

**Motivoinnin vaikutuksia kuudesluokkalaisten  
kirjoittamiin kertomuksiin**

Jutta Kyösti

Tampereen yliopisto

Viestintätieteiden tiedekunta

Suomen kieli

Pro gradu -tutkielma

Syyskuu 2018

KYÖSTI, JUTTA: Motivoinnin vaikutuksia kuudesluokkalaisten kirjoittamiin kertomuksiin

Pro gradu -tutkielma, 77 sivua  
Syksy 2018

---

Motivaation vaikutusta kirjoittamiseen ja mihin tahansa tekemiseen voidaan pitää kiistattomana tosiasiana. Koululaisten motivoinnista on kuitenkin olemassa verrattain vähän tutkimusta. Oman tutkimukseni tavoitteena on ollut selvittää, onko motivoinnilla vaikutusta oppilaiden kirjoittamiin kertomuksiin. Analyysissa on kiinnitetty huomiota muutamisiin eri osa-alueisiin, joita ovat seuraavat: tekstin pituus, kirjoittamiseen käytetty aika, tiettyjen virhetyyppien esiintyvyys, lauserakenteen kompleksisuus ja kirjoitelmien positiiviset piirteet.

Tutkimukseni aineisto koostuu erään tamperelaisen koulun kuudennen luokan kirjoittamista teksteistä. Oppilaat ovat kirjoittaneet kaksi erillistä kertomusta kahdella eri kerralla, ja analyysini koostuu näiden tekstien vertailusta. Analyysimenetelminä on käytetty virheanalyysia, kompleksisuusindeksien laskemiseen soveltuvaa työkalua sekä positiivisten piirteiden luokitteluun tarkoitettua piirreanalyysia. Ennen jälkimmäisen tekstin kirjoittamista oppilaita on pyritty motivoimaan erilaisin keinoin, ja työni tarkoitus on ollut selvittää, onko motivoinnilla saatu aikaan muutoksia tutkittuihin tekstin piirteisiin.

Tulosten valossa motivoinnilla on suurin vaikutus kirjoittamiseen käytettyyn aikaan ja kirjoitelmien pituuteen. Sanamäärinä laskettuna tekstien pituus on keskimäärin tuplaantunut jälkimmäisellä kirjoituskerralla, ja jokainen oppilas on käyttänyt kirjoittamiseen enemmän aikaa kuin ensimmäisellä kerralla. Jälkimmäisissä teksteissä esiintyy myös huomattavasti ensimmäisiä tekstejä enemmän havainnollisuutta, yllätyksellisyyttä ja ilmaisun rikkautta. Virheisiin sanarajoissa tai monikon kolmannen persoonan kongruenssissa motivoinnilla ei ole ollut positiivista vaikutusta. Lisäksi epäloogisuuksia löytyy hieman useammasta motivoinnin jälkeen kirjoitetusta tekstistä verrattuna ennen motivointia kirjoitettuihin teksteihin. Jälkimmäisissä teksteissä sekä matalimmat että korkeimmat kompleksisuusindeksit ovat kuitenkin sulaneet pois ja hajonta on kaventunut. Motivoinnin positiiviset vaikutukset näkyvätkin kuudesluokkalaisten kirjoittamissa teksteissä ensisijaisesti nimenomaan sisällöllisten vahvuuksien lisääntymisenä.

Avainsanat: kirjoittaminen, motivaatio, kirjoittamisen motivointi, motivoinnin vaikutus, alakoulu

# Sisältö

1. JOHDANTO	4
1.1 Tutkimuskysymykset	6
1.2 Aikaisempaa tutkimusta	7
1.3 Tutkimuksen rakenne	9
2. KIRJOITTAMINEN	10
2.1 Kirjoitustaitojen kehitys	10
2.2 Tuottava kirjoittaminen	12
2.3 Kirjoittamisen opettaminen	13
2.4 Kirjoittamisen arviointi	15
2.5 Asenteet kirjoittamista kohtaan	16
2.6 Kirjoittamisen esteitä ja niiden ratkaisumalleja	17
3. MOTIVAATIO	19
3.1 Motivointi	20
3.2 Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä	21
3.3 Kirjoittamisen motivaatio	22
3.4 Kirjoittamisprosessin motivointi	24
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
4.1 Tutkimusjoukko	28
4.2 Aineiston keruu	29
4.3 Toisen vaiheen motivointiosuus	30
4.4 Tutkimusote	31
4.5 Analyysin menetelmät	31
5. TUTKIMUSTULOKSET	33
5.1 Kirjoitelmien pituus	33
5.2 Kirjoittamiseen käytetty aika	35
5.3 Kielen norminmukaisuus	38
5.3.1 Virheanalyysi menetelmänä	39

5.3.2	Virheet sanarajoissa	40
5.3.3	Sanan taivuttamiseen liittyvät virheet	43
5.3.4	Monikon kolmannen persoonan kongruenssivirheet	43
5.3.5	Yhteenvetoa	45
5.4	Kirjoitelmien kompleksisuus	46
5.4.1	Sanapituus	47
5.4.2	Kompleksisuuden analysointi	50
5.4.3	T-yksiköiden määrä	51
5.4.4	T-yksiköiden keskipituus	53
5.4.5	Kompleksisuusindeksit	54
5.4.6	Kompleksisia rakenteita kuudesluokkalaisten teksteissä	59
5.5	Kirjoitelmien positiiviset piirteet	60
5.5.1	Esimerkkejä positiivisista piirteistä	61
5.5.2	Positiivisten piirteiden esiintyvyys	63
6.	PÄÄTELMÄT	66
7.	LUOTETTAVUUSTARKASTELU	69
8.	LOPUKSI	71

## LÄHTEET

# 1. Johdanto

Kirjoittaminen, kirjoittamaan opettelu sekä kirjoittamisen opettaminen ovat kiinnostavia mutta monimutkaisia prosesseja. Kirjoittamista on tutkittu selvästi esimerkiksi lukemista ja lukutaitoa vähemmän, vaikka kirjoitustaidon merkitys nyky-yhteiskunnassa on kiistanalainen. Taidot saada ja välittää tietoa kirjoitetun tekstin välityksellä ovat keskeisimpiä työvälineitä koko lapsen koulunkäynnin ja opiskelun ajan, ja koulunkäynnin alussa yksi tärkeimmistä opittavista taidoista on kirjoittaminen. (Mäkihönko 2006, 2.) Kieli ja kirjoittaminen ovat oppilaalle paitsi oppimisen kohteita, myös välineitä (POPS 2004).

Nykyisessä digitalisoituneessa maailmassa kirjoitustaitojen merkitys on korostunut entisestään. Etenkin koulumaailma vaatii kirjallisia taitoja, mutta kirjallisen ilmaisun merkitys on korostunut myös arjen hallinnassa ja esimerkiksi työnohauksessa. Yhtenä keskeisistä uuden ajan kansalaistaidoista pidetäänkin kirjallista kommunikointia (Opetushallitus 2010).

Samaan aikaan Opetushallituksen selvityksessä vuodelta 2010 käy ilmi, että suomalaisten koululaisten kirjoitustaidot ovat heikentyneet vuodesta 2003. Monissa teksteissä havaittiin ”hataruutta” sekä tekstin jäsentelyssä että kielen viimeistelyssä. Varsinkin poikien todelliset kirjoitustaidot ovat varsin surkealla tolalla. Monet pohtivissa kirjoitustehtävissä heikosti menestyneistäkin oppilaista ovat kaiken lisäksi saaneet todistukseen vähintään kohtalaisen äidinkielen oppiaineen arvosanaksi, mikä vastaa sitä muissakin tutkimuksissa selvinnyttä seikkaa, että opettajat usein arvioivat oppilaidensa todellista osaamista yläkanttiin ja äidinkielen arvosanat harvoin kuvaavat oppilaiden todellista osaamista. (ks. Murtorinne 2005; Lappalainen 2003.) Esimerkiksi kuudennen ja seitsemännen luokan taitekohdassa tarkastellut äidinkielen oppiaineen todistusarvosanat antavat siis koululaisten taidoista luultavasti vieläpä liian ruusuisen kuvan.

Myös tyttöjen ja poikien osaamisen välinen kuilu on tutkimusten perusteella todellinen ja huolestuttavan suuri, ja sukupuolten väliset erot teknisessä kirjoitustaidossa sekä kirjoitelmien sisällön tasossa ovat läpi koulupolun huomattavat tyttöjen eduksi. 7 % peruskoulun päättävistä pojista ei kykene tuottamaan kirjallisesti oikeastaan juuri mitään. (Opetushallitus 2010.)

Suomalaiset koululaiset ovat maailman huippuja lukutaitoa mittaavissa testeissä (PISA), mutta kirjoittamisen kanssa heillä on ongelmia. Viidesluokkalaisten kirjoitustaitoja ja minäpystyvyyttä tutkineet Routarinne ja Absetz epäilevät, että suomalaisten koululaisten ongelmat kirjoittamisessa eivät voi johtua ainoastaan osaamisen puutteesta, sillä lukutaidon korkean tason perusteella osaamista

luulisi löytyvän myös kirjoittamiseen. Osaamisen sijaan huonot kirjoitustulokset voisivat heidän mukaansa osaltaan selittyä motivaation ja kiinnostuksen puutteella. (Routarinne & Absetz 2013, 51.) Yhtenä selittävänä tekijänä on nähty koulun ja nuorten vapaa-ajan tekstikäytänteiden välinen kuilu. Nuoret ovat nykyisin jatkuvasti tekemisissä esimerkiksi nettitekstien kanssa, mutta perinteinen kirjallisuus voi olla heille vierasta. Jos koulussa tuntuu siltä, ettei opiskeltu asia lainkaan linkity omaan elämään, on motivaation herättäminenkin varmasti vaikeaa.

Syitä kirjoitustaitojen laskuun täytyy kuitenkin olla useita ja näiden syiden monipolvisia. Jos ymmärrys kirjoitustaidon merkityksestä muun muassa omien ajatusten ja maailman jäsentäjänä tai keinona vaikuttaa ei ole kirkastunut koululaiselle, voi kirjoittaminen tuntua liian vaivalloiselta ja turhulta. Kirjoitustehtävien motivointi ja kirjoitustaitojen merkityksen läpinäkyväksi tekeminen eli motivaation herättäminen kyseenalaistavassa ja inspiroitumattomassa kirjoittajassa on täten ensiarvoisen tärkeää ja kenties yksi kirjoittamisen opetuksessa huonoiten huomioituja näkökulmia.

Kirjoittamisen ongelmat eivät ainoastaan lisää lapsen haluttomuutta kirjoittaa, vaan voivat vakavasti häiritä myös muiden oleellisten taitojen oppimista ja lapsen kehitystä. Ongelmat kirjoittamisessa johtavat varsin helposti myös yleisempiin oppimisvaikeuksiin. (Mäki 2002, 11.) Oppimisvaikeuksista ja kirjoittamisen vaikeuksista puhuttaessa tarkoitetaan yleensä erityyppisiä spesifimpiä ja paikannettavia ongelmia tai häiriöitä, mutta mielestäni myös motivaation puute voidaan lukea yhdeksi erittäin potentiaaliseksi kirjoittamisen vaikeuden selitykseksi ja selittäjäksi. Heikot kirjoitustulokset eivät välttämättä aina johdu varsinaisesta osaamisen puutteesta, vaan paljosta voidaan syyttää myös haluttomuutta ja kielteisyyttä kirjoittamista kohtaan. Motivaation puutteesta lähtöisin olevat kirjoittamisvaikeudet ovat hankalia, koska itseään ruokkiva kierre on helposti syntynyt – kun kirjoittaminen ei kiinnosta, ei tule kirjoittaneeksi, eikä täten voi kehittyä kirjoittajana.

Vaikka motivaatiolla uskotaan ja tiedetään olevan hyvin suuri merkitys oppimistuloksiin, hyvin vähän on tutkittu sitä, voidaanko oppilaan motivaatioon vaikuttaa ja kuinka motivointi todellisuudessa näkyy oppilaiden tuotoksissa (Pajares 2003). Oma tutkimukseni on tämän tärkeän kysymyksen äärellä. Käsillä olevassa tutkimuksessa tartun nimenomaan motivaatioon koululaisten kirjoitustuloksien selittäjänä ja pyrin selvittämään, onko motivoinnilla vaikutuksia kuudesluokkalaisten tuottamiin teksteihin. Koska motivaatiota on hyvin vaikea, ellei mahdoton, pukea mitattavaan muotoon, en tässä tutkimuksessa yritäkään päästä käsiksi oppilaiden motivoitumisen tasoon tai sisäiseen motivaatioon, vaan pyrin selvittämään nimenomaan motivoimisen vaikutuksia. Ei toki ole täysin tuulesta temmattua väittä, että motivoinnin avulla saavutetut muutokset toiminnassa tai tuloksissa ovat todellisuudessa ja käytännössä motivaation tason muutoksilla selitettävissä, mutta jos tarkkoja halutaan olla, tämä tutkimus ei mittaa motivaation vaan

motivoinnin ja vieläkin tarkemmin oikeastaan motivointipyrkimysten vaikutuksia kuudesluokkalaisten kirjoittamiin teksteihin.

## 1.1 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on selvittää, onko tehtävän ja oppilaiden motivoinnilla vaikutusta kuudesluokkalaisten kirjoittamiin kertomuksiin, kun samat oppilaat kirjoittavat kaksi erillistä tekstiä taustamuuttujien ollessa motivointia lukuun ottamatta melko vakiot. Ensimmäisellä kirjoituskerralla oppilaita tai toimintaa ei millään erityisellä keinolla motivoida, toisella kirjoituskerralla kirjoittamista edeltää ennalta mietitty ja suunniteltu motivointiosuus, ja tutkimukseni ydinkysymys on, onko näiden kahdella eri kerralla kirjoitettujen tekstien välillä eroavaisuuksia. Samat oppilaat suorittavat molemmat kirjoitustehtävät suhteellisen lyhyen ajan eli muutaman viikon sisällä, jolloin mahdolliset erot tuloksissa eivät voi selittyä esimerkiksi kognitiivisten taitojen tai ympäristötekijöiden vaikutuksella tai muutoksilla. Toki yksittäisillä oppilailla voi eri päivinä kirjoittamiseen vaikuttaa huonosti nukuttu yö tai edellisen päivän tappelu äidin kanssa tms. (ks. esim. Mäki 2002), mutta ei ole todennäköistä, että tällaiset tekijät vaikuttaisivat ainakaan koko luokan tuloksiin.

Ennako-oletuksena on, että erilaisilla motivoinnin keinoilla saadaan oppilaat tuottamaan parempia kirjoitelmia. Tätä ”paremmuutta” ja tekstien tasoa tarkastellaan viidestä eri näkökulmasta, joita ovat: tekstien pituus, kirjoittamiseen käytetty aika, tekstien sisältämät virheet, tekstien rakenteellinen kompleksisuus sekä positiivisten piirteiden esiintyvyys. Varsinaisia tutkimuskysymyksiä on kaksi ja ne ovat seuraavat:

1. **Onko motivoinnilla vaikutusta kuudesluokkalaisten kirjoittamiin teksteihin?**
2. **Miten motivaation vaikutus näkyy tekstien pituudessa, kirjoittamiseen käytetyssä ajassa, tekstien sisältämissä virheissä, kompleksisuudessa ja positiivisten piirteiden esiintyvyydessä?**

Aiemmissa tutkimuksissa ja selvityksissä todetut selkeät erot tyttöjen ja poikien osaamisessa ovat syy siihen, miksi olen tutkimukseni tuloksissa nostanut esille myös sukupuolten välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja. Koska puutteet motivaatiossa ovat kenties useimmiten nimenomaan heikompien kirjoittajien – tai ennemminkin heikompia tekstejä tuottavien – ongelma, olen jollain tasolla kiinnittänyt huomiota myös eroihin motivoinnin vaikutuksissa toisaalta jo ensimmäisellä kirjoituskerralla onnistuneita

tekstejä kirjoittaneiden ja toisaalta heikompia tekstejä tuottaneiden välillä. En ole nostanut näkökulmaa varsinaiseksi tutkimuskysymykseksi, mutta toivon löytäväni jonkinlaisia vastauksia myös seuraaviin kysymyksiin:

**Onko motivoinnilla enemmän vaikutusta jo valmiiksi hyvin kirjoittajiin, vai pystytäänkö motivoinnin avulla parantamaan myös heikompien kirjoittajien tuotoksia?**

Hypoteesi tutkimuksessa on, että oppilaiden teksteissä ei pelkästään ole havaittavissa muutoksia motivoinnin seurauksena, vaan että nuo muutokset ovat positiivisia. Mikäli motivoinnin seurauksena oppilaiden tuotoksissa ei voida havaita muutoksia, joudutaan pohtimaan, onko kyse motivoinnin epäonnistumisesta vai siitä, että motivoinnilla ei juurikaan ole vaikutusta oppilaiden kirjoitustuloksiin. Mikäli motivoinnin jälkeen kirjoitetut tekstit eroavat ennen motivointia kirjoitetuista tutkimuksessa käytettyjen mittarien perusteella, voidaan käsittääkseni todeta, että pyrkimyksellä motivoida oppilaita kirjoittamaan on todella konkreettisia vaikutuksia myös valmiisiin kirjallisiin tuotoksiin.

Mikäli oppilaiden kirjoitustuloksissa voidaan tämän tutkimuksen keinoin, kirjoitusprosessin ja oppilaiden motivoinnin seurauksena havaita positiivisia muutoksia, se on tietenkin hyvä uutinen kaikille kirjoittamisen opettamisen parissa työskenteleville ja antaa aihetta jatkotutkimuksiin. Mikäli huonoja kirjoitustuloksia voidaan edes pienessä määrin selittää opettajien kyvyttömyydellä motivoida oppilaita kirjoittamaan, pitäisi kyseiseen kirjoittamisen aspektiin liittyviin kysymyksiin keskittyä entistä enemmän jo opettajia koulutettaessa ja tarjota opettajille tietoa ja keinoja oppilaiden motivointiin.

## **1.2 Aikaisempaa tutkimusta**

Kirjoitustaidon tutkimus on Suomessa ollut huomattavasti vähäisempää kuin lukutaidon tutkimus ja edellisen tutkimus on usein jäänyt jälkimmäisen varjoon (Matilainen 1989). Mekaanista kirjoitustaitoa tutkittiin 1970- ja 1980-luvun Suomessa jonkin verran, mutta sittemmin kirjoitustaidon tutkimus on keskittynyt nimenomaan tuottavaan ja luovaan kirjoittamiseen (ks. Pulkkinen 2001, 18). Kirjoitustaitojen kehittymisen tutkimuksen uranuurtaja Suomessa on ollut Matilainen jo 1980-luvun loppupuolella. Alakouluikäisten tuottavan kirjoitustaidon tasoa 2000-luvulla ovat tutkineet Suomessa esimerkiksi Mäki (2002), Mäkihonko (2006) ja Pajunen (2012).



Lasten myöhemmän kielenkehityksen kielitieteellinen tutkimus on pitkään puuttunut Suomesta lähes kokonaan (Pajunen 2012, 5). Mäen ja Mäkihongon tuottavaa kirjoittamista käsittelevät tutkimukset on tehty nimenomaan alkuopetusikäisillä eli ensimmäisen ja toisen luokan oppilailla. Mekaanisen ja teknisen luku- ja kirjoitustaidon tason merkitys on vielä tuon ikäisillä varsin suuri ja vaikuttaa huomasti siihen, millaista tekstiä oppilaat ylipäättään kykenevät tuottamaan. Omaa tutkimustani varten olen halunnut minimoida teknisen kirjoitustaidon kehittymättömyyden tuloksia heikentävän vaikutuksen ja valinnut tutkimusjoukokseni kuudesluokkalaiset oppilaat. Alkuopetusluokkien jälkeen kolmannelle luokalle siirryttäessä oppilaiden oletetaan hallitsevan teknisen lukemisen ja kirjoittamisen taidot (Mäkihonko 2006, 4). Kuudesluokkalaisten kohdalla voi siis jo hyvinkin olettaa, että mahdolliset heikkotasoiset tuotokset eivät johdu ainakaan teknisen kirjoitustaidon puutteesta.

Vaikka viimeaikaiset kirjoittamista koskevat tutkimukset ovat käsitelleet yleensä nimenomaan tuottavaa kirjoittamista, on aiheesta edelleen varsin vähän tutkimustietoa. Tehdyt tutkimukset ovat käsitelleet esimerkiksi tuottavan kirjoittamistaidon tasoa tietyllä luokka-asteella, taidon kehittymistä luokka-asteelta toiselle tai tuottavan kirjoitustaidon tasoon vaikuttavia tekijöitä. Motivaatiotekijöillä tunnustetaan olevan vaikutusta tuottavan kirjoittamisen tasoon, mutta ainakaan suomalaisia tutkimuksia nimenomaan tästä näkökulmasta ei aiheesta käsittäkseni juuri ole olemassa. Kuitenkin on useissa tutkimuksissa todettu, että koululaisten kirjoitustaidot ovat huomattavasti lukutaitoa heikommat läpi peruskoulun ja niiden opettamiseen ja oppimiseen tulisi panostaa entistä enemmän. Vaikuttaisi myös siltä, että teknisen luku- ja kirjoitustaidon opettamisen lisäksi kouluissa tulisi kiinnittää nykyistä suurempaa huomiota tekstin ymmärtämisen ja tuottamisen taitojen opettamiseen heti lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen alusta alkaen. (Mäkihonko 2006.)

Useissa tutkimuksissa ja myös muiden kielten kuin suomen osalta on osoitettu tyttöjen kirjoitustaitojen olevan poikia selvästi parempia. Tyttöjen paremmuutta on osittain onnistuttu selittämään esimerkiksi tyttöjen paremmalla fonologisella tietoisuudella sekä ennen kouluikää mitatuilla poikia paremmilla visuaalismotorisilla taidoilla, mutta täyttä selvyyttä sukupuolten välisten erojen syistä ei ole onnistuttu löytämään. Motivaatiotekijät ovat nousseet tärkeäksi selitysmalliksi tyttöjen parempia tuloksia selittämään, mutta aiheita on tutkittu vasta vähän. Tyttöjen kirjoitusmotivaation on kuitenkin todettu olevan korkeampi ensimmäisinä kouluvuosina. (Mäki 2002.) Motivoinnin vaikutusten tarkastelu voi siis antaa uutta ja tärkeää tietoa myös sukupuolten välisistä eroista kirjoittamistaidoissa.

### **1.3 Tutkimuksen rakenne**

Työni teoriaosuus jakautuu kahteen, toki osin toisiaan sivuavaan, osaan. Luvussa kaksi käsitellään kirjoittamisen teoriaa muun muassa kirjoitustaitojen kehityksen, opettamisen ja arvioinnin näkökulmasta. Luku kolme käsittelee motivaatiota, erityisesti motivaation kehitystä ja merkitystä kouluiässä sekä kirjoittamiseen liittyviä motivaatiotekijöitä. Luvussa neljä esitellään tutkimuksen aineisto ja analyysimenetelmät pääpiirteittäin. Luku viisi sisältää tutkimuksen tulokset ja kunkin tutkittavan piirteen kohdalla tarvittaessa myös analyysimenetelmän ja mittarin tarkemman esittelyn. Työn viimeisissä luvuissa tehdään analyysin tuloksista yhteenvetoa, pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja heitetään tutkimuksen tulosten valossa ilmoille ajatuksia ja ehdotuksia jatkotutkimusta ja kirjoittamisen opettamisen jatkoa ajatellen.

## 2. Kirjoittaminen

Kirjoittaminen kuuluu ihmisen hienoimpiin ja monimutkaisimpiin kognitiivisiin prosesseihin. Neurologisen näkemyksen mukaan kirjoittaminen on kielenkäytön kannalta monimutkaisin ja vaativin neurologinen prosessi. (Matilainen 1989.) Se ei ole pelkkää informaation välittämistä, vaan myös ajattelun ja itseilmaisun väline (Lonka 1996). Kirjoittaminen on tavoitteellinen, tulokseen tähtäävä prosessi (Mäkihonko 2006). Kirjoittaminen on ekspressiivistä ja luovaa ajattelu- ja ongelmanratkaisukykyä vaativaa kognitiivista toimintaa. Se edellyttää puheen ymmärtämistä, muistia, sekä tietoisuutta kielestä ja sen rakenteesta. Se on monimutkainen symbolijärjestelmä, joka on yhteydessä ajattelun ja ilmaisun muotoihin. (Matilainen 1989.)

### 2.1 Kirjoitustaitojen kehitys

Kirjoittaminen lähtee liikkeelle kirjainten ja sanojen kirjoittamaan oppimisesta. Kirjoittamisessa on pohjimmiltaan kysymys äänteiden eli foneemien muuttamisesta kirjaimiksi eli grafeemeiksi. (Matilainen 1989, 26.) Sanan kirjoittaminen on perustaito. Aloitteleva kirjoittaja käyttää pitkälti suppeaa ja tuttua sanastoa ja yksinkertaisia lauseita. Kirjoittaminen on lähinnä asioiden listaamista ja edellä jo mainitun toistamista. Kun kirjoitustaito kehittyy, käytetty sanasto laajenee, lauseiden kompleksisuus kasvaa ja tekstin koherenssi lisääntyy. Ideaalitapauksessa kirjoitustaidoissa tapahtuva kehitys tuottaa osaavia ja motivoituneita kirjoittajia, joille kirjoittaminen on keino sekä lisätä itseymmärrystä että olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Heillä on positiivinen asenne kirjoittamiseen ylipäättään, he ovat sitoutuneita kirjoittamisprosessiin, luottavat omiin kykyihinsä eivätkä anna stressin ja ahdistuksen lamauttaa itseään. (Bruning 2000, 25.)

Kirjoittamisen oppiminen perustuu puhutun kielen hallintaan. Kirjoittaessaan lapsi tuottaa ajatuksia paperille sisäisen puheen kautta. Kirjoitustaidon oppimisen tuloksena saavutetaan taito muuttaa verbaalinen kieli visuaaliseksi symbolijärjestelmäksi, joka noudattaa kirjoitetun kielen sääntöjä. Kirjoitustapahtumaa voidaan kuvata prosessiksi, jossa kielellinen sanoma havaitaan sarjaksi sanoja ja äänneitä, jotka muutetaan graafiseen muotoon. Kirjoittamaan oppimisen alkuvaiheessa tämä vaatii tietoista toimintaa, joka myöhemmin automatisoituu. (Matilainen 1989, 46.) Kielitieteilijät tarkastelevat kirjoitusta kielen rakenteen näkökulmasta. Kirjoittamisessa ilmaistaan sanoma syntaktisesti erilaisilla lauserakenteilla ja koska siitä puuttuvat puheen para- ja ekstralingvistiset

keinot, se vaatii täsmällisesti muotoiltua kieltä. Kirjoitettu kieli ei myöskään puhutun kielen tapaan aina ole sidoksissa kommunikaatiotilanteeseen. (em. 20-21.)

Marttila (2014, 9) siteeraa Juelia (1994), jonka mukaan kirjoittaminen edellyttää kahta perustaitoa: oikeinkirjoitusta sekä ideointia eli ajatusten kehittelyä ja organisointia. Juel korostaa, että parhaatkaan ideat eivät toimi, mikäli niitä ei saa kirjoitettua paperille eikä toisaalta oikeinkirjoitustaidosta ole hyötyä ilman ideoita.

Kirjoittamisprosessit ovat jossain määrin erilaisia riippuen siitä, onko kyseessä jäljentäminen, sanelukirjoitus vai tuottava kirjoittaminen. Jäljentäminen on mekaanista toimintaa, joka perustuu visuaaliseen erotteluun, lyhytkestoiseen muistiin ja käden hienomotoriikkaan. Jäljentäminen ei vaadi kovasti ajattelua ja se sopii parhaiten oikeinkirjoituksen ja käsialan harjoitteluun. Myöskään sanelun mukaan kirjoittaminen ei juuri vaadi luovaa ajattelua, vaan toiminta perustuu kuullun erotteluun, muistiin ja käden hienomotoriikkaan. Sanelusta kirjoittaminen soveltuu parhaiten sanatasoisen oikeinkirjoituksen harjoitteluun. Tuottava kirjoittaminen on kirjoittamisen vaativin laji, joka perustuu vahvasti ajatteluun. Kun kirjainmuotojen ja kirjainten yhdistäminen sekä sanatasoinen oikeinkirjoitus ovat automaattistuneet, aikaa ja kapasiteettia jää myös ajatustyölle. (ks. Havukainen & Salmi 2011, 29-30.)

Aloittelijan kirjoittamisprosessille on ominaista, että ongelmanratkaisu ja tavoitteiden asettelu on vähäistä. Aloittelija on yleensä impulsiivinen ja aloittaa kirjoitustyön nopeasti, paljoakaan suunnittelematta. Hän ei yleensä tekstiä tuottaessaan pohdiskele sisällön ja ilmaisun suhdetta. Kirjoittaja yksinkertaisesti listaa peräkkäin muistista haettuja ajatuksia ja kirjoittaa aiheesta kaiken, minkä tietää. (Lonka 1991, 47.) ”Aloittelevalla kirjoittajalla” tarkoitetaan tässä henkilöä, joka ei ole kirjoittamisen todellinen asiantuntija. Tällöin tarkoitetaan jopa jo pitkälle edenneitä yliopisto-opiskelijoita, nuoria ja aikuisia eikä niinkään kirjoittamisen todellisia alakouluikäisiä aloittelijoita. Monet aloittelijan kirjoittamisprosessille ominaisista seikoista pätevät kuitenkin varmasti myös pieniin lapsiin ja koululaisiin ja heidän kirjoittamiseensa.

Kirjoittaminen eroaa monista muista älyllisistä taidoista siinä mielessä, että asiantuntijasta kirjoittaminen tuntuu usein vaikeammalta kuin aloittelijasta. Tämä johtuu eritasoisten kirjoittajien käyttämistä erilaisista kirjoittamisen strategioista ja tavoitteista, jotka ovat aloittelijalla luonnollisesti matalammalla. Siinä, missä aloitteleva kirjoittaja tapaa käyttää tiedon toistamisen strategiaa, tottuneempi kirjoittaja pyrkii tietoa muokkaavaan kirjoittamiseen. Hän pyrkii luomaan joko uusia tai ainakin uudella tavalla ilmaistuja ajatuksia sen sijaan, että vain toistaisi muiden ihmisten ajatuksia tai kertoisi asioita siinä järjestyksessä, kun ne tulevat mieleen. (emt. 48.)

