

**“EI KETÄÄN JOKA KUUNTELISI JA
OSOITTAIS HALUA AUTTAA.”**

**24:n ammatillisella toisella asteella opiskelevan nuoren
itsetunnon ja kielellisen kyvykkyyden välisestä yhteydestä**

**Suomen kielen pro gradu -työ
Jyväskylän yliopistossa
kesäkuussa 1999**

Minna Rytisalo

Tiedekunta HUMANISTINEN		Laitos suomen kielen laitos	
Tekijä Minna Rytisalo			
Työn nimi "Ei ketään joka kuuntelisi ja osoittais halua auttaa." 24:n ammatillisella toisella asteella opiskelevan nuoren itsetunnon ja kielellisen kyvykkyyden välisestä yhteydestä			
Oppiaine	suomen kieli	Työn laji	pro gradu
Aika	kesäkuu 1999	Sivumäärä	55 + 16 s.
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää 24:n ammatillisella toisella asteella opiskelevan nuoren kielellisen kyvykkyyden ja itsetunnon välinen yhteys. Aineistona käytettiin kyselylomaketta sekä koehenkilöiden kirjoittamia tekstejä (1/opiskelija). Kyselylomakkeella selvitettiin koehenkilöiden minäkäsitystä, tekstit olivat kielellisen kyvykkyyden mittarina. Aineisto käsiteltiin erilaisin korrelatiivisin menetelmin (Pearsonin korrelaatioker- toimet, t-testit), minkä jälkeen joitakin tekstejä analysoitiin vielä kvalita- tiivisesti.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että ammatillisella toisella asteella opiske- levilla nuorilla kielellinen kyvykkyys ei ole kovin tärkeä itsetuntoon vai- kuttava tekijä. Iällä ja viimeisimmällä äidinkielennumerolla sen sijaan oli merkitystä minäkäsitykselle.</p> <p>Myös sukupuolten välisiin eroihin kiinnitettiin huomiota. Tulokseksi saa- tiin, että helpommin sääntöjä omaksuvat ja vähemmän virheitä tekevät ty- töt menestyvät koulussa ja äidinkielen opiskelussa poikia paremmin.</p>			
Asiasanat	kielellinen kyvykkyys, kielikyky, itsetunto, minäkäsitys		
Säilytyspaikka			
Muita tietoja			

SISÄLLYS

1 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

1.1 Johdanto	3
1.2 Kieli ja äidinkieli	4
1.2.1 Kielikyky	6
1.2.2 Syntaktiset tekijät kielikyvyn mittarina	9
1.2.2.1 Lauseen ja virkkeen määritelmistä	10
1.3 Minäkäsitys ja itsetunto	11
1.3.1 Itsetunnon kehittyminen	12
1.3.2 Kielikyky ja itsetunto	16
1.3.3 'Äidinkieliminä' minäkäsityksen osana	16
1.3.4 Kielenoppimiseen vaikuttavat affektiiviset tekijät ja estot	18
1.4 Itsetunto ja koulu	19
1.4.1 Itsetunto opetussuunnitelmissa	19
1.4.2 Itsetunto koulun arjessa	20

2 TUTKIMUSMENETELMÄ

2.1 Tutkimuksen empiiriset ongelmat ja hypoteesit	22
2.2 Tutkimuksen aineisto ja otanta	23
2.3 Tutkimuksen aineiston kerääminen	23
2.4 Tutkimuksen mittarit ja muuttujat	24
2.5 Aineiston tilastollinen käsittely	29

3 TUTKIMUKSEN TULOKSET

3.1 Taustamuuttujiin liittyvät tulokset	30
3.1.1 Sukupuoli	30
3.1.2 Ikä	32
3.1.3 Peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo	33
3.1.4 Viimeisimmän todistuksen äidinkielennumero	33
3.2 Tekstin muuttujiin liittyvät tulokset sekä kirjoittamisen helppouteen liittyvien kysymysten tulokset	34
3.2 Itsetuntomittariin liittyvät tulokset	34

4 POHDINTAA JA KVALITATIIVISTA LÄHILUKUA

4.1 Pohdintaa tutkimusongelmittain	
4.1.1 Tutkimusongelma 1: Itsetunto vs. kielellinen kyvykkyys	35
4.1.2 Tutkimusongelma 2: Äidinkielennumero vs. kielellinen kyvykkyys	36
4.1.3 Tutkimusongelma 3: Ikä vs. kielellinen kyvykkyys ja itsetunto	38
4.1.4 Tutkimusongelma 4: Sukupuoli vs. kielellinen kyvykkyys ja itsetunto	39

4.2 Kvalitatiivinen analyysi yksittäisten koehenkilöiden teksteistä	40
4.2.1 Koehenkilö 13	41
4.2.2 Koehenkilö 2	44
4.2.3 Koehenkilö 14	45
4.2.4 Koehenkilö 17	46
5 PÄÄTÄNTÖ	
5.1 Tulosten evaluointia	48
5.2 Yhteyksiä pedagogiikkaan	50
5.3 Tutkimusnäköaloja	51
5.4 Loppukoonta	52
LÄHTEET	53
LIITTEET	

1 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

1.1 Johdanto

*Itseään on turha lähteä
pakoon, se tulee mukana.
Hän luhistui
kun ei tajunnut
että itsensä kanssa on
opittava elämään
kuin vaikean taudin.*

Helena Anhava: Murheellisen kuullen on puhuttava hiljaa

On sanottu, että äidinkieli on koulun tärkein aine. Kun opiskelija on ”hyvä” äidinkielessä, hän luultavasti menestyy muissakin aineissa. Ja kun opiskelija menestyy koulussa, voidaan olettaa, että hänen minäkäsityksensä ja itsetuntonsa vahvistuvat. Ja kun itsetunto on hyvä ja vahva, vastoinkäymiset eivät muserra.

Tässä pro gradu -työssä selvitetään kielellisen kyvykkyyden ja itsetunnon välistä yhteyttä. Kielellistä kyvykkyyttä mitataan koehenkilöiden kirjoittamista teksteistä käsin. Teksteistä tarkastellaan paitsi niiden pituutta, myös virkerakenteita. Koululaisten kirjoitelmissaan käyttämiä virkerakenteita on tutkittu ennenkin (mm. Koppinen 1975; Leskinen - Savijärvi - Särkkä 1974), samaten kuin vieraan kielen oppimiseen liittyviä seikkoja itsetunnon osalta ja erityisesti kielenoppimiseen vaikuttavia estoja sekä negatiivisia, affektiivisia seikkoja (mm. Laine - Pihko 1991), mutta äidinkielen ja itsetunnon välistä yhteyttä ei ole näin suoranaisesti yritetty selvittää. Tämä tutkimus on lajissaan ensimmäinen.

Tutkimuskohteena on 24 ammatillisessa koulutuksessa, aikuisiän kynnyksellä olevaa nuorta, joiden äidinkielen arvosanat vaihtelevat tyydyttävästä kiitettävään. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, liittyvätkö näiden nuorten kielellinen kyvykkyys ja itsetunto yhteen. Itsetunto-osuutta mitattiin Laineen ja Pihkon (1991) testiin perustuvalla testillä, kielellistä kyvykkyyttä mitattiin koehenkilöiden kirjoittamasta tekstistä käsin. Tekstistä tarkasteltiin ensinnäkin sen pituutta ja toiseksi käytettyjä virkerakenteita - oletuksena oli, että mitä ”monimutkaisempaa” kieltä koehenkilö käyttää ja mitä pitemmän tekstin hän on tuottanut - kielellisesti ”heikon” ei oletettu pystyvän tuottamaan pitkää tekstiä - sitä kyvykkäämpi hän on kielellisesti.

Teksti kielellisen kyvykkyyden mittarina tuntui luontevalta valinnalta, koska kirjallinen tuotos on selkeä näyttö oppilaan kielellisestä suorituksesta - tekstissä kaikki asiat, jotka halutaan ilmaista, täytyy ilmaista pelkän kirjoituksen avulla. Lopullisten koehenkilöiden pienen määrän sekä aiheenvalinnan vuoksi joidenkin koehenkilöiden tekstejä analysoitiin vielä kvalitatiivisesti.

1.2 Kieli ja äidinkieli

Kieli on aina sekä psyykinen että sosiaalinen ilmiö. Kieli on merkkien järjestelmä, systeemi, ja merkkijärjestelmien verkosto. Se on yhdysside ihmisten välillä - ilman kieltä kommunikaatio olisi vaikeaa, monesti jopa mahdotonta - ja se perustuu ihmiskielen symboliluonteelle: samanaikaisesti, kun ihmisen silmät näkevät jotakin, hänen aivonsa koettavat *nimetä* nähtävän kohteen. (Itkonen 1966: 12-13; Orpana 1993: 1; Skutnabb-Kangas 1988: 13-15.)

Ihmiskieli on äärettömän luova, joustava ja tarkoituksenmukainen viestintäväline, jonka luovuuden ydin piilee siinä, että se kykenee rajallisin keinoin luomaan rajattoman määrän ilmauksia. Kielen pienimmät yksiköt, foneemit, liittyvät toisiinsa ja muodostavat merkityksiä kantavia morfeemeja, jotka taas toisiinsa liittyessään muodostavat uusia merkityksiä. Morfeemit muodostavat sanoja, sanat lauseita, lauseet tekstejä - elementtien määrä ja niiden sallittu, sosiaalinen yhdistäminen ovat vakioita, mutta mahdollisten yhdistelmien määrä on ääretön. Kieli jäsentyy yhtä aikaa sekä äänteellisesti että merkityksellisesti: puhutaan kielen kaksoisjäsenyydestä. Jokaisella sanalla on sekä merkitys että muoto, joka voidaan jakaa äänteisiin. (Orpana 1993: 4; Pynnönen 1996: 48-49.) Kieli on siitakin ainutkertainen ilmiö, että se on yhdellä kertaa sekä kyky, jonka ihminen omaksuu kasvamalla tietyn yhteiskunnan jäsenyyteen, että pääasiallinen keino kaikkien muiden kykyjen omaksumiseen (Doughty 1976c: 39).

Kieli on siis aina yhteisöllistä. Sitä ei voida omaksua ilman yhteisöä eikä se voi elää ilman yhteisöä, mutta kieli on myös yksilöön liittyvä ilmiö, yksilön sosiaalistaja ja hänen henkisten voimavarojensa vapauttaja. Kieli mahdollistaa vuorovaikutuksen ihmisten välillä ja toimii inhimillisen kulttuurin tallentajana ja välittäjänä. Kielen avulla yksilö jäsentää todellisuutta ja välittää tietoa muille, hän tutkii ympäristöään, rakentaa

yksilöllisyyttään ja ilmaisee sitä muille, ilmaisee tunteitaan, asenteitaan ja tahtoaan, vaikuttaa muihin yksilöihin ohjaamalla, neuvomalla ja käskemällä sekä luo ihmissuhteita ja pitää niitä yllä. Kielen varaan voidaan luoda kuvitteellinen maailma, ja kielellä voidaan puhua kielestä. (Pynnönen 1996: 45; Orpana 1993: 2.) Kielen sanat auttavat ihmisiä organisoimaan maailmansa osia ja muistamaan nämä osat. Ihmisen muistikuvat ovat riippuvaisia sanoista, ja jo varhaisessa vaiheessa alamme rakentaa kokemuksistamme karttaa, eräänlaista sanaluetteloa - varastoimme ilmauksia, käsittelemme uusia kokemuksia entisten ilmausten avulla ja opimme uusia. (Skuttnabb-Kangas 1988: 26-27; Doughty 1976c: 40.)

Kielellinen merkki, sana, on symbolinen. Sen suhde todellisuuteen on mielivalentainen ja merkitys yhteisössä sovittu. Kielellisellä merkillä ei ole suoraa vastaavuutta edustamansa objektin kanssa toisin kuin vaikkapa kuvalla, ikonisella merkillä, jolla on edustamansa objektin piirteitä. Kielelliset merkit voivat olla myös monimerkityksisiä - sana saa merkityksensä ilmauksessa, puhetilanteessa ja kielellisessä ympäristössä. Ihmiskieli on riippumaton ajasta ja paikasta: voimme siis puhua ilmiöistä ja asioista, jotka eivät ole läsnä juuri puhumishetkellä. Kielellä on omat ilmaisumuotonsa staattisille objekteille (kukka), objektien vaihtelulle (kasvaa) ja objektien välisille suhteille, esim. *Tyttö poimi kukan, Kukka on pöydällä, Kukka putosi pöydältä*. Kielellä ilmaistaan aikaa, paikkaa ja logiikkaa, ulkoista asiointilaa ja omaa käsitystä siitä, monikerroksisuutta ja vuorovaikutussuhdetta. (Orpana 1993: 5-6.)

Kieli on hyvin keskeinen tekijä ihmiseksi tulemisessa ja ihmisenä olemisessa sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta. Kielen oppiminen on erottamaton osa kasvuaamme normaaleiksi ihmisiksi. (Doughty 1976a: 11.) Englantilaisen M.A.K. Hallidayn mukaan (1976: 167) osa kielen omaksumista on sen omaksumista, mitä kielellä voi tehdä. Kielen moninaisuudesta voidaankin siis erottaa erilaisia käyttötehtäviä, funktioita. Lapsi kasvaa kieliyhteisöön vähitellen ja omaksuu erilaisia kielen käyttötehtäviä. Aluksi lapsen kieli on välineellistä ja sitä käytetään aineellisten tarpeiden tyydyttämiseen. Kielestä tulee myös sääntelevää, jolloin sillä kontrolloidaan muiden käytöstä. Lapsi oppii myös kanssakäymisen kielen, jolla pidetään yllä sosiaalista vuorovaikutusta, sekä yksilöllisen kielen, jonka avulla muodostetaan minäkuvaa, ilmaistaan tunteita jne. Ympäristön tutkimisen kielellä otetaan asioista selvää, asetetaan ongelmia ja ratkaistaan niitä, esittävällä kielellä jäsennetään

todellisuutta ja välitetään tietoja ja mielikuvituksen kielellä voidaan luoda fiktiivisiä maailmoja, leikkiä jne. (Halliday 1976: 168-174.)

Tiivistetysti sanottuna kielen neljä ominaisuutta ovat siis seuraavat: Kieli sallii käyttäjänsä rakentaa rajattoman määrän ilmauksia rajallisesta elementtien ja rakenteiden aineistosta. Kielikyvyllä on biologinen pohja - kielen oppiminen on ihmiselle lajityypillinen prosessi ja mahdollisuudet siihen ovat levossa olevat: kieltä ei opita ilman vuorovaikutusta muiden ihmisyyksilöiden kanssa, ilman sosiaalista kontekstia. Kielen käyttäminen on käyttäytymistä: kielen käyttö riippuu aina kielenkäyttäjän intuitiivisesta tilanteen arvioinnista. Kieltä käytettäessä luodaan merkityksiä: jokainen uusi termi selitetään mielessä entisistä, tutuista käsin. (Doughty 1976b: 109-121.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994: 42) äidinkieli määritellään ajattelun, itseilmaisun, viestinnän, sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan muodostumisen sekä kulttuurin siirron ja kehittämisen välineeksi. Kieli on opetussuunnitelmankin mukaan ihmiselle lajityypillinen psyykkinen ja sosiaalinen ilmiö, joka tekee ihmisestä ihmisen - kieli on maailman muuttamista käsitteiksi, ja mitä enemmän oppilaalla on käsitteitä hallussaan ja mitä paremmin hän ymmärtää niiden välisiä suhteita, sitä paremmin hän pystyy käsitteelliseen ajatteluun. Kielelliset perustaidot ovat oppimaan oppimisen pohja ja perusta. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (1994: 37) äidinkielen määritelmä sisältää samat ainekset: äidinkieli on elämänhallinnan väline ja identiteetin rakentaja, johon perustuvat oppiminen, sosiaalinen vuorovaikutus ja kulttuuriin kasvaminen.

Äidinkielen määritelmiä on monenlaisia. Äidinkieli voi olla eri kieli riippuen siitä, mitä äidinkielen määritelmää milloinkin käytetään. Äidinkieli ei välttämättä ole se kieli, jonka puhuja osaa parhaiten, tai se kieli, jolla yksilö ajattelee, eikä edes se kieli, jota käyttää eniten: äidinkieli on se kieli, jonka yksilö on oppinut ensiksi ja johon hän samastaa itsensä. (Skutnabb-Kangas 1988: 34-38.)

1.2.1 Kielikyky

Kieli on psyykkinen ja sosiaalinen ilmiö. Kieli on abstraktio, monitasoinen suhteiden järjestelmä, jonka ilmiönä on äänteiden ja kirjainten jono. Ilmiönsä itsessään ei tee

kielestä kieltä, vaan se ilmiasun tai kielellisen merkin ominaisuus, että se edustaa, symboloi jotakin muuta kuin itseään. Kielikyky on näin ollen kykyä käyttää symbolisia merkkejä. (Orpana 1993: 1.) Kielikyky sisäistetään jo lapsuudessa, kun puhuja-kuulija oppii yhdistämään merkityksen ja sitä vastaavan äänneasun (Leiwo 1987: 26). Lapsi omaksuu kielensä peruselementit ja -rakenteet kymmenen kuukauden ja kolmen ikävuoden välisenä aikana, jonka jälkeen lapsi lujittaa ja täydentää hankkimaansa kielen taitoa seitsemään ikävuoteensa saakka (Doughty 1976b: 107).

Kielitaito on perinteisesti totuttu jakamaan kahteen eri osa-alueeseen, kompetenssiin ja performanssiin. Kompetenssi tarkoittaa ihmiselle lajityypillistä ja synnynäistä sisäistä kielitajua, joka on vuorovaikutuksessa kielenkäytön sääntöjen ja kognitiivisten edellytysten kuten muistin kanssa. Performanssi puolestaan on kielen käyttämistä konkreettisesti tilanteessa, itse puhumissuoritus, johon vaikuttavat niin psykologiset, sosiaaliset kuin tilannetekijätkin. (Hakulinen 1974: 79-80; Pirilä 1990: 25.)

Kielellisestä kompetenssista käytetään myös nimitystä kielikyky. Ihmisen synnynäinen kielikyky tekee mahdolliseksi ilmaista ja ymmärtää tiettyjä merkityksiä vastaavan äänneasun avulla. (Leiwo 1982: 24.) Doughtyn mukaan (1976b: 118) kielikyky voidaan määritellä seuraavasti: puhujan kielikyky on hänen merkitysten rakentamisen valmiutensa ja niiden tilanteiden välillä, joissa hän joutuu puhumaan ja kirjoittamaan. Kielikyvyyssä yhtyvät puhuja-kuulijan kyky tulkita sosiaalinen konteksti, muokata sitä varten suunnitelma ja käyttää tätä suunnitelmaa valitessaan elementtejä ja rakenteita, jotka välittävät vastaanottajalle sen, mitä puhuja-kuulija haluaa tässä kontekstissa "tarkoittaa".

Kielikyvyn osa-alueita ovat mm. kyky tuottaa ja ymmärtää ääretön määrä lauseita, kyky päätellä, kuuluuko jokin ilmaus kieleen vai ei, sekä kyky päätellä, onko kahdella ilmauksella sama merkitys ja mikä merkitysten suhde on. Kielikykyä on myös kyky havaita monimerkityksisyydet, päätellä samanmuotoisten ilmausten merkitysero sekä kyky päätellä ilmauksen kieliopillisuuden tai poikkeavuuden aste. (Leiwo 1982: 24-26.)

Kielikyky täytyy kuitenkin pitää erillään kyvystä määritellä ja kuvailla kielellisiä ongelmia - joku osaa paremmin kuin toinen selostaa, kielentää esimerkiksi millä tavalla lause *runoilija kaipasi kiihkeästi rakastavaa naista* on monimerkityksinen (Leiwo

1982: 25-26). Aikuinen ja lapsi ovat tämän asian suhteen samassa tilanteessa: me ymmärrämme kieltä enemmän kuin osaamme sitä käyttää. Lapsen on yhtä vaikea selittää irrallisia sanoja kuin aikuisen määritellä irrallisia käsitteitä. (Kauppinen 1986: 42.) Kielen osaamisessakin siis kyky, kompetenssi, täytyy erottaa suorituksesta, performanssista. Esimerkiksi puheessa toistelemme sanoja, lopetamme lauseen kesken jne., mutta silti pystymme tuottamaan virheetöntä kirjoitusta - suoritus ei vaikuta kompetenssiin. *Eeva antoi Aatamia omenan* -tyyppiset rakenteen osaamattomuudet ovat äärettömän harvinaisia. (Leiwo 1982: 26-27.)

Kielelliseen performanssiin eli itse puhumissuoritukseen liittyy olennaisena osana kommunikatiivisen kompetenssin käsite. Leiwon mukaan (1982: 31) kommunikatiivinen kompetenssi on "kykyä käyttää kieltä adekvaatisti eri tilanteissa ja rooleissa". Sosiologit J. Fishman ja D. Hymes puolestaan pitävät (Hakulisen 1974: 81 mukaan) kommunikatiivista kompetenssia jatkumona kielen universaaleista, jokaisen omaksumista yleispätevistä kielen rakenteen ja käytön piirteistä, kielen erityisilmiöihin, joihin vaikuttavat ympäristö ja sen arvostukset ym. Hymesin mielestä kielen käytön piirteitä tulisi mieluummin kutsua kielelliseksi käyttäytymiseksi (verbal behavior) (Hakulinen 1974: 82).

Peter Doughty (1976c: 25-28) puolestaan tekee eron kielitiedon ja kielitaidon välillä. Kielitieto on tietoa kielestä, ja sitä omaksutaan koko ajan kieltä opittaessa ja käytettäessä sekä sitä saadaan koulussa opiskeltaessa tietoisesti äidinkieltä tai vieraita kieliä. Kielitaito taas on jokaisella ihmisellä, jolla mikään paha aivovaurio ei estä kielen omaksumista - ihmisellä on siis synnynnäinen taito ottaa käyttöön luonnollisen kielen rakenteet ja hän pystyy käyttämään luonnollista kieltä kaikkiin tavallisiin tarkoituksiin kieliyhteisön jäsenenä.

Peruskoulun äidinkielen oppimäärässä (1982: 48-51) kielenkäyttötaidot jaotellaan neljään eri ryhmään. Kielenkäyttötaitoja ovat kuunteleminen, suullinen ilmaisu, lukeminen ja kirjallinen ilmaisu. Doughtyn mukaan (1976b: 120) kielikyvyssä on kyse vain yhdestä kyvystä, joka ilmenee monella eri osa-alueella. Jokainen kielenkäytön osa-alue vaikuttaa todennäköisesti toiseen, vaikka vaikutus voikin viivästyä tai olla epäsuoraa.

