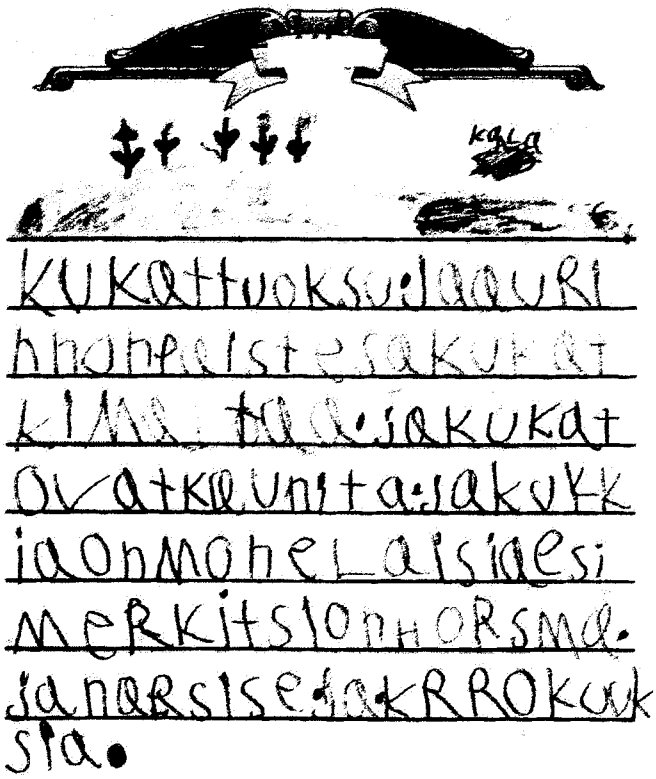
1329

KIRJOITTAMINEN ALKUOPETUKSESSA

Toiminnallinen tapaustutkimus kirjoittamisesta alkuopetusluokilla



Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2002

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Satu Hirvonen-Auru

TIIVISTELMÄ

HIRVONEN-AURU, S.: Kirjoittaminen alkuopetuksessa. Toiminnallinen tapaustutkimus kirjoittamisesta alkuopetusluokilla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 2002. 133 s.

Luku- ja kirjoitustaidon oppiminen alkaa varhaislapsuuden kielellisessä ympäristössä. Aikuisen huomio ja virikkeellinen ympäristö tukevat lapsen vähittäin, sukeutuen, etenevää kehitystä lukijaksi ja kirjoittajaksi. Esikoulussa kielelliset valmiudet vahvistuvat. Koulutulokas osaa kirjoittaa nimensä, tunnistaa kirjaimia, lukee kuvia ja tarinoita. Ensimmäisen luokan oppilaan pitäisi saada jatkaa näiden taitojen opiskelua omien taitojensa mukaisesti. Millainen opetus toimisi luontevana jatkumona lapsen kehitykselle? Tämän toiminnallisen tapaustutkimuksen tarkoituksena on luoda kirjoittamisen opettamisesta menetelmä, joka tukee lapsen kirjoitustaidon kehittymistä alkuopetuksen aikana. Opetuksen lähtökohtana on lapsikeskeinen, toiminnallinen pedagogiikka.

Esitutkimusaineisto kerättiin Etelä-Pohjanmaalla Teuvan kunnan kyläkoulussa lukuvuosina 1997 - 1998. Tutkimusaineiston kerääminen jatkui kaupunkikoulussa Jyväskylässä vuosien 1999 - 2000 aikana. Aineisto koostuu tutkijan opettajatyöstä saamista kokemuksista, havainnoista, päiväkirjamerkinnöistä ja oppilaiden kirjoitustehtävistä. Lasten vanhemmat osallistuivat tutkimukseen kirjoitustehtävien arviointivaiheessa.

Alkuopetuksen kirjoittamisen ohjaamisen malli syntyi käytännön kokemusten ohjaamana. Kirjoittamisen tavoitteet, toiminta ja arviointi kytkeytyvät oppimisen ja opettamisen teorioihin. Luokassa kirjoittaminen näkyy toiminnallisena teematyöskentelynä. Oppilaat havainnoivat ja tutkivat opiskeltavia asioita. Näistä kokemuksista syntyy mielikuvia ja virikkeitä kirjoitelmiin. Kirjoittamisen tavoitteena on itseilmaisu, vaikuttaminen tai viihdyttäminen.

Avainsanat: alkuopetus, sukeutuva luku- ja kirjoitustaito, kirjoittaminen, lapsikeskeinen pedagogiikkaa, oppiminen ja opetus

SUMMARY

Learning to read and write begin in the early childhood environment. Interaction with adults and stimulating surroundings support child´s emergent literacy. Literacy skills strengten in the preschool. The school beginner can write his or her own name, s/he recognize letters and can read pictures and even stories. In the first class should learning be continuation to this previous linguistic development. What kind of teaching could promote pupil`s linguistic growth? The purpose of this action case study is to create a method for teaching writing, that support pupil`s writing skills during primary education. The starting point in teaching is action-based and child-centered education.

The study began during 1997 - 1998 in a small village school in the region of Southern Ostrobothnia. It continued during 1999 - 2000 in a city school in Jyväskylä in Central Finland. The research material consists of the researcher`s own work as teacher, observation in the classroom and childrens` written documents. Also parents` comments about learning and teaching are included to this study.

The model of teaching writing was born by teacher`s practical experiences. The goals, actions and evaluation of writing was connected to the theories of learning and writing. In the classroom the writing appears as active themework. The pupils use writing as self expression, to influence on others and to entertain.

Keywords: primary education, emergent literacy, writing, child-centered education, learning and teaching

ALKUSANAT

Tämä tutkimus on päättötyö opettajaopinnoilleni Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksessa. Kipinä tutkimukseen syntyi esi- ja alkuopetuksen sivuaineopinnoissa, jolloin ymmärsin, että olen itse avainasemassa oman työni kehittämisessä. Työn kehittäminen on vaativaa ja pitkäjänteistä toimintaa, jossa palkintona on lasten oppimistulokset ja mielekäs oppimisympäristö. Työ ei kuitenkaan ole valmis vaan opettajauran mittainen projekti.

Professori Eira Korpisen ohjaus ja kannustus avasivat työlleni uuden näkökulman tutkivana opettajana. Hänen taitonsa osoittaa tutkimuksestani olennainen edesauttoi selventämään omia ajatuksiani erilaisissa työvaiheissa. Lehtori Marja-Leena Koppinen tuki työskentelyäni opettajaharjoitteluissa. Hänen ammatillinen ohjauksensa on elämänläheistä ja kauaskantoista. Komsin koulu Teuvalla saattoi minut tutkimukseni alkuun. Jyväskylän Jokivarren koulu antoi enemmän kuin lähdin sieltä hakemaan. Lauri-open luokassa vietetty aika oli täyttä elämää; arkipäivän iloja ja suruja. Sellaisia kokemuksia, joita ei voi oppikirjoista opiskella.

Kiitos, että kuljitte vierelläni tämän matkan!

Perhettäni kiitän siitä, että kestitte äidin poissaolon ja elitte myötä kaikkien näiden opiskeluvuosien ajan.

Seinäjoella 6.5.2002

Satu Hirvonen-Auru

SISÄLLYSLUETTELO

1 LAPSI LUKIJANA JA KIRJOITTAJANA - KIRJOITTAMISEN OPETUKSEN LÄHTÖKOHTIA TARKASTELEMASSA 9

1.1 Koulutulokkaan kielelliset valmiudet 9
1.2 Luku- ja kirjoitustaito tutkimusten valossa 10
1.3 Koulutulokkaan taidot ja opetussuunitelman perusteet 13
1.3.1 Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelma 13
1.3.2 Äidinkieli esi- ja alkuopetuksessa 15
1.4 Kirjoittamisen oppimisen ja opettamisen viitekehys 16
1.5 Lähtökohtia tutkimusmatkalle - Kirjoittamisen käyttöteorian etsiminen 17
1.5.1 Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä 17
1.5.2 "Kirjoittaminen alkuopetuksessa" tutkimuskohteena 18

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN 20

2.1 Tutkimuksen eteneminen 21
2.2 Tutkimuksen tehtävät 22
2.3 Tutkimusjoukko 23
2.3.1 Esitutkimus kyläkoulussa Teuvalla 23
2.3.2 Kaupunkikoulu tutkimuskouluna Jyväskylässä 24
2.4 Tutkimuksen menetelmä 25
2.4.1 Alkuopetuksen kirjoittamisen tutkiminen ja erilaiset tutkimustyypit 25
2.4.2 Laadullinen tutkimus 26
2.4.3 Tapaustutkimus 27
2.4.4 Toimintatutkimus 28
2.4.5 Tutkiva opettaja 30

2.4.6 Etnografinen tutkimus ... 31
2.5 Aineiston keruu ... 33
2.6 Aineiston analyysi ... 35
2.7 Tutkimuksen luotettavuus ... 36
2.8 Tutkimuksen toteuttaminen opettajaharjoitteluissa ... 39

3 ALKUOPETUSIKÄISEN LAPSEN KIELELLINEN KEHITTYMINEN ... 40

3.1 Kieli ajattelun ja vaikuttamisen välineenä ... 40
3.2 Lapsen puheen kehitys - polku lukemisen ja kirjoittamisen maailmaan ... 42
3.3 Mitä lukeminen ja kirjoittaminen merkitsevät lapselle? ... 44
3.4 Lapsi lukijana ja kirjoittajana koulussa ... 46
3.4.1 Lukutaidon opettaminen koulussa ... 46
3.4.2 Kirjoitustaidon opettaminen koulussa ... 47
3.4.3 Sukeutuva lukutaito - lapsilähtöinen näkökulma kirjoittamiseen alkuopetuksessa ... 50
3.4.4 Alkukartoitus suuntaa kirjoittamisen opetuksen tavoitteita ... 54

4 KIRJOITTAMINEN ALKUOPETUKSESSA ... 58

4.1 Alkuopetuksen merkitys ja tavoitteet ... 58
4.2 Oppiminen koulukulttuurissa - Konstruktivistinen tiedonkäsittelymalli ... 61
4.3 Didaktinen malli - kuva opetuksesta ... 63
4.4 Oppimisympäristö alkuopetuksessa ... 64
4.5 Opetussuunnitelma ... 66
4.5.1 Kokonaisopetus alkuopetuksessa ... 68
4.5.2 Äidinkielen opetuksen tavoitteet tutkimuskoulun 1. ja 2. luokalla ... 71
4.6 Kirjoittaminen ja oppitunti ... 74
4.6.1 Sukeutuva lukutaito lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa ... 74
4.6.2 Kirjoittamisen ohjaaminen - virikkeitä ja aineksia ajatteluun ... 77

4.6.3 Taitavaksi kynäilijäksi ... 81
4.6.4 Lukuhetki kirjoitustunnilla ... 83
4.6.5 Yksin vai yhdessäoppimista? ... 85
4.7 Kirjoittamisen arviointi ... 88
4.7.1 Arviointi kuvailee oppimisen edistymistä ... 88
4.7.2 Oppilaiden itsearviointi ... 90
4.7.3 Kirjoittamiskansio itsearvioinnin välineenä ... 92
4.7.4 Kirjoitustaidon arviointia ... 93
4.7.5 Yhteistyö kotien kanssa - vanhempien näkemys lapsen kirjoitamisesta ... 97
4.8 Opettajan toiminta oppitunnilla ... 99
4.8.1 Opettamista vai oppimisen ohjaamista? ... 99
4.8.2 Oppimisvaikeudet ja opettamisen ongelmia ... 101
4.8.3 Opettajan rooli oppilaiden keskuudessa ... 102
4.9 Opetustyöni arviointia ... 103

5 MALLI ALKUOPETUKSEN KIRJOITTAMISESTA ... 106

5.1 Käyttöteoria ... 106
5.2 Käyttöteoria kirjoittamisesta alkuopetuksessa ... 107

6 MATKAEVÄITÄ OPETTAJATAIPALEELLE ... 110

6.1 Tutkimustulokset ... 110
6.2 "Työ tekijäänsä opettaa" - opettaja tutkijana ... 111
6.3 Kohti omaa opettajuuttani ... 113

LÄHTEET 115

LIITTEET 128

LIITE 1: Opettajaharjoittelun lupa-anomus Jyväskylän yliopistolle 128
LIITE 2: Tiedote ja lupa-anomus tutkimusluokan oppilaiden vanhemmille 129
LIITE 3: Kokonaisopetuksen suunnitelma - Minä jyväskyläläinen ja suomalainen... 130

1 LAPSI LUKIJANA JA KIRJOITTAJANA - KIRJOITTAMISEN OPETUKSEN LÄHTÖKOHTIA TARKASTELEMASSA

1.1 Koulutulokkaan kielelliset valmiudet

Poikani, juuri 6-vuotta täyttänyt, tulee luokseni ja kysyy: "Äiti, lukeeko tässä, että koripallo?" Katson rypistynyttä vihosta repäistyä sivua, johon on lapsen käsialalla kirjoitettu: KRIPLO. "Lukeehan siinä, jos oikein tarkasti katsoo", vastaan. "Kuinka sinä olet tuon oppinut kirjoittamaan?" kysyn ihmetellen. "No, olen vaan oppinut", tokaisee poika, eikä asiasta keskustella sen enempää.

Toisen kerran poikani aiheuttaa ilonsekaista hämmennystä. Olemme isossa marketissa ostoksilla. Yhtäkkiä poikani tulee nyhtämään hihasta: "Äiti, äiti, tule katsomaan, mikä tuolla lattiassa on!" Menen tavarahyllyjen väliin, jossa poika osoittaa lattiaan ja sanoo: "Katso, mitä tuossa lukee... ei päätä eikä häntää", tapailee poika tekstiä. Sillimainos oli pojasta huvittava. Niin oli minustakin, enemmän minua kuitenkin nauratti pojan käyttäytyminen. Hän osoitti osaavansa lukea. Kielellinen kehittyminen oli yllättänyt minut täysin, sillä en itse ollut opettanut lastani lukemaan tai kirjoittamaan.

Kirjoitettu kieli ympäröi lapsia kaikkialla. Arkipäivän elämässä lapsi havaitsee kirjaimia, sanoja ja lauseita. Mielenkiinnon kohteeksi joutuneesta mainoksesta on pakko saada tietoa. Mitähän tuossa sanotaan? Tarve synnyttää toimintaa. Minunkin on opittava lukemaan, jotta voin ottaa selvää kaikista niistä salaisuuksista, joita tekstit sisältävät!

Lehtosen (1999, 23) mukaan kirjoitettu kieli voidaan oppia yhtä luonnollisella tavalla kuin puhuminenkin, kun lukemiseen ja kirjoittamiseen on mielekäs tarve. Kun lapselle annetaan hänen herkkyyskausiensa aikana sopivaa luettavaa ja lapsen kanssa keskustellaan, hän oppii uusia taitoja. Toisaalta monet lapset ovat jo ennen kouluikää lähellä lukutaidon saavuttamista, mutta taito jää kehittymättä, jos ohjaus ja tuki puuttuvat. Yksilöllisyys korostuu kielellisten taitojen kehittymisessä. Lukutaidon opettamista ei voi kiihdyttää, mutta ei sitä pidä hidastaakaan. (Hyyrö 2000, 16.)

Käsitykseni mukaan perinteinen lukemaan- ja kirjoittamaan opettaminen lähtee niiden oppilaiden tasolta, jotka eivät tunnista kirjaimia. Millainen asenne ja motivaatio oppimiseen

muodostuu niille oppilaille, jotka tietävät a- ja i-kirjaimesta muodostuvan sanan "ai"? Mitä opettaja tekee havaitessaan, että suurin osa oppilaista osaa ne taidot, joita hän ajatteli ensimmäisen kouluvuoden aikana opettaa? On aiheellista kysyä erään "eppuluokan" opettajan tavoin: *"Mitä minä oikein niille opetan?"*

Koulun ja opettajien vaativana tehtävänä on huolehtia siitä, että lapsella on mahdollisuus kehittää taitojaan yksilöllisesti. Lukutaidon opettamiseen voisi ottaa uuden näkökulman. Lukemisen ja kirjoittamisen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin nopea ja sujuva mekaaninen taito. Lukemisen ja kirjoittamisen opettaminen synteettisellä (äänne, kirjain, sana) menetelmällä ei kehitetä tekstin ymmärtämistä samalla tavalla kuin analyyttinen (esim. LPP -lukemaan puheen perusteella) menetelmä. Luku- ja kirjoitustaidon merkityksen ymmärtämisen kannalta saattaisi olla hedelmällisempää ikään kuin *"kasvaa lukutaitoon"*. (Julkunen 1990, 40; ks. myös Lehtonen 1999, 22-24.)

Tämän toiminnallisen tapaustutkimuksen tarkoituksena on tutkia ja luoda sellainen opetuksellinen käyttöteoria, joka tukee lapsen kirjoittamisen kehittymistä alkuopetusluokilla. Kirjoittamisen opiskelussa on lapsikeskeinen näkökulma, jolloin oppilaat havainnoivat, tutkivat ja toimivat luokassa aktiivisesti. Opettajan tehtävänä on ohjata oppilaita tavoitteiden suuntaisesti. Tutkimuksessa tapauksena on kirjoittaminen ja opettajan työtä tarkastellaan toimintatutkimuksen näkökulmasta. Tutkimusaineisto on kerätty kahden koulun alkuopetusluokilta.

1.2 Luku- ja kirjoitustaito tutkimusten valossa

Äidinkielen ja etenkin luku- ja kirjoitustaidon tutkiminen on maassamme ajankohtainen asia. Kansainvälisesti arvioituna lasten ja nuorten kielentaito hyvää tasoa. Maassamme on kuitenkin kiinnitetty vähemmän huomiota kielellisesti heikommin edistyviin lapsiin. Heikko lukutaito vähentää aikuistuvan nuoren mahdollisuuksia saavuttaa mieleinen jatkotutkinto ja osallistua tasa-arvoisena kansalaisena yhteiskunnan kehittämiseen. Jotta äidinkielen opetuksella saavutetaan tyydyttävät tavoitteet heikompienkin oppilaiden kohdalla, täytyy opetuksen perusteet ja sisällöt kohdentaa oikein jo varhaiskasvatuksesta alkaen. Uudet esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmat pyrkivät vastaamaan tähän haasteeseen (Opetushallitus 2002). Äidinkielen opetuksen pitäisi olla yksilökeskeistä, lapsen tietoja ja taitoja vahvistavaa toimintaa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on etsiä niitä menetelmiä, joilla alkuopetuksessa

voidaan tukea oppilaan kirjoittamisen edistymistä lähtökohtana hänen omat kielelliset valmiudet.

Tutkittaessa kirjoitustaidon kehittymistä ja opettamista täytyy selvittää samalla lukutaidon oppimista. Kirjoittaminen ja lukeminen ovat taitoja, jotka kehittyvät rintarinnan ja tukevat toisiaan. Asiayhteyden ymmärtämiseksi on tarkasteltava molempia kielellisiä taitoja.

Sarmavuoren (2000,19) mukaan lukemaanopettamismenetelmissä kirjoittaminen kietoutuu mukaan kuin peilikuva. Tässä tutkimuksessani tarkastelen ensisijaisesti alkuopetusikäisten lasten kirjoittamista ja heidän opettamistaan. Muut viestintä- ja vuorovaikutustaidot (kuunteleminen, puhuminen ja lukeminen) ovat tutkimuksen tärkeitä osa-alueita, jotka luovat pohjan kirjoittamisen teorialle ja opetuksen käytännöille.

Lapset osaavat monia asioita kouluun tullessaan. Julkusen (1989, 38) mukaan 21% oppilaista on oppinut ennen koulua lukemaan pienen tarinan ja kirjoittamaan siitä. Tarinasta yksittäisiä sanoja osaa lukea ja ymmärtää 39 % lapsista. Kirjainten tunnistamisen ja kirjoittamisen hallitsi 36% ja vain 4% oppilaista eivät tunteneet kirjaimia. Karvonen (1999, 30-31) kyseli 155 opettajalta tietoja heidän oppilaidensa lukutaidosta. Tuloksista kävi ilmi, että kolmasosa oppilaista osasi lukea koulun alkaessa elokuussa 1998. Opettajista lähes puolet olivat sitä mieltä, että lukijoiden määrä on kasvanut viime vuosien aikana. Lukijoiden määrän kasvun syyksi nähtiin ensisijaisesti esikoulu, kotien vaikutusta ei kuitenkaan pidä unohtaa. Lapsen tutustuminen kielelliseen ja kirjalliseen maailmaan alkaa jo paljon ennen kouluikää.

OECD-maissa toteutetussa PISA-2000 tutkimuksessa todettiin, että suomalaisten 15-vuotiaiden nuorten lukutaito on kansainvälisesti erittäin korkeatasoista. Huipulle yltää viidesosa nuorista ja erinomaisen tuloksen saavuttivat puolet. Heikomman suoritustason tai sen alle jäi 7% nuorista. (Välijärvi, Linnakylä, Kupari, Reinikainen, Malin & Puhakka 2001, 14.) Saman suuntaisia tuloksia saatiin 6.luokkalaisten äidinkielen taitoja mittaavasta kansallisesta arvioinnista. Noin 15% oppilaista äidinkielen osaaminen oli huolestuttavan vähäistä. Heikointa osaamisen taso oli oikeinkirjoituksessa. Tyttöjen kirjoitustaito oli selvästi poikia parempi. (Korkeakoski 2001).

Luku-Suomi 2001-2004 projektin tavoitteena on nostaa kielellisesti heikommin menestyvien oppilaiden osaamista. Lukemisessa korostetaan monipuolisuutta, päättelemistä ja kriittisyyttä. Kirjoitusharjoituksissa kiinnitetään huomiota käsialaan ja oikeinkirjoitukseen.

Opettajien omaa osaamisen tasoa nostetaan ja yhteistyötä kotien kanssa vahvistetaan. (Opetushallitus 2001).

Kirjoittamisen ja sen opetuksen tutkimus on jäänyt maassamme vähemmälle kuin lukemisen tutkimus. Alan merkittävät väitöskirjat ovat Pirjo Linnakylän (1983) "Kirjoittamisen opetuksen ja opiskelun strategiat peruskoulun keskiluokilla ja yläasteella"ja Riitta-Liisa Korkeamäen (1996) "Kuinka ensiluokkalaiset ja päiväkotilapset konstruoivat luku- ja kirjoitustaitoa kertomusten lukemisen ja merkityksellisen kirjoituksen avulla."

Linnakylän mukaan kirjoittamista ei kokonaisuudessaan voi kuvata yksinkertaisen *"lokalisaatiomallin pohjalta, koska kirjoittaminen vaatii monenlaisia motorisia, sensorisia, kielellisiä ajattelun ja ongelmanratkaisun, jopa emootioihin liittyviä toimintoja. Täten myös kirjoittamistaidon kehittäminen tarjonnee monenlaisia strategisia lähestymistapoja ja harjoitusmahdollisuuksia."* (Linnakylä 1983, 32.)

Korkeamäki (1996) havaitsi tutkimuksessaan, että *lapsen varhaisella kielen kehityksellä on merkittävä vaikutus lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa.* Hänen mukaansa lapsi kehittyy lukijaksi ja kirjoittajaksi vähitellen kasvaen, *sukeutuen* (emergent literacy). *Esi- ja alkuopetuksessa sukeutuvan lukutaidon vahvistaminen tapahtuu ensisijaisesti lapsilähtöisestä toiminnasta ja vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa.* Luku- ja kirjoitustaidon oppimisen lähtökohtana on lapsen osallistuminen erilaisiin viestintätilanteisiin. Into ja halu oppia uutta syntyy lapselle merkityksellisten kokemusten avulla.

Kirjoitustaidon kehittymisen ja opettamisen uranuurtavaa tutkimusta on lähinnä tehty Amerikassa. (Sarmavuori 2000, 5-6.) Etenkin alkuopetuksen opettajat tarvitsevat teoriatietoa kirjoittamisesta ja käyttökelpoisia menetelmiä taidon kehittämiseen. Sarmavuori (2000, 19) toteaa, että olisi aiheellista selvittää, *"mitkä toiminnat ja luokkahuonerakenteet edistävät erilaisten kirjoittajien kirjoittamista"*.

Lapinlahden kirkonkylän koulussa on lukuvuonna 1993-94 toteutettu koulutulokkaiden äidinkielen opiskelun eriyttämiskokeilu (Karhunen, Pasanen, Rieppo & Tuhkanen 1994). Sen tavoitteena oli antaa koulutulokkaille mahdollisuus edetä äidinkielen opiskelussa yksilöllisesti, omista valmiuksista lähtien koulun alusta alkaen. Oppilaiden lukuvalmiuksia selvitettiin kolmella osatehtävällä. Kirjaintasotehtävässä oppilaan piti tunnistaa muutamia (4-10) kirjaimia. Sanatasotehtävässä oppilas tunnisti kaikki kirjaimet, mutta ei saanut selvää sanoista. Lausetasotehtävä edellytti oppilaalta lukutaitoa. Näiden tasotehtävien suoriutumisen mukaan oppilaat jaettiin ryhmiin. Jokaisessa ryhmässä tehtiin juuri sen ryhmän taitoja parhaiten kehittäviä tehtäviä (ryhmässä A äännemenetelmää,

ryhmässä B lukemaan puheen perusteella -menetelmää ja ryhmässä C ymmärtävän lukemisen ja omien juttujen tuottamista). Oman edistymisen mukaisesti oppilaat saattoivat vaihtaa ryhmiä joulun ja maaliskuussa.

Kokeilun tuloksia arvioitaessa opettajat kokivat eriyttämisen mielekkääksi. Heikompia oppilaita pystyttiin ohjaamaan luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyöllä heti koulun alusta alkaen. Lukutaitoiset koulutulokkaat menestyivät normaalia paremmin. Heille kyettiin antamaan haasteita omalta luku- ja kirjoitustasoltaan. Käytössä olleet erilaiset lukemaanopettamismenetelmät tuottivat tulosta. Näin pystyttiin tarjoamaan oppilaille vaihtoehtoja oppimisen edistämiseksi. Samalla ylläpidettiin opiskelumotivaatiota ja opettajat kokivat työnsä mielekkääksi. (Karhunen, Pasanen, Rieppo ja Tuhkanen 1994, 149 - 152; ks. myös Lehtonen 1993, 238 - 257.)

1.3 Koulutulokkaan taidot ja opetussuunnitelman perusteet

1.3.1 Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelma

Kirjoittaminen alkuopetuksessa -tutkimuksen tarkoituksena on kehittää kirjoittamisen opettamisen menetelmää oppilaslähtöisestä näkökulmasta peruskoulun 1. ja 2. luokalla. Tutkimuksessani kirjoittamisen opettamisen lähtökohtana on esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelma. Esiopetuksen näkökulma syntyy tutkimukseen siitä, että lapsella on oikeus opiskella uusia asioita niiden tietojen ja taitojen pohjalta, jotka hän hallitsee kouluun tullessaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000) edellyttävät, että *esi- ja alkuopetus toimivat yhteistyössä lapsen kehityksen, tietojen ja taitojen edistämiseksi.* (Opetushallitus 2000, 22). Opetussuunnitelmaa laadittaessa yhteistyön merkitys kodin, päiväkodin ja koulun välillä korostuu. *Tavoitteena on, että lapsen kehitykseen tulisi jatkumo ja turhat päällekkäisyydet poistuisivat.* Kouluaan aloitteleva lapsi ei ole "tabula rasa", tyhjä taulu, jota opittavilla asioilla täytettäisiin. Lasten erilaiset kokemukset ovat merkittäviä tulevien oppimiskokemusten kannalta. Koulussa *opettamisen ja oppimisen lähtökohtana pitäisi olla lapsi sen hetkisine tietoineen ja taitoineen.* Tärkeintä on nähdä niin esi- kuin alkuopetus tavoitteellisena ja suunnitelmallisena toimintana. (Kankaanranta 1999, 5 - 6, 27 - 28; Hujala 2000, 8; Virtanen 2000, 25 -35; Laine 1999, 3 - 4; ks. myös Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 26 - 31.)

Alkuopetuksella tarkoitetaan opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan *perusopetuksen 1-2 luokan, 6-8 vuotiaan lapsen opettamista.* Ensimmäiset kouluvuodet ovat tärkeä vaihe lapsen elämässä. Alkuopetuksessa tuetaan, vahvistetaan ja kehitetään varhaiskasvatuksessa luotua taito- ja tietopohjaa sekä oppimisasenteita. *Alkuopetuksen tavoitteita on, että lapsi omaksuu perustietoja, -taitoja, ja -valmiuksia oppimisen eri alueilla ikänsä ja edellytystensä mukaisesti.* Lasta ohjataan suunnittelemaan työskentelyään, asettamaan itselleen tavoitteita ja etsimään uusia ratkaisuja. Vähitellen lapsi pystyy arvioimaan ja perustelemaan valintojaan. *Opetukselle ja oppimiselle luonteenomaista on elämänläheisyys, elämyksellisyys, toiminnallisuus ja leikinomaisuus.* (Opetushallitus 1994, 40-41.)

Opetuksen laatua on haluttu parantaa antamalla kouluille ja opettajajille vapaammat kädet suunnitella opetusta. Sen seurauksena erilaiset kokonaisopetukseen perustuvat työtavat (teema- ja jaksotyöskentely) ovat lisääntyneet peruskoulussa. Ne ovat antaneet opettajalle mahdollisuuden luovaan, keksivään ja kokeilevaan työskentelytapaan. Kaiken uuden ajattelutavan ja käyttäytymisen taustalla on halu ja pyrkimys auttaa lasta oppimaan. Tarkoituksena on, että mahdollisimman moni oppilas pääsisi osalliseksi oppimisen ilosta. Oppimistilanteissa oppilaat tarvitsevat opettajaa neuvomaan ja ohjaamaan. Oppilaiden kohtaaminen eli vuorovaikutustilanteet muodostuvat opetuksen kulmakiviksi. (Poikonen 2000, 163 - 164; Kolu 2000, 117 - 118; ks. myös Linnakylä 1993, 141.)

Koulujen opetussuunnitelmien kasvava itsenäisyys tuo mukanaan velvoitteen pohtia oppimisen laatua ja rapotoida työn tuloksista. On tärkeä pohtia mitä koulussa opitaan ja miten opetus toteutetaan. Oppimistuloksia voidaan parantaa myös tukemalla oppijoiden vastuullista oppimista. (Kaikkonen & Kohonen 1996, 164.) Tällöin opetuksen lähtökohta muuttuukin opettamisesta oppimiseksi. Opettajan työn keskeiseksi välineeksi nousee opetussuunnitelma, joka perustuu oppilaslähtöiseen opetusmenetelmään. *Alkuopetuksessa kirjoittamisen ohjaaminen muuttuu opettajan tiedon ja kokemuksen karttumisen myötä kokonaisvaltaiseksi kielellisen tietoisuuden kehittämiseksi.* Opettaja joutuu tekemään valintoja, joihin vaikuttavat hänen omat oppimiskokemuksensa. Ne voivat olla ristiriidassa nykyisin vallitseviin käsityksiin oppilaasta aktiivisena tiedon käsittelijänä. Kuitenkin opetuksessa oppimisen lähtökohtana pitäisi olla lapsi ei yksittäinen tieto. (Taylor 1993, 56-57.)

Suunnitellessani 1. ja 2. luokan kirjoittamisen opetusta on opiskelun lähtökohtana se, että lapsi kokisi luku- ja kirjoitustaidon merkitykselliseksi (Lehmuskallio 1997, 98; Nöjd

1990, 90; Julkunen 1990, 76). Merkityksen kokeminen avaa lapselle uusia oppimisen portteja. Lukutaito opitaan, jotta voisi saada selville, mitä mielenkiintoisessa kirjassa kerrotaan. Kirjoitustaidon oppiminen on tärkeää, jotta voisi jättää äidille tai isälle viestin, mihin on koulunjälkeen mennyt ja milloin aikoo tulla kotiin.

1.3.2 Äidinkieli esi- ja alkuopetuksessa

Perusopetuksen 1-6 luokilla äidinkieli on keskeinen oppiaine. Mutta miksi juuri äidinkieli? Ympäristön havainnoiminen, tiedon kerääminen, pohdiskelu, käsitysten muodostuminen ja ymmärtäminen onnistuu vain kielen avulla. *Kieli on väline jäsentää ympäristöä ja tulla osaksi sitä.* Oma persoonallisuutemme rakentuu äidinkielen varaan, sillä peilaamme itseämme siihen palautteeseen, minkä muilta ihmisiltä saamme. Kielellisen kommunikaation avulla voimme myös itse vaikuttaa ympäristöömme. Äidinkieli on elämänhallintaa.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) todetaan, että äidinkielen opetuksella on tärkeä kulttuuritehtävä kielen ja kirjallisuuden tuntemuksen avulla vahvistaa oppilaiden identiteettiä, antaa juuret suomalaiseksi kasvamisessa. *Äidinkielen opiskelun yleistavoitteena on, että oppilaan itseluottamus sekä ilmaisuhalu- ja rohkeus vahvistuvat ja hän kehittyy taitavaksi viestijäksi.* (Opetushallitus 1994, 8.)

Esiopetuksessa luodaan pohjaa luku- ja kirjoitustaidon oppimiselle. Alkuopetuksen kirjoituksenopetus pitäisi toimia luontevana jatkumona esiopetuksessa opituille taidoille. *Kirjoitustaito -käsite* voidaan Mäen (1995) mukaan *jaotella käsialaan, oikeinkirjoitukseen ja tuottavaan kirjoittamiseen.* Lähestyttäessä kirjoittamista psykologisesta näkökulmasta nähdään kirjoitustaidon taustalla erilaisia tiedollisia ja taidollisia tekijöitä. *Kirjoittamiseen liittyviä taitoja ovat: oman toiminnan säätely, tiedon prosessointi, kielellistä kehittyminen ja vuorovaikutustaidot. Lisäksi kirjoittaja tarvitsee tietoa tekstin tuottamisen strategioista ja taitoa soveltaa niitä.* (Mäki 1995, 9-10.) *Luku- ja kirjoitustaidon opettamisen tavoitteena on synnyttää mielenkiintoa suullisen ja kirjallisen kielen havainnointiin ja tutkimiseen.* Lapsella jo mahdollisesti olevat taidot otetaan huomioon järjestämällä avoin oppimisympäristö, joka tarjoaa eri vaatimustason tehtäviä lasten kykyjen mukaan. (Opetushallitus 2000, 11, 42 - 43.)

Alkuopetuksessa oppilaalle järjestetään runsaasti puhumis-, kuuntelemis-, lukemis-, ja kirjoittamistilaisuuksia. *Kirjoittaminen, lukeminen ja jopa puhuminen ovat prosesseja, joten niiden opiskelukin toteutuu monivaiheisena luovan työskentelynä.* Monipuolisten

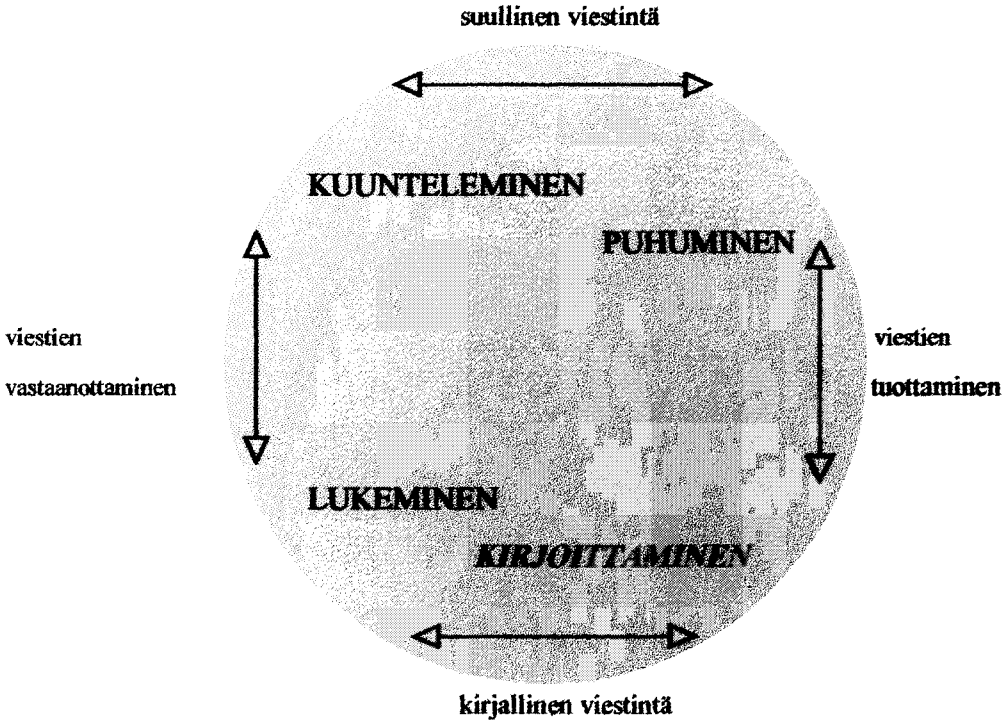
harjoitusten avulla oppilas tutustuu kieleensä ja oppii käyttämään sitä eri tilanteissa. *Lukemisen opetus pitäisi kytkeä lukemisen ymmärtämisen kehittämiseen ja kirjoituksen opetus omien ajatusten viestimiseen muille.* Menetelmät ja opiskelutavat valitaan niin, että ne mehdollistavat yksilöllisen sekä yhteistoiminnallisen oppimisen. Oppilaan mahdollisuuksia tutkivaan, ongelmakeskeiseen ja omaehtoiseen oppimiseen ohjataan tietoisesti. Äidinkielen taitojen opiskelu liittyy monien aihekokonaisuuksen opettamiseen; koulun oppilaskohtaisiin ja yhteistoiminnallisesti toteutettuihin projektitöihin. (Opetushallitus 1994, 45 - 46.)

1.4 Kirjoittamisen oppimisen ja opettamisen viitekehys

Koulun tärkeimpiä oppimistehtäviä on luku- ja kirjoitustaidon saavuttaminen. Kielellinen kehitys koskettaa lapsen koko persoonaa. *Hyvä äidinkielen taito ei ole sarja erillisiä kykyjä vaan kaikkien osa-alueiden (kuunteleminen, puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen) hallintaa.* Äidinkielen ja kirjoittamisen opetus pitäisi pohjautua lapsen kehitystasoon ja kokemustaustaan sekä tämän jo hallitsemaan kielitaitoon myös lapsen yksilöllinen kehitystaso huomioiden. Parhaiten kieltä opitaan sitä käyttämällä. Siksi *oppilaiden olisi saatava paljon kokemuksia kielen käytöstä: puhetta, kuuntelua, lukemista ja kirjoittamista itselle ja toisille.* Mielekkyys tekemiseen syntyy aiheista, jotka ovat oppilaille tärkeitä ja joita he voivat henkilökohtaisesti käsitellä. Omassa kielellisessä yhteisössään (perhe, päivähoito, koulu, ystävät) lapsen on omaksuttava sekä lähettäjän että vastaanottajan rooli. *Lapsi on samanaikaisesti sekä puhuja että kuulija, kirjoittaja että lukija. Kielenkäyttötaidot tukevat toinen toisiaan, mutta suoritusten erot ovat tavallisia. Sen vuoksi äidinkielen eri osa-alueita pitäisi harjoitella monipuolisesti ja integroida muihin oppiaineisiin.* Luontevia opetuksellisia yhteyksiä äidinkielestä syntyy esim. ilmaisutaitoon, ympäristö- ja luonnontieteisiin ja kuvaamataitoon. Äidinkielen opetuksen päämääränä on, että lapsi mahdollisimman rikkaan kielellisen kokemuksen kautta oppisi ymmärtämään kielen perusluonnetta ja oman kielensä ominaislaatua. Kielellinen kyvykkyys mahdollistaa luovan ajattelun ja ongelmanratkaisutaidon, se lisää myös yhteistyö- ja neuvottelutaitoja. (Kauppinen 1986, 55, 62; Linnakylä 1993, 134 - 135; Pynnönen 1998, 49.)

Tutkimuksessani kirjoittamisen oppimista ja opettamista tarkastellaan alkuopetusluokilla kielellisten taitojen kokonaisuutena, joka koostuu puhumisesta, kuuntelemisesta, lukemisesta ja kirjoittamisesta. Kielellinen kehitys on sidoksissa sosiaaliseen vuorovaikutukseen, jolloin esim. kirjoittamista tutkittaessa täytyy ottaa huomioon myös

muut kielellisen kehityksen osa-alueet (ks. kuvio 1). Tutkimuksessa kirjoittaminen liitetään osaksi kokonaisopetusta, jolloin erilaiset oppiaineet (äidinkieli, ympäristö- ja luonnontieto, kuvaamataito) integroidaan teematyöskentelyksi. Opetus koostuu monipuolisista (kielellisistä ja toiminnallisista) harjoituksista, joiden avulla saadaan aineksia ja virikkeitä kirjalliseen tuotokseen.



KUVIO 1. Kirjoittamisen asema vuorovaikutuskehässä

1.5 Lähtökohtia tutkimusmatkalle - Kirjoittamisen käyttöteorian etsiminen

1.5.1 Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä

Tässä tutkimuksessa toimin itse opettajana ja tutkijana. Käytännön opetustyössä vaikuttaa enemmän opettajan rooli, kun taas työn suunnittelussa ja arvioinnissa pohdin työtäni tutkijan näkökulmasta. Saan palautetta myös opettajaharjoitteluni ohjaajilta, jolloin toimintaani tulee mukaan työyhteisön näkökulma. Tutkimukseni on osaltaan valmentautumista työelämää varten, sillä työn kehittäminen on osa opettajan ammattikuvaa. Tulevaisuudessa minulta

odotetaan taitoa analysoida ja arvioida omaa toimintaani sekä tutkivan ja kehittävän työtä yksin ja yhdessä oppilaiden, työtovereiden ja kotien kanssa (Niikko 1996, 107).

Opettaja-tutkijaksi kehittyminen on suuressa määrin riippuvaista opettajan kyvystä ja kapasiteetista itsearviointiin ja reflektioon, mikä taas johtaa pyrkimykseen ja haluun ratkaista eteen tulevia kysymyksiä ja ongelmia tutkimuksellisella tavalla. Oman käyttäytymisen syiden ja seurausten oivaltaminen laajenee ymmärrykseksi myös oppilaiden toiminnasta. Tämän oivalluksen tapahduttua opettaja voi muuttaa pedagogista ajatteluaan; todellinen muutos parempaan lähtee siis itsestä. (Niikko 1996, 120; ks. myös Patrikainen 1999, 144.) Reflektiivisestä arviointinäkökulmasta voi opettajalle kehittyä toimiva työväline, *käyttöteoria. Se tarkoittaa 'sanatonta tietoa, tactic knowledge'*. Käyttöteoria syntyy asteittain kehityksen myötä sarjasta erilaisia tapahtumia ja kokemuksia. Käyttöteoriaan liittyy opettajan omat kokemukset käytännön työstä, arvomaailmasta ja muista ihmisistä. Palautteen saaminen työtovereilta ja oppilailta on tärkeä osa itsetiedostusta ja edellytys työssä kehittymiselle. (Ojanen 1996, 57.)

Opetustyöni tutkimisen tavoitteena on oman toiminnan muuttaminen ja pitkäjänteinen kehittäminen. Kirjoittamista tutkiessani ei ensisijaista ole yleistettävyys tai lainalaisuuksien löytäminen vaan opettajan arkipäivän koulutyön kehittäminen ja lasten oppimisen edistäminen. Tutkimukseni käytännön menetelmänä on kyseleminen ja kyseenalaistaminen, opetuksellisten tavoitteiden asettaminen, opetuksen toteuttaminen ja työni arviointi. Opettajatutkimuksen etuna on se, että voin paneutua havaitsemiini kirjoittamisen ja opetuksen ongelmiin omista lähtökohdistani ja luokkahuoneen sisältä käsin. Tavoitteenani on, että ongelmien ratkaiseminen auttaisi minua konkreettisesti työssäni. (Niikko 1996, 118; Kansanen 2000, 98; Syrjälä 1993, 113.)

1.5.2 "Kirjoittaminen alkuopetuksessa" tutkimuskohteena

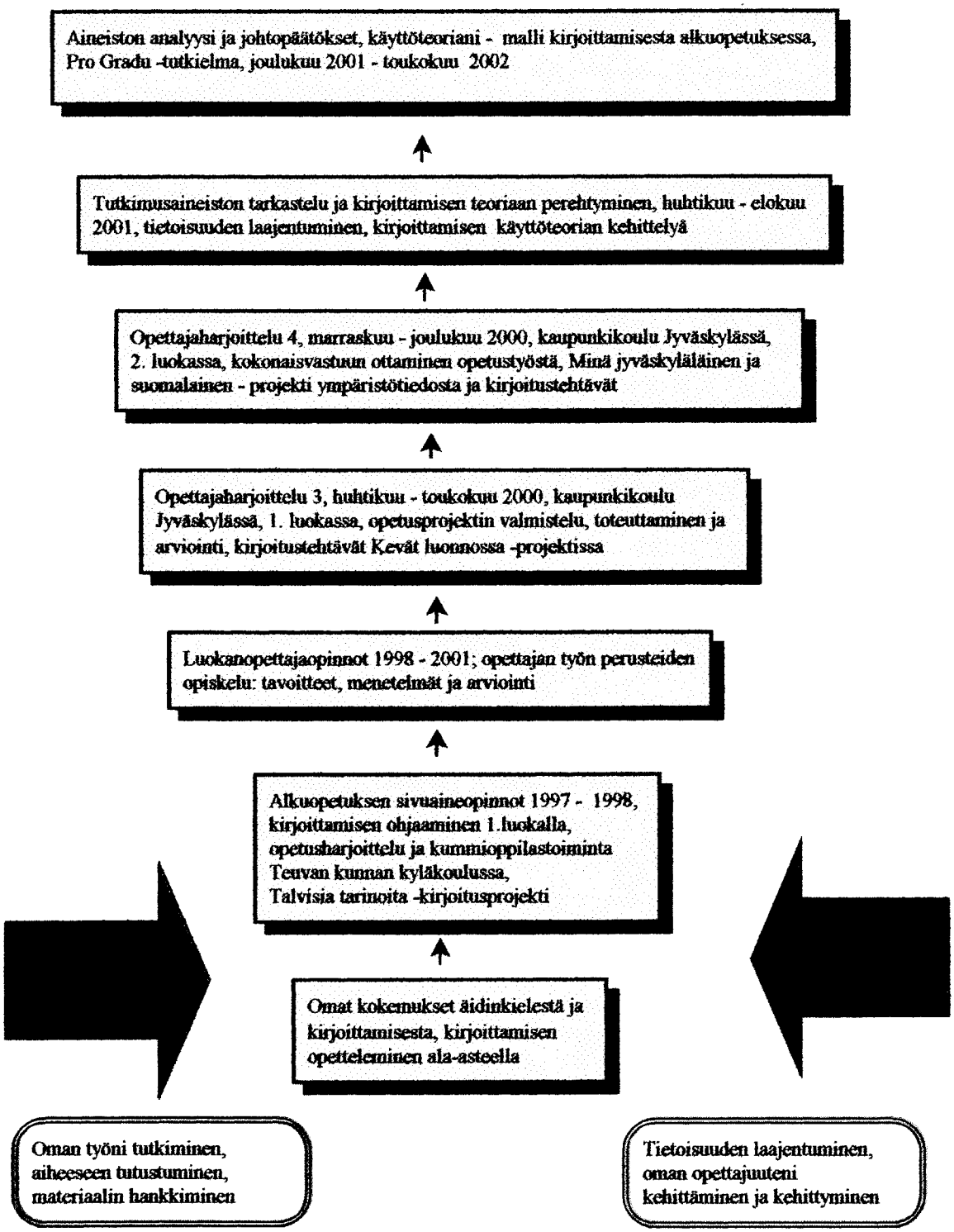
Oppiaineena äidinkieli on laaja kokonaisuus. Tutkimuksessani on tarkoituksena keskittyä kirjoittamiseen opettajan näkökulmasta, sillä silloin voin kerätä tarkempaa ja yksityiskohtaisempaa tietoa toimintani vaikutuksesta oppilaiden kirjoituksen kehittymiseen. Perinteisesti kirjoituksenopetus on Suomessa aloitettu kirjaintasolta. Kirjaimia on jäljennetty yksitellen ja alussa opetus on painottunut lukemisen oppimisessa. Korkeamäen (1996) tutkimus toi esiin näkökulman, jonka mukaan *lapsen kielellinen tietoisuus kehittyy, jos heidät alusta alkaen ohjataan lukemisen ja kirjoittamisen maailmaan.* Tästä näkökulmasta

tapahtuva kirjoittaminen saattaa olla aluksi oppilaille outo ja hämmentävä. Oppilaat huomaavat käyttävänsä uutta, erilaista oppimateriaalia, jonka tarkoitusta he pohdiskelevat ehkäpä ihmettelevätkin. Opettaja saattaa olla ko. oppiaineessa tavallista perusteellisempi, ja kotona vanhemmatkin voivat olla kiinnostuneita koulun tapahtumista. Kuitenkin oppimateriaalien kehittelytyössä näin saadaan ehkä sittenkin arvokkaampaa tietoa kuin pelkästään pohtimalla ja päättelemällä yksittäisistä havainnoista. (Kari ja Huttunen 1981, 15.)

