

PUHEKUPLAT TÄYTEEN

Peruskoululaisen luoman kertomuksen loogisuus ja mielikuvituksellisuus sekä kertomuksessa käytetyn verbisanaston monipuolisuus

Suomen kielen
Pro gradu –tutkielma
Tampereen yliopistossa
toukokuussa 2008
Heikki Jääskeläinen

Tampereen yliopisto

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

JÄÄSKELÄNEN, HEIKKI:

Puhekuplat täyteen. Peruskoululaisen luoman kertomuksen loogisuus ja mielikuvituksen monipuolisuus sekä kertomuksessa käytetyn verbisanaston monipuolisuus

Pro gradu -tutkielma, 151 s., 11 liites.

Suomen kieli

Toukokuu 2008

Tutkimuksen tavoite on tehdä havaintoja peruskoululaisten käyttämän verbisanaston monipuolisuudesta, heidän kertomustensa loogisuudesta sekä mielikuvituksen käytöstä ja näiden avulla ajattelun kehitystasoista. Sääksjärven koulun 144 oppilasta täytti sarjakuvan tyhjät puhekuplat. Näin syntyneet 3-, 6- ja 9-luokkalaisten tyttöjen ja poikien kertomukset toimivat tutkimuksen aineistona, jota analysoidaan sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti.

Teoriat kielitaidon ja ajattelun lineaarisesta kehityksestä saavat tukea. 9-luokkalaiset ovat lähes kaikilla mittareilla mitattuna vahvin ryhmä 3-luokkalaisten jäädessä viimeisiksi. 3-luokkalaiset ovat kaukana 6-luokkalaisten tasosta. 3-luokkalainen ei onnistu olemaan runsasverbinen eli monisanainen verbien käytössään ilman runsasta toistoa, hänen kertomuksensa ei ole koherentteja eikä verbisanasto muodoltaan monipuolinen. Abstraktien asioiden ilmaiseminen näyttää olevan taito, jossa 6-luokkalaisetkin ovat paljon 9-luokkalaisia kehnompia. Vaikuttaa siltä, että käsite- ja ajatusmaailma abstrahoituu 6. ja 9. luokan välillä huomattavasti, tai ainakin sen hyödyntäminen onnistuu huomattavasti paremmin.

Yksityiskohtien ja kokonaisuuksien yhtäaikaisten ymmärtäminen ja hallitseminen on hyvin tärkeää, jotta yhä sirpaloituvamman maailman merkityssuhteita voi käsittää. 3-luokkalaiset havainnoivat yksityiskohtia mutteivät hallitse kokonaisuuksia. 6-luokkalaiset hallitsevat kokonaisuuksia mutteivät hyödynnä havaitsemiaan yksityiskohtia. 9-luokkalaiselta onnistuu samanaikaisesti kokonaisuuksien ajattelu että yksityiskohtien hyödyntäminen kokonaisuuksien rakentamisessa.

Tyttöjen kertomukset ovat loogisempia, he hyödyntävät mielikuvitustaan enemmän ja heidän verbisanastonsa ovat heidän lekseemivalikoimiensa ja muotovalikoimiensa perusteella monipuolisempia kuin poikien verbisanastot. Tietyt formaalille, abstraktille ajattelulle tyypilliset piirteet näyttävät kehittyvän tytöille poikia aiemmin. 9-luokkalaiset tytöt ovat ylivoimaisesti runsasverbisimpiä, ja heidän kertomuksensa ovat ehdottomasti loogisimpia. Tytöt pyrkivät tavanomaisuuteen ja norminmukaisuuteen, pojat rohkeisiin ratkaisuihin. Tytöt ovat kohteliaampia, pojat mutkattomampia. Tytöt ovat henkilökeskeisiä, pojat toimintakeskeisiä.

Oppilaiden väliset tasoerot ovat monen tekijän summa: biologiset tekijät, ympäristötekijät ja motivaatio. Nimenomaan motivaation puute saattaa olla yksi syy poikien huonommuuteen kielitaitoa ja formaalin ajattelun tasoa mittaavissa kokeissa. Kasvatusalan ammattilaisten on mahdollista vaikuttaa ympäristöön sekä motivaatioon muttei biologisiin seikkoihin. Siksi raportissa on annettu tilaa sekä motivoivien tekijöiden esittelylle että äidinkielen ja kirjallisuuden opetusideoille.

Asiasanat: peruskoululaiset, formaali ajattelu, abstrakti ajattelu, ajattelun loogisuus, mielikuvitus, kielitaito, sanasto, sanavarasto, verbit, verbisanasto, sarjakuva, kertomus, koherenssi, motivaatio

University of Tampere
School of Modern Languages and Translation Studies
JÄÄSKELÄINEN, HEIKKI:

Puhekuplat täyteen. Peruskoululaisen luoman kertomuksen loogisuus ja mielikuvituksellisuus sekä kertomuksessa käytetyn verbisanaston monipuolisuus.

Masters' Thesis, 151 pages, appendixes

Finnish Language

May 2008

The purpose of this study is to find out how comprehensive are the active verb lexicons of the Finnish schoolchildren and how logical and imaginative are the narratives they created in ready-drawn comics. 144 pupils of Sääksjärvi School filled the empty speech bubbles of a comic strip made by the examiner. The narratives and the texts the pupils of the 3rd, 6th and 9th grade created are analysed quantitatively and qualitatively.

Theories of the development of thinking and of language ability and skills are approved. The pupils of the 9th grade are the most skillful when it comes to their use of the verb lexicon and the logic and the imagination behind their narratives. Pupils of the 3rd grade are not successful in the statistics of the study. They repeat their verbs more than elder pupils and the narratives are not logical. To express abstract thoughts seems to be difficult for the 3rd and the 6th graders. That leads to a presumption that the speed and the amplitude of the development of the abstract thinking may be increased between the ages of twelve and fifteen.

Understanding of both the details and the entities would be important in this fragmented and globalised culture, but the 3rd and the 6th graders do not succeed in it. The 3rd graders observe details but can not plan entities. The 6th graders plan entities but do not utilize the details. The 9th graders manage to utilize the details and plan entities.

The girls of the study create more logical narratives than the boys. The girls make more use of their imagination. Their verb lexicons are more comprehensive. It seems that the girls achieve the formal operational stage of thinking before the boys. The girls of the 9th grade are preeminent in the size of the verb lexicon and the logic of the narrative. The girls are conventional, polite and personal. The boys are unconventional, outright and action-orientated.

The differences in thinking and language skills base upon three causes: the biology, the circumstances behind the development and the motivation. The lack of motivation may explain the fact that – according to the studies of thinking and language abilities and skills - the boys lose most of the comparisons between the sexes. Education professionals are unable to affect the biology but able to have an effect on the raising circumstances and the level of motivation. That is the reason why learning motives and ideas appertaining to the teaching of Finnish language and literature are given attention in this study.

Keywords: schoolchildren, formal thinking, abstract thinking, logical thinking, imagination, language ability, language skills, lexicon, verbs, verb lexicon, comics, narrative, coherence, motivation

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA	5
2.1. Ajattelun ja kielitaidon kehitys	5
2.1.1. Ajattelun ja kielen yhteydet	5
2.1.2. Piaget'n jako neljään henkistä kehitystä kuvaavaan kauteen	7
2.1.3. Tutkimuksia peruskouluikäisten ajattelusta	8
2.1.4. Tutkimuksia peruskouluikäisten sanastosta	9
2.1.5. Tutkimuksia eroista tyttöjen ja poikien kielellisessä kehityksessä	14
2.1.6. Tutkimuksia tyttöjen ja poikien aiheamaailmojen erilaisuudesta	15
2.2. Kielikyvyn kehittymiseen vaikuttavat tekijät	16
2.2.1. Biologiset tekijät	16
2.2.2. Ympäristötekijät	17
2.2.3. Motivaatiotekijät	19
2.2.4. Tutkijoiden painotuseroja	24
2.3. Terminologiaa	25
2.3.1. Oppilaan taidot: mielikuvitus, luovuus, kompetenssit	25
2.3.2. Kaunokirjallisen tekstin piirteitä	26
2.3.3. Sarjakuvan piirteitä	28
2.4. Sarjakuva, lukuharrastus ja sen vaikutuksia	29
2.5. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelma	31
2.6. Analysoinnin perusteita ja sitä varten muodostettuja käsitteitä	32
2.7. Hypoteesit	36
3. VERBISANASTON MONIPUOLISUUS	41
3.1. Runsasverbisyys	42
3.2. Verbilekseemistön monipuolisuus	45
3.2.1. Oppilaan yleisimpien verbien osuus	46
3.2.2. TTR-arvot ja toisto	49
3.2.3. Apuverbit, verbiketjut ja nominaalimuodot	54
3.2.4. <i>Syöä</i> -saneet	56
3.3. Verbimuotojen monipuolisuus	58
3.3.1. Nominaalimuodot	60
3.3.2. Menneen ajan aikamuodot	66
3.3.3. Indikatiivista poikkeavien tapaluokkien muodot	70
3.3.4. Nominaalimuodot, tempukset ja modukset yhdessä	74
3.3.5. Pääluokka	75
3.4. Havaintoja oppilaiden käyttämästä sanastosta	77
3.4.1. Puhekielisyydet ja huumori	77
3.4.2. Sukupuolen merkitseminen	79
3.4.3. Variaatio aloitusreplikkien tervehdyssanoissa	80
3.4.4. Ukon nimitykset	81
3.4.5. Muita havaintoja	83
4. KERTOMUKSEN LOOGISUUS	84
4.1. Otsikon sopivuus kertomukseen	84
4.2. Kertomuksen loogisuus ja pääaiheen keksiminen	87
4.3. Ukon funktiot	90
4.4. Viittaukset ukkoon kertomuksen alkupuolella	92
4.5. Kerronnan keinoilla leikkittely ja kirjallinen kompetenssi	93

5. MIELIKUVITUKSEN KÄYTTÖ	95
5.1. Viittaukset kuvien ulkopuolelle	95
5.2. Aloitusreplikkien mielikuvituksellisuus	102
5.3. Porkkana inspiraation lähteenä	104
5.4. Otsikoiden analyysia	107
6. YHTEENVETO	113
6.1. Tulokset tiiviimmin	113
6.2. Tulokset laajemmin	117
6.2.1. Verbisanaston piirteitä	117
6.2.2. Kertomusten loogisuus	123
6.2.3. Kertomusten mielikuvituksellisuus	124
7. OPETUKSEN KEHITTÄMINEN	128
7.1. Ehdotuksia opetussisällöiksi	130
7.1.1. Ajattelutaitojen kehittäminen	130
7.1.2. Sanavaraston, kielitaidon kehittäminen	133
7.1.3. Sarjakuva, muu taide ja mediat opetuksessa	134
7.2. Kouluympäristö kehityksen tukena	138
LÄHTEET	144

LIITTEET

LIITE 1. Opettajille jaetut sarjakuvan täyttöohjeet

LIITE 2. Oppilaiden täyttämiä sarjakuvia

LIITE 3. Ideoita tutkimusaiheiksi

1. JOHDANTO

Tutkimustehtävänäni on tarkastella ja vertailla vuosiluokilla 3, 6 ja 9 opiskelevien peruskoululaisten sanavaraston ja mielikuvituksen käyttöä sekä kertojankykyjä. Oppilaan käyttämän verbisanaston laajuus ja monipuolisuus, kertomuksen loogisuus sekä mielikuvituksen käyttö kertovat hänen ajattelunsa kehitystasosta. Tämän tutkimuksen tavoite on tehdä johtopäätöksiä oppilaiden ajattelun kehitystasoista ja pohtia, kuinka koulu voisi kehittää näitä ajattelutaitoja: itsenäinen ajattelu korostuu kaupallistuneessa, medioituvassa ja viihteellistyvässä maailmassa, jossa lapsen ja nuoren on monessa tapauksessa itse osattava rakentaa identiteettinsä ja suunniteltava vastuullisesti elämänsä.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Onko käytössä oleva verbisanasto monipuolisempi korkeamman kuin alemman luokka-asteen oppilaalla?
2. Onko vanhemmilla oppilailla kyky kehittää looginen kertomus siinä missä nuorempien kertomukset koostuvat irrallisuuksista ja epäjohdonmukaisuuksista?
3. Käyttävätkö vanhemmat oppilaat mielikuvitustaan nuorempiaan enemmän siinä missä nuoremmat tyytyvät havainnoimaan näkemäänsä?
4. Ovatko erot suurempia 3- ja 6-luokkalaisten vai 6- ja 9-luokkalaisten välillä?
5. Millaisia ovat sukupuoltenväliset erot eri ikäryhmissä ja yhteensä?

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat täyttivät sarjakuvan tyhjät puhekuplat. Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2005 Lempäälän Sääksjärven koulun yleisopetusryhmistä yhteensä 175 oppilaalta. Oppilaat jaettiin kuuteen ryhmään luokka-asteen ja sukupuolen mukaan. Jokaisesta ryhmästä arvottiin 24 tuotosta analyysin kohteeksi. Näin ollen koko otoksen suuruudeksi muodostui 144 informanttia. Tutkimuksen ulkopuolelle rajattiin jo ennen arvontaa tapaukset, joissa sukupuoli oli jätetty merkitsemättä paperiin. Sääksjärven koulussa on myös EMU- (oppilailla ongelmia oppimisessa) ja ESY-luokkia (ongelmia käyttäytymisessä), jotka jätin otoksen ulkopuolelle, sillä en halua paisuttaa tutkimustani siihen suuntaan, että käsittelisin esimerkiksi vaikeita oppimisvaikeuksia ja niiden vaikutusta tuotoksiin.

Sarmavuori (1982a: 53) tähdentää, että tutkimusaineistoa tuottava kirjoittamistilanne ei saa olla outo. Siksi aineistonkeruu suoritettiin koulun oppitunneilla omien opettajien johdolla. Opettaja jakoi oppilaille 8-kuvaisen sarjakuvan, jonka valmiiksi piirrettyihin yhteentoista

puhekuplaan oppilas kirjoitti vuorosanat. Jaettuaan sarjakuvat oppilaille opettajat välittivät tutkimuksen tekijän kirjalliset ohjeet oppilaille (LIITE 1). Pakollisia ohjeita oli kolme: *1. Kirjoita paperin toiselle puolelle luokka ja sukupuoli, 2. Tee sarjakuva täyttämällä puhekuplat ja otsikkoruutu, 3. Tee huolellisesti ja niin hyvin kuin osaat.* Sarjakuvan täyttämiseen annettiin aikaa 50 minuuttia. Kolmatta ohjetta pyysin painottamaan: esimerkiksi jos oppilas palauttaa sarjakuvansa viiden minuutin kuluttua täytön alkamisesta, opettaja voi – todettuaan oppilaan alittaneen selvästi normaalitasonsa, jonka oma opettaja tuntee - pyytää häntä tekemään työnsä kunnolla. Kielsin opettajia vaikuttamasta oppilaidensa vastauksiin esimerkiksi keksimällä aihe-ehdotuksia. En ole valikoinut tai muokannut tuloksia.

Tutkimuksen taustalla on myös kaksi pilottitutkimusta, joiden perusteella menet, perusjoukko ja sarjakuva suunniteltiin. Ensimmäisessä pilottitutkimuksessa tutkittiin, kuinka sarjakuva ylipäättään toimii tutkimusaineistona ja millaisia havaintoja lasten täyttämistä sarjakuvista voidaan tehdä. Tämän pro gradu -tutkielman tekijä on laatinut itse aineiston pohjana toimivan sarjakuvan muutamasta syystä. Ensinnäkin sarjakuvan ruutuihin ei ole piirretty lainkaan tapahtumaympäristöä eikä esineitä, jotteivät lapset tyytyisi kommentoimaan niitä, kuten ensimmäisessä pilottitutkimuksessani, jossa käytin Viivi ja Wagner –albumista kopioitua sivua. Pelkistetty tyyli siirtää vastuun puhekuplien täyttäjälle, jonka mielikuvitus, looginen päättelykyky ja abstrahointikyky nousevat ratkaisevaan asemaan puhekuplien sisältöä luotaessa. Toiseksi, puhekuplat ovat nyt selvästi isompia kuin Viivissä ja Wagnerissa. Tämä kannustanee oppilaita kirjoittamaan pidempiä lauseita. Viivi ja Wagner osoitti kolmannenkin epäkohdan. Vaikutti siltä, että osa lapsista oli lukenut kyseisen sarjakuvan ja tiesi jo valmiiksi, mitä sarjakuvassa tapahtuu. Täysin uuden sarjakuvan kohdalla tällaista ongelmaa ei ole.

Toisessa pilottitutkimuksessa testattiin, kuinka hyvin tätä tutkimusta varten laadittu sarjakuva toimii tutkimusaineiston pohjana. Pilottitutkimuksessa tilastoitiin kaikki käytetyt sanat sanaluokittain, minkä jälkeen tilastoistani löytyi 4- ja 8-luokkalaisten poikien ja tyttöjen käyttämät verbit, substantiivit, adjektiivit, numeraalit, pronominit ja partikkelit. Tilastosta näkyy sekä kunkin sanaluokan sanaesiintymien yhteismäärä että jokaisen leksemin sanaesiintymien määrä. Oppilaskohtaisten keskiarvojen laskeminen havainnollisti vielä tuloksia. Tutkimus osoitti seuraavia asioita:

- 8-luokkalaiset ovat huomattavasti monisanaisempia kuin 4-luokkalaiset.
- Tytöt ovat selvästi monisanaisempia kuin pojat.
- 4-luokkalaiset pojat käyttävät muita enemmän *olla*-verbiä (41,7% kaikista verbeistä; 4. lk. tytöillä 27,1%).
- 8-luokkalaiset tytöt käyttävät paljon muita enemmän *minä*-pronominia
- 8. luokan poikien käyttämien eri substantiivien määrä on suurin, vaikka substantiiviesiintymien kokonaismäärä alittaa 8. luokan tyttöjen vastaavan.
- Pojat käsittelevät enemmän aiheita, jotka ovat näkyvän arjen ulkopuolella (ufot, maailma, dinosaurukset). Tyttöjen aihepiirit keskittyvät pitkälti kouluun, kotiin ja kavereihin.
- 4-luokkalaisten substantiiveista yli kolmannes (34 %) on ”suoraan kuvasta otettuja”, 8-luokkalaiset puolestaan käyttävät mielikuvitusta paljon enemmän: heillä kuvasta otettujen substantiivien osuus oli 20 %.

4- ja 8-luokkalaisilla teetetty pilottitutkimus osoitti, että kun oppilaita pyydetään tekemään työnsä mahdollisimman hyvin, he käyttävät sopivan pientä käsialaa. Käytännön työ kouluissa on osoittanut sen, että laiska oppilas saattaa käyttää jättimäisen kokoisia kirjaimia säästääkseen vaivaa ja aikaa silloin, kun tehtävänä on kirjoittaa teksti määrättyyn tilaan, esimerkiksi sarjakuvan kupliin tai A4-arkille. Jättimäisen kokoisia kirjaimia ei nyt juuri käytetty, toki fonttikoon muuntelut kävisivät aivan tavallisista ja sallituista tyylikeinoista.

Luokka-asteet 3, 6 ja 9 valitsin perusjoukoksi, koska kolmen ikäluokan vertailu antaa paljon enemmän informaatiota kuin kahden ikäluokan vertailu. Näillä luokka-asteilla on myös sopivat välit: kehitystä on ehtinyt tapahtua todennäköisesti huomattavastikin. Näissä luokka-asteissa on myös kaksi luokkaa, jossa ollaan selkeästi joko konkreettisten (3. lk) tai formaalisten (9. lk) operaatioiden kaudella (ks. luku 2.1.2). Näin saadaan havaintoja sekä peruskouluajan alkuvaiheilta että aivan loppuvaiheilta: muutosten voidaan olettaa olevan erittäin huomattavia. Valitsin alimmaksi luokka-asteeksi 3:n, jotta välttäisin 1- ja 2-luokkalaisten kirjoitusvirheet: verbien tilastoimisessa on tärkeää, että verbit on tunnistettavissa. Matilaisen (1989: 115) näytteet 1-luokkalaisten teksteistä käyvät hyvästä perustelusta: *1. Teemu osthsn vilpnnilä 2. Mperitupesitomi tontomstomsvolukoi motomstokorsimstoi stomatutsemsimkuisnumai.*

Varsinaista pro gradu –tutkielmaani varten täytettyjä sarjakuvia analysoidaan sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti. Tutkin sekä sanastoa, mielikuvitusta että kertojankykyjä, koska ne liittyvät kiinteästi toisiinsa ja antavat vihiä ajattelun kehitystasoista. Ajattelun loogisuus ja mielikuvitus ovat formaalille ja abstraktille ajattelulle ominaisia piirteitä. Samoin sanastotilastojen perusteella voidaan vetää johtopäätöksiä ajattelun kehittymisestä. Ajattelun

korkeammasta tasosta saattaa viestiä mm. laajempi ja monipuolisempi sanavarasto: kyky olla toistamatta kertoo paitsi laajasta sanavarastosta myös mm. siitä, että oppilaalla on kyky pohtia vaihtoehtoja ilmaisutilanteessa. Myös erilaisten nominaalimuotojen, tempusten ja modusten käyttötaito on osoitus paitsi kielitaidon kehittymisestä myös ajattelun kehittymisestä moniulotteisemmaksi. Esimerkiksi nominaalimuotojen käyttö vaatii monimutkaisempien lauserakenteiden hallintaa ja asioiden välisten yhteyksien, mm. aikayhteyksien, hallintaa.

Kielen ja ajattelun – myös mielikuvituksen - kehitys kulkevat käsi kädessä, ja mielikuvitusta tarvitaan kertomusten muodostamiseen. Kerronta puhekuplissa toteutetaan sanoin. Perusoletuksena voidaan todeta, että laajempi sanavarasto mahdollistaa monipuolisempia ajatusrakenteita. Perusteita oletuksille saadaan aiemmista tutkimuksista ja teorioista, joita esitellään teoriaosuudessa.

Hypoteesit on laadittu paitsi pilottitutkimusten myös aiemman tutkimusperinteen ja teorioiden sekä perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman pohjalta. Hypoteesit esitetään luvussa 2.7.

Tämä tutkimus on sosiolingvistinen vertaileva tekstintutkimus. Tutkimus on mielekäs, sillä vastaavaa tutkimusta ei ole tehty. Kouluikäisten kielenkäyttötaitoja tutkittaessa on yleensä teetetty perinteisiä kirjoitelmia; sarjakuvan käyttäminen on mielestäni mielenkiintoinen ratkaisu.

Tämä tutkimus ei ole varsinaisesti lapsen kielen kehityksen tutkimus, sillä oppilaita ei seurata diakronisesti. Tutkimuksen perusteella ei pyritä todistamaan kouluikäisten kieli-, ajattelu- ja kertojantaidoissa tapahtuvia muutoksia. Tutkimus antaa tietoa kolmas-, kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten mielikuvituksen ja kertojantaitojen käytöstä tutkimusaineiston keruuhetkellä. Toki erot eri ikäluokkien välillä viittaavat siihen, että kehitystä tapahtuu. On sopivinta nimittää tutkimusta sosiolingvistiseksi näennäisaikatutkimukseksi.

Teoreettisesti tutkimus liittyy mm. psykologiaan, sosiolingvistiikkaan, narratologiaan sekä sanastontutkimukseen. Leksikologia eli sanastontutkimus, semantiikka eli merkityksentutkimus ja pragmatiikka eli kielen funktioiden tutkimus liittyvät tutkimukseen jollain tavalla, tosin esimerkiksi leksikologian tutkimusperinne sisältää ennemminkin sanojen historian ja kehityksen tutkimusta (Karlsson 1994: 170).

Tutkimus sopii kiinnostuksen kohteisiini ja opiskelemiini aineisiin, joita ovat suomen kieli, suomen kirjallisuus, mediakulttuuri, kasvatustiede ja tiedotusoppi.

2. TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA

Tässä luvussa perehdytään tutkimuksen kannalta merkittäviin teorioihin ja tutkimuksiin, määritellään oleellisia käsitteitä, perehdytään kouluikäisten lukuharrastukseen sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmaan, perustellaan tutkimuksessa käytettävää sarjakuvaa, analysointi- ja merkintätapoja sekä esitetään hypoteesit.

2.1. Ajattelun ja kielitaidon kehitys

2.1.1. Ajattelun ja kielen yhteydet

Ajattelu on aivotoimintaa, joka tuottaa symbolisia, todellisuutta kuvaavia funktioita (Arieti 1976: 37). Halfordin (1982: 9) määritelmän mukaan ajattelu on ympärillä tapahtuviin asioihin suhteessa olevien sisäisten symbolien aktiivista käyttöä. Kielen merkitystä näiden symbolien järjestämisessä ja sitä kautta ihmisen persoonallisessa ja interpersoonallisessa kehityksessä korostavat mm. Sarmavuori ja Takala: Sosiaalisen järjestelmän toiminta, sen kulttuuri sekä kulttuurin siirtyminen ovat mahdollisia lähinnä vain kielen varassa. Kieli on symboleita, joilla yhteisön jäsenet kommunikoivat, se on inhimillisen kanssakäymisen olennainen väline. Kielen avulla voidaan tiedottaa, arvioida ja vaikuttaa. Voidaan ilmaista mennyttä ja tulevaa, faktaa ja fiktiota. Lapsen kehittyminen ihmiseksi, sosiaaliseksi olennoksi, riippuu kielestä. Kielen avulla lapsi luo suhteensa muihin ihmisiin, jäsentää ympäristönsä ja maailmankuvansa. Kieli mahdollistaa yhteisön jäseneksi kasvamisen. Kieli välittää lapselle yhteisön kulttuurin, ajattelutavat, uskomukset, arvot ja toimintamallit. (Sarmavuori 1982a: 10). Myös persoonallisuuden kehityksessä kielellinen kehitys ratkaisevan tärkeää. Se on koko persoonallisuuden kehittymisen avain yhteisön ja sen kulttuurin kanssa. Yksilön sosiaalistumisen kannalta kielen kehittyminen on oleellisin, ei vain yksi kehityksen osa-alue (Takala 1974: 129).

Kielen ja mielen suhdetta on tutkittu vähintään Aristoteleen ajoista alkaen. Lasten kielen tutkimuksen voidaan katsoa syntyneen 1920-luvulle tultaessa. Sveitsiläinen psykologi Jean Piaget, alun perin venäläinen yhdysvaltalainen Roman Jakobson sekä venäläinen Lev Vygotski voitaneen mainita yksinä tärkeimmistä alan tutkijoista. Nykyään lapsen kieltä ja mieltä tutkitaan monella alalla: kielitiede, filosofia, sosiaalipsykologia, sosiolingvistiikka, pragmatiikka,

viestinnän tutkimus, neurotieteet, hermoverkkojen tutkimus, tekoälytutkimus, biologia, etologia ja paleolingvistiikka (Dufva 1999: 15).

Kielitaidon ja ajattelun kehitys kulkevat käsi kädessä ja tarvitsevat toinen toisiaan. Älykkyyden kasvu on kouluiässä pääpiirteissään jatkuvaa (Klingberg 1971: 102). Myös looginen ajattelu ja abstrahointikyky kehittyvät jatkuvasti. Samoin verbaaliset kyvyt, kyvyt ymmärtää ja tuottaa kielellistä materiaalia, kasvavat lineaarisesti. (mts. 1971: 108-110).

Lapsen kognitiivisessa kehityksessä kielen oppimisella on keskeinen sija. Kielitaitojen kehittyminen mahdollistaa paremman kuvittelukyvyn, pidemmät ajatteluketjut ja suuremman muistikapasiteetin hyväksikäytön. Nimiä saadessaan havainnot korostuvat, mutkikkaammat ajatusrakennelmat, abstraktien käsitteiden muodostus, menneisyyden ja tulevaisuuden kuvaaminen mahdollistuvat. Mitä kehittyneempi lapsen kielellisten merkitysten järjestelmä on, sitä abstrahoituneemmaksi, toimivammaksi ja kattavammaksi lapsen ajattelutoiminta voi kehittyä suhteessa havaintomaailmaan. (Nummenmaa 1984, 72). Tietyntasoisista kielellisistä testeistä selviytyäkseen ajattelun täytyy olla tietyllä tasolla. Toisaalta ajattelu vaatii kehittyäkseen kielenkäyttökykyä, ja kielen oppimisella on suuri vaikutus kognitiivisille kehitykselle (Heikkilä 1983: 39). Varsinkin lapsilla ajattelu saattaa olla kehittyneempää kuin ilmaisu: ajattelua on vaikea siirtää sellaisenaan puheen rakenteeseen ja kulkuun (Vygotski 1982: 243). Koko tietoisuuden kehitys on yhteydessä sanan kehitykseen (mts. 249).

Ennen kouluikää puhuminen ja kuunteleminen ovat vallitsevia kommunikaatiomuotoja, mutta kouluun siirryttäessä aletaan kehittää kirjallisia taitoja (Zimnjaja – Putilovskaja 1997: 4). Tämä asettaa lapset aivan uusien haasteiden eteen. Kirjoitettu kieli on täysin erillinen kielellinen funktio, joka eroaa puhutusta kielestä sekä rakenteeltaan että toimintatavoiltaan. (Vygotski 1982: 177). Kirjallinen kertominen vaatii paljon muutakin kuin puhuminen. Silti, kirjoittamiskyvyn taustalla vaikuttavat samat tekijät kuin kielellisen kehityksen yleensä. Kirjoittaminen vaatii formaalia ajattelua (Takala 1982: 22; Vygotski 1982: 77). Tuotettaessa kirjoitusta tarvitaan analyttisiä ja synteettisiä ajatustoimintoja, joilla voidaan kehitellä ajatusta, palata aiempiin ajatusvaiheisiin ja muunnella asioiden yhteyksiä (Leiwo 1997: 205). Asiayhteyksien hallitseminen, tapahtumalinjojen yhdistäminen, aineksen jäsentäminen, syy-yhteyksien tajuaminen ja käsitteiden ymmärtäminen vaativat kaikki käsitteellistä ajattelua, joka kehittyy vähitellen (Pilli 1988: 45). Lapsen ajattelun kehittyneisyys vaikuttaa siihen, millaista tekstiä hän tuottaa kirjoittaessaan (Saarela 1997: 13). Mitä enemmän tiedämme aiheesta, sitä paremmin kirjoitamme siitä (Crismore 1982: 64). Sinclair (1975: 229-230, 237) korostaa tietämyksen osuutta semantiikan hallinnassa ja jäsentämiskyvyn ja loogisen ajattelun osuutta lingvististen sääntöjärjestelmien, kuten syntaksin, omaksumisessa.

2.1.2. Piaget'n jako neljään henkistä kehitystä kuvaavaan kauteen

Piaget jakaa lapsen henkisen kehityksen neljään kauteen, jotka ilmaantuvat aina samassa järjestyksessä. Jokainen kausi on tulos edellisistä ja sen pohjana ovat edelliset kaudet.

1. Sensomotorinen kausi, 0-2 vuotta (Piaget – Inhelder 1977: 13)
2. Esioperationaalinen kausi, 2-5/6 vuotta
3. Konkreettisten operaatioiden kausi, 6/7-10/11 vuotta (mts. 94)
4. Formaalisten operaatioiden kausi, Piaget'n mukaan ajattelun korkein muoto (Ahonen 1990: 22; Piaget – Inhelder 1977: 146)

Tämän tutkimuksen kannalta oleelliset kaudet ovat informanttien iän vuoksi kaksi viimeistä kautta. Kun esioperationaalisella kaudella välittömät havainnot hallitsevat lapsen ajattelua (Laine 1984: 42-43), konkreettisten operaatioiden kaudella havainnollis-kuvallinen tilanneajattelu alkaa saada rinnalleen abstraktia ajattelua: kyvyn erottaa olennaisia suhteita, harkita, päätellä, ajatella loogisesti, johdonmukaisesti ja kausaalisesti (Zimnjaja – Putilovskaja 1997: 4-5). Konkreettiset havainnot vielä hallitsevat ajattelua, mutta myös aiempien kokemusten ja havaintojen kuvittelu alkaa onnistua. Myös tulevaisuuden ajattelu ja moraalinen ajattelu lisääntyy (Piaget – Inhelder 1977: 94). Sanalliset ongelmat ovat kuitenkin vielä vaikeita, eikä operointi abstraktien asioiden ja käsitteiden kanssa suju helposti (Röman 1975:6). 7-vuotiaat selittävät lähes poikkeuksetta sanat *johdonmukainen*, *mukiinmenevä* ja *silmiinpistävä* konkreettisesti (Leiwo 1989: 106).

Formaalisten operaatioiden kaudella nuori pystyy tekemään ratkaisuja ja päätelmiä abstraktin ajattelun varassa (Röman 1975: 7), ajattelemaan loogisesti ja kuvittelemaan yhä enemmän, tekemään hypoteeseja ja ajattelemaan mahdollisuuksia (Donaldson 1983: 162-163). Ajattelu on yhä itsenäisempää ja luovempaa, ja taito perustella, harkita ja yleistää vahvistuu (Zimnjaja – Putilovskaja 1997: 5). Nuori alkaa suhtautua kriittisesti omiin ajatuksiinsa ja osaa valita vaihtoehdoista sopivia ratkaisuja. Kielenkäyttöön ilmaantuu abstrakteja käsitteitä. (Salminen 1984: 16). Useimmilla 12-13-vuotiailla on edellytyksiä käsitellä tietoa formaalisten operaatioiden tasolla: tehdä johtopäätöksiä, ajatella loogisesti, syy-seuraussuhteita. Abstraktien käsitteiden käytössä ja ymmärtämisessä on sen sijaan vielä puutteita. Kirjoitelma-aihevalikoimasta tämänikäiset jättävät valitsematta sellaiset, jotka sisältävät abstrakteja, vaikeaselkoisia, tulkinnanvaraisia käsitteitä (Ruuth – Uusitalo 1992: 81, 85-86).

Phillips (1969: 10-11) tähdentää sitä, että lapset kehittyvät eri nopeudella. Sarmavuori (1979: 203) toteaa, että kielellinen älykkyytikä koulua aloittavilla vaihtelee noin viisivuotiaasta noin

yksitoistavuotiaaseen, mm. erot aktiivisessa ja passiivisessa sanavarastossa ovat erittäin huomattavia. Jean Brunerin (1982: 7) mukaan ei ole pysyviä aikarajoja vaan oppiminen on jatkuvasti laajenevaa.

2.1.3. Tutkimuksia peruskouluikäisten ajattelusta

Ajattelun formaaliutta, mm. loogisuutta ja abstraktiutta, on tutkittu Suomessa mm. koululaisten kirjoitelmia tarkastelemalla. Ajattelun jäljille on päästy myös tutkimalla luovaa kielenkäyttöä. Luovan kielenkäytön tutkimuksissa arvioitavina ominaisuuksina on ollut mm. asioiden järjestys, herkkyyks, omaperäisyys, mielikuvitus, mielekkyys ja aineksen rikkaus/runsaus (Heikkilä 1983: 124-127), sujuvuus, useat näkökulmat, harmonisuus (Saarinen 1975: 63) sekä muun muassa sävyjen rikkaus (Kantola 1983: 157-158).

Lukutaidoltaan heikoimmat kolmas- ja neljäsluokkalaisten erottuivat muista samanikäisistä persoonallisuusmuuttujiltaan: heillä oli selvästi alhaisempi välitön muisti, havaintomotoriikka, samankaltaisuuksien havaitseminen, verbaalinen älykkyysosamäärä ja auditiivinen järkeily (Sarmavuori 1982a: 32). Tämäkin todistaa sen puolesta, että kielellinen kehitys on yhteydessä ajattelun kehitykseen.

Linnankylä huomasi, että kuudesluokkalaisten kirjoitelmat koostuvat enimmäkseen irrallisista ajatuksista tai ajatussarjoista. Yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmista 52% sisälsi yhden pääajatuksen ja mahdollisesti syiden ja seurauksien pohdintaa. Kuudesluokkalaisilla vastaava lukema oli 31%. (Linnankylä 1982: 58).

Tämän tutkimuksen toisessa pilottitutkimuksessa havaittiin, että 4-luokkalaisilla oli substantiiveja suoraan kuvasta 34 % ja 8-luokkalaisilla 20 %.

Tämän tutkimuksen kannalta eräs mielenkiintoisimmista tutkimuksista on Takalan (1981) tutkimus, jossa hän analysoi muun muassa kognitiivista kehitystä peruskoululaisten kirjoittamien aineiden valossa. Merkillepantavaa on, että 9:nnellä luokalla on oppilaita, jotka ovat samalla tasolla kognitiivisessa kehityksessä kuin viidesluokkalaisten. Tutkimuksen muuttujia ovat ajatteluoperaatioiden taso, käsitteiden abstraktiotaso sekä ajattelun piirin laajuus. Ajatteluoperaatioiden taso jäi konkreettisten asioiden kuvailemiseksi ja luetteloinniksi 71 %:lla viidesluokkalaisista, 41 %:lla seitsemäsluokkalaisista ja 14 %:lla yhdeksäsluokkalaisista. Vain konkreettisia käsitteitä käytti suurin piirtein edellä mainitun suuruiset joukot eri ikäryhmissä. Ajattelun piirin laajuudella Takala tarkoittaa sitä, sijoittuuko tekstit yksilötasolle vai kirjoitetaanko niissä myös lähiyhteisöstä tai yleisistä ja yhteiskunnallisista asioista. Muutokset ikäryhmien välillä ovat erittäin merkittäviä (Takala 1981: 40-42, 62, 125).

Matilaisen tutkimuksen mukaan neljäsluokkalaisten kirjoitelmissa esiintyy johdonmukaisuutta selvästi ensi- ja toisluokkalaista enemmän. Matilainen kuvaa ensi- ja toisluokkalaisten kieltä assosiativiseksi, spontaaniksi, ekspressiiviseksi, suunnittelemattomaksi. Tämän ikäiset lapset ovat selvästi konkreettisten operaatioiden kaudella. Matilainen otaksuu, että neljäsluokkalaisten ovat siirtymässä formaalisten operaatioiden kaudelle. (Matilainen 1989: 112-113).

Matilaisen tutkimuksessa muuttujina olleet johdonmukaisuus, sisällön rikkaus - runsaus ja ilmeikkyyden - ja kuvittelukyky ovat hyvin lähellä tämän tutkimuksen muuttujia. Menetelmät poikkeavat selvästi tämän tutkimuksen metodeista. Matilainen jakoi kirjoitelmat neljään eri tasoryhmään jokaisen muuttujan suhteen. (Matilainen 1989: 0-3). Kyseistä ratkaisua ei sovelleta tähän tutkimukseen. Mielestäni on subjektiivista ja hieman mielivaltaista päättää, onko jokin kirjoitelma parasta vai toiseksi parasta tasoa vaikkapa kuvittelukyvyn suhteen. Tässä tutkimuksessa pyritään välttämään vastaavia jakoja, jotka perustuvat tutkijan arvioihin ja mielipiteisiin.

2.1.4. Tutkimuksia peruskouluikäisten sanastosta

Kouluikäisten sanastoa on tutkittu monin tavoin. Tutkimusaiheita ovat olleet muun muassa sanemäärien lisääntyminen, puhe- ja yleiskielen erot, sanojen pituuksien kasvu, sanaluokkien käytön monipuolisuus, sananmäärittelykyky, uusien sanojen keksiminen, sanaston rikastuttamisohjelmat sekä aktiivisen ja passiivisen sanavaraston koko. Sanavaraston suuruus on yksi merkittävimmistä kielellisen kehityksen osoittajista ja juuri siksi kielellistä lahjakkuutta on mitattu eniten juuri sanavaraston suuruutta mittaavilla testeillä (Sarmavuori 1979: 33). Jotkut Suomessa tehdyt tutkimukset sisältävät luettelon tehdyistä tutkimuksista: sanaston kvantitatiivisia tutkimuksia (Niemi 1991), tutkimuksia ainekirjoitustaidon kehityksestä ja sosiaaliluokan yhteydestä kielenoppimiseen (Sarmavuori 1982a) sekä tutkimuksia kirjoitelmien sanastosta (Saarela 1997).

Termin *sana* määrittely on ollut leksikografisessa tutkimuksessa hankalaa (Jussila 1989: 85, Niemi 1991: 19-20). Karlsson (1976: 106-107) esittää, että määrittelyn vaikeus johtuu siitä, että *sana* voidaan määrittellä ortografisesti, fonologisesti, kieliopillisesti, semanttisesti tai sisäisen koheesiotestin avulla. Siksi tämän tutkimuksen analyysiosiossa käytetään tarkempia termejä

Lekseemi on tietyn sanan kaikki taivutusmuodot käsittävä abstraktio. *Sane* on aineistossa esiintyvä itsenäinen tekstiyksikkö. (Niemi 1991: 21-22). Tekstissä lekseemiä edustaa jokin *sanamuoto* (Karlsson 1994: 171). Esimerkki havainnollistaa näitä käsitteitä: Lekseemin *ihminen* tekstissä esiintyviä sanamuotoja voi olla vaikkapa kolme, *ihminen*, *ihmisiä* ja *ihmisestä*.

Saneita eli sanaesiintymiä tekstissä on todennäköisesti enemmän, esimerkiksi seitsemän: *ihminen, ihminen, ihminen, ihminen, ihmisiä, ihmisiä ja ihmisestä*.

Tässä tutkimuksessa käytetään termejä lekseemi, sane/sanaesiintymä. Näitä termejä käyttää muun muassa Aarni Penttilä (2002: 116-117).

Aktiivinen sanavarasto on se, jota käytetään. Passiivinen sanavarasto on se, joka ymmärretään. Yleisen arvion mukaan aktiivisen ja passiivisen sanavaraston suhde on 1:3 (Röman 1970: 25). Aktiivista sanavarastoa tutkitaan analysoimalla lapsen kielellisiä tuotoksia, kuten aineita, kirjeitä ja puhetta. Passiivista sanavarastoa tutkitaan sanastollisten näytteiden ymmärtämistä mittaavin kokein, joita ovat mm. avoimet määrittelytehtävät eli annetun sanan määrittely, monivalintatehtävät eli synonyymien poiminta sanaluettelosta, matching-tehtävät eli sanan ja oikean selityksen yhdistäminen listoista, synonyymitesti eli sanaparin tunnistaminen synonyymeiksi, vastakohtiksi tai eri asioita tarkoittaviksi sanoiksi, sekä kuvasanavarastotesti (Koppinen 1975: 80; Salminen 1980: 44). Kuvasanavarastotestissä poimitaan sanaa vastaava kuva kuvien joukosta tai kuvaa vastaava sana sanojen joukosta (Ruoppila 1963: 6-7; Tasola 1966: 1-6; Karu 1997: 49-50). Tässä tutkimuksessa tehdään havaintoja aktiivisen sanavaraston koosta, mutta koska aineisto on niin rajallinen, on korrektimpaa kirjoittaa *oppilaan käyttämästä verbisanastosta*.

Yleisimmät verbit Leskisen, Savijärven ja Särkän tutkimuksessa (Leskinen ym. 1974: 91) ovat 6-luokkalaisilla *olla, tulla, alkaa, saada, lähteä ja mennä* ja 9-luokkalaisilla *olla, saada, voida, tulla, alkaa* ja *pitää*. Tuossa tutkimuksessa kyseiset luokka-asteet on merkitty numeroin 2. ja 5., koska kyseessä on oppikoulu. Opettajan sanastokirjan (Ylinentalo 1970: 89) yleisimmät verbit 3- ja 4-luokkalaisten teksteissä olivat vuonna 1970 *olla, mennä, lähteä, saada, käydä, tehdä, nähdä, sanoa, alkaa, pitää, ottaa, syödä, päästä, katsoa*. Suomen kielen taajuussanaston yleisimmät verbit ovat *olla* 23796 kpl, *voida* 2303, *saada* 2160, *tulla* 1675, *antaa* 1096, *pitää* 1065, *tehdä* 1046, *sanoa* 958, *käyttää* 853, *ottaa* 793 (Saukkonen ym. 1979: 41).

Saarela havaitsi, että konditionaalien ja potentiaalisten käyttö lisääntyy selvästi lasten kasvaessa. 6-luokkalaiset käyttivät niitä yli kymmenen kertaa 2-luokkalaisia enemmän ja 4-luokkalaiset yli seitsemän kertaa 2-luokkalaisia enemmän. 6. ja 8. luokan välillä niiden käytössä ei ollut enää kovin merkittävää kasvua. (Saarela 1997: 72).

Tutkimuksin on havaittu, että aihe ohjaa verbivalintaa ja korostaa aiheeseen liittyvien, yleisesti ottaen harvinaisten verbien osuutta sanastossa. (Niemikorpi 1998: 466). Mm. taajuussanastossa verbien yleisyys riippui siitä, mikä media ja tekstityyppi oli kyseessä (Niemikorpi 1991: 364-367). Aiheen ohjaava vaikutusta ei ole huomioitu Leskisen tutkijaryhmän tutkimuksessa, jonka mukaan 6-luokkalaiset käyttävät suhteellisesti 9-luokkalaisia enemmän konkreettisia verbejä

kuten *tulla, alkaa, lähteä, mennä, sanoa, juosta, katsella, katsoa, nousta, seistä, työntää* ja *hypätä* ja 9-luokkalaisten puolestaan abstrakteja kuten *voida, pitää, tehdä, pyrkiä, käyttää, vaikuttaa, pystyä, saattaa, haluta, kasvaa, järjestää, muodostaa, perustaa* ja *muuttua* (Leskinen ym. 1974: 131). Tutkimukseen osallistuneiden yhdeksäsluokkalaisten aihevalikoimassa on paljon enemmän asia-aiheita, toki heidän valikoimastaan löytyy murto-osa aiheita, joissa voi keskittyä konkreettiseen havaintomaailmaan. Tämä on oletettavasti merkittävin syy verbisanaston erilaisuudelle. Sarmavuorikin (1982a: 131-132) siteeraa Leskisen työryhmän tutkimusta ja esittelee 6- ja 9-luokkalaisten sanastojen erilaisuutta mutta ei noteeraa havaitsemaani aihevalikoimien erilaisuutta. Samoin Oulun yliopiston pitkittäistutkimuksessa eri verbit korostuvat eriaiheisissa kirjoitelmissa: kun seurannassa olleet oppilaat kirjoittivat toisella ja kuudennella luokalla kirjoitelman *Aivan tavallinen päivä*, *syödä*-verbi oli 3. ja 4. yleisin verbi ja *käydä*-verbi 18. ja 11. yleisin. Neljännellä ja kahdeksannella luokalla aihe oli *Näin aion viettää kesäni*, jolloin *syödä* ei sijoittunut edes 25. yleisimmän verbin joukkoon, kun taas *käydä* oli 3. yleisin molemmilla luokka-asteilla. (Saarela 1997: 172). *Näin aion viettää kesäni* tuotti yleisimmiksi verbeiksi *olla, aikoa, käydä, mennä, viettää, lähteä* ja *tulla* (Saarela 1991: 33). Tämän tutkimuksen pohjana oleva sarjakuva on pyritty laatimaan sellaiseksi, ettei se ohjaisi merkittävästi aihevalintaa. Tämän lisäksi sarjakuva on kaikille täysin sama, jotta tilastot olisivat vertailukelpoisia.

Sanavarasto kasvaa iän myötä (Sarmavuori 1982a: 58; Edlund 1957: 66). Välillä määrällinen kasvu on hitaampaa, mutta laadullinen kasvu nopeampaa: sanasto abstrahoituu (Saarela 1997: 14) ja sanojen merkityskentät laajenevat (Röman 1975: 4; Sarmavuori 1982a: 123). Sanavaraston kasvu on nopeinta kouluiässä (Erasmie 1969: 91). Saarela (1997: 197-198) vertaili 2-, 4-, 6- ja 8-luokkalaisten sanastoja ja totesi, että 6. luokalle tultaessa tyttöjen sanamäärän etumatka oli kasvanut, mutta 8. luokalla ero oli jälleen pienempi.

TAULUKKO 1. Aktiivisen ja passiivisen sanavaraston kehittyminen (Sarmavuori 1982a: 58)

<u>Ikä</u>	<u>aktiiv. sanav.</u>	<u>pass. sanavarasto</u>
1	3	
1,5	22	
2	270	
3	900	
4	1 500	
5	2 000	
6	2 500	
7	3 000	
8	4 000	43 000
9	5 000	44 000
10	5 500	50 000
11	6 000	55 000
12	7 000	60 000
18		200 000

Taulukossa 1 on keskiarvoja, joista ei näy luokka-asteen sisäiset vaihtelut. Vaihtelu on muun muassa Salmisen (1980: 43) tutkimuksen mukaan hyvin suurta, minkä vuoksi luokka-asteittaisiin keskiarvolukuihin on suhtauduttava varovasti (Leiwo 1989: 92). Esimerkiksi Edlund tutki 8-vuotiaiden ruotsalaisten passiivisia sanavarastoja ja sai vaihteluväliksi 2 400 – 43 100 sanaa. Niin kuin taulukosta 2 nähdään, yksittäisen 6-luokkalaisen sanavarasto voi olla suppeampi kuin 2-luokkalaisen, vaikka keskiarvot kasvavatkin luokka-aste luokka-asteelta. (Edlund 1957: 65).

TAULUKKO 2. Passiivisen sanavaraston kehittyminen

<u>luokka</u>	<u>keskiarvo</u>	<u>vaihteluväli</u>
2	16 630	2 400 – 43 100
3	23 910	10 200 – 44 500
4	30 810	6 100 – 65 400
5	35 930	11 100 – 56 400
6	41 629	19 200 – 62 000

Sanaston osaamisen tarkka määrittely on mahdotonta. Tutkijat vain arvioivat, ja tulokset vaihtelevat huomattavasti. (Leiwo 1989: 92). Röman (1975: 4) vertailee eri tutkijoiden toisistaan huomattavasti poikkeavia tuloksia sanavaraston suuruudesta ja arvelee, että tulosten erilaisuus johtuu mm. mittavälineistä.

Tämän tutkimuksen keskiössä ei ole sanavaraston laajuus. Huomio kiinnitetään enemmänkin sanaston monipuolisuuden analysoimiseen. Aiemmassa tutkimuksessa monipuolisuus-termin tilalla on nähty myös sanaston rikkaus.

Sanaston rikkauden mittarina on käytetty TTR-mittaria. Nimen lyhenne tulee englanninkielisistä sanoista *type*, *token* ja *ratio*. TTR-arvo kertoo lekseemien määrän ja sanemäärän suhteen. (Mustonen 1997: 40). Arvo saadaan jakamalla erilaisten lekseemien määrä sanemäärällä, jolloin arvo on 0 ja 1 välissä. Mitä suurempi TTR-arvo on, sitä suurempi osuus oppilaan käyttämistä sanoista on eri lekseemejä. Mitä pienempi arvo on, sitä enemmän samojen lekseemien toiston osuus korostuu.

Saarelan (1997: 184) tutkimuksessa kahdeksaluokkalaisten TTR-arvojen keskiarvo oli suurempi kuin alempien ikäluokkien keskiarvot. Leskisen työryhmän tutkimuksessa 6- ja 9-luokkalaisten TTR-arvot olivat oikeastaan samansuuruiset: 0,3046 ja 0,3047. 9-luokkalaisten TTR oli siis hyvin vähän suurempi. (Leskinen ym. 1974: 103).

Analysoitaessa isoja korpuksia TTR-indeksiä voi käyttää vain samansuuruisien otosten vertailussa (Niemikorpi 1991: 62). Pitkänen ym. (1984: 174) havainnollistavat tätä vertaamalla kahta englanninkielistä korpusta: 1 000 000:n saneen korpuksessa TTR on 1:20, 5 000 000:n saneen korpuksessa TTR on 1:57. Tämän ja muiden korpusten tilastojen perusteella voidaan huomata, että sanemäärän kasvaessa TTR pienenee (Niemikorpi 1991: 62, 77). On muistettava, että tämänkaltaiset isot korpukset on useimmiten kerätty usealta eri kirjoittajalta ja useasta eri aiheesta. Näin ollen on luonnollista, että mitä isompi korpus on, sitä pienempi on yhden lekseemin esiintymistiheys. Pro gradu -tutkimuksessani puolestaan lasketaan oppilaiden yksilökohtaiset TTR-arvot. Esimerkiksi Leskisen työryhmä laski verbisane- ja verbilekseemitalastojensa perusteella ryhmäkohtaiset TTR-arvot, jolloin 6-luokkalaisten TTR oli 30,46 % ja 9-luokkalaisten 30,47 %. Työryhmä laski myös oppilaskohtaiset TTR-arvot, muttei sanaluokittain eriteltynä. (Leskinen ym. 1974: 103, 105-106).

Itse haluan toimia eri tavalla kuin Leskisen työryhmä, joka laski ryhmäkohtaisen TTR:n. Mielestäni TTR-arvot on laskettava yksilökohtaisesti ja laskettava arvojen keskiarvo. Ryhmäkohtaiseen TTR-arvoon nimittäin vaikuttaa melko huomattavasti sattuma: on silkkää tuuria, käyttävätkö ryhmän jäsenet samoja vai eri verbejä tuotoksissaan. Jos tuotteliaat oppilaat käyttävätkin vahingossa samoja verbejä kuin vierustoverinsa, TTR-arvo kärsii vertailussa siihen oppilasryhmään, jossa vähän tuottavat oppilaat käyttävät sattumalta eri verbejä kuin vierustoverinsa.

2.1.5. Tutkimuksia eroista tyttöjen ja poikien kielellisessä kehityksessä

Kautta 1900-luvun on havaittu, että poikien kielellinen kehitys on hitaampaa kuin tyttöjen (Ljung 1965: 235; Malmqvist 1958: 320; Klingberg 1971: 110). Nieminen (1991: 124; taulukko 3 luvussa 2.2.2) havaitsee, että pojat äännelevät tyttöjä aiemmin mutta tytöt alkavat muodostaa sanasekvenssejä aiemmin kuin pojat. Taulukko 3 luvussa 2.2.2 havainnollistaa näitä eroja. Tyttöjen etumatka on todettu mm. kirjoituksen huolitelluudessa (Mäki 1995: 193) ja oikeinkirjoituksessa. Karvosen työryhmä arvostelutti 3608 oppilaan kirjoitelmat ja totesivat, että oikeinkirjoitustasoltaan heikkoja oli 11,4 %. Tähän ryhmään kuului 284 poikaa ja 129 tyttöä. (Karvonen ym. 1965: 2, 4, 6-7). Tyttöjen etumatka on havaittu myös ääntämisessä, pidempien lauseiden muodostamisessa, virheettömyydessä (Erasmie 1969: 105) ja sujuvuudessa (Julkunen 1980: 33; Gill 1976: 135), sanavaraston laajuudessa (Erasmie 1969: 105), monisanaisuudessa (Saarela 1997: 197-198), sanaluokkien monipuolisessa käytössä (Saarela 1997: 14), luovuudessa ja nokkeluudessa käytettäessä sanastoa ja keksittäessä uutta sanastoa (Kimura 1992: 81).

Opetushallituksen teettämässä, valtakunnallisesti laajoissa 6- ja 9-luokkalaisten äidinkielen ja kirjallisuuden tieto- ja taitotasojen arvioinneissa tyttöjen kirjoitustaito osoittautui selvästi poikien kirjoitustaitoa paremmaksi (Lappalainen 2000: 90, 2003: 6, 2006: 46). Arvioitavia ominaisuuksia olivat mm. lauseiden sidosteisuus, rakenteiden oikeellisuus ja merkityssisällön rikkaus. Pojilla kirjoitusvaikeudet ovat yleisempiä ja ne kestävät pidempään kuin tytöillä (Karjalainen 1999: 20).

Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen tutkimuksissa vuosina 1970-1984 tyttöjen paremmuus kielellisissä taidoissa on selkeä: Tyttöjen sanavarasto on laajempi, he hallitsevat kieliopin paremmin, he ovat produktiivisempia, kirjoittamisen perustaidot on paremmin hallussa. He ovat nopeampia ja tarkempia lukijoita. Myös luetun ymmärtämisessä tytöt ovat menestyneet paremmin. (Tarmo 1986: 11-15). Tytöt ovat olleet tekstinymmärtämisessä poikia etevämpiä myöhemminkin (Karjalainen 2000:30; Julkunen 1987: 76).

Toisaalta Saarela (1991: 24, 39) huomasi, että 4-luokkalaisten poikien kirjoitelmissa oli ensimmäistä kertaa esiintyviä sanoja enemmän kuin tytöillä ja että poikien TTR-arvo 0,72 oli korkeampi kuin tyttöjen 0,69. Karru (1997: 52) havaitsi, että tytöt ja pojat olivat tasaväkisiä kuvasanavarastotestissä, joka mittasi passiivista sanavarastoa. Ruoppila ja Korhokangas (1977: 14) totesivat, että esikouluikäiset pojat ovat tyttöjä edellä kielellisten säännönmukaisuuksien hallinnassa, tytöt puolestaan luovissa tehtävissä ja lukemisvalmiudessa. Brunnin tutkimuksessa pojat pärjäsivät tyttöjä paremmin sananmäärittelytehtävissä. Brunni epäilee, että siinä missä mekaaniset osa-alueet kuten lukeminen, kirjoittaminen ja sanasujuvuus ovat tyttöjen vahvoja osa-alueita, pojat saattavat olla vahvempia metakielellisissä kyvyissä. Hän toteaa, että tyttöjen

vahvat alueet ovat helpommin tutkittavissa, kun taas poikien mahdollisesti vahvat metakielelliset kyvyt ovat vaikeammin tutkittavissa (Brunni 1998: 69-70).

Saarelan ja Karrun tutkimusten perusteella herää kysymys, onko pojilla monipuolinen passiivinen sanavarasto, jonka valtaosa jää laiskuuden vuoksi käyttämättömäksi. Kun aihe olisi tarpeeksi kiinnostava, tämä pojat ottaisivat tämän pääoman laajemmin käyttöönsä. Lindemanhan (ks. luku 2.2.3) havaitsi aiheen kiinnostavuuden merkityksen poikien motivoinnissa.

2.1.6. Tutkimuksia tyttöjen ja poikien aihemaailmojen erilaisuudesta

Tyttöjen ja poikien erilaisia lukuharrastuksia on mm. Anneli Vähäpassi (1981). Vähäpassin käsikirjoituksen perusteella Leiwo (1989: 123-124) mainitsee, että tytöt suosivat kertomuksia koti- ja kouluympäristöstä, pojat seikkailu- ja salapoliisikertomuksia.

Yleisesti on ajateltu, että miehet ovat asiakeskeisiä ja naiset henkilökeskeisiä. Mielikäisen havainnot selvistä sukupuoltenvälisistä frekvenssieroista persoonapronomien käytössä vahvistavat yleistä olettamusta. Mielikäinen sanookin, että miehillä on taipumus ilmaista heitä itseäänkin koskevat asiat persoonattomasti, kun taas naiset puhuvat elämästään henkilökohtaisemmin. (Mielikäinen 1998: 106-107).

Tekemissäni kahdessa pilottitutkimuksessa yleinen ajatus asia- ja henkilökeskeisyydestä todentui. Tyttöjen täyttämien sarjakuvien aiheet liittyivät yleisesti ottaen välittömään arkihavaintojen todellisuuteen: kotiin, kouluun, kaverin kanssa olemiseen, omaan elämään. Poikien aihevalikoima vaihteli dinosauruksista ja ufoista arkipäiväisiin aiheisiin. On mielenkiintoista nähdä, onko tämän tutkimuksen aineistossa havaittavissa samanlaisia eroja.

Mäki (1995: 198) mukaan pojat käyttävät enemmän yleisestä tyylistä poikkeavia ja hauskoja ilmauksia. *Yleiskielestä poikkeava* on mielestäni hieman tarkkarajaisempi käsite kuin *yleisestä tyylistä poikkeava*. Luvussa 3.4.1 tarkastellaan huumoria ja poikkeamia yleiskielestä.

Aihe-eroja tutkittiin Opettajan sanastokirjassa. Niiden jäljille päästiin laskemalla substantiivi- ja verbiesiintymät (Karvonen ym. 1970: 59-61, 66-67).

- tyttöillä enemmän kuin pojilla: *äiti, tyttö, lapsi, nimi, koti, nukke, sisko, ruoka, pöytä, täti, päivä, kauppa, aika, kukka, mieli, ihminen, ilta, luokka, loppu, takki, setä, astia, hella, sohva, vieras, mämmi*
- pojilla enemmän kuin tytöillä: *talvi, auto, metri, poliisi, mies, metsä, pää, pyörä, poika, vaihtuminen, ilma, sukki, kala, talo, kettu, valo, saari, lentokone, siisteys, leijona, pimeys*
- 3. luokan tytöillä enemmän kuin pojilla: *tulla, pitää, leikkiä, sanoa, saada, käydä, nukkua, kertoa, uida, katsella*; 3. luokan pojilla enemmän kuin tytöillä: *ruveta, ajaa, lentää, lyödä, ottaa, voittaa, juosta, heittää, hypätä, ostaa*

Pojat näyttävät suosivan toiminnallisempia verbejä ja seikkailuhenkisempiä substantiiveja siinä missä tytöt käyttävät perheen ja kodin arkeen sekä ihmissuhteisiin liittyvää sanastoa.

