämistä viivastolle esimerkiksi seuraavalla tavalla: ”Kynä kattoo pitkin, pudotus, ylös ja ojennus”. Kirjainten tekeminen viivastolle helpottuu, kun harjoitukseen liitetään jokin mielikuva lapsen muistin tueksi. Esimerkiksi vihkossa ja kirjassa olevien perusviivojen sijaan puhutaankin lattiasta, katosta, ullakosta ja kellarista. (Wäre ym. 2001, 24.)

Kirjainten kirjoittamisen harjoittelun päämääränä on saavuttaa valmius ”tehdä kirjain ihanteellisella tavalla ja oivaltaa kirjaimen osaviivojen vetosuunta ja -järjestys.” Kirjoittaminen on muotoa ja liikettä. Kirjain on kirjoittamisprosessissa harjoittamisen väline, harjoittelun kohde, malli sekä kirjoitustapahtuman tuote. Hyvässä kirjoitustapahtumassa muoto ja liike ovat tasapainossa keskenään. Kirjoittamaan opettelevan lapsen alussa erilliset ja hapuilevat osaliikkeet sulautuvat vähitellen harjoittelun tuloksena yhtenäisiksi liikkeiksi ja rytmillisiksi liikesarjoiksi. Pikku hiljaa kirjoitusliike täsmällistyy ja liikekuviot lujittuvat ja selkenevät. Näin myös lapsen persoonalliset piirteet käsialassa muotoutuvat. (Airas 1997, 149 - 153.)

Kirjainten kirjoittamisessa lasta tulee ohjata jättämään riittävä sanaväli, jotta sanat erottuvat toisistaan. Kirjainmuotojen kohdalla opettajan tulee edellyttää, että kirjaimet on helppo tunnistaa. Kirjaimen muodon mallinmukaisuudesta voidaan sen

sijaan tinkiä. Kirjoittamiseen harjaantuessaan lapsi oppii pikku hiljaa säilyttämään kirjainten keskinäiset kokosuhteet oikeina ja hän osaa sijoittaa kirjaimet oikein kirjoitusviivastolle. (Töllinen ym. 1992, 55.)

4.3.2 Sanojen oikeinkirjoitus

Sanojen oikeinkirjoittaminen on Karpin (1983) mukaan kiinni ajatteluprosessista, äänneiden oikeaoppisesta erottelusta. Virheellinen ajatteluprosessi näkyy kirjoittajan tuotoksessa kirjoitusvirheenä. (Karppi 1983, 92.) Oikeinkirjoitettujen sanojen lukumäärä tuotoksessa kertoo lapsen kirjoitustaidon kehittyneisyydestä. Fenomenologis-deskriptiivisessä virheanalyysissä lapsen tekemille kirjoitusvirheille ei etsitä syitä, vaan virheet jaotellaan luokkiin (Salminen 1982, 16). Ruoppilan, Römanin ja Västin (1969, 9) tekemä oikeinkirjoitusvirheluokitus jaottelee sanelukirjoituksessa esiintyvät kirjoitusvirheet seuraaviin luokkiin:

1. iso tai pieni alkukirjain väärää kokoa
2. reversaali- tai rotaatiovirheet
3. puuttuva kirjain geminaatasta
4. puuttuva kirjain pitkästä vokaalista
5. muu puuttuva kirjain
6. väärä kirjain = m/n sekaannus
7. väärä kirjain = ng-äänne virheellinen merkitseminen
8. muu väärä kirjain
9. yhdyssanan osat kirjoitettu erilleen tai sanat aiheettomasti yhteen
10. lisämerkit puuttuvat tai niitä on liikaa
11. puuttuva sana
12. väärä mielekäs sana
13. väärä sanan loppu
14. epämielekäs, tunnistamattomasti typistynyt tai vääristynyt sana
15. puuttuva tavu
16. liika kirjain ym. virheet

Mikkela (1985) on käsitellyt lukihäiriöisten lasten kirjoitusvirheitä yksityiskohtaisemmin. Hänen mukaansa samat kirjoitusvirheet pätevät myös kirjoittamaan opettelevien lasten keskuudessa, lukihäiriöisellä virheitä on vain runsaammin ja ne pysyvät

pitkään. Kirjoittamaan opettelevilla lapsilla tyypillisiä virheitä kirjoituksessa ovat kirjainten, tavujen ja sanojen puuttuminen. Toinen kirjain putoaa pois kaksoiskonsonantista eli geminaatasta, SUKKA sanasta tulee SUKA ja pitkästä vokaalista, jolloin TUULI sanasta tulee TULI. Aloittelevalla kirjoittajalla herkästi pois jääviä kirjaimia ovat myös sanan lopussa oleva n-kirjain ja tavun lopussa oleva h-kirjain. VATKAIN sanasta tulee VATKAI ja KAHVI sanasta KAVI. Toki mikä tahansa kirjain voi jäädä lapselta pois. (Mikkela 1985, 32.)

Kirjoittamaan opettelevalle lapselle tyypillisiä ovat reversaali- ja rotaatiovirheet. Aloittelevalla kirjoittajalla kirjaimia ja tavuja ei vain puutu kirjoituksesta vaan ne myös vaihtavat helposti paikkaa. Tällöin on kyse reversaali- eli kääntymistäipumuksesta. Herkästi paikkaansa vaihtavia kirjainpareja ovat KS ja SK, TS ja ST sekä EI ja IE. LIESI-sana muuttuu LEISI-sanaksi. Tavutasolla reversaalivirhe esiintyy esimerkiksi silloin kun sana TULI muuntuu LITU-sanaksi. Rotaatiovirheissä kirjaimet ja numerot kiertyvät kirjoitettaessa akselinsa ympäri. Tyypillisiä rotaatiokirjaimia ja numeroita ovat muun muassa n ja u sekä numerot 6 ja 9. (Mikkela 1985, 32 - 33.)

Kirjaimet sekaantuvat helposti toisiinsa silloin kun ne näyttävät tai kuulostavat samanlaisilta tai niiden ääntämistapa tai -paikka on läheinen. Esimerkiksi ulkonäöltään toisiaan muistuttavat A ja Ä, P ja R saattavat lapsen kirjoituksessa mennä sekaisin. Samalta kuulostavista äänneistä muun muassa o ja k sekä e ja t voivat aiheuttaa sekaannusta. Erityisesti soinnillisuus ja soinnittomuus aiheuttavat sekaannuksia seuraavissa kirjainpareissa: k ja g sekä d ja t. Ääntämistapansa ja -paikkansa vuoksi helposti sekaantuvia äänneitä ovat r, l, n ja s. (Mikkela 1985, 33.)

Ruoppila ym. (1969, 9) listasivat kirjoitusvirheeksi myös tunnistamattomaksi tyyntyneen sanan. Mikkela (1985, 34) käyttää samasta asiasta nimitystä rauniosana. Esimerkiksi ENIMMÄKSEEN sanasta tulee EMKISI. Osa lapsista hahmottaa kirjoittamaan opetellessaan kuulemastaan sanasta vain konsonantit, jolloin syntyy ”konsonanttikirjoitusta”. Esimerkiksi SAMMAKKO-sanasta tulee tällöin SMK tai SMKO.

Lisäksi kirjoittamaan opettelevilla lapsilla syntyy runsaasti kirjoitusvirheitä Mikkelan (1985, 33 - 34) mukaan alkukirjaimissa, lisämerkeissä ja yhdyssanoissa. Lauseet eivät ala isolla kirjaimella tai iso kirjain saattaa eksyä keskelle lausetta, jopa keskelle sanaa. Lisämerkeistä esimerkiksi ä-kirjaimesta tulee a ja t:stä l. Näissä tapauksissa kyse on yleensä huolimattomuudesta kirjoittamisessa eikä kirjoittamisvaikeudesta.

Kun lapsen kirjoittaminen kehittyy, kehittyy rinnalla yleensä myös oikeinkirjoittaminen. Kehittymistä kuvaa oikeinkirjoitettujen sanojen lisääntymisen ohella myös ison alkukirjaimen käyttämisen automatisoituminen tutuissa nimissä ja lauseiden alussa. Lisäksi lapsi oppii käyttämään pistettä lauseiden lopussa myös omissa teksteissään. (Perusopetuksen vuosiluokkien 1 - 2 opetussuunnitelman perusteiden luonnos 2001.)

Parhaita oikeinkirjoitusharjoituksia ensimmäisellä luokalla ovat erilaiset sanatasoiset sanelukirjoitukset. Tehokas harjoitus etenee seuraavalla tavalla: lapsi kuuntelee sanan, toistaa sen, kirjoittaa, tarkistaa ja korjaa. Korjaamalla välittömästi oikeinkirjoitusvirheensä, lapsi myös oppii. Opettajan tulee sanelukirjoituksissa pyrkiä ohjaamaan oppilasta oikeaan ratkaisuun ja välttämään arvaamista. Tarvittaessa opettaja voi kertoa etukäteen esimerkiksi montako tavua kirjoitettavassa sanassa on. (Wäre ym. 2001, 24.)

4.3.3 Lauseiden rakentaminen

Kirjoittaminen edellyttää syntaktista tietoisuutta (ks. kielelliset valmiudet). Monesti välimerkkien oikea käyttäminen vaatii lauserakenteen ja kieliopin tietoista pohtimista. Kirjoittamisen alkuvaiheessa lapsilta jäävät usein välimerkit pois. Tutkimusten mukaan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista kärsivien oppilaiden on kaikilla luokka-asteilla vaikeampi hallita kirjoittaessaan oikeat lauserakenteet ja havaita tekemänsä kielioppivirheet kuin niiden oppilaiden, joilla lukivaikeutta ei ole. Välimerkkien oikeaa opettamisajankohtaa on pohdittu ja opettajat ovat olleet siitä eri mieltä. Välimerkit ovat vaikea asia ja sikäli ne voisi opettaa myöhemminkin, mutta tarve päästä käyttämään taitoa omissa kirjoitelmissaan, pakottaa niiden opettamisen jo varhaisessa vaiheessa. (Vikainen 1982, 53.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 44) sanotaan, että lasta pitäisi ohjata tekemään havaintoja kielen lauserakenteesta. Jo alkuopetuksessa tulisi lausetasolla harjoitella oikeinkirjoitusta ja totuttautua käyttämään isoja alkukirjaimia lauseiden alussa. Lauseiden lopetusmerkkeihin tulisi tutustua ja niiden käyttöä alustavasti harjoitella omissa teksteissä. (Perusopetuksen vuosiluokkien 1 - 2 opetussuunnitelman perusteiden luonnos 2001.)

Matilaisen (1989, 115 - 121) tutkimuksen mukaan ensimmäisen luokan oppilaat kykenivät kirjoittamaan rakenteellisesti selkeitä lauseita. He olivat saavuttaneet kielellisen kyvyn ja pystyivät asettamaan peräkkäin merkityksellisiä yksiköitä. Lähes

puolet heistä osasi käyttää jo sivulauseitakin, joista yleisimpiä olivat alistuskonjunktiolauseet, kuten *että*-, *kun*- ja *sitten kun* -sanalla alkavat lauseet.

Töllisen ym. mukaan (1992) isojen kirjainten ja pisteiden puuttuminen lasten omista kirjoituksista ei yleensä tarkoita sitä, että lapsella olisi keho lausetaju. Jos teksti muutoin on järkevää ja siitä puuttuu vain välimerkit ja isot alkukirjaimet tarkoittaa se sitä, että lapsen taito lisätä edellä mainitut asiat tekstiinsä ei ole vielä automatisoitunut. Mitä useammin lapsi näkee lauseita ja harjoittelee niiden kirjoittamista ja mitä varmemmin häneltä sujuvat kirjainmuotojen tekeminen sekä oikeinkirjoitus, sitä enemmän hänen kirjoituksiinsa ilmestyy myös välimerkkejä ja isoja alkukirjaimia (Töllinen ym. 1992, 47, 54.) Lapsen lausetajun kehittymistä ja lausekäsitteen oppimista tukee se, että myös koulussa puhutaan kokonaisia lauseita. Opettaja käyttää itse lauseita puheessaan ja pyytää oppilaitakin vastaamaan kokonaisella lauseella, aina kun se on mahdollista. (Julkunen 1993, 78.)

4.4 Kirjoituksen sisältö

Tuottavaa kirjoitustaitoa voidaan tutkia kirjoitustuotoksen sisällön, kuten sanaston perusteella. Tällöin tarkastellaan kirjoitustaitoa jo laaja-alaisena kielellisenä ja ajattelutaitoja vaativana kykynä. (Matilainen 1993, 60 - 61.) Tässä työssä tarkastelemme sisällöstä 1) kerrontatapaa, sisällön mielikuvituksekkua ja kirjoittajan kielen rikautta sekä 2) kirjoitelman johdonmukaisuutta ja rakennetta.

4.4.1 Kirjoitelman sisältö

Ensimmäisen luokan oppilaan on huomattavasti vaikeampi ilmaista itseään kirjoittamalla kuin puhumalla tai piirtämällä. Joillakin lapsilla lisäksi motorinen kömpelyys kirjoittamisessa saattaa vaikeuttaa ajattelua. Lasta tulee kuitenkin innostaa myös kirjoittamalla itsensä ilmaisemiseen, ja tällöin on tärkeää, että hän saa kirjoittaa itse keksimästään aiheesta omien taitojensa mukaan. (Töllinen ym. 1992, 51.)

Aluksi oppilaan omat kirjoitelmat ovat hänen kehitystasonsa mukaista kirjoitettua puhetta. Oppilaat kirjoittavat tunnelmiaan ja ajatuksiaan senhetkisellä kirjoitustaidollaan, ja opettajan tulee hyväksyä jokainen kirjoitus. (Roberts 1989, 183; Wäre ym. 2001, 25.) Lapset kirjoittavat vain siitä, mistä he jotain tietävät. Tutuimmat kirjoitusaiheet löytyvät lapsen omista kokemuksista. Oppilaat eivät aina osaa arvostaa omia kokemuksiaan kirjoituksen lähteenä, vaan he kuvittelevat, että hyvään tarinaan

täytyy liittyä aina jokin hauska tapaus. Kun oppilaat huomaavat, ettei omassa tarinassa tarvitse olla mitään keksittyä hauskaa, he oppivat luottamaan omiin kokemuksiinsa ja kirjoittamaan niistä. (Töllinen ym. 1992, 53.)

Hiltunen (1995, 40 - 41) on muovannut omaan tutkimukseensa sopivaksi Mialaretin (1966, 161) kuvantulkintatapojen sekä Vähäpassin (1987, 36 - 39) tekstinymmärtämisen strategioiden pohjalta kirjoittajan kerrontatapaa kuvaavan luokituksen. Kerrontatavasta käy ilmi kuinka lapsi tulkitsee annettua virikettä, kuten kuvaa. Hiltunen on jakanut kerrontatavan tunnistavaan, toistavaan ja päättelevään kertomiseen.

Tunnistavassa kertomisessa lapsi tunnistaa joitakin yksityiskohtia kuvasta ja luettelee niitä. Hän ei ymmärrä vielä kertomuksen sisältöä. *Toistavassa kertomisessa* kertomus rakentuu niiden asioiden varaan mitä lapsi näkee kuvassa. Hän ei vielä liittää kertomukseen omaa mielikuvitustaan, toisin kuin *päättelevässä kertomisessa*, jossa lapsi rikastuttaa kertomustaan mielikuvituksellaan. Hän muun muassa keksii henkilöille nimet, vuorosanoja ja pohtii syy-seuraussuhteita. Lapsi voi myös kirjoittaa ennakoiden tai jälkikäteisesti jostakin asiasta.

Mielikuvituksekkuus kirjoituksessa näkyy muun muassa runsaina yksityiskohtina ja vaihtelevina ideoina (Sarmavuori 1982, 91). Lapsen mielikuvituksekkuaudesta kirjoituksessa kertovat myös ilmaisun runsaus, värikkyyys, ilmeikkyyys sekä erilaiset assosiaatiot. Kirjoittajan kielestä ja näin sisällön rikkaudesta ovat osoituksena lapsen hauskat ja osuvat sanat sekä sanonnat tekstissä. Tapahtumia ja asioita kuvailaan adjektiiveilla ja osuvilla verbeillä. Kirjoittajan kielen värikkyydelle ominaista ovat myös itse keksityt osuvat nimet henkilöille ja esineille. (Sarmavuori 1982, 91; Matilainen 1989, 84.)

4.4.2 Kirjoitelman johdonmukaisuus ja rakenne

Kirjoitelman vapaan aiheen valinnan ohella oppilaille tulee tarjota myös mahdollisuus harjoitella tuottavaa kirjoittamista kuvasarjan pohjalta (Töllinen ym. 1992, 54). Lapsi saa kuvasarjan, jonka kuvat hän järjestää aluksi pulpetilleen mieleiseensä, loogiseen järjestykseen. Kuvia järjestellessään hän pohtii mistä tarina alkaa, miten tarina etenee, ketä siinä seikkailee jne.

Aloittelevan kirjoittajan tuotokselle on tyypillistä epäloogisuus, toisto ja runsas sitten-sanojen käyttö. Lapsen sanavaraston karttuessa ja kirjoitettuun kieleen tutustumisen myötä, lapsi alkaa siirtää kuulemiaan ja lukemiaan rakenteita myös kirjoit-

telmiinsa. Luovan kirjoittamisen vankka perusta on lapsen taito ilmaista itseään suullisesti hyvin. (Wäre ym. 2001, 25.)

Johdonmukainen kirjoitelma on Matilaisen (1989, 23, 83) näkemyksen mukaan yhtenäinen ja sen osat liittyvät toisiinsa tasapainoisesti muodostaen jäsentyneen kokonaisuuden. Kirjoitelmassa asioiden sisäinen järjestys on looginen, noudattaen tiettyä tärkeys-, aika-, paikka- tai luokittelujärjestystä. Johdonmukaisessa kirjoituksessa lauseiden sidosteisuus on selkeä.

Robertsin (1989, 187) mukaan kirjoitetussa kertomuksessa on alku, toimintaosuus ja lopetus. Lasten omissa kirjoituksissa on usein ensin alkuasetelma, sitten lapsi kertoo mitä tapahtuu ja lopuksi mihin tarina päättyy. Loppu sisältää yleensä jonkinlaisen ratkaisun tarinassa esitellyille ristiriidoille ja tapahtumille, jos lapsen kirjoituksessa sellaisia on ollut. Wäreen ym. (1994, 35) mielestä harva ensimmäisen luokan oppilas pystyy vielä kirjoittamaan loogisesti etenevän tarinan, jossa on alku, selkeä juoni sekä loppuratkaisu.

Tarinan rakenne voi olla myös osittainen, jolloin jokin edellä mainituista osista puuttuu. Morganin (1986, 41) mukaan varsinkin aloittelevalla kirjoittajalla tarinan alku painottuu voimakkaasti ja näin varsinaiset tapahtumat sekä tarinan loppu kärsivät. Kirjoittamaan opeteltaessa lapsen kirjoittaminen on usein niin hidasta, että hän saattaa parin lauseen jälkeen unohtaa, mitä on jo kirjoittanut (Perera 1984, 265). Tämän seurauksena tuotoksen johdonmukaisuus ja rakenne kärsivät.

Tuotoksen rakenteen tarkasteluun voidaan käyttää Juelin (1994, 28 - 29) yhdessä Griffithin ja Goughin kanssa tutkimukseensa laatimaa luokittelua alkuopetusikäisten lasten kirjoittamisesta. Juelin tutkimuksessa lapsille annettiin tehtäväksi kirjoittaa kuvasta, jossa oli eläimiä kouluhuoneasetelmassa. Hänen käyttämänsä luokittelu etenee helpoimmasta vaativimpaan rakenteeseen seuraavasti:

- Lapsi kirjoitti kuvasta erillisiä sanoja tai tekstiä ilman lauserakennetta.
- Lapsi yritti kirjoittaa kokonaisia lauseita, mutta lauseet eivät liittyneet toisiinsa.
- Lapsi yritti kirjoittaa kokonaisia lauseita kuvatakseen kuvan hahmoja tai asioita.
- Lapsi kirjoitti jo vaativamman, yhtenäisen kuvauksen hahmoista tai asioista.
- Lapsi käytti taustatietojaan kirjoittaessaan kuvausta hahmoista tai eläimistä.
- Lapsi kirjoitti kertomuksen tapahtumista, mutta se ei ollut kaikilta osin yhtenäinen.

- Lapsi kirjoitti kokonaisen kertomuksen, joka sisälsi useita osatekijöitä kertomuksen rakenteesta, kuten aloitusasetelman ja seuraamukset.
- Lapsen kirjoittamassa kertomuksessa oli enemmän kuin yksi kappale, joista vähintään yhdessä oli useita osia kertomuksen rakenteesta.
- Lapsen kirjoittamassa kertomuksessa oli useita melko kokonaisia kappaleita, joita yhdisti toisiinsa juoni.

Kirjoittajan tapaa jäsentää ajatuksensa kirjoitetuksi kieleksi voidaan tarkastella Matilaisen (1993, 61) mukaan lapsen käyttämien hahmottamisstrategioiden perusteella. Hän erottaa oppilaiden kirjoitustuotoksista tarkasteltuna neljä erilaista strategiaa: atomistisen eli irrallisia ajatuksia luetteloivan, serialistisen, ajatuksesta toiseen sarjoittuvan, holistisen, jossa yhtä pääajatusta valotetaan eri perustein sekä analyttisen, pääajatuksen syitä ja seurauksia pohtivan kirjoituksen. (Matilainen 1993, 44.)

Matilaisen (1993) tutkimuksessa suurin osa ensiluokkalaisista kirjoitti ajatuksensa paperille irrallisina lauseina aiheeseen liittyen, mutta ilman loogista järjestystä ja yhtenäistä juonta, kirjoitan ”mitä tiedän ja mitä tulee mieleen” -strategiaa käyttäen. Atomistinen hahmottamisstrategia onkin tyypillinen aloittelevan kirjoittajan tapa esittää ajatuksiaan. Aloittelevalla kirjoittajalla suurin osa energiasta kuluu kirjoittamisen mekaaniseen suorittamiseen ja näin hänen kognitiiviset taitonsa eivät vielä riitä kirjoituksen sisällön monipuoliseen käsittelyyn. (Matilainen 1993, 47, 70 - 71.) Ensimmäisen luokan oppilaat hallitsevat kyllä melko hyvin sana- ja lausetason, mutta lauseiden yhteen sovittaminen on heille vielä vaikeaa (Matilainen 1989, 132).

Ensimmäisen luokan keväällä Matilaisen mukaan pieni osa oppilaista käytti jo serialistista hahmottamisstrategiaa. Nämä kirjoittajat esittivät ajatuksensa vuolaasti ja pohdiskelematta suoraan paperille. Serialistinen kirjoittaja ilmaisee ajatuksensa ketjuvirkkeiden avulla, käyttäen yhdistämistä ilmaisevia konjunktioita. (Matilainen 1993, 48, 71.) *Ja ja sitten* -sanat ovat Kressin (1994, 165 - 166) mukaan ensimmäisiä, joilla alkava kirjoittaja yhdistää lauseita toisiinsa. Kumpikin konjunktio kertoo kausaalisuudesta ja niillä kirjoittaja ilmaisee, että hänellä on vielä jotakin sanottavaa asiasta. Alkava kirjoittaja käyttää niitä usein myös muiden konjunktioiden paikalla tai pisteen asemasta. (Perera 1984, 230 - 231; Berman 1997, 72 - 73.) Serialistiset kirjoitelmat ovat loogisempia kuin atomistiset kirjoitelmat. Oppilaan kirjoitustaidon tulee olla jo melko kehittynyt, että hän pystyy esittämään ajatuksiaan aika-, tapahtuma- ja / tai tärkeysjärjestyksessä. (Matilainen 1993, 48, 71.)

Johdonmukaiseen kirjoitukseen pääsemiseksi sidoskeinoina kirjoittamisessa voidaan käyttää myös pronomineja (Kauppinen, Koskela, Mikkola & Valkonen 1995, 130 - 134). Bermanin (1997) mukaan 7 - 9-vuotiailla kirjoittajilla pronomien käyttö teks-
tin sidostamiseen lisääntyy; he järjestävät ja alistavat lauseita niiden avulla. Tällöin he eivät enää jatkuvasti toista tekijää substantiivilla, vaan käyttävät toisella kerralla esimerkiksi pojasta ja koirasta kirjoittaessaan he-pronominia. (Berman 1997, 71.) Kirjoittamaan oppimisen alkuvaiheessa lapset käyttävät Tornéuksen (1991, 47) mukaan kuitenkin usein myös virheellisiä viittaussuhteita.

5 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA ETENEMINEN

5.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tieteenfilosofiassa laadullinen (kvalitatiivinen) tutkimus edustaa hermeneuttista tutkimusotetta, joka painottaa tulkintaa ja ymmärtämistä. Tarkoituksena on lisätä tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja sen merkityksestä. Laadullinen tutkimus on ideografista eli se keskittyy tiettyihin, yksittäisiin tapauksiin. Pyrkimyksenä on ymmärtää yksilöllistä käyttäytymistä ja antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta siitä. (Cohen & Manion 1985, 9; Soininen 1995, 30 - 35; Eskola & Suoranta 1998, 61.)

Laadullisella tutkimuksella on läheinen suhde teoriaan. Tutkimus pohjaa yleensä teoreettiseen viitekehykseen, joka antaa näkökulman tutkimukseen ja johon palataan myös aineistoa analysoitaessa (Alasuutari 1994, 240; Eskola & Suoranta 1998, 82 - 83). Teorian lisäksi laadullisessa tutkimuksessa voidaan hyödyntää tilastollistakin aineistoa kun se auttaa selittämään tutkittavaa ilmiötä (Soininen 1995, 82). Kokonaiskuvan saamiseksi aiheesta voi joskus olla tarpeen yhdistellä eri metodeja (laadullisia ja määrällisiä) samassa tutkimuksessa (Brannen 1992, 60).

Tapaustutkimus on yksi tapa tehdä laadullista tutkimusta. Itse päädyimme siihen, koska se sopii oppimisen tutkimiseen, pyrkii syvälliseen ymmärtämiseen ja mahdollistaa monipuolisen aineiston hankkimisen. Tapaustutkimus tutkii nimensä mukaisesti tiettyä tapausta, esimerkiksi yhtä koulua, luokkaa tai oppilasta. Tapaus voi olla erikoinen, tai sitten aivan tavallinen tapaus. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen &

Saari 1994, 10 - 11.) Meidän tutkimuksessamme on kolme tapausta, jotka ovat kaikki toisaalta tavallisia ja toisaalta ainutlaatuisia.

Tapaustutkimus on kiinnostunut prosesseista, ei niinkään lopputuloksista. Niinpä se sopii hyvin pitkittäistutkimuksen tekemiseen, jollainen myös oma tutkimuksemme on. Tapaustutkimus on myös naturalistista, eli se tapahtuu luonnollisessa ympäristössä, ilman keinotekoisia koejärjestelyjä. Oma aineistomme syntyi lähes kokonaan ilman meidän vaikutustamme, vain haastattelut ovat olleet “ylimääräistä”. (Syrjälä ym. 1994, 13, 15; Soininen 1995, 82, 88.)

Tapaustutkimus on kokonaisvaltaista, taustateorioita yhdistelevää ja kuvailevaa tutkimusta (Syrjälä ym. 1994, 13). Se sopii hyvin tutkimukseemme, koska pyrimme työssämme kuvaamaan tapaustemme yksilöllisiä kehityspolkuja, ymmärtämään ja tulkitsemaan niitä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja tästä syystä käyttämään eri teorioita tulkintamme pohjana. Kokonaisvaltaisuus ja teorioiden sekä metodien yhdisteleminen vaatii tutkimusasetelmalta joustavuutta. Laadullinen tutkimus antaa tekijälleen vapauden käyttää mielikuvitustaan tutkimuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja raportoinnissa. (Eskola & Suoranta 1998, 20.)

5.2 Tutkimustehtävät

Laadullinen tapaustutkimus on luonteeltaan sellaista, ettei siinä pyritä etukäteen esittämään tarkkoja tutkimusongelmia ja hypoteeseja. Tutkimusongelmat, tai pikemminkin tutkimustehtävät, jäsentyvät prosessin edetessä. Tutkimuksen alussa tutkijalla on vain yleiskäsitys ja lähtökohtaoletuksia aiheestaan. Taustateorian ja uusien havaintojen myötä mielekkäimmät tutkimustehtävät täsmentyvät ja selkeytyvät. (Syrjälä & Numminen 1988, 16; Syrjälä ym. 1994, 16, 21.)

Alussa tiesimme vain, että halusimme tutkia kirjoittamaan oppimista ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Meitä kiinnosti aiheen moniulotteisuus; mitä kaikkea kirjoittamaan oppimisen taustalta löytyy? Kirjoittamisvalmiuksia koskeva tutkimustehtävämme syntyi lähinnä teoriakirjallisuuden ja aiempien tutkimusten pohjalta. Sen sijaan kirjoittamaan oppimisen etenemiseen ja taustatekijöihin liittyvät tehtävät muotoutuivat enemmänkin havaintojemme myötä, tutkimuksen edetessä. Teoria on silti niidenkin taustalla, se ohjasi havaintojemme tekoa kentällä. Tutkimustehtäviksemme muotoutuivat:

1. Millaiset lasten kirjoittamisvalmiudet olivat esiopetuksessa ja koulun alussa?
2. Miten lasten kirjoittamaan oppiminen ja kirjoittamisessa kehittyminen etenivät ensimmäisen puolen vuoden aikana koulussa?
3. Miten eri taustatekijät olivat yhteydessä lasten kirjoittamaan oppimiseen ja kirjoittamisessa kehittymiseen?