1.2.2 Syntaktiset tekijät kielikyvyn mittarina

Kuten edeltä käy ilmi, kielikyky ei ole helposti määriteltävä käsite eikä näin ollen sen mittaaminenkaan ole aivan yksinkertaista. Tässä tutkimuksessa kielikykyä mitataan koehenkilön kirjoittamasta tekstistä käsin, vaikka esimerkiksi kielen monimerkityksisyyksien ymmärtäminenkin voisi olla yksi tapa mitata kielikykyä. Tekstistä tarkkaillaan ensinnäkin sen pituutta - parempi kirjoittaja saa aikaan pidemmän tekstin kuin heikompi (Laurinen 1955: 242). Tekstin pituutta on yleensä mitattu sanojen määrällä ja näin koetettu selvittää sanasujuvuutta ja kielellisen tuottamisen helppoutta. Myös virkkeiden ja lauseiden keskipituuksia on laskettu. (Koppinen 1975: 28-29.) On katsottu, että virkkeiden keskipituuksien kasvaminen kuvastaa kielen varhaiskehityksen vaiheessa lauseen sisäisen jäsentymisen kehittymistä, mutta kouluiässä kyse on rakenteen löyhyydestä ja muista "alemman tason tuntomerkeistä" (Laurinen 1955: 21-22).

Toiseksi tarkastellaan virkerakenteita. Voidaan olettaa, että mitä kyvykkäämpi oppija on kielellisesti, sitä vaihtelevampia ja vaativampia virkkeitä hän osaa kirjoittaa. Sivulauseiden prosenttiosuuksia koko tekstin lauseista on laskettu, samoin eri sivulauseyppien esiintymistä. Sivulauseiden määrän on todettu lisääntyvän iän myötä aikuisikään asti. (Koppinen 1975: 30-31.) Myös lauseenvastikkeisiin on kiinnitetty huomiota. Ne voivat puuttua heikon kirjoittajan tekstistä kokonaan tai ne voivat olla virheellisesti käytettyjä - lauseenvastikkeiden oikeaoppinen käyttö ilmentää kielellistä kehittyneisyyttä. (Koppinen 1975: 33.) Juuri virketyyppien vaihtelevuus on asia, jota on peräänkuulutettu kirjoituksen opettamiseen jo 1970-luvulla: mm. Turunen (1971: 431) kehottaa opettajia kiinnittämään huomiota oppilaittensa virkkeiden pituuteen, erilaisiin aloitustapoihin ja virketyyppien vaihtelevuuteen, jotta tekstistä tulisi kiinnostavaa ja mielekästä.

Tekstikeskeistä lähestymistapaa puoltavat monet seikat: kirjallinen tuotos on selkeä näyttö oppilaan kielellisestä suorituksesta, ja kirjoitettaessa toimitaan kielen avulla - tekstissä täytyy pelkän kirjoituksen keinoin tuoda esille kaikki, mitä halutaan tuoda esille (ks. myös Koppinen 1975: 6). Toisaalta täytyy myös muistaa, etteivät tämän tyyppisen tutkimuksen tulokset välttämättä ole yleistettävissä eivätkä myöskään

anna täysin kattavaa kuvaa oppilaan kielellisestä kyvykkyydestä: kyseessä on kuitenkin vain yksi tapa käyttää kieltä (kirjoittaminen) ja tällä yhdellä tavalla tuotettu yksi teksti.

1.2.2.1 Lauseen ja virkkeen määritelmistä

Lausetta ja virkettä on määritelty monin eri tavoin. Lause on "ajatuksen kielellinen ilmaus" ja sellainen sanaliitto, jossa on mukana finiittimuotoinen verbi (Setälä 1960:9). Osmo Ikola toteaa Nykysuomen käsikirjassaan (1979: 130) lauseen olevan "virkettä pienempi puheen tai kirjoituksen yksikkö" - kun taas virke on "ajatuksellinen kokonaisuus", joka aloitetaan isolla alkukirjaimella ja jonka loppuun laitetaan piste, huuto- tai kysymysmerkki tai kaksoispiste.

Yhden lauseen muodostama virke on yksinkertainen virke (esim. *Kyllä koiranelämä on elämää.*). Usein kuitenkin virkkeessä on useampia lauseita (esim. *Kuppimme pullottivat täynnä ruokaa, mutta ruoka ei näyttänyt miltään, kun oli parempaa tulossa.*), jolloin kyseessä on yhdysvirke. (Ikola 1979: 130-131; esimerkit tutkimusaineistosta.)

Yhdysvirkeitä voidaan muodostaa tiettyjen sääntöjen puitteissa, ja yhdistettyjen lauseiden välillä vallitsee aina joko alistussuhde, hypotaksis, tai alistussuhde, parataksis. Itsenäisen ajatuksen sisältävä lause, joka alistaa toista lausetta, on päälause, ja sille alisteinen lause on sivulause. Sivulauseet ovat myös toisiina nähden alisteisessa tai rinnasteisessa suhteessa. (Itkonen 1966: 324-325.)

Virkkeet voidaan sisältönsä perusteella jakaa kolmeen eri tyyppiin: Ensimmäiseen virketyyppiin kuuluvat ilmoitus- eli väitösvirkkeet, jotka sisältävät ilmoituksen tai väitöksen (esim. *Talossa tosiaankin oli hullunmylly.*). Toinen tyyppi on kysymysvirkkeet, joissa nimensä mukaisesti on kysymys (esim. *Onko kaikilla nyt varmasti kaikki mukana?*). Kolmanteen virketyyppiin sisältyvät virkkeet, joissa on käsky, kehoitus, huudahdus tai toivotus (esim. *Nouse jo ylös! Lentokone ei odota!*). (Ikola 1979: 130; esimerkit tutkimusaineistosta.)

Tässä tutkimuksessa virkkeellä tarkoitetaan isolla kirjaimella alkavaa ja pisteeseen tai huuto- tai kysymysmerkkiin päättyvää tekstin jaksoa ja lauseella sellaista tekstin jaksoa, jossa esiintyy finiittimuotoinen verbi. Mikäli kirjoittaja ei käytä välimerkkejä tai isoja alkukirjaimia, virkkeiden ja lauseiden erottelu on tehty

maalaisjärkeä käyttäen. Esimerkki sovelluksesta (pilkku /, piste tai muu virkkeen päättävä välimerkki //):

*Minä sanoin Laurille / että hae Pentti tänne ja äkkiä / joten Lauri teki työtä
käskettyä ja haki Pentin, mut sitä ennemmin olin saanut turpiini niiltä
kolmelta ruotsalaiselta / jotka olivat jo lähteneet karkuun. (KH13)*

1.3 Minäkäsitys ja itsetunto

Minäkuva ja *minäkäsitys* ymmärretään yleensä synonyymeiksi, ja niillä tarkoitetaan yksilön kokonaisnäkemyksiä itsestään (Aho 1996: 9). Kääriäinen (1986: 35) määrittelee minäkäsityksen minän tietoiseksi alueeksi, kokemukseksi itsestä olemassaolevana, aistivana ja toimivana kokonaisuutena. Myös Murto (1989: 9) painottaa tiedollista puolta, yksilön omaa arviota itsestään kykyineen ja ominaisuuksineen. Ahon mukaan (mts. 9) minäkäsitys on vahva, jos yksilö kuvaa itseään positiivisilla ominaisuuksilla ja on tulevaisuuteen suuntautunut.

Mm. Wylie (Kääriäisen 1986: 35 mukaan) on sitä mieltä, että minäkuva jakaantuu ns. todelliseen minään ja ihanneminaan. Sekä todellinen minä että ihannemina koostuvat rakennetekijöistä, joita ovat esim. fyysinen, sosiaalinen, suoritus- ja emotionaalinen minä. Laineen ja Pihkon (1991: 8) mukaan minäkäsitys on yksilön itseensä kohdistamien asenteiden, ajatusten, tunteiden ja arvojen summa. Tämä määritelmä lähestyy tuonnempana esille tulevaa itsetunnon määritelmää.

Psykologisessa tutkimuksessa käytetään vielä käsitettä *itseksitys*, johon kohdistuvissa asenteissa on erotettavissa kolme komponenttia: kognitiivinen, affektiivinen ja käyttäytymiskomponentti. Kognitiivisella komponentilla viitataan itseksityksen sisältöön (esim. "Olen älykäs, kookas, sosiaalinen, tavallinen..."), joka on muodostunut paitsi yksilön itse tekemien havaintojen, myös muilta ihmisiltä saadun palautteen perusteella. Tämä komponentti on siis selkeästi tiedollinen ja vastannee *minäkäsitystä*. Affektiivinen komponentti tuo esiin yksilön tunteet itseä kohtaan (esim. "Mulla on tosi rumat kädet.", "Tiedän olevani sopiva siihen työhön.", "Musta ei kyllä ole mihinkään."). Tähän komponenttiin liittyvät omanarvontunto ja itsetunto, joka jokaisen on muovattava omista hyvistä ja huonoista puolistaan. Käyttäytymiskomponentti tarkoittaa taipumusta käyttäytyä itseä kohtaan

arvoväritteisesti - väheksyen, arvostaen jne. (esim. epäonnistuneen tentin jälkeen itseä moittiminen: "Olen kyllä täysi torvi; miksi en nyt tuotakaan tajunnut.") Yksilö itse säätelee käyttäytymistään niin, että hän toimii johdonmukaisesti itsekäsityksensä mukaan. (Kalliopuska 1984: 15-18.)

Tieteellisessä kirjallisuudessa ei Ahon mukaan (mts. 10) käytetä yleensä *itsetunnon* käsitettä, mutta itsetuntoa voisi edellisen perusteella pitää minäkäsityksen affektiivisena ja evaluatiivisena ulottuvuutena. Itsetunto olisi siis yksilön henkilökohtainen arvio kyvyistään, onnistumisestaan ja omasta arvostaan. Ojasen mukaan (Ahon 1996: 10 mukaan) itsetunnon voidaan kuitenkin laajemmin tarkasteltuna katsoa pitävän sisällään kolme osa-aluetta: neutraalin itsensä havaitsemisen eli itsetietoisuuden, yksilön tietoisuuden heikkouksistaan ja vahvuuksistaan eli itsetuntemuksen sekä sen, miten arvokkaana yksilö itseään pitää eli itsearvostuksen. Hankalammin ilmaistuna itsetunto on - Hägglundin (1983: 25) mukaan - "sekä integroituneiden itsen osien että persoonallisuuden eri struktuurien loppusumma".

Keltikangas-Järvisen (1996:16) mukaan itsetunto on ihmisen minäkäsityksen positiivisuuden määrä, ihmisen sisällä oleva tunne siitä, että hän on hyvä ja arvokas. Itsetunto on ihmisen kykyä luottaa itseensä, pitää itsestään ja arvostaa itseään havaitsemistaan heikkouksista huolimatta sekä nähdä oma elämänsä tärkeänä ja ainutlaatuisena. Ahon (1996:10) mukaan hyvää itsetuntoa ja realistisen positiivista minäkäsitystä voidaan pitää samaa tarkoittavina asioina.

1.3.1 Itsetunnon kehittyminen

Itsetunto kehittyy läpi koko elämän. Se muodostuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, joka lannistaa, murskaa tai osaa oikealla tavalla kannustaa kehittymään. (Kalliopuska 1984: 59.)

Vauvaikäisellä ei vielä ole selvää käsitystä itsestään, mutta itsetietoisuus alkaa herätä noin 1-2 vuoden iässä, kun lapsi huomaa, että hän voi vaikuttaa muihin ihmisiin ja ympäristöönsä. Itsetietoisuus ei vielä kuitenkaan tarkoita, että lapselle olisi muodostunut selkeä minäkäsitys, sillä itsetietoisuus tarkoittaa itsen ja muiden

psykologisen eron tajuamista. 3-vuotiaana lapsi alkaa tietoisesti käyttää sanaa *minä*, mutta minäkäsityksen uskotaan syntyvän vasta 5-7-vuotiaana. (Aho 1996: 26-27.)

Minäkäsityksen syntyä on hankala tutkia, koska pienet lapset eivät vielä pysty kuvailemaan itseään jäsentyneesti. 3-4-vuotiaat pystyvät kyllä jo kuvaamaan ja arvioimaan itseään, mutta heidän kuvauksensa eivät ole stabiileja eivätkä realistisia. Koulunsa aloittava kykenee kuvailemaan fyysiset ominaisuutensa tarkasti ja realistisesti, mutta muiden ominaisuuksien arvioinnissa hän usein yliarvioi itseään. Eriksonin mielestä (Aho 1996: 27 mukaan) lapsi alkaa luottaa itseensä 3-4-vuotiaana, mutta alemmuudentunteet ja itsensä arvostaminen alkavat vasta 7-11 vuoden iässä.

Minäkuvan kehittymiseen vaikuttaa kolme päätekijää: Erityisesti ala-asteikäisten minäkuvan muodostumiseen vaikuttavat fyysiset ominaisuudet ja liikuntasuoritukset. Minäkuvaa muovaa lisäksi ympäristön suora tai epäsuora palaute ja arvot. Jos yksilö saa jatkuvasti osakseen moitteita ja torjumista, minäkuvasta tulee negatiivinen. Myös lähimpien ihmisten malli vaikuttaa minäkuvan muodostumiseen. Suikan tutkimuksessa (Kääriäisen 1986: 50 mukaan) todettiin, että lapsen minäkuva kehittyy paljolti vanhempien minäkuvan kaltaiseksi. Itsetunto on siis "perinnöllistä". (Kääriäinen 1986: 49-50; Keltikangas-Järvinen 1996: 176-178.)

Piaget'n mukaan (Aho 1996: 28 mukaan) käsitys oman minän pysyvyydestä syntyy 7-10 vuoden iässä ja minäkäsityksen sekä itsetunnon muodostumisen herkin aika on 5-12-vuotiaana. Tänä aikana lapsi aloittaa koulunkäynnin ja hänen elämänpiirinsä laajenee huomattavasti: hän vertailee itseään muihin ja rakentaa minäkuvaansa näkemästään, kokemastaan ja kuulemastaan, suhteet opettajiin ja kavereihin tulevat entistä tärkeämmiksi, ja lapsi saa joka päivä palautetta siitä, millainen hän on. Lisäksi 5-12-vuotias lapsi on sellaisessa kehitysvaiheessa, että hänen havainnointi- ja arviointikykynsä kehittyvät voimakkaasti, hän siis pystyy arvioimaan itseään.

Esimurrosiästä murrosikään siirtyessään lapsi kokee itsessään tapahtuvat muutokset voimakkaammin kuin ennen. Kehon ja ulkonäön muuttuminen saattavat aiheuttaa tunteen persoonallisuuden muuttumisesta. Esimurrosikäinen kuvaa itseään tapahtumien ja toimintojen kautta ja usein toistaen sitä, mitä on kuullut itsestään sanottavan. Murrosikäinen puolestaan keskittyy kuvauksessaan psyykkisiin piirteisiinsä ja yksityiseen minäänsä ja ymmärtää, että juuri niistä on kysymys, kun häntä pyydetään

kuvaamaan itseään. Murrosikäinen kykenee kuvaamaan itseään muidenkin silmin, mutta samalla hän erottaa oman yksityisen arvionsa muiden mielipiteistä ("Kaverit sanovat, että olen ujo, mutta oikeasti olen ujo vain tavatessani vieraita ihmisiä."). Murrosikäisen minäkuva ei ole vielä kovin pysyvä, koska muiden arviot ovat hänelle vielä niin tärkeitä. (Keltikangas-Järvinen 1996: 115-116.)

Minäkuvan muutokset eivät kuitenkaan ole sama asia kuin itsetunnon vaihtelu. Murrosikäisen itsetunto vaihtelee eniten 12-14-vuotiaana, mutta on todettu, että itsetunnon määrä ja laatu vakiintuvat jo varhaisina kouluvuosina. Niillä, joilla on hyvä itsetunto jo lapsena, on sellainen murrosikäisenäkin. Murrosikäisen itsetunto on tutkimuksissa todettu luultua pysyvämmäksi (ns. perusitsetunto), ja sellaisissa tutkimuksissa, joissa murrosikäisen itsetunnon kuvataan olevan todella vaihteleva, on yleensä mitattu erilaisia päivän aikana muuttuvia tunnelmia ja mielialoja eli ns. ilmapuntari-itsetuntoa. (Keltikangas-Järvinen 1996: 33-34.)

Murrosikäisillä tytöillä ns. ilmapuntari-itsetunto vaihtelee enemmän kuin pojilla, mutta määrällistä eroa tyttöjen ja poikien välillä ei ole. Sen sijaan on olemassa laadullinen itsetuntoero: tyttöjen itsetunto on riippuvainen sosiaalisista suhteista, poikien puolestaan suoriutumisesta ja suorituksista. Erityisesti saman sukupuolen sisältä tuleva hyväksyntä on tytöille tärkeää. Erot johtuvat ennen kaikkea kasvatuksesta. Poikien kasvatuksessa korostetaan suoriutumista, rohkeutta ja itsenäisyyttä, tyttöjen kasvatuksessa herkkyyttä, sopeutumista ja toisen huomioon ottamista. Tutkimustulokset vaihtelevat kulttuureittain: amerikkalaisen tytön itsetuntoon vaikuttavat ulkonäkö ja treffien määrä, suomalaisen tytön taas koulumenestys. (Keltikangas-Järvinen 1996: 67-69.) Toisaalta suomalaisten poikien itsetunto korreloi koulumenestyksen kanssa vielä enemmän kuin tyttöjen itsetunto (Keltikangas-Järvinen 1996: 183). Ja taas toisaalta hyvä itsetunto saa yksilön asettamaan tavoitteet riittävän korkealle - koulumenestyksen kannalta usko omaan osaamiseen on tärkeämpi tekijä kuin lahjakkuus (Keltikangas-Järvinen 1996: 180)!

Liikuntaa harrastavilla lapsilla on yleensä muita vahvempi fyysinen ja sosiaalinen minäkuva 12-13-vuotiaiksi asti, minkä jälkeen muutkin ominaisuudet alkavat vaikuttaa itsetuntoon. Hägglundin mukaan (1983: 25-26) nuori saavuttaa omanarvontunnon ja itsetunnon tutustumalla omaan ruumiiseensa ja oppimalla elämään seksuaalisuutensa kanssa. Liikkumalla ja urheilemalla oman kehon rajat ja

mahdollisuudet tulevat tutuiksi. Liikuntatilanteissa lapsen on pistettävä itsensä, koko kehonsa, likoon ja paljastettava fyysiset ominaisuutensa ja kehonsa kyvyt muiden edessä. Tämä voi aiheuttaa ahdistusta, jolloin sillä saattaa olla negatiivinen vaikutus minäkäsitykseen. Jos lapsi kokee kehonsa positiivisena liikuntatapahtumassa, hänen koko minäkuvansa voi vahvistua. Näin on varsinkin poikien kohdalla. Pojilla fyysiset ominaisuudet vaikuttavat suoraan suosion ja kavereiden määrään. Ahdistusta ja itsetunnon heikkenemistä erityisesti liikunnallisesti heikoille oppilaille aiheuttavat myös liikuntataitojen arvioiminen numeroin, häviöt koulun liikuntakilpailuissa ja se, että heitä ei haluta ottaa peliryhmiin. (Aho 1996: 39-40; ks. myös Kääriäinen 1986: 49.)

Murrosiässä toverisuhteiden merkitys on suuri molemmilla sukupuolilla, koska murrosikäinen peilaa itseään muista ja tarkkailee muiden reaktioita itseään kohtaan (Aho 1996: 33). Sandlerin mukaan (1983: 86) ryhmäkulttuuri on usein yritystä palauttaa yksilön horjuva itsetunto. Leiwon mukaan (1983: 106) ryhmien samankaltaistava paine heijastuu niin muotivaatteissa, muotimusiikissa kuin kielenkäytössäkin.

Kansainvälisissä vertailuissa on todettu suomalaislasten itsetunnon olevan heikko. Ilmeisesti tämä johtuu kasvatustraditiostamme, joka korostaa "kaunistavaa" vaatimattomuutta. Toisen kehumista pidetään helposti imarteluna, ja kiitosta ei osata antaa eikä ottaa vastaan. Tämän lisäksi kasvatus on vieläkin autoritaarista ("Lapset saa näkyä vaan ei kuulua", "Sun tahtos on mun taskussain"). Lasten mielipiteet eivät ole lähellekään tasavertaisia aikuisten mielipiteiden kanssa. (Aho 1996: 33-34.) Kansanrunouden ja kansatieteen arkistoista löytyy karmaisevia esimerkkejä lasten koulimisesta ja karaisemisesta. Entisaikaan aikuisten suurta illanistujaisshuvia oli puijata lapsia tekemään mahdottomia tehtäviä. Lapset pistettiin esimerkiksi etsimään veiviä, jolla sian häntä kierretään saporolle, tai ratkaisemaan käsittämättömiä arvoituksia ja sanaleikkejä. Lapsen piti oppia rohkeaksi ja olla osoittamatta säikähdystä, kipua tai loukkaantumista - ja samalla oppia käyttäytymään aikuisten lailla. (Keltikangas-Järvinen 1996: 164-165.) Vielä nykyäänkin suomalaisen lapsen suurimpia pelkoja on nolatuksi tulemisen pelko (Keltikangas-Järvinen 1996: 189)

1.3.2 Kielikyky ja itsetunto

Myös lapsen kommunikointitaidot ja erityisesti kielellinen kehittyneisyys ovat yhteydessä hyvään itsetuntoon. Lapsen identiteetin pohjana on oman äidinkielen hallinta. Kieli on samalla sekä kyky, jonka lapsi omaksuu, että pääasiallinen keino kaikkien muiden kykyjen omaksumiseen. Kun lapsi oppii puhumaan, hän oppii samalla ilmaisemaan tunteitaan ja ajatuksiaan kielen avulla. Tämä aiheuttaa hallinnan ja selviytymisen tunteen, joka puolestaan kohottaa itsetuntoa. Jokaiseen oppimistilanteeseen liittyy aina jokin määrä kielen oppimista. Oppijoiden menestyminen opinnoissaan riippuu heidän kyvystään oppia hallitsemaan opetuksen aihe ja tilanteen vaatima opetuksen kieli. Asioiden näin ollessa on helppo ymmärtää, että kielellisesti taitava lapsi menestyy koulussa ja on yleensä suosittu toveripiirissä. (Aho 1996: 54-55; Doughty 1976a:19; Doughty 1976c: 39.) Laurinen (1955: 71) on jo aikanaan todennut, että kansakoulun äidinkielen arvosana on yhteydessä kansakoulutodistuksen arvosanaan. Paitsi että kielellisesti taitava lapsi menestyy hyvin koulussa, hän myös selviytyy ongelmatilanteista helpommin kuin muut. Kielellisten taitojen kohentaminen onkin yksi keino vahvistaa heikkoa itsetuntoa. (Aho 1996: 54-55; Doughty 1976a: 19.)