Halliday (1975: 19-20) jakaa lapsen kielenkäytön funktiot seitsemään tyyppiin: välineellinen, säätelevä/kontrolloiva, vuorovaikutukseen pyrkivä, henkilökohtainen/persoonallinen, kuvitteleva, kysyvä ja esittävä funktio. Persoonallinen funktio tarkoittaa mm. henkilökohtaisten tunteiden ja mielipiteiden ilmaisua. Niemisen (1991: 124) tutkimukseen osallistuneet tytöt muodostivat persoonallisen funktion ilmauksia jopa viisi kuukautta poikia aiemmin ja kuvitteellisen funktion ilmauksia noin kolme kuukautta aiemmin (ks. taulukko 3 luvussa 2.2.2).

2.2. Kielikyvyn kehittymiseen vaikuttavat tekijät

Perehdyttyäni ajattelun ja kielen kehityksen tutkimuksiin jaottelen kehitykseen vaikuttavat tekijät kolmia: biologia, ympäristö sekä motivaatio. Painotan sukupuolten välisiä eroja biologiassa sekä kasvu-ympäristössä.

2.2.1. Biologiset tekijät

Miesten ja naisten aivot ovat perustoiminnoiltaan samanlaisia. Joissain hienoissa ja tärkeissä kohdissa ne ovat kuitenkin toiminnaltaan erilaiset (Palo 1985: 50). Kimura (1992: 81) alleviivaa, että älykkyydessä ei ole eroa vaan aivojen käytössä ja sitä kautta kyvykkyyksissä.

Jo ennen syntymää alkava hormonitoiminta tekee tytöistä ja pojista henkisesti erilaisia. Varsinkin estrogeeni- ja androgeenihormonit ohjaavat käyttäytymisen ja erilaisten kykyjen kehitystä (Kimura 1992: 82, 84). Sukupuolihormoneista poikien testosteroni kiihdyttää oikean aivopuoliskon ja hillitsee vasemman aivopuoliskon kehittymistä, mikä johtaa sukupuolten välisiin eroihin. Vasemmassa aivopuoliskossa kun ovat mm. puhealueet. (Palo 1985: 19, 52). Magneettiresonanssitutkimuksin on osoitettu, että naiset käyttävät kielellistä kykyä mittaavissa tehtävissä molempia aivopuoliskoja. Mm. fonologisia taitoja mittaavan tutkimuksen aikana miesten aivoissa aktivoitui vain vasen puolisko. (Shaywitz ym. 1995: 607). Toisaalta korkea androgeenitaso – androgeeni on testosteronin kantamuoto - kehittää matemaattista ajattelua ja tilan havaitsemista (Kimura 1992: 82, 84). Miehet pärjäävätkin naisia paremmin matemaattisissa tehtävissä. Toisaalta, tätä tutkimusta silmällä pitäen, naiset ovat verbaalisesti lahjakkaampia kuin miehet ja pojilla on enemmän lukemis- ja kirjoittamishäiriöitä. (Palo 1985: 51-52).

2.2.2. Ympäristötekijät

Kielikyvyn kehittymiseen vaikuttaa positiivisesti mm. vanhempien hyvä sosiaalinen status (Takala 1970a: 45), vanhempien koulutustaso (Erasmie 1976: 146, 195) sekä heidän ammattinsa (Ruoppila – Korkiakangas 1977: 9, 12), keskustelun ja ajan antaminen varhaislapsuudessa (Arffman – Brunell 1983: 50-52), varhainen lukutaito (Julkunen 1987: 76), esikoulu (Ruoppila – Korkiakangas 1975: 57), henkisten virikkeiden paljous (Sarmavuori 1982a: 116), kirjalliset virikkeet (Saarinen ym. 1989: 124) ja niiden suuri määrä (Sarmavuori 1982b: 12), lukeminen (Saarela 1997: 185; Pääkkönen – Niemi 2002: 29), radion ja tv:n seuraaminen (Ekola 1971: 56), kuunteleminen (Sarmavuori 1982b: 6-7) ja keskusteleminen (Saarinen ym. 1989: 124), vanhemmat toverit (Sarmavuori 1982a: 116) ja keskustelukumppanit (Takala 1970b: 17), harjoittelu (Bruner 1963: 39; Hakkarainen ym. 2003: 63, 74), koulutustaso (Lurija 1976: 143) sekä kielellisestä ilmauksesta palkitseminen (Heikkilä 1983: 25).

Kielelliseen tuotokseen on havaittu vaikuttavan negatiivisesti mm. suorituspaine ja huomiotta jättäminen (Ekola 1971: 56), joten paineettomuus ja huomioiminen vaikuttanevat positiivisesti tai ovat ainakin suotuisampia vaihtoehtoja kuin suorituspaine ja huomiotta jättäminen.

Borker ja Maltz (1990: 199-200) korostavat kulttuurin merkitystä erilaisten kielenkäyttötapojen muotoutumisessa. Vaikka miehet ja naiset eroavat psykologisilta ominaisuuksiltaan, heidän erojaan vahvistavat myös sukupuolille ominaiset sosiolingvistiset kulttuurit, joissa he ovat oppineet käyttämään kieltä eri tavoin.

Einarssonin ja Hultmanin (1988: 55-59) mukaan lapsille on puhuttu pienestä pitäen eri tavalla. Pojille on puhuttu suorasukaisemmin, kuin bulldogeille, kun tytöille on puhuttu kuin kissanpennuille, kauniisti ja pehmeästi. Tämä näkyy mm. tunteiden ilmaisussa, syntaksissa, sanavalinnoissa ja sanajärjestyksessä (Einarsson 2004: 173, 180). Kun saamme tietää, mitä lapsestamme tulee, odotuksemme suuntautuvat sukupuolen mukaan tiettyyn suuntaan ja alamme suhtautua, kohdella, puhua heille eri tavoin. Tulkitsemme ja puemme heitä eri tavalla. Lapsi ei saa poiketa paljoa ympäristön odotusten asettamasta normaalista, jonka taustalla on aiempien sukupolvien sosiokulttuuriset arvot. (Einarsson 2004: 181).

Arffmanin ja Brunellin (1983: 50-52) mukaan tyttöjen kasvatuksessa painotetaan kielellisiä taitoja. Poikien tunteiden ja kiintymyksen ilmaisuja sitä vastoin kontrolloidaan. Vanhemmat puhuvat enemmän tyttövauvoille. Vanhemmat käyttävät enemmän aikaa saadakseen tyttövauvan äänteleämään. Isän poissaolo voi myös vaikuttaa poikien kehitykseen, koska pojat ääntelisivät enemmän isilleen. Samoin vanhempien taipumus rajoittaa tyttöjen toimintoja ja liikkumista ja

pitää heidät kotona edistää tyttöjen kielellisiä taitoja. Lukemista vanhemmat pitävät tytöille sopivana harrastuksena ja ohjaavat enemmän tyttöjä kirjoituksen pariin. Äidit lukevat todennäköisemmin tytöille. Nukkeleikitkin kehittävät vuorovaikutustaitoja. Tunteet, luonteenkasvatus ja ihmissuhteet ovat tärkeällä sijalla tyttöjen kasvatuksessa. Ilmaisullisuus ja viestintä liittyvät näihin läheisesti. (Arffman – Brunell 1983: 50-52). Nieminen vetää tutkijoiden tuloksia yhteen ja toteaa, että niiden mukaan tytöille puhutaan enemmän, vivahteikkaammin, pidemmin ilmauksin ja lukuisammin kysymyksin Toisaalta hän ei omassa tutkimuksessaan havaitse eroa siinä, kuinka paljon ja monipuolisesti äidit puhuvat 0-2-vuotiaille poika- ja tyttölapsilleen. Sen Nieminen saa selville, että pojille selostetaan enemmän sijaintia, tekemistä ja toimintaa siinä missä tytöille kuvataan asioita laadullisesti. Erot ovat kuitenkin vähäisiä (Nieminen 1991: 125-128). Karmiloff ja Karmiloff-Smith (2001: 59-60) korostavat biologisia syitä ja väittävät, että poika- ja tyttövauvoille puhutaan samoin. Seuraava taulukko (Nieminen 1991: 124) havainnollistaa eroja poikien ja tyttöjen kielen kehityksessä varhaislapsuudessa.

TAULUKKO 3. Poikien ja tyttöjen kielenkäytön tiettyjen piirteiden keskimääräisen ensiesiintymisen ajankohta (kk syntymästä).

- A = ääntely
- B = sanasekvenssit
- C = persoonallisen funktion ilmaus
- D = kuvitteellisen funktion ilmaus

	A	B	C	D
P	1,4	15,4	9,4	18,2
T	2,0	12,8	4,2	15,4

Nieminen havaitsi, että pojille selostetaan enemmän sijaintia, tekemistä ja toimintaa siinä missä tytöille kuvataan asioita laadullisesti (Nieminen 1991: 127), mikä vaikuttanee osaltaan sukupuolten välisiin eroihin kielenkäytön asiasisällöissä.

Myös koulun tarjoamalla oppimisympäristöllä metodeineen on merkitystä. Lappalainen havaitsi, että runsas kielentuntemuksen – sanasto, oikeinkirjoitus, kielioppi – opettaminen korreloi positiivisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksien kanssa. Positiivinen yhteys tuloksiin oli myös kirjojen lainaamisella (Lappalainen 2003: 81, 2006), lukuharrastuksella (Lappalainen 2003: 81) sekä koulun kirjahankintojen määrärahoilla (Lappalainen 2000). Jaksojärjestelmä vaikutti oppimistuloksiin negatiivisesti (Lappalainen 2000). Kirjahankintojen määrärahat vaikuttanevat sitä kautta, että uudet, sisällöltään ajankohtaiset kirjat ja oppimateriaalit motivoivat oppimaan.

Lappalainen painottaa seuraavia seikkoja: erityisopetuksen määrään ja laatuun on panostettava alaluokilla. Muutenkin äidinkielen opetukseen on panostettava tuolloin, sillä 80 % äidinkielen opetuksesta annetaan noiden kuuden vuoden aikana. Arviointia tulisi lisätä 5. ja 6. luokilla. Kirjoittamisen harjoittelua tulisi tehostaa. (Lappalainen 2003: 113-114).

Ryhmän jäsenten osaamisen moninaisuus mahdollistaa paremmat oppimistulokset (Hakkarainen ym. 203: 183). Ryhmätyö on siksi hyvä vaihtoehtoinen metodi omatoimisen työn rinnalle.

Tässä tutkimuksessa mainitut kielikykyyn positiivisesti vaikuttavat ympäristötekijät ovat kootusti seuraavassa asetelmassa.

- vanhempien hyvä sosiaalinen status, koulutus sekä ammatti
- keskustelun ja ajan antaminen varhaislapsuudessa, varhainen lukutaito, esikoulu
- henkisten virikkeiden paljous, kirjalliset virikkeet ja niiden suuri määrä, lukeminen, radion ja tv:n seuraaminen, kuunteleminen ja keskusteleminen, vanhemmat toverit
- harjoittelu, koulutustaso, koulun kirjahankintojen määrärahat, ryhmän tuki

2.2.3. Motivaatiotekijät

Motivaatio on oikeastaan lähes kaiken ihmisen toiminnan taustalla (Arieti 1976: 28). Gagné (1985: 306-308) jaottelee motivaatiotekijät sosiaalisiin (toisten hyväksyntä, ei-hyväksynnän välttäminen, itsensä kokeminen osaksi yhteisöä) tehtävän mielekkyyteen liittyviin (taitavuuden tunne tehtävää suorittaessa, saavutuksen tuoma itsetyytyväisyys) ja hyötymiseen liittyviin (tehtävän suorittamisella saavuttaa jotakin, ympäristön hallinnan tunne).

Itseluottamus on hyvin tärkeää. Usko itseen hiipuu epäonnistumisen kokemusten myötä, ja jos ajattelee epäonnistumisen johtuvan sisäisistä ominaisuuksista tai onnistumisen johtuvan ulkoisista olosuhteista, oppimisenhallinta ja halu ottaa haasteita vastaan heikkenee (Hakkarainen ym. 2003: 36, 122). Paitsi epäonnistumisen kokemusten myös toisiin oppilaisiin vertailemisen myötä oppilas saattaa alkaa uskoa, ettei hänellä ole tarvittavaa älykkyyttä. Jotta oppilas haluaisi ottaa haasteita vastaan ja yrittää suoriutua niistä intensiivisemmin, on tärkeää, että hän uskoo pystyvänsä. (mts. 203-204). Opettajan kannattaa siksi tarkkailla itseään sen verran, ettei korosta liikaa arvosanoja eikä hyvin menestyvien oppilaiden tuotoksia esimerkiksi esittelemällä niitä usein koko luokalle.

Jos haaste on liian suuri, saattaa seurauksena olla ahdistus tai stressi; jos haaste on liian helppo, ihminen saattaa ikävystyä. Jos sekä koettu kyvykkyys että haasteet ovat vähäisiä, voi seurata apatiaa tai syrjäytymistä. Kouluympäristössä tuhoisaa voi olla jatkuva opettajajohtoinen tilanne, vaikka oppilaalla olisi hyvät itsesääntelytaidot, tai toisaalta se, ettei oppilas saa tukea

suureksi kokemansa haasteen kohdalla. Kun sekä haaste että koettu kyvykkyys on suuri, voi virtauskokemus olla mahdollinen (Hakkarainen ym. 2003: 195-196, 200). Virtauskokemuksellahan tarkoitetaan kokemusta, jossa ihminen innostuu jonkin asian tekemisestä ja uppoutuu siihen täysin: virtaukseen liittyviä tunteita ovat tunne tavoitteiden selkeydestä, tehtävän merkityksellisyydestä, kykyjen ja haasteen tasapainosta; syventynyt keskittyminen, tunne siitä, että vain nykyhetki merkitsee; vahva tilanteenhallinnan, kontrollin, tunne; hämärtyneet ajantaju, itsensä, egon, persoonansa unohtaminen (Csikszentmihalyi 2004: 42-56).

Oppilaan tukeminen ja kannustaminen on tärkeää, jopa kriittistä oppimisen kannalta. Haavoittuvaisimmillaan ovat oppilaat, jotka työskentelevät tietojensa, taitojensa tai ymmärryksensä ääri rajoilla. Opettajan on varottava latistamasta (*Tuosta ei tule mitään!*) tai ahdistamasta (*Sinun pitää, sinun täytyy osata se!*). Tukeminen ja kannustaminen luovat turvallisuusvyöhykkeen, jossa itseluottamus voi säilyä. Varsinkin epäonnistumisen kokemuksen jälkeen on syytä tarjota oppilaalle onnistumisen kokemuksia, sillä onnistuminen on mielekästä toipumista epäonnistumisesta (Hakkarainen ym. 2003: 209). Sikäli ns. hampurilaispalautteen rakenne on sopiva: ensin positiivista palautetta, sitten kehitysehdotuksia ja lopuksi jälleen positiivista. Mahdollista lyhyttä epäonnistumisen kokemusta seuraa onnistumisen kokemus.

Mahdollinen työuupumus on vakava este motivoitumiselle. Uupumukseen saattaa johtaa mm.

- liian kapea-alainen itsensä kehittäminen,
- se, ettei ajattele, mitä on tekemässä ja mihin se liittyy,
- se, ettei jaa asioita muiden kanssa. (Hakkarainen ym. 2003: 378).

Näin ollen voidaan olettaa, että oppilaalle on tärkeää:

- saada kehittää itseään monipuolisesti (vaihtelevat äidinkielen ja kirjallisuuden opetusmenetelmät ja aiheet)
- ymmärtää, miksi ja mitä hän on tekemässä ja mihin kokonaisuuteen se liittyy
- kokea yhteisiä oppimistilanteita ja saada mahdollisuuksia jakaa ajatuksiaan, mielipiteitään, kysymyksiään, tunteitaan ja kokemuksiaan (keskustelu, ryhmätyöt, palaute).

Esimerkiksi pitkäkestoisempien projektien aikana palaute on kehittymisen kannalta tärkeää, oli se sitten oma oppimispäiväkirjan, portfolion tai toisen antaman palautteen muodossa (Hakkarainen ym. 2003: 105, 107). On osoitettu, että kannustaminen ja kehuminen voi lisätä kirjotelman pituutta jopa kaksin- tai kolminkertaiseksi (Takala 1982: 28). Bereiterin ja Engelmännin (1966: 81) mielestä opettajan periaate numero yksi on kannustaa sitä, joka yrittää.

Oppilaita on jaettu kolmeen tyyppiin sen mukaan, miten he suhtautuvat annettuihin tehtäviin. Välttämisorientoitunut oppilas yrittää selvittää tehtävästä mahdollisimman vähällä. Suoritusorientoitunut haluaa suoriutua tehtävästä paremmin kuin muut. Oppimisorientoituneelle asian oppiminen on oppilaalle tärkeintä. (Tapola – Veermans 2006: 65). Orientaatiotyyppien lähikäsitteitä ovat suuntautuneisuustyypit. Minää puolustava suuntautuneisuus tarkoittaa käytännössä esimerkiksi sitä, että tehtävän vaikeana kokeva oppilas pyrkii välttämään nöyryytyksen häiriköimällä. Miellyttämiseen ja suoriutumiseen suuntautunut oppilas miettii, millaisen vaikutuksen hän tekee ja miten opettaja suhtautuu hänen työhönsä. Tehtäväsuuntautuneisuus takaa edellisiä suuntautumistyyppijä paremmin selviytymisen tehtävästä ja mahdollistaa selvästi helpommin virtauskokemuksen. (Hakkarainen ym. 2003: 202).

Ryhmätyön eduksi luettakoon se, että yhteisöllisessä toiminnassa kollektiivinen virtauskokemus on mahdollinen: ihminen voi tällöin unohtaa, ettei ole niin hyvä kuin yhteisön muut jäsenet, ja upota täysin yhteisölliseen toimintaan (Hakkarainen ym. 2003: 199).

Kantola havaitsi, että mitä negatiivisempi oppilaan suhtautuminen kirjoittamiseen on, sitä heikompia arvosanoja oppilas saa. Pojat suhtautuvat kirjoittamiseen kielteisemmin kuin tytöt. Tytöistä 69 % pitää kirjoittamista mieluisana tai aika mieluisana. Pojista 37 % on samaa mieltä. Motivoivia tekijöitä ovat mm. hauskuus, mahdollisuus olla luova, saa keksiä ja kuvitella, elää mukana, aika kuluu, mielenkiintoisia aiheita, oppii ja on hyötyä, onnistuu. Negatiivisesti vaikuttavat mm. tehtävän vaikeus, väsyminen, ei kivaa, rasittaa istua, käsi väsyä, huono käsiala, huono numero, huono aihe, ei keksi. (Kantola 1975: 7-8, 10-11).

Kun oppilaille tarjottiin aihetta, jonka oletettiin kiinnostavan poikia, pojat ylsivät luetun ymmärtämisessä miltei tyttöjen tasolle. Näitä aiheita olivat mm. Judo, Maalivahti, Kameran toiminta ja Vampyyrikreivi. Muutoin erot olivat suuremmat: Askarteluohje, Pellen tarina, Kasvien valontarve, Ruokaohje ja Henkilökuvaukset. (Lindeman 1998: 91, 140). Aiheeseen, joka ei liity millään tavoin lapsen omaan kokemusmaailmaan, on vaikea eläytyä. (Ruuth – Uusitalo 1992: 84).

Motivaatio lisäsi ajankäsittelykykyä ja menestymistä historian opinnoissa (Merivalo – Modig 1995: 53). Motivaation vaikutuksen havaitsi myös Saarela, joka noteerasi pienen taantumisen 8-luokkalaisten kielenkäytössä. Saarela arvelee, että kahdeksaluokkalaisten on murrosiästä johtuvia koulunkäyntiin liittyviä motivaatio-ongelmia, eivätkä he tee töitä aina tosissaan. (Saarela 1997: 183). Samoin Kauppinen (1976: 55) havaitsi, että murrosiässä tapahtuu notkahdus syntaktisen kehityksen suhteen. Sarmavuori arvelee syyksi murrosiälle tyypilliset psyykkiset kriisit identiteetin etsinnässä (Sarmavuori 1982a: 123-124). Vepsäläisen mukaan oppilaiden tunnollisuus koulutyöskentelyn suhteen vähenee iän mukana (Vepsäläinen 1980: 110), tosin

Vepsäläinen vertaili 7- ja 9-luokkalaisten tunnollisuutta ja keräsi aineistonsa keväällä, jolloin 9-luokkalaisten tunnollisuus on oman kokemukseni perusteella melko heikkoa varsinkin, jos jatko-opintoja varten ei tarvitse enää pinnistellä tai tavoitteet ovat niin matalalla, että ne on helppo saavuttaa ilman tunnollista otetta koulunkäyntiin.

Lappalainen (2003: 6-7) havaitsi selkeän positiivisen korrelaation motivaation ja kielitaidon välillä, aivan kuten Kantola (1975: 7-8, 10-11) ja Takala (1982: 28). Siksi oppilaiden motivoiminen on tavoite, johon myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta vastaavien ammattilaisten tulisi pyrkiä.

Motivaatiolla on havaittu olevan selkeä positiivinen vaikutus äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa menestymiseen. Poikia äidinkieli ja kirjallisuus kiinnostaa oppiaineena paljon tyttöjä vähemmän, eivätkä pojat koe oppiainetta kovinkaan hyödylliseksi. Pojat pärjäisivätkin Opetushallituksen teettämän äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnin osana olleissa kokeissa selvästi tyttöjä heikommin (Lappalainen 2000, 2003, 2006). Mm. yhdeksäsluokkalaisten poikia äidinkieli ja kirjallisuus kiinnosti selvästi tyttöjä vähemmän (Lappalainen 2000: 40-41). Siksi Lappalainen painottaa, että poikien motivointiin on satsattava. Hän korostaa kolmea motivoivaa tunnetta: tunne opiskeltavan aineen hyödyllisyydestä, opiskeltavasta aineesta pitäminen ja itseluottamus. Äidinkielen ja kirjallisuuden on tunnettava hyödylliseltä. (Lappalainen 2006).

Lappalainen (2000: 143) esittää huolensa siitä, mahdollistaako ammattikouluun hakevien poikien luku- ja kirjoitustaito riittävät toimintaedellytykset kansalaisena, arkielämässä, jatko-opinnoissa ja eri alojen työtehtävissä. 9-luokkalaisten äidinkieli ja kirjallisuus kiinnostaa oppiaineena vähiten niitä poikia, jotka hakeutuvat ammattikouluun. Toiseksi vähiten oppiaine kiinnostaa lukioon hakeutuvia poikia, sitten ammattikouluun hakeutuvia tyttöjä ja eniten lukioon hakeutuvia tyttöjä. (mts. 40-41).

Vuosina 2001-2004 järjestetyn Luku-Suomi –kehityshankkeen myötä havaittiin, että myönteisesti motivaatioon vaikuttivat äidinkielen ja kirjallisuuden tehtäviin sisällytetyt esimerkit arkielämästä, autenttiset tilanteet sekä erilaiset opetuksen tekniset apuvälineet. Lappalainen painottaa näiden lisäksi sitä, että tehtävien aiheet liittyisivät lasten kiinnostuksen kohteisiin. (Lappalainen 2006). Vielä vuonna 1999 vain 35 prosentilla äidinkielenopettajista oli mahdollisuus käyttää tietokonetta milloin vain. Videotykin käyttömahdollisuus oli 22 %:lla. (Lappalainen 2000: 33). Määrärahoja joudutaan jatkuvasti leikkaamaan ja on vaarana, että säästöt näkyvät paitsi opettajien lomautuksina ja valinnaisten kurssien vähyytenä myös teknisten ja tietoteknisten välineiden hankintamäärärahojen supistuksina (Puustinen 2008: 8).

Tässä ja edellisessä aluvuossa mainitut motivaatioon positiivisesti vaikuttavat tekijät ovat kootusti seuraavassa asetelmassa.

- palkitseminen, huomioiminen, kannustaminen ja kehuminen, arvosanat
- positiivisen suhtautumisen luominen
- paineettomuus (päätelty: Ekola 1971: 56)
- vapaus keksiä, kuvitella ja eläytyä
- tunne hyödyllisyydestä, hyötyminen
- kokonaisuuksien hahmottaminen
- toisten hyväksynnän saaminen
- ei-hyväksynnän välttäminen
- itsensä kokeminen osaksi yhteisöä: kollektiivinen toiminta, ryhmätyöt, oppimistilanteen ja kokemusten jakaminen
- tehtäväsuuntautuneisuus
- koetun kyvykkyyden ja haasteen tasapaino
- itseluottamus
- taitavuuden tunne
- saavutuksen tuoma itsetyytyväisyys
- ympäristön hallinnan tunne
- opetuksen tekniset apuvälineet
- ajankohtainen oppimateriaali
- monipuoliset opetusmenetelmät ja aiheet
- kiinnostavat aiheet
- hauskat aiheet
- aiheet, jotka liittyvät omaan kokemusmaailmaan, autenttisiin tilanteisiin ja arkeen

- negatiivisesti mm. huono käsiala, heikko arvosana, työuupumus, väsymys, vertailu, liian suuri haaste, liian helppo haaste; mahdollisesti myös teini-ikä; listaan voisi lisätä kaikki tämän listan muiden kohtien käänteiset väitteet

Lopuksi on tähdennettävä, että jokainen oppilas on yksilö. Samasta perhetaustasta, sukupuolesta, harrastuneisuustaustasta ja motivaatiotasosta huolimatta lapset saattavat olla eri tasoilla kielellisiä kykyjä mittaavissa kokeissa ja ylipäänsä äidinkielen ja kirjallisuuden koulutehtävissä. Yksilöllisyys merkitsee myös sitä, että samat menetelmät ja aihealueet eivät motivoi jokaista.

Koska motivointi on tärkeää, tämän tutkimuksen informanteja on kannustettu hyvään suoritukseen ja parempaan, mikäli työ on tehty nopeasti ja huolimattomasti. Oma opettaja tietää, mikä oppilaan taso normaalisti on, ja hän voi siksi tarpeen tullen edellyttää kunnollisempaa työntekoa.

3.2.4. Tutkijoiden painotuseroja

Kielen kehityksen tutkimuksessa on monia koulukuntia. Koulukunnat eivät tutki ainoastaan kielen kehitystä vaan ovat tutkimusperinteeltään laajempia, juuriltaan vahvasti psykologiassa. Behavioristinen koulukunta, jonka kuuluisimpia edustajia on John Watson, ajattelee osin Ivan Pavlovin ehdollistamisteorian ja koirakokeiden perusteella, että kielenomaksuminen on ärsyke-reaktio –systeemin mukaista, jäljittelyyn pohjautuvaa oppimisen tulosta. (Leiwo 1989: 38; Salminen 1984: 15; Staats 1975: 41-48). Myöhemmät behavioristit ovat ottaneet yhä enemmän huomioon sosiaalisen ympäristön merkityksen (Staats 1975; Skinner 1974a, 1974b). Ympäristö vaikuttaa toimintaan, myös kielenoppimiseen, muun muassa kontrollin, uskomusten ja rangaistusten kautta (Skinner 1974a: 58, 1974b: 133, 190). Psykoanalyttikot korostavat vanhempien ja lasten välistä suhdetta sekä kodin ulkopuolisen sosiaalisen ympäristön merkitystä kehityksen muovautumisessa (Sarmavuori 1982a: 14-15). Lennebergiläinen tutkijakunta painottaa biologisen kypsymisen osuutta. Lapsi vain kypsyy ja tuottaa automaattisesti kypsyysasteen mukaisia sanoja tai lauseita. Kyky omaksua kieli on biologinen kehitystapahtuma, joka on riippumaton älykkyydestä. (Lenneberg 1975 ym.; Leiwo 1975: 33-34). Piaget'n ja Vygotskin seuraajat korostavat kielenoppimisen yhteyksiä lasten kognitioon ja painottavat kielen kehityksen kokonaisvaltaisuutta. (Leiwo 1975: 35; Salminen 1984: 15). Piaget'n mukaan lapsi mukauttaa puheensa ympäristön kieltä vastaavaksi, samoja kehitysvaiheita edeten kuin kaikissa muissa kulttuureissa elävät lapset (Sarmavuori 1982a: 15). Generatiivisen transformaatiokieliopin edustajat (Chomsky 1985: 30) pitävät kielenoppimiskykyä synnynnäisenä ihmiselle tyypillisenä ominaisuutena.

Piaget ja Vygotski ovat monien asioiden suhteen eri linjoilla. Esimerkiksi Vygotski kritisoi Piagetiä siitä, että tämä keskittyy liikaa ikään eikä ota huomioon perhe-elämän ja kasvatuksen merkitystä puheen kehityksessä. Vygotskin mukaan Piaget'n löytämillä lainalaisuuksilla ei ole yleistä merkitystä vaan ne ovat todellisia vain tietyssä ympäristössä (Vygotski 1982: 68). Samoin muiden koulukuntien ovat käyneet tiukkaa tieteellistä väittelyä keskenään. Esimerkiksi Chomsky on sitä mieltä, että behavioristien ärsyke-reaktio –mallilla ei voi ennustaa reaktiota, koska reaktioita samaan ärsykkeeseen voi olla useita. Chomsky syytti behavioristeja empirismin puutteesta. (Chomsky 1985: 205-206).

Kielenoppimisen teorioita esitellään monessa teoksessa. Salminen (1980) esittelee muun muassa Skinneriä, Staatsia, Piagetiä, Chomskya ja Lennebergia. Sarmavuori (1982a: 172) esittelee kognitiivis-affektiivisen ympäristöteorian, jonka mukaan kielenoppiminen on kognitiivinen tapahtuma, jossa vaikuttavat emotionaaliset tekijät, tiivis vuorovaikutus

vanhempien kanssa, dialogi ja muu kypsyminen. Teoria vaikuttaa aiempien koulukuntien teorioiden yhdistelmältä, teorialta, jossa kaikki valtavirtateoriat on tavalla tai toisella huomioitu.

2.3 Terminologiaa

Tässä alaluvussa käydään läpi tutkimuksen kannalta oleellista termistöä.

2.3.1. Oppilaan taidot: mielikuvitus, luovuus, kompetenssit

Mielikuvitus on mielen kyky tuottaa tai uudelleentuottaa symbolisia funktioita (Arieti 1976: 37). Mielikuvituksessa aiempia kokemuksia ja havaintoja liitetään yhteen uudella tavalla. Mielikuvitus ei ole synnynnäinen kyky (Minkkinen ja Starck 1975: 107). Mielikuvituksen kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä ovat motivaatio (halu kokeilla uutta), puolustusreaktio (pako yksitoikkoisuudesta mielikuvitusmaailmaan) sekä ympäristö (lapselle kerrotaan ja luetaan tarinoita). (Gardner 1982: 129). Mäkinen (1982: 140) korostaa luovan ajattelun ja mielikuvituksen kehittäjänä kirjallisten virikkeiden määrää, lukemisharrastusta.

Piaget ja Inhelder (1977: 71-72) jakavat mielikuvituksen kahteen osa-alueeseen. Toistuvien mielikuvien avulla mielessä herätetään eloon aiempia kokemuksia ja havaintoja, ennakoivien mielikuvien avulla kuvitellaan liikkeitä, muutoksia ja seurauksia, vaikkei niitä ole vielä nähty.

3-4-vuotiaiden lasten on todettu pystyvän siirtymään mielikuvituksen avulla ajassa eteen ja taakse (Saarela 1997: 13). Nummenmaa (1970: 110) tutki 4-12-vuotiaiden lasten kykyä muistaa katsomaansa elokuvaa. 4-5-vuotiaat muistivat katkelmia. 6-7-vuotiaat osasivat kertoa tapahtumia aikajärjestyksessä. 9-10-vuotiaat kykenivät kertomaan juonellisen kokonaisrakennelman. 12-vuotiaat ymmärsivät jo elokuvan kokonaisidean. Koska kertomus on kertojan konstruktio menneestä tai tulevasta (Lipponen 1997: 56), kyky kertoa vaatii aina mielikuvitusta. Matilainen (1989: 112) havaitsee, että kuvittelukyky kehittyy jatkuvasti ainakin ensimmäiseltä luokalta neljännelle asti.

Mielikuvitus ja *luovuus* ovat eri käsitteitä. Luovuus on kykyä keksiä jotain uutta. Kaikilla on kyky oppia, harjoitella ja käyttää luovuuttaan. (De Bono 1995: 3, 310). Luovuus on omaperäisyyttä, rohkeaa ajattelua (Ruth 1984: 14-15). De Bonon (1995: 43-47, 50-51) mukaan luovuuden lähteitä voivat olla mm. viattomuus eli se, ettei tiedä, kuinka on tapana toimia, kokemus, motivaatio, sattuma, erehdys tai hulluus, muodin parissa toimiminen, vapautuminen varovaisuudesta ja estoista sekä lateraalinen ajattelun tekniikat. Lateraali ajattelu on ei-perinteistä, epäloogista ajattelua (mts. 52). De Bono esittelee tukuittain lateraalisen ajattelun muotoja:

vaihtoehtojen miettiminen, luova tauko, luonnollisten perusolettamuksen kyseenalaistaminen tai huomiotta jättäminen, liioittelu tai vähättely, normina pidetyn tiedon muuttaminen, olosuhteiden tai tapahtumien kuvitteleminen, yksityiskohtaan keskittyminen ja sanojen arpominen luovien ideoiden pohjasanoiksi. Näitä ajattelun muotoja voi alkaa toteuttaa sen sijaan, että odottaisi inspiraatiota. (mts. 311-319). Luovuutta on määritellyt myös Bergström (1984: 159).

Kielellinen kompetenssi eli kielikyky tarkoittaa kykyä ymmärtää lauseita, päätellä kuuluuko tietty lause omaan kieleen, päätellä ilmausten merkityserot, erottaa saman ilmauksen eri merkitykset ja eri ilmausten sama merkitys ja tunnistaa ilmauksen kieliopillisuus. *Kommunikatiivinen kompetenssi* eli kielellinen suoritus on vain jonkinlainen heijastus kielellisestä kompetenssista. Esimerkiksi lapsi ymmärtää mutkikkaita ilmauksia mutta ei osaa tuottaa niitä. Kielellisen suorituksen perusteella ei voi tehdä suuria päätelmiä kielikyvystä. (Leiwo 1975: 24-25, 38). Kommunikatiivisesta kompetenssista kirjoittaa myös Hymes (1972: 277).

Lukuprosessissa lukija luo merkityksiä tekstin, kontekstin ja aikaisemman tieto- ja kokemustautansa perusteella (Takala 1982: 23, 30). Tästä lukuprosessiin vaikuttavasta taustasta Jauss (1983: 201) käyttää nimitystä odotushorisontti. Jokaisella lukijalla on omanlainen odotushorisontti. Kirjallisuustieteessä on käytetty myös termiä *kirjallinen kompetenssi*, joka tarkoittaa kirjoittamista ja lukemista hallitsevien tapojen omaksumista. Eri tulkintaryhmillä -psykoanalyytikot, suomalaiset, lapset - on erilainen kirjallinen kompetenssi. (Makkonen 1995: 189).

2.3.2. Kaunokirjallisen tekstin piirteitä

Tarina on kuvitteellisen maailman tapahtumat kronologisessa järjestyksessään. Kertoja muodostaa niistä *kertomuksen*, johon on valittu tarinan tapahtumia mielivaltaisessa järjestyksessä. (Rimmon-Kenan, 1991: 8-10). Sikäli tarinaa ei ole olemassa, on vain kertomus. Tarina syntyy lukijan mielessä (Kantokorpi 1990: 111). Kertomuksen taustalla on aina mielikuvitusta, vaikka se olisikin totta: onhan se siinäkin tapauksessa konstruktio menneestä ja siksi mielikuvitusta vaativa (Lipponen 1997: 56).

Kun oppilaat ovat sarjakuvan tekijöinä, he käyttävät väkisinkin mielikuvitustaan. Toki kuvallinen informaatio on annettu ja rajaa esimerkiksi sen mahdollisuuden pois, että hahmot makaisivat taisteluhaudassa kypärät päässä. Oppilas on samalla tekstittömän sarjakuvan aktiivinen merkityksiä muodostava lukija ja tekstillisen sarjakuvan tekijä.

Yksinkertaisimmillaan kertomus koostuu alkuasetelmasta ja *episodista*. Alkuasetelma tarkoittaa sitä, että esitetään jonkun henkilön olevan jossain paikassa ja jonain aikana. Episodi sisältää tapahtuman ja reaktion. Episodit erottaa toisistaan ajallinen tai paikallinen muutos. (Laurinen 1989: 145, 151). Rimmon-Kenan (1991: 24) puhuu yksinkertaisesti tapahtumasta: Tapahtuma on yhden asiantilan muuttuminen toiseksi. Tapahtuu jotain, ja tilanne muuttuu. Alasuutari (1999: 127) kuvaa kertomuksen rakennetta kolmivaiheiseksi: asiantila – tapahtuma – uusi asiantila. Rumelhart ja Norman (1975: 54-55) esittelevät käsitteet event ja state, jotka voidaan suomentaa juuri tapahtumaksi ja asiantilaksi.

Dunnin tutkimuksen mukaan (1988: 143) lapset alkavat tuottaa kertomuksia kolmannen ikävuoden aikana, jopa aikaisemmin, kun lapsi alkaa yksinleikeissä kertoa kertomuksia. Vielä 26 kuukauden ikäisenä keskiverto lapsi tuotti harvoin kertomuksia. 28 kuukauden iässä tahti alkaa huomattavasti kiihtyä. Gardnerin (1982: 128) mukaan lapsi kykenee yhdistämään kaksi episodia keskimäärin 3-vuotiaana ja useampia episodeja keskimäärin 4-vuotiaana. Halliday (1975: 111-112) esittää, että pienen lapsen yksittäinen sanakin voidaan ilmaista kertomukseksi. Sana toimii tällöin otsikkona, johon sisältyy paljon informaatiota, jota lapsi ei osaa ilmaista.

Tämän tutkimuksen sarjakuvassa näyttää olevan vain yksi episodi. Mutta: Oppilaiden eteen jaettu sarjakuva ei millään muotoa määrää, että 8 ruudussa on vain yksi episodi ja vain kolme hahmoa. Käytännössä heille on annettu vain kahdeksan peräkkäin asetettua kuvaa, joissa esiintyy kolmennäköisiä hahmoja. Kertomukseen voisi näin ollen liittää ennakoiteja, takaumia, pitkiä ajallisia tai paikallisia hyppäyksiä. Samannäköinen hahmo voisikin olla kaksoisveli tai naamarein varustautunut pilailija. Kiinnostavaa onkin tutkia sitä, poikkeavatko lapset siitä todennäköisesti yleisimmästä oletuksesta, että heidän käsissään olevassa sarjakuvassa on vain yksi tapahtumahetki, jossa on tasan kolme hahmoa.

Alkuasetelmaa ei pidä sarjakuvassa välttämättä edes esitellä tyyliin *olipa kerran mikko ja matti*. Sarjakuvassa tämä tarkoittaa *moi, olen mikko...moi, olen matti* –tyylistä aloitusta. Taitava tekijä voi aloittaa kertomuksensa esittelemättä ketkä ovat missä ja miksi.

Oletan, että jos oppilaalla on paljon kokemusta lyhyistä sarjakuvista, hän jättänee hahmojen esittelyn vähemmälle. Jos hän käsittelee sitä kuten satua tai pidempää kertomusta, hän todennäköisesti aloittaa hahmojen esittelyllä.

Gardner (1982: 126) puhuu *fiktion sydäimestä* eli ongelmasta, joka tunnistetaan ja ratkaistaan. Tämä sydän puuttuu usein alle kouluikäisten lasten kertomuksista, joissa toimintajaksot seuraavat toisiaan rakentumatta kuitenkaan kertomukseksi. Myös Takalan mukaan kirjoitelman suunnittelu on lapsilla useimmiten paikallista, vaiheittaista. Lapsi miettii, mitä tekisi seuraavaksi. (Takala 1982: 29). Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään, löytyykö oppilaan tekstistä pääaihe – ydin, joka toimii perustana kertomuksen johdonmukaisuudelle.

Siinä missä koheesio on pintatekstin morfologisten ja syntaktisten komponenttien sidoksisuutta, *koherenssi* on tekstin sisällöllisten, semanttisten ja funktionaalisten elementtien sidoksisuutta. (Ostman 1979: 102). Koherenssi tarkoittaa tässä tutkimuksessa samaa kuin loogisuus tai johdonmukaisuus: oppilas luo kuplien välille merkityssiteitä.

2.3.3. Sarjakuvan piirteitä

Sarjakuva on harkitussa järjestyksessä olevia rinnakkaisia kuvallisia tai muita ilmaisuja, joiden tarkoituksena on välittää informaatiota tai saada lukijassa aikaan esteettinen vaikutelma (McCloud 1994: 9). Sarjakuva toimii tekstin ja kuvallisen informaation sekä eri ruutujen välisillä suhteilla. Elokuvan tavoin sarjakuvassa on kiinnostavaa, kuinka kuvat yhdistyvät ja mitä on niiden välissä. (Kaukoranta – Kempainen 1982: 17). Sarjakuvalla on ominaista aukkoisuus, kerronnan jaksottainen eteneminen (Huhtamo 1983: 9-10). Ruutujen väliset muutokset ovat joko tyyppiä hetkestä hetkeen, toiminnasta toimintaan, kohteesta kohteeseen, kohtauksesta kohtaukseen tai näkökulmasta näkökulmaan (McCloud 1994: 70-74). Toisin sanoen on kysymys ajan muutoksista, paikan tai tilan muutoksista, näkökulman muutoksista, totaalista muutoksista tai tapausta, jossa muutosta ei tapahdu (Herkman 1998: 99). Siinä missä Herkman käyttää termiä muutos, Huhtamon (1983: 10) termi on hyppy.

Jatkuvan juonen muodostaminen liittyy siihen, mitä oppilas ajattelee kuvien välillä tapahtuvan. Kysymys kuuluu, kuvitteleeko hän mielessään jatkuvan tarinan, joka näkyy välähdyksenomaisesti ruuduissa mutta jatkaa etenemistään ruutujen välillä.

Kuvapainotteisessa sarjakuvassa kuvat antavat paljon informaatiota ja niiden väliset muutokset ovat tärkeitä. Sanapainotteisessa sarjakuvassa tekstit korostuvat (Herkman 1998: 59).

Tämän tutkimusaineiston sarjakuva on 8-ruutuinen, ja siitä käytetään Suomessa eri nimityksiä: lyhytsarja, sunnuntaisarja (Kuusamo 1986: 59, 61) tai strippiä laajempi kokonaisuus. Sarjakuvastrippi on yhdelle riville aseteltu 1-5 ruudun sarjakuva, sarjakuvanovelli on yhtä sivua laajempi kokonaisuus (Manninen 1995: 33-35).

Kuvien lisäksi sarjakuvan merkkijärjestelmiä ovat sanat ja efektit (Manninen 1995: 26). Sanoja on kertovassa tekstissä, dialogissa, ääniefekteissä ja sarjakuvamaailman detaljiteksteissä (mts. 41-43), efektejä ovat puhekuplat, fontit, vauhtiviivat ja erilaiset symboliset merkit kuten hehkulamppu älynväläyksen symbolina, harmaa pilvi vihan, tähdet pökertyneisyyden, saha ja puupölkky nukkumisen, sekä hakaristit ynnä muut kirosanojen symboleina (mts. 44-46). Tässä tutkimuksessa efektejä ei ole huomioitu (ks. luku 2.6).

Kun kuvasta tehdään abstrakti pilakuva, lukija keskittyy tiettyihin yksityiskohtiin, perimmäiseen merkitykseen. Pilapiirros kohdistaa lukijan huomion haluttuun ajatukseen. Se on tehokas tarinankerronnan keino joitain tarkoitusta varten. Pilakuva on myös yleispätevä: mitä pilapiirrosmaisemmat kasvot ovat, sitä yleispätevämmät ne ovat eli sitä suurempaa ihmisjoukkoa ne kuvaavat. Pilakuvassa lukija näkee itsensä, valokuvassa tai realistisessa piirustuksessa hän näkee toisen kasvot, joihin on vaikeampi samaistua. Pilapiirros on tyhjiö, johon lukijan identiteetti imetään, kuin tyhjä kuori, jonka lukija asuttaa ja jonka ansioista lukija voi matkustaa toiseen maailmaan. (McCloud 1994: 30-31, 36). Tutkimuksissa on havaittu, että karikatyyrit, piirteiden pelkistäminen, tukee kykyä hahmottaa olennainen ja ymmärtää (Ylönen 1995: 26). McCloudin ajatukset tukevat valintaa käyttää pilapiirrosmaisista hahmoja tämän tutkimuksen sarjakuvassa.

Barthesin myötä kirjallisuustieteessä alettiin kiinnittää huomiota kirjailijan sijasta lukijaan tekstin merkityksen muodostajana (Barthes 1993: 114, 117). Lukija ei kohtaa merkityksiltään rajattua tekstiä vaan monimerkityksisyyden (mts. 163, 187). Varsinkaan tämän tutkimuksen informantijoukolle jaetussa sarjakuvassa merkitykset eivät ole valmiina tekstissä, koska se muodostuu vasta kuvallisesta informaatiosta. Oppilaan täytyy olla samalla pelkistetyn sarjakuvan aktiivinen, merkityksiä muodostava lukija että kertoja. Kertojana hän täydentää aukkoja, joita tyhjäkuplainen sarjakuva on täynnä. Itse asiassa jokaisessa tekstissä on paljon aukkoja, tekstin kirjoittamattomia osia, jotka lukijan on itse täydennettävä, luotava, kuviteltava (Makkonen 1995: 187). Jos lukeminen on kirjoittamista eli merkitystenmuodostusta proosan kohdalla (Barthes 1993: 188), on se sitä vielä enemmän tämän sarjakuvan kohdalla. Sen aukkoja ovat esimerkiksi tapahtumaympäristö, värit, käyttämättömät kuvakulmat, puuttuvat repliikit ja kuvien väliset muutokset. Sarjakuvaa lukiessaan lapsen on oltava tietoinen kuvallisesta perinteestä: hänen on ymmärrettävä puhekuplien merkitys ja tunnistettava hahmot elollisen kaltaisiksi. Vasta lukija, eli lapsi, luo hahmot mielessään, päättää, että viivat ovat hahmo, joka fiktiivisessä maailmassa on lihaa ja verta.

2.4. Sarjakuva, lukuharrastus ja sen vaikutuksia

Vuosien 1979 ja 2000 välillä päivittäinen vapaa-ajan lukeminen väheni 51 minuutista 32 minuuttiin. Lukeminen on siirtynyt paperilta kuvaruudulle: television katseluun käytetty aika on samassa ajassa lisääntynyt 92 minuutista 143 minuuttiin. Voidaan puhua kuvien katselukulttuurista. (Pääkkönen – Niemi 1989: 78, 2001: 84, 2002: 29).

Tytöt lukevat kirjoja huomattavasti enemmän kuin pojat (Pääkkönen – Niemi 2002: 29, Minkkinen ym. 2001: 63). Saarisen (1986: 128) mukaan tytöistä 80 %:lla oli kirja paraikaa kotona, pojilla 60 %:lla. Toisaalta tyttöihin verrattuna yli kaksinkertainen prosenttiosuus pojista lukee sarjakuvia yli neljä tuntia viikossa (Saarinen ja Korkiakangas 1998: 80). Lappalaisen mukaan 9-luokkalaiset tytöt lukevat poikia enemmän – paitsi sarjakuvia. Kaunokirjallisuutta ei lue lainkaan 64 % pojista ja 23 % tytöistä. Sarjakuvia ei lue lainkaan 19 % tytöistä ja 10 % pojista. Yli kolme tuntia viikossa kaunokirjallisuutta on normaali annos 9 %:lle pojista ja 27 %:lle tytöistä. Kolmen tunnin viikkoannos sarjakuvia on normaali 20 %:lle pojista ja 8 %:lle tytöistä. (Lappalainen 2000: 37).

Sarjakuvat ovat suosittuja. Yhdysvalloissa noin 90 miljoonaa ihmistä lukee sarjakuvia jatkuvasti, Euroopassa suosio on vähäisempää (Kaukoranta – Kempainen 1982: 11). Vuonna 1999 Suomen suosituimman sarjakuvalehden, Aku Ankan, levikki oli 260 104, ja sen lukijamäärä 736 000 oli kuudenneksi suurin Seuran, Avun, 7 päivää -lehden, Valittujen Palojen ja ET-lehden jälkeen (Sauri ym. 2000: 225).

Sarjakuvat ovat osoittautuneet monissa suomalaisissa tutkimuksissa kouluikäisten lempilukemistoksi. Saarinen ja Lehtovaara (1976: 188-189) saavat selville, että 11-12-vuotiaiden mieluisinta lukemista ovat sarjakuvat. Saarisen (1986: 133) mukaan lähes kaikki 14-15-vuotiaat lukevat sarjakuvia paljon ja mielellään. Saarinen ja Korkiakangas (1998: 122) saavat vastaavanlaisia tuloksia sekä 11-12-vuotiaiden että 14-15-vuotiaiden osalta. Karjalainen (2000: 100) havaitsee, että sarjakuvat ovat mielilukemista sekä 3- että 6-luokkalaisilla reilulla 40 % äänisaaliillaan.

Opettaessani peruskoulun 5. luokkaa lukuvuonna 2002-2003 tutkin luetunymmärtämisen ja lukemisharrastuksen välistä yhteyttä. Opetushallituksen kansallisesti suositussa alakoulun luetunymmärtämistesti ALLUssa (ALLU 2002) pistemäärä 1-3 tarkoittaa hieman keskitasoa heikompaa suoritusta, 4-6 keskitasoista ja 7-9 keskimääräistä parempaa tasoa. Saatuani tarkistetut ALLU-testit vertasin lukuharrastuksen määrää testin pisteisiin:

TAULUKKO 4. Vapaa-ajan lukuharrastuksen ja luetunymmärtämisen välinen yhteys.

KIRJOJEN LUKEMINEN	<u>ALLU-pistekeskisarvo</u>
yli 500 sivua viikossa lukevat	6,75 pistettä
yli 200 sivua viikossa lukevat	5,8 pistettä
joitakin sivuja viikossa lukevat	4 pistettä
LEHTIJUTTUIJEN LUKEMINEN	
säännöllisesti koko lehden lukevat	5,75 pistettä
useimmiten muutaman jutun lukevat	5,2 pistettä
ei juuri ollenkaan lehtiä lukevat	3,5 pistettä
SARJAKUVIEN LUKEMINEN	
yli 15 lehteä viikossa lukevat	5,95 pistettä
3-15 lehteä viikossa lukevat	5,4 pistettä
ei juuri lainkaan sarjakuvia lukevat	4,2 pistettä
ENGLANNINKIELISTEN TEKSTIEN LUKEMINEN	
jonkin verran lukevat	5,89 pistettä
ei lainkaan lukevat	4,28 pistettä

Tulosten perusteella jonkinlainen lukuharrastus nostaa selvästi ymmärtämiskykyä. Paljon lukevien ja jonkin verran lukevien välillä ei näytä olevan kovinkaan suurta eroa. Sen sijaan jonkin verran lukevien ja ei lainkaan lukevien välillä on sen sijaan selvä ero.

Koululaisia tulee kannustaa lukuharrastukseen, sillä siitä on runsaasti muutakin hyötyä. Lukeminen kehittää kriittistä ajattelua, auttaa minäkuvan muotoutumisessa, antaa ongelmanratkaisumalleja, kehittää kieltä ja kommunikaatiovalmiuksia, opettaa syy-seuraussuhteita, antaa mahdollisuuden tutustua kiertoteitse omiin tarpeisiin ja tunnetiloihin ja hallita niitä sekä mahdollistaa emotionaaliset kokemukset, jopa fyysistä mielihyvää (Saarinen ja Korkiakangas, 2000: 26, 31-34, 59-60). Lukeminen antaa mahdollisuuden tutustua yhteiskunnan kulttuurisiin rakenteisiin ja mahdollisuuden parantaa nuorten maailmankuvaa. Lukeminen voi tarjota myös viihdykettä, tietoa tai rituaalinomaisen hetken (Lehtonen 2002: 17-18). Pahkinen (2002: 8-13) runoilee artikkelinsa otsikoissaan, että lukeminen voi olla luovuuden virittäjä, tunteiden tulkki, opettaja, identiteetin tukija, silta menneisyyden ja tulevaisuuden välillä tai ihmisen sisäisen ja ulkoisen todellisuuden välillä, sosiaalisen oppimisen tukija sekä löytöretki.

2.5. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelma

Opetushallituksen valtakunnallisen opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta laaditun Kaukajärven koulun opetussuunnitelman äidinkieltä ja kirjallisuutta koskevien tavoitteiden mukaan 3-luokkalaisten hyvät äidinkielen taidot ovat merkittävästi heikommalla kuin 6- ja 9-

luokkalaisten. 3-luokalla vasta tutustutaan kaunokirjallisuuden käsitteisiin (juoni, pää- ja sivuhenkilöt, tapahtumapaikka, -aika), harjoitellaan ajatuskartan laatimista, tekstin suunnittelemista ja juonellisen kertomuksen tekemistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden taidoiltaan hyvä 3-luokkalainen ymmärtää lukemansa ja löytää pääasiat ikäkaudelleen tarkoitettusta tekstistä. Kun 3-luokkalaiselle tekstityyppeihin (esim. kertomus) tutustuminen ja kirjoittamisen suunnittelu on uutta, 6. luokalla – taitotasoltaan hyvän oppilaan kriteerejä mukaellen – tutustutaan jo paljon monipuolisemmin eri tekstilajeihin ja kirjoitettavan tekstin jäsentämiseen (aloitus, jaksotus, lopetus), pystytään laatimaan tekstejä eri tarkoituksiin, osataan tekstin laatimisen prosessi, löydetään sisällön ydinasiat ja pystytään itse tiivistämään fiktiivisen tekstin juonen. (OPS 2007). Näin ollen on tavoitteiden mukaista, että 6-luokkalaiset pystyvät suunnittelemaan sarjakuvansa 3-luokkalaista paremmin ja keksivät tarinalleen ytimen, jonka ympärille voi rakentaa loogisen kertomuksen.

Taidoiltaan hyvä 9-luokkalainen suunnittelee viestintäänsä ja etenee työssään tavoitteellisesti, syventää eettistä ajatteluaan, monipuolistaa lukuharrastustaan, varmentaa viestintätaitojaan, monipuolistaa ja syventää ilmaisukeinorepertuaariaan, osaa analysoida elokuva- ja teatterikokemustaan, tuntee kielen variaatiota ja osaa käyttää tilanteeseen ja välineeseen sopivaa kieltä, tietää, että tekstillä on sen sisältöön, muotoon ja ilmaisuun vaikuttava tekijä ja tarkoitus, osaa koota riittävästi ja jäsenneiltyä aineistoa tuotokseensa ja pystyy laatimaan tekstejä hyvin moniin eri tarkoituksiin. 9-luokkalaisen voidaan siis olettaa olevan 6-luokkalaista selvästi taitavampi, mitä tulee kielenkäytön rikkauteen ja sopivuuteen. Elokuva- ja teatterianalyysistä on varmasti hyötyä sarjakuvan laadinnan yhteydessä. (OPS 2007).

2.6. Analysoinnin perusteita ja sitä varten muodostettuja käsitteitä

Tutkimalla sekä sanastoa, mielikuvitusta että kertomuksen loogisuutta syntyy monipuolisempi kuva oppilaan taidoista kuin tutkittaessa vain yhtä mainituista osa-alueista. Yksi osa-alue saattaisi antaa harhaanjohtavia tuloksia: Laaja tai monipuolinen verbisanasto ei takaa ajattelun loogisuutta tai vilkasta mielikuvitusta. Ajattelun loogisuus ja mielikuvitus eivät kehity samassa suhteessa: yksi oppilas ajattelee loogisesti muttei käytä juurikaan mielikuvitustaan, toisen oppilaan mielikuvitus laukkaa, mutta ajattelusta puuttuu johdonmukaisuus. Mielikuvitus saattaa jopa korreloida negatiivisesti järkeilyn kanssa, kuten Törmänen (1981: 42) havaitsee.

Analysoin aineistoa sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti, koska pelkkä kvantitatiivinen tutkimus on vaarassa jäädä pinnalliseksi eikä kvalitatiivinen aineisto toimi yksin vertailun pohjana (Heikkilä 2004: 16). En tutki koko perusjoukkoa vaan valitsin otantatutkimuksen, koska

amat lukumäärät ovat tärkeitä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Koska perusjoukko on heterogeeninen, en valinnut yksinkertaista satunnaisotantaa, jossa jokaisella perusjoukon yksiköllä on yhtä suuri todennäköisyys tulla valituksi. Tutkimusaineiston otoksen valinta tehtiin ositetulla otannalla. Siinä perusjoukko jaetaan ositteisiin luokka-asteen ja sukupuolen mukaan. Sen jälkeen jokaisesta ositteesta valitaan tasaisella kiintiöinnillä yhtä monta tilastoyksikköä. Tämä on sallittu keino, koska ositteet ovat suurin piirtein samansuuruisia. (mts. 37-38). Otosta valittaessa on toimittu kolmen tärkeän periaatteen (mts. 41) mukaisesti: Kaikilla perusjoukon yksiköillä on mahdollisuus päästä otokseen. Kaikki tilastoyksiköt kuuluvat tutkittavaan perusjoukkoon. Tilastoyksiköt on valittu arpoen. Muutaman perusjoukon yksikön jouduin karsimaan jo ennen ositettua otantaa, koska sarjakuvan täytön suhteen annettuja ohjeita ei ollut noudatettu. Näissä tapauksissa karsintaperuste oli sukupuolen merkitsemättä jättäminen.

Vertailtavien ryhmien koodit ovat 3P, 3T, 6P, 6T, 9P ja 9T, missä luku ilmaisee luokka-asteen ja kirjain sukupuolen. Jokaisessa ryhmässä on 24 oppilasta. Näin ollen yhdessä ikäryhmässä on 2x24 eli 48 oppilasta. Samaa sukupuolta olevia on 3x24 eli 72 oppilasta. Koko informanttijoukon lukumäärä on 144 oppilasta.

Käsite *linja* muodostettiin tätä tutkimusta varten. Se tarkoittaa käyrää, joka muodostuisi koordinaatistoon, kun x-akselille sijoitettaisiin luokka-asteet ja y-akselille tarkkailtavan muuttujan, esim. verbisanemäärän, arvot. *Linja on nouseva* tarkoittaa, että 3-luokkalaisten arvo on alhaisin ja 9-luokkalaisten korkein, eli käyrän kulmakerroin on jatkuvasti positiivinen. *Linja on laskeva* tarkoittaa päinvastaista: 3-luokkalaisten saavat suurimman arvon. Jos termiä *linja* käytetään jommankumman sukupuoliryhmän sisäiseen luokka-asteiden vertailuun, se mainitaan: ***poikien linja on nouseva***. Jos lauseessa esiintyy pelkkä *linja*, kyse on aina koko ikäryhmien vertailusta. *Linja 7-6-11* tarkoittaa tietyn tilaston pohjalta tehdyn luokka-astevertailun arvoja siten, että ensimmäinen arvo on kolmasluokkalaisten, toinen kuudesluokkalaisten ja viimeinen yhdeksäsluokkalaisten.

Ikäluokkien välisessä vertailussa käytettävä ilmaus *suurempi ero on 3. ja 6. luokan välillä* tarkoittaa sitä, että 3. ja 6. luokan arvojen välillä on suurempi ero kuin 6. ja 9. luokan välillä.

Formaalisten operaatioiden kaudelle ominaisesta ajattelusta käytetään ilmausta *formaali ajattelu*. Toinen käsite, jota käytetään, on *abstrakti ajattelu*, silloin kuin se on sopivampi käsite.

Verbiesiintymien määrän perusteella ei voi tehdä tulkintoja monisanaisuudesta. Siksi on käytettävä termejä *runsasverbisyys* ja *vähäverbisyys*.

Tummennettua tekstiä on käytetty otsikoiden lisäksi selkeyden vuoksi luvussa 6.1 ja joissakin taulukoissa. Luvun 5 otsikko voisi olla *Kertomuksen mielikuvituksellisuus*, jos se mahtuisi yhdelle riville.