5.3 Tutkimusjoukon valinta

Laadullinen tutkimus voi koostua pienestäkin ihmisjoukosta (Peräkylä 1995, 40). Tutkimusjoukko on ennemminkin aiheen kannalta mielenkiintoinen siivu yhteiskunnasta kuin varsinainen otos (Pyörälä 1995, 14). Laadullisessa tutkimuksessa onkin yleensä kyse tutkijan teorian pohjalta valikoimasta harkinnanvaraisesta näytteestä. Kun tutkittavien joukko on pieni, sitä ei kannata valita sattumanvaraisesti. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Tavoitteena on sanoa vähästä paljon, eikä paljosta vähän - toisin kuin tilastollisessa tutkimuksessa (Pyörälä 1995, 20).

Määrällinen tutkimus voi joskus toimia laadullisen tutkimuksen helpottajana, esimerkiksi auttamalla tutkimuksen kohteiden valinnassa (Brannen 1992, 60). Itse päädyimme valitsemaan tutkimusjoukkomme kirjoittamisvalmiuksia koskevan teorian ja kouluvalmiuksia mittaavan ryhmätestin (tarkemmin luvussa 5.4.1) perusteella. Ryhmätesti tuottaa määrällistä tietoa. Otimme testissä valintaperusteeksi kielellisiä valmiuksia mittaavat tehtävät ja koko testin yhteispistemäärän. Halusimme pienen, mutta mahdollisimman heterogeenisen joukon tutkimukseemme. Päädyimme kolmeen lapseen, jotka edustivat maaliskuussa 2001 tehdyn kouluvalmiuksien ryhmätestin perusteella heikkoja, keskitasoisia ja hyviä kirjoittamisvalmiuksia. Tässä tutkimuksessa käytämme heistä nimiä Pekka, Jaakko ja Tytti.

5.4 Aineiston keruu

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä ihmisen suosiminen tiedonkeruun välineenä. Joustavuus ja sopeutuminen nopeastikin vaihtuviin tilanteisiin tekee ihmisestä ylivoimaisen mittausvälineen esimerkiksi kynään ja paperiin verrattuna. Toisaalta ihmistä pidetään subjektiivisempänä ja siten epäluotettavampana tiedonkeruuvälineenä kuin esimerkiksi kyselylomaketta. (Borg & Gall 1989, 379 - 380; Brannen 1992, 4 - 5; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 201.) Luotettavuuskysymyksistä enemmän luvussa 5.6.

Kvalitatiivisella aineistolla tarkoitetaan yleensä aineistoa, joka on tekstimuodossa. Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan eräs laadullisen aineiston tärkeimmistä piirteistä on sen keskittyminen luonnollisesti tapahtuviin, jokapäiväisiin tapahtumiin. Tällöin saamme hyvän kuvan siitä, mitä ”oikea elämä” on. (Miles & Huberman 1994, 10.) Luonnollisia tapahtumia kuvaava teksti voi syntyä tutkijasta riippumatta tai hänen toimestaan. Esimerkiksi päiväkirjat ja kirjeet ovat olemassa ilman tutkijaa-kin, samoin kaikki koulussa kirjoittamaan opetellessa syntyvät tekstit. Tutkijan aloitteesta taas syntyy tekstiä esimerkiksi havainnoinnin ja haastattelun yhteydessä. (Eskola & Suoranta 1998, 15.)

Havainnoitaessa esimerkiksi koulun opetustilannetta on kyse luonnollisesta aineistosta, sillä tutkittava tilanne on olemassa tutkimuksesta riippumatta ja se pyritään kuvaamaan sellaisenaan. Sen sijaan esimerkiksi haastattelut eivät ole luonnollisia aineistoja vaan erityisiä vuorovaikutustilanteita, jotka ovat olemassa vain tutkimusta varten. Sekä havainnoinnissa että haastattelussa on tärkeä kiinnittää huomiota tutkijan vaikutukseen aineiston keruutilanteessa ja pohtia sitä tarkastellessa tutkimuksen luotettavuutta. (Pyörälä 1995, 18 - 19.)

Meidän keräämämme aineisto kattaa tutkimusjoukkomme esiopetusvuoden ja ensimmäiset puoli vuotta heidän koulutiästään. Keräsimme aineistoa kokoamalla dokumentteja, haastattelemalla eri osapuolia, havainnoimalla tutkimuskohteita sekä teettämällä heillä testejä ja tehtäviä. Seuraavissa luvuissa on kerrottu tarkemmin miten, missä ja milloin olemme aineistoa koonneet.

5.4.1 Havainnointilomake, testit ja tehtävät

Esiopetusvuotena tutkimuslastemme vanhemmat ja päiväkodin henkilökunta täyttivät yhdessä lapsista ”oppimisvalmiuksien arviointi esikouluikäisillä” - *havainnointilomakkeen*. Lomake on osa ”Kouluvalmiuden arviointi Turussa” - projektia (Huolila, Kinon, Kärki, Saralehto & Saranpää 1999). Havainnointilomakkeessa tarkastellaan lapsen omatoimisuutta päivittäistoiminnoissa, sosiaalisia ja työskentelytaitoja, motoriikkaa, visumotoriikkaa ja hahmotusta, kielellisiä valmiuksia, matemaattisia valmiuksia ja loogista ajattelua sekä käyttäytymistä oppimistilanteissa. Me tarkastelemme tutkimuslastemme kohdalta kaikkea muuta paitsi matemaattisia valmiuksia ja omatoimisuutta päivittäistoiminnoissa. Lomake täytettiin sekä syyskuussa että huhti-toukokuussa. Koska lomake täytettiin vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan yhteistyönä, katsomme sen edustavan molempien osapuolten näke-

mystä lapsen kehityksestä ja antavan luotettavaa tietoa tutkittavien lasten oppimisvalmiuksista. Lomake toimi meillä myös lastentarhanopettajien haastattelujen pohjana.

Turussa kehiteltyyn kouluvalmiuden arviointipakettiin kuuluu myös *ryhmätesti*, (Elomäki ym. 1999), joka mittaa lasten kielellisiä ja matemaattisia valmiuksia. Sen tehtävät ovat: kuvioiden jäljentäminen mallista, muisti ja tarkkaavaisuus, sanan alkuäänteen tunnistaminen, matemaattiset valmiudet, kuvioiden jäljentäminen pisteiden kautta, riittäminen ja kirjainten kirjoittaminen. Elomäki, Huolila, Poskiparta ja Saranpää testasivat kehittämällään ryhmätutkimuksella Turussa vuosina 1996 ja 1997 yli tuhat lasta. Loppujen lopuksi kouluvalmiustestin normiaineistoon otettiin mukaan 602 lapsen testitulokset. Testiä ei ole normitettu koko maata kattavaksi, eikä sen perusteella voi yksin tehdä lapsen kouluvalmiutta koskevia päätöksiä. (Elomäki ym. 1999, 24 - 25.) Testi on kuitenkin laajalti käytössä Turun ulkopuolellakin. Se karsii hyvin vaikeimmat kielelliset ongelmat ja sitä voidaan pitää pohjana vanhempien kanssa käytäville kouluvalmiuskeskusteluille. Turussa testin on todettu ennustavan hyvin lasten menestymistä ensimmäisellä luokalla koulussa (Elomäki ym. 1999, 47).

TAULUKKO 1. Ryhmätutkimuksen summapistemäärän ja eri tehtävien keskiarvot ja keskihajonnat (Elomäki ym. 1999, 25).

Jakaumien sijainnin ja hajonnan tunnusluvut					
Ryhmätutkimuksen tehtävät:	n	Min	Max	Keskiarvo	s
Kuvioiden jäljentäminen mallista	602	0	12	10,3	2,0
Muisti ja tarkkaavaisuus	602	0	14	10,7	2,7
Sanan alkuäänteen tunnistaminen	602	0	10	5,4	3,2
Matemaattiset valmiudet	602	0	18	14,2	4,3
Kuvioiden jäljentäminen pisteiden kautta	602	0	8	5,4	3,1
Riittäminen	602	0	10	8,5	1,9
Kirjainten kirjoittaminen	602	0	19	13,1	5,9
Summapistemäärä	602	8	91	67,8	15,5

Mikäli lapsi sai koko testin yhteispistemääräksi vähemmän kuin 51 pistettä, hänet ohjattiin jatkotutkimuksiin. Nämä lapset kuuluvat heikoimpaan 15 prosenttiin, jonka on todettu kärsivän koulussa oppimisvaikeuksista (Ahonen ym. 1995). Keskitason suoritukseksi katsottiin 60 - 76 pisteen yhteispistemäärä. Parhaiten menestynyt 15 prosenttia lapsista sai 85 pistettä tai enemmän. (Elomäki ym. 1999, 25 - 26.)

Ryhmätestin seurantatutkimuksessa todettiin riittelystä, kirjainten kirjoittamisesta, sanan alkuäänteen tunnistamisesta, muisti- ja tarkkaavaisuustehtävästä sekä kuvioden jäljentäminen mallista -tehtävästä koostuvan kielellisen kouluvalmiuden ennustavan yhteispistemäärää paremmin kirjoitustaitoa ensimmäisellä luokalla. Lapset jaettiin tasoryhmiin kielellisen kouluvalmiutensa perusteella. Heikoimmin menestyneet saivat enintään 37 pistettä, keskitasoiset 47 - 53, ja parhaat 61 pistettä tai enemmän, mikä käy ilmi seuraavasta kuviosta.

TAULUKKO 2. Kielellisen kouluvalmiuden summapistemäärän jakauma (Elomäki ym. 1999, 44).

Summapistemäärä (min: 20p, max: 65p)	Frekvenssi	suhteellinen frekv.
Ryhmä 1: 20 - 37p	24	15,9 %
Ryhmä 2: 38 - 46p	34	22,5 %
Ryhmä 3: 47 - 53p	31	20,5 %
Ryhmä 4: 54 - 60p	38	25,2 %
Ryhmä 5: 61 - 65p	24	15,9 %

Oma tutkimusjoukkomme testattiin ryhmätestillä maaliskuussa 2001. Testin suoritti ja pisteytti koulupsykologi ja testaustilanteessa lasten työskentelyä oli havainnoimassa meidän lisäksi päiväkodin henkilökuntaa. Tutkimuskohteistamme testissä heikosti menestyneellä Pekalla testin yhteispistemäärä oli 48 ja kielellisten tehtävien summapistemäärä 38 pistettä. Keskitasoisesti suoriutunut Jaakko sai yhteispistemääräksi 67 ja kielellisten tehtävien summapistemääräksi 53 pistettä. Hyvin menestyneen Tytin yhteispistemäärä oli 88 ja kielellisen osion summapistemäärä 62 pistettä. Kunkin lapsen testituloksia käsitellään tarkemmin luvussa 6.

Koulun alkaessa syksyllä 2001, ns. pehmeän alun aikana, tutkimusjoukkomme koulun kaikille ensimmäisen luokan oppilaille tehtiin *ala-asteen lukutestin* (Al-

lun) kielellistä tietoisuutta mittaavat tehtävät (Lindeman 2000). Tällä pyrittiin etukäteen löytämään ne oppilaat, joilla mahdollisesti tulisi olemaan ongelmia lukemaan ja kirjoittamaan opettelussa.

Ala-asteen lukutesti (Lindeman 2000) on normitettu suomenkielisille, 7 - 13-vuotiaille, yleisopetuksessa oleville lapsille. Sen pohjalta tehdyt tulkinnat lasten taidoista ovat valideja ja reliaabeleja. Meidän kannaltamme ongelmallista on, että testin vaikeustaso vastaa kunkin luokan maaliskuun taitotasoa, kun meidän tutkimusjoukkomme testattiin kielellisen tietoisuuden osalta jo elo-syyskuussa. Lisäksi yksi tutkimuskohteistamme oli jo tuolloin erityisluokalla, eli hän ei ollut yleisopetuksen oppilas. Erityisopettajan ja luokanopettajien mukaan testaaminen oli kuitenkin perusteltua ja tuloksia käsiteltiin suuntaa-antavina. Olimme itse mukana testaamassa tutkimuskohteidemme luokkia.

Lukutesti sisältää kaksi yksinkertaista äännetietoisuutta mittaavaa tehtävää (riimitys ja sanojen pilkkominen tavuiksi) ja neljä yhdisteltyä äännetietoisuutta mittaavaa tehtävää (alku- ja loppuäänteiden tunnistaminen, kirjain - äänne-kytkentä ja tavujen yhdistäminen sanoiksi). Testi ei mittaa muistamista eikä edellytä luku- tai kirjoitustaitoa. (Lindeman 2000, 28 - 29.)

Testissä saatujen pisteiden perusteella lapset voidaan jakaa tasoryhmiin 1 - 9. Tulosten tulkitsija voi päättää käyttäkö hän tiukkoja vai karkeita määrittelykriteerejä tulkinnassaan. Tiukan määritelmän mukaan oppilaalla on vaikeuksia, jos hän sijoittuu tasoryhmään 1 (4 % lapsista). Karkean määritelmän mukaan suoritus on alle keskitason jos oppilas sijoittuu ryhmiin 1 - 3 (noin 23 % lapsista). Tasoryhmät 4 - 6 edustavat keskitasoa (54 %) ja ryhmien 7 - 9 taidot ovat yli keskitason (noin 23 % lapsista). (Lindeman 2000, 13 - 14.) Tutkimusjoukkomme koulussa katsottiin lähinnä onko lapsilla odotettavissa vaikeuksia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa; keskitasoisia ja sitä parempia oppilaita ei eroteltu sen tarkemmin. Tutkimusjoukkomme testitulokset esitetään luvussa 6.

Valmiustestien jälkeen keräsimme aineistoa lasten kirjoittamaan oppimisesta ja kirjoittamisen kehittymisestä tallentamalla heidän kirjoitustuotoksiaan pitkin syksyä ja talvea 2001 - 2002. Kaikki lasten tekemät *kirjoitustehtävät* olivat meille dokumentteja heidän edistymisestään. Syrjälän ja Nummisen (1988, 115) mukaan dokumenttien koonnissa ongelma on usein se, että aineistoa on pikemminkin liikaa kuin liian vähän. He esittävät, että aineistoa kerätessä kannattaa harjoittaa kritiikkiä ja tallettaa valikoiden vain oman tutkimuksen kannalta tarpeellinen materiaali. Tämä oli arkipäivää myös meidän työssämme; olisi ollut turhaa valokopioida itsellemme jo-

kaista lasten tuottamaa kirjainta, tavua ja sanaa. Sen sijaan päätimme ottaa talteen tuotoksia säännöllisesti pitkin matkaa ja mahdollisimman monipuolisesti.

Tutkimusjoukkomme tasoeroista johtuen myös heidän talletettujen dokumenttiansa laatu vaihtelee suuresti. Olemme kuitenkin pyrkineet kokoamaan mahdollisimman kattavan aineiston kunkin lapsen kirjallisista tuotoksista. Lasten tuotokset koostuvat vihkoihin harjoitelluista kirjaimista, tavuista ja sanoista, Salaisen Aapisen työkirjan tehtävistä, saman kirjasarjan "kuntotesteistä" (kirjoituskokeista), meidän ja luokanopettajien teettämistä erilaisista kirjoittamista vaatineista tehtävistä sekä muista, vapaa-ajalla tuotetuista kirjoituksista.

5.4.2 Teemahaastattelu

Keräsimme tietoa tutkimusjoukon kirjoittamisvalmiuksista ja kirjoittamaan oppimisesta haastatteleamalla lastentarhanopettajia kesällä 2001 ja luokanopettajia saman vuoden lokakuussa. Marraskuussa haastattelimme tutkimuslasten vanhempia (käytännössä äitejä) lasten esiopetusajasta, kirjoittamaan opettelusta, kirjoittamismotivaatiosta ja läksyjen teosta kodin näkökulmasta. Lisäksi haastattelimme syyslukukauden loppupuolella lapsia siitä, miltä kirjoittamaan opetteleminen on heistä tuntunut ja miten se on sujunut. Tarkensimme lisäksi omia havaintojamme lasten kirjoittamisesta keskustelemalla luokanopettajien kanssa lapsista pitkin syksyä ja talvea useaan otteeseen.

Haastattelu on yksi yleisimmistä aineistonkeruumetodeista laadullisessa tutkimuksessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 192). Sen tarkoituksena on selvittää mitä jonkun toisen mielessä liikkuu. Tunteita, ajatuksia ja aikomuksia ei voi havainnoida. Haastattelun tavoitteena on päästä sisälle toisen näkökulmaan, haastateltavan maailmaan. (Patton 1990, 278 - 279.) Me halusimme kuulla lähinnä lasten ja heidän vanhempiansa näkökulman kirjoittamaan opetteluun. Lastentarhanopettajien ja luokanopettajien haastatteluilla pyrittiin ennemminkin keräämään kerralla paljon tietoa, mihin tarkoitukseen haastattelu sopii myös mainiosti (Soininen 1995, 113).

Haastatteluksi voidaan kutsua niin lyhyitä kysymyksiä ja keskusteluja, kuin pitkää, syvällistä haastatteluakin (Soininen 1995, 112). Tässä tutkimuksessa käytimme teemahaastattelua. Se on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa kysymysten tarkka muoto ja järjestys ovat muunneltavissa. Haastattelun aihepiirit eli teemat ovat kuitenkin tiedossa jo etukäteen. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 36.)

Teemahaastattelun runko muodostuu tutkimuksen teorian pohjalta. Teemaluettelo voi olla hyvinkin pelkistetty, mutta myös yksityiskohtainen - riippuen siitä miten pitkälle tutkija on onnistunut spesifioimaan tutkimusaihettaan. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 41; Patton 1990, 283.) Haastattelurungon avulla varmistetaan, että kaikilta haastatelluilta saadaan vastaukset kaikkiin teemoihin (Syrjälä & Numminen 1988, 100). Teke-
miemme haastattelujen teemaluettelot ovat liitteinä 1 - 4.

Tapaustutkimuksen keskeinen piirre on vuorovaikutuksellisuus (Syrjälä ym. 1995, 13 - 14). Juuri vuorovaikutus tutkijan ja tutkittavan välillä tekee haastattelusta ainutlaatuisen tiedonkeruumenetelmän. Tässä asiassa on sekä hyvät että huonot puolensa. Hyvää on esimerkiksi se, että tutkijalla on mahdollisuus joustavasti selventää ja syventää saamiaan vastauksia. Tämä oli tarpeen, koska kyseessä on niinkin moniulotteinen asia kuin kirjoittamaan oppiminen ja pitkä ajanjakso (lastentarhanopettajilla esiopetusvuosi, luokanopettajilla ensimmäiset puoli vuotta koulussa) käsiteltävänä. Hyvää on myös se, että tutkija voi haastattelun aikana tarkkailla tutkittavaansa ja liittää havaitsemansa nonverbaalit viestit tämän vastauksiin. Haastattelun huonot puolet taas liittyvät siihen, että se vie aikaa, eikä haastateltavien luotettavuudestaan voi aina olla varma. (Hirsjärvi ym. 2000, 193 - 194.) Haastateltavat eivät välttämättä ole halukkaita kertomaan kaikesta, mistä haastattelija haluaisi kuulla (Soininen 1995, 113). Tähän törmäsimme lähinnä lasten äitien haastatteluissa.

Onnistuneen haastattelun perustana on luottamuksellinen suhde tutkijan ja haastateltavan välillä (Hirsjärvi & Hurme 1982, 52). Omassa tutkimuksessamme pyrimme vakuuttamaan haastateltavat rehellisyydestämme ja luotettavuudestamme jo yhteydenottovaiheessa. Tutkijan luotettavuus liittyy läheisesti eettisiin kysymyksiin, joita käsittelemme luvussa 5.7.

5.4.3 Havainnointi

Havainnointi on erittäin vaativa tapa kerätä tutkimusaineistoa. Toisin kuin haastattelussa, jossa epäselviä asioita voidaan tarkentaa myöhemmin, havainnoitavat tapahtumat ovat ainutkertaisia ja koskevat nykyisyyttä. Mennyttä ei voi havainnoida. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 18.)

Havainnoimalla saadaan tietoa tapahtumista ja ihmisten käyttäytymisestä. Havainnointi voi olla tarkkaan strukturoitua ja hyvin yksityiskohtaista tai epämääräisempää kuvausta. Itse käytimme osallistuvaa observointia, joka tarkoittaa mukanaoloa tutkittavien sosiaalisessa ympäristössä. (Soininen 1995, 110 - 111.) Teim-

me päättöharjoittelumme tutkimuskohteidemme luokissa loka-marraskuussa 2001 ja toinen meistä teki vielä kenttäharjoittelunsa yhden tutkimuskohteemme luokassa tammi-helmikuussa 2002.

Kirjasimme havaintojamme tutkimusjoukkomme kirjoittamisesta ylös viikoittain tai kun jotain uutta ilmeni. Koska opetimme itse kirjoittamista, sen yksityiskohtainen havainnointi oli hankalaa. Niinpä tekemämme havainnot olivat yleisluontoisempia, lasten kirjoittamaan opettelutilanteita koskevaa kuvausta. Havainnoimme esimerkiksi kuinka lapsi ryhtyy työhön, tarvitseeko hän apua, keskittyykö kirjoittamiseen, miten kirjoittaminen ylipäätään sujuu jne. Sen sijaan kunkin lapsen sanatasoisen kirjoitusprosessin yksityiskohtainen havainnointi oli opettamisen lomassa hyvin vaikeaa. Lasten kirjoitustuotokset ja opettajien haastattelut tukivat kuitenkin havaintojamme lasten kirjoittamisesta.

5.5 Aineiston tulkinta

Laadullisen tutkimuksen vaikein vaihe on aineiston analyysi ja tulkintojen tekeminen. Analyysin tarkoituksena on tuoda selkeyttä ja mielekkyyttä hajanaiseen aineistoon tiivistämällä sitä sekä tuottamalla uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1998, 138, 147.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen ja käsittely kulkevat osin lomittain. Kun tutkija on itse tärkein instrumenttinsa, hän joutuu jatkuvasti tekemään tulkintoja ja pohtimaan miten saattaa kokemuksensa raportoitavaan muotoon. (Mäkelä 1990, 45 - 46, 59.) Meidänkin olisi ollut mahdotonta kuvata esimerkiksi jokaista tavua jonka tutkimusjoukkomme kirjoitti. Niinpä jo aineistonkeruuvaiheessa jouduimme tekemään valintoja kerättävästä materiaalista. Tämä koski lähinnä havainnointia ja talletettavia dokumentteja: haastattelut ja eri testien tulokset on talletettu kokonaisuudessaan. Teoria ja aiemmat tutkimukset ohjasivat havainnointiamme ja kirjoitustuotosten keruuta.

Alasuutarin (1990) mukaan laadullisessa analyysissä voidaan periaatteessa erottaa kaksi osaa: havaintojen pelkistäminen ja tulkinta. Käytännössä nämä vaiheet kulkevat käsi kädessä. Havaintojen pelkistäminen alkaa aineiston tarkastelulla tietystä teoreettisesta näkökulmasta. Aineisto tulee hallittavammaksi, kun huomio kiinnitetään vain siihen, mikä on kysymyksen asettelun kannalta olennaista. Tämän jälkeen etsitään havaintojen yhteisiä piirteitä ja yhdistetään havaintoja, jolloin niiden määrä taas vähenee. (Alasuutari 1990, 30 - 33.)

Meidän työssämme havaintojen pelkistäminen toimi niin, että esimerkiksi kokosimme eri lähteistä (havainnointilomake, testit, haastattelut) saadun informaation kunkin lapsen kirjoittamisvalmiuksista yhteen. Tätä ennen olimme teorian ja tutkimusten pohjalta muodostaneet käsityksen siitä, mitä kirjoittamisvalmiuksiin kuuluu. Tämän jälkeen erittelimme lasten kirjoittamisvalmiuksia tarkemmin kirjallisuudesta saadun ja tutkimustehtäviemme muodostaman rungon pohjalta; esimerkiksi millaiset olivat Pekan kielellisen tietoisuuden taidot ennen kirjoittamaan opettamisen alkua. Yhdistimme eri lähteistä kerättyjä yhteneviä havaintoja niin, että saimme ne tiivistettyä raportoitavaan muotoon, jättämättä mitään olennaista pois.

Samantyyppisesti toimimme myös kirjoittamisen polkuja raportoidessamme. Keräsimme yhteen esimerkiksi kaiken lasten kirjoittamaan opettelu alkuvaihetta koskevan aineiston - haastattelut ja kirjoitustuotokset - ja muodostimme niiden pohjalta kuvan kunkin lapsen kirjoittamisesta kyseisessä vaiheessa. Jo kirjoitustuotoksia kerätessä olimme pelkistäneet materiaaliamme niin, että olimme tallettaneet tuotoksia viikoittain sillä periaatteella, että niissä ilmeni kaikki kyseiselle lapselle siinä vaiheessa keskeiset piirteet kirjoittamisessa.

Lasten kirjoitustuotoksia tarkasteltiin luvussa 4 esitetyn muodon ja sisällön näkökulmasta. Pekan kirjoituksista katsoimme tuotoksen muotoon liittyviä asioita: kirjoituksen mekaniikkaa, sanojen oikeinkirjoittamista sekä lauseiden rakentamista. Jaakon kohdalla emme voineet tarkastella lauseiden rakentamista, sillä hän ei edennyt kirjoittamisessaan vielä lausetasolle. Tytin tuotoksista saatoimme lisäksi analysoida kirjoitustuotosten sisältöön kuuluvaa kerrontatapaa, mielikuvituksekkua, kielen rikkautta sekä tarinan rakennetta ja johdonmukaisuutta.

Tulkinta tarkoittaa laadullisessa tutkimuksessa merkitystulkinnan tekemistä tutkittavasta ilmiöstä. Siihen pyritään pelkistettyjen havaintojen pohjalta, tukeutuen tilastotietoihin, muihin tutkimuksiin ja teoriakirjallisuuteen. (Alasuutari 1990, 34 - 38.) Pattonin (1990, 373) mukaan teoreettinen viitekehys ohjaa voimakkaasti analyysiä laadullisessa tutkimuksessa. Näin myös tässä tutkimuksessa. Lasten kirjoittamisvalmiuksia, heidän kirjoittamaan oppimistaan, taidossa kehittymistään ja niihin vaikuttaneita tekijöitä tarkasteltiin teoriakirjallisuudesta saatujen jaotteluiden pohjalta. Esimerkiksi Jaakon kirjoitustuotoksia tarkasteltiin työmme teoriaosassa esitellyn kirjoituksen muodon kehittymisen näkökulmasta. Samoin tulkintaa hänen oppimiseensa vaikuttaneista tekijöistä ohjasivat aiemmat tutkimukset ja teoretieto aiheesta.

Määrälliseen aineistoon (testit) ja aiempiin tutkimustuloksiin tukeuduimme tulosten tarkastelussa lähinnä kirjoittamisvalmiuksien osalta. Esimerkiksi Turussa

käytetyn ryhmätestin pohjalta oli mahdollista tehdä tulkintoja siitä, millaiset lasten kirjoittamisvalmiudet olivat suhteutettuna suurempaan joukkoon koulutulokkaita. Testin seuranta tutkimuksen pohjalta saattoi myös luoda ennakko-oletuksia siitä, miten lasten kirjoittaminen ensimmäisellä luokalla lähtee sujumaan. Noihin oletuksiin oli hyvä verrata lasten edistymistä ja pohtia samalla syitä lasten osittain yllättäviinkin kehityspolkuihin.

5.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusten luotettavuutta tarkastellaan yleensä sisäisen ja ulkoisen validiteetin, reliabiliteetin ja objektiivisuuden käsitteillä. Pyörälän (1995) mukaan laadullisen tutkimuksen validius riippuu tutkijan kyvystä perustella valitsemansa kohderyhmä ja tutkimusasetelma. Lisäksi validius liittyy tutkimustulosten tulkinnan pätevyyteen ja yleistettävyyteen. Reliaabeliudella taas tarkoitetaan aineiston käsittelyn ja analyysin luotettavuutta. Riittävän selkeästi esitetty laadullisen analyysin kuvaus ja tehtyjen tulkintojen looginen perustelu antavat uskottavan kuvan tutkimuksesta. (Pyörälä 1995, 15, 21.)

Perinteiset luotettavuuden mittarit, validius ja reliaabelius eivät sellaisenaan toimi hyvin laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa (Eskola & Suoranta 1998, 212). Luotettavuuden käsitteen sijaan Lincoln ja Cuba (1985, 290) suosittelevat uskottavuuskäsitettä. Uskottavuus perustuu heidän mukaansa neljään tekijään: 1) totuusarvoon (sisäinen validius), 2) sovellettavuuteen (ulkoinen validius), 3) pysyvyyteen (reliaabelius) ja 4) neutraaliuteen (objektiivisuus). (Lincoln & Cuba 1985, 301 - 327.)

1) Totuusarvon käsite liittyy kysymykseen siitä, kuinka voidaan varmistua tutkimustulosten totuudellisuudesta. Tätä voidaan Lincolnin ja Cuban mukaan arvioida *vastaavuuden* kriteerillä, eli vastaavatko tutkijan tulkinnat esimerkiksi tutkittavien käsityksiä. Koska oma tutkimusjoukkomme muodostuu lapsista, olemme hakeet tukea tulkinnoillemme lähinnä luokanopettajien näkemyksistä. Keskustelimme näkemyksistämme opettajien kanssa ja he myös lukivat kuvauksemme lapsista sekä heidän kehityksestään kirjoittajina.

2) Sovellettavuus tarkoittaa tulosten *siirrettävyyttä* toiseen samantyyppiseen tutkimusasetelmaan tai ryhmään. Tämän arvioimiseksi on tutkijan kuvattava aineistonsa ja sen analyysi riittävän tarkasti. Olemme pyrkineet luvuissa 5.4 ja 5.5 kuvaa-

maan aineistoamme ja sen tulkintaa. Luvussa 6 olemme puolestaan kuvanneet havaintojamme kustakin lapsesta.