## 2.2 Tuottava kirjoittaminen

Tuottava kirjoittaminen on kirjoittamisen lajeista vaativin ja hierarkiassa korkeimmalla. Tuottava kirjoittaminen perustuu vahvasti ajatteluun ja hyvin onnistuakseen vaatii alempien kirjoittamisen lajien hallintaa. Tuottavan kirjoittamisen yhteydessä tai synonyymina voidaan puhua myös luovasta kirjoittamisesta. Luova kirjoittaminen on yläkäsite monenlaiselle kirjoittamiselle. Koulussa paljon käytettyjä luovan kirjoittamisen lajeja ovat kertomukset, kuvaukset, sadut, vuoropuhelut, näytelmät, kirjeet, päiväkirjat, runot ja vertaukset sekä arvoitukset (Tanttu 2010, 27).

Teknisen kirjoitustaidon hallinnan lisäksi tuottava kirjoittaminen vaatii myös kykyä tuottaa sisältöä. Kirjoittaminen on ajattelun ja kielen vuorovaikutuksen tulos. Kirjoittaminen on tavoitteellista informaation prosessointia, johon kuuluu ideointia, ajatusten jäsentämistä sekä kirjoituksen tuottamista erilaisilla kieleen kuuluvilla visuaalisilla koodeilla. Se vaatii useiden kognitiivisten taitojen samanaikaista hallintaa. Keskittymistä ja ajattelua vaativaan kirjoittamisprosessiin tarvitaan lisäksi itsesäätelyn taitoja, muistitoimintoja sekä sosiaalinen konteksti, sillä varsinkin luova kirjoittaminen on luonteeltaan sosiaalista toimintaa. Sillä on tärkeä tehtävä sekä yksilön että yhteisön elämässä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Ks. Matilainen 1989, 20-21.) Se, mitä kirjoitamme, miten kirjoitamme ja kenelle kirjoitamme, juontaa juurensa sosiaalisista kokemuksistamme. Jo lasten varhaiset kirjoitukset heijastelevat sitä kulttuuriympäristöä, jossa he ovat kasvaneet. (Ks. Havukainen & Salmi 2011, 6.)

Vanha ainekirjoitusperinne edellytti, että oppilas kirjoittaa annetusta aiheesta tietyssä ajassa viimeistellyn tekstin, jonka sitten palauttaa viimeisteltynä opettajalle arvioitavaksi. Tuossa tietyssä ajassa, yleensä kahdessa tunnissa, piti siis suunnitella, kirjoittaa, muokata ja viimeistellä teksti ilman ennakkosuunnittelua tai aiheeseen perehtymistä. Nykyisin kirjoittaminen mielletään ennemminkin todellisten tekstien tuottamiseksi ja portfolioajattelu on lisääntynyt. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat kirjoittavat paljon pieniä tekstejä erilaisia tarkoituksia varten, eikä kaikkia ole edes tarkoitus viimeistellä tai jättää arvosteltavaksi. Koulun tekstit ja kirjoittamistavat ovat alkaneet monipuolistua ja oppilaita tulisikin nykyisin ohjata tuottamaan todellisia tekstejä todellisille vastaanottajille tai todellisia käyttötarkoituksia varten. (Murtorinne 2005, 31-32.) Tällaisista todellisista teksteistä esimerkkeinä mainittakoon vaikkapa sähköpostiviestit, julkaistaviksi tarkoitetut mielipidetekstit tai työhakemukset. Näiden todellisten tekstien tuottamisen ja lähemmäs nuorten todellista maailmaa siirtymisen luulisi vaikuttavan positiivisesti myös oppilaiden asenteisiin kirjoittamista kohtaan sekä motivaatioon.

Tuottavassa kirjoittamisessa nimenomaan motivaatiotunne-tekijät näyttelevät suurta roolia, vaikka ne ovat kirjoittamisen tutkimuksessa jääneetkin ansaitsemaansa vähemmälle huomiolle. Motivaatio on olennaista, sillä kaikkien edellä mainittujen taitojen ja kykyjen lisäksi kirjoittaakseen yksilö tarvitsee myös halun kirjoittaa. (Bruning 2000, 26.)

## 2.3 Kirjoittamisen opettaminen

Suomen kielessä on säännönmukainen aakkosellinen kirjoitusjärjestelmä. Järjestelmä on yksiselitteinen ja johdonmukainen, mutta kielen synteettisyydestä johtuen suomessa esiintyy pitkiä ja raskaita sanarakenteita, jotka varsinkin lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen alkuvaiheessa saattavat kuormittaa oppijan työmuistia. Synteettisellä kielellä tarkoitetaan sitä, että sanavartaloon liitetään erilaisia tunnuksia, jolloin yhdessä sanassa voi olla paljon erilaista informaatiota. Lukemisen ja kirjoittamisen opetusmenetelmät jaetaan analyttisiin ja synteettisiin, joista jälkimmäisessä opetus etenee kielen pienemmistä yksiköistä suurempiin ja edellisessä päinvastoin. Omassa tutkimuksessani fyysisen kirjoitustaidon oppiminen ja opettaminen eivät ole keskiössä, sillä huomioni kiinnittyy kuudesluokkalaisten kohdalla pitkälti kirjoittamisen vaativampiin osa-alueisiin. Suomen kielen kirjoitusjärjestelmästä sekä kirjoitustaitojen opettamisesta tarkemmin on kirjoittanut esimerkiksi edellä lainattu Mäkihonko (2006, 37-43).

Varsinaisen kirjoitustaidon lisäksi myös tuottava kirjoittaminen on taito, jota voidaan oppia ja opettaa, vaikka kirjoittamisen opettaminen ei mikään helppo tehtävä olekaan. Luukka ja Jääskeläinen (2003, 6) vertaavat kirjoittamaan opettamista Hiiden hirven ajamiseen. Utteruuden ja hyväntahtoisuuden lisäksi opettaja tarvitsee aseikseen jotain kättä pidempää: ”tietoa, menetelmiä, kokemuksia, näkemyksiä ja kyvyn kyseenalaistaa totuttuja käytänteitä.” Kirjoittamista oppii kirjoittamalla ja yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä onkin istuttaa oppilaaseen innostus kirjoittamista kohtaan. Opettajalla on oltava herkkyyttä huomata, miten ketäkin oppilasta voi parhaiten motivoida. Opettajan on myös tärkeää todella hallita menetelmä, jota hän käyttää opettaessaan oppilaita kirjoittamaan. Laadukas opetus on avainasemassa, jos halutaan, että oppilaat lukevat ja kirjoittavat paljon. (Mäkihonko 2006, 40.)

Kirjoitustaito ei ole pelkkää teknistä kirjainmuotojen kirjoittamista vaan ajatusten ilmaisua kirjoittamisen avulla. Tuottavan kirjoittamisen määrälliseen ja laadulliseen kehittämiseen on olemassa erilaisia menetelmiä, jotka periaatteessa voidaan jakaa kahtia sen mukaan, mielletäänkö teksti näissä malleissa tuotteeksi vai prosessiksi. Opetuksen tavoitteet eroavat toisistaan sen mukaan,

lähestytäänkö kirjoittamista yksilöllisenä taitona vai yhteisöllisten kirjoittamiskäytänteiden hallintana. (Luukka 2003, 9-10.)

Perinteisessä kirjoittamisen opetuksessa kirjoittaminen nähdään kirjoitetun kielen hallintana ja opetuksessa lähdetään siitä, että kirjoittamisen taito on yksilöllinen ja pysyvä ominaisuus. Opettajan rooli painottuu vahvasti valmiiden tuotosten korjaamiseen ja kommentointiin ja varsinaisen kirjoitustyön oppilaat tekevät yleensä yksin niin kuin parhaiten taitavat. Kärjistetysti voidaan sanoa, että oppilas saa opetusta vasta sitten, kun teksti on jo tuotettu. (Luukka 2003, 10-11.)

Niin kutsuttu luova kirjoittaminen korostaa yksilön itseilmaisua ja opetuksen tavoitteena on auttaa oppilasta löytämään oma persoonallinen tapansa kirjoittaa ja ilmaista itseään. Opettajan on luotava edellytykset oppilaan vapaaseen itseilmaisuun, ja tämä tapahtuu kannustamalla ja luomalla positiivinen, kirjoittamista tukeva ilmapiiri. Lähestymistavan ongelma on se, että tarjolla on varsin vähän konkreettisia työkaluja, joiden avulla oppilasta voitaisiin opettaa parantamaan omaa kirjoittamistaan tai tekstejään. Opetus tukee niitä, jotka jo luonnostaan osaavat ja haluavat ilmaista itseään. (em. 10-15.)

Yhdysvalloista lähtöisin oleva prosessikirjoittamisen menetelmä on kenties yksi nykyisin tunnetuimmista ja käytetyimmistä, Luukan (2003, 13) mukaan ehkä ”suurin mullistus ja edistysaskel kirjoittamisen opetuksessa tähän mennessä.” Prosessikirjoittamisen menetelmässä kirjoitelman kirjoittaminen nähdään monivaiheisena prosessina, joka muodostuu valmistautumisesta, luonnostelusta, kirjoittamisesta, sisällön ja rakenteen muokkauksesta sekä kielen, tyylin ja oikeinkirjoituksen tarkastamisesta (ks. Mäkihonko 2006, 42). Opettaja voi vaikuttaa prosessin etenemiseen kaikissa sen vaiheissa, ja erityisesti luonnostelun ja kirjoittamisen väliin luontevasti asettuvat palautteen hankkiminen ja antaminen ovat tärkeässä roolissa tekstin jäsentymisessä, uusien ideoiden synnyssä ja tekstin muokkaamisessa. Tuoreimmat opetussuunnitelmat korostavat myös nimenomaan vertaispalautteen saamisen ja antamisen merkitystä myös kirjoittamisprosessin aikana. Myös prosessikirjoittamisen ideat ovat luonnollisesti saaneet osakseen kritiikkiä, esimerkiksi siksi, että monet ihmisen kognitiiviset prosessit jäävät lopulta kuitenkin piiloon eikä aina ole mahdollista päästä selville siitä, mitä kirjoittamisen aikana todella on tapahtunut.

Prosessikirjoittamisen lisäksi jo aiemmin mainitut, lyhyehköt mutta autenttiset tekstit ovat entistä korostuneemmin esillä perusopetuksen kirjoittamaan opiskelussa. Kirjoitustaidon avulla on nykyään pystyttävä hallitsemaan monia erilaisia kielenkäyttötilanteita. Kirjoittajan on jatkuvasti tehtävä valintoja siitä, millaista kieltä hän käyttää esimerkiksi sähköposteissa, tekstiviesteissä, kirjeissä, raporteissa tai tiivistelmissä. (ks. Tantt 2010, 21.) Kirjoitustaidon käyttömahdollisuuksien ymmärtäminen ja erilaisten tekstilajien harjoittelu ovat osaltaan merkittäviä opetuksen tavoitteita.

## 2.4 Kirjoittamisen arviointi

Lappalainen on tehnyt kansallisia arviointeja peruskoulun äidinkielen oppimistuloksista useampana vuonna vuosituhannen vaihteen molemmin puolin. Perusopetuksen kuudennen vuosiluokan suorittaneiden oppimistuloksia on arvioitu ainakin vuosina 2000, 2002 ja 2008, ja raporteista on luettavissa alakoulusta yläkouluun siirtyvien taitojen kehitys äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Arviointitulokset puhuvat karua kieltä peruskoulun oppilaiden kirjoitustaidoista. On ilmeistä, että suurella osalla oppilaista kirjoituksen perustaidot ja kielen hallinta eivät ole harjaantuneet riittävästi. Kirjoitustaidot arvioitiin tyttöillä keskimäärin hyviksi, mutta pojilla vain kohtalaisiksi. Eri kouluissa 7. luokan opintojaan aloittavien todistusarvosanat eivät vastaa toisiaan ja samantasoisella osaamisella arvosana on 6. luokan lukuvuosiarvioinnissa voinut olla mitä vain välillä 6–10. Myös eri kouluissa 7. luokan opintonsa aloittavien oppilasryhmien välillä on suuria eroja mm. kirjoittamisen perustaitojen hallinnassa. Vuonna 2002 taitojen hajonta oli kasvanut parin vuoden takaisesta. Oppilaiden lukuvuositolosten ilmaisema äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanojen keskiarvo oli keskimäärin yhtä numeroa liian korkea suhteessa arvioinnissa osoitettuun näyttöön. Vuonna 2002 arvioinnin tulokset ovat samankaltaiset kuin aikaisemmissa äidinkielen oppimistulosten arvioinneissa on raportoitu, ja vuoden 2007 arviointi vahvistaa vuonna 2002 järjestetyn arvioinnin keskeisten tulosten pysyvyyden. Kirjoitustaitojen yleistaso ei ole kohentunut eivätkä oppilaiden 6. luokan lukuvuositolostuksiin saamat korkeatkaan äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanat anna luotettavaa kuvaa kirjoitustaitojen tasosta. (Lappalainen, 2008.)

Kansallisia oppimistulosten arviointiraportteja ei peruskoulun 6. luokan oppilaiden osaamisesta ole vuoden 2008 jälkeen julkaistu. Arviointisuunnitelmakaudella 2016–2019 Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) arvioi äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksia ainoastaan peruskoulunsa päättäviltä yhdeksäsluokkalaisilta. Aivan tuoreita tuloksia siitä, mihin suuntaan perusopetuksen ylemmille luokille siirtyvien kirjoittamisen taidot ovat viimeisen vuosikymmenen aikana kehittyneet, ei siis ainakaan laajassa mittakaavassa ole saatavilla.

Kirjoitusten arviointi on pitkään ollut opettajakeskeistä. Absoluuttinen arviointi merkitsee sitä, että opettaja olettaa tietävänsä, milloin kirjoitus on ansainnut minkäkin arvosanan, ja antaa tämän arvosanan tuntonsa mukaan. Suhteellisessa arvioinnissa otetaan huomioon myös luokan yleistaso. Oppilaskeskeinen arviointi sen sijaan on suhteellista yksilötasolla: oppilaan suoritusta verrataan hänen aikaisempiin suorituksiinsa. (Kantola 1981, 354.) Jo 1980-luvulla Kantola pohtii arviointia ennen ja nyt ja käsittelee numeroarvostelun ja sanallisen arvioinnin vahvuuksia ja heikkouksia. Hän nostaa jo tuolloin esiin positiivisen ja rakentavan palautteen merkityksen ja toteaa, että negatiivisen



kritiikin on havaittu eniten estävän luovuutta ja vähentävän yrittämisen rohkeutta. Edelleen, vuosikymmeniä myöhemmin keskustelu numeroarvostelua ja toisaalta sanallista arviointia kannattavien välillä on ajankohtainen, vaikka positiivisen palautteen merkitys on varmasti jo itsestäänselvyys kirjoittamisen opettamisen ja arvioinnin parissa työskenteleville.

Opettajakeskeisyydestä huolimatta – tai siitä johtuen – luovan kirjoittamisen tehtävien arviointi on aina koettu hieman ongelmalliseksi. Etenkin kirjoittamisen prosessia korostavat mallit kohtaavat arvioinnin vaikeuden, sillä ajatuksia ja niiden järjestäytymistä prosessin aikana on vaikea tai mahdoton arvioida. Prosessin lopputulosta eli kirjoitettua tuotosta sen sijaan voidaan arvioida useistakin eri näkökulmista käsin. (Tanttu 2010, 27.) Arviointi voi keskittyä tekstin muotoon, tyyliin tai sisältöön, mutta arvioinnissa tulee aina pitää mielessä kirjoittamisen lähtökohdat ja kirjoittamiseen annettu ohjeistus, ja näiden on oltava keskenään linjassa. Teknistä kirjoitustaitoa on kenties helpoin arvioida kirjoitusvirheiden kokonaismäärällä, kuten perinteisessä lähestymistavassa usein onkin tehty, mutta tämä ei vielä kerro juuri mitään tekstin tyylistä tai sisällöstä.

Kirjoittamisen arvioinnissa on hyvä käsitellä tekstiä sekä sen vahvuuksien että heikkouksien kautta, sillä pintapuolisten heikkouksien, kuten oikeinkirjoitusvirheiden, takana voi piillä arvokkaita vahvuuksia. Prosessikirjoittamisen yleistymisen onkin muuttanut arviointia viime vuosina ja vähentänyt esimerkiksi oikeinkirjoituksen painoarvoa korostaen muun muassa sisällön merkitystä. (emt. 27.)

## **2.5. Asenteet kirjoittamista kohtaan**

Lappalainen (2000, 2002, 2007) on selvittänyt oppimistulosten lisäksi myös oppilaiden asenteita äidinkielen oppiainetta kohtaan ja käsityksiä muun muassa oppiaineen kiinnostavuudesta ja oppilaasta itsestään äidinkielen oppijana. Oppilaiden jatko-opintosuunnitelmat ovat melko selkeästi nähtävissä sekä oppilaiden äidinkielen arvosanoissa että käsityksessä oppiaineen kiinnostavuudesta. Tyttöillä ja varsinkin lukioon pyrkivillä tyttöillä äidinkielen arvosanat ovat keskimäärin muita parempia ja he myös kokevat oppiaineen muita kiinnostavammaksi. Ammattikouluun hakeutumassa olevat pojat suhtautuvat äidinkieleen oppiaineena kaikista nuivimmin eivätkä myöskään heidän käsityksensä itsestään äidinkielen oppijoina ole korkeita.

Vuonna 2007 lähes joka toisella oppilaalla (43%) oli myönteinen käsitys äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kiinnostavuudesta. Myös oppilaiden käsitykset mahdollisuuksistaan oppiaineen opiskelussa olivat keskimäärin myönteisiä (58%). Kahdella kolmasosalla oppilaista

(66%) oli alakoulun viimeisellä luokalla myönteinen käsitys oppiaineen hyödyllisyydestä. Sekä tyttöjen että poikien käsitykset olivat kuitenkin muuttuneet kielteisemmiksi edelliseen, vuonna 2002 tehtyyn selvitykseen verrattuna. (Lappalainen 2008, 79.) Huolestuttavaa on se, että karkeasti puolet kuudennen luokan oppilaista ei suhtaudu myönteisesti oppiaineen kiinnostavuuteen eikä omiin mahdollisuuksiinsa äidinkielen ja kirjallisuuden oppijoina.

Murtorinne (2005) herättelee kysymystä siitä, mitkä seikat voisivat selittää koululaisten kirjoitustaidon laskua ja kirjoittamistaidoissa olevia puutteita. Hän toteaa, että kirjoittamistaidon heikkenemisen syytä voi katsoa muun muassa opetusjärjestelyjen, opetussuunnitelman ja oppiaineen sekä oppilaiden äidinkielen ja kirjallisuuden taitojen näkökulmasta. Mielestäni myös motivaationäkökulma voidaan liittää tähän listaan, sillä voi hyvin olla, että edellä mainituista seikoista johtuen tai niiden ohella kouluissa on epäonnistuttu kirjoitustaitojen merkityksen painottamisessa ja oppilaiden kirjoittamaan motivoinnissa.

## **2.6 Kirjoittamisen esteitä ja niiden ratkaisumalleja**

Kun kirjoittaminen alkaa tuntua vaikealta, aloitteleva kirjoittaja saattaa hermostua ja pelätä, ettei osakaan kirjoittaa. Sen sijaan että hän kirjoittaisi yhä enemmän ja täten harjaantuisi, hän alkaakin helposti kokonaan karttaa kirjoittamista. Mikäli kirjoittamisprosessin kehitystä ei riittävästi tueta eikä kirjoittaja itse näe syytä vaikeuksilleen, saattaa syntyä niin kutsuttu kirjoittajan blokki eli este. Lonka esittää Boicen (1993) ajatuksiin tukeutuen useita syitä tai mahdollisuuksia kirjoittamisen tyrehtymiselle. (Lonka 1996, 25-28.)

Yksi syy ilmaisun tyrehtymiselle voi olla täydellisyyteen pyrkiminen. Kirjoittajalla on epärealistinen käsitys tehtävän vaatimustasosta tai hän pyrkii noudattamaan ihannetta, jota on lähes mahdoton saavuttaa. Hän mahdollisesti hioo tekstiään loputtomiin eikä täten ole koskaan valmis näyttämään tekstiään muille. Voi myös olla, ettei kirjoittaja saa mitään paperille, koska mikään ei tunnu tarpeeksi nerokkaalta.

Epäonnistumisen pelko toisekseen voi johtaa siihen, ettei uskalleta ottaa mitään riskejä eikä edes pyritä omintakeiseen ilmaisuun, jolloin luova kirjoittaminen estyy. Epäonnistumisen pelko saattaa ohjata tavoitetason niin matalalle, että kirjoittaja suoriutuu kirjoittamisesta todellisia kykyjään huonommin tai estää tekstien näyttämistä muille, mikä voi myös vaikeuttaa kehitystä kirjoittajana.

Kirjoittamisen lykkääminen on varmasti tuttua suurimmalle osalle kirjoittajista. Koska kirjoittaminen on älyllisesti ja emotionaalisesti vaativa tehtävä, siihen ryhtymistä lykätään helposti

viimeiseen asti. Se on tietenkin virhe, koska se supistaa kirjoittamisaikaa, aiheuttaa kiirettä ja stressiä ja johtaa huonoihin tuloksiin ja negatiiviseen palautteeseen. Tästä seuraa, että kirjoittaminen tuntuu kerta kerralta epämiellyttävämmältä ja sitä lykätään aina vain enemmän, jolloin noidankehä on helposti syntynyt.

Aikaisemmat negatiiviset kokemukset kirjoittamisesta saattavat liittyä kaikkeen edellä mainittuun tai aiheuttaa kyseisiä ongelmia. Ihmisten kertomat kirjoittamiskokemukset ovat usein negatiivisia ja liittyvät esimerkiksi siihen, että itselle tärkeän sisällön kommentoimisen sijaan opettaja onkin löytänyt valmiista tuotoksesta ainoastaan kirjoitusvirheitä.

Ala-asteikäisten oppilaiden vastatessa kysymyksiin kirjoittamisen mieluisuudesta tai epämieluisuudesta esiin nousevat samanlaiset asiat. Suurin osa epämieluisuuden syistä on erilaisia pelkoja ja jännittämistä. Oppilaat pelkäävät tekevänsä virheitä, oman mielikuvituksensa puutetta ja ajan loppumista. He pitävät itseään huonoina ja hitaina kirjoittajina ja pelkäävät epäonnistumista sekä sitä, että oma lopputulos on huono ja muut onnistuvat paremmin. (Kantola 1981, 148.)

Kirjoittamisen onnistumista voidaan kuitenkin myös tukea monin tavoin. Longan (1996) siteeraaman Boicen parannuskeinot kirjoittamisen lukkiutumiseen ovat oikeat ajatukset, säännöllisyys, automatisoituminen ja sosiaalinen tuki. Kantolan (1981) mukaan luokkaympäristö voi olla joko luovuutta ehkäisevä tai edistävä, ja tärkein ehto luovalle kirjoittamiselle on jännitysten ja pelkojen poistaminen tai ainakin vähentäminen.

Kuten jo aiemmin mainittu Bruning myös Boice korostaa kirjoittamista koskevien oikeiden ajatusten merkitystä. Tärkeintä on suhtautua rauhallisesti siihen, että kirjoittaminen tuntuu joskus vaikealta. Kirjoittaja voi käydä läpi kirjoittamisprosessin vaiheita ja hakea apua ja palautetta vaikeisiin kohtiin.

Myös säännöllisyys on kirjoittamisessa ensiarvoisen tärkeää. Kirjoittamaan ei opi kuin kirjoittamalla paljon. Automatisoituminen kehittyy säännöllisen ja runsaan kirjoittamisen avulla ja auttaa estämään ilmaisun tyrehtymistä. Automatisoitumisen myötä tekstiä voi saada paperille myös hieman estyneemmässä mielentilassa, keskittyen pelkästään vapaasti luonnosteltuun sisältöön ja tekstiin, jota voi myöhemmin muokata paremmaksi.

Päinvastoin kuin joskus saatetaan kuvitella, sosiaalinen tuki on kirjoittamisessa erittäin tärkeää. Mikään teksti ei synny tyhjiössä ja palautteen antamisen ja vastaanottamisen opettelu on hyvin hyödyllistä. Etäisyyden saaminen omaan tekstiin on vaikeaa ilman ulkopuolisen apua. Tuoreimmissa opetussuunnitelmissa yhteisöllisyys onkin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kohdalla tuotu vahvasti näkyviin ja tavoitteena pidetään ”kielellisesti virikkeistä ja yhteisöllistä oppimisympäristöä, -- jossa on mahdollisuus tarkastella ja tuottaa tekstejä yksin ja yhdessä” sekä sellaisia työtapoja, jotka ”mahdollistavat yhdessä toimimisen ja kokemusten jakamisen” (POPS 2014, 161)

### 3. Motivaatio

Motivaatio käsitteenä on valtavan laaja ja monimuotoinen, eikä sille ole helppoa antaa yksiselitteistä määritelmää. Ford siteeraa laajassa motivaatioteorioita käsittelevässä teoksessaan Pinderiä (1984), jonka mukaan on vain lievästi liioittelua väittää, että motivaation määritelmiä on vuosien varrella esitetty melkein yhtä monta kuin on ollut ihmisen käyttäytymisestä kiinnostuneita ajattelijoita (Ford 1992, 5). Motivaatio sanana juontuu latinankielisestä verbistä *movere* ja tarkoittaa niitä sisäisiä voimia, jotka liikuttavat meitä tiettyyn suuntaan (Hall & Goetz 2013, 59). Motivaatio on kaiken tavoitteellisen toiminnan perusta ja alullepanija. Motivaatio vastaa kysymykseen: miksi ihminen asettaa tietynlaisia tavoitteita? Motivaatio voidaan määritellä tavoitteiden, tunteiden ja henkilökohtaisten kykyuskomusten kombinaatioksi. Ihmisen motivoiminen menestyksekkäästi vaatii kaikkien kolmen komponentin huomioon ottamista – jokainen on välttämätön, mutta yksinään riittämätön aktivoimaan toimivia malleja ja toimintatapoja. (Ford 1992, 3.)

Motivaatio jaetaan usein karkeasti kahtia sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Puhutaan usein myös sisäsyntyisestä ja ulkosyntyisestä motivaatiosta. Sisäsyntyinen motivaatio tarkoittaa motivoitumista asian tai toiminnan itsensä vuoksi, ja sisäisesti motivoituneen ihmisen tavoitteet ovat sellaisia, joita hän haluaa itse. Sisäiseen motivaatioon kuuluu uteliaisuutta, spontaaniutta ja kiinnostusta ilman ulkoisia palkkioita. Laajasti määriteltynä sillä voidaan tarkoittaa oppimistehtävistä nauttimista, ja sitä luonnehtii tehtäväsuuntautuneisuus, sitkeys ja tehtäviin sitoutuminen. Ulkoisesti motivoitunut toimii sen perusteella, mitä muut haluavat. Toimintaan motivoidutaan, koska se on keino saavuttaa tavoiteltu lopputulos tai koska siihen saadaan käsky ulkoapäin, esimerkiksi opettajalta tai vanhemmilta. Tehtävä tehdään ulkoapäin tulevien yllykkeiden toivossa, ja ulkoisesti motivoituneelle ovat tärkeitä palkkiot, suosio, hyväksyntä ja rangaistuksen välttäminen. Siinä missä sisäisesti motivoivissa tehtävissä tehtävään sitoutuminen on itsessään palkitsevaa, ulkosyntyinen motivaatio on luonteeltaan välineellistä. (ks. Malmberg & Little 2005, Aunola, 2005, Hall & Goetz 2013.)

Kirjallisuudessa on esitetty kaksi erilaista motivationaalisten orientaatioiden taustalla vaikuttavaa päämäärää: päämäärä *oppia* ja päämäärä *suoriutua*. Lapset, jotka pitävät oppimistilanteita mahdollisuutena kehittää itseään, ja jotka osaavat käsitellä työnsä arviointia menettämättä omanarvontuntoaan, valitsevat todennäköisemmin haastavia tehtäviä ja ovat tehtäväsuuntautuneita ja sitkeitä pyrkimässään päämääräänsä. Sen sijaan lapset, joiden päämäärä on oppimisen sijaan suoriutuminen ja hyvän arvion saaminen, valitsevat enemmän tehtäviä, jotka ovat helppoja tai joissa he tietävät olevansa hyviä. Vastoinkäymiset saavat tällöin lapsen välttelemään haastetilanteita.

Tutkimukset ovat osoittaneet, että lapset, joilla on oppimispäämäärä suoriutumispäämäärän sijaan, säilyttävät koulu-uransa aikana muita todennäköisemmin positiivisen asenteen ja motivaation koulua ja koulunkäyntiä kohtaan. Tällä on yhtymäkohtia myös yleisesti tunnettuihin sisäsyntyiseen ja ulkosyntyiseen motivaatioon. (Aunola 2005, 107-108.)

### 3.1 Motivointi

Yksi tärkeimmistä periaatteista motivoinnissa on “the multiple goals principle” eli vapaasti suomennettuna ”moninaisten tavoitteiden periaate”. Tehokkainta on motivointi, joka ankkuroituu useisiin tavoitteisiin ja perusteluihin. (Ford 1992, 255.) Tätä ajatusta hyödynnän myös omassa tutkimuksessani – tarkoitus on käyttää mahdollisimman monia motivoinnin keinoja oppilaiden motivointiin, jolloin on todennäköisempää, että ainakin joku käytetyistä keinoista tekee hyvin suoriutumisen oppilaan silmissä tavoiteltavaksi päämääräksi ja yrittämisen kannattavaksi.