Useimmat tilastot on luotu tekemällä havaintoja puhekuplien sisällöistä. Jos puhekuplatila on ylitetty eli haluttu teksti ei ole aivan mahtunut ruutuun, olen huomioinut koko tekstin. Otsikkoruutua käsittelen sille erikseen varatuissa luvuissa 4.1 ja 5.4 sekä kerran osana muuta analyysia eli luvussa 5.3. Muissa luvuissa esitetyissä tilastoissa ja analyyseissä otsikon tekstiä ei ole huomioitu.

Jotkut oppilaat ovat piirtäneet ruutuihin jotakin. Esimerkiksi yhdellä oppilaalla esiintyy pienen pieni etana. Tätä eikä muitakaan piirroksia ole huomioitu, sillä kuvittaminen ei kuulunut ohjeisiin. Samalla perusteella kuviin piirrettyjä efektejä eikä kirjoitettuja ääniefektejä (*töms töms*) ole huomioitu.

Valitsin tarkkailtavaksi sanaluokaksi verbit. Koska verbit taipuvat sekä nominaalimuodoissa, persoonamuodoissa, aikamuodoissa että tapaluokissa, niiden taivutusmuotojen käytöstä voidaan saada paljon informaatiota. Verbien käyttö kertoo myös lauseiden ja lauseenvastikkeiden määrästä toisin kuin vaikkapa substantiivit. Verbisanaston laatu ei kerro mitään muiden sanaluokkien käytöstä.

Tarkkailemalla valmiita sarjakuvia ei täysin voida tietää, millaisia aihemaailmoita informanttien mielessä on liikkunut. Jos esimerkiksi tapahtumaympäristö ei käy ilmi, jokin yksinkertaiselta ja mielikuvituksettomalta vaikuttava tarina saattaa tapahtua vaikka maan ytimessä. Tutkija ei voi täysin selvittää oppilaiden ajatusprosesseja, sillä sarjakuvan tekstit antavat niistä vain viitteitä.

Mielestäni sarjakuva-aineistolla on monia etuja tavalliseen kirjoitelma-aineistoon nähden:

1. Lasten täyttämää sarjakuva-aineistoa ei ole juuri tutkittu. Sarjakuvan perusteella kirjoitettuja kertomuksia on sen sijaan tutkittu (Sarmavuori 1982a: 125). Samoin kirjoitelma-aineistoja on tutkittu jo hyvin paljon.
2. Kirjoitelmateksteistä tulisi todennäköisesti hyvin eripituisia, mikä vaikuttaisi moniin tämän tutkimuksen tilastoihin hämäävästi ja saattaisi johtaa siihen, etteivät kaikki ehtisi tekemään ainettaan valmiiksi määrättyssä ajassa. Sarjakuvan täyttämiseen riitti kaikille ohjeissa määrätty 50 minuuttia.
3. Sarjakuvan uskosi motivoivan, sillä sarjakuvat ovat monissa tutkimuksissa osoittautuneet kouluikäisten lempilukemistoksi (ks. luku 2.4). Poikien keskimääräinen motivaatiotaso voi nousta vähintäänkin tyttöjen tason tasalle. Normaalistihan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainehan kiinnostaa poikia vähemmän kuin tyttöjä (ks. luku 2.2.3).
4. Sarjakuva saattaa kannustaa kouluikäisiä melko rikkaaseen kielenkäyttöön, koska sen dialogissa nuoret voivat käyttää omaa puhekieltään toisin kuin kirjoitelmissa tavallisesti.
5. Sarjakuva lienee kirjoitelmaa helpompi tuottotehtävä myös kolmasluokkalaisille, koska vuoropuhelu lienee arkielämässä hänelle itselleen luonnollisempi kielenkäytön muoto kuin monologi.
6. Sarjakuvan täydentäminen on avoin kielenkäyttötilanne, joka kannustaa luovaan ajatteluun.

Tämän tutkimuksen aineiston sarjakuvasta on pyritty tekemään sellainen, ettei se ohjaa aihevalintaa eikä suosi kumpaakaan sukupuolta erityisesti: nukkeleikki tai avaruussota sarjakuvan kuvien aiheena tukisi kenties toisen sukupuolen mieltymyksiä. Jokaiselle luokkasteelle ja oppilaalle jaettiin täsmälleen sama sarjakuva, jotta tilastot olisivat vertailukelpoisia.

Sarjakuvassa on kahdeksan kuvaa, joissa on yhteensä yksitoista puhekuplaa ja yksi otsikkoruutu.

Ruuduissa ei tapahdu kuvien perusteella juuri mitään. Vaikuttaa siltä, että porkkanan näköinen hahmo keskustelee ihmismäisen, nuorekkaan oloisen hahmon kanssa. Kuudennessa ja kahdeksannessa ruudussa näkyy näiden hahmojen lisäksi myös miespuoliselta vaikuttava vanhus.

Käytän hahmoista nimityksiä porkkana(hahmo), poika ja ukko, sillä lähes jokainen informantti on tulkinut ihmismäiset hahmot maskuliinisiksi. Hahmot saivat osakseen myös mm. tyttö-, äiti-, lohikäärme-, mummo-, tomaatti- ja lanttu-tulkintoja.

Se, että ihmismäiset hahmot on tässä aineistossa yleisemmin mielletty maskuliinisiksi, saattaa tukea poikien kirjoittamistyötä: onhan osoitettu, että kiinnostavat aiheet tai aiheet josta tietävät, tukevat mielikuvitusta ja kirjoitustyötä. Tyttömäiset hahmot olisivat saattaneet auttaa 3-luokkalaisia tyttöjä, jotka ovat vielä konkreettisten operaatioiden kaudella, laajentamaan tarinoidensa aihepiiriä vaikkapa meikkaamisen ongelmiin tai vaatekauppoihin. Porkkanahahmo saattaa herättää huomiota; hahmon hyödyntämistä repliikkien sisältöjen keksimisessä tutkitaan tässä tutkimuksessa.

Hahmot on piirretty pilakuvatyyllillä, sillä mitä pilapiirrosmaisemmat kasvot ovat, sitä yleispätevämmät ne ovat. Niihin on helpompi samaistua ja ne tukevat kykyä hahmottaa olennainen ja ymmärtää. (McCloud 1994: 30-31, 36; Ylönen 1995: 26).

Ensimmäinen pilottitutkimus vaikutti ratkaisevasti siihen, että tätä tutkimusta varten luotiin uusi hahmogalleria ja sarjakuvamaailma: Viivi ja Wagner hahmoina yhdenmukaistivat oppilaiden ajattelua. Heidät asetettiin käyttäytymään sen mukaan, kuin heidän on tunnettu Juba Tuomolan sarjakuvassa käyttäytyvän. Uudessa sarjakuvassa tällaista tunnettuuden vaaraa ei ole.

8-ruutuinen sarjakuva oletettiin sopivan mittaiseksi: se on tarpeeksi lyhyt, jotta oppilaat ehtivät täyttämään sen oppitunnin aikana. Oletus osui oikeaan, sillä yhdenkään oppilaan työ ei jäänyt kesken.

Useimmiten kirjoitustehtävä yhdenmukaistaa sanastoa ja sanojen esiintymistaajuudet vääristyvät normaaliin viestintätilanteeseen verrattuna (luku 2.1.4). Luumi (1989: 24) korostaa, että valittaessa kuvaa kertomukseen tulisi pyrkiä siihen, ettei kahlehti lukijan mielikuvitusta yhteen mielikuvaan mutta antaa silti sopivasti virikkeitä mielikuvitukselle. Pyrin niukkailmeisellä sarjakuvalla viestintätilanteeseen, jossa ajattelua ei ohjailta liikaa. Huomionarvoista on se, että ympäristön lisäksi oppilaiden luomistyöhön vaikuttaa sarjakuva

tekstilajina. Sarjakuvan suosion (ks. luku 2.4) vuoksi useimmilla oppilailla lienee sarjakuvien suhteen kirjallista kompetenssia ja odotushorisonttiin liittyvä käsitys sarjakuvalla tyypillisestä kielestä. Sarjakuva tekstilajina ohjaa sanaston käyttöä siinä missä saarnateksti, uutisteksti tai onnitellulaulu, joskaan ei välttämättä aivan yhtä paljoa. Perusteeni sarjakuvan kuvien niukkailmeisyydelle ovat seuraavassa asetelmassa.

1. Niukkailmeinen kuvitus antaa hieman tukea ajattelulle mutta jättää aiheen ja tarinan keksimisen oppilaan mielikuvituksen varaan. Ensimmäisen pilottitutkimuksen runsasilmeiset kuvat johtivat oppilaat liian usein vain kommentoimaan näkyvää. Tällöin juonen ja kokonaisidean suunnittelu jäi taka-alalle: *Hieno puu!; Katso, minä uin!*
2. Paitsi että runsasilmeinen kuvitus ohjaisi ajattelua, se myös korostaisi tiettyjen harvinaisten verbien osuutta kaikista esiintymistä.
3. Niukkailmeinen kuvitus ei erottele oppilaita sen mukaan, millaista erikoissanastoa he hallitsevat. Tietokoneita harrastavat oppilaat keksisivät tietokoneen ääreen istutetuille hahmoille keskimääräistä helpommin repliikkejä, kun taas hevosta satuloivien ja kengittävien hahmojen puhekuplat saattaisivat jäädä tyhjemmiksi.

2.7. Hypoteesit

Hypoteesit luvun 2.1. perusteella ovat seuraavat.

Mitä korkeamman korkeamman luokka-asteen oppilaasta on kysymys, sitä enemmän hänen tuotoksessaan on havaittavissa johdonmukaisuutta, sanavaraston ja asiasisällön rikkautta, kuvittelukykyä, suunnittelua, kokonaisidean keksimistä ja abstrakteja käsitteitä.

3-luokkalaiset ovat vielä konkreettisten operaatioiden kaudella, joten lienee syytä olettaa, että 3. ja 6. luokan välillä on suurempi muutos kuin 6. ja 9. luokan välillä, kun tarkastellaan formaalille ajattelulle tyypillisiä piirteitä kuten logiikka, kuvittelu ja luovuus.

Ryhmiensisäiset erot saattavat olla suuria, sillä jokainen kehittyy yksilöllistä vauhtia. Tämä voi näkyä kaikissa tilastoissa. 9-luokkalaisten joukosta voi löytyä oppilaita, jotka ovat 6-luokkalaisia jäljessä kognitiivisessa kehityksessä. Tämä voi näkyä mm. siinä, että osa 9-luokkalaisista tuottaa kertomuksia, joista puuttuu järkevä kokonaisidea, siinä missä osalla 6-luokkalaisista sellainen on.

Tytöt lienevät verbaalisesti lahjakkaampia, mikä antanee etua tuotettaessa sarjakuvan repliikkejä. Verbaalinen lahjakkuus ei välttämättä tarkoita suurta sanavarastoa – sen suhteenhan kysymys on pääasiassa muistista. Sen sijaan verbaalinen lahjakkuus saattaa näkyä taitona taivuttaa ja yhdistää sanoja monin tavoin eli sanamuotojen ja lauserakenteiden monipuolisuutena.

Oletetaan, että tytöt ovat poikia edellä käyttämänsä verbisanaston laajuudessa ja kieliopin taitavamman hallinnan vuoksi myös modusten, tempusten ja nominaalimuotojen monipuolisessa

käytössä. Pojilla toistoa esiintyy vähemmän ja sikäli TTR-arvot saattavat olla korkeampia kuin tytöillä. Pojat käyttänevät enemmän yleisestä tyylistä poikkeavia ilmauksia. Sellaisiksi ilmauksiksi valitsen selvästi yleiskielestä poikkeavat, esimerkiksi nuorisoslangiin kuuluvat verbilekseemit.

Tekstit lienevät tytöillä sidosteisempia eli sitä myöten kertomuksetkin lienevät koherentimpia. Tekstit lienevät myös merkityksiltään rikkaampia, eli tyttöjen sarjakuvat sisältänevät laajemman kirjon erilaisia aiheita esimerkiksi kuvallisen informaation ulkopuolelta. Koska tyttöjen on havaittu kirjoittavan pidempiä lauseita ja heidän kieliopin hallintansa on parempaa, he tuottanevat poikia enemmän verbiketjuja ja käyttävat enemmän lauseenvastikkeita.

Seikkailukeskeisinä pojat saattavat pärjätä tilastoissa, joissa tutkitaan mielikuvitusta sarjakuvan aiheen keksimisessä, jos tytöt käyttävät arkeen sekä ihmissuhteisiin liittyvää sanastoa. Tyttöjen eduksi lasketaan heidän formaalin ja abstraktin ajattelun aiempi kehitys sekä motivoituneisuus oppiainetta kohtaan.

Tarkastelun kohteeksi asetetaan myös 9-luokkalaisten murrosiästä johtuvat mahdolliset motivaatio-ongelmat. Tosin tutkija on itse pannut merkille opettajavuosinaan, että varsinkin tytöt tuntuvat 9:nnellä luokalla jo selvästi rauhallisemmilta ja tasaisemmilta kuin 6:nnellä. Murrosikä on keskiverrolla 6-luokkalaisella tytöllä jo alkanut, ja nykyään ulkonäköä arvostavan nuorisokulttuurin paineet saattavat sysätä alle kymmenvuotiaatkin tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiksi heijastuvien itsetunto-ongelmien äärelle. Tätä kokemustaustaa vasten arvioin, että 9. luokan tytöillä motivaatio-ongelmia ei enää juuri näy. Kokemukseni perusteella poikien murrosiän keskeisin luokka-aste on ehkä kahdeksas. Näin ollen poikien motivaatio-ongelmat ilmenevät todennäköisimmin 9. luokkalaisten tuotoksissa.

Olla-verbi on lähes varmuudella yleisin kaikissa tutkittavissa ryhmissä. *Voida*-verbin ja muidenkin apuverbeinä toimivien verbien määrä lienee suurempi korkeamman luokka-asteen oppilailla.

TTR-arvojen keskiarvo lienee suurin 9. luokan oppilailla. Tarkkailemisen arvoista on se, kasvaako toisto verbisanemäärän kasvaessa: saattaa olla, ettei suuri verbisanemäärä takaa suurta verbilekseemimäärää ja näin ollen suurta TTR-arvoa.

Aktiivisen sanavaraston laajuus kasvaa iän myötä. Tämä näkynee tilastoissa selvästi. Vanhemman oppilaan käyttämä verbisanasto lienee sane- ja lekseemimääriltään laajempi ja muotovalikoimaltaan monipuolisempi kuin nuoremmilla. Mm. preesensistä poikkeavien aikamuotojen käyttö on yksi osoitus formaalimmasta ajattelusta: aikasiirtymien hallinnasta. Erilaisia moduksia vanhempi oppilas käyttää monipuolisemmin - kuten myös nominaalimuotoja.

Hypoteesit lukujen 2.2, 2.3. ja 2.4. perusteella ovat seuraavat.

Sarjakuva ilmiönä kiinnostanee keskivertoa otoksen poikaa, mikä saattaa parantaa heidän tuotoksiaan suhteessa tavallisiin kirjoitelmiin mutta ei tuskin suhteessa tyttöihin: myös tyttöjä sarjakuvat kiinnostavat, ja heidän vahvasta lukuharrastuksestaan lienee vähintään yhtä paljon hyötyä kuin poikien sarjakuvainnostuksesta. Samoin tytöt ovat kenties saaneet enemmän dialogitreeniä (ks. luku 2.2.2), tosin kaikilla sitä lienee kertynyt jo runsaasti kymmenen ensimmäisen ikävuoden aikana. Mielestäni sarjakuva ei ole epäreilu valinta poikien hyväksi.

Koska tytöt lukevat huomattavasti enemmän kuin pojat, he ymmärtävät lukemaansakin paremmin. Toisaalta sarjakuvan kohdalla näin ei välttämättä ole, sillä pojat lukevat sarjakuvia tyttöjä enemmän. Repliikitön sarjakuva vaatii kuvanlukutaitoa, ei kirjoitetun tekstin ymmärtämistaitoa.

Tämän tutkimusaineiston sarjakuvassa kuvissa ei ole paljoa informaatiota eikä tekstiäkään ole valmiina. Näin ollen oppilas voi tehdä tekstistäkin erittäin niukkailmeistä, jolloin kenties kuvien väliset muutokset, joskin pienet, korostuvat. Otaksun silti, että oppilaiden täyttämistä sarjakuvista syntyy sanapainotteisia, sillä tapahtumia kuvissa on vähän mutta kupla- eli keskustelutilaa runsaasti.

Karikatyyrit helpottanevat samaistumista ja motivoivat puhekuplien täyttämässä.

Kuvien välisiä ajallisia tai paikallisia muutoksia tuskin kovin paljoa keksitään. Todennäköisemmin valtaosa oppilaasta lukiessaan koherenssia kuvien välille ja sikäli vain yhden episodin, sillä kuvat ovat niin samankaltaisia. Vanhempien oppilaiden sarjakuviin syntyyneen enemmän ajallisia ja paikallisia hyppäyksiä ja ”suoraan asiaan” –aloitusrepliikkejä.

Mitä vanhemmasta oppilaasta on kysymys, sitä parempi kuvittelukyky hänellä on ja sitä paremmin hän pystyy luomaan loogisen kertomuksen. Nuoremmat tyytynevät useammin kommentoimaan näkyvää ja tukeutumaan aihevalinnoissaan välittömään kouluympäristöön. Vanhemmilla oppilailta on myös useammin selkeä ongelma, idea, juonellinen kokonaisrakenne, kun nuoremmilla vaiheittainen suunnittelu näkyy idean puuttumisena ja irrallisina toimintajaksoina. Tilastoja voi sekoittaa se, että osan 9-luokkalaisista motivaatiotaso saattaa olla alhainen.

Koska sarjakuvan kuvallinen informaatio on pyritty tekemään sen verran yksinkertaiseksi, että lukijan on mahdollista kuvitella tapahtumat niin arkiseen ympäristöön kuin hän haluaa, oletan, että jokaisen oppilaan kirjallinen kompetenssi riittää sarjakuvan kuvallisen informaation ymmärtämiseen ja sitä kautta tekstin tuottamiseen.

Hypoteesit lukujen 2.5. ja 2.6. perusteella ovat seuraavat.

9-luokkalaisen voidaan olettaa olevan 6-luokkalaista selvästi taitavampi, mitä tulee kielenkäytön rikkauteen ja sopivuuteen.

Sarjakuvan yhden hahmon porkkanamaisuuteen puututaan useimmissa sarjakuvissa.

Kaikki hypoteesit voidaan tiivistää luetteloksi siten, että perusteet hypoteeseille jätetään pois ja hypoteesit jaotellaan siten, että ensin esitetään luokka-astevertailun, sitten sukupuolivertailun ja lopuksi yleiset hypoteesit.

- korkeamman luokka-asteen keskiverto-oppilaalla:
 - o verbisanasto on laajempi ja monipuolisempi
 - o apuverbeinä toimivia ja abstrakteja verbejä on enemmän
 - o tempusten, modusten ja nominaalimuotojen käyttö on monipuolisempaa
 - o abstrakteja käsitteitä on enemmän
 - o muodostuu loogisempi, koherentimpi kertomus
 - o muodostuu todennäköisemmin kertomus, jossa on kokonaisidea
 - o mielikuvituksen käyttö on monipuolisempaa – nuoremmat tyytyvät useammin kommentoimaan näkyvää ja tukeutumaan välittömään kouluympäristöön
 - o suoraan asiaan –aloitusreplikkejä on enemmän – nuoremmilla on taasen hahmojen esittelyä enemmän
- 3- ja 6-luokan välillä on suurempi muutos kuin 6. ja 9. luokan välillä kertomuksen loogisuudessa ja mielikuvituksessa
- yksilötasolla osa korkeamman luokka-asteen oppilasta ovat nuorempiaan jäljessä useassa tilastossa, esimerkiksi kertomuksen loogisuutta tutkittaessa
- tyttöillä on enemmän verbiesiintymiä kuin pojilla
- poikien TTR-arvot saattavat olla tyttöjäkin paremmat
- runsassanaisilla toistoa saattaa esiintyä enemmän, jolloin TTR-arvo tippuu
- tytöt käyttävät monipuolisemmin erilaisia verbimuotoja (tempukset, modukset, nominaalimuodot) – myös verbiketjuja ja lauseenvastikkeita
- tyttöjen kertomukset ovat koherentimpia eli kuplien välillä on vahvempaa sidosteisuutta kuin pojilla
- pojat saattavat olla tasapäisiä tyttöjen kanssa, kun vertaillaan aihevalintojen mielikuvituksellisuutta – kuitenkin todennäköisemmin tytöt keksivät useammin aiheita kuvan ulkopuolelta
- pojat käyttänevät enemmän yleiskielestä poikkeavia verbejä

- *olla*-verbi on lähes varmasti yleisin verbi kaikissa ryhmissä
- sarjakuvista tulee sanapainotteisia
- kuvien välisiä ajallisia tai paikallisia muutoksia on harvassa
- useimmissa kertomuksissa on vain yksi episodi
- porkkanamaisuuteen puututaan lähes kaikissa sarjakuvissa
- ryhmiensisäiset erot saattavat olla suuria kaikissa tilastoissa, ainakin verbisanaston laajuutta mittaavissa tilastoissa
- sarjakuvan täyttäminen motivoi poikia ja tasoittaa tilastoja, siinä missä tyttöjen lukuharrastus tekisi niitä epätasaisemmiksi
- motivaatio-ongelmat saattavat näkyä tilastoissa 9. luokan poikien ja 6. luokan tyttöjen kohdalla

3. VERBISANASTON MONIPUOLISUUS

Tässä luvussa analysoidaan oppilaiden käyttämän verbisanaston laajuutta ja monipuolisuutta. Huomion keskipisteessä on monipuolisuus. Monipuolisuutta tutkitaan sekä lekseemitasolla (erilaisten verbilekseemien käyttö) että muototasolla (erilaisten verbimuotojen – nominaalimuotojen, tempusten, modusten ja pääluokkien käyttö), sillä kumpikaan tarkastelu ei anna yksinään riittävää kuvaa verbisanaston monipuolisuudesta: Oppilaalla voi olla runsaasti eri verbilekseemejä käytössä mutta verbit voivat olla muodoiltaan toistuvia, tai sitten oppilas käyttää runsain määrin erilaisia verbimuotoja mutta vain muutamia verbilekseemejä. Verbien lisäksi analysoidaan hieman oppilaan muuta sanastoa (ks. luku 3.4).

Verbien analysointi on tehty seuraavia periaatteita noudattaen:

1. Kielivirheet ja puhekieliset mutta selkeästi tiettyyn lekseemiin viittavat sananmuodot on korjattu, jotta tilastot pysyvät järkevinä. Osassa tapauksista oikea muoto on päätelty saneen ympäristöstä, kuten alla olevan listan neljässä viimeisessä tapauksessa:

Eihän me ihmisetkään voida. (-> emme voi)

Ohase. (-> onhan se)

Mentäiskö kysyy neuvoa. (-> menisimmekö kysymään neuvoa)

Joudumme ylittää suon! (-> ylittämään)

Alkoi kiinnostaan (-> kiinnostaa)

Me piiloo! (-> mene piiloon)

Lähe meneen! (-> lähde menemään)

en teidä (-> en tiedä)

Tieksä pitäis tehdä yks esitelmä loppuun (-> tiedätkö pitäisi tehdä..)

Mennän laboratoriasa. (-> mennään laboratorioon)

Olemme tehty työmme huonosti. (-> olemme tehneet..)

Enkö me saa ollenkaan palkkaa? (-> emmekö me..)

Siinähan te olet. (-> siinähan te olette)

2. Monin tutkimuksin on osoitettu, että opettajat arvioivat oppilaita puhetyylin perusteella: niitä, jotka puhuvat normien mukaisesti, arvioidaan myönteisemmin (Kalaja 1999: 55). Tässä tutkimuksessa ei ole tällaisen epätasapuolisen arvioinnin ongelmaa. Puhekieli on aivan yhtä hyvää ja oikeaa kieltä kuin yleiskielikin, toki murteelliset muodot on tulkittu yleiskielisten verbien muodoiksi, mikäli selvä yhteys tunnustetaan.
3. Verbimuotoja, jotka eivät ole murteelliseen muotoon muutettuja (*tarttee, tuun*) vaan eivät ole tunnustettavissa toisen lekseemin puhekieliseksi versioiksi, käsitellään itsenäisinä lekseemienä (*tunettaa, angstata*). Monet nuorisoslangin sanat on johdettu muista kielistä

eikä niitä voi käsitellä niiden suomenkielisten synonyymien tai lähimerkityksisten sanojen muotoina. Tällöinhän myöskin *kuiskata* ja *supista* olisivat saman verbin eri muotoja.

4. *Vilja/va* –tyyppiset sanat ovat substantiivipohjaisia adjektiiveja, *nukku/va* –tyyppiset sanat ovat verbipohjaisia ja siksi verbin partisiippimuotoja (Leino 1991: 87). Verbien infiniittiset muodot eli nominaalimuodot ovat mukana analyysissa. Ne luetaan verbin taivutusmuodoiksi, koska ne voivat saada määritteekseen objektin (Leino 1991: 71).
5. Menneen ajan liittomuodon *olla*-apuverbi on laskettu omaksi verbikseen laskettaessa nominaalimuotojen osuutta oppilaan kaikista verbiesiintymistä (taulukko 44). Jos *olla*-apuverbiä ei huomioitaisi, nominaalimuotojen osuuden arvo kasvaisi todellista suuremmaksi: ei voida väittää, että nominaalimuotojen osuus oppilaan verbisaneista on 100%, kun esiintymät ovat *olen juossut* ja *olimme toivoneet*. Meneen ajan liittomuodon *olla*-apuverbi on laskettu omaksi verbikseen myös taulukoissa 5 ja 6. Muissa verbitilastoissa menneen ajan liittomuodon *olla*-apuverbiä ei ole huomioitu, sillä jos jokainen liittomuodon *olla*-verbi laskettaisiin tilastoihin, voitaisiin pelkkää perfektiiä aikamuotona käyttävän oppilaan kohdalla todeta, että verbisanastosta jopa puolet on *olla*-verbejä, vaikka perfektien partisiippimuodot olisivatkin kaikki eri verbejä ja verbisanasto olisi sikäli hyvin monipuolinen. Liittomuoto *olen juossut* kertoo juoksemisesta, ja muihin tilastoihin kuin 5, 6 ja 44 se on tilastoitu ainoastaan *juosta*-lekseemiksi. *Olla*-verbin runsas käyttö muissa yhteyksissä kuin menneen ajan liittomuodoissa kertoo verbisanaston käytön yksipuolisuudesta: *Kuka olet? Minä olen Jussi. Ootko mun kaa? Olet kiva*.
6. *Camoon* (come on = tule / mennään) ja *STFU* (shut the fuck up = naama umpeen, shut = sulkea) sisältävät englanninkielisen verbin. Ne eivät ole millään muotoa suomen kieltä, joten en laske niitä verbitilastoihin. Suomen kieleen taipuneet lainasanat toki luetaan tilastoitaviin verbeihin.
7. Kielteistä *ei*-apuverbiä ei ole laskettu erilliseksi verbiksi. *En juokse* on tulkittu verbiksi *juosta*.

3.1 Runsasverbisyys

Monisanaisuus ei ole tutkimukseni keskipiste. Saarela (1997: 184) osoittaa, että sanemäärä ei ole hyvä tekstin arvioinnin mittari, sillä suuri sanemäärä ei takaa sitä, että lauseet olisivat semanttisesti tai syntaktisesti sujuvia. Suuren sanemäärän taustalla voi olla runsaasti toistoa. Sanemäärä ei ole analyysin keskiössä senkään vuoksi, että sarjakuvassa vähäsanaisuus voi olla

tyylikeino. Hyvä sarjakuvakieli ei välttämättä vaadi verbejä: komentoon *Ulos!* voisi toinen hahmo huudahtaa *Miksi?*, jolloin korjattu komento saattaisi kuulua *Ulos ja niin pitkälle kuin mahdollista ja vielä siitäkin eteenpäin, pippurin kasvumaitakin kauemmas.*

Vielä tärkeämpi huomio on se, että vaikka oppilas on verbisanastonsa käytön perusteella monisanainen, hän ei välttämättä ole sitä. Saattaa olla, että muiden sanaluokkien sanoja on hyvin niukalti. Sen sijaan lauseiden määrästä voi vetää johtopäätöksiä, sillä suuri osa oppilaiden käyttämistä verbeistä toimii predikaatteina. On korrektimpaa käyttää termien monisanaisuus ja vähäsanaisuus asemesta termejä runsasverbisyys ja vähäverbisyys. Monisanaisuudesta antaa jotain osviittaa luvun 5.2 lopuksi esitetty johtopäätös.

TAULUKKO 5. Verbisaneita yhteensä (kpl).

A = muut verbisaneet

B = *olla*-verbisaneet menneen ajan liittomuotojen apuverbinä

	A	B	YHT.
3P	230	6	236
3T	366	12	378
6P	368	23	391
6T	430	27	457
9P	353	15	368
9T	574	36	610
3.lk	596	18	614
6.lk	798	50	848
9.lk	927	51	978
P	951	44	995
T	1370	75	1445

TAULUKKO 6. Verbisaneita yhteensä (kpl) oppilasta kohden.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	9,83	16,29	15,33	13,82
T	15,75	19,04	25,42	20,07
Yht.	12,79	17,67	20,38	

Linja on nouseva. Suurempi ero on 3. ja 6. luokan välillä. Tyttöillä verbisaneita on huomattavasti poikia enemmän – joka ikäluokassa. Pääluvun 3 alussa esitettyjen periaatteiden viidennen pykälän mukaisesti preteritin *olla*-apuverbit jätetään useimmissa tilastoissa pois laskuista.

TAULUKKO 7. Verbisaneita (kpl) oppilasta kohden, kun preteritin *olla*-apuverbejä ei ole laskettu.

	3. lk	6. lk	9. lk	kaikki
P	9,58	15,33	14,71	13,21
T	15,25	17,92	23,92	19,03
Yht.	12,42	16,63	19,32	

Linja on tasaisesti nouseva. Ero on pienimmillään 6. luokalla. Poikien arvot eivät muodosta nousevaa linjaa, sillä 6-luokkalaisten arvo on suurempi kuin 9-luokkalaisten. Onko kysymys 9-luokkalaisten matalasta vai 6-luokkalaisten korkeasta arvosta, vai molemmista? 3-luokkalaisten poikien verbisanemäärä on samanikäisten tyttöjen määrästä 62,84 %. 9. luokalla osuus on lähes vastaava: 61,50 %. 6. luokalla osuus on 85,58 %. Tämän perusteella näyttäisi siltä, että 9. luokan poikien arvossa ei ole mitään kummallista, ainakaan suhteessa tyttöihin. 6. luokan poikien arvon suuruus pantakoon tässä vaiheessa merkille ja tarkasteltakoon jatkossa sitä, onko heidän arvonsa 9-luokkalaisia poikia korkeampia myös muissa tilastoissa. Toisaalta 6. luokan tytöt saattavat tässä kohden olla alisuorittajia.

Tytöt voittavat sukupuolivertailun ylivoimaisesti. Ero on pienin juuri 6. luokalla. Jopa 9. luokan poikien verbisanemäärä on pienempi kuin 3. luokan tyttöjen.

3. luokan pojilla verbisaneita on keskimäärin vain noin yhdeksän. Se on erittäin vähän, sillä puhekuplia sarjakuvassa on yksitoista. Yhdeksännen luokan tytöillä verbisaneita on keskimäärin noin 24, mikä onkin noin 2,5-kertainen määrä kolmannen luokan poikiin verrattuna.

Kiinnostava kysymys onkin, miksi tytöillä on paljon enemmän verbejä. Kysymys ei välttämättä ole eroista kielitaidossa. Ensimmäinen oletus voisi olla se, että suuri määrä johtuu toistosta: tiettyjä yleisiä verbejä, kuten *olla*-verbiä, toistetaan. Toinen syy saattaa olla verbiketjujen, apuverbien ja nominaalimuotojen runsas käyttö. Kysymys voi olla myös poikien laiskuudesta, vaikka tehtävänannossa ja tehtävän aikana tuli valvojan painottaa huolellista ja kunnollista työntekoa. Neljäs vaihtoehto on se, että tytöt ovat poikia aktiivisempia lauseenmuodostajia.

Eräs ennakko-oletuksista oli, että ryhmiensisäiset erot saattavat olla suuria. Taulukot 8 ja 9 osoittavat oletuksen paikkansapitävyyden.

TAULUKKO 8. Verbisanemäärien keskiarvo ja hajonta eri ryhmissä.

	sanemäärä	keskiarvo
3P	5-14	9,58
3T	8-26	15,25
6P	5-25	15,33
6T	5-46	17,92
9P	4-31	14,71
9T	14-40	23,92

TAULUKKO 9. Sarjakuvien (kpl) luokittelu verbisanemäärän mukaan.

	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45
3P	1	14	9						
3T		4	9	7	4				
6P	1	4	6	9	4				
6T	1	3	6	9	3			1	1
9P	2	5	8	4	2	2	1		
9T			2	7	5	6	3	1	

Valtaosa 3-luokkalaisista pojista on sijoittuu taulukossa väliin 6-10 verbisanetta. Toinen merkittävä havainto on 9-luokkalaisten tyttöjen verbisanemäärät: heillä ei ole lainkaan alle 11 verbisaneen sarjakuvia eikä alle 16 verbisaneen sarjakuvia ole kuin kahdella (muissa ryhmissä vähintään kymmenellä) ja yli 26 verbisaneen sarjakuviakin on 10. Muissa ryhmissä alle 11 verbisaneen sarjakuvia on useita eikä yli 26 verbisaneen sarjakuvia löydy kuin korkeintaan muutama.

3.2. Verbilekseemistön monipuolisuus

Tämä luku antanee vastauksia taulukon 7 jälkeen esitetyille arveluille: Onko tyttöjen verbisanemäärä seurausta tiettyjen verbien toistosta? Onko syynä verbiketjujen, apuverbien ja nominaalimuotojen runsas käyttö? Ovatko pojat tehneet tehtävän laiskasti?

TAULUKKO 10. Verbilekseemimäärien keskiarvo ja hajonta eri ryhmissä.

	hajonta	keskiarvo
3P	2-9	5,83
3T	4-14	8,21
6P	1-16	8,72
6T	1-25	10,29
9P	3-21	10,13
9T	8-22	15,13

TAULUKKO 11. Sarjakuvien (kpl) luokittelu verbilekseemimäärän mukaan.

	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40
3P	9	15						
3T	4	14	6					
6P	4	15	4	1				
6T	4	8	10	1	1			
9P	4	10	7	1	2			
9T		2	13	4	5			

Verbilekseemimäärien keskiarvojen linja on nouseva, molemmissa sukupuoliryhmissäkin. Tyttöjen keskiarvot ovat joka luokka-asteella suurempia kuin pojilla. 9-luokkalaisen tytön verbilekseemimäärä on keskimäärin yli viisitoista kappaletta, mikä on noin viisi enemmän kuin muilla ryhmillä. Ero on merkittävä. Alle 11 verbilekseemin oppilaita on 9. luokan tytöissä vain kaksi, kun muissa ryhmissä niitä on vähintään kaksitoista kussakin. 3-luokkalaisilla pojilla on lekseemejä vähiten. Heistä jokaisella on alle 10 verbilekseemiä.

Eniten verbilekseemejä ja –saneita oli 6-luokkalaisella tytöllä (25/46). 25 erilaista verbilekseemiä 11 kuplassa on jo saavutus. Vähiten verbisaneita oli 9-luokkalaisella pojalla (3/4) ja verbilekseemejä 6-luokkalaisella tytöllä (1/5) ja pojalla (1/17). Neljä verbisanetta 11 puhekuplassa on sekin saavutus.

3.2.1. Oppilaan yleisimpien verbien osuus

TAULUKKO 12. Aineiston yleisimmät verbit (kpl).

3P: *olla* 83, *tehdä* 13, *mennä* 13, *tulla* 12, *tietää/luulla* 7

3T: *olla* 122, *mennä* 25, *tulla* 23, *tietää* 19, *tehdä* 16

6P: *olla* 121, *syödä* 12, *tulla* 11, *saada* 11, *sanoa* 10

6T: *olla* 134, *mennä* 21, *syödä* 18, *voida* 15, *tulla/tehdä* 13

9P: *olla* 83, *tehdä* 18, *mennä* 14, *tulla* 11, *kertoa* 9

9T: *olla* 143, *tulla* 32, *voida* 20, *syödä* 19, *tietää* 17

3: *olla* 205, *mennä* 38, *tulla* 35, *tehdä* 33, *tietää* 26

6: *olla* 255, *syödä* 33, *tulla* 24, *mennä* 24, *tietää* 19, *voida* 19

9: *olla* 226, *tulla* 43, *mennä* 30, *tehdä* 27, *voida* 26

P: *olla* 287, *mennä* 38, *tehdä* 35, *tulla* 34, *syödä* 28, *tietää* 23, *sanoa* 20

T: *olla* 399, *tulla* 68, *mennä* 59, *voida* 46, *syödä* 45, *tehdä* 38, *tietää* 37

KAIKKI: *olla* 686, *tulla* 102, *mennä* 92, *tehdä* 77, *tietää* 64, *syödä* 62, *voida* 58

Olla-verbi on ylivoimaisesti käytetyin kaikissa ryhmissä. *Olla*-verbi puuttui täysin ainoastaan kuudelta oppilaalta: yhdeltä joka ryhmästä. Tyttöjen linja *olla*-verbin lukumääriä tarkasteltaessa on oletetusti nouseva, mutta pojilla 6-luokkalaisten arvo on korkein. 9-luokkalaisilla pojilla on ryhmänä 15 verbisanetta vähemmän kuin 6. luokan pojilla. 6. luokan poikien runsasverbisyyteen lienee juuri tässä yksi syy: *olla*-saneita on 38 kappaletta enemmän kuin 9. luokan pojilla. Kun *olla*-saneet karsii tilastosta, 9. luokan pojat ovat olleet runsasverbisempiä.

Syöä-saneiden lukumäärät ovat korkeita. Tätä selittänee se, että porkkananoloisesta hahmosta oppilaiden ajatukset lienevät juontuneet syömiseen, monessa tapauksessa nimenomaan porkkanan syömiseen. Tästä aiheesta lisää luvuissa 3.2.4 ja 5.3.

Kun vertaillaan tyttöjen ja poikien sukupuolikohtaisia sanastoja, yleisimmät verbit ovat suurin piirtein samoja: seitsemän yleisimmän verbin listalla on vain yksi eri lekseemi: pojilla *sanoa* ja tytöillä *voida*. *Voida*-verbi toimii usein myös apuverbinä, ja sen käyttö saattaa viestiä verbiketjujen käytöstä. *Voida*-verbiä on tytöillä selvästi enemmän kuin pojilla, ja sen käyttö on yleisempää vanhemmissa ikäryhmissä. *Voida*-verbin lisäksi muitakin apuverbeinä toimivia verbejä ja niiden esiintymiä tarkastellaan enemmän luvussa 3.2.3.

Taajuussanastossa (Saukkonen ym. 1979) *olla*-verbejä on 23,94 % ja Leskisen (Leskinen ym. 1974: 91) työryhmän tutkimuksessa 24,92 % mutta tässä aineistossa niitä on peräti 30,31 %, kun menneen ajan *olla*-apuverbit on huomioitu vertailussa olevien tutkimusten tavoin. Samoin Opettajan sanastokirjan (Ylimentalo 1970: 89) perusteella *olla* on verbeistä yleisin. Näissä tutkimuksissa muita kuuden yleisimmän verbin joukkoon yltäneitä verbejä ovat *tulla*, *mennä*, *lähteä*, *käydä*, *alkaa*, *saada*, *voida*, *pitää*, *tehdä*, *antaa*. Näin ollen *syöä*- ja *tietää*-verbien yleisyys tässä aineistossa poikkeaa hieman aiemmista tutkimustuloksista. *Syöä*-verbin yleisyyttä käsitellään luvussa 3.2.4, *tietää*-verbin yleisyys johtuu osittain *mitä tehtäis* – tyyppisistä kysymyksistä, joita sarjakuvien hahmot kyselevät toisiltaan osin ehkä senkin vuoksi, ettei sarjakuvan laatijakaan ole hahmoille oikein tekemistä keksinyt (ks. luku 3.2.3). *Tietää* on kuitenkin Taajuussanaston seitsemänneksi yleisin verbi, joten sen käsittelylle ei ole syytä varata omaa alalukua.

Kuriositeettina esitettäköön taulukko 13, josta käy ilmi oppilaan *olla*-verbien osuus kaikista verbiesiintymistä. Taulukko ei anna luotettavaa kuvaa verbisanaston monipuolisuudesta, sillä pieni arvo tässä taulukossa ei todista vielä sitä, että oppilaan verbisanasto on monipuolinen: voihan olla, että hän toistaa muutamaa verbiä hyvin paljon, mutta jostain syystä *olla*-verbi ei kuulu näihin verbeihin. Tällainen on kuitenkin hyvin harvinaista. Koko informanttijoukossa viidellä oppilaalla ei ole lainkaan *olla*-verbiä ja kahdella oppilaalla on pelkästään *olla*-verbejä.

TAULUKKO 13. *Olla*-verbin esiintymien osuus oppilaan kaikista verbiesiintymistä (%)

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	37,46	35,44	25,98	32,96
T	32,82	33,43	24,57	30,27
Yht.	35,14	34,43	25,28	

Havaitaan, että linja on laskeva. Erittäin huomattava ero on 6. ja 9. luokan välillä. Muiden verbien osuus on 6. luokalla 65,57% ja 9. luokalla jopa 74,72%. Tämä ero on pantava merkille: se kertonee kuitenkin jotain verbisanaston monipuolistumisesta. Luotettavampaa tietoa saataneen taulukosta 14.

TAULUKKO 14. Kolmen yleisimmän verbin esiintymien osuus (%) oppilaan kaikista verbiesiintymistä.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	69,23	60,31	53,85	61,13
T	63,60	58,37	45,17	55,71
Yht.	66,42	59,34	49,51	

Mitä pienempi arvo, sitä vähemmän oppilas toistaa yleisimpiä verbejään. Jos oppilaan kolme yleisintä verbilekseemiä kattaa 80% hänen verbiesiintymistään, ei verbisanaston monipuolisuudesta voi puhua.

Linja on laskeva. Voidaan otaksua, että aktiivisen verbisanaston monipuolistumista tapahtuu iän myötä. Vanhempien poikien käyttämä verbisanasto on heitä nuorempien tyttöjen verbisanastoa monipuolisempi. Suurempi ero on 6. ja 9. luokan välillä. Tosin tytöillä suuri ero on juuri näiden välillä, mutta pojilla jo 3. ja 6. luokan välillä.

Tyttöjen verbisanasto näyttää tämän mittarin perusteella olevan monipuolisempi joka luokka-asteella. 6. luokalla poikien arvo on lähimpänä tyttöjen arvoa, muilla luokilla se on selvästi kauempana. 3. luokan poikien kolme yleisintä verbiä kattavat noin 70% verbiesiintymistä, kun 9. luokan tyttöjen lukema on vain 45%.

Luvun 3.1 lopuksi arveltiin, että tyttöjen suuren verbisanemäärän taustalta saattaa löytyä paljon toistoa. Ainakaan tämän tilaston perusteella arvelulle ei saada tukea vaan poikien käyttämä verbisanasto vaikuttaa paitsi suppeammalta myös yksipuolisemmalta.

3.2.2. TTR-arvot ja toisto

Täysi TTR-arvo 1 tarkoittaa sitä, että oppilaan tuotoksessa on yhtä monta lekseemiä kuin sanetta eli jokainen sane on eri lekseemi. Mitä pienempi TTR-arvo, sitä suurempi on toiston osuus.

TAULUKKO 15. Oppilaiden verbisanastojen TTR-arvojen keskiarvo.

	<u>3. lk</u>	<u>6. lk</u>	<u>9. lk</u>	<u>kaikki</u>
P	0,634	0,591	0,705	0,643
T	0,555	0,582	0,650	0,596
Yht.	0,595	0,587	0,677	

TTR-arvo muunnettuna prosenteiksi kertoo eri lekseemien osuuden sanemäärästä eli ensimmäistä kertaa esiintyvien saneiden osuuden kaikista saneista.

TAULUKKO 16. Oppilaiden verbisanastojen TTR-arvojen keskiarvo prosentteina (%).

	<u>3. lk</u>	<u>6. lk</u>	<u>9. lk</u>	<u>kaikki</u>
P	63,4	59,1	70,5	64,3
T	55,5	58,2	65,0	59,6
Yht.	59,5	58,7	67,7	

TTR-arvot eivät muodosta linjaa. 9-luokkalaisten arvo on selvästi korkeampi kuin toisten luokka-asteiden arvot. Pojat päihittävät työt, kuten oletettiin. Vähentämällä TTR-prosenttilukema sadasta prosentista (verbisanemäärä) saadaan prosenttilukema, joka kertoo sen, montako prosenttia verbisanastosta koostuu toistosta.

TAULUKKO 17. Toistoa oppilaan käyttämässä verbisanastossa (%).

	<u>3. lk</u>	<u>6. lk</u>	<u>9. lk</u>	<u>kaikki</u>
P	36,6	40,9	29,5	35,7
T	44,5	41,8	35,0	40,4
Yht.	40,5	41,3	32,3	

Laskevaa linjaa ei muodostu. Syy tähän on se, että 3. luokan poikien arvo on pienempi kuin 6. luokkalaisten. Tyttöjen linjassa ei ole mitään ihmeellistä. Suurempi ero 6. ja 9. luokan välillä sekä tytöillä että pojilla, joten tuossa välissä tapahtunee enemmän verbisanavaraston kasvua ja monipuolistumiskehitystä. Vaikka 9-luokkalaisilla on verbisaneita eniten, heillä esiintyy toistoa selvästi vähiten. 6. ja 9. luokan pojilla verbisaneita on suurin piirtein yhtä paljon, mutta 6. luokan pojat toistavat paljon enemmän.

Taulukon 7 yhteydessä pohdittiin, ovatko 6-luokkalaiset pojat poikkeavan runsasverbisiä toisiin poikiin suhteutettuna vai ovatko 9-luokkalaiset pojat harvinaisen vähäverbisiä. Jos tarkkaillaan nyt taulukkoa 17, havaitaan, että 6. luokan poikien toistomäärä ei hämmennä – se on suurin piirtein sama kuin 6. luokan tytöillä, kuten oli verbisanemääräkin. Otaksun ennemminkin, että kyse on 9. luokan poikien vähäverbisyydestä – toiston huomattava vähäisyys viittaa siihen suuntaan, että he eivät ole motivoituneet käyttämään laajaa passiivista verbisanavarastoaan, mutta sen vähäinenkin käyttöönotto osoittaa, että laajuutta on.

Sama pätee 3. luokan poikiin: 3. luokan pojat eivät ole kovin runsasverbisiä, mutta he toistavat paljon ikäisiään tyttöjä vähemmän, jopa vähemmän kuin 6. luokan pojat ja tytöt. Passiivinen verbisanavarasto saattaa olla heillä melko laaja – siitä tulee vain osa näkyviin, sillä tuottaminen, lauseenmuodostus sekä mielikuvitusta ja loogista ajattelua vaativa kertomuksen luominen eivät ole niin hyvin hallussa kuin muilla ikäryhmillä. Tähän ajatukseen saatetaan saada tukea analyysiosion jälkimmäisessä osassa, jossa käsitellään loogista ajattelua ja mielikuvitusta. Toisaalta kolmen yleisimmän verbin osuus oli heillä suurin, koska verbisaneita oli niin vähän.

Voi olla, että jos 3- tai 9-luokkalaisten poikien pitäisi lisätä verbisanemääräänsä, se saattaisi lisätä myös toistoa.

Poikien toistoarvot ovat joka luokka-asteella tyttöjen arvoja matalammat, ja keskiarvossakin on selkeä ero. Pienin ero on kuudennella luokalla, jolla oli pienin ero myös verbisanemäärissä.

Koska poikien TTR-arvot ovat ikäistensä tyttöjen arvoja korkeammat, ja koska 6. luokan pojat toistavat nuorempia poikia enemmän, voidaan arvella, että tyttöjen ja 6. luokan poikien suuren verbisanemäärän kääntöpuolena on samojen lekseemien toistaminen. On huomattava, että 6. luokan pojilla on suurempi TTR-arvo kuin samanikäisillä tytöillä: toisto ei ole merkittävää suhteessa 6. luokan tyttöihin.

3. ja 9. luokan poikien toistoprosenttilukemat ovat suhteessa vierekkäisiin verrokkiryhmiin melko matalia. Juuri ryhmissä 3P ja 9P verbisanemäärät ovat pienimpiä. Kenties on niin, että mitä suurempi oppilaan verbisanemäärä on, sitä todennäköisemmin toistoa esiintyy. On todennäköistä, että 46 verbisaneen joukossa ei ole yhtä monta lekseemiä. Seuraavissa taulukoissa tarkastellaan, onko runsasverbisten tapauksissa korkeita TTR-arvoja ja vähäistä toistoa. Raja-arvoksi asetettakoon TTR-arvo 0,7 eli 30% toistoa verbisanemäärästä.

TAULUKKO 18. Vähintään 0,7:n TTR:n oppilaiden osuus (%) niiden joukosta, joilla on vähintään 11 verbisaneita.

	3	6	9	kaikki
P	11,10	26,32	47,06	31,11
T	5,00	30,00	36,59	21,88
Yht.	6,90	28,21	36,59	

TAULUKKO 19. Vähintään 0,7:n TTR:n oppilaiden osuus (murtoluku) niiden joukosta, joilla on vähintään 11 verbisanetta.

	3	6	9	kaikki
P	1/9	5/19	8/17	14/45
T	1/20	6/20	7/24	14/64
Yht.	2/29	11/39	15/41	

Ikäkausivertailun linja on nouseva. Selvästi suurempi ero on 3. ja 6. luokan välillä. Pojat peittoavat työt. Toisaalta vähintään 11 verbisaneen tyttöjä on selvästi poikia enemmän, joten ei voi tietää, tulisiko verbisanemäärän lisäys vähäverbisten poikien toiston määrää. Taulukko olisi informatiivisempi, jos siinä huomioitaisiin vielä tarkemmin oppilaan verbisanemäärä.

TAULUKKO 20. Niiden oppilaiden osuus (murtoluku), joiden TTR on vähintään 0,7.

sanemäärä	0-10	11-15	16-20	21-
3P	7/15	1/9	-	-
3T	2/4	1/9	0/7	0/4
6P	2/5	3/4	2/11	0/4
6T	0/4	3/6	3/9	0/5
9P	4/7	6/8	1/4	1/5
9T	-	1/2	4/7	2/15

TAULUKKO 21. Niiden oppilaiden osuus (%), joiden TTR on vähintään 0,7.

sanemäärä	0-10	11-15	16-20	21-
3P	46,67	11,11	-	-
3T	50,00	11,11	0	0
6P	40,00	75,00	18,18	0
6T	0	50,00	33,33	0
9P	57,14	75,00	25,00	20,00
9T	-	50,00	57,14	13,33

Hyvin harvalla 3-luokkalisella, jolla on yli 10 verbisanetta, TTR-arvo säilyy korkeana. Runtasverbisimmät 3-luokkaiset, joilla TTR pysyttelee 0,7:n paremmalla puolella, ovat 11 saneen oppilaita! Siis jokaisella 3-luokkalisella, jonka verbisanemäärä on 12 tai enemmän, TTR tippuu alle 0,7:n.

6. ja 9. luokan oppilailla tällaisten verbisanemäärien käsittely saattaa onnistua vielä lähes toistotta tai jopa toistotta. Esimerkiksi 9-luokkalisilla 11-15 saneen pojilla pienin TTR-arvo on 0,666, joka on parempi kuin minkään muun ryhmän keskiarvo.

16-20 saneen poikien TTR-arvot alkavat laskea, mutta tytöistä löytyy enemmän niitä, joilla TTR säilyy 0,7:n yläpuolella. 6. luokalla prosentit ovat tyttöjen hyväksi 33-18 ja 9. luokalla 57-

25, joten ero on huomattava. Yli 20 saneen oppilaista vain muutaman TTR on vähintään 0,7: heistä jokainen on 9-luokkalainen.

Kun tarkastellaan 0-10 saneen oppilaita, 6. ja 9. luokilla prosenttiosuudet ovat pienemmät kuin samanikäisillä 11-15 saneen oppilailla. Vaikka nämä oppilaat tuottavat vähiten verbejä, he myös toistavat niitä enemmän. Suuri verbisanemäärä ei siis automaattisesti laske TTR-arvoa eikä pieni nosta: kysymys on oppilaan henkilökohtaisista taidoista ja motivaatiosta vaan verbisanemäärän yhteys TTR-arvoon on täysin yksilökohtainen. Silti vaikuttaa siltä, että korkeaan TTR-arvoon ylletään useammin vähäverbisten joukossa: TTR-arvoon 0,7 yltää 9 % yli 20 saneen oppilaista, 16-20 saneen oppilaista arvoon yltää 26 %, 11-15 saneen oppilaista 39 % ja 0-10 saneen oppilaista 43 %.

Taulukossa 22 on ilmaistuna suurin verbisanemäärä, jolla on saavutettu vähintään 0,7:n TTR-arvo. Luokka-asteiden väliset erot ovat huomattavia, ja arvot muodostavat nousevan linjan.

TAULUKKO 22. Suurin verbisanemäärä niiden joukosta, joiden TTR vähintään 0,7.

	3.lk	6. lk	9. lk
P	11	19	27
T	11	18	27

Taulukossa 23 ovat niiden oppilaiden verbilekseemi- ja –sanemäärät, joilla saneita on yli 10 ja TTR vähintään 0,7.

TAULUKKO 23. Verbilekseemimäärä/verbisanemäärä oppilailla, joilla on verbisaneita yli 10 ja TTR vähintään 0,7.

3P	8/11
3T	8/11
6P	8/11, 12/12, 13/15, 14/18, 16/19
6T	8/11, 11/12, 12/12, 13/17, 13/17, 13/18
9P	9/11, 9/12, 9/12, 9/12, 11/14, 13/14, 14/16, 21/27
9T	12/15, 13/17, 17/17, 15/19, 18/19, 21/24, 22/27

Informanttijoukon pienin TTR-arvo on 6-luokkalaisella pojalla: 0,059. Pojan käyttämä verbisanasto koostuu 17 *olla*-verbistä. Tähän ei ole siis laskettu liittomuotojen *olla*-verbejä. Täysiä TTR-arvoja on vain joitakin. Ehkä huomattavinta on se, että 9. luokan tytöllä on 17 verbisaneita, joista jokainen on eri verbilekseemi, eikä yksikään niistä ole *olla*-verbi.

TAULUKKO 24. Täysiä TTR-arvoja (kpl), sulkeissa kyseisten oppilaiden lekseemi-/sanemäärä.

	3. lk	6. lk	9. lk	kaikki
P	2 (6, 7)	1 (12)	-	3
T	1 (9)	1 (12)	1 (17)	3
Yht.	3	2	1	

Lukujen 3.2.1 ja 3.2.2 perusteella muodostuu epäselvä kuva siitä, kumpi sukupuoliryhmä toistaa samoja verbejä enemmän: TTR-arvo on pojilla parempi. Toisaalta tytöt toistavat vähemmän *olla*-verbiä (tytöt 30%, pojat 33%) sekä kolmea yleisintä verbiään (tytöt 56 %, pojat 61 %) ja onnistuvat suuren verbisanemäärän ja korkean TTR-arvon yhdistämisessä: 16-20 saneen kuudesluokkalaisista TTR-arvoon 0,7 yltää 33 % tytöistä ja 18 % pojista. Yhdeksännellä luokalla arvot ovat 57 % ja 25 %.

Eri mittarien antamien tulosten erilaisuus johtunee seuraavista ilmiöistä: Tytöt toistavat jonkin verran kolmea yleisintä verbiään mutta kenties suurin piirtein yhtä paljon monia muitakin verbejään. Pojat toistavat kolmea yleisintä verbiään ehkä yhtä paljon, mutta muita verbejä he eivät toistakaan, kun eivät juuri käytäkään – tämän vuoksi kolmen yleisimmän verbin osuus heillä on suuri. Seuraava asetelma havainnollistaneeroja.

Verbiketjussa kirjain tarkoittaa tiettyä lekseemiä.

Oppilas	Verbiketju	3 yleisimmän osuus	TTR-arvo
poika 1	AABBC	5/5	60 %
poika 2	AAAAABCDEF	7/10	60 %
tyttö 1	AABBCCDDEEFFGG	6/14	50 %

Vaikka tyttö 1 ei käytä yhtäkään lekseemiä kahta kertaa enempää, hänen TTR-arvonsa on alhaisin. Poika 2 käyttää yhtä verbiä viisi kertaa mutta yltää silti TTR-arvoon 60 %. Jos A on *olla*-verbi, poika 2 ei pärjää taulukoissa 13 ja 14, mutta hänen TTR-arvonsa on hyvä.

TTR-mittari eikä mikään muukaan sanaston monipuolisuuden mittari ei ole yksinään riittävä sanaston monipuolisuuden mittari: sanemääräkin on katsottava oppilaan taidonnäytteeksi. Runsasverbisyys ja vähäinen toisto yhdessä, saman tekstin ominaisuuksina, on mielestäni merkittävin mittari sanaston monipuolisuutta tutkittaessa. Siinä suhteessa tytöt pärjäävät poikia paremmin ja linja on nouseva.

3.2.3. Apuverbit, verbiketjut ja nominaalimuodot

Oppilaiden verbisanaston vertailu taajuussanastoon nostaa esiin mielenkiintoisia yksityiskohtia.

TAULUKKO 25. Taajuussanaston 10 yleisimmän verbin esiintymät yhteensä (kpl).

	3P	3T	6P	6T	9P	9T
<i>olla</i>	83	122	121	134	83	143
<i>voida</i>	2	11	4	15	6	20
<i>saada</i>	3	2	11	4	2	12
<i>tulla</i>	12	23	11	13	11	32
<i>antaa</i>			5	1		1
<i>pitää</i>	1	5	3	10	3	10
<i>tehdä</i>	17	16	4	11	18	9
sanoa		2	10	6		7
käyttää						1
ottaa		3	1		2	

Kolmasluokkalaisilla *tehdä*-verbejä on runsaasti suhteessa verbisanemäärään (5,54 %) siinä missä 6-luokkalaisilla (1,88 %) ja 9-luokkalaisilla (2,91 %) osuus on huomattavasti vähäisempi. Tämä johtunee siitä, että ensimmäiseen tai toiseen kuvaan sisältyy monissa sarjakuvissa *mitä tehtäis* -tyyppinen kysymys. Tämän tyyppiset aloitukset saattavat viestiä siitä, että 3-luokkalaisten ei vielä itsekään tiedä, mitä sarjakuvansa kanssa tekisi. Näin ollen kysymys voikin samalla olla kysymys oppilaalle itselleen. Tutkimusraportin luku 4 osoittaa, että varsinkin 3-luokkalaisten kohdalla näin voi olla: oppilas ei oikein keksi lopultakaan, mitä sarjakuvansa kanssa tekisi. Toinen syy tekemiskysymyksiensä yleisyydelle on varmasti se, että sellaiset lienevät hyvin oletettavia, kun kaksi 3-luokkalaista kohtaavat tilanteessa, jossa ei virikkeitä ole. Ensimmäisessä ruudussahan kaksi hahmoa, porkkana ja poika, katsovat toisiaan paikassa, jossa ei näy mitään muuta.

Voida-verbin esiintymämäärät muodostavat pojilla linjan 2-4-6 ja tytöillä 11-15-20. Samoin Leskisen, Savijärven ja Särkän tutkimuksessa sekä *pitää*- että *voida*-verbi olivat 9. luokalla yleisempiä kuin 6. luokalla (Leskinen ym. 1974: 91).

TAULUKKO 26. Taajuussanaston kymmenen yleisimmän verbin esiintymät (kpl) tässä tutkimusaineistossa sukupuoliryhmittäin.

	P	T
<i>olla</i>	287	399
<i>voida</i>	12	46
<i>saada</i>	16	18
<i>tulla</i>	34	64
<i> antaa</i>	5	2
<i>pitää</i>	7	25
<i>tehdä</i>	39	36
<i>sanoa</i>	10	15
<i>käyttää</i>		1
<i>ottaa</i>	3	3

Taulukko 26 antaa kiinnostavaa informaatioita sukupuolten välisistä eroista. *Voida-* ja *pitää-*saneita tytöillä on yli lähes nelinkertaisesti poikiin verrattuna. Tämä on hyvin mielenkiintoinen havainto, sillä eihän tämän sarjakuvan kuvat itsessään pakota käyttämään kyseisiä verbejä. Huomionarvoista on se, että *pitää-*verbiä ei käytetty kertaakaan päällä pitämisen tai tykkäämisen merkityksessä vaan apuverbinä ilmaisemassa pakkoa.