3) Pysyvyys liittyy siihen, kuinka voidaan olla varmoja että tutkimustulokset pysyisivät samoina, jos tutkimus toistettaisiin samoille tai samankaltaisille yksilöille, samantyyppisessä tilanteessa. Tämä on ongelmallista meidän työemme osalta; lapsi oppii kirjoittamaan vain kerran, ja jokainen lapsi on ainutlaatuinen yksilö. Kirjoittamaan oppimisen ja kirjoittamisessa kehittymisen prosessit olisivat voineet olla toisenlaiset toisilla lapsilla. Olemme kuitenkin pyrkineet nostamaan teoriakirjallisuuden ja omien havaintojemme pohjalta esiin kirjoittamaan oppimiseen ja kirjoittamisessa kehittymiseen liittyviä yleisiä tekijöitä, joiden pohjalta lukija voi toistaa tutkimuksen samankaltaisille yksilöille, samantyyppisessä tilanteessa. Pysyvyyden kriteeriä *luotettavuutta* ja varmuutta voidaan lisätä ottamalla mahdollisimman hyvin huomioon tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat tekijät. Itse pyrimme tähän esimerkiksi varmistamalla, että kaikkia tutkimuskohteitamme opetetaan samalla kirjoittamaan-opettamisenmenetelmällä.

4) Tutkimuksen neutraalisuus taas varmistetaan *vahvistettavuudella*, eli sillä että tutkijan tekemät tulkinnat saavat tukea muista vastaavista tutkimuksista, eivätkä ole hänen omien intressiensä suuntaamia. Olemme luvussa 6 pyrkineet käsittelemään aineistoamme kirjoittamisvalmiuksia ja kirjoittamaan oppimista koskevan teorian tiedon ja aiempien tutkimusten valossa. Myös se, että meitä on ollut kaksi tekemässä tätä tutkimusta, on pakottanut meidät jo aineistonkeruuvaiheessa perustelemaan havaintojamme ja tulkintojamme niistä. Laadullinen tutkimus on lähtökohdiltaan subjektiivista, ja objektiivisuus syntyykin oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta ja tiedostamisesta. (Lincoln & Cuba 1985, 301 - 327; Tynjälä 1991, 387 - 392; Soininen 1995, 123 - 124; Eskola & Suoranta 1998, 211 - 213.)

Meidän subjektiivisuutemme aineiston keruussa on eräs työemme luotettavuuteen liittyvä seikka. Sekä havainnointi että haastattelu ovat aineistonkeruumenetelmiä, joissa aineisto suodattuu tutkijan läpi ennen päätymistään paperille. Teemahaastattelut teimme aina niin, että olimme molemmat paikalla, joten saatoimme jällenpäin keskustella havainnoistamme, vertailla niitä ja tarkastaa niiden yhteneväisyyden. Sen sijaan luokissa tapahtunut oppilaiden havainnointi tapahtui 90-prosenttisesti vain toisen ollessa paikalla. Silloin vertasimme havaintojamme muuhun aineistoon ja haimme tukea havainnoillemme luokanopettajilta.

On vaikea arvioida, miten paljon me itse vaikutimme tutkimuksemme tuloksiin. Vierailtuamme koululla pitkin syksyä ja erityisesti päättöharjoittelumme aikaan

lapset tottuivat meihin niin, ettemme usko heidän häiriintyneen läsnäolostamme mitenkään. Se, että opetimme itse tutkimaan asiaa - kirjoittamista - olisi voinut vaikuttaa tutkimustuloksiin. Opettajilta saadun palautteen perusteella ei ole syytä kuitenkaan olettaa, että olisimme vaikuttaneet esimerkiksi huonontavasti lasten oppimistuloksiin.

Miten lasten vanhemmat kokivat meidät haastatellessamme heitä, on vaikea sanoa. Toisaalta olimme "ulkopuolisia", joille ehkä oli helpompi puhua kuin esimerkiksi luokanopettajille, toisaalta taas olimme opetusharjoittelussa koulun edustajia, henkilökuntaa. Pääosin koimme vanhempien suhtautuneen myönteisesti tutkimukseemme ja haastatteluun, mutta yhden äidin kohdalla vaistosimme vastahakoisen asenteen sekä hänen itsensä että lapsen haastatteluun. Tutkimusjoukkomme opettajat suhtautuivat positiivisesti tutkimukseemme, joten uskomme heidän lapsista antamiensa tietojen luotettavuuteen.

Tutkimustulosten luotettavuutta voi pyrkiä lisäämään triangulaatiolla, joka meidän työssämme tarkoittaa tutkijatriangulaation (eli sen että meitä on kaksi) lisäksi lähinnä eri metodien käyttöä saman kohteen tutkimiseen (Cohen & Manion 1985, 257 - 260; Brannen 1992, 59). Jokaisen tapauksen kirjoittamisvalmiuksien selvittämisessä käytettiin havainnointia (päiväkodin henkilökunnan ja vanhempien taholta), testejä ja haastatteluja. Kirjoittamaan opettelua tutkittiin puolestaan havainnoimalla, haastatteleamalla eri osapuolia sekä keräämällä dokumentteja. Koska esimerkiksi meidän ja luokanopettajien havainnot lasten kirjoittamaan oppimisesta olivat samansuuntaisia, voimme pitää niitä luotettavina.

Hieman yleistäen voidaan sanoa, että laadullisilla menetelmillä saadaan syvälistä, mutta huonosti yleistettävää tietoa. Niinpä tutkimuskohteeksi pyritään valitsemaan ilmiö, jonka olemassaoloa ei tarvitse todistella. Sen sijaan pyritään selittämään ilmiö, tekemään se ymmärrettäväksi. Tällöin yleistäminen ei ole ongelma. (Alasuutari 1994, 203 - 209.)

Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa jo tuottaessa havaintoja, valitessa esimerkkitapauksia ja yhdisteltäessä havaintoja noudatetaan sellaisia periaatteita, että tulokset voisivat päteä muihinkin kuin tutkimuksen tapauksiin. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa onkin tärkeintä, että selitys pitää paikkansa perustanaan olevassa aineistossa, tarkastellaan tutkimustuloksia yleensä esimerkkinä muustakin kuin kyseisestä tapauksesta. (Alasuutari 1994, 213 - 215.) Laadullisen tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää tilastollisessa mielessä, mutta yhdistämällä määrällistä tutkimusta laadulliseen voidaan päästä jonkinlaiseen yleistettävyyteen. (Brannen 1992, 60.) Tutkijan

tehtävä on kertoa lukijoilleen, missä suhteessa hän katsoo tuloksillaan olevan yleisempää merkitystä (Alasuutari 1994, 221).

Tapaustutkimus, jollainen tämä tutkimus on, ei mahdollista tulosten tilastollista yleistämistä. Pidämme tutkimusjoukkoamme lähinnä yhtenä esimerkkinä siitä, miten kirjoittamaan oppiminen ja kirjoittamisessa kehittyminen voi edetä. Olemme esimerkkitapaustemme välityksellä kertoneet lasten kirjoittamisvalmiuksista, kirjoittamaan oppimisesta ja kirjoittajana kehittymisestä sekä niihin vaikuttavista tekijöistä. Lukija voi pohtia esiin nostamiamme tekijöitä muiden kirjoittamaan opettelevien lasten kohdalla ja halutessaan verrata heidän kehittymistään kirjoittamisessa Pekan, Jaakon ja Tytin polkuihin kirjoittajina. Tarkastelemme tutkimustulostemme merkitystä lisää luvussa 7.

5.7 Eettiset kysymykset

Kasvatustieteellistä tutkimusta tehtäessä eettiset kysymykset ovat erityisen tärkeitä, koska tutkimuskohteena on yleensä ihminen tai ihmisryhmä. Eettiset kysymykset koskevat tutkijan velvollisuuksia ja tutkittavan oikeuksia. Ensinnäkin tutkittavalla on oikeus pysyä tuntemattomana eli hänen henkilöllisyytensä ei saa olla tunnistettavissa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa, pienen tutkimusjoukon ollessa kyseessä tämä on entistäkin tärkeämpää. (Soininen 1995, 129 - 130.) Anonymiteetin takaamiseksi olemme omassa työssämme käyttäneet tutkittavistamme keksittyjä nimiä, emmekä kerro tarkemmin mitä koulua tutkittavat käyvät tai missä he asuvat.

Toiseksi tutkittavalla on oikeus salassapitoon. Hänen ei ole pakko paljastaa tutkimuksessa kaikkea itseään koskevaa tietoa. Henkilökohtaiset kysymykset saataan kokea tunkeutumiseksi omaan yksityisyyteen. Tämän vuoksi tutkimuksen tekemiseen on aina saatava lupa. Lasten kohdalla luvan voi antaa heidän huoltajansa tai joskus myös opettaja. (Soininen 1995, 130.) Pyysimme tutkimusluvan tutkittavien lasten vanhemmilta kirjallisesti keväällä 2001 (ks. liite 5).

Kolmanneksi tutkittavalla on oikeus luottamuksellisuuteen. Tutkimuksessa kerätty tieto on aina luottamuksellista. Sen hankkiminen esimerkiksi koululta on luvanvaraista ja edellyttää, ettei tietoa kulkeudu ulkopuolisten käsiin. (Soininen 1995, 130.) Olimme jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa tiiviissä yhteydessä koulun henkilökunnan, rehtorin, luokanopettajien ja koulupsykologin kanssa ja saimme luvan tutkimusaineiston koontiin. Lisäksi noudatimme huolellisuutta ja luottamuksellisuutta aineistojen, kuten lasten testitulosten käsittelyssä.

Lopuksi tutkittavalla on oikeus odottaa tutkijalta vastuuntuntoa. Tutkijan on pidettävä mielessä jokaisen yksilön ihmisarvo, jota ei saa loukata. Tämä koskee kaikkea tutkimusta, mutta mitä henkilökohtaisemmasta aiheesta on kysymys, sitä hienotunteisempaa otetta tutkijalta vaaditaan. (Soininen 1995, 130.) Omassa tutkimuksemme koimme vaikeimmaksi kysyä vanhemmilta kotiin liittyvistä seikoista. Kodin piiriin kuuluvat asiat, perheen yhteinen toiminta ja harrastukset tuntuivat hyvin henkilökohtaisilta, jopa arkaluontoisilta asioilta.

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Lasten taustojen kuvaukset

6.1.1 Tapaus Pekka

Pekka on syntynyt heinäkuussa 1994 ja hänen perheeseensä kuuluvat isä ja äiti sekä kaksi isoveljeä. Äiti muisteli pyydettyään omaa kouluaikaansa, käymäänsä peruskoulua, eikä muistellut sitä lämpimästi. Koulunkäynti oli aina ollut hänelle todella vaikeaa. Hän arvelee näin jälkeensä, että hänellä oli lukihäiriö, joka vaikeutti kirjoittamaan oppimista. Tuohon aikaan ei hänen mukaansa tiedetty lukihäiriöistä ja opettaja piti tällaisia oppilaita tyhminä.

Pekan toinen veli on 12-vuotias ja toinen Pekkaa vuoden vanhempi. Pekka kävi esiopetuksen päiväkodissa kuusivuotiaiden ryhmässä. Päiväkodin henkilökunnan mukaan ja muun muassa kouluvalmiustehtävien perusteella Pekan olisi ollut parempi aloittaa koulu erityisluokassa, jossa opettajalla on enemmän yksilöllistä aikaa jokaiselle. Näin olisi luultavasti tehtykin, jollei Pekan vuotta vanhempi veli olisi kerrannut ensimmäistä luokkaansa siellä. Opettajat ja vanhemmat päättivät, että Pekka menee ”normaalille” ensimmäiselle luokalle, sillä tuetun ryhmän tarve oli veljelle vielä tärkeämpi, eikä poikien oppimisen kannalta olisi ollut mielekää laittaa heitä molempia samaan luokkaan. Pekka aloitti koulunkäyntinsä syksyllä 2001 kahdenkymmenen oppilaan ensimmäisessä luokassa.

Veljekset opettelivat lukemaan ja kirjoittamaan yhtä aikaa. Pekka kertoikin, että he tekevät kotitehtävät yhdessä heti koulun jälkeen, jos tulevat samaan aikaan kotiin. Muutoin hän tekee läksyt yksin ja näyttää ne sitten illalla äidille, joka tarkis-

taa. Pekan kuudennella luokalla oleva isovelji auttaa läksyissä, jos Pekalle tulee kysyttävää, koska vanhemmat eivät päivällä ole kotona.

Itse asiassa mä en oo hirveesti puuttunut siihen läksyjen tekemiseen silleen, et mä oon aina tarkistanut kyllä sen, mut en oo siis sillei mä oo siinä neuvomassa. Pojat on saanut ite tehä --

(Pekan äiti marraskuussa 2001)

Äidin mukaan Pekalla on usein kiire läksyjen tekemisessä. Esimerkiksi viimeinen rivi kirjoitustehtävissä on yleensä ”pakkopullaa”, kun Pekalla on kiire ulos leikkimään. Joskus läksyt jäävät illalla tekemättä ja niiden tekeminen aamulla on Pekan mielestä tyhmää.

Pekan kirjoittamisvalmiudet olivat koulun alkaessa heikot, lähinnä muistin ja tarkkaavuuden, kielellisen tietoisuuden sekä yleisten työskentelyvalmiuksien osalta. Koulussa Pekka saikin lukemiseen ja kirjoittamiseen erityisopettajan antamaa yksilöopetusta syksyn aikana yhteensä kymmenen kertaa, aina 15 minuuttia kerrallaan. Keväällä yksilöopetusta ei enää opettajien mielestä tarvittu. Pekan luokassa olivat käytössä myös opetusta eriyttävät tehtävät nimenomaan lukemaan ja kirjoittamaan oppimista harjoiteltaessa sekä syksyllä että keväällä.

Pekan kotona ei ole paljon lähivuosina luettu lapsille äidin mukaan työkiireiden vuoksi. Aikaa lukemiseen oli enemmän silloin, kun Pekka oli pieni ja äiti oli päivät kotona. Isoveljen kanssa pojat kuulemma lukevat nykyään jonkin verran. Tietokone on poikien ahkerassa käytössä kotona. Äidin mukaan tietokoneella on kirjoiteltu ja ”surffailtu” paljon.

6.1.2 Tapaus Jaakko

Jaakko on muita tapauksiamme vuoden vanhempi; hän on syntynyt lokakuussa 1993. Hän kävi esiopetuksen päiväkodissa kahteen kertaan. Kouluun menoa päätettiin lykätä pääasiassa Jaakon hiljaisuuden ja arkuuden vuoksi ja hän kävi myös perheneuvolan tutkimuksissa. Lykkäysvuonna Jaakko ei saanut mitään erityistä tukea päiväkodissa, mutta hän kävi puheopettajalla. Jaakolla on r-äännevirhe, jota on harjoitettu esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla jonkin verran.

Jaakon perheeseen kuuluvat isä, äiti, isosisko ja isovelji. Jaakolle on luettu paljon monenlaisia kirjoja pienestä pitäen. Lukijoina ovat toimineet vanhemmat ja isosisko. Yhdessä on käyty myös kirjastossa. Koulun alettua Jaakko on käynyt mie-

lellään kirjastoautolla ja lainannut kirjoja joka viikko. Lukemisista Aku Ankat olivat syksyllä 2001 suosikkeja.

No hirveen paljon luetaan, ihan pienestä pitäen Jaakolle on luettu kirjoja -- koetin joskus näin että kertos mitä tapahtuu niin Jaakko aina sano että en tiiä, en tiiä, että äiti kertoo, äiti kertoo -
- vaikka se niinku ois tienny niin se ei halunnu sitä --

(Jaakon äiti marraskuussa 2001)

Kun haastattelimme Jaakon äitiä, hän kertoi itsekin olleensa arka koulussa. Kuten Jaakko, hänen äitinsäkin on vasenkätinen, ja musteella kirjoittaminen oli tuottanut hankaluuksia. Lukeminen ja kirjoittaminen olivat olleet ylipäättään vaikeita, eikä hänelle ollut jäänyt hyviä muistoja niiden opettelemisesta. Omien sanojensa mukaan hänellä on vieläkin huono käsiala.

Jaakon kirjoittamisen suhteen äiti on silti toiveikas. Äidin mukaan Jaakon opettaja on auttanut ja opastanut Jaakkoa tarvittaessa ja äiti uskookin hänen oppivan siinä missä muutkin. Erityisen iloinen hän on siitä innostuksesta, jolla Jaakko on koulunkäyntinsä aloittanut. Äiti on luottavaisella mielellä ja toivoo Jaakon koulun sujuvan hyvin. Toisaalta lukemisen ja kirjoittamisen hän arvelee olevan Jaakolle jatkossakin vaikeampaa, kuin muut koulussa opeteltavat asiat.

Ainakin tällä hetkellä tuntuu hirveen mahtavalta (Jaakon opettaja ja luokka-avustaja) -- Jaakosta oikein näkee että se on tosi niinku innokas, innokas niinku sillai yrittään kirjoittaa ja enkä tuu sit ite, ite en tuu korjaan niitä virheitä, että annan sen tehä -- innokas on, ja saa semmosta hyvää mallia saa just opettajilta.

(Jaakon äiti marraskuussa 2001)

Poikansa luokkasijoitukseen Jaakon äiti oli aluksi suhtautunut epäröiden, mutta on nyt tyytyväinen tehtyyn päätökseen. Jaakko on aloittanut koulutiensä tavallisen koulun yhteyteen sijoitetussa pienryhmässä, erityisluokalla. Luokalla on vain yhdeksän oppilasta, joten opettajalta on riittänyt huomiota myös hiljaiselle Jaakolle. Luokalla on oma avustaja, joka ohjaa Jaakkoa välillä myös yksilöllisesti. Luokka opiskelee normaalin ensimmäisen luokan opetussuunnitelman mukaan.

Erityisluokkasijoitukseen päädyttiin, koska eri tahojen, muun muassa koulupsykologin tekemissä tutkimuksissa Jaakon todettiin kaipaavan tukea lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan valmiuksissa. Hänellä oli havaittu puheen tuottamisen ja ymmärtämisen vaikeuksia, sekä puutteita sanavarastossa ja käsitteiden hallinnassa. Ongelmia oli myös visuaalisessa hahmottamisessa ja hienomotoriikassa. Tutkimuk-

sisä oli todettu dysfaattisia piirteitä, mutta Jaakon HOJKS:iin dysfasiaa ei ole kirjattu.

Jaakko on kodin näkökulmasta hoitanut hyvin itsenäisesti kirjoitusläksynsä ja koulutehtävänsä ylipäättään. Hän tekee ne itse ja näyttää sitten vanhemmille. Tehtävät olivat syyslukukaudella yleensä niin helppoja, ettei hän tarvinnut niihin vanhempien apua. Apua äidin mukaan saisi, jos olisi tarvetta. Jos ongelmia on, Jaakko kysyy neuvoa omien sanojensa mukaan isältä. Jaakon kirjoittamaan opettelu on kuitenkin näyttänyt helpolta, eivätkä vanhemmat ole halunneet puuttua siihen. Läksyt Jaakko on tehnyt mielellään ja on kotona vaikuttanut kiinnostuneelta kirjoittamaan opettelemisesta.

Jaakko on tehny ne (läksyt) kyllä ite, et se on niinku tehny ne tehtävänsä aina ja sit se on niinku näyttäny ja tarkistanu, että mää en oo sitte puuttunu, eikä isäntäkään oo puuttunu siihen että nyt lähetään korjaamaan. -- että kyllä tulee näyttään ja katotaan sitte ja että tosi nätti tai siististi tehty tai jotakin tämmöstä, että pitää kannustaa sitä.

(Jaakon äiti marraskuussa 2001)

6.1.3 Tapaus Tytti

Tytti on tammikuussa 1994 syntynyt voimakastahtoinen tyttö. Hänen perheeseensä kuuluvat isä, äiti ja pikkusisko. Perhe asui Keski-Euroopassa melkein vuoden, kun Tytti oli viiden vanha. Tytti kävi siellä esiopetuksessa, joka oli hyvin tehtäväpainotteinen. Ulkomailla ollessaan Tytti oppi puhumaan, lukemaan ja kirjoittamaan paikallista kieltä, eikä hänellä ollut vaikeuksia pärjätä. Kotona Tytti oli kiinnostunut suomen kielestä ja hän opetteli lukemaan ja kirjoittamaan suomeksi. Perheen muuttaessa takaisin Suomeen Tytti oli esiopetuksessa päiväkodissa 6-vuotiaiden ryhmässä, jolloin hänen suomenkielinen lukeminen ja kirjoittaminen muuttuivat sujuvammaksi. Koulunsa Tytti aloitti syksyllä 2001 kahdenkymmenen oppilaan ensimmäisessä luokassa.

Tytin kotona on aina luettu paljon. Äiti on lukenut tytöille ja harrastanut itse lukemista. Kun Tytti oppi lukemaan, hän luki paitsi itselleen myös pikkusiskolleen muun muassa iltasatuja. Kouluun lähtiessään Tytti oli vanhempiansa mukaan kiinnostunut kaikenlaisista kirjoista ja hän keskusteli niistä mielellään. Ensimmäisen koulusyksyn aikana hän kävi kotona vanhempiansa kanssa myös kieliopillisia keskusteluja muun muassa verbeistä, adjektiiveista ja substantiiveista sekä muista kiinnostavista asioista. Kirjoittaminen on asia, josta koululais-Tytti kertoi pitävänsä todella paljon.

Mä olen aloittanut semmosta tarinaa, semmosta Pupun salaisuus. Siinä on vähän jo jotain. Se on semmonen, missä Pupu löytää salaisuuden -- Mä otan pari paperia ja sitten niittikoneella tiks, tiks -- Ja sit mä oon aatellut kysyä äitiltä ja isältä, kun iskän yks kaveri on töissä semmosessa, en tiiä onko se kirjapaino, ainakin muistaakseni, se on kirjapaino -- mä aattelin kysyä, et jos mä kirjoitan oman kirjan ni, että laittaako ne sitten kannet siihen.

(Tytti marraskuussa 2001)

Äidin mukaan Tytti oli kiinnostunut ja innostunut kirjoittamisesta jo viisivuotiaana ja innostus on jatkunut myös koulussa. Tytti kirjoittaa kotonakin paljon muun muassa kaikenlaisia tarinoita, listoja lukemistaan kirjoista sekä runoja. Äidin kertoman mukaan, Tytti innostuu eniten äidinkielen läksyistä ja niitä hän näyttää ja esittelee kotona mielellään. Tytin itsensä mukaan helpot, nopeat kirjoitusläksyt ovat erityisen mukavia sekä pitkien sanojen kirjoittaminen. Kotitehtävät, joissa harjoitellaan kirjainmuotoja eivät olleet Tytistä mieluisia. Läksyt hän tekee heti koulun jälkeen, eikä kirjoitusläksyissä ole ollut mitään niin vaikeaa, että hän olisi tarvinnut vanhempiansa apua.

Tytti oli jo kouluun lähtiessään hyvin monipuolisesti lahjakas tyttö. Hän olisi ollut lastentarhanopettajan mielestä koulussa vaadittavien taitojen puolesta valmis aloittamaan sen jo vuotta aikaisemmin, kuusivuotiaana. Harva lapsi on lastentarhanopettajan mukaan niin valmis kouluun kuin Tytti. Hän oli sosiaalisilta taidoiltaan lahjakas, hän oli kielellisesti taitava ja motorisissa suorituksissakin etevä. Hänen työskentelytaitonsa olivat myös hyvät. Hän oli velvollisuudentuntoinen ja teki tehtävänsä huolellisesti ja keskittyneesti, eikä pitkästyntynyt vaikka monet tehtävät olivat hänelle jo tuttuja juttuja. Tytti auttoiakin mielellään muita lapsia ja toimi apuopettajana. Hän ei koskaan kerskunut osaamisellaan ja taidoillaan, vaan oli pikemminkin arka tässä suhteessa joissakin asioissa. Lastentarhanopettajan mielestä Tytti olisi voinut esiopetuksessa rohkeammin tuoda julki osaamisensa.

6.2 Lasten kirjoittamisvalmiudet esiopetuksessa ja koulun alussa

Tässä luvussa tarkastelemme lasten kirjoittamisvalmiuksia työn teoriaosassa esiteltyjen kirjoittamaan oppimisen edellytysten pohjalta. Aineistomme koostuu lasten esiopetusvuonna täytetystä havainnointilomakkeesta, kouluvalmiustestistä, lastentarhanopettajien ja luokanopettajien haastatteluista sekä ala-asteen lukutestin kielellistä tietoisuutta mittaavista tehtävistä.

6.2.1 Pekan valmiudet

Pekan *kielelliskognitiivisista valmiuksista* satujen kuunteleminen ryhmätilanteessa ja kuulemansa muistaminen ei tuottanut ongelmia. Myös asioiden ja tapahtumien kuvaileminen ja kertominen sujuivat Pekalta heti esiopetusvuoden alusta alkaen. Lisäksi Pekka hallitsi jo syksyllä käsitteet, kuten paikkasanat, matemaattiset ja järjestykseen liittyvät käsitteet. Ohjeiden ymmärtäminen ryhmätilanteissa ja niiden mukaan toimiminen sujuivat päiväkodin henkilökunnan ja Pekan vanhempien mukaan syksyllä vaihtelevasti ja vielä keväälläkin niissä oli aika ajoitin vaihtelevuutta. Loogista ajattelua vaativa tapahtumien päättelemisen kuvasarjasta ei Pekalta vielä syksyllä onnistunut, mutta kevätkuolella jo ikäkauden mukaan.

Pekan kielellistä tietoisuutta ja auditivista hahmottamista vaativissa taidoissa oli havaittavissa kehitystä esiopetuksessa. Hän ei riimitellyt eikä rytmittänyt sanoja tavujaon mukaisesti vielä syksyllä, mutta keväällä jo vaihtelevasti. Sanojen alkuäänteiden kuulemisessa ja tunnistamisessa oli vielä keväälläkin vaihtelevuutta. Esiopetusvuoden maaliskuussa tehdyissä kouluvalmiustesteissä kielellisen tietoisuuden tehtävistä alkuäänten tunnistamisesta Pekka sai 3/10 ja riimittelystä täydet pisteet 10/10. Maaliskuun kouluvalmiustesteissä kielellisten tehtävien summapistemäärä Pekalla oli 38. Kielellisten tehtävien yhteispistemäärällä Pekka ylsi täpärästi ryhmään 2. Pekan yhteispistemäärä testeissä oli 48/91 ja hän kuului heikoimman 15 prosentin joukkoon (ks. taulukko 1, luku 5.4.1). Testissä alle 51 pistettä saaneiden lasten katsottiin kuuluvan riskiryhmään, joille todennäköisesti tulee oppimisvaikeuksia koulussa.

Grafeemista tietoisuutta mittaavassa kirjainten kirjoittamistehtävässä Pekka tunsi ja osasi kirjoittaa vajaa puolet (8/19) sanotuista kirjaimista. Koulun alkaessa Pekka tunnisti äidin mukaan jo 22 kirjainta. L, Ä, H ja D olivat kirjaimet, joita Pekka ei vielä osannut muutamien vieraiden kirjainten lisäksi. Äiti kertoi, että Pekka oli oppinut tunnistamaan ja kirjoittamaan kirjaimia jäljittelemällä 12-vuotiasta isoveljeään sekä oman uteliaisuutensa ansiosta.

Kouluvalmiustesteissä visuaalista hahmottamista vaativista osioista Pekka sai lähes täydet pisteet. Hahmottamistehtävät olivat sujuneet lastentarhanopettajan mukaan esikoulussa muutenkin hyvin. Kouluvalmiustestien muisti- ja tarkkaavaisuus-tehtävä osoittautui Pekalle hahmottamistehtäviä huomattavasti vaikeammaksi ja hän sai kuusi pistettä 14:sta.

Esiopetusvuoden keväällä Pekka alkoi lastentarhanopettajan ja Pekan vanhempien mielestä osoittaa kiinnostusta lukemaan oppimista kohtaan. Kirjoittamisesta Pekka ei ollut juurikaan kiinnostunut esikoulussa. Hänen kynän käyttönsä oli lähinnä vain piirtämistä. Kotona Pekka oli äidin mukaan kuitenkin kiinnostunut jäljentävästä kirjoittamisesta mallin mukaan. Kouluun lähtiessään Pekka osasi kirjoittaa ilman mallia vain oman nimensä.

Pekan *motoriset valmiudet* olivat päiväkodin henkilökunnan ja Pekan vanhempien mielestä ikätason mukaiset, tosin karkeamotoriikassa näkyi paikoitellen harjoituksen puutetta. Hienomotorisista taidoista Pekka hallitsi muun muassa saksiootteen ja osasi leikata jo esikouluvuoden syksyllä. Hän hallitsi syksyllä myös oikean kynäotteen ja osasi piirtää perusmuotoja sekä jäljentää kirjaimia. Piirtämällä tuottaminen varmistui Pekalla esiopetuksen aikana. Syksyllä hän ei lastentarhanopettajan mukaan tuottanut kynällä vielä juuri mitään omaehtoisesti.

Sosioemotionaalisisella alueella Pekalla ei ollut ongelmia esiopetuksessa. Hän suhtautui luottavaisesti aikuisiin sekä solmi ystävyysuhteita ja leikki muiden lasten kanssa. Hän osasi päiväkodin henkilökunnan ja vanhempiensa mielestä ilmaista tunteitaan ja hallita niitä ikäkauden mukaisesti. Hän ratkaisi keväällä erimielisyyksiä myönteisin keinoin, kun syksyllä taidoissa oli ollut vielä vaihtelevuutta. Pekalta pettymysten käsitteleminen muita ja ympäristöä vahingoittamatta onnistui myös ikäkaudelle tyypillisesti.