Ajatus tästä tutkimuksesta syntyi esi- ja alkuopetuksen opintojen ja opettajaharjoittelun kokemuksista. Halusin tutustua perusteellisemmin kirjoittamisen opettamiseen ja samalla kehittää omia opetusmenetelmiäni. Uuden ja mielenkiintoisen näkökulman tutkimukseeni tuo myös oma roolini sekä opettajana että tutkijana. Tavoitteenani on kerätä tietoa, miten opettajana voin ohjata kirjoitustaidon kehittymistä oppilaslähtöisestä näkökulmasta. Tutkimusmatkani kokemuksista, havainnoista ja materiaaleista luon oman käyttöteoriani kirjoittamisen ohjaamisesta.

Mielestäni tämän tutkimukseni vaikuttavuuttavuus on siinä, että teen sitä omista lähtökohdistani käsin ja itselläni on tärkeä tavoite oman työni kehittämisessä. Omakohtainen tutkimusaihe on motivoinut työn eri vaiheissa. Tutkimuksen tekee läheiseksi myös se, että toivon löytäväni sellaisia opetuksellisesti merkittäviä "punaisia lankoja", jotka auttavat ja ohjaavat minua vastaisuudessakin. Vaikka opetus sinänsä nähdään kokonaisuutena, tarkastelen aihettani ensisijaisesti opettajan näkökulmasta. Tavoitteeni on opettamisen näkökulmasta käsin selvittää työskentelyni vaikutuksia oppimiseen erilaisten oppimistehtävien ja luokkahuonetoiminnan avulla. (ks. Kyriacou 1994, 12.) Pyrin antamaan oppilaille erilaisia aineksia, jotka motivoisivat oppilaita ja joista kirjoitelmat syntyisivät. Kokonaisopetuksen teemat ohjaavat oppitunnilla käsiteltävää aihetta. Tutkimuksessani oppiminen koskettaa myös minua, sillä matkan tavoitteena on saada aikaan oma malli alkuopetuksen kirjoittamisesta. Oma oppimiseni kulkee lasten oppimisen rinnalla. (ks. Patrikainen 1999, 41; Kyriacou 1994, 78.) Heidän työskentelynsä toimii minulle peilinä omasta toiminnastani. Ulkopuolisina suunnannäyttäjinä ovat tutkimukseni ohjaajat, opetusharjoitteluni ohjaajat ja lasten vanhemmat.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN



KUVIO 2. Tutkimuksen eteneminen ja aikataulu

2.1 Tutkimuksen eteneminen

Kuviossa 2 selvennän tutkimukseni etenemistä ja aikataulua. Kirjoitustaito tutkimuskohteena alkoi kiinnostaa minua esi- ja alkuopetuksen sivuaineopinnoissa. Äidinkielen lehtori esitti näkökulman, joka oli erilainen omiin kokemuksiini verrattuna. Muistan koulun kirjoitustunnit lähinnä pakkotehtävinä. Taululla olevista aiheista piti kirjoittaa tarina tai kertomus. Aihe oli yleensä vapaavalintainen. Yleisesti aiheiden sisällöstä ei keskusteltu vaan jokainen alkoi kirjoittaa, mitä mieleen tuli. Itselleni tarinan aloittaminen oli vaikeinta. Hämmennystä lisäsi se, että tarinan kirjoittamiseen varattiin yleensä tunti tai kaksi. Mielessä pyöri usein ajatus, että minun on nyt pakko kirjoittaa.

Tunnin lopussa opettaja keräsi vihot ja tarkasti kirjoitelmat. Punaisella kynällä merkittiin kirjoitusvirheet ja annettiin arvio sisällöstä. Hyvät kirjoitelmat opettaja luki ääneen koko luokalle. Sen jälkeen jokainen korjasi tekstissä olevat virheet. Toisinaan teksti kirjoitettiin kokonaan uudelleen korjattuna.

Esi- ja alkuopetuksen opinnoissa sain kirjoittamisen opettamiseen uuden näkökulman; tarina, satu tai tietoteksti ei synny tyhjästä vaan kirjoittamisella pitää olla jokin merkitys. Lapsen pitää tiedostaa, miksi hän kirjoittaa. Lisäksi opettajan pitää antaa aineksia tai virikkeitä, joista tekstin voi rakentaa. Halusin kokeilla uuden menetelmän toimivuutta käytännössä.

Tein esi- ja alkuopetuksen opintoihin liittyvät kummioppilastehtävät Teuvan kunnan kyläkoulussa. Tutustuin samalla yhdysluokkaopetukseen ja pienen kyläkoulun toimintaan. Tavoitteenani oli suunnitella ja järjestää sellaisia oppimistehtäviä, jotka tukisivat ensimmäisen luokan oppilaan kirjoitustaidon edistymistä. Oppimisen ohjaaminen uudella tavalla tuotti myönteisiä tuloksia. Siitä syntyi kipinä jatkaa opetuksen kehittelyä!

Mahdollisuus jatkotutkimuksen tekemiseen ilmeni opettajankoulutuslaitoksen projektityövaiheessa. Tutkimukseni ohjaajan ja opettajankoulutuslaitoksen myötävaikutuksesta sain luvan (ks. liite 1) tehdä opettajaharjoitteluja kaupunkikoulussa, Jyväskylässä. Seurasin "eppu- ja toppuluokkalaisten" kasvua ja osallistuin opettamiseen kahden lukuvuoden ajan. Oppilaiden luokanopettaja kannusti kokeilemaan erilaisia työskentelymuotoja ja tarkkailijana toimiessaan hän auttoi minua arvioimaan työtäni ulkopuolisen silmin.

Sekä Teuvalla että Jyväskylässä koulujen luokanopettajien ohjauksessa sain kerättyä havaintoja, kokemuksia, päiväkirjamerkintöjä ja dokumentteja kirjallisista tehtävistä.

Tutkimukseni aineisto koostuu näistä vuosien 1997 - 2001 aikana kerätyistä materiaaleista. Käytännön kokemusten ja teoriaopintojen yhdistämisestä syntyi oma sovellutukseni eli käyttöteoriani alkuopetuksen kirjoittamisesta.

2.2 Tutkimuksen tehtävät

Tutkimuksen ongelmat tai tehtävät ohjaavat tutkimusmenetelmien valinnoissa ja suuntaavat tutkijan ajatuksia ja käytönnön työtä. Yleisesti ajatellen laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on löytää ja julkistaa tosiasioita, jotka ovat sidoksissa tiettyyn tilanteeseen ja aikaan. Tutkimuksessani on tarkoituksena etsiä, luoda ja kuvailla sellaisia opetuksellisia toimintoja, jotka tukevat lapsen kirjoittamista alkuopetusluokilla. Tutkimuksen tavoitteita pohdittaessa onkin parempi puhua tutkimustehtävästä. Laadullisessa tutkimuksessa tehtävät saattavat muuttua tutkimuksen edetessä. Tässä tutkimuksessa keskeiset kysymykset alkoivat muotoutua opettajaharjoitteluista saamieni havaintojen, kokemusten ja tiedon karttumisen myötä. Tavoitteenani oli kerätä tutkimuskohteesta tietoa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja tutkimustehtävien mukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 114, 127, 152.)

Tutkimukseni tehtävinä ovat:

1. Miten alkuopetusikäisen (6-8 vuotiaan lapsen) kirjoitustaito eli kielelliset valmiudet ja kirjoittamisen oppiminen kehityy?
2. Millainen tutkimani käyttöteoria tukee lapsen kirjoittamisen kehittymistä alkuopetuksessa?
   - 2.1 Millaiset valitsemani opetuksen tavoitteet, toiminnat ja arvioinnit tukevat kirjoittamista?
   - 2.2 Miten opettajana toimiessani tuen lapsen kirjoittamisen edistymistä?
   - 2.3 Miten opettajana arvioin omaa työtäni?

2.3 Tutkimusjoukko

2.3.1 Esitutkimus kyläkoulussa Teuvalla

Tutkin kirjoitustaidon kehittymistä ja sen ohjaamista kahdella koululla vuosien 1997 - 2000 aikana. Tutkimustyöni esitutkimuksen aloitin lukuvuonna 1997 - 1998 Teuvan kunnan kyläkoulussa. Se sijaitsee Etelä-Pohjanmaalla Suupohjan seudulla, lähimpiin kaupunkeihin Kaskisiin ja Kauhajoelle on matkaa noin 30 kilometriä. Teuvan kouluilla on tiivis yhteistyö myös ruotsinkieliseen naapuripitäjään Närpiöön. Esimerkiksi oppilasvaihtoja ja yhteisiä projekteja on järjestetty koulujen välillä. Teuva on vajaan 7000 asukkaan maatalousvaltainen pitäjä. Kunnan kouluverkosto on laaja, koska sivukylissä on kouluikäisiä lapsia. (Teuvan kunnan internet-kotisivut 2002.)

Harjoittelukouluni on yksi suurimmista kyläkouluista Teuvalla. Oppilaita on runsas 60 ja heidät on jaettu kolmeen yhdysluokkaan. Esi- ja alkuopetuksen opettajaharjoittelun ja kummioppilastoiminnan aikana 1 - 2 luokilla oli yhteensä 25 oppilasta, joista 16 oli ensimmäistä kouluvuottaan opiskelevaa. Esitutkimuksen tarkoituksena oli kummioppilaan kirjoitustaidon tukeminen erilaisten kielellisten tehtävien avulla. Kummioppilaani oli ensimmäisellä luokalla oleva tyttö ja pääsääntöisesti työskentelin hänen luokallaan. Vaikka tehtävänäni oli ensisijaisesti kummioppilaan kanssa toimiminen, sovimme luokanopettajan kanssa, että mahdollisuuksien mukaan tunneille voi osallistua myös muita ensimmäisen luokan oppilaita. Opetuksessani oli vaihdellen 3 - 16 oppilasta. Toisinaan opetin koko ensimmäistä luokkaa oman opettajan opettaessa kakkosluokkaa.

Se, että sain opettaa välillä koko ensimmäistä luokkaa rikastutti omia harjoittelukokemuksia ja sen kautta omat oppimiskokemukset laajenenivat. Sain myönteistä palautetta myös lasten vanhemmilta. He kokivat lasten eduksi sen, että isossa lapsiryhmässä on toinenkin aikuinen opettajan apuna.

Haasteellisinta oli toimia oppimisvalmiuksiltaan hyvin eritasoisten lasten kanssa. Esitutkimuskokemukset sekä kummioppilaani että muiden oppilaiden parissa herättivät kysymyksen: *" Miten voisin kehittää kirjoittamista koko alkuopetusluokassa käyttämäni menetelmän avulla?"* Käyttämäni opetusmenetelmät ja suunnittelemani harjoitukset olivat minulle uusia. Halusin kehitellä kirjoittamisen luokkatyöskentelyä kokonaisvaltaisemmaksi ja lapsen yksilöllistä kehitystä edistäväksi. Tilaisuus työni jatkamiseen avautui luokanopettajaopintojeni yhteydessä Jyväskylässä.

2.3.2 Kaupunkikoulu tutkimuskouluna Jyväskylässä

Tutkimukseni jatkui Jyväskylän kaupungin peruskoulussa. Oppilaita koulussa oli opettajaharjoitteluni aikana noin 130. Perusopetusryhmiä on yksi jokaista vuosiluokkaa kohden eli luokat ovat 1-6. Ensimmäisellä luokalla oli oppilaita 25. Kevätlukukaudella 2000 opettajaharjoittelu 3. aikana oppilaat ovat ensiluokkalaisia ja syksyllä 2000 opettajaharjoittelu 4. aikana toisluokkalaisia. Syksyllä toiselle luokalle tuli 3 uutta oppilasta, joten luokan oppilasmäärä kasvoi 28. Ryhmäkoon kasvaminen tiesi tilanahtautta ja työskentelyn järjestelyongelmia. Etukäteen tarkkaan mietityllä suunnitelmalla onnistuttiin toisinaan tekemään pienryhmätöitä ja sijoittumaan omiin "lokeroihin" joko luokassa tai koulun muissa tiloissa. Luokanopettaja totesikin, että *enempää oppilaita tähän luokkaan ei enää yksinkertaisesti mahdu.*

Kaupunkikoulusta huolimatta pieni koulu muodostaa tiiviin yhteisön, jossa jokainen opettaja tuntee jokaisen oppilaan. Koulun henkeä leimaa kyläkoulumaisuus. Oppilaat saavat apua kaikilta opettajilta ja opettajat ovat kasvatusvastuussa muidenkin luokkien oppilaista. Erityisenä kasvatustavoitteena korostetaan toisen ihmisen hyväksymistä ja kunnioittamista. Myös oppilaat käyvät lukuvuoden kuluessa tutustumassa toisiin luokkiin ja toimivat yhdessä erilaisissa tilanteissa. Oppilaiden vanhemmatkin ovat mukana koulun toiminnassa esim. vanhempainyhdistyksen kautta. (Koulun tiedotuslehti 1999-2000.)

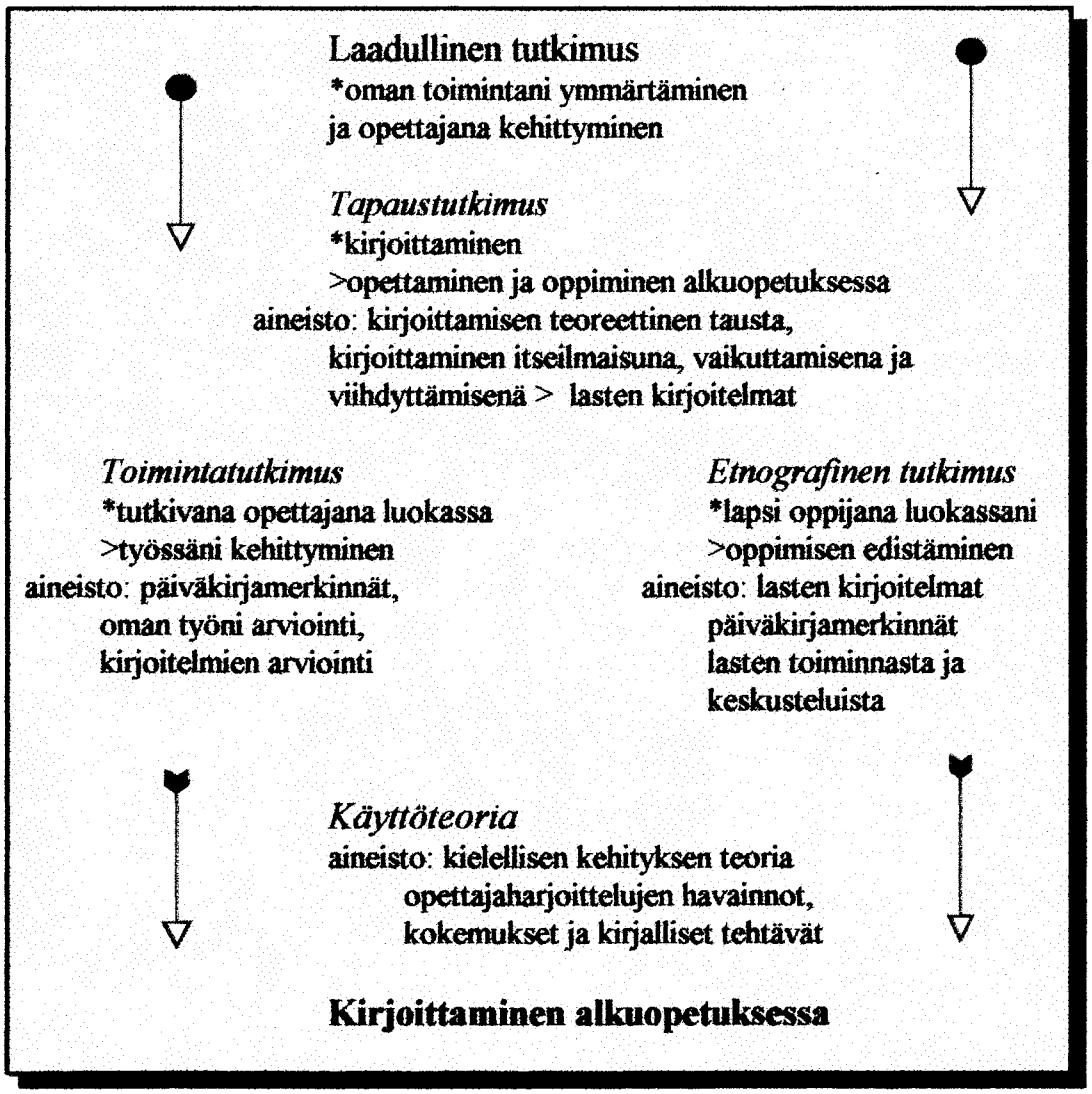
Syksyllä 1999 koulun alkaessa olin kouluavustajana "eppuluokassa". Seurasin oppilaiden sopeutumista koulutyöskentelyyn. Avustin oppilaita tunneilla ja pidin itsekin muutaman tunnin. Erityisopettajan tekemää alkukartoitustestiä olin myös seuraamassa, joten tiedän jonkin verran lasten kielellisestä tasosta. Itse huomioin, että moni lapsi osasi lukea kohtalaisesti kouluun tullessaan. Kirjoitustehtävistäkin noin kolmasosa oppilaista selvisi hyvin. Ilmeisestikin valmiudet ovat osaltaan kehittyneet päiväkodissa, jossa suurin osa näistä oppilaista oli ollut ennen kouluuntuloaan.

2.4 Tutkimuksen menetelmä

2.4.1 Alkuopetuksen kirjoittamisen tutkiminen ja erilaiset tutkimustyypit

Tutkimusmetodin avulla kirjoittamisen opettamisen ja oppimisen tulokset nostetaan esiin aineistosta. Tutkimusmetodi koostuu niistä toimenpiteistä, joiden avulla kerätään materiaalia. Tutkimusmetodi sisältää myös sääntöjä, joiden mukaan aineistoa muokataan, tulkitaan ja arvioidaan. Laadullisen tutkimuksen metodi valitaan yhteneväksi teoreettisen viitekehyksen kanssa. Koska tutkimus sinällään on prosessi, jossa havainnoista seuraa päätelmiä ja uutta toimintaa, voi teoreettinen viitekehys jossain määrin muuttua ja täsmentyä (Alasuutari 1994, 240, 247; Alasuutari 1999, 82 - 83.)

Kirjoittamisen tutkimuksen suhdetta erilaisiin tutkimustyyppeihin selvennän kuviossa 3. Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus kirjoittamisen ohjaamisesta alkuopetusluokilla. Tämän laadullisen tutkimusotteen tarkoituksena on oppia ymmärtämään oman opettajatyöskentelyni vaikutuksia alkuopetusikäisiin oppilaisiin. Kirjoittaminen on tutkimuksessani tapaus, jota tarkastelen kahden erilaisen alkuopetusluokan näkökulmasta. Toimintatutkimuksen näkökulma syntyy siitä,että tavoitteenani on tutkia ja kehittää omia työskentelymenetelmiäni toimiessani opettajana. Tutkiva opettaja -näkökulma soveltuu erityisesti luokkahuonekäytäntöjen tutkimiseen ja kehittämiseen. Tutkimuksessani lasten ajatusten ja käyttäytymisen ottaminen huomioon nostaa tutkimukseeni myös etnografisia piirteitä. Tutkimuksessa saatujen havaintojen, kokemusten ja kirjallisen materiaalin perusteella on kehitelty alkuopetuksen kirjoittamiseen soveltuva käyttöteoria.



KUVIO 3. Kirjoittaminen alkuopetuksessa, tutkimusaineisto ja erilaiset tutkimustyypit

2.4.2 Laadullinen tutkimus

Laadullinen tutkimus pyrkii selvittämään, miksi ympäristössämme esiintyvät asiat ovat sellaisia kuin ovat. Tutkija havainnoi, tarkkailee tai osallistuu ihmisten väliseen kanssakäymiseen ymmärtääkseen käyttäytymiseen vaikuttavia asioita. Tässä kirjoittamisen tutkimuksessa opettaja toimii tutkijana luokassa ja on vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Keräämistään tiedoista ja kokemuksista tutkija tekee johtopäätöksiä, joiden avulla voidaan muuttaa tai parantaa kirjoittamisessa koettuja ongelmia. (Denzin & Lincoln 2000, 2 - 4, 8.)

Laadullisessa tutkimuksessa vältetään tutkittavien asioiden asettamista tärkeysjärjestykseen, jotta tutkija olisi avoin kaikille tutkimuksesta esiin tuleville tiedoille. Tutkija ei tee ennusteita tutkittavista ilmiöistä, vaan pyrkii ymmärtämään havaitsemiaan tapahtumia esim. oppilaiden kirjoittamista ja tulkitsemaan niitä oppilaiden tai opettajan omista kokemuksista käsin. Laadullisen tutkimuksen tavoitte painottuu enemmän teorianmuodostukseen kuin etukäteisolettamusten (hypoteesien) testaamiseen. Koska olen itse tutkijana osallisena tutkimuksessa, ei keräämäni tutkimustiedon tavoitteena ole yleistettävä totuus. Tämän tutkimuksen tulokset ovat raportissani välittyviä kokemuksia niistä kirjoittamiseen liittyvistä ilmiöistä, joita olen opetustyössäni tutkinut. Objektiivista totuutta ei voida saavuttaa, mutta triangulaation eli useiden erilaisten menetelmien käytöllä voidaan parantaa tutkimuksen uskottavuutta. (Denzin & Lincoln 2000, 4 - 5; Genishi 1982, 567, 574; Grönfors 1982, 13 - 14.)

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole selvää ja yksiselitteistä paradigmaa tai teoriaa, jonka avulla tutkimus tehdään. Laadullinen tutkimus ohjaa käsityksiä, kysymyksiä, suhtautumista tutkimuskohteeseen, tutkimuksen etenemisestä ja aineiston koonnista ja analysoinnista. Tulkinnat ja johtopäätökset tehdään myös omien, laadullisten periaatteiden mukaisesti. Mikään menetelmä sinällään ei ole parempi toista, valintaan vaikuttaa tutkittava ilmiö ja tutkijan valitsema näkökulma, josta hän haluaa asiaa tarkastella. (Denzin & Lincoln 2000, 6; Munter & Siren-Tiusanen 1999, 180.)

2.4.3 Tapaustutkimus

Etsittäessä laadullista tietoa yksittäisistä kasvatusilmiöistä, esim. kirjoittaminen alkuopetusluokilla, puhutaan tapaustutkimuksesta. Tapaustutkimus ei sinällään ole tutkimusmetodi vaan ensisijaisesti on kysymys valitusta aiheesta. Tapaustutkimus on jonkin "tapauksen" tutkimista sen omassa ympäristössä esim. kirjoittaminen peruskoulun 1. ja 2. luokalla. Opettajan työ on monin tavoin laadullisen tapaustutkimuksen tekijän toimintaa. Työssään opettaja tarvitsee tietoa, joka auttaa häntä kehittämään omaa opetustaan ja edesauttamaan oppimista. Tietoa voidaan kerätä havainnoimalla, osallistumalla, haastattelemalla tai erilaisilla mittareilla. Olennaista on että, tutkimus tehdään todellisessa, aidossa ympäristössä ja reaaliaikaan. Tässä tutkimuksessa aitous syntyy siitä, että toimin itse opettajana luokassa, jolloin havainnot ja kokemukset ovat omakohtaisia. Ensisijaista on saada kirjoittamisesta kokonaisvaltaista tietoa ja tulkita sitä. Tarkoituksenani on yrittää ymmärtää,

miten lapsi oppii kirjoittamista ja millaisena hän kokee kirjoittamisen. Aineistoa kerätään käyttämällä erilaisia metodeja, esim. havainnoimalla, osallistumalla toimintaan ja dokumenttejä tutkimalla. Tällöin tutkimuksessa korostuu kirjoittamisen käytäntö opetustilanteessa ja sen kehittäminen. Tärkein tapaustutkimuksen aineistonkeruumenetelmä on havainnointi. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on vuorovaikutuksessa tutkittavien ihmisten kanssa. Usein käy niin, että tutkijasta tulee osa sitä ryhmää tai yhteisöä, jota hän tutkii. Esimerkiksi opettajana toimiessani olen osa luokkayhteisöä, jolloin minun ja lasten välillä vallitsee jatkuva vuorovaikutus. Ihmisten välisessä kanssakäymisessä on aina mukana myös tunne-elämä. Sekä tutkijalla että tutkittavilla on subjektiivisia kokemuksia, joita ei tapaustutkimuksessa voi sivuuttaa. (ks. Stake 2000, 435 - 436; Syrjälä & Numminen 1988; Syrjälä, Ahonen, Syrjäjäinen & Saari 1994, 11; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 123; Cohen & Manion1994,106 - 107; Åhlberg 1996, 95.)

Tutkimusaiheesta syntynyt lopullinen kuva kertoo yleensä jotakin tapauksen eli kirjoittamisen luonteesta, historiasta, ympäristöstä, muista vastaavista tutkimuksista ja niistä tiedoista, joita tarvitaan tapauksen ymmärtämiseksi. Se, millaisen käsityksen lukija aiheesta saa, riippuu tutkijan tekemistä valinnoista. Koko "tarinaa" en voi kertoa, vaan tutkijana minun on päätettävä tarinan lopullisesta muodosta ja juonesta. Tärkeää on kertoa, mitä tutkijana itse olen tapauksestani oppinut ja antaa lukijoille mahdollisuus ja materiaali oppia samat asiat. (Stake 2000, 438 - 442.)

2.4.4 Toimintatutkimus

Tapaustutkimuksen voi toteuttaa esim. toimintatutkimuksena, jolloin olennaista on vaikuttaa omaan käytäntöönsä ja kehittää tutkittavana olevaa ilmiötä palautteen avulla (ks. Tutkiva Opettaja -näkökulma 2.4.5) (Syrjälä & Numminen 1988, 23). Toimintatutkimus keskittyy tässä tutkimuksessa kirjoittamiseen ja opettamiseen kahdessa alkuopetusluokassa. Usein toimintatutkimus saa alkuunsa jostakin ongelmasta, jonka on havaittu vaikuttavan työskentelyyn, esimerkiksi lasten vähäinen motivaatio ja into kirjoitustehtäviä kohtaan.

Toimintatutkimuksen keskeisinä periaatteina ovat omakohtaisuus, oman työn kehittäminen ja tilanteen puitteissa toimiminen. Kirjoittaminen alkuopetuksessa tutkimuksessa tavoitteenani on suunnitella, toteuttaa ja arvioida toimintaa, jonka avulla kehitetään oppilaiden kirjoittamista ja oppimisilmapiiriä. Toimintatutkimus on suositeltavaa kouluissa ja luokissa, koska tutkimusjärjestelyt, ajankäyttö ja materiaalin kerääminen voidaan toteuttaa

opettaja-tutkijan omien resurssien mukaan. Toimintatutkimuksen etuna on myös se, että opettajana olen oppilaille tuttu eikä ulkopuolisen henkilön tuomaa jännitystä ole. (Cohen & Manion 1994, 186 - 192; Kaikkonen & Kohonen 1996, 151.)

Toimintatutkimuksella on saavutettu todellisia muutoksia kouluissa. Toimintatutkimus sisältää ajatuksen, että esim. opettajaksi kehittyminen jatkuu koko työhistorian ajan. Jos opettaja omaksuu tutkimuksellisen otteen työhönsä, oppii käyttämään itsereflektiota arkipäivän työskentelyssä, voi hän saada aikaan merkittäviä tuloksia sekä opettamisen että oppimisen kehittymisessä myönteiseen ja tavoitteelliseen suuntaan. (Syrjälä ym. 1994, 35, 37.)

Toimintatutkimus on teorian ja käytännön; kielellisen kehityksen teorian ja kirjoittamisen opiskelun yhdistämistä. Opetuksen pitää sopeutua yhteiskunnan vaatimuksien mukaisesti ja opetuksen muuttuminen näiden haasteiden mukaiseksi on riippuvainen opettajan ajattelun kehittymisestä. Tässä tutkimuksessa pyritään osaltaan vastaamaan yhteiskunnan luomaan opetukselliseen haasteeseen: "Miten opetuksessani otan huomioon lapsen aikaisemmat tiedot ja taidot, jotta oppilaan kehitys edistyisi?" Opettajana toimin teoriatiedon, käytännön kasvatuksen ja opetuksen linkkinä, jolloin minulla on keskeinen asema ja vastuu siitä, mitä luokassani opitaan. Luokassa tapahtuvassa toimintatutkimuksessa opettajana kerään havaintoja, valikoin ja tulkitsee saamiaan tietoja. Toimintatutkimuksen vahvuus ja heikkous piilee opettajan kyvykkyydessä ja sitoutumisessa tutkijaksi. Oman työni kriittinen tarkastelu ei aina ole helppoa; muutosten aikaansaaminen edellyttää tahtoa parantaa aikaisempia käytäntöjä. Jotta opettajana näkisin oman toimintani mahdollisimman todellisena, minun täytyy osata "katsoa" ja reflektoida omaa käyttäytymistäni. Tämän "vieraannuttamisen" kautta tuttu asia voi selkiintyä ja ongelma voidaan ratkaista. (Kemmis & McTaggart 2000, 569, 573; Leino 1996, 81.)

Toimintatutkimuksella kuvataan tietyn yhteisön toimintatapoja, pyritään niiden ymmärtämiseen ja muutetaan sellaisia käytäntöjä, jotka eivät ole tarkoituksenmukaisia. Tutkimuksella pyritään saamaan aikaan muutos eli interventio. Tuloksena voidaan saavuttaa uusi kirjoittamisen toimintakäytäntö, joka on kuitenkin inhimillisessä käyttäytymisessä aina tilapäinen. Kasvatuskäytännöt eivät ole pysyviä vaan esim. koulukulttuurissa muutos on osa toimintaa. Tämä näkökulma tuo toimintatutkimukseen toisen näkökulman; tutkittaessa ihmisen elämää ja oppimista toimintatutkimus on enemmän lähestymistapa tutkimuskohteeseen kuin tutkimusmenetelmä. Toimintatutkimukselle on ominaista

prosessinomaisuus, jossa voi olla piirteitä hyvin erilaisista tutkimusmenetelmistä.. (Ojanen 2000, 54 - 55; Aaltola & Syrjälä 1999, 14; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36, 44 - 45.)

2.4.5 Tutkiva opettaja

Erityisesti kasvatustieteissä toimintatutkimuksella on merkittävä jalansija. Prosessinomaisuus yhdistää toimintatutkimuksen ja kasvatuksen. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille uutta tietoa ja samalla kehittää sitä. Näin ollen koulu on toimintatutkimuksen luonteva tutkimuskohde. Opettaja voi työnsä ohessa luontevasti tehdä toimintatutkimusta. Opettaja on läsnä kasvatuksessa ja opetuksessa ja kykenee tutkimaan asioita sisältäpäin. Tästä työn ja tutkimuksen yhdistämisestä on käytetty Tutkiva Opettaja -nimitystä (teacher as researcher). (Heikkinen & Jyrkämä, 1999, 29.)

Opettaja - tutkijan työn etu on Taylorin (1993, 116.) mukaan siinä, että käytännön ja teorian välinen kuilu kapenee. Tutkija ei voi jäädä toiminnan tavoitteiden ja toiminnan havaittavien vaikutusten raportoijaksi, vaan hänen on kyseenalaistettava käyttäytymistä ja kehitettävä työskentelyä parempaan suuntaan. Toimintatutkimuksen perusolettamuksen mukaan oppiminen on kokemuksellinen ja reflektoiva prosessi. Kirjoittamisen tutkimuksessani toiminta on suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja arvioinnin (itsereflektion) kehä. Näin toimintatutkimus sitoutuu itsereflektoivaan käyttäytymiseen. Opettajan työssä toimintatutkimuksella voidaan lisätä itsereflektointia, jolloin opettajat voivat saada uutta tietoa työstään ja sen tuloksista. Osallistuvassa toimintatutkimuksessa kukin toimija tuo aikaisemman tietonsa, asenteensa ja osaamisensa muutosta hakevaan prosessiin. Tässä tutkimuksessa aikaisemmat opettajaharjoittelukokemukset ovat pohjana uusien tavoitteiden asettamisessa. Näin tutkimus laajenee teoreettiseksi käytännön malliksi. Parhaimmillaan opetus muuttuu tuloksellisempaan suuntaan ja motivaatio omaa työtä kohtaan kasvaa. (Leino 1996, 82, 87; Kiviniemi 1999, 66 - 67.)

Toimintatutkimuksen tekijä on osa tutkimusta, jolloin tutkimuksen objektiivisuudella on erilainen merkitys kuin perinteisessä objektiivisuuteen pyrkivässä tutkimuksessa. Osallistuvassa toimintatutkimuksessa tekijä reflektoi kokoamansa aineisteoa voidakseen käsitteellistää sen raportiksi. Koulussa opettaja voi reflektoida opetussuunnitelman noudattamista, käyttämänsä opetusmallin toteutumista, uusien ideoiden toimivuutta ja oppilaiden oppimisen auttamista. Ratkaisevaa reflektoinnissa on se, mitä opettaja itse pitää tärkeänä. Esimerkiksi uusien ideoiden etsimisen ollessa reflektion kohteena opettaja

suunnittelee, toteuttaa ja testaa erilaisia luovia opetusmenetelmiä. Menetelmät eivät välttämättä ole sidoksissa opetussuunnitelmaan vaan opettaja käyttää luovuuttaan niiden kehittelyssä. Reflektoidessaan menetelmien käyttökelpoisuutta opettaja arvioi, onko toiminnan avulla opittu uutta. Tuloksena voivat olla uudet näkemykset ja löydökset kohteen eri tekijöistä ja niiden suhteista. Näiden hyvien ja huonojen kokemusten pohjalta opettaja muotoilee työtään uudelleen. Suoriin yleistyksiin ei yleensä ole mahdollisuutta, koska sosiaaliset yhteisöt (koululuokat) ja niiden olosuhteet ovat ainutlaatuisia ja -kertaisia, jolloin tulokset sinällään kertovat kyseisestä tutkittavasta kohteesta. (Leino 1996, 88; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 29 - 31.)

Opettaja tutkijana -ajattelussa hyväksytään näkemys, ettei opetustyössä ole olemassa valmiita vastauksia, vaan ongelmien ratkaisut löytyvät tutkimisen ja toiminnassa koeteltujen toimintatapojen avulla ja niistä oppien. Asioiden selvittäminen ja tutkiminen ovatkin viime kädessä oman ajattelun, toiminnan ja kokemuksen kartuttamista sekä uusien asioiden oppimista. (Niikko 1996, 109.) Heikkilä (1995) viittaa ajatukseen muutosagenttiopettajasta, joka muuttaa työtään käytännössä kohtaamiensa vaatimustensa mukaiseksi. Opettajaharjoittelussa koin, että muutoksen läpivieminen edellyttää opettajalta valmiutta ja rohkeutta kohdata ja selvittää eteen tulevia ongelmia. Jos opettaja toimii itseohjautuvasti ja tilannesidonnaisesti, löytyy tilanteeseen aina uusi ratkaisu. Näillä ratkaisuillaan opettaja rikastuttaa omaa kokemusmaailmaansa ja minä-käsitys suhteessa ympäröivään todellisuuteen selkiytyy. (Heikkilä 1995, 212.)

2.4.6 Etnografinen tutkimus

Etnografisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää kokonaisvaltaisesti tiettyä ilmiötä. Kirjoittamista analysoidaan etsien siitä toiminnan merkityksiä ja kuvataan niitä kielellisesti. Tutkimuskohteina ovat usein ihmisten välinen kanssakäyminen, arvot, uskomukset ja asenteet. Koulussa tutkimuskohteena voi olla esim. lapsen asenne kirjoittamista ja kirjallisia tehtäviä kohtaan. Aidoin tunnusmerkki on, että tutkija kokoaa aineistoaan osallistumalla tiiviisti tutkimuskohteensa elämään. Eripituiset ja eri ajanjaksona toteutetut kenttätyöskentelyn ja opettajaharjoittelujen jaksot ovat tärkeä osa tämän tutkimuksen etnografista näkökulmaa. (Munter & Siren-Tiusanen 1999, 182 - 183.) Nummenmaa (2001) viittaa etnografiaan keskeisenä tiedohankintamenetelmänä, kun tutkitaan lapsen elämää ja siihen vaikuttavia asioita. Kirjoittaja nostaa esiin ns. "kompetenssiparadigman". Kompetenssi

tarkoittaa kykyä hallita jokin tehtävä, esim. ryhmässä leikkiminen, puhuminen ja kirjoittaminen. Nämä taidot ovat aikuisten määrittelemiä, kehityskaaressa tietyssä ajassa ilmeneviä käyttäytymisen muotoja. Kompetenssiparadigman lähtökohtana on lapsen sosiaalinen ympäristö ja lapsen halu hallita ympäristöään esim. opettelemalla uusia taitoja. Näiden uusien taitojen, kuten kirjoittamisen oppiminen perustuu asian merkityksellisyyteen lapselle. (Nummenmaa 2001, 36.)

Etnografinen kirjoittamisen tutkimus on järjestelmällinen ja tavoitteeseen suuntautuva. Tutkijat ovat yleensä vuorovaikutuksessa tutkimuskohteensa kanssa. Mikroetnografiaa käytetään tutkimuksissa, jotka koskevat luokkahuoneen tapahtumia, esimerkiksi lasten kokemuksia erilaisista kirjallisista tehtävistä. Nämä menetelmät ovat yhä suositumpia, kun yritetään selvittää, mitä koulussa tapahtuu. Etnografisesta näkökulmasta tässä kirjoittamisen tutkimuksessa keskeiset tiedonhankintamenetelmät ovat osallistuva havainnointi, lasten toiminnan, pohdintojen ja keskustelujen kirjaaminen sekä lapsen tekeminen kirjoitelmien analyysi. (Nummenmaa 2001, 37.) Todellisuudessa emme kykene tietämään, mitä lapsi oikeasti tietää tai ajattelee, mutta voimme tehdä tulkintoja, jotka perustuvat omille havainnoillemme (Taylor 1993, 13). Tutkiessamme lapsen kielellistä kehittymistä täytyy havaintoja tehdä lapsen maailmasta käsin. Tässä tutkimuksessa lasten kirjalliset tuotokset heijastavat heidän ajatuksiaan ja kokemuksiaan oppitunnin sisällöstä.

Lapsikeskeisessä etnografisessa tutkimuksessa keskeinen tiedonhankintamenetelmä on osallistua lasten toimintaan, kuunnella heitä ja keskustella heidän kanssaan. Lasten vanhempien näkemykset ovat myös arvokasta tutkimusaineistoa. Kirjoittamisen tutkimuksessa vanhemmat saivat antaa palautetta lastensa koulutyöskentelystä, opetuksesta ja oppimisesta. Äidillä ja isällä on lapsestaan sellaista tietoa (kiinnostuksen kohteista, taidoista ja harrastuneisuudesta), mitä opettajalla ei välttämättä ole. Vanhemmilta saatu tieto voi auttaa opettajaa kehittämään omaa työtään ja auttamaan lasten oppimista. Tutkijan tehtävänäni on kirjata ylös erilaisia todellisia tapahtumia, iloisia ja ikäviä, sillä ihmisten välisessä kanssakäymisessä ei aina voi välttyä ristiriidoilta (esim. opettajan ja oppilaiden väliset suhteet). Näitä elämänmakuisia tilanteita olen siirtänyt päiväkirjan sivuilta tähän tutkimukseen varmistaakseni tutkimuksen luotettavuutta ja tutkijan objektiivisuus. (Genishi 1982, 574, 578; Taylor 1993, 12 -13.)

2.5 Aineiston keruu

Pääasiallisesti olen kerännyt aineistoa opettajaharjoittelujen 3 ja 4 yhteydessä kaupunki koulussa Jyväskylässä. (ks. Kuvio 3 sivu 26). Tutkimusmateriaalia olen koonnut myös esi- ja alkuopetuksen opintoihin liittyvästä harjoittelusta. Teuvan kunnan kyläkoulusta kerätty materiaali toimii tässä tutkimuksessa esitutkimusaineistona.

Tutkimukseni aineisto (kokemukset, havainnot, päiväkirjamerkinnät, lasten tuotokset ja opettaja-arvioinnit) perustuu osallistumisestani koulun arkipäivän toimintoihin ja niistä tehtyihin havaintoihin. Oman osallistumiseni myötä tutkimuksen kohdejoukko rajautuu kahden alkuopetusluokan tapaukseen. Tälläisen tutkimuksen etuna on se, että voin tutkia omaa toimintaa opettajana ja saada tietoa toimintani vaikutuksista.

Osallistuminen on yhtä tärkeää kuin tarkkaileminen, joka onkin merkittävä ero kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusmetodin välillä. Tutkija kirjaa tapahtumia ja ihmisten puhetta mahdollisimman aitona ja alkuperäisenä. Videokameran avulla tallennettiin neljä oppituntia luokassa ja koulun ympäristössä. Videotaltioinnin avulla saatoin jälkikäteen pohtia itse omaa työskentelyäni. Kuvanauhalla näkyvät sellaiset tapahtumat, joita en tunnin aikana välttämättä havaitse. Tässä tutkimuksessa kuvanauha toimi oman opettajuuteni arvoinnin pohjana. Kuvanauhaa analysoitaessa saattaa tutkimuksen ongelmien ulkopuolelta nousta merkittäviä havaintoja, jotka suuntaavat tutkimusta. Tässä tutkimuksessa tällainen ulkopuolinen ongelma esiintyi luontoretkellä. Kuvaa katsellessani havaitsin, että ohjauksen puutteellisuudesta johtuen, osa lapsista teki omia juttujaan eivätkä keskittyneet yhteiseen toimintaan. (ks. Genishi 1982, 575, 577.)

Ennen tutkimuksen toteuttamista, tutkija joutuu miettimään, mikä on tutkimuksen merkitys. Tutkijalla on eettinen (oikean ja väärän tiedostaminen) vastuu työstään eri tahoille. Tutkimuksen ei ole tarkoitus vahingoittaa ihmisiä eikä tiedettä, sen vuoksi tiettyjen normien noudattaminen johdattaa hyväksyttävään ja luotettavaan tutkimustulokseen. Aineiston keräämisessä on otettava huomioon esim. se, että lasten nimiä ei julkaista, saatu tieto käsitellään luottamuksellisesti ja aineisto tallennetaan alkuperäisessä muodossa. Tutkimukseni aineistossa ei ole lasten nimiä näkyvissä. Paikkakuntien nimet ovat näkyvillä tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi. Tutkimuksessa esitetyt lupa-anomukset ovat tutkielman liitteenä 1 ja 2. Lupa-anomuksen yhteydessä olen kertonut vanhemmille tutkimukseni tarkoitusta ja lasten kirjoitelmien käyttöä havaintomateriaalina.

Tieteellisesti tutkimuksen tulisi olla sen arvoja kunniottavaa. Tutkija on myös vastuussa niistä ihmisistä, jotka tutkimukseen osallistuvat. Tällöin on otettava huomioon ihmisten yksilöllisyys ja yksityisyys. Tutkimukseen osallistuvia olen informoinut työni tarkoituksesta ja tapahtumista. Heidän osallistumisensa tutkimukseen on ollut vapaaehtoista. Lasten osallistumisesta tutkimukseen ovat päättäneet heidän vanhempansa.(Grönfors 1982, 188 - 189; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 26-27.)

Tutkimukseni olennaisinta materiaalia ovat lasten erilaiset kirjoittamiseen liittyvät tehtävät ja päiväkirjamerkinnät. Kirjoitustehtävien taustalla ovat opetussuunnitelma ja tuntisuunnitelmat, jotka ohjaavat opetusjärjestelyjä. Kirjoitelmien ja kirjallisten tehtävien keräämiseen olen saanut lasten vanhempien suostumuksen. Lasten nimiä ei aineistossa ole vaan tuotokset on merkitty kirjainkoodeilla. Teuvan kyläkoulun oppilaiden kirjoitelmat on merkitty pienaakkosilla (a,b,c,d,e,f,g,h,i,j) ja Jyväskylän kaupunkikoulun oppilaat suuraakkosilla (A,B,C,D,E,F,G,H,I,J,K,L,M,N,O,P). Aineistossa on lisäksi joidenkin vanhempien kommentteja joko lapsen arvioinnin yhteydessä tai litteroituna tutkimusraportissa numerokoodilla (1,2,3)

Tutkimukseni aineistoa ovat myös omakohtaiset opettajakokemukset. Päiväkirjamerkinnät, palaverit ohjaavien opettajien kanssa ja videotaltioinnit ovat kokemukseen perustuvaa materiaalia, jolla pyrin antamaan toiminnastani kokonaisvaltaisen kuvan. Omista kokemuksista välittyy ajatuksia niistä tunteista, joita koin tutkimuksen edetessä. Ihmisten välinen vuorovaikutus on tärkeä osa tutkimusta, sillä opettaja ei voi jäädä ulkopuoliseksi lasten koulupäivän kokemuksista.

2.6 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston käsittelyyn ja analyysiin ei ole olemassa yksiselitteistä ohjeistoa. Tässä tutkimuksessa aineistoa on kerätty monissa vaiheissa ja erilaisin menetelmin. Näin ollen analyysiä on tehty koko tutkimusprosessin kuluessa. Aineiston analysointi ja kerääminen tapahtuu "vuoropuheluna", joka viitoittaa tutkijan matkaa eteenpäin. Tutkimuskohdetta voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista ja käyttää erilaisia menetelmiä rinnakkain. Menetelmiä ja näkökulmia valitessa tärkein kriteeri on kuitenkin se, että ne vastaavat tutkimuksen tarkoitusta ja auttavat saavuttamaan asetetut tavoitteet.

Osa aineistoni analyysiä on se, että tutkimusongelma tarkentuu ja tiivistyy tutkimuksen aikana. Tutkijan rooli on merkittävä, sillä tulosten syvällisemmän tarkastelun voi tehdä vain

tutkija itse. Tässä tutkimuksessani pyrin heijastamaan peilin tavoin niitä havaintoja, kokemuksia ja johtopäätöksiä, joita tutkimusmatkani varrella on syntynyt. (Kiviranta 1995, 91; Grönfors 1982, 42, 144 - 145; Mäkelä 1990, 45; Alasuutari 1994, 21; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 208.)

Aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena. Kaikki pätevinä, uskottavina pidetyt ja tutkimukseen kuuluvat seikat pitää selvittää niin, ettei kerätyn aineiston ja tulkinnan välille synny ristiriitaa. Siitä raportoidaan, mitä tehtiin ja miten. Laadullinen analyysi koostuu "havaintojen pelkistämisestä" ja "arvoituksen ratkaisemisesta". Havaintojen pelkistämisessä on kysymys aineiston järjestämisestä niin, että tutkimuksen kannalta oleellinen tulee esiin. Havaintoja yhdistelemällä pyritään materiaalia vielä karsimaan, jotta merkitykselliset asiat saadaan selville. Arvoituksen ratkaiseminen tarkoittaa tulosten tulkintaa. Tulkinta tehdään esille saaduista merkityksistä. Mitä enemmän vihjeitä arvoituksen ratkaisemiseen on, sitä selkeämmän vastauksen tutkija ongelmaansa saa. Samalla lukija vakuuttuu arvoituksen oikeasta ratkaisemisesta. (Alasuutari 1994, 28 - 29; Alasuutari 1999, 38 - 48.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on osa sitä "elämismaailmaa", jota hän tutkii. Kysymys tutkimuksen lähtökohdista nousee erityisen tärkeäksi, kun tutkitaan ihmisen elämään liittyviä asioita. Tutkija ei voi asettua ulkopuoliseksi tarkailijaksi ilman, ettei hänen toimintaansa vaikuttaisi hänen omat ennakko-oletuksensa tai ymmärrys tutkimuskohteesta. Vaikka tavoitteena on tuoda esiin todellinen ja järkevä kuva asiasta, tulevat tutkimustulokset esille aina tutkijan maailmasta ja merkityssisällöstä käsin. Mahdollisimman oikean kuvan välittämiseksi tutkijan täytyy pitää mielessä, että tutkittavien maailmankuva on toinen kuin hänen omansa. (Varto 1992, 26 - 27, 59.)

Tulkintaprosessi on Syrjälän ym.(1994) mukaan ainutkertainen oivallusten, epäilyjen, innostusten ja pettymyksiäkin sisältävä työ. Havaintojen selkiyttämiseksi olen tarkastellut kirjoittamista opettamisen ja oppimisen, opettajan ja oppilaan näkökulmasta. Olen pyrkinyt varmentamaan tulkintaa aikaisempien kokemusten, teoreettisen tiedon ja ennen kaikkea oman pohdinnan tuloksena syntyneiden johtopäätösten avulla. (Syrjälä ym. 1994, 46; ks. myös Kiviniemi 1999, 72 - 73.) Kirjoittamista tutkiessani havaitsin, että aihe oli monimuotoinen ja sisältää paljon käsitteitä. Käsitteet ja ymmärrys ovat selkiytyneet tutkimuksen edetessä. Näin ollen koko tutkimusprossessi on osaltaan käsitteiden määrittelyä. (Törmä 1995, 115.) Yhden erillisen tutkimuksen aikana kuljetaan vain pieni matka elämää eteenpäin. Ymmärrys tutkimukseni aiheesta syvenee vain saatujen kokemusten ja uusien oivallusten verran. Sen vuoksi tutkijana minun pitää uskaltaa tiedostaa omat lähtökohtani ja

niihin liittyvät ongelmat. Niiden esittäminen auttaa ulkopuolista lukijaa suhteuttamaan tutkimuksen ajallisesti ja paikallisesti. (Kurki 1995, 121 - 122.)