Syy tyttöjen verbisaneiden suurelle määrälle saattaakin toiston lisäksi olla apuverbien, nominaalimuotojen ja niistä syntyvien verbiketjujen käyttö. Nominaalimuotoja löytyy myös lauseenvastikkeista. Tytöillä näyttäisi olevan enemmän verbejä, jotka toimivat myös apuverbeinä.

TAULUKKO 27. Eräiden verbien lukumäärät.

	<i>voida</i>	<i>pitää</i>	<i>haluta</i>	<i>täytyä</i>	<i>osata</i>	yht.
P	12	7	14	1	10	44
T	46	25	18	4	4	97

Taulukon verbejä käytetään paitsi apuverbinä verbiketjussa (*pitää tehdä*) myös monissa muissakin yhteyksissä (*pitää jonakin, pitää jostakin*). Tämän vuoksi taulukon 26 perusteella ei pidä tehdä suuria johtopäätöksiä, mutta jotain voidaan ymmärtää siitä, että taulukkoon tilastoitujen verbien määrä tyttöjen aineistossa on yli 100 % suurempi kuin pojilla, 9. luokalla lähes 200 %. Verbisanemäärä on aineiston tytöillä 50% suurempi kuin pojilla, joten yli erot *täytyä-*, *pitää-* ja *voida-*verbien lukumäärissä ovat sängen suuria verrattuna keskiarvoon.

Katsaus sarjakuviin osoittaa, että tytöillä on verbiketjuja paljon enemmän kuin pojilla. Seuraavassa on esimerkkejä 6- ja 9-luokkalaisten tyttöjen verbiketjuista: *pitäisi alkaa lukea; ei tarvitse yrittää rouvitella; oltais voitu aloittaa; aattelin lähtee käveleen; en voinut olla kuulematta*. Kiinnostavaa olisi tietää, miksi tytöt käyttävät modaalaisia verbejä,

nominaalimuotoisia verbejä ja verbiketjuja enemmän kuin pojat. Ero sukupuolten välillä on hämmästyttävän suuri.

Ovatko pojat mutkattomampia? He vain tekevät, pelaavat, sanovat, syövät. Tytöt taas ajattelevat: heidän pitää, he voivat. Ajattelevatko tytöt enemmän tekemistä, tarkkailevatko he enemmän toimintaansa ja muiden toimintaa? Nämä olisivat kiinnostavia kysymyksiä hieman psykologisempaan tutkimukseen.

Tarkemman tiedon saamiseksi apuverbien määrät olisi laskettava. Sen verran mainittakoon, että 3. luokan pojilla apuverbejä on noin yksi per oppilas, 9. luokan tytöillä niitä on yli neljä per oppilas.

3.2.5. *Syöä*-saneet

Syöä-saneiden osuus kaikista verbisaneista on suuri verrattuna esimerkiksi Suomen kielen taajuussanastoon (Saukkonen ym. 1979) tai Opettajan sanastokirjaan (Karvonen ym. 1970). Tämän selittänee se, että yhtenä sarjakuvan hahmona on porkkanaa muistuttava hahmo, josta monen ajatukset lienevät juontuneet syömiseen, useissa tapauksissa nimenomaan itse porkkanahahmon syömiseen.

TAULUKKO 28. Oppilaat (lkm), joilla on vähintään yksi *syöä*-sane.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	3	4	1	8
T	2	11	9	22
Yht.	5	15	10	

Lähes joka toinen 6-luokkalainen tyttö käyttää sarjakuvassaan *syöä*-sanetta. Myös kohtuullisen usealla 9-luokan tytöllä *syöä* on käytössä. 6:nella luokalla *syöä*-saneita käyttäviä oppilaita on eniten. Eräällä 6-luokkalaisella pojalla on kuusi *syöä*-sanetta ja eräällä 6-luokkalaisella tytöllä niitä on viisi. Tällaiset määrät vaikuttavat melko paljon taulukoiden 29 ja 30 arvoihin ja perustelevat taulukon 28 kaltaiset käyttäjämääriä esittelevät taulukot.

TAULUKKO 29. *Syöä*-saneiden lukumäärä (kpl).

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	4	12	1	17
T	5	21	19	45
Yht.	9	33	20	

Tytöt käyttävät *syödä*-verbiä huomattavasti poikia enemmän. 6-luokkalaisten ahkera *syödä*-verbin käyttö herättää kysymyksiä – heillä *syödä*-verbi on toiseksi yleisin *olla*-verbin jälkeen. Onko syömisidea innoittanut oppilaita laajemminkin ja avannut luovuuden portit? Entä jos 9-luokkalaiset pojat eivät innostuneet sarjakuvan täytöstä, koska eivät löytäneet sellaista mielikuvitusta ruokkivaa ideaa, jota olisivat halunneet hyödyntää?

Taulukon huomattavin sukupuolten välinen ero on 9-luokan tyttöjen ja poikien välillä. 9-luokkalaisten poikien tilastokummajainen - vain yksi *syödä*-verbi - ei selity synonyymien käytöllä, sillä heillä ei ole yhtään *syödä*-verbin synonyymiä: *mättää*-verbi on kerran, muttei syömis- vaan lyömismerkityksessä. Hieman pätevämpi selitys on se, että he ovat käsitelleet muita enemmän syömistä edeltäviä ja seuraavia tapahtumia. Seuraava asetelma, johon on listattu ruoan valmistusta ja jälkitoimia kuvailevat verbilekseemit paitsi *syödä*-verbit, valottanee asiaa. Jokaista tilastossa esiintyvää lekseemiä on käytetty ryhmän sisällä vain kerran.

3P: *kuoria, keittää, pahentua*

3T: *maistua*

6P: *kärventää, kasvaa, pilaantua*

6T: *paistaa, kuplia, kärventää, paistella, tehdä*

9P: *viipaloida, raastaa, pakastaa, kuivattaa, kompostoida, homehtua*

9T: *murskata, kuihtua, paleltua, ottaa soseena, tehdä soossia*

Kun nämä verbisaneet ynnätään *syödä*-saneiden kanssa, saadaan taulukoita, joista näkyy hieman laajemmin ruoka-aiheen hyödyntäminen.

TAULUKKO 30. *Syödä*-saneet + ruoan valmistukseen ja jälkitoimiin liittyvät verbisaneet (kpl/ryhmä).

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	7	15	7	29
T	6	26	24	56
Yht.	13	41	31	

Ruoanvalmistus- ja –varastointiverbien lisääminen tilastoon kasvattaa eniten 9. luokan poikien arvoa ja vähiten 3. luokan tyttöjen. Tällaisten verbien käyttö on yleisintä 9. luokalla ja harvinaisinta 3. luokalla. Esiintymien linja on 4-8-11. En kuitenkaan väitä, että näiden verbien käyttö kertoisi abstraktimmasta ajattelusta ja paremmasta mielikuvituksesta kuin *syödä*-verbit: Porkkanasta voi tulla mieleen yhtä lailla syöminen kuin raastaminen. Ne ovat yhtä arkipäiväisiä asioita kumpikin, kuten myös kompostoiminen lienee jollekulle.

3.3. Verbimuotojen monipuolisuus

Kun luvussa 3.2 tarkastellaan verbilekseemistön monipuolisuutta, luvussa 3.3 perehdytään verbisanaston muodolliseen monipuolisuuteen. Tarkastelun kohteena ovat pääluokka, tempukset ja modukset. Indikatiivi aineiston selkeästi yleisin tapaluokka (87,35 %). Preesens on aikamuodoista yleisin (82,08 %). Valtaosa verbeistä on persoonamuotoisia (81,89 %). Tässä luvussa keskitytäänkin siksi nominaalimuotojen, menneen ajan aikamuotojen, indikatiivista poikkeavien tapaluokkien sekä passiivin esiintymämääriin ja frekvensseihin. Se, että tällaisia muotoja käytetään, on osoitus kielitaidon kehittymisestä ja edellyttää abstraktin ajattelun kehittyneisyyttä. Kuudella oppilaalla kaikki verbiesiintymät ovat muotoa indikatiivi, preesens ja persoonamuoto: 9. luokalla ei yhdelläkään, 6. luokalla yhdellä per sukupuoli ja 3. luokalla neljällä, joista kolme on poikia. Seuraavaan asetelmaan on koottu verbimuotojen analyysiperiaatteita esimerkein ja tilastoin tuettuna.

1. Toisen partisiipin yleisyys johtuu pitkälti menneen ajan liittomuodoista (*en tajunnut, olisit juonut, mitäs oot duunailtu, oon eksynyt*). Siksi olen halunnut erottaa nämä II partisiipin muodot II partisiipin muista käyttöyhteyksistä (*en tullut ajatelleeksi, nuhistuneet* [attribuuttina], *pimahtanut* [attribuuttina], *peruna kuorittuna, [onkos tullut] syötyä, toivoisin sinun [syöneen]*).

TAULUKKO 31. II partisiipin esiintymät.

a = II partisiippi kielteisessä imperfektissä (*en syönyt*)
b = II partisiippi perfektissä (*olen syönyt*)
C = II partisiipit menneen ajan liittomuodoissa yhteensä
d = muut II partisiipit
E = kaikki II partisiipin esiintymät yhteensä

ryhmä	a	b	C	d	E
3P	0	6	6	0	6
3T	4	12	16	0	16
6P	12	23	35	1	36
6T	1	27	28	7	35
9P	1	15	16	1	17
9T	8	36	44	6	50
3.lk	4	18	22	0	22
6.lk	13	50	63	8	71
9.lk	9	51	60	7	67
P	13	44	57	2	59
T	13	75	88	13	101

2. Jos lauseessa esiintyy menneen ajan liittomuodosta pelkästään apuverbi, en kuvittele siihen pääverbiä. Liittomuodon etuosasta ei voi vielä päätellä, mikä verbi sitä seuraa. Jos kyseessä on menneen ajan liittomuodon *olla*-apuverbi, tulkitsem sen juuri sellaiseksi *olla*-verbiksi, jota ei lasketa verbisaneiden määrän tilastoihin (ks luvun 3 alussa esitetty viides periaate).

"Mahastasi päätellen et ole paljoa porkkanoita syönyt." "Noh...olempas enkä ole pulska!"

"No, vaihda väriä!" "Niin joo, eihän me ihmisetkää voida."

3. Jos menneen ajan liittomuodosta on näkyvissä vain pääverbi, tulkitsem sen perfektiksi ja laske II partisiipiksi tilastoihin.

"Ei niin...ollut paljon työtä!"

4. Menneen ajan liittomuotoilmaus *olen juossut* tulkitaan tempustilastoissa yhdeksi verbiksi, perfektiksi. Sama muoto tulkitaan nominaalimuototilastoissa kahdeksi eri verbiksi: persoonamuodoksi (*olen*) ja nominaalimuodoksi (*juossut*)

5. Nominaalimuotojen tiheystilastoissa on laskettu nominaalimuotojen osuus kaikista verbiesiintymistä. Tempus- ja modustiheystilastoissa on laskettu muotojen osuus persoonamuotoisista verbiesiintymistä, sillä useimmat nominaalimuodot eivät taivu aikamuodoissa eivätkä tapaluokissa

6. Muutamassa tapauksessa verbimuodosta ei voi päätellä, onko kyseessä preesens vai imperfekti (*keksitkö*). Konteksti näissä tapauksissa asettaa toisen vaihtoehdon ensisijaiseksi. Yhdellä informantilla on kaksi verbiä, joiden aikamuotoa ei pysty pääättelemään. Ratkaisen ongelman siten, että toisen tulkitsem imperfektiksi ja toisen preesensiksi:

"Hei! Mitä tehää?" "En tiä. Mietin just." "No keksikkö sä?"

7. Kahdessa tapauksessa kirjoitusvirheen korjaaminen muuttaa nominaalimuodon muodosta toiseen: *alko tekeen* -> *tehdä*; *alkoi kiinnostaan* -> *kiinnostaa*. Näissä tapauksissa olen tulkinnut verbit I infinitiiveiksi

3.3.1. Nominaalimuodot

Yleisimmät nominaalimuodot ovat I infinitiivin lyhyempi muoto (*juosta*) sekä II partisiippi (*juossut/juostu*). Esimerkkejä aineiston muista nominaalimuodoista ovat *voidaksemme*, *syöneen*, *saavasi*, *vanhenemalla*, *käydessään*, *käytävä* ja *puhuttaessa*. I infinitiivin lyhyempää muotoa käytetään monenlaisessa yhteydessä: *on haljeta*; *jotain mitä treenata*; *parempi lähteä*; *hauska nähdä*; *antaa olla*.

TAULUKKO 32. Nominaalimuotoja (kpl) eri ryhmissä.

Ia = I infinitiivi, *syödä*

Ib = I infinitiivi, *syödäkseni*

IIa = II infinitiivi, *syöden*; IIb = *syödessä*

IIIa = *syömä(ni)*, IIIb = *syömässä*, IIIc = *syömään*, IIId = *syömällä*, IIIe = *syömättä*

1P = I partisiippi, *syövä*, *syötävä*

2P = II partisiippi paitsi 2Pb, *syönyt*, *syöty*

2Pb = II partisiippi menneen ajan liittomuodoissa

	3P	3T	6P	6T	9P	9T	yht.
Ia	15	24	30	49	42	69	229
Ib						1	1
IIa				1		1	2
IIb				2		1	3
IIIa			1		1		2
IIIb		2	1		2	3	8
IIIc	4	10	7	8	9	15	53
IIId				2		2	4
IIIe			1			3	4
1P	1	3		7	9	10	30
2P			1	7	1	6	15
2Pb	6	16	35	28	16	44	145

Huomattavasti yleisin nominaalimuoto on I infinitiivin lyhyempi muoto (229 esiintymää). Sen esiintymät kattavat 46,17 % nominaalimuotoesiintymistä. Kun tähän lisätään II partisiipin muodot, kate on peräti 78,42 %. II partisiipin yleisyys johtuu sen käytöstä menneen ajan liittomuodoissa: 160:sta esiintymästä peräti 145 on kyseisessä käyttöyhteydessä ja vain 15 muussa käyttöyhteydessä.

Tämän vuoksi nominaalimuodot on jaoteltu kolmeen nominaalimuotoryhmään: I infinitiivin lyhyempi muoto (46,17 % nominaalimuotoesiintymistä), II partisiippi menneen ajan liittomuodoissa (29,23 %) sekä *muut nominaalimuodot* (24,60 %). Selvästi yleisin muista nominaalimuodoista on III infinitiivin illatiivi (10,69 %). 3-luokkalaisilla se on lähes ainoa

muista nominaalimuodoista, joka on heillä käytössä. Yleisin käyttöyhteys III infinitiivin illatiiville on *mennä*-verbin kanssa (*mennään tapaamaan*). Muitakin käyttöyhteyksiä esiintyy, 9. luokalla eniten:

6P: *hyvä laittamaan, jäädä suremaan*

6T: *saa tuuheentumaan*

9P: *rupesi kiinnostamaan, pyydetään auttamaan ei sattuis olemaan, rupesi pelottamaan*

9T: *kerinnyt keksimään, on tullut tekemään, autan löytämään, jään odottamaan*

Toiseksi yleisin muu nominaalimuoto on I partisiippi (6,05 %). Kaikki paitsi kolme I partisiipin muodoista ovat nominatiivissa, genetiivissä tai partitiivissa: *tutkittavaksi* [3T, translatiivi], *olevaan* [6T, illatiivi] ja *tehtävissä* [9P, inessiivi]. I partisiipin monikkomuotoja on vain 9. luokalla: pojilla neljä ja tytöillä kolme kappaletta. I partisiipin käyttöyhteyksistä yleisin on attribuuttina (*kävelevä porkkana*). Myös yksinkertainen predikatiivilause (*olen elävä*) on tavallinen ratkaisu. Muista yhteyksistä on alla esimerkkejä:

3T: *en tahdo tutkittavaksi*

6T: *näytät olevan, sanovat parantuvan*

9P: *ei oo mitään tehtävissä, luulis kiinnostavan, odotin olevan*

9T: *tuntuu olevan, odotan saavani, ois mentävä*

Seuraavaksi on lueteltuna ne esiintymät, jotka kuuluvat johonkin muuhun luokkaan kuin edellä käsitellyt Ia, IIIc, 1P ja 2P:

3T: *hakemassa, katsomassa*

6P: *tarkoittamatta, syömässä, löytämä*

6T: *vanhenemalla, laulamalla, käydessään, päätellen, puhuttaessa*

9P: *käymässä, katsomassa, kehittämäni*

9T: *päätellen, syömällä, [yritä pelastaa itsesi] puhumalla, syömässä, vahtimassa, väsäämässä, puhumattakaan, syömättä, [en voinut olla] kuulematta, kävellessä, voidaksemme*

Näiden esiintymien määrät muodostavat nousevan linjan (2-8-14). Yleisin näistä muodoista on III infinitiivin inessiivi. II infinitiivin muotoja sekä III infinitiivin adessiivia esiintyy ainoastaan 6- ja 9-luokkalaisilla tytöillä, ja ainoa I infinitiivin pidempi muoto on 9-luokkalaisella tytöllä. III infinitiivin nominatiivia on vain 6. ja 9. luokan pojilla. III infinitiivin abessiivia on 9-luokkalaisilla tytöillä (3 kpl) ja 6-luokkalaisella pojalla (1 kpl).

TAULUKKO 33. Nominaalimuotoja eri luokka-asteilla.

	yhteensä	3.lk	6.lk	9.lk
1) I inf. lyhyempi muoto	229	39	79	111
2) II partisiippi	160	22	71	67
3) III inf. illatiivi	53	14	15	24
4) I partisiippi	30	4	7	19
5) III inf. inessiivi	8	2	1	5
6) III inf. adessiivi	4	-	2	2
6) III inf. abessiivi	4	-	1	3
8) II inf. inessiivi	3	-	2	1
9) II inf. instruktiivi	2	-	1	1
9) III inf. nominatiivi	2	-	1	1
11) I inf. translatiivi	1	-	-	1
	496	81	180	235

TAULUKKO 34. Nominaalimuotoja eri sukupuoliryhmissä.

	yhteensä	P	T
1) I inf. lyhyempi muoto	229	87	142
2) II partisiippi	160	59	101
3) III inf. illatiivi	53	20	33
4) I partisiippi	30	10	20
5) III inf. inessiivi	8	3	5
6) III inf. adessiivi	4	-	4
6) III inf. abessiivi	4	1	3
8) II inf. inessiivi	3	-	3
9) II inf. instruktiivi	2	-	2
9) III inf. nominatiivi	2	2	-
11) I inf. translatiivi	1	-	1
	496	182	314

Tytöillä nominaalimuotoesiintymiä on poikia selvästi enemmän (314-182). Luokka-astevertailussa muodostuu nouseva linja. Suurempi ero on 3. ja 6. luokan välillä. 6. luokan arvo on yli 200% kolmasluokkalaisten arvosta. Useimpia nominaalimuotoja 3-luokkalaisilla ei ole lainkaan. III infinitiivin illatiivia heillä on 14, mikä on yli neljännes koko informanttijoukon III infinitiivin illatiivin esiintymistä.

TAULUKKO 35. Nominaalimuotoja yhteensä (kpl).

a= I infinitiivin lyhyempi muoto
 b= II partisiippi menneen ajan liittomuodoissa
 c= muut nominaalimuodot

ryhmä	a	b	c	yht.
3P	15	6	5	26
3T	24	16	15	55
6P	30	35	11	76
6T	49	28	27	104
9P	42	16	22	80
9T	69	44	42	155
3.lk	39	22	20	81
6.lk	79	63	38	180
9.lk	111	60	64	235
P	87	57	38	182
T	142	88	84	314

TAULUKKO 36. Nominaalimuotoja oppilasta kohden.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	1,08	3,17	3,33	2,53
T	2,29	4,33	6,46	4,36
Yht.	1,69	3,75	4,90	

Linja on nouseva. Selvästi suurempi ero on 3. ja 6. luokan välillä. Tyttöjen linja on tasaisesti ja reilusti (2-4-6) nouseva. Poikien linja nousee aluksi hyvin jyrkästi mutta sitten loivemmin (1-3-3). 9. luokan oppilaalla on nominaalimuotoja lähes kolminkertaisesti 3-luokkalaiseen nähden. Tyttöillä nominaalimuotoja on yli neljä per oppilas, pojilla vajaat kaksi kappaletta vähemmän. Ero on merkittävä. 9. luokalla tyttöjen ja poikien välinen ero on suurimmillaan.

TAULUKKO 37. I infinitiivin lyhyempiä muotoja oppilasta kohden.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	0,63	1,25	1,75	1,21
T	1,00	2,04	2,88	1,97
Yht.	0,82	1,65	2,31	

Taulukon 37 arvot myötäilevät taulukon 36 arvoja. Linja on selkeästi ja nyt tasaisesti nouseva. Hieman suurempi ero on 3. ja 6. luokan välillä. Tyttöillä on I infinitiivin lyhyempää muotoa on enemmän kuin pojilla. 9. luokalla tyttöjen ja poikien välinen ero on suurimmillaan.

TAULUKKO 38. II partisiippiensiintymiä menneen ajan liittomuodoissa oppilasta kohden.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	0,25	1,46	0,67	0,79
T	0,67	1,17	1,83	1,22
Yht.	0,46	1,31	1,25	

Linja ei ole nouseva, sillä 6. luokan poiken arvo poikkeaa selkeästi vierekkäisten verrokkiryhmien arvoista. Se on hämmentävän paljon 9. luokan poikien arvoa suurempi, ja se näyttää olevan nominaalimuototilastojen ainoa arvo, joka on pojilla suurempi kuin samanikäisillä tytöillä. 6. luokan pojat käyttävät siis paljon menneen ajan liittomuotoja. Kysymykseen, käyttävätkö he kaikkia menneen ajan muotoja runsaasti, saadaan vastaus raportin luvusta 3.3.2.

Tyttöjen linja on nouseva, ja heillä suurempi ero on 6. ja 9. luokan välillä. Tyttöillä on näitäkin muotoja selkeästi enemmän kuin pojilla. Varsinkin 9. luokalla ero on jälleen suuri.

TAULUKKO 39. Muita nominaalimuotoja oppilasta kohden.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	0,21	0,46	0,92	0,53
T	0,63	1,13	1,75	1,17
Yht.	0,42	0,79	1,33	

Linja on nouseva, ja suurempi ero on 6. ja 9. luokan välillä. Näyttää siis olevan niin, että muita nominaalimuotoja opitaan käyttämään paremmin vasta 6. ja 9. luokan välillä, kun esimerkiksi I infinitiivin lyhyempi muoto omaksutaan hyvin jo aiemmin.

Saattaa olla, että yksittäisten oppilaiden nominaalimuotomäärät ovat vaikuttaneet merkittävästi tilastoihin – esimerkiksi kuudennen luokan poikien arvoon taulukossa 38. Tämän vuoksi on tutkittava, kuinka monella oppilaalla eri nominaalimuotoja esiintyy.

TAULUKKO 40. Oppilaat (lkm), joilla on nominaalimuotoja.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	16	22	21	59
T	22	22	24	68
Yht.	38	44	45	

Linja on nouseva. 3. luokan pojat ovat ainoa ryhmä, jossa nominaalimuodot puuttuvat yli kolmen oppilaan tuotoksesta: ryhmän pojista kahdeksan ei käytä nominaalimuotoja. Nominaalimuotoja käyttäviä tyttöjä on enemmän kuin niitä käyttäviä poikia.

TAULUKKO 41. Oppilaita (lkm), joilla on tietty lukumäärä nominaalimuotoja.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
3P	8	8	6	2										
3T	2	7	6	3	3	3								
6P	2	6	2	5	1	3	3	2						
6T	2	3	2	5	2	4	3	-	-	-	-	1	1	1
9P	3	6	4	2	2	1	2	1	1	-	2			
9T	-	-	-	5	1	3	2	5	5	-	1	-	2	-
3.lk	10	15	12	5	3	3								
6.lk	4	9	4	10	3	7	6	2	-	-	-	1	1	1
9.lk	3	6	4	7	3	4	4	6	6	-	3	-	2	-
P	13	20	12	9	3	4	5	3	1	-	2			
T	4	10	8	13	6	10	5	5	5	-	1	1	3	1

Jokaisella 3-luokkalaisella pojalla on nominaalimuotoja vain 0-3 kpl. 3. luokan tyttöjen maksimiarvo on 5 muotoa. 6. ja 9. luokan maksimiarvo on molemilla 13 muotoa. Jokaisella 9-luokan tytöllä on vähintään 3 nominaalimuotoa – tämä on hyvin selkeä ero muihin ryhmiin nähden.

37:llä 48:sta kolmasluokkalaisesta on 0-2 nominaalimuotoa. 0-2 nominaalimuotoa on kuudesluokkalaisista 17:lla ja yhdeksäsluokkalaisista 13:lla oppilaalla. Pojista 0-2 nominaalimuotoa on 45:llä 72:sta, tytöillä 22:lla. Erot ovat merkittäviä.

TAULUKKO 42. Oppilaat (lkm), joilla on ”muuta nominaalimuotoja”.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	4	6	11	21
T	11	14	16	41
Yht.	15	20	27	

Muita nominaalimuotoja käyttävien oppilaiden määrät muodostavat linjan 15-20-27. Tytöistä 41 ja pojista 21 käyttää nominaalimuotoja: ero on merkittävä. Tyttöjen ja poikien välinen ero on suurimmillaan 6. luokalla.

TAULUKKO 43. Oppilaat (lkm), joilla on nominaalimuotoja jokaisesta kolmesta nominaalimuotoryhmästä (ks. ryhmät taulukon 32 jälkeisestä tekstistä).

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	-	2	3	5
T	-	5	13	18
Yht.	-	7	16	

Taulukko 43 luo kuvaa siitä, kuinka monipuolisesti erilaisia nominaalimuotoja yksittäiset oppilaat ovat käyttäneet. Linja on selkeästi nouseva (0-7-16). Tyttöjen ja poikien välinen ero on hämmästyttävän suuri. Tytöistä tasan 25 % käyttää nominaalimuotoja kaikista nominaalimuotoryhmistä, pojista vain 6,94 %.

TAULUKKO 44. Nominaalimuotojen osuus (%) oppilaan kaikista verbiesiintymistä.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	10,77	18,55	18,61	15,98
T	14,02	21,10	25,61	20,24
Yht.	12,39	19,82	22,11	

Selvästi suurempi ero on 3. ja 6. luokan välillä. Linja on nouseva. Tyttöjen verbeistä nominaalimuotoisia on yli 20 %, poikien verbeistä suurempi osa on persoonamuotoisia.

TAULUKKO 45. Oppilaita (lkm), joilla nominaalimuotojen osuus kaikista verbiesiintymistä on vähintään 30%.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	-	3	6	9
T	-	5	8	13
Yht.	-	8	14	

Viimeinenkin nominaalimuototaulukko tukee aiempia havaintoja. Linja on nouseva, ja tytöistä useampi yltää 30 % tiheysarvoon.

3.3.2 Menneen ajan aikamuodot

Preesens on yleisin aikamuoto eikä sen käyttäminen vaadi välttämättä ajassa ainakaan menneisyyteen liikkuvaa ajattelua. Menneen ajan aikamuotojen käytön yleisyys saattaa sen sijaan viestiä formaalin ajattelun hallinnasta. Imperfektiä ja perfektiä käytetään hyvin paljon kerrottaessa menneestä.

”Mitä sää olet tehnyt hiuksillesi?” ”Värjäsin ne punaiseksi.”

”Mitäs oot tehnyt nämä viime vuodet?”

Pluskvamperfektiä ei käytetä aineiston sarjakuvissa kertaakaan. Perfekti ja imperfekti ovat sen sijaan yleisempiä ja niitä käytetään perusrupattelussa tyyliin *mitä oot tehnyt ja olin kotona.*

Niiden käyttö ei monissa tapauksissa viittaa edes menneen ajan ajatteluun vaan tapahtumahetkeen, jopa samaan kuvaan, jossa puhekupla on.

”Jäätiin nalkkiin.” [rehtorin saapuessa]

”Eihän me edes tehty mitään.” ”Se oli sitten siinä. Poijaat sai nyt pari tuntia istumista.”

TAULUKKO 46. Menneen ajan aikamuotoja yhteensä (kpl).

a = imperfekti

b = perfekti

c = pluskvamperfekti

ryhmä	a	b	c	yht.
3P	12	6	0	18
3T	42	12	0	54
6P	61	23	0	84
6T	34	27	0	61
9P	44	15	0	59
9T	44	36	0	80
3.lk	54	18	0	72
6.lk	95	50	0	145
9.lk	88	51	0	139
P	117	44	0	161
T	120	75	0	195

TAULUKKO 47. Menneen ajan aikamuotoja oppilasta kohden.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	0,75	3,50	2,46	2,24
T	2,25	2,54	3,33	2,71
Yht.	1,50	3,02	2,90	

Selvästi suurempi ero on 3. ja 6. luokan välillä. Linja ei ole nouseva. Tyttöjen linja on nouseva, mutta poikien 6. luokan arvo, joka on koko joukon korkein, herättää ihmetystä mutta saa tukea taulukosta 38. Tyttöillä menneen ajan aikamuotoja on enemmän, muttei välttämättä, kun lasketaan niiden esiintymätiheys kaikkien verbiesiintymien joukosta. 3. luokan kohdalla sukupuoltenvälinen ero on suurimmillaan: tytöillä on poikiin verrattuna kolminkertainen määrä menneen ajan aikamuotoja. Tässä kohtaa voidaan kysyä, onko tyttöjen formaali ajattelu kehittynyt pidemmälle noin 10-vuotiaina ja saavatko pojat etumatkaa kiinni tullessa 12 ikävuoteen. Kysymys on tuskin pelkästä kielitaidosta.

TAULUKKO 48. Imperfektimuotoja oppilasta kohden.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	0,5	2,54	1,83	1,63
T	1,75	1,42	1,83	1,67
Yht.	1,13	1,98	1,83	

TAULUKKO 49. Perfektimuotoja oppilasta kohden.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	0,25	0,96	0,63	0,61
T	0,50	1,13	1,50	1,04
Yht.	0,38	1,04	1,06	

Molemmassa taulukoissa 3. ja 6. luokan välillä on huomattavasti suurempi ero. Taulukon 48 linja ei ole nouseva. 6. luokan poikien korkea arvo taulukossa 38 selittyy näin lähinnä imperfektimuotojen runsaalla käytöllä. Seuraavissa taulukoissa tarkkaillaan, onko kyseessä yksittäisten oppilaiden runsas toisto.

3. luokan pojilla imperfektimuotoja on 0,5 oppilasta kohden, kun samanikäisillä tytöillä niitä on 1,75. Tyttöjen lukema on yli kolminkertainen.

Tytöillä imperfektin kohdalla ei ole nousevaa linjaa, sillä 3. luokan tyttöjen arvo on korkeampi kuin 6. luokan tyttöjen. Tämä johtuu osaltaan siitä, että kaksi 3-luokkalaista tyttöä toistaa tiettyjä leksemejä imperfektissä yhteensä 16 kertaa, mikä on yli kolmannes koko ryhmän imperfekteistä. Tämä on toinen tapaus, jossa satunnaisten oppilaiden vaikutus yksittäiseen tilastoon on merkittävä. Toinen on yhden 9-luokkalaisten pojan passiiviesiintymien määrä: seitsemän esiintymää on 31,82 % poikien passiiviesiintymistä.

TAULUKKO 50. Oppilaita (lkm), joilla on tietty lukumäärä menneen ajan aikamuotoja.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3P	15	3	3	3						
3T	6	5	4	4	2	1	-	1	-	1
6P	2	3	9	1	2	4	2	1	1	1
6T	8	4	3	2	2	-	2	1	-	2
9P	4	7	4	1	2	2	2	-	1	
9T	-	4	4	8	4	1	-	2	-	1
3.lk	21	8	7	7	2	1	-	1	-	1
6.lk	10	7	12	3	4	4	4	2	1	3
9.lk	4	11	8	9	6	3	2	2	1	1
P	21	13	16	5	4	6	4	1	2	1
T	14	13	11	14	8	2	2	4	-	4

3-luokkalaisista pojista jopa viidellätoista ei ole menneen ajan aikamuotoja ollenkaan. Tällaisia oppilaita on kolmannella luokalla 21, kuudennella luokalla 10 ja yhdeksännellä luokalla 4.

TAULUKKO 51. Oppilaita (lkm), joilla on menneen ajan aikamuotoja.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	9	22	20	51
T	18	16	24	58
Yht.	27	38	44	

Linja on nouseva. Tyttöillä menneen ajan aikamuotoja on enemmän kuin pojilla. Jälleen 6. luokan pojat päihittävät ikäisensä tytöt ja 9-luokkalaiset pojat. 6-luokan poikien kohdalla siis ei ole kysymys siitä, että jotkut ryhmän pojat käyttäisivät paljon imperfektejä ja loput ei ollenkaan: vain neljä ryhmän poikaa ei käytä imperfektiä ja vain kaksi eivät käytä menneen ajan muotoja ollenkaan. Juuri toisella heistä on 17 *olla*-verbiä, kaikki preesensissä, indikatiivissa ja persoonamuodoissa.

TAULUKKO 52. Oppilaita (lkm), joilla on perfektimuotoja.

	3. lk	6. lk	9. lk	kaikki
P	3	12	9	24
T	8	12	15	35
Yht.	11	24	24	

Linjan 11-24-24 perusteella perfektiiä ei käytetä juurikaan 3. luokalla. Varsinkaan 3-luokkalaiset pojat eivät kunnostaudu perfektin käytössä. Perfektejä käyttäviä tyttöjä on enemmän kuin sitä käyttäviä poikia.

TAULUKKO 53. Oppilaita (lkm), joilla on sekä imperfekti- että perfektimuotoja.

	3. lk	6. lk	9. lk	kaikki
P	2	10	5	19
T	3	11	9	23
Yht.	5	21	14	

6-luokkalaisten arvot ovat korkeimmat ja tyttöjen korkeammat kuin poikien joka luokka-asteella.

TAULUKKO 54. Menneen ajan aikamuotojen osuus (%) persoonamuotoisista verbiesiintymistä.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	7,74	26,86	22,33	18,97
T	16,21	15,30	19,06	16,86
Yht.	11,98	21,08	20,69	

6-luokkalaisten verbiesiintymistä reilut 21 % on menneessä aikamuodossa. Miltei samaan yltävät 9-luokkalaiset. 3-luokkalaisilla menneen ajan aikamuotoja on vain 12 %. Vain 3. luokalla tyttöjen arvo on suurempi kuin poikien. Taulukko 55 ei ole kovin relevantti mutta se esitetään tasapuolisuuden vuoksi (vrt. taulukot 45 ja 66).

TAULUKKO 55. Oppilaita (lkm) joilla menneen ajan tempusten osuus persoonamuotoisista verbiesiintymistä on vähintään 40 %.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	1	6	4	11
T	3	4	2	9
Yht.	4	10	6	

3.3.3. Indikativista poikkeavien tapaluokkien muodot

Potentiaalia käyttää vain yksi 9-luokkalainen poika. Se lienee tapaluokista vaikein, koska sitä ei juuri arkikielessä käytetä. Imperatiivi on yleisesti käytössä jo 3-luokkalaisten sarjakuvissa. Käskeminen on heille vieläkin tutumpaa kuin mitä imperatiivimuotojen määrä antaa ymmärtää: Käskyjä on aineistossa paljon enemmän kuin imperatiiveja: *mennään piiloon, hiljaa, sisälle, mars* ja muut vastaavat toimivat käskyinä, samoin kuin indikatiivi, jota käytetään käskynä: *sinä tulet mukaan*.

TAULUKKO 56. Konditionaali-, potentiaali- ja imperatiivimuotoja yhteensä (kpl).

a = konditionaali

b = potentiaali

c = imperatiivi

	a	b	c	yht.
3P	1	0	15	16
3T	11	0	23	34
6P	19	0	21	40
6T	33	0	24	57
9P	14	1	22	37
9T	47	0	28	75
3.lk	12	0	38	50
6.lk	52	0	45	97
9.lk	61	1	50	112
P	34	1	58	93
T	91	0	75	166

TAULUKKO 57. Indikatiivista poikkeavien tapaluokkien muotoja oppilasta kohden.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	0,67	1,67	1,54	1,29
T	1,42	2,38	3,13	2,31
Yht.	1,04	2,02	2,33	

Linja on nouseva. 3. ja 6. luokan välillä on selvästi suurempi ero. Joka ikäluokassa tytöt käyttävät indikatiivista poikkeavia moduksia huomattavasti poikia enemmän.

TAULUKKO 58. Imperatiivimuotoja oppilasta kohden.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	0,63	0,88	0,92	0,81
T	0,96	1,00	1,17	1,04
Yht.	0,79	0,94	1,04	

TAULUKKO 59. Konditionaalimuotoja oppilasta kohden.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	0,04	0,79	0,58	0,47
T	0,46	1,38	1,96	1,26
Yht.	0,25	1,08	1,27	

Sekä taulukossa 58 että 59 syntyy nouseva linja. 3. ja 6. luokan välinen ero taulukossa 57 johtuu konditionaalien käytöstä. Imperatiivi on omaksuttu jo kolmannella luokalla. Näyttää siltä, että konditionaali omaksutaan paremmin vasta 3. luokan jälkeen. 3. luokan pojilla on yhteensä vain yksi konditionaalimuoto. Voisi esittää arvelun, että tuossa iässä osataan olla tomeria muttei kohteliaita - tai sitten he ovat elämässään kuulleet enemmän komentelua kuin kohteliaisuuksia. Toki kysymys on vain hahmojen repliikeistä, ei oppilaiden omista. Tämä arvelu on sikäli vain mahdollisen toisen tutkimuksen lähtökohta eikä todellakaan tämän tutkimuksen luotettava tulos.

Tytöillä konditionaalia on paljon enemmän kuin pojilla. Pojat käyttävät imperatiivia ja konditionaalia joka ikäluokassa vähemmän kuin tytöt. Pojat käyttävät joka luokka-asteella imperatiivia enemmän kuin konditionaalia. Tytöistä 6- ja 9-luokkalaiset käyttävät enemmän konditionaalia kuin imperatiivia.

6. luokan pojilla on enemmän konditionaalimuotoja kuin 9. luokan pojilla. Kun heitä verrataan myös 9. luokan tyttöihin, on syytä epäillä, että 9. luokan poikien kohdalla tapahtuu notkahdus.

TAULUKKO 60. Oppilaita (kpl), joilla on tietty lukumäärä indikatiivista poikkeavien tapaluokkien muotoja.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8
3P	13	6	5						
3T	9	8	-	4	1	2			
6P	6	6	6	4	-	2			
6T	5	6	7	1	-	1	-	3	1
9P	7	7	3	4	3				
9T	1	4	6	4	4	1	3	-	1
3.lk	22	14	5	4	1	2			
6.lk	11	12	13	5	-	3	-	3	1
9.lk	8	11	9	8	7	1	3	-	1
P	26	19	14	8	3	2			
T	15	18	13	9	5	4	3	3	2

3-luokkalaisista pojista yli puolet käyttävät pelkästään indikatiivia. 3-luokkalaisista vain 25 % käyttää indikatiivista poikkeavia moduksia useammin kuin kerran.

TAULUKKO 61. Oppilaita (lkm), joilla on indikatiivista poikkeavien tapaluokkien muotoja.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	11	18	17	46
T	15	19	23	57
Yht.	26	37	40	

TAULUKKO 62. Oppilaita (lkm), joilla on konditionaalimuotoja.

	3. lk	6. lk	9. lk	kaikki
P	1	10	8	19
T	6	13	19	38
Yht.	7	23	27	

TAULUKKO 63. Oppilaita (lkm), joilla on imperatiivimuotoja.

	3. lk	6. lk	9. lk	kaikki
P	11	14	14	39
T	10	13	18	41
Yht.	21	27	32	

TAULUKKO 64. Oppilaita (lkm), joilla on sekä imperatiivi- että konditionaalimuotoja.

	3. lk	6. lk	9. lk	kaikki
P	1	6	5	12
T	1	7	14	22
Yht.	2	13	19	

Kaikki oppilaskohtaiset vertailut muodostavat nousevan linjan. 3-luokkalaiset erottuvat selkeästi muista luokka-asteista – paitsi imperatiivien käytössä - ja tyttöjen arvo on suurempi kuin poikien. Konditionaalien käyttäjiä on tyttöjen keskuudessa kaksinkertainen määrä poikiin nähden.

TAULUKKO 65. Indikatiivista poikkeavien tapaluokkien muotoja (%)
persoonamuotoisista verbiesiintymistä.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	7,40	13,41	12,58	11,13
T	9,88	15,72	16,89	14,16
Yht.	8,64	14,56	14,73	

Linja on nouseva. Huomattavasti suurempi ero on 3. ja 6. välillä, ja tytöt käyttävät indikatiivista poikkeavia tapaluokkia tiheämmin kuin pojat.

TAULUKKO 66. Oppilaita (lkm), joilla indikatiivista poikkeavien tapaluokkien muotojen osuus persoonamuotoisista verbiesiintymistä on vähintään 20 %.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	2	9	4	15
T	5	7	9	21
Yht.	7	16	13	

Linja ei ole nouseva. Huomattavinta on ero 3. ja 6. luokan välillä. Toisaalta se johtuu ainoastaan poikien linjasta, sillä tyttöjen linja on tasainen. Yli 20 %:n osuuteen yltäviä tyttöjä on enemmän kuin siihen yltäviä poikia.

3.3.4. Nominaalimuodot, tempukset ja modukset yhdessä

Edellisten kolmen alaluvun perusteella ei voida vielä tietää, onko tietty oppilas ollut ahkera sekä eri tempusten että modusten ja infiniittisten muotojen käyttäjänä. Taulukot 67-70 kertovat yksittäisten oppilaiden kyvystä käyttää erilaisia verbimuotoja. Niiden avulla tutkitaan, käyttääkö oppilas sekä nominaalimuotoja että menneen ajan tempuksia ja indikatiivista poikkeavia moduksia.

Jotteivät tulokset vääristy, nominaalimuodoista on jätetty pois II partisiipit menneen ajan liittomuodoissa, sillä ne näkyvät jo menneen ajan aikamuotojen kohdalla. Muut II partisiipit on toki laskettu nominaalimuodoiksi.

Taulukoiden otsikoissa mainitut verbimuotoryhmät:

A = nominaalimuodot (paitsi II partisiippi menneen ajan liittomuodoissa)

B = menneen ajan aikamuodot

C = indikatiivista poikkeavat tapaluokat

TAULUKKO 67. Oppilaita (lkm), joilla ei ole yhtään muotoa verbimuotoryhmistä A, B ja C, eli kaikki verbit ovat muotoa persoona-, presens- ja indikatiivimuotoisia.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	3	1	-	4
T	1	1	-	2
Yht.	4	2	-	

TAULUKKO 68. Oppilaita (lkm), joilla on muotoja vain yhdestä verbimuotoryhmästä A, B tai C.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	8	-	2	10
T	2	2	-	4
Yht.	10	2	2	

Taulukoiden 67 ja 68 yhteenlaskettu linja on 14-4-2, joten 3-luokkalaisten joukosta löytyy eniten niitä, jotka käyttävät yksipuolisesti verbimuotoja (persoonataivutusta ei ole huomioitu). Näistä on poikia 14 ja tyttöjä 6.

TAULUKKO 69. Oppilaita (lkm), joilla on muotoja jokaisesta verbimuotoryhmästä.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	2	12	12	26
T	10	13	23	46
Yht.	12	25	35	

Tämä taulukko antaa erittäin kiinnostavaa tietoa verbisanaston muodollisesta monipuolisuudesta. Linja on selkeästi ja melko tasaisesti nouseva. Suurempi ero on 3. ja 6. luokan välillä. Tytöistä peräti 63,89 % käyttää sekä menneen ajan aikamuotoja, indikatiivista poikkeavia tapaluokkia että nominaalimuotoja. Pojista näin toimii 36,11 %.

Kahdeksan oppilasta käyttää eri verbimuotoryhmien muotoja niin paljon, että niiden erikseenlasketut osuudet kaikista verbimuotoesiintymistä (nominaalimuotojen kohdalla) tai persoonamuotoisista verbeistä ovat kussakin muotoryhmässä yli 20 %.

TAULUKKO 70. Oppilaita, joilla kunkin verbimuotoryhmän muotojen osuus on vähintään 20 % kaikista verbimuotoesiintymistä / persoonamuotoisista verbiesiintymistä.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	-	2	-	3
T	1	2	3	6
Yht.	1	4	3	

Yhdellä 6-luokkalaisella tytöllä verbimuotoryhmien muotojen osuudet olivat seuraavat: A 37,93 %, B 50 %, C 27,78 %. Näin korkeat osuudet ovat tässä otoksessa harvinaisia. Niiden suuruus korostuu verrattaessa niitä koko informanttijoukon keskiarvoihin: A 18,11 %, B 17,92 %, C 12,65 %.

3.3.5. Pääluokka

Aineiston passiiviesiintymistä 129 esiintymää on niin sanottuja me-passiiveja (*me annettiin, mennään, mennäänkö*), 2 esiintymää minä-passiiveja (*mennään* [tarkoittaa: menen]) ja 40 esiintymää tuntemattomassa eli seitsemännessä persoonassa. Seuraavassa taulukossa minä-passiivit on liitetty yhteen me-passiivien kanssa.

TAULUKKO 71. Passiiviesiintymät ja passiivimuotojen käyttäjämäärät.

1p = minä- ja me-passiivimuotoja
 7p = passiivimuotoja tuntemattoman tekijän merkityksessä
 yht. = passiivimuotoja yhteensä
 1pK = m1p-passiivimuotojen käyttäjiä
 7pK = 7p-passiivimuotojen käyttäjiä

	1p	7p	yht.	1pK	7Pk
3P	23	7	30	12	5
3T	31	5	36	15	4
6P	13	5	18	8	4
6T	34	7	41	13	4
9P	14	10	24	8	5
9T	16	7	23	11	5
3.lk	54	12	66	27	9
6.lk	47	12	59	21	8
9.lk	30	17	47	19	10
P	50	22	72	28	14
T	81	19	100	39	13

9-luokkalainen käyttää nuorempiaan enemmän 7p-passiivia ja vähemmän 1p-passiivia. 3-luokkalainen on ahkerin 1p-passiivin käyttäjä. Suurin ero molemmissa passiivityypeissä on 6. ja 9. luokan välissä. Tytöt käyttävät selvästi poikia enemmän 1p-passiivia, mutta 7p-passiiviesiintymiä löytyy pojilta enemmän.

7p-passiivin käyttäjiä on tasaisesti molemmissa sukupuoliryhmissä ja kaikilla luokka-asteilla. Sen sijaan m1p-passiivin käyttäjiä löytyy enemmän tyttöjen joukosta ja 3. luokalta. Käyttäjämäärissä hieman isompi ero on 3. ja 6. luokan välissä.

7p-passiivia eli tuntemattoman persoonan passiivia käytetään hyvin vähän: ahkerimmassakin ryhmässä, 9-luokkalaisilla pojilla, passiiviesiintymiä on 0,42 oppilasta kohden. Perinteistä passiivia käytetään paitsi persoonamuodoissa myös nominaalimuodoissa. Nominaalimuodoissa passiivia esiintyy kymmenellä oppilaalla: kahdella 3. luokan tytöllä (*käytävä, tutkittavaksi*), kolmella 6. luokan tytöllä (*treenattu, kuorittuna, väännettyillä, moitittavaa, puhuttaessa*), kolmella 9. luokan pojalla (*tuunattu, mietittävää, tehtävissä*) ja neljällä 9. luokan tytöllä (*keitettyjä, syötyä, kerrottavaa, mentävä*). Esiintymämäärien sukupuolivertailussa on selkeä painotusero: Poikien 22:sta perinteisestä passiivista on 19 persoonamuodossa. Tyttöjen 19 perinteisestä passiivista 11 on persoonamuodossa. Tytöt näyttävät hallitsevan paremmin passiivin nominaalimuotojen käytön yhteydessä. Aineiston nominaalimuotoiset passiiviesiintymät luetellaan seuraavassa asetelmassa.

II infinitiivin inessiivi: *puhuttaessa*

I partisiipit: *tutkittavaksi, käytävä, moitittavaa, mietittävää, tehtävissä, kerrottavaa, mentävä*

II partisiipit: *treenattuja, kuorittuna, väänneillä, keitettyjä, [onkos tullut] syötyä*

Passiivinkäyttötaidoista saataisiin lisäselvitystä, kun tutkittaisiin vielä tarkemmin, millaisia passiivimuodot ovat. Tässäkin aineistossa on passiiveja mm. kielteisessä konditionaalissa.

3.4. Havainnot oppilaiden käyttämästä sanastosta

Vaikka luvun 3 pääotsikko onkin *verbisanaston monipuolisuus*, on luvun 3.4. sisältö järkevintä sijoittaa samaan lukuun, jottei päälukujen lukumäärä kasvaisi kohtuuttoman suureksi. Luvun 3.4. analyysi painottuu sanaston kvalitatiiviseen analyysiin. Verbisanaston lisäksi tarkastellaan substantiivisanastoa.

3.4.1 Puhekielisyydet ja huumori

Mäki (1995: 198) havaitsee, että pojat käyttävät enemmän yleisestä tyylistä poikkeavia ja hauskoja ilmauksia. Keräsen (1999: 125) mukaan *kuski, pärjätä, tykätä, lintsata, ryypätä, nynny* ja *jätkä* ovat puhekieltä. Keräsen käyttämillä kriteereillä tämän tutkimuksen aineistosta löytäisi enemmänkin puhekieltä. Itse en ole aivan samaa mieltä. Olen luokitellut seuraavan asetelman verbit yleiskielestä tai asiatyylistä poikkeaviksi tai nuorisoslangiin kuuluviksi.

3P: *dikata, deletoida*

3T: [ehkä:] *haahuilla*

6P: *ondata, duunata, hengaila*

6T: [ei mitään, lähimpänä:] *pimahtaa, lyllertää*

9P: *heivata, angstata, tuunata, evottaa, vimetä, vipata, mättää, kusta, kusettaa, [ehkä:] pimahtaa, tumpata, kuhnata*

9T: *duunailla, tylsiä, tökkiä, [ehkä:] liipata, napsia*

Luokittelu on kyseenalainen. Varmoja tapauksia pojilla on 14 ja tytöillä 3. Asetelmassa on joitakin epäselviä tapauksia, joista osa on yleiskielen deskriptiivisiä sanoja. 9-luokkalaiset pojat ovat ylivoimaisesti ahkerimpia puhekielisyyksien käyttäjiä tai luoja.

Poikien taipumus käyttää enemmän yleiskielestä poikkeavia ilmauksia voi johtua monesta seikasta. Pojat voivat olla produktiivisempia uusien sanojen keksimisessä tai he saattavat olla rohkeampia astumaan sivulle perinteiden viitoittamalta tieltä samalla kun tytöt saattavat hyvään suoritukseen pyrkiessään käyttää vielä enemmän yleiskieltä kuin muuten käyttäisivät.

9:nnellä luokalla slangia käytetään paljon enemmän kuin aiemmin. Epävarmat tapaukset mukaan luettuna linja on 3-5-17. Voi olla, etteivät alaluokkalaiset vielä uskalla vaan ajattelevat kunnioittavansa auktoriteettia tekemällä ns. asiallista työtä. Toinen selitys on se, ettei esimerkiksi 3-luokkalaisilla ole vielä taitoa käyttää tai keksiä tällaisia sanoja. Tämän voisi testata synonyymitestillä, jossa oppilaiden pitää keksiä annetulle sanalle synonyymejä: *tuhota* -> *deletoida* ; *työskennellä* -> *duunata*.

Nuorisoslangin ilmeneminen sarjakuvissa olisi mielestäni erittäin kiinnostava tutkimuskohde myöhemmin. Oppilaiden tuotoksista löytyy muun muassa *jäätiin nalkkiin, veit jalat suustani, kylni, jepni, iha oikku*, edellisen asetelman verbit sekä paljon nomineja (*gesnu, nubu, stana, wanha, nevarit*) määritteineen, kuten *reksi* ja *vanha käyrä* vanhanoloisen hahmon nimityksenä. Tavanomaisia murteellisuuksia (*mua, mussa, mä, ei oo ; Kato tua on toi Pikku Jarppi*) aineistossa on paljon. Erään 3. luokan pojan hahmon avunhuuto on *meideii!!*. Aloituserpliikeissä löytyy tällaisia ilmauksia: *tereve, mites ruiskii, heijisan, heissulivei, moon porkkana, termos termos pönikkä, morjesta pöytään*.

Tutkimukseni huomio ei kohdistu huumorin ilmenemiseen tuotoksissa, mutta pienenkin tarkastelun perusteella vaikuttaa siltä, että pyrkimys hauskojen sanojen käyttöön on yleisempää poikien – lähinnä 9-luokkalaisten - kuin tyttöjen keskuudessa. Erään 3-luokkalaisten pojan ukko tervehtii poikia sanoin *jyvää jäivää jojat*, johon pojat toteavat: ”*Selvä j-vika.*” Ukko huikkaa vielä lähtiessään: ”*Jei jei.*”

Toisaalta, kun tarkastellaan sarjakuvia semanttisella ja lausetasolla, havaitaan, että pyrkimys tai kyky huumoriin on puhjennut kukkaan 9-luokkalaisten tyttöjen tuotoksissa: Erään tytön poika ja porkkana harmittelevat vanhenemista. Ukko tulee ja tarjoaa selviämiskeinoiksi tekoviiksiä (peittävät nuhujuuntuneet hymykuopat) ja aurinkolaseja (peittävät rypyt ja näkökykyä, jottei käyttäjä näe kummallista hiiskuontaloon). Eräässä sarjakuvassa porkkana on kauhuissaan, koska porkkanoiden terveyttä on ruvettu tutkimaan ottamalla näytepaloja sentin pituisilla piikeillä. Ukko kertoo piikkien olevan paljon isompia mutta saa porkkanan kauhun partaalle toteamalla samaan hengenvetoon, etteivät muut porkkanat ole ollenkaan valittaneet, ”*tosin ne olivatkin keitettyjä*”.

Näyttää siltä, että pojat käyttävät huumoria sanatasolla ja tytöt lause- ja merkitystasolla.

Tutkimustyön aikana verrattiin oppilaiden sanastoa taajuussanastoon. Taajuussanastoon vertaaminen ei anna vihiä sanaston monipuolisuudesta, mutta se kertoo siitä, mikä ryhmistä käyttää vähiten sellaisia verbejä, joiden on tutkittu olevan hyvin yleisiä. Seuraava tilasto on poikkeuksellisesti ryhmäkohtainen: oppilaskohtaisia osuuksia ei ole laskettu.

TAULUKKO 72. Taajuussanaston 10 yleisimmän verbin osuus (%) ryhmän kaikista verbisaneista.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	51,30	46,74	34,84	43,43
T	49,45	45,35	41,29	44,74
Yht.	49,67	45,99	38,83	

Linja on laskeva. Suurempi ero on 6. ja 9. luokan välillä. Se johtuu lähinnä poikien arvoista: 6. luokkalaisten poikien 46,74% ja 9-luokkalaisten poikien 34,84%. Tyttöjen linja on erittäin tasaisesti laskeva. 9-luokkalaiset pojat näyttävät olevan ryhmä, joka suosii harvinaisempia verbejä: heillä lienee eniten rohkeutta olla produktiivisia tai käyttää esimerkiksi nuorisolangia, kuten tässä alaluvussa jo todettiin.

3.4.2. Sukupuolen merkitseminen

Oppilaita pyydettiin merkitsemään paperiinsa sukupuoli ja luokka-aste. Tavallisin merkintätapa on *poika* tai *tyttö*. Poikkeuksiakin löytyy.

TAULUKKO 73. Oppilaita (lkm), jotka ovat kirjoittaneet *poika* tai *tyttö*.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	15	19	13	47
T	19	24	18	61
Yht.	34	43	31	

Tilastosta havaitaan selvästi, että tytöillä *tyttö* on yleisempi kuin *poika* pojilla. Seuraavassa asetelmassa esitellään muut variantit:

3P: *boy* [5], *boy + poika* [4]

3T: *girl* [2], *girl + tyttö* [1], *girls* [1], *tyttö* [1]

6P: *mies* [3], *mies + poika* [1], *poikamies* [1]

6T: -

9P: *mies* [5], ♂ [2], *boikkelson* [1], *poju* [1], *poeka + poika* [1], *nimi* [1]

9T: *nainen* [4], *N* [1], *tyttö* [1]

3. luokalla englanninkieliset ilmaukset ovat yleisiä. Kaikki *boy-* ja *girl-*saneet ovat saman luokan, 3B:n, oppilailta, joten luokassa on ohjeiden läpikäynnin aikana mitä todennäköisimmin esitetty kysymys siitä, saako paperiin merkitä *boy* tai *girl*. Toinen vaihtoehto on, että tapa on tällä luokalla yleinen tai juuri käytetty edellisellä tunnilla. Tutkija muistaa kirjoittaneensa lähes kaikkialle englannin kielen tunnilla keksimänsä englanninkielisen nimen juuri 3. luokalla, jolloin englannin kieli oli uusi ja hieno tuttavuus.

Mies-sanaa tai -sananosaa käyttävistä 6-luokkalaisista neljä viidestä on samalta luokalta, joten siellä on kenties syntynyt pienimuotoinen ryhmäilmiö. Ainakin yksi *mies*-sanaa tai sananosaa käyttänyt 6-luokkalainen poika toiminee siis itsenäisesti. Merkilläpantavaa on, että 6. luokan tytöt eivät käytä mitään *tyttö*-lekseemistä poikkeavaa.

9. luokan poikien ilmauksissa on eniten vaihtelua. Noin puolet (11) heistä kirjoittaa jotakin *poika*-lekseemistä poikkeavaa. Kaksi käyttää uroksen symbolia. *Boikkelson* on näppärä yhdistelmä englantia (*boy*) ja ruotsia (*Mikkelsson, Axelsson*). Ainoa murreilmaisu on *poeka*. Sen kirjoittaja kenties haluaa varmistaa ymmärrettävyytensä liittämällä murteellisen muodon viereen yleiskielen sanan *poika*. Ainoat tytöt, jotka merkitsevät sukupuoleksi *nainen*, ovat yhdeksäsluokkalaisia. 3. luokan tyttöjen *tyttö* ja 9. luokan tyttöjen *tytto* lienevät kirjoitusvirheitä.

On kuitenkin tähdennettävä, että jos 3B-luokalla ei olisi tapahtunut olettamaani suurta ryhmäilmiötä, taulukkoon 73 syntyisi laskeva linja eli poika/tyttö –vaihtoehdosta poikkeavia variantteja olisi eniten 9. luokalla ja vähiten 3. luokalla. Nimittäin jos kääntää 3-luokkalaisten englanninkieliset sanat, jokainen heistä on kirjoittanut *poika* tai *tyttö*. Variantit *mies* ja *nainen* ovat toki yhtä luonnollisia kuin *poika* ja *tyttö*. Poikkeamia näistä neljästä muodosta löytyy neljä kappaletta. Linja on 0-1-3. Kaikki poikkeamat löytyvät poikien tuotoksista. Tämä havainto tukee huomiota siitä, että pojat käyttävät sarjakuvissaan enemmän slangi-ilmauksia ja huumoria.

3.4.3. Variaatio aloitusrepliikkien tervehdyssanoissa

Sarjakuvan ensimmäisessä kuvassa on kaksi puhekuplaa. Kaksi oppilasta aloittaa kertomuksensa selvästi ensimmäisen kuvan oikeanpuoleisesta, matalammalla olevasta puhekuplasta, joten heidän tapauksissaan tutkin oikeanpuoleista kuplaa. Muut aloittavat vasemmanpuoleisesta repliikistä. Useimmat oppilaista aloittavat tervehdyksellä.

TAULUKKO 74. Oppilaat (lkm), joiden sarjakuvan aloitusrepliikissä on tervehdyssana

	<u>3.lk</u>	<u>6.lk</u>	<u>9.lk</u>	<u>kaikki</u>
P	18	17	21	56
T	18	20	15	53
Yht.	36	37	36	

Tervehdyssanojen laadut esitellään seuraavassa asetelmassa.