Lastentarhanopettajan mukaan Pekalla oli esiopetuksessa ongelmia työskentelyvalmiuksissa ja nimenomaan keskittymiskyvyssä, mutta näissäkin taidoissa näkyi selkeää edistymistä syksystä kevääseen. Keskittyminen vapaassa ja ohjatussa ryhmätilanteessa onnistui keväälläkin vielä vaihtelevasti, mutta paremmin kuin syksyllä. Pekan keskittymistä häiritsi hyvin herkästi erilaiset tekijät. Esimerkkinä maaliskuun kouluvalmiustestitilanne, jossa Pekkaa häiritsi se, että kaveri istui hänen takanaan. Pekan täytyi jatkuvasti vilkuilla taakseen olkansa yli seuratakseen mitä kaveri teki. Tämä vaikutti päiväkodinhenkilökunnan mukaan siihen, että testi meni heidän mielestään Pekalta huonommin kuin mitä odotettiin.

Mutta jos hän ois ollut sillai niin, että mää olisin ollut esimerkiksi siinä tai joku aikuinen siinä ihan heti hänen takanaan, hän ois varmaan keskittynyt paremmin -

(Lastentarhanopettaja kesällä 2001)

Istumapaikalla oli etenkin vielä esiopetusvuoden syksyllä vaikutusta Pekan keskittymiseen.

Mä huomasin sen, että kun hän oli syksyllä, kun mä tiesin jo hänet niin ku ennestään, ni laitoin sillon kun tehtiin näitä esikoulutehtäviä, näitä paperitehtäviä, niin laitoin aina silloin niin kun siihen eteen. Mä huomasin, että hän ei siinä pystynytäkään keskittymään ja siinei kaveri ei voinut olla silloin vieressä. Mut sit mä siirsin hänet ihan sinne taakse, ni sitten hän keskittyi ihan eri tavalla, mut ei voinut olla silloinkaan kaveri vieressä -- Mut kun oli koko ajan kuitenkin niin kun suora katsekontakti, muttei ketään ollut sitten siellä, siellä häiritsemässä. Et hänen kohdallaan näki sen oikein erityisen hyvin, miten paljon se vaikutti se ihan se pelkkä sijoittaminen --.

(Lastentarhanopettaja kesällä 2001)

Lastentarhanopettajan mukaan Pekan häiriöherkkyys johtui varmasti osittain hänen tietystä varovaisuudestaan ja arkuudestaan joissakin tilanteissa. Pekka epäili herkästi omia kykyjään, etenkin kielellisiä taitojaan, ja kaipasi runsaasti kannustusta ja itseluottamuksen tukemista.

Kevätpuolellakin Pekalla oli vielä vaihtelevuutta itsenäisessä työskentelyssä. Keväällä hän kuitenkin jo motivoitui annetuista tehtävistä ikäkaudelle tyypillisesti ja suoritti aloittamansa tehtävät loppuun. Motivoitumista kuvaava sosiaalinen riippuvuusorientaatio oli lastentarhanopettajan mukaan Pekalle ominainen, sillä etenkin tehtävien tekemiseen vaikutti se mitä ympärillä tapahtuu. Koulun alkaessa Pekalla oli luokanopettajan mukaan vaikeuksia keskittymisessä senkin vuoksi, että hän ei tiennyt mitä koulun alussa tulee tapahtumaan. Pekan keskittymisvaikeus näkyi muun muassa koulutehtävien suorittamisessa. Opettajan mukaan Pekka oli kuitenkin motivoitunut koulua ja kirjoittamaan opettelemista kohtaan.

Koulun alkuvaiheessa ("pehmeän alun aikana") tehdyissä ala-asteen lukutes-tin kielellisen tietoisuuden tehtävissä Pekka sai riittävää ainoana tehtävänä ikätason mukaisen tuloksen. Tavujen pilkkomistehtävä sekä sanojen loppuäänteen kuuleminen menivät hieman alle ikätason ja tavujen yhdistäminen alle ikätason. Sanojen alkuäänteen tunnistamistehtävä ja kirjain - äänne-vastaavuuden hallitseminen menivät Pekalta huomattavasti alle ikätason. Pekalla oli koulun alkaessa luokanopettajan mukaan lukemaan ja kirjoittamaan opettelemista ajatellen epävarmuutta ja vaikeuksia nimenomaan sanan audittiivista rytmiä vaativassa tavurajan hahmottamisessa ja äänneiden kuuntelemisessa.

6.2.2 Jaakon valmiudet

Jaakon kohdalla tarkoitamme esiopetusajasta puhuttaessa hänen koululykkäysvuottaan. Hänen ensimmäisestä esiopetusvuodestaan meillä ei ole havaintoja. Jaakon *kielelliskognitiivisissa* valmiuksissa oli esiopetuksessa vaihtelevuutta. Hän oli pidättyväinen kielellisessä ilmaisussaan, joten päiväkodin henkilökunnan oli vaikea tietää

mitä hän osasi ja mitä ei. Esiopetusvuoden syksyllä hän ei vielä kertonut tai kuvaillut asioita ja tapahtumia lainkaan, mutta keväällä jo silloin tällöin. Lastentarhanopettajalle jäi kuitenkin sellainen kuva, että Jaakko ymmärsi kyllä paljon asioita, hän ei vain osannut kuvailla tai kertoa niistä.

Lastentarhanopettajan mukaan Jaakon kielelliskognitiiviset valmiudet näyttivät olevan pääasiassa normaalia tasoa (verrattuna vuotta nuorempiin esiopetuskaverihin). Hän jaksoi kuunnella satuja ryhmätilanteessa ja muisti kuulemansa, ymmärsi ohjeita ja toimi niiden mukaan, riimitteli ja tunnisti alkuäänteitä kuten muutkin. Sanojen rytmittäminen tavujaon mukaan onnistui syksyllä vaihtelevasti, mutta keväällä jo aivan “ikätason” mukaisesti. Jaakko myös ymmärsi paikkasanoja ja matemaattisia käsitteitä. Hän osasi kirjoittaa oman nimensä ja kirjoitti mallista melko innokkaasti. Muuten hän ei osannut lukea tai kirjoittaa, mutta alkoi keväällä osoittaa kiinnostusta näitä taitoja kohtaan. Kotona tosin kiinnostus ei näkynyt, ja innostus lähtikin Jaakon äidin mukaan päiväkodista.

Esiopetusvuoden maaliskuussa tehdyissä kouluvalmiustesteissä Jaakko suoriutui keskinkertaisesti. Hänen yhteispistemääränsä oli 67 ja kielellisten tehtävien summapistemäärä 53 (vrt. taulukkoon 2 luvussa 5.4.1). Kuvioiden jäljentäminen mallista sekä muisti- ja tarkkaavaisuustehtävä olivat Jaakolle helppoja ja hän saikin niissä lähes täydet pisteet. Kielellistä tietoisuutta mittaavat sanan alkuäänten tunnistaminen ja riimittely eivät onnistuneet yhtä hyvin (7/10 pistettä molemmista), vaikka riimittelytehtävä oli yleisesti ottaen ollut lapsille helppo. Grafeemista tietoisuutta mittaava kirjainten kirjoittaminen onnistui Jaakolta keskitasoisesti; hän osasi kirjoittaa oikein 15 kirjainta vaaditusta 19:sta.

Kouluvalmiustestissä oli lisäksi matemaattisia valmiuksia ja kuvioiden jäljentämistä pisteiden kautta mittaavat tehtävät. Matemaattisia valmiuksia, kuten matemaattisten käsitteiden hallintaa, mittaavassa tehtävässä Jaakko selvisi keskitasoisesti. Sen sijaan visuaalista hahmottamista ja hienomotoriikkaa vaatineessa jäljentämistehtävässä hän sai vain yhden pisteen (maksimi 8 pistettä).

Motoriset valmiudet Jaakolla olivat sekä päiväkodin henkilökunnan että Jaakon vanhempien mielestä ikätason mukaiset. Jaakko piti liikkumisesta ja karkeamotoriikka oli hänellä erittäin taitavaa. Kirjoittamaan oppimisen kannalta keskeiset hienomotoriikka ja kynän käyttöön liittyvät asiat vahvistuivat esiopetusvuoden aikana. Hän hallitsi kynäotteen ja osasi piirtää perusmuotoja sekä kirjaimia. Kätsyys oli hänellä vakiintunut niin, että hän piirsi ja söi vasemmalla ja leikkasi oikealla kädellä.

Jaakon kehityksessä ennen kouluun tuloa *sosioemotionaaliset* valmiudet olivat eräänlainen solmukohta, joka vaikutti kaikkiin muihin taitoalueisiin. Varautunut asenne aikuisiin, muihin lapsiin ja uusiin tilanteisiin haittasi työskentelyä ryhmässä. Tunteiden ilmaisu, asioista kertominen ja ystävyysuhteiden solmiminen päiväkodissa eivät vielä syksyllä onnistuneet häneltä. Toiset lapset tottuivat Jaakkoon, eivätkä välittäneet hänen hiljaisuudestaan. Jaakon varautuneisuus ja pidättyneisyys ilmeni erityisesti sisätiloissa; ulkona hän leikki yhdessä parin muun lapsen kanssa, välillä hyvinkin riehakkaasti. Kotona hän oli äidin mukaan oikea ”raikulipoika”.

Ryhmätuokioissa Jaakko oli aktiivisesti hiljainen, seurasi tilannetta, piti peukua merkinä osaamisesta ja oli ikään kuin passiivisesti läsnä. Hän keskittyi toimintaan, noudatti sääntöjä ja suoritti annetut tehtävät loppuun. Hän motivoitui annetuista tehtävistä kuten muutkin ja pystyi itsenäiseen työskentelyyn. Jaakko tarvitsi kuitenkin tukea ja rohkaisua tekemisen aloittamiseen nimenomaan aikuisilta. Lisäksi hän ei pyytänyt apua, vaikka olisi tarvinnutkin, vaan aikuisen piti huomata hänet. Muilta lapsilta Jaakko ei hakenut tukea tekemisilleen.

Lastentarhanopettajan mukaan Jaakolla oli siis sekä sosiaalista että tehtävä-orientoitunutta toimintaa, sosiaalisen orientaation kohdistuessa aikuisiin. Lastentarhanopettajan mukaan Jaakon työskentelytaitoihin, varautuneisuuteen ja pidättyneisyyteen vaikutti epävarmuus ja äidin ikävöinti. Yhteistyö äidin kanssa kuitenkin auttoi ja Jaakko reipastui todella paljon esiopetusvuoden aikana. Samalla työskentelytaidotkin kohentuivat. Hiljaisuudestaan huolimatta Jaakko toimi aina aktiivisesti eikä häntä tarvinnut käskää tekemään tehtäviä. Suoriutumisessaan annetuista tehtävistä hän ei eronnut muista.

Koulunalkuvaiheessa Jaakko oli vielä hiljainen ja epävarma, mutta vaikutti tyytyväiseltä siirryttyään koulun puolelle. Jaakon kognitiivisesta kehitysvaiheesta oli vaikea sanoa mitään, koska hän oli niin hiljainen. Hänellä oli kuitenkin havaittavissa vaikeuksia Kephartin havaintomotorisella kehityksen osa-alueella, erityisesti hienomotoriikassa. Luokanopettajan mukaan Jaakko tunnisti yli puolet kirjaimista (17 - 18/29) ja kuuli jonkun verran alkuäänteitä, mutta niissä oli selviä vaikeuksia. Kielellistä tietoisuutta mittaavassa testissä (ala-asteen lukutesti) vain tavujen yhdistäminen sanaksi onnistui keskitasoisesti. Kaikki muu, riimitys, sanan pilkkominen tavuiksi, alkuäänten tunnistaminen, kirjain - äänne-kytkentä ja loppuäänten tunnistaminen, meni heikosti (tasoryhmä 1). Tähän saattoi vaikuttaa puutteellisen fonologisen tietoisuuden lisäksi jännittäminen tulosta heikentävästi. Jaakko oli kuitenkin sekä vanhempien että opettajan mukaan erittäin motivoitunut aloittamaan koulunkäynnin.

Jotenki se oli silloin arempi ja päiväunet oli sille aina tervanjuontia -- se tuli se semmonen että hän ei halua lähteä päiväkotiin, se ootti sitä koko ajan sitä kouluun lähtöä -- se (innostus) on ihan ollu heti, ja ihan niinku oisi eri nappula pantu päälle -- et se on niinku hienosti lähteny kouluun eikä oo tullu semmosta että en lähe.

(Jaakon äiti marraskuussa 2001)

6.2.3 Tytin taidot

Tytin *kielelliskognitiiviset taidot* olivat erittäin vahvalla pohjalla jo esiopetusvuoden syksyllä. Hän muun muassa kuunteli satuja ryhmätilanteessa ja muisti kuulemansa. Tytti kertoi ja kuvaili asioita ja tapahtumia, kotona äidin kertoman mukaan hyvinkin rohkeasti ja vilkkaasti. Kotona myös omien mielikuvitusjuttujen keksiminen ja kertominen olivat Tytille tyypillistä. Tytin ohjeiden ymmärtämisessä ja niiden mukaan toimimisessa ei ollut esiopetuksessa ongelmia. Myös käsitteet, kuten paikkasanat, matemaattiset ja järjestykseen liittyvät käsitteet Tytti hallitsi hyvin. Loogista päätte-lyä mittaava tapahtumien kulun kertominen kuvasarjasta sujui Tytiltä jo syksyllä.

Kielellistä tietoisuutta sekä auditiivista hahmottamista vaativista taidoista riittely, sanojen rytmittäminen tavujaon mukaisesti ja sanojen alkuäänteiden tunnistaminen sujuivat Tytiltä ongelmitta jo esiopetusvuoden syksyllä. Koulun alussa, pehmeän alun aikaan Tytti pärjäsi kaikissa Ala-asteen lukutestin kielellistä tietoisuutta mittaavissa osioissa ikäkauden mukaan ja paremminkin. Hän sai riittelytehtävistä, tavujen yhdistämisestä ja pilkkomisesta, alku- ja loppuäänteen tunnistamisesta sekä kirjain - äänne-vastaavuustehtävästä täydet pisteet.

Esiopetusvuoden maaliskuussa tehdyissä kouluvalmiustesteissä Tytti pärjäsi muiltakin osin odotetusti hyvin. Hänen yhteispistemääränsä oli 88/91 ja hän kuului ryhmään viisi. Kielellisten tehtävien summapistemäärä Tytillä oli 62 ja hän kuului parhaaseen 15 prosenttiin (ks. taulukko 2, luku 5.4.1). Testissä visuaalista hahmottamista mittaavista tehtävistä Tytti sai myös erittäin korkeat pisteet. Muisti ja tarkkaavaisuustehtävä menivät Tytillä kouluvalmiustehtävistä heikoiten; hän sai kuitenkin 12 pistettä 14:sta.

Grafeemista tietoisuutta mittaavassa kirjoittamistehtävässä Tytti tunsi ja osasi kirjoittaa kaikki kuulemansa 19 kirjainta oikein, sillä hän osasi jo lukea ja kirjoittaa. Hän oli oppinut lukemaan yksittäisiä sanoja jo viisivuotiaana ja lauseita sekä tekstiä kuusivuotiaana tullessaan Suomeen esiopetukseen, joten meillä ei ole aineistoa Tytin kirjoittamisvalmiuksista ennen kuin hän oppi kirjoittamaan.

Tytin *motoriset taidot* olivat myös erittäin hyvät koulun alkaessa. Hänen karkea- ja hienomotoriikkansa oli hyvin kehittynyt. Tytti oli taitava piirtämään ja käyt-

tämään kynää kirjoittamisessa. Hän oli jo viisivuotiaana ulkomailla asuessaan harjoitellut kaunokirjoitusta.

Myös Tytin *Sosioemotionaaliset taidot* olivat hyvät ennen kouluun lähtemistä. Hän suhtautui lastentarhanopettajan ja vanhempien mielestä luottavaisesti aikuisiin: otti kontaktia, kertoi asioistaan ja ilmaisi toiveita ja tarpeitaan. Hän solmi ystävyys-suhteita ja leikki toisten lasten kanssa. Tytti osasi ilmaista ja hallita tunteitaan. Hän ratkaisi erimielisyyksiä myönteisin keinoin ja käsitteli pettymyksiä vahingoittamatta toisia tai ympäristöään.

Päiväkodin henkilökunnan mukaan Tytille oli erittäin tärkeää esiopetuksessa, että hän sai olla ryhmässä ikäistensä lasten kanssa ja leikkiä. Leikkiminen tuntui olevan kirjoitustaitoiselle Tytille esikoulussa huomattavasti tärkeämpää kuin kirjoittaminen.

Olihan siinä sitten semmonen hyvä puoli, mistä Tytti varmaan nautti, että hän sai olla siis ihan tavallinen lapsi, joka saa leikkiä ihan tavallisia leikkejä -- Se oli hirvittävän tärkeää hänelle, se sosiaalinen toiminta toisten kanssa --

(Lastentarhanopettaja kesällä 2001)

Tytti oli taitava myös työskentelytaidoiltaan. Lastentarhanopettajan mukaan hän keskittyi toimintaan ohjatussa ja vapaassa ryhmätilanteessa sekä pystyi itsenäiseen työskentelyyn. Vahva tehtäväsuuntautuneisuus kuvaa Tytin motivaatiota esiopetuksessa, sillä hän motivoitui annetuista tehtävistä.

Ne hommat mitkä pitää tehdä, ne tehdään ja on niin kun sillä tavalla velvollisuudentuntoinen, tekee ne kuitenkin huolellisesti ja hyvin ja keskittyneesti, ei hосу, mutta ei tota noin niin, niin kun jää sitten aikailemaankaan.

(Lastentarhanopettaja kesällä 2001)

Tytin lastentarhanopettaja arveli, että vaikka Tytti osaakin jo lukea ja kirjoittaa kouluun lähtiessään, hänellä riittää motivaatiota näiden taitojen harjoitteluun myös koulussa.

Enkä mä jaksu uskoa, että hän välttämättä pitkästyy siellä edes, hän, ihan varmasti hänellä on siellä ihan uutta opittavaa kuitenkin --

(Lastentarhanopettaja kesällä 2001)

Koulun alkaessa Tytillä oli luokanopettajan mukaan nähtävissä kuitenkin pieni motivaatio-ongelma koulunkäyntiä kohtaan luokassa käytetyistä lukemisen ja kirjoittami-

sen eriyttämistehtävistä huolimatta. Myös lukemisen ja kirjoittamisen osaaville suunnatut karhuryhmän tehtävät tuntuivat olevan Tytille liian helppoja.

(Tytilä) on sitkeyttä ja halua tehdä tehtävät loppuun, mutta sitten ehkä ne tehtävät ei oo, oo sitten vastannut vielä, vaikka ne niin ku on toisille siitaki luki- ja kirjoittajaryhmästä hyvinkin vaikeita, niin ne ei oo vastannut sitten Tytin sitä taitotasoa, sit siinä on semmonen niin kun -- tota, hän ilmottaa, että on tylsää -- Mutta ei nyt mitään tämmösiä muita niin kun haluttomuutta ilmaisevia niin kun tunneilmaisuja ole ollut --

(Tytin opettaja lokakuussa 2001)

6.3 Lasten kirjoittamaan oppiminen ja kirjoittamisessa kehittyminen

6.3.1 Pekan polku kirjoittajana - hienoa edistymistä

Pekka osasi kirjoittaa vain oman nimensä aloittaessaan koulun. Pekka kuului siihen ryhmään luokassa, joka aloitti lukemaan ja kirjoittamaan opettelemisen aivan alusta. Opettelu eteni Kätsin mukaisesti kirjaimista ja niitä vastaavista äänneistä pikku hiljaa tavuihin ja jouluun mennessä aina sanojen lukemiseen ja kirjoittamiseen saakka. Ennen kirjoittamaan opettelemisen aloittamista lukemisessa ja kirjoittamisessa tarvittavia taitoja harjoiteltiin luokassa muun muassa riimittelemällä, loruilemalla, leikkimällä sanojen alku- ja loppuäänteen kuunteluleikkejä, toistamalla ja taputtamalla luokkakavereiden nimiä sekä tekemällä erilaisia käden motoriikkaa vahvistavia harjoituksia.

Tarpeeksi kauan tavuvaiheessa

Ensimmäisessä sanelukirjoituksessa syyskuun alussa viikolla 36, kun ensimmäinen kirjain a oli opeteltu, opettaja halusi testata pitkän ja lyhyen äänneen erottamista. Pekalla ei ollut ongelmia erottaa a-äännettä aa-äänneestä ja kirjoittaa niitä oikein. Seuraavan kahden viikon sanelukirjoitukset osoittivat, että myös a, i ja u yhdistyivät Pekalla kaksikirjaimisiksi tavuiksi. Sanelukirjoituksessa viikolla 39, kun uutena kirjaimena oli harjoiteltu s-kirjain, Pekka osasi hienosti yhdistää oppimistaan kirjaimista muun muassa tavut: as, si, su, is ja saa.

Lokakuun alussa, viikolla 40 Pekalle tuli opettajan mukaan vaikeuksia kaksikirjaimisten tavujen rakentamisessa ja kirjoittamisessa. Esimerkiksi äänneyhdistelmien au ja ai kirjoittaminen oli hänelle haasteellista. Kun ensimmäisessä Sisun kuntotestissä, Salaisen Aapisen kirjoituskokeessa auringon kuvan viereen piti kirjoittaa

sanan alkutavu (sanan loppu oli annettu), Pekan sanasta tuli aarinko. Samalla tavalla aita sanasta tuli aata. Sen sijaan viimeisimpänä opittu s-kirjain yhdistyi Pekalla helpommin muun muassa u, i, ja a -kirjaimiin. Fonologista tietoisuutta mittaavissa sanan alku- ja loppuäännetehävissä Pekalla ei ollut virheitä.

Viikoilla 43 - 44 Pekka luki ja yhdisti sujuvasti jo kolme äännettä tavuksi. Kirjoittamisessakin kolmen kirjaimen yhdistäminen tavuksi onnistui, mutta kahdella varmemmin. Opettajan mukaan Pekan kirjoittamisessa oli tapahtunut syyslomahyp-päys. Syysloman jälkeen viikosta 43 eteenpäin kaksikirjaimiset tavut eivät tuottaneet enää ongelmia ja Pekka oppi paremmin suuntaamaan tarkkaavaisuuttaan lukemaan ja kirjoittamaan opettelemiseen. Etenkin koulun alussa Pekan tarkkaavaisuus suuntautui vielä muualle, eikä siihen mihin olisi pitänyt ja näin hän yritti myös välttää tehtävien tekemistä.

Alkuun näytti siltä, että Pekka voisi olla potentiaalinen semmonen joka tarvii tukitoimia, ajattelini näin kun Pekka tuli kouluun, sen keskittymisen ja sen kautta miten hän niin kun kuunteli ja keskitty juttuihin, mutta nyt ei ole ollenkaan sellanen tunne. Hän pysyy mukana siinä systeemissä hyvin ja se oppimismotivaatio ja se äänneiden kuunteleminen ja semmonen on kehittynyt --

(Pekan opettaja lokakuussa 2001)

Viikoilla 43 - 44 juuri opitut äänneet l ja n aiheuttivat Pekalle päänvaivaa sekoittamalla toisiinsa samankaltaisen ääntämistapansa ja -paikkansa vuoksi. Pekka ei muistanut miltä l- ja n-äänne kuulostavat, kumpi on kumpi. Koska ne menivät Pekalla sekaisin lukiessa, tuli kirjoittamisessakin ongelmia. Pekka hoksasi itse, että nämä kaksi äännettä sekoittuvat helposti ja ne tuottavat hänelle vaikeuksia.

Marraskuun alussa, viikolla 45 tehdystä Sisun kuntotesti 2:sta selvisi, että l- ja n-äänne eivät enää sekoittuneet Pekalla. Hän osasi kirjoittaa kuvan viereen sanan oikean alkutavun (nai, lii, nuo) kun sanan lopputavu oli annettu. Pekan kirjoittamisen kehittymistä osoittaa myös se, että hän on löytänyt tavuun oikean määrän kirjaimia, kun kirjainten määrää tavussa ei ole valmiiksi osoitettu esimerkiksi ruutujen avulla.

Viikolla 46 Pekka yritti ensimmäisen kerran ainakin meidän aikuisten kuulemana kirjoittaa omatoimisesti mielellään olevan sanan. Ensimmäinen sana, jota Pekka kuulosteli, maisteli ja yritti kirjoittaa oli markka, jonka hän keksi m-kirjaimella alkavaksi sanaksi. Vaikea sana, sillä k-kirjainta ei oltu vielä opeteltu ja geminaatta aiheuttaa tutkitusti alussa helposti hankaluuksia kirjoittamaan opetteleville. Sanan kirjoittaminen kesti Pekalla kauan ja hän kuulosteli ja ”haki suustaan” oikeita äänneitä. Viimein sana oli valmis ja paperilla luki MAARKA. Yritimme auttaa Pekkaa kuu-

lostelemaan, mitä sanan keskellä kuuluu ja kuuluuko alussa pitkä vokaali aa, mutta se ei auttanut.

Huomasimme muutenkin, että viikolla 46, marraskuun puolivälissä Pekka oli alkanut herkemmin maistelemaan sanan äännteitä ja sanomaan kirjoittaessaan niitä ääneen. Tällä viikolla tapahtui kirjoittamisen kehityksen lisäksi myös lukemisen suhteen muutos. Pekka osoitti nimittäin valtavaa kiinnostusta kaikkea kirjoitettua kieltä kohtaan ja luki kaikki sanat mitä eteen sattui. Hän luki ”pää kallellaan” mitä opettajan kädessä olevissa papereissakin luki, niin kovasti hän halusi saada sanoista selvää. Pekka oli oppinut lukemaan sanoja ja oli todella kiinnostunut oppimaan lisää.

Viikolla 47 harjoiteltiin edelleen kolmikirjaimisten tavujen kirjoittamista. Opettajan havaintojen mukaan alkuvuikosta, kun Pekka kirjoitti suoraan sanelusta hänelle tuli enemmän virheitä kuin jos hän kirjoitti tavun ensin kirjainlapuilla pulpetilleen, ja sitten kirjoitti sen vihkoonsa. Suoraan sanelusta kirjoittaessaan Pekalta jäi tavun keskimäinen äänne helposti kuulematta ja siten myös kirjoittamatta. Esimerkiksi lon-tavusta tuli ln. Kirjainlapuilla kirjoittaessaan Pekkaa helpotti opettajan mukaan se, että hän näki kirjaimet koko ajan.

Viikon 47 lopussa opettajalle aiheutti suurta hämmästyä se, että Pekka kirjoitti jo itsenäisesti kuvista kaksitavuisia sanoja, kuten aasi, amme, lasi, muna, naula, linna ja siili ja suurimmaksi osaksi täysin oikein. Virheet pitkässä vokaalissa (siili -> si-li) ja geminaatassa (linna -> li-na) Pekka huomasi opettajan ohjauksessa.

Sanojen kirjoittamisen riemua

Viikolla 47 Pekka lukikin jo kokonaisia lauseita ja hänen huima kehityksensä sanojen kirjoittamisessa alkoi. Tällöin Pekka siirtyi myös luokassa käytössä olevien kirjoittamisen eriytystehtävien tavutasoisesta hiiriryhmästä sanatasoisia tehtäviä tekemään pupuryhmään. Marraskuun lopussa viikolla 48 Pekka kirjoitti itsenäisesti vaikeampiakin kaksitavuisia ja jopa kolmitavuisia sanoja, kuten soittaa, korjaa, tanssii, rusina, omena, kun kirjainten määrä tavussa oli valmiiksi osoitettu ruuduin. Joulukuun alussa hän osasi jo kirjoittaa kuvasta sanoja, vaikka kirjainten määrää tavussa ei oltu valmiiksi annettu: luistin, tossu, huivi, terä jne.

Viimeisessä Sisun kuntotestissä (4) ennen joulua viikolla 50 Pekka menestyi taas hyvin. Vaikeat tavut ja pitkät sanat oli lähes kaikki kirjoitettu oikein ja hän oli onnistunut myös kahden lauseen kirjoittamisessa. ”Alisa puhuu puhelimesta” -lauseessa oli pieniä virheitä. Puhuu on keskisuomen murretta, joka näkyy opettajan

mukaan Pekan kirjoittamissa sanoissa. Muun muassa prisma-sanana Pekka kirjoittaa kuten hän sen sanookin - risma.

Alisa puhuu kahelmsa

Su-le Juotta

Pekan ensimmäinen lause joulukuussa 2001.

Opettaja arveli, että joululomaan mennessä Pekka kirjoittaa helppoja tavuja sekä kaksitavuisia sanoja ja nämä tavoitteet Pekka saavutti kirkkaasti. Hän osasi kirjoittaa ennen joulua jo kolmekirjaimisia tavuja sekä kolmetavuisia sanoja. Pekka kirjoitti myös jo muutaman lauseen, kuten edellä osoitettiin. Opettajan mukaan Pekka oli sanatasolla joululomalle lähdettäessä ja edistynyt syksyn aikana hyvin sekä lukemisessa että kirjoittamisessa. ”Hänellä taidot kehittyi niin kun paremmin kun mitä mä olisin oletanut sen alkutilanteen jälkeen.”

Opettajan mukaan Pekan motivaatio oppimista kohtaan selittää hänen kehittymistään kirjoittamisessa.