Ford (1992, 202) toteaa, että ihmisten motivoinnista puhuttaessa tulisi ymmärtää, ettei ole olemassa yksinkertaisia ”taikanappuloita”, joita painamalla voisi saada ihmiset haluamaan oppia, työskentelemään sinnikkäästi ja ottamaan vastuuta tekemisistään. Ketään ei voi suoranaisesti pakottaa kiinnostumaan tai välittämään tietystä asiasta, tuntemaan positiivisia tunteita tätä asiaa kohtaan tai olemaan optimistinen ja uskomaan mahdollisuuksiinsa onnistua. Se, mihin voidaan vaikuttaa, on pyrkimys järjestää kokemuksia, olosuhteita ja mahdollisuuksia siten, että motivoituminen on todennäköistä.

Kaikessa ihmisten motivoinnissa tulisi muistaa, että pakottamisen ja kontrollin sijaan helpottamisen ja mahdollistamisen tulisi olla kaikkien motivointiyritysten punainen lanka ja toimintaa ohjaava periaate (em., 254). Pitkäaikainen, pysyvät muutokset asiassa kuin asiassa mahdollistava motivaatio ei synny tyhjästä tai pakon edessä. Sellaiset motivaatioon vaikuttamaan pyrkivät toimet, jotka eivät kunnioita oppijan omia tavoitteita, tunteita ja henkilökohtaisia kykyuskomuksia saattavat saada aikaan lyhytaikaisia vaikutuksia tai näennäisesti toivottuja tuloksia, mutta pidemmällä tähtäimellä ne mitä todennäköisimmin kostaantuvat ja epäonnistuvat. Lyhyen tähtäimen hyödyt saavutetaan monesti pitkän tähtäimen hyötyjen kustannuksella. (em.)

### 3.2 Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä

Kirjallisuudessa on esitelty lukuisia teoreettisia käsitteitä, joilla on selitetty lasten suorituskäyttäytymisessä ilmeneviä eroja. Näillä eroilla tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että toiset lapset lähestyvät oppimistilanteita ja uusia tehtäviä innostuneina ja luottavaisina ja toiset ahdistuvat ja välttelevät niitä tai epäilevät kykyjään suoriutua niistä. Mainittuja teoreettisia käsitteitä ovat esimerkiksi sisäsyntyinen ja ulkosyntyinen motivaatio, minäpystyvyys, itsearvostus ja kykyuskomukset, odotukset ja ennakoinnit, tehtäväärvostukset, päämäärät ja tavoitteet. Näiden käsitteiden taustalla olevat teoreettiset viitekehykset poikkeavat osin toisistaan, mutta niille kaikille yhteistä näyttää olevan se, että lasten itseensä ja suoriutumiseensa liittämien uskomusten, arvojen ja päämäärien ajatellaan vaikuttavan ja motivoivan keskeisellä tavalla heidän toimintaansa oppimis- ja suoriutumistilanteissa. (Aunola 2002, 105.)

Alun perin Atkinsonin (1964) teoriaan pohjaavan odotusarvoteorian mukaan tehtävien valitsemisen, sitkeyden ja suoriutumisen taustalla vaikuttaa kaksi motivationaalisten konstruktioiden osa-aluetta: odotus ja arvo. *Odotuksella* tarkoitetaan yksilön omaan itseensä ja suoriutumiseensa liittämiä uskomuksia ja ennakointeja. *Arvolla* taas yksilön toimintaan tai tehtävään liittämiä arvostuksia. Teorian mukaan yksilön odotukset tehtävässä onnistumisesta ja sen arvostus vaikuttavat merkittäväällä tavalla hänen motivaatioonsa, sinnikkyyteensä ja suoriutumiseensa tässä tehtävässä. (em. 106.)

Ajatukset, tunteet ja tehtävään valmistautuminen näyttävät eroavan sellaisilla lapsilla, jotka epäilevät kykyjään eivätkä usko mahdollisuuksiinsa onnistua ja sellaisilla lapsilla, jotka luottavat itseensä. Lapsi, joka luottaa kykyihinsä, yrittää sitkeästi kohdatessaan hankaluuksia tai epäonnistumisia. Hän tulkitsee epäonnistumisen siten, ettei ole yrittänyt tarpeeksi, ja yrittää entistä enemmän. Lapset, jotka epäilevät kykyjään, näyttävät luovuttavan helposti vaikeuksien edessä välttääkseen odotetun epäonnistumisen. Motivoitunut oppilas on innostunut, kiinnostunut ja tarkkaavainen. Hän keskittyy tehtäviin ja luottaa kykyihinsä. Motivoitumaton oppilas on ahdistunut, väsynyt ja levoton. Hän on passiivinen tai säheltää eikä luota kykyihinsä. (em. 106.)

Motivaatiota on kuvattu esimerkiksi kiinnostuksena tai sen puutteena tiettyyn oppiaineeseen, toimintatapoina oppimistilanteessa tai oppimisen pontimena. Toimintatapa oppimistilanteessa on motivoituneella oppilaalla yleensä tehtäväkeskeinen, kun taas motivoitumattomalla oppilaalla toimintatapa on passiivinen tai välttelevä. Oppimisen pontimena voi myöskin olla erilaisia asioita, esimerkiksi asioiden hallitseminen tai epäonnistumisen välttäminen. (Nurmi 2010, 43-44.)

Epäonnistumisennakointi ja siihen liittyvä ahdistuneisuus johtavat tehtävän välttämiseen. Nurmen (em.) mukaan yksilö, joka pelkää epäonnistuvansa tehtävässä, pyrkii aktiivisesti luomaan sosiaalisesti hyväksyttävän (teko)syyn ennakoidulle epäonnistumiselle. Hän välttää aktiivisesti työtehtävää ja saattaa esim. pelleillä ja keskittyä tekemään muuta. Pelleily vaikeuttaa tehtävässä onnistumista, mutta se luo pelätylle epäonnistumiselle sosiaalisesti hyväksytyyn (teko)syyn. En edes yrittänyt (ei sillä, että olen tyhmä).

Keskeistä oppimistehtävän onnistumisen kannalta on, kuinka paljon oppilas keskittyy tehtävään, kuinka hän ponnistelee sen ratkaisemiseksi ja kuinka hän suunnittelee erilaisia toimintavaihtoehtoja. Jos lapsi uskoo mahdollisuuksiinsa onnistua, hän ponnistelee ja yrittää tehdä tehtävää epäonnistumisistakin huolimatta. (Nurmi 2013, 551.)

Viidennen ja seitsemännen ikävuoden välillä lasten kognitiivisissa kyvyissä ja taidoissa tapahtuu merkittäviä muutoksia. Tässä vaiheessa kehittyy esimerkiksi kyky verrata itseä muihin. Lapset alkavat kiinnittää huomiota siihen, mitä toiset heistä ajattelevat ja arvioivat omaa suoriutumistaan niiden standardien pohjalta, joita muut heille asettavat. Seitsemännestä ikävuodesta eteenpäin lapset luottavat entistä enemmän sosiaalisen vertailun tuomaan tietoon tehdessään arvioita itsestään. Nämä ajattelussa ja itseymmärryksessä tapahtuvat muutokset vaikuttavat keskeisellä tavalla myös motivaation kehitykseen. (Aunola 2002, 109-110.) Tutkimukset ovat toistuvasti osoittaneet, että lasten yleinen mielenkiinto koulua kohtaan, sisäsyntyinen motivaatio sekä eri oppiaineisiin liittyvät kykyuskomukset ja onnistumisodotukset muuttuvat negatiivisemmiksi kouluvuosien kuluessa. (em.)

### **3.3 Kirjoittamisen motivaatio**

Kirjoittamisprosessin käynnistämiseen tarvitaan ärsyke, joka voi olla joko ulkoinen tai sisäinen. Jäljentäminen, sanelu ja toistamiskirjoitus perustuvat ulkoisiin ärsykkeisiin, kun taas luova, tuottava kirjoittaminen perustuu pääosin omaan ajatteluun, joka toimii sisäisenä ärsykkeenä. (Mäkihonko 2006, 26.) Mäen (2002) tuottavan kirjoittamisen malli sisältää viisi komponenttia: kognitiivisen kirjoittamisprosessin, itsesäätelyn taidot, muistitoiminnot, motivaatio-tunne-tekijät sekä sosiaalisen kontekstin, jossa kirjoittaminen tapahtuu. Mäkihongon (2006) tutkimuksessa tarkastelun kohteena on kognitiivinen kirjoittamisprosessi. Samoin Matilainen (1989) keskittyy tarkastelemaan oppilaan kirjoitustaidon kehittymiseen liittyviä neurologisia ja kognitiivisia prosesseja sekä niiden kehittymistä. Omassa tutkimuksessani keskitytään nimenomaan motivaatio-tunne-tekijöihin ja

etsitään niiden vaikutuksia oppilaiden tuottamiin teksteihin. Usein juuri motivaatio ja tunnetekijät jäävät konkreettisesti kirjoittamistapahtumassa esimerkiksi kouluissa joko hyvin vähälle huomiolle tai kokonaan ilman huomiota. Pääpainon kirjoittamisprosessissa ajatellaan olevan kognitiivisessa kirjoittamisprosessissa, jota myös opetetaan ja arvioidaan. Motivaatio, tunne sekä sosiaalinen konteksti ovat kuitenkin tärkeitä tekijöitä kirjoittamisprosessissa ja sen kehittymisessä. Kirjoittamisprosessissa motivaatio ja tunnetekijät sisältävät arviot päämääristä, uskomuksista, asenteista, hyödyistä ja mieltymyksistä. (Mäkihonko 2006, 29.)

Bandura kehitti behavioristeille vastakkaista sosiokognitiivista teoriaa jo vuosikymmeniä sitten. Tämän näkökulman mukaan ihmiset ovat aktiivisia ja ”itseohjautuvia” olentoja eivätkä täysin alttiita ulkoapäin tuleville voimille. Banduran mukaan ihmisen käsityksillä omista kyvyistään ja pystyvyydestään on merkittävä vaikutus hänen käyttökseen ja motivaatioonsa. Hänen mukaansa jopa suurempi merkitys lopputuloksen kannalta on sillä, mihin ihminen uskoo pystyvänsä kuin sillä, mihin hänen taitonsa ja kykynsä todellisuudessa riittävät. (Pajares 2003, 140.) Tämä pätee myös kirjoittamiseen. Kyseinen näkökulma hallitsee vahvasti tällä hetkellä maailmalla tehtävää motivaatiotutkimusta. ”Minäpystyvyyden” käsite ja sen yhteys asioissa onnistumiseen tai epäonnistumiseen ovat pinnalla olevia tutkimusaiheita englanninkielisessä kirjallisuudessa. Minäpystyvyyden tunteen ja itsetunnon vaikutuksia kirjoittamiseen on kuitenkin maailmallakin tutkittu valitettavan vähän, vaikka – kuten jo aikaisemmin mainittu – kirjoittaminen näyttää erittäin tärkeää roolia läpi koko peruskoulun aina koululaisen akateemisiin jatko-opintoihin asti ja siitä eteenpäin. (em. 141.) Muutamien aiheesta tehtyjen tutkimusten pohjalta voidaan nähdä, että opiskelijoiden luottamus omiin kykyihinsä kirjoittajina vaikuttaa sekä heidän motivaatioonsa kirjoittaa että heidän kirjoittamistuloksiinsa.

Tutkijat ovat yleensä kirjoittamista tutkiessaan keskittyneet nimenomaan kirjoittamisprosessiin. Kognitiiviset aspektit ovat keränneet erityistä huomiota, kun tutkijat ovat yrittäneet selvittää oppilaiden tuotosten taustalla olevia ajatusprosesseja. Vasta viime vuosina tutkijoita on enenevässä määrin ruvennut kiinnostamaan kirjoittamiseen vaikuttavat tunne- ja motivaatiotekijät. Muutamia tutkijat ovat jo perehtyneet kirjoittamiseen vaikuttavien motivaatiotekijöiden ja minäpystyvyyssuskomusten sekä kirjoitustulosten ja tuotosten väliseen yhteyteen. (em. 142.)

Tutkimustulokset ovat toistuvasti osoittaneet, että kirjoittamiseen liittyvät minäpystyvyyssuskomukset ovat yhteydessä kirjoittamisen tuloksiin. Koottuaan tutkimustuloksia minäpystyvyyden merkityksestä niin kirjoittamiseen, akateemisten tavoitteiden asettamiseen kuin koulussa menestymiseenkin Pajares tuo vahvasti esiin opettajien vastuun tärkeyden oppilaiden minäpystyvyyssuskomusten ja -tuntemusten vahvistamisessa ja tukemisessa. Koska on selvää, että



näillä minäuskomuksilla on joko rakentavia tai tuhoavia vaikutuksia oppilaiden menestymiseen, on tärkeää, että myös koulu ja opettajat kantavat vastuunsa auttaakseen oppilaita kehittämään kykyjensä lisäksi myös itseluottamusta ja uskoa omiin kykyihinsä. Varsinkaan nuorimmat lapset eivät vielä kykene tarkkaan ja luotettavaan itsearviointiin, minkä vuoksi heidän on luotettava toisten arviointiin ja arvosteluun luodakseen käsityksen omasta arvostaan ja osaamisestaan. Joidenkin minäpystyvyyteen perehtyneiden tutkijoiden mukaan opettajien tulisi kiinnittää yhtä paljon huomiota oppilaiden käsityksiin omasta kompetenssistaan kuin heidän todelliseen kompetenssiinsa, sillä juuri nämä käsitykset omista kyvyistä todellisia kykyjä paremmin ennustavat oppilaiden motivaatiota ja esimerkiksi tulevia akateemisia koulutusvalintoja. Monissa tapauksissa nimenomaan huono itseluottamus, ennemmin kuin todelliset puutteet osaamisessa, vähentää mielenkiintoa ja motivaatiota koulutusta kohtaan ja johtaa alisuoriutumiseen. (em. 154.)

### **3.4 Kirjoittamisprosessin motivointi**

Onnistuneen kirjoittamisen edellytys on intentio ja motivaatio, pyrkimys ja halu (Lonka 1996, 9). Koulumaailmassa kirjoittamisen lähtökohtana valitettavasti usein on ulkoinen pakko, opettajan antama tehtävä, josta vain olisi suoriuduttava. Selvää on, että tämä ei ole luovien ja hyvien kirjoitelmien paras kasvualusta.

Kirjoittaminen on monimutkainen prosessi, joka vaatii jatkuvaa ongelmanratkaisua ja aivotyöskentelyä. Tämän vuoksi huomiota on kiinnitettävä erityisesti myös kirjoittamisen motivaatiotekijöihin. Systemaattinen motivaationaalinen tutkimus täydentämään tietämystämme kirjoittamisen kognitiivisista prosesseista on välttämätöntä, jotta opimme ymmärtämään kirjoittamisen motivaation syntyä ja kehitystä. (Bruning 2000, 26.) Bruning toteaa, että kirjoittamisen prosesseista sinänsä on olemassa paljon tutkimustietoa viimeisiltä vuosikymmeniltä, mutta meillä on vielä paljon opittavaa siitä, miten motivoida kirjoittamaan. Koska kirjoittaminen on niin valtavan monimutkainen, vaativa ja turhauttavakin prosessi, kirjoittajien täytyy kehittää vahva usko kirjoittamisen tärkeyteen ja merkitykseen. Näiden asenteiden ja uskomusten tukeminen on pitkälti opettajien käsissä, sikäli kun he ovat niitä, jotka kirjoitustehtävät toisaalta antavat ja jotka toisaalta joutuvat valmiisiin tuotoksiin reagoimaan.

Bruningin artikkeli keskittyy niihin olosuhteisiin, jotka vaikuttavat kirjoittamisen motivaation kehittymiseen. Vaikka kirjoittamista on tutkittu paljon, myös Bruning toteaa, että kirjoittamisen motiiveja ja sosiaalisia muuttujia on tutkittu vasta pintaa raapaisten. Bruning tekee muutamia

oletuksia seikoista, jotka vaikuttavat kirjoittamismotivaatioon. Ensimmäinen niistä on se, että motivaation perustana ovat tietyt kirjoittamista koskevat, usein ääneen lausumattomat uskomukset. Olennaista on, että oppilaan käsitykset kirjoittamistehtävästä ja siitä, mitä häneltä odotetaan vaikuttavat suuresti siihen, mitä hän lopulta kirjoittaa. Toinen oletus on, että motivaation löytymiseksi kirjoittaminen on koettava tarkoituksenmukaisena, autenttisena kommunikaationa, jossa ei keskitytä niinkään kirjoittamiseen valmiina tuotoksena vaan tapana osallistua keskusteluun. (oma suom.) Kolmas oletus on, että kirjoittamisen motivaatiota ymmärtääkseen tarvitsee myös kunnioittaa puhutun ja kirjoitetun kielen välistä yhteyttä. Monet niistä tekijöistä, jotka tukevat lasten puheen kehitystä siten, että neljään ikävuoteen mennessä käytännössä kaikki lapset ovat oppineet puhumaan ilman minkäänlaista muodollista opetusta, voidaan värvätä tukemaan myös kirjoittamisen opettelua. Kuitenkin on tärkeää myös ymmärtää, että puheen kehitys eroaa kirjoitustaidon kehityksestä eivätkä kaikki samat periaatteet päde molempiin.

Kirjoittamisen motivaation luomisessa ja kehittämisessä voidaan nähdä neljä tekijää, jotka ovat avainasemassa. Ensinnäkin opettajan tulisi ruokkia käytännöllistä suhtautumista kirjoittamiseen (nurturing functional beliefs about writing). Toisekseen opettajien tulisi sitouttaa ja motivoida oppilaita käyttämällä autenttisia kirjoitustehtäviä (fostering engagement using authentic writing tasks). Kolmanneksi oppilaille tulisi tarjota kirjoittamista tukevia tilanteita ja konteksteja (providing a supportive context for writing). Neljänneksi oppilaille tulisi luoda kirjoittamista tukeva positiivinen (tunne)ympäristö (creating a positive emotional environment). Opettajan omat käsitykset kirjoittamisesta ovat olennaisessa asemassa näiden olosuhteiden luomisen onnistumisessa. (Bruning 2000, 27-34.)

Edellä esiteltyjen neljän tekijän alle Bruning on listannut käytännön keinoja, joilla opettaja voi yrittää ruokkia oppilaiden intoa kirjoittaa. Käytännöllisen suhtautumisen ruokkimisen näkökulmasta motivaatiota voi edistää seuraavilla toimilla:

1. Sellaisen luokkayhteisön luominen, jossa tuetaan kirjoittamista ja muita kielellisiä ja kirjallisia aktiviteetteja.
2. Niiden tapojen esiin tuominen, joita opettajat henkilökohtaisesti käyttävät kirjoittaessaan.
3. Sellaisten kirjoitustehtävien löytäminen ja käyttäminen, jotka varmistavat oppilaille onnistumisen kokemuksia.
4. Mahdollisuuksien tarjoaminen oppilaille kehittää osaamistaan sellaisilla alueilla, joista he haluavat kirjoittaa.

5. Lyhyiden päivittäisten kirjoitustehtävien käyttäminen säännöllistä kirjoittamista tukemaan ja rohkaisemaan.
6. Monipuolisesti eri genrejen tekstien kirjoittamiseen rohkaiseminen.

Autenttisten kirjoitustehtävien käyttämisen näkökulmasta keinovalikoimaan kuuluu seuraavia toimia:

1. Laitetaan oppilaat etsimään esimerkkejä erilaisista tavoista kirjoittaa (viihdyttävä, vakuuttava, kuvaileva).
2. Rohkaistaan kirjoittamaan aiheista, jotka itseä kiinnostavat.
3. Vakiinnutetaan tarkastamisen ja korjaamisen tarkoituksiksi entistä parempaan kommunikaatioon pyrkiminen.
4. Integroidaan kirjoittaminen osaksi myös muiden aineiden opiskelua.

Kirjoittamista tukevan kontekstin näkökulmasta apua voi olla seuraavista keinoista:

1. Monimutkaisten kirjoitustehtävien osiin jakaminen.
2. Tavoitteiden asetteluun ja edistymisen seurantaan rohkaiseminen.
3. Sopivien, ei liian haastavien tai liian helppojen, tavoitteiden asettamiseen opastaminen.
4. Kirjoittamisen strategioiden opettaminen ja näiden strategioiden käytön monitoroinnissa auttaminen.
5. Palautteen antaminen läpi kirjoittamisprosessin.
6. Vertaispalautteen ja ryhmätyöskentelyn hyödyntäminen.

Positiivisen tunneilmapiirin luomiseen liittyviä keinoja ovat seuraavat:

1. Muokataan asenteita positiivisiksi kirjoittamista kohtaan.
2. Luodaan turvallinen ympäristö kirjoittaa.
3. Annetaan oppilaille vaihtoehtoja ja valinnanvapautta aiheisiin liittyen.
4. Annetaan oikeanlaista ja oikea-aikaista palautetta.
5. Hyödynnetään luonnollisia kommunikaatiotilanteita arvioinnin lähteenä.
6. Opetetaan oppilaita sitoutumaan ajattelemaan positiivisesti kirjoittamisesta.
7. Autetaan oppilaita valjastamaan ahdistus ja stressi luonnolliseksi energian ja voiman lähteeksi.

Ongelma ei ole opettaa oppilaita kirjoittamaan vaan opettaa oppilaille, kuinka he oppisivat haluamaan kirjoittaa. Motivationaalinen haaste on saada oppilaat näkemään, että kirjoittamisesta saatava hyöty on suurempi, kuin siihen liittyvät riskit ja vaivannäkö. (Bruning 2000, 26.) Motivoinnin kannalta olennaisinta on siis luoda kirjoittamiseen kannustava ilmapiiri ja tukea oppilaan uskoa itseensä ja kykyihinsä.

## 4. Tutkimuksen toteutus

Seuraavaksi esitellään tutkimuksen tutkimusjoukko ja aineisto, aineiston keruu sekä kahden kirjoituskerran välillä toteutettu motivointiosuus. Analyysimenetelmät esitellään lyhyesti, mutta niihin palataan tarkemmin tulosten yhteydessä aina kunkin tarkasteltavan näkökulman yhteydessä. Tiedostan, että teorian liittäminen tutkimustulosten yhteyteen ei välttämättä ole suositeltavin tapa, mutta olen tehnyt kyseisen valinnan tutkimustekstin selkeä eteneminen ja lukijan paras ajatuksissani.

### 4.1 Tutkimusjoukko

Aineisto on kerätty kahdella erillisellä kerralla yhdeltä tamperelaisen ala-asteen kuudennelta luokalta. Koulu sijaitsee kaupunginosassa, jonka rakennuskanta koostuu pääasiassa 1980-luvulta lähtien rakennetuista rivi- ja omakotitaloista. Koulussa on luokat 1–6 ja yhteensä noin 350 oppilasta. Tutkimukseen osallistuneessa luokassa oli 24 oppilasta, joista 15 poikia ja 9 tyttöjä. Tämä luokka-aste tuntui ikäluokkana sopivalta motivoinnin vaikutusten arviointiin, sillä esimerkiksi teknisen kirjoitustaidon puutteiden ei enää samalla tavalla pitäisi olla syynä heikkoihin kirjoitustuloksiin kuin vaikkapa alkuopetuksessa. Vuoden 2004 Opetussuunnitelman mukaan viidennen luokan päättyessä oppilaan kirjoittamisen taidon tulisi olla kehittynyt niin, että hän osaa ja rohkenee ilmaista itseään kirjallisesti erilaisissa tilanteissa. Hän osaa suunnitella ja ideoida tekstinsä sisältöä ja tuottaa kirjallisesti erilaisia tekstejä kuten kertomuksen ja kuvauksen. Hän ymmärtää lauserakenteiden ja kappalejaon merkityksen tekstin jäsentämisessä, osaa käyttää teksteissään vaihtelevasti erimittaisia lauseita ja yhdistää niitä melko sujuvasti. (POPS 2004.)

Kuudesluokkalaiset valikoituivat tutkimuskohteeksi myös siitä syystä, että esimerkiksi Pajusen laaja Unelmien päivä -aineisto on kerätty nimenomaan kuudesluokkalaisilta ja aineistot ovat täten tarvittaessa oppilaiden iän puolesta vertailukelpoisia.

## 4.2 Aineiston keruu

Aineiston ensimmäisen osion keruun toteutin huhtikuuisena torstaipäivänä. Kaikki 24 oppilasta olivat paikalla. Tällä ensimmäisellä kerralla kirjoitustehtävää tai oppilaita ei erityisemmin motivoitu. Kirjoitustehtävänä oli kirjoittaa valmiiksi annetun aiheen/otsikon pohjalta (vrt. Unelmieni päivä – kirjoitelmat; Pajunen) ja kaikki oppilaat kirjoittavat samasta aiheesta ilman mahdollisuutta valita itseä enemmän kiinnostavaa aihetta. Otsikko oli ”Päivä, jota en unohda”. Oppilaat saivat kirjoittaa aiheesta joko tällä valmiilla otsikolla tai keksiä otsikon itse. Ohjeistuksen mukaan päivä sai olla joko todellinen tai kuviteltu. Tehtävänanto suoritettiin lyhyesti ja ytimekkäästi. Ohjeiksi annettiin laittaa paperiin marginaalit ja oma nimi, oppilaille myös kerrottiin, että heillä olisi koko oppitunti aikaa kirjoittaa eikä siis mitään kiirettä. Viittaamalla sai kysyä, jos tuli kysyttävää. Omasta taustastani ja tutkimuksesta mainitsin vain lyhyesti, että teen kirjoittamista koskevaa tutkimusta yliopistoon ja kerään heiltä aineistoa. Kerroin myös tulevani vielä myöhemmin keväällä uudelleen ja kertovani tuolloin asiasta vähän tarkemmin. Luokassa oli aineiston keruun ajan hyvä työrauha ja myös luokan oma opettaja oli paikalla. Oppilaat viittasivat, kun olivat valmiita, jolloin kävin keräämässä heiltä paperit ja merkkasin ylös palautusajan.

Toisessa aineistonkeruussa toukokuun lopulla pyrin tekemään tehtävästä ja kirjoittamisprosessista oppilaille mahdollisimman motivoivan ja kiinnostavan. Oppilaita oli tällöin paikalla 22 ja motivoitu kirjoitustehtävä jäi saamatta kahdelta tytöltä. Kirjoitustehtävä itsessään aineistonkeruun toisessa vaiheessa oli hyvin samankaltainen ensimmäisen tehtävän kanssa, mutta tällä kertaa oppilaat saivat valita kahdesta aiheesta itseään enemmän kiinnostavan. Annetut otsikot olivat ”Unelmieni päivä” ja ”Päivä painajaisistani”. Ohjeistus oli muuten sama kuin edelliselläkin kerralla.

Ennen varsinaista kirjoitustehtävää tässä aineistonkeruun toisessa osassa käytin vajaat 30 minuuttia oppilaiden motivoimiseen. Työni teoriaosuudessa olen perehtynyt motivaatioon ja motivoinnin keinoihin, ja oppilaiden motivoimiseen käyttämäni menetelmät nousivat motivaatiokirjallisuudesta. Varsinkin Bruningin (2000) artikkelissa nimetyistä käytännön keinoista pyrin hyödyntämään mahdollisimman montaa.

Tarkoitukseni ei ole tässä työssä selvittää, mitkä motivoinnin keinoista ovat tehokkaimpia tai sitä, toimivatko toiset toisia paremmin. Haluan selvittää, vaikuttaako ylipäättään pyrkimys motivoida oppilaita heidän tuotoksiinsa ja missä kirjoittamisen osa-alueissa tämä vaikutus on mahdollisesti nähtävissä.

### 4.3 Toisen vaiheen motivointiosuus

Aloitin motivointini yleisellä keskustelulla kirjoittamisesta ja kirjoitustaidon merkityksen korostamisella. Esitin oppilaille kirjoittamiseen liittyviä kysymyksiä ja kannustin vastaamaan ja keskustelemaan. Viittaamalla sai vastata esimerkiksi kysymyksiin, kuka mielestään osaa kirjoittaa, kuka pitää kirjoittamisesta ja miksi. Viittaamatta jättäneet saivat myös perustella, miksi eivät mielestään osaa ja mikä kirjoittamisessa on vaikeaa tai miksi eivät tykkää kirjoittaa. Pohdimme myös yhdessä, miksi voisi olla tärkeää osata kirjoittaa, mitä hyötyä kirjoitustaidosta (tietysti teknisestä, mutta myös kirjoitustaidosta laajemmin) yhteiskunnassa ja elämässä voi olla.

Esiin nousi kirjoittamisen merkitys ajattelun ja empatiakyvyn kehittäjänä sekä perustelun taitojen positiivinen vaikutus oman mielipiteen kuulumiseen ja tahdon läpisaamiseen. Kirjoittamisen taito voi auttaa saamaan ammatin tai rahaa tai siitä voi muuten olla hyötyä elämässä ja varsinkin työelämässä.

Koska odotin oppilaiden kirjoittavan kertomuksen, johdattelin heitä oikean tekstilajin jäljille kysymällä kertomuksen tunnusmerkkejä. Oppilaat itse tiesivät kertomuksen tunnusmerkeiksi alun ja lopun ja mainitsivat myös kiinnostavan juonen sekä kuvailun, jonka avulla lukija pystyy eläytymään tekstiin.

Pyrin koko ajan luomaan myönteistä ja rentoa ilmapiiriä. Kerroin, että yrittäminen on tärkeintä eikä epäonnistuminenkaan haittaa. Mikäli kirjoittaminen meinaa tuntua hankalalta, niin antavat mennä vaan eivätkä mieti liikaa, mitä tulee. Korostin, että tekstit eivät voi mitenkään negatiivisesti vaikuttaa esimerkiksi heidän arvosanoihinsa ja että opettaja ei pääse näkemään tai lukemaan heidän tuotoksiaan. Lupasin kuitenkin vinkata opettajalle erityisen hyvin kirjoitetuista teksteistä ja täten kirjoittamisesta ei voisi seurata mitään negatiivista, mutta mahdollisesti positiivista kylläkin. Kehotin keskittymään kirjoittamiseen ja kirjoittamaan itseä kiinnostavasta asiasta tai aiheesta – tätä varten valittavana oli kaksi erilaista otsikkoa, joiden alle oli mahdollista kirjoittaa melkein mistä tahansa.

