

Puheesta lukemaan -menetelmä tuottavaan kirjoittamiseen
ohjaavana menetelmänä

Helena Maijala 82336
Tampereen yliopisto
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö
Pro gradu –tutkielma
Marraskuu 2012

Tiivistelmä

Tässä tutkielmassa tarkastellaan Puheesta lukemaan –menetelmää, joka on analyttiseen LPP-menetelmään perustuva lukemaan opettamisen menetelmä. PL-menetelmää analysoidaan lukemaan opettamisen teoriaa ja kielitieteellistä taustaa vasten kirjallisuuden, tekstiaineiston ja haastattelujen avulla. Tutkimuksen lähtökohtana on saada selville, millainen PL-menetelmä on kirjoittamaan oppimisen menetelmänä ja erityisesti tuottavaan kirjoittamiseen ohjaavana menetelmänä. Tutkimus on luonteeltaan kuvaileva.

Aineistona tutkielmassa on käytetty 35:tä PL-menetelmällä opetetun alakoulun 2. luokan oppilaan kirjoitelmaa. Näitä kirjoitelmia on verrattu 91:een muulla menetelmällä opetetun 2-luokkalaisten kirjoitelmaan. Kirjoitelmia tutkitaan ulkoisten ja sisäisten kriteerien perusteella; tutkielmassa analysoidaan ja verrataan kirjoitelmien kertomusrakenteen hallintaa, sanamäärää, lausemäärää ja tehtävänannossa pysymistä. Aineiston analyysi osoittaa, että PL-menetelmällä opettujen 2-luokkalaisten kirjoitelmat eivät ole kertomusrakenteeltaan kehittyneempiä eivätkä sana- tai lausemäärältään pidempiä kuin vertailuaineiston kirjoitelmat, mutta ne pysyvät keskimäärin hyvin tehtävänannossa.

Tutkielmassa päädytään siihen, että PL-menetelmän ero Suomessa perinteisesti käytettyihin synteettispohjaisiin menetelmiin ei ensisijaisesti ole synteettis-analyttisellä tasolla, vaikka PL-menetelmä onkin analyttispohjainen. LPP-pohjainen menetelmä muokkautuu suomen kielen ominaispiirteiden mukaan synteettisemmäksi muun muassa menetelmän rinnalle tarvittavien synteettisten harjoitusten myötä. PL-menetelmän ero muihin menetelmiin tulee esiin ensisijaisesti didaktiikassa, sillä PL-menetelmän luokkahuoneproseduurit eroavat muista perinteisesti käytettyjen sekamenetelmien proseduureista. PL-menetelmällä ei tämän tutkielman valossa näytetä saavan parempia tuloksia tuottavassa kirjoittamisessa, mutta sen etuna voidaan haastattelujen perusteella pitää sen oppilasta motivoivia työskentelytapoja, joilla voidaan nähdä olevan positiivinen vaikutus tuottavaan kirjoittamiseen.

asiasanat: lukemaan opettamisen menetelmät, tuottava kirjoittaminen, PL-menetelmä, kirjoitelmat, hahmottamisstrategiat, kirjoittamaan oppiminen, lukemaan oppiminen

Sisällysluettelo

1. Johdanto	4
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat.....	4
1.2 Tutkimuksen tavoitteet.....	4
1.3 Tutkimusaineisto.....	5
2. Tutkimuksen taustaa	6
2.1 Lukemaan opettamisen teorialaditio.....	6
2.2 Lukemaan opettaminen ja suomen kielen ominaispiirteet.....	11
2.3 Lukemaan opettamisen alkeismenetelmiä	13
2.3.1 Käts – synteettinen sekamenetelmä	14
2.3.2 LPP – analyttinen sekamenetelmä	16
2.3.3 Kirjoittamisen opetus Kätsissä ja LPP-menetelmässä	20
2.3.4 PL-menetelmän suhde LPP-menetelmään ja Kätsiin.....	22
3. Kirjoittaminen	26
3.1 Kirjoittaminen toimintana.....	26
3.2 Kirjoittamisen oppiminen, opetus ja arviointi	27
4. Pohdintaa LPP-sovelluksista haastattelujen pohjalta.....	30
4.1 Synteettisten harjoitusten tuki menetelmän rinnalla	32
4.2 Äidinkielen eri osa-alueiden kehittyminen	36
4.3 LPP-sovellusten motivoivuus	38
4.4.Opettajan suhde menetelmäänsä.....	42
5. Tekstien kokonaisrakenteen analyysi	44
5.1 Kertomus tekstilajina	44
5.2 Tekstien analysointikriteerit.....	47
5.3 Aineiston analyysi.....	56
5.3.1 Eri tekstimuodot aineistoissa	56
5.3.2 Poikien ja tyttöjen tekstit aineistoissa	59
5.3.3 Tulosten pohdintaa.....	62
6. Tekstien rakenteellinen analyysi.....	64
6.1 Tekstien pituus	64
6.2 Lauseiden lukumäärä	68
6.3 Rakenteellinen kompleksisuus.....	70
7. Tekstien sisällön analyysi: tehtävänannon täyttyminen.....	74
8. Loppupohdinta	78

Lähteet..... 81

1. Johdanto

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Kiinnostuin lukemaan opettamisen alkeismenetelmien tutkimisesta opiskellessani luokanopettajan monialaisia opintoja sivuaineena Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksessa. Monialaisten äidinkielen opinnoissa käsiteltiin Puheesta lukemaan –menetelmää yhtenä lukemaan opettamisen menetelmänä, ja opintoihin kuuluneessa harjoittelussa tutustuttiin vielä tarkemmin tähän menetelmään. Puheesta lukemaan –menetelmä eli PL-menetelmä tarjosi minulle uudenlaisen lähestymistavan lukemaan opettamiseen, sillä aiemmat kokemukseni ja tietoni lukemaan opettamisesta olivat perustuneet lähinnä tyypillisiin synteettisiin sekamenetelmiin.

Opinnoissani perehdyttiin lukemaan opettamisen didaktiikkaan, ja didaktiikan kautta kiinnostuin myös Puheesta lukemaan –menetelmän kielitieteellisestä taustasta. Tavoitteenani on pystyä raottamaan didaktiikan ja kielitieteen suhdetta toisiinsa lukemaan oppimisessa ja opettamisessa. Siksi halusin yhdistää tutkielmassani luokanopettajakoulutuksesta ja suomen kielen opinnoista saamani valmiudet ja tarkastella lukemaan opettamista sekä kielitieteellisestä että didaktisesta näkökulmasta.

1.2 Tutkimuksen tavoitteet

Tämän tutkimuksen tavoitteena on luoda näkemys siitä, millainen Puheesta lukemaan -menetelmä on kirjoittamaan opettamisen menetelmänä. Samalla työssä pyritään luomaan katsaus lukemaan opettamisen menetelmiin yleensä ja tätä kautta Puheesta lukemaan- eli PL-menetelmän paikkaan muiden lukemaan opettamisen menetelmien rinnalla.

Tutkimuksessa pyritään selvittämään kerätyn aineiston avulla, millaisia tekstejä tällä menetelmällä opetetut toisen luokan oppilaat kirjoittavat. Päähuomio analyysissa on tekstin kokonaisuuksissa, joita ovat muun muassa lauseet ja tekstin looginen eteneminen. Kertomustyyppisessä tekstissä looginen eteneminen on esimerkiksi kertomusrakenteen hallintaa ja tehtävänannossa pysymistä. Oppilaiden kirjoittamia tekstejä arvioidaan

kokonaisuutena sen perusteella, miten oppilas hallitsee tekstin kertomusrakenteen. Kertomusrakennetta lähestytään osittain kirjallisuuden tutkimuksen käsitteistä lähtien, mutta analysointikriteerit painottuvat kielenkehitystä arvioiviin hahmotusstrategioihin. Kertomusrakenteen lisäksi tekstejä analysoidaan sanamäärän, lausemäärän ja tehtävänannossa pysymisen pohjalta.

Puheesta lukemaan –menetelmässä tuotetaan yhdessä kirjoitettua tekstiä viikoittain koko ensimmäisen syyslukukauden ajan. Tutkimuksessa halutaankin selvittää, mitä vaikutusta tällä yhteisöllisellä kirjoittamisella on oppilaan myöhempään kirjoitustaitoon. Tukeeko yhteisöllinen kirjoittaminen oppilaan omaa kirjoittamisprosessia ja edistääkö se joitain ulkoisesti mitattavia oppimistavoitteita kirjoittamisessa? Ovatko tekstit loogisempia tai pidempiä tai näkykö niissä esimerkiksi kertomusskeeman hallinta?

Tämän tutkielman tiivistetyt tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millainen LPP-menetelmään pohjautuva PL-menetelmä on lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen menetelmänä?
2. Mitä vaikutusta PL-menetelmän yhteisöllisen kirjoittamisen kautta tuotetuilla kokonaisilla teksteillä on oppilaan omaan tuottavaan kirjoittamiseen?
3. Millä perusteilla PL-menetelmää voidaan arvioida kielitieteellisistä ja didaktisista lähtökohdista käsin?

1.3 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistona tässä tutkimuksessa käytetään kolmesta länsisuomalaisesta koulusta kerättyjä 2. luokan oppilaiden tekstejä, joita on yhteensä 35 kappaletta. Kaksi kouluista on taajamakouluja ja yksi kaupunkikoulu. Kahdessa näistä kouluista oppilaita on opetettu 1. luokalla Puheesta lukemaan –menetelmällä ja yhdessä koulussa on ollut käytössä samantyyppinen LPP-menetelmän sovellus. Käytän tässä tutkimuksessa koko aineistosta nimitystä PL-aineisto. Aineisto on kerätty alkuvuodesta 2012. Tekstien aiheena on unelmieni päivä ja yhdessä aineistossa unelmien koulupäivä.

Vertailuaineistona tutkimuksessa käytetään Pajusen, Purasen ja Yli-Paavolan koulukorpusaineistoa, joka on kerätty Tampereen yliopiston suomen kielen oppiaineessa

tehtävää kielenkehityksen tutkimusprojektia varten. Aineisto on kerätty länsisuomalaisesta kaupunkikoulusta 2. luokan oppilailta, ja sen laajuus on 91 tekstiä. Aineisto on kerätty kevätlukukauden alkupuolella samoihin aikoihin vuodesta kuin tutkimusaineistokin. Tekstien aiheena on unelmien päivä. Sekä tutkimusaineisto että vertailuaineisto on kirjoitettu yhden 45 minuutin pituisen oppitunnin aikana. Molempien aineistojen keräyksessä on käytetty samaa ohjeistusta, jonka on antanut joko luokan opettaja tai tutkielman tekijä.

Tämän tutkielman aineisto on 7:ää tekstiä lukuun ottamatta pohjustettu seuraavalla tehtävänannolla:

Kirjoita unelmien päivästä. Päivä voi olla

- a.) todellinen, jo tapahtunut
- b.) päivä, jonka haluaisit tapahtuvan tai
- c.) päivä, joka voisi tapahtua, jos mikä tahansa voisi olla totta.

2. Tutkimuksen taustaa

2.1 Lukemaan opettamisen teorialaditio

2.1.1 Whole language -näkemys

Englanninkielisissä maissa on käytössä kaksi lukemaan opettamisen traditiota: Whole language ja Phonics-traditiot. Traditioilla on erilainen näkemys lapsen kehityksestä ja oppimisesta sekä tiedosta. Traditioista Phonics-traditio on synteettinen ja Whole language -traditio analyyttinen. (Trageton 2003:228)

Whole language -näkemys perustuu konstruktivistiseen näkemykseen oppimisesta. Oppimisteorian konstruktivismi pohjautuu siihen, että oppiminen on aktiivista uusien kokemusten ja tietojen sovittamasta aiempaan tietoperustaan. Teoria korostaa sitä, että oppija ei ole tiedon passiivinen vastaanottaja vaan aktiivinen muokkaaja, joka rakentaa oman tietämyksen ja taitonsa itse aiempien tietojen ja taitojen

pohjalle. Oppimisessa korostuu ymmärtäminen, aktiivinen ajattelu ja tiedon käsittely sekä metakognitiiviset taidot, joiden avulla oppija säätelee oppimisprosessia. Metakognitiivisina taitoina nähdään muun muassa oppijan taidot seurata ja ohjata omaa oppimisprosessiaan. (Kaartinen 1996:13)

Oppiminen on konteksti- ja tilannesidonnaista, minkä vuoksi on tärkeää, että erilaiset oppimiskontekstit sidotaan todellisiin tiedon tai taidon käyttötilanteisiin. (Rauste von Wright – von Wright 1994:33) Lukemaan opettamisessa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lukeminen ja luettavat tekstit pyritään sitomaan todellisiin teksteihin ja lapsen omaa kouluympäristöä laajempaan oppimiskontekstiin. Tehokas oppiminen on aina tavoitetietoista ja yhteistoiminnallista vuorovaikutuksen tulosta. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa muun muassa kommunikaation ja reflektoinnin avulla. Olennaista oppimisessa on oppijassa heräävät kysymykset, oma kokeilu, ongelmanratkaisu ja ymmärtäminen. (Kaartinen 1996:13, Rauste von Wright, 1997:17, Rauste von Wright – von Wright 1994:37)

Whole language -näkömyksen mukaan lukemaan oppiminen on samalla tavalla luonnollinen osa kielellistä kehitystä kuin puhumaan oppiminenkin. Oppiminen on näkömyksen mukaan helppoa, kun se on kokonaista, todellista, mielekästä ja funktionaalista. Lukemisopetuksessa pyritään konstruktivismin periaatteiden mukaisesti kommunikaatioon, jossa oppija on aktiivinen. Kommunikaation välineenä kieli nähdään persoonallisena ja sosiaalisena, joka lähtee yksilön sisältä päin halusta kommunikoida.

Analyttisyys traditiossa ilmenee etenemissuunnassa: kokonaisnäkömy on perusta, jonka kautta edetään kokonaisuudesta osiin. Oppimisen nähdään etenevän kokonaisuudesta osiin, tutusta tuntemattomaan, yleisestä spesifiin ja kontekstuaalisesta abstraktiin. Näkömy kokonaisuudesta liittyy myös kielenkehityksen jatkumoon ja tekstien valintaan, sillä luettavissa teksteissä painotetaan ensisijaisesti luonnollisuutta ja todellisuutta. Suuntauksessa käytetään merkityksellisiä tekstejä, joiden kautta halutaan tarjota oppijalle lukuinto. Aluksi lapset lukevat tuttuja merkityksellisiä kokonaisuuksia, mutta myöhemminkään lapselle ei tarjota luettavaksi aapista, vaan oikeita kirjoja, sillä näkömyksen yhtenä mottona on, että vain oikeat kirjat luovat oikeita lukijoita. (Trageton 2003:228, Frost 2002:11)

Foneemitietoisuuden merkitystä ei pidetä näkemyksessä kovin tärkeänä, vaan tärkeämpää on päätellä merkitys ja tarkistaa se sanan ensimmäisestä kirjaimesta. Tarkoituksellinen äänteiden ja kirjainten systemaattinen opetus nähdään jopa haitallisena. (Sarmavuori 2011:116) Psykologingvisti Kenneth S. Goodmanin mukaan lukeminen on kokeilevaa tiedonkäsittelyä, jossa tehdään arvauksia pienimmän mahdollisen tekstuaalisen tiedon pohjalta. (Goodman 1981:4) Lukemiseen sisältyy näköaistiin, havaintoihin, lauseisiin ja merkityksiin liittyviä kokeiluja, joiden pohjalta lukija tekee valintoja: lukija ennustaa vahvistaa ja korjaa graafisia, foneettisia, syntaktisia ja semanttisia merkitysavaimia. (Trageton 2003:234).

Goodman kritisoi synteettistä mallia konstruktivismin hengessä lapsen luontaisesta oppimistavasta käsin. Goodman painottaa tarkoituksen, funktion, edeltävän muotoa varhaisessa kielenoppimisessa. Aktiivisena tiedon käsittelijänä lapsi tietää, mitä tehdä kielellä ja hänellä on tarve käyttää kieltä, mitä taas seuraa tarve kontrolloida muotoa. Goodman kyseenalaistaa etenemissuunnan tradition kysymällä tarvitseeko äänet hallita ennen puhumista, äänteet ennen lukemista, tavutus ennen kirjoittamista tai sanasto ennen kielenkäyttöä. (Goodman 2006:17)

Whole language -teoreetikko Frank Smith esittelee luonnollisen lukemaan oppimisen jatkumona: Ensinnäkin aikuinen lukee lapselle paljon lapsen kannalta merkityksellisiä tekstejä, joiden sisältö sopii sekä lapsen sanavarastoon että kognitiiviseen käsitevarastoon. Varsinainen lukemaan oppiminen tapahtuu siten, että aikuinen lukee lapselle, jonka jälkeen lapsi lukee aikuisen tukemana ja lopulta omin päin. Smithin mukaan lukemisessa lähdetään liikkeelle koko merkitysisällöstä, jonka jälkeen tulee lausetaso, sanantunnistaminen, grafeemi- ja foneemianalyysi ja mahdollisesti ääntäminen, jos muut lukustrategiat eivät ole riittäviä. (Trageton 2003:228)

Teoriaa on kehitetty englanninkielisessä ympäristössä, joten puhdas Whole language -näkemys pitää siivilöidä kunkin käsiteltävän kielen ominaispiirteiden läpi. Suomen kielen kirjain-ääne-vastaavuus luo uuden viitekehyksen teorialle. On ilmiselvää, ettei suomen kielessä äänteiden ja kirjainten systemaattinen opetus ole haitallista, sillä äännetietoisuutta voidaan hyödyntää heti alkeellisessakin dekodauksessa ja äänten tunnistaminen sanassa auttaa tunnistamaan kokonaista sanahahmoa. (Trageton 2003:232)

Phonics-traditio

Phonics-traditio lähestyy lukemisprosessia eri laidalta kuin Whole language-näkemyks: lukeminen ei ole luonnollinen vaan ihmisen konstruoima prosessi, jonka tarkoituksena on oppia kirjoituskieli. Tällaisessa osamenetelmään perustuvassa traditiossa dekodauksen omaksuminen on ratkaisevaa, sillä lukeminen perustuu automaattiseen dekodauttamiseen. Foneemitietoisuus on olennaista, sillä sanat tunnistetaan ensisijaisesti osina, kuten äänteinä ja äänneiden yhdistelminä. Lukemaan oppimista lähestytään bottom down -näkökulmasta käsin, mikä tarkoittaa, että oppimisprosessissa siirrytään pienimmistä osista kohti suurempia kokonaisuuksia. Kaiken perusta on dekodaus, sillä lukeminen vaatii sitä, että lukija osaa automaattisella tavalla dekodata sanoja. (Frost 2002:12). (Sarmavuori 2011:117, Trageton 2003:229)

Phonics-näkemyksen mukaan alkavan lukijan lukeminen on menetelmällisesti erilaista kuin tavanomainen lukeminen. Siksi lukemaan opettaminen vaatii siihen erityisesti soveltuvia tekstejä. Näitä helpotettuja tekstejä on perinteisesti tarjottu aapisissa. Sisällön ymmärtäminen rakentuu vahvan foneemitietoisuuden pohjalle: sisällön ymmärtäminen edellyttää varmuutta sanojen dekodauttamisessa. Phonicsin eli ns. osamenetelmän kannattajat kritisoivat kokonaisvaltaisen kielen oppimisen mallia. Heidän mukaansa osamenetelmä eli äännemetodi on ymmärtämisen kannalta välttämätön perusta. Jotkut osamenetelmän arvostelijat taas pitävät menetelmää kasvatustieteiden kannalta vanhentuneena ja kritisoivat yksipuoliseen tekniseen lukutaitoon painottamista, joka ei tue luetunymmärtämistä. Esimerkiksi Jørgen Frostin mukaan osamenetelmä perustuu behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jossa teorian muodostaminen perustuu rationaalisin kokeiluihin. Tällainen kasvatustieteiden nojaava leimaaminen vie helposti keskustelun väärille urille, sillä niinkin pragmaattisessa toiminnassa kuin lukemaan opettaminen teoriatraditiot käytännössä limittyvät. Tätä Frostkin painottaa, sillä hän on omalta osaltaan pyrkinyt nivomaan eri teoriatraditioita yhteen. Frostin mukaan lukemiseen liittyvät prosessit toimivat samanaikaisesti ja vuorovaikutuksessa: toisin sanoen ilman dekodautusta ei tapahdu ymmärtämistä ja ilman ymmärtämistä ei tapahdu dekodautusta. (Trageton 2003:230-231)

Suomalaisessa keskustelussa lukemaan opettamisesta lähdetään harvoin liikkeelle Whole language vs. Phonics -tyyppisestä vastakkainasettelusta eikä ole mielestäni tarpeenkaan. On tärkeää tiedostaa teoriapohja, johon keskustelu nojaa, mutta suoranainen vastakkainasettelu varsinkin lukemaan opettamisen menetelmistä keskusteltaessa on tarpeetonta, sillä menetelmätasolla lukemaan opettaminen on pragmaattista, tavoitteista ja tarpeista lähtevää käytännön didaktiikkaa. Tämän tutkielman haastatteluista käy ilmi, että käytännön tasolla ei ole synteettistä ilman analyyttistä eikä Frostin sanoja lainaten ymmärtämistä ilman dekodaausta.

Mitään lukemaan opettamisen menetelmää ei voi tarkastella eristettynä eikä ole olemassa ns. puhtaita menetelmä (Lehtonen 1998:59). Kaiken kaikkiaan on havaittavissa, että esimerkiksi PL-menetelmässä analyyttisyys ja synteettisyys kulkevat käsi kädessä. Whole language -näkemys tulee menetelmässä voimakkaimmin vastaan arvostus- ja näkemyspohjalla, sillä lukemaan oppiminen prosessina ja lapsi lukijana nähdään samalla tavalla: lukemaan opetteluun tulee alusta asti olla vuorovaikutuksellista, kokonaista, todellista, mielekästä ja funktionaalista. Näkemykset ja arvostukset ohjaavat selkeästi toimintaa, mikä on havaittavissa haastateltujen opettajien työtavoissa ja mielipiteissä. Esimerkiksi mielekkyyteen ja funktionaalisuuteen pyrkiminen tulee esille haastatteluissa sekä opettajan että oppilaan motivaation yhteydessä. Vaikka teoriatasolla PL-menetelmän periaatteet ja arvot juontuvat Whole language -näkemykseen, käytännössä suomen kieli ja lapsen kielenoppiminen ohjaavat menetelmää synteesisimenetelmäksi, jossa menetelmä taipuu kulloistenkin lukemaan oppimisen tavoitteiden saavuttamiseksi.