Motivaatio esimerkiksi Pekalla on se ihan ehton vahvuus, sillä lailla, että kun hänellä kuitenkin on sitä ärsykeherkkyyttä ja semmosta niin kun sitten, ni sitten kun niillä pelataan niillä kirjainlapuilla hän pystyy suuntaan sen huomion siihen, on niin suuri halu oppia --

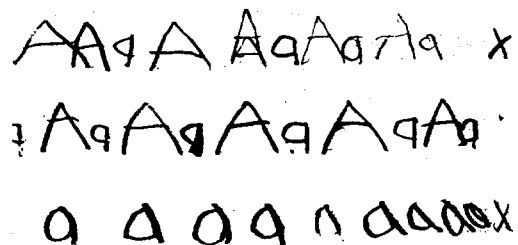
(Pekan opettaja lokakuussa 2001)

Lukeminen ja kirjoittaminen ovat kulkeneet Pekalla käsikädessä koko syksyn. Näiden taitojen oppiminen vaikutti opettajan mukaan siihen, että Pekan keskittyminen luokkatilanteissa parani. Mitä enemmän Pekka lukemisessa ja kirjoittamisessa eteni, sitä keskittyneemmin hän teki töitä. Pekka kommentoi itse, että kun keskittyy, saa aikaiseksi ja ”jos on hiljaista, ni silloin on helppoo.”

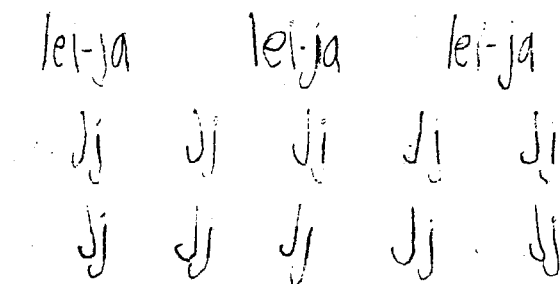
Myös Pekan itseluottamus lisääntyi kirjoittamaan ja lukemaan oppimisen myötä. Pekan äiti kertoi marraskuussa, että Pekka innostui kirjoittamisesta enemmän lukemaan oppimisensa myötä. Pekka kertoi joulukuussa, että kirjoittaminen on hänestä mukavaa, mutta välillä vaikeaa. Pekka arveli, että kirjoittaminen tulee myös jatkossa olemaan vaikeaa. Syytä tähän hän ei osannut kuitenkaan sanoa. Pekan äiti puolestaan arvioi, että kirjoittaminen tulee sujumaan Pekalta ihan hyvin.

Opettajan mukaan Pekan käyttäytyminen kehittyi syksyn aikana yhä enemmän kohti tehtäväsuuntautuneisuutta. Kun Pekalla oli oma tehtävä ja hän tiesi mitä siinä piti tehdä, hän teki kuin ”höyryjuna” tehtävän loppuun saakka. Pekka halusi tehdä tehtävän oikein, mutta hänellä ei vielä ollut kykyä tarkistaa sitä. Pääasia oli, että tehtävä tuli reippaasti suoritettua. Pekan työskentelyssä oli havaittavissa vielä sosiaalista orientaatiotakin. Opettajan muistutus ja palautus esimerkiksi suullisella kommentilla sai Pekan taas palaamaan työn pariin, kun hänen ajatuksensa olivat karanneet muualle.

Mitä pidemmälle koulusyky eteni, sitä enemmän Pekalla kirjainten motorinen suorittaminen parani ja käsiala tuli siistimmäksi. Kirjainmuodot alkoivat vakiintua, kun ne alkusyksystä olivat vielä vaihtelevia.



Pekan kirjaimia syyskuussa 2001.



Pekan kirjaimia joulukuussa 2001.

Jouluun mennessä Pekalla oli opeteltujen kirjainten muodot hallussa. Kirjainten liikeradat eivät vielä olleet täysin vahvistuneet, sillä Pekka aloitti jotkut kirjaimet väärästä kohdasta. Pekan itsensä mielestä kirjainmuotojen harjoittaminen ja kirjainlaupuilla pulpetille kirjoittaminen oli helppoa.

Lauseista tarinan kirjoittamiseen

Opettaja asetti keväälle Pekan kirjoittamiselle erääksi tavoitteeksi oikeinkirjoituksen vahvistamisen sanatasolla muun muassa geminaatoissa. Joululoman jälkeen tammi-kuun loppupuolella pidetyssä Sisun viidennessä kuntotestissä Pekka kirjoitti geminaatan sisältävät sanat kaappi, purkki, teippi, kello, kukka ja nukkuu virheettömästi. Helmikuun alun kuntotestissä (6) myös vaikeammat kolmitavuiset geminaatan sisältävät sanat, kuten lepakko ja ötökkä oli oikein kirjoitettu.

Pekalla kirjoittamisen tavoitteena keväälle olivat myös lauseen muodostamisen ja tuottavan kirjoittamisen harjoittelu muun muassa kuvista kirjoittamalla. Tammi-helmikuussa Pekka kirjoitti sanelusta ja kuvista lauseita, jotka yleensä alkoivat isolla kirjaimella ja päättyivät pisteeseen. Lause kokonaisuutena ei ollut Pekalle kuitenkaan vielä täysin selvä, sillä hän mietti kerrankin kirjoittaessaan, onko ritari-linna lause ja tuleeko sanojen väliin tavuviiva. Pekka tiesi kuitenkin, että nimet kuten Mika kirjoitetaan isolla alkukirjaimella.

Helmikuun loppupuolella Pekka kirjoitti kuvista ensimmäisen tarinansa koulussa. Hän kirjoitti jokaisesta kuudesta kuvasta yhden lauseen.

Hip-sun ja tip-sun ys-tä-van-päi-vä.

Hip-su ja tip-su ta-paa-vat. He ke-rää-vät nuo-tio-pui-ta kah-des-taan.

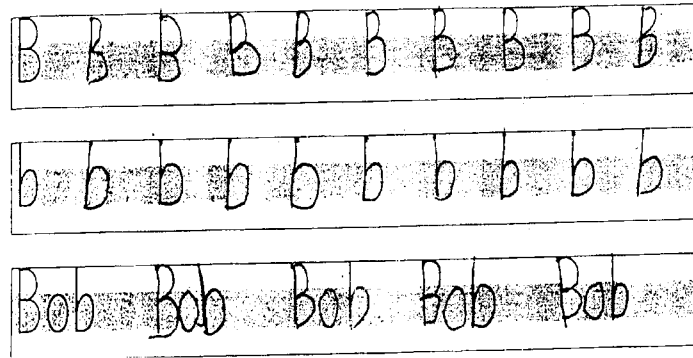
He pais-ta-vat mak-ka-raa nuo-ti-os-sa. Syön-nin jäl-keen He me-nevät ran-nal-le. He o-vat ve-si-so-taa. Sit-ten he pe-sey-ty-vät se tun-tuu ki-val-ta.

lop-pu

(Pekka helmikuussa 2002)

Pekan tarinassa isot kirjaimet ja pisteet ovat hienosti paikoillaan. Yhdessä kohdassa iso kirjain on eksynyt lauseen keskelle, mutta muutoin lauseen muodostaminen on onnistunut hyvin. Tarinan sanoissa ei ole oikeinkirjoitusvirheitä, lukuun ottamatta yhtä lisämerkkivirhettä; otsikon ä-kirjaimesta on unohtunut pisteet.

Maaliskuun alkuun mennessä Pekan käsiala oli kirjainmuotoja ja sanoja kirjoitettaessa tullut yhä siistimmäksi.



Pekan kirjaimia tammikuussa 2002.

Vil-le soi-taa tor-ve-a.
 Anna heit-tää pal-lo-a.
 Tiina it-kee.

Pekan lauseita helmikuussa 2002.

Tuottavassa kirjoittamisessa käsiala oli sen sijaan epäselvempää, eikä niin siistiä kuin aiemmin. Tämä on tyypillistä, kun aloitteleva kirjoittaja keskittyy lauseiden kirjoittamiseen ja tarinan keksimiseen. Tällöin huomion kiinnittäminen samanaikaisesti käsialaan ja oikeinkirjoittamiseen on vaikeaa ja lähes mahdotontakin.

Pekan oikeinkirjoitus kehittyi kirjoittamisessa edistymisen myötä. Oikeinkirjoituksen kehittymisestä kertovat sanasanelut onnistuivat Pekalta joulukuusta eteenpäin lähes virheittä. Maaliskuun alussa, johon tutkimuksemme päättyy, hänen kirjoittamistaan sanoista saattoi vielä puuttua lisämerkkejä, kuten pisteet ä-kirjaimesta. Sanoista saattoi myös unohtua konsonantteja (porkkana -> pok-ka-na, katsoo -> ka-soo) tai konsonantteja oli liikaa (leija -> leij-ja). Tällaiset virheet olivat harvinaisempia, yleensä Pekan kirjoittamat sanat olivat oikein.

Pekka päätyi tutkimuksemme lopussa kirjoittamisessaan Airaksen (1997) vaiheajattelun mukaan harjaantumisvaiheeseen harjoitellen kuitenkin vielä kognitiivisenkin vaiheen taitoja, kuten kirjoittamisen tekniikkaa ja kirjainmuotoja. Pekan kohdalla arvioimmekin hänen kirjoitustuotostensa muotoa eli kirjoituksen mekaniikkaa,

sanojen oikeinkirjoitusta sekä lauseiden rakentamista. Koska Pekka ei tuottanut vielä kuin yhden tarinan, emme sen pohjalta voineet analysoida hänen kirjoituksensa sisällön kehittyneisyyttä. Sarmavuoren (1993) vaiheita tarkasteltaessa Pekka oli vaiheessa kolme, jossa opetellaan mekaanista kirjoitustaitoa ja kirjoittaminen tulee pikku hiljaa varmemmaksi ja sujuvammaksi.

6.3.2 Jaakon polku kirjoittajana - aaltoliikettä

Koulun alkaessa Jaakon kirjoittamisvalmiudet eivät luokanopettajan mukaan olleet kovin hyvät. Paitsi ettei hän osannut kirjoittaa vielä muuta kuin nimensä, hänellä oli myös vaikeuksia kielellistä tietoisuutta vaativissa tehtävissä. Lisäksi hienomotoriikka oli hänellä heikkoa.

Pehmeän alun aikana Jaakon luokassa harjoiteltiin kynän liikkeitä monin tavoin, esimerkiksi tekemällä erilaisia viivoja. He katselivat kirjaimia, miltä ne näyttävät ja kuuntelivat niitä vastaavia äänneitä. Luokassa riimiteltiin paljon ja otettiin erilaisia loruja sekä arvoituksia. Luokanopettajan mukaan siinä vaiheessa pyrittiin lähinnä rohkaisemaan lapsia puhumaan ja kertomaan asioista sekä opeteltiin erilaisia käsitteitä.

Toiveikas alku

Syyskuussa, kun kirjoittamaan opetteleminen varsinaisesti alkoi, näytti siltä, että Jaakon kirjoittaminen alkaa sujua ilman suurempia ongelmia. Ensimmäisessä sanelussa syyskuun loppupuolella hän osasi kirjoittaa kaikki pyydetyt äänneet ja lähes kaikki kaksikirjaimiset tavut (esim. ai ja is) oikein. Lyhyet sanat eivät vielä onnistuneet; aasista tuli asisi ja sanasta susi tuli siu. Kirjoitusjälki oli hänellä kevyttä ja siistiä, ja kirjaimet pysyivät melko hyvin viivastolla harjoitusvihkossa. Ensimmäisten harjoiteltujen kirjainten (a, i, u, s) muodot näyttivät löytyvän häneltä kohtalaisen helposti, tosin a:t ja u:t tahtoivat vihkossa rivin lopussa hajota ja levitä - kaiketi kirjoittajan väsyessä.

Syys-lokakuun vaihteessa viikolla 40 luokassa tehtiin ensimmäinen Sisun kuntotesti, Salaisen Aapisen kirjoituskoe. Siinä Jaakon kielellisen tietoisuuden taidot näyttivät normaaleilta; hän kuuli sanoista kaikki alku- ja loppuäänneet oikein. Jaakko osasi myös kirjoittaa sanaan alkutavun, kun lopputavu oli annettu ja vieressä oli sanaan liittyvä kuva. Tosin saappaasta oli tullut suapas, mutta aita, siili ja aurinko me-

nivät oikein. Sen sijaan sanelluista kokonaisista sanoista alkutavu ei löytynyt. Jaakko kirjoitti joko vain ensimmäisen kirjaimen, tai sitten kirjaimet olivat vaihtaneet paikkaa (su -> us). Viimeiseen tehtävään, jossa piti kirjoittaa kuvasta sanoja tai lauseita, hän kirjoitti jonkinlaista esikirjoitusta: merkityksettömiä sanoja, joissa oli a:ta, i:tä, u:ta ja s:ää eri järjestyksessä.

Ennen syyslomaa näytti siltä, että Jaakko oppii pian lukemaan: Hän teki töitä kovasti sen kanssa ja havaintojemme mukaan jännitti opettajalle lukemista. Kun lukeminen edistyi, alkoi kirjoittaminen taantua. Seuraavat opeteltavat kirjaimet (n, e, o, l) eivät enää näyttäneet niin siisteiltä ja kirjoitus alkoi karata vihkon riveiltä. Ote herpaantui niin kirjainten koon kuin muodonkin suhteen. Tämä koski myös jo aiemmin opeteltuja kirjaimia.

Jaakolla on selvästi sillä tavalla että se todennäköisesti se oppii ensin lukemaan ja se oppii sitten kirjottamaan -- sille on niinkun, vähän liian rankka niinkun, kun ne on niinkun tässä menee niinkun käsikädessä, että kirjottamisen valmiudet on niinkun semmoset heikommat -- äänteen kuunteleminen se niin se ei oo vielä sille niinkun ihan yks'selitteistä, niin sieltähän se tulee silloin että ne kirjaimet ei löy'y sinne kirjoitukseen paikalleen.

(Jaakon opettaja lokakuussa 2001)

Raskas loppusyksy

Syysloman jälkeen Jaakon energia näytti vielä menevän lukemaan opettelemiseen. Hän oli kuitenkin oppinut kuuntelemaan äänneitä paremmin ja etsimään niitä suustaan kirjoittaessaan. Ongelmana olikin, ettei hän malttanut hakea jokaista äännettä erikseen kirjoittaessaan, vaan pyrki aikuisten tavoin kirjoittamaan koko sanan kerralla, ortografisesti. Myöskään äänneiden paikat sanoissa eivät aina löytyneet, esimerkiksi kun pyydettiin kertomaan kuuluuko jokin äänne sanan alussa, sisällä vai lopussa. Kirjainkorteilla kirjoittaminen sujui paremmin kuin kynällä tehdessä, kun kirjainmuodon miettimiseen ja tekemiseen ei tarvinnut kiinnittää huomiota. Hienomoto-riikka tuotti ongelmia edelleenkin. Kirjoitusjälki oli raskaampaa ja suttuisempaa kuin alkusyksystä. Hän käytti kirjoittaessaan pienenäkkösiä (=arkikirjaimia).

Jaakon koulutyöskentely sujui yleisesti ottaen hyvin tässä vaiheessa. Hän oli aktiivinen oppilas, omalla hiljaisella tavallaan. Jaakko teki reippaasti ja sisukkaasti annetut tehtävät, eikä häiriintynyt muista oppilaista. Jaakon oppimismotivaatiota luonnehti suorittaminen ja tehtäväorientaatio, pääasia tuntui olevan että tehtävät tulivat tehdyksi. Vielä esiopetusaikana Jaakolle ominainen sosiaalinen arkuus oli alkanut vähentyä ja itseluottamusta oli tullut lisää.

Sen niinkun näkee siinä sen koko olemuksessa että siitä on tullu sitä rohkeutta ja sitä lisää, että huomaa et se on se tykkää käyä koulussa ja se on täällä hirveen mielellään, ja niinkun, ajatellaan et jos just ruvetaan jotain tehtäviä tekemään tai näin niin Jaakkohan on hirveen sisukas, et se niinku kaikki tehtävät se tekee loppuun saakka ja vaikka se on niinku semmone hitaampi ja se jälki on aina et sen on tosi vaikee tehdä nii hirmu sisukkaasti se tekee ja tekee ja tekee niinku loppuun -- eikä se (Jaakon kirjoitus) itseasiassa niin hirmu huonoo oo, mut se on niinku tosi sisukas ja niinku motivoitunu -- se niinku hirveen mielellään miettii niitä, hakee niitä kirjoittamisen juttuja -- se on motivoitunu tästä lukemisen ja kirjottamisen oppimisesta, mut se jännittää sitä.

(Jaakon opettaja lokakuussa 2001)

Kirjoittaessaan Jaakko ei tuntunut luottavan itseensä, eikä onnistunut yksin niin hyvin kuin aikuisen ohjatessa häntä. Vaikeuksia tuotti myös kolmikirjaimisten tavujen tuleminen kaksikirjaimisten rinnalle. Viikolla 43 tehdyssä sanelussa vain tavu ai ja sana uni menivät oikein. Hänellä oli tavuissa ylimääräisiä (ne -> nie) tai vääriä (nau -> nin) kirjaimia, ja lyhyissä sanoissa oli vain yksi tai kaksi alkukirjainta oikein (esim. Esa -> esis, tai sauna -> susie). Itsenäisesti kirjoittaessaan hän osasi laittaa tavuviivat sanoihin oikeille paikoilleen, mutta hän laittoi ne myös sanojen välille.

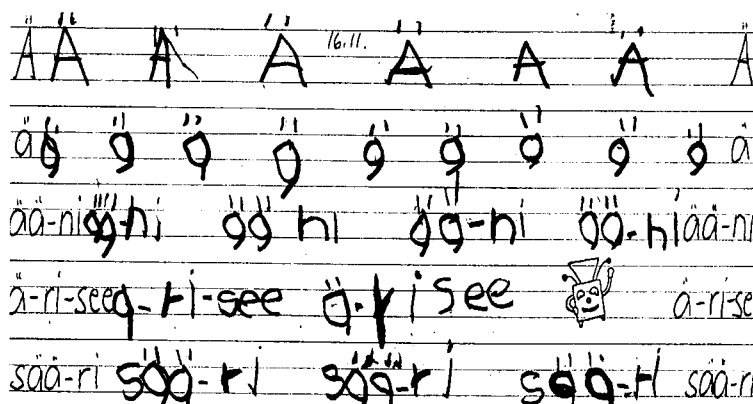
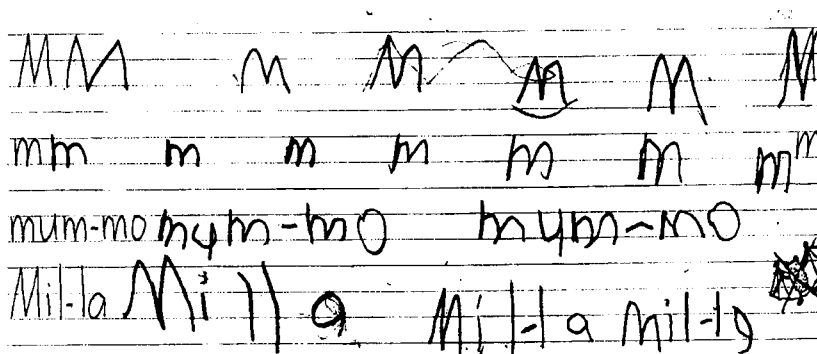
Jaakon mallista kirjoittamia sanoja lokakuussa 2001.

Marraskuussa Jaakko oppi lukemaan. Vaikeus r-äänteessä tosin häiritsi sitä jonkin verran. Jaakko luki paremmin sanoja kuin tavuja, osittain tosin arvailleen. Lukemaan oppiminen ei kuitenkaan heijastunut positiivisesti kirjoittamiseen. Jaakon kirjaimet olivat yhä raskaalla kädellä kirjoitettuja ja niiden koko sekä muoto vaihteli suuresti. Tämä näkyi erityisesti kotona tehdyissä kirjoituslaksyissä. Sanat hän kirjoitti yhteen pötköön, vaikka hänellä oli malli edessään. Sanojen tavuttaminen kirjoitettaessa oli vaihtelevaa.

Viikolla 45 tehdyssä Sisun kuntotesti 2:ssa Jaakon kirjoittaminen näytti lohduktomalta. Vain alkuäänteiden tunnistaminen sujui virheettää. Sanojen loppuäänteistä ja alkutavuista oli reilusti yli puolet väärin. Niissä oli edelleen vääriä tai puuttuvia kirjaimia. Konsonantit Jaakko kuuli lähes oikein, mutta vokaalit jäivät helposti pois etenkin kolmikirjaimisista tavuista. Esimerkiksi nel oli nl ja len oli ln. Pitkät vokaalit

hän erotti kuitenkin hyvin. Jostain syystä hän alkoi tässä vaiheessa käyttää isoja kirjaimia, kun hän tähän saakka oli kirjoittanut aina pienaakkosin.

Marraskuun lopulla kaksikirjaimiset tavut alkoivat taas onnistua Jaakolta kohtalaisen hyvin. Muuten kirjoittaminen oli epävarmaa ja hän kaipasi siihen aikuisen tukea. Yhdessä tehtäessä kolmikirjaimiset tavut ja pienet sanat onnistuivat. Sanelussa sen sijaan moi:sta tuli mui ja nalle:sta nle. Kotona tehdyt kirjoitusläksyt oli kirjoitettu sutaten ja painaen kynää voimakkaasti. Kirjainmuodot olivat entistä pahemmin hukassa, erityisesti uusissa m, r ja ä -kirjaimissa.



Jaakon kirjaimia marraskuussa 2001.

Haastatellessamme Jaakkoa marraskuussa siitä, miten kirjoittaminen on lähtenyt sujumaan, hän tuumasi että vaikeaa on. Hän ei osannut kertoa meille mitä kirjaimia hän osaa jo kirjoittaa, eikä sitä miksi kirjoittamista koulussa harjoitellaan. Kaiken kaikkiaan hän oli hyvin hiljainen haastateltava. Kotona hän ei omien sanojensa mukaan kirjoittanut mitään ylimääräistä, mutta kirjoitusläksyjä hän piti helppoina. Lukemaan oppiminen oli tuntunut mukavalle ja Jaakko uskoi että kirjoituskin lähtee sujumaan hyvin jatkossa.

Sisun kuntotesti 3 viikolta 47 vahvistaa Jaakon sanat siitä, että kirjoittaminen oli vielä vaikeaa. Hän kirjoitti yhä vain isoilla kirjaimilla, vaikka pieniäkin oli harjoiteltu koko ajan isojen rinnalla. Sanoista löytyi edelleenkin vain yksi tai kaksi ensimmäistä kirjainta. Tavu- ja sanaraja eivät olleet selkiintyneet Jaakon kirjoituksissa. Lukeminen sen sijaan kehittyi koko ajan.

Joulukuussa ei näyttänyt tapahtuvan mitään kehitystä Jaakon kirjoittamisessa, lukuun ottamatta uusien kirjainten t:n, j:n ja y:n opettelemista. Raskas käsiala, horjuvat kirjainmuodot ja väärät, puuttuvat tai ylimääräiset kirjaimet tavuissa olivat edelleen Jaakolle tyypillisiä. Itsenäisesti kirjoitetuissa pienissä sanoissa oli paljon oikeita kirjaimia, mutta väärissä paikoissa. Kirjainsekaannuksista yleisin oli reversaali; esimerkiksi aasi oli aais ja uuni oli uuin. Jaakko kirjoitti myös sanoja, joista ei ilman vieressä olevaa kuvaa olisi arvannut mitä ne tarkoittavat: utii (tutti) ja suilu (solmu).

Vaikka Jaakon itseluottamus olikin kasvanut syksyn aikana, hän kaipasi yhä tukea opettajalta kirjoittamiseensa. Luokanopettaja kuvasi Jaakon syksyä vuoristoratana, jossa hyvät ja huonot hetket vuorottelivat. Motoriikka oli ollut parempaa alkusyksystä, sen sijaan kirjoitusmotivaatio näytti vain kasvaneen syksyn mittaan. Oikeinkirjoitus oli kehittynyt syyslukukaudella, mutta ei samassa suhteessa kasvaneiden vaatimusten (kirjainten lisääntyminen tavuissa, siirtyminen tavuista pieniin sanoihin) kanssa.

Jaakon pahimpana ongelmana luokassa työskennellessä näytti olevan hitaus kirjoittamisessa. Lukemisessa hän oli joulukuussa omassa luokassaan parhaimpien joukossa, mutta kirjoittamisessa hän ei heidän vauhdissaan pysynyt. Tämä näkyi niin käsin kuin kirjainkorteillakin kirjoitettaessa. Sekä hienomotoriikka että audittiivinen ja visuaalinen hahmottaminen näyttivät tuottavan vaikeuksia. Kaiken kaikkiaan hän oli oman koulunsa ensiluokkalaisten joukossa heikoimmassa kolmanneksessa.

Uuteen alkuun

Joululoman jälkeen Jaakon käsiala kohentui. Kirjaimet eivät olleet enää niin suttuisia kuin ennen joulua, kirjoitus oli pienempää ja se pysyi yleensä viivastolla. Kirjainmuodot tosin saattoivat edelleen olla vaihtelevia eikä sanojen oikeinkirjoitus vielä sujunut. Esimerkiksi linna-sana oli lina ja pulkka oli puka. Uusista kirjaimista v näytti löytyvän helposti, kun taas p:t ja k:t eivät aina löytäneet oikeaa muotoaan ja paikkaansa viivastolla. Jaakko kirjoitti vaihteeksi pääasiassa pienaakkosin työkirjaan ja harjoitusvihkoihin. Vain yhdessä tehtävässä heti loman jälkeen hän käytti sekaisin

isoja ja pieniä kirjaimia. Tavutus tuotti ongelmia ja sanat oli kirjoitettu lauseissa yhteen, niin että sanojen välissä oli tavuviivat.

Kirjainmuodoista erityisesti a ja m näyttivät tuottavan vaikeuksia. M oli aaltomainen, muodoltaan isoa kirjainta muistuttava, mutta pienen kirjaimen kokoon tehty. A:ssa kirjaimen kirjoitussuunta ja -reitti näytti kokonaan unohtuneen loman aikana. Pieni a-kirjain näytti aika-ajoin pienen p:n peilikuvalta.

ling toht+ty piro
 lu-mi gu-to lu-mi 1199
 puka lqsk+lg jouku
 lust-lu-miqy-to

Jaakon talvisanoja tammikuussa 2002.

Tammi-helmikuun vaihteessa Jaakon käsiala oli edelleen parantunut ja rauniosanojen osuus itsenäisesti kirjoitetuissa sanoissa vähentynyt. Kun vielä ennen joulua sana veitsi oli saanut Jaakolla muodon vsi, nyt hän kirjoitti sanan vessi. Sanoissa oli tyyppillistä kirjaimen puuttuminen, erityisesti kaksoiskonsonantista (kirkko -> kirko) tai vokaali keskeltä tavua (teippi -> tipi), sekä reversaalit lopputavuissa (laukku -> lauk).

Jaakon kirjoitusmotivaatio ei näyttänyt muuttuneen. Erityisesti hän piti lautapelistä, jossa piti kirjoittaa se sana (kuva) jonka päälle päätyi noppaa heittämällä. Sillä tavoin hän jaksoi kirjoittaa huolellisesti, ja koska peliä pelattiin aina aikuisen kanssa, sanat myös menivät oikein. Lisäksi hän piti magneeteilla kirjoittamisesta, kun harjoiteltiin vain oikeinkirjoitusta eikä mekaanista suoritusta. Sen sijaan kotona tehdyissä kirjoitusläksyissä näkyi väsyminen, teksti karkasi viivastolta ja sanat hajosivat.

Viikoilla 6 - 8 koulussa tehdyissä tehtävissä näkyi, että Jaakko oli huolellisesti yrittänyt sijoittaa kirjaimet oikeaan kohtaan viivastolle ja tavuttaa sanat oikein. Itsenäinen sanojen ja lauseiden tuottaminen ei vielä luonnistunut, esimerkiksi huudahduksesta "Pois edestä!" tuli "pi se esest". Kirjoitusnopeus parantui. Jaakko tarttui tehtäviin heti ja teki reippaasti, eikä jäänyt miettimään niin pitkään kuin ennen. Kir-

joitussujuvuus oli silti heikkoa ja hienomotorisesti kömpelöä, vaikka siinäkin tapahtui hidasta edistystä.

Helmi-maaliskuun vaihteessa teetimme Jaakolla viimeisen sanelun tätä tutkimusta varten. Siinä sanelluista sanoista hän osasi kirjoittaa yhden (di-no) kymmenestä oikein. Muista sanoista puuttui kirjaimia (aamu -> amu- ja sänky -> sän-y), niissä oli vääriä kirjaimia (juosta -> jok-sta ja gorilla -> ghrilla) tai sanat olivat kadottaneet merkityksensä (tomaatti -> to-mai, sukset -> su-ksukt ja myös -> mös-ö). Sanelluissa lyhyissä lauseissa oli taas tavuviivat sanojen välissä tai sanavälejä ei ollut (esim. Vesi-noklmää = Vesi on kylmää, tai äjti-kaso-ranala = Äiti katsoo rannalla).

Muissa tuossa vaiheessa kirjoitetuissa lauseissa vain harvat sanat (esim. minä ja oli) olivat tunnistettavia. Lauseissa ei ollut isoja alkukirjaimia tai pisteitä lopussa. Sanoista ja lauseista suurinta osaa oli mahdotonta tulkita, ainakin ilman tietoa asiayhteydestä. Esimerkiksi kun Jaakko halusi kirjoittaa talvilomastaan “Minä kävin uimassa ja hyppäsin viitosesta“, paperilla luki “minä oli umasa hph vikst“.

Maaliskuun alussa, johon seurantamme päättyi, Jaakon opettaja kuvaili häntä tunnolliseksi oppilaaksi. Jaakko oli reipastunut paljon siitä kun koulu syksyllä alkoi. Hän oli nyt aktiivisempi ja puheliaampi luokassa, eikä näyttänyt välittävän vaikeudesta r-äänteen kanssa. Kasvanut itseluottamus näkyi kirjoituksen nopeutumisenä. Jaakko oli kirjoittamisessa alkavalla sanatasolla ja luokanopettaja arveli hänen oppivan kirjoittamaan pieniä lauseita kesään mennessä. Opettaja uskoi myös oikein kirjoituksen parantuvan edelleen ja kirjainten muotojen ja suuntien vakiintuvan.