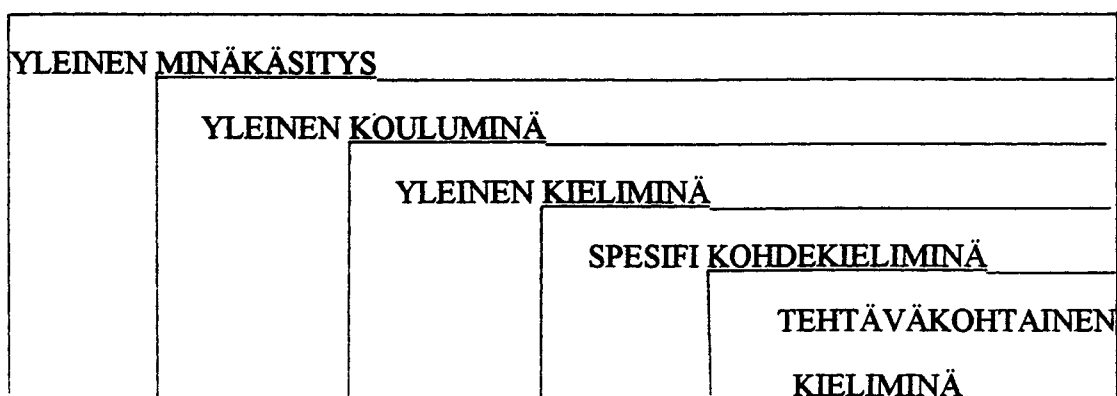
1.3.3 'Äidinkieliminä' minäkäsityksen osana

Edellä on selvitetty, mitä minäkäsityksellä ja itsetunnolla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan. Tässä minäkäsitystä eritellään tarkemmin.

Eero Laine ja Marja-Kaisa Pihko selvittivät tutkimuksessaan Kieliminä ja sen mittaaminen (1991) peruskoulun 9.-luokkalaisten kieliminää englannin kielen osalta. Kieliminä tarkoittaa vieraan kielen opiskeluun liittyvää minäkäsitystä, johon liittyvät tiedot, käsitykset, toiveet ja arvelut, joita oppilaalla on itsestään nimenomaan vieraan kielen oppijana (Laine - Pihko 1991: 15). Koska kieliminä tarkoittaa vieraan kielen oppimiseen liittyvää minäkäsitystä, tulen omassa tutkimuksessani tästä erottuakseni puhumaan äidinkieliminästä osana yleistä minäkäsitystä.

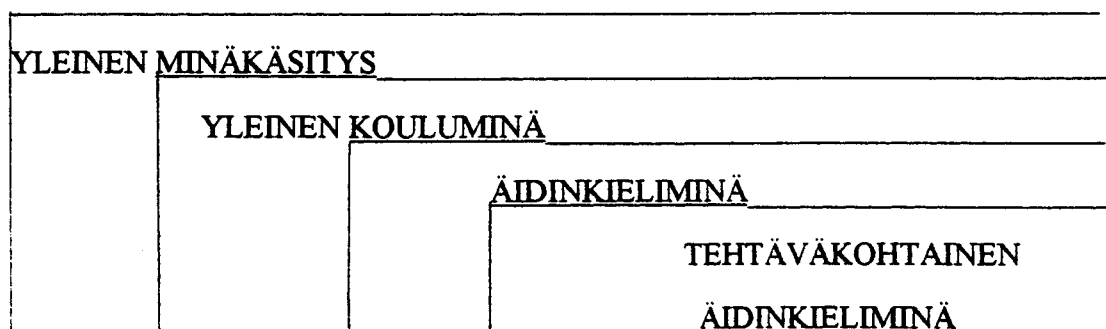
Laineen ja Pihkon tutkimuksen keskeinen idea on oletus, että koulun vieraan kielen opiskeluun liittyvä kieliminä on osa oppilaan yleistä kouluminää, joka puolestaan kuuluu osana yleiseen, kokonaisvaltaiseen minäkäsitykseen (Laine - Pihko 1991: 24).

Minäkäsityksen osa-alueita ovat tiedostettu minä, ihanneminä sekä näiden tasapainoa mittaava itsearvostus eli itsetunto, joka on myös määritelty minäkäsityksen affektiiviseksi ulottuvuudeksi (Laine - Pihko 1991: 10). Kieliminä on siis yleisen minäkäsityksen erityisalue, joka jakaantuu edelleen spesifiksi kohdekieliminäksi (Laineella ja Pihkolla englanti) ja vielä tehtäväkohtaiseksi kieliminäksi, joka saattaa vaihdella huomattavasti kielitaidon osa-alueittain (Kuvio 1.) (Laine - Pihko 1991: 25). Lisäksi kaikki nämä tasot ovat olemassa sekä tiedostettuina että ihanteina ihanneminänä, ihannekouluminänä, ihannekieliminänä ja niin edelleen (Laine - Pihko 1991: 17).



Kuvio 1. Kieliminä laajemmassa perspektiivissä ja sen eriytyminen

Tässä tutkimuksessa tukeudutaan Laineen ja Pihkon ajatuksiin: Yleisen minäkäsityksen yksi osa-alue on yleinen kouluminä, ja yleisen kouluminän yksi osa-alue on äidinkieli. Äidinkieli puolestaan voidaan jakaa useaan tehtäväkohtaiseen äidinkieliin. (Kuvio 2.)



Kuvio 2. Oman tutkimuksen käsitteistö

1.3.4 Kielenoppimiseen vaikuttavat affektiiviset tekijät ja estot

Viime vuosikymmeninä on tutkittu paljon vieraan kielen oppimiseen vaikuttavia affektiivisiä tekijöitä ja niistä erityisesti negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä. Mielenkiinnon kohteeksi ovat nousseet opiskelijat, joilla pitäisi olla normaalit valmiudet oppia vieraita kieliä menestyksellisesti, mutta joiden oppimistulokset eivät jostakin syystä vastaa odotuksia. Uusimmassa tutkimuksessa negatiivisia affektiivisiä tekijöitä kutsutaan yleistävästi suotimeksi eli filteriksi. (Laine - Pihko 1991: 4-5.) Filteri liitetään yleensä Stephen Krashenin input-teoriaan, jossa affektiivisten tekijöiden oletetaan voivan toimia kielenomaksumista estävänä suotimena. Suodin, filteri, on ikään kuin henkinen tukos, "mental block", joka estää tietoa pääsemästä oppijan aivojen prosessoitavaksi: "the filter is that part of the internal processing system that subconsciously screens incoming language based on what psychologists call "affect": the learner's motives, needs, attitudes, and emotional states" (Dulay, Burt & Krashen 1982: 46).

Laineen ja Pihkon mukaan (1991: 13) minäkäsitys määrää, miten yksilö eri tilanteissa toimii: yksilöllä on omiin kokemuksiinsa perustuvia odotuksia siitä, mitä hänelle erilaisissa tilanteissa tulee tapahtumaan, ja nämä odotukset voivat olla tilanteeseen nähden joko positiivisia tai negatiivisia. Yksilö pyrkii jatkuvasti harmoniaan ulkomaailman ja itsensä välillä, mutta hän voi kokea, ettei pysty toimimaan tilanteen vaatimusten mukaisesti. Tämä voi johtaa sopeutumattomuuden ja vaivautuneisuuden tunteisiin ja virittää minän puolustuskannalle. (Burns 1982: 9.) Ahdistuneisuus, jännittyneisyys ja muut negatiiviset tunteet hankaloittavat yksilön toimintaa - opiskelua ja oppimista samalla tavalla kuin muitakin toimintoja (Burns 1982: 183; Brown 1981: 115). Erityisesti heikon itsetunnon omaavilla yksilöillä on taipumusta ahdistuneisuuteen, jännittyneisyyteen ja minän puolustusmekanismeihin - ja kouluopiskelusta on todettu, että alhainen suoritustaso ja voimakas ahdistuneisuus liittyvät systemaattisesti toisiinsa (Laine - Pihko 1991: 13). Ahdistuksen puute ja itsevarmuus taas ovat kielenopiskeluun(kin) positiivisesti vaikuttavia seikkoja (Krashen 1981: 101).

Vaikka Krashenin, Laineen ja Pihkon ym. tutkimuksissa on keskitytty selvittämään *vieraan* kielen oppimiseen liittyviä affektiivisia tekijöitä ja estoja, samat asiat ovat sovellettavissa myös äidinkieleen ja sen oppimiseen. Yhtä lailla heikon itsetunnon omaava yksilö kokee äidinkielen oppimistilanteessa itsensä epävarmaksi ja "huonoksi", ja näin hänelle voi aikaa myöten kehittyä vastaavanlainen henkinen tukos, joka estää uuden tiedon vastaanottamisen ja oppimisen - tai kieleen liittyvän luovan kanavan tukkeutumisen: esimerkiksi tekstiä ei vain synny siinä tilanteessa, kun sitä pitäisi syntyä.

1.4 Itsetunto ja koulu

1.4.1 Itsetunto opetussuunnitelmissa

Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmat on laadittu lähtökohdasta, jonka mukaan jokainen yksilö on luonnostaan utelias, aktiivinen ja oppimishaluinen. Tällaisen ihmiskuvan takana on käsitys lapsesta ja nuoresta terveen itsetunnon omaavana, persoonallisena yksilönä. (OPM:n työryhmien muistioita 29/1997, liite 4: 1; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994: 12.) Peruskoulun opetussuunnitelmassa käsitellään itsetuntoa ja sen kehitystä sekä yleisessä että ainekohtaisissa osioissa niin, että itsetunto on mainittu lähes jokaisen aineen kohdalla (OPM:n työryhmien muistioita 29/1997, liite 4: 6).

Yleisessä osassa on tuotu esille sekä varsinaisia itsetuntoon liittyviä kysymyksiä että toimintoja, jotka voidaan suorittaa sitä paremmin, mitä vahvempi itsetunto oppilaalla on. Esimerkiksi kun opetussuunnitelmassa mietitään koulun arvoperustaa, koulu velvoitetaan edistämään oppilaiden fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia, jotka ovat osa "tasapainoisen, omaa elämänsä hallitsevan yksilön yleissivistystä" (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994: 14).

Oppilasarviointia käsittelevässä luvussa itsetuntokasvatus tulee erittäin selkeästi esille. Opetussuunnitelman perusteiden tekijät ovat olleet hyvin tietoisia siitä, miten arviointi vaikuttaa yksilön minäkuvan kehittymiseen ja tavoitteiden asettamiseen. Tavoitteena on tukea oppilaan yksilöllisten oppimisprosessien edistymistä, itsetunnon vahvistumista ja omien kykyjen ja taitojen tunnistamista - arvioinnin pitäisi siis

kokonaisuudessaan selkeyttää oppilaan minäkuvaa. Erityisesti tämä korostuu silloin, kun yksilöllinen valinnanvapaus ja koulujärjestelmän joustavuus lisääntyvät. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994: 24-25.)

Ainekohtaisissa osioissa itsetunto tuodaan esille kyseisen aineen näkökulmasta. Itsetunto on liitetty niin matematiikkaan kuin liikuntaankin, mutta erityinen asema itsetunnolla ja sen kehittymisellä on äidinkielen opetussuunnitelmassa - samaten kuin aihekokonaisuuksissa kiinteästi äidinkieleen liittyvässä viestintäkasvatuksessa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994: 35). Opetussuunnitelman perusteissa sanotaan suoraan (1994: 42) äidinkielen opiskelun yleistavoitteen olevan, että "oppilaan itseluottamus sekä ilmaisuhalu ja -rohkeus vahvistuvat". Samaten puhutaan identiteetin vahvistumisesta. Tämä toistuu muidenkin äidinkielen (modersmålet, saame, romanikieli, vieraskielisten lasten äidinkieli, viittomakieli) opetussuunnitelmissa (OPM:n työryhmien muistioita 29/1997, liite 4: 6). Ilmaisurohkeutta pidetään tärkeänä, sillä "itseensä luottavalla, ilmaisukykyisellä ja vaikuttamaan pystyvällä ihmisellä on mahdollisuus rakentaa yhteyksiä yli kulttuurirajojen ja kantaa vastuuta ympäristöstään" (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994: 46).

Tutkimuksessan Peruskoululaisen minäkäsitys Eira Korpinen kritisoi Peruskoulun opetussuunnitelman itsetuntotavoitteita. Vaikka Opetussuunnitelman perusteissa viitataan useaan otteeseen oppilaiden minäkäsityksen ja itsetunnon kehittämiseen, tavoitteet jäävät kauas käytännöstä. Näin on, koska tavoitteet on annettu oppilaalle eikä koulujärjestelmälle, vaikka tavoitteisiin pyrkimisen pitäisi lähteä ennen muuta itse järjestelmästä. (Korpinen 1990: 5, 7.)

1.4.1 Itsetunto koulun arjessa

Koulukasvatuksen yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi on määrätty oppilaan itsetunnon kehittäminen (Keltikangas-Järvinen 1996: 186). Koulussa oppilaan pitäisi tiedollisten tavoitteiden lisäksi oppia yhteistyötä, toisten kunnioitusta ja vastuun ottamista itsestään ja muista ja saada luottamuksellisia aikuiskontakteja silloinkin, kun niitä kotona ei ole (Murto 1989: 7). Itsetunnon kehityksen lähtökohta on äidin ja isän kyvyssä vastata lapsen tarpeisiin, ja koululla on tärkeä tehtävä niin myönteisesti alkaneen kehityksen

tukemisessa kuin häiriintyneen kehityksen korjaamisessa (Murto 1989: 55). Koulu on tärkein perheen ulkopuolinen yhteisö, jossa oppilaalla on mahdollisuus oppia ja kasvaa lähes vuosikymmenen kestävässä saatossa itsenäiseksi, itseensä luottavaksi ja vastuuntuntoiseksi kansalaiseksi. (Murto 1989:7.)

Vaikka itsetuntokasvatus onkin muotoiltu yhdeksi kauniiksi tavoitteiksi muiden joukkoon, siitä ei ole keskusteltu riittävästi. Nykyisellään opettajien kasvatustehtävää voidaan pitää lähes kohtuuttomana: jo koululaitoksen vanhat rakenteet ja traditiot tekevät mahdottomaksi sen, että jokainen lapsi ja nuori viihtyisi koulussa. (Keltikangas-Järvinen 1996: 186-187.) Lapset elävät nykyään monissa sellaisissa alakulttuureissa, taustaryhmissä ja perherakennelmissa, joilla ei ole mitään sijaa koulun maailmassa. Siksi on niin paljon oppilaita, jotka eivät kerta kaikkiaan tunne koulua omakseen - koululla ei ole tarjota heille onnistumisen elämyksiä tai hyödyllisten taitojen harjoittelua. (Tätä on hauska verrata koulun kielenkäytön vastakulttuuriin, kompakysymyksiin, joiden tarkoituksena on nolata tietämätön (!) ja osoittaa kuuluvansa ryhmään tietämällä vastaukset (Leiwo 1983: 112).) Tästä huolimatta kulttuurissamme arvostetaan edelleen koulumenestystä todella paljon, vaikka kouluarvostelussa tiedolliset taidot korostuvat esim. motorisen lahjakkuuden ja sosiaalisen vastuuntunnon kustannuksella (Murto 1989: 11; Keltikangas-Järvinen 1996: 193). Osa ikäluokasta "sopii" oikein hyvin kouluun ja omaksuu koulussa tarvittavat opiskelutaidot, osa syrjäytyy jo varhaisessa vaiheessa. Silti koulun tulisi huolehtia kaikista oppilaista samalla tavalla. (Keltikangas-Järvinen 1996: 190.)

Kalliopuskan (1984: 77) mukaan lapsen aloitekyky voidaan musertaa ja työnteon ilo latistaa jo ensimmäisinä kouluvuosina. Kun oppilaan motivaatio opiskella on tukahdutettu ja häneen ei ole panostettu onnistumisen odotuksilla, hän passivoituu ja oppii avuttomuuden. Opittu avuttomuus on tyttöjen keskuudessa yleisempää kuin poikien (Keltikangas-Järvinen 1996: 183). Nuori voi menestyä hyvin harrastuksen parissa, sosiaalisissa suhteissaan ja kokea itsensä muutenkin "onnistuneeksi yksilöksi" - ainoa paikka, jossa pettymykset seuraavat toisiaan, on koulu. Jos oppilas kokee, että aina on joku, joka osaa ja tietää paremmin kuin hän, hän lakkaa yrittämästä ja passivoituu täysin. Pysyvä tunne epäonnistumisesta ei voi olla vaikuttamatta yksilön itsetuntoon. (Keltikangas-Järvinen 1996: 180-181.) Myös opettajan tiedostetut tai tiedostamattomat asenteet oppilaita kohtaan ovat helposti aistittavissa, ja niiden

painoarvo on uskomattoman suuri. Eräässä tutkimuksessa opettajille annettiin lukukauden alussa oppilaille arvotut älykkyydosamäärät, ja lukukauden lopussa jokainen oppilas suoriutui koulusuoritustestistä juuri ”oman” ÄO:nsä mukaisesti. (Keltikangas-Järvinen 1996: 191-192.)

2 TUTKIMUSMENETELMÄ

2.1 Tutkimuksen empiiriset ongelmat ja hypoteesit

Pro gradu -työni tarkoituksena on selvittää, miten yksilön minäkäsityksen itsearvostus-osa-alue sekä kielellinen kyvykkyys korreloivat keskenään. Tarkoitukseni ei ole suorittaa täydellistä minäkäsitysanalyysiä, vaan selvittää pelkästään itsearvostuksen ja kielellisen kyvykkyuden suhde.

Tutkimusongelma 1. Tärkein selvitettävä empiirinen ongelma on, miten oppilaan itsearvostus ja äidinkielen taidot/kielellinen kyvykkyys liittyvät toisiinsa. Hypoteesi tähän ongelmaan on, että koska äidinkielen taidot vaikuttavat koko oppilaan muidenkin aineiden opiskeluun sekä koko elämään (harrastukset, toverisuhteet tai niiden puute), niillä on suuri merkitys oppilaan itsearvostukselle. Yksilön minäkäsitys ja erityisesti itsearvostus kehittyvät vuorovaikutuksessa sen palautteen kautta, jota yksilö saa tärkeiltä ihmisiltä siinä ympäristössä, jossa hän elää, ja kieli on kommunikaation väline.

Tutkimusongelma 2. Liittyvätkö viimeisimmän koulutodistuksen äidinkielen numero ja kirjoitustehtävän perusteella mitattava kielellinen kyvykkyys toisiinsa eli kertooko äidinkielennumero kielellisestä kyvykkyydestä? Hypoteesini mukaan ei välttämättä, sillä koulun on katsottu kannustavan kilttejä, hiljaisia tyttöjä, jotka eivät välttämättä ole kielellisesti niin omaperäisiä kuin jotkut huonompia numeroita saavat ”kapinalliset” - tytöt pärjäävät kokeissa ja kirjoittavat kiltisti annetuista aiheista, mutta huonommin koulun systeimeihin sosiaalistuneet pojat voivat monesti olla kielellisesti luovempia, kuin mitä äidinkielennumerosta voisi päätellä.

Tutkimusongelma 3. Kuinka paljon ikä vaikuttaa minäkäsitykseen ja itsetuntoon? Entä kielelliseen kyvykkyyteen? Välttämättä ikä ei osoittaudu kovin tärkeäksi tekijäksi, sillä koehenkilöt ovat kaikki aika lailla samanikäisiä.

Tutkimusongelma 4. Onko sukupuolella merkitystä tässä asiassa? Vielä nykyäänkin elää sitkeästi luulo, että tytöillä on poikia parempi "kielipää" ja että pojat ovat heikkoja tyttöjä vahvempia itsetunnoltaan, mutta oletukseni mukaan näin ei välttämättä ole.

2.2 Tutkimuksen aineisto ja otanta

Tutkimuksen aineistona on 24:n ammatillisessa koulutuksessa (hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan peruslinja, jolta käytännössä valmistuu kokiksi tai tarjoilijaksi) opiskelevan nuoren kirjoitelmat (1/opiskelija) sekä heidän tekemänsä itsetuntotestit. Koehenkilöt ovat 16-24-vuotiaita ja opiskelevat ensimmäistä tai toista vuottaan peruskoulupohjaisella linjalla Vaasan liiketalous- ja hotelli-instituutin hotelli- ja ravitsemiskoulutuksen yksikössä. Osalla siis on takanaan jo pitkäkin kokemusta työelämästä tai muista kouluista, mutta suurin osa on kuitenkin suoraan peruskoulun jälkeen opiskelemaan tulleita. Koehenkilöt ovat kolmelta eri luokalta.

Koehenkilöiden pieni määrä (24) johtuu siitä, että tutkimus toteutettiin kahdessa osassa - joulukuussa 1998 tehtiin itsetuntotesti ja maaliskuussa 1999 kirjoitettiin tekstejä - kaikki luokkien opiskelijat eivät luonnollisesti olleet paikalla molemmilla kerroilla. Kvantitatiiviseksi tutkimukseksi koehenkilöiden määrä tietysti on suhteellisen pieni, mutta kvantitatiivisen analyysin pohjalta on tässä vielä valittu lähempään, kvalitatiiviseen tarkasteluun tekstit koehenkilöiltä, joiden tulokset ovat kvantitatiivisessa valossa poikkeuksellisia.

2.3 Tutkimuksen aineiston kerääminen

Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdessa osassa: Joulukuussa 1998 koehenkilöt täyttivät Likert-tyyppisen asenneväittämiä sisältävän kyselylomakkeen, jolla mitattiin koehenkilöiden yleistä minäkäsitystä, kouluminää ja äidinkieliminä. Lomakkeita täytettiin äidinkielen tunneilla, ja niihin vastaamiseen kului suurimmalla osalla aikaa 25-

30 minuuttia. Kysymyksiä luonnehdittiin “kivoiksi” ja “osin helpoiksi, osin hankaliksi”. Lomake on LIITTEENÄ 1.

Aineiston toinen osa kerättiin maaliskuussa 1999 kirjoittamalla opiskelijoilla tekstejä. Jotta jokainen koehenkilöistä todellakin tuottaisi tekstin (ja jotta “mä en keksi mitään” -ongelmilta vältyttäisiin), virikkeenä käytettiin vanhaa ja hyväksi havaittua luovan kirjoittamisen harjoitusta, jossa opiskelijoille jaetaan sanomalehdestä poimittuja pikku-uutisia. Uutisista opiskelijat sitten valitsevat itselleen sopivan henkilöhahmon, jonka rooliin asettuvat ja jonka elämästä kirjoittavat. Annoin kirjoittamistilanteessa vinkiksi, että voi kirjoittaa esimerkiksi tapahtumista, jotka uutisen tapaukseen johtivat, tai vaikka jonkun henkilön elämäkerran, jos siltä tuntuu. Virikkeeksi jaetut pikku-uutiset ovat LIITTEESSÄ 2. Tekstien kirjoittamiseen oli varattu yksi tunti, 45 minuuttia, ja nopeimmat selvisivät valmiiksi kymmenessä minuutissa. Suurimmalla osalla aikaa kului kuitenkin nelisenkymmentä minuuttia, muutamalla hieman yli 45 minuuttia. Virikeuutisten aiheet tuntuivat olevan kiinnostavia ja hyviä, koska jokainen paikallaollut opiskelija todellakin kirjoitti tekstin ja suurin osa silminnähden innostui aiheista.