2.2 Lukemaan opettaminen ja suomen kielen ominaispiirteet

Lukemaan oppiminen on yhteydessä kielen kirjoitusjärjestelmään. Tämän takia englannin kielen lukemaan oppimiseen tarkoitettuja malleja ei tule sovitaa sellaisenaan suomen kieleen. On otettava huomioon suomen kielen erityispiirteet. (Aro 2004:38) Ensinnäkin jo mainittu lähes täydellinen äänne-kirjain-vastaavuus asettaa lukemaan opettamiselle eri lähtökohdat.

Englannin kieli on opaakki kieli, jossa kirjain-äännevastaavuudet ovat epäselviä ja monimutkaisia. Epäsäännönmukaisia sanoja on paljon ja sanat eivät juuri taivu. Tällöin synteettinen lukustrategia tarvitsee rinnalleen analyttisen strategian. (Siiskonen ym. 2001:59) Suomi taas on ortografisesti harvinaisen läpinäkyvä kieli. Äänneistä ainoastaan äng-äänneellä ei ole omaa merkkiä aakkosissa. Muita vähemmän merkityksellisiä poikkeavuuksia ovat muun muassa jäännöslopukkeen merkitsemättä jättäminen ja -pa ja -pä päätteitä edeltävä n-kirjain, joka lausutaan m-äänneenä. Ahvenainen ja Holopainen painottavat, että ortografinen yhdenmukaisuus tulee huomioida hyvin lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa, erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, joilla on oppimisvaikeuksia. (Ahvenainen & Holopainen 2005:104)

Suomi on voimakkaasti agglutinoiva synteettinen kieli, jossa sanavartalon perään lisätään liitteitä ja päätteitä. Suomen kielessä agglutinoivuus on osittain epäsäännöllistä esim. kissa - kissoissa (ei kissaissa). Tämän lisäksi sanavartalo muuttuu astevaihtelun takia. Kokonaisuudessaan taivutusjärjestelmä on monimutkainen ja yhdellä sanalla voi olla tuhansia erilaisia muotoja. Näistä seikoista johtuen suomen kielessä on pitkiä ja raskaita sanarakenteita. Sanan sisältämät useat morfeemit kuormittavat työmuistia etenkin oppimisen alkuvaiheessa. (Siiskonen ym.2001:59)

Useampia morfeemeja sisältävä taivutusmuoto ei sanahahmoltaan muistuta yksimorfeemista perusmuotoa. Tämän takia analyttinen sanahahmon tunnistaminen ei alkeislukuvaiheessa samalla tavalla auta lukijaa tunnistamaan sanaa kuin vaikkapa englannin kielessä. Suomen kielessä sanan vartalon tunnistaminen ei hyödytä, jos sana on taipunut. Taivutus usein vaikuttaa myös sanan vartaloon. (Aro 2004:15) Lukemaan opettamisen menetelmää valittaessa onkin otettava huomioon, mikä menetelmä tukee morfeemien erottamista ja ymmärtämistä lukiessa. (Ahvenainen & Holopainen

2005:104)

Suomen kielessä on vahva ja verrattain selkeästi erottuva puhe- ja tavurytmi. Puherytmi perustuu kaksitavuiselle tahdille eli jalalle. Puhekielessä paino on ensimmäisellä tavulla ja neli- tai useampitavuisilla sanoilla on lisäksi sivupaino. Sivupaino sijoittuu parittomille tavuille siten, että viimeinen tavu on kuitenkin aina painoton. (Hakulinen ym. 2004:48) Selkeän puherytmin vuoksi jo alle kouluikäinen lapsi oppii helposti pienellä harjoittelulla taputtamaan sanoja tavuiksi. Erityisesti pitkien sanojen tavuttaminen auttaa pilkkomaan sanat pienemmiksi kokonaisuuksiksi, jolloin ne on helpompi lukea ja kirjoittaa. Silloin ei myöskään kuormiteta turhaan informaation käsittelyjärjestelmää. (Ahvenainen & Holopainen 2005:104, Mäkihonko 2006:39)

Suomen kielessä kaikilla äänneillä on olemassa kaksi pituusastetta, pitkä ja lyhyt. Tosin *d, h, j* ja *v* esiintyvät vain marginaalisesti geminaattoina. (Hakulinen ym. 2004:60) Kirjoittamisessa geminaattojen ja pitkien vokaalien oikeinkirjoitus tuottaa usein ongelmia. Äänneen pituus on distinktiivinen eli sanojen merkityksiä erottava piirre, jonka vuoksi pituusasteiden luku- ja kirjoitusvirheet voivat vaikeuttaa luetun ymmärtämistä. (Mäkihonko 2006:38)

Lehtosen (1978:60-61) mukaan suomen kirjoitetun kielen lukemisen virheet johtuvat suomen kielen tavarakenteesta: kun tavarajalle tai tavuun syntyy kahden samanlaisen konsonantin tai vokaalin jono, syntyy fonologinen hahmotusvaikeus, sillä pitkä äänne ei todellisuudessa olekaan sama kuin kaksi kertaa lyhyt äänne. Lehtosen mukaan tämä ei kuitenkaan johdu niinkään kirjoitusjärjestelmän puutteista vaan itse kielen kvantiteettijärjestelmän heikkoudesta. Pitkän ja lyhyen äänneeroja voidaan kuitenkin harjoitella parhaiten tavutasolla, joten synteettinen fonologisen tietoisuuden ja tavutasoisen lukemisen harjoittelu on perusteltua. (Ahvenainen & Holopainen 2005:104).

Vahva kirjain-äänne-vastaavuus ja yksinkertainen tavarakenne ovat todennäköisesti syynä siihen, että suomalaislapset saavuttavat tarkan ja suhteellisen sujuvan lukutaidon jo ensimmäisen kouluvuoden aikana. (Lerikkanen 2003:23) Useimmille suomalaislapsille lukutaito näyttää aukeavan oivalluksena harppauksena ei-lukijasta lukijaksi. Paitsi lukutaito myös suomalaislasten kirjoitustaito kehittyy nopeasti. Aron tutkimuksen mukaan kirjoitustaito näytti etenevän käsi kädessä lukutaidon kanssa ensimmäisenä kouluvuotena. (Aro 2008:115, Aro 2004:26) Toisaalta

suomen kielen rakenne tuottaa lukijoille haastetta luetun ymmärtämisessä. Luetun ymmärtämistä vaikeuttavat pitkät sanat, sillä pitkien sanojen ymmärtäminen vaatii kielellisiä prosessointitaitoja. Suomessa sanoilla on paljon eri muotoja ja morfologia on monimutkaista. Sanavartalot vaihtelevat ja myös päätteillä on useita eri variantteja. Tällaiset luetunymmärtämisen seikat ovat erityisesti suomen oppijoiden haaste, mutta myös aloitteleva lukija kohtaa samat haasteet. (Martin 2001: 120,122)

2.3 Lukemaan opettamisen alkeismenetelmiä

Suomessa käytettävät lukemaan opettamisen menetelmät voidaan luokitella kolmeen eri ryhmään: synteettisiin, analyyttisiin ja sekamenetelmiin. Suomalaisessa lukemaan opettamisen perinteessä on suosittu synteettisiä menetelmiä, ja synteettisillä menetelmillä on edelleen vankka sija opetuksessa. (Lerikkanen 2006:60)

Synteettisissä menetelmissä lähtökohtana on kirjain, äänne tai tavu, joita yhdistelemällä opitaan lukemaan sanoja. Lukemaan oppimisen harjoittelu etenee siis kielen pienistä osista kohti suurempia kokonaisuuksia. Menetelmiä kuvaillaan etenemissuunnan mukaan bottom up –menetelmiksi, ja ne ovat periaatteeltaan induktiivisia eli yksittäisestä yleiseen eteneviä menetelmiä. Lukemaan opettelussa edetään yhdistelemällä kirjaimet äänneiden kautta tavuiksi ja edelleen sanoiksi. (Lerikkanen 2006:60, Koponen 2006:45)

Synteettinen menetelmä soveltuu suomen kieleen, jossa on vahva kirjain-äänne-vastaavuus mutta ei niinkään kieliin, joissa on heikko ortografinen yhdenmukaisuus. Suomessa käytettyjä synteettisiä lukemaan opettamisen menetelmiä ovat muun muassa kirjainnimeen perustuva tavaaminen, äänteen mukainen tavaaminen ja liukumismenetelmä. Nämä menetelmät ovat syrjäytyneet suosituksi tulleen Kätsetmenetelmän tieltä. (Lerikkanen 2006:61-63, Koponen 2006: 46)

Analyyttiset lukemaan opettamisen menetelmät ovat nuorempia kuin synteettiset menetelmät. Analyyttiset menetelmät ovat lähtöisin 1700-luvulta, mutta Suomeen menetelmät rantautuivat 70-80-luvuilla lähinnä ruotsin- ja englanninkielisistä maista. Analyyttisissä menetelmissä korostetaan sanojen, lauseiden ja virkkeiden sisällön ja

merkityksen ymmärtämistä. Vasta ymmärtämisen jälkeen lasta ohjataan pienempien osasten, äänteiden ja kirjainten, merkityksen oppimiseen. Analyyttisiä menetelmiä ovat sana-, lause-, kertomus- ja sanaryhmä eli fraasimenetelmä. Menetelmien etuna on nähty se, että opeteltava sana tai lause on aina merkityksellinen eikä menetelmässä pyritellä merkityksettömiä äänteitä ja tavuja kuten synteettisissä menetelmissä. Menetelmiä on kritisoitu siitä, että menetelmät painottavat liiaksi luetun ymmärtämistä ja sanojen tunnistusta. On epäilty, että painotus saattaa ehkäistä täsmällistä ja tarkkaa lukemista. (Raes 1997:26, Malmqvist 1975:56)

Sekamenetelmissä on piirteitä sekä synteettisistä että analyttisistä lukemaan opettamisen menetelmistä. Tunnetuimpia sekamenetelmiä ovat Sakari Karpin kehittämä Käts-menetelmä ja Ulrika Leimarin LPP-menetelmä. Seuraavassa luokitellaan Käts-menetelmä synteettiseksi sekamenetelmäksi ja LPP-menetelmä analyttiseksi sekamenetelmäksi menetelmän painotuksen mukaan.

Tähän on valittu tarkasteltavaksi kaksi lukemaan opettamisen alkeismenetelmää, jotka molemmat luokitellaan sekamenetelmiksi. Käts-menetelmä on synteettinen sekamenetelmä ja LPP-menetelmä analyttinen sekamenetelmä.

2.3.1 Käts – synteettinen sekamenetelmä

Suomessa Sakari Karppi on kehittänyt Käts-menetelmän, jossa opetetaan rinnakkain sanojen tunnistamista, niiden lukemista ja kirjoittamista. Karpin mukaan Käts-menetelmä ei ole alkeisopetusmenetelmä, vaan lukemisvaikeuksien korjausmenetelmä, mutta se tuli alkeismenetelmänä käyttöön 80-luvulla lähes koko maahan. Kätsistä tuli vähitellen vahva perusmenetelmä, jonka elementtejä lähes kaikki nykyiset lukemaan opettamisen menetelmät edelleen jossain määrin soveltavat. (Lerikkanen 2006:63, Karppi 1983:86)

Käts-menetelmän nimi tulee sanoista kirjain, äänne, tavu ja sana. Menetelmä etenee kirjainyhdistelmän mukaisesti kirjaimen tunnistamisesta kirjainten muuttamiseen äänneiksi. Äänneet yhdistetään toisiinsa tavuiksi ja tavut lopulta sanoiksi. Käts-menetelmässä on neljä erillistä osaprosessia: 1. kirjaimen muuttaminen äänneeksi, 2. äänneiden yhdistäminen, 3. tavun hahmottaminen ja 4. sanan hahmottaminen.

Kun kirjain muutetaan äänneeksi, oppilaalle opetetaan kirjaimen avulla kirjainta vastaava äänne. Vokaalista tarkastellaan oikeaa kestoja ja konsonanteista pudotetaan pois kirjaimen nimessä olevat vokaalit. Ääntöä tarkastellaan havainnoimalla kielen asentoa, ääntöliikettä ja ilmavirtaa. Opeteltavat äänneet harjoitellaan tuottamaan nopeasti, sillä lukemiseen katsotaan tarvittavan nopeaa kirjain-äännevastaavuuden tajuamista ja perusyksiköiden vahvaa hallintaa. (Karppi 1984:87)

Äänneet yhdistetään siten, että opeteltujen vokaalitavujen eteen ja taakse liitetään konsonantteja, jotka yhdistetään toisiinsa esimerkiksi ääntöä venyttämällä ja ääntöasennosta liukumalla. Äänneitä yhdistettäessä käytetään runsaasti drilliharjoituksia, joissa erilaisiin vokaaliryhmiin liitetään eri konsonantteja. Äänneen ja äänneen mukaisesta perustekniikasta siirrytään vähitellen tavun tunnistamiseen. (Karppi 1983:87-88)

Tavun tunnistamista harjoitellaan tavurajan näyttämällä: kirjoitetussa tekstissä tavurajaa korostetaan tavuviivoilla ja luettaessa keskitytään lukemaan tavu kerrallaan. Tavu on semanttisesti merkityksetön mutta sanaa ennakoiva yksikkö. Tavuennakoinnilla harjoitetaan sanan muodostamista merkityksettömistä tavuista keksimällä alkutavun perusteella sanoja, esimerkiksi mar - **su**, mar - **ja**. Karpin mukaan viimeistä vaihetta, sanan hahmottamista, ei erikseen tarvita, jos tavujen hahmottaminen on nopeaa ja varmaa. Silloin kun tavujen hahmottaminen on hidasta ja epämääräistä, tarvitaan lisäksi sanan hahmottamista kokonaishahmona. Samalla voidaan tarkistaa sanan ymmärtäminen. Käts-menetelmässä jatketaan tavuittain lukemista niin kauan, kunnes oikeinkirjoitus on varmaa. (Karppi 1983:89)

Kätsissä korostetaan, että puhutun kielen rakenneyksiköiden hahmottaminen on tärkeää luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa. Varsinkin Kätsin alkuharjoitukset painottavat tätä hahmottamista ja kielellistä tietoisuutta yleensä: harjoituksissa pyritään hahmottamaan ja analysoimaan puhuttuja tavuja ja sanoja. (Lerikkanen 2006:63) Käts-menetelmän etu on se, että systemaattisen harjoittelun avulla lapsi oppii lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan suhteellisen nopeasti. Toisaalta on taas havaittu, että virheiden korjaamiseen painottuva menetelmä näyttää heijastuvan kielteisesti luovaan kirjoittamiseen. Myös luetun ymmärtämisen taitojen kehittäminen jää myöhempään vaiheeseen. Menetelmän systemaattisuus ja hidas eteneminen tukevat erityisesti

riskilasten lukemaan oppimista, mutta toisaalta hidas ja junnaava eteneminen ja yksitoikkoisuus koetaan ongelmaksi. Kätsiä kyseenalaistetaan myös sen takia, että lapsen motivaatio ei välttämättä riitä merkityksettömien äänteiden ja tavujen kanssa operoimiseen ennen kuin lapsi saavuttaa varsinaisen lukutaidon. (Lerkkanen 2006:66)

2.3.2 LPP – analyttinen sekamenetelmä

Ruotsalainen Ulrika Leimar on kehittänyt 1960-luvun lopulla menetelmän Läsinlärning på talets grund (LTG), josta käytetään suomessa nimeä Lukemaan Puhumisen Perusteella (LPP). Menetelmä luokitellaan kuuluvaksi sekamenetelmiin. Top down -tyyppisenä analyttisenä sekamenetelmänä LPP:ssä edetään kokonaisuuksista osiin. LPP-menetelmän vaihtelyöskentelyssä ollaan aluksi lähellä analyttisiä kokonaismenetelmiä, mutta työskentelyn edetessä opetus on synteettistä. (Järvinen 1993:7) LPP:ssä opetuksen lähtökohtana on lasten oma puhekieli, joka muutetaan kirjoitetuksi kieleksi. Menetelmä korostaa puhumista ja kuuntelemista lukutaidon opetuksessa. (Koponen 2006:49) Opetuksen lähtökohtana on lapsen oma puhe, ajattelu ja kokemukset. (Järvinen 1993:6) Lasten omaa puhekieltä hyödynnetään menetelmässä siten, että opettaja ohjaa lapset keskustelemaan yhdessä opettajan ja koko ryhmän kanssa. Keskustelun jälkeen yhdessä puhuttu muutetaan kirjoitetuksi kieleksi. (Lerkkanen 2006:69)

Leimar (1974:64) esittää menetelmälleen kuusi pääkohtaa.

1. Lukemaan oppimisen perustana on lasten oma puhekieli, jolle lasten keskustelut yhteisistä kokemuksista ja konkreettisista tapahtumista muodostuvat. Lapset sanelevat tekstin, jonka opettaja kirjoittaa ylös.
2. Lapselle tulee olla alusta asti selvää, että teksti on kirjoitettua puhetta, jolla on merkitys.
3. Lapsella on nähtävillään luokassa kaikki aakkosten kirjaimet, joita hän vähitellen omaksuu taitojensa mukaan.
4. Äänteet ja niiden yhteenliittäminen opetellaan perinteisten (synteettisten), kullekin sopivien harjoitusten avulla.

5. Luovaa kirjoittamista opetetaan yksilöllisesti jokaiselle lapselle lukemaan opettamisen yhteydessä.
6. Lapsella tulee olla saatavilla lukemisen virikkeenä runsaasti kirjoja, joista hän voi valita mieleistään luettavaa.

Menetelmä etenee viiden eri vaiheen avulla, jotka ovat keskusteluvaihe, saneluvaihe, laborointivaihe, uudelleenlukemisvaihe ja jälkikäsitteilyvaihe.

1. Keskusteluvaihe

Oppilaat keskustelevat ryhmässä oppilaiden valitsemasta aiheesta, joka on yleensä joku kaikkia oppilaita koskettava tapahtuma tai asia. Leimarin mukaan keskusteltavan aiheen tulee olla ehdottomasti kaikille yhteinen kokemus, jotta jokainen voi osallistua keskusteluun ja kertoa mielipiteitään. Keskustelussa opettaja ohjaa oppilaita perustelemaan mielipiteensä. Opettajan rooli on olla keskustelun organisoija esimerkiksi puheenvuorojen jakajana, mutta hän ei kommentoi jokaista puheenvuoroa tai vedä keskustelua opettajajohtoisesti. Keskustelulle on asetettu menetelmässä myös kasvatuksellisia tavoitteita: keskustelun opettelussa korostetaan muun muassa vuorotellen puhumista ja toisen kuuntelemista. Keskusteluvaihe kestää noin 10-20 minuuttia. (Järvinen 1993:24, Lerkkanen 2006:69)

2. Saneluvaihe

Saneluvaihe seuraa välittömästi keskusteluvaiheen jälkeen. Saneluvaiheen tarkoituksena on saada oppilas huomaamaan puheen ja kirjoitetun kielen välinen yhteys, jotta oppilas ymmärtää dekodauksen merkityksen. Saneluvaiheessa opettaja kirjoittaa lasten ehdotusten mukaisesti selailulehtiölle tai taululle yhden asian kerrallaan. Teksti koostuukin lasten sanavalinnoista ja ilmaisuista. Tosin opettaja voi ohjata tekstiä järkeväksi kokonaisuudeksi ja auttaa lapsia hahmottamaan asioita esimerkiksi

apukysymysten avulla. Teksti tuotetaan kokonaisena ja todellisena, sillä teksti kirjoitetaan kokonaisuudessaan ilman tavuviivoja ja opettaja ottaa huomioon tekstissä myös kaikki oikeinkirjoitusseikat pilkuista lähtien. Tekstiä kirjoitettaessa opettaja ja oppilaat lukevat tekstin yhteen ääneen jokaista äännettä korostaen ja tämän jälkeen valmis lause luetaan vielä luonnollisella tavalla ääntäen. Sanelun lopuksi koko teksti luetaan vielä liukuen, tavuittain ja luonnollisesti ääntäen. Saneluvaiheen jälkeen teksti luetaan ääneen yhdessä samalla kun opettaja osoittaa luettavaa kohtaa. (Järvinen 1993: 24-26, Lerkkanen 2006:70)

3. Laborointivaihe

Laborointivaiheessa eli käsittelyvaiheessa opetetaan lasta analysoimaan puhetta ja kirjoitettua tekstiä ja tuetaan kielellistä tietoisuutta. Opettaja valitsee sanellusta tekstistä kohtia, joita tarkastellaan yhdessä. Laborointivaiheessa luetaan ensin teksti yhdessä ääneen. Tekstistä keskustellaan ja opettaja valitsee tekstistä yksityiskohtia, jotka hän ottaa tarkastelun kohteeksi. Yksityiskohdat voivat olla esimerkiksi yksittäisiä kirjaimia, lyhyitä tai pitkiä vokaaleja, lauseita tai yhdyssanoja. Opettaja on tehnyt tarkasteltavista asioista laborointilappuja, joita tarkastellaan yhdessä. Lopuksi lapset saavat itselleen laborointilappuja, jotka he laittavat siihen kohdin valmista tekstiä, mistä ne ovat. Lapuista tunnistetaan kirjaimia ja äänneitä ja kokonaiset sanat tavutetaan. Järvisen mukaan laboroinnin kirjain- ja äänneanalyysi ei poikkea aapisen analyysistä muuten kuin tarkasteltavan tekstin osalta, ja hän ehdottaakin kirjain- ja äänneanalyysiin esimerkiksi Käts-menetelmän hyödyntämistä. (Järvinen 1993: 28-30, Lerkkanen 2006:72)

4. Uudelleenlukemisvaihe

Uudelleenlukemisvaiheessa jokainen lapsi saa tekstistä oman monisteen, jonka jälkeen lapset lukevat ryhmissä tekstin ja kuvittavat kertomuksen. Jokainen oppilas lukee tekstin uudelleen yhdessä opettajan kanssa. Oppilas lukee opettajalle sen, mitä hän osaa, ja opettaja tarvittaessa varjolukee tekstiä oppilaan kanssa. Opettajan tehtävä on auttaa oppilasta saamaan sanoista ja tekstistä selvää, mutta opettaja ei kontrolloi lapsen

lukemista. Lukemisen aikana tai päätteeksi lapsi valitsee ne sanat, jotka hän haluaa opetella jälkikäsitteilyvaiheessa. (Järvinen 2006:36, Lerkkanen 2006:72)

5. Jälkikäsitteilyvaihe

Jälkikäsitteilyvaiheessa oppilas tekee niistä sanoista itselleen sanakortteja, jotka hän valitsi uudelleenlukuvaiheessa. Oppilas kirjoittaa sanakortille opeteltavan sanan, ja sen jälkeen sana tavutetaan korvakuulolta. Kun oppilas osaa lukea sanan ja analysoida sen tavuiksi ja äänneiksi, hän kuvittaa kortin ja laittaa sen sanalaatikkoonsa aakkosjärjestyksen mukaiselle paikalleen. Jälkikäsitteilyvaihe on pääasiassa lapsen itsenäistä työskentelyä. (Järvinen 2006: 43, Lerkkanen 2006: 72-73)

LPP-menetelmän etuna on sen lapsilähtöisyys, yksilöllisyys ja vuorovaikutuksellisuus. Lapsia motivoi toiminnallinen työskentely ja he kokevat työskentelyn yleensä helpoksi ja hauskaksi. LPP-menetelmä on saanut myös kritiikkiä: LPP-menetelmää pidetään työläänä, koska opettaja joutuu valmistamaan joka kerta uutta opetusmateriaalia uuden ryhmän kanssa. Lasten omat sanavalinnat voivat johtaa siihen, että tekstimateriaali on oppilaalle liian monimutkaista. Suomen kielen raskaat sanarakenteet ja useat morfeemit sanassa voivat tehdä sanoista vaikeasti segmentoitavia ja hahmotettavia. (Lerkkanen 2006:73) Tutkimustulosten perusteella on havaittu, että ensimmäisellä luokalla lasten lukutaidossa on enemmän lukemis- ja oikeinkirjoitusvirheitä, tavuttamisen ongelmia ja lukemisen hitautta pidempään kuin synteettisillä menetelmillä opetetuissa luokissa, mutta erot tasoittuvat 2. luokan aikana. (Julkunen 1986:3).