Jaakko päätyi tutkimuksemme lopussa kirjoittamisessaan harjaantumisvaiheeseen. Tosin hän harjoitteli vielä kognitiivisenkin vaiheen taitoja. Kirjoittamisen automatisoitumisesta ja tuottavasta kirjoittamisesta ei hänen kohdallaan voida vielä puhua. Jaakko oli alkavan kirjoittamisen vaiheessa, pyrkimässä kohti varmempaa ja sujuvampaa kirjoittamista. Hänen kirjoittamisensa oli vielä mekaanista. Jaakon kirjoittamaan oppimisessa pystyimmekin arvioimaan vain kirjoitustuotosten muotoa. Tarkastelimme hänen kohdallaan kirjoituksen mekaniikan sekä sanojen oikeinkirjoituksen kehittymistä (ks. luku 4.3).

6.3.3 Tytin polku kirjoittajana - hyvillä perustaidoilla eteenpäin

Koska Tytti oli jo luku- ja kirjoitustaitoinen aloittaessaan koulun, hän joutui syyslukukaudella etenemään muiden kaltaistensa tavoin perustaidoillaan. Opettajan huomio oli suurimmaksi osaksi lapsissa, jotka opettelivat lukemaan ja kirjoittamaan. Al-

kusyksystä Tytti teki lukemisen ja kirjoittamisen eriytystehtävistä lukemistehtäviä, joihin liittyi myös kirjoittamista. Kirjoittaminen toimi lukemisen apuvälineenä, mutta sitä ei vielä systemaattisesti kehitetty.

Tytti osasi kaikki tikkukirjaimet ja osan pienaakkosista koulun alkaessa. Syksyn aikana hän harjoitteli muiden lasten tavoin pienaakkosia ja niiden muodon tekemistä sekä sanojen tavuttamista. Tytin piti harjoitella myös sanavälien ja lauserakenteiden hahmottamista. Lokakuun lopussa, jolloin Tytti hallitsi muun muassa sanojen muodot ja taivutukset kirjoituksessaan, opettaja asetti yhdessä Tytin kanssa hänen kirjoittamisensa kehittymiselle tavoitteeksi lauseiden muodostamisen: isojen ja pienten kirjainten sekä pisteen käytön. Tämä toi taitavalle tytölle lisähaasteita kirjoittamiseen. Tuottavalle kirjoittamiselle tavoitettiin muodostui mielikuvituksen käytön harjoittaminen omissa kirjoituksissa. Tytillä luovuus kirjoittajana näkyi opettajan mukaan jo alkusyksystä esimerkiksi arvoitusten kirjoittamisessa.

MINÄ OLEN VÄRIKÄS JA ASUN KUKISSA	(PERHONEN)
MINÄ OLEN TERÄVÄ JA OLEN KIINNI KISSASSA	(KARVA)

(Tytti, viikot 38 ja 40)

Kirjoituksen mekaniikan kehittämisestä

Tytin kirjoituksen mekaniikassa tapahtui kehittymistä ensimmäisen puolen vuoden aikana. Alkusyksystä hänen piti käyttää kirjoittaessaan vielä tavuviivoja, sillä opettajan mukaan lapset, jotka ovat oppineet kirjoittamaan ennen koulua, unohtavat helposti kirjaimia sanoista. Tytti innostui pienaakkosilla kirjoittamisesta ja hän oppi käyttämään niitä niin hyvin, että sai jo lokakuun lopussa käyttää niitä omiinkin tuotoksiinsa ja kirjoittaa ilman tavuviivoja. Hän oli kirjoitustaitoisista oppilaista lähes ainut, jolle opettaja antoi loppusyksystä luvan pienaakkosten käyttämiseen omassa kirjoittamisessakin. Muut oppilaat kirjoittivat omat tuotoksensa vielä joulukuussakin tikkukirjaimin.

Tytti oli myös omasta mielestään oppinut ensimmäisen syksyn aikana kirjoittamaan pienaakkoset ja tekemään kirjainten reitit oikein. Kirjoittamisessa ei Tytin mielestä ollut marraskuun loppuun mennessä ollut mitään vaikeaa ja hän kertoi osavansa kirjoittaa vieraidenkin kirjainten kirjainmuodot, vaikka niitä ei oltu luokassa vielä opeteltu, sillä hän toimi seuraavalla tavalla:

Mä katon, jos mä kirjoitan luokassa arkikirjaimilla (=pienaakkosilla) -- jos mä kirjoitan niillä, mä katon mallia sieltä ylhäältä -- Niin on helppo tehdä! -- Ainakin mä tunnen juhla kirjaimet (=tikkukirjaimet) kaikki. Mä voin sitten katkoa mikä on niiden vieressä, minkälainen se sitten niiden vieressä on --

(Tytti marraskuussa 2001)

Tytin taitavuus hienomotoriikassa ja kokemus kirjoittamisessa näkyi puolen vuoden aikana hänen kirjainmuodoissaan ja käsialassaan. Käsiala oli siistiä alkusyksystä lähtien, paitsi kirjainmuotoja harjoiteltaessa ja muissa kirjoitusharjoituksissa, myös pääasiallisesti omissa tarinoissakin. Tytin käsialasta kevätpuolella voi sanoa, että se oli jo persoonallista. Kirjainmuodot olivat vakiintuneet, eivätkä ne enää olleet aapisvihkon mallin mukaisia.

Sitten he keräsivät
puita ja sytyttivät
nuotion.

Tytin käsiala helmikuussa 2002.

Oikeinkirjoituksen kehittämisestä

Tytillä oli alusta alkaen vähän virheitä koulussa kirjoittamisessa sanoissa ja lauseissa, sillä hän hallitsi hyvin sanatasoisen kirjoittamisprosessin jo kouluun tullessaan. Alkusyksystä sanoista saattoi puuttua jokin kirjain (harmaa -> hrmaa), mutta tällaisetkin virheet olivat Tytillä vähäisiä. Lisämerkkien puuttumisvirheitäkin, kuten ä-kirjaimesta puuttuvat pisteet tai t-kirjaimesta viitta, oli hyvin vähän. Tytillä oli kaikinensa kehittyneet taidot oikeinkirjoituksessa jo koulun alkaessa.

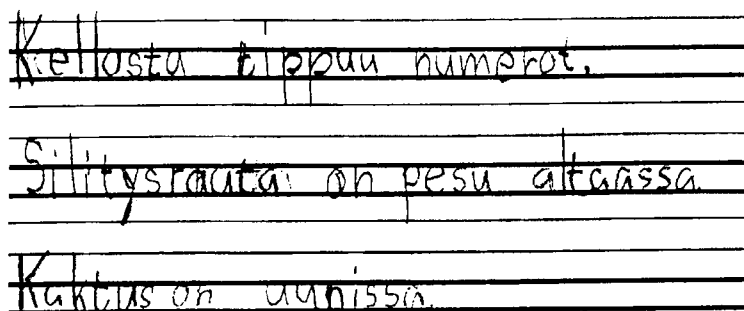
Omissa tuotoksissa, koulussa kirjoitetuissa tarinoissa ja kotona kirjoitetuissa runoissa, Tytillä oli enemmän oikeinkirjoitusvirheitä, kuin yksittäisissä sanoissa ja lauseissa. Tämä on tyypillistä lapselle, jokaideoi ja suuntaa energiaansa kirjoituksen keksimiseen, eikä sanojen oikeinkirjoittamiseen. Omissa tuotoksissa Tytin virheet olivat selvästi huolimattomuusvirheitä, sillä sama sana saattoi olla kirjoitettu ensin väärin (siitä esimerkiksi puuttui jokin kirjain) ja hetken päästä se oli kirjoitettu oikein. Lauseista saattoi myös puuttua alusta iso kirjain tai lopusta piste.

Tytti osasi käyttää kevätlukukaudella jo muitakin välimerkkejä kuin pistettä tarinoissaan. Kysymyslauseiden loppuun oli ilmestynyt kysymysmerkki ja joidenkin

huudahdusten perään huutomerkki. Tytti käytti teksteissään myös paljon yhdyssanoja, mutta kirjoitti ne lähes poikkeuksetta erilleen. Yhdyssanojen kirjoittamiseen ei ensimmäisellä luokalla kiinnitetä vielä huomiota.

Lauseiden rakentamisen kehittymisestä

Tytti kirjoitti jo kouluun tullessaan lauseita, mutta hän ei vielä hahmottanut mihin tulee piste ja mikä kirjoitetaan isolla kirjaimella. Näiden hallinta asetettiin loka-kuun lopussa Tytin kirjoittamisen tavoitteeksi. Opettaja arveli, että Tytti oivaltaa lauserakenteen jouluun mennessä ja osaa käyttää pistettä sekä isoja alkukirjaimia myös omissa kirjoituksissaan, koska hänen valmiutensa taidon oppimiseen olivat niin hyvät. Jo marraskuussa Tytti rakensikin kuvasta lauseita, joissa oli isot alkukirjaimet ja pisteet paikoillaan.



Tytin lauseita marraskuussa 2001.

Samoihin aikoihin isot alkukirjaimet ja pisteet alkoivat olla kohdillaan myös Tytin kuvista kirjoittamissa tarinoissa.

Anna ja Sipsu olivat lätenet kävelyille. He näkivät talon. Ovi avattiin. Ukko tuli ulos. Ukko kysyi Annalta oliko Annalla nälkä. Anna sanoi kyllä. Sitte Anna, Sipsu ja ukko menivät sisälle. Ukko teki ruokaa. kun ruoka oli valmista he söivät. Sitten Anna ja sipsu lähtivät. Loppu

(Tytti marraskuussa 2001)

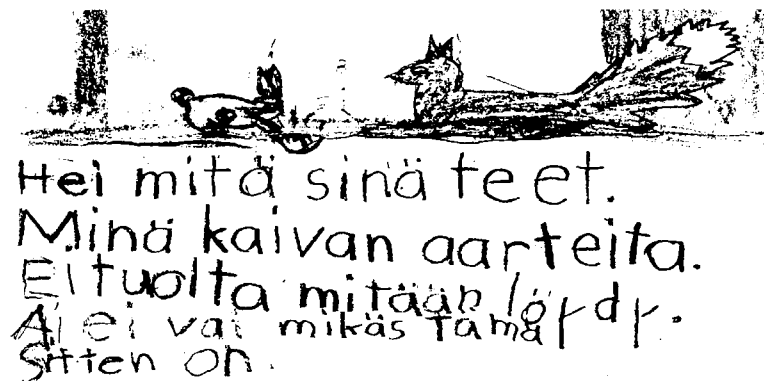
Tytti huomasi itsekin oppineensa koulussa käyttämään kirjoittamissaan tarinoissa isoja alkukirjaimia ja pisteitä. Hän oli harjoitellut niiden käyttöä myös kotona. Tytti kertoi että isä oli opettanut häntä tässä asiassa. Joskus pisteet Tytin mukaan kuitenkin unohtuivat kirjoituksesta. Hän kertoi, että lause ja ihmisten sekä eläinten nimet alka-

vat isolla alkukirjaimella. Maiden nimet, esimerkiksi Suomi ja Ruotsi kirjoitetaan Tytin mielestä pienellä kirjaimella, koska ”ne ei oo nimiä, tai semmosia oikeita nimiä.”

Opettajan mukaan Tytin kirjoitustaito oli ennen joulua yhtä hyvä kuin useimilla toisen luokan oppilailla syyslukukaudella. Hän asetti kevääksi Tytin kirjoittamiselle tavoitteeksi luovan kirjoittamisen kehittämisen: tarinoiden kirjoittamisen, tarinan rakenteen hahmottamisen sekä vuoropuhelun kirjoittamisen harjoittamisen. Opettajan mukaan Tytin kanssa voidaan keväällä harjoitella muidenkin välimerkkien kuin pisteen käyttöä omista tuotoksista. Hän arveli, että ennen kesälomalle lähtöä Tytti kirjoittaa luultavasti jo 2 - 3-sivuisia tarinoita. Tytin äidin mukaan kirjoittamisen kehittyminen näkyi kotona jo ennen joulua omien kirjoitustuotosten selvänä pidentymisenä.

Tuotoksen sisällön kehittyneisyydestä

Tytin tuottavan kirjoituksen sisällön kehittyneisyydestä kertoo esimerkiksi se, että hän pystyi kuvasarjasta kirjoittaessaan jo päättelevään kertomiseen. Hän kirjoitti muutakin kuin mitä kuvissa näkyi ja rikastutti näin tarinaansa. Hänen kertomustensa henkilöillä oli aina nimet ja ne olivat omaperäisiä: Ripe, Sipi, Killi, Sipsu, Pontus jne. Tytin tarinat sisälsivät usein vuorosanoja ja henkilöiden keskustelua.



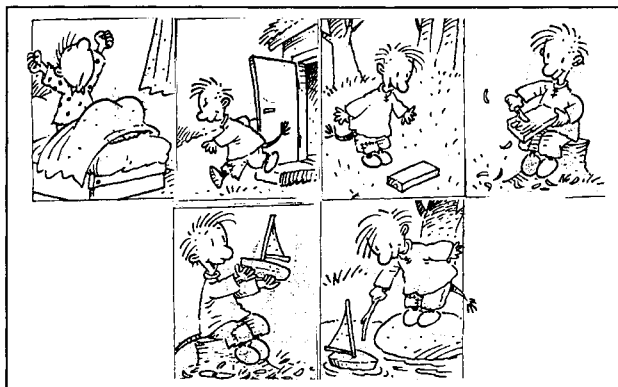
Tytti lokakuussa 2001.

Tytti ideoi ja kirjoitti ystävänsä kanssa myös kokonaisen vuoropuhelun itse keksimästään aiheesta (seuraavalla sivulla).

Sateen kaaren ylä puolella
 Sipi: olisi kivaa olla sateen kaaren yläpuolella
 Killi: niin olisi
 he nukahtivat
 Sipi: täältä on hienot näkymät
 Killi: varo ettet tipahda
 Sipi: katso tuolla on täden lento
 Killi: se on kaunis
 Sipi: tule tänne tädenlento
 Killi: niin tule vain. :tähti: odota olen aika hidas.
 Sipi: tule vain ihan rauhassa kyllä me odotetaan: tähti: hypäkkää kyytiin
 Killi: hui sinähän menet kovaa
 Sipi: tuohan on meidän koti planetta
 Killi: niin onkin
 Loppu

(Tytti marraskuussa 2001)

Tytin kertomuksista löytyi ennakointiin viittaavia ilmauksia, kuten: ”Hän mietti mitä voisi tehdä.” Tarinoissa oli myös viittauksia menneeseen, edellä kerrottuun: ”Sisu mittaa Sulolta uudestaan kuumetta.” Seuraavassa eräs esimerkki Tytin päättelevästä kertomisesta:



Ripen löytöretki

Ripe herää aikaisin aamulla. Hän mietti mitä voisi tehdä. Sitten Ripe lähti ulos ja Hän juoksi metsään. Ripa löysi puunpalan. Hän kiersi ympyrää ja mietti mitä sillä voisi tehdä. Sitten hän keksi. Hän ryhtyi veistämään jotain. Ripe veisti veneen. Vau hän huusi. Vene oli valmis. Sitten hän meni uittamaan venettä. Loppu.

(Tytti tammikuussa 2002)

Tytti kirjoitti elävästi ja mielikuvituksekskaasti. Hän osasi jo kuvata asioita adjektiivilla esimerkiksi ”aikaisin aamulla” sekä ”roiskivat toisiaan iloisina”. Hänen tarinoistaan löytyi hauskoja ja osuvia sanontoja, kuten ”Pupu hyppäsi pusikkoon, teki kiemuran ja katosi” tai ”Lumi kiiltää ja loistaa”. Tytti käytti toimintaa kuvatessaan toisinaan epätavanomaisempiakin verbejä, joista esimerkkinä ovat tipahtaa, nuuskia, ryhtyä ja kuiskailla -verbit. Myös puhekielen ilmaisut vilahtelivat Tytin tekstissä: ”En takulla anna”, ”hei mitä sinä teet”, ”ai ei vai”, ”jippii”, ”vau hän huusi” jne.

Ilmaisun runsaudesta, värikyydestä ja luovuudesta hyvänä esimerkkinä ovat Tytin kotona kirjoittamat runot, joita hän toi meille nähtäväksi. Seuraavassa kaksi hänen runoistaan, joista ensimmäisen hän on kirjoittanut syntymäpäivälahjaksi mummolleen.

Taas Mummon syntymä päivää juhliitaan. Ja rketeita ammutaan.
 On punaista ja keltaista sinistä kultaista.
 Puut on täysin valkoiset. Ja lumi kiiltää ja loistaa.
 Mummun syntymä päivää kun juhliitaan. Juhla ruokaa syödään. sädetikkuja poltetaan.
 Ja kaunista taivasta ihailtaan. Mummon synymä päivää kun juhliitaan

(Tytti joulukuussa 2001)

Metsä on täynnä kukkia sinisiä ja punaisia ja linnut siellä laulaa.
 Oravat siilit ja karhutkin kesän tuloam juhlii.
 Voi uida ja olla ilonen ja haistaa kukien tuoksun.
 Sellainen on kesa. Loppu

(Tytti helmikuussa 2002)

Tytiltä onnistui runojen kirjoittaminen myös riimimitalla ja samankaltaisten sanojen keksiminen.

Koirat koirat palloilla leikki. Pikku tassu pallon heitti.
 Pallo lensi kauas pois. Pellon yli ilmaan kissa tarjosi lanka kerää.
 Mutta pikku tassu säntäsi pallon perään. Loppu

Tavaalla paistoi kuu lehmä sanoi ammuu. Kuu kun kimmelsi taivaalla.
 Sitten sammakko sanoi tuolla on suo. Kun jänis hyppi heidän luo.
 Hei katsokaa noita tähtiä. Tuolla on otava lehmä huusi.
 Niin he katsoivat tähtiä koko illan.

(Tytti syksyllä 2001)

Tuotoksen rakenteen ja johdonmukaisuuden kehittyneisyydestä

Tytin kuvista kirjoittamat tarinat olivat yhtenäisiä ja niiden osat muodostivat kokonaisuuden. Tytti osasi laittaa kuvat etenevään järjestykseen ja kirjoittaa niiden pohjalta juonellisen kertomuksen. Hänen tarinansa etenivät yleensä aikajärjestyksessä ja niissä oli alkuasetelma, tapahtumat ja loppu. Seuraavassa esimerkki edellä mainituista:

Kalle ja Pontus tapaavat aamulla. He lähtevät retkelle. Ensin He menivät lammelle ja roiskivat toisiaan iloisina. Pontus suihkutti Kallen päälle vettä. Mutta kun oli Kallen vuoro pontus huusi Kovenpaa! Sitten he keräsivät puita ja sytyttivät nuotion. Pian he jo paistoivat makkaraa.

(Tytti helmikuussa 2002)

Tytin tarinoille oli tunnusomaista, että niissä oli selvä lopetus. Joissakin hänen tarinoistaan loppu sisälsi ratkaisun tarinassa esitellyille tapahtumille. Esimerkiksi Aarteen etsintä -tarina ratkesi niin, että pupu antoi aarteen kissalle. Sateenkaaren yläpuolella -kertomus päättyi siihen, kun ystävykset saapuivat kotiplaneetalle sekä tarina Sulon sairastamisesta siihen, kun hän parani.

Tarinoiden aikajärjestyksestä ja sitä kautta loogisuutta Tytti ilmaisi konjunktioiden avulla, joista aloittelevalle kirjoittajalle tyypilliset *sitten* sekä *ja* -konjunktiot olivat yleisimmät. ”He menivät lammelle ja roiskivat...”, ”Sitten he keräsivät puita ja sytyttivät nuotion.”, ”Sitten Ripe lähti ulos ja hän juoksi metsään” jne. Tytin tarinoista löytyi muitakin sidosteisuutta ilmaisevia konjunktioita, kuten *kun* ja *koska* -konjunktiot. Esimerkiksi ”Ukko teki ruokaa. Kun ruoka oli valmista...” tai ”Kettu nuuski ja nuuski mutta ei löytänyt mitään.”

Sidosteisuutta ilmaisevista pronomineista *hän* ja *he* -pronominit olivat Tytin kirjoituksissa ainoita. Hän osasi käyttää näitä pronomineja luontevasti substantiivin sijaan tekijästä kirjoittaessaan. Esimerkiksi ”Kalle ja Pontus tapaavat aamulla. He lähtevät retkelle.” Kirjoittamaan opettelemisen alkuvaiheessa lapsille sattuvia viitatusvirheitä Tytin kirjoituksissa ei ollut.

Edellä esitettyjen seikkojen perusteella voidaan todeta, että Tytti käytti serialistista hahmottamisstrategiaa kirjoittaessaan ajatuksensa paperille. Hän ei kirjoittanut enää ensimmäisen luokan oppilaalle tyypillistä atomistista, irrallisia ajatuksia luotteloivaa strategiaa käyttäen. Juelin (1994) luokituksen mukaan (ks. luku 4.4.2)

Tytin kuvista kirjoittamat tarinat olivat kokonaisia ja ne sisälsivät useita osatekijöitä kertomuksen rakenteesta, kuten aloituksen ja lopetuksen.

Tytin tavasta kirjoittaa huomaa mielestämme, että hän lukee ja kirjoittaa paljon myös vapaa-ajallaan. Hän hahmottaa tarinan rakenteen ja tietää kuinka sen voi kirjoittamalla esittää. Tytin tarinoissa on myös joitakin selkeitä ilmaisuja ja sanontoja, joita hän on lukemistaan ja kuulemistaan teksteistä poiminut omaan tuotokseensa. Esimerkiksi tarinan päätös: ”Ja siitä lähtien oli kruunu kissalla...”

Tytti ilmoitti, että kirjoittaminen on liian helppoa ja kivaa. Tehtäväsuuntautunut käyttäytyminen näkyi opettajan mukaan Tytin kirjoittamisessa koko puolen vuoden ajan. Välillä Tytti kuitenkin koki, että kirjoitustehtävät eivät olleet hänelle tarpeeksi haastavia. Tuolloin hänen huomionsa suuntautui muualle. Äiti uskoo, että kirjoittaminen ja koulutyö ylipäättään tulee jatkossakin sujumaan Tytillä hyvin, sillä Tytti on niin innostunut.

Tutkimuksemme päätyttyä maaliskuussa 2002 Tytti oli Pekan ja Jaakon tavoin kirjoittamisessaan harjaantumisvaiheessa. Hän oli saanut palautetta kirjoittamisestaan koulussa sekä kotona ja hänen taitonsa olivat kehittyneet. Sarmavuoren (1993) vaiheita tarkasteltaessa Tytti oli vaiheessa neljä, jolloin hänen kirjoittamisen mekaniikkansa oli jo varmentunut niin, että tuottava kirjoittaminen oli mahdollista. Lisäksi hän pystyi ilmaisemaan itseään kirjoittamalla.

6.4 Lasten kirjoittamaan oppimisen taustalla vaikuttavia tekijöitä

6.4.1 Pekka

Piaget'n vaiheiden mukaan Pekka oli koulun alkaessa varhaisella konkreettisten operaatioiden kaudella, sillä hän pystyi aloittamaan kirjoittamisen mekaniikan opettelun. Kephartin kehitysvaiheita tarkasteltaessa Pekka oli loka-marraskuulle saakka havaintokäsitteellisessä vaiheessa, sillä hän harjoitteli äänneiden erottamista toisistaan ja niiden löytämistä sanoista. Vygotskin ajatusten mukaan hänen äännerottelun voidaan sanoa olleen lähikehityksen vyöhykkeellä koulun alkaessa ja alkusyksystä, sillä yksin kirjoittaessaan hänelle tuli ”virheitä”, mutta opettajan ohjauksessa hän huomasi virheensä ja osasi korjata ne. Joulun mennessä Pekka eteni vähitellen käsitevaiheen kautta käsitehavainnollisen vaiheen alkuun. Hän oppi lukemaan ja kirjoittamaan marraskuussa ja ymmärsi lukemaansa. Joulun jälkeen, helmi-

maaliskuussa Pekalta onnistui käsittehavainnolliselle vaiheelle tunnusomainen omien ajatusten ilmaiseminen kirjoittamalla.

Pedagogiset tekijät

Pekan hyvään kehittymiseen kirjoittamisessa vaikuttivat varmasti monet tekijät. Luokassa käytetty opetusmenetelmä Käts kehitti Pekan heikkoja fonologisen tietoisuuden taitoja. Kätsissä äänneitä kuunnellaan ja erotellaan toisistaan ja näitä harjoituksia tehdään paljon. Pekan luokassa äänneiden opettelemisessa auditiivisen havainnoinnin lisänä käytettiin kinesteettistä havaitsemista, kun lapset tutkivat peilistä kielenä ja huuliensa asentoa uusia äänneitä opetellessaan.

Pekan kirjoittamaan oppimista tuki myös se, että opetuksessa viivytettiin tavutasolla; kirjoitettiin kirjain- ja tavulapuilla riittävän kauan ennen kuin siirryttiin sanatasolle. Samoja harjoituksia Pekka teki myös erityisopettajan kanssa kahdestaan. Harjoitukset painottuivat ensin lukemaan oppimisen sitten kirjoittamaan oppimisen tukemiseen.

Pekan oppimista näytti edistävän lisäksi se, että Kätsissä lukemaan ja kirjoittamaan opeteltiin yhtä aikaa. Pekalla näiden taitojen oppiminen kulki koko ajan rinnan. Kun Pekka marraskuussa alkoi saada sanoista lukemalla selvää, hän oppi lähes samanaikaisesti myös kirjoittamaan sanoja. Äidin mukaan kotona huomasi selvästi sen, kun Pekka oppi lukemaan sanoja. Tällöin kiinnostus sanojen kirjoittamiseenkin kasvoi ja kirjoittamisen taito koheni.

Myös erityisopettajan antamalla yksilöopetuksella (syyskuu-joulukuu) oli opettajien mukaan vaikutusta Pekan kirjoittamaan oppimiseen. Alkusyksyn ensimmäisillä kerroilla Pekka sai harjoitusta pelkästään heikkoihin äännetietoisuuden valmiuksiinsa. Lisäksi yksilöopetuksella pyrittiin vaikuttamaan Pekan keskittymisen paranemiseen sekä itseluottamuksen lisääntymiseen.

Luokanopettajan mielestä Pekan kirjoittamaan oppimista tuki se, että opettajalla oli luokka-avustajan ansiosta mahdollisuus opetuksen eriyttämiseen sekä koko luokan tunneilla että ryhmätunneilla, jolloin myös Pekalle riitti enemmän yksilöllistä aikaa. Yksilöllistä aikaa heikoimmat valmiudet omaaville oppilaille jäi myös sen vuoksi, että oppimisvaikeuksia omaaville oppilaille oli tänä vuonna oma luokkansa.

Pekan kirjoittamiseen merkittävästi vaikuttavana tekijänä luokanopettaja näki myös kirjoittamisen eriyttävien tehtävien käytön opetuksessa. Tavutason hiiritehtäviä ja sanatasoisia puputehtäviä hän teki paitsi oman opettajan tunneilla myös yksilöope-

tuksessa. Luokanopettajan mukaan Pekka ei olisi kehittynyt kirjoittamisessaan niin hyvin esimerkiksi joulukuun mennessä, jollei hän olisi saanut tehdä tehtäviä omalla oppimisen tasollaan.

Lapseen ja kotiin liittyvät tekijät

Pekan fonologisen tietoisuuden taidot olivat esiopetuksessa ja koulun alussa ennen kirjoittamaan opettelemisen aloittamista heikot. Sanan alkuäänteen nimeämisessä kouluvalmiustehtävissä hän suoriutui heikosti ja koulun alussakin huomattavasti alle ikätason. Kuitenkin Pekan kirjoittamaan opetteleminen koulussa eteni hyvin, huomattavasti paremmin kuin valmiuksien pohjalta olisi osannut odottaa ja hän yllätti opettajan kirjoittamisessa kehitymisellään.

Pekan kirjoittamiseen myönteisesti vaikuttavaksi asiaksi luokanopettaja mainitsee Pekan motivoituneisuuden kirjoittamaan oppimiseen, joka ilmeni jo syksyn alussa ja koko puolen vuoden ajan. Motivaatio kirjoittamaan oppimista kohtaan tuki Pekan keskittymiskykyä ja vähensi ärsykeherkkyyttä. Motivaatiota lisäsi varmasti se, että isovelji harjoitteli lukemaan ja kirjoittamaan samaan aikaan. Luokanopettajan mielestä veljesten kesken oli havaittavissa pientä kilpailuhenkisyttä ja ”mittelöä” siitä kumpi oppii ensin lukemaan ja kirjoittamaan. Kun isovelji oli oppimassa lukemaan sanoja, Pekalle tuli valtava innostus oppia myös. Pekan innostuneisuutta kirjoittamaan oppimiseen lisäsi myös hänen kehitymisensä lukijana ja kirjoittajana.

6.4.2 Jaakko

Jaakon kognitiivista kehitystasoa oli vaikea arvioida, koska hän oli niin hiljainen. Toisaalta Piaget'n mukaan puhe heijastaa ajattelua; oliko Jaakon puhumattomuus merkki ajattelun kehittymättömyydestä? Tuskin voidaan tehdä näin yksiselitteistä tulkintaa. Kephartin kehitysvaiheita käyttäen näytti siltä, että Jaakko päätyi käsittehavainnollisen vaiheen alkuun joulukuun mennessä, sillä hän ymmärsi tuolloin jo jonkin verran lukemaansa ja oli kehittynyt myös kirjoittamisessa ja laskemisessa. Toisaalta omien ajatusten ilmaiseminen kielellisesti oli yhä hyvin vaihtelevaa. Esimerkiksi sanojen kirjoittaminen onnistui ohjatusti muttei yksin. Hän myös kaipasi konkreettisia havaintoja ajattelunsa tueksi esimerkiksi matematiikassa, joten hän oli yhä käsitteellisellä tasolla tässä mielessä.