Kehuvin oppilaiden edellisiä tekstejä ja korostin sitä, että jokainen heistä osaa kirjoittaa. Yritin nostattaa oppilaiden minäpystyvyyden tuntemuksia ja itseluottamusta ja kannustin luottamaan itseensä ja omaan osaamiseen. Korostin myös heidän merkitystään omalle tutkimukselleni ja kerroin jokaisen tekstin auttavan minua ei pelkästään henkilökohtaisesti ja valmistumaan vaan myös keräämään tietoa suomalaisten koululaisten kirjoitustaidosta ja keinoista, joilla opetusta voitaisiin kenties parantaa.

Minulla oli mukana muutama karkkipussi, jotka lupasin arpoa heti tunnin päätteeksi niiden oppilaiden kesken, jotka keskittyisivät kirjoittamiseen tällä kertaa edellistä kauemmin ja siis palauttaisivat tekstinsä myöhemmin. Lisäksi lupasin myöhemmin jakaa kaksi elokuvaalippua

sellaisille oppilaille, jotka olisivat tekstien perusteella nähneet enemmän vaivaa tai onnistuneet selvästi paremmin kuin ensimmäisellä kerralla.

#### **4.4 Tutkimusote**

Reilun 20 oppilaan otos ei anna aihetta kovin kvantitatiiviseen analyysiin, joten kyseessä on laadullinen tutkimus. Myös kirjallinen aineisto ja sen tarkka läpikäyminen, virheiden seulonta ja johdonmukaisuuden arviointi vaativat kvalitatiivista lähestymistapaa. Määrällistä analyysia tarvitaan lähinnä yleistysten tekemiseen. Tilastollista analyysia tarvitaan myös sen näkyväksi tekemiseen, minkälaisia vaikutuksia motivoinnilla on yksittäisen oppilaan vs. koko luokan kirjoitelmien tasoon ja missä tarkasteltavista asioista motivoinnin merkitys on parhaiten nähtävissä.

#### **4.5 Analyysin menetelmät**

Motivoinnin vaikutuksia oppilaiden kirjoittamiin teksteihin on tarkasteltu useammasta eri näkökulmasta. En ole halunnut rajata tarkastelua tiukasti vain yhteen näkökulmaan vaan pyrkinyt ottamaan tarkasteluun mukaan erilaisia ulottuvuuksia. Olen tarkastellut muutoksia tekstien pituudessa, kirjoittamiseen käytetyssä ajassa, tekstien sisältämissä virheissä, tekstien rakenteellisessa kompleksisuudessa sekä positiivisten piirteiden esiintyvyydessä. Virheitä olen tarkastellut virheanalyysin avulla ja rakenteen kompleksisuuden tarkasteluun olen käyttänyt tarkoitukseen suunniteltua menetelmää, jonka esittelen tarkemmin kompleksisuutta käsittelevien tulosten yhteydessä. Myös positiivisten piirteiden tarkastelusta kerron tarkemmin niitä käsittelevien tulosten yhteydessä.

Tiedostan ongelman useamman näkökulman analyysiin mukaan ottamisessa – en voi mennä analyysissa niin syvälle kuin pelkästään yhden tarkasteltavan piirteen analyysissa olisi mahdollista. Esimerkiksi virheanalyysia olisi mahdollista tehdä paljon pikkutarkemmin kuin tässä tutkimuksessa on tehty, ja lausetason kompleksisuuden analysoinnin lisäksi olisi mahdollista tarkastella hyvinkin tarkasti myös sanatason kompleksisuutta ja esimerkiksi sanaluokkajakaumia. Olen kuitenkin tehnyt valinnan keskittyä virheanalyysissa vain kahteen tärkeään virhetyyppiin ja jättää loput kokonaan analyysin ulkopuolelle. Samoin olen valinnut keskittyä kompleksisuuden yhteydessä vain nimenomaan lausetason kompleksisuuteen. Motivoinnin vaikutuksia selvitettäessä on mielestäni



tärkeämpää tarkastella useampaa näkökulmaa pintapuolisemmin kuin yhtä syvällisemmin. Täten on mahdollista saada laajemmin käsitys siitä, millaisiin kirjoittamisen ulottuvuuksiin motivoinnilla voi olla vaikutusta.

Koska yksi graduni tavoitteista on selvittää, voisivatko oman aineistoni heikoiksi arvioitavien tekstien kohdalla syyt heikkouteen olla nimenomaan motivationaalisia enemmän kuin osaamisen puutteissa ja tuottavaan kirjoittamiseen vaadittavien prosessien heikossa hallinnassa, olen kiinnostunut erityisesti alun perin suppeuden, kompleksisuuden, virheiden määrän tai positiivisten piirteiden puutteen vuoksi heikoiksi arvioituja tekstejä tuottaneista oppilaista ja siitä, millainen vaikutus motivointiosuudella on ollut näiden oppilaiden tuotoksiin.

## 5. TUTKIMUSTULOKSET

### 5.1 Kirjoitelmien pituus

Kirjoitelmien sanamäärä ilmaisee oletettavasti paljon niiden sisällöstä ja rakenteesta (Pajunen 2012, 6). Varsin looginen ajatus on, että hyvässä kirjoitelmassa sanamäärä on suurempi kuin huonossa kirjoitelmassa. Pajusen mukaan sanamäärä on kuitenkin seikka, johon täytyy suhtautua varauksellisesti kirjoittajan taitoja arvioitaessa. Vaikka suurempi sanamäärä monesti viittaa parempaan tekstiin, ei suuri sanamäärä aina kerro taitavasta kirjoittajasta. Toisinaan monisanaisuus on hajanaista ja epäloogista miellelyhtymien ketjua tai ”ajatusten virtaa” eikä koherenttia ja strukturoitua kerrontaa. Pajusen aineistossa näyttäisi kuitenkin siltä, että pituuden ja tason yhteys vaikuttaa muuttuvan vasta yläkoululaisilla ja vielä ala-asteikäisillä pidemmät kirjoitelmat ovat pääsääntöisesti parempia kuin lyhyet.

Pajusen uusimmat tutkimukset viittaavat siihen suuntaan, että motivointi nostaa kyllä sanamääriä mutta ei rakenteen kompleksisuutta. Vaikuttaisi siltä, että peruskoululaiset pyrkivät tarvittaessa pidentämään kirjoitelmiaan kokonaisuudesta irrallisin lisätapahtumin, jolloin sanamäärien kasvu syö tekstin koherenssia ja johdonmukaisuutta. Käsittelen oman aineistoni kirjoitelmien kompleksisuutta ja sen suhdetta sanamääriin kappaleessa 5.4.5.

Lyhyessä kirjoitelmassa kyse voi olla kirjoittamisvaikeuksista, mutta kysymys saattaa olla myös kirjoittajan huonosta motivaatiosta (Pajunen 2012, 7). Oman tutkimukseni taustalla on ajatus, että kysymys usein voisi olla nimenomaan jälkimmäisestä. Varsinkin poikien kielteinen suhtautuminen äidinkieleen ja kirjoittamiseen on tutkimuksissakin todettu (ks. esim. Lappalainen 2008, 40), mutta koulumaailmasta myös minulle henkilökohtaisestikin tuttua. Pajusen ja Vainion (arv.) tuoreiden tutkimustulosten valossa sukupuolella on selvä vaikutus kirjoitelmien sanamääriin koko peruskoulun ajan: tytöt kirjoittavat aina pidempiä tekstejä riippumatta siitä, miltä kannalta sanamääriä tarkastellaan. Keskimäärin poikien kirjoitelmien sanamäärä on noin 60 % tyttöjen sanamäärästä.

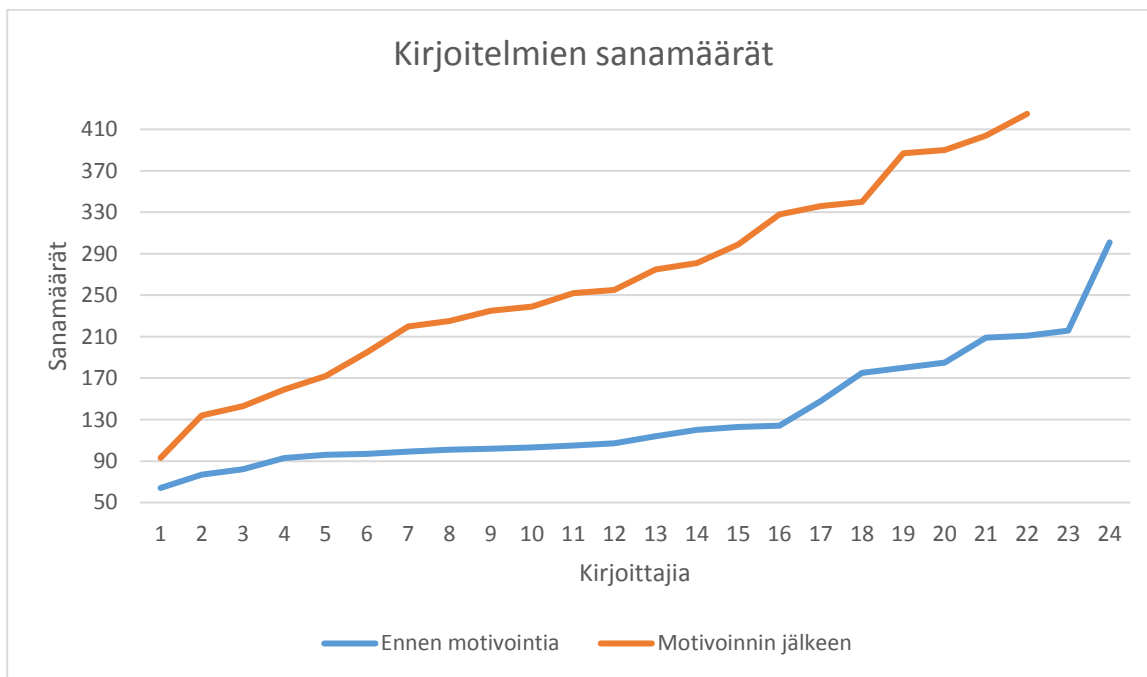
Tutkimuksessani sanamäärien ja kirjoitelmien pituuden tarkastelu on motivaation kannalta perusteltua ja antoisaa, koska muutokset kirjoitelmien sanamäärissä ovat tässä tapauksessa hyvin todennäköisesti kirjoittamisen motivaatiosta johtuvia. Kyseessä ei ole pitkittäistutkimus ja aineistojen keruun välissä on aikaa vain muutama viikko, joten mahdollisia muutoksia kirjoitelmien sanamäärissä tuskin voidaan pitää muuten kovin kehityksellisinä.

Kirjoitelmien pituudet on laskettu sanamäärinä. Otsikoita ei ole laskettu mukaan sanamääriin. Koska varsinkin yhdyssanojen ja sanaliittojen kirjoitusasuissa voi koululaisten aineistossa olettaa

olevan jonkin verran hajontaa, sanamäärät on laskettu aineiston kirjakielistetyistä versioista. Tällöin vertailu myös muiden tutkimusten aineistoihin on mahdollista ja tulokset yhdenmukaisempia.

Olen laskenut yhdeksi sanaksi numeron ja lyhenteen yhdistelmän, mutta kahdeksi sanaksi numeron ja kokonaisen sanan liiton. Esimerkiksi 140cm on täten yksi sana, mutta 100 metriä sisältää kaksi sanaa. Tämänkaltaisia ilmauksia on koko aineistossa tosin vain muutama.

Jo ensi silmäyksellä ja varsinkin saatuaani sanamäärät taulukoitua on helppo sanoa, että ainakin sanamääriin motivoinnilla on ollut huima positiivinen vaikutus. Kun ensimmäisen kirjoitelman sanamääriä verrataan toisen kirjoitelman sanamääriin, selviää, että sanamäärä on kasvanut 100 prosentissa tapauksista. Jokainen oppilas on siis saanut motivoinnin jälkeen paperille enemmän tekstiä, kun ensimmäisellä kerralla.



Kaavio 1: Kirjoitelmien pituudet sanamäärinä laskettuna ennen ja jälkeen motivoinnin.

Verrattuna Pajusen (2012) aineistoon oman aineistoni sanamäärät ovat varsin suuria jo ensimmäisessäkin vaiheessa. Ensimmäisessä aineistossa lyhyin sanamäärä on 64 siinä missä pisin kirjoitelma ylittää 301 sanaan. Kahdestakymmenestä neljästä kirjoitelmasta alle sadan sanan jää vain 7 ja näistä alle 90 sanan 3. Sanamäärien keskiarvo on 135 sanaa.

Motivoinnin jälkeen kirjoitettujen tekstien sanamäärien keskiarvo on 263 sanaa ja vain yksi teksti jää alle sadan (93) sanan. Tässäkin tapauksessa sanamäärän kasvu on yli 45 prosenttia, kun sama kirjoittaja ensimmäisessä tekstissään kirjoitti 64 sanaa. Sanamäärien keskiarvojen kasvu on 95% eli lähes 100 prosenttia. Tämä tarkoittaa sitä, että toiset tekstit ovat keskimäärin melkein kaksi kertaa ensimmäisiä pidempiä.

Aineistossani ennen motivointiosuutta kirjoitetuissa teksteissä poikien kirjoitelmien keskimääräinen sanamäärä on 125 ja tyttöjen 151 sanaa. Poikien sanamäärä on siis noin 80% tyttöjen sanamäärästä. Koko aineiston pisin kirjoitelma on kuitenkin pojan kirjoittama. Se on 301 sanallaan selkeästi kaikkia muita pidempi ja nostaa jonkin verran myös poikien keskiarvoa. Jos tämä poikkeavan pitkä teksti jätetään keskiarvosta pois, jää poikien kirjoitelmien keskiarvoksi 113 sanaa. Tytöt ovat siis oletusarvon mukaisesti kirjoittaneet jonkin verran poikia pidempiä tekstejä. Kaikki lyhimmät tekstit ovat poikien kirjoittamia ja seitsemästä alle sadan sanan jäävästä tekstistä yksikään ei ole tytön kirjoittama.

Riippumatta siitä, ovatko pidemmät tekstit laadullisesti lyhyitä parempia vai eivät, kallistuisin kuitenkin pitämään motivoinnin vaikutusta tekstien pituuksien ja sanamäärien kasvuun jo itsessään positiivisena tutkimustuloksena. Kirjoittamaan oppii vain kirjoittamalla ja mitä enemmän lapset ja nuoret saadaan kirjoittamaan, sitä taitavimmiksi heillä on mahdollisuus kehittyä.

## 5.2 Kirjoittamiseen käytetty aika

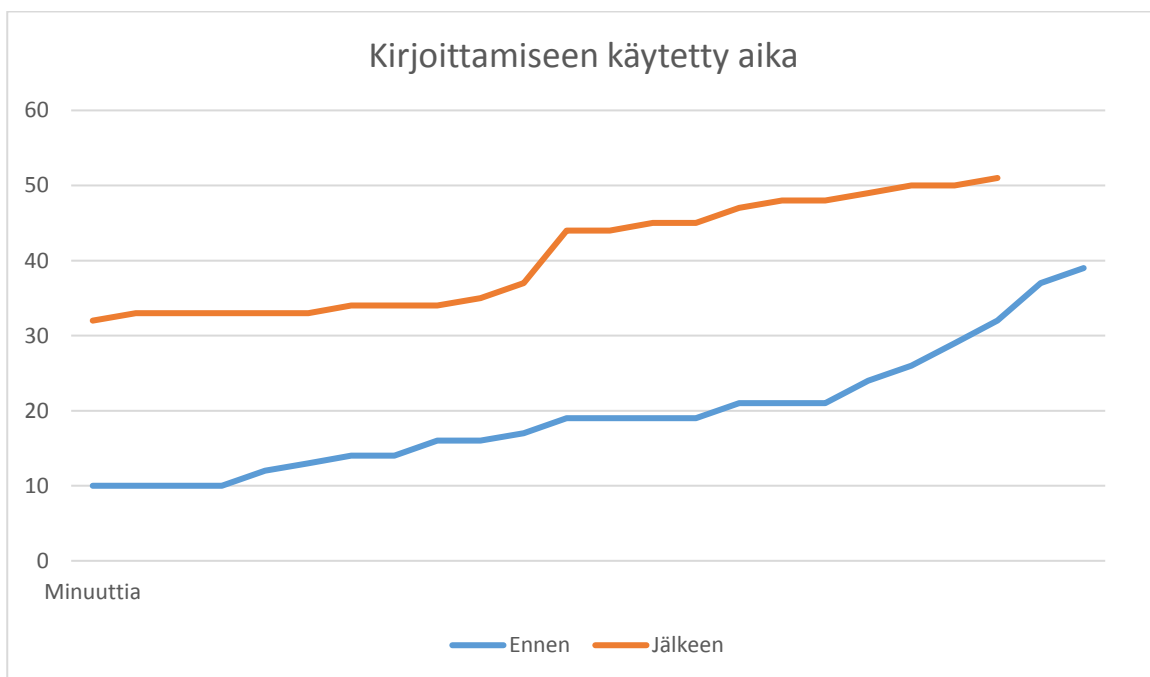
Prosessikirjoittamiseen liittyy käsitys siitä, että tekstien suunnittelu auttaa sisällön keksimisessä, parantaa tekstin koherenssia ja monipuolistaa sisältöjä (Sintonen 2011, 8). Ei voida lainkaan aukottomasti olettaa, että kirjoittamiseen käytetyllä ajalla välttämättä olisi mitään tekemistä tekstin suunnittelun kanssa, mutta melko helppoa on myös ajatella, että tekstistä muotoutuu sitä parempi, mitä pidempään sitä työstetään.

Esimerkiksi Sintosen (2011) pro gradussa ”Suunnittelemisen vaikutus kertomuksen rakenteeseen viides- ja seitsemäsluokkalaisilla kirjoittajilla” todetaan, että suunnittelemisen näyttäisi vähentävän kaikkein lyhimpien tekstien määrää ja auttavan täten varsinkin heikoimpia kirjoittajia pidentämään tekstiään (Sintonen 2011, 18). Olisi harhaanjohtavaa oman tutkimukseni kohdalla puhua suunnittelemisen merkityksestä, sillä varsinaista suunnittelua ei oppilailta ole vaadittu eikä mahdollisesta suunnittelusta minkäänlaista todistusaineistoa. Mielenkiintoista on kuitenkin nähdä, riittääkö kuitenkin jo pidempi kirjoittamiseen käytetty aika itsessään saamaan aikaan suunnittelun

kanssa samankaltaisia vaikutuksia. Pajusen (2012) huomautus tekstin pituudesta kyseenalaisena laadun mittarina mielessä todettakoon, että varsinkin nuorten kirjoittajien kohdalla pidempi kirjoittamiseen käytetty aika saattaa johtaa pidempiin teksteihin kuitenkin parantamatta tekstien sisältöjä tai koherenssia.

Tässä kappaleessa tarkastellaan oppilaiden kirjoittamiseen käyttämää aikaa ja sitä, onko motivoinnilla vaikutusta käytettyyn aikaan. Myöhemmin tarkastellaan myös käytetyn ajan vaikutusta tuotettuun tekstiin, sen pituuteen ja laatuun.

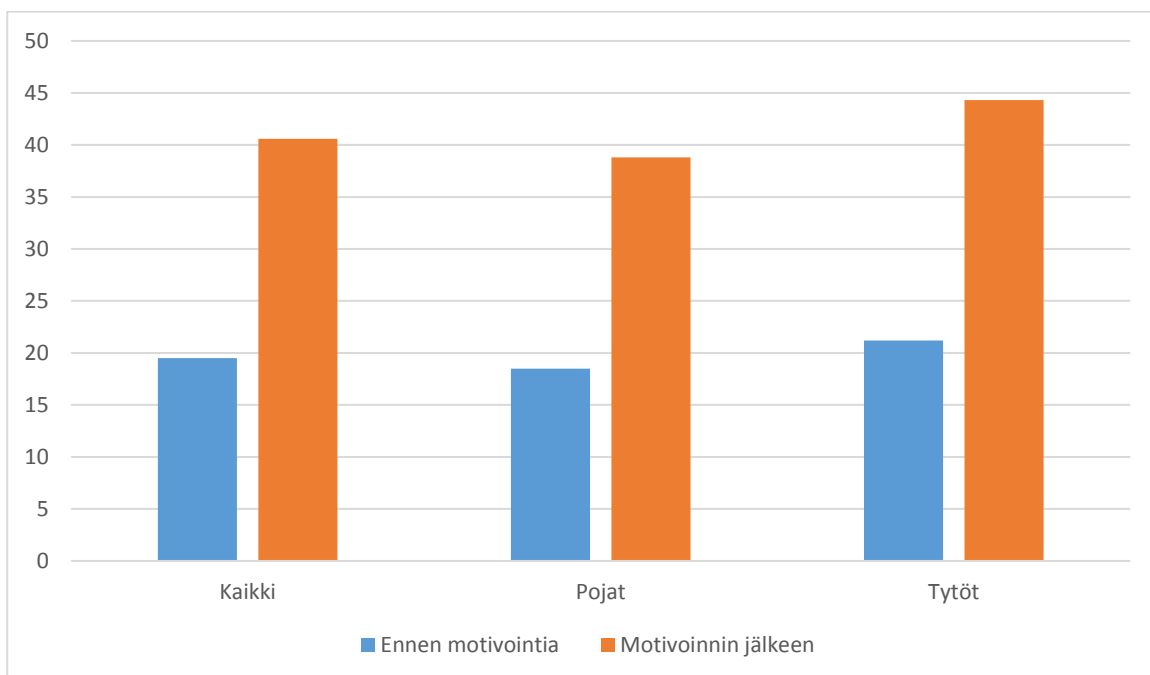
Aineistoni oppilaiden kirjoittamiseen käyttämässä ajassa, samoin kuin kirjoitelmien sanamäärissä, on ennen motivointia ja motivoinnin jälkeen kirjoitettujen kirjoitelmien välillä valtava ero. Keskimääräinen kirjoittamiseen käytetty aika ensimmäisellä keruulla oli 19,5 minuuttia, ja yli puoli tuntia kirjoittamiseen käytti ainoastaan kolme oppilasta. Kahdeksan oppilasta palautti tuotoksensa ensimmäisen viidentoista minuutin sisään. Motivointiosuuden jälkeen kirjoitettuihin teksteihin käytetty aika oli keskimäärin huomattavasti 40,6 minuuttia, ja jokainen oppilas käytti kirjoittamiseen yli puoli tuntia. Yli 40 minuuttia kirjoittamiseen käytti 11 oppilasta, kun ensimmäisellä kerralla yli 40 minuuttia ei kirjoittanut yksikään. Seitsemän oppilasta kirjoitti jopa yli annetun 45 minuutin ajan. Tässä en näe ongelmaa, sillä ajan olisi saanut ylittää myös ensimmäisellä kirjoituskerralla, mikäli joku lisäaikaa olisi kaivannut. Pisin ajan ylitys on 6 minuuttia, kaikki loput 5 minuuttia tai vähemmän, joten kovin merkittävästä asiasta ei ole kysymys.



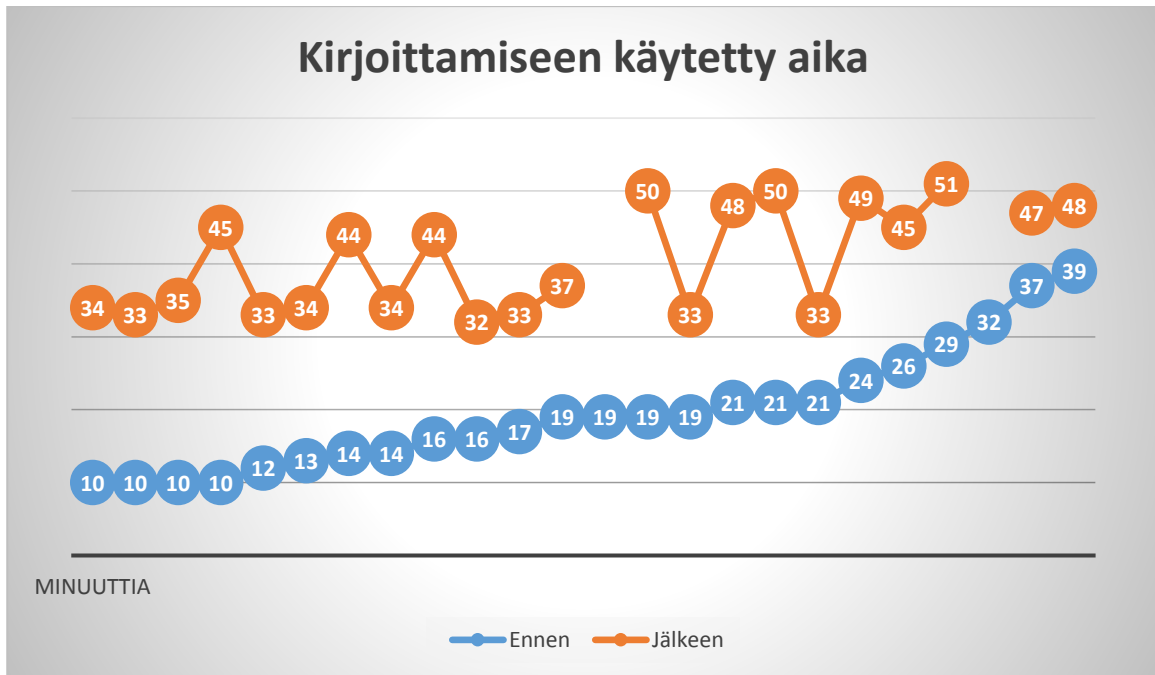
Kaavio 2: Kirjoittamiseen käytetty aika ennen ja jälkeen motivoinnin.

Tulokset koko luokan sekä tyttöjen ja poikien välillä ovat kirjoittamiseen käytetyn ajan suhteen varsin yhteneväiset. Tytöt nostavat selvästi hieman koko luokan keskiarvoa, sillä pojat ovat käyttäneet kirjoittamiseen hieman koko luokan keskiarvoa vähemmän aikaa sekä ennen että jälkeen motivoinnin kirjoitetuissa teksteissä. Tytöt sen sijaan ylittävät poikien keskiarvot sekä koko luokan keskiarvon molemmilla kerroilla. On hyvä muistaa, että varsinkin jälkimmäisellä kerralla tyttöjen keskiarvon muodostaa vain 7 tyttöä, joten yksilöillä on tässä tutkimuksessa niin ajan käytön kuin muunkin suhteen tyttöjen kohdalla vielä poikia suurempi merkitys. Toki jälkimmäisellä kirjoituskerralla poissa on ollut esimerkiksi ensimmäisellä kerralla kaikkein pisimpään kirjoittanut tyttö, joten suhteellinen lisäys ajankäytössä on puuttuvista oppilaista huolimatta varmaan hyvin todenmukainen.

Kaaviosta 3 on nähtävillä keskimääräinen kirjoittamiseen käytetty aika minuutteina ennen ja jälkeen motivoinnin, ja kaaviossa 4 näkyy muutos ajan käytössä yksilötasolla.



Kaavio 3: Keskimääräinen kirjoittamiseen käytetty aika minuutteina ennen ja jälkeen motivoinnin.



Kaavio 4: Kirjoittamiseen käytetyn ajan muutos yksilötasolla ennen ja jälkeen motivoinnin.

Yksiselitteisesti voidaan todeta, että ainakin tässä tutkimuksessa oppilaiden kirjoittamaan motivointi sai heidät kirjoittamaan selvästi kauemmin. Ajan käytön lisääntyminen on ollut merkittävää myös ensimmäisellä kirjoituskerralla kaikkein lyhimmän aikaa kirjoittaneilla oppilailla.

### 5.3 Kielen norminmukaisuus

Kielitaidon ja tässä yhteydessä kirjoitustaidon voidaan ajatella olevan sujuvuutta, kompleksisuutta ja tarkkuutta. Sujuvuus kirjoittamisessa on tietynlaista nopeutta, jonka avulla onnistutaan välittämään omia ajatuksia ja johdonmukaisia viestejä lukijankin kannalta mielekkäässä muodossa. Kielen kompleksisuutta pidetään merkinä hyvästä kielitaidosta ja kirjoittamisen taidoista. Kompleksisten tekstien kirjoittaja osaa muun muassa verbirakenteita ja ilmaista asioita useilla eri tavoilla. (ks. Ruokolainen 2015, 11.)

Tarkkuudella kuvataan kielen norminmukaisuutta eli ennen kaikkea kielen virheettömyyttä. Tarkkuudella voidaan tarkoittaa myös kielen käytön konventioita sekä kohdekielen mukaisia sanavalintoja, mutta nämä ulottuvuudet liittyvät lähinnä suomea äidinkielenään puhumattomien kielitaidon ja tekstitaitojen arviointiin. Kirjoittamisen yhteydessä oikeakielisyyssasiat, kuten isot ja pienet alkukirjaimet tai yhteen ja erilleen kirjoittaminen, kuuluvat olennaisesti kielen tarkkuuden

tarkasteluun. (ks. em.) Tässä kappaleessa tarkastellaan kahden yleisen virhetyypin esiintyvyyttä kuudesluokkalaisten kirjoitelmissa ennen ja jälkeen motivointiosuuden.

### 5.3.1 Virheanalyysi menetelmänä

Järjestelmällistä virheiden tarkastelua kutsutaan virheanalyysiksi. Lehtinen (2013, 18) kirjoittaa Stenbergiä (2010) mukaillen, että ”virheanalyysillä tarkoitetaan kielellisen tietämättömyyden tutkimusta”. Varsinaisessa virheanalyysissä pelkän virheiden kuvaamisen sijaan olennaista on myös virheiden luokittelu ja pyrkimys virheitä aiheuttavien seikkojen tunnistamiseen. Näillä keinoilla on mahdollisuus tuoda esille ne kielen piirteet, joiden hallinnassa oppilailla mahdollisesti on ongelmia, ja pyrkiä esimerkiksi opetuksessa keskittymään tällaisten piirteiden harjoitteluun. Virheanalyysia käytetään apuna myös seulontatyyppisessä analysoinnissa, jonka tarkoituksena on löytää lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat. Virheanalyysia voidaan hyödyntää myös oppilaiden taitojen edistymisen tarkasteluun. (emt. 19.)