Julkusen tutkimuksen (1984) mukaan LPP ohjaa muita menetelmiä aikaisemmin ymmärtämään, että luetussa pitää olla järkeä. Kirjoitetun kielen funktionaalisuuden oppiminen ei kuitenkaan näytä olevan yhteydessä parempiin luetun ymmärtämistaitoihin, sillä luetunymmärtämistaitojen oppimisessa ei tutkimuksessa ilmennyt eroja eri menetelmien välillä. (Julkunen 1984:3) Itsessään luetunymmärtäminen on monitahoinen prosessi, jota LPP-menetelmä toisaalta tukee mutta osaltaan myös hämärtää. LPP-menetelmässä painotetaan merkityksellisiä tekstejä ja ymmärtämistä, mutta menetelmä ei sinänsä korosta lukemisen tehtävää eli sitä, että lukemalla saa selville asioita. (Huovi ym.

1996: 50)

2.3.3 Kirjoittamisen opetus Kätsissä ja LPP-menetelmässä

Kätsin kirjoittamaan opettamisen menetelmä on alun perin tarkoitettu oikeinkirjoituksen korjausmenetelmäksi, mutta se soveltuu Karpin mukaan (1983:97) minkä tahansa muun lukemismenetelmän rinnalle oikeinkirjoituksen perustekniikan harjoitteluun. Käts-kirjoitusmenetelmä jakaantuu viiteen osaprosessiin, jotka ovat 1. sanan muistaminen, 2. tavuerottelu puheen, 3. äänne-erottelu kirjainten nimillä ja äänneillä, 4. tavun kirjoittaminen ja 5. tavun vahvistaminen ja tarkistus.

Kätsin kirjoitusmenetelmä etenee sanantunnistuksesta esimerkiksi siten, että oppilas toistaa sanan tavuerottelua käyttäen taputtamalla. Karpin (1983:97) mukaan rytmikäs ja selkeä tavujakoa korostava toisto selkeyttää puhetta ja helpottaa muistamista. Toisessa vaiheessa tavut erotellaan puheen, jolloin oppilas sanoo tavun sellaisena kuin se irrallisena tavuna luetaan. Tavun viimeinen kirjain sanotaan loppuun saakka ja se voidaan artikuloita yliselkeästi, jotta tavuloppuiset heikosti hahmottuvat äänneet ja klusiiligeminaattojen ensimmäiset äänneet saadaan kuuluviksi.

Kolmannessa äänne-erottelun vaiheessa äänneet luetellaan. Ääntöä venytetään, jotta äänneet on helpompi havainnoida. Äänne-erottelun avulla tarkistetaan ennakoimalla, jotta tavun kirjoittaminen onnistuu. Vasta tavun kirjoittamisen vaiheessa siirrytään puheesta visuaalisen muistin ja motoriikan alueelle. Tavun kirjoittamisen jälkeen tavu tarkistetaan esimerkiksi vertaamalla oikeaan vastaukseen. (Karppi 1983:99)

LPP-menetelmässä ei ole samanlaista vaiheittain etenevää kirjoitusmenetelmää, vaan kirjoittamista harjoitellaan erilaisten harjoitteiden avulla. Pääpaino on merkityksellisessä tuottamisessa. Merkityksellistä tuottamista harjoitellaan alusta lähtien sanakortteja tuottaessa, ja tämän lisäksi kirjoittamista harjoitellaan esimerkiksi teemalehtiä, kirjoja ja kertomusvihkoja tehden. (Huovi ym. 1996:49) Lasta kannustetaan ilmaisemaan itseään vapaasti kirjoittamalla eikä oikeinkirjoitusta aseteta päähuomion kohteeksi. (Leimar 1974:113)

On huomattava, että Käts- ja LPP-menetelmät lähestyvät kirjoittamista aivan eri suunnista eivätkä ne ole menetelmätasolla vertailtavissa, koska ne pyrkivät

harjoituttamaan kirjoittamisen eri osa-alueita. Käts tähtää sanatasoiseen oikeinkirjoittamiseen ja LPP tuottavaan kirjoittamiseen, joskin oikeinkirjoitus on myös tarkastelun kohteena. Tässä työssä tarkasteltavassa PL-menetelmässä kirjoittamaan opetus sijoittuu näiden kahden menetelmän välimaastoon, missä kirjoittamista lähestytään LPP:n lähtökohdista Kätsin harjoitteita hyödyntäen. Kaiken kaikkiaan PL-menetelmässä toistuu tämä LPP:n periaatteiden sulautuminen synteettispohjaisiin harjoitteisiin. Tähän aiheeseen palataan sekä seuraavassa luvussa että haastattelujen yhteydessä.

2.3.4 PL-menetelmän suhde LPP-menetelmään ja Kätsiin

PL-menetelmä on Sitomaniemen ja Suonperän kehittämä LPP-menetelmän sovellus, jossa on samat viisi vaihetta kuin LPP-menetelmässä. Etenemisessä PL-menetelmä eroaa LPP-menetelmästä siinä, että PL-menetelmässä käydään jokaisella viiden vaiheen käsittelykierroksella läpi joku uusi kirjain systemaattisesti, kun taas LPP-menetelmässä opettaja valitsee kielen piirteitä haluamassaan järjestyksessä.

Toisin kuin LPP-menetelmään PL-menetelmään liittyy luokittelu- ja lajittelutehtäviä. LPP-menetelmään ei myöskään samalla tavalla kuulu laborointivaiheessa sanan pilkkominen ja äänneistä uusien sanojen rakentaminen kuten PL-menetelmään. Käytännössä PL-menetelmässä toimitaan niin, että opettaja valitsee yhdessä tehdystä tekstistä sanan, jota analysoidaan opettajajohtoisesti. Analysoinnin jälkeen lapsi pilkkoo monistetun sanan tavuiksi ja sitten kirjaimiksi. Kirjaimista oppilas rakentaa uusia sanoja ja tekee sen jälkeen keksimistään sanoista sanakortteja. Esimerkiksi ”siili”-sanasta oppilas voisi tehdä sanakortit sanoista isi ja Liisi. (Sitomaniemi – Suonperä 2010: 124)

Puhtaassa LPP-menetelmässä ei myöskään keskitytä fonologisen tietoisuuden tehtäviin, kuten tavujen erotteluun, yhtä paljon kuin PL-menetelmän laborointivaiheessa. Jotkut laborointivaiheen harjoitukset lähenevät ennemmin Käts-menetelmää. Esimerkiksi tavuerottelu tavurytmin perusteella taputtamalla on tärkeä osa niin PL-menetelmää kuin Käts-menetelmääkin. Äänneitä segmentoidaan sanoista sekä laborointivaiheessa että osaltaan myös saneluvaiheessa. Kun oppilaat sanelevat saneluvaiheessa kirjoitettavan tekstin, opettaja kirjoittaa tekstin hitaasti ja samalla lukee kirjoittamaansa äänneitä liioitellen. Opettaja demonstroikin äänneiden yhdistämistä Käts-menetelmän tapaan äänneitä venyttämällä ja liukumalla äänneestä toiseen. (Lehtonen 1998:87)

Tiettyä kirjainta opeteltaessa äänneen opettaminen etenee pitkälti Käts-menetelmän mukaan. Äännettä maistellaan ja samalla tutkitaan, miten äänne muodostuu suussa. Mainittavin ero Käts-menetelmään on siinä, että äänne opetellaan ensin käsiteltävässä sanassa olevana äänneenä, josta se segmentoidaan puhtaaksi äänneeksi. Vasta äänneen segmentoinnin ja harjoittelun jälkeen siirrytään kirjaimen nimeen.

Kirjaimen nimi opetetaan viimeiseksi toisin kuin Käts-menetelmässä, jossa äänteen koko tarkastelu aloitetaan kirjaimesta ja kirjainnimestä. (Karppinen 1983: 87)

PL-menetelmässä painottuu Käts-menetelmän tavoin korjaavien ja diagnosoivien saneluiden toistuva pitäminen. PL-menetelmän menetelmäoppaassa ei ohjeisteta saneluiden pitämistä, mutta mikäli opettaja pitää sanelut aapisten ohjeiden mukaan (esim. Pikkumetsän aapinen 2012, Salainen aapinen 2006), sanelut etenevät Kätsin kirjoitusmenetelmän osaprosesseja mukailleen. Kätsin harjoituksilla on tällä tavoin vahva pohja oppikirjoissa, mikä täydentää PL-menetelmää, mikäli opettaja käyttää aapista apunaan opetuksessa.

LPP-menetelmän kehittäjä Ulrika Leimar luopui kokonaan kaupallisten aapisten käytöstä opetuksessaan, mutta PL-menetelmään aapinen liittyy oheislukemistona. Opettaja valitsee aapisesta tekstejä lisäharjoitukseksi, mutta aapisen ei haluta sitovan opettajaa. PL-menetelmässä aapista kuljetetaan mukana opetuksessa, sillä aapinen on merkityksellinen lapsen ensimmäisenä oppikirjana. (Sitomaniemi & Suonperä 2010:126) Aapisen keinotekoisuutta ei nähdä samalla tavalla ongelmana kuin LPP-menetelmässä, sillä PL-menetelmässä ei lähtökohtaisesti sitouduta yhtä vahvasti Whole language –traditiosta lähteviin periaatteisiin, vaan periaatteilla on selkeämmin välinearvo. Niitä periaatteita noudatetaan ja korostetaan, joiden nähdään hyödyttävän oppimisprosessia. Tällainen toimintatapa voidaan nähdä PL-menetelmän vahvuutena ja heikkoutena. Periaatteiden välinearvona näkeminen saattaa edistää toimivia luokkahuoneproseduureja mutta samalla erkaannuttaa taustalla olevasta teoriataustasta.

Kielellisen tietoisuuden kehittäminen on PL-menetelmässä avainroolissa, mutta kielellistä tietoisuutta pyritään kehittämään samanaikaisesti eri osa-alueilta. Kun Käts-menetelmässä keskitytään ensin fonologiseen tietoisuuteen, PL-menetelmässä pyritään lähestymään kielellisen tietoisuuden kaikkia osa-alueita alusta lähtien samanaikaisesti. Kokonaisten tekstien kautta pyritään saamaan lapsi havainnoimaan esimerkiksi lauseita ja kehittämään syntaktista tietouttaan. Kyse on siis ensisijaisesti tietoisuuden kehittämisestä, sillä lauseiden analysoimisen ei odoteta suoraan johtavan esimerkiksi oikeiden lopetusmerkkien käyttöön.

Käts-menetelmässä fonologinen tietoisuuden kehittäminen korostuu esimerkiksi runsaiden tavutusharjoitusten vuoksi. PL-menetelmään on tuotu samanlaista fonologisen

tietoisuuden kehittämistä tavutusharjoituksilla, mutta myös muilla kielellisen tietoisuuden osa-alueilla nähdään olevan tärkeä rooli. Tällaisissa eroavaisuuksissa on nähtävissä PL-menetelmän ja Käts-menetelmän erilainen luonne. Korjaavana menetelmänä Kätsissä harjoitellaan kerrallaan yhtä osataittoa intensiivisesti ja virheitä välttämällä ja korjaten ja muut tätä osataittoa myöhemmin seuraavina taitoina nähdyt asiat jätetään huomioimatta. PL-menetelmässä taas oppimisprosessia ei nähdä osataidosta toiseen etenevänä tapahtumana, vaan kieli esitellään alusta asti kokonaisvaltaisesti, josta voidaan poimia opeteltavia ja tarkasteltavia asioita tilanteen mukaan.

Edellisissä synteettis- ja analyttispohjaisten menetelmien esittelyissä lähdetään ajatuksesta, että eri menetelmissä lähtökohtainen ero on teoriatasolla ja kielellisessä lähestymistavassa joko synteettiseltä tai analyttiseltä pohjalta. Kuitenkaan lukemaan opettamisen lähestymistapoja ei voida kapeuttaa ainoastaan opetusmenetelmien tarkasteluun, sillä lukemaan opettaminen on menetelmästä riippumatta toimintaa, jolla on moninainen pedagoginen ja didaktinen sisältö. (Lehmuskallio 1983:188) Voidaankin väittää, että esimerkiksi Käts-menetelmän ja PL-menetelmän ero on suurin ensisijaisesti pedagogisella ja didaktisella tasolla eikä niinkään synteettis-analyttisellä tasolla.

Southgate ja Roberts (1970) ovat koonneet lukemisenopetuksen lähestymistapaan eri sisällöt, joista varsinaiset lukemaan opettamisen menetelmät ovat vain yhtenä sisältönä. Yhteensä sisältöjä on neljä:

1. Varsinaiset lukemaan opettamisen menetelmät, joihin kuuluvat analyttiset, synteettiset sekä analyttisen ja synteettisen menetelmän yhdistelmät.
2. Materiaalit eli kaikki kirjat, kortit, liuskat, pelit, kuvastot ja kortistot. Tietotekniikan koko ajan yleistyvän käytön myötä materiaaleihin kuuluvat luonnollisesti myös erilaiset tietokoneohjelmat ja sähköiset materiaalit.
3. Väline, jota käytetään puhutun kielen esittämiseen kirjoitetussa muodossa. Väline eli medium voi olla kirjaimisto tai esim. värikoodit tai muut merkitsemistavat.
4. Menettelytavat eli luokkahuoneproseduurit ovat tapoja, joilla luettavaa materiaalia käytetään stimuloimaan lukemisprosessia. Luokkahuoneproseduurit ovat termi, joka käsittää kaiken sen toiminnan, jolla pyritään lukemisprosessin edistämiseen. (Lehmuskallio 1983:188-189)

Mielestäni LPP-sovellusten todelliset eroavaisuudet esim. Kätsiin nojaaviin sekamenetelmiin ovat ensisijaisesti luokkahuoneproseduureissa. Lukemisprosessia pyritään stimuloimaan yhteisöllisistä, toiminnallisista ja lapsilähtöisistä tavoitteista käsin, ja nämä tavoitteet näkyvät käytännössä opetuksen järjestämisessä ja toimintatavoissa. Luokkahuoneproseduurit sinänsä ovat menetelmää käyttäneiden ja kehittäneiden opettajien kokemusten mukaan tuloksellisia ja innostavia. Tämä käy ilmi esimerkiksi luvun 4 haastatteluista. Yhteistoiminnallisuus motivoi opettajaa ja oppilasta ja monipuolisia työtapoja voidaan hyödyntää eriyttävästi, mikä on arvokasta lukemaan opettamisen alkumetreillä, sillä taitotaso on heterogeenista ja positiivinen luokkahuoneilmapiiri olennaista. Toimivien luokkahuoneproseduurien ei kuitenkaan yksistään pidä perustella menetelmän käyttöä.

Vaikka PL-menetelmä ei ole varsinaisesti analyttinen menetelmä, se perustuu analyttiseen lähestymistapaan. Sen takia PL-menetelmää käytettäessä tulisi perustella kielitieteelliseltä pohjalta luokkahuoneproseduurit LPP-menetelmän taustalla olevien Whole language -periaatteiden ja suomen kielen ominaispiirteiden kautta. Tällaista syvällistä perustelua ei löydy vielä tähänastisesta lukemaan opettamisen tutkimuksesta. Tämän lisäksi PL-menetelmän menetelmäopas ei ole tarpeeksi kattava selittämään ja perustelemaan menetelmässä käytettyjä harjoitteita.

Syvällisen analyysin puute tekee PL-menetelmästä opettajan käyttöön siinä mielessä haastavan, että PL-menetelmää käyttävän opettajan tulee analysoida ja reagoida omatoimisesti menetelmän suomen kielen lukemaan opettamisen erityispiirteisiin. Opettajan on oltava näistä piirteistä tietoinen ja valmis analysoimaan oppimisprosessia.

3. Kirjoittaminen

3.1 Kirjoittaminen toimintana

Kirjoittaminen on tuottavaa ja luovaa toimintaa, jonka tarkoituksena on ennen kaikkea omien ajatusten tuottaminen kirjoitettuun muotoon. Yhteiskunnan näkökulmasta kirjoitustaito on sosiaalinen valmius, jonka avulla yksilö voi olla vuorovaikutuksessa yhteisön jäsenten kanssa. (Ahvenainen, Karppi & Åström 1979:34) Lukemisella ja kirjoittamisella on paljon yhteisiä piirteitä, mutta ne eroavat prosesseina varsinkin siinä, että vaatiessaan tuotosta kirjoittaminen on hitaampi ja monimutkaisempi kognitiivinen prosessi kuin lukeminen. (Ahvenainen & Holopainen 2005:67, Sarmavuori 2007:169)

Kirjoittaminen voidaan määritellä monella tapaa riippuen esimerkiksi siitä, mitä kirjoittamisen painotusta, osaprosessia tai funktiota halutaan korostaa. Linnakylän (1983: 42) mukaan kirjoittaminen on kognitiivinen tuottamisprosessi, joka vaatii luovaa ajattelua ja ongelmanratkaisua. Prosessiin liittyy ajatusten verbalisointi ja niiden muuntaminen kirjoituskieleksi ja tekstiksi, jonka lauseet, sanat ja kirjaimet siirtyvät käden motoriikan kautta luettavaksi. Matilaisen (1989:21) mukaan kirjoittamisessa korostuu sen kokonaisvaltainen merkitys ihmisen kannalta: Matilaisen mukaan kirjoittaminen on kieltä, ajattelua, havaintotoimintoja, elämäkokemuksia ja tunteita, mekaanista suoritusta ja erilaisia strategioita sisältävä toiminta.

Kirjoittaminen voidaan jakaa neljään eri muotoon: jäljentävään kirjoittamiseen, sanatasoiseen kirjoittamiseen, toistokirjoittamiseen ja luovaan kirjoittamiseen. (Ahvenainen ym. 2005:33-34) Jäljentävä kirjoittaminen perustuu kykyyn jäljentää kirjainmuotoja eli grafeemeja. Jäljentävä kirjoitustaito voidaan saavuttaa jo ennen varsinaista lukutaitoa, mikäli lapsi pystyy motorisesti toistamaan kirjaimia. Sanatasoinen kirjoittaminen ja toistokirjoittaminen vaativat rinnalleen lukutaitoa, mutta vielä ei ole kyse kirjoittajan omasta tuotoksesta. Luovalla kirjoittamisella tarkoitetaan tässä yhteydessä ylipäättään tuottavaa kirjoittamista, joka on kirjoittamisen muotojen sarjassa vaativin taso.

Tuottava kirjoittaminen vaatii teknisen kirjoitustaidon hallinnan lisäksi kykyä tuottaa sisältöä. Sisällön tuottaminen taas vaatii kirjoittajalta tilanteeseen sopivia

ajattelustrategioita, tietoja, kokemuksia ja motivaatiota. (Ahvenainen & Karppi 1993:45) Alahuhdan (1995:25) mukaan myös motivaatio on olennaista tuottavassa kirjoittamisessa, sillä yksilö tarvitsee halun kirjoittaa.

3.2 Kirjoittamisen oppiminen, opetus ja arviointi

Smithin ja Elleyn mukaan (1998:122-126) kirjoittamisen oppimista voidaan kuvata kuusiportaisella kehitysmallilla. Malli jakaantuu kuuteen vaiheeseen: leikkikirjoittamisen, kokeilevan kirjoittamisen, alkavan kirjoittamisen, sujuvan kirjoittamisen, taitavan kirjoittamisen ja edistyneen kirjoittamisen vaiheeseen. Alkuopetus keskittyy kokeilevan kirjoittamisen ja alkavan kirjoittamisen vaiheen tukemiseen. Alkavaa kirjoittamista edeltävässä kokeilevan kirjoittamisen vaiheessa lapsi ymmärtää puhutun ja kirjoitetun sanan välisen yhteyden ja ylipäätään sen, että puhunnos voidaan muuttaa kirjoitukseksi. Lapsen omassa kirjoituksessa sanat ja kielen rakenteet ovat yksinkertaistuneita, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että vain sanojen voimakkaimmin ääntyvät äänteet on muutettu kirjaimiksi.