3P: *moi* (12), *moro*, *hei* (2), *moikka*, *terve* (1)

3T: *moi* (10), *hei* (7), *tereve* (1)

6P: *moi* (6), *terve* (3), *hei* (2), *hello*, *päivää*, *hyvää päivää*, *kato moro*, *huomenta*, *termos termos* (1)

6T: *moi* (9), *hei* (4), *terve* (2), *heippa*, *moikka*, *moro*, *no moi*, *heipsishellurei* (1)

9P: *moi* (6), *hei*, *terve* (4), *moro* (2), *morjesta*, *hejsan*, *tervee*, *mo*, *no katos*

9T: *moi*, *hei* (4), *terve* (2), *moro*, *päivää*, *heissulivei*, *hei vaan*, *heips*

Vaikkei tervehdyssanojen määrä olekaan 6. ja 9. luokalla juurikaan suurempi, variaatiota esiintyy paljon 3-luokkalaisia enemmän. Variaation määrästä kertoo myös se, että yleisimmän tervehdyssanan, *moi*-sanana, luokka-asteittaiset käyttömäärät muodostavat selvästi laskevan linjan (22-15-10). *Moi* (47 kpl), *hei* (23), *terve* (12) ja *moro* (5) kattavat yhteensä 88 tervehdyistä 109:sta. Muita tervehdyssanoja on aineistossa 1-2 esiintymää kutakin.

3.4.4. Ukon nimitykset

Se, ettei nimitä oppilas ukkoa miksiäkään, ei tietenkään ole millään muotoa huonompi suoritus kuin se, että nimittää. Missään sääntökirjassa ei lue, että sarjakuvan hahmot pitäisi nimetä. Ukon nimitykset kertovat silti jotakin sanallisesta luovuudesta ja kekseliäisyydestä. Ne ovat hyvä osoitus siitä, kuinka eri ryhmien oppilaat pystyvät keksimään erilaisia, jopa aivan uusia, ilmauksia.

3P: *pappa* [3], *proffa* [3], *naapuri*, *opettaja*, *vaari*, *professori*, *outo tyyppi*, *seko*, *hullu*, *monsterimummo*, *vanha opettaja Remu Kiviselkä*, *parsakaali*, *maailman viisain kasvis*, *pikku Jarppi*, *lohikäärme*, *suklaasuunnittelija N.Amu*

3T: *professori* [2], *hullu proffa* [2], *hajamielinen professori*, *isoisä*, *vaari*, *setä*, *hassu pappa*, *pappa*, *isovelji*, *Ville*, *tohtori*, *puutarhuri*, *myyjä*, *Immo*, *tötteröpää*, *maanviljelijä*, *hammaslääkäri*, *outo mies*, *vähä hullu*, *höpsö*, *aika outo*, *koulun reksi*, *hirviö*

6P: *mummo* [2], *ukko*, *vanhus*, *isä*, *tohtori*, *professori*, *87 vanha*, *outo ukkeli*, *tyhmä*, *ope*, *Seppo-vanhus*, *japsipappa*, *herra Zhanginooxeichan*, *Marko*, *pappa*

6T: *vanhus* [2], *pappa* [2], *peruna*, *kurkku*, *parsa*, *opettaja*, *herra*, *papparainen*, *ukko*, *ikäloppu*, *isä*, *isoisä*, *äiti*, *professori*, *reksi*, *aika vanhan näköinen mies*, *kummallinen*, *tohtori Nörtti*; *Rusti*

9P: *professori* [2], *äikän ope*, *pappa*, *serkkuni Bubble Proffa*, *vaari Jalmanteri*, *kumma veikko*, *jymypappa*, *wanha*, *tohtori kääpiö*, *fysiikan opettaja*, *hullu pedofiili*, *pervo*, *vanha käyrä*, *kvanttimekaniikan professori J. Petäjä*

9T: *hullu proffa*, *Pena*, *tutkija prof. J. Uuri*, *papparainen*, *mies*, *professori*, *luoja*, *mikä ihme*, *maamies*, *nelijalkainen olio*, *mummo*, *setä*, *yhteiskunnan tuilla elävä juoppohullu työtön vanhus*, *hyvin vanha ja viisas isoisä*, *valittaja*, *ressu*, *sotajuttujen kertoja*, *isoäiti*, *kumma*, *tutunnäköinen*, *Veitsi*, *valkopartainen*, *professori Vihannes*, *vanha höperö ukkeli*, *mies*; *täti*, *tohtori Aivo*

Kaikissa ryhmissä on paljon nimityksiä, jotka juontuvat hahmon olemuksesta tai oppilaan oman elämän aikuisista: vanhuuteen (*pappa*), kekseliäisyyteen ja tieteilijyyteen (*tohtori*), auktoriteettiin (*koulun reksi*), sukulaisuuteen (*setä*) ja naapuruuteen (*naapuri*) viittavat nimitykset ovat mielestäni tällaisia. Muunkinlaisia ratkaisuja tehtiin. Tällaisia lienevät mm. *lohikäärme*, *hirviö*, *herra Zhanginooxeichan*, *hullu pedofiili*, *luoja* ja *parsakaali*. *Suklaasuunnittelija N.Amu* tuo mieleen Aku Ankan käännökset. *Veitsi* on pojan ja porkkanan mukaan tulossa tekemään heistä soosia – nimi on pelkäävien kyläläisten keksimä nimitys ukolle ja se sopii hyvin heidän pelkojensa laatuun.

Nimien keksiminen onnistuu nähtävästi jo 3. luokalla, eikä niiden laadussakaan ole suuria eroja, kun verrataan vanhempien oppilaiden tuotoksiin. Toki 9. luokan *yhteiskunnan tuilla elävä juoppohullu työtön vanhus*, *kvanttimekaniikan professori J.Petäjä*, *pervo*, *hullu pedofiili* ja *käyrä* lienevät sellaisia ilmauksia, jotka ovat tyypillisempiä 15- kuin 9-vuotiaalle. Toisaalta 3. luokan *hirviö* ja *lohikäärme* ovat sellaisia, joihin ei 9. luokan teksteissä törmää. 6. luokan teksteissä ei ole juurikaan erikoisia nimityksiä. Kasvisaiheen kanssa on hieman leikitelty, mikä sopii syöä-verbien sekä porkkanuuteen viittaamisen tarkastelun tuloksiin luvuissa 3.2.4 ja 5.3.

Substantiivisanaston laajempi tutkiminen antaisi varmasti kiinnostavia tuloksia. Substantiiveja kvantitatiivisesti tilastoimalla saataisiin tietoa aihealueiden eroista.

3.4.5. Muita havaintoja

Kaikkea mahdollista ei sarjakuvista tilastoitu, mutta joitakin ei-tilastoimattomia havaintoja on hyvä nostaa esiin.

Sivistyssanoja 9-luokkalaisten käyttävät paljon nuorempiaan taajemmin. *Kritiikkiä, pidetään matalaa profiilia ja tämä on fakta* sekä monia muita sivistyssanoja löytyy lähinnä 9-luokkalaisten tuotoksista, jonkin verran myös 6-luokkalaisten tuotoksista.

Myös lainasanojen määrä korreloi positiivisesti iän kanssa: osa 9. luokkalaisten aiheiden nimistäkin (dementia, kannibalismi, pedofilia, diabetes) on selkeitä lainasanoja.

4. KERTOMUKSEN LOOGISUUS

Tässä luvussa perehdytään oppilaiden kertomusten loogisuuteen. Se, että oppilas muodostaa loogisen eli johdonmukaisen, koherentin kertomuksen, kertoo ajattelu- ja suunnittelutyön loogisuudesta. Loogisuus on formaalin ajattelun piirre. Formaalin ajattelun oletetaan kehittyvän enenevässä määrin suurin piirtein 11 ikävuodesta lähtien (ks. luku 2.1.2).

Sarjakuvassa kerronta tapahtuu kuvien ja sanojen avulla. Kuvallinen informaatio on tämän tutkimusaineiston sarjakuvassa valmiina, joten oppilaiden vastuulle jää sanallinen kertominen. Sarjakuva on kertomus, johon on otettu mukaan vain väläyksiä tarinan maailmasta. Tässä luvussa tarkkaillaan, muodostaako oppilas näiden väläysten – eli sarjakuvan ruutujen – välille loogista yhteyttä. Looginen kuvallinen yhteys niillä toki on jo valmiina. Ainoa ”selittämätön” muutos kuvien välillä on 5. ja 6. kuvan välillä. 6. kuvassa ukko esiintyy ensimmäistä kertaa. Kiinnostavaa on havainnoida, rakentavatko oppilaat tähän loogisen yhteyden: keksivätkö he ukolle minkäänlaista järkevää funktiota (ks. luku 4.3).

Jokaisen oppilaan sarjakuvassa on edes hieman loogisuutta: keskustelu etenee vähintään parin, kolmen kuvan ajan johdonmukaisesti. Luvussa 4.2 kertomusten loogisuutta analysoidaan yksittäisten kuvien suhteita laajemmin. Tarkkaillaan sitä, liittyykö sarjakuvan alun (poika ja porkkana keskustelevat) aihe sarjakuvan lopun (ukon havaitseminen ja saapuminen) aiheeseen. Toisaalta ei ole määrätty, että sarjakuvan kertomuksen pitäisi olla kovinkaan looginen. Koherenssiin pyrkiminen on lapsen kirjoittamistyölle tunnusomaista muttei hyvän kertomuksen mittari. Aineiston sarjakuvassa hahmot ovat kuitenkin niin samanlaisia, ettei ole ihme, että yhdenkään oppilaan sarjakuvaan ei ole luotu kahta episodua ja hahmoja on tasan kolme.

Jos oppilas pärjää tämän luvun tilastojen mukaan huonosti, kysymys voi olla myös keskittymisen tai keskittymiskyvyn puutteesta: Sanavarasto saattaa olla laaja, ja sitä osataan käyttää. Kuvittelukin voi onnistua ilman tarkkaa keskittymistä. Kokonaisidean suunnittelu sen sijaan vaatii huolellista keskittymistä.

4.1. Otsikon sopivuus kertomukseen

Sarjakuvan otsikko voi olla sisällöltään erinomaisen oloinen, mutta se ei välttämättä sovi muuhun kertomukseen. Toisaalta hyvin yksinkertainen otsikko voi sopia täydellisesti koko kertomukseen. Otsikon sopivuus kertomukseen kertoo ajattelun loogisuudesta.

Taulukossa 75 on jaoteltuna otsikot sen mukaan, kuinka ne sopivat kertomukseen - tarinan tapahtumiin, kertomuksen aiheisiin tai mahdolliseen teemaan. Tämä taulukko ei kerro sitä, onko itse kertomus yksinkertainen, kömpelö, epälooginen tai kekseliäs. Taulukon 75 sarjaotsikot tarkoittavat *Porkkana ja Poika* -tyyppisiä otsikoita, joissa on hahmojen nimet. Tämän tyyppinen otsikko on sarjakuvasarjojen mallin mukainen: *Aku Ankka, Lassi ja Leevi* tai *Karvinen*. Tällainen otsikko ei kerro sarjakuvan tapahtumista vielä mitään, mutta toisaalta se sopii otsikoksi. Se on tietyssä mielessä helppo valinta sarjakuvan tekijältä. Tutkijan työn sarjaotsikko tekee haastavaksi, sillä sen perusteella ei vielä näy, keksisikö kyseinen oppilas kertomukseen sopivan otsikon, jos sarjaotsikot kiellettäisiin.

Hyvin sopiviksi otsikoiksi kelpaavat ne, jotka sopivat oikeasti sopineet hyvin sarjakuvan tapahtumiin, aiheisiin tai teemaan.

TAULUKKO 75. Otsikon sopivuus kertomukseen.

a = sopii hyvin

b = sopii huonosti (ei sovi / sopii vain osaan / ei informatiivinen)

c = ei otsikkoa

d = sarjaotsikko

e = tutkija ei käsitä otsikon tekstiä

	a	b	c	d	e
3P	8	12		4	
3T	7	10	2	5	
6P	8	6	2	8	
6T	12	3		9	
9P	12	6		3	3
9T	16	3	2	2	1
3.lk	15	22	2	9	
6.lk	20	9	2	17	
9.lk	28	9	2	5	4
P	28	24	2	15	3
T	35	16	4	16	1

Hyvin sopivien otsikoiden määrät muodostavat luokka-asteiden välisessä vertailussa linjan 15-20-28. Hieman suurempi ero on 6. ja 9. luokan välillä. Hyvin sopivia otsikoita on 9-luokkalaisilla työillä eniten, ja ylipäänsä työillä niitä on poikia enemmän (35-28).

Huonosti sopivien otsikoiden luokka-asteittaiset määrät ovat 22-9-9. Jos huonosti sopiviin otsikoihin luetaan myös tyhjät otsikkoruudut – mikä on vähintäänkin loogista – niitä on seuraavan taulukon mukaisesti.

TAULUKKO 76. Huonosti sopivat otsikot (kpl) sisältäen tyhjät otsikkoruudut.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	12	8	6	26
T	12	3	5	20
Yht.	24	11	11	

Tässä kohden on hyvin huomattava ero 3. ja 6. luokan välillä. Huonosti sopivia otsikoita on 6. ja 9. luokkalaisilla tytöillä vähiten ja 3. luokan pojilla eniten. Tytöillä niitä on 20 ja pojilla 26. Muuten tytöt ja pojat ovat miltei tasoissa, mutta 6. luokalla ero on suuri.

6. luokkalaisista tytöistä vain kolme on laatinut huonosti sopivan otsikon, kun pojilla niitä on kahdeksan. Jos tämän suuntaisia tuloksia saadaan enemmänkin, tukevat tulokset yhdessä sitä ajatusta, että tyttöjen formaali, looginen ajattelu kehittyy aiemmin kuin poikien.

Jos vertaillaan taulukon 75 hyvin sopivia otsikoita ja taulukon 76 huonosti sopivia, havaitaan, että 3-luokkalaisilla huonosti sopivia otsikoita on hyvin sopivia enemmän.

TAULUKKO 77. Huonosti sopivien otsikoiden osuus (%) huonosti ja hyvin sopivien kokonaismäärästä, kun taulukon 75 d- ja e-otsikot jätetään kokonaan laskuista.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	60,00	50,00	33,33	48,15
T	63,16	20,00	23,81	36,36
Yht.	61,54	35,48	28,21	

Linja on laskeva. 3. ja 6. luokan välillä on huikea ero. Tytöt peittoavat pojat. Kuudennella luokalla ero on selkeästi suurin. Ryhmät 3P, 3T ja 6P jäävät kauaksi muiden ryhmien tasosta. 6. luokan tytöt ovat onnistuneet luomaan sopivia otsikoita, mikä voi viestiä paitsi huolellisuudesta myös formaalin ajattelun kehittyneisyydestä loogisen suunnittelun osalta.

Sarjaotsikoita on vähiten 9. luokalla. Kenties voidaan ajatella, että 9-luokkalaiset eivät ole tyytyneet pelkkiin hahmojen nimiin vaan pyrkiessään hyvään suoritukseen kokeneet, että sarjaotsikko ei riitä. Toisaalta 6. luokan oppilailta sarjaotsikoita on runsaasti. Voi olla, etteivät 6-luokkalaiset sarjaotsikoijat olisi keksineet täysin sopivia otsikoita, jos sarjaotsikot olisi kielletty.

Sarjaotsikot sellaisinaan (*Erkki ja Pena*) toki väkisinkin sopivat kertomukseen, vaikeivät ne kerrokaan tarinan tapahtumista, kertomuksen aiheista ja teemasta mitään. Sikäli voisi olla syytä lisätä sarjaotsikot hyvin sopiviin otsikoihin. Seuraavassa taulukossa ovat mahdollisesti sopivien otsikoiden määrät. Niihin on sisällytetty edellisen taulukon sopivat otsikot, sarjaotsikot sekä käsittämättömät otsikot – saattavathan nekin aivan hyvin sopia tarinaan.

TAULUKKO 78. Mahdollisesti hyvin sopivia otsikoita (kpl)

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	12	16	18	46
T	12	21	19	52
Yht.	24	37	37	

TAULUKKO 79. Mahdollisesti hyvin sopivia otsikoita (%).

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	50,00	66,67	75,00	63,89
T	50,00	87,50	77,08	72,22
Yht.	50,00	77,08	77,08	

3. ja 6. luokan välillä on huomattava ero. 3-luokkalaisilla ei ole edes mahdollisesti hyvin sopivia otsikoita enempää kuin huonosti sopivia. Muilla luokka-asteilla mahdollisesti hyvin sopivia otsikoita on yli kolminkertainen määrä suhteessa huonosti sopiviin otsikoihin. Poikien arvot muodostavat nousevan linjan mutta tyttöjen arvot eivät, kun 9. luokan tyttöjen kaksi tyhjää otsikkoruutua pudottavat arvon 19:ään. Tyttöillä mahdollisesti sopivia otsikoita on enemmän kuin pojilla.

4.2. Kertomuksen loogisuus ja pääaiheen keksiminen

Varsinkin 3-luokkalaisten sarjakuvissa on paljon alkuja, joissa ei tapahdu vielä mitään merkittävää eikä kertomuksen pääaiheesta vielä puhuta. Esimerkiksi kolmasluokkalaisilla pojilla on 6 työtä, joissa havainnoidaan neljän ensimmäisen ruudun aikana vain sitä, mikä näkyy kuvissa ja 10 työtä on sellaisia, joissa mietitään, mitä tehtäisiin. Mitä tehtäis –tyyppisiä alkuja on kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisilla vain 1-3 kappaletta per ryhmä. Havainnoidaan näkyvää – tyyppisiä alkuja on muissa ryhmissä 1-4 kappaletta. Vanhemmissa ikäryhmissä on tavallisempaa, että kertomus hyppää suoraan asiaan heti ensimmäisestä repliikistä lähtien.

Kiinnostavin kysymys loogisen ajattelun suhteen kuuluu, pystyivätkö oppilaat muodostamaan loogisia kertomuksia, joissa yhtä pääaihetta pystytään kuljettamaan johdonmukaisesti alusta loppuun.

Oppilaiden sarjakuvat jaotellaan kahtia kertomuksen loogisuuden mukaan. KYLLÄ-kertomuksessa on selkeä pääaihe havaittavissa ja se on looginen kokonaisuus. Seuraavassa asetelmassa on perusteet jaottelulle.

KYLLÄ-kertomus: Kertomuksessa on selkeä pääaihe (perusidea, ydin) havaittavissa. Kertomus on alusta loppuun looginen ja järkevä kokonaisuus - loppu on järkevä tai jopa tarvittava jatko alulle. Kertomuksessa voidaan viitata muihinkin aiheisiin, mutta ne eivät horjuta pääaiheen asemaa.

EI-kertomus: Kertomuksessa ei ole lainkaan pääaihetta tai kertomuksen logiikassa on joku näistä puutteista: Loppu ei liity alkuun. Perusidea puuttuu täysin tai ei välity tutkijalle lainkaan. Kertomus koostuu irrallisista kommentteista, jotka liittyvät useaan aiheeseen.

Kertomuksen alku on tarinan tapahtumien aika, jolloin poika ja porkkana keskusteleivat keskenään. Kertomuksen loppu on se tarinan tapahtumien aika, jolloin ukko saapuu paikalle tai hieman laajemmin se aika, jolloin ukon merkitys on aktivoituneena. Monesti ukon merkitys aktivoituu neljännessä ruudussa, jossa poika ja porkkana katsovat siihen suuntaan, josta ukko kuudennessa ruudussa saapuu.

TAULUKKO 80. KYLLÄ-kertomuksia (kpl).

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	11	12	17	40
T	14	17	21	52
Yht.	25	29	38	

KYLLÄ-kertomusten eli pääaiheellisten, loogisten kertomusten määrät muodostavat luokkasteittaisessa vertailussa nousevan linjan sekä yhteensä että molemmissa sukupuoliryhmissä. Suurempi ero on 6. ja 9. luokan välillä. Tyttöillä pääaiheellisiä, loogisia kertomuksia on selvästi enemmän kuin pojilla. 3-luokkalaisten tyttöjen arvo on 6-luokkalaisten poikien arvoa suurempi.

TAULUKKO 81. KYLLÄ-kertomuksien osuus (%) kaikista kertomuksista.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	45,83	50,00	70,83	55,56
T	58,33	70,83	87,50	72,22
Yht.	52,08	60,42	79,17	

KYLLÄ-kertomusten prosenttiosuudet paljastavat käänteisesti, että EI-kertomuksia eli pääaiheettomia tai epäloogisia kertomuksia on 3-luokkalaisilla pojilla noin 55 %. 9-luokkalaisilla tyttöillä EI-kertomuksia on 13 %, joten erot ovat merkittäviä. Ero 9. luokan poikien ja tyttöjen välillä on huomattava, kuten myös 6. luokalla.

KYLLÄ-kertomuksen määritelmässä vaaditaan, että sarjakuvan lopun on oltava järkevä tai tarvittava jatko alulle. Monissa tapauksissa jatko on aivan järkevä muttei tarvittava: se ei tuo ratkaisua alun ongelmaan, se ei tuo tarvittavaa tietoa eikä vastaa alussa ladattuihin odotuksiin.

Esimerkiksi 6. luokan poikien KYLLÄ-kertomuksissa on joitakin, joissa on selkeä aihe alusta loppuun, mutta ukon panos on täysin turha. Siksi on syytä tutkia myös sitä, onko ukolle keksitty järkevä funktio (ks. luku 4.3). Esimerkiksi yhdessä 6. luokan pojan sarjakuvassa aihe on porkkanaksi muuttuminen. Kun ukko tulee paikalle, hän vain toistaa näin tapahtuneen. Loppu on kyllä järkevä muttei millään tavalla tarvittava jatko alulle. Ukolla ei näin ollen ole merkittävää funktiota: Hän ei esimerkiksi kerro, että porkkana voi muuttua takaisin ihmiseksi ottamalla vasta-ainetta. Tässä tapauksessa ukon funktio olisi ongelman ratkaiseminen.

Taulukossa 82 esitetään kaikkien kertomusten joukosta tarvittavien loppujen määrät. Nämä kertomukset ovat siis pääaiheellisia ja loogisia, ja niiden loppu on todellakin tarvittava jatko alulle. Niistä jokainen löytyy siis KYLLÄ-kertomuksista. Taulukot 82 ja 83 kertovat aineiston kaikkein loogisimmin rakennettujen kertomusten määrät.

TAULUKKO 82. KYLLÄ-kertomusten tarvittavia loppuja (kpl)

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	10	9	13	32
T	12	13	20	45
Yht.	22	22	33	

TAULUKKO 83. Tarvittavan lopun sisältävien KYLLÄ-kertomusten osuus (%) kaikista kertomuksista.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	41,67	37,50	54,17	44,44
T	50,00	54,17	83,33	62,50
Yht.	45,83	45,83	68,75	

7. luokan kertomuksista KYLLÄ-kertomuksia on 60 %, mutta tarvittavia loppuja on vain 45 %, joten pudotus on melkoinen. 9. luokan ylivoima näkyy näistä tilastoista vielä selvemmin. Ainoastaan 9. luokan tytöt ovat ryhmä, joiden kertomuksista selvästi yli puolet ovat pääaiheellisia ja erittäin loogisia (83 %). Ero muihin ryhmiin on hämmästyttävän suuri. Koko oppilasjoukon tyttöjen ja poikien prosenttiosuuksien ero pysyy suurin piirtein samana. Tässäkin taulukossa 3. luokan tytöt ovat 6. luokan poikia edellä. 6T-9P –vertailussa saadaan nyt tasatulos.

4.3. Ukon funktiot

Taulukoihin 82 ja 83 tilastoiduissa tarvittavan lopun sisältävissä kertomuksissa ukolla on merkittävä tehtävä. Hän mm. kertoo helpottavan totuuden, kieltää riitelyn, varoittaa pommista, toimii parturina, ilmoittaa syyn pleikkarin katoamiseen, on selitys alussa kuultuihin ääniin, pyytää anteeksi aiempia tekojaan, auttaa poikia toteuttamaan haaveensa, rankaisee väärinteosta ja antaa neuvoja monenmoisiin ongelmiin. Myös muissa kertomuksissa ukolla on funktioita – 9-luokkalaisten poikien töissä mitä hurjimpia – kuten lasten houkuttaminen karkeilla autoon tai pyrkiminen osalliseksi homoiluun.

Porkkanahahmo ja poikahahmo ovat läsnä sarjakuvassa alusta loppuun. Ukko sen sijaan ilmestyy keskellä sarjakuvaa ja poistuu viimeisessä ruudussa. Tälle on luonnollisesti jokin syy, ja juuri tämän syyn varaan koko tarina olisi ollut mahdollista rakentaa niin, että jo ensimmäiset ruudut esittävänt asiantilan, jolle ukon saapuminen aiheuttaa muutoksen, esimerkiksi ratkaisun toisten hahmojen pulmaan.

Taulukossa 84 on esitettyä ukolle keksityt funktiot. Funktiot mukailevat osin Hallidayn lapsen kielen funktioita, mutta erojakin löytyy. Hallidayn funktioita ovat mm. muita kontrolloiva funktio ja kyselevä funktio (Halliday 1975: 19-20). Funktiosta on kysymys silloin, kun ukolla on kertomuksen kokonaisidean kannalta merkitystä.

Tässä alaluvussa ei oteta kantaa siihen, liittyykö ukon mukaantulo mitenkään tarinan aiempiin tapahtumiin. Vaikka oppilas keksiikin ukolle funktion, kertomus voi olla täysin epälooginen. Ja toisaalta: vaikka kertomus olisikin looginen ja pääaiheellinen, ukolla ei ole välttämättä merkittävää funktiota: Yhdessä 6. luokan tytön sarjakuvassa poika ja porkkana valittelevat, että ei ole mitään tekemistä. Kun ukko saapuu, hän kysyy, onko tylsää. Hänelle vastataan, että on, johon ukko vastaa, että *niin arvelinkin*. Tässä tapauksessa loppu liittyy alkuun, mutta ukolle ei ole keksitty sellaista funktiota, että hänellä olisi merkitystä kertomuksen kokonaisidean kannalta.

Taulukon 84 funktioiden A ja B ero on se, että funktiossa A ei ole selkeää uutta tietoa, jota ukko kertoo: ukko saattaa ilmaantuessaan paikalle todeta ”*olettepa te oudon näköisiä*”, ”*kiva nähdä*”, ”*miltä tuntuu olla tyhmä?*” tai ”*kato pehmopojut*”.

TAULUKKO 84. Funktiot, joita oppilaat (lkm) keksivät ukolle.

A=ei merkittävää funktiota: höpöttelee omiaan, kysyy turhia tai vain kommentoi
 B=informoiva funktio: ilmoittaa uutisen tai totuuden
 C=esittelevä funktio: esittelee jotakin, esimerkiksi keksintönsä
 D=aktivoiva funktio: ohjeistaa, ehdottaa, työllistää
 E=holhoava funktio: kieltää, kontrolloi, häätää, noutaa, auttaa
 F=paha funktio: haastaa riitaa, yrittää ryöstää, houkuttelee, lumoo, haluaa syödä..
 G=pyytävä funktio: pyytää anteeksi, saattoapua, rahaa

	A	B	C	D	E	F	G
3P	6	4	5	5	4		
3T	5	3	5	6	2	1	1
6P	10	8	-	4	-	1	1
6T	10	5	-	6	1	2	
9P	6	6	1	3	4	2	2
9T	5	9	1	5	2		3
3.lk	11	7	10	11	6	1	1
6.lk	20	13	-	10	1	3	1
9.lk	11	15	2	8	6	2	5
P	22	18	6	12	8	3	3
T	20	17	6	17	5	3	4

Ensimmäinen merkillepantava seikka on se, että 6-luokkalaisten kertomuksista löytyi eniten funktiottomia ukkohahmoja. Näitä hahmoja 6-luokkalaisilla on enemmän kuin epäloogisia kertomuksia: aiheitaan 6. luokan oppilaat kuljettavat alusta loppuun, mutta jostain syystä - lyhytjänteisyydenkö vuoksi - he eivät keksi merkittävää funktiota ukolle. Toisaalta 3-luokkalaisten kertomukset saattavat olla epäloogisia mutta ukolle kyllä keksitään merkitys: Tämä johtunee siitä, että 3-luokkalaisilla vaihteittainen ruutu ruudulta -suunnittelu on yleistä. Ukko huomataan kyllä, mutta siinä vaiheessa ei enää ajatella, mitä aiemmissa ruuduissa on kerrottu. Toisin kuin alempien luokka-asteiden oppilaat, valtaosa 9-luokkalaisista sekä muodostaa loogisen kertomuksen että keksii ukolle järkevän roolin. He pystyvät ajattelutyössään sekä kertomuksen kokonaissuunnitteluun että sen yksityiskohtien huomiointiin. Tämä todistaa formaalin ajattelun kehittyneisyydestä.

Kahden edellisen mittarin perusteella voitaisiin ajatella, että ensin lapsi oppii havainnoimaan yksityiskohtia, sitten ymmärtämään kokonaisuuksia, ja sitten prosessoimaan molempia samanaikaisesti. Karmiloff-Smith (1992: 18-25, Laurinen 1989: 150) havaitsi samankaltaiset kolme vaihetta lastentarhaikäisten kertomuksissa. Ensimmäisessä vaiheessa kerronta on lähinnä yksityiskohtien kuvailua. Seuraavassa vaiheessa lapsi keskittyy luetteloimaan peräkkäisiä

toimintoja ja tapahtumia, jolloin tämä vie kaiken huomion, eikä yksityiskohtien kuvailua esiinny. Kolmannessa vaiheessa lapsi on kehittynyt sen verran, että hän pystyy paitsi kuljettamaan kertomuksen juonta myös kuvailemaan yksityiskohtia. Tämä osoittaa, että kuvaileminen ja tapahtumien jäsentäminen juonen mukaan ovat erillisiä taitoja. Karmiloff-Smithin tutkimuksessa ikäluokat olivat alle kaksivuotiaat, 2-4 –vuotiaat sekä vähintään 5-vuotiaat. Tämän tutkimuksen perusteella vastaava kehityskulku tapahtunee kouluiässäkin, jolloin kertomukset käsitteineen, aiheineen ja sanemäärineen ovat jo aivan eri luokkaa. Koska vaadittavat tuotokset – kuten sarjakuvan puhekuplien täyttäminen – ovat vaativampia, on luonnollista, että samat kaudet toistuvat myöhempinä ikävuosina.

Toinen merkillepantava seikka edellisessä taulukossa on se, että keksintönsä tai muun vastaavan esittelemineen on funktio, joka on käytössä miltei ainoastaan 3-luokkalaisilla. Tietyissä mielessä tämän funktion keksiminen on yksinkertaista: ei ole erikoista, että juuri kolmasluokkalaiset päätyvät siihen nähdessään einsteinmäisen hahmon saapuvan. Kenties vanhemmat oppilaat kokevat keksinnöt lapsellisina.

4.4. Viittaukset ukkoon kertomuksen alkupuolella

Taulukkoon 85 on tilastoitu tuotokset, joissa ukkoon viitataan neljän ensimmäisen ruudun aikana. Tilastosta ei voi tehdä paljoa johtopäätöksiä, sillä ukkoon viittaaminen alussa saattaa johtua joko helposta valinnasta tukeutua kuvalliseen informaatioon (kolmasluokkalaiset saattavat taipua tähän vaihtoehtoon) tai siitä, että tarinaa ei keksitä ruutu ruudulta, etukäteen suunnittelematta. Taulukko 85 antaa kuitenkin hieman tukea taulukolle 84: noin puolet kuudesluokkalaisista ei huomioi ukkoa sarjakuvan alussakaan.

TAULUKKO 85. Oppilaat (lkm), jotka viittaavat ukkoon sarjakuvan neljän ensimmäisen ruudun aikana.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	12	6	8	26
T	13	7	10	30
Yht.	25	13	18	

Nousevaa linjaa ei muodostu. 3. ja 6. luokan välillä on suurempi ero: ukkoon viittaavien oppilaiden lukumäärä 3. luokalla on noin kaksinkertainen 6. luokkaan verrattuna.

Jo pieni silmäily sarjakuvaan osoittaa, että suurimmat kuvalliset muutokset ovat ukon saapuminen ja poistuminen. Ei ole siksi mikään ihme, että monet 3-luokkalaiset ennakoivat ukon

tulemista sitä edeltävissä ruuduissa: he saattavat tukeutua näkyvään, koska eivät pysty vielä yhtä formaaliin ajatteluun kuin iäkkäämmät. Tämä kävi ilmi ensimmäisessä pilottitutkimuksessani, jolloin 4-luokkalaisten tekemät repliikit keskittyivät vahvasti siihen, mikä on näkyvissä.

Tytöt ja pojat ovat joka ikäluokassa hyvin tasaväkisiä. Tytöt viittaavat ukkoon sarjakuvan alkupuolella poikia useammin.

On muistettava, että ukko saapuu vasta kuudennessa ruudussa. Sikäli yllä olevaan taulukkoon tulee suhtautua varauksella: Ukkoonhan voi aivan hyvin viitata vasta viidennessäkin ruudussa, jos siinäkään: ukosta ei tarvitse puhua etukäteen lainkaan, mutta silti ukko voi olla hyvin merkittävässä roolissa ja tarina voi olla erittäin looginen.

4.5. Kerronnan keinoilla leikittely ja kirjallinen kompetenssi

Yhdelläkään oppilaalla ei ole havaittavissa selkeitä, pidempiä siirtymiä ajassa tai paikassa, ei takaumia eikä ennakoiteja. Tämä kertoo sekä luonnollisesta koherenssiin pyrkimisestä että todennäköisesti myös siitä, ettei peruskouluikäisillä ole vielä taitoa käyttää laajasti sarjakuvakerronnan tai ylipäänsä kerronnan mahdollisuuksia. Paikallisia siirtymiä esimerkiksi läheiseen puistoon tai hotellialueelle on joillakin oppilailla, mutta useimmissa tarinoissa näyttää olevan yksi tapahtumapaikka ja –aika.

Yksi oppilas on lisännyt sarjakuvan viimeiseen ruutuun laatikon, jossa lukee *jatkuu viikon kuluttua*. Kysymys lienee vain huumorista tai siitä, että tarina jää kesken. Mahdollista on sekin, että hän on kuvitellut jatkoa sarjakuvalle.

Rohkeudesta ja kaunokirjallisesta kompetenssista kertoo jotain sekin, että usealla oppilaalla on metatekstiä, itse tekstiä, kuvaa, tarinaa tai kertomusta kommentoivaa tekstiä, metatekstiä:

3P: Hahmot luulevat olevansa satuolentoja.

3T: Hahmo toteaa olevansa sarjakuvassa.

6P: Hahmo arvostelee kuvaa: ”Vähän huono kuva kun ei näy kun päätä vähän”.

6T: Hahmo ehdottaa: ”Mennään vaikka pois kuvasta”.

9P: Hahmo sanoo: ”Tuo porkkana on mielikuvitusta”.

9P: Hahmo kummastelee: ”Miksi tämä rajaus kusee?”

9T: Hahmot hermoilevat lähes kadottuaan ruudusta, että ”tää ei osaa piirtää” ja tultuaan näkyviin he antavat piirtäjälle kiitosta sanoin ”nyt tän sarjakuvan laatu parani äkkiä”.

On tähdennettävä, etteivät edelliset metatekstit ole välttämättä ansioita, jotka johtuvat luovasta nerokkuudesta tai sarjakuvan konventioiden tuntemisesta. Metatekstit saattavat olla seurausta lapsen hämmästelystä sellaisten sarjakuvien muotokeinojen – esimerkiksi rajauksella

leikkiminen - edessä, joihin he eivät ole usein törmänneet, tai sitten ne kertovat mielikuvituksen puutteesta ja näkyvään tukeutumisesta.

9-luokan pojan *miksi tämä rajaus kusee* on sikäli kiinnostava, että se osoittaa oppilaan tuntevan kuvataiteen (sarjakuva-, valokuvataiteen) termin rajaus.

Jonkinlaisena luovana poikkeuksena voi pitää sitä, että erään 6-luokkalaisten tytön hahmot laulavat räppiä. Toisen 6-luokkalaisten tytön poikahahmo moittii porkkanaa, kun hän ei käytä kieliopillisesti korrekkeja lauseita.

Eräs 6-luokkalaisten poika on piirtänyt nuolet ruutujen välille osoittamaan järjestystä, jossa ruudut pitäisi lukea. Todennäköisimmin hän on ollut itse epävarma konventioista tai ainakin siitä, ymmärtääkö lukija eli tutkija, mikä on kuvien oikea järjestys. Järjestys, jonka poika on merkinnyt, on länsimaissa yleinen vasemmalta oikealle, ylimmästä rivistä alkaen.

9-luokkalaisten pojalla ensimmäisen ruudun yläreunassa oli merkintä (1), joka luultavasti tarkoittaa ruudun numeroa yksi.

5. MIELIKUVITUKSEN KÄYTTÖ

Luvussa 5 tarkastellaan oppilaita kuvittelijoina. Sarjakuvia tarkastelemalla pyritään tekemään havaintoja siitä, missä määrin oppilaat käyttävät mielikuvitustaan kertomuksen hyödyksi. Sitä, kuinka paljon oppilas todellisuudessa käyttää mielikuvitustaan, ei voida tietää. Tarkastelun kohteena ovatkin aiheet, jotka oppilas on keksinyt eli kuvitellut sarjakuvan kuvallisen informaation ulkopuolelta. Toisaalta tarkkaillaan sitä, kuinka oppilas hyödyntää kuvassa näkyvää informaatiota, kuten porkkanaa.

Ajattelun loogisuus ja mielikuvitus ovat eri asioita. Yksi ajattelee loogisesti muttei käytä juurikaan mielikuvitustaan. Kuvan ulkopuolelle viittaavan oppilaan sarjakuvassa ei ole välttämättä lainkaan johdonmukaisuutta tai kokonaisuuden hahmottamista. Esimerkiksi yhdessä sarjakuvassa mainitaan kyllä apteekki, kun ukko kysyy tietä sinne, mutta kyseinen vaikuttaa täysin ideattomalta eikä mikään tunnu liittyvän mihinkään.

5.1. Viittaukset kuvien ulkopuolelle

Piaget'n kausien (ks. luku 2.1.2) perusteella kolmasluokkalaisten ovat vielä konkreettisten operaatioiden kaudella, joten voidaan olettaa, että he tyytyvät kommentoimaan kuvissa näkyvää. Kuudes- ja varsinkin yhdeksäsluokkalaisten voidaan jo odottaa formaalimpaa ajattelua, ovathan 6-luokkalaistenkin keskimäärin vähintäänkin siirtymässä formaalisten operaatioiden kaudelle.

Konkreettisesti ajattelusta viestii se, että aiheet liittyvät kiinteästi sarjakuvan kuvalliseen informaatioon: konkreettisten operaatioiden kaudelle on tyypillistä, että ajattelu pohjautuu konkreettisiin havaintoihin. Formaali ajattelu edellyttää ajatuspiirin laajentamista pois konkreettisten havaintojen alueelta.

Konkreettiseen ajatteluun tyytyneet oppilaat asettanevat hahmonsä lähinnä rupattelemaan ja kommentoimaan hahmojen ulkonäköä, muita ominaisuuksia tai liikkeitä: *sulla on hienot kengät; sulla on värjätty tukka; oletpa lyhyt; kuka sinä olet; oot läski, hei joku tulee; minne menet; moi mitä kuuluu? ihan hyvää.*

Tutkin sitä, millaisia viittauksia kertomuksissa on ruuduissa näkyvien hahmojen, tapahtumapaikan ja –ajan ulkopuolelle – eli kuvallisen informaation ulkopuolelle. Käytän näistä viittauksista nimitystä *kuvanulkopuoliset viittaukset*. Kuvanulkopuolinen viittaus voi olla puhetta esimerkiksi äidistä, sairaalasta, ikkunasta tai lapsuudesta. Nämä kaikki voisivat olla samassakin

sarjakuvassa, jonka yhtenäinen aihe olisi traumaattinen lapsuus. Viittaukseksi riittää siis yksikin sana tai ilmaus.

TAULUKKO 86. Oppilaat (lkm), joilla on edes yksi viittaus kuvallisen informaation ulkopuolelle.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	16	16	21	53
T	19	22	23	64
Yht.	35	38	44	

Linja on nouseva. Kuvan ulkopuolelle viittaavia tyttöjä on joka ikäluokassa enemmän kuin samoin tekeviä poikia.

Taulukko 86 ei kerro vielä kuvanulkopuolisten viittausten määrää eikä laatua. Voi olla, että 3-luokkalaisilla näitä viittauksia on hyvin vähän ja ne viittaavat tavallisimpiin arkielämän asioihin, kun taas 9-luokkalaisilla viittauksia on paljon ja abstraktien aiheiden lukumäärä on suurempi.

Kuvanulkopuolisten viittausten määrän ja laadun jäljille päästään tutkimalla, kuinka monella prosentilla kunkin ryhmän oppilaista on tietynlaatuisia viittauksia kuvan ulkopuolelle. Taulukoissa 87-89 kuvanulkopuoliset viittaukset on luokiteltu niiden laadun mukaan.

Aikaviittauksissa ovat tapahtumapäivää pidemmät jaksot (nykyaika, aina) sekä kaikki tapahtumapäivän ulkopuoliset jaksot (eilen, 15 vuotta sitten). *Paikka* voi oikeastaan olla mikä vain, koska kuvassa ei näy merkkejä minkäänlaisesta paikasta. *Henkilöviittauksiin* lasketaan kaikki muut paitsi kuvassa näkyvät hahmot. *Fyysinen entiteetti* on silmännähtävä objekti, esimerkiksi ydinohjus tai geeli. Kuvassa näkyviä fyysisiä entiteettejä on vähän (hahmot, vaatteet, silmälasit ja kävelykeppi). *Tapahtumaviittauksiin* kelpaa muualla tai muuna aikana sattunut tai mahdollinen tapahtuma: esimerkiksi valintakokeet, räjähdys sekä ihmisten kaappaaminen ja myrkyttäminen. Näkyvien hahmojen tekemiset tapahtumahetkellä (poika kiusaa porkkanaa; kävelevät jonnekin) eivät ole tällaisia tapahtumia. Viittaukset tapahtumiin saattavat tietyssä mielessä sisältää viittauksen aikaankin (poika aikoo syödä porkkanan). Aikaviittaukseksi olen kelpuuttanut sellaisen viittauksen, jossa nimetään jokin aika tai ajanjakso.

Lyhytkestoiset, selkeästi ajallisesti rajatut tilanteet (välitunti ja koetilanne) luetaan tapahtumiin. Kuvanulkopuolisiksi *abstrakteiksi asioiksi* tulkittiin mm. pitkäkestoiset tai ajallisesti rajaamattomat (seurustelu), laajat asiat (maailmankaikkeus), menneisyyden tai tulevaisuuden asiat (lapsuus, naimisiinmeno) ja erilaiset ilmiöt (kannibalismi, pedofilia). Muita abstrakteja kuvanulkopuolisia asioita ovat mm. säätila, kesätyö ilmiönä sekä yhteiskunta. Abstraktit asiat eivät siis ole rajattuja tapahtumia eivätkä silmännähtäviä fyysisiä entiteettejä.

Kaikki hahmojen ominaisuudet ja keskinäiset suhteet on jätetty tämän analyysin ulkopuolelle. Toki ne vaativat mielikuvitusta, kuten kaikki kerronta, mutta monessa tapauksessa ne voivat olla suoraan kuvasta johdettavissa (ukko näyttää vahvasti einstein-tyyppiseltä keksijältä ja vanhukselta) eivätkä vaadi juurikaan mielikuvitusta. Niidenkin tutkiminen olisi kiinnostavaa, mutta tätä tutkimusta varten saadaan tarpeeksi tietoa selkeiden kuvanulkopuolisten asioiden analysoinnilla. Samalla tällainen rajausta välttää tämän tutkimuksen kannalta vähämerkityksisen mutta mielivaltaisen kahtiajaon tarpeeksi ja liian vähän mielikuvitusta vaativiin näkyvien hahmojen kuvailuihin: olisi vaikeaa arvioida, onko esimerkiksi porkkanan sisältämä E-vitamiini nerokkaan kekseliäs aihe vai onko tuo vitamiini yhtä perustavanlaatuinen osa porkkanaa kuin vatsa ihmistä.

Analyysin ulkopuolelle on siis jätetty näkyvien hahmojen ammatit (suklaasuunnittelija, murhaaja, opettaja), näkymättömät ominaisuudet (viisaus, omatunto, E-vitamiini, hammassärky), muut kuvaukset (ikäloppu vanhus, rupsahtaneisuus, laihtuneisuus, lihominen), nimeämiset (*Eki, puhuva nauris, kurkku*) hahmojen mielipiteet toisistaan (rumuus, mukavuus) ja hahmojen suhde toisiinsa tapahtumahetkellä (kaveruuden hierominen). Analyysin ulkopuolella ovat myös porkkanan perusominaisuudet: väri (oranssi), kunto (terveellinen, homehtunut, pilaantunut) ja ravintoaineet (hiilihydraatit, vitamiinit). Jos porkkanalle on tehty hänen menneisyydessään jotain tai hänelle aiotaan tehdä myöhemmin (syödä, keittää), nämä tulkitisin kuvanulkopuolisiksi tapahtumiksi (porkkanan syöminen).

Samassa puhekuplassa tai samassa lauseessa voi olla monta viittausta kuvan ulkopuolelle. *Minulla on äiti* toisi esille kuvan ulkopuolelta vain äidin, mutta *Äitini on hiihtämässä* viittaisi sekä äitiin että tapahtumaan.

TAULUKKO 87. Kuvanulkopuolisia viittauksia tehneiden oppilaiden osuus omasta ikäryhmästään (%). Osuudet viittaustyypeittäin.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
abstrakti asia	4,17	10,42	35,42	16,67
aika	6,25	20,83	25,00	17,36
henkilö	16,67	18,75	37,50	24,31
paikka	27,08	27,08	39,58	31,25
fyysinen entiteetti	29,17	33,33	45,83	36,81
tapahtuma	29,17	58,33	54,17	47,22

Tavallisimpia viittauksia ovat viittaukset kuvanulkopuolisiin tapahtumiin, fyysisiin entiteetteihin ja paikkoihin. Kuhunkin niistä viittaa vähintään joka kolmas oppilas. Kuvanulkopuolisiin henkilöihin viittaa joka neljäs oppilas. Vähiten viitataan kuvanulkopuolisiin aikoihin ja abstrakteihin asioihin, joten voidaan olettaa, että niihin viittaaminen tai niiden

kuvittelemisen ei ole oppilaille yhtä luontevaa kuin mitä tulee tapahtumiin, paikkoihin, fyysisiin entiteetteihin ja henkilöihin.

Luokka-asteittaisessa vertailussa syntyy nouseva linja kaikissa viittaustyypeissä paitsi tapahtumaviittauksissa. Niissäkin 6. ja 9. luokka ovat miltei tasoissa. Taulukon neljässä ylimmässä viittaustyyppissä suurempi ero on 6. ja 9. luokan välillä. Aika- ja tapahtumaviittauksissa suurempi ero on 3. ja 6. luokan välillä.

Vain kolmella 3-luokkalaisella oppilaalla on viittaus tarinan tapahtumapäivän ulkopuoliseen aikaan. Vain kahdella 3-luokkalaisella (eri oppilaat kuin kuvanulkopuoliseen aikaan viittaneet) on viittauksia kuvanulkopuolisiin abstrakteihin asioihin. 6-luokkalaisten kertomuksissa liikutaan paljon enemmän ajassa kuin 3-luokkalaisten kertomuksissa.

Abstrakteihin kuvanulkopuolisiin asioihin viittaavien oppilaiden määrä on 3. luokalla 4 %, 6. luokallakin vasta 10 %, mutta 9. luokalla jo 35 %. Tämä on erittäin merkittävä ero, ja se todistaa abstraktin ajattelun kehittymisestä. Muidenkin viittaustyyppien yleisyyden tarkastelu tukee ajatusta abstraktin ajattelun kehittymisestä.

3-luokkalaisista lähes kolmannes viittaa kuvanulkopuolisiin tapahtumiin, fyysisiin entiteetteihin ja paikkoihin. Tähän verrattuna viittauksia kuvanulkopuoliseen aikaan ja abstrakteihin asioihin on erittäin vähän. Kenties on niin, että 3-luokkalaisten on helppo keksiä henkilöiden, paikkojen ja fyysisten entiteettien nimiä – nimeäminen onnistuu jo – mutta monimutkaisempien tapahtumien, aikasiirtymien ja abstraktimpien asioiden ajattelu ei onnistu, sillä ne myös edellyttävät kompleksisempia ajatusrakenteita.

6. luokalla tapahtumat ovat jo paljon yleisempi viittauskohde. Ne ovat ryhmän selkeästi yleisin kuvanulkopuolinen viittauskohde – niihin viittaa yli puolet ikäryhmän oppilaista. Henkilöviittauksia ei ole edes joka viidennellä. 9. luokalla henkilöviittauksiakin on useammalla kuin joka kolmannella.

3-luokkalaiset eivät viittaa kuvanulkopuolisiin aikoihin eivätkä abstrakteihin asioihin. 6-luokkalaiset viittaavat aikoihin mutteivät juuri abstrakteihin asioihin. 9-luokkalaisilla onnistuvat jo molemmat.

Sukupuolivertailun ja selkeyden vuoksi esitettäköön taulukko 88, jossa käy ilmi erilaisia kuvanulkopuolisia viittauksia tehneiden oppilaiden lukumäärät joka ryhmässä erikseen.

TAULUKKO 88. Kuvanulkopuolisia viittauksia tehneiden oppilaiden lukumäärät. Lukumäärät viittaustyypeittäin.

	3P	3T	6P	6T	9P	9T
abstrakti asia	-	2	3	2	8	9
aika	1	2	4	6	6	6
henkilö	1	7	1	8	10	8
paikka	4	9	7	6	6	13
fyysinen entiteetti	9	5	7	9	7	15
tapahtuma	8	6	11	17	9	17

3. luokalla on enemmän tapahtuma- ja fyysinen entiteetti –viittauksen tekeviä poikia kuin tyttöjä; 6. luokalla paikkaviittauksen ja 9. luokalla henkilöviittauksen tekeviä.

3-luokkalaisten keskuudessa viittaaminen kuvanulkopuolisiin aikoihin ja abstrakteihin asioihin on harvinaista; iso kiitos tästä kuuluu pojille, joista vain yhdellä on aikaviittaus eikä kenelläkään viittausta abstraktiin asiaan. Havaitaan myös, että henkilöviittauksia 3- ja 6-luokkalaisilla pojilla on yhteensä vain kahdella, kun näiden ikäryhmien tytöillä niitä on viidellätoista.

Tapahtumiin viittaavia tyttöjä on 6. ja 9. luokalla paljon poikia enemmän (34-20); 9. luokalla paikkaan ja fyysiseen entiteettiin viittaaminen on paljon yleisempää tyttöjen kuin poikien keskuudessa. Koko informanttijoukon sukupuolivertailua havainnollistaa taulukko 89.

TAULUKKO 89. Kuvanulkopuolisia viittauksia tehneiden oppilaiden osuus (%) omasta sukupuoliryhmästä. Osuudet viittaustyypeittäin.

	P	T
abstrakti asia	15,28	18,06
aika	15,28	19,44
henkilö	16,67	31,94
paikka	23,61	38,89
fyysinen entiteetti	31,94	40,28
tapahtuma	38,89	55,56

Kaikki viittaustyypit ovat yleisempiä tytöillä. Suurin ero on henkilöviittausten kohdalla. Henkilöön viittaneita tyttöjä on noin kaksinkertainen määrä henkilöön viittaneisiin poikiin verrattuna. On sanottu, että tytöt ovat henkilökohtaisempia. Ehkei taulukon 88 ja 89 tuloksissa ole kysymys henkilökohtaisuudesta, mutta ainakin tyttöjen hahmot puhuvat paljon useammassa työssä kuvanulkopuolisista hahmoista. Henkilökohtaisuuden sijaan voidaan puhua pikemminkin henkilökeskeisyydestä. Poikien on sanottu olevan toimintakeskeisiä. Kuvanulkopuolisiin tapahtumiin ja fyysisiin entiteetteihin viittaavia poikia on yli kaksi kertaa enemmän kuin henkilöön viittaavia. Tyttöillä näin ei ole, vaan varsinkin fyysiseen entiteetteihin ja henkilöön viittaavien osuudet ja lukumäärät ovat lähempänä toisiaan. Tietyissä mielessä voidaan sanoa, että

poikien toimintakeskeisyys korostuu – ei suhteessa tyttöihin mutta suhteessa poikien henkilökeskeisyyteen.

Vaikka olisi kiinnostavaa tutkia, kuinka monimutkaisia tai yksinkertaisia miellelyhtymiä kuvanulkopuoliset aiheet ovat vaatineet, sitä ei tällaisen tutkimuksen menetelmin voi toteuttaa. Vaatiiko *eilen* vähemmän mielikuvitusta kuin *15 vuotta sitten*? Onko luokka arkisempi paikka kuin sotamuseo? Saattaahan oppilaan äiti olla töissä sotamuseossa. Ovatko synttärin sen tutumpi tapahtuma kuin rekan alle jääminen, jos oppilas on juuri aamulla lukenut lehdestä liikenneonnettomuudesta?

Viitteitä yksinkertaisista miellelyhtymistä lienee paljonkin. Ukon professorinnäköisyys on johtanut ajatuksia tämän keksintöihin, pojan lihavuus ja sekainen tukka on innoittanut monia laatimaan keskustelua terveydestä ja kauneudesta. Porkkana on innostanut kirjoittamaan muista kasviksista, syömisestä ja usein nimenomaan porkkanan syömisestä. Ukon vanhuus on johtanut jotkut keskustelemaan iästä ja ikääntymisestä.

Tietyissä mielessä on kaikista luonnollisinta, että ihmisen ja porkkanan kohdatessa puhutaan porkkanan syömisestä aivan kuten ihmisen ja ihmisen kohdatessa peruskuulumisista. Sikäli syömiset voitaisiin lukea kuuluvan kuvansisäisiin aiheisiin, kiinteäksi osaksi porkkanuutta. Olen kuitenkin päätenyt siihen linjanvetoon, että syöminen on tapahtuu kuvien ja tapahtumahetken ulkopuolella – sehän ei tapahdu kuvissa eikä koko kuvasarjan aikana – ja näin ollen puhe syömisestä on viittaus kuvanulkopuoliseen tapahtumaan. Seuraavassa asetelmassa on esimerkkejä kuvanulkopuolisista viittauksista. Asetelma ei valitettavasti mahdu yhdelle sivulle.

Abstrakti asia

3P:-

3T: terveellisyys, kävijämäärä

6P: kylmyys, kesätyöt, palkat, kasvaminen lapsena

6T: nuoriso, kirjakieli/yleiskieli

9P: työ, dementia, maailmankaikkeus, sää, villitys, kannibalismi, pedofilia

9T: onnellinen lapsuus, nuoriso, uni, diabetes, vanheneminen, yhteiskunta, legenda

Aika

3P: syntymäaika

3T: huomenna, eilen, koska

6P: 15 vuotta sitten, eilen, näinä viikkoina, yöllä, kun olin pieni

6T: ensi viikolla, *ei olla aikoihin nähty*, nuorena, nykyaika, koskaan, nykyaika

9P: vuodet, kaikki nämä vuodet, aina, huomenna, viikonloppuna, eilen

9T: *pitkään aikaan*, ikuinen, 60 vuotta, huomenna, tulevaisuudessa, nykyaika

Henkilö

3P: äiti ja isä

3T: Paula, puutarhuri, Asra, kaikki, isä, perhe, muut porkkanat

6P: veli ja sisko

6T: kaikki ihmiset, serkun kaverin kaveri, isä, kaveri Paavo, ihmiset, kaikki, poliisi

9P: joku tyyppi, poliisi-äiti, Pauliina, Ville, kaveri, mummo, eskarilaiset, sälli

9T: perhe, kamut, Kalervo, kaveri Pena, äiti, toiset porkkanat, jalkapallonpelaajat

Paikka

3P: pommi, laboratorio, parturi, vankila

3T: luokka, hammaslääkäri, tori, kasvimaata, kylpylä, kaukana sijaitseva maa, kanslia

6P: koti, kaupunki, puisto, karkkikauppa, apteekki, katukäytävä, studio

6T: wc, koti, puisto, kiska, kaupunki

9P: raastamo, koti, hoitola, parturi, pankki, reksin boksi, tuolla jossain

9T: kuntosali, maaseutu, sotamuseo, lääkäri, maailma, vanhainkoti, pihamaa, vankila, yksityisalue, metsä, koti

Fyysinen entiteetti

3P: siemenet, pommi, ydinohjus, pleikkari, vehje, pirtelö, kehonsiirtokone, kaivinkone, myrkky

3T: kukat, laukut, roskaruoka, naisten pikkuhousut, jätski

6P: höskä, ase, kulho, porkkanamehu, liha, multa, käsiala, raha

6T: peli, jääkaappi, avaruussäde, keitto, nami, levytyssopimus, lantut

9P: tietokone, mazda, röökki, raha, sipuli, ventti (kone)

9T: tietokone, ruoka, juuret, lannoite, pampersit, insuliinipumppu, aikakone, raketti, näytepala, kahvi, talo, sose

Tapahtuma

3P: sulaminen, kaappaaminen, räjähdys, keittäminen ja kuoriminen, koetilanne

3T: pallonpeli, läksyjenteko, rullaluistelu, rekan alle jääminen, synttärin, välitunti, tutkiminen, torikaupankäynti, kuoleminen, kukkakaalin tekeminen

6P: varastaminen, suon ylittäminen, kävely, koetilanne, kalastaminen, mehun juominen, mullan saaminen, esineen antaminen

6T: piileskely, kahvitauko, laulaminen, syöminen, kiusaaminen, karkin ostaminen, taivaan putoaminen niskaan, muuttuminen porkkanaksi

9P: ajatustenvaihto, jumppa, autoon houkuttelu, pelit, säilöntäaineiden pumppaus, jälki-istunto

9T: kasvattaminen (aktiivinen), kuntoilu, karkaaminen, värin muuttaminen, eläkkeelle jääminen, sotiminen, räjähdykset, keittäminen, perheen kadottaminen, naimisiinmeno, valinta vuoden vihannekseksi

Joitakin rajatapauksia ilmeni. Ne luokitellaan seuraavasti: käsiala on fyysinen entiteetti, porkkanan kasvattaminen on tapahtuma, lihominen, laihtuminen ja yksinäinen porkkana ovat kuvansisäisiä viittauksia sekä peli ja levytyssopimus fyysisiä entiteettejä. Toki jokainen rajatapaus olisi voinut sopia johonkin toiseenkin viittaustyyppiluokkaan.

Päähavaintoja vanhempien ja nuorempien viittausten eroista ovat seuraavat. 9-luokkalaisilla on monia abstraktejakin asioita, joista puhutaan lainasanoin (dementia, kannibalismi, pedofilia,

diabetes). 9-luokkalaiset puhuvat tulevaisuudesta, yhteiskunnasta, sotimisesta, naimisiinmenosta ja eläkkeelle jäämisestä. Heillä asiat voivat muodostua myös villityksiksi tai legendoiksi. 3- ja 6-luokkalaiset eivät juuri näin laajoja asioita käsittele. 9-luokkalaisilla on aiheita, jotka ovat yläasteikäisille ajankohtaisia (ammattikoulu, valintakokeet, lintsaaminen, tupakointi).

3-luokkalaisten tieteellinen ja tekninen termistö (kaivinkone, kehonsiirtokone, pommi, myrky, pleikkari, ydinohjus) peittoaa 6-luokkalaisten (avaruussäde) ja 9-luokkalaisten (aikakone, raketti) vastaavat. Sarjakuvien perusteella teknis-tieteellinen termistö on otoksen pojille tyypillisempää kuin tytöille. Tytöt kirjoittavat enemmän terveydestä.

5.2. Aloitusrepliikkien mielikuvituksellisuus

Aloitusrepliikkien analyysi alkoi luvussa 3.4.3., jossa analysoitiin variaatiota aloitusrepliikin tervehdyssanoissa. Aloitusrepliikin analyysin avulla voidaan tutkia myös sitä, onko oppilas käyttänyt alusta lähtien mielikuvitustaan.