2.4 Tutkimuksen mittarit ja muuttujat

Mittavälineitä oli kaksi: itsetuntoa mittaava Likert-tyyppinen asenneväittämiä sisältävä kyselylomake, johon vastattiin äidinkielen tunneilla joulukuussa 1998, sekä koehenkilöiden kirjoittamat tekstit. Kyselylomakkeen täyttämiseen oli varattu aikaa 45 minuuttia, mutta suurin osa opiskelijoista suoriutui siitä 25-30 minuutissa. Asteikko oli viisiportainen ja sen ääripäät olivat “täysin samaa mieltä” ja “täysin eri mieltä”. Osa väittämistä oli positiivisia, osa negatiivisia, mutta ne jälkikoodattiin samanmerkkisiksi. Väittämät oli koottu aikaisemmista tutkimuksista ja lisäksi sinne oli lisätty joitakin juuri äidinkieliminä mittaavia väittämiä, joita ei ole käytetty aiemmin missään muualla. Väittämiä oli yhteensä 62. Tutkimusaineistossa niistä muodostettiin 6 summamuuttujaa edustamaan tutkimuksen teoreettisia käsitteitä. Summamuuttujat olivat nimeltään Minä itse omilla silmilläni (A), Minä ja koulu (B), Minä ja äidinkieli (C), Elämäni ongelmat (D), Ongelmat äidinkielessä (E) ja Ongelmat erilaisissa äidinkielen tehtävissä (F) (ks.

LIITE 1). Tilastollisessa käsittelyssä muuttujista käytettiin numerointia A1, A2, A3 ja niin edelleen.

Tutkimuksessa käytettiin edellisten lisäksi myös neljää taustamuuttujaa: sukupuoli, ikä, keskiarvo peruskoulun päättötodistuksessa sekä äidinkielennumero kevään opintokortissa (1-5). Näistä kolme ensimmäistä tulivat esille kyselylomakkeessa, neljännen tutkimuksen tekijä etsi opintokorteista koehenkilöiden luvalla.

Edellistä osiota käytettiin siis itsetunnon mittaamiseen. Kielellistä kyvykkyyttä mitattiin opiskelijoiden kirjoittamista teksteistä käsin. Teksteistä tarkasteltiin ensinnäkin niiden pituutta sanoina, lauseenvastikkeiden lukumäärää, sivulauseiden määrää koko tekstistä prosentteina, vaillinaisten lauseiden lukumäärää, irrallisten sivulauseiden lukumäärää sekä välimerkkivirheiden lukumäärää. Näiden tekijöiden voidaan katsoa mittaavan kielellistä kyvykkyyttä, sillä niissä tulevat esille sekä tekstin tuottamiseen mahdollisesti liittyvät vaikeudet (tuloksena hyvin lyhyt teksti) että virkerakenteeseen ja sen monimutkaisuuteen liittyvät seikat ja lisäksi vielä yhdentyypiset virheet, joita teksteissä on (välimerkkivirheet).

Lauseenvastikkeiksi laskettiin Terho Itkosen Kielioppaan (1991: 86-90) ja Lauri Hakulisen Suomen kielen rakenne ja kehitys -teoksen (1961: 543-568) mukaan seuraavat:

1) Finaaliset lauseenvastikkeet

Valvoin useita öitä mieltien, mitä olen tehnyt ansaitakseni tämän. (KH12)

2) 1. temporaalirakenne

Tänäkin aamuna hän auringon sarastaessa lähtee kohti tutuksi tullutta työpaikkaansa satamassa. (KH6)

Minulla ei ollut mitään hätää lippuja nostaessa ku olin täyttänyt 18 jo vuosi sitten, mutta Penttiä ja Lauria jännitti ku pojat olivat vasta 5 kk ja 6 kk päästä täysikäisiä. (KH13)

3) 2. temporaalirakenne

Päästyämme pois liikkeestä menimme jonnekin syrjaiseen autiotaloon laitakaupungilla. (KH2)

Tervehdyttyään hänet siirretään Mielivankisairaalaan jatkamaan tuomion loppuun asti. (KH15)

Niinpä toiveikkaana ajattelin että kun sytytän lehdet tuleen sillä (=tulitikulla) niin vankilan palhälyttimet menee päälle ja pääsen livahtamaan sellistäni oven avauduttua. (KH19)

4) Referatiivinen lauseenvastike eli partisiippirakenne

Ala-asteelta lähtien mimulla oli tai ainakin tuntui olevan vaikeuksia niin sanotun perheeni kanssa. (KH2)

Samassa tunsin otsallani pehmeän kosketuksen, josta levisi lämmin aalto ympäri kehon, ja kuulin naisen äänen kysyvän: Miten sitä täällä voidaan? (KH4)

5) Agenttirakenne

Viinan sumentamin aivoin Raine meni miehen ja Saijan väliin. (KH3)

Kaksi tuntia tapahtuneen jälkeen Kauko palaa poliisien saattelemana takaisin vankilaan ilman minkäänlaisia pysyviä vaurioita, jossa hän istuu vielä tänäkin päivänä. (KH10)

6) Modaalirakenne

Tavanomaisen tarkastuskierroksen tehtyään hän (=vanginvartija) palaa takaisin vartiopaikalleen sytyttäen tupakan palamaan napsauttaen samalla television päälle, kun yhtäkkiä palovaroitin alkaa soida. (KH10)

Heidän tanssiessa väliin änkesi ehkä 20-vuotias mies ja rupesi tönimään Rainea, syyttäen tätä ahdistelusta tyttöystävänsä kohtaan. (KH11)

7) Kvasirakenne

On kaunis keväinen ilma ja Pekka on kuulevinaan lintujen liverrystäkin. (KH6)

Toinen koehenkilöiden teksteistä tarkasteltava seikka oli sivulauseiden määrä kaikista lauseista prosentteina. Lauseen ja virkkeen määritelmistä ja sovelluksesta tähän tutkimukseen on kirjoitettu luvussa 1.2.2.1. Lauseiksi laskettiin sellaiset tekstin jaksot, joissa on finiittimuotoinen verbi. Tällöin esimerkiksi virkkeessä *Tein niin kuin sanottiin ja juoksin nopeasti raittiiseen ilmaan.* (KH17) laskettiin olevan kaksi ja virkkeessä *Käytin huumeita ja varastelin tavaroita ja aina päädyin muorisokotiin.* (KH12) kolme lausetta. Sivulauseiksi laskettiin kaikki perinteisten koulukielioppien mukaiset sivulauseet, eli konjunktio- ja relatiiviset sivulauseet sekä kysyvät sivulauseet.

Vaillinaisiksi lauseiksi laskettiin kaikki lauseet, joista puuttuu finiittimuotoinen verbi (ks. esim. Ikola 1979: 128). Vaillinaisia lauseita olivat siten

1) huudahdukset ja muut niihin verrattavissa olevat lauseet, kuten esim.

toivotukset

*“Voi jeesus, mistähän mä taas tonkin pikkulumpun oon tänne raahannut”,
Raine pohdiskeli samalla yrittäen epätoivoisesti keksiä jotain inhimillistä pois
lähtö käskyä naiselle. (KH3)*

*On syytä mennä baariin ja sitten kotiin nauttimaan kotoisesta illasta lapsien
kanssa. Hyvää loppuiltaa. (KH16)*

2) kieleen vakiintuneet tai puhkielämäiset lauseet

*He päättivät lähteä etsimään häntä, mutta turhaan / häntä ei löytynyt. (KH5)
Suuntana tietenkin Tax Free-myymälä. (KH7)*

*“Mitä sä täällä istut yksinäs, sun piti tulla mun kanssa kauppaan ostamaan
viinaksia?” “En mä mitään, mennään vaan.” (KH11)*

*Kun palo oli kokonaan sammutettu ja omistajille eli Saliineille ilmoitettu,
lähdin kotiin ja kuinkas ollakaan sielä odotti musta savu keittiössä ja palanut
ruoka uunissa! (KH24)*

3) sekä lauseet, joista predikaattiverbi oli “unohtunut”

*Pari vuotta taas eteenpäin, jolloin jäin kiinni huumeiden hallussapidosta ja
käytöstä. (KH2)*

Pelkkä vaillinaisten lauseiden lukumäärä ei vielä kerro kielen kehittyneisyydestä tai kielellisestä kyvykkyydestä, joten vaillinaisten lauseiden käytöstä annettiin pisteitä seuraavan järjestelmän mukaan: 1 = useita “huonoja”, ei kovin mietitystä tai kehittyneestä ilmaisusta kertovia vaillinaisia lauseita (esim. Jahuu, pian ollaan terminaalissa. KH7; Pukeuduin parhaisimpiini / ja sitte menoksi! KH22). 2 = yksi “huono” tai useita “huonoja” ja yksi “hyvä” vaillinainen lause. 3 = ei vaillinaisia lauseita. (Tässä tutkimuksessa katsottiin, että se, ettei käytä vaillinaisia lauseita ollenkaan, on parempi kuin että niitä käyttää “huonosti” ja tyylittömästi.) 4 = yksi “hyvä” tai useita “hyviä” ja yksi “huono” vaillinainen lause. 5 = vain “hyviä” vaillinaisia lauseita, kaikin puolin ansiokkaasti käytettynä tyylikeinona (esim. Puutarha, letku... Puutarhaletku! Hyökkäykseen! Juoksin nopeasti puutarhaan. KH17 - KH17 oli koko aineistossa ainoa, joka sai osiosta täydet viisi pistettä. Hänen tekstinsä on myös

analysoitu kvalitatiivisesti ja se on kokonaisuutena luettavissa liitteessä 5.). On huomattava, että tämänkaltainen tyyliseikkojen pisteyttäminen ei ehkä kerro asiasta koko totuutta ja että aina liikutaan vaarallisilla vesillä, kun tekstejä ja niiden osia ruvetaan arvottamaan näin, mutta esimerkit puhukoot puolestaan - pelkkä määrien laskeminen ei olisi ollut tutkimuksen kannalta järkevää eikä kertonut kielellisestä kyvykkyydestä.

Sivulause ei voi esiintyä ilman päälauseita. Mikäli näin on, sivulause on irrallinen. Irrallisia sivulauseita löytyi tutkimusaineistosta kaksi: *Tai sitten kun muistan taas, että mimulla oli käsiraudat ja olin pillerin vallassa. (KH18) Koska me ei oikein muutenkaan pidetty ruotsalaisista, joten siitä syntyi tappelu. (KH17)* Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole selvittää, millaisia erilaisia sivulauseita ja missä suhteessa koehenkilöt käyttävät, joten edellinen riittänee sivulauseista.

Seuraava teksteistä laskettava muuttuja oli välimerkkivirheiden määrä. Voidaan spekuloida, kertooko virheiden määrä juurikaan kielellisestä kyvykkyydestä vai enemmänkin sovinnaisesta sääntöjen noudattamisesta. Virheiden määrä otettiin kuitenkin mukaan, koska yksi kielellisen kyvykkyyden tunnuspiirteistä on tietysti luovuus, se, että käyttää kieltä uutta luovalla tavalla, vanhoista konventioista poiketen ja jopa välimerkkisäännöistä piittaamatta. Jatkossa ei tulla kuitenkaan automaattisesti olettamaan, että paljon välimerkkivirheitä tekevä kirjoittaja olisi kielellisesti luova tai kyvykäs.

Välimerkkivirheiksi laskettiin seuraavat:

1) pilkku puuttuu/väärässä paikassa

Mimusta rupesi tuntumaan / ettei muita vaihtoehtoja enää ole kuin itsemurha, joten yritin tappaa itseni häkämyrkytykseen, sytyttämällä sellissäni kaikki löytämäni paperit tuleen. (KH1)

Raine alkoi jo olla aika tuiterissa / kun hän näki Saijan, oman Saijansa / tanssivan kiinni toisessa miehessä. (KH3)

Oli torstai / ja satoi vettä. (KH13)

2) piste puuttuu/väärässä paikassa. Mikäli virkerajan kohdalle olisi voinut laittaa myös jonkin muun välimerkin esim. tyylyistä, tapausta ei laskettu välimerkkivirheeksi.

Asuimme yhdessä 1,5 vuotta, ja minulle tapahtui aivan hämmästyttäviä asioita // voitin lotossa 20 miljoonaa. (KH12)
Viikonloppuna tehdään ratsioita vaasassa ja paljon // (KH16)

Tekstinsä loppuun koehenkilöitä pyydettiin vielä vastaamaan kahteen kysymykseen: 1) Pidätkö kirjoittamisesta? (Vastausvaihtoehdot a) kyllä, b) joskus, c) en) 2) Onko se sinulle helppoa? (samat vastausvaihtoehdot) Kysymysten mukaan ottaminen johtuu siitä, että kirjoittaminen mielletään helposti "tunteelliseksi" alueeksi, jolla onnistuminen vaatii erityislahjakkuutta tai vähintäänkin "inspiraatiota" - tarkoituksena oli siis kartoittaa opiskelijan omia mielikuvia kirjoittamisestaan.

2.5 Aineiston tilastollinen käsittely

Aineiston tilastollinen käsittely tehtiin SPSS 8.0 -ohjelmalla Jyväskylän yliopiston atk-keskuksessa. Käsittelyssä käytettiin hyväksi korrelaatioiden tarkastelua. Muuttujia verrattiin paitsi keskenään, myös taustamuuttujiin. Tilastollisessa käsittelyssä lauseenvastikkeet, vaillinaiset lauseet ja välimerkkivirheet suhteutettiin tekstin pituuteen, sivulauseiden prosenttiosuus oli jo valmiiksi suhteutettu. Lisäksi sukupuolten välisiä eroja verrattuna minäkäsitysmittarin tuloksiin sekä kaikkiin muihin muuttujiin (paitsi ikään, koska koehenkilöt olivat niin saman ikäisiä) tutkittiin t-testillä. Reliabiliteettianalyysillä (Cronbachin alfa) selvitettiin, mitkä osakysymykset olivat reliaabeleita, mitkä eivät, ja ei-reliabelit (alfa-kerroin $> 0,7$) poistettiin lopullisista tuloksista. Alfa-kerrointa huonontavina poistettiin väittämät A2, A6, B2, B3, C1, C3, D4 ja E4 (A = Minä itse omilla silmilläni, B = Minä ja koulu, C = Minä ja äidinkieli, D = Elämäni ongelmat, E = Ongelmat äidinkielessä, F = Ongelmat erilaisissa äidinkielen tehtävissä) (ks. Taulukko 1.).

Korrelaatioiden tarkastelussa käytettiin seuraavaa järjestelmää, jonka mukaisesti myös tulososion taulukot ovat luettavissa: $0,01 < p < 0,05$ = tilastollisesti melkein merkitsevä (*), $0,001 < p < 0,01$ = tilastollisesti merkitsevä (**), $p < 0,001$ = tilastollisesti erittäin merkitsevä (***)

	alfa jos kaikki mukana	alfa jos huonoimmat kert. poistettu
A Minä itse omilla silmilläni	,6327	,6808
B Minä ja koulu	,6679	,7684
C Minä ja äidinkieli	,7565	,8008
D Elämäni ongelmat	,7503	,7622
E Ongelmat äidinkielessä	,7780	,8051
F Ongelmat erilaisissa äidinkielen tehtävissä	,7165	-

Taulukko 1. Minäkäsitysmittarin reliabiliteettitestausta (Cronbachin alfa)

3 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tulokset esitellään seuraavassa Pearsonin korrelaatiokertoimien avulla. Ensiksi käsitellään taustamuuttujat (sukupuoli, ikä, peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo ja viimeisin äidinkielennumero), sen jälkeen muut löydetty korrelaatiot sekä itsetuntomittarista että koehenkilöiden kirjoittamien tekstien muuttujista. Kaikki korrelaatiot ovat LIITTEESSÄ 3. Tuloksia pohditaan tutkimusongelmittain luvussa 4.1.

3.1 Taustamuuttujiin liittyvät tulokset

3.1.1 Sukupuoli

Sukupuolen merkitystä tutkittiin t-testillä, jossa sukupuolten väliset varianssit osoittautuivat minäkäsitysmittarin osalta suurin piirtein samansuuruisiksi. Taulukosta 2 on luettavissa, että ainoa osio, jossa sukupuolten välisissä keskiarvoissa on edes jonkinlaisia eroja, on osio E, Ongelmat äidinkielessä. Tässä osiossa tytöt saivat hieman korkeampia variansseja kuin pojat. Taulukosta 3 selviää, että tytöt saavat hitusen parempia keskiarvoja peruskoulun päättötodistuksiinsa, samoin heidän

äidinkielennumeronsa ovat poikien numeroita parempia. Pojat kirjoittavat hieman pitempiä tekstejä, mutta niissä on myös enemmän välimerkkivirheitä.

	SP	N	KA.
A Minä itse omissa silmissäni	N	15	3,6000
	M	9	3,6250
B Minä ja koulu	N	15	3,4267
	M	9	3,2444
C Minä ja äidinkieli	N	15	3,2727
	M	9	2,9010
D Elämäni ongelmat	N	15	3,3752
	M	9	3,5356
E Ongelmat äidinkielessä	N	15	4,2948
	M	9	3,8123
G Ongelmat erilaisissa äidinkielen tehtävissä	N	15	3,2222
	M	9	3,2037

Taulukko 2. Minäkäsitysmittarin sukupuolierojen keskiarvot

Muuttuja	SP	N	KA.
Peruskoulun päättö- todistuksen keskiarvo	N	13	2,69
	M	8	2,50
Viimeisin äidinkielen- numero	N	15	3,20
	M	9	2,89
Tekstin pituus sanoina	N	15	200,60
	M	9	220,22
Lauseenvastikkeiden määrä (ei suhteutettuna tekstin pituuteen)	N	15	1,60
	M	9	1,11
Sivulauseita (%)	N	15	22,60
	M	9	20,22

Vaillinaiset lauseet (lkm.)	N	15	3,60
	M	9	1,67
Vaillinaiset lauseet pisteystettynä	N	15	2,80
	M	9	2,67
Irralliset sivulauseet (lkm.)	N	15	-
	M	9	,22
Välimerkkivirheet (lkm.)	N	15	8,27
	M	9	15,33
Kysymys A (Pidätkö kirjoittamisesta?)	N	15	1,80
	M	7	2,14
Kysymys B (Onko se sinulle helppoa?)	N	15	2,00
	M	7	1,86

Taulukko 3. Sukupuolikohtaiset keskiarvot muiden kuin minäkäsitysmittarin muuttujien osalta.

3.1.2 Ikä

Muuttuja	Korrelaatio iän kanssa
Viimeisin äidinkielennumero	,412**
Peruskoulun päättötodistuksen ka.	,454**
Tekstin pituus	,420*
Välimerkkivirheet (suht. osuus)	-,426*
Minä itse omilla silmilläni	,487*
Minä ja koulu	,480*
Minä ja äidinkieli	,644**

Taulukko 4. Iän merkitsevyys muihin muuttujiin nähden (Pearsonin korrelaatiokertoimet)

Kuten taulukosta 4 näkyy, ikä osoittautui tässä tutkimuksessa hyvin merkittäväksi tekijäksi, ja sillä huomattiin olevan vaikutusta moniin asioihin. Äidinkielenumeron ja iän välillä on tilastollisesti merkitsevä korrelaatio, samaten yleisen kouluminän ja iän. Myös iän ja äidinkielen välillä on tilastollisesti merkitsevä korrelaatio.

Iällä ja tekstin pituudella on melkein merkitsevä korrelaatio, samoin iällä ja välimerkkivirheiden suhteellisella määrällä. Vanhemmat koehenkilöt siis kirjoittavat pitempiä tekstejä, joissa on vähemmän välimerkkivirheitä, nuoremmat lyhyempiä ja virheellisempiä.

3.1.3 Peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo

Peruskoulun päättötodistuksen keskiarvon ja viimeisimmän äidinkielennumeron välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä korrelaatio ($,454^*$), samaten keskiarvo ja yleinen kouluminä liittyvät näissä tuloksissa yhteen (merkitsevä korrelaatio $,646^{**}$). Muita merkitseviä korrelaatioita peruskoulun päättötodistuksen keskiarvoon ei liity.

3.1.4 Viimeisimmän todistuksen äidinkielennumero

Viimeisimmän todistuksen äidinkielennumerolla ja tekstin pituudella sekä lauseenvastikkeiden määrällä tekstissä on melkein merkitsevä korrelaatio. Samaten äidinkielennumero ja Kysymys A (Pidätkö kirjoittamisesta?) ovat melkein merkitsevässä korrelaatiosuhteessa keskenään.

Äidinkielennumerolla ja yleisellä minäkäsityksellä on tilastollisesti merkitsevä korrelaatio, samaten äidinkielennumeron ja äidinkieliminän välillä on melkein merkitsevä korrelaatio.

Muuttuja	Korrelaatio ÄK-nron kanssa
Tekstin pituus	$,436^*$
Lauseenvastikkeiden osuus	$-,486^*$
Kysymys A	$-,485^*$
A Minä itse omissa silmissäni	$,537^{**}$
C Minä ja äidinkieli	$,414^*$

Taulukko 5. Viimeisimmän todistuksen äidinkielennumeron merkitsevyys muihin muuttujiin nähden (Pearsonin korrelaatiokertoimet)

Yleiset elämän ongelmat, ongelmat äidinkielessä ja erilaisissa äidinkielen tehtävissä eivät korreloi taustamuuttujien kanssa. Iällä, sukupuolella, peruskoulun päättötodistuksen keskiarvolla ja viimeisimmän todistuksen äidinkielennumerolla ei siis ole yhteyttä elämän ja äidinkielen ongelmiin.

3.2 Tekstin muuttujiin liittyvät tulokset sekä kirjoittamisen helppoutteen liittyvien kysymysten tulokset

Tekstin pituudella ja viimeisimmän todistuksen äidinkielennumerolla oli melkein merkitsevä korrelaatio ($,436^*$), samaten tekstin pituudella ja lauseenvastikkeiden määrällä ($-,486^*$). Hyvä äidinkielennumero tarkoittaisi siis kärjistetyksi pitkiä tekstejä ja niissä vähän lauseenvastikkeita.

Kysymys A (Pidätkö kirjoittamisesta?) ja äidinkielennumero ovat keskenään melkein merkitsevässä korrelaatioissa ($-,485^*$), samoin kysymyksen A ja vaillinaisten lauseiden kesken on melkein merkitsevä korrelaatio ($-,536^*$). Myös kysymyksen B (Onko se sinulle helppoa?) ja sivulauseiden prosenttisen osuuden välillä ($,509^*$) oli melkein merkitsevä korrelaatio. Kysymykset A ja B ovat myös keskenään tilastollisesti melkein merkitsevässä korrelaatioissa ($,666^*$) - siis jos koehenkilö ilmoittaa pitävänsä kirjoittamisesta, se melko todennäköisesti on hänestä myös helppoa. Tämä oli oletettavissa.