Alkuopetuksessa on tavoitteena edetä alkavan kirjoittamisen vaiheeseen, jonka aikana lapsi oppii kirjoittamaan itselleen merkityksellisiä viestejä. Alkavan kirjoittamisen vaiheessa lapsi käyttää kirjoittamisessa vielä fonologista strategiaa, jolloin sanasta erotellaan jokainen yksittäinen äänne. Äänteiden erottelusta edetään fonologiseen koodaamiseen ja kirjoitusmerkkien tuottamiseen, jonka aikana jokainen äänne muutetaan kirjoitetuksi kieleksi. (Merisuo-Storm 2002:62) Alkavan kirjoittamisen vaiheessa lauseen käsite alkaa selkiytyä ja lapsi alkaa käyttää lopetusmerkkejä. Tuottavassa kirjoittamisessa lapsen tekemät tekstit alkavat muistuttaa rakenteeltaan tarinaa, mikä on nähtävissä tämän tutkielman aineistossa. (Smith & Elley 1998:122-126) Tarinan rakenteen oppiminen on 2. luokan loppupuolella vielä keskeneräisessä vaiheessa mutta aluillaan. Yksilölliset erot ovat suuria, mikä kertoo siitä, että oppilaat ovat kyllä siirtyneet alkavan kirjoittamisen vaiheeseen mutta ovat hyvin eri kohdissa tätä vaihetta.

Kirjoitustaito käsitteenä voidaan jaotella käsialaan, oikeinkirjoitukseen ja tuottavaan kirjoittamiseen. Alkuopetuksen kirjoittamisen opetus painottuu

kirjoittamisessa perustekniikan harjaannuttamiseen, johon kuuluvat olennaisessa osassa käsiala ja oikeinkirjoitus. Opetettavat asiat liittyvätkin suurelta osin kirjoituksen muotoon. (Ahvenainen, Karppi & Åström 1979:33) Kirjainmuodoista ensimmäisellä ja toisella luokalla opetellaan sekä pienet tekstauskirjaimet että käsialakirjaimet. Suuraakkoset kerrataan, sillä ne opetetaan jo esikoulussa. (Lerkkanen 2006:131) Opetuksessa edetään tavanomaisesti siten, että ensin opetellaan kirjoittamaan tavuja ja sanoja ja myöhemmin lauseita ja kokonaisia virkkeitä. Sanojen oikeinkirjoituksen opettelu on tärkeässä roolissa, ja sitä harjoitellaan läpi alkuopetuksen esimerkiksi sanelujen avulla.

Omien tekstien tuottaminen seuraa kirjoittamisen perustekniikan kehittymistä: kun oppilaalla on hallussaan kirjoittamisen alkeelliset konkreettiset välineet, eli tarpeeksi kehittynyt hienomotoriikka ja alkava oikeinkirjoitustaito, hänen on mahdollista edetä varsinaiseen tuottavaan kirjoittamisprosessiin. Mäki (2002:12) esittelee Berninger et al:n (1995) malliin pohjautuvan kuvauksen aloittelevan kirjoittajan kirjoittamisprosessista. Mallin mukaan lapsi tarvitsee tietyt valmiudet puhutussa kielessä, käsin kirjoittamisessa sekä tavaamisessa ja oikeinkirjoituksessa (engl. spelling), jotta tuottava kognitiivinen kirjoittamisprosessi olisi mahdollinen. Tuottava kirjoittaminen sisältää kognitiivisen kirjoittamisprosessin lisäksi neljä muuta komponenttia: itsesäätelyn taidot, muistitoiminnot, motivaatiotunne-tekijät sekä sosiaalisen kontekstin, jossa kirjoittaminen tapahtuu. Itsessään kognitiivinen kirjoittamisprosessi muodostuu suunnittelusta, kirjoituksen muodostamisesta ja tarkastelusta, jotka voivat prosesseina olla toiminnassa joko useampi samanaikaisesti tai peräkkäin. (Mäkihonko 2006:26-27) Tuottava kirjoittaminen vaatii näin lukuisten eri osaprosessien hallintaa ja komponenttien yhdistämistä, mikä luo aloittelevalla kirjoittajalle haastetta itsessään. Tätä taustaa vasten on luonnollista, että alkuopetuksen kirjoittamisopetus ei painota tuottavaa kirjoittamista, vaan vasta sana- ja lausetasoista oikeinkirjoitusta. (POPS 2004:48)

Alkuopetuksen kirjoittamisen arvioinnissa voidaan lähteä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyistä tavoitteista, jotka alkuopetuksessa tulisi saavuttaa 2. luokan loppuun mennessä. Kirjoittamisessa hyvän osaamisen kriteerinä mainitaan, että oppilas pystyy ilmaisemaan itseään kirjallisesti niin, että hän selviytyy oman arkensa kirjoittamistilanteista. Smithin ja Elley'n (1998:122-126) luokituksen

mukaan tällaiset oman arjen kirjoittamistilanteet kuuluvat alkavan kirjoitustaidon sisältöihin, joihin alkuopetuksessa pyritään paneutumaan.

Opetussuunnitelmassa mekaanisen kirjoitustaidon ja kehittyvän tekstilajitiedon ohessa tavoitteena on, että oppilas osaa käyttää myös mielikuvitustaan kirjoittaessaan. Oppilaan oma tuottava kirjoittaminen mainitaan opetussuunnitelman alkuopetuksen sisällöissä vain kerran ja hyvän osaamisen kriteereissä toisen kerran: alkuopetuksen tavoitteena on, että oppilas pystyy tuottamaan omiin arkikokemuksiin, havaintoihin, mielipiteisiin ja mielikuvitukseen perustuvia tekstejä siten, että päähuomio on sisällössä ja luomisen ilossa. Oikeinkirjoituksen osalta tavoitteena on, että oppilaan oikeinkirjoitus on kehittynyt sille tasolle, että hän osaa kirjoittaa helppoja ja tuttuja sanoja lähes virheettömästi ja on alkanut käyttää lopetusmerkkejä ja isoja alkukirjaimia lauseen alussa. (POPS 2004: 42) Näitä tavoitteita vasten kirjoittamisen arviointi painottuu sanatasoiseen kirjoittamiseen alkuopetuksen aikana. Lausetasoista kirjoittamista vielä harjoitellaan, joten tuottavassa kirjoittamisen arvioinnissa pääpaino ei ole oikeinkirjoituksessa vaan sisällössä.

4. Pohdintaa LPP-sovelluksista haastattelujen pohjalta

LPP-tyyppisten menetelmien käytöstä suomalaisissa kouluissa on hyvin vähän tietoa. Suomen kieltä varten tehdyt menetelmäoppaatkin rajautuvat lähinnä omakustanteisiin ja opettajan oppaiden mainintoihin. (Suonperä – Sitomaniemi 2009, Peltola – Raes 2010, Iloinen aapinen – Opettajan opas) Onkin hankala arvioida LPP-sovelluksia tämän tutkimuksen kontekstista ja pohtia sovellusten roolia osana suomenkielistä lukemaan opettamisen kenttää, mikäli esimerkiksi PL-sovelluksen pohdinta jää vain menetelmän esittelyn ja suppean tutkimusotannon varaan. Tähän tutkielmaan kuitenkin saatiin haastateltavaksi kolme LPP-sovelluksia käyttävää opettajaa, jotka arvioivat ja kuvailivat käyttämäänsä menetelmää oman opettajakokemuksensa pohjalta.

LPP-sovellusten käyttäminen opetuksessa vaikuttaa olevan suhteellisen harvinaista, sillä sekä minun että kahden haastateltavani on ollut vaikea löytää LPP-sovellusten käyttäjiä omiin tutkimuksiinsa. Vaikka tätä tutkielmaa varten onnistuttiin löytämään haastateltavat, on huomioitava, että tämä tutkielma esittelee kolmen LPP-menetelmään päätyneen opettajan kokemuksia ja mielipiteitä, mutta työssä ei tule ilmi vastakkaista näkökulmaa. On luonnollisesti myös sellaisia opettajia, jotka tuntevat LPP-menetelmän, mutta ovat poissulkeneet menetelmän omasta opetuksestaan.

Haastattelin kolmea opettajaa, jotka käyttävät opetuksessaan LPP-menetelmään perustuvia lukemaan opettamisen menetelmiä. Haastattelut tehtiin sähköpostitse alkuvuodesta 2012. Yksi opettajista käyttää PL-menetelmää lähes sellaisenaan ja kaksi opettajaa käyttää omia sovelluksiaan LPP-menetelmästä. Molemmat sovellukset pohjautuvat yhteisesti tehtyjen tarinoiden tekemiseen, analysoimiseen ja lukemiseen kuten PL-menetelmäkin, ja niiden pohjana on samanlainen vaihetyöskentely. Olen nimennyt opettajat Opettaja 1:ksi, Opettaja 2:ksi ja Opettaja 3:ksi.

Opettaja 1 käyttää PL-menetelmää ja Käts-menetelmää rinnakkain. Opettaja 1 on hiljattain valmistunut luokanopettajaksi, ja hän alkoi käyttää PL-menetelmää heti saatuaan 1. luokan opetettavakseen. Opettajat 2 ja 3 käyttävät omia LPP-menetelmän sovelluksiaan ja Kätsin menetelmiä opetuksen tukena. Opettaja 2 on toiminut useita vuosia luokanopettajana, mutta hän on tutustunut LPP-menetelmään vasta työuransa aikana. Opettaja 2 on kehittänyt LPP-menetelmästä oman sovelluksensa, jonka

kuvauksen hän on julkaissut omakustanteisessa kirjassa yhdessä Opettaja 3:n kanssa. Opettaja 3 on tutustunut PL-menetelmään opintojensa aikana ja teki PL-menetelmästä myös gradunsa. Hän kokeili PL-menetelmää valmistuttuaan opettaessaan alkuopetusluokkia. Hän muokkasi PL-menetelmää omaan käyttöönsä soveltuvaksi ja kehitti samalla tavalla oman LPP-sovelluksensa kuin Opettaja 2:kin. Myös hän on julkaissut menetelmänsä perusteet samassa omakustanteisessa julkaisussa Opettaja 2:n kanssa. Tällä hetkellä Opettaja 3 tekee väitöskirjaa LPP:stä ja omasta LPP-sovelluksestaan. Haastattelujen yhteydessä käytetään PL-menetelmästä ja kahdesta LPP-menetelmän sovelluksesta yhteisnimitystä LPP-sovellus.

Kaikille haastateltaville esitettiin samat haastattelukysymykset, ja vastausten perusteella haastatteluaineisto on teemoiteltu. Olen koonnut seuraavaan neljä teemaa, jotka tulivat esille kaikissa haastatteluissa. Kunkin teeman käsittelyn yhteyteen on liitetty pohdintaa siitä, miten vastaukset peilaavat tämän tutkimuksen lähtökohtia ja kysymyksenasetteluja.

4.1 Synteettisten harjoitusten tuki menetelmän rinnalla

Kaikki kolme opettajaa käyttävät opetuksessaan LPP-sovelluksen lisäksi äänteiden yhdistämis- ja tavutusharjoituksia Käts-menetelmän tyylillä. Opettaja 1 perustelee Käts-menetelmän käyttöä sillä, että toisille oppilaille Kätsin avulla oppiminen on luontevampaa. Hänen mielestään PL-menetelmän sanojen purkamisen rinnalla tarvitaan myös Käts-menetelmän harjoituksia sanojen yhdistämisestä äänteistä ja tavuista. Opettajan kokemuksen mukaan PL-menetelmän ja Kätsin harjoitukset sopivat hyvin rinnakkain käytettäväksi. Opettaja paitsi käyttää Kätsiä PL:n rinnalla myös soveltaa PL-menetelmää enemmän kokoavan lukemisen suuntaan, sillä hän on muuntanut PL-menetelmää tavuerottelun paremmin huomioivaksi lisäämällä laboroitaviin tarinoiden tavutuksen.

Opettaja 2 kuljettaa Käts-menetelmää mukana LPP-sovelluksen rinnalla. Hänen mukaansa osa oppilaista oppii äänteiden yhdistämisen tarinoiden perusteella, mutta osa taas tarvitsee opettajalta tiedon siitä, miten äänteet yhdistetään sanoiksi. Opettaja 2 mainitsee, että kirjoittamisen opetuksessa pitää kiinnittää erityistä huomiota kaksoiskonsonanttien, pitkien vokaalien ja tavutuksen harjoitteluun. Opettaja 3 taas on kokemuksensa perusteella huomannut, että pelkät LPP-sovelluksen harjoitteet eivät riitä tarpeeksi tarkan kirjoittamisen ja tavuttamisen oppimiseen. Hän täydentää omaa menetelmäänsä runsailla tavutusharjoituksilla ja saneluilla. Opettaja 3 listaakin täydentävät harjoitukset yhdeksi menetelmänsä heikkoudeksi.

Käytännön opetustyössään kaikki kolme opettajaa käyttävät rinnalla Käts-tyyppisiä harjoituksia. Äänteiden yhdistämis- ja tavutusharjoitukset nähdään tarpeellisena lisänä luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa. Haastatteluista käy ilmi, että LPP-sovellusta opetustyössään käyttävän opettajan on sovellettava menetelmäänsä kulloistenkin tarpeiden mukaan. Kukaan opettajista ei käytä puhtaasti mitään menetelmää, vaan täydentää ja soveltaa valitsemaansa menetelmää.

Haastattelun perusteella voidaan huomata, että kirjoittamisessa suomen kielelle ominaisia vokaalien ja konsonanttien kestoeroja ja selkeää tavurytmia ei automaattisesti opita menetelmän lomassa, vaan niihin pitää kiinnittää erityistä huomiota

äänne- ja tavuharjoitusten avulla. Toisaalta menetelmästä riippumatta vokaalien ja konsonanttien kestoerot ovat kirjoittamisessa suomen kielen haastavinta ainesta aloittelevalle kirjoittajalle. Opettaja 2:n ja 3:n menetelmäoppaassa (Raes- Peltola 2011: 77) tuodaan esille, että LPP-menetelmä ei yksinään riitä useimpien oppilaiden oikeinkirjoituksen opettamiseen. Oikeinkirjoitukseen on oppaan mukaan paneuduttava erikseen ja saneluita on pidettävä useasti silloin, kun oppilailla on kirjoittamisessa vaikeuksia.

Jokainen haastateltava tuo esille kokoavan lukemisen peruseräperiaatteen, tavutuksen. Suomen kielen pitkät sanat on mahdollista pilkkoa selkeisiin rytmisiin kokonaisuuksiin, joiden avulla pitkä sana on lukemisen tavujaksotuksen perusteella periaatteessa yhtä yksinkertainen lukea kuin lyhytkin sana, sillä samantyyppisiä tavujaksoja on vain enemmän. Opettaja 3 korostaa runsasta saneluiden pitämistä. Sanelut paitsi diagnosoivat kirjoitustaitoa myös vahvistavat voimakkaasti oikeinkirjoitusta. Sanelu on yksi Kätsin tärkeimmistä kirjoitusharjoituksista, jolla pyritään korjaamaan oikeinkirjoitusta. (Karppi 1983: 97, 104) Myös PL-menetelmässä sanelut ovat keskeisessä asemassa. Menetelmäoppaan mukaan saneluita pidetään vähintään kerran viikossa ja ne perustuvat vahvasti äänne- ja tavuerotteluun. (2010: 34)

Haastateltavien vastaukset ilmentävät, että opettajat ovat vastanneet niihin haasteisiin, jotka analyttis-pohjainen menetelmä tuo mukanaan. Lerkkasen (2006: 67) mukaan analyttisten menetelmien ongelmana on pidetty niiden epäsäännöllisiin kieliin pohjautuvaa suhdetta kirjoitetun kielen analysointiin. Tämä on saattanut aiheuttaa kirjain-äännevastaavuuden hahmottamattomuutta sekä vaikeuksia äänneiden kestoerojen erottelussa sekä morfeemien ja tavurajojen hahmottamisessa. Opettajat vaikuttavat haastattelujen perusteella olevan tietoisia näistä ongelmakohdista ja pyrkivät tietoisesti keskittymään opetuksessa niihin erityisesti synteettisiä harjoituksia hyödyntämällä.

Haastateltavien omien kokemusten perusteella näyttää varmistuvan, että LPP:n käytännöt sovellukset muuntautuvat väistämättäkin suomen kielessä synteettisempään suuntaan, sillä kokoavat harjoitukset ovat suurella roolilla lisäharjoituksina. Synteettisten harjoitusten lomittuminen LPP-sovelluksiin ja käytännön sovellusten painottuminen kokoavaan luku- ja kirjoitustaitoon vahvistaa käsityksen siitä, että PL-menetelmä tai muut LPP-sovellukset eivät todellisuudessa suomenkielisessä opetuksessa

asetu analyyttisten menetelmien joukkoon. Mielestäni on jopa voimakas linjaus määritellä, että PL-menetelmä on analyyttinen sekamenetelmä, sillä analyyttisyys ja synteettisyys kulkevat menetelmässä rinta rinnan lähes tasavahvoina. Analyyttinen ote on vahvana tarinan saneluvaiheessa, sanantunnistamisessa ja yhteislukemisen vaiheessa, mutta muuten menetelmä tukeutuu pitkälti synteettisiin harjoituksiin. On huomattavissa, että suomen kielessä analyyttinen menetelmä lienee käytännön tasolla analyyttisiä harjoituksia hyödyntävä sekamenetelmä, jonka ero perinteisesti käytettyihin synteettisiin sekamenetelmiin ei ole niinkään analyyttisyys-synteettisyys-tasolla, vaan käytännön pedagogiikassa.

PL-menetelmä eroaa didaktisesti olennaisesti esimerkiksi Kätsistä, mutta lukemaan opettamisen teoreettisella tasolla menetelmät eroavat toisistaan yllättävän vähän. On kuitenkin huomattavissa, että analyyttisten menetelmien tausta-ajatukset kokonaisvaltaisesta kielenoppimisesta ja kielen funktionaalisuudesta ovat vahvasti esillä PL-menetelmässä. Haastattelut tukevat norjalaisten Høienin ja Lundbergin (1996:75) havaintoja lukemaan opettamisesta. Heidän mukaansa useat LPP-opettajat ymmärtävät dekodauksen perusteellisen opettamisen merkityksen. Tästä syystä käytännön tasolla lukemista harjoitellaan äännetasolla, jolloin harjoitukset muistuttavat hyvinkin paljon perinteisiä äänne menetelmiä.

Kaikista kolmesta haastattelusta huomataan, että LPP-sovellukset vaativat opettajalta paneutumista lukemaan opettamisprosessin jatkuvaan tarkkailuun. Opettaja 3:n mukaan menetelmän käyttö vaatii opettajalta ymmärrystä lukemaan opettamisen edistymisestä. Menetelmän soveltamisen kykyä tarvitaan, kun huomataan, että menetelmän harjoitukset eivät itsessään riitä tai ne ovat tietyille ryhmälle soveltumattomia esimerkiksi vaikeutensa tai ryhmän suuruuden tai heterogeenisuuden vuoksi. Kolmen opettajan haastattelun voidaan näin nähdä, että menetelmäänsä perehtyneellä opettajalla täytyy olla taitoa sukkuloida synteettis- ja analyyttispohjaisten harjoitusten välillä kunkin ryhmän tarpeiden mukaan.

Frostin mukaan erilaisen lukemaan opettamisen traditioiden ei tarvitse sulkea pois toisiaan, vaan eri menetelmiä voidaan käyttää tukemaan toisiaan. (Frost 2002:22) Tämä ajatus tulee vahvana esiin haastateltavilla. Eri menetelmiä ja harjoituksia käytetään kunkin luokan tarpeiden mukaisesti. Haastateltavat tiedostavat synteettisten

menetelmien tarpeen ja vastaavat tarpeeseen tilanteen mukaan. Tämä vaatii opettajalta ajan tasalla olemista ja vahvaa sitoutumista lukemaan oppimisen prosessin tarkkailuun, mihin ainakin haastateltavat vaikuttavat jo lähtökohtaisesti sitoutuneen LPP-sovelluksen käyttöön päädyttyään.

4.2 Äidinkielen eri osa-alueiden kehittyminen

Kaikki kolme opettajaa korostavat LPP-sovelluksen hyvänä puolena menetelmän kokonaisvaltaisuutta. Opettajat painottavat monipuolista äidinkielen eri osa-alueiden harjaantumista menetelmän avulla. Opettaja 1 nostaa esille lukemisen rinnalla vahvistuvat äidinkielen ja vuorovaikutustaitojen osa-alueet. Puheilmaisu sekä kommunikointi- ja ryhmätyöskentelytaidot harjaantuvat hänen mukaansa lukutaidon kehittymisen rinnalla.

Opettaja 3:n mielestä kokonaisvaltaisuuden tulokset näkyvät kirjoittamisessa siinä, että oppilas tuottaa yksittäisten sanojen sijaan tarinaa kertomalla. Hänen mukaansa kaikilla oppilailta on vahva käsitys tarinan rakenteesta. Samanlaisia ajatuksia tuo esille myös Opettaja 2. Hänen mukaansa tarinat ovat alusta alkaen pidempiä ja niissä on alku, keskikohta ja loppu. tarinat ovat rakenteeltaan lausemallisia, vaikka ne voivat olla hyvinkin virheellisiä oikeinkirjoitukseltaan.

Kaikki kolme haastateltavaa tuovat voimakkaasti esille varsinaisen dekodauksen ulkopuolelle jäävät tavoitteet, joita menetelmät haastateltavien mielestä tukevat. Tällaisia tavoitteita ovat muun muassa yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot. Kielen kommunikatiivinen funktio tulee esille varsinkin Opettaja 1:n haastatteluvastauksissa. Kokonaisvaltaisuuden, vuorovaikutuksen ja kielen kommunikatiivisuuden korostuminen kielii haastateltavilla LPP-menetelmän ”arvojen” omaksumisesta. Ulrika Leimar painottaa LPP-menetelmäoppaassaan lapsen oman puheen merkitystä: puhe itsessään syntyy tarpeesta kommunikoida, ja LPP-menetelmässä pyritään hyödyntämään se dynaaminen oppimisprosessi, jossa lapset voivat oppia toisiltaan kommunikoinnin kautta. (Leimar 1974:64) Ajatus yhdessä oppimisesta mukavan tekemisen kautta näyttäytyy yhtenä haastateltuja opettajia yhdistävänä periaatteena. Voidaan kiteyttää, että haastatelluilla opettajilla on tavoitteena puskuroida oppilaan kasvavaa motivaatiota, jonka taas uskotaan näkyvän oppimistuloksissa.