Tutkimuksen tulkintaa voidaan kuvata hermeneuttisena kehänä, jossa ymmärtäminen lähtee aina tietyistä lähtökohdista ja palaa uusien havaintojen ja oivallusten kautta takaisin lähtöpisteeseen. Hermeneuttinen kehä ei ole umpeutuva vaan tietoisuuden ja ymmärryksen kasvaessa toiminta ja ajattelutapa muuttuvat. Tällä tavalla päästään lähemmäs tutkimuskohteen aitoa ymmärtämistä. Samalla kun opin uutta ympäröivästä maailmastani opin uutta myös itsestäni. Lopullisia päätelmiä ei tehdä yleistettävyyttä ajatellen, vaan tärkeämpää on saada selville se, mikä kyseisessä tutkimuksessa on oleellisinta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 169; Varto 1992, 69.) Tavoitteenani on, että tutkimukseni lopullisena tuloksena olisi aineksia tulevaisuuden työhöni. Se kuva, mikä minulle opettajuudesta ja kirjoittamisen ohjaamisesta syntyy toivon välittyvän myös Sinulle lukijani.

2.7 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa rehellisyys on tärkeä keino varmistaa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijan tehtävänä on kuvata tapahtumat mahdollisimman selkeästi ja monipuolisesti. Tässä tutkimuksessa havaintoja tehdään käyttäytymisestä ja lasten kirjoitelmista. Tutkijana yrittän kuvata tapahtumia erilaisista näkökulmista ja löytää havainnoilleni erilaisia tulkintoja. Viimeisessä vaiheessa kokoan havainnot ja päätelmät yhteen käyttöteorian muotoon. (Genishi 1982, 583 - 584.) Toimintatutkimuksessa tutkija (opettaja) on toimiva subjekti, joka tulkitsee tapahtumia omasta näkökulmastaan käsin. Kirjoittamisen tutkimuksessa saavutettu tieto ei ole objektiivista tavanomaisessa merkityksessä, vaan tuloksen arvo on tutkimuksessa itsessään ja siihen osallistuneille oppilaille ja erityisesti minulle opettajana.(Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46.)

Laadullisessa tutkimuksessa validiteetti (pätevyys, oikeellisuus) ilmaistaan aineiston loogisuudella ja johdonmukaisuudella (sisäinen validiteetti) sekä tutkimuksen teorian ja aineiston yhteensopivuudella (ulkoinen validiteetti). Sisäisessä validiteetissa tarkastellaan tutkijan tieteellistä otetta ja kykyä hallita tieteenalansa. Ulkoista validiteettia tarkastellessa kiinnitetään huomio tutkijan omaan käyttäytymiseen tutkimuksen eri vaiheissa. Käytännössä ainoa tapa osoittaa validius on kertoa yksityiskohtaisesti kaikki tutkimuksessa tapahtuneet oleelliset asiat. Yleistykset, joita tässä tutkimuksessa tehdään ja esitetään tutkimustuloksina, edellyttävät, että päätelmät ovat syntyneet vain kirjoittamisen tutkimuksesta eikä mistään

muualta. Tarkoituksena on, että lukija saa tutkimuksesta ymmärrettävän ja selkeän kokonaiskuvan. (Grönfors 1982, 174, 178; Varto 1992, 103.)

Validiteettiin liittyy myös reliabiliteetin eli tutkimuksen toistettavuuden osoittaminen. Validiteetti ei ole mahdollista ilman reliabiliteettia. Kerätyllä aineistolla on reliabiliteettia silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. (Grönfors 1982, 175.) Ristiriidan poistamiseksi olen pyrkinyt kuvaamaan toimintaani niin kuin olen ne opetustilanteissa kokenut. Tutkimusaineistoa on kerätty kolmen opettajaharjoittelun yhteydessä. Tällä halusin varmistaa aineiston kattavuuden. Tutkimusaineistona esitetyt lasten kirjoitelmat on poimittu johdonmukaisesti kuvaamaan eri tutkimusvaiheita. (Mäkelä 1990, 53). Havainnot ja tunteet välittyvät päiväkirjamerkinnöistä. Ne olen poiminut sellaisenaan, jotta lukijalle välittyisi oikea käsitys tutkimusmatkan tapahtumista.

On kuitenkin todettava, ettei mikään tutkimusmalli tai -teoria sisällä lopullista totuutta. Tutkija tutkii asioita aina tietystä kulttuurin, maailmankatsomuksen, ideologian tai tarkoituksen näkökulmasta. Näin ollen tutkimuksen tuloksetkin ovat sidoksissa aikaan, paikkaa ja tilanteeseen. Tavoitteenani on kuvailla ja yrittää ymmärtää lapsen kirjoittamista. Tutkimusmenetelmän tai teorian arvioinnissa voidaan kiinnittää huomiota aineistoon, tutkimusolosuhteisiin ja käytettyyn menetelmään. Kriittinen tarkastelu tuo esille kunkin mallin tai teorian heikkoudet ja vahvuudet. (Karila 1999, 130; Lehtovaara 1995, 79 - 80.) Tässä tutkimuksessa ongelmana on mielestäni se, että aiheen laajuuden vuoksi joudun kuvailemaan kirjoittamista useasta eri näkökulmasta. Tutkimuksessani yhdistyy sekä oma työskentelyni että lasten toiminta. Näiden näkökulmien esittäminen johdonmukaisesti vaati käytännön opetustyön yhtenäisen suunnitelman tekemistä (ks. Kuvio 4 sivu 39).

Uskottavuutta ja luotettavuutta voidaan varmistaa myös triangulaation avulla. Se tarkoittaa tutkimusaiheen tarkastelua erilaisilla metodeilla tai useista näkökulmista. Tässä tutkimuksessa on käytetty menetelmällistä triangulaatiota. Tutkimuksessa on tapaus- ja toimintatutkimuksen piirteitä. Oppilaiden näkökulma on pyritty huomioimaan etnografisen tutkimuksen periaatteita noudattamalla. Teorianmuodostuksen lähtökohtana on ollut grounded theory -tutkimusote.

Triangulaation rinnalle on noussut kristalloitumisen käsite. Se tarkoittaa tutkimusaiheen esittämistä monelta eri taholta. Sen tavoitteena ei ole asettaa tutkimuskohdetta yhteen muottiin vaan osoittaa aiheen monimuotoisuus. Tutkimusaiheen monipuolisen ja selvän kuvauksen avulla voidaan auttaa lukijaa syventämään ymmärrystään aiheesta. Laadullisessa tutkimuksessa puolestaan kyse on tutkimuksen uskottavuudesta,

pätevyydestä tai laadusta. Uskottavuutta luodaan sillä, mikä oli tutkimuksen tavoite ja perustehtävä ja vastattiinko näihin tavoitteisiin. Saavutetun tiedon pätevyys riippuu tutkijan ja tutkittavan kohteen välisestä suhteesta. Olennaista on havaita, että toimintatutkimuksen avulla hankittu tieto on pätevää siinä ympäristössä, jossa tutkimus toteutettiin. Tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkijan yksityiskohtainen selostus tutkimuksen vaiheista. Ydinasioita ovat henkilöiden, paikkojen ja tapahtumien kuvaaminen totuudenmukaisesti. Luotettavuus varmentuu, jos tutkimusraporttia rikastutetaan esim. aidoilla dokumenteilla.(Richardson 2000, 934; Janesick 2000, 391 - 392; Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 111 - 114; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 214-215.)

2.8 Tutkimuksen toteuttaminen opettajaharjoitteluissa

Käytännön opetustyössä tutkimusmateriaalin kerääminen alkoi alkukartoituksella. Sen perusteella laadin opetussuunnitelman, joka ottaisi huomioon lasten yksilölliset taidot ja tukisi oppimista kokonaisvaltaisesti. Luokassa opetus ja oppiminen näkyivät kokonaisopetuksen teemojen mukaisesti. Teemojen avulla kerättiin havaintoja ja kokemuksia, jotka toimivat kirjoitustehtävien aineksina ja virikkeinä. Toiminta perustui lapsen omaan aktiivisuuteen. Kirjoitelmien tavoitteena oli itseilmaisu, vaikuttaminen tai viihdyttäminen. Omien taitojen kehittymistä arvioitiin yksilöllisesti ja toisinaan pareittain. Arvioin oppilaiden kirjoitustehtävät teeman lopussa ja lasten vanhemmat saivat antaa työskentelystä oman palautteensa. Oman työskentelyni kehittämiseksi tein myös itsearviointia ja sain palautetta ohjaavalta opettajalta (kuvio 4).

1. Alkukartoitus
   * luokan oppilaiden kirjoitustaito
2. Opetussuunnitelman laatiminen
   * tavoitteet
   * toiminta
   * arviointi
3. Käytännön opetustyö luokassa
   * lasten kirjoitelmat
4. Arviointi
   * oppilaiden itsearviointi
   * oman opetukseni arviointi
5. Työn kehittäminen
   * uusien tavoitteiden asettaminen

KUVIO 4. Tutkimuksen toteuttaminen opettajaharjoitteluissa

3 ALKUOPETUSIKÄISEN LAPSEN KIELELLINEN KEHITTYMINEN

Tutkimuksen tässä osassa tarkastelen alkuopetuksen kirjoittamisen lähtökohtia lapsen kielellisen kehittymisen näkökulmasta. Voidakseen suunnitella tavoitteellista ja kokonaisvaltaista opetusta opettaja tarvitsee tietoa luku- ja kirjoitustaidon oppimisesta. Kirjoitustaidon oppiminen ei ole vain kirjoittamista vaan monipuolista kirjoittamisen, lukemisen, kuuntelemisen ja puhumisen harjoittelua. Lapsen kirjoittamista havainnoimalla opettaja voi saada arvokasta tietoa lapsen kielentaidon tasosta. Tässä osiossa lasten kirjoitelmat havainnollistavat kielen kehitystä.

Lukeminen ja kirjoittaminen kytkeytyvät oleellisesti yhteen; molemmat taidot opitaan samojen edellytysten pohjalta. Lapsen kielentaito muotoutuu sosiaalisen ympäristön, vuorovaikutuksen ja oman kehityskaaren mukaisesti. Virikkeellisessä ja lapsen tarpeet huomioon ottavassa kasvuympäristössä lapsi kehittyy monipuoliseksi kielentaitajaksi. Kielellisesti rikas ympäristö tasoittaa koulunsa alkavan lapsen oppimispolkua. Aikuisen tuki ja ohjaus on tärkeää uuden asian opiskelussa. Omakohtaisen oppimiskokemuksen jälkeen lapsi kykenee suoriutumaan tehtävästä itsenäisesti ja on valmis vaativimpiin haasteisiin. Mielestäni on tärkeää, että lapselle syntyy ensin kokemus siitä, että hän kykenee kirjoittamaan. Vähitellen kirjoitustehtävät saavat korkeampia tavoitteita.

3.1 Kieli ajattelun ja vaikuttamisen välineenä

Lapsen kielen oppiminen on mahdollista kielellisen rakenteen, mallioppimisen ja ympäristön vuorovaikutuksen avulla. Lapsi on aktiivinen toimija omassa ympäristössään, jolloin odotuksilla, tunteilla ja sosiaalisella vuorovaikutuksella on tärkeä merkitys kielen kehityksessä. Se ei kuitenkaan määräydy tietyn perimän tai aikataulun mukaisesti, vaan siihen vaikuttaa lapsen kypsyys, kognitiivinen kehitys ja ympäristö. (Garcia 1982, 53-54.)

Vygotski esitti lapsen kehityksen olevan sidoksissa kulttuurihistorialliseen viitekehykseen (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 165). Vygotskin (1982, 92) mukaan *lapsen puheen tärkeimmät tehtävät ovat tiedottaminen, sosiaalisten suhteiden luominen ja ympäristöön vaikuttaminen.* Sosiaaliseksi konstruktivismiksi kutsutun oppimisnäkemyksen

mukaan kaikki oppiminen syntyy ihmisen ja häntä ympäröivän todellisen elämän vuorovaikutuksesta. Ensisijaisesti kaikki tieto on alkuperältään sosiaalista. Seuraavassa vaiheessa ihminen muodostaa erilaisista kokemuksistaan hankkimansa tiedot ajattelurakenteisiin. Kokemusten siirtämisessä ajatteluksi tarvitaan kieltä. Kieli toimii sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ajattelun välineenä. Kouluikäisen lapsen sosiaalinen toiminta on oppimisen edellytys. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 165 - 166; Tynjälä 1999, 59.)

Rasku-Puttonen (2001) esittää Vygotskin ajatuksen lähikehityksen vyöhykkeestä. Sen mukaan yksilöllä on tietyllä hetkellä, oppimisen herkkyysvaiheessa, mahdollisuus oppia uusia asioita aikuisen avustamana. Aikuinen kulkee lapsen kanssa oppimispolulla. Tarvittaessa hän innostaa, kannustaa, antaa ohjeita ja auttaa ongelmien ratkaisemisessa. Havainnoinnin, tutkimisen ja päättelyn lapsi tekee itsenäisesti. Uuden kokemuksen ja oppimisen myötä lapsi hallitsee tiedon tai taidon ja on valmis seuraaviin haasteisiin. Vygotskin mukaan lapsen toiminnan ja ajattelun seuraaminen hänen työskennellessään tehtävien parissa auttaa aikuista ymmärtämään lapsen kehitystä. Opettaja saa näistä havainnoista ensiarvoisen tärkeää tietoa, jotta opetus kulkisi kehityksen edellä ja olisi lapsille sopivan haastavaa. (Rasku-Puttonen 2001, 108 - 109; ks. myös Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 166 - 167.)

Bandura (1997) korostaa *sosiaalisten tekijöiden osuuutta kielen kehityksessä. Lapset käyttävät ja tarvitsevat kieltä hankkiakseen tarvitsemaansa tietoa asioista sekä päästäkseen toimimaan niiden parissa.* Tarve tietää mielenkiintoisia asioita synnyttää luonnollisia vuorovaikutustilanteita, jotka puolestaan kehittävät kielellisiä valmiuksia. He havaitsevat, että kielen avulla voidaan välittää tietoa ympäristöstä, kuvata ja kertoa mielenkiintoisista tapahtumista ja ilmaista mielipiteitä ja vaikuttaa toisiin ihmisiin. Tästä lapset saavat lisää motivaatiota laajentaa kommunikatiivisia taitojaan. Ymmärtämys laajenee kielellisten viestien lisääntymisen myötä. Symbolit muuttuvat puheeksi ja kirjoitetuksi kieleksi, niistä tulee vuorovaikutuksen ja ajattelun väline. Kielellisten taitojen hallitsemisen myötä kielestä tulee abstraktimpaa eikä se ole enää riippuvainen senhetkisistä ilmiöistä. (Bandura 1997, 22 - 24, 27.)

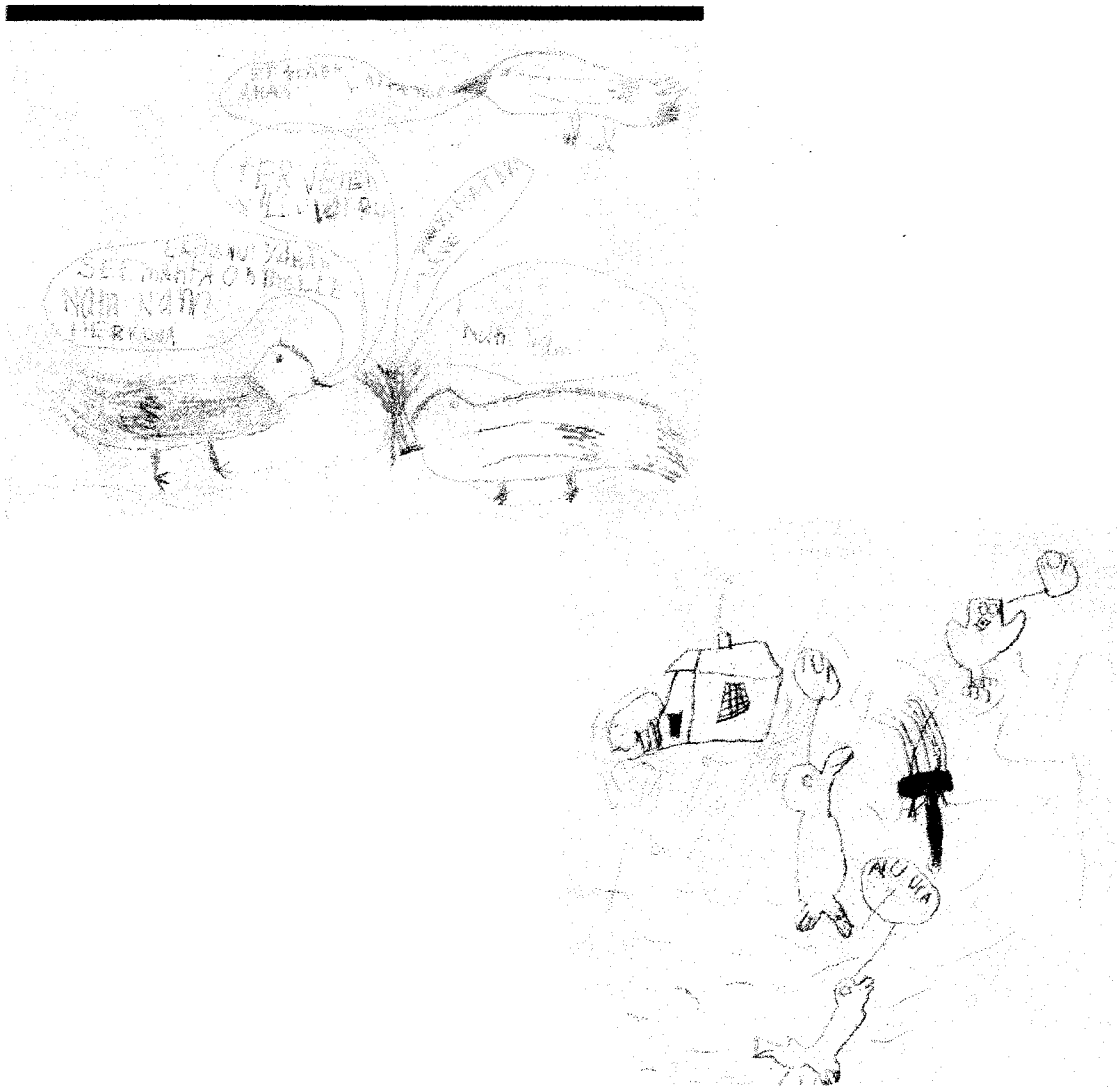
Taylor (1993) esittää käsitteen *"being literate", jonka mukaan lapset tulevat jo varhain tietoiseksi kielestään, sekä puhutusta että kirjoitetusta.* Lapset eivät elä tyhjiössä, vaan he näkevät ja kuulevat ympärillään erilaisia kielellisiä viestejä. Mikäli lapsen uteliaisuutta ja kiinnostusta tuetaan kodissa tai päivähoidossa, voi hän suotuisissa olosuhteissa oppia lukemaan ja kirjoittamaan omatoimisesti. Tietoisuus lapsen kielellisestä kehityksestä voi aueta

aikuiselle seuraamalla lapsen ajattelua ja käyttäytymistä erilaisissa kielenkäytön ja kirjallisuuden tilanteissa. (Taylor 1993, 20 - 21, 34; ks. myös Rasku-Puttonen 2001, 111.)

3.2 Lapsen puheen kehitys - polku lukemisen ja kirjoittamisen maailmaan

Lapsella kielen ymmärtäminen etenee puheen tuottamista nopeammin. Sanan tuottaminen alkaa yleensä sitten, kun lapsi on oppinut ymmärtämään sanan merkityksen jossakin tilanteessa. Sanavaraston karttuessa lapset alkavat tarkistaa ja jäsentää oppimiaan sanoja. Keskimäärin 5-vuotiaana lapset hallitsevat äidinkielemme taivutusjärjestelmän perussäännöt. Näiden sääntöjen yhdistelyä, uudelleen muokkausta ja poikkeuksien oppimista tapahtuu vielä kouluiässä. Viisivuotiaat osaavat kuvailla asioita ja ilmiöitä adjektiivien avulla. Lapset osaavat ilmaista asioita ajallisesti oikein, esim. viime kesänä, ensi vuonna ja tällä viikolla. Viisi-kuusivuotiaat osaavat muodostaa aktiivi- ja passiivilauseita, käyttää pää- ja sivulauseita, ilmaista liittomuotojen avulla jo päättynyttä toimintaa (minä olen syönyt) ja taivuttaa verbeja subjektin luvun mukaan eri persoonissa (minä nukun, veli nukkuu jo). Puhutun kielen taitaminen ei kuitenkaan johda automaattisesti kirjoitetun kielen hallintaan. Kielellisestä ympäristöstä riippuu, miten lapsen kielivalmius kehittyy tästä eteenpäin. Lähimmäisten (vanhempien, hoitajien, opettajien) oma kielikyky vaikuttaa sekä edistävästi että rajoittavasti. Tämä ikävaihe on merkittävä, sillä vähävirikkeisestä ympäristöstä lapsi ei saa tukea omaan kehittymiseensä ja se voi heikentää lukemisen opettelua. (Pynnönen 1998, 19 - 23; Puranen 1998, 16 - 19.)

Lähtökohta kielentaitojen monipuoliselle kehittymiselle on lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus. Lapsella on oltava runsaasti tilaisuuksia kertoa kokemuksistaan. Eläytyvä kuuntelu auttaa ja helpottaa puheen ymmärtämistä. Ennen kuin lapsi voi oppia lukemaan, hänen on opittava kuulemaan äänteitä. Kirjoituksen oppimisessa painottuu taito analysoida puhetta ja äänteellisiä osakokonaisuuksia. *Auditiivinen (kuulemiseen perustuva) erottelu on perusedellytys lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle.* Tällöin äännejärjestelmä muuttuu kirjainjärjestelmäksi. Sen vuoksi puhuttu ja kirjoitettu kieli pitäisi kulkea käsi kädessä luku- ja kirjoitustaitoa opeteltaessa (ks. kuvio 5) . Ilman tätä foneettista (äänteisiin perustuvaa) käsitystä lapsi kirjoittaa sanoja aikaisemmin havaitsemansa painetun kirjoituksen perusteella. Tällöin sanat ovat lähinnä "kirjainten kuvia". Lapsi hahmottaa sanat sen mukaisesti, miltä asia esine tai tavara ulkoisesti näyttää.(Schickedanz 1982, 249-250; Kyröläinen 1999, 173 - 174, 179; Holopainen 2000, 28-29; Laine 1999, 191.)

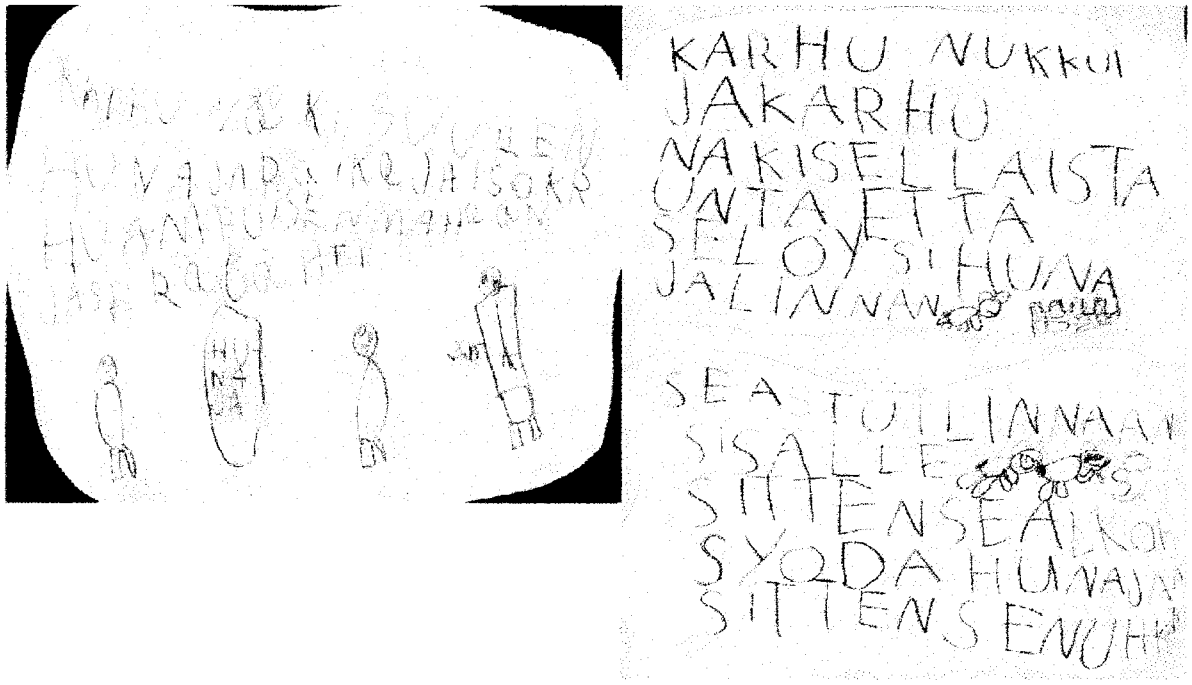


KUVIO 5. *Linnut talvella.* Lukeminen yhdistetään kirjoittamisen opetteluun. Kielen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemista ja kirjoitetun kielen käyttötaidon opettelua. Vasen kuvio poika a. Oikea kuvio poika b. Tammikuu 1998.

Luonnollisen, ilman ohjausta tapahtuva lukemaan oppiminen on mahdollista ympäristössä, jossa lapsella on erilaisia virikkeitä. Vanhemmat voivat tukea lapsen kielellistä kehitystä lukukokemusten luomisella, ohjaamisella ja mallintamisella, vaikka eivät suoranaisesti opeta heitä lukemaan tai kirjoittamaan. Lasten ja vanhempien yhteiset lukukokemukset ohjaavat lasta kirjoitetun ja puhutun kielen maailmaan. Painetut kuvat herättävät kysymyksiä, joista syntyy keskustelua. Kuvien ohella teksti voi herättää kysymyksiä. Joku kirjain saattaa herättää uteliaisuutta ja sen osoittaminen tekstistä ja nimeäminen on alku kirjoitustaidon oppimiselle. Kirjan tarina synnyttää mielihyvää tai jännitystä ja mielenkiinto lukemista ja kirjoittamista kohtaan kasvavat. Lapsella on havaintoja

erilaisista teksteistä ja hänellä on ollut mahdollisuus piirtää, kynäillä, riimustella ja jäljentää kirjaimia. "Luonnollinen lukemaan oppiminen" ei näin ollen tapahdu itsestään, vaan ympäristö tukee lapsen kehittymistä. Luku- ja kirjoitustaidon omaksuminen rakentuu kielen kehityksen luomalle perustalle. Tämä kielellinen tiedostaminen (linguistic awareness) on välttämätön edellytys luku- ja kirjoitustaidon oppimiseksi. (Lehmuskallio 1991, 135; 1997, 114; Schickedanz 1982, 254; High, LaGasse, Becker, Ahlgren & Gardner 2000.)

Kouluikäisellä, 7-8 -vuotiaalla on pääosin hallussaan kielen muoto ja virkkeenmuodostustaito (ks. kuvio 6). Näkyvin kielellinen edistyminen tapahtuu sanaston karttumisessa. Kielellisistä kokemuksista riippuu, miten tämä kehitys kouluopetuksessa etenee. Varsinkin alkuopetuksessa on tärkeää johdattaa lukija elävään, omakohtaiseen lukukokemukseen. Tähän haasteeseen voidaan vastata monipuolisesti: suullisen ja kirjallisen kielen tarkastelu sekä eri oppiaineet havainnollisesti opetettuna toteuttavat myös kielen opettamista. Rooliin asettuminen on elämyslukemista parhaimmillaan. (Puranen 1998, 19, 35.)



KUVIO 6. *Karhun uni.* Kouluikäisellä 7-8 -vuotiaalla on pääosin hallussaan kielen muoto ja virkkeenmuodostustaito. Piirtäminen ja rooliin asettuminen tukevat kirjoitustaidon kehittymistä. Vasen kuvio poika c. Oikea kuvio tyttö d. 1-luokka tammikuu 1998.

3.3 Mitä lukeminen ja kirjoittaminen merkitsevät lapselle?

Kirjoittaminen on ajatusten konstruktivistista (uudellelleen rakentamista, jäsentelyä) ilmaisua. Kirjoittamalla ihminen jäsentää omia ajatuksiaan ja hahmottaa maailmaa. *Kirjoittaminen on viestintätapahtuma, jossa kirjoittaja kertoo omia ajatuksiaan toiselle ihmiselle tai kuvitteelliselle vastaanottajalle,* kuten päiväkirjalle. Teksti syntyy halusta ja pyrkimyksestä viestittää ulkopuolisille jotakin itselle tärkeää ja merkityksellistä asiaa. Kirjoittamalla ihminen rakentaa ja ylläpitää sosiaalisia suhteita, välittää tietoa ja käyttää sitä itseilmaisuun esimerkiksi kaunokirjallisten tuotosten luomiseen. (Lonka, Lonka, Karvonen ja Leino 1996, 8 - 9; Sarmavuori 2000, 21.)

Oman ympäristön hallitsemiseksi ihmisellä on tarve oppia lukemaan ja kirjoittamaan. Kirjoittamisen oppiminen ei kehity pelkän kirjoitustekniikan oivaltamisen myötä. Kirjoitettu kieli ei ole puhutun kielen toistoa, sillä se eroaa puheesta sekä rakenteeltaan että toimintatavaltaan. Kirjoitettu kieli vaatii korkeamman abstraktiotason. *Kirjoitettaessa asia ilmaistaan käsitteiden ja mielikuvien avulla, jolloin siitä puuttuu puheen ääntäminen, eleet ja ilmeet.* Kirjoittamisen vaikeus johtuu juuri näiden symboleiden muuttamisesta toisen asteen symboliikaksi, eli kirjoitukseksi. Kirjoitustekniikkaan liittyvät vaikeudet ovat toissijaisia kielellisten koodien muuttamisen rinnalla. Lisäksi aloittelevalta kirjoittajalta puuttuu motivaatio, miksi kirjoitetaan. Kirjoittaminen vaatii tarvetta, tahtoa ja kykyä itsenäisempään työskentelyyn. *Lapsen on tiedostettava sanan äänteellinen rakenne. Äänteet on muutettava kirjaimiksi, jotka sitten kootaan uudelleen sanoiksi.* Sanat puolestaan on järjestettävä jonoiksi, jotta kirjoituksesta tulisi ymmärrettävää. (Vygotsky 1982, 177 - 180.)

Lukemisen oppiminen on lukijan aktiivista, merkityssisältöistä toimintaa. Lukemalla lapsi yrittää saada itselleen tärkeää tietoa tekstistä. (Lehmuskallio 1997, 103.) Lisäksi luku- ja kirjoitustaidon oppiminen edellyttää tarkkaavaisuutta, visuaalisia taitoja, motoriikkaa ja kykyä muistaa näkemäänsä ja kokemaansa. Lukemaanoppimisen perusedellytys on fonologinen tietoisuus eli kyky ymmärtää puhutun kielen koostuvan äänteistä. Tämä tietoisuus on edellytys kirjain-äännevastaavuuksiin pohjautuvan luku-ja kirjoitustaidon oppimiselle. Lukutaidon kehittyessä fonologisen tietoisuuden lisäksi kielen merkitykseen, rakenteisiin ja käyttöön liittyvä tieto tukee lukemisen ja kirjoittamisen sujuvuutta, luetun ymmärtämistä ja tekstin tuottamista. Koska lukeminen ja kirjoittaminen ovat monen erilaisen tekijän summa, eivät kaikki kielelliset vaikeudet näy koulun alkaessa. Kokonaisvaltaisen kielen kehittymisen tukemiseksi olisi alusta alkaen kiinnitettävä huomiota luetun

ymmärtämisen taitojen ja kirjoitetun kielen käyttötaitojen oppimiseen. (Siiskonen, Aro & Holopainen 2001, 59, 63.)

3. 4 Lapsi lukijana ja kirjoittajana koulussa

3.4.1 Lukutaidon opettaminen koulussa

Koulun ja opettajan näkemykset lukemisen opetuksesta sekä käytännön toimet ovat oleellisia tekijöitä lukemisen oppimisessa. Lehmuskallio (1991) toteaa, että *kognitiivinen selkeys lukemisen ja kirjojen tehtävästä kehittyy* Downingin (1973) mukaan *vahvimmin lapsen jatkuvissa lukemis- ja kirjoitusprosesseissa, joista hän tekee johtopäätöksiään.* Keksiminen ja löytäminen ovat jatkuvaa ongelmanratkaisua lukemisen ja kirjoittamisen tehtävän ja kielen ominaisuuksien selvittämisessä. Näin ollen työskentelyn pitää sisältää tehtävätietoisuuden. (Lehmuskallio 1991, 145.)

Lukutaitoa voidaan mitata myös kertomuksen juonirakenteen hahmottamisella. Lukutaidon opettaminen on näinollen mahdollista kertomusten lukemisella ja niistä keskustelemisella. Jos lapsi saa kuulla paljon kertomuksia, hän oppii hahmottamaan juonirakenteen. Sen avulla lapsi kykenee ennakoimaan uudestakin kertomuksesta tapahtumia, joita hän ei etukäteen tiedä. Tällainen toiminnallinen lukeminen avaa lukutaidon portteja jo paljon ennen kuin lapsi oppii itsenäisen lukemisen. Esimerkiksi lapsen "kuvalukeminen" osoittaa, että lapsen kehitys liikkuu lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky). Lapsi on valmis omaksumaan uusia taitoja, mutta hän tarvitsee vielä aikuisen apua. (Laurinen 1998, 123 - 124.)

Lehmuskallio (1991) toteaa, että *"ratkaiseva edistyminen ei* Downingin (1979) mukaan *lepää vielä lukemisessa tai tekemisessä itsessään, vaan tekemisen tiedostamisessa. Lapsen täytyy ensin kokea ja oppia, että kirjoista saa irti jotakin, esim. viehätystä ja tietoa. Tämä on kytkeyksissä kielen kommunikatiiviseen funktioon. Sen tiedostaminen luo motivaationaalista lukemislähtöisyyttä. Se, joka todella lukee, lukee tuskin tyhjästä ja ilman tarkoitusta."* (Lehmuskallio 1991, 143.)

Lukeminen on keskittyvää toimintaa, jossa etenkin opetteleva lukija tarvitsee paljon *"onnellisia tähtiä"*. Usko omaan lukemistaitoon ja tekstin kiinnostavuus sytyttävät tähtiä, jotka kantavat seuraavaan lukukokemukseen. Onnistunut lukeminen tuottaa tekstin ymmärtämiselämyksen ja sen myötä syntyy tarve selvittää muitakin kirjallisia viestejä.

(Puranen 1998, 31.) Lukukokemus on merkityksellinen ja elämyksellinen, jos teksti koskettaa lukijaa ajatusten tasolla. Mekaaninen lukeminen ei synnytä lukijassa mielenkiintoa, ja tekstin sisältö unohtuu nopeasti. Teksti, joka synnyttää vuoropuhelun lukijan ja tarinan välillä toimii siltana seuraaviin lukukokemuksiin. Tälläistä lukemista kutsutaan konstruktiivisesti reagoivaksi lukemiseksi eli taitavaksi lukemiseksi. (Laurinen 1998, 119.)

Lapsen lukemaan oppiminen on sidoksissa siihen, mitä oppija tietää tehtävästään ja oppimisestaan. Lasten lukemaan oppiminen viivästyi pääasiassa kahdesta syystä: lapset eivät ymmärtäneet lukemisen tehtävää eli miksi oikeastaan luetaan ja miksi kirjoja on olemassa sekä lapset eivät olleet selvillä kielen piirteistä. Puhutun ja kirjoitetun kielen keskinäiset periaatteet olivat epäselviä, käsitteitä ei ymmärretty ja lukemisen tekniikan osaaminen vaikeaa. (Lehmuskallio 1991, 137,140.) Oppimisen kannalta on erittäin tärkeää, että lukemisen opetuksessa kiinnitetään huomiota taito-käsitteen kognitiiviseen sisältöön eli taidon tehtävään. Lapselle pitäisi selvittää, miksi lukutaitoa tarvitaan. Tiedostamisen (metakognition) avulla lapsi ymmärtää toimintansa tarkoituksen ja motivoituu tehtäväänsä. (Lehmuskallio 1991, 137 - 1939.)

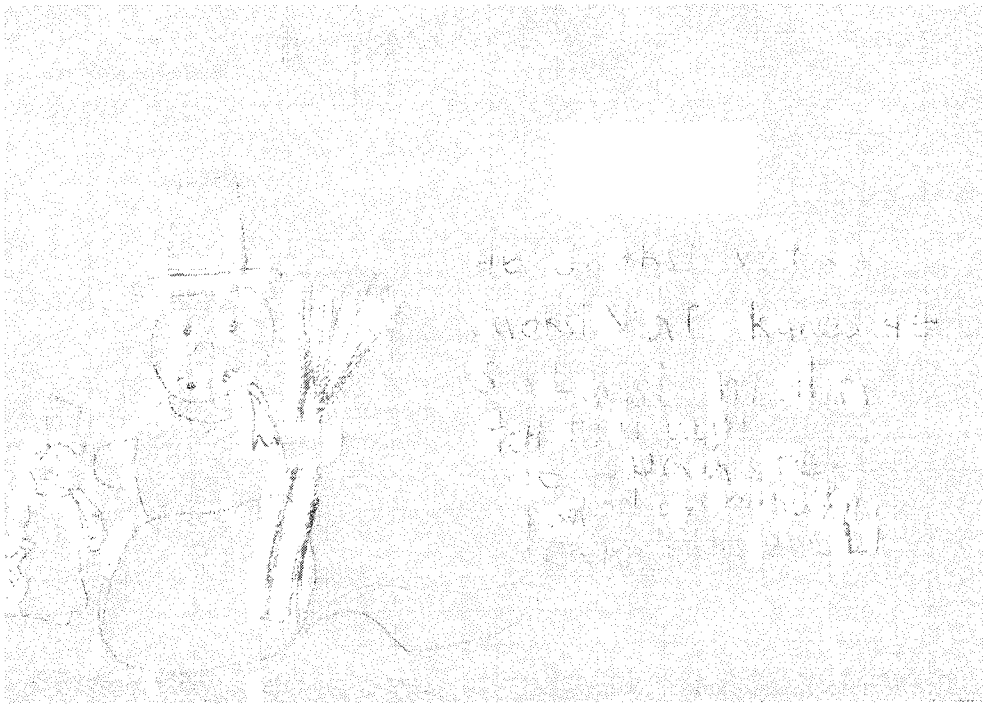
3.4.2 Kirjoitustaidon opettaminen koulussa

Kirjoittaminen on Lehmuskallion (1997, 106) mukaan *tiedonvälittämistä, kommunikointia ja itsensä ilmaisua. Kirjoittaessaan ihminen käy vuoropuhelua kirjoittajan, tekstin ja lukijan välillä.* Kirjoittaminen edellyttää, että ihminen hallitsee puheen ja kykenee muuttamaan sen visuaaliseksi merkkijärjestelmäksi. Varhaislapsuudessa lapsi kiinnostuu kirjainmerkeistä ja alkaa jäljitellä niitä. Lapsi keksii kuvitteellista tekstiä ja harjoittelee tekemään merkkejä eri tavalla. Leikisti lukemisen ja kirjoittamisen vaihe on tärkeää siksi, että lapset oppivat käsitteitä (esim. oikeinpäin, väärinpäin), joita he tarvitsevat seuraavassa vaiheessa. Myöhemmässä vaiheessa lapsi alkaa tunnistaa sanassa olevia äänteitä ja yhdistää niitä symbolisiin merkkeihin, kirjaimiin. Taidon vahvistuessa sanoman sisältö saa yhä tärkeämmän merkityksen, lapsi on löytänyt keinon kertoa omista asioistaan muille ihmisille. (Lehmuskallio 1997, 106 - 107; Korkeamäki 2000, 58; Puranen 1998, 30.)

Pynnönen (1998) viittaa sisäiseen puheeseen kirjoitetun kielen edellytyksenä. Sisäinen puhe on ajatuksia ja mielipiteitä, joita lapsi esittää mielessään jollekin kuvitteelliselle henkilölle. Itselle puhuminen muuttuu vähitellen sisäiseksi ajatteluksi, joka ilmenee esimerkiksi ymmärrettävän tarinan kirjoittamisena. Kirjoitettu kieli ei ole puheen kääntämistä

kirjoitusmerkeiksi, eikä kirjoitetun kielen oppiminen ole pelkän kirjoitustekniikan hallitsemista. Kirjoitettu kieli sisältää aina havaintoja, pohdintaa ja päättelyä lapselle merkityksellisistä asioista. Lapsen ensimmäiset piirrustuksetkin ovat sisäistä puhetta ja ne sisältävät kielellisiä viestejä. Koska lapsella ei ole vielä hallussaan kirjoitustaitoa (kielen symbolista merkkijärjestelmää), voi hän kuvan avulla kertoa mielenkiintoisista tapahtumista. Lasten piirroksista ja kirjoitelmista voi tehdä päätelmiä, mistä lapsi on kiinnostunut tai mitä häneltä puuttuu. (Pynnönen 1998, 29 - 31.)

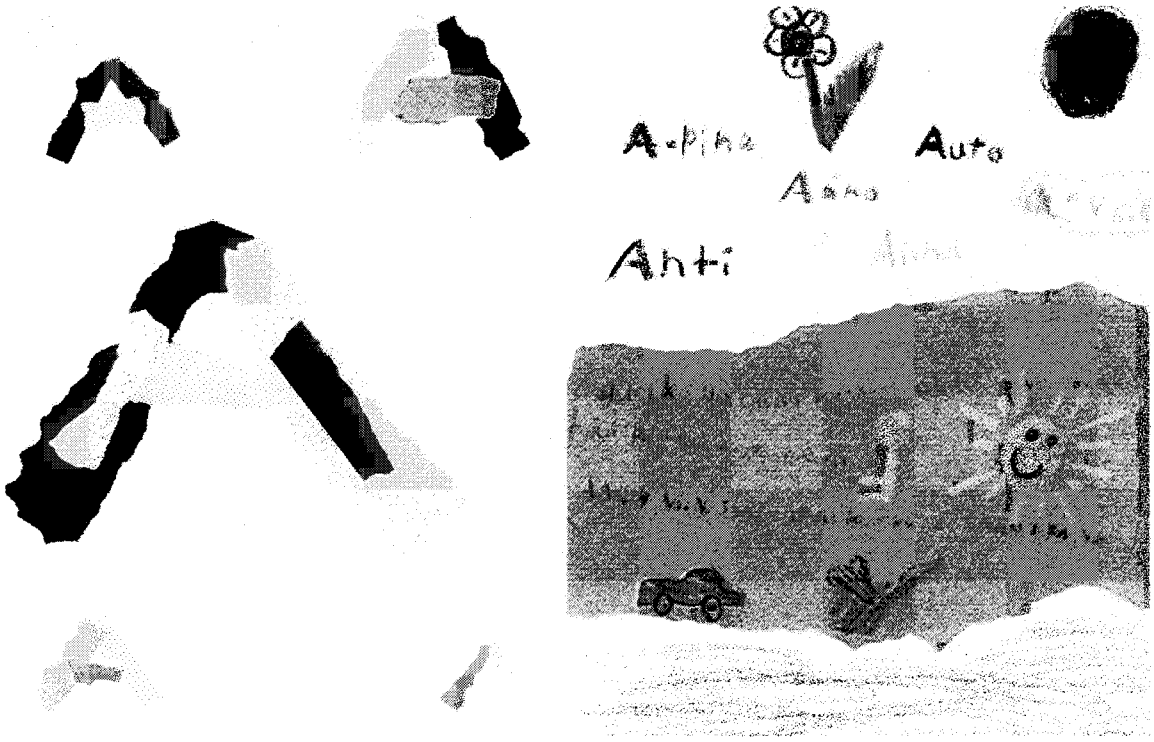
Ensiluokkalaisen lapsen kieli on konkreettinen. Hän tulkitsee puheessaan ja kirjoituksessaan niitä tapahtumia ja kokemuksia, joissa hän on itse ollut jollakin tavalla osallisena. Suullinen esitys on kehittyneempää kuin kirjoituskieli, sillä kirjoituskoodia ollaan vasta opettelemassa. Ensiluokkalaisten kirjoitustyylille on ominaista konkreettinen kieli, saman substantiivin ja verbin toisto, kuvailevien ilmausten niukkuus, ja -konjunktion yhdistämä lauseketju (myös: ja sitten, sitten, niin) ja sivulauseiden vähyys (ks. kuvio 7). Toisella luokalla lasten kirjoitukset pitenevät selvästi. Kertomuksissa on enemmän yksityiskohtia, sivulauseita (jos, kun) ja adjektiiveja. (Sarmavuori 1982, 111 - 117.)



KUVIO 7. *Lumiukkotarina.* Ensiluokkalaisen kirjoitus on konkreettista ja vähän kuvailevaa. Poika e. 1-luokka, tammikuu 1998.

Matilaisen (1995, 55) mukaan peruskoulun ensimmäisen luokan oppilaista 87% kirjoittaa atomistista hahmottamisstrategiaa käyttäen. Tällöin teksti koostuu irrallisista lauseista ja ajatus hyppii asiasta toiseen ilman loogista järjestystä. Toisella luokalla asioiden irrallista kirjoittamistapaa käyttää neljäsosa lapsista. Ongelmanratkaisu- ja päättelytehtävät yhdistettynä mekaanisten taitojen harjoituksiin kehittävät lapsen kirjoitustaitoa. Esim. prosessikeskeisillä menetelmillä tuetaan ja ohjataan oppilaan varsinaista suoritusta kirjoitustilanteen aikana. Heikonkin kirjoittajan on mahdollista saavuttaa hyvä lopputulos, innostua kirjoittamisesta ja säiluttaa motivaatio ajatustensa ilmaisemiseen kirjoittamalla. (Matilainen 1995, 56-57.)

Tutkimukseni kirjoitustehtävissä piirtäminen on osa kirjoittamista. Piirtämisen avulla jokaisella 1. ja 2. luokan oppilailla oli mahdollisuus osallistua tehtävän tekemiseen ja kokea onnistumista. Lasten piirustukset olivat "monisanaisia". Vaikka kirjalliset viestit olivat vielä lyhyehköjä ja osin epäselviä, saattoi kuvasta päätellä oppilaan ajatukset selvästi. Varsinkin heikkotasoiselle kirjoittajalle piirtäminen ja toisinaan tehtävänä ollut leikkaaminen ja liimaaminen vahvistavat käden hienomotoriikkaa ja silmä-käsi koordinaatiota (ks. kuvio 8).

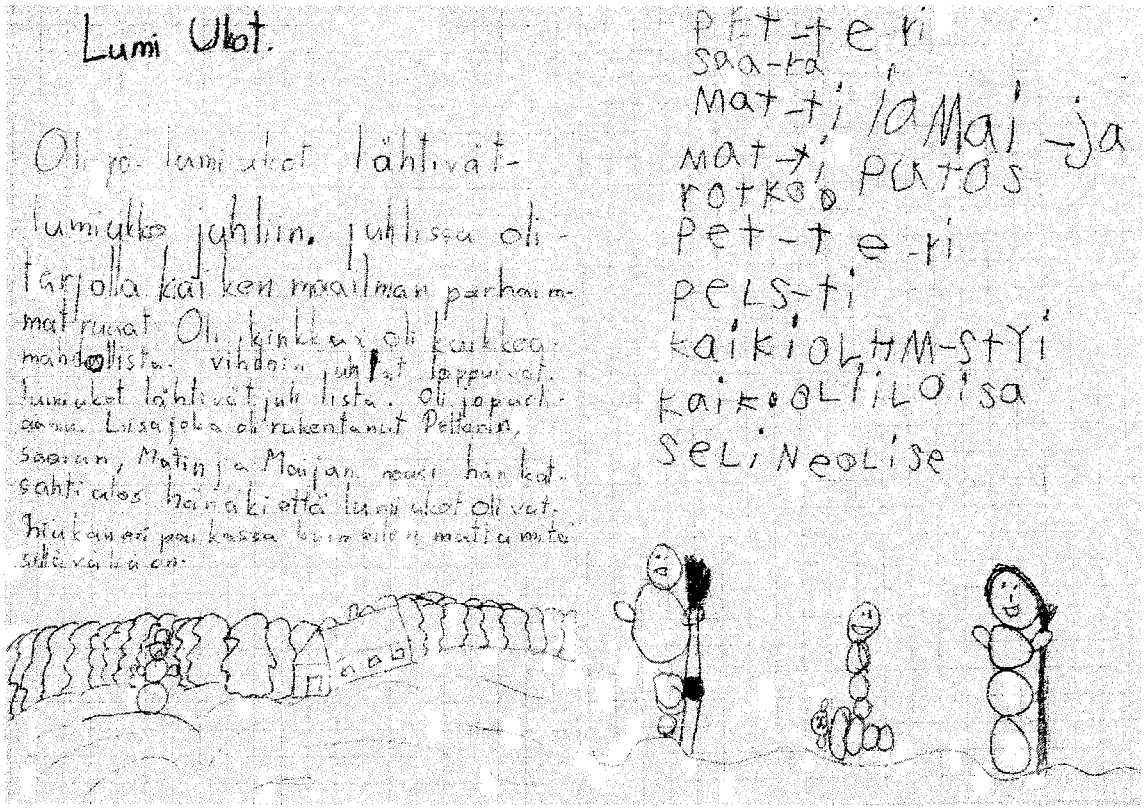


KUVIO 8. *Tarina A-kirjaimesta.* Kuvallinen ilmaisu vahvistaa kirjallista viestiä.