Aloitusrepliikin tervehdyssanaan liittyy usein peruskysymys. Yksi hyvin yleinen on *mitäs jätkä* -tyyppinen kysymys, joka voi olla retorinen. Sarjakuvissakin siihen vastataan usein tyyliin *mitäs ite*. Aloitusreplikeissa esiintyvät peruskysymystyyppit ja joitakin niiden varianteista ovat *mitä jätkä*, *mitä kuuluu*, *miten menee*, *kuis/mites hurisee*, *mites ruiskii*, *mitenkä sun päivä on menny*, *mitä tehdään/tehtäis*, *voitko olla*, *voitko olla ystäväni*, *mikä sun nimi on*, *kuka sinä olet*, *olet varmaan Heikki*, *mistäs olet tulossa*, *mitäs oot puuhaillu*, *mitäs täällä teet*, *no mitä sää täällä pyörit hä*, *onkos kivaa*, *mitäs meinaat tehdä*, *mitäs me voitais tehdä tänään*, *minne matka ja minne oot matkalla*

Tervehdyssanaan liittyy monesti myös tervehdittävän nimi tai tervehtijän itsensä esittely (*Moi Simo*; *Hei olen Erkki* ; *Hei! Sähän oot porkkana*). Tervehtijän itsensä esittely esiintyy joissakin sarjakuvissa pelkästään, ilman tervehdyssanaa. Tervehdyssanaan liittyy joissakin tapauksissa myös omien kuulumisten kertominen (*Mitä kuuluu? Mulle kuuluu tosi pahaa.*)

Seuraavassa asetelmassa on lueteltuna aloitusrepliikit, jotka sisältävät jotakin muuta/muutakin kuin näitä: peruskysymys, nimi, esittely, tervehdyssana tai kuuluminen. Taulukossa 90 esitetään näiden ei-perusaloitusten määrät eri ryhmissä.

TAULUKKO 90. Ei-perusaloituksia (kpl).

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	4	8	3	15
T	10	7	14	31
Yht.	14	15	17	

3P: *Haluatko syödä minut? ; Onko sut kuorittu ja keitetty? ; Voi voi voi ; Mennään laboratorioon*

3T: *Etsin kasvimaata, voitko auttaa? ; Olen menossa torille ; Mitä me tehään tänään koulussa? ; Oliko eilen Immo kiva? ; Oletko syönyt kasviksia ja terveystuokaa? ; Porkkanat on höpsöjä kamuja ; Eilen oli kauhea ilma, minun kaikki kukkani menivät pilalle ; Toi eikku kivi on sun ; Koska sulla on synttärit? ; Isäni hotellissa ei ole käynyt vielä ketään*

6P: *Mennäänkö leikkiin puistoon? ; Ei olla pitkään aikaan nähty ; Olen pidempi ja älykkäämpi kuin sinä ; Sää oot mun paras kavერი, onko mää sun paras? ; Kannattaa syödä porkkanaa, mutta älä kuitenkaan minua syö ; Ethän ole vegetaristi? ; Mitä ajattelet tiedemiehistä? ; Älä syö minua*

6T: *Niin! Mitä? ; Voidaanko olla kavereita? ; Hui! Peikko! ; Ei ole mitään tekemistä, mitä haluaisit tehdä? ; Ei olla aikoihin nähty; Kuule tunnen oloni omituiseksi. Oonkohan mä kipee? ; Tykkäätsä musta?*

9P: *Ei ole sinua vielä viipaloitu? ; Tuliko sun lanttulaatikosta vihreetä? ; Kattos sääkin oot myöhässä tunnilta*

9T: *Olix hyvää ruokaa, söitkö paljon? ; Tartten vähän apua ; Onko tullu syötyä porkkanoita? ; Ois kerrottavaa ; Ootatko jotain? ; Lähdetkö teelle? ; Tiitkö missä on bussipysäkki ; Arvaa, se hullu proffa yrittää kasvattaa musta maailman suurinta porkkanaa ; Minä olen paljon viisaampi kuin sinä ; Syö minut ; Syö porkkanaa, se on terveellistä ; Kuulitko, että Kalervolla on diabetes ; Nuoruus on elämän ihaninta aikaa ; Tiesitkö että minut valittiin vuoden vihannekseksi*

Luokka-astevertailun linja on 14-15-17. Erot ovat minimaalisia. Sukupuolivertailussa tytöt voittavat pojat ylivoimaisesti 31-15. Tyttöjen ei-perusaloituksistakin useat ovat kuitenkin melko tavallisia (*ois kerrottavaa; ei olla pitkään aikaan nähty*) ja liittyvät kiinteästi kuvan hahmoihin (*älä syö minua; olen pidempi ja älykkäämpi kuin sinä*). Sellaisia aloitusreplikkejä, jotka viittaavat kuvan ulkopuolelle, esitellään taulukossa 91.

TAULUKKO 91. Oppilaat (lkm), joiden aloitusreplikki viittaa kuvan ulkopuolelle.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	1	1	2	4
T	9	2	6	17
Yht.	10	3	8	

Tytöillä on myös kuvallisen informaation ulkopuolelle viittaavia aloituksia selvästi – neljä kertaa – poikia enemmän. 3. luokan tytöillä näitä on eniten, mikä on merkillepantavaa. 9. luokan pojilla ei-perusaloituksia on vain kolme. Tämä voi olla merkki laiskuudesta, mutta toisaalta

kyseessä on vain yksi puhekupla sarjakuvan yhdestätoista kuplasta, joten pitkälle vietyjä oletuksia laiskuudesta ei voi pelkästään tämän perusteella tehdä.

Aloituserpliikkejä ei voi mielestäni jaotella parempiin ja huonompiin sen mukaan, mitä hahmot sanovat tavatessaan toisensa. Sarjakuvataiteessakaan ei todellakaan voi erotella parempaa ja huonompaa sen perusteella, onko sarjakuvan aloitus tavanomainen vai ei. Tämän alaluvun taustalla olleen analyysin tärkein johtopäätös on se, että aloituserpliikkien perusteella työt ovat selvästi poikia monisanaisempia.

5.3. Porkkana inspiraation lähteenä

Kiinnostava yksityiskohta sarjakuvissa on porkkana toisena päähenkilönä. Tässä luvussa raportoidaan, kuinka monessa kertomuksessa porkkanuus huomioidaan edes yhdellä sanalla (*Olen porkkana.*) Jos hahmot tekevät huomioita toisistaan, ja poika nostaa esille porkkanan pituuden tai yksijalkaisuuden, se ei ole vielä maininta porkkanuudesta – se ei todista tutkijalle, että oppilas on edes ymmärtänyt hahmon esittävän porkkanaa. Ruoasta puhuminen ei sekään ole porkkanuuden huomioimista. Sen sijaan pelko raasteeksi joutumisesta on selkeä viittaus porkkanuuteen, vaikkei sanaa porkkana mainittaisikaan koko sarjakuvassa. Taulukoissa 92-94 sarjakuvan otsikkoruutu on poikkeuksellisesti huomioitu, sillä moni esittelee siinä hahmot ja nimeää yhden niistä porkkanaksi. Toiset tekevät sen ensimmäisessä puhekuplassa. Mielestäni nämä ovat yhtä merkittäviä nimeämisiä.

Oletuksena voisi olla, että 3-luokkalaisista suuri osa viittaa porkkanaan, mutta vanhemmat oppilaat saattavat sivuuttaa sen.

TAULUKKO 92. Oppilaita (lkm), joilla *porkkana* on mainittu otsikossa.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	2	12	3	17
T	1	14	6	21
Yht.	3	26	9	

Porkkanan mainitsee otsikossaan peräti 54 %:lla kuudesluokkalaisista. Muilla luokka-asteilla osuus on huomattavasti pienempi. 6. luokka-asteen oppilaat ovat kolmelta eri luokalta, ja jokaisella on eri opettaja. Näin ollen on hyvin epätodennäköistä, että jokainen opettaja olisi antanut otsikkovinkiksi jotain porkkanaan liittyvää. Porkkanan otsikossa maininneet tulevat tasaisesti eri luokilta: 6A:lta 7 oppilasta, 6B:ltä 10 oppilasta ja 6C:ltä 9 oppilasta.

TAULUKKO 93. Oppilaat (lkm), jotka mainitsevat porkkanan tai viittaavat siihen.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	12	16	14	42
T	9	19	14	42
Yht.	21	35	28	

Tulokset eivät edelleenkään tue oletustani, sillä 3-luokkalaisten viittaavat porkkanaan vähiten. 6-luokkalainen tarttuu hanakimmin porkkanuuteen. Tytöt ja pojat ovat aivan tasoissa.

Mikseivät 3-luokkalaisten sitten viittaa porkkanaan? He saattavat muita ikäluokkia herkemmin mieltää porkkanan inhimilliseksi hahmoksi, jossa ei ole mitään kummallista. Keski-ikäinen 3-luokkalainen lienee lähihistoriassaan ollut enemmän tekemisissä lapsille suunnattujen kertomusten kanssa, joissa monet ei-inhimilliset hahmot, kuten eläimet, käyttäytyvät täysin inhimillisesti.

6-luokkalaisten ilmeisesti ajattelevat, että kyseessä on niin erikoinen yksityiskohta, että siihen tekee mieli puuttua. Yhdessä 3-luokkalaisten tytön kertomuksessa ukko kysyy pojalta ja porkkanalta, eivätkö nämä ole ennen ihmistä nähneet – tämä on ainoa sarjakuva, jossa ihmisyyden on ihmeteltävä asia. Useimmissa sarjakuvissa porkkanuus on se asia, joka on huomion tai ihmetyksen arvoinen.

Saattaa olla, että 3-luokkalaisten tarttuisivat hanakammin johonkin muuhun kuvalliseen informaatioon, jos sopiva löytyisi. Olisi muuten erittäin kiinnostavaa tehdä samankaltainen tutkimus eri hahmoilla. Jos yksi hahmoista olisi nuori nainen, voitaisiin tutkia, miten eri ikäiset pojat kohtelevat tuota naista – ketkä ovat härskejä, ketkä pitävät tätinä. Samoin yksi hahmo voisi olla vaikkapa afrikkalainen.

Pidemmälle porkkana-aihetta kehitellään 9. luokan tyttöjen sarjakuvissa. Aiheita ovat porkkanan ja ihmisen naimisiinmenoon liittyvät asiat, porkkanoiden taivas ja valinta vuoden vihannekseksi.

Syöminen ja ruoanlaitto ovat aiheina vieläkin suosituimpia kuin mitä verbitilastot osoittavat. Myös ruoka, kasvikset ja porkkanuus ovat yleisiä aiheita. On oletettavaa, että porkkana on innoittanut oppilaiden mielikuvitusta. Seuraavassa taulukossa ei ole huomioitu sitä, jos porkkanaa kutsutaan porkkanaksi. Porkkanuuden huomaamisen täytyy johtaa johonkin aiheeseen. Porkkanan puhekyvyn ihmettely on jo aihe.

TAULUKKO 94. Oppilaat (lkm), joilla on yhtenä aiheena porkkanuus, syöminen tai ruoka.

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	7	11	11	29
T	9	16	17	42
Yht.	16	27	28	

Arvot muodostavat nousevan linjan. Suurin ero on 3. ja 6. luokan välillä. 6. ja 9. luokalla yli puolet kirjoittavat jotain ruoasta tai porkkanuudesta. Myös tytöistä yli 50 % kirjoittaa näistä aiheista; pojista pienempi osuus.

Aihe porkkanuudesta, syömisestä tai ruuasta on selvästi harvinaisempi 3:nnella kuin 6. tai 9. luokalla. Vaikka 9. luokalla tällainen aihe on yleisin, porkkanan mainitsevia oppilaita on 6. luokalla eniten (tehnyt 35/46). Tämä johtuu siitä, että 9. luokalla ei ole yhtäkään oppilasta, joka mainitsee porkkanan mutta ei muodosta siitä aihetta (28 mainitsevaa – 28 aihetta). 6. luokalla on 35 mainitsevaa ja 27 aihetta, 3. luokalla 21 mainitsevaa ja 16 aihetta. 9-luokkalaiset osaavat siis hyödyntää porkkanuutta aihetasolle saakka: jokainen porkkanaan viittaava teki näin. 6. luokkalaisista porkkanaan viittaavista 23 % ja 3. luokkalaisista porkkanaan viittaavista 24 % eivät kehittele siitä aihetta: he tekevät havainnon mutteivät osaa hyödyntää sitä.

Taulukko 94 osoittaa, että pelkkä verbianalyysi (syömiseen liittyvät verbit luvussa 3.2.5) ei anna kovin kattavaa kuvaa, kun analysoidaan oppilaiden tekstejä semanttisesti (logiikka, aiheet). Esimerkiksi syömisestä voi puhua verbillä (*syön*), adjektiivilla (*nälkäinen*) sekä substantiivilla (*syöminen*, *ahmatti*, *pizzeria*). *Kauhea nälkä* tai *mennään pizzeriaan* eivät sisällä verbiä mutta toivomuksen syömisestä. Porkkanuutta ja syömistä on hyvä tutkia myös aihetasolla.

Seuraavaksi on lueteltuna aiheita porkkanaan liittyen. Ensimmäiset liittyvät vahvasti ruoanlaittoon, -myyntiin, -säilöntään ja porkkanan perusominaisuuksiin. Niissä porkkana ei ole itse aktiivinen: sulaminen, kuoriminen, keittäminen, myrkyttäminen, pahentuminen, tutkiminen, kasvattaminen, muokkaaminen kukkakaaliksi, rikastaminen säilöntäaineilla, kompostoiminen, kärventäminen, ruoanlaitto, kupliminen, oranssius, hyvänmakuisuus, pilaantuneisuus, terveellisyys, raastaminen, viipalointi, kuivattaminen, homeongelma, ostotarjous, myynti torilla.

Seuraavat aiheissa porkkanan aktiivisuus tai inhimillisuus korostuu. Niissä porkkanuutta hyödynnetään mielestäni astetta pidemmälle: mullan saaminen lapsena, piileskely jääkaapissa, kuolema, vuoden vihannekseksi valinta, se että keitetyt porkkanat eivät valittaneet joutuessaan piikeillä pistellyiksi, porkkanaksi muuttuminen, seurustelumahdollisuudet ihmisen kanssa, kiusaaminen, yksinäisyys ja fyysis-henkinen juurettomuus. Näitä astetta pidemmälle vietyjä porkkana-aiheita on ryhmissä seuraavasti: 3T (1), 6P (1), 6T (2), 9T (5). Näyttää siltä, että

työillä on selvästi enemmän porkkana-aiheita, jotka tutkija arvottaa hyvin mielikuvitukselliseksi.

Ruokaan liittyviä aiheita ovat mm. hammassärky, karkin ostaminen, kalastaminen, pizzalla käyminen, karkin varastaminen, jäätelön haluaminen, illalliskutsu, lanttulaatikon tekeminen, makkaran tarjoaminen sekä karkeilla autoon houkuttelu.

5.4. Otsikoiden analyysia

Otsikointitaito on kykyä ymmärtää teksti ja tiivistää oleellinen. Luvussa 4.1 tarkastellaan otsikon sopivuutta kertomukseen. Toisaalta otsikointitaito on myös kykyä keksiä lause tai lauseke, joka herättää lukijan mielenkiinnon. Tämä vaatii mielikuvitusta.

Lähes jokainen oppilas on muistanut kirjoittaa otsikon, jota siis edellytettiin ohjeissa. Unohdukset ovat koetelleet kolmea ryhmää: 3. luokan tyttöjä (2 kpl), 6. luokan poikia (2 kpl) ja 9. luokan tyttöjä (2 kpl).

Otsikot on jaoteltu taulukkoon 95 niiden semantiikan/kieliopin mukaan. Kaikki otsikot on kirjoitettu tähän työhön selkeyden vuoksi isolla alkukirjaimella ja muutkin ison tai pienen kirjaimen valinnassa tapahtuneet virheet on korjattu. Yhdyssanat, jotka on kirjoitettu erikseen, on korjattu (*nyky ajan* → *nykyajan*). Samoin kaikki muut selkeät kirjoitusvirheet on korjattu. Puhekuplien tavoin otsikoissa on virheitä (*Koulun we:seessä*) sen verran, että virheistä saisi hyvän tutkimusaiheen. Otsikko voi olla:

*hahmo (*Erkki ja Pena*), sis. myös: määrite + hahmo (*Outo mies*)

*sijainti (*Kotipihalla*), sis. myös: määrite + sijainti (*Hammaslääkärin pihassa*)

*aika [ei ole aineistossa, voisi olla esim. *Keskiviikko* tai *Aamulla*], sis. myös: määrite + aika (*Outo päivä; Eräänä päivänä; Porkkanan päivä*)

*asia (*Nykyuoriso; Silmälasit; Terveysinto*), sis. myös: määrite + asia (*Tunnilta lintsaminen; Korkeampaa matikkaa, Kalervon sokerit*)

*näiden yhdistelmätotsikot: hahmo ja sijainti (*Pena vankilaan*), asia ja sijainti (*Pommi puistossa*), hahmo ja asia (*Pojat karkki”ostoksilla”*)

*adjektiivi (*Outoa*)

*väitelause (*Kaksi tyyppiä kohtasi*), käskylause (*Syö porkkanaa; Usko tai älä*), kysymyslause (*Miksi ihmiset syövät porkkanoita?*)

*erikoisuus tai monitulkintainen (*juystis>ig!!! ; Juuri ja juuri*).

TAULUKKO 95. Erityyppisiä otsikoita (lkm).

	3P	3T	6P	6T	9P	9T
hahmo	5	10	12	11	7	7
sijainti	8	6				
aika	2		2			
asia	3	4	6	7	13	7
asia+sijainti	1					
hahmo+sijainti	2					
hahmo+asia				1		
adjektiivi		1				
lause	2		2	4		5
erikoisuudet	1	1		1	4	3
	24	22	22	24	24	22

Sijaintiotsikkoja esiintyy ainoastaan 3-luokkalaisten tuotoksissa. Havainto on sen verran kummallinen, että on syytä epäillä opettajan osuutta tilastoon. Epäily saa vahvistusta, kun havaitaan, että lähes kaikki sijaintiotsikon keksineet oppilaat ovat 3A-luokalta. Sijaintiotsikkoja on 17, kun sijainti-yhdistelmäotsikot lasketaan mukaan. Sijaintiotsikoista 15 on 3A-luokan tuotoksista. 3A-luokan otokseen valituista 12 pojasta 9:llä on sijaintiotsikko ja 8 tytöstä 6:lla. Kun opettaja on antanut suulliset ohjeet, hän on mitä ilmeisimmin otsikoinnista puhuessaan antanut vinkin oppilaille. Kyseisen luokan oppilaiden puhekuplien sisällöt ja kertomusten aiheet eivät ole liian yhteneviä, jotta olisi aihetta epäillä opettajan ohjanneen enempiä kuin korkeintaan otsikoinnin yhteydessä.

Pelkät sijainti- ja aikaotsikot sisältävät melko vähän informaatiota: *Kadulla* tai *Eräänä päivänä* eivät kerro vielä paljoa sarjakuvan tapahtumista. Samoin on hahmo-otsikkojen laita: *Porkkana & Sami*. Ei ole siis ihme, että sijainti- ja aikaotsikoita on eniten 3-luokkalaissilla ja sitten 6-luokkalaissilla. Hahmo-otsikoita on joka ikäluokassa, tosin 9-luokkalaissilla vähiten. Niiden käytön ymmärtää, sillä jatko- ja sunnuntaisarjojen otsikot sisältävät usein vain hahmojen nimet (*Paavo ja Elvis; B. Virtanen; Mustanaamio*). Tämä selittää hahmo-otsikoiden suosiota joka ikäluokassa.

Kiinnostava havainto on asiaotsikoiden määrän kasvu. Linja 7-13-20 on selvästi nouseva. Kun tähän lisää asia-yhdistelmäotsikot, linja on 8-14-20.

Kun nuoremmilla painottuvat yksinkertaiset vähän informaatiota sisältävät otsikot, 9-luokkalaisten otsikoissa informaatiota on jo enemmän näkyvissä ja kertomuksen aihe on ymmärrettävissä (*Professorin päähänpisto, Omatunto, Porkkanoiden elämänlaatu*). Tämä viestii paremmasta sarjakuvan kokonaissuunnittelusta. Mainitunkaltaiset otsikot on todennäköisesti laadittu vasta lopuksi tai ainakin aiheen selvittyä, ja niiden laadinnassa on huomioitu koko

kertomus. Hahmo-, aika- ja sijaintiotsikot ovat monissa tapauksissa sellaisia, että niistä ei aihe käy ilmi.

Aineiston asia-otsikot ja asia-yhdistelmäotsikot ovat seuraavanlaiset:

- 3P: *Parturi; Nykynuoriso; Uusi vehje; Pommi puistossa*
3T: *Silmälasit; Karkkia; Terveysinto; Tylsä puheenaihe*
6P: *Ryöstö; Kuulovika; Kesätyöt; Kinastelua; Porkkanamehu; Kokeitten tulos*
6T: *Väärinkäsitys; Paino huolia; Taikaystävyys; Pojat karkki”ostoksilla”;*
Korkeampaa matikkaa; Porkkanaukon seikkailu; Porkkanapulma;
Porkkanadraama
9P: *Keskustelu; Keskustelu; Fakta, Keskustelua; Sovinto; Omatunto; Välitunnilla;*
Elämä, maailmankaikkeus.; Ruotsalainen kansansatu; Tunnilta lintsaminen;
Professorin päähänpisto; Porkkanan kotimatka; Pertti ja Paavo adventures
9T: *Karkaus; Opinahjo; Nykyajan nuoriso; Porkkanan vitamiinit; Kalervon sokerit;*
Porkkanoiden elämänlaatu; Peen & Poon pelästys

Asiaotsikoiden perusteella abstraktien aiheiden lukumäärä on suurempi vanhemmilla oppilailta, mikä tukee luvun 5.1 lopun havaintoja aihe-eroista ja taulukoissa 87-89 esitellyistä viittauksista kuvanulkopuolisiin abstraktiin asioihin. Eniten asiaotsikoita on 9. luokan pojilla; toisaalta heillä ei ole lainkaan kokonaisia lauseita otsikkoina. Lauseotsikoita on eniten 9-luokkalaisilla tytöillä ja sitten 6-luokkalaisilla tytöillä. Erikoisuuksia on selvästi eniten 9-luokkalaisilla. Seuraavaksi käsitellään tarkemmin lauseotsikoita ja erikoisuuksia.

Lauseotsikoita aineistossa on 13 kappaletta. Taulukossa 96 on aineistossa otsikkoina esiintyneiden väitelauseiden rakenteet. Lauseita on enemmän kuin taulukossa 95, sillä osa lauseista kuuluu erikoisuuksiin. Kahden predikaatin virkkeitä on otsikoissa kaksi: 6. luokan tytön *Hurisee vai kuuluu?* ja 9. luokan tytön *Usko tai älä*.

Useimmat lauseet ovat melko yksinkertaisia, ja varsinkin 3. luokan poikien lauseet ovat yksinkertaisia myös informaatioarvonsa suhteen: niissä ei kerrota tapahtumista muuta kuin se, mitä kuvassa jo näkyy: *Sami kohtaa porkkanan; Hanu ja Panu tapaa professorin*. 6-luokan tyttöjen *Kaksi tyyppiä kohtasi* on samaa sarjaa. Toisaalta saman ryhmän *Hurisee vai kuuluu?* ja *Miksi ihmiset syövät porkkanoita?* kertovat enemmän kertomuksen aiheesta. Ensimmäinen näistä otsikoista johtuu siitä, että sarjakuvassa poika ja porkkana keskustelevat puhe- ja kirjakielen eroista.

TAULUKKO 96. Otsikkoina esiintyneiden väitelauseiden rakenteet.

3P:	S P O	S konj S P O	
6P:	S P		
6T:	S+attr P	P attr+advli	S P
9T:	advll P	S P	S P

selitykset:

S=subjekti, P=predikaatti, O=objekti, attr=attribuutti, advli = adverbiaali, konj=konjunktio, +=määritteen ja pääsanan liiton merkki

Todettakoon tässä vaiheessa, että sarjakuvien syntaksin analyysi olisi hedelmällinen tutkimuskohde. Perusolettamuksena voisi olla, että vanhemmilla oppilailla on pidempiä lauseita, enemmän lauseketjuja ja lauseenvastikkeita sekä vähemmän virheitä.

Seuraavassa asetelmassa on lueteltuna otsikot, jotka luokiteltiin taulukossa 95 erikoisuuksiksi.

3P:	<i>Peruna ja porkkana - Pleikkarin arvoitus</i>
3T:	<i>Hullu proffa eiku Pessa</i>
6T:	<i>Nykynuoret! Mikään ei kelpaa!</i>
9P:	<i>^^89^^ HAX!</i> <i>Jyystis>ig!!!</i> <i>Gesnu>all!!!!</i> <i>Eko vs. geeniteknologia</i>
9T:	<i>Masa, Kaitsu & Pena: Laihduttaminen</i> <i>Juuri ja juuri</i> <i>Maailmassa monta ihmeellistä asiaa</i>

9. luokan pojilla on kolme otsikkoa, jotka eivät avaudu tutkijalle. Ainoastaan *Eko vs. geeniteknologia* avautuu, vaikka siinäkin on kirjoitusvirhe. Se on ainoa otsikko laatuaan, jossa kaksi asiaa rinnastetaan hieman harvinaisemmalla partikkelilla kuin konjunktioilla *ja*, *tai* tai *vai* – jos oletetaan, että tarkoite lyhenteelle *vs.* on 'vastaan' vastakkainasettelun merkityksessä.

3-luokkalaisella pojalla ja 9-luokkalaisella tytöllä on sellainen tuplaotsikko, jossa on sarjan – kuvitellun sellaisen – nimi sekä jakson nimi. Näiden lisäksi 6. luokalla on yksi tyttö, jonka otsikossa on kaksi erillistä välimerkkiin päättyvää ilmausta: *Nykynuoret! Mikään ei kelpaa!*. Muita vastaavia otsikoita aineistosta ei löydy.

3-luokkalainen tyttö (*Hullu proffa eiku Pessa*) leikittelee siten, ettei hän korvaa sanaa *proffa* sanalla *Pessa* vaan jättää ne molemmat otsikkoon. Vähäinenkin silmäily kyseiseen sarjakuvaan osoittaa, että tässä ei ole kysymys pyyhkekumin puuttumisesta.

On lähes varmaa, että 9-luokkalainen tyttö leikittelee tutun laulun sanoilla (*Maailmassa monta ihmeellistä asiaa*). *Juuri ja juuri* on otsikkona monitulkintainen ja nerokas. Kyseisessä

sarjakuvassa porkkana on huolissaan, sillä hän on ilman juuria. Professori J.Uuri tuo helpotusta kertomalla, että ilman juuriakin voi selviytyä. Professori pohtii vielä, mahtoiko porkkana tarkoittaa henkisiä juuriaan. Näin *Juuri ja juuri* -otsikossa yhdistyvät biologiset tai henkiset juuret sekä sanoma 'voit selvittää juuri ja juuri hengissä ilman juuriasi'.

Muutama otsikko, jotka luetaan taulukossa 95 muihin luokkiin kuin erikoisuudet, ansaitsevat erityishuomion. Kaksi oppilasta nimeää otsikon sarjakuvan tyyllilajin mukaan: 6. luokan tytön *Porkkanadraama* ja 9. luokan pojan *Ruotsalainen kansansatu*, jossa käsitellään homoutta melko monivivahteisesti.

Monitulkintaisuus on *Porkkana, kannattaa syödä?* Tulkitseen sen kysymyslauseeksi välimerkin ja sarjakuvan sisällön perusteella. Sarjakuvassa porkkana luennoi pyöreävirtaloista poikaa siitä, mitä ja paljonko pitäisi syödä, jotta paino putoaisi. Lopussa tohtori Aivo alkaa luennoida sekä porkkanaa että poikaa sanoen, että syöminen kannattaa lopettaa kokonaan, jos haluaa *tiukan pepun*. Otsikko lienee siis merkitykseltään kysymys, joka on osoitettu porkkanalle ('Porkkana, kannattaako syödä?').

Otsikoiden välimerkkejä ja hymiöitä ei ole huomioitu, jos otsikon merkitys säilyy ennallaan (*Porkkana ja poika!* -> *Porkkana ja poika*). Kysymysmerkit on selkeyden vuoksi jätetty näkyviin. Seitsemän otsikkoa päättyy useaan pisteeseen, ja yksi niistä alkaakin kolmella pisteellä. Vain yhdessä niistä pisteillä on todella merkitystä, koska ne tarkoituksenmukaisesti keskeyttävät lauseen: *Vanheneminen on...* Kyseisen sarjakuvan ruuduista lukija saa tietää ikään kuin otsikkolauseen lopun – millaista vanheneminen on. Kysymys voi olla myös viittauksesta Dna-puhelinyhtiön mainokseen, jossa tunnuslause on *Elämä on*.

Otsikot jaotellaan taulukkoon 97 sen mukaan, ovatko ne rakenteeltaan monipuolisia. Lauseotsikoiden linja on 2-6-5 ja erikoisuuksien/monitulkintaisuuksien linja 2-1-7. Molemmille linjoille on yhteistä se, että 3. luokan arvot ovat pienimmät. Rakenteeltaan monipuolisten otsikoiden (lauseotsikot ja erikoisuudet/monitulkintaisuudet) linja on siis 4-7-12.

TAULUKKO 97. Rakenteeltaan monipuoliset otsikot (kpl).

	3.lk	6.lk	9.lk	kaikki
P	2	2	5	9
T	2	5	7	14
Yht.	4	7	12	

Tyttöjen linja on tasaisesti nouseva. Pojat yltävät tyttöjen 6. luokan arvoon (5) vasta 9. luokalla, muilla luokka-asteilla he jäävät kahteen otsikkoon per luokka-aste. Tyttöillä rakenteeltaan monipuolisia otsikoita on enemmän kuin pojilla.

Rakenteeltaan monipuolisten otsikkojen linja on 4-7-12. Asia-otsikoiden määrien linja on 7-13-20. Hyvin sopivien otsikkojen linja on 15-20-28. Huonosti sopivia otsikoita on 3. luokalla selvästi eniten: 24-11-11.

Havaitaan, että mitä vanhemmasta oppilasryhmästä on kysymys, sitä enemmän heillä on rakenteeltaan monivivahteisia otsikoita ja merkitykseltään relevantteja ja runsassisältöisiä otsikoita. 3-luokkalaisten otsikot eivät sovi kertomuksen aiheeseen, eivät informoi siitä tarpeeksi ja ovat rakenteeltaankin yksinkertaisempia.

6. YHTEENVETO

Koska tutkimusraportti on laaja, tuloksiakin on runsaasti. Luvussa 6.1 tulokset esitetään tiiviisti, luvussa 6.2 laajemmin. Luku 6.2 on tarpeellinen, koska lukuun 6.1 on poimittu vain osa kiinnostavista tuloksista ja koska luvun 6.2 havainnot ja päätelmät eivät olisi yhtä nopeasti löydettävissä laajoista analyysiluvuista.

6.1. Tulokset tiiviimmin

Tämä tutkimuksen avulla on pyritty saamaan selvyyttä eri ikäisten oppilaiden kielenkäyttötaidoista, ajattelun loogisuudesta ja mielikuvituksesta. Teoriat kielitaidon ja ajattelun lineaarisesta kehityksestä saavat tästä tutkimuksesta tukea. Useimpien tilastojen perusteella 9-luokkalainen on 6-luokkalaista edellä 3-luokkalaisen jäädessä heikoimmaksi.

Tytöt pärjäävät poikia paremmin lähes kaikilla mittareilla mitattuna. Heidän kertomuksensa ovat loogisempia, he hyödyntävät mielikuvitustaan enemmän ja heidän verbisanastonsa ovat heidän lekseemivalikoimiensa ja muotovalikoimiensa perusteella monipuolisempia. He hallitsevat poikia paremmin runsasverbisyyden ja vähäisen toiston yhdistämisen. Aloituserpliikkien perusteella tytöt ovat selvästi monisanaisempia kuin pojat.

9-luokkalaisten tyttöjen verbisanemäärä on ylivoimaisesti koko joukon suurin. Heillä on ylivoimaisesti eniten *kaikkein loogisimmiksi* luokiteltuja kertomuksia eli kertomuksia. Heillä on eniten luovia aiheita, joissa porkkanahahmon inhimillisuus on hyödynnetty muita ryhmiä pidemmälle.

Sanastoa analysoidaan luvussa 3. Verbisanemäärät muodostavat ikäkausivertailussa jotakuinkin tasaisesti nousevan linjan.

Verbilekseemimäärää ja toistoa tutkittaessa havaittiin, että toiston osuus verbisanastosta vähenee merkittävästi nimenomaan 6. ja 9. luokan välillä. 6-luokkalaisten verbisanemäärä on kyllä suurempi kuin 3-luokkalaisilla mutta TTR-arvo ei: 6-luokkalainen on runsasverbinen mutta sortuu toistoon. Vasta 9-luokkalaiset hallitsevat samanaikaisesti runsasverbisyyden ja toiston välttämisen.

6-luokkalainen käyttää erilaisia verbimuotoja paljon monipuolisemmin kuin 3-luokkalainen. Nominaalimuotojen, menneen ajan aikamuotojen ja indikatiivista poikkeavien tapaluokkien muotojen esiintymämäärät ovat 6. luokalla kaksi kertaa suuremmat kuin 3. luokalla. Ero on suuri

myös näiden muotojen osuuksissa kaikista verbimuodoista (taulukot 44, 54, 65). Oppilaita, jotka käyttävät sekä nominaalimuotoja, menneen ajan aikamuotoja että indikatiivista poikkeavien modusten muotoja, on korkeammalla luokka-asteella enemmän. Näiden oppilaiden osuudet luokka-asteryhmistään muodostavat linjan 31,25 % - 52,08 % - 72,92 %.

Moduksia monipuolisesti käyttävä 3-luokkalainen on harvinaisuus. Sekä imperatiivia että konditionaalia käyttävien oppilaiden osuudet luokka-asteryhmistään muodostavat linjan 4,17 % - 27,08 % - 39,58 %. Suuri ero indikatiivista poikkeavien tapaluokkien muotojen määrässä johtuu erosta konditionaalin käytössä. Imperatiivia 3-luokkalainen käyttää lähes yhtä paljon kuin 6-luokkalainen.

Lukujen 3.2.1 ja 3.2.2 perusteella muodostuu epäselvä kuva siitä, kumpi sukupuoliryhmä toistaa samoja verbejä enemmän: TTR-arvo on pojilla parempi. Toisaalta tytöt toistavat vähemmän *olla*-verbiä (tytöt 30%, pojat 33%) sekä kolmea yleisintä verbiään (tytöt 56 %, pojat 61 %) ja onnistuvat suuren verbisanemäärän ja korkean TTR-arvon yhdistämisessä: 16-20 saneen kuudesluokkalaisista TTR-arvoon 0,7 yltää 33 % tytöistä ja 18 % pojista. Yhdeksännellä luokalla arvot ovat 57 % ja 25 %. Perusteet tulosten erilaisuudelle ovat luvun 3.2.2 lopussa.

Oppilaita, jotka käyttävät sekä nominaalimuotoja, menneen ajan aikamuotoja että indikatiivista poikkeavien tapaluokkien muotoja, on tyttöjen joukossa 63,89 % mutta poikien joukossa vain 36,11 %.

Tytöistä tasan 25 % käyttää nominaalimuotoja kaikista nominaalimuotoryhmistä, pojista vain 6,94 %. Tytöistä 30,56 % käyttää sekä imperatiivia että konditionaalia, pojista 16,67 %.

Tytöt käyttävät konditionaalia enemmän kuin imperatiivia, pojat imperatiivia enemmän kuin konditionaalia. Tyttöjen joukossa on poikiin verrattuna jopa kaksinkertainen määrä konditionaalin käyttäjiä.

Kertomusten loogisuutta analysoidaan luvussa 4. Kertomukset ovat erittäin paljon loogisempia 9:nneellä kuin 6:nneellä luokalla.

3-luokkalaiset havainnoivat yksityiskohtia mutteivät hallitse kokonaisuuksia. 6-luokkalaiset hallitsevat kokonaisuuksia mutteivät hyödynnä havaitsemiaan yksityiskohtia. 9-luokkalaiselta onnistuu samanaikaisesti kokonaisuuksien ajattelu että yksityiskohtien hyödyntäminen kokonaisuuksien rakentamisessa. 3- ja 6-luokkalaiset tarvitsevat tässä suhteessa paljon harjoitusta, sillä yksityiskohtien ja kokonaisuuksien yhtäaikainen ymmärtäminen ja hallitseminen on hyvin tärkeää, jotta yhä sirpaloituvamman maailman merkityssuhteita voi käsittää.

Mielikuvituksen käyttöä kertomuksen hyödyksi analysoidaan luvussa 5. Aikojen ja abstraktien asioiden kuvittelemisen näyttää olevan vaikeampaa kuin paikkojen, henkilöiden, fyysisten entiteettien ja tapahtumien kuvittelemisen. 3-luokkalainen ei viittaa juuri lainkaan

kuvanulkopuolisiin abstrakteihin asioihin ja aikoihin. 6-luokkalainen viittaa kuvanulkopuolisiin aikoihin muttei abstrakteihin asioihin. 9-luokkalainen viittaa runsaasti sekä kuvanulkopuolisiin abstrakteihin asioihin että aikoihin. Ajassa liikkuminen ajatuksissaan kehittynee 12 ikävuoteen mennessä (6. luokan kevät), mutta abstraktien asioiden ajattelun kehityksessä tapahtuu huomattavaa kehitystä vasta tämän jälkeen. Koska 9-luokkalainen viittaa huomattavasti 6-luokkalaista enemmän kuvanulkopuolisiin abstrakteihin asioihin, vaikuttaa siltä, että käsite- ja ajatusmaailma abstrahoituu 6. ja 9. luokan välillä huomattavasti.

Oletettiin, että 3. ja 6. luokan välillä on suurempi ero loogisuus- ja mielikuvitusilastoissa, eli että tuossa vaiheessa abstraktin ajattelun kehitys on näiltä osin huomattavampaa, kun siirrytään konkreettisten operaatioiden kaudelta formaalien operaatioiden kaudelle. Tämä oli hypoteeseista ainoa, joka ei pitänyt täysin paikkaansa: Merkittävimmissä loogisuus- ja mielikuvitusilastoissa (mm. sopivien otsikoiden määrä, kuvan ulkopuolelle viittaavien oppilaiden määrä) ero on suurempi 6. ja 9. luokan välillä. Toisaalta näissä tilastoissa tyttöjen kohdalla on suurempi ero 3. ja 6. luokan välillä. Tämä viestinee siitä, että tytöillä siirtyminen formaalisten operaatioiden kaudelle tapahtuu keskimäärin hieman aiemmin kuin pojilla. Tätä ajatusta vahvistaa se, että tarkasteltaessa kertomukseen hyvin sopivien otsikoiden määrää ero 6. luokan tyttöjen ja poikien välillä on todella suuri. 6. luokan poikien otsikot ovat noin yhtä epäloogisia kuin 3-luokkalaisten, 6. luokan tyttöjen otsikot ovat noin yhtä loogisia kuin 9-luokkalaisten. Tämä tukee aiempia tuloksia siitä, että tyttöjen formaali ajattelu, ainakin ajattelun loogisuuden ja kokonaisuuksien suunnittelukyvyyn suhteen, kehittyy aiemmin kuin poikien. Toki kysymys voi olla myös erosta huolellisuudessa.

Aihe-eroista tehtiin havaintoja useassa pääluvussa. 9-luokkalaisten sanasto liittyy aiheisiin, kuten juoppous, yhteiskunta, työttömyys, kvanttimekaniikka, pervous, pedofilia, ammattikoulu, valintakoe, lintsaminen, tupakointi, sotiminen, tulevaisuus, eläkkeelle jääminen, naimisiinmeno, villitykset ja legendat. 3-luokkalaisten lohikäärme, hirviö, kaivinkone, pommi ja kehonsiirtokone ovat paitsi konkreettisempia myös seikkailullisempia.

Aiempien tutkimusten ja pilottitutkimuksen perusteella tyttöjen aiheet ovat arkisia, henkilökohtaisia ja kotiin liittyviä, poikien aiheet seikkailullisempia, asiapitoisia ja toiminnallisempia. Poikalapsille selitetään enemmän tekemistä ja sijaintia, tytölle henkilökohtaisia asioita, kuten tunteiden ja –mielipiteen ilmaisua. Tyttöjä ohjataan ilmaisullisten ja viestinnällisten leikkien pariin, poikien kasvatuksessa korostuvat toiminnalliset leikit.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan kärjistää muutamia vastakkainasetteluja, jotka voisivat toimia jatkotutkimuksen ennako-oletuksena: Pojat käyttävät teknis-tieteellistä termistöä, tyttöjen hahmot puhuvat terveydestä. Tytöt ovat henkilökeskeisiä, pojat eivät

todellakaan - he ovat pikemminkin toimintakeskeisiä. Tytöt ajattelevat ja tarkkailevat toimintaansa, pojat vain toimivat. Tytöt pyrkivät tavanomaisuuteen ja norminmukaisuuteen, pojat rohkeisiin ratkaisuihin. Tytöt ovat kohteliaampia, pojat mutkattomampia. Tytöt ovat yritteliäitä, pojat laiskempia.

Huumoria esiintyy eniten 9-luokkalaisten tuotoksissa: pojilla sanatasolla, tyttöillä tarinan tasolla. 9. luokan pojat käyttävät ylivoimaisesti eniten puhekielisyyksiä ja poikkeavat rohkeammin normista sukupuolen merkinnässä.

Kuten oletettiin, ryhmiensisäiset erot olivat joissakin tilastoissa melko suuria ja osa korkeamman luokka-asteen oppilasta on nuorempiaan jäljessä useassa tilastossa. Oppilaiden väliset tasoerot ovat monen tekijän, mm. biologia, kasvuympäristö ja motivaatio, summa. Nimenomaan motivaation puute saattaa olla yksi syy poikien huonommuuteen kielitaitoa ja ajattelun kehitystasoa mittaavissa kokeissa. Motivaatio-ongelmat lienevät selitys joihinkin tämän tutkimuksen tilastoihin, joissa 9-luokkalaiset pojat pärjäsivät heikosti. Toistoa 9. luokan pojilla on kaikista vähiten: kenties heidän verbisanavarastonsa on hyvinkin laaja, mutta siitä on esimerkiksi laiskuuden vuoksi vain osa käytössä. Voi olla, että 9-luokkalaiset pojat eivät innostuneet sarjakuvan täytöstä, koska eivät löytäneet vastaavaa, mielikuvitusta ruokkivaa ideaa, jota olisivat halunneet hyödyntää. Saattaa olla, että toisenlainen sarjakuva olisi innostanut heitä enemmän.

6.2. Tulokset laajemmin

Tutkimuskysymykset ja lyhyet vastaukset ovat seuraavat:

1. Onko käytössä oleva verbisanasto monipuolisempi korkeamman kuin alemman luokka-asteen oppilaalla?
2. Onko vanhemmilla oppilailla kyky kehittää looginen kertomus siinä missä nuorempien kertomukset koostuvat irrallisuuksista ja epäjohdonmukaisuuksista?
3. Käyttävätkö vanhemmat oppilaat mielikuvitustaan nuorempiaan enemmän siinä missä nuoremmat tyytyvät havainnoimaan näkemäänsä?
4. Ovatko erot suurempia 3- ja 6-luokkalaisten vai 6- ja 9-luokkalaisten välillä?
5. Millaisia ovat sukupuolten väliset erot eri ikäryhmissä ja yhteensä?

1. Kyllä, lähes joka tilaston perusteella.
2. Kyllä.
3. Kyllä.
4. Riippuu tilastosta.
5. Tytöt menestyvät poikia paremmin useimmissa tilastoissa.

6.2.1. Verbisanaston piirteitä

- Indikatiivi aineiston selkeästi yleisin tapaluokka (87,35 %). Presens on aikamuodoista yleisin (82,08 %). Valtaosa verbeistä on persoonamuotoisia (81,89 %).
- Selvästi yleisimmät nominaalimuodot ovat verbin I infinitiivin lyhyempi muoto eli verbin perusmuoto (46,17 % nominaalimuotoesiintymistä) sekä II partisiippi menneen ajan liittomuodoissa (29,23 %). Seuraavaksi yleisimmät nominaalimuodot ovat III infinitiivin illatiivi (10,69 %) ja I partisiippi (6,05 %) sekä III infinitiivin inessiivi (1,61 %).
- Passiivimuodoista noin 75 % on monikon 1. persoonan toimintaa kuvaamassa.
- *Olla*-verbi (686 kpl) on hypoteesin mukaisesti aineiston selvästi yleisin verbi. Seuraavaksi yleisimmät verbit ovat *tulla* (102) *mennä* (92), *tehdä* (77), *tietää* (64), *syödä* (62) ja *voida* (58).

Lähes kaikissa sanastotilastoissa 9-luokkalaiset peittoavat 6-luokkalaiset 3-luokkalaisten jäädessä viimeisiksi. Näiden tilastojen kohdalla seuraavat väitteet sopivat 9-luokkalaiseen.

- 9-luokkalainen on verbien osalta monisanaisin eli runsasverbisin.
- Hänen käyttämänsä verbisanasto on paitsi sane- myös lekseemimäärältään laajin.
- Toistoa hänellä esiintyy vähiten.
- 9-luokkalaisen TTR-arvo on suurin verrattaessa runsasverbisiä oppilaita.
- Kolmen yleisimmän verbin ja *olla*-verbin osuudet koko verbisanemäärästä ovat hänellä pienemmät kuin nuoremmilla.
- Nominaalimuotoja ja indikatiivista poikkeavien tapaluokkien muotoja hänellä on enemmän kuin nuoremmilla.
- Nominaalimuotojen, menneen ajan tempusten ja indikatiivista poikkeavien tapaluokkien käyttäjien määrä on 9. luokalla suurin. Myös niiden oppilaiden määrä, jotka käyttävät sekä nominaalimuotoja, menneen ajan tempusmuotoja että indikatiivista poikkeavien modusten muotoja, on 9. luokalla suurin.
- Apuverbejä hänellä lienee eniten.
- Slangiverbejä hänellä on eniten (linja 3-5-17).
- Hän on epätavanomaisin tervehdyssanojen keksinnässä ja sukupuolen merkinnässä. Yleisimmän tervehdyssanan, *moi*-sanana, luokka-asteittaiset käyttömäärät muodostavat selvästi laskevan linjan (22-15-10), vaikka tervehdyssanojen määrien linja on 36-37-36.
- Hänellä näyttää olevan eniten sivistys- ja lainasanoja: *kritiikki, profiili, fakta, dementia, diabetes*.
- Hänellä on eniten perinteisiä passiiveja tuntematonta persoonaa ilmaisemassa.

Poikkeukset:

- Menneen ajan aikamuotojen määrä on 6. luokalla korkein: 6-luokkalaisten poikien menneen ajan aikamuotojen runsas käyttö kiinnitti huomiota. Toisaalta menneen ajan tempusten käyttäjämäärien linja on nouseva. 9-luokkalaisista niitä käyttää 92 %, 6-luokkalaisista 79 % ja 3-luokkalaisista 56 %. Tämän voi ilmaista myös seuraavan asetelman tavoin, jossa on linjat kaikkien tutkittujen muotoryhmien käyttäjämääristä eri luokka-asteilla.

nominaalimuodot	38-44-45
menneen ajan tempukset	27-38-44
indikatiivista poikkeavat modukset	26-37-40

- 3-luokkalaisten TTR-arvo on suurempi kuin 6-luokkalaisten. Tämä johtuu lähinnä siitä, että vähäverbisillä 3-luokkalaisilla pojilla toistoa on melko vähän.
- Me-passiivia 3-luokkalaiset käyttävät eniten. 9-luokkalaiset käyttävät sitä selvästi vähiten.

Vierekkäisten ikäryhmien välinen ero on suurempi 3. ja 6. välissä

- runsasverbisyydessä.
- niiden oppilaiden määrässä, jotka ovat sekä runsasverbisiä että vain vähän toistavia (yli 10 sanetta, TTR vähintään 0,7).
- nominaalimuotojen, menneen ajan tempusten (varsinkin perfektin) ja indikatiivista poikkeavien tapaluokkien käytössä (varsinkin konditionaali).
- sekä 7. persoonan passiivin että me-passiivin käyttäjämäärissä.
- tutkittaessa sitä, moniko oppilas käyttää sarjakuvassaan sekä nominaalimuotoja, menneen ajan aikamuotoja ja indikatiivista poikkeavien tapaluokkien muotoja.

3. ja 6. luokan välinen ero on erittäin suuri seuraavissa tilastoissa.

- Vähintään 11 verbisanetta kirjoittaneista kolmasluokkalaisista alle 7 % onnistuu välttämään toistoa niin, että TTR-arvo on vähintään 0,7. Samasta joukosta (vähintään 11 saneen oppilaista) samaan yltää kuudennella luokalla 28 % ja yhdeksännellä noin 37 %.
- Vaikka imperatiivi onkin käytössä 3. luokalla lähes yhtä paljon kuin 6. ja 9. luokalla, niin konditionaalia 6-luokkalainen käyttää neljä kertaa 3-luokkalaista enemmän. Saarelakin (1997: 72) havaitsi, että konditionaalien ja potentiaalien käyttö lisääntyy selvästi peruskouluvuosien aikana. Voisi esittää arvelun, että 3-luokkalaiset osaavat jo olla tomeria muttei kohteliaita - tai sitten he ovat elämässään kuulleet enemmän komentelua kuin kohteliaisuuksia.
- Konditionaaliesiintymien (esiintymiä per oppilas 0,25 – 1,08 – 1,27) lisäksi perfektiesiintymät on hyvä esimerkki suuresta erosta 3-luokkalaisten ja muiden välillä. Perfektiesiintymien linja on 0,38 - 1,04 - 1,06. Kolmasluokkalaisista 23 %

käyttää perfektii, kun kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisista sitä käyttää tasan 50 % kummallakin luokka-asteella.

- Nominaalimuotojen käyttäjinä 3-luokkalaiset ovat hyvin yksipuolisia. Heillä on vain kaksi nominaalimuotoesiintymää, jotka ovat muuta muotoa kuin I infinitiivin lyhyempi muoto, II partisiippi menneen ajan liittomuodossa tai III infinitiivin illatiivi. Näiden muotojen linja on 2-8-14, joten suurista määristä ei voi puhua toistenkaan luokka-asteiden kohdalla.
- Seuraavat linjat kertovat paljon 3-luokkalaisten puutteista erilaisten verbimuotojen hallinnassa:

-I infinitiivin lyhyempi muoto, II partisiippi menneen ajan liittomuodossa sekä jokin muu nominaalimuoto käytössä (oppilaita): 0-7-16
-sekä konditionaali että imperatiivi käytössä (oppilaita): 2-13-19
-sekä imperfekti että perfektii käytössä (oppilaita): 5-21-14

- Kun tutkittiin, monellako oppilaalla on kaikki verbit muotoa persoona, presens ja indikatiivi tai vain yhtä poikkeamaa näistä muodoista (esim. muita tapaluokkia löytyy, muttei nominaalimuotoja eikä muita aikamuotoja), havaittiin, että 3-luokkalaisten joukossa näitä oppilaita on yli kolminkertaisesti 6-luokkalaisiin nähden. 6-luokkalaisella on 3-luokkalaiseen nähden noin kaksinkertainen määrä nominaalimuotoja, menneen ajan aikamuotoja ja indikatiivista poikkeavien tapaluokkien muotoja.

6- ja 9-luokkalaisten välinen ero on useimmissa sanastotilastoissa selvästi pienempi kuin 3- ja 6-luokkalaisten välinen ero. Ero on suurempi 6. ja 9. välissä:

- TTR-arvossa ja toiston määrässä.
- *olla*-verbin ja kolmen yleisimmän verbin osuudessa kaikista verbiesiintymistä.
- passiiviesiintymien määrässä sekä 7. persoonassa että monikon 1. persoonassa .

Tytöt voittavat pojat selvästi:

- runsasverbisyydessä.
- *olla*-verbin ja yleisimpien verbien toiston vähyydessä.
- suuren verbisanemäärän ja korkean TTR-arvon yhdistelmien määrässä.
- nominaalimuotojen ja indikatiivista poikkeavien tapaluokkien muotojen lukumäärissä ja tiheydessä (osuus kaikista verbisaneista), menneen ajan aikamuotojen määrissä.
- tutkittaessa sitä, moniko oppilas käyttää sarjakuvassaan sekä nominaalimuotoja, menneen ajan aikamuotoja että indikatiivista poikkeavien tapaluokkien muotoja.
- passiiviesiintymien määrässä sekä yhteensä että nominaalimuotojen käytön yhteydessä.

Pojilla on tyttöihin verrattuna:

- korkeampi TTR-arvo.
- enemmän slangiverbiesiintymiä.
- enemmän perinteisiä, tuntematonta persoonaa ilmaisevia passiivimuotoja.
- suurempi menneen ajan tempusten tiheys kaikista verbiesiintymistä.

Tyttöjen verbisanemäärien keskiarvo on suurempi kuin poikien mutta TTR-arvojen keskiarvo on pojilla parempi. Toisaalta tytöt toistavat vähemmän *olla*-verbiä sekä kolmea yleisintä verbiään ja onnistuvat suuren verbisanemäärän ja korkean TTR-arvon yhdistämisessä.

Tytöillä on enemmän nominaalimuotoja sekä indikatiivista poikkeavien modusten muotoja. Menneen ajan aikamuotoja 6. luokkalaisilla pojilla on ikäisiään tyttöjä enemmän, muilla luokkasteilla asetelma on toisin päin. 9. luokallakin pojat käyttävät näitä muotoja tyttöjä tiheämmin, kun lasketaan menneen ajan aikamuotojen tiheys kaikista persoonamuotoisista verbeistä.

Tempus-, modus- ja nominaalimuototilastoissa 3. luokan tyttöjen ja poikien välinen ero on tyttöjen hyväksi erittäin suuri. Pojilla verbit ovat siis selvästi useammin persoona-, indikatiivi- ja preesensmuotoisia. Tytöistä 25 %:lla on käytössä sekä I infinitiivin lyhyempi muoto, menneen ajan liittomuodon II partisiippi että jokin muu nominaalimuoto. Pojista tähän yltää vain noin 7 %.

Pyrkimys yleiskielestä poikkeavien (ja hauskojen) sanojen käyttöön on yleisempää poikien – lähinnä 9-luokkalaisten - kuin tyttöjen keskuudessa. Toisaalta, kun tarkastellaan sarjakuvia kertomuksen tasolla ja lausetasolla, havaitaan, että pyrkimys tai kyky huumoriin on puhjennut kukkaan 9-luokkalaisten tyttöjen tuotoksissa, joista usealla on humoristisia juonenkäänteitä.

Näyttää siltä, että pojat käyttävät huumoria sanatasolla ja tytöt tarinan tasolla, lause- ja merkitystasolla.

Sukupuolen merkinnässä tytöt eivät poikkea tavallisesta merkintätavasta, kuten jotkut pojat. Slangiverbejä pojilla on selvästi enemmän kuin tytöillä (14-3). Tämä ero voi kertoa luovuudesta, rohkeudesta, kapinasta, taipumuksesta rentoon otteeseen (tytöt saattavat pyrkiä miellyttämään opettajaa pitäytymällä asiallisessa kielessä, kun pojat kenties pyrkivät viihdyttämään itseään ja opettajaa) tai siitä, että pojilla slangisanasto on ylipäätään laajemmin hallussa ja käytössä arkielämässään.

Ruuth ja Uusitalo (1992: 87) havaitsivat, että historian ainekirjoituksessa pojat eläytyivät ja kertoivat omin sanoin enemmän kuin tytöt, jotka tyytyivät kopioimaan faktatietoa. Mistä ero johtuu? Onko tyttöjä opetettu fiksummiksi? Ajattelevatko he enemmän auktoriteettia ja koearvosanaa? Tyttöjen tavanomaisuus ja poikien rohkeus välittyi tässäkin tutkimusaineistossa varsinkin sanavalinnoissa. Kuten Ruuthin ja Uusitalon ainekirjoituksessa, pojat saattoivat tämänkin tutkimusaineiston keruuhetkellä intoutua eläytymään ja käyttämään rohkeasti omaa sanavarastoaan. Tytöt saattoivat ottaa enemmän tosissaan käskyn tehdä sarjakuva mahdollisimman hyvin.

Voidaan ajatella, että tytöt ovat paitsi poikia tuotteliaampia myös kuuliaisempia ja sitä myöten yritteliämpiä. Sarjakuvahan käskettiin tekemään mahdollisimman hyvin, mikä lienee tehonnut paremmin tyttöihin. Toki vähäverbisyys voi olla myös tyylikeino tai ainakin selkeä tietoinen valinta. Jopa sanaston yksipuolisuus saattaa johtua tyylliseikoista. Mielenkiintoinen sarjakuva voi sisältää vain muutaman erilaisen sanan.

9-luokkalaisten poikien kohdalla havaittiin selkeä notkahdus, kun verrattiin heidän konditionaaliesiintymien määrää muiden ryhmien määriin. Kaiken kaikkiaan tytöillä on poikiin verrattuna noin kolminkertainen määrä konditionaaliesiintymiä – imperatiiviesiintymien määrässä sukupuoliryhmät ovat tasaväkisiä. Poikien hahmot ovat joko suurempia tai epäkohteliaampia. Muutenkin tytöillä on havaittavissa epäsuoruutta tai kompleksisuutta: Tyttöillä näyttää olevan apuverbejä ja verbiketjuja paljon enemmän kuin pojilla. Ovatko pojat mutkattomampia? He vain tekevät, pelaavat, sanovat, syövät. Tytöt taas ajattelevat: heidän pitää, he voivat. Ajattelevatko tytöt enemmän tekemistä, tarkkailevatko he enemmän toimintaansa ja muiden toimintaa?

Opettajien haastattelut osoittavat, että otoksen 6-luokkalaisten poikien ryhmä oli aineistonkeruuvuonna hyvin lahjakas. Tämä tieto selittää myös havaintoa siitä, että kolmasluokkalaisten poikien verbisanemäärä on samanikäisten tyttöjen määrästä 62,84 % ja yhdeksännellä luokalla osuus on lähes vastaava: 61,50 %, mutta kuudennella luokalla poikien verbisanemäärä on 85,58 % tyttöjen määrästä. 6. luokan poikien verbisanemäärä ei kuitenkaan

tullut ilman toistoa, joka oli selvästi runsaampaa kuin 9. luokan pojilla. Lahjakkuus vaikuttaa kuitenkin vain osittaiselta. 6. luokan pojat ovat melko runsasverbisiä, mutta runsasverbisyyden taustalla on toistoa, ja pudottamalla yleisimmän verbisaneen eli *olla*-saneen pois tilastosta 9. luokan pojat ovat jo 6. luokan poikia runsasverbisempiä. 6. luokan pojilla menneen ajan aikamuotojen esiintymämäärä on suuri, mutta käyttäjämäärissä 9. luokan pojat ovat edellä. Muissa tilastoissa 6-luokkalaiset pojat eivät erottuneet edukseen. Esimerkiksi loogisimpien kertomusten määrässä he olivat koko informanttijoukon heikoin ryhmä.

6.2.2. Kertomusten loogisuus

Oletettiin, että sarjakuvat ovat sanapainotteisia eli kuvien väliset ajalliset tai paikalliset siirtymät ovat vähäisiä, ja että useimmissa kertomuksissa on vain yksi episodi.

Yhdelläkään oppilaalla ei ole havaittavissa selkeästi pidempiä siirtymiä ajassa, ei takaumia eikä ennakoiteja. Paikallisia siirtymiä läheiseen esimerkiksi puistoon tai hotellialueelle on joillakin oppilailla, mutta useimmissa tarinoissa on vain yksi tapahtumapaikka ja –aika. Tämä kertoo joko luonnollisesta koherenssiin pyrkimisestä tai siitä, ettei peruskouluikäisillä ole vielä taitoa käyttää laajasti sarjakuvakerronnan tai ylipäänsä kerronnan mahdollisuuksia.

Metatekstiä on havaittavissa vain 1-2 oppilaalla ryhmää kohden. Metatekstit ole välttämättä ansioita, jotka johtuvat luovasta nerokkuudesta tai sarjakuvan konventioiden tuntemisesta, vaan ne saattavat olla seurausta lapsen hämmästelystä sellaisten sarjakuvien muotokeinojen – esimerkiksi rajauksella leikkiminen - edessä, joihin he eivät ole usein törmänneet, tai sitten ne kertovat mielikuvituksen puuttesta ja näkyvään tukeutumisesta. 9-luokan pojan kirjoittama repliikki *miksi tämä rajaus kusee* osoittaa oppilaan tuntevan kuvataiteen (sarjakuva- ja valokuvataiteen) termin rajaus.

Sekä sopivien otsikoiden määrässä että loogisten kertomusten määrässä 9-luokkalaiset olivat vahvimpia ennen 6-luokkalaisia.