Haastateltavien opettajien vastauksissa on nähtävissä tiettyjen pedagogisten arvojen omaksuminen, jotka liittyvät kieleen ja kielenoppimiseen, yleisiin oppimistavoitteisiin ja kasvattamiseen. Ne nähdään tarpeelliseksi ja mahdolliseksi yhdistää äidinkielen oppimiseen LPP-sovelluksen kautta. Opettaja 2:n ja Opettaja 3:n

julkaisemassa menetelmäoppaassa LPP-sovellukseen liittyvät laajemmat tavoitteet ja arvot tulevat esille toistuvasti. Heidän mukaansa yhteisten tarinoiden tekeminen on mitä parhainta sosiaalisten taitojen ja kompromissien teon harjoittelua. Sosiaalisina taitoina vahvistuvat esimerkiksi oman vuoron odottamisen ja oman asian esittämisen taidot. (Peltola - Raes 2011: 79)

Opettaja 3 pitää menetelmänsä etuna sitä, että kokonaisvaltaisena menetelmänä LPP-sovellus osoittaa lapselle kirjoitetun kielen todellisuuden jo varhaisessa vaiheessa. Hänen mukaansa LPP-sovelluksen etuna ovat sen monipuolisuus ja monenlaiset vaiheet. Menetelmäoppaassa on listattuna eri luku- ja kirjoitustaidon osa-alueet, jotka LPP-sovelluksessa nähdään kehittyvän. Osa-alueissa korostuu kommunikatiivisten tavoitteiden lisäksi tutkiva ja kokeileva ote kieleen. LPP-sovelluksen eri vaiheiden ajatellaan kehittävän esimerkiksi lausetajua, kielitajua, kielen rakenteen tutkimista ja sanavarastoa. (Peltola – Raes 2011:75)

On huomattava, että edellä mainittujen laajojen kielen oppimisen osa-alueiden kehittyminen on mahdollista hyvin erilaisilla menetelmillä ja eri konteksteissa. LPP-sovelluksessa tavoitteet on koottuna yhteen, mutta menetelmä sinänsä on vain yksi tapa muiden joukossa päästä näihin tavoitteisiin. On mahdotonta perustella, että juuri LPP-sovellusten käyttö olisi tehokkain tapa päästä näihin tavoitteisiin. Voidaan silti olettaa, että näiden tavoitteiden tiedostaminen ja esiin tuominen voi edesauttaa tavoitteiden toteutumista. Kun opettaja on perehtynyt menetelmänsä ja kuljettaa mukanaan tietoisesti useita eri tavoitteita, on mahdollista, että itse opetuskin tukee näitä tavoitteita.

4.3 LPP-sovellusten motivoivuus

Kaikki opettajat tuovat esiin motivaatioon liittyviä asioita. Opettaja 1 perusteli PL-menetelmän valintaa sillä, että menetelmässä jokaisen oppilaan on mahdollista osallistua ja osata jotakin. Ei-lukijatkin pystyvät tunnistamaan sanojen kirjoitusasuja samaan aikaan kun lukijat voivat jo lukea tarinaa. Hän valitsi PL-menetelmän oman luokkansa lukemaan opettamisen menetelmäksi osaltaan siksi, koska hän oli huomannut harjoitteluluokkassaan, että oppilaat olivat innostuneita ja pitivät sanakorttien teosta ja uusien sanojen keksimisestä.

Opettaja 2 pitää menetelmänsä hyvänä puolena sitä, että kokonaiset omat tarinat kiinnostavat lapsia. Kuten Opettaja 1 tuo jo esille, Opettaja 2:n mukaan menetelmä tarjoaa jokaiselle jotakin. Hänen mukaansa jo lukevat oppilaat eivät pitkästy tällä menetelmällä opettaessa.

Opettaja 3 tuo menetelmänsä motivoivuuden esiin varsinkin kirjoittamisen osalta. Hänen kokemuksensa mukaan into kirjoittamiseen on selvästi huomattavissa. Opettaja mainitsee innon lähteenä sen, että oppilas ymmärtää tuottavansa merkityksellistä asiaa. Ylipäättään Opettaja 3:n mielestä oman tekstin tekeminen tuottaa oppilaalle suurta iloa. Tuottamisen ilo ja into liittyvät paitsi itse tuotettuihin teksteihin myös yhteisten tekstien tuottamiseen tai tarinan sanelemiseen, mikäli oppilaan omat kirjoitustaidot eivät riitä itsenäiseen kirjoitusprosessiin.

Kaikki opettajat toivat esille LPP-sovellusten monipuolisuuden. Monipuolisuus näkyy haastateltavien mukaan sekä eri äidinkielen osa-alueiden huomioimisessa että menetelmän monipuolisissa työvaiheissa. Opettaja 2:n ja Opettaja 3:n mielestä erilaiset työvaiheet ovat LPP-menetelmän suuri oivallus. Heidän mukaansa kaikenlaiset oppijat voivat onnistua menetelmän eri vaiheissa. Esimerkiksi heikot oppilaat ja luki-oppilaat saavat onnistumisen kokemuksia LPP-menetelmän ensimmäisistä vaiheista, ja niistä saadut positiiviset kokemukset luovat intoa oppia myös myöhemmissä, vaikeammissa vaiheissa. (Peltola – Raes 2011: 78)

Haastateltavien havainnot oppilaiden motivaatiosta ovat arvokasta tietoa, kun pohditaan LPP-sovellusten paikkaa muiden lukemaan opettamisen menetelmien joukossa. Morgan ja Fuchs (2007:172) ovat tutkineet motivaation merkitystä lukutaidon

kehittymisessä. Heidän katsauksensa mukaan motivaatio ennustaa lukutaidon kehittymistä mutta myös lukutaito ennustaa myöhempää motivaatiota. Lukutaidon kehittymiseen liittyviä motivationaalisia konstruktioita ovat minäkuva, työskentelytavat ja mieltymykset. Minäkuva vaikuttaa oppimistuloksiin työskentelytapojen kautta, joilla taas on yhteys koulumenestykseen. Työskentelytavat tulevat ilmi lapsen tavassa toimia ja ajatella haasteiden edessä. Heikosti menestyville oppilaille on tyypillistä epäonnistumisen pelko ja sitkeyden puute. Hyvin menestyvät oppilaat sen sijaan uskovat kykyihinsä selviytyä vaativistakin tehtävistä, minkä lisäksi he kykenevät sitkeyteen vaikeuksia kohdatessaan. (Lerkkanen ym. 2010:118)

Mikäli opettaja voi opetusta järjestäessään luoda oppilaalle tilanteita, jossa heikosti menestyvä oppilas kokee onnistumisen tunteita ja pystyy välttämään epäonnistumisen pelon, on sillä luonnollisesti vaikutusta motivaatioon ja minäkuvaan. Tässä kohtaa voitaneen huomioida haastateltavien esiin tuomat LPP-sovelluksen vaiheet, jotka luovat kaikille onnistumisen kokemuksia. On tosin taas korostettava, että opettajan rooli opetuksen järjestäjänä on ensiarvoisen tärkeä. Monenlaisilla eri harjoituksilla voidaan saada aikaan näitä onnistumisen kokemuksia, mutta se vaatii opettajalta harjoitusten mukauttamista ryhmän tasolle sopiviksi. Opettaja 3 toi esiin PL-menetelmän uusien sanojen keksimisen vaiheen, joka ei hänen mielestään onnistu kuin kunnolla lukevalta. Hänen mukaansa silloin kun lukutaidoton oppilas ei onnistu keksimään annetusta sanasta uusia sanoja, oppilas tuskastuu ja opettaja ei ehdi auttaa kaikkia lukutaidottomia. Tämän vuoksi opettaja 3 ei opetakaan laborointivaihetta samalla tavalla kuin PL-menetelmässä. Näyttääkin siltä, että LPP-sovellusten jonkin verran toisistaan poikkeavat työvaiheet perustuvat suurelta osin siihen, mikä koetaan toimivaksi ja motivoivaksi.

Minäkuvan ja työskentelytapojen lisäksi motivaatioon vaikuttaa sisältö- ja oppiainekohtaiset mieltymykset ja arvostukset. Wigfieldin ja Ecclesin mukaan oppilas, jolla on hyvä oppijaminäkuva ja oikeanlaiset työskentelytavat, ei sitoudu tehtävän tekemiseen, mikäli hän ei arvosta sitä tai se ei kiinnosta häntä. (Wigfield, Eccles 2000: 77-78) Lerkkasen ym. (2010: 125) tutkimuksesta käy ilmi, että lapsen motivaatio ja luku- ja kirjoitustaidon kehitys kulkevat käsi kädessä. Tutkimuksessa havainnoitiin lukivaikeuden riskiryhmään kuuluvia lapsia, varhaisia lukijoita ja ns. keskiryhmää.

Tutkimuksessa mitattiin näiden kolmen eri lapsiryhmän lukemisvalmiuksia, luku- ja kirjoitustaitoa ja motivaatiota. Lukivaikeuden riskiryhmään kuuluvilla oli heikommat tulokset paitsi lukemisvalmiuksissa ja luku- ja kirjoitustaidoissa myös motivaatiossa. Riskiryhmän lapsilla oli vähemmän kiinnostusta lukemista kohtaan kuin keskiryhmällä ja varhaisilla lukijoilla sekä esiopetuksessa että 2. luokalla. Riskiryhmän lasten oppijaminäkuva lukemiseen ja kirjaintuntemukseen oli myös heikompi kuin muilla ryhmillä. Lisäksi riskiryhmällä oli muita lapsia enemmän tehtävää välttävää käyttäytymistä.

Motivaatio ja luku- ja kirjoitustaidon osatekijät näyttävät yhteisvaikutuksessa keskenään, mikä tulisi huomioida myös opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Vaikka motivationaaliset konstruktiot ovat syiltään monitahoisia, motivaatioon on mahdollista vaikuttaa ulkoisilla tekijöillä kuten opetusmenetelmän valinnalla. PL-menetelmän ero nykyisesti käytössä oleviin sekamenetelmiin näkyy ensisijaisesti opetuksen muodossa ja järjestelyssä eikä juurikaan teoriasolla. Opetuksen muoto PL-menetelmässä vaikuttaa olevan yhteydessä motivaatioon, sillä haastatteluissa korostuu opettajien havainnoima lasten hyvä motivaatio lukemaan oppimiseen. Pohdittavaksi jää, mistä opettajien havaitsema motivaatio on peräisin. Voi olla, että LPP-sovelluksissa korostuva periaate siitä, että jokainen pystyy osallistumaan ja onnistumaan harjoituksissa lähtötasosta huolimatta, tukee oppilaan positiivista minäkuva ja tätä kautta oppimiselle suotuisaa tehtävöorientautumista ja oikeanlaisia työskentelytapoja.

Wigfieldin ja Ecclesin (2000:77) mainitsema kolmas motivaatioon vaikuttava tekijä, sisältö- ja oppiainekohtaiset mieltymykset ja arvostukset, kietoutuvat minäkuvaan ja työskentelytapoihin. Kun oppilas saa onnistumisen kokemuksia ja oppii ilon kautta, lienee sillä myös vaikutusta siihen, miten hän suhtautuu lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen.

Kokonaisuudessaan motivaatio ja tunne ovat tärkeitä tekijöitä kirjoittamisprosessissa ja sen kehittymisessä, sillä motivaatio ja tunnetekijät sisältävät arviot päämäärästä, uskomuksista, asenteista, hyödyistä ja mieltymyksistä. Näiden lisäksi sosiaalisella kontekstilla on suuri vaikutus kirjoittamisprosessiin. Mäkinhongon mukaan motivaatio ja tunnetekijät jäävät esimerkiksi koulukirjoittamisessa joko hyvin vähälle

huomiolle tai kokonaan ilman huomiota. Kognitiivisen kirjoittamisprosessi vie päähuomion, sillä sitä opetetaan ja arvioidaan. (Mäkihonko 2006: 29)

Lerkkasen ym. (2010:126) tutkimustulokset korostavat taitojen ja motivaation vuorovaikutuksellisuutta. Lerkkasen mukaan lasten motivaation ylläpito esimerkiksi lasta kiinnostavan toiminnallisuuden ja lapsen aktiivisen osallisuuden vahvistamisen avulla on suuri haaste opetukselle. LPP-sovellusten käyttö haastatelluilla opettajilla vaikuttaa vastanneen tähän haasteeseen. Menetelmän toiminnallisuus ja vuorovaikutuksellisuus on nähtävä etuna, jonka vaikutus koko luokkahuoneen motivaatioon näyttäytyy positiivisena. Mikäli menetelmän avulla onnistutaan luomaan motivoiva luokkahuoneilmapiiri, on sillä vaikutusta myös oppilaiden taitojen kehittymiseen. (Hamre & Pianta 2005: 958-961)

4.4. Opettajan suhde menetelmäänsä

Haastattelujen perusteella on huomattavissa, että LPP-sovellusten käyttö vaatii opettajalta vahvaa perehtymistä ja sitoutumista menetelmän käyttöön. Opettaja 1 valitsi luokanopettajakoulutuksessa harjoitteluluokkansa sillä perusteella, että hän saisi perehtyä kunnolla PL-menetelmään. Hän opetti PL:ää kahdella pitkällä harjoittelujaksolla ja myös päättöharjoittelussa. Harjoittelujen kautta hän koki saaneensa menetelmästä tarpeeksi tietoa ja tämän pohjalta lähti itse opettamaan omaa 1. luokkaansa PL-menetelmällä.

Opettaja 3:n mukaan LPP-sovelluksen käyttö vaatii opettajalta vahvaa itsetuntoa puolustaa oman menetelmänsä käyttöä. Hänen mukaansa opettajilla on vahvat ennakkoluulot menetelmää kohtaan: menetelmän nähdään olevan hankala, vaikea ja työläs. Myöskään mikään aapinen ei Opettaja 3:n mukaan kannusta LPP-menetelmään. Opettaja 3:n ollut vaikea löytää kirjallisuutta ja tutkimusta LPP-menetelmästä, sillä sitä on ylipäätään vähän.

Menetelmää käyttävien opettajien oma motivaatio työläänsä menetelmän käyttämiseen on korkea, sillä kukaan opettajista ei ollut halukas vaihtamaan johonkin joko ennen käyttämään menetelmään tai muuhun eri menetelmään. Opettaja 2 ja Opettaja 3 kiteyttävät menetelmäoppaassaan (Peltola - Raes 2011: 76) työläyden ongelman seuraavasti: ”Kun opettaja alkaa toteuttaa jotain opetusmenetelmää, hänellä menee aikaa siihen perehtymiseen. Tämä koskee kaikkia metodeja, mitä opettaja aikoo työssään käyttää; ryhmätyötä, ongelmakeskeistä opetusta tai KiVa-koulu -materiaalia.”

Haastattelujen perusteella näyttää siltä, että haastatellut opettajat ovat eri menetelmien käyttöä punnitessaan tulleet siihen tulokseen, että mikä työläydessä hävitään, se oppimismotivaatiossa ja oppimistuloksissa voitetaan.

Viimeaikaisissa tutkimuksissa on havaittu, että lasten akateemisten taitojen edistymisen ja motivaation kannalta ensisijaista on opettaja-oppilasvuorovaikutussuhde ja ohjauksen laatu eikä niinkään opetustoimintojen muoto ja sisältö. (Lerikkanen 2010: 126) Hamren & Piantan (2005) tutkimuksessa on osoitettu, että opettajan antaman ohjauksellisen tuen ja tunnetuen laatu vaikuttaa luokan ilmapiirin muodostumiseen ja sitä kautta oppilaiden taitojen kehittymiseen. PL-menetelmässä korostetaan sisällöllisesti opetuksen muotoa ja järjestämistä, mutta on tarpeen myös pohtia PL-menetelmää

käyttävän opettajan roolia opetuksen luojana. On arvailujen varassa, mikä vaikutus opettajan omalla korkealla motivaatiolla on luokan ilmapiirin muodostumiseen lukemaan opettamisen opetustilanteissa.

Opettajan oma innostus motivoivien harjoitteiden käyttämiseen väistämättäkin tukee myös oppilaan motivaatiota. PL-menetelmä vaatii sitoutumista ja perehtymistä, mikä taas tuo menetelmän käyttämiseen omakohtaisuutta ja henkilökohtaisen aspektin. PL-menetelmä on siis merkityksellinen opettajalle itselleen, joten on oletettavaa, että opettaja tiedostamattaankin panostaa opetustilanteissa motivaation ylläpitoon, luokkailmapiirin vaalimiseen ja tunnetuen antamiseen oppilaille.

5. Tekstien kokonaisrakenteen analyysi

5.1 Kertomus tekstilajina

Teksti voidaan määritellä kuuluvaksi johonkin tekstilajiin eli genreen sen perusteella, millainen kokonaisrakenne tekstillä on. Rakenteen pohjalta tekstilajilla on sekä ulkoiset että sisäiset kriteerit. Tekstilajin ulkoisiin kriteereihin kuuluvat kontekstiin liittyvät piirteet, kuten diskurssiyhteisön ja sosiaalisten käytänteiden piirteet, kun taas sisäiset kriteerit liittyvät tekstin kielellisiin piirteisiin, kuten sanastollisiin ja rakenteellisiin piirteisiin. (Mäntynen 2006:42) Tämän tutkielman kannalta olennaisia ovat tekstilajin sisäiset kriteerit, joiden perusteella kontekstistaan irrotettuja koulukirjoitelmia voidaan tarkastella.

Kertomus ei ole yksiselitteinen tekstilaji. Sen perustana on suullinen kertominen, jossa on läsnä sekä kertoja että kuulija tai kuulijat. Diskurssin lajina kertomus on teksti, jonka skemaattinen rakenne mahdollistaa tapahtumien ja tapahtumasarjojen esittämisen. (Siikala 1987:107) Kertomusta voidaan kuvata aikajanalla, sillä se aina alkaa jostakin ja päättyy johonkin. Kertomus eroaa esimerkiksi kuvauksesta siinä, että tapahtumat ovat aikajanalla pääsääntöisesti perättäisiä, kun taas kuvauksessa tapahtumat ovat aikajanalla samanaikaisia. (Heikkilä – Kantola 1983: 234)

Yksityiskohtaisesti Prince (1973:18-20,23) määrittelee sisäisten kriteerien perusteella kertomuksen sellaiseksi tekstilajiksi, jossa on vähintään kolme toisiinsa liittyntä tapahtumaa. Tapahtumat ovat kausaalisessa suhteessa keskenään ja kertomuksessa ensimmäisen ja viimeisen tapahtuman välillä on inversio. Hasan (1989) vie tekstilajien kriteeristön laajemmalle tasolle ja määrittelee kunkin tekstilajin rakennepotentiaalin mukaan. Määritelmän mukaan jokaisessa tekstilajissa on siihen kuuluvia välttämättömiä ja valinnaisia osia. Tekstilaji määräytyy näiden välttämättömien rakenneosien perusteella, jotka ovat semanttisesti määriteltävissä. Kuten Princenkin määritelmässä, Hasanin mukaan sadussa (tai kertomuksessa) on kolme välttämätöntä semanttista osaa eli tapahtumaa, joita hän nimittää rakenneosiksi. Nämä rakenneosat ovat alkutapahtuma, peräkkäistapahtuma ja lopputapahtuma. Mäntynen (2006:48-49)

Kertomuksen sisäiset kriteerit ovat pohjana tämän tutkielman analyysille. Analyysi on uskollinen Princen ja Hasanin määritelmille siten, että analyysiosassa kertomuksiksi ja skripteiksi on luokiteltu vain sellaiset tekstit, jotka täyttävät kertomuksen pakolliset kriteerit ja joissa on välttämättömät rakenneosat. Tällaisissa teksteissä tapahtumien välillä on kausaalinen yhteys, jollaista taas ei löydy listoiksi luokitelluista teksteistä.

Unelmien päivä -tekstin tehtävänannossa ei ole määritelty tekstille valmista tekstilajia, vaan kirjoittaja saa itse hahmotella tekstilajin. Vaikka oppilaita ei ole ohjattu kirjoittamaan kertomusta, valtaosa kirjoittajista pyrkii kertomustyyppisen tekstin rakentamiseen. Tämä johtunee siitä, että kertomus on oppilaalle kenties tutuin tekstilaji. Kertomus on tuttu paitsi lastenkirjoista myös aapisesta ja lukukirjasta, joiden sisältö nojaa kustantajasta riippumatta yksittäisten kertomusten jatkumoon. Lisäksi kertomuksen kirjoittamista harjoitellaan tekemällä omia pieniä kertomuksia ensimmäisestä luokasta lähtien. Omien kertomusten tuottaminen painottuu toiselle luokalle, jolloin kirjoittamisen perustekniikka on jo kehittynyt. Oletettavaa siis on, että Unelmien päivä -teksti ei ole ensimmäinen kertomustyyppinen teksti, jonka oppilas kirjoittaa.

Toteutettavana tehtävänantona Unelmien päivä -tekstin kirjoittaminen soveltuu alkuopetuksen sisältöihin, sillä se on oppilaan omaan havaintopiiriin kytketty aihe, jossa mielikuvituksen käyttöä ei ole rajattu. Vaikka tehtävänanto on avoin, se ohjaa kirjoittajaa tiettyyn suuntaan ja tietynlaisiin teksteihin. Vesala (2012:7) mukaan esimerkiksi otsikossa oleva päivä ohjaa kirjoittajaa kertomaan yhdestä päivästä. Toisin kuin esimerkiksi Matilaisen (1989) aineistossa kuvaustyyppiset tekstit puuttuvat tämän tutkielman aineistosta lähes kokonaan. Selityksenä tähän voidaan pitää kertomustekstin tuttuuden lisäksi otsikkoa: otsikossa oleva päivä ohjaa aikajanalla etenemiseen ja tätä kautta kertomustyyppisen tekstin rakentamiseen. Kertomus ei silti ole tekstien standardi, vaikka usea kirjoittaja siihen pyrkiikin. Sama huomio tulee ilmi Vesalan (2012) tekemästä koulukorpusaineistoon perustuvasta tutkimuksesta, jossa on tutkittu kerronnan kehittymistä peruskouluikäisten teksteissä.