Pedagogiset tekijät

Luokassa käytetyllä lukemaan ja kirjoittamaan opettamismenetelmällä (Kätsillä) oli sekä positiivista että negatiivista vaikutusta Jaakon kirjoittamiseen. Toisaalta Käts tukee juuri Jaakon kaltaisten heikkojen kirjoittajien oppimista, koska siinä viivytään pitkään äänne- ja tavutasolla sekä opetellaan kirjoittamisen perustaidot kunnolla. Äänne- ja tavutason harjoitukset olivat kuitenkin vaikeita Jaakolle hänen fonologisen tietoisuuden puutteidensa vuoksi.

Kirjoittamaan ei välttämättä opita huomaamatta lukemisen ohessa. Tämä piti paikkansa myös Jaakon kohdalla. Yhtäaikainen lukemaan ja kirjoittamaan opettelu oli hänelle raskasta. Kirjoittamaan opetteleminen jäi Jaakon tapauksessa lukemaan opettelemisen varjoon. Meidän tutkimuksemme aikana ei vielä tapahtunut sitä, että lukemaan oppiminen olisi tukenut kirjoittamista esimerkiksi niin, että Jaakko olisi pystynyt lukemalla tarkistamaan kirjoittamansa sanat. Pyydettyäessä lukemaan omaa kirjoitustaan Jaakko luki "oikein" vaikka kirjoitus oli täynnä virheitä. Tasaisesti kehittynyt lukutaito motivoi Jaakkoa todennäköisesti enemmän kuin hankalaksi osoittautunut kirjoittaminen.

Jaakko sai opetella kirjoittamaan yhdeksän oppilaan erityisluokassa. Tämä on varmasti Jaakon kirjoittamista tukenut seikka. Hän sai usein yksilö- ja pienryhmäopetusta luokanopettajalta ja luokassa toimineelta avustajalta. Luokanopettajan mukaan pieni, turvallinen ryhmä tuki Jaakon sosioemotionaalisia taitoja. Jaakko sai edetä kirjoittamisen polulla omassa tahdissaan, oman tasoisia tehtäviään tehden.

Lapseen ja kotiin liittyvät tekijät

Kirjoittaminen vaatii sekä ajattelua että motorista suoritusta. Jaakon kirjoittamaan oppimisessa näytti olevan vaikeuksia molemmissa. Kognitiivisessa prosessoinnissa Jaakolle oli tyypillistä hitaus. Hän mietti hyvin pitkään saneluissa ennen kuin alkoi kirjoittamaan ensimmäistäkään kirjainta paperille. Mistä hitaus johtui, ei täysin selvinnyt. Kenties jo ennen kouluun tuloa todetut fonologisen tietoisuuden puutteet olivat Jaakon epäröinnin taustalla. Ensimmäisellä luokalla ei vielä välttämättä ole mielekäästä tehdä diagnoosia kirjoittamaan opettelevista lapsista, sillä heidän taitonsa kehittyvät vielä voimakkaasti tässä vaiheessa. Jaakon vaikeudet näyttivät kuitenkin olevan kognitiivista laatua. Luokanopettajan mielestä kaikki viittasi lukihäiriöön.

Siihenhän liittyy juuri kirjoitusvirheiden runsaus ja niiden hyvin hidas vähentyminen - aivan kuten Jaakolla (ks. Mikkilä 1985, 32).

Fonologisen prosessin ongelmat vaikuttivat ilmeisesti monin tavoin Jaakon kirjoittamiseen. Havaitsemamme "oikominen", eli yritys kirjoittaa ortografisesti aikuisten tapaan liittyyne myös siihen, samoin vaikeudet sanojen tavuttamisessa. Vaikka ennen kouluun tuloa Jaakon kielellinen tietoisuus näytti olevan keskitasoa, koulun alussa fonologista tietoisuutta vaativat tehtävät eivät häneltä onnistuneet. Liekö sitten esikouluvuoden kertaaminen näkynyt positiivisesti kouluvalmiusmittauksissa.

Kognitiivisten ongelmien lisäksi Jaakolla oli vaikeuksia kirjoittamisen mekaanisessa suorittamisessa. Hienomotoriikan epävarmuus teki kirjoitusharjoituksista Jaakolle raskaita silloinkin, kun mallisana oli vieressä eli fonologista prosessointia ei ollut. Tämä näkyi erityisesti kotitehtävissä, joissa kiire ja väsyminen saivat sanat karkailemaan viivastolta. Vaikka Jaakko olikin karkeamotorisesti taitava, hienomotoriikan ongelmat näkyivät monin tavoin hänen koulutyössään. Kirjoittamisen lisäksi esimerkiksi sorminäppäryyttä vaatineet askartelut ja muut käsityöt olivat hänelle vaikeita ja hän oli niissä hyvin hidas.

Jaakon sosioemotionaaliset ominaisuudet, arkuus ja itseluottamuksen puute, haittasivat hänen kirjoittamaan oppimistaan. Jaakon epävarmuus näkyi esimerkiksi siinä, että kun sanelussa kehoitettiin lopuksi tarkistamaan sanat, Jaakko saattoi korjata jo oikein kirjoittamansa sanat vääriksi. Lisäksi itseluottamuksen puute hidasti Jaakon kirjoitussuoritusta entisestään. Eräs Jaakon ongelma kaikessa koulutyössä oli, ettei hän pyytänyt apua tai kysynyt neuvoa tarvitessaan sitä. Hän istui hiljaa paikallaan ja odotti aikuisen huomaavan hänen tarvitsevan apua. Jaakko oli kiltti ja sisukas suoritajatyyppi, joka teki tehtävät vaikka itkun kanssa loppuun. Sosioemotionaalisiin kirjoittamisvalmiuksiin lukeutuva motivaatio auttoi Jaakkoa kuitenkin jaksamaan hänelle vaikeiden asioiden opettelun. Motivaatio kirjoittamiseen säilyi hyvänä koko tutkimuksemme ajan, vaikka suorituksissa olikin vaihtelevuutta.

Osasyynä Jaakon positiiviseen asenteeseen on varmasti kannustava koti. Kotonaan Jaakko on kasvanut kirjalliseen kulttuuriin monin tavoin ennen kouluun tuloa. Yhteiset lukuhetket ja kirjastoreissut lienevät vaikuttaneet positiivisesti Jaakon asenteeseen lukemaan ja kirjoittamaan oppimista kohtaan. Kotona Jaakkoon uskotaan, ollaan hänen käytettävissään esimerkiksi läksyjen teossa ja halutaan kannustaa häntä koulutiellä. Toisaalta ollaan realisteja; tiedetään, että esimerkiksi kirjoittaminen vaatii Jaakolta todennäköisesti pitkään enemmän harjoittelua kuin muut kouluaineet.

6.4.3 Tytti

Tytin monipuolinen lahjakkuus jo kouluun tullessa viittasi siihen, että hän oli Piaget'n konkreettisten operaatioiden vaiheessa. Kephartin kehitysvaiheiden mukaan Tytti oli koulun alussa käsittehavainnollisella tasolla, sillä hän osasi jo kirjoittaa ja ilmaista ajatuksiaan kirjallisesti.

Pedagogiset tekijät

Pedagogisilla tekijöillä ei ollut Tytin kirjoittamisen kehittymiseen huomattavaa vaikutusta. Käts-alkeismenetelmä vahvisti Tytin tietoisuutta sanojen tavuttamisesta, mutta muutoin se ei mielestämme vaikuttanut hänen taitoihinsa, koska hän hallitsi sanatasoisen kirjoittamisen jo koulun alussa.

Tytin kirjoittamismotivaation säilymisen kannalta oli erittäin tärkeää, että hän sai koulussa tehdä myös omalle tasolleen sopivia kirjoitustehtäviä. Tosin jotkut eriyttävät tehtävät tuntuivat hänestä etenkin alkusyksystä liian helpoilta. Joulun jälkeen, kun luokassa harjoiteltiin kirjoittamaan kuvista tarinoita, myös Tytti sai kirjoittamiseensa enemmän haastetta.

Lapseen ja kotiin liittyvät tekijät

Tytin vankkaan kirjoitustaitoon ja siinä kehittymiseen koulussa vaikuttivat hänen hyvät perustaitonsa kirjoittamisessa koulun alkaessa. Hänen kirjoittamisvalmiuksiaan oli vahvistanut kodin myönteinen suhtautuminen kirjalliseen kieleen. Tytille oli pienestä pitäen luettu paljon ja oppiessaan viisivuotiaana lukemaan hän oli lukenut myös itse erittäin mielellään. Tytin kotona kielellisiä taitoja harjaannutettiin äidin mukaan muun muassa keskustelemalla jokapäiväisistä asioista, luetuista tarinoista ja Tytin mieltä askarruttavista kielellisistä kysymyksistä, kuten erilaisista sanoista.

Kouluun tullessaan Tytti oli harjoitellut kirjoittamista paljon paitsi kotona myös esiopetusvuotenaan Keski-Euroopassa. Esiopetusaika ulkomailla tuki hänen kielellisiä taitojaan todennäköisesti monin tavoin. Vieraalla kielellä puhumaan ja kirjoittamaan opetteleminen kehittivät hänen kielellisen tietoisuuden taitojaan ja kaunokirjoitusharjoitukset vaikuttivat taitavan kynänkäytön kehittymiseen. Runsas kokemus kirjoittamisesta ja taitavuus hienomotoriikassa mahdollistivat hänen persoonallisen käsialansa muotoutumisen ensimmäisellä luokalla.

Tytillä sanatasoisen kirjoittamisprosessin hyvä hallinta sekä vahvat fonologisen tietoisuuden taidot vaikuttivat siihen, että hän osasi kirjoittaa uudet, vierasperäisiäkin kirjaimia sisältävät sanat (grilli, greippi, farkut jne.) heti oikein, kun ne monille oppilaille tuottivat vaikeuksia. Tytin vahvat taidot kielellisen tietoisuuden muillakin osaluilla näkyivät hänen omissa kirjoituksissaan.

Vahvat morfologisen tietoisuuden taidot tulivat esiin sanojen taivutus- ja sijamuotojen hallinnassa. Syntaktisen tietoisuuden taidot edesauttoivat Tyttiä jäsentämään kirjoittamansa tarina ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi. Tytin syntaktinen valmius näkyi myös lauseiden sanajärjestyksen hahmottamistehtävissä, sillä hän osasi järjestää sekaisin olevat sanat järkeväksi lauseeksi. Hän oppi koulussa myös pisteen ja ison alkukirjaimen käytön teksteissään. Tytin pragmaattinen tietoisuus, tietämys kielen käytöstä, oli kehittynyt runsaan lukemisen sekä kirjoittamisen myötä ja se vaikutti hänen omiin teksteihinsä.

Tytin sisäinen motivaatio kirjoittamista kohtaan oli huomattava tekijä hänen kirjoittamisessa kehittymiselleen. Hänen omien sanojensa mukaan kirjoittamista piti harjoitella, jotta hän tulisi siinä vielä paremmaksi. Tytti ei tyytynyt vain koulussa kirjoitettuihin tehtäviin, vaan kehitti taitoaan koko ajan myös kotona muun muassa runoja ja tarinoita kirjoittamalla. Tytistä kirjoittaminen oli hauskaa, etenkin kun sai kirjoittaa omia tuotoksia nopeasti.

Seuraavalla sivulla olevaan taulukkoon olemme tiivistäneet keskeisimmät tulokset koskien tutkimuskohteidemme kirjoittamisvalmiuksia, kirjoittamaan oppimista, oppimiseen vaikuttaneita tekijöitä ja kirjoittamisessa kehittymistä.

Tutkimustehtävät	Pekka	Jaakko	Tytti
<u>Kirjoittamisvalmiudet</u> - kielelliskognitiiviset - kouluvalmiustesti - kielellinen tietoisuus - Allun tehtävät - motoriset - sosioemotionaaliset - motivaatio	ikäkauden mukaiset 38/65 heikot valmiudet alle ikätason ikäkauden mukaiset; karkeamotor:ssa puutteita ärsykeherkkyys, keskittymisvaikeus sosiaalinen orientaatio	vaihtelua, ristiriitaiset 53/65 keskitasoiset valmiudet alle ikätason karkeamotoriikka vahvaa hienomotoriikka heikkoa varautuneisuus, epävarmuus tehtävä & sos. orientaatio	erittäin hyvät 62/65 hyvät valmiudet ikätason mukaan ja yli vahvat taidot hienomotoriikka taitavaa hyvät taidot sos. kontaktit tärkeitä vahva tehtäväorientaatio
<u>Kirjoittamaan oppiminen</u> - tavutaso - sanataso - lausetaso - tuottava kirjoittaminen	2-kirj. tavut lokakuu 3-kirj. tavut marraskuu marraskuu tammikuu 1. tarina helmikuu	aaltoliikettä, vaihtelevuutta maaliskuu -> ei vielä	kirjoitustaitoinen kouluun tullessaan; kirjoitti jo lausei- ta
<u>Vaikuttavat tekijät</u> - fonologinen tietoisuus - käts - eriyttäminen - motivaatio - koti	heikot valmiudet tuki heikkoja fonologisia valmiuksia tuki heikkoja fonologisia valmiuksia edisti oppimista kilpailu veljen kanssa	heikko, tuotti ongelmia raskas menetelmä pieni erityisluokka tuki auttoi jaksamaan tuki ja kannusti	auttoi vieraisissa sanoissa vahvasti tavarajaa eriytystehtävät motivoivat innosti kirjoittamaan vapaa-ajallakin luku- ja kirjoitusharrastus
<u>Kirjoittamisessa kehittyminen</u> - oikeinkirjoitus - käsiala - lauseiden rakentaminen - tuotoksen sisältö - mielikuviutus - kieli - rakenne ja loogisuus	virheet vähenivät, tyypillisiä aloittelevalla kirjoittajalle kehittyi koko ajan, tuotta- vassa epäselvempää pisteet ja isot kirjaimet pai- koillaan tammikuussa	koko ajan paljon virheitä vaihtelevaa, raskasta, kir- joittaminen hidasta ei onnistunut vielä	virheet vähäisiä alusta asti, tuottavassa enemmän siistiä, persoonallista keväällä pisteet ja isot kirjaimet pai- koillaan marraskuussa löytyy tarinoista elävää, hauskat sanonnat tarinat yhtenäisiä ja loogisia

7 EROAVAT POLUT

Tutkimuksemme tarkoituksena oli perehtyä kolmen lapsen kirjoittamiseen ensimmäisellä luokalla. Halusimme selvittää kirjoittamaan oppimisen etenemistä, kirjoittajana kehittymistä ja niihin vaikuttavia tekijöitä. Kirjoittamaan oppimiseen vaikuttavista tekijöistä olemme paneutuneet tarkemmin lasten kirjoittamisvalmiuksiin, erityisesti fonologiseen tietoisuuteen ja motivaatioon. Olemme lisäksi käsitelleet käytetyn kirjoittamaanopettamisen menetelmän, eriyttämisen ja kodin tuen merkitystä tutkimusjoukkomme kirjoittamaan oppimiseen ja kirjoittamisessa kehittymiseen.

Näin yksilöllistä, monipuolista ja eri näkökulmia yhdistelevää tutkimusta kirjoittamisen alkuvaiheesta ei ole Suomessa ennen tehty. Aiemmat tutkimukset on tehty pääasiassa suurilla joukoilla, määrällisinä tutkimuksina, ja niiden tulokset ovat olleet yleistyksiä sekä keskiarvoja aiheesta. Koska tutkimuksemme oli tapaustutkimus, jossa seurasimme vain kolmen lapsen edistymistä kirjoittamisessa, meidän oli mahdollista saada yksilöllistä ja yksityiskohtaista tietoa aiheestamme.

Valitsimme tutkimuskohteemme kouluvalmiuden ryhmätestin pohjalta, johon kohteidemme päiväkotiryhmät osallistuivat esiopetusvuotensa maaliskuussa. Tuon testin perusteella Pekalla oli heikot, Jaakolla keskinkertaiset ja Tyillä hyvät kirjoittamisvalmiudet. Muun lasten kirjoittamisvalmiuksia koskevan aineiston pohjalta Pekan valmiudet olivat pääosin ikätason mukaiset, paitsi kielellisessä tietoisuudessa ja keskittymisessä, joissa hänellä oli vaikeuksia. Jaakon valmiuksissa oli ristiriitaisuutta; toisaalta ne olivat heikot toisaalta keskinkertaiset. Tytin kirjoittamisvalmiudet olivat vahvat läpi aineiston.

Kouluvalmiustestin seurantatutkimuksen (Elomäki ym. 1999) pohjalta olemme, että tutkimuskohteidemme kirjoittamaan oppiminen kulkisi jotakuinkin valmiustestien viitoittamaa polkua; Pekalla olisi eniten vaikeuksia, Jaakolla sujuisi keskinkertaisesti ja Tyillä kirjoittaminen onnistuisi helposti. Tutkimuksen edetessä saimme kuitenkin havaita, että valmiustestit eivät kerro kaikkea. Pekan kirjoittamaan oppiminen sujui heikosta lähtötilanteesta huolimatta aivan normaalisti ja hän oli jouluun mennessä omalla luokallaan keskitason kirjoittajien joukossa. Jaakolla sen sijaan näytti koko kirjoittamaan opetteluajan olevan ongelmia ja esimerkiksi oikeinkirjoituksen kehittyminen oli hidasta. Tytin kirjoittaminen sujui hyvin kuten odotimme. Hänen kohdallaan ongelmana oli, että hän osasi jo kirjoittaa. Emme siis voineet tutkia hänen kirjoittamaan oppimistaan.

Tutkiessamme Tytin kehittymistä kirjoittajana ongelmaksi muodostui riittävän monipuolisen aineiston kokoaminen. Koska hän osasi jo kirjoittaa, olisimme halunneet tarkastella hänen osaltaan myös täysin oman ajattelun varassa kirjoitettujen tarinoiden rakennetta ja loogisuutta. Koulussa kirjoitettiin kertomuksia tutkimuksemme päättymiseen mennessä vain kuvien pohjalta.

Aineistoon liittyviä ongelmia kohtasimme myös Jaakon tapauksessa. Hänen kirjoittamisvalmiuksiaan koskeva aineisto oli hyvin ristiriitaista. Havainnointilomakkeen, lastentarhanopettajan haastattelun ja kouluvalmiuden ryhmätestin perusteella olisi voinut olettaa Jaakolla olevan keskinkertaiset kirjoittamisvalmiudet. Sen sijaan koululykkäyspäättös, erityisluokkasijoitus, koulun alun kielellisen tietoisuuden testi ja luokanopettajan haastattelu ennustivat vaikeuksia kirjoittamisessa. Lisäksi hänen kirjoittamisensa aaltoliike, edistyminen ja takapakit, vaikeuttivat tulkintojen tekemistä siitä, mitä hän osasi missäkin vaiheessa tutkimustamme. Hänellä vaihtelevuutta kirjoitustuotoksiin toi myös se, että hän kirjoitti selvästi paremmin aikuisen ohjauksessa kuin itsenäisesti.

Päätimme kuitenkin olla välittämättä kohteidemme "hankaluudesta" ja otimme sen haasteena vastaan. Emme halunneet verrata tutkimuskohteitamme toisiinsa, vaan käsitellä jokaista tapausta erikseen. Vaikka tapaustemme erilaisuus olikin ongelma siinä mielessä, että lasten aineistot poikkesivat toisistaan ja niille oli vaikea löytää yhteisiä tulkintasääntöjä, oli lasten erilaisuus ehdottomasti myös rikkaus. On ollut antoisaa ja opettavaista seurata kolmen niin erilaisen lapsen yllättäviäkin polkuja kirjoittamisessa ja pohtia tekijöitä poluilla etenemisen taustalla.

Haastavaa on ollut myös koota teoria- ja tutkimustietoa kirjoittamisesta, kirjoitusprosessista, kirjoittamaan oppimisesta ja siinä kehitymisestä. Tieto on ollut pieninä palasina eri teoksissa, eikä suomalaista tutkimustietoa nimenomaan aloittelevan kirjoittajan kehitymisestä ole ollut juurikaan tarjolla. Olemmekin joutuneet josain kohdin turvautumaan esimerkiksi opettajan oppaisiin. Tähän työhön on yksiin kansiin koottu tietoa kirjoittamaan oppimisesta siitä kiinnostuneiden lukijoiden saataville.

Sieltä täältä olemme koonneet tietoa myös kirjoittamaan oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Mitään kaiken kattavaa teoriaa ei aiheesta ole olemassa, joten valitsimmekin tässä työssä esiin nostetut tekijät - Käts-alkeismenetelmän, eriyttämisen, fonologisen tietoisuuden, motivaation ja kodin tuen - lähinnä oman aineistomme pohjalta.

Eri tekijöiden merkitystä kirjoittamaan oppimisessa ei ole yksinkertaista arvioida. Pedagogisista tekijöistä Käts-alkeismenetelmän on havaittu auttavan kirjoittamisen perustekniikan opettelemisessa ja tukevan etenkin heikompitasoisia kirjoittajia (Ahvenainen & Karppi 1993, 143). Tässä tutkimuksessa edellä mainittu piti paikkansa lähinnä Pekan tapauksessa. Käts tuki hänen kirjoittamaan oppimistaan ja heikkoja fonologisen tietoisuuden taitojaan. Matilaisen (1985, 143) mukaan on kuitenkin vaikea arvioida mikä on jonkin tietyn opetusmenetelmän ansiota ja minkä verran on merkitystä lapsessa itsessään saman ajan kuluessa tapahtuneella kehityksellä.

Ahvenaisen ja Karpin (1993, 143) mukaan Käts on raskas menetelmä, koska siinä opetellaan lukemaan ja kirjoittamaan samanaikaisesti. Tämä näkyi meidän tutkimuksessamme erityisesti Jaakon kohdalla. Syyslukukaudella Jaakon energia kului lukemaan opetteluun ja kirjoittamaan opettelu oli raskasta. Hän oppi lukemaan marraskuussa, mutta kirjoittaminen tuotti ongelmia vielä kevätlukukaudellakin. Lisäksi äänne- ja tavutason harjoitukset, joita Kätsissä tehdään paljon, olivat Jaakolle vaikeita hänen fonologisen tietoisuuden puutteidensa vuoksi.

Eriyttäminen, toinen kirjoittamaan oppimiseen vaikuttava pedagoginen tekijä, oli taustatekijöistä ainoa, johon meidän tutkimuksessamme ei liittynyt minkäänlaista ristiriitaa. Kun lapsi saa tehdä koulussa oman tasoisiaan kirjoittamistehtäviä, se tukee hänen oppimistaan ja motivaatiotaan. Myös yksilö- ja pienryhmäopetus, joka on suunnattu juuri kohdehenkilöiden tarpeita vastaavaksi, on selkeä oppimisen edistäjä. Pekan kohdalla etenkin eriyttävät tehtävät ja erityisopettajan yksilöopetus tukivat hänen kirjoittamaan oppimistaan. Jaakko puolestaan hyötyi selvästi opiskelusta pienessä erityisluokassa, jossa hän sai usein opettajalta yksilöllistä huomiota. Tytin kohdalla pohdimme, olisiko eriyttämisen voinut viedä pidemmälle. Hän tuntui kaipaavan lisähaastetta kirjoittamiseen, mikä näkyi innokkaana kirjoitusharrastuksena kotona.

Kodin tuen, motivaation ja kirjoittamisen suhde ei tässä tutkimuksessa ollut yksiselitteinen. Esimerkiksi Karpin (1983, 39) ja Matilaisen (1989, 36) mukaan lapsen toimintaympäristö vaikuttaa hänen kirjoittamaan oppimiseensa muun muassa kielellisiä virikkeitä tarjoamalla tai kirjoitusmotivaation herättäjänä. Pekan kohdalla jäimme pohtimaan olisiko osasyynä hänen heikkoon fonologiseen tietoisuuteensa koulun alussa ollut kielellisten virikkeiden vähyys kotona. Vaikutti siltä, että Pekka ei kotona ollut kirjoitetun tekstin kanssa juurikaan tekemisissä ennen koulun alkua, sillä hän ei osannut vielä itse lukea ja kotona luettiin vähän yhdessä. Pekka motivoituikin kirjoittamisesta vasta koulussa, lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen myötä. Myös-

kään Jaakko ei osannut lukea ennen kouluun tuloa, mutta hänelle luettiin kotona paljon. Kotoa hän sai lisäksi tukea ja kannustusta kirjoittamaan opetteluun. Kirjoitusmotivaatio lähti silti hänenkin kohdallaan ensisijaisesti koulusta.

Kuten aiemmin on kerrottu, Tytti osasi lukea ja kirjoittaa tullessaan kouluun. Hänen varhaiseen kirjoittamaan oppimiseensa on varmasti vaikuttanut kielellisesti virikkeellinen koti ja yhteiset lukuhetket, sekä esiopetusvuosi ulkomailla. Myös Tyttin sisäinen motivaatio kirjoittamiseen on todennäköisesti lähtöisin kotoa. Oppimismotivaatiolla on useissa tutkimuksissa (esim. Niemi ym. 1998; Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000) todettu olevan vaikutusta koulumenestykseen. Pekan ja Tyttin kohdalla voimakas motivaatio siivittikin heidät hyviin oppimistuloksiin, kun Jaakon kohdalla se ei auttanut poistamaan hänen ongelmiaan kirjoittamisessa.

Lasten fonologisen tietoisuuden taidot ennen kirjoittamaan opettelemista koulussa eivät ennustaneet kirjoittamaan oppimista niin selvästi kuin aiemmat tutkimukset (muun muassa Poskiparta & Niemi 1994; Ponsila 1998) olisivat antaneet olettaa. Tutkimuskohteistamme Pekka, jolla fonologisen tietoisuuden taidot esiopetuksessa ja koulun alussa olivat heikot, oppi kirjoittamaan ilman suurempia ongelmia. Esimerkiksi Niemi (2001) onkin nostanut esiin sen, että fonologinen tietoisuus selittää lukemaan oppimisesta korkeintaan puolet. Koska lukeminen ja kirjoittaminen edellyttävät samoja kielellisiä valmiuksia, voi saman asian ajatella koskevan myös kirjoittamista.

Toisaalta tutkimuslapsistamme Jaakko, jolla myös oli koulun alussa heikot fonologisen tietoisuuden valmiudet, kamppaili kirjoittamisen ongelmien kanssa koko tutkimuksemme ajan. Pekan fonologisen tietoisuuden taidot puolestaan kohentuivat lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen myötä. Tyttin fonologisen tietoisuuden taitojen yhteydestä kirjoittamaan oppimiseen emme tiedä, koska hän oppi kirjoittamaan jo viisivuotiaana. Koulussa hänen vahvat fonologisen tietoisuuden taitonsa edesauttoivat muun muassa uusien, vierasperäisiä kirjaimia sisältävien sanojen oikeinkirjoituksessa.

Tutkimuksemme myötä saimme arvokasta tietoa aloittelevan kirjoittajan kirjoitusprosessin etenemisestä ja kirjoittamaan oppimisesta paitsi teoriassa myös käytännössä. Pääsimme osallistumaan yhteen lapsen ensimmäisten kouluvuosien tärkeimmistä ja alkuopettajalle opettamisen kannalta haasteellisimmista oppimistapah-tumista. Tutkimuksemme edetessä ymmärsimme miten monet tekijät lapsen kirjoittamaan oppimiseen sekä kirjoittamisessa kehittymiseen voivat vaikuttaa, ja miten me tulevana opettajina voisimme ne työssämme huomioida.

Mielestämme opettajan tulisi selvittää ensimmäisten kouluviikkojen aikana oppilaidensa valmiudet kirjoittamaan oppimiseen, jotta koulussa tarjottu opetus olisi mahdollisimman tehokasta. Kouluvalmiustestien perusteella ei voi kuitenkaan ennustaa kaikkea, vaan opettajan tulisi säilyttää avoin mieli oppilaidensa mahdollisuuksien suhteen - kirjoittamaan oppimisen taustalla vaikuttavat niin monet eri tekijät. Noista tekijöistä on hyvä olla tietoinen, sillä muuten opettajan on vaikea tukea oppilaidensa kirjoittamaan oppimista.

Tutkimusjoukkomme pienuus - kaksi poikaa ja yksi tyttö - ei tarjoa mahdollisuutta tulosten yleistämiseen. Pidämmekin tutkimusjoukkoamme lähinnä yhtenä esimerkkinä siitä, miten kirjoittamaan oppiminen ja kirjoittamisessa kehittyminen voivat edetä. Pekka on esimerkki lapsesta, joka sai määrällisessä kouluvalmiustutkimuksessa heikot pisteet ja sen mukaan omasi heikot valmiudet kirjoittamaan opeteluun. Pekan polku kirjoittajana on ainutlaatuinen, mutta sitä voidaan tarkastella esimerkkinä siitä millainen vastaavat valmiudet omaavan lapsen polku voi olla. Vastavasti Tyttiä voidaan pitää esimerkkinä monipuolisesti lahjakkaasta lapsesta, joka osasi kirjoittaa jo kouluun tullessaan. Jaakko puolestaan on esimerkki monella tapaa erityisestä lapsesta, jonka kouluvalmiuksia oli tutkittu eniten, mutta saatu tieto oli osin ristiriitaista. Hänen polkunsa kirjoittajanakin oli mutkikas.