Hyvin sopivien otsikkojen linja on 15-20-26. Huonosti sopivia otsikoita on 3. luokalla selvästi eniten: 24-11-11. Selvästi suurempi ero otsikon sopivuudessa on 3. ja 6. luokan välillä. Huonosti sopivia otsikoita on 3. luokalla peräti 50 %:lla oppilaista. 6. ja 9. luokalla lukema on noin 23 %. Loogisimpaan kategoriaan luokiteltuja kertomuksia on sen sijaan 3. ja 6. luokalla aivan yhtä monta, noin 46 %:lla oppilaista. 9. luokan lukema on noin 69 %. Loogisten kertomusten määrässä 6-luokkalaiset peittoavat 3-luokkalaiset. 3-luokkalaisilla loogisia kertomuksia on 52 %:lla, 6-luokkalaisista 60 %:lla.

Sekä 3- että 9-luokkalaisista 77 % keksii ukolle järkevän funktion. 6-luokkalaisista järkevän funktion keksi 58 %. Syy sille, ettei moni 6-luokkalainen keksi ukolle järkevää hahmoa, saattaa johtua tästä: 3-luokkalainen on konkreettisen ajattelun kaudella ja keskittyy konkreettisiin havaintoihin, kuten ukkoon. 6-luokkalainen on siirtymässä formaalin ajattelun kaudelle. Hänen verbisanavarastonsa ja ajattelunsa on selvästi 3-luokkalaista monipuolisempaa, ja hän keskittymisestään ison osan vienevät monipuolinen ilmaisu sekä abstraktien asioiden ja laajempien kokonaisuuksien käsittely. Vasta 9-luokkalainen, joka on ollut monta vuotta formaalin ajattelun kaudella, pystyy sekä havaitsemaan yksityiskohtia että muodostamaan yksityiskohtia hyödyntäen loogisia kokonaisuuksia.

Karmiloff-Smith (1992: 18-25; Laurinen 1989: 150) havaitsi, että alle kouluikäinen lapsi oppii ensin havainnoimaan yksityiskohtia, sitten ymmärtämään kokonaisuuksia, ja sitten prosessoimaan molempia samanaikaisesti. Tämä kehitys näyttää uusiutuvan kouluikässä paljon haastavampien abstraktien käsitteiden ja kokonaisuuksien käsittelyssä. Loogisimpien kertomusten määrä on varmempi mittari, sillä niissä loppu (ukon saapumisesta sarjakuvan loppuun) on tarvittava jatko alulle.

Ukolle järkevän funktion keksiviä oppilaita on poikien joukossa vain kaksi enemmän kuin tyttöjen keskuudessa, joten siinä suhteessa ollaan lähes tasoissa. Merkityksellisemmissä tilastoissa tytöt pärjäävät poikia paremmin. Tyttöillä on enemmän sopivia otsikoita ja loogisia kertomuksia.

Loogisimpien kertomusten määrässä 9-luokkalaiset tytöt ovat ylivoimaisia. Heistä yli 83 %:lla on tällainen kertomus. Seuraavaksi vahvimmat ryhmät ovat 9. luokan pojat ja 6. luokan tytöt noin 54 % osuudellaan. Tämä havainto on erittäin tärkeä. Kuten oletettiin, tyttöjen kertomukset ovat koherentimpia.

6.2.3. Kertomusten mielikuvituksellisuus

Aloituserpliikeistä ei-perusaloituksia eli suoraan asiaan –aloituserpliikkejä on eniten 9. luokalla ja vähiten 3. luokalla.

Rakenteeltaan monipuolisien otsikoita ja asiaotsikoita on 9-luokkalaisilla eniten ja 3-luokkalaisilla vähiten: suurempi ero on 6. ja 9. luokan välillä. Kun nuoremmilla painottuvat yksinkertaiset vähän informaatiota sisältävät otsikot, 9-luokkalaisten otsikoissa informaatiota on jo enemmän näkyvissä ja kertomuksen aihe on ymmärrettävissä (*Professorin päähänpisto*,

Omatunto, Porkkanoiden elämänlaatu). Tämä viestii paremmasta sarjakuvan kokonaissuunnittelusta.

Havaitaan, että mitä vanhemmasta oppilasryhmästä on kysymys, sitä enemmän heillä on sekä rakenteeltaan monivivahteisia otsikoita että merkitykseltään relevantteja ja runsassisältöisiä otsikoita. 3-luokkalaisten otsikot eivät sovi aiheeseen, eivät informoi siitä tarpeeksi ja ovat rakenteeltaankin yksinkertaisempia.

Kuten oletettua, melko suuri osa oppilaista kommentoi porkkanahahmoa tai käsittelee siihen kiinteästi liittyvää aihetta. Porkkana-, syömis- ja ruoka-aiheita käsitteleviä oppilaita on 9. luokalla eniten, sitten 6. luokalla. Selvästi suurempi ero on 3. ja 6. luokan välillä. 3-luokkalaisista 33% käsittelee porkkanuus-, syömis- tai ruoka-aihetta. 6. ja 9. luokan lukemat ovat 56% ja 58%. Vaikka 6-luokkalaiset viittaavatkin porkkanaan eniten, he eivät tehneet siitä aihetta: he tekevät havainnon mutteivät liitä sitä kokonaisuuteen tai rakenna kokonaisuutta sen varaan. 6. luokkalaisista porkkanaan viittaavista 23 % ja 3. luokkalaisista porkkanaan viittaavista 24 % eivät kehittele siitä aihetta: he tekevät havainnon mutteivät osaa hyödyntää sitä. Sen sijaan 9-luokkalaiset osaavat hyödyntää porkkanuutta aihetasolle saakka: jokainen porkkanaan viittaava tekee näin.

Porkkanan mainitsevia tai siihen viittaavia oppilaita on 6. luokalla eniten: Saattaa olla, että 3- tai 9-luokkalaiset tarttuisivat hanakammin johonkin muuhun kuvalliseen informaatioon. Saattaa myös olla, että 3-luokkalaiset mieltävät porkkanan herkemmin inhimilliseksi hahmoksi: hänessä ei ole mitään kummallista. 3-luokkalainen lienee lähihistoriassaan ollut enemmän tekemisissä sellaisten lapsille suunnattujen kertomusten kanssa, joissa monet ei-inhimilliset hahmot käyttäytyvät inhimillisesti. 6-luokkalaiset ehkä ajattelevat, että kyseessä on niin hassu ja erikoinen yksityiskohta, että siihen tekee mieli puuttua.

Kuvan ulkopuolelle viittaavia oppilaita on eniten 9. luokalla, sitten 6. luokalla. Kaikissa viittaustyypeissä järjestys on tämä paitsi tapahtumaviittauksissa, joita on useammalla 6- kuin 9-luokkalaisella, tosin ero on hyvin pieni.

Suurempi ero on 6. ja 9. luokan välillä seuraavia viittauksia käyttävien oppilaiden lukumäärässä: viittaukset paikkaan, fyysiseen entiteettiin, henkilöön ja abstraktiin asiaan. Kahdessa viimeiseksi mainitussa viittaustyyppissä ero on erittäin merkittävä. Ero on suurempi 3. ja 6. luokan välillä, kun tarkastellaan kuvan ulkopuolisiin aikoihin ja tapahtumiin viittaavien oppilaiden lukumäärää.

Abstrakteihin kuvanulkopuolisiin asioihin viittaavien oppilaiden määrä on 3. luokalla 4 %. Abstrakteihin asioihin ei viitata vielä 6:nellakaan luokalla: heistä noin 10% viittaa kuvanulkopuolisiin abstrakteihin asioihin, kun 9-luokkalaisista näin tekee noin 35 % oppilaista. Viittaukset kuvanulkopuolisiin aikoihin ja abstrakteihin asioihin näyttävät olevan 3-luokkalaisille

hyvin vaikeita. Toisaalta jopa noin kolmannes 3-luokkalaisista viittaa kuvanulkopuolisiin tapahtumiin, fyysisiin entiteetteihin ja paikkoihin. Tähän verrattuna aika-viittauksia ja viittauksia abstrakteihin asioihin on erittäin vähän. Henkilöiden, paikkojen ja fyysisten entiteettien nimeäminen onnistuu, mutta monimutkaisempien tapahtumien, aikasiirtymien ja abstraktimpien asioiden ajattelu ei onnistu, sillä ne myös edellyttävät kompleksisempia ajatusrakenteita.

9-luokkalaisilla on monia abstraktejakin asioita, joista puhutaan lainasanoin (dementia, kannibalismi, pedofilia, diabetes). He puhuvat tulevaisuudesta, yhteiskunnasta, sotimisesta, naimisiinmenosta ja eläkkeelle jäämisestä. Heillä asiat voivat muodostua myös villityksiksi tai legendoiksi. 9-luokkalaisilla on teini-ialle aiheita, jotka ovat yläasteikäisille ajankohtaisia (ammattikoulu, valintakokeet, lintsaminen, tupakointi). Itsetunto, halu muuttua, vanheneminen, ulkonäkö ja lihavuus ja homous ovat muita aiheita, joiden käsittely on tavallista vasta 9-luokkalaisilla. 3- ja 6-luokkalaisten eivät juuri näin suuria asioita käsittele. 3-luokkalaisten tieteellinen ja tekninen termistö (kaivinkone, kehonsiirtokone, pommi, myrky, pleikkari, ydinohjus) peittoaa 6-luokkalaisten (avaruussäde) ja 9-luokkalaisten (aikakone, raketti) vastaavat. Sarjakuvien perusteella teknis-tieteellinen termistö on otoksen pojille tyypillisempää kuin tytöille. Tytöt kirjoittavat enemmän terveydestä.

Tutkimus vahvistaa havaintoja aihe-eroista: 9-luokkalaisten *yhteiskunnan tuilla elävä juoppohullu työtön vanhus*, *kvanttimekaniikan professori J.Petäjä*, *pervo*, *hullu pedofiili* ja *käyrä* ovat toista maata kuin 3-luokkalaisten *hirviö* ja *lohikäärme*.

Oletettiin, että pojat saattavat olla tasapäisiä tyttöjen kanssa, kun vertaillaan aihevalintojen mielikuvituksellisuutta. Sarjakuvien perusteella tytöt käyttävät tai ainakin hyödyntävät mielikuvitustaan poikia enemmän. Tyttöjen joukossa on selvästi enemmän kuvan ulkopuolelle viittaavia oppilaita. Tyttöjen mielikuvituksen käyttö näkyy jo aloitusreplikeissa. Tytöillä on kuvan ulkopuolelle viittaavia aloitusreplikeja 17, pojilla vain 4. Ei-perusaloituksia tytöillä on 31, pojilla 15. Pojilla on asiaotsikoita enemmän, mutta rakenteeltaan monipuolisia otsikoita (laajempi käsite kuin asiaotsikko) on tytöillä enemmän.

3-luokkalaisista pojista kukaan ei viittaa abstraktiin asiaan. Heidän joukostaan löytyy vain yksi kuvanulkopuoliseen aikaan ja yksi kuvanulkopuoliseen henkilöön viittaava oppilas. 6-luokkalaisten pojat yltyvät henkilöviittauksissa samaan, eli 3- ja 6-luokkalaisten poikien joukosta löytyy kaksi kuvanulkopuoliseen henkilöön viittaavaa. Samanikäisten tyttöjen joukosta tällaisia oppilaita löytyy viisitoista.

Kaikki viittaustyyppit ovat yleisempiä tytöillä. Suurin ero on henkilöviittausten kohdalla. On sanottu, että tytöt ovat henkilökohtaisempia. Ehkei tämän taulukon tuloksessa ole kysymys henkilökohtaisuudesta, mutta ainakin tyttöjen hahmot puhuvat paljon useammassa työssä

kuvanulkopuolisista hahmoista. Poikien on sanottu olevan toimintakeskeisiä. Kuvanulkopuolisiin tapahtumiin ja fyysisiin entiteetteihin viittaavia poikia on yli kaksi kertaa enemmän kuin henkilöön viittaavia. Tyttöillä näin ei ole, vaan varsinkin fyysiseen entiteetteihin ja henkilöön viittaavien osuudet ja lukumäärät ovat lähempänä toisiaan. Tietyissä mielessä voidaan sanoa, että poikien toimintakeskeisyys korostuu – ei suhteessa tyttöihin mutta suhteessa poikien henkilökeskeisyyteen.

Useimmat porkkana-aiheet liittyvät vahvasti ruoanlaittoon, -myyntiin, -säilöntään ja porkkanan perusominaisuuksiin. Niissä porkkana ei ole itse aktiivinen vaan raaka-aine, tuote, ravintoa tai jätettä. Aktiivisuus ja inhimillisyys korostuu yhdeksässä aiheessa: Tyttöillä näistä aiheista on 8 kpl, pojilla vain yksi.

7. OPETUKSEN KEHITTÄMINEN

Tutkimuksen viimeisessä luvussa sovelletaan tutkimuksen tuloksia ja esitellään tutkimustyön aikana syntyneitä ajatuksia siitä, kuinka äidinkielen ja median opiskelusta voisi tehdä kielitaitoa ja ajattelutaitoja kehittävämpää – kuinka kehittää oppilaita ajattelijoina, kuvittelijoina ja kertomuksen tekijöinä. Luvussa 7.1 tarjotaan ehdotuksia kehittäviksi harjoituksiksi ja luvussa 7.2 pohditaan mm. kouluympäristöön, ryhmiin, S2-opetukseen ja erityisopetukseen liittyviä teemoja.

Tämän ja aiempien tutkimusten perusteella tytöt ovat kielitaidoiltaan samanikäisiä poikia parempia tai ainakin tuotteliaampia. Poikien motivointi on yksi tärkeimmistä haasteista, johon äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien, oppimateriaalin ja opetuksen suunnittelijoiden tulee keskittyä. Aiemmin on havaittu, että tytöt viihtyvät koulussa paremmin, suhtautuvat opettajiin myönteisemmin, tekevät läksyjä ahkerammin ja omaavat ammattisuunnitelmia useammin (Vepsäläinen 1980: 104-105).

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tärkeys on ymmärrettävä. Lapsi opiskelee kielenkäyttäjäksi selvitäkseen sosiaalisesti ja hallitakseen ja ilmaistakseen abstrakteja ja kognitiivisia asioita sekä niiden välisiä yhteyksiä. Koulumenestykseenkin äidinkielen taito vaikuttaa ratkaisevasti varsinkin vieraiden kielten, matematiikan sanallisten tehtävien sekä kaikkien reaaliaineiden kohdalla. Kieli on kommunikaatioväline, ja nimenomaan kommunikoimalla tässä yhteiskunnassa voi pärjätä: sanallisesti, kirjallisesti, ei-verbaalisesti. Kuten Takala (1974: 129) toteaa, yksilön sosiaalistumisen kannalta kielen kehittyminen on oleellisin, ei vain yksi kehityksen osa-alue.

Hyvä äidinkielen hallinta kohottaa oppilaan koulumenestystä ja edesauttaa vieraiden kielten oppimista (Sarmavuori 1982a: 38). Äidinkielellä oppilas rakentaa persoonallisuuttaan ja yhteyttään ympäröivään maailmaan. Hän vastaanottaa kielellisen kompetenssin avulla informaatiota, kehittää mielikuvitustaan ja rakentaa maailmankuvaansa. Koulu kehittää äidinkielen taitoja ja tietoja siten, että oppilas on kyvykäs jatko-opintoihin. (mts. 139) 3-luokkalaistenkin on hyvä hallita kokonaisuuksia ja osata ilmaista oleellisuuksia yhä sirpaloituvassa maailmassa, jossa lapsen ympärillä välähtelee lukemattomia yksityiskohtia ja kokonaisuuksia, joiden suhteet lapsen olisi opittava ymmärtämään: Mikä on tärkeää? Mikä liittyy mihinkin? Mm. luetun ymmärtäminen ei ole sitä mittaavissa testeissä itseisarvo vaan väline monimutkaiselta tuntuvan maailman ymmärtämiseen. Media on merkittävä osa tätä maailmaa.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetusmetodien on oltava monipuolisia samoin kuin käytettävien tekstien, verkkoviestien, tallenteiden ja esitysten esitys- ja julkaisukontekstien: paitsi kirja myös tv, radio, teatteri, sanomalehti, aikakauslehti, internet jne.

Tilastokeskuksen tekemistä ajankäyttötutkimuksista paljastuu joitakin kiinnostavia seikkoja. Vuoden mittaisten tutkimusajankohtien 1987-88 ja 1999-2000 vertailu osoittaa, että television katseluun ja tietokoneharrastukseen käytetty aika on 10-14-vuotiailla on kasvamaan päin. (Tilastokeskus).

TAULUKKO 98. 10-14-vuotiaiden tiettyihin toimintoihin käyttämä aika vuorokautta kohden. Taulukossa P 87-88 = pojat mittausvuonna 1987-1988.

	P 87-88	P 99-00	T 87-88	T 99-00
television katselu	1 h 59 min	2 h 26 min	1h 42min	2 h 20 min
atk-harrastus	20 min	1 h 13 min	2 min	23 min
lukeminen	42 min	25 min	58 min	39 min
läksyjen tekeminen	27 min	22 min	36 min	22 min
perh.sis.seurustelu	10 min	6 min	12 min	8 min

10-14-vuotiaan television katseluun ja atk-harrastukseen kulutettu aika oli noin 3 tuntia: pojilla 3 tuntia 39 minuuttia ja työillä 2 tuntia 43 minuuttia. Lukemiseen ja läksyjen tekemiseen käytetty aika on sen sijaan lyhentynyt huomattavasti. Huomattavaa on myös, että perheenjäsenten kanssa seurusteleminen –aika, jolloin perheenjäsenet keskittyvät toinen toisiinsa – on hyvin minimaalista: vain noin 6,5 minuuttia päivässä. (Tilastokeskus; Pääkkönen – Niemi, 2002: 31).

Vertailun vuoksi mainittakoon, että viiden tunnin koulupäivästä oppilas viettää luokkatilassa 3 tuntia 45 minuuttia. Oppilas viettää siis yhden vuoden aikana noin 700 tuntia luokkatilassa. Tässä ajassa voi saada aikaan paljon. Koulu ei voi vaikuttaa biologisiin seikkoihin eikä juurikaan siihen, mitä tapahtuu koululaisten kodeissa ennen kouluikää ja sen aikana, mutta aikaa siltä ei ainakaan puutu, mitä tulee lasten opettamiseen ja kasvattamiseen.

7.1. Ehdotuksia hyödyllisiksi ja motivoiviksi opetussisällöiksi

7.1.1. Ajattelutaitojen kehittäminen

Formaalin ajattelun, mm. mielikuvituksen, luovan, suunnitelmallisen, loogisen ja abstraktin ajattelun kehittämisen ja ymmärryksen vahvistamisen keinoja on monia. Kun nämä taidot vahvistuvat, kehittyä oppilas myös kertomuksen rakentajana.

Tullakseen paremmaksi tarinankertojaksi oppilaan mielikuvituksen on kehityttävä. Mielikuvituksen kehittämisessä lukeminen on tärkeässä roolissa. Opettajan on huolehdittava oppilaidensa riittävästä ja monivivahteisesta lukuharrastuksesta. Jo alaluokilla kannattaa luetuttaa lyhyitä ja erityyppisiä tekstejä paitsi kaunokirjallisuuden eri lajeista myös mielipidetekstejä, asiatekstejä ja erilaisia arkielämästä ja eri medioista tuttuja tekstejä. Kielioppiakin käsitellessä on hyvä käyttää monenlaisia tekstejä, jopa puhuttuja urheiluselostuksista lähtien.

Lukuharrastuksen laajentamisen merkitystä ei voi liikaa korostaa luetun ymmärtämisen kehittämisessä. Koulun on otettava vastuu lukemaan opettamisesta. On tärkeää lukea myös ääneen alaluokkien oppilaille, sillä kaikki eivät ole sellaisia kokemuksia juurikaan saaneet.

Luetunymmärtämistä ja olennaisen asiasisällön etsimistä (referointi, otsikointi) tulee harjoituttaa säännöllisesti, kuten myös yksityiskohtien ja kokonaisuuden yhdistämistä harjoittavia kirjoittamistehtäviä (tekstin pohjaksi muutama toisiinsa liittymätön sana, joita tekstissä pitää käyttää), sillä tähän tutkimukseen osallistuneiden 3-luokkalaisten otsikoista valtaosa on rakenteeltaan yksinkertaisia, sarjakuvan aiheisiin sopimattomia ja merkityssisällöltään niukkoja.

Jos oppilas kirjoittaa kertomusta, hänellä tulisi olla mielessään jonkinlainen idea tarinan kokonaisuudesta; siitä, miksi kirjoittaa ja millaista on tai lienee luvassa. Suunnittelutaitoa tulisi kehittää myös siksi, koska se on informaatiopainotteisessa yhteiskunnassa tärkeää, kun yhä useampi työ vaatii ajattelua enemmän kuin ruumista. Luovan ajattelun merkitys kasvaa yhteiskunnassa nopeasti: esimerkiksi yritysmaailmassa luovuus on tärkeää, jotta yritys pärjää kilpailussa, laatu paranee, kulut pienenevät ja tuotteet kaikin puolin kehittyvät (De Bono 1995: 309). Suunnittelutaitoa tarvitaan myös yhteiskunnassa, jossa useimmat joutuvat pitämään itsestään huolen ja rakentamaan elämänsä ja tulevaisuutensa itse. Jos ihminen oppii jo kouluikäisenä suunnittelemaan, hän pystyy myöhemminkin elämänsä aikana ajattelemaan järkevästi ja hallitsemaan stressinsä haastavimpienkin suunnittelutehtävien osuessa hänen kohdalleen. Jos taas kaikki tarjoillaan oppilaille valmiina tai suunnittelua ei vaadita, on aikuisten

maailmassa pärjääminen hankalampaa, kun yhtäkkiä pitäisi itse ottaa selvää, suunnitella, päättää ja ratkaista niin pieniä kuin suuriakin asioita.

Ryhmässä, jopa opettajajohtoisesti koko luokan kokoisessa ryhmässä suunniteltavat tarinan juonikaaviot kehittäisivät suunnittelua ja loogista ajattelua. Harjoitus voitaisiin tehdä esimerkiksi niin, että joka toinen oppilas sanoo vuorollaan seuraavan ongelman ja joka toinen seuraavan ratkaisun: Kerkko katkaisee jalkansa -> Kerkko soittaa ambulanssin -> Ambulanssi ajaa ojaan eikä saavukaan paikalle -> Kerkko ryömi sairaalaan -> Sairaalan ovi on kiinni -> Kerkko yrittää kiivetä seinää pitkin ylempään kerrokseen, josta näkyy valoa.

Mielleyhtymien aktivoimista ja ajattelunopeutta kehittävä harjoitus on sellainen, jossa oppilas sanoo nopeasti, mikä sana tulee ensimmäisenä mieleen opettajan sanomasta sanasta. Harjoitusta voi jatkaa riveittäin luokan ympäri siten, että seuraava sanoo aina sen sanan, joka tulee edellisestä mieleen: *kiekko* -> *selänne* -> *meri* -> *veijo* -> *parta* -> *pudotuspelit* -> *ikkuna* -> *rikki* -> *simpukka* -> *helmi* -> *shell* -> *ässä-arpa* -> *ässät*. Jos oppilas sanoo jo mainitun sanan, hän putoaa pois pelistä. Jokaisen kierroksen aluksi voi lyhentää sitä aikaa, jonka puitteissa oppilaan on keksittävä seuraava sana.

Luovaa ajattelua ja mielikuvitusta kehitettäessä kirjoitustehtävän apuna on hyvä olla sanalappuja, jotta mielikuviin saa jonkinlaista pohjaa. Oppilas nostaa kiposta sanat *dinosaurus*, *tirkistellä* ja *rasia* ja joutuu käyttämään niitä sarjakuvassa, jossa yksikään kipun lappujen sisältämistä asioista ei näy tai tapahdu. Toisenlaisena tämä tehtävä voisi olla sellainen, että nostetut sanat pitää käyttää yhdessä virkkeessä tai tarinassa. Tällöin kippo voi sisältää millaisia sanoja tahansa.

Tarinan keksimisessä voi auttaa, kun tarinan elementtejä suunnitellaan etukäteen. Aina ei tarvitse aloittaa juonikaaviosta, sillä juonen keksiminen teettää usein isojakin ongelmia. Ensin oppilaan tehtäväksi voikin antaa aikakauden (nykyaika, tulevaisuus, keskiaika, antiikin Rooma), ympäristön (vuoristo, linna, viidakko, meri, maaseutu, kaupunki), tapahtumapaikat (sukkula, laiva, satama, puisto, hotelli, kartano, vankila, linna) ja henkilöiden (lilliputit, sotilaat, lääkäri, maalari, Erkki, Charlotte, isä, mummo, vauva) keksimisen. Sitten voidaan keskittyä juonikartan laatimiseen. Juonen suunnittelussa pitää hyödyntää valitsemiaan paikkoja ja henkilöitä, toki mielikuvitusta ei tarvitse vangita vain näihin. Suunniteltuaan juonikartan oppilas päättää, mitkä ovat tapahtuma-ajat (ilta, yö, aamu, talvi, kesä, joulukuusi) ja olosuhteet (hellekausi, rankkasade, köyhenevä slummi, mellakoiva kansa vaalien alla).

Hyvä ryhmätehtävä on myös sellainen, jossa jokainen oppilas kirjoittaa paperille viisi sanaa, jotka tulevat mieleen opettajan näyttämästä kuvasta tai antamista sanoista. Sen jälkeen oppilaat jakautuvat vaikkapa 3-4 hengen ryhmiin. Oppilaat yrittävät muodostaa lauseen, joissa heidän pitää käyttää ryhmän jokaisen oppilaan ensimmäisenä keksimää sanaa. Toiseen lauseeseen

otetaan toisena keksityt sanat, ja niin edelleen. Jos tehtävää haluaa jatkaa, voi oppilaiden luovutta kehittää siten, että jakaa nyt oppilaat kotiryhmistään A, B, C ja D uusiin ryhmiin, joista 1-ryhmään tulee joka kotiryhmästä yksi. Nyt ryhmän sisällä valitaan jokaiselta oppilaalta yksi lause, joista muodostetaan yhtenäinen teksti. Lauseita ei saa muuttaa, mutta kahden valmiin lauseen väliin saa keksiä yhden lisälauseen.

Kun harjoitellaan itseilmaisua, on hyvä kirjoittaa kertomuksia, joiden kertojana on minähenkilö. Oppilaalle voi antaa listan, jossa on mahdollisia tunteiden (*minusta tuntui mukavalta, oli mukavaa, minua vihastutti, olin vihainen, olin väsynyt, minua suututti/nukutti/haukotutti/nolotti/hävetti/ihastutti*), ajatusten (*luulin että, ajattelin että, olin varma että, halusin/aioin/suunnittelin pakoa, pelkäsin, epäilin, uskoin, tahdoin, en tahtonut; en käsittänyt, tiesin, ymmärsin, tajusin*) tai aistimusten kuvaustapoja (*nautin, imeskelin hitaasti – ruoka maistui; haistoin – ruoka lemusi; kuulin, kuuntelin – kello soi, autot hurisevat – näin/katselin/huomasin/havaitsin/ehdin juuri nähdä – kissa livahti, tupsahti esiin aurinko häikäisi, metsä oli lumen peitossa, oli hurjan valkoista, näin tähtiä; poltin sormeni, kolautin itseni – levy oli tulikuuma, seinä pysäytti matkani*). Sääntönä voi olla, että kertomuksessa on kuvailtava kerran jokaisen aistin havaintoa. Jos oppilaat käyttävät subjektina jatkuvasti minää, heitä voi käskää ilmaisemaan aistimukset toisella tavalla (*näin kissan -> kissa hyppäsi eteeni*).

Narratologisten keinojen opettamista voisi lisätä, sillä pyrkimys tavanomaisiin ratkaisuihin on tämän tutkimuksen informanttien tuotoksissa lähes poikkeukseton sääntö: ei takaumia, ei ennakoiteja, ei suuria paikallisia tai ajallisia muutoksia, ei kahta samannäköistä hahmoa.

Yksi tapa kehittää sekä ajattelua, itseilmaisua että kommunikaatio- ja ihmissuhdetaitoja on keskustelutuokio, jossa käsitellään isoja aiheita, kuten ympäristökysymykset, uskonto, sota ja rauha, terveys, koulukiusaaminen. Tällaisiin keskusteluihin oppilaat eivät välttämättä ole osallistuneet kovinkaan usein.

Muistamiskyvyn kehittämiseen voisi myös kiinnittää huomiota. On luonnollista, että mitä parempi muisti oppilaalla on, sen enemmän hän pystyy muistamaan sanoja. Perinteistä muistipeliä voisi pelata siten, että korttien joukossa olisi kirjoitettuna vastakohtapareja tai tiettyyn luokkaan, esimerkiksi eläimiin, kuuluvia sanoja. Toisen tai vieraan kielen opetuksessa muistipelin kortit voisivat sisältää äidinkiелisiä sanoja, lausekkeita tai lauseita ja niiden vastineita. Korttien avulla voisi harjoitella myös kahta vierasta kieltä: korteissa voisi olla englannin ja ruotsin toisiaan vastaavia prepositioita (*på, i, från, till, mellan; on, in, from, to, between*) tai persoonamuotoisia verbejä persoonineen (*we eat, they don't drink, we didn't drink; vi äter, de dricker inte, vi drack inte*). Haastavammaksi peliä saisi siten, että pitäisi löytää sekä suomen-, ruotsin- että englanninkielinen vastine, ennen kuin kortit saa poistaa asetelmasta.

7.1.2. Sanavaraston, kielitaidon kehittäminen

Ennen alkavaa kurssia tai aihealuetta kielenopettajan olisi hyvä teettää oppilailla lähtötasotesti, jolloin tulevan opetuksen painopistealueita voidaan tarkistaa ja yksittäisten oppilaiden vahvuudet ja heikkoudet voidaan huomioida.

Sanaston opettamista korostaa Puro (1999: 155), joka toteaa, että ilman sanoja ei voi opettaa kielioppia, kysymistä, pyytämistä, kohteliasta kielenkäyttöä. Puro (mts. 157) korostaa myös kontekstin mukana pitämistä sanojen opettamisessa, kuten myös Saraketo, joka havaitsee, että uusien sanojen mieleenpainamisessa semanttisten assosiaatioiden luominen on tehokkaampi apu kuin fonologisten assosiaatioiden luominen. (Saraketo 1999: 164, 172).

Sanavaraston rikastuttaminen on tärkeää: Sanavaraston rikastuttamisohjelmaa puoli vuotta seuranneiden oppilaiden tulokset lukunopeudessa ja virheettömyydessä olivat keskimäärin huomattavasti parempia kuin perinteisessä opetuksessa olleen vertailuryhmän oppilaiden. He olivat parempia myös kirjoitustaidossa. Rikastuttamisohjelmassa yleisten sanojen ympärille pyrittiin luomaan rikkaita kognitiivisen, affektiivisen ja motorisen alueen assosiaatioketjuja lukutuntien yhteydessä.

Mitä parempi sanavarasto, sitä parempi kirjoittaja ja lukija (Karvonen 1971: 16, 21, 28). Oppilaille on hyötyä siitä, että he omaksuvat varhain sellaista yleissanastoa, jolla on arvoa monenlaisilla elämänalueilla. Oppilaan edellytykset omaksua tietoa ovat riippuvaiset sanavaraston laajuudesta.

Sanavaraston rikastuttamista harjoittava tehtävä voisi olla sellainen täydennystehtävä, jossa ei saa ollenkaan käyttää tiettyä yleistä verbiä tai yleisiä verbejä, kuten *olla*, *mennä* ja *sanoa*. Tämän voi toteuttaa myös niin, että ensin oppilas kirjoittaa tekstin. Sitten opettaja alleviivaa vaikkapa viisi verbiä, jotka oppilaan on korvattava toisella siten, että lauseen merkitys muuttuu mahdollisimman vähän.

Oppilaiden sanavaraston rikastuttamiseksi pitäisi suunnitella harjoituksia, joiden sisältämä sanasto on oppilaan elämän kannalta mielekästä ja merkityksellistä, tuttua tai kiinnostavaa. Myös yksinkertaiset kiertoarjoitukset (laiva on lastattu, edellisen sanan viimeisestä tavusta seuraavan ensimmäinen) harjoittavat sanavaraston aktivoimista.

Hallidayn lapsen kielen funktioita hyödyntäen voisi keskittyä tietyn funktion harjoitteluun: välineellinen, kontrolloiva, vuorovaikutteinen, henkilökohtainen, kuvitteleva tai kysyvä funktio. Äidinkielen opetusta voisi järjestää uudestaan niin, että esimerkiksi kysymistaitojen tai ryhmänjohtamistaitojen (kontrolloiva funktio) harjoitteluun keskityttäisiin

aika ajoin. Kohtelias ja kunnioittava kielenkäyttö tulisi myös olla osa äidinkielen tunneilla tapahtuvaa kasvatustyötä.

Uusien sanojen tarjoamisesta pitävät pitkälti huolen muiden oppiaineiden oppikirjat. Toki äidinkielen ja kirjallisuuden kirjoillakin on tässä suhteessa merkitystä.

7.1.3. Sarjakuva, muu taide ja mediat opetuksessa

Medioiden ja oppilaita kiinnostavien mediasisältöjen hyödyntäminen äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa on eittämättä tärkeää jo pelkästään niiden motivoivan vaikutuksen vuoksi. Mediasisältöjä voi hyödyntää kaikenlaisissa harjoituksissa lukemis- ja kirjoittamistehtävistä kielioppitehtäviin. Mediakulttuurin sisällyttämisessä kouluopetukseen kannattaa huomioida neljä erilaista tapaa lähestyä sitä: tunnistaminen, ymmärtäminen, käyttäminen ja tekeminen. Nämä tavat esittelevät Suoranta ja Ylä-Kotola (2000: 76).

Medioiden hyödyntämisen, kiinnostavat aiheet ja nykypedagogiikan mukaisen itsenäisen tiedonhaun voi yhdistää antamalla oppilaiden tehtäväksi etsiä netistä heitä itseään kiinnostava uutinen – vaikkapa urheilu-uutinen – ja laatia siitä uutinen omin sanoin, joko kirjallisessa muodossa itse suunnitellulle sanomalehtisivulle tai vaikkapa ryhmän yhteiseen radiolähetykseen. Uutisen pohjalta voi kehittää muunkinlaisia tehtäviä, kuten – urheilu-uutisen ollessa kyseessä – päiväkirja uutisessa mainitun maalintekijän pelipäivästä ja vaikkapa sitä seuraavastakin päivästä.

Leiwon (1989: 134) mukaan koulussa on ollut tavanomaista, että slangi-ilmaukset karsitaan pois huonona kielenä ja että lapset pakotetaan samaan muottiin ja tiettyjen normien mukaiseen kielenkäyttöön sen sijaan, että heitä ohjattaisiin eteenpäin. Tutkimuksin on osoitettu, että opettajat arvioivat oppilaita epätasaisesti. Niitä, jotka puhuvat normien mukaisesti, arvioidaan myönteisemmin (Kalaja 1999: 55). Jos kirjoitelmien tarkistuksessa keskitytään virheiden korjaamiseen, paljon virheitä tekevän oppilaan suhtautuminen oppiainetta kohtaan voi muuttua negatiivisemmaksi ja hänen on vaikeampaa motivoitua kirjoitustehtäviin jatkossa. Leiwo esittää kysymyksen, pitäisikö äidinkielen tunneilla painottaa luomista ja tuottamista ja jättää oikeakielisuus vaikkapa Yleiskieli-kurssiin. Omasta mielestäni oikeinkirjoitusvirheitä on hyvä korjailla – ehkei joka aineesta, mutta useimmiten. Vaikka oikeinkirjoitusvirheet on huomioitu tai korjattu, kirjoitustehtäviä palautettaessa ja käsitellessä voi ja on usein syytäkin keskittyä johonkin muuhun seikkaan. Oppilaille on hyvä perustella, miksi oikeinkirjoituseikkoihin puututaan, ja selittää, ettei oikein kirjoittaminen ole syy, minkä vuoksi tekstejä kirjoitamme. Hyvä yleiskielen taito – sekä luominen että ymmärtäminen – auttavat pärjäämään aikuisten maailmassa, kun se aika koittaa.

Sarjakuvan luominen on hyvä harjoitus, koska siinä täytyy luoda itse tarina. Sarjakuvan luominen pakottaa divergenttiin ajatteluun. Divergentti ja konvergentti ajattelu ovat Guilfordin (1959: 376, 381) esittämiä käsitteitä. Konvergentti on tavanomaista ajattelua, se tuottaa yhden aiemmin esitetyn, toivotun ratkaisun. Divergentti ajattelu on omaperäistä, ja se tuottaa uuden ratkaisun. Kielellistä älykkyyttä mittaavat tehtävät vaativat siis konvergenttiä ajattelua, avoimissa tehtävissä on mahdollisuus divergenttiin, uutta luovaan ajatteluun. Kielellistä älykkyyttä tutkivat testit – alleviivaa, selitä, täydennä, muunna, sijoita - eivät mittaa luovuutta, kykyä tuottaa (Sarmavuori 1982a: 56). Mielestäni täydennystehtävät voivat mitata luovuuttakin, jos edes sanojen perusmuotoja ei ole annettu vaan täydennettävä sana pitää keksiä itse. Luovaan kirjoittamiseen pyrittäessä tulee suosia avoimia kielenkäyttötilanteita, joissa ei ole yhtä oikeaa vastausta (Heikkilä 1983: 23-24).

Sarjakuvassa yhdistyy mielekkäällä tavalla sekä kielikyky että mediakulttuurikyky. Sarjakuvan muotokieltä tulisi opettaa (merkit ja symbolit, kuvakulmat, kuvakoot, ruutujen väliset muutokset..), koska sarjakuvan muotokielen taitaminen tuottaisi mahdollisesti uusia elokuvaohjaajia, kirjailijoita, käsikirjoittajia, valokuvaajia, kun kuvakulmien ynnä muiden maailma avautuisi oppilaille. Visuaalispainotteinen mediakulttuuri tarvitsee osaajia. Kuvien aikakautena kuva-ammattilaiset voivat olla niitä Topeliuksia ja Snellmaneita, Marxeja ja Luthereita, jotka luovat perustaa suomalaisten yksilöiden arvoille ja ihanteille, maailmankuvalle ja uskomuksille, ihmiskuvalle ja elämäntavoille. Toki painettu sanakaan ei ole häviämässä mihinkään, eivätkä myöskään sen vaikutukset, jotka saattavat ulottua vuosituhansienkin päähän, kuten antiikin filosofien ja Jeesuksen opetuslasten kirjoitukset osoittavat. Kuva on kuitenkin tullut jäädäkseen.

Visuaalispainotteinen mediakulttuuri tarvitsee paitsi osaajia myös kriitikoita. Kriittiseen mediakuluttamiseen tulisi olla välineet jokaisella. Siksi kuva-analyysi on erittäin tärkeä osa äidinkielen opetusta, ja sen asemaa voisi vielä hieman vankistaa. Kriittinen kuva-analyysi ja media-analyysi tulisi olla havainnollista ja syvällistä jo alaluokilla, jotta lapsetkin ymmärtäisivät, mistä esimerkiksi mainoksissa on kysymys: tulisi opettaa, miksi mainoksia tehdään, miksi ne näkyvät tv:ssä ja miksi useimmat tv-kanavat ovat olemassa, miksi mainoksissa hymyillään tai niissä miksi audiovisuaalisissa mainoksissa puhuu monesti kovin matala miesääni. Media-analyysissa tulisi jaotella tv-ohjelmat eri tyypeihin ja pohtia, miksi tämäntyyppisiä ohjelmia näytetään. Opetus tulisi toki suhteuttaa oppilaiden ikäjakaumaan sopivaksi. Opetuksen apuna voisi olla jälleen ennakkokysely siitä, mitä tv-sarjoja lapset katsovat, mitä he tekevät internetissä ja millaisia lehtiä he lukevat. Kyselyyn vastattaisiin vaikkapa nimettömästi ja tietokoneella kirjoittaen, jolloin vastaukset olisivat todennäköisesti rehellisempiä.

Sarjakuvien tekeminen kehittää suunnittelua, loogista ajattelua, tärkeän erottamista vähemmän tärkeästä (mitä ruutuun näkyviin), luovaa ilmaisua, tiivistä ilmaisua, tilannetajua ja niin kuin mainittiin, myös ohjaajan, valokuvaajan, näytelmäkirjailijan ja käsikirjoittajan taitoa. Sarjakuva mahdollistaa myös puhekielen käytön, mikä voi motivoida oppilaita ja helpottaa luomistyötä.

Sarjakuvia on tehty myös monien tunnettujen tarinoiden ja teosten pohjalle. Esimerkiksi Kristian Huitula (1998, 2000) on tehnyt Kalevalasta samannimisen sarjakuvan, joka ilmestyi kahtena osana.

Internetin, elokuvan ja tv-ohjelmien hyödyntäminen opetuksessa on askel, joka kannattaa ottaa. Elokuvat ovat monille lapsille ja nuorille nykyajan kirjoja – kirjoja, joita ei tarvitse lukea. Ne eivät kenties kasvata mielikuvitusta yhtä paljon kuin kirjaksi painetut tarinat, mutta ne voivat antaa mielikuvitukselle paljon ruokaa, jos niitä käyttää sopivasti, esimerkiksi kirjoitustehtävän pohjana. Elokuvan alun näyttäminen voi toimia innostavana sysäyksenä kirjoitusprosessille. Elokuvan mahdollisesta jatkosta voi suunnitella juonikartan ja sitten luoda tuon tarinan ”loppuun”. Näin syntyneitä kertomuksia voi sitten verrata elokuvaan, jonka juonen opettaja voi paljastaa haluamallaan tavalla kertomusten valmistuttua.

Internetin keskustelupalstat toimivat hyvänä pohjana oikeinkirjoitustehtäville ja –opetukselle sekä yleiskielen, puhekielen ja nuorisolangin käsittelyyn. Yksi tehtävä, joka saattaa innostaa kaikkia, on tehdä pienimuotoinen slangisanakirja omasta harrastuksesta tai keskustelupalstalla esiintyvistä nuorisolangista.

Kirjallisuuden yhdistäminen muihin taiteenlajeihin voi olla innostavaa ja kehittävää. Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvaamataidon yhteisprojektissa voidaan lukea kirjaa ja tehdä siihen liittyviä taideteoksia, joissa voi ilmaista heränneitä tunteita ja ajatuksia, luettuja tapahtumia tai ennakoita teoksen tulevista tapahtumista. Fotosarjakuva yhdistää kätevästi valokuvauksen, näyttelemisen ja sarjakuvanteon: se sopii hyvin esimerkiksi ilmaisutaidon tunnille. Fotosarjakuvaa ei piirretä, vaan oppilaat esiintyvät näyttelijöinä, ja kuvaaja vangitsee tiettyjä asetelmia sarjakuvan ruuduiksi, minkä jälkeen ruudun kuvan päälle tehdään puhekuplat ja niihin repliikit. Tällainen tehtävä on monin tavoin erittäin opettavainen ja siinä joutuu työstämään monia kertojantaitoja kehittäviä kysymyksiä: Mitkä hetket tarinasta ovat niin oleellista, että ne valitaan kuvattavaksi? Ymmärtääkö lukija, jos en ota näistä hetkistä kuvaa? Miten vartalolla – eleillä, ilmeillä, liikkeillä – voi ilmaista merkityksellisiä asioita niin, ettei niitä tarvitse repliikeissä mainita?

Toinen samantyyppinen projekti on pala-animaation teko. Siinä oppilas suunnittelee ensin tarinan. Sitten hän leikkaa erivärisistä papereista tarinan hahmot, maiseman (esimerkiksi sininen A4-paperiarkki, jonka päälle on leikattu pienempi ruohikko ja pilviä) sekä muut ”lavasteet”

(traktori, talo...). Sen jälkeen paperit asetetaan lähtötilanteeseen, ja aletaan kuvata hieman muuttuvia tilanteita. Mitä pienempiä kuvien väliset muutokset ovat, sitä aidompi animaatiosta tulee. Toki oppilas voi suunnitella montakin episodua, jolloin hän voi käyttää montaa eri taustaa eli tapahtumaympäristöä. Taustaa tai sen osia – esimerkiksi pilviä – voi liikuttaa hahmojen ja kulkuneuvojen sijaan, kun haluaa saada aikaan liikettä. On hyvä, että kamera on asetettu telineeseen, jotta kuvakoko ja rajausta säilyvät haluttaessa ennallaan.

Perehdyttäessä näytelmään kirjallisuudenlajina voidaan käyttää seuraavaa mielekästä kaavaa: Ensin luetaan jokin näytelmä joko kokonaan (jos kirjoja riittää kaikille) tai siten, että yhden ryhmän jäsenet lukevat tunnilla osan näytelmästä. 45 minuutissa ehtii jo pitkälle. Sitten jaetaan oppilaat ryhmiin – jos sitä ei ollut vielä tehty – ja annetaan tehtäväksi valita yksi tai kaksi sivua näytelmästä ja näytellä se riippuen ryhmän tasosta ja aikaresursseista joko kirja kädessä tai ilman. Kun näytelmää on näytelty ja sitä on luettu (mieluiten alusta loppuun), mennään katsomaan sitä teatteriin. Opettajan on siis täytynyt huolehtia etukäteen, että luettava näytelmä on kurssin aikana jonkin paikallisen teatterin ohjelmistossa. Näytelmän katsomisen jälkeen voidaan kirjoittaa mielipiteitä esityksestä ja tekstejä, joissa verrataan kirjaa näytelmään tai lukukokemusta teatterielämykseen.

Oppilaat voivat kirjoittaa jollekin näytelmässä esiintyneelle näyttelijälle kirjeen. Joku näyttelijöistä voi vieraila myös koululla, jolloin näyttelijän kanssa voidaan tehdä joku mininäytelmä ja näyttelijältä voi kysellä kaikkea ammattiin liittyvää, kun hän on ensin itse kertonut ammatistaan omin sanoin.

Jos kunnalla, koululla eikä vanhemmilla ole varaa teatterireissuun, voi tämän kaavan toteuttaa myös elokuvan kanssa: kirjan lukeminen -> pätkän näyttelemine -> elokuvan katsominen -> tekstin, esimerkiksi kirjeen kirjoittaminen -> näyttelijän vieraileminen koulussa. Toteutus voidaan suunnitella joko yhdelle ryhmälle tai kokonaisuudelle luokka-asteelle: kaikki 8-luokkalaiset käyvät teatterissa samaan aikaan ja osallistuvat tilaisuuteen, jossa näyttelijä vierailee koulussa.

Nukketeatteri on työmuoto, jota ei kannata kaihtaa yläluokillakaan. Siinä kehittyvät mm. ryhmätyötaidot, tarinan suunnittelutaito sekä ilmaisutaidot. Todennäköisesti ujommatkin uskaltavat heittäytyä rooliin paremmin, kun eivät ole näkyvissä. Jostain kumman syystä useat oppilaat ottavat näytelmissä tietynlaisen vuosikymmenestä toiseen pintansa pitävän, epäluonnollisen, intonaation käyttöönsä. Uskon, että nukketeatteriverhon takana tuostakin hyvien oppilaiden näytelmäintonaatiosta päästäisiin eroon, kun oppilaat itsekin seuraisivat hahmojaan ”ulkopuolisena” liikutellessaan niitä. Silloin hahmot ja heidän puhetapansa saavat sen elävyyden, jota ne kaipaavat ja jonka kautta hahmojen tunne-elämäkin välittyy paremmin yleisölle.

7.2. Kouluympäristö kehityksen tukena

Itsensä kokeminen osaksi yhteisöä on eräs Gagnen esittelemistä motivoivista tekijöistä. Siksi ryhmätyöt tai yhteiset koko luokan tai koulun hyväksi tehtävät työt voivat olla motivoivia: parilla, ryhmällä tai luokalla voi olla osavastuu projektista. Projekti voi olla vaikkapa koulun laintaulujen tekeminen tai haastattelututkimus siitä, kuinka opettajat viihtyvät työssään. Tehtävä, jossa laadittaisiin anomus kunnanvaltuustoon uudesta suojatiestä, aidan korjaamisesta tai uudesta roskakorista, voisi vahvistaa kokemusta itsestä osana kuntaa tai kansakuntaa ja kokemusta siitä, että vaikuttaminen on mahdollista, uskoa siihen, että kun jonkin tavoitteen eteen nähdään vaivaa, tavoite voidaan saavuttaa. Tällaiset tehtävät toiminevat siksikin, että palkitseminen motivoi. Tiedon siitä, että tehtävän tekemisellä saavuttaa jotakin suurempaa, voisi olettaa olevan hyvä palkinto ja motivoiva tekijä.

Koulukiusaamisen ennaltaehkäisyynkin ryhmätyöt toisivat apua: paitsi että kiusattavat ja syrjityt pääsisivät porukkaan, myös kiusaavat ja syrjivät, joista useilla on jollakin tavalla paha olla, voisivat hetkeksi unohtaa itsensä ja pahan olonsa joutuessaan keskittymään ryhmän yhteiseen projektiin. Perusluokkatilanteessa, kun oppilaat istuvat paikoillaan ja kuuntelevat opettajaa tai tekevät töitä itsenäisesti, itsekeskeisyys ja sisäänpäinkääntyneisyys ovat mahdollisempia: rauhaton ei pysy nahoissaan ja masentunut pohtii syntyjä syviä. Liika itseensä keskittyminen on yksi nyky-yhteiskunnan sairauksista, ja sen oireet ovat mittavat ja monisyiset: masennus, ylpeys, huono itsetunto, ahdistus jne. Tällöin toisten seura saattaa tehdä ainakin hetkeksi terveeksi, koska se saattaa auttaa itsensä unohtamisessa. Ryhmätyö on vielä varmempi keino itsensä ja sisäisen maailmansa unohtamiseen, koska siinä on mukana sekä seura-aspekti että tekemisaspekti: kun ihmiselle tarjoaa jotakin tekemistä, johon hänen täytyy keskittyä, hän todennäköisesti unohtaa itsensä. Oppilaalle, jolla on tarve olla esillä, 3-4 hengen ryhmä on mitä mainioin. Esiintymishaluiset oppilaat ovat epätoivotussa elementissään 10-30 hengen ryhmässä, kun on tarpeeksi yleisöä. Koulun yhteisissä tilaisuuksissa, joissa saattaa olla koolla satojakin ihmisiä, joista useat on vieraita, useimpien esiintymishaluisten oppilaiden rohkeus talttuu eikä minkäänlaista show:ta nähdä. Alle kymmenen hengen ryhmä, jollaisia erityisluokat tai ryhmätöiden ryhmät yleensä ovat, eivät sytytä vellejä riehumaan kuten isompi ryhmä. Pienemmässä ryhmässä ei oppilaalle synny sitä pelkoa, että hän on vain yksi isosta joukosta eikä häntä huomata. Hänen ei tarvitse tehdä mitään temppuja saadakseen opettajan tai muiden huomion, koska sekä erityisluokassa että ryhmätyön ryhmässä hän varmasti saa kaipaamansa huomion opettajalta tai ryhmätyön ryhmältä.

Monissa kaupunkialueiden kouluissa edes alaluokkalaiset oppilaat eivät kehtaa leikkiä välituntisin. Liikunnan puute kasautuu purkamattomana energiana oppilaisiin, mikä ei voi olla

vaikuttamatta oppitunteihin ja oppilaiden motivoitumiseen. Pieni taukojumppa voisi olla paikallaan silloin, kun työt eivät suju. Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä muidenkin oppiaineiden opettajille tehtäisiin suuri palvelus, jos koulun henkilökunta istuisi miettimään, miten lisätä leikkimistä ja pelaamista välitunneilla. Paitsi että leikkiessä ja pelatessa saa purkaa energiaa, niissä myös opitaan toimimaan sääntöjen mukaan, toimimaan porukassa, sosiaalisia hyveitä sekä puolensa pitämistä, yrittämistä, reippautta ja erilaisten haasteiden rohkeaa kohtaamista. Lapsi oppii myös auktoriteetin kunnioittamista, parhaansa yrittämistä, kärsivällisyyttä, hyvähermoisuutta, tunteiden (esim. pettymysten) kohtaamista ja käsittelyä sekä tavoitteellista ajattelua. Jos lapsi kehittyy näissä ”hyveissä”, helpottuu opettajan urakka oppitunneilla ja oppilaan sosiaalinen elämä sekä tulevaisuus, johon koulutus tähtää. Koulu kasvattaa lapsista yhteiskuntakelpoisia, Suomen valtion pelisääntöjä kunnioittavia kansalaisia. Näin koko suomalaisella yhteiskunnalla on paremmat mahdollisuudet tasapainoiseen tulevaisuuteen. Kuulostaa politiikalta, mutta sitä se onkin. Loppujen lopuksi koulutus ja kasvatus on vaikuttamista: perintö siirretään seuraavalle sukupolvelle. Yksittäisenkin opettajan rooli on tässä suhteessa arvokas. Hän on tärkeä lenkki ketjussa paitsi synkronisesti – paikallaan koko sukupolven kasvattavassa Suomen koululaitoksessa - myös diakronisesti yhden oppilaan kasvattajana jonkin ajan, elämän yhdessä mutta tärkeässä vaiheessa. Huoltajuussuhteet vaihtelevat, kun perherakenteet muuttuvat. Lapsi on tällä viikolla riitojen keskellä, ensi viikolla äidillä, sitä seuraavalla viikolla isällä, sitten mummolla ja sitten lastenkodissa. Maailma on monille lapsille tätä tai jotakin tästä. Lapsi ei tarvitse kotiinsa kahta aikuista. Hän tarvitsee hyviä huoltajia. Yksikin voi olla riittävästi, jos hän on jämpä ja rakastava. Nykyisessä maailmassa opettajan rooli kasvattajana korostuu. Hän voi olla hyvä huoltaja, ja se, joka pysyy.

Lapsi sosiaalistuu peilaamisen ja samaistumisen kautta. Vanhemmat oppilaat näyttävät esimerkkiä ja nuoremmat tekevät havaintojaan. Äidinkielen ja kirjallisuuden tehtävissä voisi joskus hyödyntää sitä, että koulussa on monenikäisiä oppilaita. Vanhempien toverien seuran on sitä paitsi osoitettu edesauttavan lapsen kielitaitojen kehitystä. Ensi- ja kuudesluokkalainen voisivat tehdä yhdessä lauluun sanat tai vaikkapa kouluaiheisen runon. Lyriikat tai runot koottaisiin sitten koulun seinille näkyviin. Kuudesluokkalaista ohjeistettaisiin niin, että ensiluokkalaiselle syntyy kokemus siitä, että tuotos on todellakin yhdessä laadittu. Tuotosten aiheena voisi olla vaikkapa koulukiusaaminen ja sen pois kitkeminen, jolloin 6-luokkalainen toimisi vahingossakin esikuvana 1-luokkalaiselle, kun he yhdessä pohtivat aiheen kurjuutta ja ratkaisumahdollisuuksia. 6-luokkalainen tarjoisi ihanteen, jota kohti 1-luokkalainen halunee kasvaa.

Myös opettaja on kasvavan oppilaan tiedostamattoman ja tiedostetun tutkinnan kohde ja malli, johon samaistua tai sitten ei. Poikien motivoimisessa äidinkielen opiskeluun saattaisi

miesopettaja olla paikallaan. Siitä havainnosta, että pojat äännelevät enemmän isilleen (ks. luku 2.2.2), herää kysymys, kommunikoisivatko he enemmän miesopettajansa kanssa, ja motivoisiko miesopettajan läsnäolo heitä paremmin kyseisen oppiaineen tunneilla. Jos suklaapatukkaa tai Jeesusta tarjoaa kouluikäisille sellainen ihminen, johon ei mitenkään halua samaistua, tulokset voivat olla laihat. Äidinkielen opettajan sukupuoli, ikä, ulkonäkö, pukeutuminen, käyttäytyminen, persoonallisuus ja innostuneisuus oppiainettaan kohtaan saattavat vaikuttaa merkittävästi peruskouluikäisten oppilaiden motivaatioon. Se, mitä oppilas ihailee ja mitä karsastaa, saattaa olla vanhempien mielestä päiviteltävääkin, mutta toisaalta syyttelyyn ei ole aihetta, ovathan lapset ja nuoret aikuisten luoman kulttuurin lapsia ja heidän arvomaailmansa ovat peräisin kulttuurissamme tarjottavasta arvovalikoimasta. Miehiä valitaan opettajankoulutukseen entistä enemmän (AL), mikä lienee poikien kannalta hyvä ratkaisu.

Lukuisat keskustelut kokoneiden rehtorien ja opettajien kanssa ovat vahvistaneet sitä käsitystä, että ajan myötä suomalainen oppilas on muuttunut lyhytjänteisemmäksi ja vähemmän toisia ihmisiä – myös auktoriteetteja - kunnioittavaksi. Lyhytjänteisyydelle tuskin kannattaa antaa periksi, eli on hyvä suunnitella tehtäviä, jotka vaativat pitkäjänteisyyttä. Kärsivällisyyttä vaativat harrastukset saattavat kärsiä suosion puutteesta: ainakin lukemisen kohdalla näin onkin. Näin lapsi ei kehity pitkäjänteiseksi.

Kunnioituksen puute voi olla seurausta paitsi kotikasvatuksen painotuksista myös nyky-yhteiskunnan vaateista. Koulu kehittää oppilaan yksilöllisiä taitoja ja tietoja, jotta hän pärjää yksilönä kovassa työmaailmassa. Sosiaaliset taidot ovat jääneet paitsioon, vaikka niiden hallinnalla yksilö pärjäisi vieläkin paremmin: läheiset ihmissuhteet voisivat paremmin, työyhteisössä eläminen sujuisi vaivattomammin. Vastuu sosiaalisten taitojen opettamisesta voisi olla joko äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla tai oppilaanohjaajalla. Äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilla kommunikaatiotaitojen opetuksessa voisi keskittyä mm. kohteliaaseen kielenkäytön ja käyttäytymisen harjoitteluun. Toisaalta, mikä estäisi sosiaalisten taitojen lisäämistä erilliseksi, yhden viikkotunnin oppiaineeksi peruskoulun ensimmäiseltä luokalta lähtien. 9. luokan loppuun mennessä nuori olisi oppinut teoriassa esimerkiksi, kuinka seurustella ja kuinka avioliitossa voi menestyä.

Luku- ja kirjoitusvaikeuksia on noin 10-15 prosentilla suomalaislapsista (Herranen). Oppimisvaikeuksia kokee joissakin kouluissa yli kolmannes oppilaista (Svedin – Metsämuuronen 2000). Kirjoitustehtäviä tehdessä jopa 16 prosenttia 14-18 -vuotiaista koululaisista kokee vähintään melko suuria oppimistaito-ongelmia (Rimpelä ym. 2000: 2, 99, 100). Koulunkäyntiavustajien määrään on panostettava, samoin erityisluokkien määrään. Erilliset EMU- ja ESY-luokat lienevät isossa koulussa tarpeelliset: näin saadaan eri luokkiin ne, joilla on

vaikeuksia oppimisensa kanssa ja ne, joiden käytös aiheuttaa liikaa häiriötä yleisopetusryhmissä. Käytösongelmaisten oppilaiden pitäminen yleisopetusryhmissä heikentää jokaisen oppilaan oppimista. Tämän vuoksi ongelmaan on puututtava. Helpointa se lienee erityisluokassa, toki oppilaalla on oltava tarpeeksi ”näyttöä”, jotta hänet voidaan siirtää erityisluokkaan. Erityisluokkaan siirretty oppilas kokee olevansa muista poikkeava. Hän kokee leimautuvansa huonommaksi kuin muut. Erityisoppilailla on ainakin kaksi suhtautumistapaa tähän alemmuudentunteeseen. Toiset pyrkivät ansaitsemaan yleisopetuksen oppilaiden hyväksynnän esimerkiksi aloittamalla tupakoinnin. Tiettyihin piireihin tupakointi avaa pääsyn. Toiset, usein ujommat, vetäytyvät yhä enemmän kuoreensa. Tällaisen oppilaan sosiaaliset taidot eivät pääse juuri kehittymään, ja mikä pahinta, ystäväpiiri yleensä supistuu huomattavasti, jopa katoaa kokonaan. Erityisluokissa onkin keskityttävä itseilmaisun ja sosiaalisten taitojen vahvistamiseen. Ilmaisutaito valinnaisaineena rohkaisee monia oppilaita, ja sen liittämistä osaksi valinnaisainevalikoimaa tulisi vakavasti harkita koulussa, jossa on erityisopetusta.