Virheanalyysissa mahdolliset virheet pyritään jakamaan kahteen osaan – kompetenssivirheisiin eli varsinaisiin virheisiin sekä satunnaisiin lipsahduksiin. Varsinaisissa virheissä kyseessä ovat kielen järjestelmään liittyvät ongelmat ja virheet. Nämä ovat yleensä sellaisia kielen järjestelmään kuuluvia asioita ja käsityksiä, joita ei ole vielä opetettu ja joita oppilas ei vielä hallitse. Satunnaiset lipsahdukset sen sijaan ovat virheitä, jotka oppilaan pitäisi helposti pystyä korjaamaan hänellä jo olemassa olevan tiedon perusteella. (Lehtinen 2013, 18.)

Virheitä on mahdollista analysoida niin sanatasolla, lausetasolla kuin tekstin tasollakin. Tekstitason virheillä tarkoitetaan lähinnä erilaisia kappalejakoon liittyviä ongelmia, jotka olen jättänyt täysin oman analyysini ulkopuolelle. Sanatason virheet voidaan jakaa kategorioihin hyvinkin hienojakoisesti, ja – kuten jo mainittu – esimerkiksi Lehtinen (2013) on tarkastellut omassa gradussaan yhteensä 13 oikeinkirjoitusvirhettä. Sanatason perinteisten väärien, puuttuvien tai ylimääräisten kirjainten ja sanojen lisäksi erikseen voidaan tarkastella morfologisia virheitä, joihin lasketaan esimerkiksi virheelliset sijapäätteet ja kvantiteettia koskevat virheet. Lausetason eli syntaktisiin virheisiin kuuluvat muodot, joita ei voida tarkastella vain yhden lekseemin alueella, koska tekstikonteksti vaikuttaa niiden valintaan. Näihin syntaktisiin virheisiin luokitellaan muun muassa sija- ja kongruenssivirheet sekä erilaiset subjekti- ja objektivirheet. (Ruokolainen 2015, 14-15.)

Oman tutkimukseni kannalta kiinnostavinta on tarkastella nimenomaan satunnaisiin lipsahduksiin luokiteltavia virheitä. Varsinaisten virheiden tarkastelu antaa yleisemmin tietoa siitä, millä tasolla oppilaiden kirjoitustaito on ja minkälaisissa rakenteissa tai kielen järjestelmissä ongelmia esiintyy,



mutta on kenties huono mittari motivoinnin vaikutuksia tutkittaessa. On epätodennäköistä, että virheet, jotka johtuvat aidosta tietämättömyydestä, häviäisivät muutamassa viikossa ilman varsinaista opetusta pelkän motivoinnin seurauksena. Satunnaisiin lipsahduksiin ja huolimattomuudesta johtuviin virheisiin motivaatio kirjoittaa saattaisi kuitenkin tuoda helpotusta. Oman kokemukseni mukaan oppilaat melko helposti löytävät kirjoittamistaan teksteistä esimerkiksi yhdyssanavirheitä, kun heille kertoo sellaisia tekstistä löytyvän. Oppilaalla siis periaatteessa voi olla tieto ja osaaminen tai ainakin jonkinlainen käsitys oikeasta kirjoitustavasta, vaikka teksteihin virheitä päätyykin. Virheiden pitäminen merkityksettöminä, kiire tai huolimattomuus saattavat aiheuttaa sen, että oppilas ei kiinnitä virheiden syntymiseen erityisen suurta huomiota tai ole erityisen motivoitunut niitä välttämään. Kirjoittamisen motivointi voisi parhaassa tapauksessa synnyttää oppilaassa paitsi halun kirjoittaa myös halun kirjoittaa mahdollisimman oikein ja hyvin, jolloin satunnaisiin lipsahduksiin luettavien virheiden määrä tekstissä saattaisi vähentyä.

Olen tarkastellut omasta aineistostani kielen norminmukaisuutta siitä näkökulmasta, onko motivoinnilla vaikutusta tiettyjen virhetyyppien esiintymiseen ja määrään. Olen käyttänyt analyysini tässä osiossa apuna jo edellä lähteeksi merkittyä Riikka Lehtisen gradua ”Kielen norminmukaisuus alakoululaisten kirjoitelmissa” sekä Jenna Ruokolaisen gradua ”Soitin korvassa ja keuhkossa nesteettä? Kielen norminmukaisuus ulkomaalaistaustaisten lääkärin laillistamiskäytännöissä”. Lehtisen hypoteesina on, että mitä ylemmältä luokka-asteelta on kysymys, sitä vähemmän ja hallitummin kirjoitelmissa esiintyy virheitä. Oma, joskin horjuva, hypoteesini on, että myös motivoinnilla saattaisi olla kirjoitelmien virhemääriin positiivinen vaikutus.

Tässä työssä tarkasteltavat virheet on tiukasti rajattu ja ryhmitelty kahteen kategoriaan, joita ovat *virheet sanarajoissa* ja sanan taivuttamiseen liittyviin virheisiin kuuluvat *virheet kongruenssissa*. Tämä tarkkuus on riittävä omaa analyysiani ajatellen, vaikka erilaiset alakategoriatkin olisivat mahdollisia. Esimerkit on merkitty tunnuksin, joista selviää sukupuoli (t/p), tekstin järjestysnumero ja onko se kirjoitettu ennen vai jälkeen motivoinnin (1/2).

### 5.3.2 Virheet sanarajoissa

Ensimmäisellä kierroksella alkuperäisen ja kirjakielistetyn version sanamäärissä on eroavaisuuksia yhteensä 10 tekstissä. Käytännössä siis 14 tekstissä ei ole lainkaan yhdyssanavirheitä. 6 tekstissä, eli puolessa virheitä sisältävistäkin, virheitä on korkeintaan kaksi. Yhdyssanavirheiden määrä koko sanamäärästä on 0,011 eli vähän reilun yhden prosentin luokkaa. Yhdyssanat näyttävät siis olevan melko hyvin hallussa suurimmalla osalla aineiston oppilaita.

Eniten virheitä sisältävässä tekstissä on 11 yhdyssanavirhettä. Toiseksi eniten yhdyssanavirheitä on 9 virheen tekstissä ja kolmanneksi kuuden. Olen laskenut virheiksi kaikki virheet, vaikka tekstissä esiintyisi samoja virheellisiä sanoja useampaan otteeseen. Kahdessa eniten yhdyssanavirheitä sisältävässä tekstissä virheet ovat varsin perustavanlaatuisia (1-7).

- 1) -- *Suomen jalkapallo joukkue pääsee välieriin. (p171)*
- 2) *Columbiassa tähti pelaajana on James Rodriguez. (p171)*
- 3) *Peli alkaa Suomen maalilla jonka tekee Teemu Pukki suoraan ylä nurkkaan. (p171)*
- 4) *Lisä aika ei kestä kauaa, joten siinä ei saatu mitään aikaiseksi. (p171)*
- 5) *Tunnin loputtua kysyin pikku siskoltani avaimia. (p201)*
- 6) *Olimme X:n kanssa aina halunneet lemmikki eläintä -- (p201)*
- 7) -- *talo oli syrjäinen kesken eräinen puutalo -- (p201)*

Jonkinlaisesta kiireestä tai ajattelemattomuudesta viestii esimerkiksi se, että jopa sama sana on kirjoitettu saman oppilaan tekstissä toisaalla yhteen ja toisaalla erikseen. (8-11)

- 8) *Pelin ensimmäinen puoliaika on jännittävä ja tilanteita täynnä. (p171)*
- 9) *Toinen puoli aika alkaa Pukin syötöstä Litmaselle... (p171)*
- 10) *Huomaan kuitenkin sen olevan pelkkä kaksi jalka ja hyppään riemusta... (t201)*
- 11) *Kaksijalat antavat jotain paperia toiselle elukalle. (t201)*

Varsinkin yhden tai kahden yhdyssanavirheen teksteissä virheet näyttävät olevan joskus ihan puhtaasti ajatusvirheitä (12), ja muutamasti kyse on hyvin ymmärrettävistä välimerkkien puutteista (13-14).

- 12) *He olivat isänkanssa pitkään jo puhuneet, lemmikin hankkimisesta. (t31)*
- 13) -- *äiti kertoi järjestäneensä minulle ja isälle fanitapaamisen Florida pelaaja Aleksander Barkovin kanssa. (p41)*
- 14) -- *vaikka Jim kanavalta tuli simpsonit mutta silti katsoin uutisia. (p111)*

Parissa tapauksessa yhdyssanavirheet ovat siinä mielessä kummallisia, että samoissa teksteissä on kuitenkin paljon myös oikein yhteen kirjoitettuja sanoja. Samoilla kirjoittajilla ovat sanarajat hallussa toisaalla (15-20), mutta virheelliset toisaalla (21-23).

- 15) *Suomi on Brasiliaa vastaan välierissä... (p71)*  
 16) *Saksa tekee ensimmäisellä puoliajalla kaksi maalia mutta Suomi ryhdistäytyy. (p71)*  
 17) *... äidin piti lähteä aamuvuoroon töihin. (p241)*  
 18) *Päätimme tavata meidän läheisen leikkipuiston vieressä. (p241)*  
 19) *Seuraavaksi menin ulko-ovelle. (p241)*  
 20) *Ennen kuin ehdin mitään sanoa X juoksi autotielle ja työnsi papan jalkakäytävälle. (p241)*

mutta

- 21) *Suomella on finaali vastuksena Saksa. (p71)*  
 22) *Suojatiellä näimme vanhan ukon pyörä tuolissa. (p241)*  
 23) *Loppu päivä oli melko normaali. (p241)*

Suurin osa yhdyssanavirheistä on poikien tekemiä. Vain kahdelta tytöltä löytyy yhdyssanavirhe ja heistäkin toiselta vain yksi. 37 yhdyssanavirheestä ainoastaan 7 on tytön tekemiä. Täytyy toki pitää mielessä, että koko aineisto on poikavaltainen.

Jälkimmäisessä otoksessa yhdyssanavirheitä löytyy 13 tekstistä. 4 näistä on yksivirheisiä tekstejä. Koko toisen kierroksen aineistossa on yhteensä 46 yhdyssanavirhettä, mikä tarkoittaa vajaata yhtä prosenttia aineiston sanamäärästä. Tarkemmin sanottuna kyseinen prosenttiluku on 0,0079 prosenttia. Vaikka yhdyssanojen määrä ei varmasti ole lisääntynyt samassa suhteessa sanamäärän kasvun kanssa, on kuitenkin todennäköistä, että enemmän sanoja sisältävä toisen kierroksen aineisto sisältää myös enemmän yhdyssanoja. Yhdyssanavirheiden määrä ei kuitenkaan suhteessa ole kasvanut vaan vähentynyt jonkun verran. Eroa on noin kolme prosentin kymmenystä motivoitujen tekstien hyväksi.

24 yhdyssanavirheistä eli jopa reilu puolet on kolmen eniten virheitä tehneen kirjoittamia. Samat kolme oppilasta ovat tehneet eniten virheitä myös ennen motivointia kirjoitetuissa teksteissä. Mikäli näiden kolmen oppilaan tekemät virheet jätetään huomiotta, ensimmäisen kierroksen virheprosentti on 0,003 ja toisen kierroksen 0,004.

Myös motivoinnin jälkeen kirjoitetuissa teksteissä kummallisinta ovat melko satunnaiset, mutta ”karkeat” yhdyssanavirheet monien oikein kirjoitettujen joukossa. Sama oppilas on esimerkiksi osannut kirjoittaa oikein sanat ”koiranulkoiluttaja”, ”löytöpalkkio”, ”hyökyaalto” ja ”kaupanmyyjä”, mutta silti kirjoittanut väärin sanat ”rakennus töiden” ja ”katu risteyksestä”. (p72) Kyseisen tekstin perusteella vaikuttaisi tosin siltä, että yhdyssanat hahmottuvat oppilaalle yhdyssanoina perusmuodossaan, mutta sanojen taivutus saattaa vaatia oppilaalta juuri sen verran

enemmän keskittymistä, että huomio ei enää riitä yhdyssanan yhdyssanaksi kirjoittamiseen. Myös ensimmäisessä tekstissään paljon yhdyssanavirheitä tehneellä pojalla sanarajat näyttäisivät toisessakin tekstissä olevan lähinnä hakuammuntaa tai ehkä oikeammin asia, johon hän ei kirjoittaessaan oikeastaan kiinnitä juuri minkäänlaista huomiota – yhdyssanat menevät välillä kenties vahingossa oikein, mutta useassa kohtaa kirjoittaja ei näytä tulevan ajatelleeksi asiaa laisinkaan. Kyseinen oppilas on kirjoittanut oikein sanat ”*potkupuku*”, ”*pikkutasku*”, ”*kottikärryt*”, ”*umpikuja*” ja ”*kierreportaat*”, mutta virheellisesti erikseen esimerkiksi sanat ”*linkku veitsi*”, ” *kylmä väreet*” ja ”*metalli portaat*”. Taivutetuista sanoista oikein on kirjoitettu ”*veritahroja*”, mutta väärin esimerkiksi ”*terä aseitten*”.

### 5.3.3 Sanan taivuttamiseen liittyvät virheet

Sanassa oleva virhe voi myös liittyä sanan taivuttamiseen. Virheellinen taivutus on virhetyyppi, jossa sana yksinkertaisesti on kontekstiin nähden väärässä muodossa (Lehtinen 2013, 65). Kongruenssivirheet ovat olennainen osa virheellistä taivuttamista, mutta joukkoon kuuluvat myös esimerkiksi valenssi- ja rektiovirheet. Virheet symboleissa ovat myöskin taivuttamiseen liittyvä virheryhmä, mutta sekä symbolit ylipäättään että niihin liittyvät virheet ovat aineistossani sen verran harvinaisia, että olen jättänyt ne kokonaan analyysin ulkopuolelle. Kuten Lehtisenkin tutkimus todistaa, suuri osa virheellisistä taivutuksista selittyy kongruenssivirheellä. Siksi omassa tutkimuksessani tarkastelen virheellistä taivutusta vain kongruenssivirheiden näkökulmasta.

Kongruenssilla tarkoitetaan mukautumista. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että yhden lauseenjäsenen taivutus mukautuu toisen lauseenjäsenen mukaan. Suomen kielessä yleisin kongruenssivirhe on subjektin ja predikaatin välisessä lukukongruenssissa. Useimmissa puhutun kielen muodoissa lukukongruenssi puuttuu monikon kolmannesta persoonasta kokonaan, ja tämä heijastuu vaihteluna myös kirjoitetun kielen käyttöön. (ISK §1280.)

### 5.3.4 Monikon kolmannen persoonan kongruenssivirheet

Ennen motivointia kirjoitetuissa teksteissä on yhteensä 44 ilmausta, joissa tarvitaan kongruenssia monikon kolmannen persoonan subjektin ja predikaatin välille. Virheellinen muoto esiintyy ainoastaan kolmessa virkkeessä ja ainoastaan kahdella oppilaalla. Virheellisten muotojen

esiintyvyydeksi saadaan tällöin vajaat 7 %. Tyttö on tuottanut yhden inkongruenttin muodon, poika kaksi. Tytön kirjoittamassa tekstissä sama ilmaus on kirjoitettu ensin väärin (24) ja heti seuraavassa virkkeessä oikein (25). Esimerkissä 26 attribuutti subjektin ja predikaatin välissä saattaa edesauttaa kongruenssin unohtumista.

24) *Hetken kaikki oli hiljaa, kunnes kysyin, että mitä asiaa. (t31)*

25) *Kaikki olivat taas hetken hiljaa, kunnes äiti puhui. (t31)*

26) *Hauskat kohdat elokuvasta sai meidät nauramaan. (p151)*

Motivointiosuuden jälkeen kirjoitetuissa teksteissä monikon kolmannen persoonan kongruenssia vaativia ilmauksia on yhteensä 58. Virheellisiä ilmauksia on yhteensä 7 eli 12 %. Virheet ovat lisääntyneet suhteellisesti enemmän kuin kyseiset ilmaukset ylipäätään. Yhteensä kuusi oppilasta on tällä kertaa kirjoittanut inkongruenttin muodon, kun ensimmäisellä kerralla virheellisen muodon kirjoittaneita oli vain kaksi. Kaikki jälkimmäiseen tekstiin inkongruenttin muodon kirjoittaneet oppilaat ovat eri oppilaita kuin ensimmäisellä kerralla virheen tehneet oppilaat. Esimerkissä 27 kongruenssi on ensin unohtunut kieltoosanasta, vaikka lauseen pääverbi onkin oikeassa muodossa. Esimerkeissä 28 ja 29 predikaatin monikkomuoto on unohtunut luultavasti osin puhekieltä muistuttavan ne-sanan vaikutuksesta. Esimerkissä 30 kongruenssi on kunnossa virkkeen ensimmäisessä lauseessa, mutta virheellinen toisessa. Kuten esimerkistä käy ilmi, osalla oppilaista teksteissä on myös muun tyyppisiä ongelmia, ja esimerkiksi joka- ja mikä-pronominien käytössä on jonkin verran horjuntaa.

27) *Ikkunat eikä mitkään tavarat olleet rikki. (p22)*

28) *Ne oli ihan samanlailla kun lähdin kouluun edellisenä päivänä. (p22)*

29) *Aloin miettiä oliko ne [askeleet] oikeita vai kuulinko väärin. (p192)*

30) *Klovnien maskeeraukset olivat kammottavia, jotka laittoi kylmä väreet korviin asti. (p172)*

Kuulua-verbi näyttäisi olevan sellainen, joka on aiheuttanut horjuntaa parissakin tekstissä (31-32). Esimerkkilauseen 32 ensimmäistä virkettä sekä esimerkkilauseetta 33 jouduin itsekkin miettimään, sillä säännön mukaan ”jos rinnasteiset nominatiivisubjektit kuuluvat läheisesti yhteen, predikaatti voi olla myös yksikössä” (Finn Lectura). Esimerkissä 32 olen hyväksynyt ensimmäisen lauseen yleiskielen mukaiseksi juuri tästä syystä. Tässä lauseessa ”nauru” ja ”teräaseiden kilinä” kuuluvat läheisesti yhteen, sillä molemmilla äänillä on sama aiheuttaja – joukko karmaisevia klovneja. Myös palokunta ja poliisi kuuluvat mielestäni läheisesti yhteen. Päädyin lopulta kuitenkin pitämään

ilmausta virheellisenä, sillä ”palokunta” ja ”poliisit” ovat lauseessa eri luvuissa, ja monikkomuotoinen subjekti ”poliisit” vaatii mielestäni myös predikaatin monikkoon.

*31) Sitten kuului taas ne samat askeleet. (p172)*

*32) Nauru ja terä aseitten kilinä kuului, sitten kuului karseat sanat --. (p172)*

*33) Ja saman tien tuli palokunta ja poliisit sammuttamaan tulipaloa. (p72)*

Vaikka yritän löytää loogisuuksia ja yhtäläisyyksiä oppilaiden tekemistä kongruenssivirheistä ennen ja jälkeen motivointiosuuden erityisesti yksilötasolla, ei analyysin tuloksista ole löydettävissä mitään kaavaa tai johdonmukaisuutta. Osa oppilaista on tehnyt kongruenssivirheitä ennen motivointiosuutta kirjoitetuissa teksteissä, osa jälkeen. Osalla oppilaista monikon kolmatta persoonaa esiintyy molemmissa teksteissä, osalla vain jommassakummassa. Suurimmalla osalla virheitä tehneistä samastakin tekstistä löytyy myös kongruenssin mukaisia ilmauksia. Jälkimmäisellä kerralla kongruenssivirheitä tehneistä osalla ensimmäisissä teksteissä oli kongruenssin mukaisia ilmauksia, mutta osalla ei lainkaan monikon kolmannen persoonan muotoja, joten on vaikea arvioida, olisivatko samantyylliset ilmaukset olleet ensimmäisissä teksteissä oikein vai väärin, jos niitä olisi esiintynyt. Sekä virheiden että virheitä tehneiden määrä on kuitenkin motivointiosuuden jälkeen lisääntynyt.

### **5.3.5 Yhteenvedoa**

Oikeinkirjoituksen näkökulmasta motivoinnin vaikutukset eivät näytä kovin mairittelevilta. Virheisiin sanarajoissa motivoinnilla ei ole ollut juuri vaikutusta. Yhdyssanavirheet ovat kokonaisuudessaan hieman lisääntyneet motivoinnin jälkeen kirjoitetuissa teksteissä, mutta niin ovat toki sanamäärätkin. Kolme oppilasta on kirjoittanut selkeästi suurimman osan yksittäisistä yhdyssanavirheistä sekä ennen että jälkeen motivointiosuuden. Monikon kolmannen persoonan kongruenssivirheet jakautuvat oppilaiden kesken selvästi tasapuolisemmin – kukaan ei ole yhdessä tekstissä kirjoittanut ainakaan kahta kongruenssivirhettä enempää. Samoin kuin sanarajojen kohdalla, virheitä tehneiden määrä on kuitenkin myös monikon kolmannen persoonan kongruenssivirheitä tarkasteltaessa kasvanut.

Aineistossa on varsin paljon erilaisia virheitä, joita ruotimalla saisi täytettyä sivun jos toisenkin. Aineistosta löytyy kirjaintason virheitä, rektiovirheitä, vääriä verbimuotoja ja rakenteellisia virheitä esimerkiksi temporaalisissa lauseenvastikkeissa. Tässä työssä olen kuitenkin tehnyt valinnan olla tarkastelematta näitä virheitä tämän tarkemmin. Moni aineiston teksti on täysin virheetön, mutta

muutamissa on jonkin verrankin yleiskielestä horjumista. Virheet eivät vaikuta ainakaan vähentyneen motivointiosuuden jälkeen kirjoitetuissa teksteissä, pikemminkin päinvastoin. Syynä tähän haluaisin kuitenkin nähdä myös korkeammalle asetetut tavoitteet omien tekstien suhteen – kenties motivoinnin jälkeen kirjoitetuissa teksteissä on pyritty käyttämään hieman tavanomaisesta poikkeavampaa sanastoa tai rakenteita, joiden hallinta ei vielä olekaan niin hyvin hallussa. Tästä esimerkiksi käy ote seuraavasta tekstistä:

*34) Heräsin homeisessa kuluneessa mintunvihreässä huoneessa, lojusin myös homeisen patjan päällä ja jalkojeni yli kipitti kaksi pientä torakkaa. Nousin ylös ja pistin rähjäiset ja likaiset vaatteet päälle. -- Menin eteiseen siellä ahtasin liian pienet kengät ja takin päälle. Kävelin ovesta ulos kadulle. (p12)*

Vaikka heti tekstin alussa esiintyy kaksi virheellisesti muodostettua verbimuotoa – ”lojusin” ja ”ahtasin” – voidaan näiden verbien valinta tuttuja ”maata” ja ”pukea” -verbien sijasta kaikin silti nähdä myös positiivisessa valossa.

## 5.4 Kirjoitelmien kompleksisuus

Yleisesti ajatellaan kielenoppimisen ja kirjoittamistaitojen kehittyvän yksinkertaisesta kompleksisempaan suuntaan iän myötä. Vasta kirjoittamaan opettelevat käyttävät kirjoittaessaan usein puhutusta kielestä peräisin olevia rakenteita, jolloin tekstistä tulee rakenteeltaan yksinkertaista ja predikaattivoittoista. Puhutun kielen rakenne näkyy esimerkiksi lauseiden ja lausekkeiden lyhyttenä. Kirjoitettu kieli on pohjimmiltaan kompleksisempaa, jolloin lauseet ovat pidempiä ja peruslauseita voidaan liittää toisiinsa muun muassa rinnastamalla tai upottamalla. Kirjoitelmien kompleksisuus on yksi keino tarkastella, onko kirjoitustaidossa tapahtunut kehitystä.

Kompleksisuutta voidaan tarkastella sekä sanatasolla että lausetasolla. Sanatasolla kompleksisuuteen vaikuttavat sanapituus, sanarakenne ja sanaluokkajakauma. Sanapituuksien kasvaminen merkitsee yleensä myös sanojen kompleksisuuden kasvamista. Yksinkertainen sanasto sisältää johtamattomia ja usein lyhyitä lekseemejä siinä missä kompleksisempi sanasto sisältää myös pidempiä johdoksia, yhdyssanoja ja sanaliittoja.

Sanarakenteen näkökulmasta sanatason kompleksistumista mitataan perussanojen ja kompleksisten sanojen suhteella. Näihin kahteen ryhmään sanat voidaan jakaa sanavartalonsa

morfologisen rakenteen perusteella. Perussana on yksimorfeeminen ja kompleksisen sanan vartalo sisältää useita morfeemeja. Kompleksiset sanat voidaan jakaa johtamalla muodostettuihin johdoksiin ja yhdistämällä muodostettuihin yhdyssanoihin. Omat ryhmänsä voidaan muodostaa myös lähinnä adverbeihin kuuluvista, kantasanoistaan eriytyneistä ja taivutusparadigmaltaan vaillinaisista sanoista, kuten siellä tai täällä sekä sanaliitoista, joita ovat tyypillisesti esimerkiksi urheilujoukkueiden, pelien tai elokuvien nimet.

Sanaluokkajakauman osalta kirjoitetun tekstin kompleksisuuteen vaikuttavat ennen kaikkea verbien määrän väheneminen sekä substantiivien määrän kasvu. Substantiivien osuuden kasvu kirjoitetuissa teksteissä liittyy usein kirjoittajan abstraktin ajattelun kehittymiseen ja yleensä vanhempaan ikään.

Anneli Pajunen on tutkinut paljon kirjoitelmien kompleksisuutta sekä lapsilla että aikuisilla ja ymmärryksen aiheesta onkin pitkälti hänen ansiotaan. Lähteinä kompleksisuutta koskevissa kappaleissa olen käyttänyt juuri Pajusta (2012) sekä Pajusen ja Vainion vasta arvioitavana olevaa teosta Peruskoululaiset kirjoittajina nuoriin aikuisiin verrattuna: yksinkertaisesta kompleksiin. Myös Elomäen gradu (2011) on toiminut apunani kompleksisuuden laskemisessa ja ymmärtämisessä. Sanatason kompleksisuutta olen tässä tutkimuksessa tarkastellut ainoastaan sanapituuden näkökulmasta. Analyysi painottuu nimenomaan lausetason kompleksisuuteen.

### 5.4.1 Sanapituus

Kuten mainittu, tekstisanojen sanapituuksien vaihtelu liittyy käytetyn sanaston laatuun ja taivutuksen määrään. Suomen kaltaisessa synteettisessä kielessä tekstisanojen pituus mittaa sekä sanojen taivutuksen että johdosten ja yhdyssanojen määrää. (Pajunen & Vainio arv.) Lyhyet sanat ilmaisevat tyypillisesti perustason merkityksiä, kun taas pitkät sanat kuvaavat usein spesifisempiä ja täsmällisempiä merkityksiä, joiden käyttö lisääntyy kirjoitetussa tekstissä kirjoittajan iän ja taitojen karttuessa.

Sanapituudet on laskettu jakamalla jokaisen tekstin merkkimäärä tekstin sanamäärällä. Välilyöntejä tai välimerkkejä ei luonnollisesti ole otettu huomioon tekstin merkkimäärissä sanapituuksia laskettaessa. Sanapituudet on laskettu samalla tavalla kirjakielistetystä versiosta, josta sanamäärätkin on laskettu. Siihen on siis korjattu kaikki erilleen kirjoitetut yhdyssanat sekä virheellisesti yhteen kirjoitetut sanat. Muita kirjoitusvirheitä ei ole korjattu ja joukossa on lähinnä muutamia ylimääräisiä tai puuttuvia kirjaimia. Näiden vaikutus koko aineiston keskiarvoihin tuskin on merkittävä. Esimerkiksi kolmas- ja neljäsluokkalaisten kirjoitelmien kielen rakenteellista



kompleksisuutta tutkineen Elomäen (2011) analyysistä poiketen sanaliittoihin kuuluvat sanat on laskettu omiksi erillisiksi sanoikseen sen sijaan, että useamman sanan sanaliitto olisi laskettu yhdeksi sanaksi. Sanaliitot eivät olleet aineistoni kummassakaan osassa kovin yleisiä, joten niiden laskeminen yhdeksi pitkäksi sanaksi ei luultavasti vaikuttaisi sanapituuksiin merkittävästi.

Taulukossa 1 on esitetty sanapituudet ennen ja jälkeen motivoinnin kirjoitetuista teksteistä sekä koko luokan osalta että sukupuolittain.

Taulukko 1: Tekstisanojen sanapituudet ennen ja jälkeen motivoinnin.

	ENNEN	JÄLKEEN
	sanapituus ka.	sanapituus ka.
TYTÖT	6,28	6,5
POJAT	6,35	6,06
KAIKKI	6,32	6,2

Sanapituuksien osalta tulos oppilaiden kirjoitelmien kompleksistumisesta motivoinnin seurauksena on jokseenkin odotustenvastainen ja mielenkiintoinen. Näyttäisi siltä, että sanapituus on motivoinnin jälkeen kirjoitetuissa teksteissä koko luokan osalta jonkin verran ”kylmiltään kirjoitettuja” tekstejä pienempi. Aiemmin mainitut Elomäki (2011) ja Pajunen (2012) saivat omissa tutkimuksissaan tekstisanojen pituuksien keskiarvoksi noin 6 ja lekseemien pituuksien keskiarvoksi noin 5, mihin peilaten oman aineistoni tekstisanoista lasketut keskiarvopituudet eivät kuitenkaan ole lainkaan huonoja ennen (6,32) tai jälkeen (6,2) motivoinnin. Mielenkiintoisia ovat sukupuolten väliset ja keskenään päinvastaiset tulokset sanapituuksien keskiarvoissa. Poikien osalta sanapituudet ovat keskimäärin laskeneet merkittävästi, jopa 0,29 merkkiä, jälkimmäisessä kirjoitustehtävässä. Tyttöjen keskimääräiset sanapituudet sen sijaan ovat toisessa kirjoitustehtävässä nousseet lähes samassa suhteessa, 0,22 merkillä. Esimerkkikatkelmissa 1-4 on esitelty sanapituuden keskiarvoiltaan poikkeavia tekstejä.