Kirjoittamaan oppiminen on ainutkertainen ja yksilöllinen prosessi, joten tutkimuksemme ei ole samanlaisena toistettavissa. Pekka, Jaakko ja Tytti osaavat nyt kirjoittaa jokainen omalla tasollaan, joten heidän kirjoittamaan oppimistaan ei voida enää tutkia. Mikäli tutkimus toistettaisiin toisilla lapsilla, tutkimustulokset eivät pysyisi samoina. Tässä tutkimuksessa on kuvattu kolme erilaista polkua kirjoittajana. Niiden rinnalle ja välimaastoon mahtuu lukematon määrä erilaisia polkuja. Olemme esimerkkitapaustemme välityksellä kertoneet lasten kirjoittamisvalmiuksista, kirjoittamaan oppimisesta ja kirjoittajana kehittymisestä sekä niihin vaikuttavista tekijöistä. Jokainen alkuopetuksen opettaja voi pohtia esiin nostamiemme asioita omien oppilaidensa kohdalta ja mahdollisesti verrata heidän kehittymistään kirjoittamisessa Pekan, Jaakon ja Tytin polkuihin kirjoittajina.

Vaikka tutkimuksemme ei ole toistettavissa, katsomme saamiemme tulosten olevan luotettavia. Keräsimme aineistoa lasten kirjoittamisesta monilla eri menetelmillä ja useilta eri tahoilta. Aineistomme ei ollut sisäisesti ristiriitainen Jaakon kirjoittamisvalmiuksia lukuun ottamatta, vaan testeillä, kirjoitustehtävillä, havainnoinneilla ja haastatteluilla saatu tieto oli yhtenevää. Lisäksi meidän ja luokanopettajien

havainnot lasten kirjoittamisesta olivat samansuuntaisia, joten pidämme niitä luotettavina.

Koska oma tutkimuksemme kuvaa kolmen, valmiuksiltaan hyvin erilaisen lapsen kirjoittamaan oppimista ja kirjoittamisessa kehittymistä, olisi mielenkiintoista saada tietää, miten samantyyppiset kirjoittamisvalmiudet omaavien lasten kirjoittamaan oppiminen etenisi. Millaisia eroja näkyisi esimerkiksi yhtä vahvat tai heikot fonologisen tietoisuuden valmiudet omaavien lasten kirjoittamaan oppimisessa, ja mitkä tekijät vaikuttaisivat erojen syntymiseen? Jäimme myös pohtimaan sitä, miten opettaja voisi tarjota riittävän haasteellista opetusta kielellisesti lahjakkaille oppilaille ja mahdollistaa heille heidän kykyjään vastaavan opiskelun, sekä tarjotaanko tällaista kielellisesti lahjakkaiden erityisopetusta kouluissa riittävästi? Kiinnostava olisi myös itse lasten näkökulma asiaan; kokevatko oppilaat, jotka osaavat lukea ja kirjoittaa kouluun tullessaan luokassa tapahtuvan perustaitojen harjoittelun turhauttavana?

Kodin vaikutusta nimenomaan kirjoittamaan oppimiseen voisi tutkia syvemmin ja laajemmin kuin mitä meidän työssämme on tehty. Kodin tuella ja virikeympäristöllä on todettu olevan vaikutusta lukemaan oppimiseen, mutta kirjoittamaan oppimisen suhteen näitä asioita ei ole tutkittu. Meitä luonnollisesti kiinnostaisi myös seurata tutkimusjoukkomme polkuja kirjoittajina eteenpäin, kesään asti ja vielä sen jälkeenkin. Tämän työn päättyessä olemme seuranneet heidän kehitystään jo puoleentoista vuoden ajan. Tutkimusjoukkomme välityksellä olemme saaneet tutustua kirjoittamaan oppimiseen ja opettamiseen *käytännössä* - asiaan, joka tähän saakka oli ollut meille vieras. Tiedonjano on vain kasvanut työn edetessä, aivan kuten Pekalla, Jaakolla ja Tytilläkin. Olemme yhdessä tutkimuslastemme kanssa oppineet kirjoittamisesta paljon ja olisi mielenkiintoista jatkaa yhteistä taivaltamme, mutta tässä kohdalla polkumme eroavat.

Talvella sataa lunta ja
karhut näkee unta.
Hunajasta ja mansikoista.
Lakoista ja mustikoista.
Talvella linnut palelee
ruokaa etsii ja kuiskailee.
Mutta muista että kesä tulee.

(Tytti helmikuussa 2002)

LÄHTEET

- Aalto, A.-L., Hallenberg, P., Jyrkiäinen, A. & Tuomi, M. 1995. Kirjoittaminen - osaoppijan koulupäivää ala-asteella. Teoksessa M.L. Koli & L Tolkki-Tammi (toim.) Puumerkistä sähköpostiin. Kirjoittamisen ja kirjoittamisen opetuksen suuntia. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLI, 37 - 44.
- Ahonen, T. & Holopainen, L. 2001. Erityiset oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell Oy, 239 - 249.
- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 1995. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 168 - 187.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 1999. Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data Oy.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Ahvenainen, O. & Karppi, S. 1993. Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Jyväskylä: Omakustanne.
- Airas, A. 1997. Kirjaimet ja kirjoittaminen. Teoksessa M. Siniharju (toim.) Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 139 - 172.
- Alahuhta, E. 1990. Leikin ja puhun, liikun ja luen. Puhe-lukivaikeudet ja perusvalmiuksien harjoittaminen. Helsinki: Otava.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Aunola, K. 2001. Children's and adolescents' achievement strategies, school adjustment, and family environment. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 178.
- Ball, E. W. & Blachman, B. A. 1991. Does phoneme awareness training in kindergarten Make a difference in early word recognition and developmental spelling? Reading Research Quarterly, XXVI (1), 49 - 66.
- Beilin, H. 1997. Piaget'n teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo, 109 - 160.

- Berman, R.A. 1997. Preschool knowledge of language: what five year olds know about language structure and language use. Teoksessa C. Pontecorvo (toim.) Writing development. An interdisciplinary view. Studies in written language and literacy. Amsterdam: Benjamins, 61 - 76.
- Bloom, B. S. 1976. Human characteristics and school learning. NY: McGraw-Hill book company.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational research. 5. painos. NY: Longman.
- Bowey, J. A. & Tunmer, W.E. 1984. Word awareness in children. Teoksessa W.E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (toim.) Metalinguistic awareness in children. Theory, Research and implications. NY: Springer-Verlag, 73 - 91.
- Brannen, J. 1992. Mixing methods: Qualitative and quantitative research. Aldershot: Avebury.
- Brügelmann, H. 1990. Lapset ja kirjoittaminen. Kuinka lapset oppivat vähitellen kirjoittamaan oikein. Suom. I. Tikkanen. Kielikukko 1, 21 - 25.
- Cantwell, D. P. & Baker, L. 1991. Association between attention deficit-hyperactivity disorder and learning disorders. Journal of Learning Disabilities 24, 88 - 94.
- Cohen, L. & Manion, L. 1985. Research methods in education. 2. painos. London: Croom Helm.
- Crain, W. 1992. Theories of development. Concepts and applications. 3. painos. London: Prentice-Hall, Inc.
- Dufva, H. 2000. Puheen ja kirjoituksen maailmat: eräs näkökulma lukemaan oppimiseen. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) Kielikoulussa - kieli koulussa. A Finlan vuosikirja. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 58, 71 - 93.
- Dufva, M., Mäki, H., Poskiparta, E. & Rauhanummi, T. 1996. Koulutulokkaiden tärkeät taidot. Psykologia 31, 368 - 378.
- Ebersole, M., Kephart, N. C. & Ebersole, J. B. 1968. Steps to achievement for the slow learner. OH: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Elomäki, T., Huolila, R., Poskiparta, E. & Saranpää, P. 1999. Kouluvalmiuden arviointi ryhmässä. Ryhmätutkimuksen käsikirja ja seurantatutkimus. Turun kaupungin sosiaalikeskuksen julkaisu 2A.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fisher, R. 1990. Teaching children to think. Cheltenham: Stanley Thornes.

- Frijters, J. C., Barron, R. W. & Brunello, M. 2000. Direct and Mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology* 92 (3), 466 - 474.
- Heikkilä, J. & Kantola, K. 1983. *Luova kirjoittaminen*. 2. painos. Juva: WSOY.
- Hiltunen, R. 1994. Peräkkäinen ja rinnakkainen informaation prosessointi K-ABC -testillä mitattuna sekä prosessointitapojen yhteydet koulumenestykseen peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 19.
- Hiltunen, S. 1996. *Kuvasta kertomukseksi: erilaiset lukijat kuvasarjasta kertojina peruskoulun 2. luokalla*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. *Teemahaastattelu*. 7. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. 6., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Holle, B. 1981. *Lapsen motorinen kehitys*. Jyväskylä: Gummerus.
- Huolila, R. 2000. *Kouluvalmiustutkimuksen mukaan yllättävästi ja odotetusti ensimmäisellä luokalla menestyneiden tapaustutkimus*. Turun yliopisto. Psykologian laitos. *Lisensiaatintyö*.
- Huolila, R., Kinos, S., Kärki, M.-L., Lehtinen, L., Saralehto, L. & Saranpää, P. 1999. *Kouluvalmiuden arviointi Turussa. Päivähoidon, vanhempien ja kasvatus- ja perheneuvolan yhteistyötä*. Turun kaupungin sosiaalikeskuksen julkaisuja 1A.
- Hurme, H. 1995. *Perhe kehityksen kontekstina*. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Porvoo: WSOY, 139 - 156.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. *Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 158 - 179.
- Ikonen, O. 2000. *Oppimisvalmiudet ja opetus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juel, C. 1988. *Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades*. *Journal of Educational Psychology* 80, 437 - 447.
- Juel, C. 1994. *Learning to read and write in one elementary school*. NY: Springer-Verlag.
- Julkunen, M-L. 1993. *Lukijaksi kasvaminen*. Porvoo: WSOY.
- Kakkuri, I. 1993. *Kouluunlähtevien esikirjoittaminen*. *Kielikukko* 2, 15 - 16.

- Kallio, T. & Kinos, S. 1997. 0-luokat Turussa. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalaisä? Kokemuksia koululyykkäyksestä. Juva: WSOY.
- Kantonen, L. & Knuutila, L. 1992. Lukiset. Lukemisen ja kirjoittamisen eriytystehtäviä. Jyväskylä: LO-Tarvike Oy.
- Karppi, S. 1983. Lukutaidon ABC. Johdatus lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan opetukseen. Porvoo: Weilin + Göös.
- Kephart, N. C. 1971. The slow learner in the classroom. 2. painos. OH: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Keravuori, K. & Mäenpää, A.-L. 1982. Kirjoittamisen opetuksen uusia korostuksia. Teoksessa M. Larmola (toim.) Kouluikäisten kieli. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 175 - 197.
- Ketonen, R., Salmi, P. & Tuovinen, S. 2001. Kielelliset vaikeudet ja vuorovaikutuksen tukeminen. Teoksessa T. Ahonen., T. Siiskonen & T. Aro (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 33 - 52.
- Knuutila, L. 1993. Koulutulokkaat ja koulukypsyys. Kielikukko 2, 17.
- Koppinen, M.-L. 1982. Kielellisen ilmaisun aktivoimisesta. Teoksessa M. Larmola (toim.) Kouluikäisten kieli. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 72 - 109.
- Koppinen, M.-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Korhonen, T. 1995. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY, 151 - 208.
- Korkeamäki, R.-L. 1996. How first grades and kindergarten children constructed literacy knowledge in the context of story reading and meaningful writing. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kress, G. 1994. Learning to write. 2. painos. London: Routledge.
- Kurki, M.-L. & Knuutila, L.-M. 1983. Oivallus-, käts- ja kirjainmenetelmän merkitys lukivaikeuksien ennaltaehkäisyssä. Oppimistulosten arviointi syyslukukauden aikana. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Kuusinen, K.-L. 1991. Motivaatio. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Porvoo: WSOY, 173 - 200.

- Kyröläinen, K. 1999. Oppimaan oppiminen kielen ja kommunikaation opiskelussa. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B 64, 173 - 218.
- Lehmuskallio, K. 1983. Mitä lukeminen sisältää? Porvoo: WSOY.
- Lehmuskallio, K. 1997. Lapsi kielen valloittajana. Teoksessa M. Siniharju (toim.) Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia. Jyväskylä: Gummerus, 95 - 136.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1990. Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. Helsinki: VAPK.
- Lehtonen, A. & Bryant, P. 2001. Tavujen vaikutus lasten kirjoittamaan oppimiseen suomen kielessä. NMI-Bulletin 4, 16 - 24.
- Lepola, J. & Poskiparta, E. 2001. Motivaation ja lukutaidon kehittyminen ala-asteella koulutulokkaiden motivaatioprofiilien näkökulmasta. Kasvatus 32 (3), 273 - 289.
- Leskinen, J. 1995. Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Liberg, C. 1990. Learning to read and write. Reports from Uppsala University. Department of Linguistics 20.
- Liikanen, P. 1984. Lähtötilanteen kartoitus peruskoulun 1. luokalla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. London: Sage.
- Lindeman, J. 2000. Ala-asteen lukutesti: Käyttäjän käsikirja. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.
- Lindeman, J. 2000. Ala-asteen lukutesti: Tekniset tiedot. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.
- Linnakylä, P. 1985. Kirjoittamisprosessi ja prosessiin perustuva opetus. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen selosteita ja tiedotteita 2.
- Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Luriija, A. R. 1982. Jälkisanat teoksessa L. S. Vygotski Ajattelu ja kieli, 252 - 266.
- Lyytinen, P. 1981. Taivutusmuotojen hallinta koulua alkavilla. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja.
- Lyytinen, P. 1995. Lapsen kielen ja kommunikointitaitojen kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 105 - 121.

- Matilainen, K. 1985. Lukemaanopettamismenetelmien yhteydet oikeinkirjoitustaidon oppimiseen ensimmäisen lukuvuoden aikana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 5.
- Matilainen, K. 1989. Kirjoitustaidon kehittyminen neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana. Joensuun yliopisto. 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.
- Matilainen, K. 1995. Hahmottamisstrategiat kirjoitustaidon kehittymisen selittäjinä. Teoksessa M.L. Koli & L. Tolkki-Tammi (toim.) Puumerkistä sähköpostiin. Kirjoittamisen ja kirjoittamisen opetuksen suuntia. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLI, 53 - 59.
- Mialaret, G. 1966. The psychology of the use of the audio-visual aids in primary education. London: George G. Harrap & Co. Ltd.
- Mikkela, A.-L. 1985. Kun aapiskukko ei muni. Mistä lukihäiriössä on kysymys? Helsinki: Painokaari Oy.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis. 2. painos. London: Sage.
- Morgan, P. 1986. Responding to children's narratives. Teoksessa J. Harris & J. Wilkinson (toim.) Reading children's writing. A linguistic view. London: Allen & Unwin, 32 - 45.
- Morrow, L. M. 1989. Literacy development in the early years. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäki, H. 1995. Kirjoittaminen kehitystehtävänä. Teoksessa M.L. Koli & L. Tolkki-Tammi (toim.) Puumerkistä sähköpostiin. Kirjoittamisen ja kirjoittamisen opetuksen suuntia. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLI, 9 - 17.
- Neisser, U. 1982. Kognitio ja todellisuus. Suom. H. Jahnukainen. Espoo: Weilin + Göös.
- Niemi, P. 2001. Kun lukemisinterventio ei tuota tulosta. NMI-Bulletin 1, 10 - 11.
- Niemi, P. & Poskiparta, E. 1995. Muistiprosessit lukemisessa ja lukemishäiriössä. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita

- (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY, 264 - 280.
- Niemi, P., Poskiparta, E., Vauras, M. & Mäki, H. 1998. Reading and writing difficulties do not always occur as the researcher expects. *Scandinavian Journal of Psychology* 39, 159 - 161.
- Niemivirta, M. 1998. What drives the learner? Goals and motivation in learning. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1: 1998.
- Niemivirta, M. 1999. Tavoiteorientaatiot ja motivaatio koulusuoriutumisessa. Teoksessa J. Hautamäki ym. (toim.) *Oppimaan oppiminen ala-asteella. Oppimistulosten arviointi 3/1999*. Helsinki: Opetushallitus, 118 - 156.
- Onatsu-Arviolommi, T. & Nurmi, J.-E. 2000. The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* (92) 3, 478 - 488.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. painos. London: Sage.
- Peltomaa, K. & Korkman, M. 1995. KIEKU: lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksien kielellinen kuntoutus ennen kouluikää. Helsinki: Helsingin painotuote Oy.
- Perera, K. 1984. *Children's writing and reading. Analysing classroom language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.
- Peruskoulun äidinkielen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma 1982.
- Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetussuunnitelman perusteiden luonnos 24.10.2001.
- Peräkylä, A. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 39 - 49.
- Piaget, J. 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana*. Suom. S. Palmgren. Porvoo: WSOY.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. *Lapsen psykologia*. Suom. M. Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Ponsila, M.-L. 1996. Why do some children become poor spellers? Teoksessa A. Iivonen & A. Klippi (toim.) *Studies in logopedics and phonetics* 5. University of Helsinki: Publications on the Department of Phonetics, 125 - 143.
- Ponsila, M.-L. 1998. Fonologisten taitojen yhteys lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. Teoksessa K. Launonen & A.M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kommu-*

- nikoinnin häiriöt. 2. painos. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 77 - 94.
- Pontecorvo, C. 1997. Studying writing and writing acquisition today. A multidisciplinary view. Introduction. Teoksessa C. Pontecorvo (toim.) Writing development. An interdisciplinary view. Studies in written language and literacy. Amsterdam: Benjamins.
- Poskiparta, E. & Niemi, P. 1994. Luku- ja kirjoitustaidon arviointi. Teoksessa M. Vauras., E. Poskiparta & P. Niemi (toim.). Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus. Julkaisuja 3, 7 - 20.
- Poskiparta, E., Niemi, P. & Vauras, M. 1999. Who benefits from training linguistic awareness in the first grade and what components show training effects? *Journal of Learning Disabilities* 32, 437 - 446.
- Poussu-Olli, H. S. 1999. Ensimmäisen luokan kirjoittaminen. *Kielikukko* 1, 14 - 18.
- Pratt, C. & Nesdale, A. R. 1984. Pragmatic awareness in children. Teoksessa W.E Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (toim.) *Metalinguistic awareness in children. Theory, Research and implications*. NY: Springer-Verlag, 105 - 125.
- Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 11 - 25.
- Roberts, G. 1989. *Teaching children to read and write*. Oxford: Basil Blackwell.
- Rose, K. 1982. *Teaching language arts to children*. NY: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Ruohotie, P. 1985. *Kehittyvä ja kannustava kouluyhteisö*. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 2.
- Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Ruoppila, I., Röman, K. & Västi, M. 1969. KTL:n diagnostisia kirjoituskokeita peruskoulun II ja III luokille. Kokeiden standardointi ja kirjoitusvirheiden faktorianalyttinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 50.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korkiakangas, M. 1989. *Kasvatuspsykologian kysymyksiä*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 7.
- Salminen, J. 1982. *Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeuksista*. Espoo: Weilin + Göös.

- Salonen, P. 1982. Oppimishäiriöt kognitiivisen psykologian ja psykodynamiikan näkökulmasta. *Kasvatus* 13 (2), 87 - 95.
- Salonen, P., Lehtinen, E. & Olkinuora, E. 1998. Expectations and beyond: The development of motivation and learning in a classroom context. Teoksessa J. Brobhy (toim.) *Advances in research on teaching: a research annual 7*. London: Jai Press.
- Salonen, P. & Lepola, J. 1994. Motivaation arviointi. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi. *Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutuskouluissa ja 1. luokan oppilailla*. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus. *Julkaisuja* 3, 78 - 85.
- Salonen, P., Lepola, J. & Niemi, P. 1998. The development of first graders' reading skill as a function of pre-school motivational orientation and phonemic awareness. *European Journal of Psychology of Education* XIII (2), 155 - 174.
- Sarmavuori, K. 1993. Äidinkielen opetustieteen perusteet. Helsingin yliopiston äidinkielen opetustieteen seura ry:n tutkimuksia 8.
- Sarmavuori, K. & Rauramo, S-L. 1982. Peruskoulun ala-asteen äidinkielen opetuksen perusteita. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Julkaisusarja A:8*.
- Scarborough, H. S. 1990. Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development* 61, 1728 - 1743.
- Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2001. Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T. Ahonen., T. Siiskonen & T. Aro (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 58 - 80.
- Snowling, M. J. 1985. The assessment of reading and spelling skills. Teoksessa M. J. Snowling (toim.) *Children's written language difficulties. Assessment and management*. London: Routledge, 80 - 115.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. *Täydennyskoulutuksen julkaisuja A: 43*.
- Strömquist, S. 1995. *Skrivboken. Skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*. Malmö: Gleerups Förlag.
- Swanson, H. L., Cochran, K. F. & Ewers, C. A. 1990. Can learning disabilities be determined from working memory performance? *Journal of Learning Disabilities* 23, 59 - 66.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 51.
- Sövik, N. 1993. Development of children's writing performance: some educational implications. Teoksessa A. F. Kalverboer, B. Hopkins & Geuze (toim.) Motor development in early and later childhood: lognitudal approaches. Cambridge: University Press, 229 - 246.
- Takala, S. 1990. Lukeminen prosessinäkökulmasta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61, 43 - 57.
- Temple, C., Nathan, R., Temple, F & Burris, N.A. 1993. The beginnings of writing. 3, painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen. Lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Helsinki: VAPK.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22, 5 - 6, 387 - 398.
- Töllinen, M., Wäre, M., Huovi, H. & Lemmetty, J. 1992. Iloinen lukukirja 2. Opettajan kirja syksy. Porvoo: Weilin + Göös.
- Weiner, B. 1992. Human motivation: metaphors, theories and research. London: Sage.
- Viitala, T. 1993. Koulutulokkaiden lukemisvalmiudesta ja sen yhteydestä lapsen mi-
näkuvaan ja kotiympäristötekijöihin. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tie-
dekunnan tutkimuksia 92/1993.
- Vikainen, I. 1982. Lausetajun kehityksestä. Teoksessa M. Larmola (toim.) Kou-
luikäisten kieli. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 45 - 71.
- Vygotski, L. S. 1963. Learning and mental development at school age. Teoksessa
Simon, B. & Simon, J. (toim.) Educational psychology in the U.S.S.R. Käänt.
J. Simon. London: Routledge & Kegan Paul, 21 - 34.
- Vygotski, L. S. 1978. Mind in society: The development of higher psychological
processes. Toim. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman.
Käänt. M. Cole, M. Lopez-Morillas & A. Luria. Cambridge, Mass.: Harvard
University Press.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Es-
poo: Weilin + Göös.

- Vähäpassi, A. 1987. Tekstinymmärtäminen: tekstinymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 10.
- Wäre, M., Töllinen, M., Huovi, H. & Louhi, K. 1994. Iloinen aapinen. Opettajan kirja 1 syksy, pienaakkoset. Porvoo: Weilin + Göös.
- Wäre, M., Töllinen, M., Huovi, H. & Louhi, K. 2001. Salainen aapinen. Opettajan opas 1a. Porvoo: WSOY.

Liite 1: LASTENTARHANOPETTAJAN HAASTATTELURUNKO

LASTEN KIRJOITTAMISVALMIUDET

- sosioemotionaaliset ja työskentelytaidot, tunneilmaisu
- motivaatio
- motoriset taidot, hahmottaminen
- kielelliskognitiiviset taidot
- miten kirjoittamisvalmiuksia on harjoiteltu esiopetuksessa
- tutkimuskohteiden vahvuudet koulun aloittamiseen ja kirjoittamaan oppimiseen liittyen

HAVAINNOINTILOMAKE JA KOULUVALMIUSTESTI

- mitä mieltä olet havainnointilomakkeesta työsi tukena
- olisiko lasten taitoja ja valmiuksia arvioitu yhtä monipuolisesti ilman havainnointilomaketta ja testiä
- miten lomakkeen ja testin tietoja on hyödynnetty toiminnassanne
 - yleensä
 - lapsikohtaisesti

Liite 2: LUOKANOPETTAJIEN HAASTATTELURUNKO

1) OPETTAJAN OPETUKSELLISET TAVOITTEET

- * opettajan kirjoituksen opetukselle asettamat tavoitteet, miten saavutetaan
- * kirjoittamisen rooli luokassa, missä kaikkialla kirjoittaminen näkyy

2) KIRJOITTAMISVALMIUDET

- * kirjoittamisvalmiuksien harjoittelu luokassa koulun alussa
- * minkälaiset kirjoittamisvalmiudet, lähtötaso lapsilla oli koulun alussa

3) KIRJOITUSTAIDON KEHITTYMINEN

- * mitä lapset osaavat nyt, kuinka kirjoittamisessa on kehitytty syksystä
 - lasten kirjoituksen sisällön ja muodon kehittyminen
- * onko lukeminen ja kirjoittaminen kulkenut ”käsi kädessä”
- * kirjoittamaan oppiminen ja tavoitteet lapsille joulun mennessä
- * lasten vaikeudet ja vahvuudet kirjoittamisessa

4) LASTEN MOTIVAATIO

- * orientaatiotyypit
 - kirjoittamisessa
 - yleensä

Liite 3: LASTEN VANHEMPIEN HAASTATTELURUNKO

1) VANHEMMAN TAUSTATIEDOT

- * perheen kokoonpano
- * omat muistot kouluajoilta kirjoittamisesta

2) LAPSEN ESKARIAIKA

- * kirjainten tunnistaminen ja kirjoittaminen
- * missä, miten oppinut esim. kirjaimia
- * lapsen kiinnostus kirjoittamiseen, miten ilmeni

3) KIRJOITTAMINEN KOULUSSA: tiedot ja uskomukset

- * missä vaiheessa oltiin kirjoittamisen suhteen koulun alussa
- * mitä tietää kirjoittamaan opettamisesta lapsen luokassa
- * kokeeko että lapsi on saanut riittävästi tukea koulun taholta, jos on ilmennyt ongelmia
- * miten hyvin lapsi kirjoittaa
- * mikä on ollut lapselle helppoa/vaikeaa kirjoittamaan oppimisessa
- * miten luulet kirjoituksen sujuvan jatkossa
- * lapsen koulumenestys yleensä jatkossa

4) KOTI JA KIRJOITTAMINEN & LUKEMINEN

- * onko kotona harjoiteltu kirjoittamista, jos niin miten
- * onko yhdessä tehty kirjoitusläksyjä
- * kirjoittaako lapsi kotona läksyjen lisäksi jotakin muuta
- * onko lapsi innostunut kirjoittamaan opettelemisesta
- * lukuharrastus perheessä (vanhemmat itse, lukeeko lapselle, lukevatko isommat sisaret jne.)

Liite 4: LASTEN HAASTATTELURUNKO

1) ASENNE KIRJOITTAMISTA KOHTAAN

- * onko kirjoittaminen mukavaa / helppoa / vaikeaa, miksi
- * mikä siinä on mukavaa / helppoa / vaikeaa, miksi
- * mihin tarvitset kirjoittamista / miksi koulussa opetellaan kirjoittamaan
- * mitä haluaisit oppia kirjoittamaan, miksi

2) KIRJOITTAMISVALMIUDET JA NYKYISET TAIDOT

- * muistatko mitä osait (kirjoittaa / lukea) ennen kouluun tuloa (kirjaimia, sanoja jne.)
- * mitä olet oppinut tänä syksynä
- * millä tavalla olet opetellut kirjoittamista

3) KOTI JA VAPAA-AIKA

- * kirjoitteletko mitään muualla kuin koulussa, jos niin missä
- * kirjoitatko kotona läksyjen lisäksi muuta
- * miten kotona on sujunut (kirjoitus-) läksyjen teko jos et osaa tai tiedä jotain kohtaa, mitä sitten teet (pyydätkö apua, keneltä)

Liite 5: TUTKIMUSLUPA

Hyvä esikoululaisen huoltaja!

Olemme kaksi Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijaa. Teemme pro gradu -tutkielmaa aiheesta kouluvalmiudet ja koulun aloitus. Tutkimme työssämme onnistuneeseen koulunaloitukseen vaikuttavia asioita. Toimimme yhteistyössä _____ -projektin vetäjän _____ kanssa.

Tutkimuksemme eteneminen:

Syksyllä 2000 lapsestanne on täytetty oppimisvalmiuksien havainnointilomake kodin ja päivähoiton yhteistyönä.

Keväällä 2001 havainnointilomake käydään uudelleen läpi ja lisäksi lapsenne tekee päiväkodissa kouluvalmiutta kartoittavia tehtäviä.

Syksyllä 2001 ensimmäisinä kouluviikkoina kartoitamme yhdessä luokanopettajan ja erityisopettajan kanssa oppilaiden kouluvalmiuksia muutamien tehtävien avulla.

Myöhemmin syksyllä ja talvella teemme päättöharjoittelumme _____ koululla ja tarkoituksenamme on havainnoida samalla lasten koulutyöskentelyä, erityisesti kirjoittamaan oppimista. Tällöin olisimme kiinnostuneita myös vanhempien havainnoista koulutyön käynnistymiseen liittyen.

Suurin osa tehtävistä on lastentarhan- ja luokanopettajan normaalisti teettämiä tehtäviä, joten lapsellenne ei koidu ylimääräistä rasitetta tutkimuksestamme. Käsitlemme saamamme tiedot luottamuksellisesti ja nimettömästi. Jos haluatte lisätietoja tutkimuksestamme, yhteydenotot ovat tervetulleita.

Yhteistyöterveisin

Riina Kauppinen (xxxx xxx xxx) Salla Pöppönen (xxxx xxx xxx)

Lapsemme _____ saa luvan / ei saa (yliviivaa tarpeeton) osallistua tutkimukseen ja hänen tietojaan saa hyödyntää pro gradu -työssä.

Huoltajan allekirjoitus _____ pvä ___/___ 2001

Palautetaan täytettynä päiväkotiin.