Vesalan tutkimusaineistossa 2. luokan oppilaiden teksteistä vain vajaa viidennes on kertovia tekstejä. Vesalan mukaan monella toisluokkalisella voi olla alustava käsitys kertovasta tekstistä, mutta tekstitaidot eivät vielä riitä onnistuneen kertovan tekstin

tuottamiseen. (Vesala 2012:19) Yhtenä syynä kertovien tekstien vähäisyyteen voidaan pitää luonnollisesti nuorten oppilaiden puutteellisia tekstinrakennustaitoja. Toisaalta myös tehtävänanto osaltaan johdattelee kertomustyypiseen tekstiin mutta myös helposti ohjaa nuoren kirjoittajan harhapoluille; unelmien päivä aiheena houkuttelee helposti kirjoittajaa laatimaan toivomuslistan päivälle, jolloin kertomuksenomaisuus jää varjoon. Tämä seikka on otettava huomioon, kun tarkastellaan alakouluikäisten kirjoittamia tekstejä laajemmassa kontekstissa. Listamaiset tekstit tulevat tässä aineistossa vahvasti edustetuksi, mutta jollain toisenlaisella tehtävänannolla listamaiset tekstit olisivat voineet jäädä vähemmälle.

5.2 Tekstien analysointikriteerit

Tässä luvussa selvitetään kriteerit, joiden mukaan tutkimusaineiston tekstit on jaoteltu. Jaottelun lähtökohtana on arviointi siitä, miten kirjoittaja on onnistunut mukailemaan kertomusta tekstilajina. Vaikka kertomus on tavoite, johon kriteereissä tähdätään, nuorella kirjoittajalla vaillinainenkin teksti usein täyttää opetukselle annetut tavoitteet, joten tämän tutkimuksen kriteeristö ei mukaile opetuksen tavoitteita tai ikätasolle asetettuja odotuksia.

Tässä tutkielmassa on hyödynnetty Pajusen (2012) ja Matilaisen (1989) koulukirjoitelmien analysointikriteereitä, joista on muokattu tähän tutkielmaan soveltuva kriteeristö. Vaikka Pajusen ja Matilaisen kriteerit on otettu kokonaisuudessaan käyttöön, kriteereitä on tulkittu tämän tutkielman aineistosta ja lähtökohdista käsin. Tämän takia kriteeristöllä saavutetut tulokset eivät ole suoraan siirrettävissä muihin vastaaviin tutkimuksiin, esim. Tampereen yliopiston suomen kielen oppiaineessa tehtyihin koulukorpustutkielmiin.

Matilainen (1989) on tutkinut väitöskirjassaan oppilaiden kirjoitelmien hahmottamisstrategioita. Hahmottamisstrategioita on havainnoitu oppimisen yhteydessä yritettäessä selvittää oppimisen taustalla olevia hahmotustapoja. (mm. Marton 1976, Pask 1976, Svensson 1976) Kirjoittamisen yhteydessä hahmottamisstrategialla tarkoitetaan tapaa, jolla oppilas käsittelee aihetta ja kokoaa aiheeseen liittyvät ajatuksensa ja ideansa luettavaksi tekstiksi. Hahmottamisstrategioita voidaan erottaa tekstin tuottamisen eri näkökulmista (Vauras 1991:36-40), mutta tämän tutkimuksen kannalta on olennaista kuvailla hahmottamisstrategioita, jotka arvioivat tekstin kokonaisuuden rakentumista. Näitä hahmottamisstrategioita Matilainen erottaa neljä: atomistisen, serialistisen, holistisen ja analyttisen. (Matilainen 1995: 55) Oppilas käyttää niitä hahmottamisen strategioita, jotka vastaavat hänen kykyjään, mutta strategioiden valintaan vaikuttavat myös muun muassa motivaatio ja oppimisympäristö. (Matilainen 1989:39-40, tarkemmin Biggs 1985, Bos ja Filip 1984)

Matilainen on tutkinut 2. luokan oppilaiden käyttämiä hahmottamisstrategioita kahdessa tutkimuksessa. (Matilainen 1989 ja 1993). Aiemman tutkimuksen mukaan toisluokkalaisista 34 % kirjoitti atomistisesti, 64 % serialistisesti ja 2 % holistisesti.

Myöhemmässä tutkimuksessa atomistisia kirjoituksia oli 25 %, serialistisia 68 % ja holistisia 7 %. Aiempien tutkimusten perusteella on odotettavaa, että aineistossani ei esiinny yhtäkään analyyttistä tekstiä ja holististenkin tekstien määrä jää muutamaaan. Päähuomio kiinnittyykin atomististen ja serialististen tekstien jakaumaan. Analyyttisten tekstien puuttuminen 2. luokkalaisten teksteistä Matilaisen tutkimuksessa on ohjannut tämän tutkielman kriteeristön laadintaa. Kriteeristön kehittyneimmässä tekstimuodossa, kertomuksessa, ei tässä tutkimuksessa tarvitse olla analyyttisiä piirteitä, eli esimerkiksi tarkkaa havainnointia tai tekstissä kauttaaltaan näkyvää eheyttä. Näin ollen tämän tutkielman kriteeristö on löyhempi kuin esimerkiksi Vesalan tutkimuksessa, sillä halusin saada selville tietyn ikäryhmän välisiä keskinäisiä eroja enkä vertailla eri-ikäisten tekstejä kuten Vesalan tutkimuksessa.

Pajusen (2012:9-11) tutkimuksessa koulukorpuksen tekstit on luokiteltu neljään eri luokkaan: listoihin, skeemaltaan vaillinaisiin teksteihin, skripteihin ja kertomuksiin. Pajusen luokittelu kulkee osittain samoja linjoja kuin Matilaisen luokittelu, joten Matilaisen ja Pajusen luokitteluja voidaan osittain käyttää täydentämään toisiaan. Selvitän seuraavassa kriteerit, joiden mukaan Pajusen ja Matilaisen luokittelut täydentävät toisiaan.

Listamaiset tekstit

Listamaisiin teksteihin kuuluvat tässä luokittelussa listat ja listamaiset kertomukset, joita ei rakenteensa perusteella voi luokitella vielä kertomustyyppisiksi teksteiksi. Niitä yhdistää luettelevuus ja kokonaan tai osittain puuttuva tekstin koherenssi.

1. Lista

Lista on teksti, jossa kokonaisuus jää luettelevaksi ja unelmat on listattu joko sanoilla tai lauseilla. (Pajunen 2012:9) Lista myötäilee atomistisen tekstin rakennetta: Matilaisen mukaan atomistinen teksti sisältää lähinnä irrallisia ajatuksia lueteltuna. Tekstistä puuttuu yhtenäisyys, ja asiat käsitellään irrallisina osasina. Yksityiskohdat eivät ole liittyneinä kokonaisuuteen, eikä tekstistä muodostu johdonmukaista kokonaisuutta. (Matilainen 1989 ja 1993) Asiat on pelkästään yhdistelty peräkkäin eivätkä yksityiskohdat ole

liittyneinä toisiinsa minkään pääteeman kautta. Atomistiselle tekstille onkin ominaista integraation puute, joka ilmenee tässä aineistossa yhteen liittymättöminä ajatuksina ja lauseina. (Matilainen 1989: 36-37)

Esimerkki listasta:

”Minä toivon sellaista päivää että saisin oman koiran ja kaiken lisäksi haluaisin päästä laivaristeilulle toisen kerran. Minä haluaisin silloin oman hamsterin ja haluaisin myös oman kanin.”

Tyypillisimmillään tämän tutkielman aineistossa lista on luettelo niistä asioista, joita kirjoittaja haluaa tehdä tai jotka hän haluaa saada. Toivomuslistan tyypistä tekstiä ei harvoja tapauksia lukuun ottamatta sidota tapahtuma-aikaan eikä paikkaan. Tekstistä ei myöskään ole erotettavissa alkua, keskikohtaa tai loppua.

Listat ovat yleisesti aineistossa lyhyimpiä tekstejä, joka kielii siitä, että kirjoittaja on lopettanut kirjoittamisensa, kun on luetellut toivomuksensa eikä keksi enää lisää toivottavaa. Tekstin lihottaminen ja värittäminen yksityiskohdilla on harvinaista, mikä näkyy esimerkiksi adjektiivien käytön suppeutena. Predikaattiverbejä listoissa on runsaasti suhteessa sanamäärään, sillä haluamista ja toivomista ilmaisevat fraasit toistuvat useaan kertaan samaan tapaan kuin esimerkkitekstissä.

2. Listamainen kertomus

Tässä tutkimuksessa listamaisella kertomuksella tarkoitetaan samaa kuin Pajusen määritelmällä tekstistä, jolla ei ole skeemaa tai skeema vaihtuu. Listamaisessa kertomuksessa kertomusskeema ei ole hallinnassa tai sen käytössä ei ole onnistuttu. Tekstissä kerronta ei ole koherenttia vaan juoni katkeaa, episodi jää kesken tai se vaihtuu kesken kerronnan. (Pajunen 2012:9)

Skeemattomuus tulee tyypillisesti esiin listamaisessa kertomuksessa siten, että kerronta ei pysy yhdessä päivässä ja loogisesti tietyssä paikassa, vaan se voi hyppiä sekä aikajanalla että tapahtumapaikassa. Listamainen teksti eroaa pelkästä listasta siinä, että siinä on pyrkimys tekstin sisäiseen koherenssiin ja alkeellisiin kertomuspiirteisiin:

tapahtumille määritellään ylipäätään tapahtumapaikka ja/tai aika, vaikka niissä ei välttämättä onnistuta pysymään.

Esimerkki listamaisesta kertomuksesta:

IITt45: *”Unelmien päivä on jouluku. Jouluku käyn saunassa ja olisin pihalla serkkujenkanssa. Me söisimme niin kauvan kun vatsa on täynnä. Jossain välissä avaisimme lahjat. Aikuiset joisivat kahvia.”*

Esimerkin listamaisessa kertomuksessa onnistutaan tapahtuma-ajassa pysymisessä, sillä tapahtumien ajankohdaksi määritellään jouluku. Tapahtumia ei kuitenkaan sidota aikajanelle onnistuneesti, vaan kirjoittaja luetlee sattumanvaraisesti, mitä asioita jouluku tehdään. Teksti onkin lista, joka eroaa listasta siinä, että se saa koherenssinsa siitä, että tapahtuma-aika on määritelty.

Listamainen kertomus voi tässä kriteeristössä saada koherenssinsa paitsi miljöön tai tapahtuma-ajan määrittelystä myös esimerkiksi kertomusskeeman alkeellisesta jäljittelystä tai yksityiskohtien sitomisesta kokonaisuuteen. Seuraavassa esimerkissä ei ole onnistuttu määrittelemään tapahtumapaikkaa eikä -aikkaa, mutta kirjoittaja on satujen tyyppillistä ”olipa kerran”-rakennetta hyödyntämällä esitellyt onnistuneesti tekstinsä päähenkilön ja luonut tarinalleen myös loppuratkaisun. Kaikessa lyhydessään teksti täyttää Princen määritelmän kertomuksesta, jossa on vähintään kolme yhteen liittynyttä tapahtumaa.

Toinen esimerkki listamaisesta kertomuksesta:

IITp6: *Olipa kerran Sirpa. Hän haaveili päästä hammas lääkäriksi. Hän pääsi lääkäriksi ensnmäisellä kerralla se ei oikein onnistunut. Mutta sitten onnistui ja vähitellen hänestä tuli lääkäri.*

Vaikka edellinen esimerkki on alkeellisuudestaan huolimatta kertomus, se pysyy tämän tutkielman kriteerien perusteella listamaisena kertomuksena sen vuoksi, ettei mitään yksityiskohtia ole integroitu tapahtumiin eikä kirjoittaja pysy tapahtuma-ajassa yhdessä päivässä.

Listamainen kertomus muistuttaa Matilaisen luokittelun mukaisesti enemmän atomistista kuin serialistista tekstiä. Se ei tapahtumien yhteen sitomisessa eikä loogisuudessa yllä serialistisen tekstin tasolle mutta on kehittyneempi kuin alkeellinen atomistinen teksti. Listamainen teksti sijoittuu atomistisen ja serialistisen tekstin välimaastoon siten, että se erottuu atomistisesta tekstistä jonkin tekstiä koherenssia parantavan keinon avulla. Näitä tekstin koherenssia parantavia keinoja voivat olla esimerkiksi miljöön tai tapahtuma-ajan määrittely, henkilöiden esittely, yksityiskohtien sitominen kokonaisuuteen, jonkin tekstuaalisen skeeman hyödyntäminen tai tapahtumien alkeellinen järjestäminen aikajanalla.

Kertomustyypiset tekstit

Tässä tutkielmassa skriptit ja kertomukset luokitellaan kertomustyypisiksi teksteiksi, sillä niissä on kummassakin nähtävissä kertomusskeeman ainakin osittainen hallinta.

3. Skripti

Skripti on teksti, joka noudattelee tehtävänantoa: teksti kuvailee unelmien päivän tapahtumia toisiinsa jaksottuneina lauseina ja se etenee aikahorisontissa jatkumona. Se täyttää kertomuksen kriteerin siinä, että tapahtumat on sijoitettu ajalliseen järjestykseen, vaikkakin ajallinen sitominen jää ainoaksi merkitseväksi tekstin sidoskeinoksi.

Pajusen mukaan skriptit perustuvat yleensä päivän kulun selittävään rakenteeseen, jossa selostetaan tapahtumat aikajärjestyksessä mutta kaavamaisesti. Siirtymät saavat suuren painoarvon, mikä tulee omassa aineistossani näkyviin runsaana ajan ilmausten käyttämisenä tekstin sitomisessa. (Pajunen 2012:9)

Skriptissä kokonaisajatuksen, tekstin pääidean, esiintuominen jää hataraksi: tekstissä voidaan luetella unelmien päivän tapahtumat koherentisti, mutta esimerkiksi tietyn suuren unelman toteutuminen päivässä ei korostu, sillä kirjoittaja ei ole kyennyt holistisesti kokoamaan tekstiä yhtenäiseksi pääajatusta tukevaksi kokonaisuudeksi.

Pääpiirteissään skripti edustaa Matilaisen luokittelun serialistisen tekstin rakennetta. Matilaisen mukaan serialistinen teksti etenee ketjumaisesti ajatuksesta toiseen sarjoittuvana. Teksteissä on tyypillistä ”ja”, ”ja sitten” ja ”sitten” lauseet. Asiat on kirjoitettu siinä järjestyksessä kuin ne on muistettu, opittu tai kuin ne ovat tapahtuneet. (Matilainen 1993: 25) Matilaisen mukaan serialistisen ja sitä kehittyneemmän tekstin ero on siinä, serialistisesti etenevässä tekstissä kiiruhdetaan asiasta ja tapahtumasta toiseen mutta kehittyneemmässä tekstissä selitetään ja kuvataan ideaa syvällisemmin, jolloin ilmaisu tiivistyy ja kirjoitelmasta tulee looginen kokonaisuus. (Matilainen 1989:133)

Esimerkki skriptistä:

IITp17: ”Aamulla heräsin kello:9tai 10. Sitten minulle tuotiin aamupala sänkyyn. Sitten meidän perhe lähti laskettelemaan. Kun olimme oleet vähän aikaa rinteissä niin menimme juomaan kuumaa kaakaota. Lähdimme jonkun ajan kuluttua. Kun tulimme kotiin oli kello 15. Sitten pelasin X-boxsia puolitoista tuntia. Sitten olin kavereiden kanssa. Ja sitten menin nukkumaan.”

Edellisessä esimerkissä on selkeästi nähtävissä siirtymien painoarvo. Kirjoittaja etenee tekstissään siirtymästä toiseen eikä pysähdy kuvailemaan mitään tapahtumaa. Tekstistä ei käy ilmi, mikä päivässä oli varsinaista unelman täyttymistä, sillä tapahtumat esitellään ketjumaisesti ja saman painoarvon saa niin nukkumaan meneminen kuin laskettelukin. Kerronta pysyy löyhänä, koska lauserakenteen hallinta on vasta kehittymässä. (Matilainen 1989:127)

On huomattava, että skripti on aloittelevalla kirjoittajalle jo varsin onnistunut teksti, sillä se pysyy skeemaltaan yhtenäisenä ja yleensä kokonaisuudeltaan rajattuna tekstinä. Rungas ajanilmausten käyttö sitomisessa tekee tekstistä toisaalta ketjumaisen mutta toisaalta aloittelevan kirjoittajan tekstistä tulee konnektiivien kautta sidosteinen ja rajattu. Skripteissä on juonirakenne ja ne ovat yleisesti myös pidempiä tekstejä kuin listat ja listamaiset kertomukset. Tämä kertoo skriptien kehittyneisyydestä suhteessa listoihin ja listamaisiin kertomuksiin, sillä Pajusen mukaan (2012:7) sanamäärän kasvua voidaan pitää tietyllä varauksella lisääntyvien kirjoitustaitojen mittarina.

4. Kertomus

Kertomus on teksti, jonka kokonaisrakenne on hallittu ja sisäinen koherenssi on tekstissä hyvä. (Pajunen 2012:9) Kertomus on listaa, listamaista tekstiä ja skriptiä kehittyneempi teksti monella eri osa-alueella: Yleisesti kertomus on muita tekstimuotoja pidempi ja siinä onnistutaan määrittelemään tapahtumapaikka ja -aika. Kertomuksen kirjoittaja raamittamaa tekstiään tapahtumapaikalla ja -ajalla, joka luo puitteet henkilöille ja tapahtumille ja sitoo tekstin aikajanelle. Raamittaminen voi olla summittaista mutta

selkeästi suunniteltua ja tekstinrakennustaidoista kertovaa. Summittaisen raamittamisen apuna voidaan käyttää esimerkiksi satujen ja kertomusten tyypillisiä aloituksia ja ajanilmauksia, kuten olipa kerran tai eräänä päivänä.

Esimerkki tapahtuma-ajan raamittamisesta:

IITt1: *Olipa kerran sika! Se tykkäsi seikkailemisesta. Eräänä kauniina kesäpäivänä sen teki mieli lähteä merelle onkimaan. - -.*

Kertomus erottautuu muista tekstimuodoista eheän sidonnan ja tekstin sisäisen kehystämisen takia. Kehystäminen voi tulla ilmi esimerkiksi alkeellisen kehyskertomuksen rakentamisena tai metatekstinä. Seuraavassa esimerkissä on hyödynnetty kehyskertomuksen ideaa metatekstin muodossa:

IITt5: *"Olen hiiri. Nimeni on. Hipsu. Toivon että saisin ison juuston. Ja sitten se toteutui, siitä minä kerron! - -."*

Onnistunut kertomus myötäilee Matilaisen kuvausta holistisesta tekstistä: Holistinen teksti valottaa yhtä pääajatusta eri perustein. Aiheesta muodostuu tekstin perusteella kokonaisuus, jossa on otettu huomioon eri näkökulmia. Tekstin osat on yhdistetty pääteemaan sopiviksi. Holistisessa tekstissä monipuolinen yksityiskohtien kuvaus selventää ja rikastuttaa ilmaisua. Tekstissä on selkeä alkukuvaus kokonaisuudesta, jota voi verrata Labovin kertomusrakennemallin abstraktiin sekä täsmällinen aihetta kokoava loppu, joka taas on verrattavissa Labovin päätäntöön. (Labov, W. 1977:227-234, Matilainen 1993: 25)

Parhaimmillaan hyvin onnistuneessa 2-luokkalaisen kertomuksessa on piirteitä analyttisestä tekstistä, vaikkakin 2-luokkalaisen teksti vain ani harvoin ylittää analyttisen tekstin tasolle. (Matilainen 1989) Matilaisen mukaan analyttinen teksti on pääajatuksen syitä ja seurauksia pohtiva kirjoitus. Tällaisessa tekstissä käsitellään aihetta pohdiskellen ja esitetään syy- ja seuraussuhteita, vaihtoehtoja, yhteenvetoja ja kritiikkiä. Tekstissä tehdään päätelmiä ja vertailua. Mielenpitoja tuodaan parhaassa tapauksessa esille

syvällisesti ja pohdiskelevasti arvioiden. Analyttisessä tekstissä tuodaan esille subjektiivisia tuntemuksia, reaktioita, persoonallisia mielipiteitä ja kriittisiä kannanottoja. Matilainen 1993:25) Omassa aineistossani yksikään teksti ei varsinaisesti täyttänyt analyttisen tekstin tasolle, vaikka joistakin teksteistä löytyi piirteitä analyttisyydestä. On tosin huomioitava, että analyttisen tekstin kriteerit ylittävät 2-luokkalaisen taitotason ja tavoitteet (esim. POPS 2004).

5.3 Aineiston analyysi

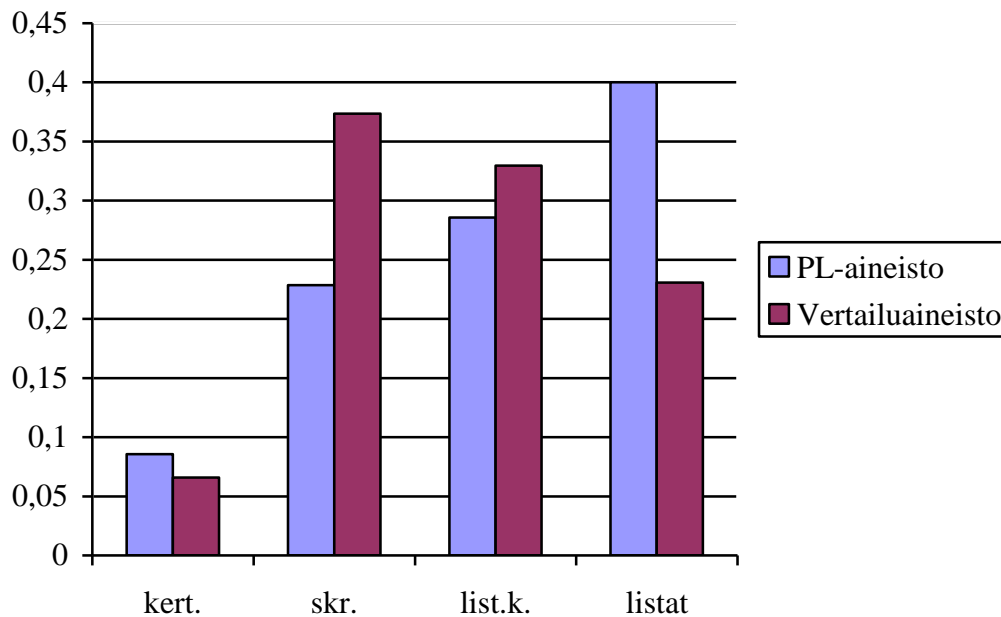
5.3.1 Eri tekstimuodot aineistoissa

Tässä alaluvussa on luokiteltuna tämän tutkimuksen aineisto kriteeristön mukaisesti kertomustyypisiin teksteihin, eli skripteihin ja kertomuksiin, ja listamaisiin teksteihin, eli listamaisiin kertomuksiin ja listoihin.