Tekstiin suoraan liittyvät muuttujat eivät olleet korrelaatioissa minäkäsitykseen ym. itsetuntoa mittaavien osien kanssa. Tämän tutkimuksen kohdalla näyttää siis selvältä, että testillä mitattu itsetunto ja tekstistä saadut muuttujat eivät liity toisiinsa, kun taas ikä, äidinkielennumero ja peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo ovat enemmän minäkäsitykseen liitettävissä olevia asioita.

3.3 Itsetuntomittariin liittyvät tulokset

Yleinen minäkäsitys on tilastollisesti melkein merkittävässä korrelaatioosuudessa yleisen kouluminän ($,529^*$), äidinkieliminän ($,723^*$) ja elämän ongelmien kanssa ($,520^*$). Yleinen kouluminä taas on tilastollisesti melkein merkitsevässä korrelaatioosuudessa äidinkieliminän ($,475^*$) ja elämän ongelmien ($,556^*$) kanssa.

Äidinkieliminällä ja äidinkielenopiskeluun liittyvillä ongelmilla on melkein merkitsevä korrelaatio ($,491^*$).

4 POHDINTAA JA KVALITATIIVISTA LÄHILUKUA

4.1 Pohdintaa tutkimusongelmittain

4.1.1 Tutkimusongelma 1: Itsetunto vs. kielellinen kyvykkyys

Tämän tutkimuksen tärkein tehtävä oli selvittää, liittyvätkö kielellinen kyvykkyys ja itsetunto yhteen. Hypoteesi tähän tutkimusongelmaan oli, että koska äidinkielen taidot vaikuttavat oppilaan muidenkin aineiden opiskeluun - kun on kerran oppinut oikeanlaiset ja toimivat lukemis-, kirjoittamis- ja oppimisstrategiat, opiskelu helpottuu - sekä koko muuhun elämään (toverisuhteet tai niiden puute, harrastukset), niillä on suuri merkitys oppilaan itsetunnolle. Yksilön minäkäsitys ja itsetunto kehittyvät vuorovaikutuksessa sen palautteen kanssa, jota yksilö saa tärkeiltä ihmisiltä siinä ympäristössä, jossa hän elää - ja tärkeiden ihmisten kanssa kommunikoidaan kielen avulla. Näiden syiden takia oli perusteltua olettaa, että kielellinen kyvykkyys ja itsetunto korreloisivat.

Tässä tutkimuksessa tulokset eivät kuitenkaan tue ensimmäisen tutkimusongelman hypoteesia: itsetunnon ja tekstistä mitattavan kielellisen kyvykkyuden välillä ei ilmennyt tilastollisesti edes hieman merkitseviä korrelaatioita. Tietysti täytyy ottaa huomioon myös koehenkilöiden pieni määrä sekä se, että tekstistä etsityt, virkerakenteista kertovat muuttujat eivät ehkä olleet oikeanlaisia mittaamaan juuri kielellistä kyvykkyyttä. Myös muita syitä voi olla: Ehkä nuoret aikuiset (16-24-vuotiaat) eivät enää elä sellaista ikäkautta, jossa kielenkäyttötaidot ja koulumenestys olisivat mitenkään suuresti itsetuntoon vaikuttavia asioita. Täytyy myös ottaa huomioon, että koehenkilöt olivat opiskelemassa itselleen ammattia ja kiihkeästi tönimässä työelämän ovia auki - ehkä heidän itsetuntoonsa vaikuttavat jo enemmän esimerkiksi taito käydä kokkiveistä tai kantaa täyteenahdettua brikkaa (= tarjotinta) sujuvasti sekä muut käytännölliset, ammatin hallintaan liittyvät asiat. Useimmat koehenkilöistä asuivat jo poissa kotoa, monet olivat jo vakituksessa parisuhteessa

olevia sekä jopa kumppaniensa kanssa asuvia, joten ikä ei tässä tapauksessa kerro kypsymättömyydestä tai kehittymättömyydestä - koehenkilöt eivät olleet sellaisessa kehitysvaiheessa, jossa koulumenestyksen kautta tuleva itsetunto olisi kovinkaan tärkeää.

Jos kielellisen kyvykkyyden mittariksi otettaisiin esimerkiksi monimerkityksisyyksien ymmärtäminen tai adekvaatin kielen käyttäminen erilaisissa puhetilanteissa (jälkimmäistä olisi kylläkin varsin hankalaa järjestää ilman, että tilanne tuntuisi lavastetulta - on helppo kuvitella, että 17-vuotias ei ryhdy leikkimään tilanteen vaatimalla tavalla - ja todellisten tilanteiden seuraaminen vaatisi koehenkilöiden yksilöllistä tuntemista ja pitkittäistutkimusta), tulokset luultavasti olisivat erilaisia.

4.1.2 Tutkimusongelma 2: Äidinkielennumero vs. kielellinen kyvykkyys

Toinen tutkimusongelma oli selvittää, liittyvätkö kielellinen kyvykkyys ja äidinkielennumero toisiinsa - siis kertooko äidinkielennumero kielellisestä kyvykkyydestä. Hypoteesin mukaan näin ei oletettu välttämättä olevan, sillä on todettu tyttöjen sosiaalistuvan koulun kulttuuriin ja sääntöihin paremmin kuin poikien, jolloin äidinkielen(kään) numero ei välttämättä kertoisi kielellisistä lahjoista vaan enemmänkin tottelevaisuudesta ja siitä, että on jaksanut lukea kokeisiin.

Korrelaatioiden tarkastelussa selvisi, että koehenkilöiden viimeisin äidinkielennumero todella liittyi moniin seikkoihin. Äidinkielennumero voitiin yhdistää ensinnäkin tekstien pituuksiin sekä lauseenvastikkeiden määrään. Kärjistäen voidaan sanoa, että hyviä numeroita äidinkielestä saavat kirjoittavat pitempiä tekstejä ja käyttävät vähemmän lauseenvastikkeita kuin huonompia numeroita saavat. Äidinkielennumero liittyi myös kirjoittamisesta pitämiseen - jos koehenkilö ilmoitti pitävänsä kirjoittamisesta, hänen numeronsakin oli yleensä hyvä, jos taas kirjoittamisesta ei pidetty, numero oli huonompi. Voi myös ajatella, että ihminen ylipäänsä ei pidä sellaisten asioiden tekemisestä, joissa hän kokee olevansa huono tai kyvytön: totta kai jokainen meistä nauttii asioista, joissa oikeasti on hyvä.

Äidinkielennumero liittyi myös yleiseen minäkäsitykseen sekä äidinkieliminään. Yhteys äidinkieliminään lienee selvä - jos jostakin aineesta pitää, siinä kai yleensä myös menestyy. Äidinkielennumeron yhteys yleiseen minäkäsitykseen puolestaan vaatisi

hieman lisäselvitystä, etenään kun yleisellä minäkäsityksellä ei todettu olevan yhteyttä peruskoulun päättötodistuksen keskiarvon kanssa: koulumenestyksellä ei siis ole merkitystä minäkäsityksen kannalta, äidinkielennumerolla taas on. Tämä puhuu sen puolesta, että äidinkielen taidot kuitenkin koettaisiin tärkeiksi, jopa tärkeämmiksi kuin peruskoulun päättötodistus. Ja jos näin on, kielellisten taitojen voisi olettaa korreloivan myös itsetunnon kanssa, mitä ei kuitenkaan tässä aineistossa tapahtunut. Syitä voi taas pohtia: Ehkä koehenkilöiden lähipiirissä (esim. perheessä) on painotettu kielellisten taitojen hallintaa - lapsille on luettu ja heitä on kannustettu puhumaan ja keskustelemaan aikuisten kanssa, ehkä heidän omaa lukemaanopetteluaan on tuettu ja kannustettu, kaiken kaikkiaan suhtauduttu äidinkieleen ja sen opiskeluun arvostavasti. Tai ehkä koehenkilöiden opettaja (minä) on saanut koehenkilöt vakuuttuneiksi kielen hallinnan tärkeydestä - ehkä opettaja on useampaan otteeseen puhunut, että asiansa pitää uskaltaa ja osata sanoa ja että hyvä työpaikkahakemus kertoo hakijasta kaiken oleellisen ja ehkä hän jopa aloitti kurssinsa julistamalla, että äidinkieli on koulun tärkein aine. Ainakin jälkimmäinen selitys tuntuu loogiselta, koska tiedän painottavani asiaa opetuksessani. Ehkä puheeni ovat menneet perille. Kuitenkaan opiskelijoiden itsetunto ei ole riippuvainen kielellisestä kyvykkyydestä, joten heikommillakin opiskelijoilla ehkä on sellainen käsitys, että he käyttävät äidinkieltään aivan riittävän hyvin - tai sitten asialla todellakaan ei koeta olevan merkitystä.

Äidinkielennumero siis kertoo kielellisestä kyvykkyydestä - ainakin osittain. Tietystikään pelkkä tekstin pituus ja lauseenvastikkeiden määrä siinä eivät ole täysin luotettavia kyvykkyyden mittareita, mutta toisaalta kielellisesti heikko ei pysty rakentamaan pitkiä tekstejä. Äidinkielennumero kertoo ainakin koehenkilöiden tekstien pituudesta. Lisäselvitystä tähän tutkimusongelmaan tulee vielä tutkimuksen kvantitatiivisesta osasta.

Jo tämänkaltaisen tulos saa kuitenkin koehenkilöiden opettajan hyvinkin itsekriittiseksi ja miettimään, onko opetus- tai arviointimetoissa jotakin pielessä. Eikö lyhyesti kirjoittava ja teksteissään vähäsanainen opiskelija voi saada minulta hyvää arvosanaa? Eikö kokeilla (niitä pidin kyllä erittäin vähän), tehtävien suorittamisella, innostuneisuudella, hyvillä puheviestinnän taidoilla, täydellisellä ammattikielen hallinnalla tai harjaantuneilla kuuntelutaidoilla tai edes rehellisellä *yrittämisellä* ole mitään merkitystä? Vaikka kuinka puhun, etten koskaan anna arvosanoja minkään

yhden osa-alueen perusteella, todellisuudessa “huono” kirjoittaja saa alhaisemman numeron kuin “hyvä”?

4.1.3 Tutkimusongelma 3: Ikä vs. kielellinen kyvykkyys ja itsetunto

Kolmas selvitettävä tutkimusongelma oli iän yhteys kielelliseen kyvykkyteen ja itsetuntoon. Iällä ei oletettu välttämättä olevan suurta merkitystä, sillä koehenkilöt olivat niin samanikäisiä (pääosin 16-18-vuotiaita, joukossa yksi 21- ja yksi 24-vuotias). Hypoteesi ei kuitenkaan saanut tukea tuloksista, sillä ikä osoittautui hyvin tärkeäksi tekijäksi.

Ikä korreloi äidinkielenumeron kanssa, samoin peruskoulun päättötodistuksen keskiarvon kanssa. Korrelaatio äidinkielenumeron kanssa lienee helposti selitettävissä: käytännön kokemuksen perusteella voin sanoa, että toisen vuoden opiskelijoilla ja muutaman vuoden työelämässä/muissa kouluissa olleilla opiskelumotivaatio on huomattavasti korkeampi kuin suoraan peruskoulusta tulleilla. Ja kun motivaatio on korkea, tulokset puhuvat puolestaan. Jos taas motivaatiota ei ole ja opiskeluaika kuluu ihan muihin asioihin kuin opiskeluun, äidinkielenkään numero ei voi olla järkevästi korkea. Iän korrelaatio peruskoulun päättötodistuksen kanssa onkin vaikeammin selitettävissä, mutta luultavasti otannan ollessa näin pieni kahden muita vanhemman (21- ja 24-vuotiaiden) merkitys kohoaa suhteettoman suureksi. Otannan pienuus tulee toki ottaa huomioon muitakin kohtia tarkasteltaessa ja samalla muistaa, että tutkimuksen yleistettävyydestä voidaan olla monta mieltä. Selityksestä käynee myös faktatieto, että minua vanhemmat opettajat kauhistelivat kilvan tämän vuoden ykkösiä, jotka olivat heikompia ja huonompia kuin ketkään koskaan aikaisemmin.

Ikä korreloi sekä yleisen minäkäsityksen että kouluminän kanssa, ja tilastollisesti merkitsevästi vielä äidinkieliäminän kanssa. Nuoremmilla koehenkilöillä siis on heikompi minäkäsitys ja itsetunto, myös koulun osalta, vanhempien minäkäsitys ja itsetunto taas ovat vahvemmat. Ilmeisesti 16-vuotiaasta 18-vuotiaaksi kasvaminen tekee hyvää minäkäsitykselle ja itsetunnolle - toisaalta täytyy taas muistaa 21- ja 24-vuotiaiden koehenkilöiden vaikutus pieneen otantaan. Äidinkieliäminän vahvistuminen iän lisääntymisen myötä liittyy itsetunnon vahvistumiseen; äidinkieliäminä on

kuitenkin vain yksi osa minäkäsitystä, joka sekin paranee ja vahvistuu myöhäisempinä teinivuosina.

Ikä on tämän tutkimuksen tulosten perusteella liitettävissä myös kielelliseen kyvykkyyteen. Vanhemmat koehenkilöt kirjoittivat pitempiä tekstejä ja tekivät vähemmän välimerkkivirheitä kuin nuoremmat. Tämän perusteella vanhempien kollegoiden huokailuun todella voisi yhtyä: nuorempi vuosiluokka todella oli heikompi kuin sitä edeltänyt. Välimerkkivirheiden määrä liittyi siis suoraan tekstin pituuteen (lyhyt teksti, paljon virheitä), joten on pääteltävissä, että välimerkkivirheet eivät tässä aineistossa kerro kielellisestä kyvykkyydestä - virheiden määrään otettiin alunperin mukaan yhdeksi muuttujaksi, kun ajateltiin, että se voisi kertoa luovuudesta ja konventioiden välttämisestä. Ilmeisesti koehenkilöt eivät kuitenkaan olleet vielä niin luovia (tai tottuneita kirjoittajia), että olisivat voineet soveltaa sääntöjä omaan ilmaisuuna parhatien sopiviksi.

4.1.4 Tutkimusongelma 4: Sukupuoli vs. kielellinen kyvykkyys ja itsetunto

Neljäs tutkimusongelma liittyi sukupuoleen ja sen mahdolliseen yhteyteen kielellisen kyvykkyyden ja itsetunnon kanssa. Hypoteesina oli, että vanhat stereotypiat tyttöjen hyvästä "kielipäästä" ja roisien poikien vahvasta itsetunnosta osoittautuisivat vääriksi, ja näin kävikin.

Minäkäsitysmittarissa tytöt ja pojat saivat suurinpiirtein samanlaisia tuloksia. Poikien minäkäsitys ja itsetunto eivät siis osoittautuneet tyttöjen vastaavia paremmiksi. Ainoa osio, jossa eroa oli mainitsemisen verran, oli E, Ongelmat äidinkielessä, jossa tytöt saivat hieman korkempia arvoja kuin pojat. Tytöt siis kokevat itsensä jonkin verran ahdistuneemmiksi äidinkielen tunneilla kuin pojat. Tytöt eivät tunne täyttävänsä niitä vaatimuksia, joita heihin kohdistuu, ja kokevat itsensä avuttomiksi ja opiskelun turhaksi ja tahdin vauhdikkaaksi. En voi olla mainitsematta, että osalla testatuista luokista kurssi oli vasta alkanut emmekä tunteneet toisiamme opiskelijoiden kanssa vielä kovin hyvin, joten pyysin heitä ajattelemaan edellistä opettajaansa vastatessaan tämän osion kysymyksiin. Näin ollen korkeat lukemat tässä kohdassa eivät välttämättä kerro minun aiheuttamastani ahdistuksesta - vaikka sitäkin tietysti on.

Aiempi koulumenestys (peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo) oli molemmilla sukupuolilla suunnilleen samanlaista, mutta tytöt saivat kevään opintokortteihinsa hieman poikia parempia äidinkielennumeroita. Tämä herättää ajatuksia, varsinkin kun pojat osoittautuivat kielellisesti siinä mielessä luovemmiksi, että kirjoittivat pitempiä tekstejä, joissa tosin käytettiin vähemmän sivulauseita ja lauseenvastikkeita kuin tyttöjen teksteissä - ja joissa oli selvästi enemmän välimerkkivirheitä. Pojat siis kirjoittavat pitempiä tekstejä, mutta vaikka tämä opettaja kärjistetysti antaa hyviä numeroita pitkästi kirjoittaville, pojat eivät niitä saa - välimerkkivirheidensä takia? Toisin sanoen palataan taas siihen, että tytöt sosiaalistuvat kouluun ja sen sääntöihin (myös koulun antamiin välimerkkisääntöihin) "kapinoivia" poikia paremmin, ja vaikka eivät osoita niin suurta kielellistä luovuutta kuin hurjia tarinoita sepittävät pojat, saavat parempia numeroita tottelevaisuudestaan. Koehenkilöiden opettaja kokee epäonnistuneensa. Hän on mennyt mukaan vuosisataiseen perinteeseen ja vaatinut sääntöjen noudattamista, rankaissut niskuroijia huonoilla numeroilla - hän ehkä jopa muistaa sanoneensa, että "kyllä se vielä keväällä vastaan tulee" välimerkkitunnilla, jonka aikana pojat osoittivat suurempaa mielenkiintoa matopelin pisteitä kuin kalvojen pilkkuja kohtaan.

Tytöt ilmoittivat pitävänsä kirjoittamisesta enemmän kuin pojat, mutta pojille se oli helpompaa. Tytöt ovat ehkä vielä nykykoulussakin tottuneet ilmaisemaan itseään kirjallisesti (vihkon reunaan piirtely, kirjevihkot, viestilappuset ym.), mutta se ei ole heille pakosta noudatettavien sääntöjen takia kovin helppoa. Pojat taas eivät niin kirjoittamisesta välitä, mutta heiltä se käyttää - mitä suotta vaivaamaan päätään turhilla säännöillä tai monimutkaisilla virkerakenteilla, kun asiat voi tehdä yksinkertaisestikin. Sen kun kirjoittaa vain, ja pitkästi. Edellinen on tietysti hyvin kärjistetty tulkinta tuloksista, mutta koulun kielenkäyttökulttuureita muistellessa ja katsellessa se tuntuu järkeenkäyvältä.

4.2 Kvalitatiivinen analyysi yksittäisten koehenkilöiden teksteistä

Koska edellä esitetyssä kvantitatiivisessa osuudessa oli vain 24 koehenkilöä, sen tulokset eivät välttämättä ole yleistettävissä. Näin pienellä otannalla sellaisetkin muuttujat, joilla ei muuten olisi merkitystä, voivat näyttää suuremmilta kuin oikeasti

ovatkaan. Myös sukupuoli- (tyttöjä 15, poikia 9) ja ikäerot korostuvat näin pienen otannan ollessa kyseessä. Siksi katsottiin tarpeelliseksi eritellä ja analysoida joidenkin koehenkilöiden tekstejä tarkemmin. Tähän valitut koehenkilöt ovat muusta joukosta johonkin suuntaan poikkeavia, ts. tilastollisesti kiinnostavia yksilöitä. Kaikkien koehenkilöiden tilastot ovat nähtävillä LIITTEESSÄ 4. Tarkemmin analysoitujen koehenkilöiden tekstit ovat LIITTEESSÄ 5.

Kvalitatiivisin menetelmin on tässä pyritty saamaan lisäselvitystä erityisesti tutkimusongelmiin 1 ja 2 (itsetunto vs. kielellinen kyvykkyys ja äidinkielennumero vs. kielellinen kyvykkyys). Tutkimusongelmat 3 ja 4 (ikään ja sukupuoleen liittyvät tekijät) tulevat varsin selviksi jo kvantitatiivisesta osuudesta, joten tässä niihin ei suuremmin puututa.

Tutkimuksen tekijä on tiedostanut, millaisia vaaroja piilee tämänkaltaisessa kvalitatiivisessa analyysissä, jossa on tavallaan tarkoituksena arvottaa tekstejä tiettyyn järjestykseen (“Tämän tekstin kirjoittaja on kielellisesti kyvykäs...”), mutta kvalitatiivisen analyysin katsottiin kuitenkin olevan tässä tutkimuksessa paikallaan paitsi koehenkilöiden pienen määrän, myös tutkimusaiheen takia. Tekstianalyysi lienee oikea keino syventyä aiheeseen, kun kielellisen kyvykkyuden mittarit otettiin juuri koehenkilöiden kirjoittamista teksteistä.

Teksteistä tarkastellaan useita asioita: Huomiota kiinnitetään koko tekstin rakenteeseen, kappalejakoon ja siihen, vaikuttavatko tekstit “mietityiltä” vai onko ne kirjoitettu intuitiivisesti pistäen paperille asioita sellaisessa järjestyksessä, jossa ne mieleen tulevat. Lisäksi tarkastellaan kirjoittajien sanavalintoja ja niiden erikoisuutta. Huomiota kiinnitetään myös siihen, millä tavoin kirjoittajan innostus näkyy retorisisina keinoina. Näitä kaikkia tekijöitä pyritään vertaamaan kirjoittajien minäkäsityksen tasoon sekä kvantitatiivisessa osuudessa saatuihin tutkimustuloksiin.

4.2.1 Koehenkilö 13

Koehenkilö 13 on 17-vuotias poika, jonka peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo oli 6,00-6,99 ja viimeisin äidinkielennumero 3. Hänen koulumenestyksensä ei siis ole ollut ainakaan keskiarvon perusteella mitenkään erityisen hyvää, ja se on vaikuttanut erityisesti hänen kouluminäänsä: hänellä oli koko koehenkilöjoukon alhaisin pistemäärä

minäkäsitysmittarin kouluminä-osuudessa (1,80). Koehenkilön yleinen minäkäsitys oli keskitasoa (3,38), mutta äidinkieliminä aika heikko (2,18) - samoin hänellä tuntui olevan keskimääräistä enemmän ongelmia sekä elämässään että äidinkielessä. Näiden tulosten valossa voisi olettaa, että koehenkilö kirjoittaisi lyhyitä tekstejä ja käyttäisi aika yksinkertaisia virkerakenteita, tekisi ehkä välimerkkivirheitäkin aika paljon. Aineistona olevassa tekstissä välimerkkivirheitä oli 17 kappaletta, ja tilaston perusteella virkerakenteet ovat vaihtelevia: mukana on kaksi lauseenvastiketta ja sivulauseita on 19 prosenttia kaikista lauseista. Numerosta päätellen (opettajallahan oli tendenssi antaa pitkästi kirjoittaville hyviä numeroita) hän kuitenkin kirjoittaa aika pitkiä tekstejä - tutkimuksessa mukana oleva teksti on 294 sanaa pitkä. Hän on myös ilmoittanut pitävänsä kirjoittamisesta ja kertonut sen olevan hänelle helppoa.