Yleisopetuksessa opiskelijoita tulisi valistaa sillä tiedolla, että EMU-luokassa useimmat ovat sen tähden, että heillä on vain joissakin tietyissä aineissa vaikeuksia, mutta sille he eivät voi itse juuri mitään - samoin kuin jollakin on tietynlainen nenä tai r-vika. Ylipäänsä kaikenlaisen erilaisuuden kunnioittamista tulisi korostaa kasvatettaessa peruskoululaisia. Äidinkielen ja kirjallisuuden rooli voi tässä suhteessa nousta tärkeä. Tämä riippuu tietenkin opettajasta. Erilaisuutta kunnioittavassa ilmapiirissä EMU-oppilas rohkaistuu todennäköisemmin kommunikoimaan yleisopetuksen oppilaiden kanssa.

Integroiminen yleisopetukseen joissakin aineissa on tietenkin tavoite. Näissä aineissa olisi hyvä, että EMU-oppilas kokisi itsensä osaksi porukkaa. Tätä tunnetta ruokkivat pari- ja ryhmätyöt ovat paikallaan. Ennen EMU-luokalle siirtämistä on hyvä pitää kiinni tavoitteesta, että oppilas käy ensin vain erityisopettajan luokassa tietyn aineen tunnilla, jos koulussa on erityisluokanopettajien lisäksi erityisopettaja, jonka luona oppilaat käyvät säännöllisesti tietyn oppiaineen tunneilla tai osalla tämän oppiaineen tunneista.

Alaluokkien EMU-oppilaita tulisi ohjata koulun kerhoihin ja yläluokkien oppilaita valinnaisaineisiin, joissa on väkisinikin tekemisissä yleisopetuksen oppilaiden kanssa. Esimerkiksi kotitalous on tällainen valinnaisaine. EMU- ja miksei myös ESY-oppilaidenkin sosiaalistamisen tukeminen ehkäisee syrjäytymistä ja on sitä kautta valtiontaloudellekin merkittävää, kun tukemista tapahtuu yhtä aikaa valtakunnanlaajuisesti – kouluhan kattaa koko sukupolven. Syrjäytymisen ehkäisemiseksi on kiinnitettävä huomiota myös erityisluokkien oppilaiden jatko-opintomahdollisuuksiin. Äidinkielen taitojen hallinta on tässä suhteessa erittäin tärkeää. Oppilaalla olisi hyvä teettää kirjoitustehtäviä, joissa hän joutuu pohtimaan mieltymyksiään, kykyjään ja tulevaisuuttaan. Kun oppilalle alkaa hahmottua, millaista työtä hän

voisi haluta tehdä, on aika kartoittaa opiskelumahdollisuudet. Tämän jälkeen olisi tärkeää panostaa tuon alan vaatiman sanaston ja kommunikatiivisen kompetenssin vahvistamiseen. Koulussa ollaan elämää varten. Erityisluokilla tämän tosiseikan tulisi korostua vielä enemmän, kun suunnitellaan opetusta. Tämä koskee hyvin vahvasti äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta.

Suomea toisena tai vieraana kielenä opiskelevat on huomioitava opetuksessa erikseen. Kaunokirjallisuuden merkitystä ei voi korostaa liikaa. Suomalaisten arvot, historia, kulttuuri, kansanluonne, mieltymykset, perinteet, uskomukset, suomen kielen metaforat, sananlaskut, arvoitukset, sanasto ja rakenteet tulevat tutuiksi kaunokirjallisuutta hyödyntämällä. Oppilaan omastakin kulttuurista kirjoitettuja kirjoja löytynee suomennettuina. Suomeen muuttaneiden kirjailijoiden teoksia on saatavilla jonkin verran, ja ne antavat mahdollisuuden tunnistaa ja käsitellä niitä tunteita ja kysymyksiä, joita uuteen ympäristöön muuttaminen ja sinne sopeutuminen on herättänyt. Monista suomalaisista kirjoista on tehty selkokirjoja tai kevennettyjä versioita: Seitsemän koiraveljestä, lyhennetty Kalevala. Kokonaisia kirjoja tuskin kannattaa luetuttaa, mutta katkelmia kylläkin. Lukupiirikin on havaittu toimivaksi ideaksi: fraasit, painotukset ja sanavalinnat tulevat tutuiksi, lukunopeus ja ääntämys paranee, sanasto kasvaa, kulttuuri tulee tutuksi, arvo- ja kulttuurikeskusteluja avautuu, oppilaiden rohkeus kasvaa ja ristiriidat saattavat väistyä ryhmähengen tieltä. Myös tutustuminen kaikenlaisiin arkielämän teksteihin sanomalehden säätiedotuksista ja sarjakuvista mainosteksteihin ja yksinkertaisiin ruokaohjeisiin motivoinee S2-oppilaita paremmin kuin pelkkä oppikirja.

Useat ammattikouluun suuntautuvat oppilaat ryhtyvät myöhemmin toimialoillaan yrittäjiksi. Tällöin kielenkäyttötaidot nousevat arvoon, jota ei ehkä vielä peruskouluikässä osata kuvitella. Internet-sivujen, mainosten ja vaikkapa kiinteistöhuoltoyrittäjän postiluukkuilmoitusten oikeakielisyys on seikka, jolla voi olla ratkaiseva merkitys asiakkaan luodessa kuvaa yrityksestä ja tehdessä valintaa, ryhtyäkö asiakkaaksi vai ei. Sikäli on huolestuttavaa, että äidinkieli ja kirjallisuus ei kiinnosta kovinkaan paljoa ammattikouluun suuntautuvia poikia (ks. luku 2.2.3).

Ammattikouluun suuntautuvia motivoisi kenties se, että tehtävien ja tekstien aiheet liittyisivät heidän kiinnostuksen kohteisiinsa ja alaan, jota he aikovat opiskella. Tekstit voisivat olla nimenomaan kiinnostavia ja kannustavia – kuten alan ammattilaisen letkeä haastattelu – eivätkä mitään kyseisen alan osuuksia ammattioppilaitoksen opetussuunnitelman perusteista. Ammattikoulujen opetussuunnitelmissa tämä on huomioitu hyvin. Yhdeksän peruskouluvuotta ovat kuitenkin vielä tärkeämpiä kielenoppimisen kannalta, joten epämotivoituneiden ammattikouluorientoituneiden oppilaiden motivoimiseen tulisi kiinnittää huomiota jo peruskoulussa.

Äidinkielen opetukseen on tullut lukuisia uusia painoaloja. Tuntimäärä on silti säilytetty ennallaan. Tämän vuoksi muun muassa kirjoittamisen harjoitteluun ei ole varattu niin paljon aikaa, kuin olisi tarvetta (Karjalainen 1999: 20).

Koulunkäynnin voidaan yhtäältä ajatella kilpailevan lasten mielenkiinnosta viihteellistyvän vapaa-ajantarjonnan kanssa. Kilpakumppanin aseiden käyttöönotto on siksi peräti suotavaa: mediakulttuuria voi paitsi kuluttaa myös ymmärtää ja tuottaa. Informaatio- ja viihdetulvaan tutustuminen ja sen hyödyntäminen äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla on paikallaan. Siihenkin voi kätevästi soveltaa tehtäviä, jotka kehittävät mm. sanaston oppimista, mielikuvitusta ja ajattelu- sekä kirjoitustaitoa.

Oman äidinkielen hallinta on taito, joka kuuluu jokaiselle. Tämän taidon opiskeluun motivoivista tekijöistä (ks. luku 2.2.3) ja sen omaksumista edesauttavista tekijöistä (luku 2.2.2) on tehty runsaasti havaintoja. Kasvatusalan luovien ammattilaisten tulisi käyttää yhä enemmän yhteisiä palaveritunteja ideoidakseen, kuinka näitä havaintoja voisi hyödyntää – kuinka oppimista edesauttavia ja motivoivia tekijöitä voisi soveltaa käytäntöön. Luova työ näkyisi äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla paitsi opettajan muuttuneina metodeina myös oppikirjojen sisältöpuolen uudistuksina.

LÄHTEET

- AHONEN, SIRKKA 1990: The Form of Historical Knowledge and the Adolescent Conception of It. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Report 80.
AL = Aamulehti 3.12.2007
- ALASUUTARI, PERTTI 1999: Laadullinen tutkimus. Vastapaino, Tampere.
- ALLU 2002 = Opetushallituksen alaluokkien luetunymmärtämistesti ALLU
lisätietoa: www.peda.net/veraja/vep/tietoveraja/opetus/opetuksen_apuvalineita/allu
- ARFFMAN, INGA – BRUNELL, VIKING 1983: Sukupuolten psykologisista eroavuuksista ja niiden syistä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 238.
- ARIETI, SILVANO 1976: Creativity. The Magig Synthesis. Basic Books, Inc., Publishers, New York.
- BARTHES, ROLAND 1993: Tekijän kuolema. Tekstin syntymä. Kirjoituksista koonnut Lea Rojola. Vastapaino, Tampere.
- BERGSTRÖM, MATTI 1984: Luovuus ja aivotoiminta. – Haavikko, Ritva – Ruth, Jan-Erik (toim.), Luovuuden ulottuvuudet. Weilin+Göös, Espoo. s. 159-172
- BEREITER, CARL – ENGELMANN, SIEGFRIED 1966: Teaching Disadvantaged Children in the Preschool. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- BORKER, RUTH – MALTZ, DANIEL 1990: A Cultural Approach to Male-Female Miscommunication. - Gumperz, J. (toim.): Language and Social Identity. Cambridge University Press. s. 196-216
- BRUNER, JEROME S. 1963: The Process of Education. A Searching Discussion of School Education Opening New Paths to Learning and Teaching. (Vintage Books. A Division of) Random House, New York.
- 1982 [1966]: Toward a Theory of Instruction. 9. painos. The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge – Massachusetts – London.
- BRUNNI, SISKKO 1998: Osaavatko poikamme sittenkin puhua. – Heikkinen, Vesa – Mantila, Harri – Varis, Markku, Tuppuinen mies. Kirjoitelmia sukupuolesta, kielestä ja kulttuurista. SKS:n Tietolipas 88. Karisto, Hämeenlinna. s. 57-71
- CHOMSKY, NOAM 1985 [1965]: Aspects of the Theory of Syntax. 14. painos. The M.I.T. Press, Cambridge – Massachusetts.
- CRISMORE, AVON 1982: Ajatteluprosessit, kirjoitettujen tekstien laatiminen ja ymmärtäminen. – Vähäpassi, Anneli (toim.), Kirjoituksia kirjoittamisesta. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXIX. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki. s. 62-69
- CSIKSZENTMIHALYI, MIHALY 2004: Good business. Leadership, flow and the making of meaning. Hodder and Stoughton, London.
- DE BONO, EDWARD 1995: Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas. Kolmas painos. First published by: HarperCollinsPublishers, London. Copyright: The McQuaig Group Inc.
- DONALDSON, MARGARET 1983: Miten lapsi ajattelee. Amer-yhtymä Oy Weilin+Göösin kirjapaino, Espoo.
- DUFVA, HANNELE 1999: Kieli, mieli ja konteksti: Psykolingvistiksesta tutkimuksesta dialogiseen kielen psykologiaan. – Piirainen-Marsh, Arja – Sajavaara, Kari (toim.), Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. s. 11-44
- DUNN, JUDY 1988: The Beginnings of Social Understanding. Basil Blackwell Ltd., Oxford.
- EDLUND, SVEN 1957: Studier örande ordförrådsutvecklingen hos barn i skolåldern. Skrifter utgivna av vetenskaps-societeten i Lund: 51. CWK Gleerup, Lund.

- EINARSSON, JAN – HULTMAN, TOR G. 1988: Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan. Liber, Malmö.
- EINARSSON, JAN 2004: Språksociologi. Studentlitteratur, Lund.
- EKOLA, JORMA 1971: Eräiden kodin kasvuäryskemuuttujien yhteyksistä kansakoululaisten ainekirjoituksen tasoon. Department of Education. University of Jyväskylä. Research Reports n:o 31.
- ERASMIE, THORD 1969: Lapsen kielellinen kehitys. Weilin+Göös, Helsinki.
- 1976: Language Development and Social Influence. Scandinavian University Books, Stockholm – Gothenburg – Lund.
- GAGNÉ, ROBERT MILLS 1985 [1965]: The Conditions of Learning and Theory of Instruction. Neljäs painos. CBS College Publishing. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- GARDNER, H. 1982: Tarinankertojan kasvattaminen. muokkaus: Anneli Vähäpassi. – Vähäpassi, Anneli (toim.), Kirjoituksia kirjoittamisesta. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXIX. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki. s. 124-130
- GILL, PETER EDWARD 1976: The Relationship between Mental Ability and Eight Background Variables. – Scandinavian Journal of Educational Research. Vol. 20, No. 3. s. 135-145. Universitetsforlaget.
- GUILFORD, J. P. 1959: Personality. McGraw-Hill Book Company, Inc. New York – Toronto – London.
- Hakkarainen ym. 2003 = HAKKARAINEN, KAI – LONKA, KIRSTI – LIPPONEN, LASSE: Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syyttäjänä. WSOY, Helsinki.
- HALFORD, GRAEME S. 1982: The Development of Thought. Lawrence Erlbaum Associates, publishers. Hillsdale, New Jersey.
- HALLIDAY, M. A. K. 1975: Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language. Edward Arnold (Publishers) Ltd., London.
- HEIKKILÄ, JORMA 1983: Luovan kirjoittamisen teoriaa. – Heikkilä, Jorma – Kantola, Kaisa, Luova kirjoittaminen. Werner Söderström Osakeyhtiö, Porvoo – Helsinki – Juva. s. 10-139
- HEIKKILÄ, TARJA 2004: Tilastollinen tutkimus. Edita Prima Oy, Helsinki.
- HERKMAN, JUHA 1998: Sarjakuvan kieli ja mieli. Vastapaino, Tampere.
- Herranen = HERRANEN, PAULA: Miksi lapsi inhoaa koulua?
www-fi.valitutpalat.fi/lehti/lehti9908/artikkeli01.html
- HUHTAMO, ERKKI 1983: Semiotiikkaa sarjakuvissa eli johdatus sarjakuvien semiotiikkaan. – Sarjainfo 3/83, n:o 40. Suomen Sarjakuvaseura ry., Helsinki. s. 8-13
- HUITULA, KRISTIAN 1998: Kalevala. Osa I.
 ----- 2000: Kalevala. Osa II.
- HYMES, D. H. 1972: On Communicative Competence. – Pride J.B – Holmes Janet (toim.), Sociolinguistics. Penguin Education, Harmondsworth – Middlesex, England. s. 269-293
- JAUSS, HANS-ROBERT 1983: Kirjallisuudenhistoria kirjallisuustieteen haasteena. – Nevala, Maria-Liisa (toim.), Kirjallisuudentutkimuksen menetelmiä. Tietolipas 94. Suomalaisen kirjallisuuden seura. s. 197-235
- JULKUNEN, MARJA-LIISA 1980: Koulua alkavien kielen funktiot ja morfologia ja niiden yhteys kognitiiviseen tasoon sekä eräisiin taustatekijöihin. Joensuun korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisu n:o 15.
 ----- 1987: Luetunymmärtämistaidot peruskoulun 6. luokalla. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 18.
- JUSSILA, RAIMO 1989: Leksikografinen luokittelu kvantitatiivisesta näkökulmasta. Acta Universitatis Ouluensis. Series B Humaniora 14. XV Kielitieteen päivät Oulussa 13. – 14.5.1988. Esitelmät. s.85-91.

- KALAJA, PAULA 1999: Kieli ja asenteet. – Piirainen-Marsh, Arja – Sajavaara, Kari (toim.), Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. s. 45-72
- KANTOKORPI, MERVI 1990: Proosan runousoppia. – Kantokorpi, Mervi – Lyytikäinen, Pirjo – Viikari, Auli, Runousopin perusteet. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 9. S.
- KANTOLA, KAISA 1975: Kirjoittamisen mieluisuus tai epämieluisuus Turun normaalikoulun III ja IV luokkien oppilailla. Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosasto. Opettajankoulutustoimisto. Jatko-opiskelututkimuksia ja –selosteita 31/1975.
- 1983: Luova kirjoittaminen koulussa, lähinnä peruskoulun ala-asteella – Heikkilä, Jorma – Kantola, Kaisa, Luova kirjoittaminen. Werner Söderström Osakeyhtiö, Porvoo – Helsinki – Juva. s. 142-370
- KARJALAINEN, MERJA 1999: Tutkimuskohteena koululaisten kieli. – Karjalainen, Merja – Kesälahti, Johanna – Mantila, Harri (toim.), Teksti ja kuva koulussa. Äidinkielenopettajien koulutusyhteistyöhankkeen satoa I. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja N:o 14, 1999. s. 10-21
- KARJALAINEN, RAIJA 2000: Tekstinymmärtämisen kehittyminen ja kehittäminen peruskoulun ala-asteella. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja, No 63. University of Joensuu.
- KARLSSON, FRED 1976: Johdatusta yleiseen kielitieteeseen. Oy Gaudeamus Ab, Helsinki.
- 1994: Yleinen kielitiede. Yliopistopaino, Helsinki.
- KARMILOFF-SMITH, ANNETTE 1992: Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science. Sarja: Learning, Development and Conceptual Change. A Bradford Book. The MIT Press, Cambridge – Massachusetts – London.
- KARMILOFF, KYRA – KARMILOFF-SMITH, ANNETTE 2001: Pathways to Language. From Fetus to Adolescent. Harvard University Press, Cambridge – Massachusetts – London.
- KARRU, MAIJA 1997: 5-, 6- ja 7-vuotiaiden lasten kielellisen prosessoinnin piirteitä. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- KARVONEN, JUHANI 1971: Sanavaraston rikastuttaminen ja kommunikaation perustaitojen oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 76.
- Karvonen ym. 1965 = KARVONEN, JUHANI – MYLLYNTAUS, TERTTU – TAKALA, ANNIKA: Havainnot oikeinkirjoituksen tasosta kansakoulun III-IV luokilla. Jyväskylän kasvatusopillisen korkeakoulun raportteja 7/1965.
- 1970 = KARVONEN, JUHANI – TAKALA, ANNIKA – RÖMAN, KYLLIKKI – YLINENTALO, OIVA: Opettajan sanastokirja. K. J. Gummerrus Osakeyhtiö, Jyväskylä.
- KAUKORANTA, HEIKKI – KEMPPINEN, JUKKA 1982: Sarjakuvat. Toinen, laajennettu painos. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.
- KAUPPINEN, SIRPPA 1976: Kielenkäyttötaito ja koululaisten kirjoitelmista mitattu virkerakenteen kehitys. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia n:o 48.
- KEMPPAINEN, LASSE 1999: Abitrientit kuvan lukijoina ja kuvasta kirjoittajina. – Karjalainen, Merja – Kesälahti, Johanna – Mantila, Harri (toim.), Teksti ja kuva koulussa. Äidinkielenopettajien koulutusyhteistyöhankkeen satoa I. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja N:o 14, 1999. s. 22-60
- KERÄNEN, KATJA 1999: Puhekielisyydet yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa. – Karjalainen, Merja – Kesälahti, Johanna – Mantila, Harri (toim.), Teksti ja kuva koulussa. Äidinkielenopettajien koulutusyhteistyöhankkeen satoa I. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja N:o 14, 1999. s. 112-132

- KIMURA, DOREEN 1992: Sex Differences in the Brain. *Scientific American*. Vol. 267, w.3. September 1992. Scientific American, Inc., New York. s. 80-87
- KLINGBERG, GÖTE 1971: Kouluiän kehityopsykologiaa. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.
- KOPPINEN, LEENA 1975: Kielellisen ilmauksen aktivoinnista. – Lonka, Irma (toim.), Koulukäisten kieli. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXII. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki. s. 77-122
- KUUSAMO, ALTTI 1986: Lyhyen päivälehtisarjan semiotiikkaa. – Huhtamo, Erkki (toim.), Puhekuplia. Kirjoituksia sarjakuvasta. Kemin kulttuurilautakunta. s. 59-75
- LAINEN, KAARINA 1984: Ympäristöopin käsitteiden hallinta koulunkäynnin alussa ja luokitettavan käsitteiden opetusstrategian vaikutus siihen. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C Scripta Lingua Fennica Edita, osa 49.
- LAURINEN, LEENA 1989: Taitavan kertomisen alkeet ja niiden opettaminen: Ajattelu, äidinkielenopetuksen sivutuote vai lähtökohta? – Anneli Kauppinen ja Kyllikki Keravuori (toim.), Kielen Käyttö Ja Käyttäjä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXVI. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2000: Peruskoulun äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 1999. Oppimistulosten arviointi 2000: 1. Opetushallitus, Helsinki.
- 2003: Osaat lukea – miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002. Oppimistulosten arviointi 2003: 4. Opetushallitus, Helsinki.
- 2006: Ei taito taakkana ole. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2005. Oppimistulosten arviointi 2006: 1. Opetushallitus, Helsinki.
- LEHTONEN, HELENA 2002: Lukemalla avaraamaan maailmaan. WSOY, Juva.
- LEINO, PIRKKO 1991: Suomen kielioppi. Toinen painos. Kustannusyhtiö Otava, Helsinki.
- LEIWO, MATTI 1975: Äidinkielen osaaminen ja oppiminen. – Lonka, Irma (toim.), Koulukäisten kieli. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXII. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki. s. 24-46
- 1989: Lapsen kielen kehitys. Kolmas painos. Yliopistopaino, Helsinki.
- 1997: Koulukäisen kielenosaamisen ja koulun kieli. – Lyytinen, Paula – Korkiakangas, Mikko – Lyytinen, Heikki (toim.), Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Werner Söderström Osakeyhtiö, Porvoo – Helsinki – Juva. s. 202-218.
- Lenneberg ym. 1975 = LENNEBERG, ERIC. H – LENNEBERG, ELIZABETH (toim.): Foundations of Language Development. A Multidisciplinary Approach. Academic Press, Inc. New York – San Fransisco – London.
- Leskinen ym. 1974 = LESKINEN, HEIKKI – SAVIJÄRVI, ILKKA – SÄRKKÄ, TAUNO: Koululaisten kirjallisen ilmaisutaidon kehityksestä. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja 8.
- LINDEMAN, JOHANNA 1998: Ala-asteen lukutesti. Tekniset tiedot. Åbo Akademis förlag, Åbo Akademi University Press.
- LINNANKYLÄ, PIRJO 1982: Kirjoittaminen – kokonaisvaltaista eläytymistä vai analyttistä suunnittelua? – Vähäpassi, Anneli (toim.), Kirjoituksia kirjoittamisesta. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXIX. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki. s. 56-61
- LIPPONEN, LASSE 1997: Merkityksen muodostuminen narratiivisessa kontekstissa. – Helenius, Aili – Razinow, Pavel (toim.), Lapsi kieltä oppimassa. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja: Sarja C, Tutkimuksia 3/1997. s. 52-59
- LJUNG, BENGT-OLOV 1965: The Adolescent Spurt in Mental Growth. Stockholm Studies in Educational Psychology 8. Almqvist & Wiksell, Stockholm – Gothenburg – Uppsala.

- LURIJA, A. R. 1976: Cognitive Development. It's Cultural and Social Foundations. Harvard University Press. Cambridge – Massachusetts – London.
- LUUMI, PERTTI 1989: Taitava kertoja. Lasten keskus, Helsinki.
- MAKKONEN, ANNA 1995: Valokeilassa lukija. – Kantokorpi Mervi (toim.), *Kuin avointa kirjaa: Leikkivä teksti ja sen lukija*. Helsingin yliopiston Kotimaisen kirjallisuuden laitos. Julkaisuja 6. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 48. s. 177-217
- MALMQVIST, EVE 1958: Factors Related to Reading Disabilities in the First Grade of Elementary School. *Stockholm Studies in Educational Psychology* 2. Almqvist & Wiksell, Stockholm.
- MANNINEN, PEKKA A. 1995: Vastarinnan välineistö. Sarjakuvaharrastuksen merkityksiä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere University Press.
- MATILAINEN, KAIJA 1989: Kirjoitustaidon kehittyminen neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 9.
- McCLOUD, SCOTT 1994: Sarjakuva – näkymätön taide. The Good Fellows ky, Helsinki.
- MERIVALO, JOHANNA – MODIG, PÄIVI 1995: Ala-asteen viides- ja kuudesluokkalaisten ajantajun kehittyneisyys ja yhteys historian oppimiseen. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- MIELIKÄINEN, AILA 1988: Naiset puhekielen säilyttäjinä ja uudistajina. – Laitinen, Lea (toim.), *Isosuinen nainen: Tutkielma naisesta ja kielestä*, s. 92-111. Yliopistopaino, Helsinki.
- MINKKINEN, SIRKKA – STARCK M. 1975: Lapsi ja joukkotiedotus. Weilin+Göös, Helsinki.
- Minkkinen ym. 2001 = MINKKINEN, VIRPI – PÄÄKKÖNEN, HANNU – LIIKANEN, MIRJA: Kulttuuri- ja liikuntaharrastukset 1991 ja 1999. Kulttuuri ja viestintä 2001:5. Tilastokeskus. Helsinki.
- MUSTONEN, HARRI 1997: Mitä sanasto kertoo maailmankuvasta? Tutkimusmenetelmien kehittelyä sekä yhden puhujan analyysi. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto.
- MÄKI, SILJA 1995: Mua pelottaa hammaslekurin muovihanskat: Kahden luokan tekstien vertailua. – Aalto, Seija – Shore, Susanna (toim.), *Kelaa vähä: Kirjoituksia nuorista ja kielestä*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- MÄKINEN, SINIKKA 1982: Miten innostan oppilaita kirjoittamiseen peruskoulun kolmannella ja neljännellä luokalla? – Vähäpassi, Anneli (toim.), *Kirjoituksia kirjoittamisesta. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXIX*. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki. s. 140-145
- NIEMIKORPI, ANTERO 1991: Suomen kielen sanaston dynamiikkaa. *Acta Wasaensia: No 26. Kielitiede* 2. Vaasan yliopisto.
- 1998: Koululaisten sanaston kehittymisestä ja sen mittaamisesta. *Virittäjä* 3/1998. s. 466-469. Kotikielen Seura, Helsinki.
- NIEMINEN, PIRKKO 1991: Äidin ja lapsen kommunikaatio ja lapsen kielen omaksuminen. *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 323*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Psykologian laitos.
- NUMMENMAA, TAPIO 1970: Lukion psykologia. WSOY, Porvoo-Helsinki.
- 1984 [1967]: Lapsipsykologia. Kolmas painos. Tampereen yliopiston psykologian laitoksen oppimateriaaleja 3/1984.
- OPS 2007 = Opetushallituksen valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden (16.1.2004) perusteella laadittu Kaukajärven koulun opetussuunnitelma 28.9.2007
www.kaukajarvi.fi/opis/OPS_07_08/index.htm
- PAHKINEN, TUULA 2002: Lukeminen elämässä selviytymisenvälineenä - Inovaara, Minna – Malmio, Anna, *Lukuhaastetta koko elämä*. ÄOL vuosikirja XLVI. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki. s. 7-14
- PALO, JORMA 1985: Aivojen salaisuudet. Sarja: Visio. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.

- PENTTILÄ, AARNI 2002 [1957]: Suomen kielioppi. Kolmas painos. Toim. Penttilä, Marikki. Painatus: Dark Oy, Vantaa.
- PHILLIPS, JOHN L. Jr. 1969: The Origins of Intellect. Piaget's Theory. A Series of Books in Psychology. W. H. Freeman and Company, San Fransisco.
- 1981: Piaget's theory: A Primer. A Series of Books in Psychology. W. H. Freeman and Company, San Fransisco.
- PIAGET, JEAN – INHELDER, BÄRBEL 1977: Lapsen psykologia. Gummerrus, Jyväskylä.
- PILLI, ARJA 1988: Historiatiedon ja historian ymmärtämisen luonne ja lapsen tapa ymmärtää historiaa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:124.
- Pitkänen ym. 1984 = PITKÄNEN, ANTTI J. – KOHONEN, VILJO: Johdatus kvantitatiiviseen kielentutkimukseen ja alan atk-sovelluksiin. Oy Gaudeamus Ab, Helsinki.
- PURO, TARJA 1999: Sanasto toisen kielen tutkimuksessa ja pedagogiikassa. – Martin, Maisa – Voionmaa, Kaarlo (toim.), Yhdeksän tutkielmaa suomesta toisena ja vieraana kielenä. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja. s. 143-158
- PUUSTINEN, MAIJA 2008: Hamina unohti lapset. Opettaja-lehti 17/2008. s. 6-9
- PÄÄKKÖNEN, HANNU – NIEMI, IIRIS 1989: Ajankäytön muutokset 1980-luvulla. Tilastokeskus. Tutkimuksia 153. Helsinki.
- 2001: Ajankäytön muutokset 1990-luvulla. Tilastokeskus. Kulttuuri ja viestintä 2001: 6. Helsinki.
- 2002: Suomalainen arki. Ajankäyttö vuosituhannen vaihteessa. Tilastokeskus. Kulttuuri ja viestintä 2002: 2. Helsinki.
- RIMMON-KENAN, SLOMITH 1991: Kertomuksen poetiikka. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Rimpelä ym. 2000 = RIMPELÄ, MATTI – LUOPA, PAULIINA – STUBBE, JENNIFER – JOKELA, JUKKA: Kouluterveyskysely 1999. Koulukokemukset ja terveys Pirkanmaalla. Koulukohtaisia tuloksia. Jyväskylän ja Tampereen yliopistojen terveystieteen laitokset. Kouluterveys 2002 –ohjelma.
- RUMELHART, DAVID E. – NORMAN, DONALD A. 1975: The Active Structural Network. – Norman, Donald A. – Rumelhart, David E., Explorations in Cognition. W. H. Freeman and Company, San Fransisco. s. 35-64
- RUOPPILA, ISTO 1963: Kuvasanavarastotesti 7-12-vuotiaille. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 10. Jyväskylän yliopisto.
- RUOPPILA, ISTO – KORAKIANGAS, MIKKO 1975: Esikoulun, lastentarhan ja kodin vaikutus lasten kehitykseen II. Vaikutuksia koskevat tulokset. Reports from the Department of Psychology, 173. University of Jyväskylä.
- 1977: Esikoulun, lastentarhan ja kodin vaikutus lasten kehitykseen III. Muuttujien väliset yhteydet. Reports from the Department of Psychology, 193. University of Jyväskylä.
- RUTH, JAN-ERIK 1984: Luova persoona, prosessi ja tuote. – Haavikko, Ritva – Ruth, Jan-Erik (toim.), Luovuuden ulottuvuudet. Weilin+Göös, Espoo. s. 13-35
- RUUTH, JAANA – UUSITALO, HELY 1992: Kuudesluokkalainen ja historia. Peruskoulun kuudesluokkalaisten kiinnostuksesta historian aihepiirejä kohtaan ja hänen kyvystään käyttää historiallista kuvittelukykyä vapaamuotoisessa kirjoittelussa. Pro gradu – tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- RÖMAN, KYLLIKKI 1970: Aikaisemmat sanastotutkimukset. – Karvonen, Juhani – Takala, Annika – Röman, Kyllikki – Ylimentalo, Oiva, Opettajan sanastokirja. K. J. Gummerrus Osakeyhtiö, Jyväskylä. s. 22-26
- 1975: Peruskoulun I ja IV luokan oppilaiden uskonnollisesta sanavarastosta. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 252.
- SAARELA, LEENA 1991: Neljäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien sanaston eroista. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen tutkimusraportteja 33.

- 1997: Peruskoululaisten kirjoitelmien kehittyminen sanastotutkimuksen valossa. Acta Universitatis Ouluensis: Humaniora B 25. Väitöskirja. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos.
- SAARINEN, PIRKKO 1975: Kouluikäisten kielellinen luovuus. – Lonka, Irma (toim.), Kouluikäisten kieli. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXII. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki. s. 60-76
- 1986: Peruskoululaiset lukijoina. Kirjastopalvelu, Helsinki.
- Saarinen ym. 1989 = SAARINEN, PIRKKO – RUOPPILA, ISTO – KORKIAKANGAS, MIKKO: Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 7.
- SAARINEN, PIRKKO – KORKIAKANGAS, MIKKO 1998: Ihanaa vai pitkäveteistä. Lukeminen nuorten harrastuksena. BJT Kirjastopalvelu Oy, Helsinki.
- 2000: Ihanaa vai pitkäveteistä. Lukeminen nuorten harrastuksena. 3. painos. BJT Kirjastopalvelu Oy, Helsinki.
- SAARINEN, PIRKKO – LEHTOVAARA, ARVO 1976: Nuorten mielikirjallisuus. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.
- SALMINEN, JAAKKO 1980: Lapsen kielellinen kehitys ja lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston opetusmonisteita n:o 22.
- 1984: Neljä- ja viisivuotiaiden lasten kielellisen ilmaisun, erityisesti kielellisen suorituksen vertailua. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 3.
- SARAKETO, HANNA 1999: Muoto ja merkitys suomen kielen sanaston oppimisen alkuvaiheessa. – Martin, Maisa – Voionmaa, Kaarlo (toim.), Yhdeksän tutkielmaa suomesta toisena ja vieraana kielenä. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja. s. 159-175
- SARMAVUORI, KATRI 1979: Lasten kielellinen kehitys koulun alussa. ABC-projektin raportti 2. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia n:o 74.
- 1982a: Lasten kielen oppiminen. Oy Gaudeamus Ab, Helsinki.
- 1982b: Ympäristön yhteys koulutulokkaiden sanavarastoon ja päättelytaitoon. ABC-projektin raportti 5. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 96.
- Saukkonen Pauli ym. 1979 = SAUKKONEN, PAULI – HAIPUS, MARJATTA – NIEMIKORPI, ANTERO – SULKALA, HELENA: Suomen kielen taajuussanasto. Werner Söderström Osakeyhtiö, Porvoo.
- Sauri ym. 2000 = SAURI, TUOMO – KOHVAKKA, RAULI – MINKKINEN, VIRPI, Joukkoviestimet 2000. Kulttuuri ja viestintä 2000:1. Tilastokeskus.
- Shaywitz ym. 1995 = SHAYWITZ SALLY E. – PUGH, KENNETH R. – CONSTABLE, TODD R. – SKUDLARSKI, PAVEL – FULBRIGHT, ROBERT K. – BRONEN, RICHARD A. – FLETCHER, JACK M. – SHANKWEILER, DONALD P. – KATZ, LEONARD – GORE, JOHN C.: Sex differences in the Functional Organization of the Brain for Language. Nature. Vol. 373. No. 6515. February 1995. Macmillan Magazines Ltd., London. s. 607-609
- SINCLAIR, H. 1975: The Role of Cognitive Structures in Language Acquisition. – Lenneberg Eric H. – Lenneberg Elizabeth (toim.), Foundations of Language Development. A Multidisciplinary Approach. Volume 1. Academic Press, Inc. New York – San Fransisco – London. s. 223-238
- SKINNER, B. F. 1974a: Mikä ihmistä ohjaa? WSOY, Porvoo – Helsinki.
- 1974b: About Behaviorism. Jonathan Cape Ltd., London.
- STAATS, ARTHUR W. 1975: Social Behaviorism. The Dorsey Press, Homewood, Illinois.
- SUORANTA, JUHA – YLÄ-KOTOLA, MAURI 2000: Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa. WSOY, Helsinki.
- SVEDIN, RENATA – METSÄMUURONEN, JARI 2000: Oppilaat, opettajat ja viihtyminen.

www.edu.fi/itsearviointi/suomi/opetus/opopviih.html

- TAKALA, ANNIKA 1970a: Koululaisten aktiivisen sanavaraston eroista eri sosiaaliryhmissä. – Karvonen, Juhani – Takala, Annika – Röman, Kyllikki – Ylinentalo, Oiva, Opettajan sanastokirja. K. J. Gummerrus Osakeyhtiö, Jyväskylä. s. 37-48
- 1970b: Sanastotutkimuksen merkityksestä. – Karvonen, Juhani – Takala, Annika – Röman, Kyllikki – Ylinentalo, Oiva, Opettajan sanastokirja. K. J. Gummerrus Osakeyhtiö, Jyväskylä. s. 19-21
- 1974: Uuden sukupolven vaihtoehdot. Sosialisatitapahtuman tarkastelu. K.J. Gummerrus Osakeyhtiö, Jyväskylä.
- 1981: Peruskoulun oppilaiden kognitiivisesta, sosiaalisesta ja eettisestä kehityksestä heidän kirjoittamiensa aineiden valossa. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja No 16.
- TAKALA, SAULI 1982: Kirjoittamisen tehtävistä, prosesseista ja kehittämisestä. – Vähäpassi, Anneli (toim.), Kirjoituksia kirjoittamisesta. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXIX. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki. s. 14-31
- TAPOLA, ANNA - VEERMANS, MARJAANA 2006: Motivaatio ja kiinnostuneisuus. – Järvelä, Sanna – Häkkinen, Päivi – Lehtinen Erno (toim.), Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. WSOY, Porvoo – Helsinki. s. 65-84
- TARMO, MARJATTA 1986. Tytöt ja pojat koulututkimuksen valossa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 370. Jyväskylän yliopisto.
- TASOLA, OLAVI 1966: Kuvasanavarastokoe kansakouluikäisille. Suoritusohjeet. Normit. Kasvatustieteiden tutkimuskeskus 20A/1966. Jyväskylän yliopisto.
- TILASTOKESKUS = Tilastokeskuksen ajankäyttötutkimus 1987-1988 ja 1999-2000. statfin.stat.fi/statweb/start.asp?LA=fi&DM=SLFI&lp=catalog&clg=kulttuuri_ja_viestinta
- Päästäkseen tältä sivulta eteenpäin on valittava ”Ajankäyttö (82lk) iän mukaan”. Aukenevalta sivulta on valittava ”valitse muuttujat”.
- TÖRMÄNEN, ANNA-LIISA 1981: Mielikuvituksen yhteydet luovuuteen sekä kielelliseen lahjakkuuteen 4-vuotiailla lapsilla. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto. Psykologian laitos.
- VEPSÄLÄINEN, KERTTU 1980: Peruskoulun seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaiden koulunkäynti- ja oppimismotivaation sisältö. Joensuun korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisuja n:o 13.
- VYGOTSKI, LEV SEMJONOVITŠ 1982 [1931]: Ajattelu ja kieli. Prisma-tietokirjasto, Psykologia. Weilin+Göös, Espoo.
- VÄHÄPASSI, ANNELI 1981: Peruskoululaisten lukuharrastuksen kartoitusta. Painamaton käsikirjoitus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selvityksiä. (Leiwo 1989 raportoi)
- ZIMNJAJA I. A. – PUTILOVSKAJA T. S. 1997: Puheen kehitys kommunikatiivisten puhetehtävien ratkaisutaidon muodostumisena. – Helenius, Aili – Razinow, Pavel (toim.), Lapsi kieltä oppimassa. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja: Sarja C, Tutkimuksia 3/1997. s. 1-13
- YLINENTALO, OIVA 1970: Tutkimuksen suunnittelu, koemenetelmä, aineistonkeruu ja tulokäsittely. – Karvonen, Juhani – Takala, Annika – Röman, Kyllikki – Ylinentalo, Oiva, Opettajan sanastokirja. K. J. Gummerrus Osakeyhtiö, Jyväskylä. s. 27-36
- YLÖNEN, MARJA 1995: Karin suomalainen. Pilapiirroksset suomalaisuuden legitimointina. Acta Universitatis Tamperensis. Ser A vol. 468. Tampereen yliopisto.
- ÖSTMAN, JAN-OLA 1979: Cohesion and Semantics. Meddelanden från stiftelsens för Åbo Akademi forskningsinstitut. nr. 41. Turku.

LIITE 1

OPETTAJILLE JAETUT SARJAKUVAN TÄYTTÖOHJEET

Moi!

Sarjakuvan täyttämiseen voisi kuluttaa yhden oppitunnin (45-50 min). Olisi tärkeää, ettei opettaja anna minkäänlaisia aihevinkkejä, eivätkä oppilaatkaan toisilleen. Oikeastaan muitakaan vinkkejä ei pidä antaa, paitsi nämä pakolliset ohjeet:

Ohjeet:

1. kirjoita paperin toiselle puolelle luokka ja sukupuoli
2. tee sarjakuva täyttämällä puhekuplat ja otsikkoruudun
3. tee huolellisesti ja niin hyvin kuin osaat

Jos jollakulla ei ole ihan valmista tunnin loppuminuuteilla, häntä voisi hoputtaa ja antaa muutaman minuutin lisäaikaa. Tutkimuksen kannalta on oleellista, että sarjakuva on täytetty kokonaan.

Täytetyt sarjakuvat voisitte palauttaa Jaakko Katajamäen lokeroon. Kiitos paljon! ü

LIITE 2

OPPILAIKEN TÄYTTÄMIÄ SARJAKUVIA

kolmasluokkainen poika	s.2
kuudesluokkainen tyttö	s.3
yhdeksäsluokkainen poika	s.4
yhdeksäsluokkainen tyttö	s.5
yhdeksäsluokkainen poika	s.6
kahdeksäsluokkainen poika (pilottitutkimuksen aineistoa)	s.7

Professorin huoneesta

Moi Sino



Moi Porkkana



Sää on aivan paksu



Ai



Hei sä oot aika pieni



Aivan tää sä oot aika iso



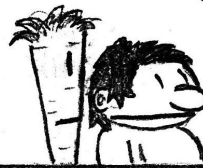
Kuka sieltä tulee



emä tiedä



Moi, minä olen professori



Mikä se on



Ai, minä no emmä jaksa katsoa



Läski ja porkkana

Moi läski!



Moi porkkana!



Mitä teit viikonloppuna?



Lihoin.



Oliko hauskaa?



Olihan se.

Varo, tuolta tulee hullu pedofiili!



Se koitti kerran nokutella minut koulun jälkeen kautoonsa karkeilla.



Moi kakarat, mitä kuuluu? Mun auto ssa olis karkkia.



Häivy peruvo!



Eskarilaisia on helpompi hujata.



EPÄTOIVOINEN PORKKANA

Hei poika! Onkos tullut viime aikoina syöttyä porkkanoita?



No ei! Minähän en vihanneksiin koske! kuinka niin...?



Olen hukannut perheeni. Kasvoimme vielä hetki sitten onnellisina samalla pihamaalla, mutta nyt on löydä heitä mistään.



Oi voi... No minä autan sinua löytämään heidät.



Olen etsinyt heitä kaikkialta! Minulta alkavat ideat loppua.



Älä menetä toiviasi, olen varma, että kaikki päättyy hyvin.



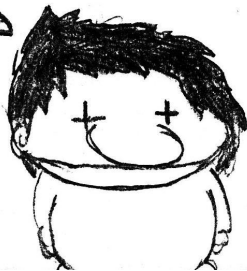
Entäs jos he ovatkin joutuneet jonkin hurjimuksen ruoaksi ja ovat nyt tuolla jossain porkkanoiden taivaassa.



Voi ei! Uusi ystäväni on todella epätoivoinen. Minun täytyy tehdä jotain! Kutsun hyvin vanhan ja viisaan isoisän apuun...



En voi auttaa tätä. Porkkanolta on maailmassa aivan liikaa, voidaksemme löytää heidät. Ja sinulle, pojan poikani, sanon, että toivoisin sinun syöneen ne porkkanat sipsien sijaan. Ulkonäkösi on hieman...



Sinä olet aika ankara!



Tekin saatte olla kun olette minun iässäni.



GESNU > ALL!!!!!! (1)

Mo. "xD"



Mo. Oli eile aika hyvät pelit.



Joo-o. Vietiin LB top 3. <3



OMG:0



Vedit taas erkat, säi oot melko nolo.



Jepni. Tul, veräsin hirveet viinet taas.

Mut eise mitään, voitettiin sihti. !DAS:DAS! DASD!



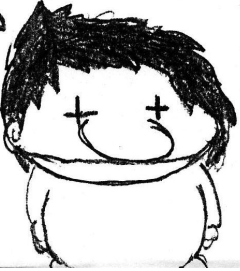
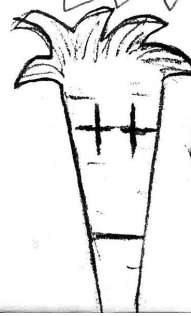
Joo, mä vaan EVOTin eile. Mutsi tuli viinämään ja ratet ihan perseeltä. Meni läpi sillä servulla. huhuh.



gesnu > all. Stanan nubut, moon satellite no.1. Ete vaan osaa. :/



WOOT!



Juma, oiks toi gesnu? se on kyl felmi.



STFU nubut, gsn pwnz.



AIMON & PORKKANAN IHMEELLISET SEJAILUT

NO TERVE!
MIKÄ SINUN
NIMESI ON?



OLEN
AIMO A. NAALI!
OLEN TÖISSÄ
TEURASTAMOSSA
NIMELTÄ "TUONELA"



8 LK. POIKA

MITÄ ELÄIMIIÄ
SINÄ TEURASTAT?
LEHMIÄ, SIKOJA,
KANOJA...?



KAIKKIA!



VOI NIITÄ ELÄIN-
PARKOJA...
NIISK...



PIDÄN
TAPPAMISESTA!
AAH...



KUINKA SINÄ
VOIT TYKÄTÄ
MURHAAMISESTA!
HÄPEÄISIT!



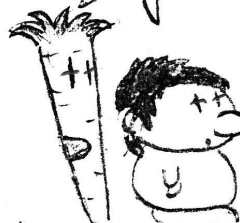
TEURASTAMISESTA, TULEE
HIEVO VOITONTUNNE!
VOIT KADOTTAA KOKO KURJAN MAAILMAN
YMPÄRILTÄSI, KUN JAHTAAT PUUKKO
KÄDESSÄ AVUTONTA POSSUA, JONKA
KOHTALO ON PÄÄTYÄ JOULUKINKUKSI!
HYRR... TULEE IHAN KYLMÄ VÄREHÄ...



TERVE! OLEN
100-VUOTIAS MIES!
POLTAN TUPAKKAA JA
LEMPIRUOKANI ON
MAKSALANTIKKO!



AAH! SILMÄMME
MUUTTUIVAT RISTEIKSI!
VOISITKO VIEDÄ MEIDÄT
SAIRAALAAAN?



TÄTÄ
TIETÄ!



LIITE 3

IDEOITA TUTKIMUSAIHEIKSI

Seuraavassa asetelmassa on tutkimusaiheita, jotka nousivat mieleeni tätä tutkimusta tehdessä. Ideat 1-15 ovat lingvistiikkaan liittyviä, ideat 17-29 liittyvät mm. ajattelutaitoihin, mielikuvitukseen, kertomuksen laatimiseen, mielikuvitukseen, sarjakuviin ja ennakkoluuloihin.

1. Tarkempi katsaus apuverbien käyttöön – sukupuoltenvälinen vertailu keskiössä.
2. Sarjakuvien syntaksin analyysi olisi hedelmällinen tutkimuskohde. Perusolettamuksena voisi olla, että vanhemmilla oppilailla on enemmän lauseketjuja ja lauseenvastikkeita sekä vähemmän virheitä. Lausekkeiden pituus lienee vanhemmilla oppilailla suurempi. Tämän tutkimuksen aineistosta löytyy esimerkiksi lause *Se on näitä yhteiskunnan tuilla eläviä juoppohulluja työttömiä vanhuksia*.
3. Tarkempi katsaus aktiivin ja passiivin käyttöön. Verbiäsiintymät voisi jakaa persoonamuodonkin mukaan. Mm. monikon kolmannen persoonan esiintyminen olisi todennäköisesti harvinaista, jos tarkkailtaisiin tämän pro gradu –tutkielman aineistoa.
4. Nuorisoslangi voisi olla kiinnostava tutkimuskohde: parempi olisi teettää oppilaille esimerkiksi tehtävä, jossa heidän pitäisi muuttaa lauseita puhekielisiksi. Toinen vaihtoehto olisi, että lauseita ei annettaisi lainkaan vaan oppilasta käskettäisiin pyytämään kaveriaan ulos.
5. Suomen kielen taajuussanaston uudistus voisi olla paikallaan, sillä sen aineisto on peräisin 1960-luvulta ja sanasto on siitä lähtien muuttunut esimerkiksi teknisen kehityksen myötä: *kännykkä, mese, läppäri, irkata, mailata, mesettää, chättäillä, warettaa*. Olettaisin, että jos Suomen kielen taajuussanasto koottaisiin 2000-luvun sanoista ja viestinlajeihin lisättäisiin internet ja televisio, tilastot muuttuisivat.
6. Tutkimus tai harjoitus: pystyvätkö luomaan korrekteja lauseita ei-korrekteista sanoista.
7. Tämän tutkimuksen kaltainen tutkimus substantiivisanastosta. Substantiiveja kvantitatiivisesti tilastoimalla saataisiin kiinnostavaa tietoa aihealueiden eroista: sarjakuvahan ei sinänsä ohjaa ajattelua eri suuntiin kuten joissakin aiemmissa tutkimuksissa, joissa sanavarastoa on tutkittu, vaikka aineiden aihealueet ovat olleet eri ikäryhmillä erilaiset. Olisi hyvä, jos hahmoina olisivat tikku-ukot, eikä tapahtumaa olisi juurikaan. Näin ajatuksia ei ohjattaisi mihinkään suuntaan. Toki silloinkin hahmot kommentoisivat monissa tuotoksissa ulkonäköään: *Kauheeta ku mä oon lihava*. Aihe-erojen tutkimiseksi olisi parasta antaa oppilaille vapaat kädet tehdä juuri sellainen sarjakuva kuin hän haluaa. Tällöin pitäisi huolehtia kolmesta seikasta: etteivät oppilaat näe toistensa keskeneräisiä töitä, että oppilaat saisivat runsaasti aikaa sarjakuvan teolle ja että he tekisivät sarjakuvat samanaikaisesti, jottei ajatuksenvaihtoa tapahdu.
8. Substantiivien pituus voisi olla yksi kielenkäyttötaitojen mittari. *Todistusaineisto, pakosuunnitelma, vanhainkoti, insuliinipumppu* ja *yksityisalue* löytyvät tämän tutkimuksen 9. luokan tytöiltä.
9. Pilottitutkimuksissani kirjasin kaikkien sanaluokkien sanat ylös. Niidenkin perusteella adjektiivisanaston tutkiminen olisi myös kiinnostavaa.
10. Voisi myös tutkia, kuinka oppilaat pystyisivät sijoittamaan tyhjiin puhekupliin erilaisia metaforia sisältäviä ilmauksia, jotka on annettu listana erillisellä paperilla. Metaforat voisivat liittyä vaikkapa puuhun: *menen vetämään hirsiä, paina puuta, pölkkyä, sain puujalan, en pannut tikkua ristiin, ota malka ensin pois omasta silmästäsi, joka kuuseen*

kurkottaa, homma meni puihin, suksi kuuseen, meni aivan metsään, ladonovi, sieltä mistä aita on matalin, tää maistuu puulta, sukupuu, lensi kuin leppäkeihäs. Sarjakuva voisi toimia mainiosti tutkittaessa sitä, kuinka lapset ymmärtävät metaforia. Tehtävä kysyisi myös loogisen ajattelun ja kokonaisuuden hahmottamisen taitoja.

11. Tutkimus, jonka keskiössä olisi passiivin käyttötaito, tempukset, modukset tai nominaalimuodot. Tehtäviä voisi olla esimerkiksi pyydettyyn muotoon muuttaminen tai sopivan muodon sijoittaminen lauseeseen. Pyydettyyn muotoon muuttaminen ei välttämättä tunnu oppilaasta mielekkäältä: *Miksi ihmeessä mun pitää tietää, mikä on pluskvamperfekti, ku mä kuiteski osaan käyttää sitä?*. Termien opetteluun perusteeksi voi sanoa sen, että vieraita kieliä opeteltaessa on termistön oltava hallussa, nominista pluskvamperfektiin.
12. Oppilaiden tekemät virheet voisi jaotella tyypeihin. Tällainen tutkimus olisi hyödyllistä toteuttaa ihan omien oppilaidenkin kanssa. Näin voisi havaita, millaiset virheet toistuvat yksittäisellä oppilaalla - että tietyn oppilaan huonot koenumerot johtuvat huonosta muistista sanavaraston suhteen ja että toisen oppilaan keho menestys johtuu ongelmista apuverbien *can* ja *do* käytössä. Esimerkinluontoisesti mainittakoon, että yksi aineistossa esiintyvistä virheistä sisältyi ilmaukseen *koulun we:seessä*.
13. Erittäin kiinnostavaa olisi tutkia sitä, millaista kieltä nuoret käyttävät internetin keskustelupalstoilla. Tutkimuksen kohteena voisi olla vaikkapa sanojen lyhentäminen (*tuu nopeesti > tuu nopee*) tai nuorisoslangin sanasto ja sanakirja – joka voisi olla menestys kirjakauppojen isänpäivä- tai joululahjamyynnissä.
14. Sarjakuvan perusteella olisi voinut tutkia sivistyssanojen sekä lainasanojen yleisyyttä eri ikäisten tyttöjen ja poikien teksteissä. Jotta näiden sanojen ymmärtämistä voidaan tutkia, oppilaille voi antaa esimerkiksi kahdeksan sivistyssanaa, joita heidän tulee käyttää sarjakuvan puhekuplissa.
15. Nominaalimuotojen käyttöyhteyksien tutkiminen olisi kiinnostava tutkimuskohde. Tässä tutkimuksessa III infinittiivin illatiivin käyttöyhteydet ovat sitä monipuolisemmat, mitä vanhemmasta oppilaasta on kysymys.
16. Jotta sarjakuvan motivoivuudesta saataisiin tietoa, voisi kerätä samalta perusjoukolta ainekirjoitusaineistoa ja vertailla tuosta aineistosta saatavia tuloksia sarjakuva-aineistosta saatuihin tuloksiin.
17. Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmällä olisi kiinnostavaa vertailla eri ikäisten ja eri sukupuolten aihe-eroja tarkemmin.
18. Vygotskin (1982: 260-262) käsitteisiin perustuva jako arkikäsitteisiin ja tieteellisiin käsitteisiin olisi hyvä perusta vastaavalle tutkimukselle: konkreettisten ja abstraktien verbien/substantiivien suhteellinen osuus kaikista esiintymistä eri ikäryhmissä. Vygotskin eronteko arkikäsitteiden ja tieteellisten käsitteiden välillä on jotakuinkin tällainen: spontaanit arkikäsitteet (*talo, veli, koira*) liittyvät havainnollisiin kokemuksiin, kuvalliseen todellisuuteen. Tieteellisten käsitteiden (*suora viiva, luokkataistelu*) ymmärtäminen ja käsitteleminen vaatii jo kehittyneitä formaalia, Vygotskin mukaan abstraktia, ajattelua. Lapsi oppii ne yleensä koulussa, vaikkei oppilaalla ole niihin liittyvää kokemusta. Lapsi osaa tällöin selittää mutta ei välttämättä ymmärrä. (Vygotski 1982: 260-262). Vygotskin arkikäsitteiden voidaan ajatella hallitsevan lapsen ajattelua konkreettisten operaatioiden kaudella. Tämänkaltaisessa tutkimuksessa tämä tarkoittaa kolmasluokkalaisia.
19. Kuudesluokkalaisille porkkanuus oli aihe, johon he tarttuivat. 3- ja 9-luokkalaiset olisivat kenties tarttuneet johonkin muuhun kuvalliseen informaatioon, jos sopiva olisi löytynyt. Siksi olisi kiinnostavaa samanlainen tutkimus eri hahmoilla.
20. Verbisanojen tutkiminen ja järjestely merkityksen mukaan voisi olla kiinnostava tutkimuskohde: abstraktit, konkreettiset, puhumiseen liittyvät, liikkumiseen ja olemiseen liittyvät. Voisi vertailla esimerkiksi tyttöjä poikia sen suhteen, paljonko heidän verbiesiintymistään ovat merkityksiltään toiminnallisia ja paljonko tunneilmaisuun

liittyviä. Mm. Saarela (1997: 172-173) on jaotellut oppilaiden käyttämiä verbejä merkityksen mukaan 11 semanttiseen ryhmään, esimerkiksi liikeverbeihin ja ajatusverbeihin.

21. Olettaisın, että teini-ialle tyypilliset kriisit häiritsevät monen oppimista tai yhteistä oppimistilannetta jo 5- ja 6-luokalla. Olisi hyvä tehdä tutkimus selvittää mm. sitä, kohtaavatko tytöt poikia ja oletettua aiemmin aikuistumiseen ja esimerkiksi ulkonäköön liittyvät paineet.
22. Mielenkiintoinen ja sen täyttäjän ajattelua kehittävä testi olisi sellainen täyttötести, jossa yhtenäisen tarinan lauseista olisi otettu pois vaikkapa verbit. Tällöin pitäisi myös keksiä, mikä tai millainen verbi mihinkin lauseeseen sopii. Testi mittaisi samalla myös kykyä kirjoittaa verbi oikeassa muodossaan. Vaadittavat muodot voisi olla eri persoonamuotoja, passiiveja, eri nominaalimuotoja, moduksia ja tempuksia, riippuen siitä, mitä halutaan tutkia tai minkä oppimistuloksia tarkkailla.
23. Ennakkoluulojen ja asenteiden jäljille päästäisiin, jos yksi sarjakuvan hahmoista olisi nuori nainen tai vaikkapa afrikkalainen. Voisi tutkia, miten eri ikäisten poikien ja tyttöjen muut hahmot kohtelevat tuota hahmoa. Tämä kohtelu ei kertoisi tietenkään suoraan kirjoittajan asenteista ja ennakkoluuloista vaan hänen käsityksistään jossakin vallitsevista asenteista ja ennakkoluuloista. Vertailun vuoksi voisi tutkia, kuinka eri ikäiset pojat suhtautuvat naiseen tai tummaihoiseen. Vertailla voisi myös englanninkielisen koulun ja suomenkielisen koulun oppilaiden tuotoksia. Vanhempien ja suvun rotu tulisi ottaa huomioon. Myös käsityksiä suhtautumisesta lihavuuteen voisi tutkia. Vaikka ennakkoluulojen ja asenteiden tutkimus ei suoranaisesti liity pelkästään suomen kieleen, on niiden tutkimisesta hyötyä opettaessa lapsia kielenkäyttäjiksi, kommunikoimaan monikulttuurisessa yhteiskunnassa ja ylipäänsä erilaisten ihmisten parissa aikana, jolloin lapset kokevat paineita esimerkiksi ulkonäkönsä suhteen. On hyvä tiedostaa lasten käsitykset siitä, mikä on niin erilaista, että ero oman itsen ja toisen välillä noteerataan. Tämän tiedon avulla voidaan opettaa suvaitsevaisuutta ja kunnioittamista kielenkäyttötilanteita varten, mikä olisi omiaan vähentämään koulukiusaamista ja lasten syrjäytymistä.
24. Sarjakuvan kerrontamuotoihin keskittyvä tutkimus olisi kiinnostava toteuttaa: kuinka oppilaat käyttäisivät hyödykseen eri kuvakulmia, kuvakokoja, ruudun malleja ja niin edelleen.
25. Sarjakuvatehtävä, jossa pitäisi efektit ja symbolit sijoittaa oikeille paikoilleen – eri ikäryhmiä vertailtaisiin – tämän tutkimuksen ohjeisiin kuului ainoastaan puhekuplien täyttö, joten nyt niitä ei voi tutkia.
26. Tutkittaessa lasten kykyä laatia järkevä kertomus voisi heille jakaa sarjakuvat ilman puhekuplia. Lista repliikeistä annettaisiin erikseen, ja se voisi sisältää enemmän repliikkejä kuin mitä sarjakuvaan edes mahtuu. Tällainen testi olisi samalla moderni ja monisyisempi kuvasanavarastotesti: sekä kuvissa että repliikeissä olisi enemmän informaatiota kuin perinteisessä kuvasanavarastotesteissä, joissa on annettu sanat – eikä repliikkejä – sekä yksittäistä entiteettiä kuvaavat kuvat – eikä ”valokuvia” tarinan maailmasta eri tapahtumahetkillä.
27. Oppilaiden otsikointitaitoa voisi myös tutkia. Keskiössä voisi olla se, kuinka hyvin otsikko sopii koko tekstiin.
28. Kempainen (1999: 37-38) on tutkinut, paljonko abiturientit käsittelevät ”kuvan ajan tai tilan ulkopuolista maailmaa”, kun heidän piti kirjoittaa kuvan perusteella. Kuvasta kirjoittaminen olisi hyvä harjoitus ja tutkimusaihe peruskoulun kaikissa vaiheissa.
29. Tutkimus luovuudesta: Oppilaita pyydetään nimeämään kuvassa näkyvät erityyppiset hahmot. Tutkitaan, millaisia nimityksiä oppilaat keksivät. Keksimisen jälkeen oppilaat täyttävät kaavakkeet, joissa he ilmoittavat, mitkä nimistä he keksivät koetilanteessa ja mistä heille tuli ennalta keksityt nimet mieleen.