Tyttö f. 1-luokka, tammikuu 1998.

3.4.3 Sukeutuva lukutaito - lapsilähtöinen näkökulma kirjoittamiseen alkuopetuksessa

Korkeamäki (2000) viittaa *sukeutuvaan lukutaito-näkemykseen,* jonka mukaan *lapset eivät ole lukutaidottomia kouluun tullessaan, vaan heidän lukutaitonsa on eri kehitysvaiheissa.* Lukutaidon ensivaiheesta Laurinen (1998, 102) käyttää nimitystä *"orastava lukutaito"* (emergent literacy). Lapset osaavat lukea ja kirjoittaa omalla tavallaan. Koulussa tätä kehitystä pitäisi saada jatkaa omalta tasoltaan. Tämä näkökulma muuttaa opetussuunnitelman, toiminnan ja arvioinnin perusteita kohti lapsilähtöistä pedagogiikkaa. Mikäli lapselle annetaan mahdollisuus, opetuksen alusta alkamisen sijaan, rakentaa hän oppimistaan lisäämällä uutta tietoa aiemmin opitun varaan. Lapsi käyttää luku- ja kirjoitustaitoa elämysten hankkimiseen. Perinteiset tavuharjoitukset eivät sisällä lapselle merkityksellistä kokemusta ja oppimismotivaatio saattaa laskea. Sen sijaan lapsen kielellisen ympäristön (sadut, lorut, tietokirjat, lehdet, mainokset) käyttäminen opetuksessa luo merkityksen lukemisen ja kirjoittamisen oppimiselle (ks. kuvio 9). (Korkeamäki 2000, 54, 60 - 61.)



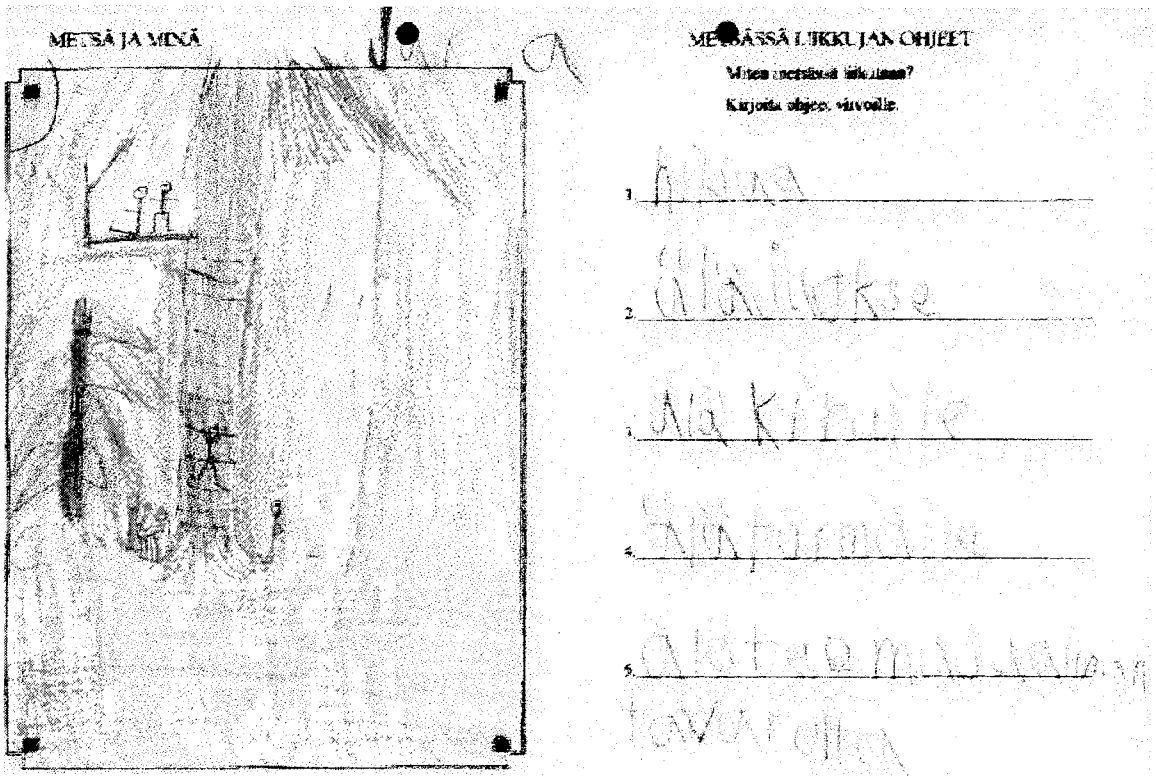
KUVIO 9. *Lumiukkojen tarina.* Sukeutuvan lukutaidon mukaisesti etenevää kirjoittamisen oppimista. Tyttö g ja poika h. Tammikuu 1998.

Strattonin (1996) mukaan sukeutuva lukutaito alkaa lapsen syntymästä, sisältää lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja jatkuu läpi elämän. Pieni lapsi tutkii, jäsentää ja tiedostaa ympäristöään vuorovaikutteisesti. Kielellisen kehityksen myötä käsitys omasta ympäristöstä laajenee ja kieli muuttuu symboliseksi välineeksi. Puhutun ja kirjoitetun kielen erilaisista kokemuksista kasvaa vähitellen tietoisuus lukemisesta ja kirjoittamisesta. Sukeutuvan lukutaito -käsitteen mukaan lukeminen ja kirjoittaminen ovat toisiaan täydentäviä taitoja, joiden oppiminen tapahtuu rinnasteisesti. Kirjoitetun kielen ymmärtäminen ja kirjoitustaidon kehityminen tapahtuu näkyvää kehitystä aiemmin. Lapsi oivaltaa monia kirjoitetun kielen rakenteita tarkkailemalla itseään taitavampia. Keskeistä tässä sukeutuvan lukutaidon prosessissa on oppiminen; lapsi itse tekee, ajattelee ja toimii. Aikuisen tehtävänä on tutustuttaa ja rohkaista lasta uuden oppimiseen. (Stratton 1996).

Korkeamäki (1999) tutki sukeutuva lukutaito-filosofian mukaista lukemaan ja kirjoittamaan opettamista ensiluokkalaisten ja päiväkotilasten keskuudessa. Tavoitteena oli ohjata lasten luku-ja kirjoitustaidon kehittymistä merkityspainotteisesta näkökulmasta. Lähtökohtana oli se, että lapsi oppii uusia asioita, jos hän kokee tiedon tai taidon itselleen välttämättömäksi. Kirjoitetun kielen lähtökohtana olivat tutut asiat esim. lasten nimet ja helpot lorut. Tuttuja tekstejä tarkasteltiin äänteinä ja kirjaimina opettajan johdolla. Lisäksi lapset saivat pelata, leikkiä, piirtää ja kirjoittaa oman mieltymyksensä mukaisesti. Luku- ja kirjoitusnurkkaukset, nukketeatterivälineet, leikkikauppa tai -kirjasto, uutistoimitus sekä tietokone cd-peleineen ohjasivat ja motivoivat lasta aktiviseen kielenkehitystä tukevaan työskentelyyn. Aikuiset järjestivät lapsille tavoitteiden mukaista materiaalia ja rohkaisivat lapsia. Lapset alkoivat kirjoittelun piirtäen omia tai kavereidensa nimiä. Mallia etsittiin esim. nimilapuista ja ensimmäiset sanat luettiin ja kirjoitettiin "leikisti". Kirjainten oppimisen myötä lapset alkoivat kuunnella sanojen ääntämistä ja kokeilla, mitä kirjaimia niiden kirjoittamiseen tarvitaan. Aikuiset tukivat artikuloimalla huolellisesti tai korostamalla äännettä, jota lapsi yritti selvittää. Myös lapsen ikätoverit auttoivat pulmatilanteissa. Tutkimuksessa havaittiin, että lapsen edistyminen lukemisessa ja kirjoittamisessa ei ole riippuvainen vain opettajan opettamisesta vaan lapset olivat toisilleen apuopettajia. Tällöin oppiminen tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä ja mahdollistaa siirtymisen vaativampien taitojen pariin. (Korkeamäki 1999, 30-33; ks. myös Reynolds 1999, 4-7.)

Korkeamäki (1999) muotoilee *sukeutuvan lukutaito -kehitykseen soveltuvia opetuskäytänteitä. Sen mukaan lapsen oppimisympäristön tulee tarjota lapselle mahdollisuuksia aktiiviseen kirjoitetun kielen tutkimiseen ja kokeiluun.* Lähtökohtana ovat

lapselle tutut asia, kuten nimet. Opetusta järjesteltäessä otetaan huomioon, mitä lapsi jo osaa, ja jatketaan näiden taitojen ja tietojen harjoittamista. Lukutaito kytketään alusta alkaen tietojen ja elämysten hankintaan (ks. kuvio 10). Näin toiminta säilyy merkityksellisenä. *Opettaja antaa lukemisen ja kirjoittamisen mallia sekä mallia strategioista, joilla lapsi voi ratkaista kirjallisia tehtäviä.* Toiminta on itsenäistä ja samalla ryhmässä tapahtuvaa, jolloin sosiaaliset kontaktit edistävät osaltaan oppimista. (Korkeamäki 1999, 33.)



KUVIO 10. *Metsässä liikkujan ohjeet.* Luku- ja kirjoitustaito arkipäivän elämässä ja tietojen ja elämysten hankkimisen välineenä. Poika B. 1-luokka, huhtikuu 2000.

Lapsi tarvitsee tietoja, ohjeita ja esimerkkejä aikuiselta. Luku-ja kirjoitustaidon oppiminen hidastuu, jos sukeutuva lukutaito mielletään lapsen omatoimiseksi puuhasteluksi. Opettaja on oppimistilanteissa jatkuvasti läsnä, vaikka lapsi onkin niissä toimijana. Tarkkailemalla lasten toimintaa opettaja saa tietoa, jonka avulla hän voi suunnitella ja muuttaa oppimisympäristöä oppilaiden tarpeita vastaavaksi. (Schickedanz 1994.) Aikuisen tehtävänä on Rowellin (1998) mukaan järjestää lapselle luku- ja kirjoitushetkiä. Lapsi tarvitsee aikuisen ohjeita ja mallin, jotta hän vähitellen oppisi luku-ja kirjoitustaidon.

Oppiminen on mielekkäintä leikin ja tekemisen myötä. Mikäli aikuinen itse arvostaa ja osallistuu lukemiseen, kirjoittamiseen ja leikkiin, siirtyy myönteinen asenne lastenkin tekemiseen.

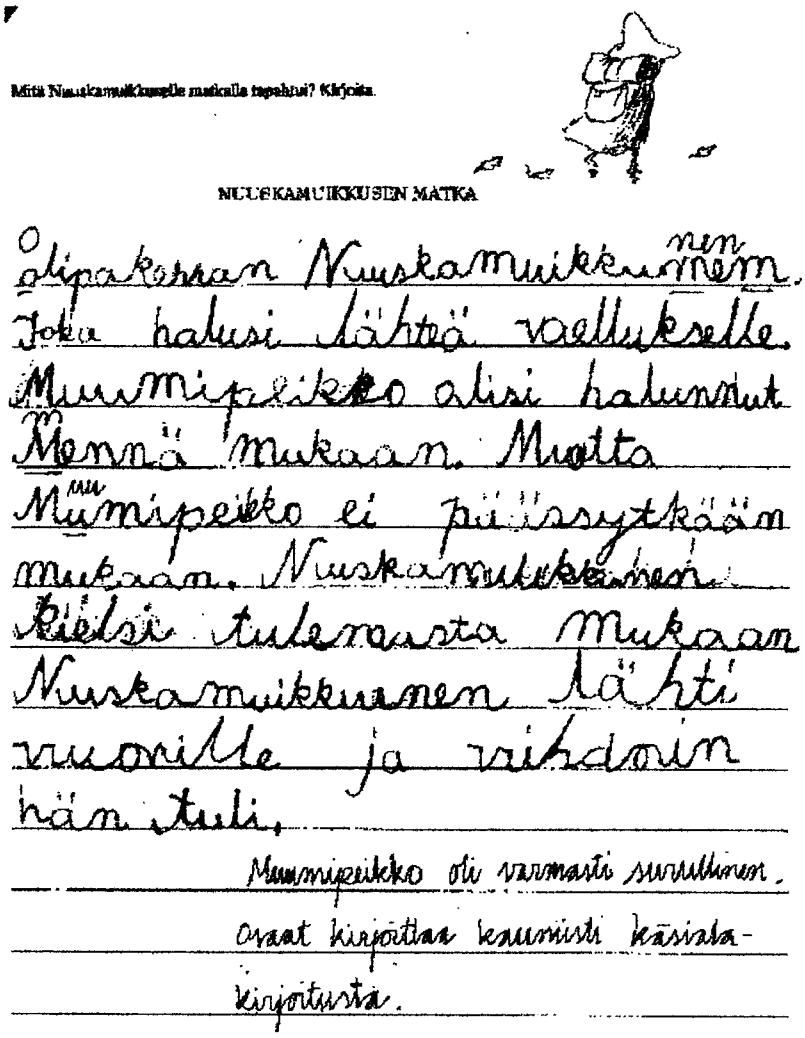
Kuunnellessaan aikuisen lukemista ja katsellessaan kirjan sivuja lapsi oivaltaa kirjojen lukusuunnan; edestä taakse ja ylhäältä alas. Lapsi näkee painetun tekstin ja kuulee samalla sen sisältämän tarinan. Tietoisuuden syntyminen tästä painetusta tekstistä siirtyy kirjojen maailmasta ympäröivään viestien maailmaan. Samalla lapsi alkaa oivaltaa kirjoitetun ja luetun kielen merkityksen; se voi olla viihdettä, sen avulla voi kommunikoida tai sitä tarvitaan arkipäivän tilanteissa. (Kaderavek & Justice 2000.)

Koulun ja opetuksen tehtävänä on parantaa lasten kielellistä kyvykkyyttä, jolloin kouluopintojen pitäisi toimia jatkumona varhaislapsuudessa opituille taidoille. Lukeminen ja kirjoittaminen ilmentyvät taitoina viimeistään ensimmäisinä kouluvuosina, mutta niiden kehittyminen on alkanut sukeutua jo varhaislapsuudessa. Kotiympäristössään vanhemmat ovat tukeneet lapsen kielellisiä harjoituksia ja rohkaisseet lasta vaativampiin suorituksiin. Mallin antaminen on tärkeää, jotta lapsi uskaltautuu yrittämään uusia kokemuksia. Näiden harjoitusten, monien yritysten ja erehdysten avulla lapsi on saavuttanut ne tiedot ja taidot, joita hänellä kouluun tullessaan on. Jotta oppiminen edistyisi, pitäisi opettajan tiedostaa ja ottaa huomioon lapsen aikaisempi kehityshistoria. (Genisio, Bruneau & Casbergue 1998.)

Sukeutuva lukutaito perustuu McGeen ja Purcell-Gatesin (1997) mukaan *kognitiiviseen ja sosiokulttuuriseen näkökulmaan.* Lapsen kielellinen kehitys on riippuvainen hänen edellytyksistä oppia uusia asioita ja kasvuympäristöstään. Lapsen ensimmäisinä vuosina merkittävimmät oppimisympäristöt ovat koti ja päivähoito (sosiokulttuurinen viitekehys). Viidennen ikävuoden jälkeen, lapsen siirtyessä oppivelvollisuuden ja koulun piiriin, muuttuu oppimisympäristö muodollisemmaksi ja ohjeellisemmaksi (oppimisen ja oivaltamisen viitekehys).Nämä kaksi viitekehykseltään erilaista kasvuympäristöä vaikuttavat lapsen sukeutuvan lukutaidon kehittymiseen eri tavalla. Aikuisen pitää ottaa nämä erilaiset oppimisympäristöt huomioon opetusta suunnitellessaan. Ennen kaikkea lapsi tarvitsee erilaisia kielellisiä kokemuksia ja mahdollisuutta keskustella häntä kiinnostavista asioista. (McGee & Purcell-Gates 1997.)

3.4.4 Alkukartoitus suuntaa kirjoittamisen opetuksen tavoitteita

Marraskuussa 2000 tein Jokivarren koululla alkukartoitusta selvittääkseni oppilaiden toisen luokan kirjoitustaidon tasoa. Kirjoitustehtävän aiheeksi valitsin Tove Janssonin "Muumilaakson marraskuu" -kirjasta kohtauksen, jossa Nuuskamuikkunen lähtee Muumilaaksosta talveksi pois. Aiheen valintaan vaikutti se, että Muumilaakson tarinat ovat suurimmalle osalle oppilaista tuttuja. Heidän olisi helppo samaistua tapahtumiin ja saada niistä virikkeitä kirjoittamiseensa (ks. kuvio 11).


Mitä Nuuskamuikkusille matkalla tapahtui? Kirjoita.

NUUSKAMUIKKUSEN MATKA

Olipaskran Nuuskamuikkunen.
Joka halusi lähteä vaellukselle.
Muumipeikko olisi halunnut
Mennä mukaan. Mutta
Muumipeikko ei päässytkään
mukaan. Nuskamuikkunen
kiilsi tuleesta mukaan,
Nuskamuikkunen lähti
vuorille ja vähdoin
hän tuli.

Muumipeikko oli varmasti suuttunen.
Osaat kirjoittaa kauniisti käsiala-
kirjoitusta.

KUVIO 11. *Nuuskamuikkusen matka.* Kirjoitustaidon alkukartoitus.
Tyttö C. 2-luokka, syksy 2000.

"Lapset "tarttuivat" aiheeseen ja aikaa kului tarinaan tutustumiseen. Uskoin, että 15 minuuttia tunnin loppupuolella riittää oman jutun kirjoittamiseen, mutta se ei kaikille riittänyt. Kirjoitelmat saatiin valmiiksi (osa välitunnin aikana), mutta niitä ei ehditty käsitellä. Tarkoituksenani oli, että oppilaat olisivat lukeneet toistensa tarinoita ja samalla olisivat kiinnittäneet huomiota tekstin oikeakielisyyteen. Aion kuitenkin palauttaa kirjoitelmat oppilaille ja rohkaista heitä jokaista kirjallisella kommentilla."

(Päiväkirjamerkintä syksyltä 2000)

Luin oppilaiden kirjoitelmia tarkastellen niiden syvärakennetta (kirjoitelman sisältö) ja pintarakennetta (oikeinkirjoitus) Havaintojeni perusteella ja kirjoittamisen teoriaan tukeutuen löysin kirjoitelmista kolme erilaista tasoa. Kirjoitelmista näkee, että oppilaat ovat kielellisessä kehityksessään erilaisissa vaiheissa. **Aloitteleva kirjoittaja** "kertoo puhetta", **kuvaileva kirjoittaja** "kertoo tapahtumia" ja **tarinan kirjoittaja** "kertoo juonen". (Näillä käsitteillä yritän selventää, mikä oleellinen ero oppilaiden kirjoitelmissa on. Käsitteet eivät ole virallisia, vaan lähinnä kuvailevia.)

Esimerkkejä 2.luokan oppilaiden kirjoitustaidosta marraskuussa 2000.

Aloitteleva kirjoittaja

Ja, mutta, sitten - partikkelit liittävät kertomuksen asiat löyhästi yhteen.

"Nuiskamuikunen läti vuorille sielä tuuli paljon mutta hän tuli pian lämpösille maille mutta oli sinne vielä matkaa. nyt tuli toppi. sillä haisulituli. -hahaa. Nyt minä sinut sain. Sanoi haisuli. Miten niin. Sanoi nuuskamuikkunen. Ja haisuli lähti. Ja nuuskamuikkunen lähti ja oli jo perillä. Loppu" (Tyttö D, 2. luokka)

Kuvaileva kirjoittaja

Yksi asia yhdessä lauseessa. Kirjoittaminen on lähinnä ilmausten peräkkäin asettelua. Teksti etenee.

"Nuuskamuikkunen läti takas muumilla-ksoon. Hänellä oli ikävä muumi peikkoa. Alkoi sataa. Piti pystyttää teltta. Sittn sade lakkasi. Lähdin matkaa. Ei ollut enään

pitkä matka. muumi talo näkyi jo. Sitten hän juoksi kotiin. Muumi peikko oli iloinen." (Tyttö E, 2. luokka)

"Hän taivalsi ensimmäisen laakson. Vasta-an tuli mörkö. Nuuskamuikkunen ei välittänyt. hän heitti satasen poheikköön. mörkö lähti heti. jahtaamaan satasta-vaastaas tuli erämaa. haisuli oli matkalla afri-kkaan serkkua tapaamaan ja jekkuja hautomaan ja hupsista hän oli määränpäässään." (Poika F, 2.luokka)

Tarinan kirjoittaja

Lauseiden liittäminen toisiinsa sekä rinnastaen että alistaen, jolloin tekstiin syntyy uudenlainen juonirakenne.

"Muikkunen lähti kohti erämaata. Hän käveli käveli käveli ja vaihteen vuoksi käveli. Mutta hän huomasi että eksyi. Muikkunen otti kompassin ja katsoi menikö hän oikeaan suuntaan. Auts se sanoi ja katsoi mikä se oli. Pyllyssä oli nuoli. Yhtäkkiä intiaani lauma sipasi hänet. ja hänestä lulee kyljyksiä. LOPPU" (Poika G, 2.luokka)

"Kun Nuuskamuikkunen kulki ja kulki yli 2 lakson. Sitten tuli Mörkö ja sanoi miksi kuljet minun laaksossani sanoi Mörkö kuningas ja murisi. Mutta kuningas antoi nuskamuikkusen mennä ja antoi nuuskamuikkusselle taikajuoman. Nuskamuikkunnen vaelsi matkaa. Nuskamuikkunen joi juoman ja muuttui vahvemmaksi ja pääsi etelään nopeasti." (Tyttö H, 2.luokka.)

Toisen luokan oppilaiden kirjoitustaidosta voidaan päätellä, että mekaaninen kirjoitustaito alkaa jo sujua. Airaksen (1997) mukaan kirjoittamisen harjoittelemisen päämäärä on automatisoitunut kirjoittaminen. Keskeneräinen kirjoitustaito ei toimi ajattelun ja itseilmaisun välineenä, vaan pikemmin esteenä. Kirjoitustaidon kehittyminen etenee vaiheittain. Kognitiivisessa vaiheessa harjoitellaan kirjoittamisen tekniikkaa ja kirjainten perusmuotoa. Harjaantumisvaiheessa kirjoitusjälkeä arvioidaan ja korjataan vähitellen selkeämmäksi. Automatisoitumisen vaiheessa taito alkaa toimia tiedostamatta ja itsestään. Viimeisessä eli luovan taidon käytön vaiheessa huomio voi siirtyä teknisestä osaamisesta lopputulokseen.

Kirjoittamista ohjaa omat ajatukset ja kirjoittaminen on väline niiden julkistamiseksi. (Airas 1997, 149.) Vuorovaikutuksen avulla omaksuttuja kirjoittamisvalmiuksia käytetään ensin itseilmaisullisiin tehtäviin ja vasta tämän jälkeen tietoa välittäviin, toimintaa sääteleviin ja taiteellisiin tarkoituksiin. (Linnakylä 1983, 26.)

Tynjälä (1998) tuo esiin kaksi kirjoittamisen kognitiivista mallia. Tiedon kertomismallin mukainen kirjoittaminen on lähellä mekaanista tuottamista. Kirjoittaja pistää paperille niitä tietoja, joita hänellä asiasta on. Kirjoittaminen ei vaadi suunnittelua eikä muokkaamista. Aloitteleva kirjoittaja kirjoittaa tämän mallin mukaisesti. Tietoa muokkaava kirjoittaminen on monimutkaista ongelmanratkaisua, joka vaatii ajatusten ja niiden kirjallisen tulkinnan yhdistämistä. Tekstin tuottamista ohjaavat ongelmat: "mitä kirjoitan?" ja "miten kirjoitan?" Kirjoittaminen muovaa kirjoittajan ajattelua ja uusia ajatuksia syntyy tekstin tuottamisen aikana. Näin kirjoittamiseen voidaan yhdistää "kirjoittamalla oppimisen" näkökulma. (Tynjälä 1998, 134 - 135.)

4 KIRJOITTAMINEN ALKUOPETUKSESSA

Tutkimuksen tässä osiossa kuvailen, miten kirjoittamisen ohjaaminen käytännössä toteutui. Suunnitelman taustalla on käsitys sukeutuvasta luku- ja kirjoitustaidon oppimisesta ja alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Oppilastuntemus vaikuttaa myös opetuksen järjestämiseen, joten kuvailen luokan toimintakulttuuria ja omaa asemaani oppilaiden keskuudessa.

Työskentelyni alkoi alkukartoituksella, jossa havainnoin 1. ja 2. luokan oppilaiden kirjoitustaitoa. (ks. 3.4.4) Alkuopetusikäisen lapsen kielelliset taidot ovat hyvin eritasoisia. Alkukartoituksessa tekemieni havaintojeni perusteella valitsin erilaisia teemoja, joiden ympärille opetettavat asiat rakentuivat. Opetuksen järjestäminen ja oppimistavoitteet ovat lasten yksilöllisten kehityserojen vuoksi monimuotoiset. Opetusmenetelmät muotoutuivat *sukeutuva lukutaito -kehityksen* mukaisesti oppilaskeskeisiksi, havaintoihin ja toimintaan perustuviksi työskentelymuodoiksi. Tavoitteenani oli luoda toimintaa, joka antaisi lapselle mahdollisuuden työskennellä omien taitojensa mukaisesti.

Kirjoittamisessa oppilasta ohjataan suunnittelemaan tekstiä, kiinnittämään huomiota oikeinkirjoitukseen, käsialaan ja tekstin yleiseen siisteyteen. Tavoitteellista kirjoittamista voi helpottaa se, että lapsi tietää kirjoittavansa jollekin tai jotakin varten. Kehittyessään kirjoittaja siirtyy yhä taidokkaampiin rakenteisiin ja oppii sitomaan yhä enemmän tietoa yhteen lauseeseen.

4.1 Alkuopetuksen merkitys ja tavoitteet

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1994) määritellään alkuopetuksen merkitys. "Alkuopetuksen lähtökohtia ovat lapsen yksilöllisyys, aktiivinen oppiminen ja ryhmän jäseneksi kasvaminen. Opetukselle ja oppimiselle luonteenomaista on elämänläheisyys, elämyksellisyys, toiminnallisuus ja leikinomaisuus...Jokaisella lapsella on oikeus onnistua omalla tasollaa...Lasta kannustetaan kokeiluun, keksimiseen ja luovaan ongelmanratkaisuun sekä rohkaistaan ilmaisemaan itseään monipuolisesti...Yhteistoimintaan totuttavat työmuodot ovat kasvatuksellisesti tärkeitä."

(Opetushallitus 1994, 41.)

Alkuopetuksen perimmäinen tehtävä on auttaa lasta orientoitumaan oppimiseen ja koulutyöhön sekä kehittää toiminnan ja ajattelun kokonaisvaltaista rakentumista. Alkuopetuksen päättymisvaihe (2. luokka) on lapselle merkittävä kehitysvaihe. Lapsuus alkaa muuttua esipuberteetiksi. Koulussa se on taitekohta, jossa alkukasvatus ja alkuopetus päättyvät. Ensimmäisinä kouluvuosina saavutetut tiedot ja taidot ovat pohjana tulevalle oppimiselle. Esimerkiksi lukemisen taidon epäonnistuminen voi muodostua lapselle kohtalon kysymykseksi.(Lehmuskallio 1991, 33.) Ei ole samantekevää, millaiset taidot lapsi hallitsee, vaan opettajan tehtävänä on varmistaa, että lapsen edellytykset riittävät uuden oppimiselle.

Alkuopetuksen aikana lapsi hankkii valmiudet koulussa tapahtuvaa työtä ja oppimista varten. Samalla, kun lapsi hankkii luku- ja kirjoitustaidon sekä laskutaidon, hän elää arvokkaita kouluvuosia. Se, millaiseksi lapsi kokee koulun, oppimisen ja muut ihmiset, vaikuttaa hänen käsityksiinsä ja käyttäytymiseensä myöhempiin kouluvuosiin. Alkuopettajan on tunnettava koulun pedagogiikka ja lapsiryhmänsä niin, että hän voi rakentaa lapsille myönteisiä kokemuksia oppimisesta ja koulusta. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 154 - 155.)

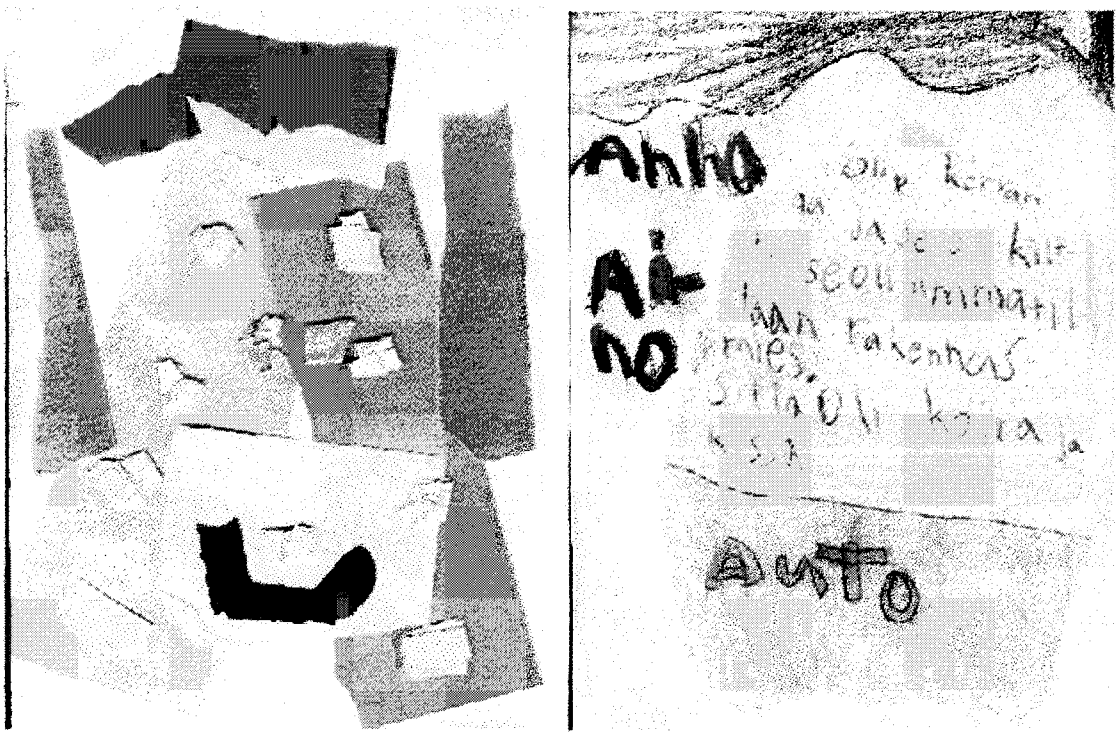
Alkuopetuksen aikana lapselle opetetaan kirjainten hallintaa ja oikeinkirjoitusta. Talvisia tarinoita -teemaan liittyvissä harjoituksissa oppilaat harjoittelivat kirjainten muotoja ja kirjoittivat valitsemastaan kirjaimesta tarinan (ks. kuvio 12). Oman nimen etukirjain ja a-kirjain olivat suosittuja. Kirjaimen kuvittamisen jälkeen lapset keksivät siitä tarinan. Havaitsin, että tehtävä oli oppilaille mieluinen. A-kirjaimesta syntyi esimerkiksi seuraavanlainen tarina.

"Oli kerran aa ja se oli kiltti.

Se oli ammatiltaan rakennusmies.

Sillä oli kissa ja koira." (Tyttö i)

Tässä harjoituksessa pääpaino oli tarinan luomisessa. Lapselle pitäisi ensisijaisesti syntyä into ja mielenkiinto kirjoittamiseen. Jos lapsen kielellinen tietoisuus ja kirjoitustaidon valmiudet ovat koulun alkaessa heikot, hän saattaa kokea kirjoitusharjoitukset vaikeina. Mielestäni oikeinkirjoitusta voidaan tarkastella luontevasti esimerkiksi tarinan lukemisen yhteydessä, jolloin lapsi itse havaitsee virheitä. (Mäki 1995, 15.) Kirjoituksen opetuksen lähtökohtana pitäisikin olla monenlaisia kirjoitustehtäviä, joiden kautta lapsi oppii ymmärtämään kirjoittamisen merkityksen. Tärkeintä on vahvistaa lapsen uskoa omiin kykyihin kirjoittajana. Tällöin oikeinkirjoittamiseenkin syntyy uusi näkökulma; osaan kirjoittaa ja vieläpä niin, että muutkin sen ymmärtävät.



KUVIO 12. *A-kirjain ja tarina.* Kirjaimen hahmotusharjoitus ja kirjaimen yhdistäminen tarinaan. Kielellisen tietoisuuden havaitseminen. Tyttö i. 1-luokka. Tammikuu 1998.

Lehmuskallion (1991) mukaan kognitiivinen hämmennys ja sekaannus lukemiseen liittyvistä kielen piirteistä rupeaa selvästi vähenemään ensimmäisen kouluvuoden kuluessa, kun lapsi saa kokemuksia ja tietoa suotuisalla tavalla. Tutkija viittaa Downingin (1973) käsitykseen, jonka mukaan merkityspainotteinen, analyyttinen lukemisen opetusmenetelmä (reading by meaning, esim. LPP-Lukemaan Puheen Perusteella) tukee vasta-alkajien kognitiivista selkiintymistä enemmän kuin koodipainotteinen, synteettinen ja tekninen (esim. KÄTS-kirjain, äänne, tavu, sana) opetusmenetelmä. Aloittelevaa lukijaa pitäisi alusta alkaen ohjata tekemisiin puhutun ja kirjoitetun kielen kanssa merkityspainotteisesti. Se luodaan lapsen omien kokemusten avulla. Oppimista edistävät tehtävät rakennetaan jokapäiväisestä elämästä tutuista asioista. Tämä vaihe on ratkaiseva puheen ja kirjoituksen viestintätarkoituksen selkiintymisessä. Se on kaiken luettavan informaation käsittämisen lähtökohta. Oppimistilanteissa puhetta analysoidaan kielen yksiköihin ja etsitään niitä vastaavia kirjoitusmerkkejä. Oleellista on, että oppimisessa käytetään oikeita asioita ja ajattelua. (Lehmuskallio 1991, 143.)

4.2 Oppiminen koulukulttuurissa - Konstruktivistinen tiedonkäsittelymalli

Oppimistutkimuksien merkittävimpänä tietona on Enkenbergin (1996) mukaan ollut se, että ihminen konstruoi (rakentaa) tietonsa ja taitonsa itse. Uuden tiedon oppimisen ohella prosessissa on tärkeää tiedostaa, miten itse oppiminen tapahtuu. Tutkimuksessani havaitsin, että jokainen lapsi toimii ja ajattelee omalla tavallaan. Opetustilanteessa jokaisen lapsen kohtaaminen hänen omalla oppimistasollaan on vaikeaa. Sen vuoksi kirjoitustehtävien pitäisi mielestäni olla avoin lapsen mielikuvitukselle. Liian tiukasti laadittu harjoitus tai ohje saattaa pysäyttää lapsen oman ajatuksen, joka kirjoittamisessa on välttämätöntä. Tietoa ja ajattelun malleja ei ole mahdollista siirtää opettajalta oppilaalle. (Enkenberg 1996, 74 - 75; Tynjälä 1999, 37.) Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2001, 159) esittelevät Piaget`n konstruktivistisen teorian, jonka mukaan *"kehitys on ajattelun jäsentymistä ja ympäristöön sopeutumista"*. Ihmiseltä vaaditaan yhä enemmän taitoa itse ohjata ja säädellä ajatteluaan ja käyttäytymistään. Kaikkea ei kuitenkaan tarvitse osata itse, mutta ihmisen on kyettävä tarpeen vaatiessa oppimaan muilta. Tällöin on tärkeä tiedostaa, miten itse parhaiten oppii (metakognitiiviset taidot). Parhaimmillaan tässä prosessissa ihmisen tiedollinen ja sosioemotionaalinen kehitys kietoutuvat toisiinsa ja tukevat yksilön kokonaisvaltaista kehitystä.(Lonka & Hakkarainen 2000, 138-139.)

Tutkimuksessani vaikuttaa ajatus, että oppilaiden kirjoittamista voidaan edistää oppilaskeskeisellä työskentelyllä, älyllistä ponnistelua vaativilla oppimistehtävillä, itsearvioinnilla ja oppilaiden oman ajattelutoiminnan tukemisella (Laine 1999, 66 - 69). Ajatus tiedon omakohtaisesta kokemisesta ja oivaltamisesta ohjaavat kirjoituksen opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Jos opettaja mieltää tiedon oppijan omaksi kokemukseksi, muuttuu opetus tiedon "syöttämisestä" tiedon lähteelle ohjaamiseksi. Konstruktivistisen käsityksen mukaisesti tavoitteenani on ohjata oppilasta oman merkitysten rakentamiseen ja asioiden syvällisempään ymmärtämiseen. Opettaja voi (ja pitää) esittää tietoa, mutta oppilaat eivät vain kopioi sitä vaan käyttävät sitä merkityksellisiin toimintoihin.(Tynjälä 1999, 43, 55.)

Itse havaitsin, miten vaikeaa on irrottautua kouluun liittyvien auktoriteettien esim. oppikirjan opetussuunnitelmasta ja pysyä omassa suunnitelmassa. Perinteinen käsitys siitä, että oppilas oppii tiedon syöttämisellä ja opittua kontrolloimalla oli vahvasti mielessäni kuvana oikeasta opettamisesta. Talvisia tarinoita -teeman aikana pohdin oppimisen ja opettamisen merkitystä.

"Olenko minä kaavoihin kangistunut? Ovatko harjoitukset "oikeita" harjoituksia? Mikä on oikeaa koulunkäyntiä...
Opettajakin totesi: "Onhan se hyvä, että oppilaat saavat tehdä välillä jotakin erilaista..." Minua tuo lausahdus hämmensi: "Olenko sittenkään oikeilla jäljillä?"

(Päiväkirjamerkintä talvelta 1998)

Oppimisen kokonaismalliin sisältyy ajatus, että oppiminen on sidoksissa tilanteeseen. Sen periaatteena on ettei tietoa voida ymmärtää ilman sosiokulttuurista taustaa. Esimerkiksi koululuokassa oppilaat ovat yksilöitä, mutta oppiminen ja kehittyminen tapahtuu sosiaalisessa yhteisössä. Koulussa ei opita pelkästään tietoja ja taitoja, vaan oppilaat ja opettaja ovat osana "koulukulttuuria". Kulttuuri tarkoittaa sitä toimintaa, joka ohjaa opetus- ja oppimistilanteita. Vallitseva ihmiskäsitys muokkaa kulttuuria ajan hengen mukaiseksi. Esimerkiksi "perinteinen" koulukulttuuri on ollut luonteeltaan behaviorismislähtöistä "toistavan toiminnan" kulttuuria. Yhteiskunnan ja oppimiskäsitysten muuttuessa on alettu ymmärtää, että oppimisen lähtökohta on oppijassa itsessään. Jokainen ihminen havainnoi, tiedostaa ja ymmärtää asiat omalla tavallaan.(Tynjälä 1999, 16 - 20; Ojanen 2000, 41.) Tähän haasteeseen koulukulttuurin pitäisi kyetä vastaamaan. Ongelmana on löytää ja valita sellaiset aiheet, jotka edistävät oppilaskeskeitä oppimista kaikkien luokassa olevien oppilaiden osalta. Käytössä olevat resurssit ovat puutteelliset ja aikaa rajallisesti. Todellisuudessa konstruktivistiset ihanteet muuttuvat ja sopeutuvat koulukäytännön kehystekijöiden mukaiseksi. (Lahdes 1997, 94 - 95.) Käytännössä taidollisesti eri tasoilla etenevien lasten tarpeisiin on vaikea vastata. Havaitsin sen opettaessani kummioppilasluokkaa.

"Luokassa on todella pitkälle edistyneitä oppilaita ja niitä, joiden työskentely sujuu hitaasti. Jokainen etenee omalla tavallaan. Hitaammin edistyvät tarvitsevat aikaa ja nopeasti työskentelevät turhautuvat, elleivät saa mielestä tekemistä. Lisäksi oppilaat tarvitsevat opettajan tukea, ohjausta ja kannustusta. Kuinkahan saisin ajan riittämään tasapuolisesti kaikille ja ylläpidettyä työskentelyä koko oppitunnin ajan?"

(Päiväkirjamerkintä talvelta 1998.)

Samantapaisia ongelmia kohtasin päättöharjoittelussakin.

> *"Vastuuviikko opetusharjoittelussa on tiedollisten asioiden opettamiseen todella lyhyt aika! Itse koin, että minun pitäisi saada paljon asiaa yhteen viikkoon ja jokainen lapsi omaksumaan jokaisen asian. Käytännössä kuitenkin saavutetut tulokset ovat vähäisiä. Pidemmällä aikavälillä opettaja voi suunnitella työnsä niin, että tärkeiden asioiden oppimiselle jää enemmän aikaa. Tarvittaessa opiskeltavaan ainekseen voidaan palata uudelleen. Keskustellessani opetettavan tiedon määrästä yliopisto-opettajani kanssa, hän totesi, ettei alkuopetuksessa tarvitse kaikkea opettaa, tärkeämpää on se, että opetetaan Oikeita Asioita. Se lohdutti ainakin minua."*
>
> (Päiväkirjamerkintä keväältä 2000.)

4.3 Didaktinen malli - kuva opetuksesta

Didaktisen tutkimuksen avulla luotua teoriatietoa ei sinällään sovelleta suoraan käytäntöön vaan sen avulla pikemmin halutaan kuvailla ja tulkita käytännön tapahtumia. Kirjoittamisen tutkimisen tavoitteena on ymmärtää kasvatustodellisuutta paremmin ja luoda uusia, toimivampia käytäntöjä. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikkaa tarkasteltaessa on ainedidaktiikan ohella otettava huomioon lasten ikä. Ikäkausididaktiikka tarkoittaa tietoista, lapsen kehityksestä lähtevää tavoitteenasettelua. Tutkimuksen aikana lapset olivat 7 - 8 -vuotiaita, joten oppituntien sisältö muotoutui leikin ja toiminnan ympärille. Esi- ja alkuopetuksessa kokonaispersoonallisuuden kasvu on oleellisempaa kuin oppiaineiden sisältötieto. Tällöin lapsen kasvatuksen ja opetuksen perusteeksi muodostuu psykologinen ja erityisesti kasvatuspsykologinen tieto. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 95 - 99.)

Didaktisella strategialla tarkoitetaan laaja-alaista opetuksen suunnittelun ja toteutuksen periaatetta, joka ilmenee käytännön opetustyössä tavoitteellisuutena, erilaisten menetelmien käyttönä ja työn arviointina (Linnakylä 1983, 46). Käytännössä opetus ilmenee vuorovaikutuksena ja sosiaalisena toimintana opettajan ja oppilaiden välillä. Opetuksen tarkoituksena on luoda edellytykset oppimiselle. Tutkimuksessani yhtenä punaisena lankana on kulkenut ajatus, että *opetus ei ole opettajan työn tavoite, vaan oppimisen mahdollistaminen.* Opettajan tehtävänä on arvioida opetuksen tavoitteellisuutta ja muuttaa toimintaa siten, että oppimista tapahtuisi.

Opettajaharjoitteluissa havaitsin, että opettajana helposti yrittän oppia lapsen puolesta. Jos jokaiseen tuntiin yrittää tehdä kaikkensa oppilaiden puolesta, jotta oppiminen olisi mahdollisimman helppoa, niin mistä löytyy opettajan voimavarat kaikkeen tähän. Ratkaisu voisi olla se, että oppilaat itse ottavat vastuuta oppimisestaan. Oppilaille voi mielestäni antaa pieniä tehtäviä, joilla he osaltaan rakentavat omaa oppimistaan.

"Olen yrittänyt vähitellen oppia pois siitä ajatuksesta, että opettaja tekee kaiken työn oppilaiden puolesta. Opiskeleminen pitää sisältää haasteita ja vähän ponnisteluja, silloin onnistumisesta syntyy ilo!"

(Päiväkirjamerkintä syksyltä 2000.)

Opettamisen tutkimuksella pyritään löytämään sellaisia käytänteitä, jotka auttavat oppilasta opetus-oppimisprosessien kautta pääsemään tavoitteisiinsa. Tätä opetuksen käytännön ja teorian yhdistävää toimintaa kutsutaan didaktiikaksi. Yksiselitteistä, kaiken kattavaa opetusteoriaa (didaktista menetelmää), jolla saavutettaisiin täydellinen oppiminen, ei ole olemassa. (Lahdes 1997, 14, 42 - 44.)

Peruskoulun uusi didaktiikka luo opetuksen perusmallin. Opetus koostuu Lahdeksen (2000) mukaan *tavoitteista> suunnittelusta> opetus-oppimisprosessista> arvioinnista ja <palautteesta*. Uudessa didaktiikassa opetus- ja oppimisprosessi ovat yhtenäinen kokonaisuus ja suunnittelun merkitystä on painotettu. Didaktiikan tehtävänä on auttaa opettajaa ymmärtämään opettamista ja oppimista laajempana kokonaisuutena; hyvä didaktiikka toimii opettajan työvälineenä. Didaktiikka ei kuitenkaan ole lista orjallisesti noudatettavia ohjeita vaan erilaisissa opetustilanteissa opettaja joutuu turvautumaan myös rutiineihin ja intuitioonsa (vaistonvaraiseen toimintaan). (Lahdes 2000, 140 - 142.)

4.4 Oppimisympäristö alkuopetuksessa

Tutkimuksessani kokemukselliseen oppimiseen liittyy ajatus toiminnallisesta oppimisympäristöstä. Opetushallitus (2000, 9) määrittelee, että *oppimisympäristö sisältää vuorovaikutusta, erilaisia toimintatapoja ja oppimistehtäviä.* Hyvä oppimisympäristö herättää uteliaisuuden ja motivoi lasta aktiiviseen työskentelyyn. Opettajan tehtävänä on järjestää oppimisympäristö, tukea oppimista ja auttaa lasta havaitsemaan oma oppimisensa. Käytännössä ohjattu oppimiskokemus (Feuerstein 1980) tarkoittaa oppijan toiminnan ja

huomion kiellistä ohjausta. Vuorovaikutus etenee tehtävässä vaihtelevien tilanteiden mukaisesti. Ohjaajan ja etenkin oppijan omilla kysymyksillä ohjataan pohtimaan oman toiminna perusteita ja liittämään käsiteltävä tehtävä omaan kokemusmaailmaan. (Kivi 1994, 7, 34.)

Jos opettaja hallitsee kirjoittamisen opettamisen perusteet, hän voi alkaa rakentaa oppimisympäristöä uudesta lähtökohdasta (Kyröläinen 1999, 211). Merkityksellinen ympäristö on sellainen, johon lapsi on vuorovaikutuksessa ja johon hän osallistuu. Lapsella pitää olla mahdollisuus tutkia ja ymmärtää ympäristöään. Lapsen toiminnan lähtökohta on "kyselevä asenne", tavoitteenaan "saada mieltä maailmaan". (Lehmuskallio 1997, 99.)

Hyvä oppimisympäristö antaa lapselle mahdollisuuden toimia omien oppimisvalmiuksiensa mukaan. Mielenkiintoinen, innostava ja aktiiviseen toimintaan kannustava ympäristö tukee lapsen oppimistaitojen kehittymistä. (Kangassalo 2000, 92.) Opetuksen suunnittelussa ja oppimisympäristön järjestämisessä lähtökohtanani oli luokan toimintakulttuurin ja oppilaiden tunteminen. Tutkimusluokissani sain rauhassa tutustua lapsiin ja seurasin heidän tuntityöskentelyään. Havainnoinnin avulla sain opettamiselle selvät lähtökohdat, kun tunsin oppilaiden työskentelytapoja ja käyttäytymistä luokassa. (ks.Ikonen 2000, 73.)

Aloittaessani opettajaharjoittelun huhtikuun 2000 alussa tutkimuskoulussani Jyväskylässä oli ensimmäisellä luokalla vastassani tuttuja oppilaita. Olin seurannut heidän ensimmäisiä kouluviikkojaan syksyllä, joten oppilaiden nimet palautuivat nopeasti mieleen. Havaitsin, että lapset olivat kasvaneet koululaisiksi. Luokassa vallitsi selvä toimintakulttuuri, jota jokainen parhaansa mukaan yritti noudattaa. Opettajan ohjeiden kuunteleminen ja oman puheenvuoron pyytäminen viittaamalla on tärkeä lähtökohta opiskelulle.