Aiheekseen koehenkilö 13 on valinnut - ainoana pojista - laivalla tapahtuvan mustasukkaisuusdraaman ja katoamistapauksen. Yhden pojan aihe ei ollut mihinkään uutiseen suoraan liitettävissä, kaikki loput seitsemän kirjoittivat Katajanokan vankilassa olevan vangin syyttämistä tulipalosta. Ainakin aiheenvalinta siis poikkeaa muiden poikien valinnoista. Tyttöjen kesken aiheet jakautuivat tasaisemmin: Kuusi kirjoitti vankilapalosta, toiset kuusi laivauutisesta. Kolme tytöistä valitsi jonkin muun aiheen.

Koehenkilö on innostunut aiheestaan ja antaa tarinansa kulkea - tosin tapahtumien ratkaisut ovat aika standardinmukaisia, mutta siihen suuntaan johdattelee jo aihekin. Laivalla tapahtuvaan mustasukkaisuusdraamaan ja katoamistapaukseen liittyy lähes kaikkien aiheesta kirjoittaneiden teksteissä tax free -viinujen ryyppäämistä, vihjauksia hyteissä tapahtuvaan intiimiin kanssakäymiseen, tappeluita ynnä muuta. Aiheen käsittely on siis aiheidensa puolesta aika tavanomaista, mutta tekstistä - sen ajoittaisesta kaoottisuudesta huolimatta - huomaa innostuneisuuden ja sen, että kirjoittaja todella on nauttinut tekstinsä tekemisestä. Sivuhuomautuksena mainittakoon, että koehenkilö varoitti minua lukemasta tekstiä liian myöhään illalla, etten näe painajaisunia, ja kyseli heti seuraavalla välitunnilla, olenko jo lukenut hänen tekstinsä ja mitä mieltä olin - siis oli kaikin puolin tohkeissaan tekstistään.

Koehenkilöhän oli ilmoittanut pitävänsä kirjoittamisesta, vaikka kirjoitetun kielen normit eivät selvästikään ole hänellä kovin hyvin hallussa (*rahaautomaatti, alettiin hakemaan, Pentti ja hänen uusi tuttavuus*) - hänellä oli myös toinen koko aineiston kahdesta irrallisesta sivulauseesta, mikä sekin kertoo samasta asiasta - ja

pitämisen huomaa tekstistä. Innoissaan hän on ilmoittanut kellonajan *10 yli 7män* ja sekoittanut laivan määräsätaman Turun Tampereeksi. Hän yrittää kirjoittaa suoria lainauksia, mutta lainausmerkkien käyttö on kömpelöä ja virheellistä, eikä muidenkaan välimerkkien käyttöä voi juuri kehua. Tosin koko teksti on kirjoitettu puhekieliseksi (*alettiin olla aika hyvin pöhnässä jo, totta toki kaikki muutkin lämpesi ajatuksesta*), vaikka nimenomaan annoin ohjeeksi kirjoittaa yleiskieltä. Myös vaasalainen kaupunkipuhekieli näkyy tekstistä: *jokku svedut alkas räyhään*.

Koehenkilö 13 siis on kirjoittanut suhteellisen pitkän, hyvin sujuvan ja näppärästi etenevän tekstin, josta näkee hänen innostuneen aiheestaan ja kirjoittamisen todella kulkeneen. Innostuksessaan hän on unohtanut kirjoitetun kielen normit - tämän tutkimuksen mukaan tyypillisenä poikana - ja antanut tarinansa viedä mukanaan. Tekstistä voi myös tehdä päätelmiä jonkinlaisen kielellisen kyvykkyyden suuntaan: vaikka monet ratkaisut ovatkin standardinmukaisia, tekstiä on syntynyt ja tarinalla on selvä alku ja loppu. Alun ja lopun väliin mahtuu kuitenkin monia turhia sivupolkuja, jotka ilmeisesti ovat vain tulleet kirjoittajan mieleen ja siirtyneet sieltä kummempia miettimättä paperille (Pentin uusi tuttavuus ja se, mitä he keskenään puuhailivat, raha-automaattien pelaaminen - toki voi olla, että nämä edustavat 17-vuotiaalle nuorukaiselle laivaristeilyn olennaisimpia osia, joten niitä ei ehkä voi sanoa "turhiksi" asioiksi!).

Tilastollisesta osuudesta näkyi, että koehenkilön äidinkieliminä oli keskitasoa heikompi (2,18), joten ilmeisesti hänen tarinankertomistaitojaan ja tekstien muita ansioita ei ole arvostettu sääntöjen osaamisen ja kokeissa pärjäämisen tavoin. Vaikka koehenkilön äidinkieliminä (sekä kouluminä) oli keskitasoa heikompi, hänen yleinen minäkäsityksensä oli keskitasoa. Tunne omasta kyvyttömyydestä pärjätä koulussa ja äidinkielessä eivät kuitenkaan ole saaneet häntä alistumaan, vaan hän kokee olevansa ihmisenä ihan yhtä arvokas kuin kuka tahansa muukin - ja rohkeasti hän ilmoittaa pitävänsä kirjoittamisesta, vaikka tekeekin virheitä. Koehenkilön 13 kohdalla siis voi sanoa itsetunnon ja kielellisen kyvykkyyden liittyvän yhteen, ainakin jollakin tasolla.

Tutkimusongelman 2 (äidinkielennumero vs. kielellinen kyvykkyys) tulos koehenkilön 13 kohdalla on samansuuntainen kuin kvantitatiivisen analyysin jälkeen yleisesti selvisi: äidinkielennumero ja kielellinen kyvykkyys liittyvät yhteen. Tavallaan voisi olettaa äidinkielennumeron olevan parempikin (pitkä teksti), mutta ilmeisesti

virheet ja tekstin (ja muiden tekstien, luonnollisesti) ajoittainen kaoottisuus ovat saaneet opettajan antamaan numeroksi "vain" 3.n.

4.2.2 Koehenkilö 2

Koehenkilö 2 on 18-vuotias poika, jonka aikaisempi koulumenestys on ollut hieman edellisen koehenkilön koulumenestystä parempaa: peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo oli 7,00-7,99. Hän on kirjoittanut pojista pisimmän tekstin (349 sanaa), mutta kuten LIITTEESTÄ 5 huomaa, teksti on suurimmaksi osaksi täysin kirjoitetun kielen normien vastaista: hän on unohtanut välimerkit, yhdyssanat ja jopa isot alkukirjaimet, kun on oikein innostunut tuottamaan tekstiä. Innostumisesta kertoo se, että tekstin alussa ovat alkukirjaimet ja pilkut vielä kohdallaan, keskivaiheilla molempien käyttötarkoitus on unohtunut ja lopussa, kun tarina jo lähestyy loppuaan ja ehkä aikakin, näihin asioihin aletaan uudelleen kiinnittää huomiota. Häntä voisi tämän piirteen perusteella ehkä sanoa tämän otannan tyypilliseksi poika-kirjoittajaksi, joka ei piittaa säännöistä tuottaessaan (pitkää) tekstiä ja omasta mielestään hyvää tarinaa.

Edellä käsitelty koehenkilö 13 oli jaksottanut tekstinsä, joka oli koehenkilön 2 tekstiä selvästi lyhyempi, mutta ilmeisesti koehenkilö 2 ei ole innossaan huomannut jakaa tekstiään kappaleisiin. Tekstiä vaivaa myös hieman jaaritteleva sitten-sitten -tyyli: kirjoittaja on edennyt asiasta toiseen sitten-assosiaatioiden varassa ja noudattaa kronologista aikajärjestystä. Välttämättä tämä ei ole ollenkaan huono asia, mutta tästä tekstistä se tekee joltisenkin tyyliittömän. Kirjoittaja myös eksyy asiassaan sivupoluille, ja joistakin kohdista huomaa selvästi, että hän on kirjoittanut asioita siinä järjestyksessä, jossa ne hänen mieleensä tulevat: *mutta miksi? en tajunmut sitä vielä siinä vaiheessa, eivät he varmaan 4 tai viittä televisiota tarvinneet ihan TV:tä katsomista varten, eihän he edes asuneet kotona, tai asuivat mutta heitä ei pahemmin näkynyt kotona.* Kirjoittajalla on myös joitakin suosikki-ilmaisuja, joita hän hyväksi havaittuaan viljelee: *ja niin raha vaihtoi omistajaa, laitakaupunki.*

Normeista piittaamattomuudesta huolimatta teksti on elävää ja juttu luistaa, tämänkin kirjoittajan kohdalla voidaan sanoa hänen todella innostuneen kirjoittamisesta. Hän on ilmoittanut pitävänsä kirjoittamisesta *joskus* ja kertonut sen olevan hänelle myös helppoa *joskus* - ilmeisesti aihe oli tällä kertaa motivoiva, kun

tekstiä syntyi näin paljon. Äidinkielennumerokseen koehenkilö 2 on saanut 3:sen, joten opettaja on taas toisaalta palkinnut pitkästi kirjoittavaa ja toisaalta rankaissut normeista piittaamattomuudesta. Karrikoiden: jos teksti olisi ollut jaksotettu ja edes isot kirjaimet kohdallaan, opettaja olisi ehkä voinut harkita korkeampaakin arvosanaa.

Koehenkilön minäkäsitys ja itsetunto ovat hieman keskitason alapuolella (2,88), mutta kouluminä ja äidinkieliminä keskitasoisia (3,40 ja 3,18). Myös elämän ongelmat ovat keskitasoisia (3,15), mutta yleisesti ottaen äidinkielessä ei ole ongelmia (5,00). Tekstin perusteella koehenkilöä on vaikea määritellä kielellisesti erityisen kyvykkääksi tai kyvyttömäksi: teksti on kyllä pitkä ja eteneekin ihan sujuvasti, mutta virheiden hurja määrä ja sitten-sitten -tyyli rajoittavat. Koehenkilö käyttää kuitenkin lauseenvastikkeita moniin muihin nähden runsaasti, ja monipuoliset virkerakenteet tuntuvat olevan hallussa, joten ehkä on syytä sanoa kirjoittajaa keskitasoiseksi tekstintuottajaksi, enemmän lahjakkaaksi kuin lahjattomaksi. Hänen kohdallaan siis itsetunto ja kielellinen kyvykyys liittyvät kvalitatiivisen analyysin jälkeen yhteen.

Koehenkilö 2 on jo toinen poika, joka keskitasoa pitemmästä tekstistä huolimatta on saanut äidinkielennumerokseen keskitasoisen numeron 3. Koko ajan numeroista puhuttaessa täytyy tietysti muistaa, että numeroa ei ole annettu yhden tekstin perusteella, mutta opettajahan mielellään palkitsi pitkästi kirjoittavia hyvillä numeroilla. Pitkästä tekstistä huolimatta tämäkään poika ei ole saanut kolmesta parempaa numeroa ilmeisesti tekstissä olevien virheiden takia, joten kvantitatiivisessa osiossa paljastunut sääntöjä noudattavien, "kilttien" tyttöjen palkitseminen saa vahvistusta.

4.2.3 Koehenkilö 14

Koehenkilö 14 on 16-vuotias tyttö, jonka hänenkään koulumenestyksensä ei ole yläasteella ollut kovin huikeaa (keskiarvo 6,00-6,99). Aineistotekstiksi hän kirjoitti lyhyen, vain 120 sanaa sisältävän jutun suosikkiaiheesta, Katajanokan vankilapalosta. Hän on ilmoittanut pitävänsä kirjoittamisesta *jostus*, mutta se kuitenkin on hänelle yleensä aina helppoa. Lyhyeen tekstiinsä hän on mahduttanut 11 välimerkkivirhettä, joten hänelläkään kirjoitetun kielen normit eivät ole parhaalla mahdollisella tavalla

hallussa - mikä surettaa opettajaa, joka mielestään teki säännöistä talven aikana selkeitä ja ymmärrettäviä.

Koehenkilön teksti on monella tavalla tavanomainen eikä siinä ole oikeastaan muita yllätyksiä kuin kertojan näkökulma: koehenkilö kirjoittaakin vankilapalosta vanginvartijan näkökulmasta - näkökulma, jonka hänen vieressään istunut koehenkilö 15 luultavasti sieppasi omaankin tekstiinsä. Muuta kiinnostavaa tekstissä ei juuri ole. Koehenkilö kirjoittaa tapahtuman auki, siihen mitään lisäämättä ja mitään oleellista pois jättämättä. Ainoat sivujuonteet ovat, että vanginvartija kuvittelee hetken savun hajun tulevan takahuoneesta ja lopussa koehenkilö päättääkin tappaava vangin savumyrkytykseen. Teksti etenee kronologisesti, mutta se on hyvin niukka ja tavallaan mitäänsanomaton. Paitsi tapahtumat, myös kielellinen sisältö on niukkaa. Koehenkilö ei käytä kieltä mitenkään luovasti eikä pyri ilmaisussaan minkäänlaiseen erikoisuuteen - tuntuu, että hän kirjoittaa käyttäen juuri niitä sanoja, jotka hänelle tulevat ensimmäisenä mieleen - myös siinä järjestyksessä, jossa ne tulevat hänelle mieleen (*Aloin ihmettelemään että mistä voisi tulla savun haju ja kiersin samalla käytävillä, kunnes huomasin että eräästä sellistä tulee savua ja sieltä näkyi myös liekkejä.*) Näin ollen koehenkilön tekstistä ei myöskään ole juuri havaittavissa innostusta aihetta tai koko kirjoitustapahtumaa kohtaan.

Koehenkilön 14 yleinen minäkäsitys on keskitasoa (3,38), kouluminä ja äidinkielenä keskitasoa heikommat (2,60 ja 2,55). Kuitenkaan koehenkilöllä ei ole elämässään (3,46) eikä varsinkaan äidinkielessä (4,70) suurempia ongelmia. Vaikka hän tekee virheitä, hän ei ilmeisesti koe, että ne vaikuttaisivat hänen minäkäsitykseensä ja itsetuntoonsa. Hänen kohdallaan voidaan siis kärjistetysti päätellä, että kielellinen kyvyttömyys tällä mittavälineellä mitattuna ei vaikuta koehenkilön itsetuntoon. Näillä kahdella asialla ei ole yhteyttä. Äidinkielenumerokseen hän sai 2:n (asteikko 1-5), joten hänen kohdallaan myös tutkimusongelmaan 2 saatu tilastollinen tulos pitää paikkansa: kielellisesti vähemmät kyvykkäät saavat huonompia numeroita.

4.2.4 Koehenkilö 17

Koehenkilö 17 on 18-vuotias tyttö, joka on kirjoittanut pitkän (522 sanaa) ja lähes virheettömän (vain kuusi välimerkkivirhettä) tekstin. Hän on ainoa, jonka vaillinaiset

lauseet on kaikkinsa katsottu hyvin käytetyksi tyylikeinoksi (korkein mahdollinen pistemäärä tästä osiosta), ja äidinkielennumeroksi hän on saanut 4:n. Koehenkilö on ilmoittanut pitävänsä kirjoittamisesta ja kertonut sen olevan hänelle myös helppoa. Hän on siis tyyppillinen koulussa hyvin menestyvä ja pitkiä tekstejä kirjoittava tyttö, jonkalaisten ei ole oletettu tässä tutkimuksessa kuitenkaan välttämättä olevan kielellisesti kaikkein lahjakkaimpia.

Hyvästä koulumenestyksestä (peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo 7,00-7,99) ja selvästi kehittyneemmästä kielen hallinnasta (ks. teksti LIITTEESSÄ 5) huolimatta koehenkilön yleinen minäkäsitys ja itsetunto ovat koko muun koehenkilöjoukon tasoa alhaisemmat (2,88). Myös kouluminän ja äidinkielenminän, samoin kuin elämän ja äidinkielen ongelmien arvot ovat muuta joukkoa pienemmät. Koehenkilö siis menestyy hyvin koulussa, mutta tämä ei vaikuta hänen minäkäsitykseensä. Ainoa minäkäsitysmittarin osio, jossa hän sai keskitasoa hieman korkeammat pisteet oli F, Ongelmat erilaisissa äidinkielen tehtävissä. Erilaisia tehtäviä eriteltäessä hän siis ei pysty sanomaan ainuttakaan, missä olisi erityisen heikko, mutta yleisesti ottaen hänestä ilmeisesti tuntuu siltä.

Koehenkilön tekstiä eriteltäessä täytyy ensimmäisenä kiinnittää huomiota aiheenvalintaan. Koehenkilö on valinnut kirjoittamisnäkökulmakseen *koiran* näkökulman, muutenkin hän oli ainoa, joka kirjoitti kyseisen uutisen pohjalta (tulipalo, josta savusukeltajat pelastivat kaksi pientä snautseria). Hän jopa nostaa koiran tarinansa sankariksi ja muuttaa yksiön maalaistaloksi (?), jonka pihalla on koiria houkuttava kana-aitta. Lisäksi hänen tarinansa on selvästi kenenkään muun tekstiä pitempi, ja hän on onnistunut sisällyttämään pitkään tekstiinsä alun, lopun ja paljon kiinnostavia asioita ja jännitteitä näiden kahden välille. Hän kirjoittaa elävänmakuista dialogia ja melkein saa lukijansa uskomaan, että koirat viestivät keskenään juuri hänen kuvaamallaan tavalla.

Inhimillistetyt koirat puhuvat koehenkilön tekstissä puhekieltä, muuten teksti on yleiskielistä ja lähes virheetöntä. Koehenkilö käyttää vaihtelevaa kieltä, esimerkiksi *puhumisen* eri tyyliä ilmaistaan hyvin erilaisilla verbivalinnoilla: henkilöt ja koirat *muutavat suoraa huutoa, tokaisevat, vinkuvat, valittavat, kauhistelevat ja virnuilevat*. Tämä tuntuu luovalta kielenkäytöltä verrattuna esimerkiksi koehenkilö 14:n yksiselitteiseen kielenkäyttöön, jossa asioista käytetään vain niitä nimiä, jotka

ensimmäisenä tulevat mieleen. Koehenkilö jättää lauseita kesken "puhekielimäisellä" tavalla, mutta silti tyylikkäästi: *Juoksimme kilvan toistemme perässä, ja kanat huusivat sulokkaasti korviimme. Pian... hyvin pian, saa maistaa kunnon... - Mikä tuolla haisee? Lassi pysähtyi hetkeksi.*

Tekstin rakenne on selkeä ja vaikuttaa mietityltä. Aluksi koirat seurailevat isäntäperheensä elämää ja näiden lähtöä matkalle ja haaveilevat kana-ateriasta jo silloin, seuraavaksi koirat jäävät yksin ja lähtevät kanajahtiin, sitten on vuorossa sankarillinen talonpelastusyritys, lopuksi palomies antaa koirille vettä ja isäntäväki kiittelee - ja vielä viimeiseksi palataan kana-aterian ajatukseen. Kirjoittajalla on ilmeisesti koko ajan kirjoittaessaan ollut selvä päämäärä, jota kohti hän on tarinaansa vienyt. Tämä poikkeaa jopa koehenkilö 13:n tekstistä, jota pidettiin innostuksensa vuoksi ansiokkaana: koehenkilö 13 kuljetti kyllä tarinaansa loppuhuipennusta kohti, mutta väliin mahtui myös turhia - turhuus toki on lukijasta riippuvainen seikka - sivuloikkauksia.

Kaiken kaikkiaan koehenkilön 17 teksti erottuu muiden koehenkilöiden tekstejä selvästi ansiokkaammaksi. Ansiokkuus näkyi myös tilastollisessa osuudessa: koehenkilö on kirjoittanut pitkän tekstin, jossa on vähän välimerkkivirheitä. Lauseenvastikkeita hän ei käytä, mutta sivulauseita ja vaillinaisia lauseita kylläkin, jälkimmäisiä vielä erittäin tyylikkäästi. Tilastollisen osuuden tutkimustulos tutkimusongelmaan 1 pitää paikkaansa hänen kohdallaan: vaikka koehenkilö kirjoittaa sujuvaa ja kyvykkyyttä osoittavaa tekstiä, hänen itsetuntonsa ei ole vahva, ei edes keskitasoinen. Myös tutkimusongelman 2 tulos vahvistuu koehenkilön 17 kohdalla: kielellinen kyvykkyys on saanut opettajan antamaan hänelle numeron 4.

5 PÄÄTÄNTÖ

5.1 Tulosten evaluointia

Tutkimuksessa käytettiin rinnan kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusotetta. Kahden erilaisen tutkimusotteen käyttöä perusteltiin tutkimusaiheella, ja käytännössä menetelmä todettiin sopivaksi. Tämä kuitenkin aiheutti asian käsittelyyn aika paljon

toistoa, niin että esimerkiksi kahteen tärkeimpään tutkimusongelmaan vastattiin aina kaksi kertaa, kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tarkastelun jälkeen.

Tutkimuksessa pyrittiin operationaalistamaan vaikeasti operationaalistettavia käsitteitä. Itsetuntoa ja minäkäsitystä kuvaamaan kehitettiin testit ja muuttujat, joissa toki on vielä parantamisen varaa - samoin kuin kielellistä kyvykkyyttä kuvaavissa muuttujissakin on. Itsetunnon ja kielellisen kyvykkyyden kuvaaminen todettiin hankalaksi, mutta ainakin minäkäsitysmittarista tuli Laineen ja Pihkon (1991) avulla toimiva.

Kvantitatiivisessa osuudessa keskityttiin tutkimaan muuttujien välisiä korrelaatioita. Tämä metodi osoittautui aiheeseen sopivaksi, mutta oletettua korrelaatiota kielellisen kyvykkyyden ja itsetunnon välillä ei löytynyt. Ilmeisesti vika oli muuttujissa, jotka olisivat voineet olla toisenlaiset: tekstejä olisi voinut tarkastella joistakin muista lähtökohdista käsin - ja taas kerran toistettakoon, että esimerkiksi monimerkityksisyyksien ymmärtämisen tutkiminen voisi antaa aiheesta erilaista tutkimustietoa. Myös otannan pienuus vaikutti kvantitatiivisen osion tuloksiin ja erityisesti niiden yleistettävyyteen. Sukupuolen ja iän merkitys saattoi nousta suhteettoman suureksi.

Yhteyksiä kielellisen kyvykkyyden ja itsetunnon välille löytyi kuitenkin kvalitatiivisessa analyysissä. Molempien analyysitapojen yhteistuloksiin kuului myös huomio sukupuolten välisistä eroista ja koulun tyylistä yhä edelleen palkita "kilttejä", säännöt hyvin omaksuvia tyttöjä. Osa ihmisistä sopeutuu kouluun paremmin kuin toiset, ja ilmeisesti tytöille sääntöjen opetteleminen ja niiden noudattaminen on jotenkin "luontaisempaa" kuin pojille.

Äidinkielennumero korreloi kielellisen kyvykkyyden kanssa, ainakin osittain. Äidinkielennumeron todettiin liittyvän myös kirjoittamisesta pitämiseen - kirjoittamisesta pitävät koehenkilöt saivat korkeampia numeroita äidinkielestä kuin he, jotka eivät pitäneet kirjoittamisesta. Lisäksi iän merkitys nousi arveltua suuremmaksi itsetuntoon ja kielelliseen kyvykkyyteen vaikuttavaksi tekijäksi.