PL-aineiston 35:stä tekstistä kertomuksia on 3, skriptejä 8, listamaisia kertomuksia 10 ja listoja 14. Vertailuaineiston 91:stä tekstistä kertomuksia on 6, skriptejä 34, listamaisia kertomuksia 30 ja listoja 21.

Vertailuaineiston 91:stä tekstistä kertomuksia on 7, skriptejä 34, listamaisia kertomuksia 29 ja listoja 21. Seuraavassa taulukossa on esitetty PL-aineiston ja vertailuaineiston eri tekstimuotojen osuudet suhteessa kunkin aineiston kokonaismäärään.

Taulukko 3. Eri tekstimuotojen osuudet aineistoissa.



Taulukosta voidaan nähdä, että skriptien ja listojen osuudet poikkeavat eniten toisistaan eri aineistoissa. Kertomusten määrä on molemmissa aineistoissa pieni eikä osuuksista voi vetää kunnollisia johtopäätöksiä. Skriptien määrässä taas ilmenee selkeä ero. Vertailuaineistossa skriptien osuus on selkeästi suurempi kuin PL-aineistossa. Skriptiä voidaan kertomustyypisenä tekstinä pitää onnistuneena kertovana tekstinä, joten vertailuaineiston kirjoittajat ovat onnistuneet paremmin tällaisen kertovan tekstin luomisessa.

Listamaisten kertomusten määrä on molemmissa aineistoissa samansuuntainen, mutta on huomattavissa, että aineiston keskinäinen jakauma erilainen. Listamaisista teksteistä vertailuaineisto painottuu kehittyneempiin listamaisiin teksteihin eli listamaisiin kertomukseen ja PL-aineisto listoihin. Taulukon kuvaajat havainnollistavat tätä jakaumaa selkeästi, ja aineistojen painottuminen joko listamaisuuteen tai kertovuuteen on nähtävissä skripteistä lähtien: vertailuaineiston tekstit muodostavat listoista skripteihin kasvavan jakauman ja PL-aineisto päinvastaisesti listoista skripteihin

pienenevän jakauman. Kokonaisuutena voidaan siis nähdä, että vertailuaineiston kirjoittajat ovat kertomusrakenteen hallinnassa kehittyneempiä, joka näkyy aineiston painottumisena kertovuuteen eikä listamaisuuteen kuten PL-aineistossa.

Keskenään erilaiset tekstit näyttävät kauttaaltaan suhteellisen samanlaisina molemmissa aineistoissa. Tekstien sanamääräinen pituus ja tekstin tyyppi seuraavat oletettua suuntaa: kehittyneemmät kertomustyyppiset tekstit ovat sanamäärältään pidempiä kuin listamaiset tekstit. Sekä PL-aineistossa että vertailuaineistossa kertomukset ovat keskimääräisesti pisimpiä tekstejä, skriptit toiseksi pisimpiä, listamaiset kertomukset toiseksi lyhyimpiä ja listat kaikkein lyhyimpiä.

Kertomukset ovat selkeästi pisimpiä tekstejä molemmissa aineistoissa. PL-aineiston kertomukset, joita tosin on vain 3, ovat keskipituudeltaan 73,3 sanaa. Vertailuaineiston skriptit ovat keskimäärin lähes 30 sanaa pidempiä kuin PL-aineiston kertomukset, eli 102,4 sanaa. Listoja on kummassakin aineistossa niin vähän, ettei kertomusten keskipituuden eroista aineistoissa voi tehdä luotettavia johtopäätöksiä. Skriptit ovat molemmissa aineistoissa keskipituudeltaan 60-70 sanaa. Vertailuaineiston skriptien keskipituus on 67,9 sanaa. PL-aineiston skriptit ovat keskipituudeltaan hiukan lyhyempiä, keskimäärin 60,1 sanaa.

PL-aineiston listamaiset kertomukset ovat keskimäärin 38,5 sanan mittaisia, kun vertailuaineistossa ne ovat 41,9 sanan mittaisia. Niin PL-aineistossa kuin vertailuaineistossakin lista on keskimäärin tismalleen samanpitäinen, 30,4 sanaa. Eri tekstimuotojen pituutta tarkasteltaessa PL-aineisto ja vertailuaineisto eivät erotu tilastollisesti merkittävästi toisistaan erityisesti pienestä otannasta johtuen, mutta tuloksista silti näkyy, että vertailuaineiston tekstimuodot ovat listaa lukuun ottamatta kaikki pidempiä kuin PL-aineiston tekstit. Sanamäärää voidaan pitää yhtenä kehityksen mittarina, johon palataan seuraavassa luvussa, mutta tässä kohtaa vertailuaineiston tekstimuotojen pidempi sanamäärä puoltaa sitä päätelmää, että vertailuaineiston tekstit ovat jonkin verran kehittyneempiä kuin PL-aineiston tekstit.

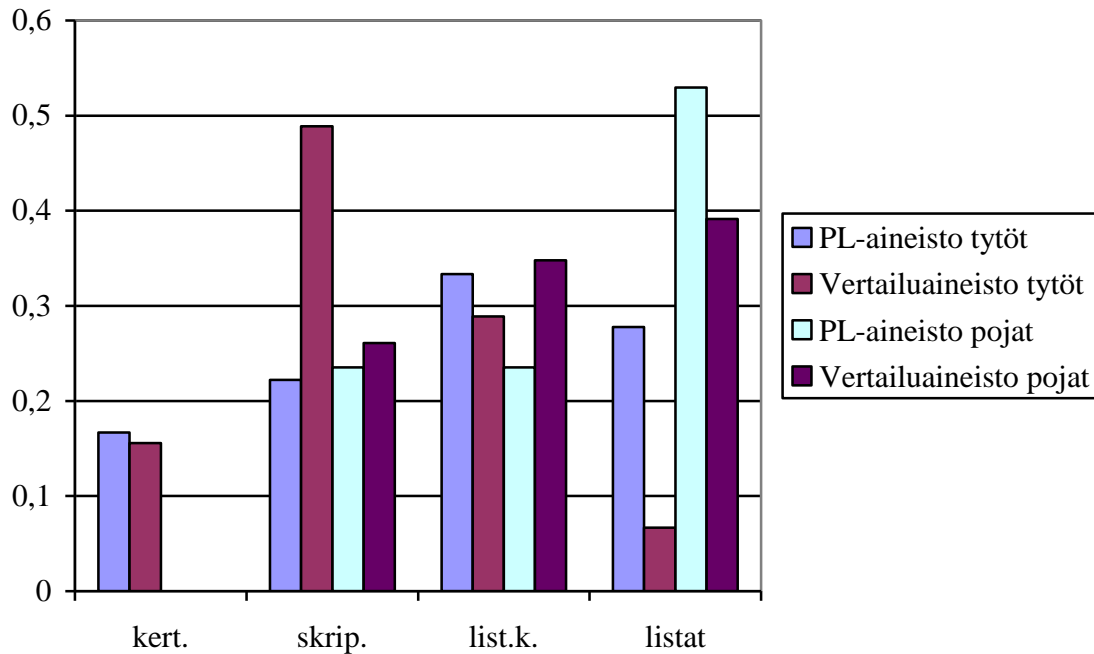
5.3.2 Poikien ja tyttöjen tekstit aineistoissa

PL-aineistossa tyttöjen 18:sta tekstistä kertomuksia on 3 ja skriptejä 4. Koska kertomukset ja skriptit luokitellaan tässä tutkielmassa kertomustyyppisiksi teksteiksi, tyttöjen teksteistä vajaa puolet on kertomustyyppisiä. Tyttöjen aineistossa on eniten listamaisia kertomuksia, joita on 6. Listoja on lähes yhtä monta, yhteensä 5. Näin ollen yli puolet tyttöjen teksteistä on listamaisia.

Aineistossa tyttöjen ja poikien välinen ero tulee esille, mutta se ei ole silmiinpistävä. Poikien 17:ssä tekstissä ei esiintynyt yhtäkään kertomusta. Skriptien määrä on sama kuin tyttöillä, eli 4, mutta listamaisissa teksteissä poikien aineisto painottuu listoihin. Listamaisia kertomuksia on 4 ja listoja 9. Poikien teksteistä neljäsosa on kertomustyyppisiä ja 3/4 listamaisia. PL-aineistossa ero voi mennä tilastollisen vaihtelun piiriin, mutta vertailuaineiston samankaltaista tulosta tarkasteltaessa on syytä panna merkille, että poikien tekstit esiintyvät kauttaaltaan listamaisempina kuin tyttöjen tekstit.

Vertailuaineistossa tyttöjen 45:stä tekstistä 7 on kertomuksia. Tyttöjen aineistossa esiintyy lukumäärältään eniten skriptejä, joita on yhteensä 22. Listamaisia kertomuksia on 13 ja listoja 3. Poikien 46:ssa tekstissä ei ollut yhtäkään kertomusta. Skriptejä poikien aineistossa on 12, listamaisia kertomuksia 16 ja listoja 18.

Taulukko 2. Tyttöjen ja poikien tekstimuodot aineistoissa



Ero tyttöjen ja poikien välillä on merkittävä. Tyttöjen teksteistä 2/3 on kertomuksia tai skriptejä, joissa kummissakin kertomusrakenne tulee havaittavasti esiin. 1/3 teksteistä on listoja tai listamaisia kertomuksia, joista pelkkien listojen osuus jää pieneksi. Kertomustyyppisten tekstien näinkin suuren määrän perusteella voidaan olettaa, että suurin osa vertailuaineiston tytöistä jollain tasolla hallitsee kertomusskeeman. Poikien kohdalla oletus on toisenlainen: poikien teksteistä yleisimpiä ovat listat ja listamaiset kertomukset, mikä viittaa siihen, että kertomusskeemaa ei ole vielä omaksuttu tai sen oppiminen on vasta alkutekijöissään. Kertomusskeeman ulkopuolelle jäävät listat ja listamaiset tekstit muodostavat yli 2/3 kaikista poikien teksteistä. Skriptejä on vajaa 1/3 ja kertomukset jäävät kokonaan puuttumaan poikien aineistosta.

PL-aineistoa ja vertailuaineistoa verrattaessa käy ilmi, että PL-aineiston tytöt hallitsevat kertomusskeeman heikommin kuin vertailuaineiston tytöt. Erotus on vajaa kolmannes, eli vertailuaineiston tytöistä vajaa kolmannes enemmän kirjoittaa kertomustyyppisiä tekstejä verrattuna PL-aineistoon. Poikien välillä eri aineistossa ei ole

yhtä suuria eroja: Niin PL-aineiston kuin vertailuaineistonkin pojista neljännes kirjoitti kertomustyypin tekstin. Listojen ja listamaisten kertomusten välillä on nähtävissä jo aiemmin esiin tullut ero siinä, että PL-aineiston listamaiset tekstit painottuvat listoihin, kun taas vertailuaineistossa listamaisia kertomuksia ja listoja on lähes saman verran. Itsessään tällaisesta erosta ei voida vetää johtopäätöksiä näin pienessä aineistossa, mutta havainto tukee kokonais kuvaa, joka aineistojen vertailusta muodostuu.

5.3.3 Tulosten pohdintaa

Kaija Matilaisen molemmista tutkimuksista käy ilmi, että harppaus hahmotusstrategioiden käytössä on 1. ja 2. luokan välillä suuri. Vuoden 1989 tutkimuksessa ensiluokkalaisista 78 % kirjoitti atomistisesti ja 22 % serialistisesti, ja vuoden 1993 tutkimuksessa 68 % kirjoitti atomistisesti ja 25 % serialistisesti. Kun kirjoitustaito kehittyy, oppilas pystyy esittämään ajatuksensa serialistisesti tietyssä järjestyksessä: aika-, tapahtuma- ja/tai tärkeysjärjestyksessä. (Matilainen 1993:71). Matilaisen tutkimustulokset vahvistavat aiemmin teoriassa (Fransson 1977, Hillocks 1984, Scardamalia ja Bereiter 1986, Svensson 1977) esitetyn näkemyksen siitä, että aloittelevat kirjoittajat valitsevat yksinkertaisia strategioita ajatustensa ilmaisemiseen. Pohdittavaksi jää, mitkä ovat ne välilliset tekijät, jotka vaikuttavat näinkin suureen harppaukseen yhden vuoden aikana. On ilmeistä, että syynä ei voi pitää kirjoittamisen opetusta tai varsinkaan menetelmien eroja, joilla kirjoittamista opetetaan.

Kielen kehitys on yhteydessä kognitiiviseen kehitykseen, ja kirjoittaminen monimutkaisena prosessina vaatii kehittyneitä kognitiivisia taitoja. Piaget'n mukaan lapsi siirtyy uudelle kehitykselliselle kaudelle, konkreettisten operaatioiden kaudelle, noin 6-8 vuoden iässä. Tällä kehityskaudella lapsi alkaa käyttää ajattelussaan uudenlaisia keinoja ja kykenee uudentyypiseen loogiseen ajatteluun. (Piaget & Inhelder 1966: 91, Flavell, Miller & Miller 1993:113, Boyd & Bee 2006:35) Piaget'n mukaan kehitys etenee liukumalla. Tällöin koulun aloittaessaan suurin osa lapsista on siirtynyt konkreettisten operaatioiden kaudelle (Hautamäki 1995: 242), mutta 2. luokan aikana tämän uuden kauden kyvyt ovat olennaisesti vahvistuneet.

Toisaalta voidaan heittää ilmoille ajatus siitä, että lapsen pääseminen sisälle kirjoitettujen tekstien omakohtaiseen tutkimiseen voi stimuloida hahmotusstrategioiden käyttöä. Oppiessaan lukemaan lapsi siirtyy kirjoitettujen tekstien kuuntelijasta lukijaksi, autonomiseksi toimijaksi. Lapsen autonomisuutta kirjoittajana tukee paitsi lukutaito myös fyysisen kirjoitustaidon kehittyminen. Monelle aloittelevalle kirjoittajalle kirjainhahmojen muodostaminen on haaste sinänsä, mikä luo fyysisenkin esteen

tuottavalle kirjoittamiselle. Toisella luokalla kirjoitustaito on jo vahvistunut ja oman käsialan kehittäminen on lähtenyt alulle.

Omassa aineistossani serialististen tekstien määrä, käytännössä skriptit, on pienempi kuin Matilaisen aineistossa. Matilaisen aineiston tehtävänantona on kirjoittaa aiheesta ”Paras ystäväni”, kun taas tässä tutkielmassa aiheena on ”Unelmien päivä”. Unelmien päivä –aiheen voisi ajatella johdattavan kirjoittajaa hahmottamaan tekstiä aika- ja tapahtumajärjestyksessä, kun taas ystävästä kertomisessa aika- ja tapahtumajärjestys ei ole samalla tavalla läsnä. Tästä huolimatta vertailuaineistossa on suhteessa vähemmän serialistisia tekstejä kuin Matilaisen aineistoissa. Pajusen (2012:8) mukaan Matilaisen 80-luvun tutkimusaineisto näyttäisi viittaavan kokonaisuudessaan parempaan äidinkielen hallinnan tasoon verrattuna koulukorpusaineistoon. Tässäkin tutkielmassa sekä PL-aineisto että vertailuaineisto jäävät heikommalle tasolle kuin Matilaisen 2-luokkalaisten aineisto.

Vaikka tämä tutkielma ja Matilaisen tutkimukset eivät ole täysin vertailtavissa, on syytä miettiä, miten opetuksen kautta voitaisiin tukea kertomusskeeman hallintaa ja hahmotusstrategioiden käyttöä. Jos tekstin tuottamistaidot ovat huonontuneet parissakymmenessä vuodessa jo huomattavasti pelkästään alaluokkia vertailtaessa, on alkuopetuksen suunnittelussakin kiinnitettävä huomiota tähän asiaan. Mikäli alkuopettaja löytää itselleen luontevan tavan tukea esimerkiksi oppilaan lukuharrastusta ja motivaatiota, voitaneen tästä hyötyä myös oppimistuloksissa. Tämän tutkielman tuloksista ei voida vielä päätellä, etteikö PL-menetelmästä voisi olla hyötyä kirjoittamisskeeman oppimisessa. Kuitenkin tämän suppean aineiston valossa PL-menetelmän hyödyt painottunevat toisiin lukemaan- ja kirjoittamaan oppimisen osa-alueisiin.

6. Tekstien rakenteellinen analyysi

Tässä luvussa analysoidaan aineistoja ulkoisten kriteerien perusteella. Näitä kriteerejä ovat tekstin pituus, lauseiden lukumäärä ja tekstien lauserakenteellinen kompleksisuus.

6.1 Tekstien pituus

Voidaan ajatella, että tekstin pituus on varsinkin nuorilla kirjoittajilla yhteydessä kirjoittamisen taitoon mutta myös motivaatioon: taitavalle ja motivoituneelle kirjoittajalle tekstin tuottaminen on helpompaa kuin kirjoittajalle, jolle kirjoittaminen itsessään on hankalaa ja ehkä epämieluisinkin. (Sintonen 2011:15). 2. luokan oppilailta aineistoa kerättäessä on etuna se, että nuoret oppilaat suhtautuvat tehtäviin yleensä tosissaan ja haluavat onnistua. Toisaalta yleensä hyvän tehtäväsuuntautuneisuuden vastapainona ovat muut motivaation haasteet kuten häiriintyminen uudeltaisesta kirjoittamistilanteesta tai epäonnistumisen pelko. Tässä tutkimuksessa aineistoja vertailtaessa ei kuitenkaan tarvitse ottaa huomioon kirjoittamistilanteen tuomia haasteita, sillä kirjoittamistilanteet on pyritty toteuttamaan mahdollisimman samanlaisina.

Mikäli tekstien pituutta pidetään tekstien laadun kriteerinä, on otettava huomioon, että 2. luokan oppilaalle tekstin pituuteen vaikuttaa paitsi kirjoittamisen taito ja motivaatio myös olennaisesti fyysinen kirjoitustaito ja hienomotoriikan kehittyminen. Kirjoittamiseen tarvitaan useita eri taitoja ja taitojen taustalla olevia valmiuksia, joista kognitiiviset valmiudet ovat vain yksi, joskin merkittävä, tekijä. (Chu 1997:517) Ajattelultaan luovan nuoren kirjoittajan teksti voi jäädä hyvinkin lyhyeksi, jos kirjoittamisen tarvittavat motoriset toiminnot eivät ole vielä tarpeeksi kehittyneitä. On opettajasta riippuvaista, millaisessa aikataulussa alkuopetuksessa käydään läpi käsialakirjaimet ja milloin oppilaat alkavat kirjoittaa käsialalla. Tämänkin takia unelmien päivä –tekstien tehtävänannossa ei asetettu vaatimuksia käsialalla kirjoittamisesta, vaan kaikki oppilaat saivat käyttää tekstauskirjaimia, jotta motorinen toiminto ei veisi kirjoittajan huomiota itse tuottamisprosessista.

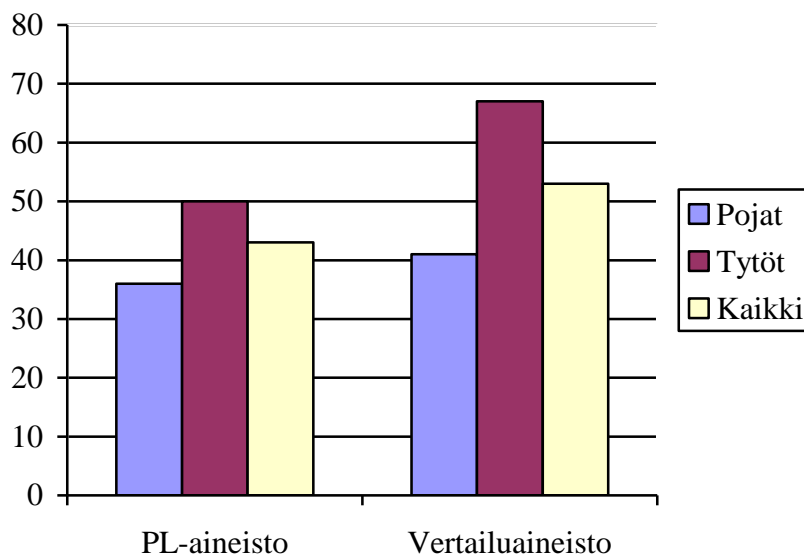
Sanamäärien laskennassa olen käyttänyt samoja periaatteita kuin Sintonen (2011) omassa tutkimuksessaan. Sanamäärät on laskettu siten, että yhdyssanavirheet on korjattu yleiskieliseen muotoon, jotta yhdyssanavirheitä sisältävät tekstit eivät näytä

sanamääriltään suuremmilta kuin oikeakielisemmin kirjoitetut. Sanamääriin ei lasketa mukaan välimerkkejä, mutta symbolit, kuten hymiöt ja euronmerkit, on laskennassa mukana.

Tutkimusaineiston 35:ssä tekstissä on sanoja yhteensä 1511. Keskimäärin yhdessä tekstissä on 43 sanaa. Pisin teksti on 109:n sanan mittainen ja lyhin teksti on 7:n sanan pituinen. Tyttöjen tekstit (n= 18) ovat keskimäärin 50:n sanan pituisia ja poikien tekstit (n= 17) keskimäärin 36 sanan pituisia. Tyttöjen tekstit ovat keskimäärin 24 sanaa pidempiä kuin poikien tekstit.

Vertailuaineisto myötäilee tutkimusaineiston linjaa ja erottuu keskimääräisiltä sanapituuksiltaan edukseen varsinaisesta tutkimusaineistosta. Vertailuaineiston 91:ssä tekstissä on sanoja yhteensä 4815. Keskimäärin yhdessä tekstissä on 53 sanaa. Pisin teksti on 125 sanan mittainen ja lyhin teksti 10 sanaa. Tyttöjen teksteissä (n=45) sanoja on keskimäärin 67 ja poikien (n=46) aineistossa 41. Tyttöjen tekstit ovat siis keskimäärin 26 sanaa pidempiä kuin poikien tekstit.