Tutussa ympäristössä oli helppo aloittaa työskentely. Aluksi olin oppilaille "apu-ope". Kiertelin tuntien aikana oppilaiden keskuudessa ja autoin ongelmallisissa tehtävissä. Näiden kuuntelu- ja seurantaviikkojen aikana sain rauhassa tutustua luokan oppilaisiin ja työskentelytapoihin. Miettiessäni niitä ensimmäisiä viikkoja huomasin toimineeni kuitenkin enemmän äänekkäämpien ja vaativien oppilaiden kuin itsekseen hiljaisesti tekevien oppilaiden kanssa. Yritin joillakin tunneilla tietoisesti huomioida hiljaisempia oppilaita. Jotkut heistä näyttivät mielellään, mitä olivat saaneet aikaan. "Mikko" ei sen sijaan halunnut läsnäoloani, vaan hän työskenteli mielellään yksin. En tuppautunut väkisin utelemaan hänen tekemisiään, mutta saatoin ohi mennessäni sanoa jotakin rohkaisevaa hänelle. Mielestäni opettajana minun pitää huomioida lapsen erilaiset tarpeet ja hyväksyä heidät omana itsenään.

Isossa lapsiryhmässä tasapuolisuuden toteuttaminen ei aina ole helppoa. Opettaja saattaa kokea riittämättömyyden tunnetta, kun ei ole aikaa paneutua jokaisen lapsen työskentelyyn. Opettajan kyvyt ja voimavarat ovat nekin rajallisia. Itse kokisin järkevänä hyödyntää tällaisessa tilanteessa luokan oppilaissa olevia voimavaroja. Koska vuorovaikutus on tärkeä osa oppimista, pitäisi sen koskettaa kaikkia luokassa olevia. Oppilaat voivat oppia toinen toisiltaan kuunnellessaan ja pohtiessaan omia käsityksiä. Istumajärjestyksen avulla oppilaat voivat saada katsekontaktin toisiinsa ja näin keskustelu sujuu oppilas-oppilas tasolla. (ks.Luukkainen 1998, 52-53.)

Hyvä oppimisympäristö ei mielestäni kuitenkaan tarkoita oppilaiden omavaltaista toimintaa vaan opettaja ohjaa työskentelyä tavoitteellisesti eteenpäin. Antaessani lapsille vapaat kädet toimia luokassa saattaa tilanne riistäytyä opettajan käsistä kuten minulle tapahtui päättöharjoittelussa. Oppitunnista tuli minulle erityinen oppimiskokemus.

Ensimmäisenä päättöharjoitteluni vastuuviikon päivänä oli kaksi koko luokan yhteistä tuntia. Oppilaita oli luokassa 28 ja tunnin kuluessa huomasin toistavani useampaan kertaan: "Mikko, kuuntele!" "Maija, muistathan viitata!" "Matti, katso tänne päin!" Ajattelin, että kunhan olen kärsivällinen, niin oppilaat rauhoittuvat vähitellen. Tunnin aiheena oli oma koti ja sen ympäristö. Aiheeseen oppilaat tarttuivat, varsinkin kun jokainen sai oman kartan, josta etsittiin kotipaikka. Innostus tuntui yltyvän ja oppilaat kokivat vapauden työskennellä omalla tavallaan lisääntyvän. Open ääni ei paljon kuulu, jos 28 oppilasta keskustelee yhteen ääneen. Tunnin jälkeen Lauri-ope sanoikin, että hänestä näytti kuin en olisi tuntenut oloani "kotoisaksi". Se piti paikkansa. Pohdiskeltuani asiaa, ymmärsin, että minun on otettava paikkani oppilaiden keskuudessa. Minun on omalla toiminnallani osoitettava, että johdan toimintaa luokassa."

(Päiväkirjamerkintä syksyltä 2000.)

4.5 Opetussuunnitelma

Tutustumisviikkojen aikana ja apu-opettajana toimiessani aloin työstää kirjoittamisen opetussuunnitelmaa. Kimosen, Nevalaisen ja Hämäläisen (2001, 147) mukaan opetussuunnitelma *"pyrkii luonnehtimaan, mitkä tiedot, taidot ja arvot ovat koulutusjärjestelmässä keskeisiä. Se myös ilmaisee, miksi ne ovat kaikkein tärkeimmät, ja*

miten oppilaat voisivat saavuttaa ne." Kysymykset mitä kirjoittaminen on, miksi kirjoitetaan ja miten kirjoitetaan ohjaavat opetussuunnitelmani laatimisessa. Tutkimuksessani kirjoittamisen opetussuunnitelman perusteena on kielelliseen kehitykseen tähtäävä suunnitelma, joka koostuu tutkivasta käyttäytymisestä, merkityksellisyydestä ja erilaisista vuorovaikutustilanteista (Lehmuskallio 1997, 101).

Opetussuunnitelma on etukäteen laadittu asiakirja, jonka sisällöstä opettaja päättää itsenäisesti. Sitoutuminen opettussuunnitelman käyttöön on helpompaa, jos opettaja kokee sen omakseen. Suunnitelmaan kirjoitetaan valikoidusti tärkeitä asioita, itsestään selvyyksiä ei yleensä mainita ja suunnitelman ulkopuolelle voi jäädä paljon merkityksellisiä asioita. Opetussuunnitelmassa otetaan huomioon lasten tiedot, taidot ja motivoituneisuus koulutyöskentelyssä. Näistä lähtökohdista suunnitellaan opetuksen sisällöt, työmuodot ja käytettävät oppimateriaalit. Opetussuunnitelma elää ja muovautuu vaihtuvien tilanteiden ja olosuhteiden mukaan. Opetussuunnitelmassa kerrotaan myös kuvaus työn tuloksista ja arviointimenetelmistä. Opetussuunnitelman avulla vanhemmat saavat tietoa koulun ja opettajan toiminnasta. Hyvä opetussuunnitelma ei ole lista kasvatusihanteita ja kuvausta ideaalista opetuksesta, vaan käytännön opetustyön ohjekirja. Sen tehtävä on auttaa opettajaa arkipäivän kasvatuksen ja oppimisen suuntaamisessa. Onnistunut ja oikein kohdentunut opetussuunnitelma tukee oppilaiden kehittymistä ja oppimista. (Keskinen & Lounassalo 2001, 239 - 240; Koppinen 1994, 12-13; Poikonen 2000, 65 - 66, 68.)

Päättöharjoittelun opetussuunnitelman laatiminen oli työläs ja vaativa prosessi, mutta itselleni siitä muodostui käyttökelpoinen työväline viikon aikana. Etukäteen laadittu suunnitelma helpotti opettamista ja toiminta pysyi tavoitteiden suuntaisena. Mielestäni opetussuunnitelma on tarkkuudestaan huolimatta elävä prosessi. Opettajan on otettava huomioon sellaiset tilanteet, joissa ei voi edetä suunnitelman mukaisesti. Suunnitelmasta poikkeaminen voi opettajallekin olla oppimiskokemus.

> *"Opettajan on pysyttävä "ajan hermoilla", jotta lapset saisivat laadullista opetusta. Opetuksen suunnitteleminen ei ole näkyvää opettajan työssä. Oppilaat näkevät ja vanhemmat kuulevat vain sen, mitä tunnilla on tapahtunut. Ajallisesti suunnitteleminen ja opetuksen järjestäminen vie ehkä eniten aikaa...Tulevassa työssäni suunnittelen vuoden teemat, jaan asiat lukukausiin, mietin kuukaudelle opiskeltavat tavoitteet, pohdin viikot opetettavat asiat ja suunnittelen päivän tunnit, jotta ne vastaisivat tavoitteita. Suunnittelutyötä teen koulussa välitunneilla. Kotona*

tiskatessani mietin, miten järjestäisin seuraavan päivän ryhmätyöt. Illalla nukkumaan mennessäni pohdin, kuinka ratkaisisin kahden oppilaan väliset riidat. Itse olen huomannut, että moniin ongelmiin tulee ratkaisu juuri ennen nukahtamista. Onneksi en juurikaan ole joutunut menettämään yöuniani työn vuoksi."

(Päiväkirjamerkintä syksyltä 2000.)

4.5.1 Kokonaisopetus alkuopetuksessa

Tutkimuksessani laadin kirjoittamisesta kokonaisopetukseen perustuvan opetussuunnitelman (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994, 17). Kokonaisopetuksen menetelmää käyttämällä voidaan tukea lapsen kehitystä monipuolisesti. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000) määrittelee *eheytetyn opetuksen* lapsen elämänpiiriin liittyviksi kokonaisuuksiksi. Eheytetyt kokonaisuudet ja oppiminen on tärkeämpää kuin yksittäinen tieto, jolloin työtavat muotoutuvat opetuksen tavoitteiden ja tarkoituksenmukaisuuden perusteella. (Opetushallitus 2000, 10).

Jyväskylän tutkimuskouluni välittömässä läheisyydessä on metsää ja järvi. Koulun ympäristö mahdollistaa opetuksen siirtämisen myös luokkahuoneen ulkopuolelle. Retkeily, luonnon havainnoiminen ja tutkiminen (mm. lintutorni sijaitsee kävelymatkan päässä) ovat vaihtelevia työskentelytapoja koulun toiminnassa. Opetuksen keskeiset painopistealueet ovat ympäristökasvatus ja ilmaisukasvatus. Niitä toteutetaan läpäisyperiaatteella eri aineissa, teemapäivinä ja minikursseina. Ilmaisukasvatukseen kuuluu musiikki, musiikkiliikunta, kuvaamataito, käden taidot ja suullinen ja kirjallinen esitys. Ympäristökasvatusta ja ilmaisukasvatusta yhdistellään opetukseen luontevasti opiskeltavan aihekokonaisuuden sallimissa puitteissa. (Koulun opetussuunitelma 1999).

Vygotskin (1982, 183) mukaan lapsen älyllinen kehitys ei jakaudu osiin eikä tapahdu oppiaineittain. Eri kouluaineet ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja niiden opetuksen lähtökohtana on usein sama psykologinen näkökulma. Tässä tutkimuksessani Piaget`n konstruktivistiseen oppimisteoriaan liittyy Vygotsky`n sosiaalisen konstruktivismin käsite.

Tiedostamisen ollessa opetuksen lähtökohtana kehitetään samalla lapsen abstraktia ajattelua kaikilla tunneilla. Kyky abstraktin tason ajatteluun on puolestaan avain kirjoitustaidon kehittymiseen. Kirjoittamisen opetuksen ei pidä nojautua kehittyneisiin vaan kehittymässä oleviin toimintoihin (lähikehityksen vyöhyke). Sellainen opetus on hyvää, joka kulkee kehityksen edellä ja vie sitä perässään. Opettajan tehtävä on tiedostaa se taso, millä

lasten kehitys on ja mikä on kehityksen ylin kynnys. Opetus on hedelmällistä silloin, kun uuden asian oppiminen on haasteellista ja saavutettavissa olevaa (todellisen, toiminnallisen kehityksen taso). Motivaatio ja into kirjoittamiseen syntyy silloin luontevasti ja oppminen muuttuu lapsen sisäiseksi prosessiksi.(Vygotsky 1982, 183 - 187; Korkeamäki 1996, 23-27.)

Bruner kehitti Vygotsky`n teoriasta "scaffolding" -käsitteen. Scaffolding tarkoittaa erityisesti aikuisen antamaa vuorovaikutuksellista tukea lapselle oppimistilanteessa lähikehityksen vyöhykkeellä. Lähikehityksen vyöhykkeellä lapsi kykenee suoriutumaan vaativimmista tehtävistä ensin opettajan tai aikuisen avustamana ja oppimisoivalluksen myötä itsenäisesti. Näin kehitys etenee portaittain askelmalta toiselle. Yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa lapsi voi tehdä enemmän kuin itsenäisesti. Jäljittelemällä muita oppilaita lapsi voi siirtyä osatusta ei-osattuun oman kehityksen ja älyllisen tasonsa puitteissa. Sen vuoksi oppimisessa pitäisi olla mahdollisuus yhteistoimintaan ja jäljittelyyn. Ollakseen ohjaajana tehokas opettajan on osattava väistyä oppimistilanteissa, jotta lapsi itse voisi kokea oppimiselämyksen. (Lindberg 1998, 76.) Lapsen oppimishorisontin kohtaaminen ei kuitenkaan aina ole helppoa. Opetuskokemuksista huolimatta toisinaan havaitsin, että lapset ymmärsivät opetettavan asian eri tavalla kuin olin ajatellut.

> *Toisinaan on todella vaikeaa löytää niitä lapsen kokemuksia ja mielenkiinnon kohteita, joiden varaan voisin opetustilanteita rakentaa. Opetuksen suunnittelu ja oppituntien pitäminen antavat arvokasta kokemusta siitä, miten opetus parhaiten kohtaa lapsen mielen. Itselleni nämä tilanteet ovat olleet kuin ovien aukaisemisia. Joidenkin ovien takaa löytyy seinä. Silloin on parasta sulkea se. Toisten ovien takaa puolestaan löytyy käytävä, jota pitkin pääsee taas seuraavalle ovelle.*
>
> (Päiväkirjamerkintä syksyltä 2000.)

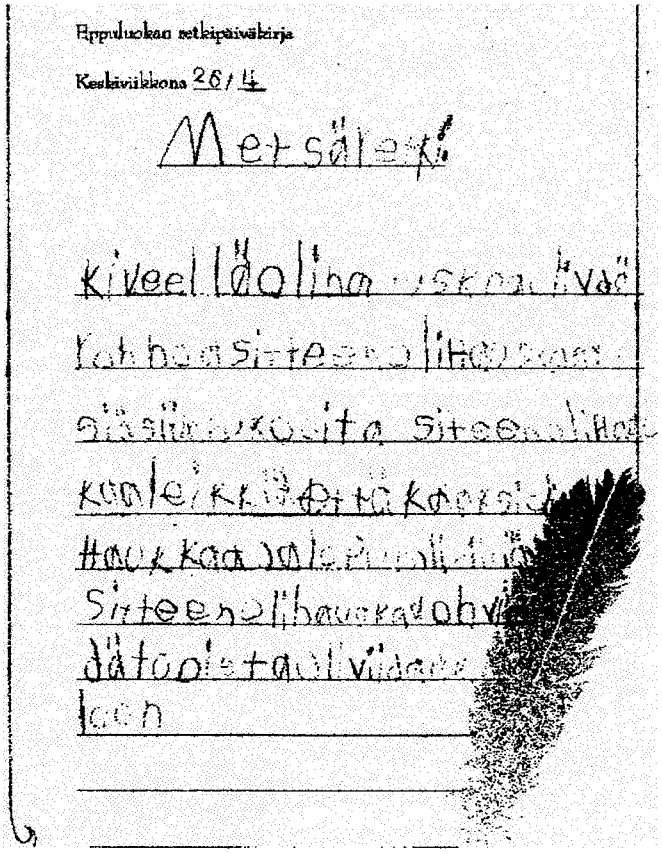
Kokonaisvaltaista oppimista tukevia opetusmenetelmiä ovat Tynjälän (1999, 140) mukaan mallintaminen, valmentaminen, tukeminen ja tuen asteittainen vähentäminen, ilmaiseminen, reflektio ja tutkiminen. Esi- ja alkuopetusluokilla tiedollisen opetuksen aineksina ovat lapsen ympäristöön ja luontoon liittyvät aiheet (biologia, maantieto, fysiikka, kemia ja sosiaaliset suhteet). Ympäristö- ja luonnontiedosta lapsilla on yleensä paljon etukäteistietoa ja he ovat kiinnostuneet luonnonilmiöistä. Integroimalla luonnontieteellisiä aineita muihin opetettaviin aineisiin (matematiikka, äidinkieli ja taideaineet) voidaan tutun

asian avulla päästä syvällisemmin ja tieteellisemmin ymmärtämään opittavia asioita. (Laine 1999, 45 - 47.)

Tutkimuskoulussa Jyväskylässä ensimmäisellä luokalla käytetään opetussuunnittelussa kokonaisopetuksen periaatteita. Opettaja on oppimisen alullepanija, ohjaaja ja suunnittelija. Hän myös tukee, auttaa ja opastaa oppilasta. Oppilas on aktiivinen tiedon etsijä, käsittelijä ja järjestelijä. Opetuksessa tarvitaan sekä opettajajohtoisia että oppilaskeskeisiä työtapoja, jotka opettaja valitsee kulloisenkin tilanteen mukaisesti. Luokanopettaja opettaa suuren osan luokkansa tunneista itse. Lukujärjestykseen on merkitty liikunnan, musiikin ja käsityön tuntien paikat sekä äidinkielen ja matematiikan ryhmätunnit. Muut oppitunnit on merkitty rasteilla. Tämä mahdollistaa sen, että oppiaineita voidaan yhdistellä ja tunnin sisältöjä vaihtaa työskentelyn etenemisen mukaisesti. "Rastitunnit" helpottavaat suunnittelua, eivätkä aiheuta oppilaiden keskuudessa ihmetystä, jos kyseinen tunti ei olekaan lukujärjestyksen mukainen. Kokonaisopetus antaa opettajalle ja oppilaille mahdollisuuden keskittyä siihen, mikä aiheena on innostavaa.

Tässä tutkimuksessa aineistoa on kerätty kokonaisopetuksen periaatteita noudatellen. Ensimmäisellä ja toisella luokalla toteutetut opettajaharjoittelut rakentuivat Talvisia tarinoita (kyläkoulussa Teuvalla toteutettu), Kevät luonnossa ja Minä jyväskyläläinen ja suomalainen -teemojen (kaupunkikoulussa Jyväskylässä toteutetut) ympärille. Äidinkieli, ympäristö- ja luonnontieto sekä kuvaamataito olivat tärkeimpiä aineita, jotka nivoutuivat toisiinsa oppituntien sisällössä. Minä jyväskyläläinen ja suomalainen -teemasta toteuttamani kokonaisopetussuunnitelma on liitteessä 3.

Kirjoittamisen teemojen tiedonlähteinä olivat toiminta ja kognitiiviset taidot (aistihavainnoit, kokemukset ja pohdinta). Yritin suunnitella oppitunnit niin, että itse en olisi oppikirjoista riippuvainen. Kirjat olivat vain osa tiedonlähdettä. Käytännössä opetus toteutuu luonnonmukaisena, elämänläheisenä ja yksilön aktiivista toimintaa korostavana kokonaisuutena. Metsäretkeltä kerättyjä havaintoja ja kokemuksia työstettiin erilaisten kirjallisten tehtävien avulla. Päiväkirjasivuja kirjoittaessaan oppilaat kertoivat itselleen mieluisasta kokemuksesta (ks. kuvio 13). Minulle vahvistui käsitys, että opettaminen onnistuu ilman oppikirjojakin. Opettajalle menetelmä tarjoaa mahdollisuuden luovaan, itseään toteuttavaan toimintaan. Ensin pitää tehdä itselleen tarkka suunnitelma opetettavista asioista. Menetelmä edellyttää keskeisten ongelmien ja niiden ratkaisun hahmottamisen. Älyllinen pohdiskelun tuloksena voi kuitenkin syntyä motivoiva oppimisympäristö, jossa sekä opettaja että oppilaat oppivat.(Husso 1989, 60, 64.)



KUVIO 13. *Päiväkirjasivu metsäretkestä.* Kevät luonnossa. Kevään merkkien havainnointi koulun ympäristössä. Kirjoittaminen osana kokonaisopetusta. Poika I. 1-luokka. Huhtikuu 2000.

Päiväkirjan tarina: *"Kivellä oli hauskaa...sitten oli hauskaa etsiä simpukoita... sitten oli hauskaa leikkiä että kaksi oli haukkaa ja loput oli hiiriä...sitten oli hauskaa viedä toista puu luo..."*

4.5.2 Äidinkielen opetuksen tavoitteet tutkimuskoulun alkuopetusluokilla

Tutkimuskoulussa 1. luokalla opetuksen perustavoitteet oppiaineissa ovat ilmaisukyvyn, lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen harjoittelemisessa. Tavoitteena on, että oppilas ilmaisee itseään selkeästi ja iloitsee ilmaisustaan. Oppilas lukee yksilöllisesti tavu-, sana-, ja lausetasolla sekä ymmärtää lukemansa. Hän kirjoittaa sanoja isoilla ja pienillä kirjaimilla.

Toisella luokalla oppimisen tavoitteena on, että oppilas osaa kirjoittaa sanoja ja lauseita sekä pienen jutun. Kirjoittamista tuetaan kuuntelemalla, kertomalla ja lukemalla. Draaman avulla tuetaan äidinkielen taitojen kehittymistä. Tavoitteena on että, oppilas kykenee ilmaisemaan itseään selkeästi. Itseilmaisun harjoitteleminen antaa aineksia myös kirjoittamiselle ja selkeyttää ajatuksia. Oppilaan itsetunto ja itsetuntemus kasvavat ja hän kokee iloa ilmaistessaan itseään.

Ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita auttaa lukemisen ja kirjoittamisen harjoittelussa myös erityisopettaja, joka on koululla kahtena päivänä viikossa. Tällöin muutama oppilas voi saada yksilöllisempää ohjausta oppimiseen liittyvissä ongelmissa. Luokassa oppilaat tekevät lukuharjoituksia päivittäin. Lukuläksy luetaan parille tai toisinaan opettajalle. Tarinoita oppilaat kuuntelevat mielellään. Usein niihin liittyy pienimuotoisia päättelytehtäviä, jotka rikastuttavat oppilaiden mielikuvitusta. Samalla niistä kehkeytyy koko luokan yhteinen keskustelutuokio, joskus jopa väittelyn asteelle. Lukemiseen kannustetaan myös luokan yhteisen kirjaston avulla. Oppilaat saavat tuoda sinne kotoaan omia kirjoja ja ne ovat kaikkien lainattavissa. Kirjan saa ottaa pulpettiinsa ja lukea sitä aina, kun muusta työskentelystä on vapaata. Kirjat ovat ahkerassa käytössä, sillä valikoima on kuvakirjoista pienimuotoisiin romaaneihin.

Kirjoitusharjoituksia oppilaat tekevät Aapiseen liittyvään harjoitusvihkoon. Opettaja antaa oppilaille joskus mahdollisuuden itse valita tehtävän joiltakin tietyiltä sivuilta. Harjoitusvihkoon oppilaat tekevät mielellään, varsinkin erilaiset kuvat motivoivat kirjoittamaan. Tehtävät ovat enimmäkseen sanojen oikeakielisyyteen liittyviä harjoitteita. Seuratessani oppilaiden työskentelyä huomasin, että useimmat pystyivät tavuttamaan sanat oikein tai kokoamaan tavuista sanat. Tällöin tavut oli hajotettu muiden samankaltaisten tavujen joukkoon ja oppilaiden piti poimia oikeat tavut ympyröimällä.

Kirjoittaessaan sanoja itse joillakin oppilailla oli vaikeuksia esim. neli-kirjaimisen tavun kirjoittamisessa (esim. hiih- tavusta jäi h-kirjain lopusta pois). Samoin kaksoiskonsonantit tavun molemmilta puolilta oli toisinaan vaikea hahmottaa (esim. pullea). Oppilaat saavat keskustella harjoituksia tehdessään hiljaisesti ja silloin oppilas voi toistaa tehtävän sanoja itsekseen ja selvittää tavun sisältämät kirjaimet. Ensimmäisessä luokassa on oppilaita, joilta sujuu jo pidempienkin tekstien kirjoittaminen. Oppilaiden taidot ovat kirjoittamisen suhteen melko leveässä haitarissa ja tehtävänäni onkin etsiä harjoitteita, jotka tukevat kaikkien oppilaiden kehittymistä.

Oppilaiden kirjoittamisen ohjaamisessa tavoitteenani on antaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuus lähteä omalta kehitystasoltaan ja edetä omien resurssiensa mukaisesti. Opetusmenetelminä pyrin käyttämään erilaisia työtapoja(leikki, kuunteleminen, lukeminen, kertominen, piirtäminen ja havaintojen tekeminen), jotta oppilaat motivoituisivat aiheeseen. Motivoituminen on erittäin tärkeä, jotta oppilas pystyisi kirjoittamaan tekstiä, jossa hänen taitonsa kehittyisivät. Opettajan tehtävä onkin auttaa oppilasta yrittämään kykynsä ylärajalle. Varsinkin yhteisesti luettu tarina antaa pohjan keskustelulle, mielipiteille, olettamuksille ja päätelmille. Tarina luo usein myös vahvan tunnekokemuksen, jonka avulla on helppo eläytyä aiheeseen.

Kevät luonnossa -teeman keskeisenä ajatuksena oli, että "kirjoittamaan opitaan kirjoittamalla." Keväisen luonnon havainnoimisen ja tutkimisen kautta syntyi aineiksia kirjoitelmiin ja erilaisiin kuvallisiin tuotoksiin. Luonnon teemaan liittyvät kirjoitelmaharjoitukset olivat sekä kuvitteellisia että tietoteksteihin pohjautuvia.

Keväisiä tapahtumia aloitettiin pohtimalla yhteisesti luonnossa tapahtuvia keväisiä ilmiöitä. Näiden ajatusten avulla koottiin yhteisesti ideakartta luokan taululle. Ideakartan avulla voidaan opettaa lapselle asioiden jäsentelyä ja käsitteiden välisiä yhteyksiä. Vapaasti muotoiltu ideakartta toimii mielestäni siltana tarkemmin muotoillulle käsitekartalle.(ks. esim. Aalto, Hallenberg, Jyrkiäinen & Tuomi 1995, 38; Linna 1994, 38.) Yhteisesti kirjoitettu ideakartta onnistui hyvin. Ideakarttaa käytettiin kirjoitelman tekemisessä. Lapset saivat tehdä oman ideakartan ja kirjoittaa sen avulla. Havaitsin, että ideakartan omatoiminen tekeminen ja käyttäminen oli vielä lapsille vaikeaa.

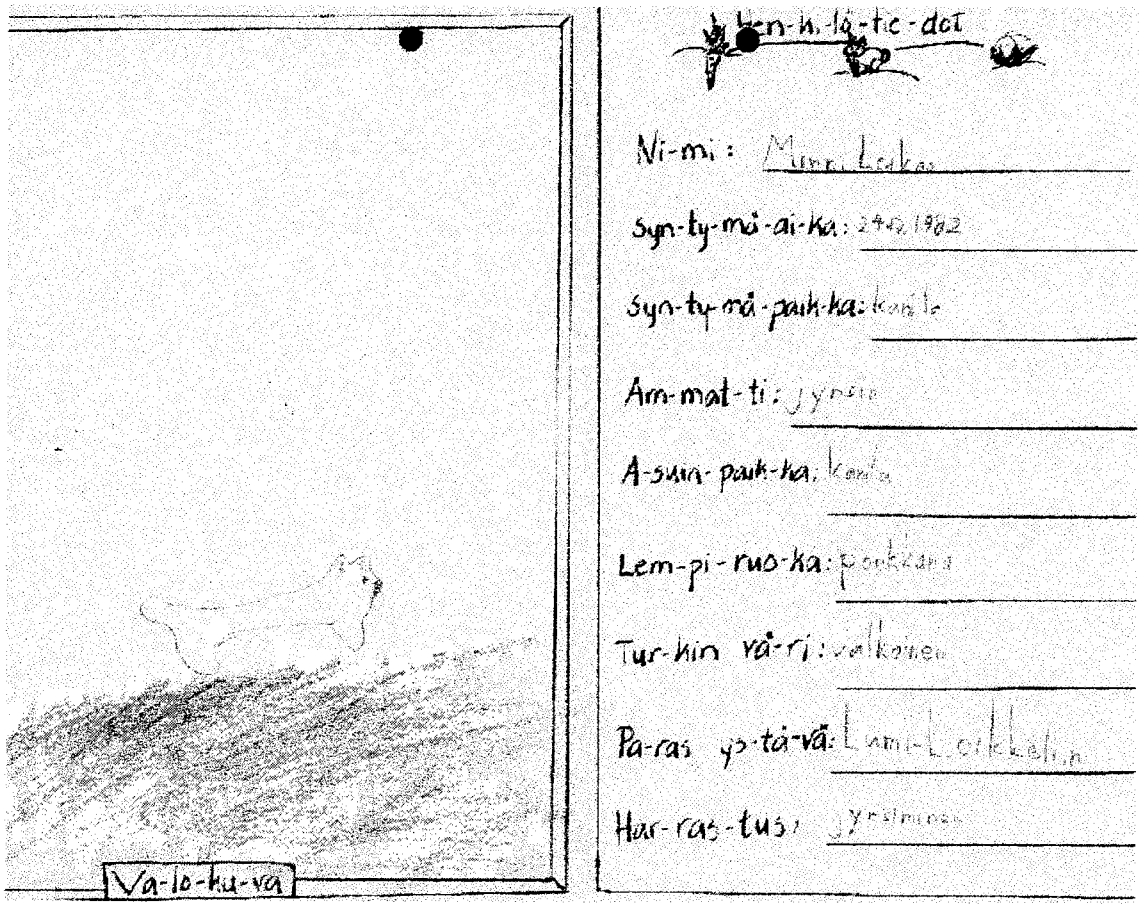
Minä jyväskyläläinen ja suomalainen -teeman tavoitteenani oli, että oppilas tiedostaa, millainen oma kotiseutu on ja miten se eroaa muista suomalaisista elinympäristöistä. Suomalaisuutta tarkastellaan "mistä Suomi tunnetaan" -kysymyksen avulla. Kirjoittamisen virikkeitä etsitään oman kotiseudun ja kotimaan tutkimisessa. Äidinkieli, ympäristö- ja luonnontieto, kuvaamataito sekä ilmaisukasvatus ovat oppiaineita, joiden kautta teemaa tutkitaan.

Kirjoittamisessa tärkeintä on into ja motivaatio. Uusista opittavista asioista pitäisi syntyä ajatuksia ja ideoita, joista voi ja haluaa kertoa lukijalle. Kirjoittamisen opettamisessa ensisijaisina käsitteinä ovat sana, sanaväli, lause (iso alkukirjain ja piste) ja tarina(alkutilanne, tapahtuma, lopputilanne).

4.6 Kirjoittaminen ja oppitunti

4.6.1 Sukeutuva lukutaito lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa

Kirjoittamisen ohjaamisen lähtökohdaksi olen valinnut kirjoittamisen yhteyden muihin kielellisiin toimintoihin. Kirjoittaminen on yhteydessä kuuntelemiseen, puhumiseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen. Mielestäni näiden kaikkien osa-alueiden vahvistamisella tuetaan lapsen kirjoittamisen kehittymistä. Mitään näitä osa-alueita ei pitäisi tarkastella irrallaan toisistaan, kuten " kirjoittaminen on vain kirjoittamista". Opetuksen pitäisi lähteä siltä perustalta, että kirjoittamiseen tarvitaan kuuntelemisen, puhumisen ja lukemisen harjoitteita (ks. kuvio 14).



KUVIO 14. *Jänis puhuu kummia.* Poika j:n kirjoittama henkilökortti jänikselle. Kirjoittamisen taustalla leikki ja mielikuvitus yhdistettynä lukemisen, kirjoittamisen, kuuntelemisen ja puhumisen harjoitteisiin. Poika j. 1-luokka, tammikuu 1998.

Kun lapsi kirjoittaa, kielestä tulee toiminnan kohde. Kirjoittaessaan lapsen on kiinnitettävä huomio puheen kannalta epäolennaisiin asioihin, joista tärkeimpiä ovat sanaväli, äänteenkesto, sanan jakaminen riviltä toiselle jne. Kirjoitettua kieltä opeteltaessa on opittava kirjainten erottelevat piirteet. Kirjoittamaan oppiminen edellyttää sanojen oikeinkirjoituksen hallintaa. Puheen ja kirjoitetun kielen erojen ymmärtäminen on merkityksellistä kirjoittamaan oppimisessa. (Kyröläinen 1999, 179.)Auditiiviset (kuulemiseen perustuvat) analyysiharjoitukset auttavat lasta oikeinkirjoituksen oppimisessa. Auditiivinen analyysi perustuu tutun sanan muuttamiseen kirjainmerkeiksi. Se on lapselle luonteva tapa muuttaa puhe konkreettisiksi merkeiksi. Auditiivinen analyysi koostuu sanan toistamisesta, jakamisesta rytmin avulla tavuihin, äänteiden havaitsemisesta ja tunnistamisesta, tavun ja sanan kokoamisesta ja lopulta kirjoituksen tarkistamisesta. (Ikonen 2000, 101.)

Kirjoitustaidon kehittyminen etenee vaiheittain, eikä aikuinen saisi vaatia lapselta enempää kuin mihin hän taidollisesti ja tiedollisesti kykenee. Linnakylä (1983) viittaa Bereiterin (1980) tulkintaan, jonka mukaan kirjoittamisen alimman tason toiminnat, esim. kirjainmuotojen muistaminen ja tuottaminen tai sanojen ja lauseiden rakentaminen vaativat kokemattoman kirjoittajan kaiken huomion, jolloin hänellä ei ole resursseja ylemmän tason toimintoihin. (Linnakylä 1983, 39 - 40; ks. myös. Lonka & Lonka 1996, 9.)

Ohjauksen ja monipuolisten harjoitusten myötä kirjoittamisen ensitaidot automatisoituvat ja näin lapsi kykenee vähitellen huomioimaan kirjoittamiseen liittyviä korkeamman tason suunnittelu- ja arviointitehtäviä. Oppilaille pitäisi antaa aikaa "ylioppimiseen" eli taidon automatisoitumiseen varsinkin perustaitoja (lukeminen ja kirjoittaminen) opiskeltaessa. Oppilaat, joilta puuttuvat perustaidot jäävät jatkuvasti jälkeen luokkatovereistaan, kun opetuksessa edetään siten, että perustaidoille rakennetaan uusia opiskelukokonaisuuksia. Esimerkiksi kirjoitustaidon kehittymiselle on oleellista, että se kehittyy automaation tasolle ennen kuin voidaan omaksua korkeammantasoista aineistoa. (Kivi 1994, 60.)

Mikäli lukutaidon opetus perustuu "sukeutuvan lukutaidon" ajatuksiin soveltuu se luontevasti LPP-menetelmään. Lukemaan Puheen Perusteella -menetelmä tarkoittaa sana ja lausekokonaisuuksista pienempiin osiin etenevä kielen analysointitapa. Opetuksessa sen käytön suosiminen johtuu osaltaan siitä, että monilla koulutulokkailla on rikkaammat kokemukset kirjoitetusta kielestä nykyään kuin aiemmin. Se viittaa myös opettajan muuttuneeseen käsitykseen tehtävästään, sillä keskeistä LPP-menetelmän käytössä on lapsen aktiivinen, konstruktiivinen ja luova toiminta. LPP-menetelmä ei ole pelkästään

lukemaanopettamismenetelmä vaan myös oppimaanoppimismenetelmä, joka kehittää lasta monipuolisesti. Lasten kanssa käydystä keskustelusta rakennetaan yhdessä teksti, jota tutkitaan ja analysoidaan. Kielen koodaamisen taito opitaan analysoimalla tekstin sanoja tavuiksi ja äänteiksi ja rakentamalla itse kirjaimista uusia sanoja. (Lehtonen 1999, 10-11.)

Lukemista ja kirjoittamista käytetään rinnakkain, jolloin kielellinen tietoisuus ja taidon merkityksellisyys vahvistuvat. LPP-menetelmän avulla lapset harjoittelevat ensimmäisestä luokasta alkaen lukemisen ja kirjoittamisen analysointia. Lauseet, sanat, tavut, äänteet ja kirjaimet tutkitaan yhdessä lause- ja sanalappusten avulla. Vähitellen lapsi oppii tekemään tarkkoja havaintoja näkemästään kirjoituksesta tai kuulemastaan puheesta. Kieltä tarkastellaan rakenneosissa ja sisällöllisesti. Sanat ja kokonaiset tarinat saavat syvällisen merkityksen, jolloin lukeminen muuttuu mekaanisesta sanojen toistamisesta ymmärtäväksi toiminnaksi. Lauseiden tutkiminen kokonaisuuksina auttaa lasta tuottamaan kokonaisia, selkeitä ajatuksia sisältäviä lauseita. (Pynnönen 2001, 30-31; Lehtonen 1998, 26.)

LPP-menetelmän ongelmana on tavuttamisen ja sanan muuttamisen äänteiksi vaiheiden liian vähäinen harjoittelu. Sen seurauksena lukemis- ja kirjoittamisvirheitä on enemmän myös niillä lapsilla, joilla kielellisiä vaikeuksia ei ole. Suomen kielen oppiminen edellyttää kirjain-äännevastaavuuden tiedostamista, joten LPP-menetelmässä pitäisi tähän kiinnittää enemmän huomiota. (Siiskonen, Aro & Holopainen 2001, 76.)

Tutkimusluokissani oli käytössä erilaiset lukemaanopettamismenetelmät. Toisessa ryhmässä opiskeltiin KÄTS-menetelmään (kirjain, äänne, tavu ja sana) käyttäen ja toisessa puolestaan KÄTS - ja LPP-menetelmien yhdistelmän avulla. Lukemaanoppimisessa ei sinällään näyttänyt olevan eroja, mutta tuntityöskentely oli erilaista. KÄTS-menetelmällä opiskeleva luokka eteni yhdessä ja opettajan ohjeiden mukaisesti. Uusia asioita tutkittiin yksityiskohtaisesti ja tarkasti. LPP-menetelmää käyttävä opettaja johdatteli lapsia enemmän omatoimiseen etenemiseen. Opiskeltavat asiat käsiteltiin enemmän kokonaisvaltaisesti ja lähempi tutkiminen tapahtui lapsen oman kiinnostuksen mukaan. Lasten tuotoksia tarkastellessani havaitsin, että KÄTS-menetelmällä lukemaan ja kirjoittamaan oppineet kirjoittivat oikeakielisempää tekstiä kuin LPP-menetelmällä oppineet. LPP-menetelmästä näyttivät mielestäni hyötyvän eniten ne, joiden kielenkäyttötaidot olivat edistyneemmät. Esimerkiksi päiväkodista kouluun siirtyvät lapset ovat usein kielellisesti kehittyneitä.

Karvonen (1999) esittelee lukuleikkimenetelmän, jonka avulla esikouluikäisiä on ohjattu luku-ja kirjoitustaidon poluille. Etenkin 6-vuotiailla lapsilla on suuri halu oppia lukemaan ja heidän lukemistuloksensa olivat lukuleikkikokeilussa parhaimpia. Päiväkodeissa

havaittiin myös, että neljävuotiaat olivat innokkaimpia osallistujia lukuleikeissä. Lukuleikit on kehitetty analyyttisen lukemaanoppimismenetelmän, LPP:n (lukemaan puheen perusteella) pohjalta. Lähtökohtana on lapselle mielekäs ja kiinnostava tarina, jota pilkotaan osiin aina kirjain-ja äännetasolle saakka. Toiminnassa käytetään näköön, kuuloon ja liikkeeseen perustuvia harjoituksia. Lapsen ei tarvitse tunnistaa kaikkia kirjaimia pystyäkseen osallistumaan leikkeihin, sillä samanlaisuuksien ja erilaisuuksien tunnistamista voi tehdä tarkan havainnoinnin avulla. Yhdessä tekeminen ja vuorovaikutus vahvistavat ja edistävät oppimista. (Karvonen 1999, 32.)

4.6.2 Kirjoittamisen ohjaaminen - virikkeitä ja aineksia ajatteluun

Kirjoittamisen lähtökohtana on tarve ajatusten ilmaisemiseen. Siksi opetuksessakin pääpaino on suunnattava tämän ajattelutyön ohjaamiseen ja virittämiseen. Kirjoitettaessa ajatukset jäsentyvät uudelleen, jolloin vanha ja uusi tieto synnyttävät uuden ajatusmallin eli skeeman. Lapsi tarvitsee ohjausta siitä, miten ympäristöä havainnoidaan, tehdään päätelmiä ja esitetään ajatukset kirjallisesti. Uusille ajatuksille tai sanottavalle pitää olla myös selkeä kohde, mitä tarkoitusta varten kirjoitelmia tehdään. Näin kirjoittamiseen syntyy uusi, kommunikoinnin näkökulma. Opetuksen yhtenä tavoitteena pitäisi olla selkeän ja ymmärrettävän tekstin kirjoittaminen. Näin ollen lapsen kielelliset valmiudet, assosiaatiokyky ja motoriset taidot määrittävät lopputuloksen, miten onnistuneeksi lapsi kirjoitelmansa kokee. (Koppinen 2000; Lonka & Lonka 1987, 40-42.) Opettajan tehtävänä on Koppisen (2000) mukaan *"vahvistaa valmiuksia ja antaa edellytyksiä"* kirjoittamiseen.

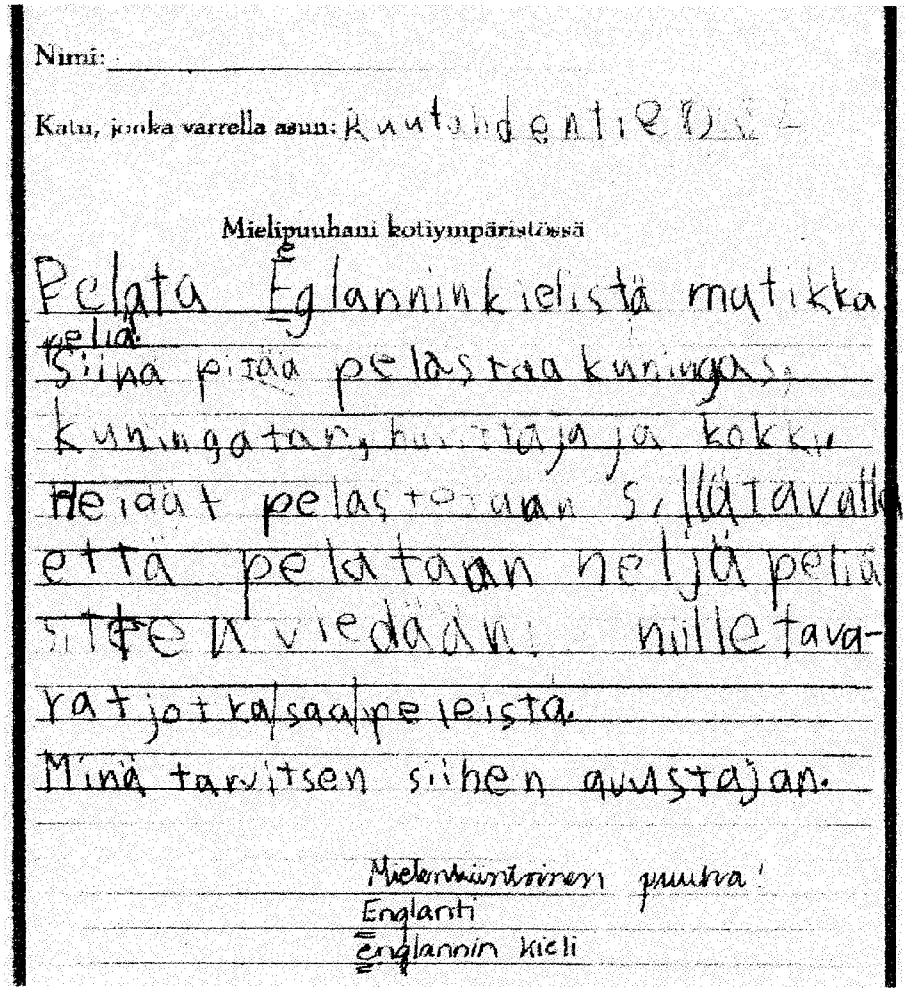
Aloitteleva kirjoittaja tarvitsee kannustusta ja rohkaisua. Luku- ja kirjoitustaidon oppimisen perustana puhutun kielen harjaannuttaminen on tärkeä osa opetussuunnitelmaa Kirjallisten viestien tutkiminen aloitetaan lapselle tutusta asiasta esimerkiksi omasta nimestä. Nimi voidaan erotella kirjaimiksi tai yhdistää osaksi lausetta. Opettajan tehtävänä on mallintaa ja opastaa kirjoittamisessa. Opettajan pitää myös huolehtia siitä, että luokassa on riittävästi virikkeitä ja aineksia kirjoituksia varten. Erilaiset sanaleikit, runot, laulut ja yhteiset lukutuokiot auttavat lasta hahmottamaan ja ymmärtämään kieltään Kirjaimet, kartat, erilaiset listat ja luettelot sekä kattava kirjasto ovat tärkeitä lähdemateriaaleja. Luku- ja kirjoitusnurkkaukset, joissa lapsi saa valita tehtävänsä itse, innostaa omatoimiseen työskentelyyn. Lasten omia kirjoitelmia, runoja ja kirjoja pitää olla myös saatavilla. Niiden

kautta kirjoittamisen ja lukemisen merkitys konkretisoituu - koulukaverini haluaa lukea minun tarinani. (ks. esim. Reiner 1998).

Kehittyäkseen taitavaksi kielenkäyttäjäksi lapsi tarvitsee monipuolisia kokemuksia kielen ulkoisesta olemuksesta ja sisäisestä merkityksestä. Gravesin (1996, 6.) mukaan opettajan haasteena on oppia tuntemaan oppilaansa niin hyvin, että hän tietää, millaisissa asioissa kukin on hyvä ja millaisista asioista he ovat kiinnostuneita. Oppilaita ohjataan tarkastelemaan ympäristöään erilaisista näkökulmista. Havaintoja voidaan tehdä kuvaamataidon, äidinkielen tai matematiikan tunneilla. Kun oppilaalle kertyy havaintoja ja päätelmiä monista asioista, voidaan niitä käyttää aineksina kirjoitelmissa. Oppilaalla pitää olla mahdollisuus kirjoittaa häntä itseään kiinnostavista aiheista.

Kokemuksellinen oppiminen syntyy ihmisen luomista mielikuvista ja niistä merkityksistä ja tulkinnoista, jotka kokemuksista välittyvät. Tietämisen halu syntyy juuri tästä merkityksellisyyden tunteesta. *Merkityksellä tarkoitetaan* Ojasen (2000, 132) mukaan *jostakin kohteesta saatuja elämyksiä.* Opetuksessa on kysymys näiden uusien merkityssuhteiden synnyttämisestä. Motivaatiolla tai motivoimisella ei sinällään ole konstruktivistisen oppimisnäkemyksen mukaan suunnitellussa opetustilanteessa suurta merkitystä, sillä merkityksellinen oppimistilanne synnyttää itsessään motivaation. Merkityksen kokeminen on kuitenkin aina henkilökohtainen asia. Tiedolla ei ole samanlaista merkityssisältöä kaikille. Tämän ymmärtäminen auttaa opettajaa suunnittelemaan opetusta niin, että mahdollisimman monelle oppilaalle opiskeltava aines olisi tärkeää ja innostavaa. Todellisuudessa on muistettava, että oppilas ei koskaan ymmärrä asiaa sanatarkasti siinä merkityksessä kuin opettaja sen hänelle esittää. Myös opettaja ymmärtää kyseisen asian omista lähtökohdistaan. (Ojanen 2000, 99 - 100; Tynjälä 1999, 107.)

Alkuopetuksessa pitää tarkasti miettiä opiskeltavien asioiden lähtökohta. Lapsen taidot ja tiedot ovat pohjana uusien asioiden opettelussa. Mitä paremmin oppilas voi yhdistää uuden asian omiin kokemuksiinsa, sitä paremmin hän pystyy tarttumaan ja innostumaan opiskeltavista asioista. Kevät luonnossa - teeman puitteissa tehty retki koulunlähiympäristöön antoi virikkeitä oman päiväkirjasivun kirjoittamiseen. Minä jyväskyläläisenä -teema käynnistyi tutustumalla oman kotikaupungin karttaan. Kotiympäristönsä oppilaat hahmottivat hyvin, ja pystyivät kertomaan puuhistaan sekä suullisesti että kirjallisesti (ks. kuvio 15). Esimerkiksi oman kotipaikan kartanluku oli oppilaista innostavaa! Haasteelliset, mielekkäät ja todelliseen elämään liittyvät tehtävät sekä oppilaan mahdollisuus itse valita tehtäviään ohjaavat tehtäväorientaatioon (Laine 1999, 67 - 68).


Nimi:

Katu, jonka varrella asun:

Mielipuuhani kotiympäristössä

Pelata Englanninkielistä matikka peliä. Siinä pitää pelastaa kuningas, kuningatar, kuiskaja ja kokki. Heidät pelastetaan sillätavalla etta pelataan neljä peliä siten viedään: nille tavarat jotka saa peleistä. Minä tarvitsen siihen avustajan.

Mielenkiintoinen puutra!
Englanti
englannin kieli

KUVIO 15. *Mielipuuhani kotiympäristössä.* Kirjoittamisen merkitys syntyy itselle mielekkäästä aiheesta. Tyttö J. 2-luokka, syksy 2000.

Lapsen mielikuvitusta pitäisi ruokkia monin eri tavoin. Sadut ovat mielekäs tapa auttaa kehitystä, mutta ei ainoa. Pynnönen (1998) toteaa, että lapsella ajatusmaailma liukuu luontevasti sekä sadun että todellisuuden välillä. Sen vuoksi on tärkeää, että lapsi saa virikkeitä erilaisista kertomuksista; saduista tai tositarinoista, kirjallisista tai suullisista. Lapselle luettavaa ja kerrottavaa valittaessa ei ole syytä välttää tietokirjatyyppistäkään kirjallisuutta. Tarinoiden sisällöllisten virikkeiden lisäksi lapsi saa ensi tuntuman kirjallisen kielenkäytön muotoihin, mikä myöhemmin heijastuu hänen kehitykseensä. (Pynnönen 1998, 40.)