Esimerkkikatkelma 1, sanapituuden keskiarvo 5,55:

*”Päivä painajaisista kertoo, että talo oli ihan rikkinäistä. Oli tavallinen päivä lähdin kouluun. Kun pääsin koulusta huomasin, että minun pyörä oli varastettu. Lähdin kävelemään kotia kohti, sitten huomasin, että minulla ei ollut enää avaimia eikä puhelinta. Minua suututti se asia, koska kotona*

*iskä huutaisi paljon. kun pääsin kotiin siellä oli ovi auki. Seiniä oli rikottu ja kaikkea mönjää lojui joka paikalla. Minun huoneestani rahat oli viety ja kaikki tavarat rikottu.”*

Esimerkkikatkelma 2, sanapituuden keskiarvo 5,86:

*”Päivä, jota en unohda oli silloin, kun saimme koirani Napen. Oli viikonloppu ja äiti selaili koiran myyntisivuja. Yhtäkkiä äiti kutsui minut luokseen ja näytti kuvan pienestä sekarotuisesta koiranpennusta. Aloin kinuamaan, että menisimme katsomaan sitä yhden viikon päästä. Äiti soitti myyjälle ja kysyi, että voisimmeko tulla katsomaan koiraa ensi viikonloppuna. Se kävi myyjälle. Tunnin päästä en kuitenkaan jaksanut enää odottaa viikkoa vaan kysyin äidiltä voisiko se soittaa uudestaan ja kysyä voisimmeko tulla jo tänään katsomaan koiraa. Myyjälle kävi myös tämä ja pian olimmekin jo matkalla Helsinkiin.”*

Esimerkkikatkelma 3, sanapituuden keskiarvo 6,74:

*”Unelmieni päivä oli silloin, kun lähdimme joukkueeni kanssa cheerleading kisoihin. Ne olivat ensimmäiset kisani. Oli odottanut sitä päivää jo kuukausia. Ja viimein ja vihdoin se koitti kesäkuun neljäntenätoista päivänä. -- Halli oli taianomainen. Oli iso katsomo josta näki kisamatolle jossa pian esiintyisimme. Kun olimme saaneet jonkimmoiset rannekkeet käsiimme lähdimme kohti pukuhuonetta. Jouduimme jakamaan pienen pukuhuoneen toisen joukkueen kanssa, mutta se ei haitannut ainakaan minua sillä ajattelin vain kisamatolle pääsyä.”*

Esimerkkikatkelma 4, sanapituuden keskiarvo 6,84:

*”Päivä alkoi sillä, kun pyöräilin aamulla ystäväni kanssa kouluun. Se oli muuten normaali päivä, mutta illalla olisi kevätjuhla. Melkein koko koulupäivä meni kenraaliharjoituksiin. Harjoituksissa kuudesluokkalaiset harjoittelivat jäähyväislauluaan, jota kuuntelin tarkasti, sillä ensi vuonna olisin itse samassa tilanteessa. Lauloimme myös lauluja, jotka lauletaan juhlassa. Sitten tuli minun ja kolmen ystäväni tanssiharjoitus. Musiikkina oli Pirates of the Caribbean tunnusmusiikki ja teemamme oli siis merirosvot.”*

Positiivisesti voisi ajatella, että pojat ovat motivoinnin jälkeen teksteissään käyttäneet enemmän lauseiden rinnastamiseen ja alistamiseen tarvittavia pikkusanoja, mikä on hieman pienentänyt sanapituuksien keskiarvoja, mutta tämä on toki vain yksi mahdollinen ja myös varsin optimistinen

teoria. Tekstin aihepiirillä on toki sanapituuksiin suuri merkitys – varsinkin toistuessaan useampaan kertaan yhdelläkin pitkällä sanalla on jo vaikutusta sanapituuksien keskiarvoihin. Edellisistä esimerkeistä löytyy tiettyjä rakenteita ja piirteitä riippumatta siitä, ovatko sanapituuksien keskiarvot matalampia vai korkeampia. ”*Aloin kinuamaan*”, ”*jouduimme jakamaan*” ja ”*lähdin kävelemään*” ovat esimerkkejä infiniittisestä rakenteesta, joka löytyy sekä korkean sanapituuden että matalan sanapituuden tekstistä, samoin moduksista konditionaalia on käytetty sanapituuksien keskiarvoiltaan monenlaisissa teksteissä. Toisaalta huomio kiinnittyy esimerkiksi omistusliitteen käyttöön, onhan kyseisellä liitteellä selkeä sanapituutta nostava merkitys. Matalan sanapituuden esimerkikikatkelmassa 1 ”*minun pyörä oli varastettu*”. Selvästi korkeamman sanapituuden esimerkikikatkelmassa 4 ”*kuudesluokkalaiset harjoittelivat jäähvyäislauluaan*”.

#### 5.4.2 Kompleksisuuden analysointi

Tekstin rakenteellisen kompleksisuuden arviointiin tarvitaan sanatason tarkastelun lisäksi myös lauserakenteen tarkastelua. Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt lauserakenteen kompleksisuuden analysoimiseen Edmonton Narrative Norms Instrument -nimistä (ENNI) työkalua. Se on Kanadan Edmontonissa Albertan yliopistossa kehitetty ”työkalupakki”, jonka on tarkoitus auttaa tutkijoita keräämään tietoa lasten tarinankerronnasta ja kyvyistä tuottaa tekstiä. (University of Alberta) ENNIn kielelliseen ja nimenomaan kertomuksen rakenteelliseen analyysiin keskittyvä osuus auttaa laskemaan kirjoitelmista muun muassa kommunikaatioyksiköiden keskipituuksia, määriä ja kompleksisuusindeksejä. Näistä luvuista saadaan apua kirjoitelmien kompleksisuutta ja kirjoittajan tasoa arvioitaessa.

Pajunen ja Vainio (arv.) ovat tiivistäneet metodin peruseriaatteet uusimmassa julkaisussaan selkeään ja ymmärrettävään muotoon, ja referoin seuraavassa heidän määrittelyään.

Lauserakenteen kompleksisuutta laskettaessa lasketaan teksteistä T-yksiköitä eli terminaalisyksiköitä, jotka ilmaisevat päälauseen ja siihen muodollisesti alisteisessa suhteessa olevien lauseiden kokonaisuuksia. Se on siis lausetta laajempi mutta toisaalta virkettä suppeampi yksikkö. Ero virkkeisiin näkyy etenkin rinnasteisten päälauseiden kohdalla – kaksi rinnasteista päälauseetta luetaan yhdeksi virkkeeksi mutta kahdeksi erilliseksi T-yksiköksi.

T-yksikköjen avulla lasketaan ensinnä kehityksellisissä tutkimuksissa keskeisin vertailuyksikkö eli T-yksikön keskipituus sanoina (=MLTU) ja toiseksi kompleksisuusindeksi (=CI), joka kertoo lauserakenteen kompleksisuudesta. Tämä indeksi ilmaisee, montako lausetta on keskimäärin tiivistetty samaan T-yksikköön eli kuinka tiivistä ja informaatiokulun kannalta

painotettua tekstiä kirjoittaja tuottaa. Kompleksisuuteen myös vaikuttavaa kirjoitelman pituutta eli sanamäärää on tarkasteltu erikseen luvussa 5.1.

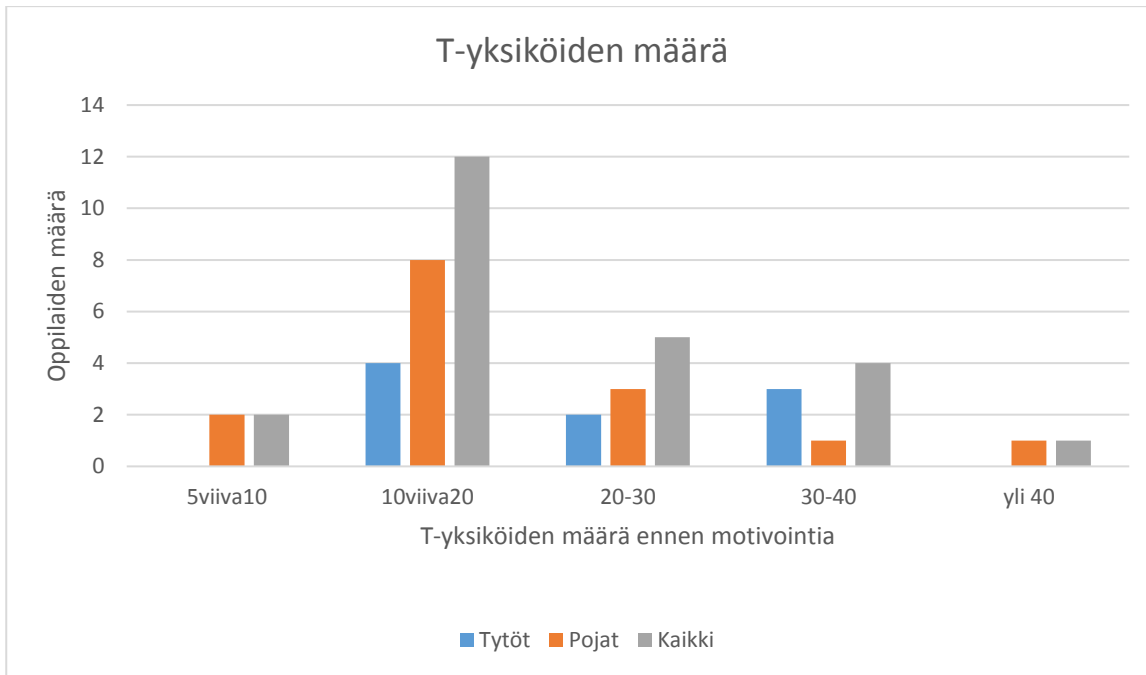
T-yksikkö koostuu päälauseesta ja siihen liittyvistä finiittisistä ja ei-finiittisistä aineksista, jotka on selvästi merkitty alisteisiksi. Kirjallisuudessa esiintyy jonkin verran eri näkemyksiä siitä, mitkä rakenteet otetaan kompleksisuuden laskuissa huomioon (Pajunen & Vainio arv.), mutta omassa aineistossani olen laskenut kompleksisiksi rakenteiksi oikeastaan kaiken finiittisen ja ei-finiittisen aineksen. Kompleksisuusindeksiä nostavat täten muun muassa että-lauseet, relatiivilauseet sekä konjunktioilla alkavat adverbiaalilauseet, lauseenvastikkeet, kuten temporaali-, partisiippi- ja modaalirakenteet, sekä lausemuotoiset suorat ja epäsuorat lainat. -minen-johdoksia en ole ottanut huomioon kompleksisuutta nostavina alisteisina rakenteina.

### 5.4.3 T-yksiköiden määrä

T-yksikkö eli terminaalisyksikkö siis ilmaisee päälauseen ja siihen muodollisesti alisteisessa suhteessa olevien lauseiden kokonaisuutta. Se on lausetta laajempi mutta virkettä suppeampi yksikkö.

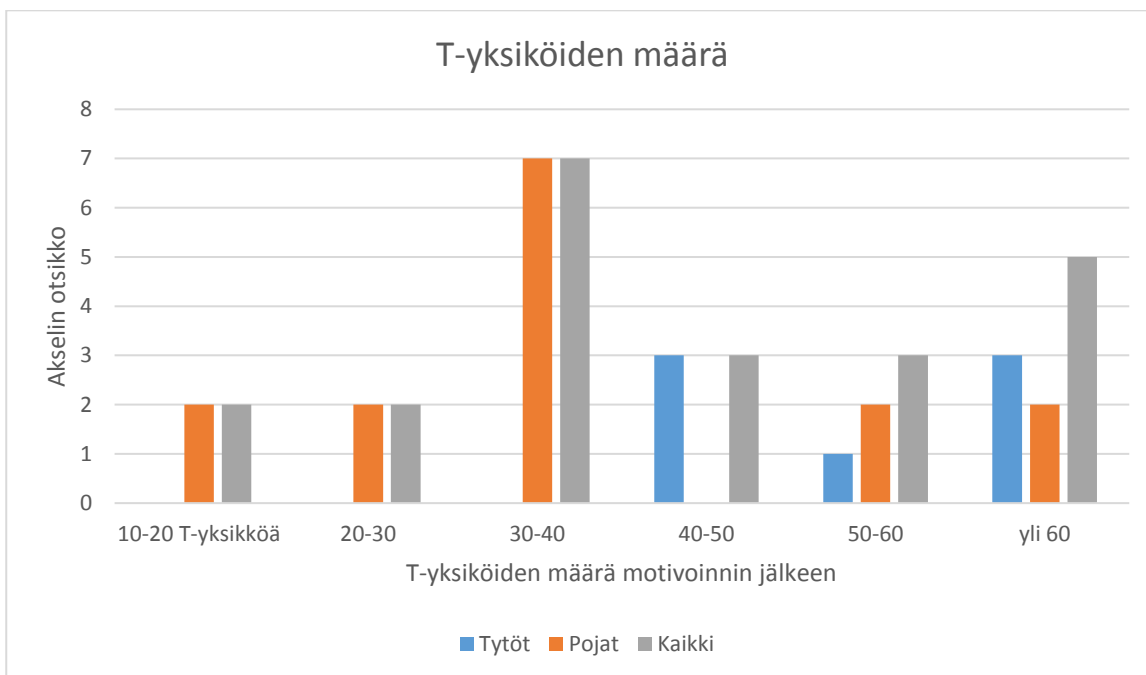
Ennen motivointia kirjoitettujen tekstien T-yksiköiden määrä on aineistossani keskimäärin 20,9. Yhdessä tekstissä on siis keskimäärin hieman vajaat 21 T-yksikköä. Hajonta on kuitenkin suurta, ja aineistossa T-yksiköiden määrä vaihtelee 9:stä 41:een.

Seuraavassa kaaviossa (5) on kuvattu jakauma T-yksiköiden määrissä sekä koko luokan osalta että sukupuolittain. Kuten olevasta kaaviosta käy ilmi, selvästi suurin osa aineiston kuudesluokkalaisista on kirjoittanut 10-20 T-yksikön tekstejä. 24 oppilaan teksteistä 12 on 10-12 T-yksikön tekstejä. Toiseksi eniten on kirjoitettu 20-30 T-yksikön tekstejä, yhteensä 5. Pojat ovat kirjoittaneet sekä eniten että vähiten T-yksiköitä sisältävät tekstit, tyttöjen hajonta on hieman pienempää. Kaksi poikaa on kirjoittanut vain 5-10 T-yksikköä sisältävän tekstin ja yksi poika yli 40 T-yksikköä sisältävän tekstin.



Kaavio 5: T-yksiköiden määrä ennen motivointia kirjoitetuissa teksteissä.

Motivoinnin jälkeen kirjoitetuissa teksteissä T-yksiköiden määrän kasvu on huomattava. Siinä missä ensimmäisissä teksteissä T-yksiköiden määrän keskiarvo on 20,9, toisissa teksteissä T-yksiköiden määrän keskiarvo nousee jopa 43,2:een. Hajonta on suurta, ja T-yksiköiden määrä vaihtelee välillä 15-77. Seuraavassa kaaviossa (6) on kuvattu jälkimmäisten tekstien jakauma T-yksiköiden määrissä sekä koko luokan osalta että sukupuolittain.



Kaavio 6: T-yksiköiden määrä motivoinnin jälkeen kirjoitetuissa teksteissä.

Alle 10 T-yksikön tekstiä ei ole kirjoittanut kukaan, ja 10-30 T-yksikön tekstejäkin on vain neljä, kaikki poikien kirjoittamia. Ennen motivointia 10-30 T-yksikön tekstejä oli huimat 17. Selvästi eniten motivoinnin jälkeen on kirjoitettu 30-40 T-yksikön tekstejä, yhteensä 7. Merkittävää on, että toiseksi suurin ryhmä motivoinnin jälkeen muodostuu yli 60 T-yksikön teksteistä, joita on kirjoittanut jopa 5 oppilasta. Ennen motivointia vain yksi oppilas kirjoitti yli 40 T-yksikön tekstin. Eniten T-yksiköitä sisältävässä tekstissä on motivoinnin jälkeen jopa 77 T-yksikköä.

#### 5.4.4 T-yksiköiden keskipituus

Paitsi kokonaismääriä T-yksiköistä voidaan laskea myös niissä olevien sanojen keskimääräisiä määriä (MLTU). T-yksikössä olevien sanojen keskimääräinen määrä ilmaisee osaltaan, miten laajoja kokonaisuuksia kirjoittaja kykenee yhdistämään samaan syntaktiseen kokonaisuuteen ja kuinka tiukkaan nämä kokonaisuudet on toisiinsa sidottu. (Pajunen & Vainio arv., 38.)

Ennen motivointia kirjoitetuissa teksteissä T-yksiköiden keskimääräinen sanamäärä on 6,6. Hajontaa on jonkin verran, mutta kaikki tekstit sijoittuvat välille 4-10. Vain yksi teksti jää keskimääräisissä sanamäärissä alle viiden, kyseisessä pojan tekstissä keskimääräinen sanamäärä on 4,3. Korkein keskimääräinen sanamäärä (9,6) on niin ikään pojan tekstissä. Pojat näyttäisivät nostavan koko luokan keskiarvoa hiukan, sillä poikien teksteissä T-yksiköiden keskimääräiset sanamäärät ovat keskimäärin tyttöjen vastaavia korkeampia. Poikien keskiarvoksi saadaan jopa 6,8 tyttöjen keskiarvon jäädessä 6,4:ään. Nämä tulokset korreloivat hyvin myös niiden Pajusen ja Vainion (em., 40) havaintojen kanssa, joiden mukaan tyttöjen T-yksiköiden keskimääräiset sanamäärät usein jäävät hieman poikien vastaavia matalammiksi johtuen tyttöjen monesti suuremmista T-yksiköiden määristä. Oma aineistoni vahvistaa myös sitä havaintoa, että pojilla myös hajonta T-yksiköiden keskimääräisissä sanamäärissä on tyttöjä suurempaa.

Motivoinnin jälkeen kirjoitetuissa teksteissä T-yksiköiden sanamäärillä lasketut keskipituudet ovat jokseenkin hämmästyttäviä. Kaikissa teksteissä keskiarvo on laskenut hieman, vajaan 0,3 yksikköä 6,36:een, minkä voidaan ajatella selittyvän huomattavasti lisääntyneellä T-yksiköiden määrällä, ja poikien keskiarvo on laskenut suunnilleen saman verran, 0,2 yksikköä. Tyttöjen T-yksiköiden keskipituus sen sijaan on laskenut enemmän, jopa 0,5 yksikköä ensimmäisten tekstien tyttöjen keskiarvosta ja 0,8 yksikköä kaikkien ensimmäisten tekstien keskiarvosta. Tyttöjen teksteistä puuttuvat kokonaan yli seitsemän arvot, poikien teksteistä yli kahdeksankin arvoja löytyy kuitenkin useampi. Taulukosta (2) on nähtävissä T-yksiköiden keskipituudet sanoina ennen ja jälkeen motivoinnin kirjoitetuissa teksteissä sekä koko luokan että erikseen tyttöjen ja poikien osalta.

Taulukko 2: T-yksiköiden keskipituus sanoina ennen ja jälkeen motiivoinnin kirjoitetuissa teksteissä.

	TYTÖT	POJAT	KAIKKI
MLTU ennen	6,4	6,8	6,6
MLTU jälkeen	5,9	6,6	6,36

#### 5.4.5 Kompleksisuusindeksit

Kompleksisuusindeksillä mitataan lauseiden ja sitä myöten tuotetun tekstin kompleksisuutta. Indeksillä ilmaisee, kuinka monta lausetta keskimäärin on tiivistetty yhteen rakenteelliseen yksikköön, T-yksikköön, eli kuinka tiivistä ja ”informaatiokulun kannalta painotettua” tekstiä kirjoittaja tuottaa. Kompleksisuusindeksi mittaa myös kielenkäyttäjän kykyä painottaa tapahtumien keskinäistä tärkeyttä ja arvioida niitä. Matala arvo viittaa yksinkertaiseen ja korkea arvo kompleksiseen rakenteeseen. (Pajunen & Vainio arv.)

Ennen motiivointia kirjoitetuissa teksteissä kompleksisuusindeksit sijoittuvat välille 1,18 – 2,73. Keskiarvoksi saadaan 1,76 mediaanin ollessa 1,81, joten hajonta on kaiken kaikkiaan varsin tasaista. Tyttöjen keskiarvo on 1,66 ja poikien 1,83, joten pojat selvästi ovat kirjoittaneet hieman tyttöjä kompleksisemmin. Pojilla hajonta on jälleen tyttöjä suurempaa, sillä sekä pienimmän että suurimman kompleksisuusindeksin saaneet tekstit ovat poikien kirjoittamia. Tyttöillä arvot sijoittuvat välille 1,4 – 1,96.

Matalimpien kompleksisuusindeksien kirjoitelmat ovat hyvin päälausepainotteisia eikä alisteisia rakenteita ole juuri käytetty. Tyypillisin lauseiden rinnastuskeino on ja-sana, jonka lisäksi myös mutta-sanaa käytetään jonkin verran. Nämä sanat harvoin nostavat tekstin kompleksisuutta, sillä kyseisillä sanoilla alkavat lauseet ovat usein omia T-yksiköitään kompleksisuuden lisäämisen sijasta. Kuten esimerkkikatkelmista 35-37 näkyy, kaikista matalimpia kompleksisuusindeksejä saaneet tekstit ovat yllättävänkin säännönmukaisesti lähinnä otteluselostuksia. Esimerkissä 38 oppilas kirjoittaa elokuvareissusta, mutta tyyli on hyvin samankaltainen jalkapallo- ja jääkiekkopelien kulusta kertovien tekstien kanssa. Kaiken kaikkiaan neljä matalinta kompleksisuusindeksiä saanutta tekstiä on poikien kirjoittamia.

*35) Suomi voittaa jalkapallon maailman mestaruuden. Suomi on Brasiliaa vastaan välierissä ja Suomi voittaa 12-0. Teemu pukki tekee viisi maalia. Suomella on finaali vastuksena Saksa. Saksa tekee ensimmäisellä puoliajalla kaksi maalia mutta Suomi ryhdistäytyy. (p71 ci: 1,18)*

36) *Olipa kerran se päivä jolloin Suomen jalkapallo joukkue pääsee välieriin. Välierissä Suomen vastustajat ovat Columbia ja Englanti. Suomi haastaa ensin Columbian. Columbiassa tähti pelaajana on James Rodriguez, mutta Suomella on Jari Litmanen. (p171 ci: 1,25)*

37) *Toinen erä alkoi kello 22.47. Tällä kertaa pitsburg sai aloitusvoiton. Heti erän alussa Pitsburgille avautui 2-1 tilanne. Mutta Holtby otti jäätävän torjunnan ja pelasti 2-0 tilanteen. Ajassa 29.42 Aleksander Ovechskin veti maalin. Loppuerää pyöritti kuitenkin pingviinit. (p101 ci: 1,33)*

38) *Kävimme kaverin kanssa elokuvissa. Ostettiin juomat ja yhteiset popcornit. Elokuvan alkuun oli viisi minuuttia ja halusimme ostaa vielä vähän naposteltavaa. Elokuva alkoi ja kaikki valot laitettiin pois päältä. Hauskat kohdat elokuvasta sai meidät nauramaan. (p151 ci: 1,2)*

On helppo nähdä väärä tekstilaji yhdeksi syyksi mataliin kompleksisuusindekseihin. Monille alakouluikäisille – varsinkin pojille – urheilu on lähellä sydäntä ja urheiluselostukset kenties tekstilajina kaunokirjallisia kertomuksia tutumpia tai kiinnostavampia. Varsinkin aiheesta kirjoitettaessa kyseisen tekstilajin tyyli näyttäisi herkästi aktivoituvan kirjoittajalla, mutta päälausepainotteista tekstiä tuotetaan toki muistakin teemoista kirjoitettaessa.

Toisentyypisiä esimerkkejä ovat reilusti yli 2:n arvoja kompleksisuudesta saaneet tekstit, joissa lauseiden ketjuttaminen kenties jopa liiallisuuksiin asti on tyypillinen ratkaisu (39). Kun monien alisteisten rakenteiden sisällä on vielä infinitiivisiä aineksia ja apuverbejä, nousee kompleksisuus varsinkin lyhyissä teksteissä korkeaksi. Esimerkissä 40 kirjoittaja on kirjoittanut lähes koko tekstin käyttämällä rakennetta *kun–niin*. Rakenne on hyvin samantyylinen kuin monien aloittelevien kirjoittajien käyttämä *sitten–ja*, mutta alisteisuutensa vuoksi jokainen *kun*-sanalla alkava lause nostaa tekstin kompleksisuutta.

39) *Päivä, jota en ikinä unohda tapahtui särkänniemessä kokeilemassa Tornadoa, vaikka olin sentin tai kaksi liian lyhyt. Pääsin sisään pistämällä vessapaperia kenkiin, jotta olisin sen sentin tai kaksi pidempi. Vessapaperia oli hiukan epämukava pitää vaaleansinisissä converseissa, mutta sain ottaa ne pois, kun minulle oli annettu leima, joka ”sanoi” että olisin 140cm tai pidempi. Ensimmäisenä kertana pääsisin kaikkiin 140 cm laitteisiin kavereitteni kanssa, jotka olivat minua jotain viisi senttiä pidempiä ja ovat vieläkin. (p11 ci:2,5)*

40) *Oli keskiviikko ja tiesin, että huomenna menemme kaverini Konstan kanssa kuvauksiin, jossa kuvaisimme Yle Areenalle ohjelmaa. Ohjelmassa meidän piti keskustella kiusaamisesta. Kun torstai jälleen koitti niin lähdimme äidin kyydillä hakemaan Konstaa. Kun olimme Konstalla niin*



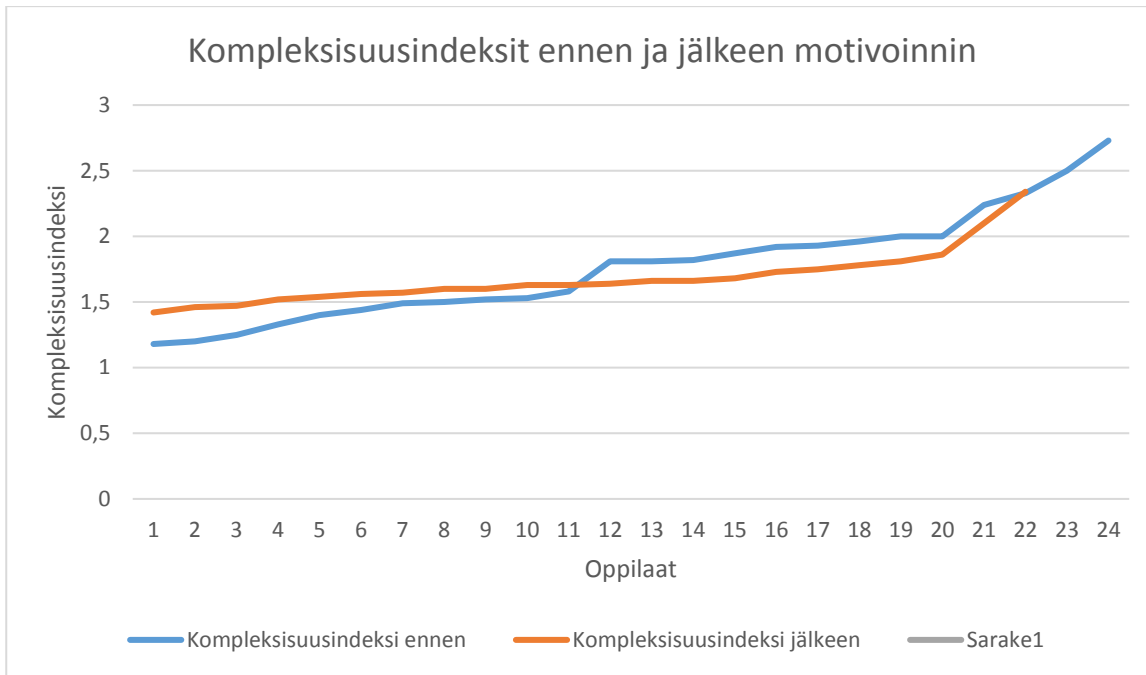
*lähdimme heti kaupunkiin. Kun olimme kaupungissa niin ohjelman ohjaaja Ella oli paikan päällä mutta kuvaaja ei. Kunnes kuvaaja saapui paikalle niin aloitimme melko pian kuvaamaan. Kun aloitimme niin meidän täytyi selittää miksi kiusaajat kiusavat. (p61 ci: 2,73)*

Yli 2:n kompleksisuusindeksin on saanut ennen motivoitiosuutta yhteensä jopa kuusi tekstiä. Kaikki ovat poikien kirjoittamia. Vaikuttaisi siltä, että kaikista korkeimpiin kompleksisuusindekseihin liittyy herkästi myös tekstin lyhyys, sillä kuudesta yli kahden arvon saaneesta tekstistä viisi jää selvästi keskiarvon alapuolelle kirjoitelman pituutta sanamäärillä mitattaessa.