Kvalitatiivisen analyysin osuutta voisi arvostella tekstien arvottamisesta, sillä yhden ihmisen subjektiivinen mielipide tekstin "hyvyydestä" ei tietystikään voi olla yleistettävissä. Tekstianalyysi katsottiin kuitenkin tutkimusaiheeseen sopivaksi lisämetodiksi, ja arvottamista ("Tämä teksti on huono ja kirjoittaja kielellisesti aika

heikko.”) pyrittiin perustelemaan teksteistä itsestään käsin nostamalla esille esimerkkejä ja tekstinkohtia, jotka kertoivat tutkittavasta asiasta.

Otannan pienuuden takia tulokset eivät ole kovin hyvin yleistettävissä, minkä takia tuloksia voidaan pitää aika ”aukkoisina”. Tämä tutkimus oli kuitenkin lajissaan ensimmäinen, ja pilottitutkimukseksi siinä saatiin selvitettyä vastauksia tutkimusongelmiin varsin hyvin. Ammatillisessa koulutuksessa olevien nuorten itsetuntoon kielellinen kyvykkyys ei vaikuta kovinkaan paljoa, iällä ja koulumenestyksellä sen sijaan on enemmän merkitystä.

5.2 Yhteyksiä pedagogiikkaan

Tehty tutkimus liittyy suoraan äidinkielen kouluopetukseen, kuten jo aineistosta monesta kohdasta huomasi. Minäkäsitysmittarissa oli useita muuttujajoukkoja, joihin liittyvät väittämät liittyivät suoraan kouluopetukseen ja siihen, mitä äidinkielen tunneilla tapahtuu. Myös kielellistä kyvykkyyttä mittaava teksti oli tavallaan vanhanaikainen ”aine”, koulun traditioon liittyvä teksti.

Tutkimustuloksista selvisi, että yhä vieläkin koulussa ja äidinkielenopetuksessa painotetaan sääntöjen hallitsemista ja virheiden välttämistä; kielen pintarakenne siis korotetaan tärkeimmäksi opittavaksi asiaksi. Ikävää kuultavaa koulun todellisuudesta kertoi tutkimustulos, jonka mukaan tytöt saavat äidinkielestä parempia numeroita kuin pojat, koska pojat eivät ole oppineet hallitsemaan pintarakenteen sääntöjä yhtä hyvin kuin tytöt. Tytöt ilmeisesti yhä edelleen sosiaalistuvat koulun kulttuuriin paremmin kuin enemmän toimintaa rajoitusten sijasta kaipaavat pojat. Asia sietää lisäpohdintaa tämän jälkeenkin.

Tutkimustulokseksi saatiin, että ammatillisella toisella asteella opiskelevilla nuorilla itsetunto ja kielellinen kyvykkyys eivät pääsääntöisesti liity yhteen, ja yhdeksi syyksi tähän arveltiin ammatillisen itsetunnon kehittymistä. Ammattiin opiskelevilla nuorilla ammatilliseen osaamiseen liittyvät taidot vaikuttavat varmasti hyvinkin paljon itsetuntoon ja minäkäsitykseen: he ovat ehkä jo löytämässä paikkaansa maailmassa ja määrittelevät itsensä mahdollisesti ammattitaitonsa kautta. Ammatillisissa oppilaitoksissa opettaville opettajille tämä tarkoittaa haasteita: myös nk. yleisaineiden opetus on yhä tiiviimmin liitettävä ammatillisiin asioihin. Äidinkielen opetuksessa

luettavat ja kirjoitettavat tekstit ja kaikki puheviestinnän harjoitukset olisi tämän perusteella liitettävä ammatillisiin asioihin, ammattikielestä puhumattakaan. Tähän suuntaan ollaan valtakunnallisestikin onneksi menossa, kun työssäoppimisesta on tulossa osa ammatillista koulutusta. Ainakin omassa työpaikassani työssäoppimisjaksoilla (=oikeissa työpaikoissa) tehtävät koulutehtävät pyrittiin tekemään monia aineita yhtä aikaa hyödyttäväksi - siis oppimispäiväkirjaa tarkastellaan myös tekstinä jne.

Myös opiskelijoiden ikä todettiin kielelliseen kyvykkyyteen ja itsetuntoon vaikuttavaksi tekijäksi. Tämäkin tarkoittaa suoraa haastetta opettajille: mitä nuorempia opiskelijat ovat (tai ainakin tässä tapauksessa olivat), sitä tärkeämpää on motivoiminen ja rakentavan palautteen antaminen. Opiskelijoiden aikuisen mittoihin kehittymässä olevaa itsetuntoa ei saa murskata liian kovilla vaatimuksilla eikä toisaalta myöskään kohtelemalla heitä niin kuin he eivät ymmärtäisi mistään mitään. Opettajan tulisi olla tasapuolinen ja kannustava ja sellainen, joka jaksaa uskoa opiskelijoidensa pystyvän aina vain parempaan.

5.3 Tutkimusnäköaloja

Kielellisen kyvykkyyden määrittelemisen ja mittaaminen on vaikeaa, kuten tässä on nähty, joten jos muuttujat olisivat erilaisia, tutkimustuloksetkin luultavasti olisivat. Voisi pohtia esimerkiksi, millaisia tuloksia saataisiin esimerkiksi, jos kielellistä kyvykkyyttä mitattaisiin monimerkityksisyyksisen ymmärtämisellä tai jollakin puheviestinnän tehtävällä tai jos muuttujiksi pisteytettäisiin kirjoitettava teksti ja suullinen tehtävä yhdessä. Kiinnostavaa olisi myös saada tyttöjen ja poikien tulokset enemmän vertailukelpoiksi ottamalla muuttujiksi vähemmän sääntöjen osaamiseen liittyviä tekijöitä.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa olevien nuorten itsetunnon ja kielellisen kyvykkyyden välistä yhteyttä. Olisi kiinnostavaa saada tietää, miten vielä perusopetuksessa olevien lasten ja nuorten itsetunto ja kielellinen kyvykkyys liittyvät yhteen - voisi olettaa yhteyden siellä olevan selvempi, koska tässä tutkimuksessa päätettiin ammatillisen itsetunnon kehittymisen olevan minäkäsitykseen enemmän vaikuttava tekijä. Voisi myös vertailla lukio-

opetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa olevia nuoria, samaten kuin vaikka ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa opiskelevia nuoria. Ja vieläkin laajemmin: erilaisissa ammateissa toimivia ihmisiä - voisi olettaa, että esimerkiksi opettajilla ja rakennusmiehillä kielellinen kyvykkyys on hyvin erilaisessa asemassa itsetuntoon nähden.

Suuremmalla otannalla saisi todennäköisesti erilaisia tutkimustuloksia, samaten jos keskittyisi pelkkään kvalitatiiviseen tekstianalyysiin teksteistä (tai muualta) otettavien muuttujien sijasta. Tekstianalyysiin voisi soveltaa joitakin diskurssianalyysin periaatteita ja näin syventää sen osuutta.

Äidinkielen kouluoppimiseen liittyvien affektiivisten tekijöiden ja estojen käsitteleminen jäi tutkimuksessa sivuun. Olisi kiinnostavaa selvittää, mikä tekee äidinkielestä hyvin monien opiskelijoiden kohdalla koulun tylsimmän ja vihatuimman aineen tai mitkä opettajan toimenpiteet saavat äidinkielen tunnit tuntumaan mukavilta - miten luodaan itsetuntoa kohottava oppimisilmapiiri? Onko äidinkielessä kouluaineena joitakin osa-alueita, jotka muita herkemmin satuttavat nuorta, kehittyvää itsetuntoa ja vievät minäkäsitystä heikompaan suuntaan? Mitä asialle voisi tehdä?

Kuten edellisestä näkyy, tämä tutkimus herätti paljon mahdollisuuksia lisätutkimukseen. Tässä raotetun oven takana on vielä monta tutkimatonta huonetta.

5.4 Loppukoonta

Saatu tutkimus oli ensimmäinen lajissaan ja siitä saatua tietoa on pääosin pidettävä perus- tai pohjatietona. Alan käsitteet eivät ole kovin yksiselitteisiä eikä niitä käytetä samalla tavalla jokaisessa lähteessä, joten käsitteiden määrittelyyn ja operationaalistamiseen uhrattiin aika paljon aikaa. Tutkimuksella pyrittiin selvittämään ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa olevien nuorten itsetunnon ja kielellisen kyvykkyuden välistä yhteyttä, ja tavoitteisiin päästiin hyvin. Tutkimuksessa kartoitettiin pioneerityönä yhtä suuren kokonaisuuden osa-aluetta ja tehtiin ikään kuin pohjatyötä tuleville tutkimuksille, joita voidaan laajentaa moniin eri suuntiin.

LÄHTEET

- AHO, SIRKKU 1996: Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Oy Edita Ab, Helsinki.
- BROWN, DOUGLAS H. 1981: Affective Factors in Second Language Learning. Teoksessa ALATIS, JAMES E. - ALTMAN, HOWARD B. - ALATIS, PENELOPE M.: The Second Language Classroom. Directions for the 1980's. Oxford University Press, New York.
- BURNS, ROBERT B. 1982: Self-Concept Development and Education. Dorset Press, Dorset.
- DOUGHTY, PETER 1976a: Kieli, opetus ja oppiminen. Teoksessa DOUGHTY, PETER - PEARCE, JOHN - THORNTON, GEOFFREY: Kielen tiet. KK:n laakapaino, Helsinki.
- DOUGHTY, PETER 1976b: Kielen hallinta. Teoksessa DOUGHTY, PETER - PEARCE, JOHN - THORNTON, GEOFFREY: Kielen tiet. KK:n laakapaino, Helsinki.
- DOUGHTY, PETER 1976c: Ymmärtäminen, tutkistelu ja tiedostaminen. Teoksessa DOUGHTY, PETER - PEARCE, JOHN - THORNTON, GEOFFREY: Kielen tiet. KK:n laakapaino, Helsinki.
- DULAY, HEIDI - BURT, MARINA - KRASHEN, STEPHEN 1982: Language Two. Oxford University Press, New York.
- ERÄTUULI, MATTI - LEINO, JARKKO - YLI-LUOMA, PERTTI 1994: Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät ihmistieteissä. Kirjayhtymä, Helsinki.
- HAKULINEN, LAURI 1961: Suomen kielen rakenne ja kehitys. Toinen, korjattu painos. Keuruu.
- HALLIDAY, M.A.K. 1976: Kielen mallit. Teoksessa DOUGHTY, PETER - PEARCE, JOHN - THORNTON, GEOFFREY: Kielen tiet. KK:n laakapaino, Helsinki.
- HIRSJÄRVI, SIRKKA - REMES, PIRKKO - LIIKANEN, PIRKKO - SAJAVAARA, PAULA 1986: Tutkimus ja sen raportointi. 4.-6. painos. Kirjayhtymä, Helsinki.
- HIRSJÄRVI, SIRKKA - REMES, PIRKKO - SAJAVAARA, PAULA 1998: Tutki ja kirjoita. 3.-4. painos. Kirjayhtymä, Tampere.
- HÄGGLUND, VILJA 1983: Narsismin kehitys nuoruusiässä. Teoksessa Itsetunto vai itsehu. Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen vuosikirja 1983. Toim. TOR-

BJÖRN HÄGGLUND - KARI PYLKKÄNEN - MARJATTA KATAJAMÄKI. Gummerus, Jyväskylä.

IKOLA, OSMO 1979: Nykysuomen käsikirja. Uudistettu laitos, 2. painos. Weilin+Göös, Espoo.

ITKONEN, ERKKI 1966: Kieli ja sen tutkimus. WSOY, Helsinki.

ITKONEN, TERHO 1991: Kieliopas. Viides painos. Kirjayhtymä, Helsinki.

KALLIOPUSKA, MIRJA 1984: Itsetunto. Kirjayhtymä, Helsinki.

KAUPPINEN, SIRPPA 1986: Äidinkielen didaktiikka. Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset, Keuruu.

KELTIKANGAS-JÄRVINEN, LIISA 1996: Hyvä itsetunto. WSOY:n graafiset laitokset, Juva.

KOPPINEN, MARJA-LEENA 1975: Peruskoululaisten laatimien kirjoitelmien lauserakenteesta. Suomen kielen lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto.

KORPINEN, EIRA 1990: Peruskoululaisen minäkäsitys. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34. Jyväskylä.

KRASHEN, STEPHEN D. 1981: Effective Second Language Acquisition: Insights from Research. Teoksessa ALATIS, JAMES E. - ALTMAN, HOWARD B. - ALATIS, PENELOPE M.: The Second Language Classroom. Directions for the 1980's. Oxford University Press, New York.

KÄÄRIÄINEN, HILLEVI 1986: Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1-4. Opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiansa tekemiin arviointeihin sekä suoritettuihin mittauksiin perustuva seuranta tutkimus kahdessa helsinkiläisessä koulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 45. Yliopistopaino, Helsinki.

LAINEN, EERO - PIHKO, MARJA-KAISA 1991: Kieliminä ja sen mittaaminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 47. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, Jyväskylä.

LAURINEN, INKERI 1955: Lausetajun kehityksestä suomenkielisen kansakoulun kirjoituksen opetuksen tulosten valossa. Opetusopillinen tutkimus. WSOY, Turku.

LEIWO, MATTI 1982: Äidinkielen osaaminen ja omaksuminen. Teoksessa Kouluikäisen kieli. Toimittanut Maija Larmola. SKS.

1983: Nuorison kielestä. Teoksessa Itsetunto vai itsehuo. Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen vuosikirja 1983. Toim. TOR-BJÖRN

HÄGGLUND - KARI PYLKKÄNEN - MARJATTA KATAJAMÄKI.
Gummerus, Jyväskylä.

_____ 1987: Lapsen kielen kehitys. Yliopistopaino, Helsinki.

LESKINEN, HEIKKI - SAVIJÄRVI, ILKKA - SÄRKKÄ, TAUNO 1974:
Koululaisten kirjallisen ilmaisutaidon kehityksestä. Jyväskylän yliopiston
suomen kielen laitoksen julkaisuja 8. Jyväskylä.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Painatuskeskus, Helsinki.

MURTO, KARI 1989: Kohti oppilaskeskeistä pedagogiikkaa. Jyväskylän
koulutuskeskus, Jyväskylä.

OPM:n työryhmien muistioita 29:1997: Terveen itsetunnon ja elämänhallinnan
edistäminen peruskoulussa. Yliopistopaino, Helsinki.

ORPANA, TERTTU 1993: Kielen perusluonne, lapsen kielellinen kehitys ja äidinkielen
opetus. Teoksessa Luokanopettajan äidinkielenopettajana. Toim. TERTTU
ORPANA - MARJA-LIISA PYNNÖNEN - MARJALEENA KOLI.
Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos, opetusmoniste no
1. 2. painos. Jäljennepalvelu, Tampere.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Painatuskeskus,
Helsinki.

Peruskoulun äidinkielen oppimäärä. Opetushallitus 1982. Painatuskeskus, Helsinki.

PIRILÄ, SILJA 1990: Kielen omaksumisen klassiset teoriat. Teoksessa Lapsen kielen
ja kommunikaation kehitys. Toim. PIRKKO NIEMINEN - MATTI KIVIAHO
- SILJA PIRILÄ. Tampereen yliopiston psykologian laitoksen oppimateriaaleja
13/1989. Jäljennepalvelu, Tampere.

PYNNÖNEN, MARJA-LIISA 1996: Lähtökohtia äidinkielen kouluoppimiseen.
Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen
opetusmonisteita B3/1996. Jäljennepalvelu, Tampere.

SANDLER, ANNE-MARIE 1983: Itsetunnon säätelyn ongelmia. Teoksessa Itsetunto
vai itsehuo. Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen vuosikirja 1983. Toim.
TOR-BJÖRN HÄGGLUND - KARI PYLKKÄNEN - MARJATTA
KATAJAMÄKI. Gummerus, Jyväskylä.

SETÄLÄ, E. N. 1960: Suomen kielen lauseoppi. Neljästoista painos, tarkistanut Matti
Sadeniemi. Kustannusosakeyhtiö Otavan laakapaino, Helsinki.

SKUTNABB-KANGAS TOVE 1988: Vähemmistö, kieli ja rasismi. Painokaari Oy,
Helsinki.

TURUNEN, AIMO 1971: Virke kirjoitelman tyyliyksikkönä. Virittäjä 4/1971.

LIITE 1

KYSELYLOMAKE

Vastaajan nimi _____

Luokka _____

Sukupuoli: nainen 1 mies 2

Keskiarvo peruskoulun päättötodistuksessani oli väliä

5,00 - 5,99 = 1

6,00 - 6,99 = 2

7,00 - 7,99 = 3

8,00 - 8,99 = 4

9,00 - 10 = 5

Vastaa seuraaviin väittämiin käyttämällä numeroasteikkoa 1 - 5 seuraavan ohjeen mukaisesti: Olen väitteen kanssa

1 = täysin eri mieltä

2 = hieman eri mieltä

3 = vaikea sanoa

4 = hieman samaa mieltä

5 = täysin samaa mieltä.

Minä itse omissa silmissäni

- () Pärjään suhtkoht mukavasti siinä, mitä yritän.
- () Antaisin itsestäni mielelläni älykkäämmän vaikutelman.
- () Minusta tuntuu usein, ettei minusta ole mihinkään.
- () Toivoisin kavereitteni arvostavan minua enemmän.
- () Haluaisin todella onnistua siinä, mitä yritän.
- () Haluaisin olla suosituimpi kavereitteni parissa.
- () En haluaisi olla millään tavalla huomiota herättävä.
- () Minussa on paljon hyviä ominaisuuksia.
- () Minäkin olen ihmisenä arvokas.
- () Yleisesti ottaen en ole mikään välkky.

Minä ja koulu

- () Opiskelijana olen omasta mielestäni ihan tarpeeksi hyvä.
- () Koulussa inhoan epäonnistumista ja tunnetta, että en osaa.
- () Kaverini eivät varmasti pidä minua minään koulupinkona.
- () Pärjään koulussa siinä missä muutkin meidän luokalla.
- () Usein tuntuu, että minusta ei ole opiskelijana mihinkään.
- () Haluaisin todella olla parempi koulussa.
- () Yleisesti ottaen pärjään ihan hyvin kouluopinnoissani.

Yläasteen jälkeen ajattelin opiskella vielä (valitse itsellesi sopivin vaihtoehto)

- en enää yhtään vuotta = 1
 1 - 2 vuotta = 2
 2 - 3 vuotta = 3
 3 - 5 vuotta = 4
 5 vuotta tai enemmän = 5

Minä ja äidinkieli

- () Minusta tuntuu usein, että olen äikäntunneilla ihan nolla.
 () Haluaisin olla todella hyvä äidinkielessä.
 () Puhetaitoni on tosi heikko.
 () Joskus tuntuu, että äidinkieli on ihan mahdoton oppiaine.
 () Haluaisin olla kaikkien arvostama äidinkielen taituri.
 () Toivoisin olevani parempi puhuja.
 () Olen tosi vahva äidinkielessä.
 () Osaan kirjoittaa hyvin.
 () Toivoisin olevani tosi hyvä kirjoittaja.
 () Äidinkielen kielioppi on ihan mahdotonta minulle.
 () En oikein osaa kuunnella muita ja erottaa tärkeintä asiaa.
 () Osaan hyvin äidinkielen kielioppia.
 () Muihin meidänluokkalaisiin verrattuna en ole mikään hyvä äidinkielessä.

Elämäni ongelmat

- () Minua seuraa ainainen epäonni.
 () Koulussa pelkään mokaavani.
 () Koulussa menestyminen ei ole mitenkään tärkeää.
 () Jokapäiväinen touhu ja hyörinä tuntuvat minusta usein tyhjänpäiväisiltä.
 () En jaksa paneutua kouluasioihin täydellä teholla.
 () Koulun ilmapiiri hermostuttaa minua.
 () Minulta vaaditaan elämässä liian paljon.
 () En viihdy koulussa.
 () Olen aina hermostunut, kun minun pitää esiintyä luokan edessä.
 () Usein toivoisin olevani joku ihan muu ihminen.
 () En haluaisi esittää mitään luokassa, koska muut saattavat nauraa minulle.
 () Usein kun minulla on ongelmia, en kerta kaikkiaan tiedä, mitä tekisin.
 () Kaipaan reipasta tuuletusta ja vaihtelua elämäni.
 () Koko kouluhomma tuntuu minusta vieraalta.

Ongelmat äidinkielessä

- () Äidinkielen tunneilla oloni on aina kireä.
 () Äikänopen liian kovat vaatimukset ahdistavat minua.
 () Jotkut luokkakaverit ovat äikässä niin hyviä, ettei minua huvita osallistua ollenkaan.
 () Äikän tunnilla sanon jotakin vain, jos olen varma, etten tee virheitä.
 () Äikän tunneilla tunnen itseni tosi avuttomaksi.
 () Äidinkielessä pidetään liian kovaa vauhtia.

- () Äidinkieli on ihan turha aine.
- () Minusta ilmapiiri äikäntunnilla ei ole koskaan vapautunut ja hyvä.
- () Äidinkielenopettaja suhtautuu minuun jotenkin karsaasti.
- () Äidinkielen osaamisesta pidetään ihan liian suurta hälyä.
- () Minusta tuntuu, että äikänope vain näyttölee tunneilla.

Ongelmat erilaisissa äidinkielen tehtävissä

- () Äidinkielessä kirjoittaminen on kivempaa kuin puhuminen, koska siinä ei tarvitse ruveta pelleilemään.
- () Äidinkielessä puheharjoitukset eivät ole minusta mukavia, koska niissä tunnen itseni avuttomaksi.
- () Puhuminen äikäntunneilla ärsyttää minua.
- () Roolileikit, näytelmät ym. ovat kivoja, koska niissä saa olla joku muu kuin kuka oikeasti on.
- () Äidinkielen kielioppi on mukavaa, koska siinä pärjää ulkoa opettelemalla.
- () Kun minun pitäisi tehdä jokin kielioppitehtävä, minusta tuntuu usein, että siitä ei kyllä tule mitään.