Käytin tietokirjoja yhdellä oppitunnilla tiedonlähteenä (ks. kuvio 16). Tiedon etsiminen luontokirjasta onnistui suhteellisen hyvin, kun annoin oppilaille selkeät ohjeet, miten kirjojen kanssa toimitaan. Havaitsin, että erilaiset eläinaiheiset tehtävät (varsinkin lepakot) motivoivat

oppilaita niin, että he yrittivät tosissaan ottaa tekstistä selvää. Vaikka lukutaito kangertelee joillakin oppilailla, hekin saivat tekstistä selvän, niin että pystyivät tekemään tehtävänsä.

"Tämä tehtävä osoitti sen, että opettajana saatan helposti aliarvioida oppilaiden oppimiskykyä. Tehtävä ei kuitenkaan ollut liian vaikea, vaikka oppilaat joutuivatkin ponnistelemaan. Motivaatio oli niin suuri, että sen avulla ylitettiin pienet vaikeudet. Löytämisen ja onnistumisen ilo oli sitäkin suurempi!"

(Päiväkirjamerkintä huhtikuussa 2000.)

NOKKOSPERHONEN

1. Mistä nokkosperhosen tunnistaa? Kirjoita tuntomerkkejä.

siitä kun nokkosperhossellä on eriväriset siivet ja

Piirrä nokkosperhonen. Muista oikeat värit.

2. Miten uusia nokkosperhosia syntyy? Kirjoita.

1. perhonen
2. munii munia

3. josta syntyy
4. toukka joka kotelöitun.

3. Mitä nokkosperhonen syö? Piirrä.

4. Mitä nokkosperhonen tekee talvella? Kirjoita.

Menee horokseen

KUVIO 16. *Kevään eläimiä.* Perhonen. Kieli välineenä. Lukeminen ja kirjoittaminen tiedonhankkimisen välineenä. Tyttö K. Huhtikuu 2000.

Minä jyväskyläläinen ja suomalainen -teemassa kotikaupunkia tutkittiin vanhojen kuvien avulla. Kirjat olivat lähinnä tietokirjatyyppisiä. Aluksi epäröin, että ovatko vanhat musta-valko valokuvat kiinnostavia ja ymmärtääkö lapsi yhdistää ne omaan kotikaupunkiinsa. Epäilykseni kuitenkin karisivat tunnin kuluessa. Tässä työssä oppilaat pystyivät vielä tukeutumaan omiin havaintoihinsa ja vanhat kuvat kiinnostivat heitä. Oppilaat saivat kertoa

parhaimmasta paikasta, joka Jyväskylästä löytyy. Havaitsin, että "lempipaikkoja" oli useita erilaisia.

Suomen erilaisia maisemia päätin havainnollistaa kuvien avulla. Yllätyksekseni en löytänyt selkeitä ja ajankohtaisia maisemakuvia juuri ollenkaan. Avuksi otin ison Suomen kartan, josta tutkimme niitä paikkoja, joissa lapset olivat käyneet. Samalla he kertoivat, millaista siellä paikassa oli. Kun kaikki 28 oppilasta odottivat innolla vuoroaan saada sanoa, missä ovat käyneet, kuluikin tunti paikkojen nimeämiseen, mutta maisemallista tietoa tuli vähän. Lisäksi viimeiset oppilaat turhautuivat odottamiseen. Jälkikäteen mietin, että lasten työskentelyinnon säilyttämiseksi pitäisi siirtyä joustavasti tilanteesta toiseen.

4.6.3 Taitavaksi kynäilijäksi

Kirjoittamisen pääpaino pitäisi olla käsin kirjoittamisessa. Tietokoneet voivat osaltaan lisätä motivaatiota, mutta toisaalta koneen näpytteleminen rajoittaa lapsen psyykkistä ja motorista kehitystä. Säännölliset kirjoitusharjoitukset tukevat lapsen kielellistä kehitystä ja lukemaan oppimista. Kirjoittamisen opettelemisen ja harjoittelemisen tavoitteena on luettava ja vaivaton ja säilyvä henkilökohtainen käsiala. Näistä lähtökohdista Pohjoismainen käsinkirjoittamisen ideointiryhmä (2000) muotoili käsinkirjoittamisen opetuksen perusteet.

Sen keskeiset ohjeet ovat:

1. Kirjoitus kehittyy vaiheittain yksinkertaisesta kirjoituksesta sidottuun. (tekstaus - tyyppikirjoitus - käsialakirjoitus)
2. Kirjoitusta kehitetään opettajan ja oppilaan aktiivisella yhteistyöllä. Oppilaat analysoivat, korjaavat ja arvioivat omaa kirjoitustaan.
3. Oikeaoppinen kirjoitustekniikka on peruste kirjoitustyön onnistumiselle. Hyvä käsivarren, käden, sormien ja kynän yhteistyö mahdollistaa sujuvan kirjoittamisen.
4. Kirjoitusvälineet valitaan siten, että ne osaltaan edesauttavat käsialan kehittymistä. (kynä, paperin laatu, kirjoitusviivastot)
5. Opettaja hallitsee kirjoittamisen opettamisen didaktiikan. Oppilaan mielenkiinto ohjataan kirjoitukseen siten, että se soveltuu kulloiseenkin opetustilanteeseen. Kirjainten muodot ja sidonnat käydään systemaattisesti läpi, jolloin oppilaan on helpompi siirtää oppimansa esim. tarinan kirjoittamiseen.

(Pohjoismainen käsinkirjoittamisen ideointiryhmä 2000, 1- 5.)

Lapsi tarvitsee myös opettajan mallin kirjoittamisesta. Tarkoitus ei ole toimia ainoana oikeana mallina, vaan näyttää lapsille, millaisia vaiheita kirjoittamisessa on. Tekstin tekeminen ei aina ole helppoa aikuisellekaan ja se oivaltaminen helpottaa myös aloittelevaa kynäilijää. Tärkeää on varata kirjoittamiselle riittävästi aikaa, vasta kun kirjoitetaan säännöllisesti, alkaa lapsi toimia kirjoittajan tavalla. Omia tuotoksia tarkastelemalla lapsi havaitsee taitojensa kehittymisen. Myös luokkatoverin antama palaute opettajan arvioinnin ohella auttaa lasta eteenpäin. Erityisen tärkeää on antaa palautetta niistä taidoista, joita lapsi osaa. (Graves 1996, 6-7.)

Kirjoittamista harjoitellaan päivittäin sekä itsenäisesti että yhteisesti luokassa. Oppilas osallistuu toimintaan omien taitojensa mukaisesti; piirtäminen, riimustelu, sanojen tapailu tai pienten kirjoitelmien tekeminen ovat kehitystä edistäviä tehtäviä. Kun lapsi luottavaisena näyttää aikuiselle piirrostaan, aikuisen on koetettava nähdä lapsen ilmaisun mieli eikä ryhdyttävä tuomariksi (Pynnönen 1998, 39). Sama ajatus pätee mielestäni kirjoittamiseenkin. Opettajan ei pitäisi arvostella lapsen tarinaa sen sisällön mukaan, vaan yrittää ymmärtää, mitä lapsi on halunnut kirjallisesti kertoa. Lapsen tuottavaan kirjoittamiseen ei saisi yhdistää oikein kirjoituksen näkökohtaa, vaan lapsen omissa kirjoitelmissa on oikeinkirjoitusvirheitä, koska lapselle kirjoituksen sisältö on ensisijainen ja käsiala ja oikeinkirjoitus vain välineitä. Oppilaat kykenevät korjaamaan osan kirjoitusvirheistään itse. Oppilaat pyytävät myös muilta luokan oppilailta apua oikeinkirjoituksessa. Tehokkaampaa ja hauskempaa voi olla muiden oppilastoverein tekstien lukeminen ja korjausviitteiden antaminen. Periaatteena pitäisi olla se, että oppilas saa muokata työnsä niin hyväksi kuin ikinä osaa. (ks. esim. Wäre, Töllinen, Huovi ja Lemmetty 1992, 18; Kauppinen 1986, 158.)

Motorisesti kömpelölle lapselle kynällä kirjoittaminen voi olla alussa vaikeaa. Tietokoneen käyttö selkiyttää epäselvää käsialaa ja laajentaa kirjailijan mahdollisuuksia kuvittaa työtään. Samalla kirjoitelman korjaaminen ja muokkaaminen helpottuu. Toisaalta koneella kirjoittaminen on aluksi hidasta, koska lapsi ei vielä tunnista kirjaimien paikkoja. Tutkimusluokassani tietokonetta aloitettiin käyttämään toiselta luokalta alkaen. Tutkimuksessani kyläkoulun että kaupunkikoulun opettajat olivat sitä mieltä, että tietokoneen käyttö äidinkielen opetuksen tukena tuottaa parempia oppimistuloksia, kun lapsi hallitsee mekaanisen kirjoitustaidon.

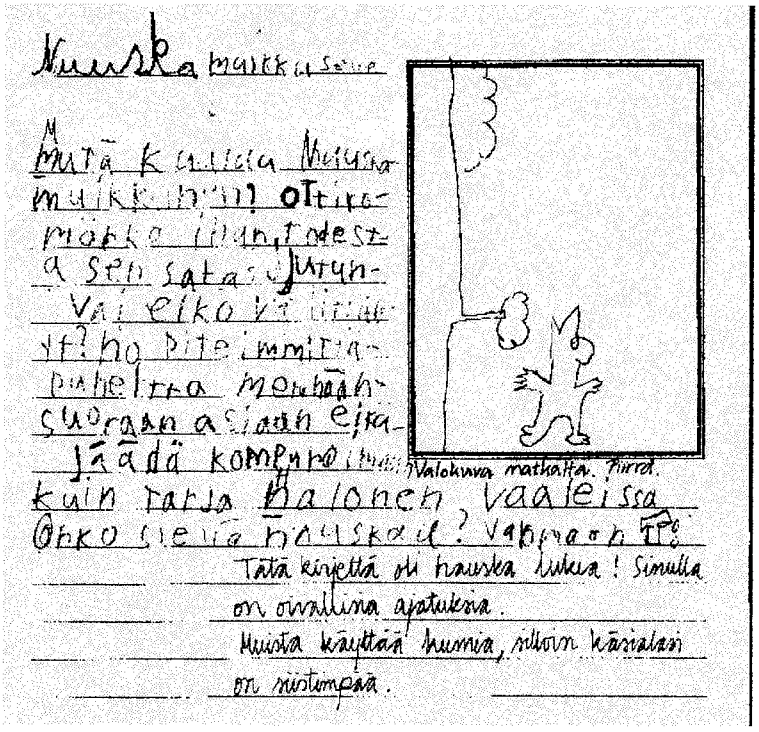
Kirjallisia tuotoksia tarkastellaan yhdessä tai pareittain. Kirjoitelmien jakaminen toisten kanssa, niistä keskusteleminen ja palautteen antaminen ja saaminen ovat osa kokonaisvaltaista kielellistä kehitystä. Tuotosten tarkastelussa kirjoittamiseen yhdistetään lukeminen,

kuunteleminen ja puhuminen, jotka yhdessä muodostavat kokonaisvaltaisen vuorovaikutustilanteen.(Laster & Conte 1998; Muzevich 1999; Rowell 1998.)

4.6.4 Lukuhetki kirjoitustunnilla

Kirjoitustaidon harjoituksiin liitetään lukuhetkiä. Ääneen lukeminen ja äänteiden kuunteleminen vahvistaa lapsen fonologista tietoisuutta. Mäki (1995) korostaa, että erityisesti fonologinen tietoisuus säätelee lapsen mahdollisuutta oivaltaa oikeinkirjoituksen idea. Ymmärtäessään, että yhtä äännettä vastaa yksi kirjoitusmerkki, lapsi saa haltuunsa kirjoitustaidon, jolla voi ilmaista itseään ja viestittää muille. Kirjoitustaidon kokonaisuuden hallitsemiseksi lapsella täytyy olla kokemuksia erilaisista kirjoittamisen, puhumisen ja lukemisen käyttötilanteista. Lapsi, jolla on vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa, saa usein opettajaltaan kirjallisia tehtäviä. Varsinaiset kirjoitusharjoitukset (oikeinkirjoitusharjoitukset) eivät välttämättä auta tilanteen parantamiseksi, sillä oppilaan ongelma voi olla tiedollinen. Silloin lapsella ei ole kokemusta puhutusta kielestä ja sen muuttamisesta kirjalliseksi. Kielellisen tietoisuuden kasvattamiseksi lapsi tarvitsee monipuolista vuorovaikutusta oppilastovereidensa ja opettajansa kanssa. He tarvitsevat ohjaajan apua, jotta oppisivat tekemään kielestään tarkkoja havaintoja, vertailemaan sitä ja tekemään päätelmiä saaduista aineksista. (Mäki 1995, 11, 14; Schickedanz 1982, 258.)

Hyvän kirjallisuuden esim. Tove Janssonin ja Astrid Lindgrenin tarinoiden parissa lapset pääsevät kosketuksiin sellaisten kielellisten maailmojen kanssa, joihin heillä muuten ei olisi mahdollisuuksia. Näin syntyy hedelmällistä vuorovaikutusta kehittyneen ja kehittyvän kielenkäyttäjän välille. Motivaatio kirjoittamiseen syntyy siitä, että lapsi kokee taidon hyödylliseksi välineeksi; sen avulla voi viihtyä, viestiä ja opiskella. Tutkimuksessani luin lapsille Muumilaakson marraskuu -tarinaa (Tove Jansson). Lapset tunsivat hahmot ja tarinan maailmaan oli helppo sukeltaa. Luetun tarinan perusteella oppilaat kirjoittivat oman kertomuksensa.(ks. kuvio 17). Lukiessani näitä tarinoita havaitsin, että jokainen tarina oli erilainen, vaikka tehtävän lähtökohta oli kaikilla sama. (ks. esim. Pynnönen 1998, 39.)



KUVIO 17. *Kirje Nuuskamuikkuselle*. Aineksia kirjoittamiseen kirjallisuudesta. Vasen kuvio tyttö L Oikea kuvio poika M. Syksy 2000.

Poika C:n kirje. *Nuuskamuikkuselle*

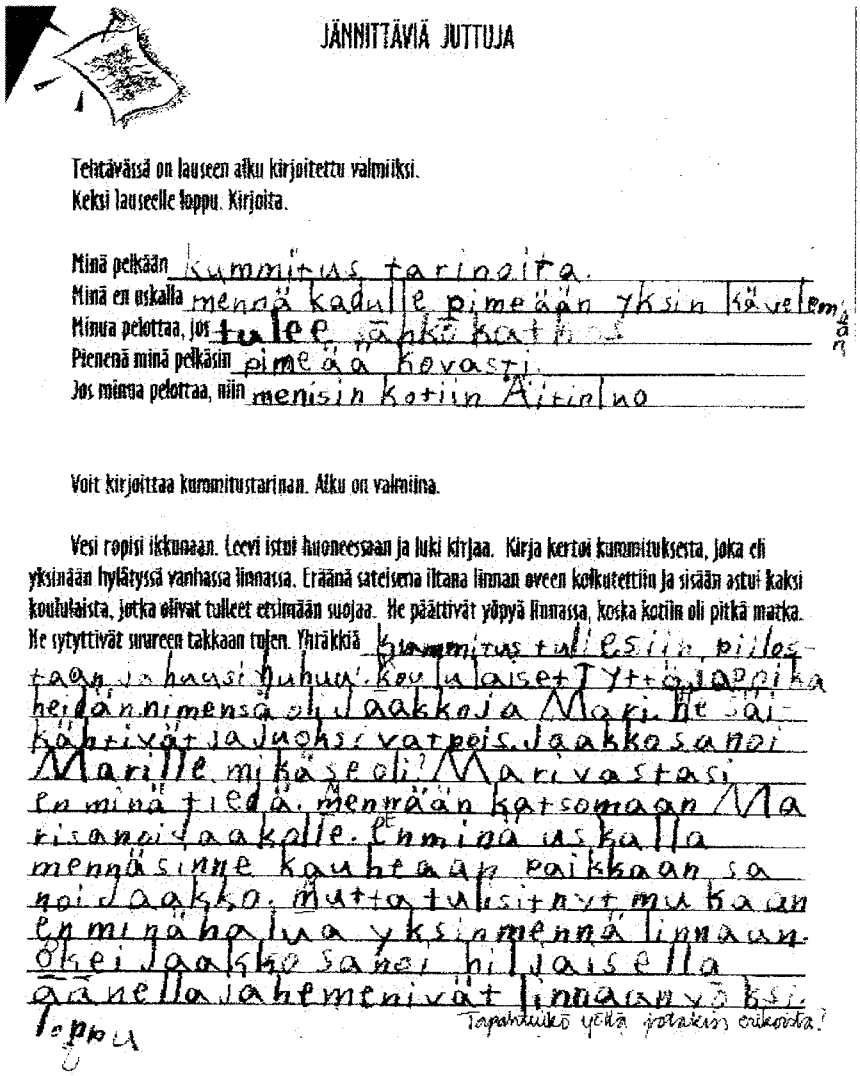
Mutä kuuluu Nuuskamuikkunen? Ottiko mörko ihan todesta sen satasjututun vai eikö välittänyt? No piteimmittä puheitta mennään suoraan asiaan eikä jäädä kompuroimaan kuin Tarja Halonen vaaleissa. Onko siellä hauskaa? Varmaan t:-----

4.6.5 Yksin vai yhdessäoppimista?

Alkuopetuksessa oppilaat tarvitsevat opettajaa johtamaan työtä. Oppilaiden itseohjautuvuus kasvaa vähitellen, jos sitä harjoitellaan säännöllisesti. Mielestäni opettajalla pitää olla ohjakset tiukasti käsissään, jotta työskentely sujuisi. Työskentelyssä ehdottoman tärkeänä pidän täsmällisten ohjeiden antamista. Ohjeita ei saa olla liikaa ja ne pitäisi kirjoittaa näkyviin. Opetusharjoittelussa huomasin, että kaaos syntyy välittömästi, jos ohjeistus on puutteellista.

"Toppuluokassa" opin sen, että ohjeet voidaan suunnitella yhdessä. Opettaja voi auttaa oppilaita löytämään keskeisimmät asiat työskentelyssä. Mutta pääsääntöisesti oppilaat kykenevät itse huomaamaan, mihin asioihin pitää työskentelyssä kiinnittää huomiota. Mielestäni se on askel kohti itseohjautuvuutta ja samalla oppilaiden työskentely helpottuu, kun he oivaltavat, mistä tehtävässä on kysymys. Oppilaat eivät ole työssään niin riippuvaisia opettajastaan ja voivat tarpeen tullen neuvoa toinen toisiaan. Nopeammin edistyvä voivat edetä omaa tahtiaan. Opettajalle jää aikaa auttaa hitaammin edistyviä. Näin isossakin lapsiryhmässä voidaan toteuttaa yksilöllistä ohjausta, ainakin muutamalle oppilaalle tunnissa.

Ryhmätyö sujuu pieniltäkin oppilailta, kunhan se on huolellisesti suunniteltu. Itse halusin kokeilla ryhmätyön teettämistä tässä luokassa. Suunnittelin ryhmät itse etukäteen valmiiksi. Jokaisessa ryhmässä oli sellaisia oppilaita, jotka kykenevät aloittamaan työskentelyn itsenäisesti ja toimimaan tehtävän mukaisesti eli ovat "tehtäväorientoituneita" oppilaita (ks. kuvio 18). (ks. Olkinuora 1988, 59-69.)



JÄNNITTÄVIÄ JUTTUJA

Tehtävässä on lauseen alku kirjoitettu valmiiksi.
Keksi lauseelle loppu. Kirjoita.

Minä pelkään kummituss tarinoita.
Minä en uskalla mennä kadulle pimeään yksin kävelem
Minua pelottaa, jos tulee sähkö katkes
Pienenä minä pelkäsin pimeää kovasti.
Jos minua pelottaa, niin menisin kotiin Äitinlna

Voit kirjoittaa kummitustarinan. Alku on valmiina.

Vesi ropisi ikkunaan. Leevi istui huoneessaan ja luki kirjaa. Kirja kertoi kummituksesta, joka eli yksinään hylätyssä vanhassa linnassa. Eräänä sateisena iltana linnan oveen kolkutettiin ja sisään astui kaksi koululaista, jotka olivat tulleet etsimään suojaa. He päättivät yöpyä linnassa, koska kotiin oli pitkä matka. He sytyttivät suureen takkaan tulen. Yhtäkkiä kummituss tuli esiin piilos-taan ja hausi huhuu. Koululaiset Tyttö ja poika heidännimensä oli Jaakko ja Mari. He sai-kähtivät ja juoksivat pois. Jaakko sanoi Marille. mikä se oli? Mari vastasi En minä tiedä. menkään katsomaan Ma risano Jaakolle. En minä uskalla mennä sinne kauheaan paikkaan sa noi Jaakko. mutta tulisit nyt mukaan En minä halua yksin mennä linnaan. Okei Jaakko sanoi hiljaisella äänellä ja he menivät linnaan yö ksi

Loppu

Tapahtuiko yöllä jotakin erikoista?

KUVIO 18. *Jännittäviä juttuja.* Tehtäväorientoituneen oppilaan kirjoitelma. Opettajan aloittama tarina, jota oppilaat jatkavat. Tyttö N. 2-luokka, syksy 2000.

Luokassa tehtäväorientoituneelle (työskentelyyn suuntautuneelle) lapselle on helppo antaa vastuullisia tehtäviä. Häneen voi luottaa ja hän yleensä tulee toimeen muiden oppilaiden kanssa. Lapsi on innostunut työskentelystä ja se heijastuu positiivisena asenteena opiskelua kohtaan. Opettajana minun pitää kuitenkin ottaa huomioon se, että samalle lapselle ei aina anneta vastuutehtävää. Muidenkin oppilaiden pitää saada harjoitella vastuunottamista ensin itsestään ja myöhemmin myös ryhmän toiminnasta. Suunnittelemassani ryhmätyössä jokaisen oppilaan piti osallistua tehtävään omalla panoksellaan. Työn tuloksessa piti olla nähtävillä yksittäisen oppilaan työ. Ryhmien vastaaviksi oppilaiksi määräsin sellaisia oppilaita, jotka tavallisesti toimivat luokassa muiden oppilaiden johdolla.

Ryhmien jäseniksi tuli siis sellaisia oppilaita, jotka ovat sosiaalisesti riippuvaisia ohjaajasta tai luokkakaveristaan. Nämä lapset työskentelevät ohjeiden tai mallin mukaisesti, mutta tarvitsevat usein työskentelyn aloittamiseen ja sen loppuun saattamiseen tukea ja kannustusta. Oppilas voi olla epävarma omista taidoistaan ja pyytää apua kaveriltaan. Lapsi saattaa hakea hyväksyntää ja jäsenyyttä ryhmässä väheksymällä omia tuotoksiaan ja matkimalla niitä oppilaita, jotka ovat omaan tehtäväänsä orientoituneita. Oppilaat kykenevät työskentelemään ryhmässä, mutta he tarvitsevat jonkun "luotto-oppilaan", joka vie toimintaa eteenpäin.

Jokaisessa luokassa on myös minäkeskeisesti toimivia oppilaita. Jos samassa ryhmässä on useampi minäorientoituneesti suuntautunut oppilas, saattaa ryhmätyö epäonnistua eripuraisuuden vuoksi. Nämä lapset pyrkivät välttämään epäonnistumista kaikin mahdollisin keinoin. Heille työskentelyn aloittaminen voi olla vaikeaa, koska asenne työtä kohtaan on kielteinen: *"Tää on ihan tyhmää! En mä kuitenkaan osaa!"* Lapsi saattaa kieltäytyä tekemästä työtä kokonaan ja turhautuu entisestään, kun huomaa muiden työskentelevän innokkaasti. Opettajalta oppilas vaatii paljon huomiota ja kannustusta. Itsetuntoa kohottaa onnistumisen kokemukset ja niitä oppilas tarvitsisi usein. (ks. Olkinuora 1988, 59-69.)

Teettämässäni ryhmätyössä oli eri tavalla työskentelyyn asennoituneita oppilaita. Ryhmätyöt valmistuivat ja niissä oli näkyvissä jokaisen oppilaan oma tuotos. Ongelmia syntyi sellaisissa ryhmissä, joissa kaksi oppilasta halusivat kumpikin sanoa, miten työ tehdään. Kävin keskustelemassa heidän kanssaan, mutta en asettunut kummankaan puolelle. Neuvoin heitä päättämään yhdessä työn tuloksesta. Alkukinastelun jälkeen työ alkoi sujua, ja juliste valmistui.

Toinen ongelma aiheutui ajankäytöstä. Huomasin, että tämänikäiset oppilaat eivät vielä kykene suunnittelemaan työtään niin, että he saisivat kaiken valmiiksi tietyn, ennalta määrätyn ajan puitteissa. Annoin ohjeeksi, että työ on valmistuttava 25 minuutin kuluessa. Kaiken kaikkiaan työn tekemiseen kului yli puoli tuntia ja tähän päästiin siten, että hoputin oppilaita muutaman kerran tunnin aikana. Aikaa kului niin paljon, ettemme ehtineet tarkastella tuloksia, vaan se siirtyi seuraavaan päivään.

Ryhmätyö työskentelymuotona on vaativa sekä oppilaille että opettajalle. Työ on suunniteltava huolellisesti ja otettava huomioon ryhmän kokoonpano, tehtävä työ ja siihen käytettävä aika. Kaiken tämän yhteensovittaminen vaatii harjoittelua ja siinä opitaan tärkeitä tiedollisia asioita mutta ennen kaikkea sosiaaliset taidot kasvavat. Kokemuksena Suomi-julisteen tekeminen ryhmätyönä oli oppilaita innostava ja positiivinen asenne näkyi oppilaissa.

Itsellenikin jäi toiminnasta myönteinen kokemus ja oivalsin, mitä minun pitää ottaa seuraavalla kerralla huomioon ryhmätyötä toteuttaessani

4.7 Kirjoittamisen arviointi

4.7.1 Arviointi kuvailee oppimisen edistymistä

Oppilasarviointi perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija ja opetus on vuorovaikutusta oppilaiden ja opettajan välillä. Arviointi koostuu oppilasarvioinnista ja itsearvioinnista, joita tarkastellaan ja kehitetään yhtä aikaa ja yhteistyössä. (Hongisto 2000, 89 - 90.) Jokaisen lapsen edistys tulisi nähdä suhteessa häneen itseensä ja siihen, miten hän tuottaa tietoa itsestään. Tätä lähtökohtaa on pidettävä arvioinnin pohjana. Ajatuksessa on taustalla humanistinen ihmiskäsitys, jolloin oppilas hyväksytään yksilöllisenä oppijana ja hänelle annetaan mahdollisuus kehittyä omien edellytystensä mukaisesti. (Conner 1991, 117-118.)

Lapsen kasvattaminen tasapainoiseksi ja aktiiviseksi yksilöksi vaatii vanhempien ja koulun avointa ja elävää yhteistyötä. Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet (1999) edellyttävät, että arviointi on ohjaavaa, kannustavaa ja kehittää oppilaan itsearviointia. Arviointi ei ole vain opettajan näkemys lapsen opintomenestyksestä, vaan lapsi, vanhemmat ja opettajat arvioivat työtä kokonaisuutena. Arvioinnin pitää liittyä kaikkiin opettamisen ja oppimisen vaiheisiin. (Opetushallitus 1999.)

Koulun arvioinnin pitää antaa oppilaalle ja vanhemmille monipuolista tietoa koulutyöskentelystä. Sen vuoksi viestin pitäisi olla täsmällinen ja virheetön. Saamansa arviointitiedon avulla oppija voi kehittää oppimistaan. Arviointitiedon avulla vanhemmat muodostavat kuvan oppilaan koulumenestyksestä ja mahdollisista ongelmista. Vanhemmat toivovat arvioinnissa kiinnitettävän huomiota oppimiseen. Heidän näkemyksensä mukaan arvioinnin tehtävänä on selvittää oppimisvaikeuksia ja ennaltaehkäistä niitä. Arviointi antaa tietoa myös opetuksesta. Oppimistavoitteiden saavuttaminen on merkkinä opettajalle, että hänen toimintansa luokassa ja oppilaiden kanssa on ollut oikean suuntaista. Päinvastaisessa tilanteessa opettajan on aiheellista muuttaa opetustaan. (Eloranta 2000, 68 - 73; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 37.)

Kokonaisvaltainen ja lapsilähtöinen oppimiskäsitys yhdistää opetukseen ja oppimiseen myös arvioinnin. Koska tieto rakentuu yksilöllisesti, ei perinteisellä opettajan antamalla

arvostelulla voida antaa totuudellista kuvaa oppimisesta. Itsearvioinnilla oppilas voi kuvata oppimisen eri vaiheita ja työssä suoriutumistaan. Opettajan tehtävä on neuvoa oppilasta kiinnittämään huomionsa oleellisiin asioihin, joista oppilas itse kertoo omakohtaisen kokemuksensa. Arviointi on opettajan, oppilaan ja tarvittaessa vanhemman välinen neuvottelutilanne. (Tynjälä 1999, 170 - 171.)

Opettajalla on päävastuu oppilaan myönteisen minäkäsityksen kehittämisessä (Korpinen 1989, 146). Opettajan antama hyvä tai huono arviointi on erilaista eri ympäristössä, kouluissa ja luokissa. Hänen kykynsä arvioida oppilaan työskentelyä ja edistymistä vaikuttaa pitemmällä aikajaksolla lapsen minäkuvaan ja asennoitumiseen koulutyöskentelyyn. Arviointi on tunnesidonnainen asia; myönteinen ja kannustava arviointi vahvistaa positiivista minäkuvaa ja kielteinen vähentää uskoa omiin kykyihin.

Arviointia tapahtuu luokassa myös oppilaiden kesken. Tutkimuksessani havaitsin, että jo "eppuluokkalainen" vertailee saavutuksiaan ja taitojaan muihin oppilastovereihin. Lapsi havaitsee nopeasti oman osaamisensa verrattuna muihin samanikäisiin. Vertaileminen voi laskea itsetuntoa ja lapsi saattaa vähitellen lopettaa yrittämästä parempiin suorituksiin. Sen vuoksi positiivissävyisellä palautteella on tärkeä tehtävä. Arvioinnin pitäisi tukea lapsen myönteistä kehitystä ja ylläpitää innostusta koulutyötä kohtaan. Myös vanhempien antamalla arvioinnilla on tärkeä merkitys. Vanhempien samansuuntainen ja kannustava tuki yhdessä koulun arvioinnin kanssa vahvistaa lapsen itsetuntoa ja myönteisyyttä opiskelua kohtaan. Erityisesti vanhempien ja lasten välisellä vuorovaikutuksella on tärkeä merkitys lapsen opiskelumotivaation ja tavoitteellisuuden kasvamisessa. (Leimu 1993, 21 - 22; Eloranta 2000, 66.)

Olennaista opettajan työssä on seurata oppilaiden oppimista. Arviointivälineitä on erilaisia. Opettajana voin seurata lasten tuntityöskentelyä. Oppilaiden osallistuminen keskusteluun, heidän omat päätelmät ja tehtävistä suoriutuminen antavat minulle vihjeitä siitä, miten lapsi on ymmärtänyt asian. Oppilaita havainnoimalla opettaja saa arvokasta tietoa siitä, millaisia asioita lapsi on omaksunut ja missä hän tarvitsee vielä harjoitusta. Aina asiaa ei tarvitse selvittää testien avulla.

Kirjalliset kokeet ovat yksi, mutta eivät mielestäni tärkein arviointikeino. Kokeen tulokseen vaikuttaa aina muitakin tekijöitä, kuin lapsen kehitystaso. Lapsi saattaa jännittää tilannetta niin, että ajatus sekaantuu. Toinen oppilas tuskaantuu, koska ei ehdi tekemään koetta valmiiksi. Jollakin on niin kiire välitunnille, ettei ehdi keskittyä loppuun asti, vaan kirjoittaa vastauksia ajattelematta asiaa sen kummemmin. Olen myös pohtinut sitä, mittaako

koe opetettuja asioita? Mielestäni erilaisia kirjallisia tehtäviä voisi olla jakson tai teeman lopussa. Silloin opettajana näkisin, miten oppilaat ovat ymmärtäneet asian. Koe ei mielestäni kerro yksinomaan lapsen oppimisen tasoa, vaan antaa opettajalle tietoa omasta työskentelystä. Olen pohtinut arvioinnin merkitystä omien koulukokemusteni välityksellä. Silloin koenumero oli oppilaalle viesti siitä, olenko oppinut asian hyvin, kohtalaisesti vai huonosti. Numero jäi muistiin ja asiaa jatkettiin eteenpäin, oli oppilas sitten oppinut asian tai ei.

Opettajana minun pitäisi ottaa huomioon erityisesti sellaiset tulokset, jotka viittaavat siihen, ettei oppilas ole ymmärtänyt asiasta mitään. Tarvittaessa asiaan on palattava uudelleen tai järjestää oppilaalle esim. tukiopetusta. Opettaja on vastuussa oppilaidensa oppimisesta. Monipuolinen arviointi antaa riittävästi tietoa lasten edistymisestä ja viitteitä opettajalle, miten työssä jatketaan eteenpäin. Erilaisten arviointikeinojen avulla voidaan myös vanhemmille antaa tietoa lasten edistymisestä. Vanhempien tukea tarvitaan koulutyöskentelyssä ja opettaja voi saada arvokasta tietoa vanhemmilta lapsen kehityksestä ja käyttäytymisestä. (Conner 1991, 123-127.)

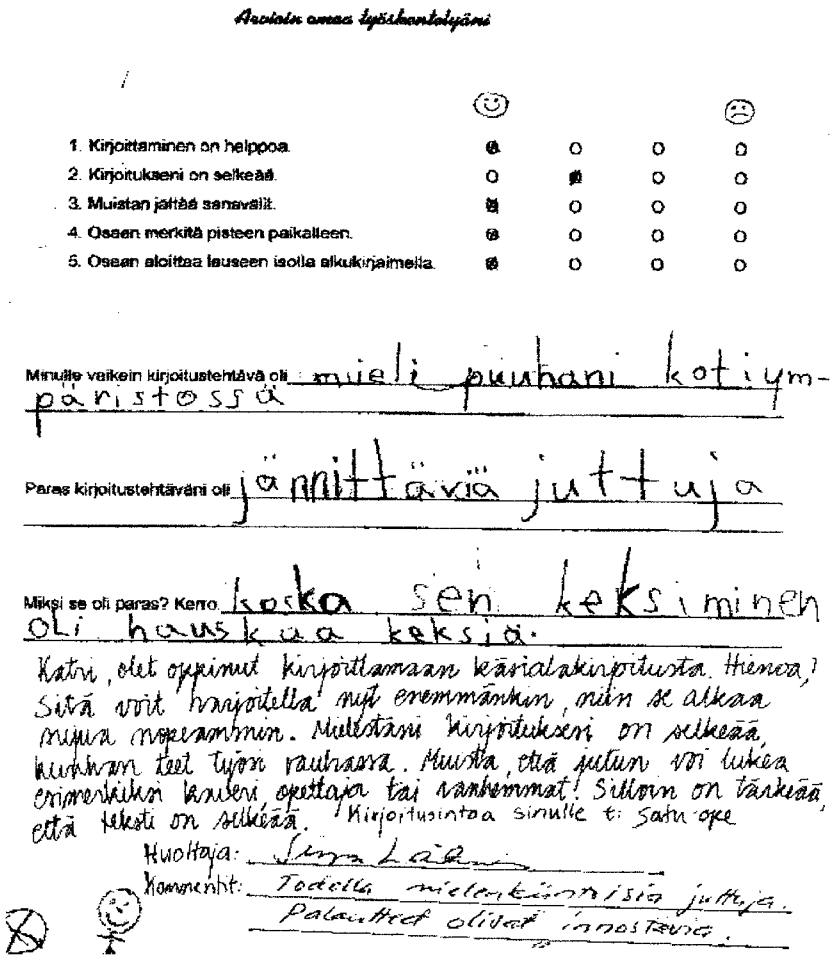
4.7.2 Oppilaiden itsearviointi

Itsearviointi tarkoittaa Lummelahden (1995, 57) mukaan omien kykyjen ja suoritusten havainnointia ja arvioimista. Itsearvionti ei tarkoita oppilaan persoonaan kohdistuvaa arviointia, vaan sen tehtävänä on auttaa oppilasta näkemään menestymistään tukevat tai sitä hidastavat seikat. Mitä asioita minä olen oppinut ja miten? Näihin kysymyksiin itsearvioinnissa pyritään saamaan vastaus. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 84, 89.)

Käytännön opetustyössä arviointi muuttuu osaksi arkista toimintaa. Tavoitteiden mukainen työskentely arvioidaan tunnin tai teemajakson lopussa. Oppilas pohtii omia työskentelytapojaan, oppimistaan ja työn mielekkyyttä. Kun itsearviointi on monipuolista, se tukee minäkuvan kehittymistä. Koulussa itsearviointia voidaan harjoitella ohjatusti. Silloin pohditaan toiminnan hyviä ja huonoja puolia, arvioidaan omaa paneutumista työhön ja työn lopputulosta. Itsearvioinnin kautta vanhemmat saavat tietoa lapsen tiedollisesta osaamisesta, tunteista ja käyttäytymisestä. Kun arviointi on jatkuvaa, saavat vanhemmat ajankohtaista tietoa ja tarvittaessa he voivat reagoida muutoksiin. Itsearvioinnin yhteydessä vanhemmille pitää antaa mahdollisuus palautteeseen esim. opiskelutehtävistä, niiden merkityksestä, opettajan työskentelystä, oppilaan koulutyöskentelystä kotona ja motivaatiosta. Realistinen

arviointikyky kehittyy, jos lapsi saa johdonmukaista palautetta suorituksistaan. Kun lapsi oppii arvioimaan suorituksiaan, kasvaa hänen tietämyksensä omista kyvyistään, eikä hän ole riippuvainen vain ulkoisesta palautteesta. (Lummelahti 1995, 57 -58; Eloranta 2000, 74 - 75, 79; ks. myös Bandura 1997, 66; Opetushallitus 1999.)

Opettajankoulutuksessa minulle uutena asiana on tullut oppilaiden itsearviointi (ks kuvio 19). Aluksi suhtauduin siihen hieman epäilevästi. Pystyykö oppilas arvioimaan omaa oppimistaan? Tutkimukseni aikana olen saanut myönteisiä kokemuksia arvioinnista. Itsearviointia voidaan toteuttaa monella eri tavalla. Tunnin jälkeen opettaja voi pyytää oppilaita kertomaan, mikä työssä oli helpointa, vaikeinta tai mitä uutta opin. Erilaisia tehtäviä ja töitä voidaan katsella ja tutkia yhdessä. Niistä tehdään päätelmiä ja oppiminen muodostuu yhteiseksi kokemukseksi. Mielestäni opettajan antamassa arvioinnissa sekä itsearvioinnissa pitäisi myönteisen ja kannustavan palautteen osuus olla suurempi kuin heikkouksien tai puutteiden esiin nostaminen.



KUVIO 19. *Arvioin omaa työskentelyäni.* Arviointiin osallistuu myös opettaja ja vanhemmat. Tyttö O. 2-luokka, joulukuu 2000.

Luukkainen (1998) toteaa, että oman toiminnan arvioinnin tulee olla arkipäivää. Yksilötasolla arviointi on oman toiminnan reflektiivistä tarkastelua. Oppilas voi esim. kertoa päivän mukavimman kokemuksen. (Luukkainen 1998, 31-32.) Itse kysyin jokaiselta lapselta luontoretken mukavimman tapahtuman retkemme loppuvaiheessa. Oppilaat pystyivät antamaan vastauksen sen pitempään pohtimatta. Mikäli lapsella on konkreettinen käsitys siitä, mitä hän arvioi, onnistuu arviointi pieniltäkin oppilailta. Mielestäni arvioinnin pitäisi tapahtua myös ajallisesti lähellä arvioitavaa asiaa. "Eppuluokkalaisten" mielestä mukavinta retkellä oli ollut simpukan kuorien kerääminen tai lintujen kiikarointi. Mielestäni arviointi onkin hyvä aloittaa suullisen palautteen muodossa ja ohjata oppilasta vähitellen kirjallisen palautteen tekemiseen.

Itsearvioinnin etu on mielestäni se, että lapsi kokee voivansa itse vaikuttaa omaan työskentelyynsä. Samalla hänen itsetuntemuksensa kasvaa ja tieto siitä, millaisia asioita hän osaa ja missä tarvitsee vielä harjoitusta. Vertailemalla esim. alkuvuoden töitä loppukevään töihin oppilas näkee myös oman kehittymisensä. Omien vahvuuksien havaitseminen onkin tärkeä oppimisen motivaatiolähde.

4.7.3 Kirjoittamiskansio itsearvioinnin välineenä

Itsearvioinnin välineenä voi olla esimerkiksi portfolio (oppimistehtävien kokoelma). Portfolio toimii oppimisen arvioinnin selkeyttäjänä. Se voi sisältää kaikki oppimistehtävät tai oppilas on valinnut siihen tietyin perustein itselleen merkittävät tuotokset. Portfoliota oppilas voi täydentää omilla harrastuneisuutta kuvaavilla materiaaleilla. Portfolion avulla arvioinnin voi tehdä oppilas itse tai opettaja. Joskus luokkatoveri voi kertoa omia näkemyksiään portfolion sisällöstä. Ensisijaisesti portfolio auttaa oppilasta tekemään itsearviointia. Kansion tehtävistä hän näkee oman kehityksensä ja voi arvioida, missä asioissa on edistytty ja mitkä puolestaan tarvitsevat harjoitusta. Valitsemansa tehtävät oppilas esittelee opettajalle ja vanhemmilleen. (Pynnönen 1998, 102 - 103.)

Portfolion tekeminen vaatii aluksi opettajan ohjausta, mutta jos sitä käytetään säännöllisesti, oppii lapsi pian arvioimaan itseään totuudenmukaisesti. Itse yllätyin tutkiessani harjoitteluluokan oppilaiden itsearviointia kirjoitustehtävistä. Oppilaat olivat arvioineet todellisia taitojaan. Olisin itse arvioinut heidän työskentelyään samalla tavoin. Jälleen kerran huomasin sen, että lapsen kykyä ei pidä aliarvioida.

Kevät luonnossa -teeman kirjoitelmat koottiin "Kevätkansioksi". Jakson lopussa jokainen oppilas teki itsearvioinnin tekemistään tehtävistä. Oppilaat valitsivat yhden näistä kansionsa tehtävistä, joka oli omasta mielestä paras. Arviointikriteerejä olimme miettineet ensin yhdessä. Huomioitaviksi asioiksi nousivat esim. kirjoituksen selkeys ja siisteys, asiasisältö ja mielenkiintoisin tehtävä. Oppilailla oli 4-6 erilaista tehtävää, joista valinnan tekeminen sujui melko helposti. Sen jälkeen annoin lapsille itsearviointilomakkeen, jossa oli kaksi kysymystä. Tärkein kysymyksistä oli perustelujen kertominen omasta valinnasta. Sanoin oppilaille, että heidän pitäisi löytää vähintään kolme erilaista asiaa, miksi oli valinnut parhaimman tehtävänsä. Työskentelyn edetessä huomasin pian sen, että oppilaita olisi pitänyt paremmin ohjata perustelemaan valintaansa. Kolmen asian keksiminen tuotti monelle vaikeuksia. Tehtävä olisi saattanut olla helpompi, jos siinä olisi ollut 3-4 yksittäistä kysymystä, joihin oppilaat olisivat vastanneet. Oppilaille itselleen olisi muodostunut selkeämpi käsitys siitä, mitä he arvioivat.

Itse opin tästä tilanteesta sen, että alkuopetuksessa on ensisijaisen tärkeää konkretisoida ja yksinkertaistaa opiskeltavaa ainesta. Oppilaat tarvitsevat selkeän havainnon siitä, mitä he tekevät. Myönteinen kokemus itsearvioinnissa oli se, että oppilaat olivat löytäneet erilaisia perusteita valinnalleen. "No, kun se oli paras" - tyylisiä vastuksia ei monisteissa esiintynyt.

Perusteluista jäi erityisesti mieleen erään pojan kommentti: *"Kun siinä on niin hienoo kirjoitusta."* Mieleenpainuvan tästä perustelusta teki se, että Matti tarvitsi kirjoittamisessa vielä ohjausta ja rohkaisua. Perusteluissaan hän kuitenkin pystyi huomioimaan sen, että käsialalla ja ulkoasulla on lukijalle tärkeä merkitys. Tätä eivät olleet monet taitavatkaan kirjoittajat tuoneet esille omissa kommenteissaan. Sanallisen itsearvioinnin tekeminen kirjallisesti oli "eppuluokkalaiselle" vaativa tehtävä. Mielestäni oma ohjaukseni oli liian vähäistä suhteessa tehtävän laajuuteen. Tehtävän painoarvo olikin lähinnä itsearvioinnin harjoittelemisessa. Kevätkansion arvioinnin valmistuttua keräsin tuotokset itselleni opettaja-arviointia varten.

4.7.4 Kirjoitustaidon arviointia

Äidinkielen arvioinnin lähtökohta on kunkin luokan lähtötilanne ja oppilaiden erilaisuus. Opettajan on yhdessä oppilaiden kanssa sovittava tiedolliset ja taidolliset tavoitteet, joihin opetuksessa ja oppimisessa tähdätään. Kun oppimisessa korostetaan lapsen yksilöllisyyden

huomioimista, pitäisi arvioinnin olla sen mukaista. Arvioinnilla on tarkoitus tukea oppilaan myönteisen itsetunnon kehittymistä ja realistista kuvaa omista taidoista. Oppimistulokset ovat laadullisesti erilaisia, kun oppilaalle annetaan mahdollisuus arvioida itselleen merkityksellisiä tehtäviä. Arvioinnin pitäisi ohjata oppilasta itsenäiseen, luovaan ja kriittiseen ajatteluun. Esimerkiksi oppimiskansiota (~portfoliota) arvioidessaan tärkeintä ei ole sen ulkoinen muoto, vaan prossessi, jonka lapsi käy läpi arvioidessaan työskentelyään ja sen tuloksia. Äidinkielessä arviointi kattaa kaikki kuuntelun, lukemisen, puhumisen ja kirjoittamisen osa-alueet. Opettajan tehtävänä on kerätä järjestelmällisesti tietoa opiskelun etenemisestä. Näihin tietoihin opettaja voi perustaa oman arviointinsa. (Pynnönen 1998, 105; Linnakylä 1994, 22-26.)

Kirjoittamisen arviointi voi perustua joko tuotokseen tai kirjoitusprosessiin. Tuotosta arvioidessa on kiinnitetty huomiota esimerkiksi sisällön kiinnostavuuteen, tyyliin tai kielen käyttöön ja luettavuuteen. Kirjoittamisprosessia arvioitaessa on kiinnitetty huomiota ideointiin, suunnitteluun, luonnosteluun, tekstin muokkaukseen ja kielen viimeistelyyn. (Linnakylä 1994, 28.) Kirjoitelman sisällön arvioimisessa lapsi tarvitsee opettajan ohjeita. Kauppisen (1986) mukaan ohjeiden ei tarvitse olla konstikkaita. Sisällön köyhyyden yhtenä syynä voi olla se, ettei oppilas usko kirjoituksensa oikeastaan kiinnostavan ketään. Apu saattaa tulla yksinkertaisesta kehotuksesta; kertoisitko tästä vähän lisää; tästä olisi hauska kuulla enemmän; tästä olisi hyvä kertoa esimerkkeja; tulisiko mieleen lisää perusteluja jne. Punakynä voi tietysti kirjoittaa pelkästään myönteisiäkin kommentteja. (Kauppinen 1986,158.)

Kirjoitelmien pintarakennetta eli oikeinkirjoitusta voidaan tarkastella eri tavoin. Opettaja voi pyytää oppilasta lukemaan kirjoitelmansa ääneen, jolloin lapsi yleensä itse havaitsee virheitä. Aluksi hän huomaa sanavirheet, myöhemmin sanavälit ja lauseiden rakentamisen. Tutkimuksessani kokeilin myös harjoitusta, jossa oppilaat lukivat ja tarkastivat toistensa tekstejä. Jokainen merkitsi alleviivauksella virheelliset kohdat. Tämän jälkeen kirjoittaja korjasi oman tekstinsä. Oppilaat lukivat innolla toistensa tekstejä. Virheitäkin löytyi, joillakin enemmän toisilla vähemmän.

"Kommentit kaverin kirjoittamisesta tuntuivat aluksi aika kriittisiltä: "Eihän tästä saa mitään selvää!" tai "Mä en ymmärrä yhtään mitään!" Mietinkin, että teinkö väärin, kun annoin oppilaille mahdollisuuden korjata toistensa tekstejä. Negatiivinen palaute voi masentaa aloittelevaa kirjoittajaa. Toisaalta jollekin oppilaalle palaute

esim. puuttuvista sanaväleistä saattoi olla merkityksellisempää kaverin suusta kuultuna kuin opettajan huomauttamana. Kun alkuhämmennyksestä oli päästy ja oppilaat paneutuivat toistensa teksteihin, huomasin, että oppilaat keskustelivat innostuneesti toistensa kirjoitelmista ja positiivistakin palautetta annettiin."