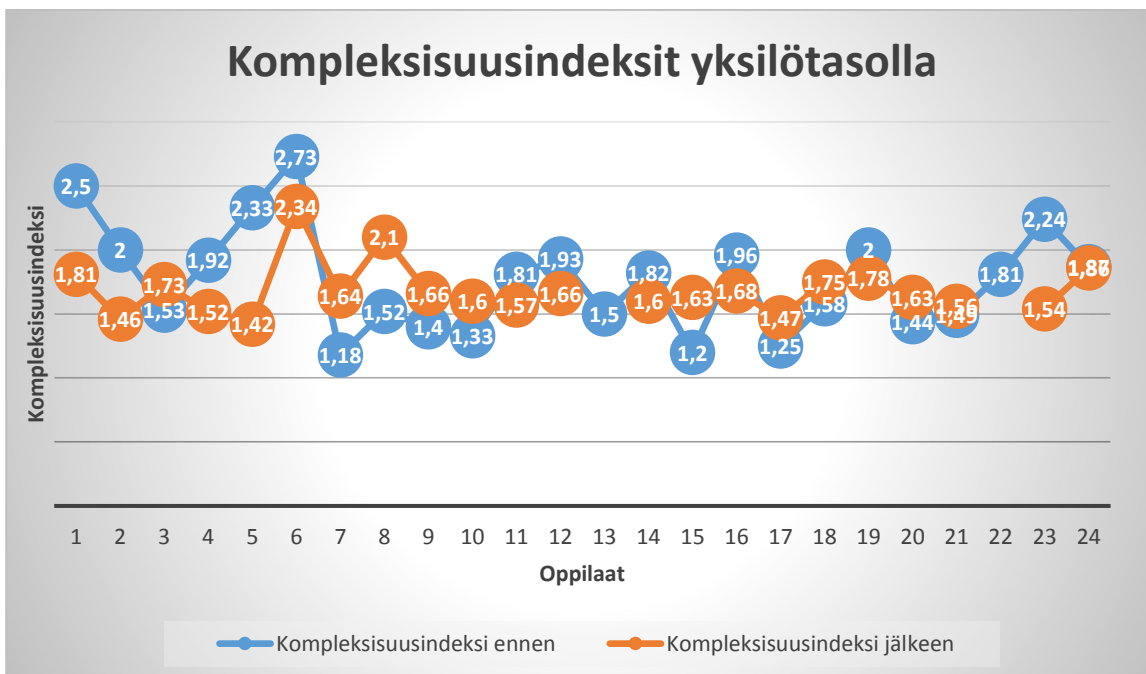
Esimerkissä 41 on katkelma tytön kirjoittamasta tekstistä, jonka kompleksisuus on tämän aineiston keskimääräistä alhaisempi, mutta pituus keskimääräistä korkeampi. Vaikka kompleksisuusindeksi ei nouse erityisen korkeaksi, teksti on sujuvaa ja alisteisten sivulauseiden sijaan kirjoittaja on osannut käyttää lauseenvastikkeita. *Vaaleanpunaiset valjaat* ja koiranpennun vertaaminen kenguruun ovat osoituksia kuvailun merkityksen ymmärtämisestä.

*41) Poistuttuamme junasta katselimme ympärillemme, olimme saapuneet Ouluun. Olimme tulleet kesälomaksi isämme luo ja odotimme näkevämme pian isämme ottaman tyttökoiranpennun, Pimun. Nimi oli minun ideani. Katselin kännykästä kuvia Pimusta, kun pikkuveljeni X huusi näkevänsä isän. Juoksimme isän luo ja näimme kuinka pikkuinen Pimu oli isämme vieressä vaaleanpunaisissa valjaissaan. Se nuoli heti kasvomme litimäriksi ja loikki ympäriinsä kuin mikäkin kenguru. Ensimmäinen ajatukseni oli: Onpa se suloinen! (t211 ci: 1,49)*

Motivoinnin jälkeen kirjoitetuissa teksteissä kompleksisuusindeksit jakaantuvat välille 1,42 – 2,34. Hajonta on hieman kaventunut molemmista päistä, varsinkin kaikkein alhaisimmat kompleksisuusindeksit puuttuvat jälkimmäisistä teksteistä kokonaan. Keskiarvo on tippunut 1,68:een ja mediaani on 1,63. Jokaisella kirjoittajalla kompleksisuusindekseissä on eroa ensimmäisellä ja toisella kerralla kirjoitettujen tekstien välillä. 13 tekstissä kompleksisuusindeksi on laskenut motivoinnin jälkeen kirjoitetuissa teksteissä, 9 tekstissä se on noussut. Kaaviossa (7) on esitetty kompleksisuusindeksit pienimmästä suurimpaan sekä ennen että jälkeen motivoinnin kirjoitetuissa teksteissä ja kaaviossa (8) näkyy kompleksisuusindeksit ja niiden muutokset yksilötasolla ennen ja jälkeen motivoinnin.



Kaavio 7: Kompleksisuusindeksit pienimmästä suurimpaan ennen ja jälkeen motivoinnin kirjoitetuissa teksteissä.



Kaavio 8: Ennen ja jälkeen motivoinnin kirjoitettujen tekstien kompleksisuusindeksit yksilötasolla.

Hienoin havainto on, että ne yhdeksän tekstiä, joissa kompleksisuusindeksi on motivoinnin seurauksena noussut, ovat täsmälleen järjestyksessä ensimmäisellä kierroksella matalimmat arvot

saaneet tekstit. Jokainen ensimmäisellä kerralla korkeintaan 1,6 kompleksisuusindeksiin päässyt on motivoinnin jälkeen kirjoitetuissa teksteissä onnistunut lisäämään tekstinsä kompleksisuutta. Laskeneet kompleksisuusindeksit sen sijaan kuuluvat ensimmäisellä kierroksella yli 1,8 arvoja saaneille kirjoittajille. Esimerkiksi ensimmäisen kierroksen kuudesta yli arvon 2 kirjoittaneesta oppilaasta vain yksi on jälkimmäisellä kirjoituskerralla yltänyt numerolla 2 alkavaan indeksilukuun. Vain yksi kuudesta ensimmäisissä teksteissään yli kahden kompleksisuusindeksejä kirjoittaneista pojista on toisessakin tekstissään saanut indeksiluvuksi yli 2. Esimerkkikatkelmasta 42 näkyy, että rakenne kun–niin on vahvasti läsnä myös jälkimmäisessä tekstissä, mutta nähtävillä on mielestäni myös yritystä lukijan huomioimiseen taustoituksen ja syy-seuraussuhteen mukaan ottamisen muodossa.

*42) Kun kello löi tasan viisi iltapäivällä niin lähdimme hallia kohti. Hallina oli tänään Senterri, joka sijaitsi Kaukajärvellä. Kun olimme hallilla niin vein kamat koppiin ja lähdin ulos alkujumpalle puoleksi tunniksi. Käymme alku lämmöllä, koska jos meillä olisi vaikka lihakset kipeät, niin meidän täytyisi venytellä. Kun olin venytellyt ja ollut lenkillä niin menin koppiin, jossa oli jo osa joukkuelaisia. Aloimme pukemaan ja huoltajamme täytti pullomme. p62 ci: 2,34*

Ensimmäisestä kirjoitelmastaan matalimman kompleksisuusindeksin saanut poika on nostanut seuraavassa tekstissään kompleksisuusindeksiään melkein 0,5 yksikköä. Teksti on koherenssiltaan kuitenkin melko heikohkoa ja vaikka tekstissä esiintyy alisteisia, kompleksisia rakenteita, lauseita on ketjutettu liiallisuuksiin asti. Myös ja-sanaa on käytetty lauseiden rinnastamiseen.

*43) Kävelin kadulla kunnes tunsin jalan alla jotain ja se oli lompakko joka oli täynnä seteleitä ja kolikoita. Ihmettelin miten päiväni alkaa näin hyvällä tuurilla. -- Kotona valmistin välipalaa kunnes kuulin telkkarista että hyökyaalto on tulossa Suomeen joka tuhoisi kaikki [kaupunginosan nimi] Asunnot. Menin ulos katsomaan ja hyökyaalto osui kouluun ja koulu kaatui ja hyökyaalto ei tullut lähemmäs. (p72 ci: 1,64)*

Hyvä esimerkki kompleksisuusindeksiltään hieman keskiarvoista korkeammasta tekstistä on seuraava tytön kirjoittama katkelma (44), jossa kompleksisuudeltaan eri arvoisten T-yksiköiden vaihtelu on sujuvaa ja kompleksisuus syntyy erilaisista rakenteista.

*44) Halli oli taianomainen. Oli iso katsomo josta näki kisamatolle jossa pian esiintyisimme. Kun olimme saaneet jonkinmoiset rannekkeet käsiimme lähdimme kohti pukuhuonetta. Jouduimme*

*jakamaan pienen pukuhuoneen toisen joukkueen kanssa, mutta se ei haitannut ainakaan minua sillä ajattelin vain kisamatolle pääsyä. (t32 ci: 1,79)*

#### **5.4.6 Kompleksisia rakenteita kuudesluokkalaisten teksteissä**

Iso osa kuudesluokkalaisten kirjoittamien tekstien kompleksisuudesta syntyy alistuskonjunktilla alkavista sivulauseista ja relatiivilauseista. Näitä rakenteita on käytetty sekä ennen että jälkeen motivoinnin kirjoitetuissa teksteissä.

*45) Kun lopulta löysimme parkkipaikan, niin tuli ongelmia rannekkeiden kanssa. (p81)*

*46) Nyt on kuitenkin se aika, jota olen salaa sisälläni jännittänyt. (t91)*

*47) Otin linkkarin, jolla tiirikoin oven auki. (p172)*

Tekstin kompleksisuus nousee sitä suuremmaksi, mitä useampia alisteisia rakenteita yhteen T-yksikköön on saatu mahdutettua.

*48) Se oli päivä, jota en unohda, koska sain jakaa sen ystäväni kanssa. (p11)*

*49) Ajattelin, että se ei olisi mahdotonta, koska Munamies esiintyi sinä iltana. (t121)*

Suomen kielen selvästi yleisin infinitiivirakenne on 1. infinitiivin lyhyt muoto, ja se onkin hyvin edustettuna kuudesluokkalaisten teksteissä. Myös 3. infinitiivin eri muotoja oppilaat ovat käyttäneet varsin paljon. Myös tämän tyyppisiä kompleksisia rakenteita löytyy sekä ennen että jälkeen motivointiosuuden kirjoitetuista teksteistä.

*50) Aloin polkea pyörääni kuin viimeistä päivää. (p42)*

*51) Yritän huutaa puolustajille pitämään toisen laidan. (t202)*

*52) Saimme kulkea kaverini kanssa kaksin. (p81)*

*53) Alamme heti keskustella jännittyneesti. (t91)*

Sekä T-yksikön pituus että kompleksisuus kasvavat sitä mukaa, kun infiniittiset rakenteet lisääntyvät ja vieläpä liittyvät alisteisiin sivulauseisiin.

*54) En saanut enää unta, joten päätin mennä syömään. (p102)*

- 55) *Minun piti käydä kaupassa ostamassa ruokaa, jota halusin syödä. (p242)*
- 56) *Olin niin innoissani, että en malttanut odottaa pääsyä Linnanmäelle. (p191)*
- 57) *Kun korutarkastus oli ohi, odotimme vuoroamme päästä kisamatolle näyttämään taitomme. (t32)*
- 58) *Saunassa ei ole muita, joten heitämme niin paljon löylyä, että joudumme juoksemaan nauraen pois. (t142)*

Lauseenvastikkeet ovat aineistossa selvästi edellä mainittuja kompleksisia rakenteita harvinaisempia, mutta muutamat oppilaat ovat käyttäneet myös niitä, kenties korostuneesti jälkimmäisissä teksteissä.

- 59) *Vilkaisin kelloani ja pelästyin huomattessani, että se oli jo kymmenen. (p42)*
- 60) *Tultuani puistoon huomasin, että Ville istui jo keinussa. (p241)*
- 61) *Astuttuani sisään kuului kilinää. (p242)*
- 62) *Yritän keskittyä parhaani mukaan jäähallin huutaessa. (t202)*
- 63) *Kohta pojista nuorempi hyppää kutsuvaan uima-altaaseen vaatteet päällä ja noustessaan altaasta hän on litimärkä ja haisee allasvedeltä. (t92)*

Tarkempi analyysi aineiston kompleksisista rakenteista voisi paljastaa eroja ennen ja jälkeen motivoinnin kirjoitettujen tekstien rakenteista, mutta kompleksisuusindeksienkään perusteella kompleksisuudessa keskiarvoisesti ei eri kerroilla kirjoitettujen tekstien välillä ole suurta eroa.

## 5.5 Kirjoitelmien positiiviset piirteet

Luovan kirjoittamisen tehtävien ja varsinkin kirjoittamisen prosessin arviointi on melko ongelmallista. Tekstin muotoa on ymmärrettävästi sisältöä helpompi arvioida, minkä vuoksi arviointi on pitkään keskittynyt korostetusti siihen. Prosessikirjoittamisen ihanne on kuitenkin muuttanut kirjoittamisen arviointia viime vuosina eikä oikeinkirjoitus ole kirjoitelmien arvioinnissa enää pääosassa. Puutteiden ja virheiden etsiminen luovan kirjoituksen tehtävistä voi olla jopa haitallista lapsen kuvalle itsestään kirjoittajana. Pintapuolisten heikkouksien takana voi myös piillä arvokkaita sisällöllisiä vahvuuksia. (kts. Tantt 2010, 26-27)

Luovan kirjoittamisen tehtävien arvioinnin voi perustaa hyvän tekstin kriteereille. Tantt (em.) on koonnut eri lähteistä hyvän tekstin kriteerit listaksi, josta seuraavassa nostan esiin oman analyysini

kannalta olennaisimpia piirteitä. Hyvä teksti on omaperäinen, ilmaisurikas, värikäs ja syvälinen. Teksti etenee loogisesti ja on eloisaa. Hyvällä kirjoittajalla on jotain tärkeää sanottavaa ja hän pysyy asiassaan. Hyvä kirjoittaja osaa käyttää kieltä ilmeikkäästi. Hyvä kirjoittaja ottaa huomioon myös tuottamansa tekstin luettavuuden.

Yksi keino arvioida kirjoituksia onkin tarkastella niissä esiintyviä positiivisia piirteitä. Positiiviset piirteet juontuvat näistä hyvän tekstin kriteereistä, mutta niitä voidaan luokitella monella tavalla. Tässä tutkimuksessa pohjataan Kantolan (1983, 155-233) kehittämään luokitukseen, jota on kuitenkin muokattu ja supistettu vastaamaan tämän tutkimuksen tarpeita. Kirjoitelmista etsittyjä positiivisia piirteitä ovat tässä tutkimuksessa *havainnollisuus*, *loogisuus*, *rikas ilmaisu* ja *yllätyksellisyys*. *Havainnollisuudella* tarkoitetaan kuvailevan kielen käyttöä ja tarkkaa havaintojen ilmaisua. *Loogisuuden* olen lisännyt positiivisten piirteiden listaan kertomaan tekstin koherenssista. Koherenssilla tarkoitetaan tekstin sisällön yhtenäisyyttä ja eheyttä, ja tekstistä voidaan löytää ominaisuuksia, jotka tukevat tekstin tulkitsemista koherentiksi tai päinvastoin. Koherentissa kertomuksessa on selkeä havaittavissa oleva pääaihe ja se on alusta loppuun järkevä kokonaisuus. Epäoleellisuudet, epäloogisuudet ja epäjohdonmukaisuudet sen sijaan tekevät tekstistä inkoherentin, ja tällaisissa kertomuksissa voi olla esimerkiksi seuraavanlaisia puutteita: Perusidea puuttuu täysin tai ei välity. Loppu ei liity alkuun. Kertomus koostuu irrallisista kommentteista, jotka liittyvät useaan eri aiheeseen. (Jääskeläinen 2008, 84) *Rikkaalla ilmaisulla* tarkoitan yksityiskohtien värikkyyttä ja ideoiden runsautta tai rikasta kielellistä ilmaisua. *Yllätyksellisyys* liittyy odottamattomaan tai yllättävään käänteeseen juonessa tai erikoiseen aiheeseen.

Jokaisesta piirteestä voi saada yhden pisteen, jolloin kaikki neljä edellä mainittua positiivista piirrettä sisältävä teksti voi korkeimmillaan saada piirrearvioinnista neljä pistettä. Seuraavassa esittelen piirrearvioinnin tuloksia ennen ja jälkeen motivoinnin kirjoitetuissa teksteissä.

### 5.5.1 Esimerkkejä positiivisista piirteistä

*Havainnollisuutta* sisältävät tekstit maalailevat lukijan silmien eteen maisemia, henkilöitä ja tunnelmia. Teksteissä käytetään runsaasti adjektiiveja ja kuvailu on kertomuksissa merkittävässä osassa. Otteita havainnollisuudesta pisteen saaneista teksteistä (64-66).

64) – hänen onnekseen rehtori Kaikusuo oli tullut paikalle ja nähnyt rikkinäisen lautasen. Nauru ruokasalissa hiljeni, kun melkein kaksimetrinen, rillipäinen ja kauluspaitaan pukeutunut pelottava rehtori tuli. (p42)

65) *Pian muistankin missä olen ja ponkaisen ylös. Lähdemme heti taivaalliselle aamupalalle. Kun astumme ulos huomaa, että aurinko pilkistää jo vuorien takaa ja ihmisten verhot alkavat aukeilla. Nuuhkaisen ilmaa ja haistan nurmikon ihanan tuoksun. (t92)*

66) *Kuten arvelin hyllyt olivat melko tyhjiä. Tietenkin uudessa kaupassa ei voinut olla hirveästi tavaraa. Kuitenkin tavarat eivät olleet sekaisin, kuin luulin. Outoja naamareita ja maskeja. Jotenkin karmivaa, mutta myös kiehtovaa. (p242)*

*Ilmaisun rikkaudella* tarkoitan osin samaa kuin havainnollisuudella, mutta antaakseni pisteen ilmaisun rikkaudesta, olen vaatinut teksteiltä niin sanoakseni vielä enemmän. Rikkaan ilmaisun teksteissä sanasto on monimuotoista ja värikästä, verbit ja adjektiivit eivät ole ainoastaan aivan tavanomaisia ja teksti sisältää idiomaattisuutta. Otteita ilmaisun rikkaudesta pisteen saaneista teksteistä esimerkeissä 67-69.

67) *Kadulla oli hyytävä tuuli joka ulvoi korvissa mennessäni. Sadepilvet liukuivat taivaalla ylleni ja alkoi sataa. (p121)*

68) *Olli, Topi, Jussi ja Tommi olivat hoksanneet huonon päiväni ja aavistelin, että nämä räkänokat keksivät vielä jotain minun päänmenokseni. Ei kulunutkaan kuin kymmenen minuuttia, kun alkoi tapahtua. Tommi oli hakenut vettä vesiväriyöhönsä ja huomasi työni ovelta. No mitäs muuta hän olisi voinut tehdä, kun tulla viereeni ja loiskauttaa vettä roimasti työni päälle. (p42)*

69) *Pyöräilemme uimarannalle ja veden pinta kimaltelee houkuttelevasti. Ranta on täynnä auringonottajia ja vedestä kuuluu naurua, iloista puhetta ja loiskintaa. Juoksemme laiturille, emmekä malta vaihtaa uimapukuja, sillä aurinko porottaa niin, että pian olisi pakko saada viilennystä. (t142)*

*Yllätyksellisyttä* ei ollut aivan yksiselitteistä arvioida. Varsinkin motivoinnin jälkeen kirjoitetuissa ”Päivä painajaisistani” –kertomuksissa monia kauhukirjallisuudesta peräisin olevia genrelle tyypillisiä piirteitä voisi helposti yllätyksellisyyden sijaan pitää jopa kliseisinä, mutta olen joka tapauksessa antanut tämän tyyllisiä juonen käännteitä sisältäville teksteille pisteen yllätyksellisyydestä. Olen antanut pisteen yllätyksellisyydestä myös silloin, kun yllättävä käänne ei ole mikään suuri tai ihmeellinen, mutta joka kuitenkin toimii osoituksena mielikuvituksesta tai jopa huumorintajusta. Yllätyksellisyydestä pisteen saaneilta teksteiltä olen pääosin vaatinut myös loogisuutta – yllätyksellisyys ei siis saisi syntyä toisistaan irrallisista ja siksi yllätyksellisistä tapahtumista ja käännteistä. Muutamille teksteille olen kuitenkin antanut pisteen yllätyksellisyydestä, vaikka ne

sisältävätkin liikaa irrelevanssia saadakseen pisteen loogisuudesta. Otteita yllätyksellisyydestä pisteen saaneista teksteistä (70-74).

70) *Kun taklasin niin osuin häneen loistavasti. Näin kuinka hän jäi makaamaan jäähän. Hän näytti pyörivän jäässä ja näytti sekavalta kunnes tajusin, että häneltä lähti taju. Näin kuinka hänet haettiin paareilla, ja vietiin sairaalaan. (p62)*

71) *Meidän alkoi tehdä mieli jäätelöä, joten menemme kioskille. Kioskilla on myymässä vanha, mutta ystävällisen näköinen nainen. Hän ilmoittaa, että olemme kioskin miljoonansia asiakkaita. Hän myös kertoo, että saisimme matkan Hawaijin aurinkoon pakoon tulevia sadepäiviä.*

72) *Lopulta lähdimme pois [Särkänniemestä]. Meille oli varattu hotellihuone kahdella sängyllä Tornihotellista. Menimme sinne valmistautumaan Michael Jacksonin keikalle. Hän oli vain väärentänyt kuolemansa ja esiintynyt eri nimellä.*

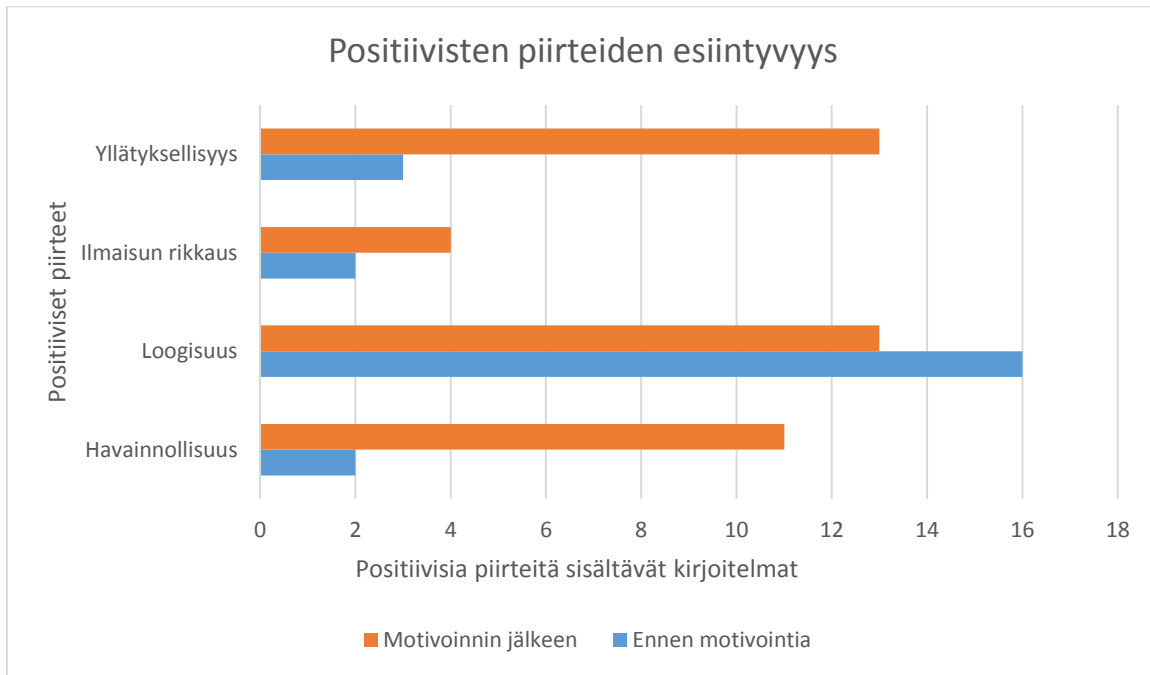
73) *Samaan aikaan äiti ja isä tulivat kotiin ja silloin kaikki pimeni ja huomasin, että olin ruokapöydässä syömässä muroja. Katsoin kelloa se oli kolme päivällä. Olin siis vissiin nukahtanut ja se oli kamalaa. (p112)*

74) *Ruuan jälkeen menemme lapsien kesken piilosta auringon laskiessa punaisella kesätaivaalla. Nipistän itseäni varmistaakseni, ettei tämä ole unta, mutta tunnen vain pienen kivun kädessäni ja hymyilen oransseille pilville, merelle, auringolle ja suurille palmuille. Minua huudellaan jo nähdyksi ja havahdun ajatuksistani niin, että kaadun piilopuskastani ulos. Kaikki nauravat. En edes muista miten päädyin menemään ruusupuskaan. (t92)*

### 5.5.2 Positiivisten piirteiden esiintyvyys

Seuraavassa kaaviossa 9 on kuvattu kirjoitelmissa esiintyvien positiivisten piirteiden jakaumat ennen ja jälkeen motivoinnin. Kuten taulukosta nähdään, on positiivisia piirteitä sisältävien kirjoitelmien määrissä tapahtunut huomattavia muutoksia ennen ja jälkeen motivoinnin kirjoitettujen tekstien välillä.





Kaavio 9: Positiivisten piirteiden esiintyvyys ennen ja jälkeen motivointiosuuden kirjoitetuissa teksteissä.

Oppilaat ovat saaneet piirrearvioinnissa pisteitä skaalalla 0-3 ennen ja 0-4 jälkeen motivoinnin. oppilasta on saanut ensimmäisestä tekstistään 0-1 pistettä, kun jälkimmäisistä teksteistä 0-1 pistettä on saanut 8 oppilasta. 3 pistettä on ensimmäisestä tekstistä saanut kaksi oppilasta eikä kukaan ole saanut 4 pistettä. Toisista teksteistä 3-4 pistettä on saanut 5 oppilasta. Tyttöjen pisteiden keskiarvo on ensimmäisellä kierroksella 1,5 ja toisella 2,8. Pojilla samat luvut ovat 0,69 ja 1,3. Tarkasteluun valittujen positiivisten piirteiden esiintyvyys on siis huomattavasti kasvanut sekä tytöillä että pojilla motivointiosuuden jälkeen kirjoitetuissa teksteissä. Tyttöjen pisteiden keskiarvo on merkittävästi poikia suurempi sekä ennen että jälkeen motivointiosuuden kirjoitetuissa teksteissä.

*Havainnollisuudesta* on ensimmäisenä kirjoitetuista teksteistä saanut pisteen ainoastaan kaksi oppilasta. Toki useampikin teksti sisältää jonkin verran havainnollisuutta, mutta yhtään merkittävämmässä määrin sitä on ainoastaan kahdessa tekstissä. Motivointiosuuden jälkeen kirjoitetuissa teksteissä kuvailun määrä on lähestulkoon räjähtänyt. 13 tekstiä on saanut pisteen havainnollisuudesta ja kuvailu vaikutti lisääntyneen monessa niistäkin teksteistä, joissa se ei kuitenkaan yltänyt pisteeseen asti.

*Loogisuudesta* ei yllä ole esimerkkejä, sillä koherenssi on vahvasti koko tekstin piirre, enkä ole halunnut kirjata otteeksi kokonaisia kertomuksia. Loogisuudesta pisteen saadakseen on täytynyt kirjoittaa yhtenäinen teksti, jonka loppu liittyy alkuun ja ydinajatus kulkee mukana läpi tekstin. Olen jättänyt pisteettä sellaiset tekstit, joissa on esimerkiksi otsikon vastaisesti kirjoitettu useammasta kuin yhdestä päivästä. Tällainen piirre liittyy varsinkin pariin jalkapallosta tai jääkiekosta kertovaan

tekstiin, joissa käsitellään sekä välierät että finaalit tai edustusjoukkueeseen pyrkimiset useamman vuoden ajalta, vaikka otsikko selvästi ohjaa kirjoittamaan yhdestä päivästä. Ennen motivointia kirjoitetuista teksteistä 16 on saanut pisteen loogisuudesta. Motivoinnin jälkeen luku on pudonnut 13:een. Vaikuttaisi siltä, että aiemmin mainittu tekstin pidentäminen irrallisina lisäyksinä voisi näyttäytyä juurikin näin, kun oppilas motivoituna pyrkii kirjoittamaan enemmän ja kauemmin. Oman tulkintani mukaan tekstien pidentyminen monessa tapauksessa liittyy kuitenkin enemmän nimenomaan havainnollisuuden ja yllätyksellisyyden lisääntymiseen kuin inkoherenssiin. Valtaosa loogisuuspistettä vaille jäänyt on jäänyt sitä vaille sekä ennen että jälkeen motivoinnin kirjoitetuissa kertomuksissa. Muutamassa tapauksessa paremmatkin kirjoittajat ovat sortuneet liian monimutkaisten ja lennokkaiden tarinoiden kirjoittamiseen niin, että loogisuus kärsii varsinkin tarinan loppupuolella, jolloin ajan loppuminen pakottaa kertomuksen päättämiseen kenties hieman kesken kaiken.

*Ilmaisun rikkaudesta* pisteen on saanut ensimmäisen kierroksen teksteistä 2 ja jälkimmäisen kierroksen teksteistä 4. Kaikki näistä neljästä kirjoittajasta ovat saaneet motivoinnin jälkeen kirjoitetuista teksteistä pisteen myös havainnollisuudesta, mutta huomionarvoista on, että vain yksi on saanut pisteen havainnollisuudesta ennen motivointia kirjoitetusta tekstistään. Vaikuttaisi siis siltä, että motivoinnilla ja kirjoittamisen pohjustamisella osan oppilaista on mahdollista päästä selvästi parempiin tuloksiin kielen rikkauden ja monipuolisuuden suhteen.

*Yllätyksellisyys* on motivoinnin jälkeen kirjoitetuissa teksteissä lisääntynyt huomattavasti. Siinä missä yllätyksellisyyttä sisältyi ensimmäisistä teksteistä vain 3:een, jälkimmäisistä teksteistä jopa 13:ssa on ainakin jokin yllätyksellinen piirre tai käänne. Tässä yhteydessä täytyy toki ottaa huomioon, että jälkimmäiseen kirjoitustehtävään annetut otsikot olivat sellaisia, jotka varmasti luonnollisesti saivat aikaan mielikuvituksellisempia ja vaiherikkaampia kertomuksia. Yllätyksellisyyden lisääntymistä ei siis tule pitää ainoastaan motivoinnin seurauksena, vaikkakaan ei ole itsestään selvää sekään, että yllätyksellisyydelle mahdollisuudet tarjoava otsikko aina sellaisia tekstejä oppilaista kirjoittaisi.