LIITE 2

KOEHENKILOIDEN VIRIKETEKSTEINÄ OLLEET PIKKU-UUTISET

Helsingin Sanomat 9.12.1998

Ilmeisesti olohuoneen sähkölaitteista alkanut palo vaurioitti pahoin nelilapsisen perheen omakotitaloa Vantaan Iolassa. Palokunta sai hälytyksen uudehkoon ja suurehkoon taloon Kinoskujalla tiistaina klo 14 jälkeen. Naapuritalon asukas oli kuullut ennen hälytystä talosta pamauksen. Kun palokunta saapui paikalle, olivat ikkunat jo särkyneet. Aluksi epäiltiin, että talon 8-vuotias lapsi olisi ollut kotona palon syttyessä. Se oli kuitenkin tyhjä. Savu ja kuumuus vaurioittivat taloa pahoin. Palokunta joutui myös purkamaan talon rakenteita, mm. välipohjaa. Poliisi tutkii syttymisyytä. (HS)

PORVOO - Nesteen Porvoon jalostamolla työskentelevä asentaja loukkaantui vakavasti tiistaiaamuna tapahtuneessa työtapaturmassa. Sköldvikin satamassa siirrettiin 12 metriä pitkää lastausvartta kuorma-auton lavalle, Noston yhteydessä nostoliinan toinen pää irtosi nosturin koukusta, ja varsi putosi lähellä olleen olleen asentajan päälle. Nesteen lääkäri antoi potilaalle ensiavun, ja onnettomuudessa loukkaantunut mies kuljetettiin hoitoon Helsinkiin. Tutkintaan osallistuvat työsuoikeluviranomaiset ja Neste. (HS)

Tulipalon alku Tallink-varustamon Meloodia-laivan miehistösaunassa myöhästyi sen lähtöä vajaalla tunnilla keskiviikkoiltana Helsingin Länsisatamasta. Palon alku tukahdutettiin nopeasti ja Helsingin pelastuslaitoksen yksiköt kävivät vielä varmistamassa tilanteen. Aikataulun mukaan kello 18.30 lähtevä Meloodia irtosi laiturista kello 19.20. (HS)

Helsingin pelastuslaitoksen savusukeltajat pelastivat tiistai-iltana kaksi pientä snautseria sankan savun seasta Pohjois-Haagan Ohjaajantiellä. Palo oli syttynyt yksiössä ylikuumenneesta kahvinkeitimestä. Keittion valaisin ja asitakaappi ehtivät kärventyä ennen palomiesten tuloa. Koirat olivat palon syttyessä kaksistaan. Hälytyksen teki naapuri. (HS)

Katajanokan vankilassa syttyi tulipalo maanantai-iltana. Palo sai alkunsa vangin sytytettyä paperia palamaan sellissään. Vartijat saivat palon sammumaan. Vanki vietiin sairaalaan savumyrkytyksen saaneena. (HS)

TURKU - Turkulainen nuori mies katosi laivaristeilyllä Silja Europalla viime perjantaina Turun ja Tukholman välillä. Viimeksi hänet on nähty aamuyöllä laivan kahdeksannella kannella. Kadonnut on 19-vuotias **Raine Roivanen**. Hän oli yöllä yhden aikoihin laivan diskossa osallisena tapelussa, joka johtui tanssittavasti syntyneestä riidasta. Turun poliisi pyytää tapauksesta tietäviä ottamaan yhteyttä. Roivanen on 189 senttiä pitkä ja normaalivartaloineen. Hänellä on lyhyt taaksepäin kammattu tukka. Yllään hänellä oli vaalea paita, jonka hihansuissa ja kauluksessa oli mustat raidat ja jalassaan siniset farkut. (HS)

Poliisi kuulusteli tiistaina useita tunteja Lohjan Virkkalassa räjähteiden kanssa linnoittautuneita miehiä. Mitään uutta ei kuulusteluissa ilmennyt ja teon motiivi on rikosylikomisario Sakari Juurikkalan mukaan edelleen käsittämätön. "Huomenna puoleenpäivään mennessä on kuitenkin ratkaistava, esitetäänkö miehiä vangittavaksi", Juurikkala sanoo. Auton potkimisesta alkunsa saanut piiritys kesti lähes vuorokauden. Se laukesi rauhallisesti sunnuntai-iltana, kun ravintolaan linnoittautuneet viisi miestä antautuivat. He olivat aseistautuneita ja olivat myös asentaneet ravintolaan dynamiitista tehtyjä räjähdysvalmiita panoksia. Virkkalan taajama oli piirityksen ajan täysin eristyksissä. (HS)

LIITE 3. KAIKKIEN MUUTTUIJEN VÄLISET KORRELAATIOT

		IKA	KA.	ÄKNRO	PIT	LVT
IKÄ	Pearson Correlation					
	Significance					
PÄÄTTÖTOD. KA.	Pearson Correlation	0,281				
	Significance	0,218				
ÄIDINKIELENNRO	Pearson Correlation	,412*	,454*			
	Significance	0,045	0,039			
PITUUS	Pearson Correlation	,420*	0,381	,436*		
	Significance	0,041	0,089	0,033		
LVT (SUHT. OSUUS)	Pearson Correlation	0,097	-0,254	-,486*	-0,35	
	Significance	0,653	0,266	0,016	0,094	
SLTPROS.	Pearson Correlation	-0,063	-0,33	-0,303	-0,191	0,183
	Significance	0,769	0,145	0,15	0,37	0,392
VAILL. L. (SUHT.)	Pearson Correlation	0	-0,07	0,133	0,183	-0,043
	Significance	1	0,764	0,535	0,393	0,843
VÄLIM.VIRH (SUHT.)	Pearson Correlation	,426*	-0,115	-0,095	0,22	-0,004
	Significance	0,038	0,631	0,659	0,302	0,987
KYSYMYS A (Pidätkö kirj.?)	Pearson Correlation	-0,153	-0,056	-,485*	-0,352	0,192
	Significance	0,495	0,82	0,022	0,108	0,392
KYSYMYS B (Onko se helppoa?)	Pearson Correlation	-0,013	0,03	-0,416	-0,393	,509*
	Significance	0,953	0,902	0,054	0,07	0,016
A Minä itse omissa silmissäni	Pearson Correlation	,487*	0,195	,537**	0,14	-0,33
	Significance	0,016	0,397	0,007	0,513	0,115
B Minä ja koulu	Pearson Correlation	,480*	,646**	0,384	0,295	-0,328
	Significance	0,018	0,002	0,064	0,161	0,118
C Minä ja äidinkieli	Pearson Correlation	,644**	0,307	,414*	0,317	-0,035
	Significance	0,001	0,176	0,044	0,132	0,872
D Elämäni ongelmat	Pearson Correlation	0,165	0,016	0,289	-0,059	-0,201
	Significance	0,441	0,946	0,17	0,784	0,346
E Ongelmat äk:ssä	Pearson Correlation	0,081	0,174	0,215	-0,22	0,024
	Significance	0,708	0,451	0,312	0,301	0,911
F Ongelmat eril. äk- tehtävissä	Pearson Correlation	0,046	0,08	0,179	0,091	0,088
	Significance	0,832	0,732	0,403	0,673	0,681

KAIKKIEN KOEHENKILOIDEN TULOKSET

	SP	IKÄ	KA.	ÄKNRO	PITUUS	LVT	SLTPROS	VAIL.L.
KH1	1	17	2	1	44	1	50	3
KH2	2	18	3	3	349	4	21	2
KH3	1	18	4	5	359	3	14	2
KH4	1	18	3	3	262	2	17	4
KH5	1	18		3	250	0	36	4
KH6	1	24		5	363	4	17	3
KH7	1	17	2	4	204	0	13	1
KH8	1	16	3	3	117	0	21	4
KH9	2	17	3	3	193	0	20	4
KH10	1	18	3	2	137	5	33	3
KH11	1	18	2	2	158	4	16	2
KH12	2	18	2	3	215	2	17	2
KH13	2	17	2	3	294	2	19	2
KH14	1	16	2	2	120	1	46	3
KH15	1	16	2	0	39	2	14	3
KH16	2	16	3	3	262	1	29	2
KH17	1	18	3	4	522	0	18	5
KH18	2	16	3	3	163	0	7	3
KH19	2	17	2	0	204	1	31	4
KH20	2	16	2	0	216	0	24	2
KH21	1	17	3	5	135	0	10	2
KH22	1	17	3	5	137	0	10	1
KH23	2	16		2	86	0	14	3
KH24	1	21	3	4	162	2	24	2

IRSLT	VÄLIM	KYSA	KYSB	A	B	C	D	E
0	4	3	3	2,75	1,8	2,64	2,85	4,2
0	37	2	2	2,88	3,4	3,18	3,15	5
0	24	2	2	3,63	4,4	3,55	3,38	4,8
0	13	1	1	4,25	4,2	2,73	3	4,7
0	10	3	3	3,25	4,4	3	3,92	4,1
0	7	2	2	4,75	5	4,36	3,92	3,4
0	11	1	1	3,5	4	3,09	4,17	4,6
0	1	1	2	3,5	3	3,36	2,85	4,22
0	11	2	2	3,88	3,4	2,73	3,92	4,3
0	1	2	3	3,5	3,4	3,45	3,38	4,2
0	7	1	3	4,13	3	3,82	3,31	4,7
0	9	1	1	3,63	3,4	3,27	3,77	4
1	17	1	1	3,38	1,8	2,18	2,67	2,5
0	11	2	1	3,38	2,6	2,55	3,46	4,7
0	3	3	3	2,38	2	2,28	3	3,5
0	29			4,13	4,2	3,55	4,54	3,6
0	6	1	1	2,88	2,6	2,91	2,38	2,8
1	5	3	3	3,5	4,4	2,2	3,38	3,1
0	13			4,25	2,2	3,45	3,85	4,6
0	10	3	2	3,75	3	3,45	3,46	4,1
0	10	2	2	4	3,8	3	4,46	4,8
0	13	1	1	3,88	3	3,55	2,77	4,7
0	7	3	2	3,25	3,4	2,09	3,08	3,11
0	3	2	2	4,25	4,2	3,91	3,77	5

F
3,67
3,17
2,83
3,17
3,17
3,33
1,83
1,83
3,5
3,17
3
2,67
3
4,33
3,33
4,67
4,17
2,5
4
1,83
4,17
3
3,5
3,33

LIITE 5.

KVALITATIIVISESTI ANALYSOIDUT TEKSTIT

KH13

Oli torstai ja satoi vettä. Mä eli Raine ja kaverit oltiin ryypiskelemässä huonosti mentyjen Ruotsin kokeiden jälkeen. Yhtäkkiä Pentti sai idean lähteä laivalle ja totta toki kaikki muutkin lämpesi ajatuksesta. Pentti sanoi: "Lähetään dokaan båtskille koko paskaviikon jälkeen". Johon Lauri totesi "mennään hakkaan joku sinne heh heh".

Perjantai päivä oli alkanut, krapulassa pojat horjuivat laivalippuja hakeen. Minulla ei ollut mitään hätää lippuja nostaessa ku olin täyttänyt 18 jo vuosi sitten, mutta Penttiä ja Lauria jännitte ku pojat olivat vasta 5kk ja 6kk päästä täysikäisiä.

Laiva lähti Tukholmaan päin ja samalla me alettiin jo hakemaan pitkiä baarista. Pentti näki sellaisen 30v naisen baaritiskillä ja meni jututtaan. "Laiva oli täynnä ei missään vapaita paikkoja" Lauri totesi. Meni kaksi tai kolme tuntia ja alettiin olla aika hyvin pöhnässä jo, Lauri ja minä mentiin käymäs TAX FREESSÄ ja sen jälkeen pelaamaan rahaautomaatteja. Sillä välin Pentti ja hänen uusi tuttavuus olivat menneet naisen hyttiin. Päästiin satamaan.

Lähdettiin takas Tamperetta kohti, Pentti oli vieläkin naisen hytissä. Minä ja Lauri mentiin baariin ryypiskeleen, mutta sitten yhtäkkiä joku svedut alkas räyhään meille. Koska me ei oikein muutenkaan pidetty ruotsalaisista, joten siitä syntyi tappelu. Minä sanoin Laurille että hae Pentti tänne ja äkkiä joten Lauri teki työtä käskettyä ja haki Pentin, mut sitä ennemmin olin saanut turpiini niiltä kolmelta ruotsalaiselta jotka olivat jo lähteneet karkuun. Pentti oli SM nyrkeilijä "joten häntä kiinnosti nähdä ne idiootit" Pentti totesi. Minä lähin kannelle kävelemään ku Pentti ja Lauri uhkas mennä tappamaan ne svedut, heti ku löytäs ne. Minä kävelin kannella ja pitelin mustaasilmääni. Katoin kellooni. se oli 10 yli 7män. Yhtäkki takana oli ne ruotsalaiset ja ne tönäsivät minua. "Minä sanoin että "haistakaa paska senkin svedupellet ja yks jätkä niistä tönäs oikein kovaa ja tipuin laidan yli mereen. Huusin matkalla kovaa, että "olkaa koko elämä omantunnon tuskissa"

KH2

Kaikki alkoi jo varhaisessa iässä, jolloin murrosikä oli alkanut ja alannut vaikuttaa minuun ja myös perheelämäni. Ala-asteelta lähtien minulla oli tai ainakin tuntui olevan vaikeuksia niin sanotun perheen kanssa. Äitini erosi isästani jo silloin kun olin vasta ala-asteen kolmannella luokalla, veljeni oli silloin ylä-asteen seitsemännellä luokalla. No kunnes pääsin yläasteelle kaikki tuntui kuin olisi jotain pudonnut päälle, kaikki meni pieleen. Ylä-asteella hakeuduin hieman erilaisten kaverien seuraan mitä ala-asteella oli ollut. Aluksi se alkoi pienellä tupakan ja alkoholin käytöllä xxx (ei saa selvää) ja alkoi lähes päivittäinen tupakanpolto ja alkoholia joka viikonloppu. En tiennyt vielä siinä vaiheessa mitä porukkaa tämä uusi kaveripiirini oli mutta kun jonain koulupäivän jälkeen he pyysivät minua jollekin "keikalle" mukaan, aloin ymmärtää se ei ollut ainakaan laillista puuhaa. tietysti suostuin kaverien ehdotukseen olivathan he jo yhdeksännellä luokalla, eikä minulla ainkaan ollut sanavaltaa siinä porukassa. kun saman iltana menimme kaupungille yksi vinkkasi jotain TV ja radio liikettä jossain vielä laita kaupungin puolella. Ei siinä mitään suurempaa suunnittelua tarvittu vaain yksi heitti pyörätelineen ikkunasta sisään ja sieltä haettiin parit tavarat joita sai helposti myytyä. mutta miksi? en tajunnut sitä vielä siinä vaiheessa, eivät he varmaan 4 tai viittä televisiota tarvinneet ihan TV:tä katsomisen varten, eihän he edes asuneet kotona, tai asuivat mutta heitä ei pahemmin näkynyt kotona. katsoin aluksi silmät pyöreinä poikien touhua kunnes yksi huusi että "tuu vittu kantaan näitä kamoja! ja kytätkin tulee pian" päästyämme pois liikkeestä menimme jonnekin syrjäiseen autiotaloon laita-kaupungilla. istuimme siellä ja poltimme nuotiota ja vedimme röökiä kunnes joku mies varmaankin jo kolmissakymmenissä oleva tuli paketti autolla ja huusi autosta että mitäs teillä tänään on? Ja niin raha vaihtoi omistajaa ja me saatiin 1200 markkaa rahaa. ilta hämärissä kävelimme muuten vain kaupungilla kunnes joku pitkähiuksinen mies tuli takaa ja kysyi että oliko jengillä rahaa Nyt sais hyvää kamaa, jolloin raha vaihtoi taas omistajaa, ja "me saatiin tripit jengille ainakin viikoksi yksi tokaisi". Siinä olikin valmis paketti täynnä, kokeilin ja jäin aineeseen koukkuun, sitä oli pakko saada. sitä jatkuikin kauan kunnes minut siirrettiin yhdeksännen alussa jonnekkain Tarkkailu oppilaitokseen muiden tai osan jengiläisten perässä. En viihtynyt siellä ja olin useita viikkoja pois koulusta. Myin kaikkea pientä tavaraa että sain ainetta. Me oltiin tehty myös

kioskiryöstöjä pari jengin kanssa. Pari vuotta taas eteenpäin jolloin jäin kiinni huumeiden hallussapidosta ja käytöstä. olin siellä noin 2 vuotta koska pääsin puolella. päästyäni sieltä taas alkoi huumeiden käyttö ja myynti vaikka ei siellä vankilassakaan huumeita ollut aina oli joku joka salakuljetti huumeita sisälle. olin 20 vuotias ilman kotia ja käytin huumeita olisiko enempää voinut odottaa. Vuosi siitä eteenpäin jouduin taas vankilaan hallussapidosta ja myös käytöstä. Silloin sain enemmän seitsemän vuotta eikä pääsekään puolella, nyt olen istunut vajaa kaksi vuotta ja hieman kyllästynyt elämään kun kaman saatavuuskin ei ole niin varmaa, No tämä varmaankin selittää tulipalon.

KH14

Silloin maanantai-iltana olin juuri tekemässä tarkastus kierrosta kun nenään tuli savun haju. Ajattelin ensin että takkahuoneen hormit ovat tukossa ja lähdin katsomaan. Päästyäni takkahuoneeseen huomasin että eihän takassa ole edes tulta. Aloin ihmettelemään että mistä voisi tulla savun haju ja kiersin samalla käytävillä, kunnes huomasin että eräästä sellistä tulee savua ja sieltä näkyi myös liekkejä.

Samalla tein radiopuhelimella ilmoitusken vangista joka makasi tajuttomana sellin lattialla joka oli myös mahdollisesti tulipalon aiheuttaja. Avasin sellin oven ja hain tajuttoman vangin pois sieltä. Samaan aikaan oli muita vartioita tullut sammuttimien kanssa, he olivat myös soittaneet palokunnan apuun, Mutta palokuntaa ei tarvittu koska vartijat saivat sammutettua tulipalon. Vanki joka oli sytyttänyt paperinpalan vietiin sairaalaan savumyrkytyksen takia. Myöhemmin vankilaan ilmoitettiin että vanki oli kuollut.

KH17

Lekottelin tyytyväisenä kaverini Lassin kanssa puunjuurella, kun isäntäväki touhusi innoissaan talon sisällä. Ihmettelimme Lassin kanssa, että mikä kumma saa heidät noin villiintymään, kun kaikki juoksevat kuin päättömät kanat... Tosin kanoissa ei ole

mitään vikaa, mielelläni maistaisin kunnon koipea. En huomannutkaan kun kuola valui suustani, kuin olisin vesikauhun saanut. Näytin varmaan älyttömältä.

- Mitä kuule mietit? Ruokaa tietenkin. Lassi tokaisi.

- Ja mitäs sitten?! Nälkähän tässä tulee, kun katsoo kuinka toiset touhuuaa. Vastasin äkäisesti. Ei mutta mennään sisälle, jos vaikka saisimme selville mitä he touhuavat, tule.

Talossa tosiaankin oli hullunmylly. Yritin saada selville, mitä tapahtuu.

- Onko kaikilla nyt varmasti kaikki mukana? Tässä tulee kiire! Lentokone ei odota! Isäntä huusi suoraa huutoa.

- Vai niin, he aikovat matkustaa ja jättää meidät tänne! Me raukat kuolemme nälkään... tai... tai meidät viedään koiratarhaan! Lassi vinkui.

- Lopeta nyt, kyllä me selviämme, jos he lähtevät. Onhan meillä toisemme, ja muista se kana!! Haaveeni heräsivät. Onhan se kana-aitta... missä löytyy tekemistä, jos kukaan ei olisi vahtimassa... Loistavaa! Hullunkiilto silmissäni rauhoittelin Lassia ja vakuutin hänet, että kyllä me pärjäisimme. Ja vanhempi kun olin, hän luotti minuun.

Kuppimme pullottivat täynnä ruokaa, mutta ruoka ei näyttänyt miltää, kun oli parempaa tulossa. Vihdoin auto hävisi näkyvistä, ja otin hyvän lepoasennon puunjuurelta. Kyllä koiranelämä on elämää.

Pian heräsin Lassin valitukseen.

- Nouse jo ylös! Mun on nälkä. Lassi valitti surkeannäköisenä.

- Kyllähän sä tiedät, missä meidän kupit on, hölmö! Olin vihainen.

- Niin niin, mutta tarkoitinkin KUNNON lihaa. Lassilla oli pilke silmäkulmassa, ja se virkisti minut: KANAJAHTIIN!!

Juoksimme kilvan toistemme perässä, ja kanat huusivat sulokkaasti korviimme. Pian... hyvin pian, saa maistaa kunnon... - Mikä tuolla haisee? Lassi pysähtyi hetkeksi. Pian huomasin, että talosta tulvi liekkejä.

- Lassi! Juokse naapuriin nopeaa!!! Yritän pelastaa mitä pelastettavissa on!

Lassin koivet pinkaisivat armottomaan juoksuun kohti naapurua, joka oli kilometrin päässä talostamme. Toivottavasti naapurit ymmärtävät Lassin tarkoituksen, etteivät he aja häntä pois. Ajattelen sitä myöhemmin, nyt talo!

Pääsin helposti pujahtamaan ovesta, eikä liekkejä näkynyt vielä eteisessä. Kun pääsin olohuoneeseen, musta savu sokaisi silmäni. Olohuoneessakaan ei vielä näkynyt liekkejä, mutta keittiössä riehui myrsky!

- Okei, älä joudu paniikkiin, mieti! Tuskailin itsekseni.

- Puutarha, letku... Puutarhaletku!! Hyökkäykseen! Juoksin nopeasti puutarhaan.

Hana oli saatava jollakin tapaa auki. Työnsin nenäni punaiseksi avatessani rautaista hanaa, kunnes vihdoinkin onnistui. Letku alkoi sinkoilla ympäri puutarhaa, ja jouduin ryntäillä sen perässä. Vihdoin sain siitä kiinni, ja juoksin sen kanssa keittiöön.

Tuntui, että liekkeihin ei auttanut mikään! Jatkoin sinnikkäästi yritystä, kunnes tunsin savun tukkivan henkeni. En jaksaisi enää kauan. Kuulin askeleita, mutta silmäni eivät enää erottaneet ketään, tunsin vain, kuinka letku suultani vedettiin, ja minut käskettiin pihalle. Tein niin kuin sanottiin ja juoksin nopeasti raittiiseen ilmaan.

- Oletko kunnossa? Lassi seisoi pihalla hätääntyneen näköisenä.

- Olen olen. Tuo minulle vaan äkkiä vettä.

Kauan vettä ei tarvinnut odottaa, kun palomies tuli letkun kanssa, ja antoi minulle vettä.

- Ai tätä autuutta... Koskaan kylmä vesi ei ole maistunut paremmalta.

- Hyvä koira, kuinka osaitkaan? Palomies taputti päätäni, ja oli todella ihmeissään.

Pian näin isäntäväen auton kurvaavan pihalle hätääntyneinä.

- Herrajumala! Mitä on tapahtunut? Isäntä kauhisteli.

- Kaikki on hyvin. Vähän tuli palovahinkoja, mutta suurinosa säästyi. Vain ja ainoastaan urhoollisten koirienne ansiosta.

Olimme Lassin kanssa ylpeän näköisiä, kun isäntäväki tuli halaamaan ja kiittelemään.

- Jos vaikka saisimme vähän kanaa? Lassi virnuili.

- Sitä saa toivoa. Virnistin takaisin.