(Päiväkirjamerkintä keväältä 2000.)

Arvioinnin lähtökohtana oli ajatus, että pääpaino pitäisi olla oppilaiden saavutusten esilletuomisessa ja tunnustamisessa. Tässä vaiheessa havaitsin myös opetukselle asetettujen tavoitteiden merkityksen. Ilman tavoitteita ei ole selkeää käsitystä siitä, mitä arvioidaan. Mitä selkeämmät arvioinnin kriteerit ovat (taustalla selkeät tavoitteet), sitä tarkemmin arviointi antaa tietoa. Arviointi on silloin luotettavaa ja sen avulla voidaan toimintaa suunnitella entistä paremmin jatkossa. Keskustelin luokanopettajan kanssa arvioitavista asioista, ennen kuin suunnittelin lomakkeen. "Kevät luonnossa"-jakson tavoitteena oli ollut kirjoittamiseen motivoiminen, sanavälien huomioiminen ja kirjoituksen siisti ulkoasu. Luokanopettaja hyväksyi ajatuksen, että voisin tarkastella kirjoitelmia lukuvuoden aikana ylläpidetyistä yleisistä kirjoittamisen tavoitteiden näkökulmasta.

Tärkeimmiksi kirjoittamisen arvioitaviksi asioiksi nousivat:

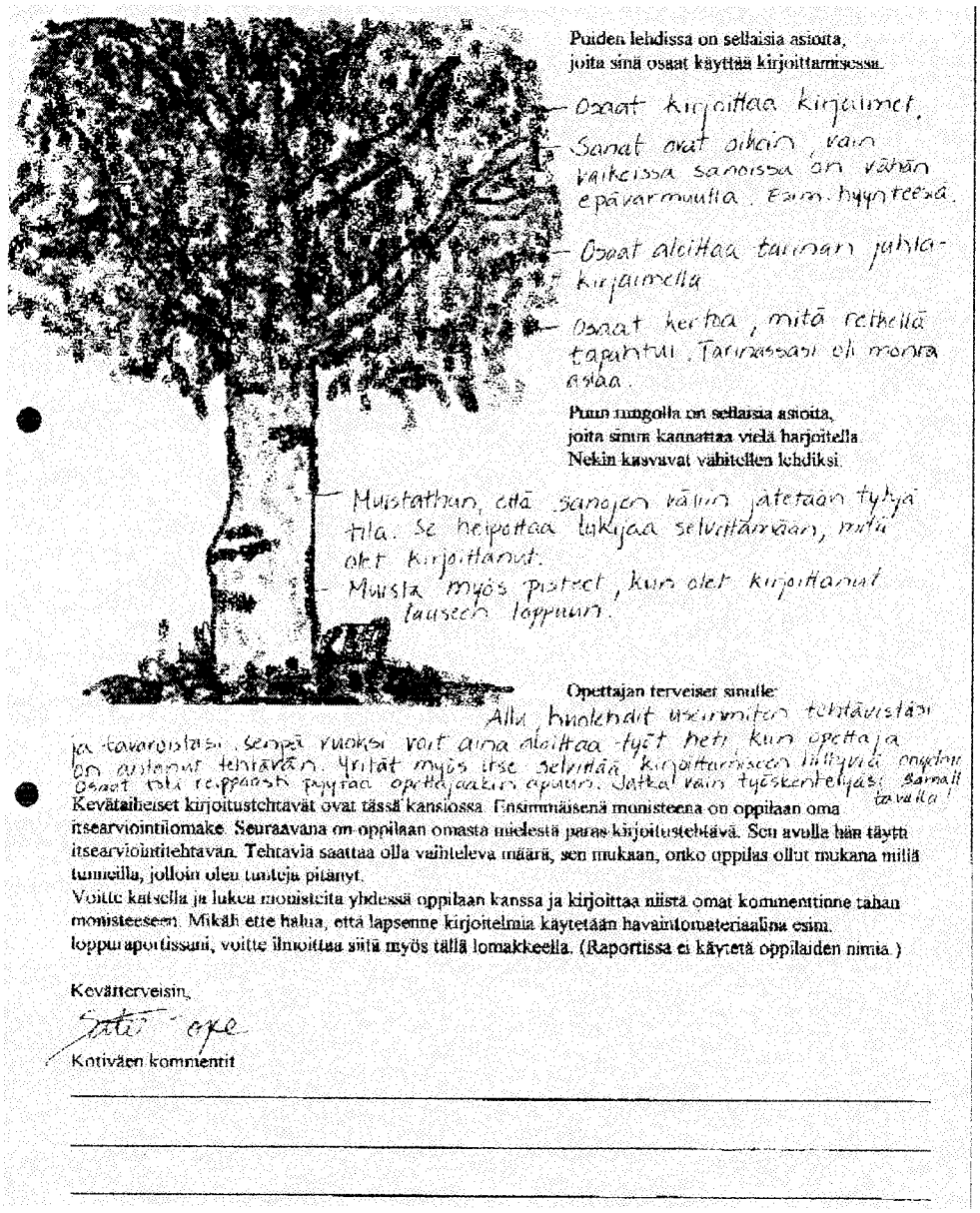
*kirjainten oikeinkirjoitus
*sanavälien huomioiminen
*"juhlakirjainten" (iso alkukirjain) käyttö
*pisteen käyttö
*tekstin siisteys (hyvän kynän ja kumin käyttö)
*kirjoitelman sisältö (pienen juonellisen/ymmärrettävän tarinan kirjoittaminen)

Halusin kirjoittaa arvioinnin sellaiseen muotoon, jotta se olisi oppilaalle selkeä ja ymmärrettävä. Sen piti antaa myös vanhemmille tietoa. Kevätteemasta keksin koivuaiheisen idean arvioinnin pohjaksi (ks. kuvio 20). Koivun vahvassa rungossa on niitä asioita, joissa oppilas tarvitsee vielä harjoitusta. Ne ovat kuitenkin vähitellen nousemassa ylös lehdistöön. Koivun lehdissä ylimmillä oksilla on niitä asioita, joissa oppilas on jo taitava.

Kaikilla ensimmäisen luokan oppilailla oli kirjainten oikeinkirjoitus hallinnassa ja monet oppilaista osasivat kirjoittaa sanat oikein. Tarinan kirjoittaminen tai asian selostaminen onnistui kaikilta oppilailta. Alimmilla oksilla olivat juhlakirjainten ja pisteen käyttöön liittyvät

kirjoitusasiat. Arvioinnin loppuun kirjoitin vielä oppilaalle henkilökohtaisen palautteen hänen kirjoittajantaidoistaan. Siinä oli mahdollisuus antaa oppilaalle myönteistä kannustusta huomioimalla hänen omia vahvuuksiaan.

Arvioinnin valmistuttua jaoin kansiot oppilaille. Jokainen oppilas halusi välttämättä lukea opettajan kirjoittaman palautteen. Kuulin erään tytön kertovan ystävälleen omasta palautteestaan. Liisa oli iloinen siitä, että kirjainten oikeinkirjoitus oli paras. Hän oli siis osannut tulkita "kirjoituskoivua" oikein.



KUVIO 20. *Kirjoituskoivu.* Kevät luonnossa -teeman arviointi.

Poika P. 1-luokka, toukokuu 2000.

Nähdessään lapsensa töitä vanhemmat havaitsevat lapsensa tiedollisen ja taidollisen kehityksen. Omalta osaltaan he voivat vahvistaa lapsen myönteistä kehittymistä ja tarvittaessa auttaa lasta oppimiseen liittyvien ongelmien selvittämisessä. Esimerkiksi kirjoituskansiossa oli joillakin oppilailla puutteita. Tehtäviä puuttui, papereita oli sotkettu tai tehtäviä oli tehty huolimattomasti. Sellaiseen kansioon liitin viestin, joka sisälsi myös ohjeen yleisesti koulutehtäviin asennoitumisesta. Mielestäni on tärkeää, että vanhemmat ja oppilaat saavat todellista palautetta koulutyöskentelystä. Sen olen yrittänyt pitää mielessäni, että kritiikkiä voi esittää tekemisestä, mutta lapsen persoonaa en arvostele.

Sanallisen arvioinnin antamisesta opin erityisesti sen, miten vaikeaa palautetta on antaa. Tuononen (1998, 77) toteaa, että oppilaan tulee saada arvioinnista mahdollisimman yksilöllisiä rakennustarpeita omalle kasvulleen. Mietin sanojen ja lauseiden muotoja pitkään. Lopputulokseen en ollut aivan tyytyväinen, sillä kommenttien aitous, yksilöllisyys ja selkeys oli vaikea huomioida jokaisen oppilaan kohdalla. Huomasin jossakin vaiheessa toistavani samoja lauseita. Mielestäni arviointi kuitenkin selkiytyi, mitä useamman kommentin olin kirjoittanut. Työn päätyttyä totesin itsekseni, että en olisi uskonut sen olevan niin työlästä!

4.7.5 Yhteistyö kotien kanssa - vanhempien näkemys lapsen kirjoittamisesta

Halusin antaa arviointilomakkeessa tilaisuuden myös vanhemmille kertoa mielipiteensä kansion sisällöstä ja lapsen kirjoittamisesta. Sukeutuva lukutaito -käsitteen ymmärtäminen ja sen käyttäminen opetusta suunniteltaessa liittää kodin ja varhaiskasvatuksen antamat kokemukset ja opetukset tiiviisti koulumaailmaan (ks. Genisio, Bruneau & Casbergue 1998). Lasta ei jätetä oppimaan asioita yksin, vaan oivaltaminen syntyy itsenäisesti aikuisen tuella. Kielellisen kehityksen ongelmat eivät aina johdu puutteellisista kirjallisista kokemuksista, vaan taustalla saattaa olla kyvyttömyys ymmärtää ohjeita ja konstruoida uutta tietoa. Koska opetuksen lähtökohtana ovat lapsen aiemmat tiedot ja taidot, syntyy kodin ja koulun välille luonteva dialogi. Yhteiseksi kasvatustavoitteeksi nousee äidinkielen taitojen kehittäminen. Vanhemmat ovat tervetulleita seuraamaan kouluopetusta ja heillä on oikeus tietää lapsensa edistymisestä.

Yhteisten tavoitteiden eteen työskenteleminen auttaa lasta kehittymään taitavaksi kielenkäyttäjäksi. Sanallinen arvio antaa vanhemmille paremman käsityksen siitä, mitä lapsi osaa ja mihin hänen pitäisi kiinnittää erityistä huomiota. Arviointi auttaa vanhempaa tukemaan paremmin lapsen koulutyötä. (Autio 1998, 88.)

Kevätkansion avulla vanhemmat saivat tutustua lapsensa kirjoittamiseen. Tarkoituksenani oli osoittaa vanhemmille näiden tehtävien kautta, miten monenlaisia asioita lapsi jo osaa. Arvioinnin avulla hahmottuvat selkeämmin lapsen kiinnostuksen ja lahjakkuutensa kohteet sekä se, miten lapsi itse arvioi osaamistaan ja oppimistaan (Autio 1998, 89). Poimin vanhempien kommenteista muutaman esimerkin, joilla halusin osoittaa, miten edellä mainitut teoreettiset pohdinnat muuttuvat käytännöksi.

> *"Kiva huomata, että kirjoittaminenkin alkaa jo alkuvaikeuksien jälkeen sujua, sanat vaan tahtovat vielä helposti mennä yhteen eli "Kalle" ei muista jättää sanojen väliin välejä."* (Vanhempi 1. Toukokuu 2000.)

Mielestäni tämä kommentti kertoo siitä, että vanhemmat seuraavat Kallen kirjoittamisen kehittymistä ja ovat mielissään vuoden aikana tapahtuneesta edistymisestä. Vanhemmat ovat huomioineet, että lapsen kirjoituksessa sanavälit unohtuvat. Tämän tiedostamalla he voivat auttaa Kallen kirjoitustaidon kehittymistä kiinnittämällä pojan huomion sanaväleihin. Seuraavassa kotiväen kommentissa on havaittavissa vanhempien mielenkiinto lapsen koulutyötä kohtaan. Opettajakin saa viestistä tietoa, millaisia asioita lapsi kotonaan tekee.

> " *Hyvä, että välillä tulee kivojakin viestejä, että "Hanna" on oppinutkin jotain vuoden aikana. Meidän mielestä on oppinut paljonkin sekä kirjoittamaan että lukemaan. Vielä, kun malttaisi tehdä kunnolla, osaisi jos malttaisi. Mutta aina olisi jotain muutakin puuhaa. Lukee kyllä mielellään kaikenlaisia kirjoja meillekin."* (Vanhempi 2. Toukokuu 2000.)

Vanhemmat antoivat mielestäni aitoa ja totuudenmukaista palautetta lapsensa kirjoittamisesta ja muusta oppimisesta. Pääasiassa viesteissä oli asiaa lapsesta ja hänen taidoistaan. Muutamat vanhemmat antoivaat palautetta myös opettajalle. Poimin tähän yhden kommentin, joka on mielestäni asiallinen ja varteenotettava.

> *"...erilaiset kirjoitustehtävät oikein hyviä toivottavasti pikkuhiljaa uskalletaan näyttää myös kirjoitusvirheet. Lapset eivät nujerru, vaikka joutuvat korjaamaan ne!"* (Vanhempi 3. Toukokuu 2000.)

Tästä palautteesta ymmärsin sen, miten tärkeää on tiedottaa vanhemmille opetukseen liittyvistä tavoitteista. Omassa kevätprojektissani tavoitteena oli motivoida oppilaita kirjoittamaan erilaisten tehtävien avulla. Kirjoitelmissa ei ollut tärkeintä oikeinkirjoitus, vaan kirjoittaminen sinänsä. Kodin ja koulun välille voi vastaavissa tilanteissa syntyä ristiriitoja. Väärinymmärtämisen välttämiseksi opettajan pitäisi informoida vanhempia siitä, mihin opetuksella pyritään. Jokivarren "eppuluokalla" kierrätettiin koulun opetussuunnitelma jokaisen oppilaan kotona. Näin haluttiin tiedottaa vanhemmille koulun tavoitteista heti koulun alkaessa. Vanhempien vastuulle jäi se, miten hyvin siihen perehdyttiin.

4.8 Opettajan toiminta oppitunnilla

4.8.1 Opettamista vai oppimisen ohjaamista?

Korkeamäen (2000, 61) mukaan kielellisiä valmiuksia harjoitettaessa opettajan rooli on mallintaa ja ohjata. Mitä selkeämpi käsitys hänellä on luku- ja kirjoitustaidon oppimisen edellytyksistä sitä paremmin opettaja osaa auttaa oppilaitaan lukemaanoppimisessa Mitä useampia opetusmenetelmiä opettaja hallitsee, sitä paremmin erilaisten oppijoiden auttaminen toteutuu. Useiden opetusmentelmien hallinta ei kuitenkaan yksin riitä vaan oppimiseen vaikuttaa lapsen yksilöllinen kyky ja tapa käsitellä tietoa. (Siiskonen, Aro & Holopainen 2001, 73.)

Oppiminen on sosiaalisten, emotionaalisten ja älyllisten toimintojen ketju, jossa oppijan henkilökohtaiset kokemukset ovat merkittäviä. Lapsen oppimisen halun virittämiseen ei yleensä riitä, että opittavat asiat perustellaan tulevaisuudessa vastaantulevista tilanteista, vaan oppilaat tahtovat tietää, mihin he tarvitsevat opittavia asioita juuri sillä hetkellä tai lähitulevaisuudessa. John Deweyn (1859 - 1952) mielestä opetuksen pitää yhdistyä arkitodellisuuteen projektityöskentelyn ja ongelmanratkaisua painottavien menetelmien avulla. Oppimistuloksia saavutetaan, kun lapsi saa itse toimia uusien asioiden parissa ("learning by doing"). (Sahlberg 1996, 189 - 190.)

Oppiminen ei ole vain uuden tiedon hankintaa vaan lapsen oppimiskykyyn vaikuttaa tehtävien ohjeiden selkeys ja oppitunnille asetetut sosiaaliset vaatimukset (Taylor 1993, 17). Oppiminen on siis ennen kaikkea tunne-elämään vaikuttava kokemus. Onnistumisen tai epäonnistumisen kokemusten myötä lapsen tietoisuus itsestään oppijana kasvaa. Nämä kaikki vaikuttavat lapsen minäkäsitykseen ja sen myötä arkipäivän oppimistilanteisiin. Jos tunne-

elämän osuus opetuksessa sivuutetaan, ei tehokkainkaan opetus tai harjoitus tuota pysyvää ja tilanteesta toiseen siirtyvää vaikutusta. Sen vuoksi opettajan avaintehtävänä on tunnistaa lapsen tunteet ja tietää, kuinka lapsi reagoi erilaisiin tilanteisiin. (Ahonen, Aro & Siiskonen 2001, 56 - 57.) Esimerkiksi oppimisen alkuvaiheessa, alkuopetusluokilla, luodaan toiminnallisella otteella ja sallivalla asenteella myönteisiä kokemuksia oppimisesta. Koulumyönteisyyden ja motivaation avulla lapsi suoriutuu myöhemmin vaatimustason kasvaessa vaikeimmistakin tehtävistä, eivätkä satunnaiset epäonnistumiset lannista itsetuntoa. (Leimu 1993, 23 - 26.)

Opetuksen painopiste siirtyy opettamisesta oppimiseen, jolloin lapsen toiminta (psykomotoriset taidot) ja ajattelu (kognitiiviset taidot) ovat opetuksen lähtökohtana. Oppiminen perustuu lapsen aikaisempiin käsityksiin, uusiin kokemuksiin, niistä syntyneisiin havaintoihin ja lopulta käsitteet rakentuvat uudelleen. Lasten keskinäinen sekä aikuisen ja lasten välinen vuorovaikutus on keskeinen väline uusien mielikuvien ja oivallusten syntymiselle. Tämän lapsikeskeisen pedagogiikan tavoitteena on luoda tutkimiseen innostava ja kokemuksia synnyttävä oppimisympäristö. Toimivassa oppimisympäristössä on huomioitu lapsen valmius, työskentelyn fyysiset mahdollisuudet ja motivaatio. Näistä tekijöistä syntyy oppimismotivaatio, joka herättää ja ylläpitää lapsen mielenkiintoa uusia asioita kohtaan. Tahto ottaa selvää tulee lapsesta itsestään. (Korkeamäki 1997, 33; Opetushallitus 2000, 8; Heinonen 1993, 55; Kangassalo 2000, 67 - 68.)

Tässä tutkimuksessa opettaja toimii lähinnä oppimisen ohjaajana. Opettajan tehtävänä on toimia aloitteentekijänä, joka suuntaa oppijan mielenkiinnon opittavaan asiaan ja luo tilanteeseen sopivan oppimisympäristön. Ohjattu oppimiskokemus muodostuu oppimisen tarkoituksellisuudesta, vastavuoroisuudesta ja merkityssisällöstä. Ohjattu oppimiselämys on käyttökelpoinen erityisesti silloin, kun oppimisen toivotaan muuttavan oppijan kognitiivisen prosessoinnin eri osatekijöitä, esimerkiksi harjoiteltaessa kirjoittamista kirjaintasolta sanatasolle. Ohjaajan tehtävä on tiedostaa, mihin kulloisellakin oppimistilanteella pyritään sekä suhteuttaa opetus oppilaiden kehitystason mukaisesti. Hänen pitää tietää, mikä merkitys opetettavalla asialla on oppilaalle itselleen nyt ja tulevaisuudessa. Kirjoittamista ohjatessani ei tavoitteena ole oppilaiden välinen kilpailu tai paremmuusjärjestykseen asettaminen vaan tärkeämpää on, että vuorovaikutuksen avulla oppilas tulee tietoiseksi ihmisten välisestä erilaisuudesta ja oppii samalla tuntemaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Ohjaajana minun tehtävänäni on johdattaa oppilaita opiskelemaan päämäärätietoisesti ja etsimään itselleen haasteellisempia tehtäviä. (Kivi 1994, 49, 51.)

4.8.2 Oppimisvaikeudet ja opettamisen ongelmia

Lapsikeskeisen opetuksen toimivuus ei aina ole ongelmatonta. Kaikki lapset eivät välttämättä osoita innokkuutta oma-aloitteeseen oppimiseen. Lasten aikaisemmat kokemukset oppimisesta voivat olla ristiriidassa nykyisen toiminnan kanssa. Käytännön opetustyössä havaitsin, että toisinaan on myöskin mahdotonta vastata samanaikaisesti kaikkien luokassa olevien lasten tarpeisiin.

Ongelmia voi syntyä myös lapsen kiinnostuksen kohteisiin rakentuvasta opetuksesta. Työskentely voi tuntua lapsista päämäärättömältä tai merkityksettömältä. Kirjoittaminen vaatii pitkäjänteisyyttä tehtävien suorittamisessa ja oikeita työskentelytapoja, joiden harjoittaminen ei välttämättä ole lapsista kovin miellyttävää. Opettajan tehtävänä on valita oppisisältöjä ja työskentelymuotoja siten, että lapsi voi paneutua opittavaan asiaan kokonaisvaltaisesti ja syvällisesti. Tällöin toiminta ei ole vapaata ajelehtimista merellä vaan opettaja luotsaa oppilaita yhdessä eteenpäin ja oikeaan suuntaan. Opettajan tietoisuus työstään ja toiminnastaan on lapsikeskeisen pedagogiikan punainen lanka. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 42 - 53.)

Jokainen lapsi toimii omien kykyjensä mukaisesti kohdatessaan uusia asioita. Monet eivät kuitenkaan pysty hyödyntämään kaikkia kykyjään, eivät edes lahjakkaat lapset. Opettaja ei voi tietää lapsen oppimiskyvyn rajoja, mutta käytännössä ne usein näkyvät turhautumisena ja epäonnistumisena. Jos oppimisessa ei lasten mielestä ole mitään järkeä tai mielekkyyttä, he eivät pysty asennoitumaan opiskeluun myönteisesti eivätkä kykene ymmärtämään opittavaa uutta tietoa. Epäonnistuminen voi johtua siitä, että lapset eivät pysty voittamaan oppimisen esteitä tai he eivät ole oppineet oppimaan. Näiden ongelmien ratkaisemiseksi lapset tarvitsevat opettajan apua. Opettaja voi auttaa lasta tunnistamaan oppimisen mahdollisia esteitä. Lapsen kanssa voi keskustella siitä, miksi kirjoittaminen on helppoa tai vaikeaa. Onnistuneeseen oppimiseen kuuluu lasten auttaminen ajattelun korkeammalle eli ymmärryksen tasolle. Lapsia autetaan hahmottamaan käsitteitä ja jäsentämään ajatuksiaan esim. siten, että lapset kertovat ja selittävät tietojaan, antavat ohjeita asioiden tekemiseksi, etsivät tietoa erilaisista lähteistä tai lukevat ja kirjoittavat satuja, tarinoita, runoja ym. Selkeät ohjeet, oikeat työskentelyvälineet ja ongelmien pohtiminen yhdessä voi avata portteja oppimisen tielle. (Ikonen 2000, 26 - 33.)

4.8.3 Opettajan rooli oppilaiden keskuudessa

Luokkakokojen kasvaessa oppilaiden erilaisuuden huomioiminen vaatii opettajalta alati muuttuvien tilanteiden hallintakykyä. Luukkainen (1998) toteaa, että opettajan oma persoona työvälineenä korostuu. Opettajan hyvä ja tasapainoinen itsetunto ovat olennainen osa ihmissuhdetaitoja. Hyvän itsetunnon omaava opettaja uskaltaa ja haluaa laittaa itsensä likoon. Omalla esimerkillään opettaja innostaa oppilaitaan kannustaa etsimään uutta. Luovuudelle uskalletaan antaa tilaa. (Luukkainen 1998, 22-23.)

Mielestäni opettajan rooli on olla ensisijaisesti aikuinen oppilailleen. Opettaja on käyttäytymisen ja asenteiden esikuva. Mitä pienemmästä oppilaasta on kysymys, sitä suurempi merkitys oman opettajan toiminnalla on. Vakuuttava tai osallistuva käyttäytyminen vaikuttaa ryhmään eri tavalla. Vakuuttavasti käyttäytyvä opettaja pitää oppilaitaan kykenemättöminä itsenäiseen toimintaan. Tällöin opettajan ja oppilaiden välille ei synny luottamuksellista suhdetta. Toiminta on opettajan ohjauksella suoraviivaisesti tavoitteisiin pyrkivää. Opettaja luo riippuvuussuhteen oppilaisiinsa. Osallistuvan opettajan käyttäytymisessä näkyy oppilaiden huomioiminen tasavertaisena yhteisön jäsenenä. Opettaja myös itse kokee olevansa ryhmän jäsen, hän rohkaisee oppilaitaan tekemään päätöksiä, ilmaisemaan itseään ja keskustelemaan erilaisista tilanteista. Opettajan rooli muuttuu vähemmän keskeiseksi, kun oppilaat alkavat vastata omasta toiminnastaan. (Schmuck & Schmuck 1997, 5-6.)

Itse koen opettajuuden kasvuna yhdessä oppilaiden kanssa. Opettaja joutuu joka päivä ratkaisemaan erilaisia tilanteita, ottamaan kantaa ja tekemään päätöksiä puolesta ja vastaan. Opettaja on vastuussa oppilaistaan ja joutuu joskus tekemään sellaisiakin päätöksiä, jotka eivät miellytä kaikkia oppilaita. Opettajan on kestettävä sekin, ettei hän voi aina toteuttaa jokaisen oppilaan tahtoa. Koppisen (1996) mukaan opettaja tukee oppilaan aikuiseksi kehittymistä pysymällä aikuisena osapuolena kaikissa tilanteissa. Edellytyksenä on, että opettaja pitää huolen omasta aikuistumisprosessistaan ja on tietoinen sen eteen- taakse liikkeestä.

Ryhmänjohtajana opettajan keskeisimmät ja tärkeimmät toimintatavat ovat oman kokemukseni perusteella johdonmukaisuus esim. sääntöjen noudattamisessa. Kaikilla oppilailla pitäisi olla samat oikeudet ja velvollisuudet. Opettajan tehtävänä on huolehtia siitä, että ne toteutuvat. Yhtä tärkeänä pidän oikeudenmukaisuutta. Oppilaita pitäisi kohdella tasa-arvoisesti. Se onkin vaikeaa, sillä luokassa on aina oppilaita joiden kanssa tulee helpommin

toimeen kuin toisten. Mielestäni oppimisen perusta on se, millaisena oppilas kokee olonsa luokassa. Onko hän hyväksytty muiden joukkoon? Kuuntelevatko muut hänen mielipiteitään? Arvostetaanko hänen kannanottojaan?

4.9 Opetustyöni arviointia

Ammatillisen kehittymisen edellytyksenä on opettajan oman työn reflektointi. Reflektio (itsearviointi) on väline, jonka avulla opettaja voi "peilata" omaa työskentelyään luokassa. Tarkoituksena on opettajan omien kokemusten, tietojen ja taitojen arvioiminen käytännön työssä. Näiden tulosten seurauksena opettaja voi muuttaa työskentelytapojaan ja samalla luottamus ja varmuus omista taidoista kasvaa. "Tutkivan työotteen" tavoitteena on parantaa työn hallintaa. Työn sujuminen merkitsee sitä, että työssä voi paneutua työn kehittämiseen innostuneesti ja luovasti. Työtä pitää arvioida toisinaan kriittisestikin, sillä tarkoituksena on oppia omista ajattelu ja toimintatavoista. Reflektiivinen tutkiminen ja työote merkitsevät käytännössä ihmettelyä, pysähtymistä, kohtaamista ja uudelleen suuntautumista. Reflektoinnin tavoitteena on kasvattaa ihmisen luottamusta omiin kykyihinsä. Esimerkiksi koulussa opettajat voisivat alkaa käyttää sellaisia opetusmenetelmiä, jotka he ovat havainneet oppimista edistäviksi. Omaan ammattitaitoon luottaminen auttaa pääsemään irti auktoriteeteista esim. oppikirjoista, jotka voivat liiaksi rajata opettajan ajattelua tai antaa jopa väärää tietoa. (Ojanen 1996, 51 - 52; Ojanen 2000, 25 - 27, 76; Patrikainen 1999, 150.)

Opettajaharjoittelujaksojen ja tämän tutkimuksen edetessä oivalsin itsearvioinnin merkityksen opettajalle. Itsearvioinnin avulla opettajan on mahdollista lähestyä itseään ihmisenä ja kasvatuksen ammattilaisena. Reflektoimalla, tutkimalla ja tarkkailemalla itseään eri tilanteissa opettajalla on tilaisuus syventää ymmärtämystään sekä teorian että käytännön tasolla. Omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnustaminen auttaa kehittymään opettajana. Ammatillisen pätevyyden kasvaessa paranee myös valmiudet vastata oppilaiden asettamiin haasteisiin ja kehitystehtäviin. Opettajan ja oppilaan avoin vuoropuhelu ja arviointi tekee oman toiminnan kriittisenkin tarkastelun mielekkääksi ja antaa rohkeutta uusien kehitystehtävien laatimiselle ja toteuttamiselle. (Minkkinen 1998, 103-104.)

Opettajan työ on reflektoivaa käytännön toimintaa, joka kohdistuu ammatin määräämälle alueelle ja onnistuakseen vaatii suhteellisen paljon käytännön harjoittelua. Niinpä opettajan osaamisen ulottuvuuksista puhuttaessa on perusteltua puhua opettajan ammattitaidosta eikä esimerkiksi tiedosta tai käyttötiedosta. Opettajan ammattitaito

muodostuu siitä, että hän osaa tilanteiden vaihtuessa saada aikaan mahdollisimman paljon sellaista toimintaa, joka auttaa oppilaita työskentelemään omaa oppimistaan edistävästi. Pelkkä tiedon hallitseminen ei riitä, vaan opettajan tarvitsee monitahoista osaamista kyetäkseen toimimaan oppimisen edistäjänä. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 45 - 46.)

Lähtökohtanani on, että selkeät ja yksinkertaiset tavoitteet jokaisessa oppimistilanteessa helpottavat arvioinnin tekemistä. Tavoitteenani on saada tietoa oleellisista oppimisen osa-alueista. Esimerkiksi, miten käyttämäni opetusmenetelmät vaikuttavat lapsen oppimiseen.

Omissa ajatuksissani suunnittelu ja arviointi kulkevat käsikädessä. Samalla, kun suunnittelen työtäni, arvioin sen toteuttamiskelpoisuutta. Usein ajattelen toteuttamista koko lapsiryhmän kannalta joskus tulee mieleen myös yksittäinen oppilas. Toimintavaihtoehtoja on yleensä useita ja yritän miettiä niistä aina tilanteeseen sopivimman menetelmän. Aina etukäteen suunniteltu työtapa ei vastaakaan tarkoitusta. Tuntityöskentelystä voin arvioida, millaisiin tuloksiin päästään. Toisinaan joudun tunnin aikana vaihtamaan suunnitelmaa, kun huomaan, että oppilaat eivät pysty omaksumaan asiaa. Itse yritän kehittää omaa työtäni arvioinnin kautta. Mikäli työ on sujunut hyvin sen vaistoaa oppilaista ja omasta tunteesta. Huonosti toimineen tilanteen jälkeen olo on epävarma ja ärtynyt. Olen yrittänyt opetella korjaamaan omia virheitäni. Se tarkoittaa, että olen opetellut sietämään epäonnistumista. "Lyttyyn" menneet tilanteet olen analysoinut kotona ja olen miettinyt uuden tavan toteuttaa opetusta. Muutaman kerran opettajaharjoittelun aikana olen toistanut asian uudella tavalla. Yleensä opetus on silloin kohdannut oppilaat paremmin ja itse olen saanut tunteen, että olen kehittynyt työssäni.

Omaa työtäni haluaisin kehittää erilaisten haasteiden avulla. Olen huomannut, että joskus voi kokeilla sellaisia asioita, missä ei itse ole paras. Onnistumisen kokemuksilla näitä vaikeita asioita voidaan ylittää ja samalla motivaatio ja into omaa työtä kohtaan lisääntyy.

Opettajan oma suhtautuminen arviointiin ratkaisee sen, millaiseksi koulun arviointikäytäntö muodostuu. Scheinin (1995) toteaa, että opettajan persoonallisuus on hänen työvälineensä ja opetuksen arviointi merkitsee sekä arvioijana että arvioinnin kohteena olemista. Palaute saattaa koskettaa joskus kipeästi ja kiusallisen läheltäkin. Arviointi kannattaa kuitenkin tehdä aina itse ja hyvin, sillä ennemmin tai myöhemmin muut tahot tekevät sen. Opettajan taholta se voi johtaa selittelyihin, puolusteluihin ja sisäänpäin kääntyneisyyteen. (Scheinin 1995, 76.) Mielestäni tärkeintä olisi muistaa, että arviointi tuottaa uutta tietoa koko koulun ja ennen kaikkea yksittäisen oppilaan hyväksi. Koulun pitäisi

pysyä muun yhteiskunnan kehityksen mukana ja vastata ajan haasteisiin. Opettajalla on tässä tehtävässä keskeinen rooli, mutta hänen ei välttämättä tarvitse tehdä sitä työtä yksin. Uudistuminen onnistuu parhaiten, jos opettajan tukena ja taustalla on koko koulun työyhteisö. (Luukkainen 1998, 124.)

5 MALLI ALKUOPETUKSEN KIRJOITTAMISESTA

5.1 Käyttöteoria

Kirjoittamisen käyttöteorian kehittelyssä opettaja tarvitsee monipuolista tietoa opetusteorioista ja niiden soveltamisesta käytäntöön. Pelkkä konstruktivistinen ajattelu ei muuta opetusta oppilaslähtöiseksi. Tarvittaan teoreettista tietämystä, jonka varaan voidaan rakentaa tavoitteellinen opetus. Vaihtelevien työtapojen (kokonaisopetus, opettajajohtoinen opetus, lapsikeskeinen oppiminen, ryhmätyöskentely ja yksin opiskelu) avulla voidaan tukea eri tavalla oppivien lasten oppimista. Työtavan valinnalla ratkaistaan oppimisen laatu. Tutkimuksessani havaitsin, että uuden opetusmenetelmän käyttö vaatii opettajalta rohkeutta ja epävarmuuden sietokykyä. Samalla se kuitenkin voi tarjota jollekin oppilaalle avaimen oppimiskokemukseen. (Lahdes 1997, 153; Patrikainen 1999, 148.)

Uuteen työskentelymenetelmään siirtymien vaatii myös kokemusta opetustilanteiden järjestelystä ja lapsiryhmän ohjaamisesta. Siirtyminen ohjaavaan kirjoittamisenopetukseen on tapahtunut vähitellen. Toiminnan myönteiset kokemukset ovat kannustaneet jatkamaan, kun taas epäonnistumiset ovat pysäyttäneet pohtimaan. *"Olenko oikeilla jäljillä?" "Oppivatko lapset minun menetelmälläni kirjoittamista?"* Nämä kysymykset ovat pyörineet mielessä koko tutkimusmatkani ajan. Käyttöteoriani on syntynyt näiden kokemusten summana.

Käyttöteoriani on syntynyt erilaisten tapahtumien sarjana ja opettajakokemusteni tuloksena. Käyttöteoria on Ojasen (2000) mukaan eräänlainen sisäänrakennettu säännöstö tai ohjausjärjestelmä, joka enimmäkseen toimii tiedostamattomalla tasolla. Yksilön omat arvot ja näkemykset ovat keskeiset elementit käyttöteorian muodostumisessa. Käytännössä käyttöteoriaa tutkiessaan ihminen alkaa ymmärtää niitä arvoja, uskomuksia ja tietoja, joihin hänen toimintansa pohjautuu. Esimerkiksi kirjoittamisen käyttöteoriaa muotoillessani ovat kyseessä ovat minun itseni kirjoittamiselle antamani merkitykset, teoriat ja opettajaharjoittelussa saamani kokemukset. Tutkimuksessani käyttöteoria on merkinnyt käytännön ja teoriatiedon yhdistämistä. Käyttöteoriani muodostumista on ohjannut ajatus: "Miten voisin kehittää alkuopetuksen kirjoittamista oppijakeskeisemmäksi lähtökohtana lapsen yksilölliset taidot?" (Ojanen 2000, 13- 14, 86.)

Käyttöteorian muodostuminen on edennyt askel askelmalta, opettajaharjoittelusta toiseen. Edellisen harjoittelun kokemukset ovat siirtyneet uuden harjoittelun lähtökohdaksi. Opetusta suunnitellessani olen valikoinut opetukseen niitä asioita, jotka ovat olleet minulle tärkeitä. Joitakin asioita on jäänyt ottamatta huomioon, esimerkiksi oikeinkirjoituksen korostaminen. Nämä valinnat vaikuttavat suoraan oppilaisiin. Tällä tavoin ajateltuna opettajan toimintaa ohjaavat käsitykset ovat osa hänen toimintaansa. Tiedostamaton tieto ja erilaiset rutiinit ovat vahvasti mukana opettajan arkipäivän toiminnassa. Se, minkä itse koen tärkeäksi, ei välttämättä ole oppilaille merkityksellistä. Tällä perusteella käyttöteoria ei mielestäni voi syntyä hetkessä, eikä se toisaalta voi olla pysyvä toimintatapa. (Moilanen 2001, 77 - 78.)

5.2 Käyttöteoria kirjoittamisesta alkuopetuksessa

Tutkimustuloksistaan Linnakylä (1983) havaitsi, että kirjoittamisen tavoitteet ja arviointi näyttävät sekä opetussuunnitelmissa että opetuskäytännössä heijastavan rakenteeltaan didaktisesti edistyksellisempää linjaa kuin kirjoittamisen opetuksen menetelmät. Opetussuunnitelman ja opetuskäytännön kehittämisen kannalta tavoitteet, menetelmät ja arviointi olisi kuitenkin syytä rakentaa samoin didaktisin perustein. Tavoitteissa opettajat painottavat prosessikeskeistä opetusainesta, jossa pyritään kehittämään oppilaan monipuolista kirjallista ilmaisutaitoa. Sen sijaan opetuksen menetelmät ovat didaktisesti perinteisempiä tuotoksen tarkastelun ja palautteen antamiseen tähtääviä toimenpiteitä. Kirjoittamisen eri osatekijöiden arvioinnissa opettajat painottavat tavoitteellista ja pitkäjänteistä opiskelua sekä kognitiivista kehittymistä. Useimmiten hyvin kirjoittaneet oppilaat arvostivat eri strategioita vielä opettajaansa enemmän. Oppilaan onnistuminen kirjoittamisessa on vahvemmin yhteydessä hänen omiin arvostuksiinsa kuin yksimielisyyteen opettajan kanssa. Näin opetuksen tulisi sisältää kirjoittamistaitoa ja sen oppimista arvostavaa aineksia. Parhaat tulokset saavutetaan eri strategiatyyppien monipuolisella käytöllä. Ei ole niinkään suotavaa käyttää ääripäiden puhtaita strategioita kuin vaihtelevasti molempia toimintamuotoja. (Linnakylä 1983, 318-325.)

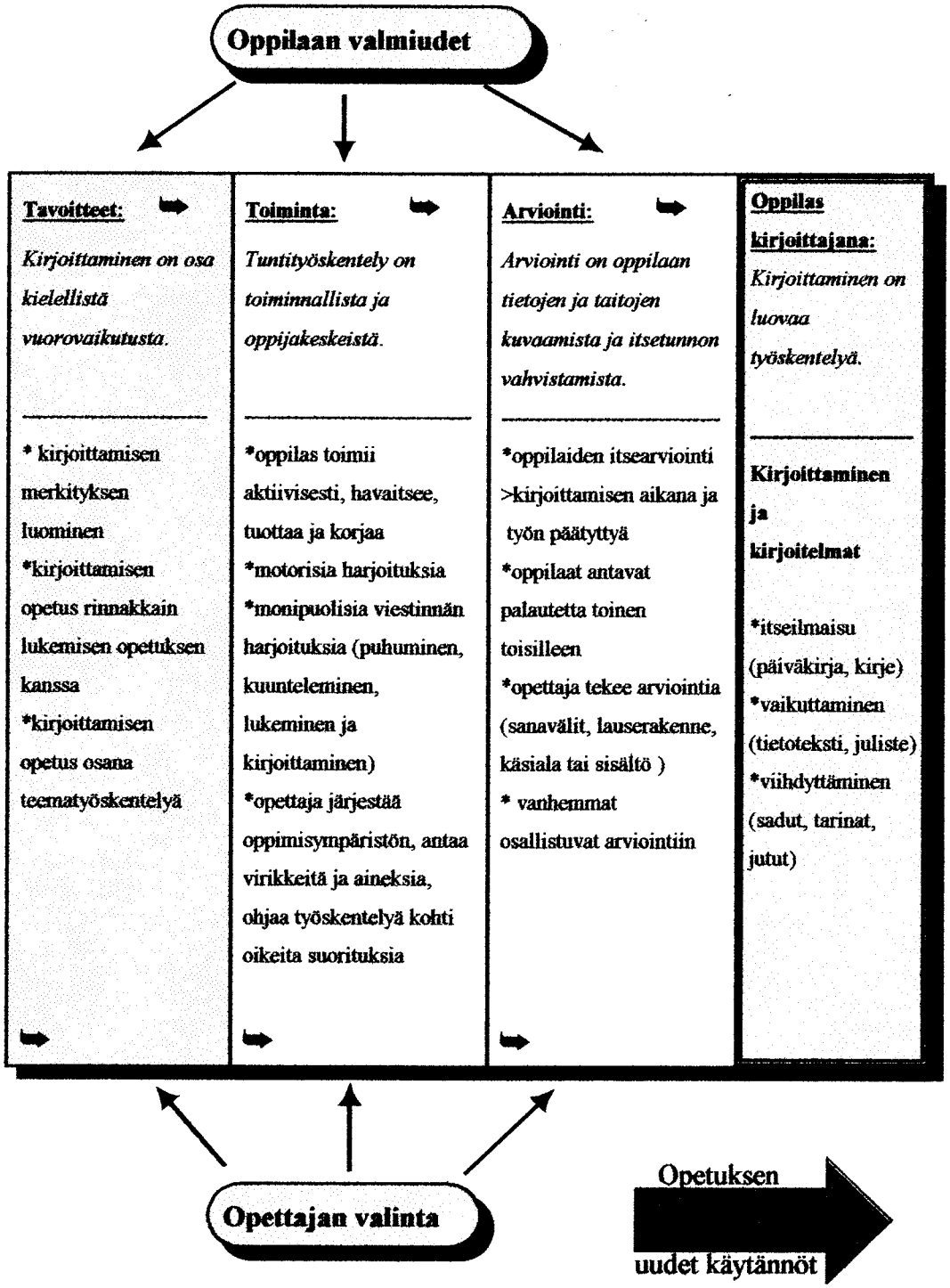
Tiainen ja Korkeamäki (1998) havaitsivat, että opettajan mallintama lukemisen ja kirjoittamisen strategiaopetus innosti oppilaita ja motivoi itsenäiseen ja suunnitelmalliseen työskentelyyn. Hyvin suunnitellun ja havainnollistetun strategiaopetuksen tuloksena lapset oppivat tiedon etsimistä ja raportointia. Lopputyönä tehdyt kirjoitelmat viittasivat siihen, että

lapset olivat oppineet uusia asioita itselleen merkityksellisellä ja ymmärrettävällä tavalla. Kirjoitelmat eivät olleet kopioita tietokirjoista, vaan lapsi oli käsitellyt asiaa itselleen ymmärrettävällä tavalla. Näin uuden tiedon etsiminen, järjestely ja ymmärtäminen muodostivat kiinteän oppimiskokonaisuuden. Tutkimuksessa kaikki oppilaat hyötyivät strategiaopetuksesta, vaikkakin ne, joiden lukutaito oli sujuva, hyötyivät siitä eniten. Alkuopetuksessa saatu hyvä alku antaa pohjan vaativimmille työskentelyille ja uusien strategioiden oppimiselle. (Tiainen & Korkeamäki 1998, 372, 384.)

Itse olen kokenut tulokselliseksi opetukseksi sellaisen työtavan, jossa kirjoittamisen harjoitteleminen sidotaan kokonaisopetuksen teemaan (ks. kuvio 21). Opiskeltavasta uudesta asiakokonaisuudesta saadaan tietoja, joita voidaan soveltaa kirjoittamiseen. Aihepiirit voivat olla myös lapsille läheisistä asioista. Sadut, tarinat ja runot innostavat tuottamaan omaa tekstiä, jos oppilas saa niistä aineksia omaa työtään varten. Muumitarinat innostavat lapsia jo sinällään ja niiden ympärille voi kehitellä monenlaisia kielellisiä ja ilmaisullisia harjoituksia. Päättöharjoittelussa huomasin, että oppilaat innostuivat kummitusaiheesta. Kirjoitin tehtävään itse alun, johon oppilaat keksivät lopun. Tarinoista tulikin jännittäviä ja jokainen juttu oli erilainen.

Kirjoittaminen pitäisi mielestäni alkaa siitä, että ensin oppilas saa tuotetuksi jotakin paperille. Alussa erilaiset motoriset harjoitukset, kuten leikkaaminen, piirtäminen ja muovaaminen kehittävät lapsen hienomotoriikkaa ja silmän-käden koordinaatiokykyä. Paperia pitäisi olla paljon käytössä, jotta oppilas voisi kokeilla erilaisia ja eri kokoisia kuvioita. Pieneen tilaan kirjoittaminen tuottaa vaikeuksia vielä osalle toisluokkalaisista. Piirtämistä ei mielestäni pitäisi väheksyä, sillä sen avulla oppilas voi ilmaista itseään tarkemmin, jos hän ei vielä alkuvaiheessa kirjallisesti siihen pysty. Sanojen kirjoittamista voidaan harjoitella erilaisten lorujen ja sanaleikkien avulla. Ne tukevat sanan hahmottamista ja oikean kirjoitusasun löytämistä. Vähitellen opetuksessa siirretään painopistettä kirjoitus-kuva -vaiheesta tarinoiden tuottamiseen. Tarinoiden tuottamiseen oppilas tarvitsee aineksia. Opettajan tehtävä on järjestää opetus niin, että oppilas saa virikkeitä kirjoittamiseen.

Oppilaille pitäisi antaa mahdollisuus kirjoitelmien tekemiseen, vaikka he eivät hallitsisi oikeinkirjoitusta. Oikeiden asioiden kirjoittaminen tukee kirjoittamisen merkityksen ymmärtämistä. Näin oppilaalle vahvistuu käsitys siitä, miksi kirjoittamista pitää opetella ja harjoitella. Kirjoitelmia on tärkeä lukea ääneen koko luokalle tai kaverille. Sen avulla oppilas huomaa, että hän kykenee kertomaan monenlaisia tarinoita. Samalla itsetunto kehittyy ja lapsi rohkaistuu kirjoittamaan yhä vaativampia juttuja.



KUVIO 21. Kirjoittaminen alkuopetuksessa. Käyttöteoriani kirjoittamisesta peruskoulun alkuopetusluokilla.

6. MATKAEVÄITÄ OPETTAJATAIPALEELLE

6.1 Tutkimustulokset

Tutkimuksen päätarkoituksena oli kehittää alkuopetuksen kirjoittamista lähtökohtana oppilaan kielelliset valmiudet. Tämän toiminnallisen tapaustutkimuksen tuloksena syntyi malli kirjoittamisesta alkuopetuksessa. Kirjoittamisen mallissa (ks. kuvio 19) tutkimuksen käytännön kokemukset yhdistyivät kielellisen kehityksen teorioihin. Opettajan valinnasta ja toisaalta oppilaiden valmiuksista riippuen opetusta voidaan järjestää tilanteen mukaisesti.

Millainen toiminta olisi oppijan kannalta parasta? Tutkimukseni tausta-ajatuksena on kulkenut ajatus tukea lapsen kokonaisvaltaisen persoonallisuuden kehittymistä. Samalla tuetaan oma-aloitteisuutta, sitoutumista, itseohjautuvuutta, sopeutumiskykyä, joustavuutta, hyvää työn hallintaa, vastuullisuutta, tavoitteellisuutta, rohkeutta, yhteistyökykyä ja vuorovaikutustaitoja (Luukkainen 1998, 31). Nämä ovat hyvän elämänhallinnan osatekijöitä. Näiden persoonallisuuden kasvuun ja sosiaalisuuden kehittymisen liittyvien tavoitteiden rinnalla kulkevat tiedolliset tavoitteet. Mielestäni kokemus tai elämys ovat opetuksen välttämätön edellytys. Kun opetuksessa lähdetään kokemuksesta tai elämyksestä ei ole varmuutta siitä, mihin päädytään. Sen vuoksi kaaoksen ja avointen kysymysten sietokyky nousee tärkeäksi. Opettajan tulisi olla luovassa, läsnäolevassa tilassa ja alttiina muutoksille.