## 6. Päätelmät

Tutkimuksessa tarkasteltiin motivoinnin vaikutuksia kuudesluokkalaisten kirjoittamiin teksteihin tekstien pituuden, kirjoittamiseen käytetyn ajan, kirjoitusvirheiden, kirjoitelmien kompleksisuuden sekä positiivisten piirteiden näkökulmasta. Tulosten valossa motivoinnilla on positiivinen vaikutus kaikkiin muihin tutkittuihin muuttujiin, paitsi virheisiin sanarajoissa. Kaikki oppilaat ovat motivoinnin jälkeen kirjoittanut sekä kauemmin että pidempiä tekstejä. Koska pituutta tai kirjoittamiseen käytettyä aikaa ei voi mitenkään yksiselitteisesti pitää hyvän tekstin ominaisuuksina, teksteistä on arvioitu myös muotoa ja sisältöä.

Teksteistä tarkastellut virheet ovat virheitä sanarajoissa ja taivuttamiseen liittyvistä virheistä monikon kolmannen persoonan kongruenssivirheet. Koska tässä tutkimuksessa ei ole ollut mahdollista tehdä yksityiskohtaista virheanalyysia, olen valinnut tarkastelun kohteeksi kaksi yleensä paljon koululaisten teksteissä virheitä aiheuttavaa kokonaisuutta. Vaikuttaisi siltä, että kirjoitusvirheisiin motivoinnilla ei juuri ole vaikutusta. Oppilaat ovat tehneet samankaltaisia virheitä sekä ennen että jälkeen motivoinnin kirjoitetuissa teksteissä, eikä virheiden määrä oikeastaan ole jälkimmäisissä teksteissä vähentynyt. Samat kolme oppilasta ovat tehneet selkeästi eniten sanarajoihin liittyviä virheitä sekä ennen että jälkeen motivoinnin kirjoitetuissa teksteissä ja näyttäisikin siltä, ettei motivoinnin keinoin saada näitä eniten yhdyssanavirheitä tekeviä oppilaita kirjoittamaan niiden kannalta katsottuna paremmin. Toisaalta monet eivät ole tehneet yhdyssanavirheitä ensimmäisessä eivätkä toisessa tekstissään, joten motivoinnilla ei näytä olevan merkittävää vaikutusta sanarajojen muistamiseen.

Kongruenssivirheisiin motivoinnilla ei myöskään näyttäisi olevan selkeää, johdonmukaista vaikutusta. Ensimmäisellä kirjoituskerralla kongruenssivirheen tehneet oppilaat eivät ole tehneet sellaista enää toisella kirjoituskerralla, mutta muutama ensimmäisellä kerralla virheettömästi kirjoittanut on haksahduttanut virheeseen jälkimmäisessä tekstissään. Koska rakenne ei ole aineiston oppilaiden pääosin minä-muotoisissa kertomuksissa hirvittävän yleinen, johtopäätökset motivoinnin vaikutuksista olisivat luultavasti ylitulkintaa.

Varsinkin ensimmäisistä teksteistä pienimpiä kompleksisuusindeksejä saaneiden oppilaiden tekstien kompleksisuuteen motivoinnilla näyttäisi olleen positiivinen vaikutus. Jopa yhdeksän ensimmäisellä kerralla pienintä indeksilukua saanut tekstiä on jälkimmäisellä kirjoituskerralla saanut korkeamman kompleksisuusindeksiluvun. Toisaalta kaikkein korkeimmat kompleksisuusindeksit ovat myös kadonneet jälkimmäisistä teksteistä, mikä voisi viitata virkkeiden parempaan muotoiluun ja ylenmääräisen ketjuttamisen vähentymiseen.

Näyttäisi siltä, että kirjoittamiseen käytetyllä ajalla ei ole aivan selkeää ja loogista yhteyttä tekstien kompleksisuuteen. Neljästä kaikkein suurimman lisäyksen ajankäyttöön tehneestä oppilaasta kahden kompleksisuusindeksi on jälkimmäisessä tekstissä noussut ja kahden laskenut. Suhdeluku säilyy samana, kun tarkasteluun otetaan kahdeksan kirjoitusprosessiaan eniten pidentäneen oppilaan tekstit – kompleksisuusindeksi on noussut neljässä ja laskenut neljässä tekstissä. Mielenkiintoista kyllä, kaikissa neljässä matalamman kompleksisuusindeksin jälkimmäisestä tekstistä saaneessa tekstissä ensimmäisen tekstin kompleksisuusindeksi lähentelee 2:ta. Kompleksisuusindeksien ollessa ensimmäisissä teksteissä 1,92, 1,82, 1,96 ja 2 ovat ne samassa järjestyksessä toisissa teksteissä 1,52, 1,6, 1,68 ja 1,78. Voisi melkein ajatella, että runsaamman ajan käyttäminen kirjoittamiseen saa oppilaat suunnittelemaan tekstin rakennetta siten, että nopean valmistumisen tavoitteesta syntyvät kiireessä ketjutetut lauseet ja virkkeet jaetaan hallitumpiin osiin, jolloin tekstin kompleksisuus vähenee, mutta lukijaystävällisyys kenties kuitenkin lisääntyy. Niissä neljässä teksteissä, joissa kompleksisuus on suurimman ajan käytön lisääntymisen myötä kasvanut, kompleksisuusindeksi on noussut lähes kaikissa teksteissä noin 0,2 yksikköä. Vain yhdessä neljästä tekstistä kasvu on huomattava – kompleksisuusindeksi on ensimmäisessä tekstissä 1,18 ja seuraavassa 1,64.

Kaksi pienintä lisäystä ajankäytössä on sellaisilla oppilailla, jotka jo ensimmäisellä kierroksella kirjoittivat kaikkein pisimpään. Heistä molemmilla kompleksisuusindeksi on jälkimmäisissä teksteissä laskenut. Toisella lasku on vain 0,01 eli käytännössä täysin merkityksetön, mutta toisella lasku on huomattava 2,24:stä 1,54:ään. Kahdella seuraavalla vähiten kirjoittamiseen käytettyä aikaa lisänneellä oppilaalla kompleksisuusindeksit ovat nousseet, toisella 1,2:sta 1,63:een ja toisella 1,58:sta 1,75:een. Vaikka ajankäytön lisääntyminen ei vaikuta johdonmukaisesti kirjoitelmien kompleksisuuteen, on todettava, että sekä pienellä että suurella lisäyksellä ajankäytössä näyttäisi olevan yhteys kompleksisuusindeksien ääripäiden katoamiseen.

T-yksiköiden määrä on jälkimmäisissä teksteissä noussut huomattavasti, mikä on luonnollista, kun kerran tekstitkin ovat huomattavasti pidentyneet. T-yksiköiden keskipituus on sen sijaan laskenut. Varsinkin tytöillä T-yksiköiden keskipituuden lasku on ollut huomattavaa ja selkeästi poikia suurempaa. T-yksiköiden määrän kasvu kuitenkin usein selittää T-yksiköiden keskipituuden lyhenemistä, jolloin tämä tulos on varsin odotuksenmukainen.

Sanapituudet ovat jälkimmäisissä teksteissä selkeästi kasvaneet tytöillä ja laskeneet pojilla. Hain varsinkin poikien jälkimmäisissä teksteissä lyhentyneisiin sanapituuksiin selitystä kasvaneista kompleksisuusindekseistä, jolloin lauseiden rinnastamiseen ja alistamiseen käytettyjen pikkusanojen lisääntyminen olisi voinut selittää laskeneita sanapituuksien keskiarvoja, mutta keskiarvoisesti pienentyneet kompleksisuusindeksitkään eivät anna tähän selkeää selitystä. Ilman tarkempaa

sanatason kompleksisuuden analysointia sanapituuksista ei voida tämän tutkimuksen tulosten valossa tehdä oikein minkäänlaisia johtopäätöksiä. Motivoinnilla on selkeästi vaikutusta sanapituuksiin, mutta tuo vaikutus näyttäisi jostain syystä olevan päinvastainen tyttöillä ja pojilla. Yksi sanapituuksia ja niiden eroavaisuuksia selittävä asia on toki kirjoitelman aihe. Esimerkiksi erään pojan ensimmäisen ja toisen tekstin välillä keskimääräinen sanapituus on laskenut jopa yhdellä kokonaisella merkillä, mihin yksi selitys voi olla ensimmäisessä, alle sadan sanan tekstissä neljä kertaa eri muodoissaan esiintyvä sana ”edustusjoukkue”, joka pitkänä sanana väistämättä useasti esiintyessään nostaa myös keskiarvoista sanapituutta.

Selkeä positiivinen vaikutus motivoinnilla on ollut positiivisten piirteiden esiintyvyyteen oppilaiden teksteissä. Aineistoni perusteella näyttäisikin siltä, että motivoinnilla on positiivisempia vaikutuksia tekstin sisältöön kuin muotoon. Siinä missä virheet sanarajoissa tai kongruenssissa ovat jopa lisääntyneet, myös sisällön yllätyksellisyys, ilmaisun rikkaus ja havainnollisuus ovat selkeästi vahvemmin läsnä motivoinnin jälkeen kirjoitetuissa teksteissä. Tulosten valossa voidaan tehdä sellainen johtopäätös, että motivointi saa oppilaat kirjoittamaan kauemmin ja pidempiä tekstejä, joita kirjoittaessaan he keskittyvät ensisijaisesti tekstin sisältöön. Varsinkin harjaantumattomilla kirjoittajilla loogisuus saattaa tällöin kärsiä ja kirjoitusvirheetkin voivat lisääntyä huomion keskittyessä itse tarinaan. Kompleksisuusindeksien ääripäiden katoaminen jälkimmäisistä teksteistä viittaisi kuitenkin siihen, että motivoinnin seurauksena oppilaat ovat kyenneet myös miettimään virkkeidensä muotoilua. Varsinkin kaikkein suurimpien kompleksisuusindeksien katoaminen kertoo todennäköisesti virkerajojen tiedostamisen lisääntymisestä ja kiireestä johtuvan ketjuttamisen vähentymisestä. Toisaalta kaikkien pienimpien kompleksisuusindeksien johdonmukainen kasvu toisissa teksteissä on selkeä viesti motivoinnin vaikutuksesta kompleksisuuden lisääntymiseen niissä teksteissä, joissa se ensimmäisellä kirjoituskerralla oli vähäistä.

Motivointi yksin ei ole taikatemppu, jolla koululaiset saataisiin kirjoittamaan oikein ja hyvin, mutta tämänkään tutkimuksen valossa sen vaikutusta ei missään nimessä pidä vähätellä.

## 7. Luotettavuustarkastelu

Tutkimuksen eettisessä toteutuksessa ei nähdäkseen ole ongelmia. Tutkimuksen aineisto on kerätty nimeltä mainitsemattomalta Tamperelaiselta alakoululta ja oppilaiden tekstejä on tutkimuksessa käsitelty anonyymisti. Tutkimuksen tekijän tiedossa oppilaiden nimet toki ovat ja vertailtavuuden mahdollistamiseksi oppilaiden on pitänyt palauttaa sekä ennen että jälkeen motivointiosuuden kirjoitetut tekstit allekirjoittaneelle omalla nimellään varustettuina. Tutkimuksen valmistuttua kaikki oppilaiden kirjoittamia tekstejä sisältävät tiedostot sekä alkuperäiset, käsin kirjoitetut tekstit tullaan asianmukaisesti hävittämään, johon asti niitä säilytetään niin, ettei ulkopuolisilla ole niihin pääsyä. Tutkimuksen tulosten luotettavuus on riippuvainen muutamista seikoista. Ensinnäkin tulee ottaa huomioon, että tutkimus on toteutettu vain yhden alakoululuokan oppilaille ja monenlaiset seikat voivat vaikuttaa siihen, että tulokset olisivatkin jo toisen luokan kohdalla erilaisia. Kyseessä on tapaustutkimus eikä tuloksia voida laajasti yleistää ilman suuremman aineiston keräämistä ja analysointia.

Toinen tutkimuksen luotettavuutta kenties heikentävä tekijä on kahden aineiston keräämisen välillä toteutettu motivointiosuus, jonka kuvaaminen on tässä tutkimuksessa täysin tutkijan omien havaintojen, muistiinpanojen ja muistikuvien varassa. Motivointi ei ole aivan helposti muutettavissa konkreettiseen tai mitattavaan muotoon ja sen vuoksi myöskään motivointiosuuden toistettavuus täysin samanlaisena ei jatkotutkimusta ajatellen ole mahdollista. Motivoinnin keinovalikoima on kuitenkin poimittu ja muokattu tämänkin tutkimuksen teoriaosuudessa esitellyistä motivaatioteorioista ja kirjoittamisen motivaatiota käsittelevästä kirjallisuudesta ja motivointiosuus mahdollisimman tarkasti aineiston keruuta koskevassa luvussa kuvattu. Näin on pyritty tekemään käytetyt menetelmät mahdollisimman näkyviksi ja täten parantamaan myös tutkimuksen luotettavuutta ja toistettavuutta.

Kolmas luotettavuuteen liittyvä tekijä liittyy käytettyihin analysointimenetelmiin. Varsinkaan piirrearvioinnissa tutkijan subjektiivisuutta on vaikea täydellisesti häivyttää. Kantola toteaa positiivisia piirteitä esitellessään (1981, 156-157), että ei ole yhdentekevää, mitä [lukija] kirjoitelmassa pystyy näkemään. Piirteet mittaavat myös lukijaa, ja esimerkiksi jonkun uuden piirteen havaitseminen voi olla vaikeaa henkilölle, joka ei ole tottunut lukemaan kirjallisuutta tyyliä tarkkaillen.

Vaikka sanamäärien, virheiden tai rakenteellisen kompleksisuuden tarkastelu on käytettyjen mittarien avulla objektiivisempaa, täytyy mielestäni myös kompleksisuusindeksiin hyvän tekstin mittarina suhtautua varauksella. Täytyy muistaa, että kompleksisuusindeksi mittaa nimenomaan

tekstin kompleksisuutta – ei välttämättä tekstin hyvyttä tai huonoutta muista näkökulmista. Ei ole mitenkään yksiselitteistä se, onko tekstin kompleksisuus hyvä vai huono ominaisuus. Kaksi esimerkiksi loogisuuden näkökulmasta eri tasoiseksi teksteiksi arvioitua kirjoitelmaa saattavat kompleksisuusindeksien laskennassa saada varsin samoja arvoja – jopa niin, että sekavampi ja holistisesti arvioiden huonompi teksti kompleksisuusindeksinsä perusteella olisikin selkeämpää ja juonellisempaa kompleksisempi eli ”parempi”. Jos tekstin kompleksisuus syntyy kuvailusta ja syiden ja seurausten selittämisestä sivulausein, on tekstin kompleksisuus tulkittavissa ansioksi. Jos taas kompleksisuus syntyy toisistaan irrallisten asioiden ja ajatusten ketjuttamisesta – vaikka sitten sivulausein tai monimutkaisin lauserakentein -- se ei olekaan lukijan kannalta hyvä asia. Toisaalta esimerkiksi kertomukseen olennaisesti lisäarvoa tuova kuvailu ei välttämättä laisinkaan nosta tekstin kompleksisuutta, vaikka on tekstin rakenteenkin kannalta nähdäkseni enemmän ansio kuin mitään muuta.

Kompleksisuusindeksi itsessään ei ota huomioon eroa eri pituisten lauseiden sisältämän informaation määrässä, jolloin nimenomaan esimerkiksi paljon ajan adverbeja tai adjektiiveja sisältävät lauseet ovat hyvin pelkistettyjen lauseiden kanssa saman ”arvoisia”. T-yksikköjen keskipituutta kuvaava indeksiluku (MLTU) sen sijaan ottaa huomioon juuri tämän vaihtelun, ja sitä tarvitaankin kompleksisuusindeksin rinnalle kirjoitelmien kompleksisuuden tarkasteluun. Tässä tutkimuksessa molempia mittareita on käytetty.

Muun muassa edellä mainituista syistä on ollut perusteltua tarkastella motivoinnin vaikutuksia kuudesluokkalaisten teksteihin monelta eri kannalta. Pienestä aineistosta huolimatta motivoinnin aikaan saamia muutoksia, ja tämän tutkimuksen tuloksia, voidaan pitää todellisina ja luotettavina, kun niitä on havainnoitu ja havaittu useasta eri näkökulmasta.

## 8. Lopuksi

Kuten kirjoittamista käsittelevässä kirjallisuudessa on todettu, motivaatiolla on merkitystä kirjoittamisprosessin sujumiseen ja lopputulokseen. Tämän tutkimuksen tulosten valossa näyttää ainakin siltä, että motivoinnilla on huomattava vaikutus kuudesluokkalaisten tekstien pituuteen sekä siihen, kuinka kauan he käyttävät kirjoittamiseen aikaa. Motivoinnilla on myös selvästi havaittava positiivinen vaikutus oppilaiden tekstien havainnollisuuteen. Värikäs kuvailu, ympäristön ja tunnelmien maalaaminen lukijalle on huomattavasti runsaampaa motivoinnin jälkeen kirjoitetuissa teksteissä. Myös erityisesti matalimmat kompleksisuusindeksit ovat nousseet jälkimmäisissä teksteissä kautta linjan.

Yksi suurimmista ongelmista kirjoittamisen näkökulmasta on nykyään nuorten lukemattomuus. Kun kirjoitettu kieli ei ole tuttua, on myös oma kirjoittaminen vaikeaa. Tekstien kompleksisuutta tarkastellessani mielessäni heräsi ajatus, jonka mukaan kompleksisuuden käsitteen ja kompleksisuusindeksien laskennan peruseräkkeiden esittelemine koululaisille ei välttämättä olisi mahdolloman huono idea. Ongelmat kirjoittamisessa saattavat lukemattomuuden kautta liittyä myös siihen, että oppilas ei tiedä, mitä häneltä odotetaan. Kompleksisuuden käsitteestä käsin on mahdollista esitellä erilaisia tapoja ja tyylejä kirjoittaa ja tehdä konkreettisesti näkyväksi se, miten erilaisen lukukokemuksen muodostaa esimerkiksi päälausepainotteinen teksti verrattuna paljon lauseenvastikkeita sisältävään tekstiin. Kompleksisuusindeksi on myös arvioinnin näkökulmasta varsin selkeä ja konkreettinen mittari, jonka avulla voidaan tehdä näkyväksi eroja kompleksisemmän ja yksinkertaisemman tekstin välillä.

Kehityskaaren näkyviin tuominen voisi tuoda helpotusta myös ongelmiin motivaatiossa, joita kirjoittamisen tyylinen, kognitiivisesti erittäin haasteellinen ja vaativa prosessi väistämättä ainakin toisissa oppilaissa herättää. Motivaation kannalta tärkeää on, että oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan ja toisaalta myös sen, miten ja mihin suuntaan hänellä on mahdollisuus edetä.

Yksiselitteinen mittari kompleksisuuskaan ei toki ole ja kuten jo aikaisemmin mainitsin, korkeakaan kompleksisuusindeksi ei aina kerro aukottomasti hyvästä tekstistä. Työkaluksi opettajan arkeen kompleksisuusindeksit T-yksiköineen ovat tämän lisäksi luultavasti liian suuritöisiä.

Koska kirjoittamisen opettaminen koetaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa yhdeksi hankalimmista osa-alueista opettaa samaan aikaan, kun suomalaisten kirjoitustaidot heikkenevät, vaaditaan ehdottomasti lisää kirjoittamiseen liittyvää tutkimusta. Vaikka oma tutkimukseni esittelee joitakin käytännön keinoja oppilaiden kirjoittamaan motivointiin, on vielä uudelleen painotettava sitä kirjallisuudessa esille nousutta seikkaa, että kirjoittamista ja varsinkin kirjoittamiseen liittyviä



emotionaalis-motivatioonaisia ulottuvuuksia on tutkittu vasta pintaa raapaisten. Omassa tutkimuksessani käytettiin vaikutusten maksimoimiseksi sekä sisäiseen että ulkoiseen motivaatioon vaikuttamaan pyrkiviä keinoja, mutta täytyy tietysti muistaa, että fyysiset palkinnot ja palkkiot voivat olla opettajan keinovalikoimassa vain tietyin varauksin. Elokuvalippujen tai karkkipussien jakaminen ei suomalaisessa koulujärjestelmässä oikein tule kysymykseen, ainakaan ympärivuotisessa ja jatkuvassa koulunkäynnissä ja motivoinnissa. Opettajilla on kuitenkin valta kehittää juuri tietyille ryhmille tai tiettyihin tilanteisiin sopivia palkitsemismenetelmiä, jotka eivät vaadi rahaa tai ole muuten kyseenalaisia, mutta voivat silti motivoida oppilaita kirjoittamaan.

Kirjoittamista ja lukemista tukevan ilmapiirin luominen on pitkälti opettajan vastuulla ja yksi merkittävimmistä tekijöistä kirjoittamaan motivoitumisen taustalla. Kirjoittamaan kannustavan ja motivoivan ilmapiirin luomista tukevien keinojen läpikäynti jo opettajaopintojen aikana olisi varmasti hyödyllistä. Käsitykseni on, että nykyisellään esimerkiksi kaikki luokanopettajaopiskelijat eivät saa minkäänlaista opetusta kirjoittamisen opettamiseen, enkä toisaalta voi sanoa asian olleen ansaitsemallaan näkyvyydellä esillä myöskään omissa äidinkielenopettajaopinnoissani. Pelkästään kirjoittamiseen kannustavan ilmapiirin merkityksen esille nostaminen olisi tärkeää, sillä kaikki opettajat eivät välttämättä ymmärrä omaa, merkittävää rooliaan kirjoittamaan innostamisessa. Konkreettinen esimerkki asiasta on, kylläkin lukemiseen liittyen, eräs alakoululuokka, jossa tavoite lukudiplomia varten luettavista kirjoista oli nimetty ”luku-urakaksi”. Jos halutaan kannustaa oppilaita lukemaan tai kirjoittamaan ja luoda luokkaan sellaista asennetta ja ilmapiiriä, että kyseiset toiminnot ovat hauskoja, opettavia ja innostavia, ei ”urakka” välttämättä ole paras sanavalinta. Vaikka kyse on verrattain pienestä seikasta, on tarpeen muistaa ja ymmärtää, että nimenomaan tällaisilla pienillä asioilla, sanoilla ja teoilla voi olla kauaskantoisempia seurauksia kuin tulemme aina ajatelleeksikaan.

Motivaatio on mielenkiintoinen, monisäikeinen ja kompleksinen ilmiö, jota on pyritty selittämään ja ymmärtämään lukemattomien teorioiden ja selitysmallien avulla. Kompleksinen ja vaativa toiminto on myös kirjoittaminen, ja on selvää, että kirjoittaakseen – varsinkaan hyvin – ihminen tarvitsee motivaatiota heittäytyä prosessiin, joka vaatii paljon raskasta aivotyöskentelyä ja voi olla turhauttavakin. Varsinkin luova kirjoittaminen voi olla nuorelle ahdistavaa ja pelottavaa sen henkilökohtaisen luonteen vuoksi, sillä paperille tulee päätyneeksi jotain omasta itsestä, vaikka sitä yrittäisi vältelläkin. Arvostelun kohteeksi joutuminen, epäonnistuminen ja negatiivisen palautteen saaminen ovat pelkoja, jotka saattavat tyrehtyttää taidon ja uskalluksen kirjoittamaan lähes kokonaan. Itsesuojelumekanismi toimii myös kokonaan yrittämättä jättäminen, sillä epäonnistumista on aina lohdullista selittää sillä, ettei ole tosissaan edes yrittänyt.

Kirjoittamisen motivaatiota tutkineet ovat toistuvasti havainneet, että yksi tärkeimmistä motivaatioon liittyvistä osa-alueista on kirjoittajan kokemus minäpystyvyydestä, usko ja luottamus

siihen, että minä pystyn ja osaan. Kuten kaikessa muussakin lapsen ja nuoren kehityksessä, myös kirjoittamisessa tuotoksia vastaanottavien ja arvostelevien sekä niistä palautetta antavien tahojen on erityisen tärkeää pyrkiä sensitiivisyyteen ja rakentavuuteen, jotka tukevat oppilaiden positiivista käsitystä itsestään kirjoittajina. Vaikka kirjoittamisen ja lukemisen välistä yhteyttä ei tule pitää liian suoraviivaisena, on ehdottomasti muistettava myös lukemisen kiistaton positiivinen vaikutus kirjoittamisen taitoihin. Monenlaiset mallit erilaisista tekstilajeista ja tyyleistä auttavat kirjoittamisen taitojaan kehittävää nuorta löytämään inspiraatiota ja toivottavasti myös oman äänensä ja tyyliensä kirjoittaa.

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että erot kuudesluokkalaisten teksteissä ennen ja jälkeen lyhyen motivointiosuuden ovat paikoin huomattavia. Vaikka otos on pieni, uskon, että paljon on valtakunnan tasolla tehtävissä koululaisten kirjoitustaitojen parantamiseksi nimenomaan motivoinnin keinoin. Myöskään varsinaisen opetuksen merkitystä ei missään nimessä voi väheksyä, sillä yksi motivaation tärkeimmistä rakennuspalikoista on oppilaan käsitys siitä, mitä häneltä odotetaan ja tieto siitä, miten näihin tavoitteisiin tulee pyrkiä.

## Lähteet

AUNOLA, KAISA 2002: Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa Katariina Salmela-Aro ja Jari-Erik Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.

BRUNING, R., & HORN, C. 2000: Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35, 25-38.

ELOMÄKI, KIRSI 2011: Kirjoitetun kielen rakenteellinen kompleksistuminen kolmas- ja neljäsluokkalaisten kirjoitelmissa. Pro gradu -tutkielma. Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto.

FORD, MARTIN E. 1992: *Motivating Humans: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs*. Sage Publications.

HALL, NATHAN C. & GOETS, THOMAS 2013: *Emotion, Motivation and Self-Regulation. A Handbook for Teachers*. Emerald.

HAVUKAINEN, MERVI & SALMI, LOTTA 2011: Oppilaiden tuottavan kirjoittamisen taso toisella luokalla. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto.

ISON SUOMEN KIELIOPIN VERKKOVERSIO 2008. Vastaava toim. Maria Vilkuna. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos sekä Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

JÄÄSKELÄINEN, HEIKKI 2008: PUHEKUPLAT TÄYTEEN. Peruskoululaisen luoman kertomuksen loogisuus ja mielikuvituksellisuus sekä kertomuksessa käytetyn verbisanaston monipuolisuus. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

KANTOLA, KAISA 1981: Luova kirjoittaminen koulussa, lähinnä peruskoulun ala-asteella. Teoksessa: *Luova kirjoittaminen*. WSOY.

LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2003: Osaat lukea –miten osaat kirjoittaa? Peruskoulun 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002. Oppimistulosten arviointi 4/2003. Helsinki: Opetushallitus.

LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2008: On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007. Oppimistulosten arviointi 3/2008. Helsinki: Opetushallitus.

LEHTINEN, RIIKKA 2013: Kielen norminmukaisuus alakoululaisten kirjoitelmissa. Pro gradu - tutkielma. Tampereen yliopisto.

LONKA, IRMA & LONKA, KIRSTI & KARVONEN, PIRJO & LEINO, PIRKKO 1996: Taitava kirjoittaja. Opiskelijan opas. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Yliopistopaino.

LONKA, KIRSTI & LONKA, IRMA 1991: Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille. Tammer-Paino Oy.

LUUKKA, MINNA-RIITTA & JÄÄSKELÄINEN PASI 2004: Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Helsinki: Painorauma.

LUUKKA, MINNA-RIITTA 2004: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Teoksessa Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.) Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Helsinki: Painorauma, 9-22.

MALMBERG, LARS-ERIK & LITTLE, TODD D. 2005: Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa Katariina Salmela-Aro ja Jari-Erik Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa – modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.

MARTTILA, MAIJA 2014: Koherenssi 2. ja 3. luokan oppilaiden kirjoitelmissa. Pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

MATILAINEN, KAIJA 1989: Kirjoitustaidon kehittyminen neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 9. Joensuu: Joensuun yliopisto.

MURTORINNE, ANNAMARI 2005: Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla. Jyväskylän yliopisto.

MÄKIHONKO, MINNA 2006: Luetun ymmärtämisen ja tuottavan kirjoittamisen kehittyminen alkuopetuksen aikana. Joensuun yliopisto.

MÄKI, HANNA 2002: "Elements of Spelling and Composition. Studies on Predicting and Supporting Writing Skills in Primary Grades." Turun yliopisto.

NURMI, JAN-ERIK, 2002: Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. PS-kustannus.

NURMI, JARI-ERIK, 2010: Oppimisen esteitä motivaatiokysymysten näkökulmasta. TUTKAS. Oppimisvaikeudet nuorten kouluttautumisen haasteena. Julkaisu 4/2010

NURMI, JAN-ERIK 2013: Motivaation merkitys oppimisessa. Kasvatus-lehden teemanumero Motivaatiotekijät oppimisessa 5/2013. Suomen kasvatustieteellinen seura.

OPETUSHALLITUS 2010: Koulu 3.0. Toimittaja: Kaisa Vähähyppä.

PAJARES, FRANK 2003: Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: a review of the literature. Reading & Writing Quarterly, 19:139-158

PAJUNEN, ANNELI: Kirjoittamistaitojen kehitys 8–12-vuotiailla. Alakoululaisten unelmakirjoitelmat. Virittäjä 1/2012.

PAJUNEN, ANNELI & VAINIO, SEPPO: Peruskoululaiset kirjoittajina nuoriin aikuisiin verrattuna: yksinkertaisesta kompleksiin. Arvioitavana.

POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

PULKKINEN, JOHANNA 2001: Mekaanisen kirjoitustaidon kehittyminen neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana. Jyväskylän yliopisto

ROUTARINNE, SARA & ABSETZ, PILVIKKI 2013: Writing self-efficacy and writing performance: the case of Finnish fifth graders. 51-69 Teoksessa Why do we write as we write. Inter-Disciplinary Press

RUOKOLAINEN, JENNA 2015: Soitin korvassa ja keuhkossa nesteettä? Kielen norminmukaisuus ulkomaalaistaustaisten lääkäreiden laillistamiskouluksissa. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

SINTONEN, MARLEENA 2011: Suunnittelemisen vaikutus kertomuksen rakenteeseen viides- ja seitsemäsluokkalaisilla kirjoittajilla. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

TANTTU, HEIDI 2010: Peruskoulun neljäsluokkalaisten lukuharrastus ja luovan kirjoittamisen taidot. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Rauman yksikkö.