Mitä oppilaat oppivat tämän tutkimuksen aikana? Työssäni havaitsin, että oppimisen tulos ei pelkästään riipu oppilaan kyvyistä vaan siihen vaikuttaa myös odotukset siitä, mitä oppimisella saavutetaan. Se, miten oppilas itse kirjoittamisen ja työskentelyn merkityksen kokee, vaikuttaa hänen motivaatioonsa ja opiskeluun syventymiseen. Oppilaat voivat olla eri tavalla motivoituneita. Oppilaan kohtaaminen samalla oppimispolulla on mielestäni opettajan työn vaikeimpia tehtäviä. Sukeutuvan lukutaitokäsitteen mukaisesti suunniteltu opetussuunnitelma ja opetusjärjestelyt tuottivat mielestäni toimivan opetuksellisellisen kokonaisuuden. Lapsikeskeinen opetus ottaa huomioon yksilöllisen kehityksen, jolloin oppilas voi työskennellä omien tietojensa ja taitojensa mukaisesti. Havaitsin, että oppilas, jolla on aikaisempaa kokemusta ja tietoa, kykenee helpommin mukautumaan uusien tilanteiden vaatimuksiin. Hyvä oppimistulos syntyy siitä, että oppilaalla hallussaan tarvittavat työskentelymenetelmät, materiaali ja sitoutuminen toimintaan. Mielestäni tutkimukseni

tulokset ovat näiltä osin vastaavanlaisia, mitä Korkeamäki (1996) oli havainnut päiväkotilasten ja ensiluokkalaisten luku- ja kirjoitustaidon oppimisen tutkimuksessaan. Lapsi oppii lukemisen ja kirjoittamisen merkityksellisessä oppimisympäristössä, jossa hän saa toimia omien edellytystensä mukaisesti aikuisen tukemana.

Mitä minä opettajana opin kirjoittamisen tutkimuksessani? Suunnitellessani omia oppituntejani olen yrittänyt perustaa toiminnan siihen, että ihminen on luonnostaan aktiivinen toimija ja tieto on muuttuvaa, dynaamista. Opettajan ei mielestäni pitäisi esittää ehdottomia totuuksia, sillä tieto samasta ilmiöstä voi olla eri ihmiselle erilaista. Tietoa ei koskaan voi sellaisenaan välittää, vaan yksilö lähettää ja vastaanottaa sitä yksilöllisesti. Jotta yksilöllisyys tulisi huomioiduksi, pitäisi erilaisia opetusmenetelmiä käyttää vaihtelevasti. Nämä ajatukset ovat mielestäni keskeisiä teemoja opetustyössä. Käytännössä niiden toteuttaminen ei ole aina helppoa. Olen huomannut, että opettajajohtoinen työskentely luo ammatin alkuvaiheessa turvallisemman ja rauhallisemman ympäristön oppimiselle. Opettajaharjoittelujen ja rinnalla kulkeneen tutkimukseni lyhyinä ajanjaksona oppijakeskeiseen työskentelyyn ei juuri ehdi paneutua. Harjoittelussani yritin siirtää vastuuta vähitellen oppilaille. Ihmistuntemuksen kautta oppii tiedostamaan oppilaiden käyttäytymistä erilaisissa tilanteissa. Luottamuksen lisääntyessä aloin uskoa heidän itseohjautuvuuteensa. Oppilaat tarvitsevat aikaa suunnitella ja pohdiskella työtään. Itse havahduin joskus siihen, että kärsimättömyyteni kasvoi, jos oppilaat eivät päässeet välittömästi työskentelyn alkuun. Keskinäinen jutustelu ei ehkä olekaan häiritsevää, vaan lapsi haluaa tietää, millaisia ajatuksia kaverilla on tehtävästä. Uskon, että tämä oma epävarmuuden sietokykyni kasvaa kokemuksien kartuttua. Saadessani työskennellä oppilastyhmän kanssa pidempään ja johdonmukaisesti toivon pystyväni muuttamaan toimintaa opettajajohtoisesta kohti oppijakeskeistä.

6.2 "Työ tekijäänsä opettaa" - Opettaja tutkijana

Kirjoittaminen alkuopetuksessa - tutkimuksessani olin sekä opettajan että tutkijan roolissa. Tavoitteenani oli luoda kuva sellaisesta opetuksesta, joka tukee lapsen kirjoittamista alkuopetuksessa. Kirjoittamisen tarkasteleminen sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta oli vaativa prosessi; käytännön ja teorian eriyttäminen ja lopulta niiden yhdistäminen. Näin ollen tutkimus polveilee monessa eri tasossa oppimisen ja opettamisen välillä.

Tutkimukseni tuloksena voidaan nähdä koko kirjoittaminen alkuopetuksessa -raportti. Lähtökohtani oli opetuksen ja tutkimuksen suunnittelu. Teoreettisen viitekehyksen avulla

tutkimukseni muuttui käytännön opetustyöksi ja kirjallisiksi tehtäviksi. Tutkimukselleni ja opetukselleni asetetut tavoitteet arvioitiin opettajan, oppilaiden ja vanhempien yhteistyönä. Arvioinnista saadut tulokset ohjasivat työskentelyäni ja tutkimustani eteenpäin.

Tutkimukseni luotettavuuden vahvistamiseksi olen liittänyt tutkielmaani omia opettajakokemuksia, oppilaiden toimintaa oppitunneilla ja lasten alkuperäisiä kirjoitelmia. Kirjallisten tuotosten tarkoituksena on osoittaa, millaisia tuloksia toiminnallisella ja lapsen omiin taitoihin perustuvalla kirjoituksenopetuksella voidaan saavuttaa. Sekä lasten että minun oppiminen eteni pienin askelin. Kuvien tarkoituksena on myös toimia siltana itseni ja lukijani välillä. Tässä tutkimuksessa teorian ja opetuksen yhdistämisen avulla toivon voivani välittää opettajatyöstäni käytännönläheisen kuvan.

Käytännössä kirjoittamisen opetus on tavoitteiden, toiminnan ja arvioinnin kokonaisuus. Asioiden suunnitteleminen ja kirjoittaminen paperille on tärkeä osa opettajan työtä. Hyvä suunnitelma antaa turvallisuuden tunteen ja osaltaan varmistaa, että opiskelu on tavoitteiden mukaista. Suunnitelma ei kuitenkaan takaa, että käytännössä työ sujuu ennakoidun mukaisesti. Opettajana minulla on oltava varaa joustaa suunnitelmista ja tarpeen mukaan hylätä sellaiset työskentelytavat, jotka eivät tuota ajateltua tulosta. Se, mikä toimii paperilla, ei välttämättä toimi käytännössä. Mielestäni tämä asia oli keskeisimpiä oivalluksiani tutkimukseni edetessä ja opettajakokemusten karttuessa.

Opettaja elää lapsiryhmän kanssa todellista elämää, johon vaikuttaa lasten ja koko ryhmän senhetkinen tunneilmasto. Itse pidän opiskelun lähtökohtana opettajan ja oppilaiden välisiä suhteita. Opettaja on keskeisessä asemassa siinä, millaiseksi luokan tunneilmasto muodostuu. Itselleni tärkeitä tavoitteita ovat turvallisuus ja avoimuus. Kun oppilaat tuntevat itsensä luokassa hyväksytyksi, kasvaa oppimismotivaatio ja oppilaat rohkaistuvat kirjoittamaan omia tekstejään. Kirjoitelmia lukiessamme luokassa oli monia hauskoja hetkiä!

Tutkimuksessani kuljin pienen matkan verran opettajataivalta. Opettajan työ on kuin palapelin kokoamista. Kuva muodostuu vähitellen, joku palanen voi olla pitkäänkin hukassa. Tässä tutkimuksessa kirjoittamisen oppimisen ja opettamisen palaset löytyivät lopulta ja sopivat yhteen. Kokemukset olivat rohkaisevia ja kantavat työssäni eteenpäin. Kuitenkin haasteita riittää. Kuluneen vuoden aikana olen työskennellyt monien lasten kanssa. Uusia ajatuksia työni kehittämisestä pyörii mielessäni. "Miten ohjaan oikeinkirjoitusta"? on kysymys, johon haluaisin etsiä vastausta. Tähän samaan tehtävään liittyy myös ajatus työskentelyn eriyttämisestä. "Miten voisin eriyttää kirjoittamista yhteistyönä muiden opettajien ja erityisopettajan kanssa?" Olen pohtinut, että onko tilanne todellakin niin kuin

työtoverini totesi: "Näissä suurissa luokissa opettajalla ei kerta kaikkiaan ole mahdollisuutta opetuksen eriyttämiseen."

6.3 Kohti omaa opettajuuttani

Ajatuksissani olen usein miettinyt, miltähän tuntuu sitten, kun olen työssä opettajana. Opiskelijan rooli vaihtuu vastuulliseen, haastavaan ja innostavaan opettajan rooliin. Toisaalta mielessä ailahteli myös epäusko, "olisinko sitten valmis opettajaksi?" Etenkin viimeiseen opettajaharjoitteluun tuntui kasautuvan paljon opittavia asioita. Mielessä ailahteli pieni paniikin tunne: "Ehtisinkö kokea mahdollisimman paljon uusia asioita, jotta voisin lähteä turvallisin mielin työelämään?" Oman lisänsä työrupeamaan toi vielä pro gradun tutkimusaineiston hankkiminen. Haasteita tuntui olevan kylliksi!

Tutkimuksen tekemiseen ei liittynyt pelkästään luokkatyöskentely ja oppilaiden kohtaaminen vaan olin osallisena myös työyhteisössä. Opettajaharjoittelu erilaisissa työyhteisöissä voisi kehittää myös opiskelijoiden kykyä ymmärtää työyhteisön merkitystä ja vaikutusta omaan työhön. Itse olen saanut kokea olevani yksi opettajanhuoneen jäsen niin kyläkoulussa Teuvalla kuin kaupunkikoulussa Jyväskylässä. En kokenut olevani vain opiskelija, vaan "tuleva opettaja" ja se osaltaan vaikutti myönteisten harjoittelukokemusten syntymiseen ja tutkimukseeni sitoutumiseen.

Opiskeluni etenemiseen ja oman työni kehittämiseen on vaikuttanut ensimmäisen ja toisenluokan Lauri-ope. Ilman hänen myötävaikutustaan, en olisi saanut seurata oppilaiden kehittymistä koulutulokkaista kohti toisluokkalaista taitajaa. Samalla olisi jäänyt keräämättä arvokasta aineistoa tutkielmaani. Pro gradu-tutkielmani ei ole vain päättötyö, vaan se on toivottavasti minulle käsikirja tulevaisuutta varten. Tutkielmani sisältää monia erilaisia kokemuksia opetustyöstä, jota Lauri kärsivällisesti ohjasi ja neuvoi. Palaute, jota hän toiminnastani antoi oli mielestäni asiallista. Hän nosti työssäni esiin keskeisiä tilanteita tai asioita, joihin minun pitäisi kiinnittää huomiota. Vähitellen huomasin, että itsekin havaitsin tekemisissäni juuri niitä paranneltavia asioita, joita Lauri otti esiin. Oman toimintani arviointi onkin ensiarvoisen tärkeä työväline, sitten kun olen opettajantyössä yksin. Kahden viimeisen opettajaharjoittelun ja tutkimukseni aikana olen ajatellut, että kaiken minkä teen, teen myös itseäni varten. Näistä kokemuksista onkin tullut paljon " hyviä eväitä reppuun". Sen vuoksi tuntuu hyvältä lähteä työelämään.

"Kirjoittamisen alkuun pääsemiseksi ei riitä, että tietää miten aloittaa. Kaikki alkaa jo ennen alkua. Niin kuin matka. Alussa on suunnitelma. Itse matka on täynnä yllätyksiä. Lopulta palataan lähtöruutuun. Mutta kun kirjoittaja palaa alkuun, hän varautuu muuttamaan lähtönsä. Vastasiko se ylipäänsä matkan ajatusta? Toivon mukaan kyllä - ja ei."

(Jan Blomsted 1995)

LÄHTEET

Airas, A. 1997. Kirjaimet ja kirjoittaminen. Teoksessa M. Siniharju (toim.), 139 - 172.

Aalto, A.-L., Hallenberg, P., Jyrkiäinen, A. & Tuomi, M. 1995. Kirjoittaminen - osa oppijan koulupäivää ala-asteella. Teoksessa M. L. Koli & L. Tolkki-Tammi. (toim.), 37 - 44.

Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen., R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), 11 - 24.

Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. 2001. Oppimisvaikeudet ja opetus. Teoksessa T. Ahonen., T. Siiskonen & T. Aro (toim.), 53 - 57.

Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) 2001. Sanat sekaisin. Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Opetus 2000. PS- Kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Vastapaino Tampere. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3.uudistettu painos. Vastapaino Tampere. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Autio, M. 1998. Oppilasarviointi vanhemman näkökulmasta. Teoksessa E. Törmä (toim.), 84 - 90.

Bandura, A. 1997. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa R. Vasta. (toim.), 13 - 82.

Berghäll, A., Båsk, K., Harra, K., Itälä, R., Lahdes, E., Nissilä, M. - L. & Åminne, C. (toim.) 2000. Elinikäinen Oppija.Livslångt lärande. Opetus-, kasvatus-, ja koulutusalojen säätiö. PS-kustannus. Juva: WS BookWell Oy.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.

Cohen, L. & Manion, L. 1994. Research methods in education. Fourth edition. London: Routledge.

Conner, C. 1991 Assessment and testing in the primary school. School development and the management of change. Bristol: Falmer Press.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. (toim.) Handbook of qualitative research. 2. painos. California: Sage Publications, Inc.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), 1 - 36.

Enkenberg, J. 1996. Tutkivaksi opettajaksi kehittyminen. Kognitiivinen näkökulma. Teoksessa S. Ojanen. (toim.), 73 - 79.

Eloranta, S. 2000. Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa J. Vuorinen. (toim.), 64 - 85.

Genisio, M., Bruneau, B. & Casbergue, R. 1998. What goes on at school? A teachers' focus group develops a two-step plan to communicate about... Reading Teacher. Mar98. Vol. 51. Issue 6. Database: Academic Search Elite. Saatavana www-muodossa: >URL:http//www.ehostvgw2.epnet.com/>4.5.2001.

Genishi, C. 1982. Observational Research Methods for Early Childhood Education.Teoksessa B.Spodek (toim.), 564 - 591.

Graves, D. H. 1996. Kirjoituksen opetuksen uudistaja pistäytyi Suomessa. (suom: H. Linna.) Luokanopettaja. Luokanopettajaliiton tiedotuslehti.1. Luokanopettajaliitto. Helsinki, 6-7.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Juva: WSOY.

Heikkilä, J. & Aho, S. (toim.) 1995. Muutosagenttiopettaja - luovuuden irtiotto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:48. Turun opettajankoulutuslaitos. Turku.

Heikkilä, M.-L. 1995. Opetustaidosta persoonallisen opetustyylin etsintään. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho. (toim.), 208 - 228.

Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Atena kustannus. Juva: WSOY.

Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen., R. Huttunen & P. Moilanen. (toim.), 25 - 62.

Heinonen, R. E. 1993. Perhosen perspektiivi. Mielikuvat ja arvot opetuksessa. Weilin+Göös. Porvoo:WSOY.

High, P., LaGasse, L., Becker, S., Ahlgren, I. & Gardner, A. 2000. Literacy Promotion in Primary Care Pediatrics: Can We Make a Difference? Pediatrics. Apr2000. Part 2 of 2. Vol. 105. Issue 4. Database: Academic Search Elite. Saatavilla www-muodossa: > URL:http//www.ehostvgw2.epnet.com/>4.5.2001.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. 6.-7. Painos. Kirjayhtymä Oy. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino.

Holopainen, L. 2000. Alkavan lukutaidon ja muiden kielellisten taitojen suhde kahden erilaisen mallin valossa. Kielikukko 2/2000. Suomen puhe-luki-yhdistys FinRa. Hämeenlinna, 28-29.

Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa J. Vuorinen. (toim.), 86 - 116.

Hujala, E. 2000. Esiopetus varhaiskasvatustieteen näkökulmasta. Teoksessa E. Korpinen. (toim.), 5 - 19.

Hujala, E. & Parrila-Haapakoski, S. (toim.) 1998. Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus. Oulu: Yliopistopaino.

Husso, M.-L. 1989. Kohti eheytyvää ja syvenevää oppimista. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi. (toim.), 57 - 70.

Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. L. T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen., R. Huttunen & P. Moilanen. (toim.), 111 - 135.

Hyyrö, T. 2000. Voiko esikoululaisen opettaa väärin lukemaan? Lastentarha. Varhaiskasvatuksen ammattilehti. 2000/2. Lastentarhanopettajien liitto. Forssa: Painotalo Auranen, 14-17.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila., J. Kinos. & J. Virtanen (toim.), 158 - 183.

Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Opetus 2000. PS-Kustannus. Toinen painos. Juva: WS Bookwell Oy.

Janesick, V. J. 2000. The Choreography of Qualitative Research Design. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), 379 - 399.

Julkunen, M.-L. 1989. Ala-asteen oppilaat lukijoina. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi. (toim.), 37 - 44.

Julkunen, M.-L. 1990. Koulun alku ja lukeminen. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala. (toim.), 73 - 83.

Kaderavek, J. & Justice, L. 2000. Children with LD as Emergent Readers: Bridging the Gap to Conventional Reading. Intervention in School & Clinic. Nov2000. Vol. 36. Issue 2. Database: Academic Search Elite. Saatavilla www-muodossa:> URL:http//www.ehostvgw2.epnet.com/>4.5.2001.

Kaikkonen, P., & Kohonen, V. 1996 Opettajan ammatillinen kasvu ja koulun opetussuunnitelma: Toimintatutkimus. Teoksessa S. Ojanen. (toim.), 151 - 166.

Kangasniemi, E. & Konttinen, R. (toim.) 1993. Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Opetus 2000. Juva:WSOY.

Kangassalo, M. 2000. Oppiminen esiopetuksessa. Teoksessa M. Kangassalo., K. Karila & J. Virtanen (toim.), 65 - 98.

Kangassalo, M., Karila, K. & Virtanen, J. (toim.) 2000. Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Kankaanranta, M. 1999. Portfolioita esi- ja alkuopetuksesta. Päiväkodin ja koulun yhteistoiminnan suuntia etsimässä. Teoksessa M. Kankaanranta., K. Mäkitalo & E. Tiihonen. (toim.), 5 - 32.

Kankaanranta, M., Mäkitalo, K. & Tiihonen, E. (toim.) 1999. Kasvun ja oppimisen polkuja. Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.)1994. Joustavasti oppimaan. 5-8 - vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Kopio-Jyvä Oy.

Kansanen, P. 2000. Pedagogisen ajatteluni kehitys - itsenäisyyden illuusio. Teoksessa P. Kansanen., E. Lahdes., P. Malinen., R. Yrjönsuuri. & Y. Yrjönsuuri (toim.), 61 - 108.

Kansanen, P., Lahdes, E., Malinen, P., Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. (toim.) 2000. Viisi polkua opettajasta tutkijaksi. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy

Kari, J. & Huttunen, J. 1981. Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen. Helsinki: Otava.

Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) 2001. Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Karila, K. 1999. Aineistolähtöinen tutkimus välineenä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ymmärtämiseen. Teoksessa I. Ruoppila., E. Hujala., K. Karila., J. Kinos., P. Niiranen & M. Ojala (toim.), 119 - 130.

Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. PS-Kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.

Karhunen, T., Pasanen, R., Rieppo, A. & Tuhkanen, K. 1994. Äidinkieltä koulutulokkaiden omista valmiuksista lähtien. Lapinlahden kirkonkylän koulun eriyttämiskokeilu. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.), 149 - 153.

Karvonen, P. 1999. Yhä useampi osaa lukea koulun alkaessa. Opettaja. Opettajien ammattijärjestö OAJ. 1999/4. Helsinki, 30-32.

Kauppinen, S. 1986. Äidinkielen didaktiikka. Helsinki: Otava.

Kemmis, S. & McTaggart. 2000. Participatory action research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), 567 - 605.

Keskinen, R. & Lounassalo. 2001. Elävätkö teoriat varhaiskasvatuksen arjessa.Teoksessa K. Karila., J. Kinos. & J. Virtanen (toim.), 227 - 250.

Kimonen, E., Nevalainen, R. & Hämäläinen, S. 2001 Näkökulmia peruskoulun opetussuunnitelmiin: Muuttuvien käsitysten ja käytänteiden kolme vuosikymmentä. Teoksessa J. Kari., P. Moilanen, & P. Räihä. (toim.), 147 - 168.

Kivi, T. 1994. Optimistinen oppimiskäsitys. Opetushallitus. Vantaa: Dark/ Tummavuoren Kirjapaino.

Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen., R. Huttunen & P. Moilanen. (toim.), 63 - 83.

Kiviranta, K. 1995. Giorgin fenomenologisen psykologian metodi laadullisen tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa J. Nieminen (toim.), 91 - 106.

Koli, M. L. & Tolkki-Tammi, L. (toim.) 1995. Puumerkistä sähköpostiin. Kirjoittamisen ja kirjoittamisen opetuksen suuntia. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLI. Äidinkielen opettajain liitto. Helsinki. Painorauma Oy.

Kolu, U. 2000. Elämäni opettajana. Teoksessa A. Berghäll., K. Båsk., K. Harra., R. Itälä., E. Lahdes., M.-L. Nissilä. & C. Åminne. (toim.), 108 - 126.

Koppinen, M.-L. 1994. Miten laadin oppijakeskeisen opetussuunnitelman. Teoksessa P. Sinko (toim.), 12 - 21.

Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000. Juva: WSOY.

Korkeakoski, E. 2001. Perusopetuksen äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla keväällä 2000. Opetushallitus. Helsinki. Saatavilla www-muodossa:>URL:http:www.opetushallitus.fi>3.2.2002.

Korkeamäki, R-L. 1996. How first graders and kindergarten children constructed literacy knowledge on the context of story reading and meaningful writing. Acta Univer sitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 21.

Korkeamäki, R.-L. 1997. Aapiskukko on aikansa elänyt. Opettaja 10. Opettajien ammattijärjestö OAJ. Helsinki, 32-33.

Korkeamäki, R.-L. 1999. Kuinka ensiluokkalaiset ja päiväkotilapset konstruoivat luku- ja kirjoitustaitoa kertomusten lukemisen ja merkityksellisen kirjoituksen avulla. Kielikukko 2, 30-33.

Korkeamäki, R-L. 2000. Sukeutuva luku- ja kirjoitustaito lähtökohtana lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Teoksessa E. Korpinen. (toim.), 54 - 63.

Korpinen, E. 1989. Koulun arviointijärjestelmä muokkaa oppilaan minäkäsitystä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi. (toim.), 139 - 148.

Korpinen, E. 2000. (toim.) Esiopetus. Nyt! Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 8.

Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) 1989. Koulu elämän paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Teoriaa ja käytäntöä 34. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Jyväskylä. Kirjapaino Oy Sisä-Suomi.

Kurki, L. 1995. Miten ymmärrän heuristisen tutkimuksen. Teoksessa J. Nieminen (toim.), 119 - 132.

Kyriacou, C. 1994. Effective teaching in schools. First published in 1986 by Basil Blacwell Ltd. Reprinted by Simon & Schuster Education. Great Britain: T J Press Ltd.

Kyröläinen, K. 1999. Oppimaan oppiminen kielen ja kommunikaation opiskelussa. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen. (toim.), 173 - 218.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Lahdes, E. 2000. Peruskoulun didaktiikan malleja ja teorioita. Teoksessa P. Kansanen., E. Lahdes., P. Malinen., R. Yrjönsuuri. & Y. Yrjönsuuri (toim.), 109 - 148.

Laine, K. 1999. Käsitteellinen ymmärtäminen ja sen ohjaaminen. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen. (toim.), 29 - 76.

Laine, K. 1999. Lapsen maailmankuvan rakentuminen ja opetus. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen. (toim.), 1 - 12.

Laine, K. & J. Tähtinen, J. (toim.) 1999. Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta ja Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja B: 64. Turku: Painosalama Oy.

Laster, B. & Conte, B. 1998. Emerging literacy: Message boards in preschool. Reading Teacher. Dec98/Jan99. Vol. 52. Issue 4. Database: Academic Search Elite. Saatavana www-muodossa:> URL:Http://www.ehostvgw9.epnet.com/.>28.9.2000.

Laurinen, L. (toim.) 1998. Koti kasvattajana, Elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Atena Kustannus. Juva: WSOY.

Laurinen, L. 1998. Lukea ja oppia ikä kaikkia - tehokkaan oppimisen tunnuspiirteet voi havaita jo satukirjojen äärellä. Teoksessa L. Laurinen. (toim.), 100 - 126.

Lehmuskallio, K. 1991. "Miks lehdet tippuu puista?" Lapsi kysyjänä ja lukijana alkuopetuksen päätymisvaiheessa. Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientiae Rerum Socialium 7. Oulun opettajankoulutuslaitos. Oulun yliopisto.

Lehmuskallio, K. 1997. Lapsi kielen valloittajana. Teoksessa M. Siniharju. (toim.), 93 - 136.

Lehtonen, H. 1993. Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 380. Tampereen yliopisto. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Lehtonen, H.1998. Lukemalla avaraan maailmaan. Opetus 2000. Atena. Juva:WSOY.

Lehtonen, H. 1999. Kohti merkityspainotteista lukemaan oppimista. Virke. Äidinkielen opettajain liiton jäsenlehti. 1999/1. Rauma: Painorauma Oy, 22-24.

Lehtonen, H. 1999. Lukemaan oppiminen on osa oppimaan oppimista. Kielikukko 2/1999. Suomen puhe-luki-yhdistys FinRa. Hämeenlinna, 10-11.

Lehtovaara, M 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa J. Nieminen (toim.), 71 - 90.

Leimu, K. 1993. Bloomilaisuuden harhat - tiedollinen viattomuus ja sen menettämisen tuskat. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.), 10 - 31.

Leino, J. 1996. Toimintatutkimus: Käytännön ja tutkimuksen yhdistäjä. Teoksessa S. Ojanen. (toim.), 81 - 90.

Lindberg, P. 1998. Esiopetuksen laatu. Teoksessa E. Hujala & S. Parrila-Haapakoski. (toim.), 75 - 81.

Linna, H. 1994. Kirjoittamisen suuri seikkailu. Opetus 2000. Porvoo: WSOY

Linna, H. 1994. Luetun ymmärtämisen opetus ala-asteella. Teoksessa P. Sinko (toim.), 33 - 44.

Linnakylä, P. 1983. Kirjoittamisen opetuksen ja opiskelun strategiat peruskoulun keskiluokilla ja yläasteella. Turun yliopiston julkaisuja sarja C 39. Scripta Lingua Fennica Edita. Turku: Kirjapaino Pika oy.

Linnakylä, P.1993. Haasteita ja mahdollisuuksia äidinkielen opetuksen suunnitteluun. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.), 132 - 149.

Linnakylä, P. 1994. Äidinkielen oppimisen arvioinnin uusia haasteita. Teoksessa P. Sinko (toim.), 22 - 31.

Linnakylä, P. & Takala, S. (toim.) 1990. Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.

Lonka, K. & Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen vuonna 2020? Psykologia: tiedepoliittinen aikakauslehti. 2000/2. Suomen psykologinen seura. Helsinki, 135-142.

Lonka, I. & Lonka, K. 1987. Kirjoittaminen - ajattelun vallankumousta. Virke. Äidinkielen liiton jäsenlehti. 1987/5. Rauma: Painorauma Oy, 39-45.

Lonka, I. & Lonka, K. 1996. Kirjoittamisen taito. Teoksessa I. Lonka., K. Lonka., P. Karvonen. & P. Leino. Taitava kirjoittaja. Opiskelijan opas. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Yliopistopaino.

Lonka, I., Lonka, K., Karvonen, P., & Leino, P. 1996. Taitava kirjoittaja. Opiskelijan opas. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Yliopistopaino.

Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Luukkainen, O. 1998. Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY

Matilainen, K. 1995. Hahmottamisstrategiat kirjoitustaidon kehittymisen selittäjänä. Teoksessa M. L. Koli & L. Tolkki-Tammi. (toim.), 53 - 59.

McGee, L. & Purcell-Gates, V. 1997.`So what`s going on in research on emergent literacy?` Reading Research Quaterly. Jul-Sep97. Vol. 32. Issue 3. Database: Academic Search Elite. Saatavilla www-muodossa: >URL:http://www.ehostvgw9.epnet.com/> 28.9.2000

Minkkinen, T. 1998. Elinikäisen kehitystehtävän ratkaisu - avain uudistuvalle opettajuudelle? Oman työn tutkiminen, itsearviointi ja yhteistyö. Teoksessa E. Törmä (toim.), 102-108.

Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari., P. Moilanen, & P. Räihä. (toim.), 61 - 80.

Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. 1999. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoidon tutkimuksessa. Teoksessa I. Ruoppila., E. Hujala., K. Karila., J. Kinos., P. Niiranen & M. Ojala (toim.), 177 - 193.

Muzevich, K. 1999. Emergent writing in the kindergarten classroom. Reading Today. Oct/Nov99. Vol. 17. Issue 2. Database: Academic Search Elite. Saatavilla www-muodossa: >URL:http://www.ehostvgw9.epnet.com/> 28.9.2000

Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä. (toim.), 42- 61.

Mäki, H. 1995. Kirjoittaminen kehitystehtävänä. Teoksessa M. L. Koli & L. Tolkki-Tammi. (toim.), 9 - 17.

Nieminen, J. (toim.) 1995. Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B: 13. Tampere: Jäljennepalvelu.

Niikko, A. 1996. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa S. Ojanen. (toim.), 107 - 121.

Nummenmaa, A.-R. 2001. Etnografinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila., J. Kinos & J. Virtanen (toim.), 25 - 37.

Nöjd, S. 1990. Kodin ja koulun yhteistyö lukemaan oppimisen tukena. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala. (toim.), 84 - 91.

Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.), 51 - 61.

Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. Tampere: Tammer-Paino.

Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Oppimateriaaleja 99. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Olkinuora, E. 1988. Pupil's orientations, school achievements and sense of control: A follow -up study of adaptive development. Nordisk Pedagogik. 8/1988. 59 - 69.

Opetushallitus.1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Painatuskeskus.

Opetushallitus. 1999. Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetushallitus. 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetushallitus. 2001. Luku-Suomi 2001-2004. Helsinki. Saatavilla www-muodossa:>URL:http://www.opetushallitus.fi>2.2.2002.

Opetushallitus. 2002. Alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002. Saatavilla www-muodossa:>URL:http://www.opetushallitus.fi>2.5.2002.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Opetus 2000. PS-kustannus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Pohjoismainen käsinkirjoittamisen ideointiryhmä. 2000. Käsin kirjoittaminen vuonna 2000. Pohjoismainen kulttuurirahasto. Opetushallitus. Helsingin yliopisto / Varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen tutkimusyksikkö. Tanska, Hjörring: Speed Tryk. Saatavilla www-muodossa: >URL:http://www.edu.fi/julkaisut>2.2.2002.

Poikonen, P-L. 2000. Opetussuunnitelman laadinta esi- ja alkuopetuksen henkilöstön yhteistyönä. Teoksessa E. Korpinen. (toim.), 64 - 69.

Puranen, U. 1998. Luen, koen ja sanoiksi puen. Kirjallisuuden käsittelyn opas. Helsinki: Oy Finn Lectura.

Pynnönen, M-L. 1998. Lähtökohtia äidinkielen kouluoppimiseen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B3/1998. Tampere: Jäljennepalvelu.

Pynnönen, M.-L. 2001. Peruskoululaiset kielentutkijoina. Virke. Äidinkielen opettajain liiton jäsenlehti. 2001/1. Rauma: Painorauma Oy, 30-34.

Rasku-Puttonen, H. 2001. Oppilaan kehitys ja sen tukeminen. Teoksessa J. Kari., P. Moilanen, & P. Räihä. (toim.), 105 - 119.

Reiner, K. 1998. Developing a kindergarten phonemic awareness program: an action research project. Reading Teacher. Sep98. Vol. 52: Issue 1. Database: Academic Search Elite. Saatavilla www-muodossa: >URL:http://www.ehostvgw2.epnet.com.>4.5.2001.

Reynolds, B. 1999. Opettaako lukemaan esikoulussa vai ei, kas siinä kysymys. Kielikukko 1/1999. Suomen puhe-luki-yhdistys FinRa. Hämeenlinna, 4-7.

Richardson, L. 2000. Writing. A Method of Inquiry. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), 923 - 948.

Rowell, E. 1998. A letter a week, a story a day, and some missed opportunities along the way: A study of literacy in prekindergarten classes. Child Study Journal, 1998. Vol. 28. Issue 3. Database: Academic Search Elite. Saatavilla www-muodossa: >URL:http://www.ehostvgw9.epnet.com.>28.9.2000.

Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, K., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Atena kustannus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Sahlberg, P. 1996. Tutkiva oppilas - tutkiva opettaja. Ryhmätutkimus opetusmenetelmänä. Teoksessa S. Ojanen. (toim.), 189 - 199.

Sarmavuori, K. 1982. Lasten kielen oppiminen. Helsinki: Gaudeamus.

Sarmavuori, K. 2000. Kirjoittamisen mystiikkaa ja arkitodellisuutta. Teoksessa K. Sarmavuori, S.-L. Rauramo & A. Koponen (toim.), 5 - 29.

Sarmavuori, K., Rauramo, S.-L. & Koponen, A. (toim.) 2000. Äidinkielen opetustiede. Journal of Mother Tongue Education. Kirjoittamisen opetus. Aikakauskirja 27-28/2000. Turku: Unipaps.

Scheinin, P. 1995. Opetuksen arviointi. Teoksessa A. Vaahtokari, A. Vähäpassi (toim.), 67 -77.

Schickedanz, Judith A. 1982. The Acquisition of Written Language in Young Children.Education.Teoksessa B.Spodek (toim.), 242 - 263.

Schickedanz, Judith A. 1994. Early childhood education and school reform: Consideration of some philosophical barries. Journal of education, 1994. Vol. 176. Issue 1. Saatavilla www-muodossa: >URL:http://www.ehostvgw2.epnet.com.>4.5.2001.

Schmuck, R. A. & Schmuck P. A. 1997. Group Processes in the Classroom. Seventh Edition. London: Times Mirror Higher Education Group.

Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2001. Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T. Ahonen., T. Siiskonen & T. Aro (toim.), 58 - 80.

Siniharju, M. (toim.) 1997. Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Sinko, P. 1994. (toim.) Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy,

Spodek, B. 1982. (toim.)Handbook of Research in Early Childhood Education. New York: Macmillan.

Stake, R. E. 2000. Case Studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), 435 - 454.

Stratton, J. M. 1996. Emergent literacy: A new perspective. Journal of Visual Impairment & Blindness. May/Jun96. Vol. 90. Issue 3. Database: Academic Search Elite. Saatavilla www-muodossa: >URL:http://www.ehostvgw2.epnet.com.>28.9.2000.

Syrjälä, L. 1993. Opettaja kokeilijana ja tutkijana. Teoksessa. O. Luukkainen. (toim.), 112 - 125.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä Oy. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51. Oulun yliopisto. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.

Taylor, D. 1993. From the child's point of view. Portsmouth: Heinemann.

Teuvan kunnan internet-kotisivut.2002.Saatavilla www-muodossa:>URL:http://www.teuva.fi>25.2.2002.

Tiainen, O. & Korkeamäki, R.-L. 1998. Toisluokkalaisten lukemis- ja kirjoittamisstrategioiden ja niiden metakognitiivisen tiedon tarkastelua. Kasvatus 4/1998. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. The Finnish Journal of Education. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 372-385.

Tuononen, K. 1998. Opetusharjoittelukokemuksia arvioinnista oppimisen tukena. Teoksessa E. Törmä (toim.), 77 - 83.

Tynjälä, P. 1998. Kirjoittaminen ja asiantuntijatiedon rakentaminen yliopistossa. Teoksessa L. Laurinen. (toim.), 127 - 144.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Törmä, E. (toim.) 1998. Aina ajankohtainen arviointi - Opettaja avain arvioinnin kehittämisessä. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 3.

Törmä, S. 1995. Ymmärtämisen perusteista klassikkotutkimuksessa. Teoksessa J. Nieminen (toim.), 107 - 118.

Vaahtokari, A. & Vähäpassi, A. (toim.) 1995. Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino OY.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vasta, R. (toim.) 1997. Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suom. A. Tolppi. 2. versio. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo.

Virtanen, J. 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman kehittämislinjoja. Teoksessa M. Kangassalo., K. Karila & J. Virtanen (toim.), 11 - 64.

Vuorinen, J. (toim.) 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Opetus 2000. PS-kustannus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Prisma-tietokirjasto - Psykologia. Suom. K. Helkama & A. Koski- Jännes. Venäjänkielinen alkuteos 1931. Espoo: Weilin+Göös.

Välijärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Malin, A. & Puhakka, E. 2001. Suomen tulevaisuuden osaajat. 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen kansainvälisessä vertailussa. PISA 2000-tutkimuksen ensituloksia. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: ER-paino Ky. Saatavilla www-muodossa:>URL:http://www.opetushallitus.fi>2.2.2002.

Wäre, M., Töllinen, M., Huovi, H. & Lemmetty, J. 1992. Iloinen Aapinen. Opettajan kirja 1 kevät pien- ja suuraakkoset. Helsinki: Weilin&Göös.

Yrjönsuuri R. & Y. 1995. Opettajan osaaminen. Helsinki: Yliopistopaino.

Åhlberg, M. 1996. Tutkiva opettaja oman teoriansa kehittäjänä ja testaajana. Teoksessa S. Ojanen. (toim.), 91 - 106.

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

Hirvonen-Auru, S. 1998. Raportti esi- ja alkuopetuksen opettajaharjoittelusta.

Hirvonen-Auru, S. 1998. Tutkimuspäiväkirja esi- ja alkuopetuksen opettajaharjoittelusta.

Hirvonen-Auru, S. 2000. Raportit opettajaharjoitteluista 3 ja 4.

Hirvonen-Auru, S. 2000. Tutkimuspäiväkirjat 3 ja 4 opettajaharjoitteluista.

Jokivarren koulun opetussuunnitelma. 1999 - 2000. Jokivarren koulu. Jyväskylä.

Jokivarren koulun tiedotuslehti 1999-2000. Jokivarren koulu. Jyväskylä.

Koppinen, M.-L. 1996. Millä aikuisuuden tasolla opettaja toimii? Transaktioanalyysi opettajan apuna. Referaatti. Jyväskylän yliopisto.

Koppinen, M.-L. 2000. Miten opetan kirjoittamista peruskoulussa. Referaatti. Jyväskylän yliopisto. 29.2.2000.

TOISSIJAISET LÄHTEET

Bereiter, C. 1980. Development in writing. Teoksessa P. Linnakylä. 1983. 39 - 40.

Downing, J. 1973. Comparative reading. Cross-national studies of behavior and processes in reading and writing. Teoksessa K. Lehmuskallio. 1991. 145 - 151.

Downing, J.1979. Reading and reasoning. Teoksessa K. Lehmuskallio. 1991. 143.

Feuerstein, R. 1980. Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability. Teoksessa T. Kivi. 1994. 7, 34.

LIITE 1: Opettajaharjoittelun lupa-anomus Jyväskylän yliopistolle

Satu Hirvonen-Auru ANOMUS

Jyväskylän yliopisto

Opettajankoulutuslaitos

Luoko-98, ryhmä 2 07.02.2000

OPETTAJAHARJOITTELU 3 JA 4

Luokanopettajaopinnoissani olen aloittanut syventävät opinnot. Pro Gradu-tutkielmani käsittelee kirjoittamaan opettamista alkuopetuksessa.(Sivuaineet olen tehnyt alkuopetuksessa, ilmaisukasvatuksessa ja erityispedagogiikassa.) Tavoitteenani on kerätä aineisto oppilaiden omista tuotoksista. Kirjoitustehtävät perustuvat niihin taitoihin, joita oppilailla on. Oppilastuntemus on tärkeää, jotta voin motivoida oppilaita kirjoittamaan omaa tekstiä ja eriyttää tehtäviä oppilaan oman tasonsa mukaisesti. Tarkoitukseni on kerätä materiaali opettajaharjoittelu 3:n ja 4:n kuluessa.

Pyydän, että saisin tehdä opettajaharjoitteluni Jyväskylän kaupungin Jokivarren ala-asteella 1. luokalla. Tunnen oppilaiden opiskelun lähtötilanteen. Olin syksyllä 1999 1.luokassa kouluavustajana kuukauden verran. Tutustuin oppilaisiin ja sain olla mukana luku- ja kirjoitustaidon kartoituksessa, jonka erityisopettaja teki. Pidin myös muutamia tunteja itsekin, joten käsitykseni oppilaiden kehitystasosta helpottaa pro gradu-tutkielmani tekemisessä.

Luokanopettaja Lauri Poutamo ohjaisi työskentelyäni luokassa. Eira Korpinen ohjaa tutkielmaani ja Marja-Leena Koppinen toimii didaktikkona. Harjoittelun tekeminen Jokivarren koululla nopeuttaisi myös valmistumistani, sillä tarkoituksenani on kerätä aineisto tämän vuoden kuluessa ja työstää Gradua mahdollisimman pitkälle. Yritän saada opinnot päätökseen viimeistään keväällä 2001.

Tällä anomuksella olen saanut luvan opetusharjoittelun siirtoon seuraavilta harjoittelun vastuuhenkilöiltä:

Opettajankoulutuslaitokselta olen saanut Kaarina Juutilaiselta luvan tehdä harjoitteluni Jokivarren ala-asteella. Normaalikoulun puolelta Juhani Rahela on suostunut siirtooni toiseen kouluun. Myös Kaarina Mäkelä Opettajankoulutuslaitokselta on hyväksynyt anomukseni

Jyväskylässä 6.3.2000 Satu Hirvonen-Auru

LIITE 2: Tiedote ja lupa-anomus tutkimusluokan oppilaiden vanhemmille.

Jokivarren koulu TIEDOTE

2.luokka

20.11.2000

Hei Kotiväki!

Opintoihini liittyvä päättöharjoittelu on lapsenne luokassa 27.11 - 1.12.2000. Tuon viikon ajan vastaan pääosin opetuksesta, Lauri-opettajan ohjauksessa. Viikon teemoina ovat "Minä jyväskyläläisenä ja suomalaisena" sekä "Muumilaakson marraskuu".

"Minä jyväskyläläisenä ja suomalaisena" -teemassa tarkoituksenani on käydä oppilaiden kanssa läpi asioita, jotka liittyvä isänmaahamme. Tietoa kerätään omasta kotiseudusta ja kotimaasta. Saatammepa kysellä teidän vanhempienkin muistoja ja kokemuksia, jotka liittyvät asiaan. Aiheeseen liittyy pieniä kirjallisia tehtäviä, joiden avulla vahvistetaan oppimista ja saadaan harjoitusta kirjoittamisesta. Tämän teeman tarkoituksena on ohjata lasta havaitsemaan oman kotiseutunsa erityispiirteitä ja tiedostamaan, millaisia asioita suomalaisuuteen kuuluu.

"Muumilaakson marraskuu" -teeman avulla tutustumme Tove Janssonin kirjaan. Sadun maailman kautta on tarkoitus löytää virikkeitä, joista oppilas kykenee kirjoittamaan. Tehtävät eivät ole pelkästään kirjallisia, vaan puhumisen, kuuntelemisen ja lukemisen harjoittaminen tukee myös kirjoittamisen kehittymistä. Toiminta saattaa sisältää draamallisia aineksia, jolloin eläytyminen ja kokemuksen saaminen olisi voimakkaampaa.

Toiminnan ohjautuessa näistä lähtökohdista saattavat läksyt olla hieman poikkeavia. Tunneilla pyrin noudattamaan luokan yhteisiä sääntöjä, jotta oppilaat tuntisivat olonsa turvalliseksi. Oppilaiden kirjoitelmia käyttäisin pro gradu -tutkielmassani, mikäli hyväksytte asian.

Toivon, että ilmoittaisitte, voinko käyttää lapsenne kirjoitelmia tutkielmani havaintomateriaalina. Alla olevalla lomakkeella voitte myös kommentoida opetusviikkoni suunnitelmaa. Toivon, että saisin palautteenne viimeistään torstaina 24.11.2000.

Marraskuu-terveisin, Satu-opettaja

LIITE 3. Kokonaisopetuksen suunnitelma. Minä jyväskyläläinen ja suomalainen -teema. Marraskuu - joulukuu 2000. Jokivarren koulu. Jyväskylä. Sivu 1/3

Minä jyväskyläläinen ja suomalainen

Tavoite	Toiminta	Arviointi
Oppilas käyttää kantaa omaa ainutpoikkeamaa.	Oma koti	• Osaavatko oppilaat rakentaa omaan kotiin kantaa?
Oppilas uskoo ja kuvaa oppimiskäytäväin.	• Kantta ainutpuupuutöstä • "Kuva omasta kodista" • "Mielipuuhani kotipuutöstä" ([illegible]) => integrointi kuvataidoisin	• Onnistuuko kertominen ja kuvailemuinen?
• Oppilas tietää tää että ympäristö muuttuu • Oppilas kertoo, että kaupungissa on ravintoloita matkailuvaikutuksia tuleva työtä ja ottaa vaatetaikaa	Jyväskylä kotikaupunkini	• Osaako oppilas tehdä tarkkoja havaintoja ympäristöstä?
	• Jyväskylä ennen ja nyt – omia – kertomuksia • Tietoja Jyväskylästä → "Mitä enkkiä Jyväskylässä on?" → "Minulle mieluinen paikka Jyväskylässä" → "Mitä Jyväskylässä voi tehdä" (Hamantuleet ym.) (Juminen Jyväskylästä)	• Onko oppilaat tehnyt kuvia ympäristöstä?
	=> integrointi käsityö: 3 vaiheen rakentaminen "[illegible]"	• Osaavatko oppilaat kertoa kaupunkiin mainittuja "kaunit"?

Sivu 2/3

Tavoite

- Oppilas havaitsee kartalta Jyväskylän rajainnin ja havaitsee ulottuvuudet, jotka antavat maisemalle omaleimaisuuden
- Oppilas tiedostaa, että Suomi on maisemallisesti hyvin monimuotoinen maa

Jyväskylä on ora Jänö - Suomea

KESKIVIIKKO 24.11

YHTEENVETO

Kartta

- Mitä kartan väreistä voidaan päätellä?
- Kuvia Suomesta eriilaisista maisemista

KESKUSTELUN PELOSTAMINEN:

- Missä olet matkustellut? Kuvia/esineitä kaukaa
→ muistoja ja kokemuksia oppilaiden "Suomi-matkoilta"

- Haastattelu vanhemmille: "Millainen on synnyinmaisemani?"

Integrointi: musiikki

"Kuuki - Suomen maakuntalaulu"

Arviointi

- Osaako oppilas päätellä kartan perusteella, miltä maisema näyttää?
- Osaako oppilas kertoa näkemästä ja kokemaansa erim. matkoistaan?

- Oppilas tiedostaa, että Suomi "koostuu" eriilaisista ihmisistä ja alueista
- Oppilas tiedostaa arvoita, jotka maamme tunnetaan

Suomi, synnyinmaamme

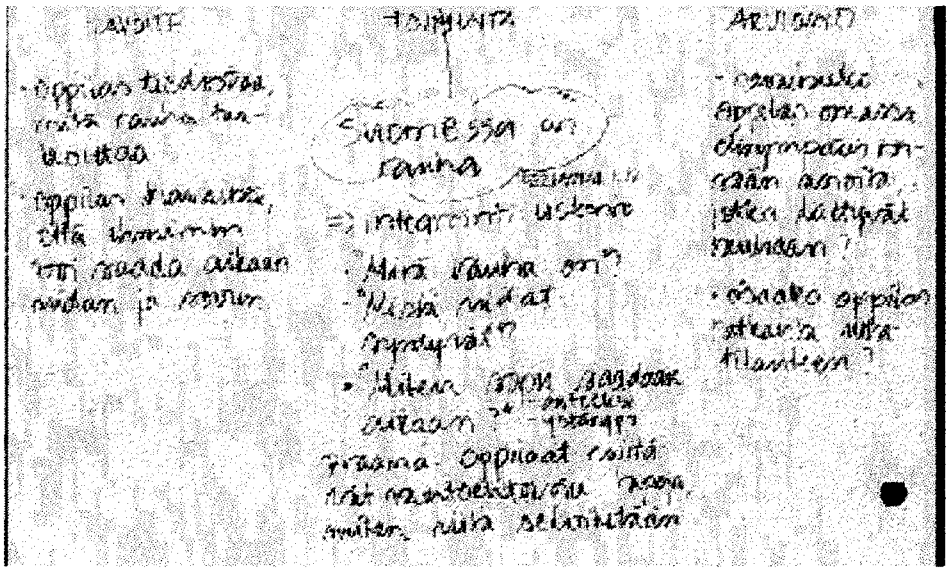
TORSTAI 25.11

- Me olemme suomalaisia
  - presidentti
  - lippu
  - maamme-laulu

Maailmalla tunnettuja arvoja: Kostaan eri lähteistä

- sauna
- talvi
- joulupukki
- Nuku Hämeenlinnan (KESKUSTELUN)

- Osaako oppilas nimetä arvoja jotka ovat muille tärkeitä?
- Kuka muut oppilaat arvostaisivat? (miltä suomalaiset näyttävät eri)

Oppilaat etsivät tärkeitä suomalaisia arvoja erim. lähteistä
→ koostaan yhteisesti

INTEGROINTI: RUNO SUOMESTA