Kuvaaja 1. Sanamäärät PL-aineistossa ja vertailuaineistossa



Tutkimusaineistoa ja vertailuaineistoa tarkasteltaessa huomataan, että yhteisöllistä kirjoittamista hyödyntävä ja luovaan kirjoittamiseen ohjaava PL-menetelmä ei itsessään näytä tuottavan sanamääriltään pidempiä tekstejä 2. luokkalaisilla. Tässä otoksessa sekä

tyttöjen että poikien tekstit olivat PL- ja LPP-sovelluksia käyttävissä luokissa itse asiassa lyhyempiä kuin vertailuaineistossa. On huomattava, että tämän tutkimuksen otos on varsin pieni eikä lukemaan opettamisen menetelmää voida pitää kuin yhtenä oppilaiden tekstien laatua selittävänä kriteerinä. Muita kriteereitä ovat esimerkiksi oppilaiden senhetkinen kielellinen kyvykkyys, luku- ja kirjoitusharrastuneisuus, motivoituneisuus ja ulkoiset tekijät kirjoitustilanteessa. On myös selvää, että pienessä aineistossa kirjoittajien yksilölliset erot selittävät tuloksia luultavasti enemmän kuin mikään muu tekijä. Silti on huomattavissa kuten tekstimuotojenkin yhteydessä, että pienehköt mutta tilastollisesti merkitsevät erot luovat kokonaiskuvaa aiheesta. Tuottavan kirjoittamisen osalta PL-menetelmän edut eivät siis ole nähtävissä pidempinä teksteinä tässä tutkielmassa.

Mäkihonko (2006:69) sekä Havukainen ja Salmi (2011:97) ovat tutkimuksissaan saaneet samansuuntaisia tuloksia tyttöjen ja poikien kirjoitelmien pituuseroista. Mäkihongon tutkimuksessa keskimääräinen 2. luokan oppilaiden kirjoitelmien sanamäärä on 40 sanaa ja Havukaisen ja Salmen tutkimuksessa 59 sanaa. Mäkihongon tutkimuksessa tyttöjen teksteissä on keskimäärin 18 sanaa ja Havukaisen ja Salmen tutkimuksessa keskimäärin 20 sanaa enemmän kuin poikien teksteissä. Tyttöjen ja poikien tekstien pituuserot aiemmassa tutkimuksessa ja tässä aineistossa sekä tässä työssä aiemmin esiin tulleet ero kertomuskeeman hallinnassa vahvistavat omalta osaltaan käsitystä tyttöjen ja poikien kirjoitustaidon eroista.

Kirjoitustaitojen erot tyttöjen ja poikien välillä on havaittu suuriksi, suuremmiksi kuin esimerkiksi lukemisessa (Korkeakoski 2001:98). Viimeaikaisista tutkimuksista, esim. Lappalainen (200, 2001, 2004, 2006), Korkeakoski (2001) ja Silverström (2002, 2004, 2006), käy ilmi, että sukupuolten väliset erot kirjoitustaidossa ovat erittäin merkitsevät. Korkeakosken (2001) tutkimuksessa havaitaan, että tytöt menestyvät kaikissa kirjoittamisen osataidoissa paremmin kuin pojat. (Korkeakoski 2001:96). Lappalaisen (2001) tutkimuksessa kirjoitustaito on kielentuntemuksen ohella peruskoulun päättävien oppilaiden äidinkielen heikoin osa-alue, jossa lisäksi korostuu poikien heikko menestys: peruskoulun päättävillä pojilla kirjoitustaidon taso on keskimäärin vain välttävä tai kohtalainen, kun taas tytöt menestyvät tyydyttävästi. (Lappalainen 2001:90, 137)

Sukupuolten väliset erot näkyvät paitsi luku- ja kirjoitustaidoissa myös motivaatiossa. Lerkkasen ym. (2010:123) tutkimuksesta käy jopa yllättävästi ilmi, että motivaatioerot ovat ilmeiset jo esiopetuksesta lähtien. Poikien motivaatio lukemiseen on koko alkuopetuksen ajan heikompi kuin tyttöjen, ja nämä motivaatioerot sukupuolten välillä näyttäytyvät taitotasosta riippumatta. Tutkimuksessa havaitut alkuopetuksessa kauttaaltaan näyttäytyvät sukupuolten väliset motivaatioerot ovat seikka, joka tulisi huomioida opetuksen suunnittelussa. PL-menetelmän etuna voidaan nähdä se, että motivaatioseikkoihin kiinnitetään huomiota, mutta vasta perusteellisempi tutkimus voisi osoittaa, korreloiko motivaatioon panostaminen jollain tapaa oppimistuloksissa. Tämä tutkielma ei vielä tue olettamusta.

6.2 Lauseiden lukumäärä

Aineistosta on kerätty kirjoitelmakohtaisesti lauseiden ja sanojen lukumäärä. Lauseiden lukumäärä on saatu kirjoitelmista laskemalla yksinkertaisesti yhteen predikaattiverbien lukumäärä. Seuraavassa taulukossa on esitetty rinnakkain lause- ja sanamäärien keskiarvot eri aineistossa.

Taulukko 1. Lauseiden ja sanojen määrien keskiarvot

	PL-aineisto		Vertailuaineisto	
	lauseet (ka)	sanat (ka)	lauseet (ka)	sanat (ka)
Tytöt	10,67	50,00	15,84	66,67
Pojat	7,41	35,94	9,26	40,80
Kaikki	9,09	43,17	12,52	53,59

Taulukkoa tarkasteltaessa nähdään, että PL-aineiston lause- ja sanamäärät jäävät vertailuaineiston määriä pienemmiksi. Erot ovat varsinkin tyttöjen kohdalla selkeät. Vertailuaineiston tytöt kirjoittivat keskimäärin 5 lausetta enemmän kuin PL-aineiston tytöt. Poikien kohdalla ero on kapeampi mutta tilastollisesti merkittävä: PL-aineiston pojat kirjoittivat keskimäärin kaksi lausetta vähemmän kuin vertailuaineiston pojat.

Tässä aineistossa lauseiden lukumäärän voidaan analysoida olevan yhteydessä tekstin sisäisiin analysointikriteereihin. Listamaiset tekstit, eli listat ja listamaiset kertomukset, ovat keskimäärin lyhyimpiä tekstejä sekä sanamäärältään että lausemäärältään. Yleisesti listamaisessa tekstissä verbit ovat sanaluokkana edustettuna hyvin, sillä listamaisessa tekstissä yksinkertaisuudessaan luetellaan asiat, joita halutaan tehdä tai jotka halutaan saada. Listamaisessa tekstissä on vain vähän kuvailua ja esimerkiksi adjektiivit ovat aliedustettuina verrattuna substantiiveihin ja verbeihin. Verbejä on yleisesti runsaasti, mutta ne eivät ole predikaattimuotoisia. Predikaattilauseiden määrä jää varsinkin alkeellisimmissä listamaisissa teksteissä vähäiseksi. Listamaisen tekstin lauserakenne tulee hyvin näkyviin seuraavassa kirjoitelmaesimerkissä.

IITp16: *”Haluaisin nukkua niinkaujan kuin haluan. Haluaisin saada syödä mitä vaan aamiaiseksi. Haluaisin pelata isin ja äidin kanssa monopolia. Sitten haluaisin mennä ulos kavereiden kanssa. Haluaisi pelata play station2 koko päivän.”*

Itsessään esimerkkikirjoitelmassa on 11 verbiä, joista predikaattimuotoisia verbejä on vain 6. Kirjoitelma on voimakkaasti toimintaa korostava mutta keskittyy vain toiminnan luettelemiseen eikä toiminnan kuvailuun. Taulukko 1:ssä ei tule ilmi tämä predikaattiverbien ja lauseen muiden verbien suhde eri aineistojen välillä, vaikka PL-aineistossa on tilastollisesti merkitsevästi enemmän listamaisia tekstejä kuin vertailuaineistossa.

Lauseiden lukumäärä PL- ja vertailuaineistossa tukee jo kertomusskeeman hallinnan ja sanamäärän analysoinnissa esiin tullutta havaintoa siitä, että vertailuaineiston kirjoitelmat ovat hieman kehittyneemmällä tasolla kuin PL-aineiston kirjoitelmat.

6.3 Rakenteellinen kompleksisuus

Aineistosta on kerätty teksteissä esiintyvien sivulauseiden määrä. Sivulauseiden käyttöä voidaan pitää yhtenä rakenteellisen kompleksisuuden merkinä. Sivulauseita käyttäessään kirjoittaja on siirtynyt pelkistä päälauseista alkavaan yhdistettyjen pää- ja sivulauseiden tuottamiseen.

Sivulauseita on kolmenlaisia: konjunktiolauseita, relatiivilauseita ja epäsuoria kysymyslauseita. Sivulause ei voi esiintyä yksinään ilman päälauseita, vaan se esimerkiksi päälauseita koskevaa temporaalista, kausaalista, konsessiivista tai konditionaalista taustatietoa. (VISK § 884) Aineistossa tosin esiintyy lauseopillisesti virheellisiä sivulauseita, joissa sivulause esiintyy ilman päälauseita. Nämä lauseet on kuitenkin tulkittu sivulauseiksi virheellisyydestään huolimatta.

IIKaut37: “Että pääsisin Kyprokselle uimaan meree. ja ottamaan aurinkoa. polskimaan uimaaltaaseen. tai Että olisi ihatavallinen päivä ja kaikki olisihyvin.”

Seuraavassa on esiteltyä eri sivulauseityypit määritelmän mukaisesti.

Konjunktiolauseet

PL-aineiston sivulauseista suurin osa on konjunktiolauseita, joita on yhteensä 37.

Konjunktiolauseita on myös vertailuaineistossa eniten, 148 kappaletta. Yleisimpiä alistuskonjunktioita ovat kun ja että. Konjunktiolauseiden suureholla määrällä lienee yhteyttä aikajanalla etenevään kerrontaan päivän kulusta.

Relatiivilauseet

Relatiivilauseiden käyttöä pidetään kehittyneen kirjoitustaidon yhtenä merkinä. (Matilainen 1989:171) PL-aineistossa esiintyy 9 relatiivilauseetta.

Vertailuaineistossa esiintyy 28 relatiivilauseetta. Kummassakin aineistossa lauseet ovat lähes yksinomaan joka-pronominilla alkavia lauseita, joita käytetään annettaessa lisätietoa jostain henkilöstä tai asiasta.

Esim. IIKaup30: *”Oli kerran 3. vuottavanha lapsi jonka nimi oli Pena - -.”*

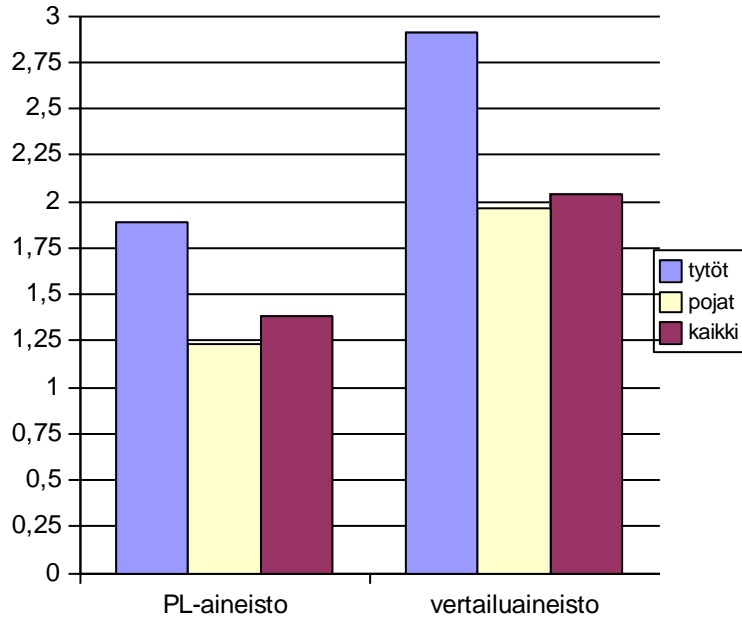
Epäsuorat kysymyslauseet

Epäsuoria kysymyslauseita on tutkimusaineistossa vain 1 eikä niitä vertailuaineistossakaan ole kuin 7 kappaletta. Niiden analysointiin ei kannattaneen kiinnittää huomiota.

Kokonaisuudessaan PL-aineiston 35:ssä tekstissä esiintyy yhteensä 47 sivulausetta. 2/3 kirjoittajista käytti teksteissään sivulausetta/sivulauseita. Kolmanneksella sivulauseita ei ollut lainkaan. Varsinkin pojat käyttivät niukalti sivulauseita, sillä poikien teksteissä vain vajaassa puolessa oli sivulauseita. Tytöistä sivulauseita jätti käyttämättä vain kuudennes. Samantyyppinen jako tulee näkyviin myös vertailuaineistossa. 50 sanan tekstissä pojilla esiintyy keskimäärin 1,1 sivulausetta. Tyttöillä samanpituisessa tekstissä on keskimäärin 1,9 sivulausetta.

Vertailuaineiston 91:ssä tekstissä esiintyy yhteensä 187 sivulausetta eli keskimäärin yhdessä tekstissä on 2 sivulausetta. Sivulausetta/sivulauseita teksteissään käytti kaikkiaan 3/4 kirjoittajista. Ero tyttöjen ja poikien välillä on merkittävä: pojista kolmannes ei käyttänyt sivulauseita ollenkaan, kun taas tytöistä vain joka kymmenennellä ei ollut tekstissään sivulauseita. 50 sanan tekstissä pojilla esiintyy keskimäärin 1,5 sivulausetta, kun taas tyttöjen samanpituisessa tekstissä sivulauseita on keskimäärin 2,2.

Kuvaaja 2. Sivulauseiden keskimääräinen määrä kirjoitelmaa kohden



Kuvaajasta nähdään, että PL-aineistossa sivulauseita on kirjoitelmaa kohden vähemmän sekä tytöillä että pojilla. Kuvaajaa vääristää se, että vertailuaineiston tekstitkin olivat pidempiä kuin PL-aineiston, joten sivulauseita voidaan olettaa sisältyvän pidempiin teksteihin enemmän. Kun lasketaan sivulauseiden suhteellinen osuus koko sanamäärästä molemmissa aineistossa, havaitaan, että senkin jälkeen PL-aineistossa on suhteellisesti vähemmän sivulauseita.

Eroa PL-aineiston ja vertailuaineiston välillä ei voida näin pienessä aineistossa pitää kovin merkittävänä, mutta joitakin johtopäätöksiä tuloksista voidaan hahmotella. Vertailuaineiston kirjoitelmat ovat rakenteeltaan kompleksisempia, mikä vahvistaa aiemman analyysin päätelmää siitä, että kirjoitelmat ovat kehittyneempiä kuin PL-aineiston kirjoitelmat. Sivulauseilla luodaan muun muassa syy- ja seuraussuhteita ja tuetaan aikajanalla etenevää kerrontaa esimerkiksi konjunktiolauseilla. Onkin luonteva tulos, että skripteihin ja serialistiseen hahmotustapaan painottuvassa vertailuaineistoissa

esiintyy sivulauseita enemmän kuin PL-aineistossa, jossa listamaiset ja atomistiset tekstit ovat enemmistössä.

7. Tekstien sisällön analyysi: tehtävänannon täyttyminen

Tehtävänannossa pysyminen on tämän tutkimuksen kannalta olennainen seikka, sillä tehtävänantoon sitoutuminen osoittaa kirjoittajan taitoa luoda sisäisiltä kriteereiltään toimiva teksti annetun ohjeistuksen mukaisesti. Läheskään kaikki tekstit eivät kuitenkaan täytä tehtävänantoa. On huomionarvoinen asia, että rakenteeltaan onnistunut kertomus voi itsessään ohittaa tehtävänannon, jos sitä ei voida yhdistää mihinkään tehtävänannon vaihtoehtoista. Tässä työssä tehtävänannon täyttymisen arviointi on ratkaistu siten, että tekstit on luokiteltu kolmeen luokkaan, jotka ovat 1. tehtävänannon täyttävät tekstit, 2. tehtävänannon osittain täyttävät tekstit ja 3. tehtävänannon ohittavat tekstit.

Tehtävänanto katsotaan täytyneeksi sellaisissa teksteissä, joissa pysytään yhdessä päivässä ja joissa tulee esille unelma-näkökulma. Tehtävänanto tulkitaan täytyneeksi silloinkin, kun unelma tuodaan esille, mutta tekstiä ei sijoiteta päivaskeemaan. Tällaiset tekstit ovat yleisimmin listoja, joissa luetellaan omat unelmat.

Tehtävänanto c antaa sekä kirjoittajalle että tekstin lukijalle tulkinnanvaraa, sillä tehtävänanto c:n ohjeistus (päivä, joka voisi tapahtua, jos mikä tahansa voisi olla totta) antaa kirjoittajalle suhteellisen vapaat kädet. Onkin ratkaistava, täyttääkö sellainen teksti tehtävänannon, jossa kerrotaan vaikkapa jonkun eläimen päivästä. Ei voida väittää, että eläimen näkökulmasta kirjoitettaessa tehtävänanto ohittuisi, sillä laajahko tehtävänanto sallii monenlaiset ratkaisut. Tällaiset tekstit kuitenkin osittain ohittavat tehtävänannon, mikäli unelma-aihe jää taka-alalle.

Tehtävänannon täyttävissä ja osittain tehtävänannon täyttävissä teksteissä voi esiintyä positiivisten asioiden lisäksi myös negatiivisia asioita, mutta unelman toteutuminen on kuitenkin etualalla. Tehtävänanto ohittuu osittain, jos kirjoittaja ei pysy yhdessä päivässä, vaan laajentaa kertomuksen aikajanaa useamman päivän ajalle. Tehtävänanto jää osittain täyttymättä myös sellaisissa teksteissä, joissa unelma tuodaan esille, mutta se jää toteutumatta. Esimerkiksi seuraava teksti on osittain ohittanut tehtävänannon:

2Kaut6: Olipa kerran koira koka halusi monta monta kasaa luita hän karkasi kotoa koska halusi paljonluita nyt hän on jo kaukana kodista. Sitten se näki luuauton ja lähtisen

perään. Sitten hän sai senkiinni mutta ne olivat niin korkealla Sitten hän alkoi hyppimään ja sitten hän sai kiinni ja oliviemässä niitä kotiin niin se lähti.

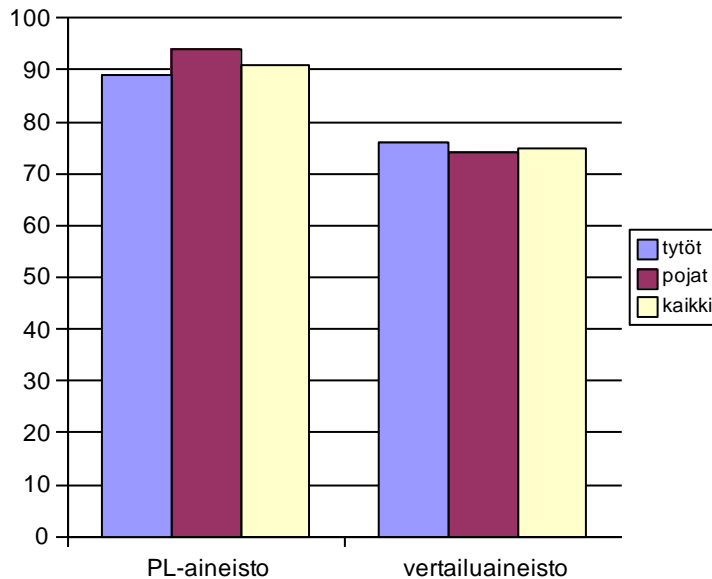
Tehtävänannon ohittavassa tekstissä lukija ei pysty tulkitsemaan minkään unelman toteutumista tekstin päähenkilölle. Esimerkiksi seuraavan tekstin alku on edustava esimerkki tehtävänannon ohittavasta tekstistä.

IIPL”Minä harrastan jääkiekkoa se on tosi kiva harrastus. Minä pelaan futista siinä oppii erillaisia liikkeitä. Minä haluan oppia englantia tosi tosi paljon englantia. Minä osaan tosi hyvin luistella jos sitä harjoittelee tosi paljon. - -”

PL-aineistossa tehtävänannon täyttäviä tekstejä on yhteensä 32 kappaletta, tehtävänannon osittain ohittavia tekstejä 2 ja tehtävänannon ohittavia tekstejä 1.

Vertailuaineistossa tehtävänannon täyttäviä tekstejä taas on 68 kappaletta, tehtävänannon osittain täyttäviä tekstejä 21 ja tehtävänannon ohittavia tekstejä 2 kappaletta.

Kaavio 3. Tehtävänannon täyttävien tekstien osuus prosentteina.



Tutkimusaineiston ja vertailuaineiston välillä on tässä tutkimuskysymyksessä ero: vertailuaineistossa on moninkertainen määrä tehtävänannon osittain ohittavia tekstejä, kun taas tutkimusaineiston tekstit muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta täyttävät tehtävänannon. Syynä tähän voidaan pitää kirjoitettujen tekstilajien erilaisuutta. Vertailuaineistossa osittain tehtävänannon ohittavat tekstit ovat useimmiten kuvitteellisia tarinoita, jotka on kirjoitettu 3. persoonassa ja joissa unelman toteutuminen unohtuu. PL-aineistossa tällaisia kuvitteellisia 3. persoonassa kirjoitettuja tarinoita on vain vähän.

Vertailuaineistossa suhteellisen yleiset tehtävänannossa löyhästi pysyvät tarinat ovat epätyypillisiä PL-aineistossa. Tällaisissa tarinoissa saatetaan onnistua kaikissa tämän tutkielman rakenteellisten analysointikriteerien täyttämässä aina kertomusskeeman hallinnasta rakenteen kompleksisuuteen asti, mutta sisältö jää lopulta kryptiseksi. Näissä tapauksissa palataan ymmärtämisen ja rakenteiden hallinnan kaksijakoisuuteen: kuten ei ole lukemistapahtumassa ymmärtämistä ilman dekoddausta, ei ole tekstin tuottamistaidoissakaan rakenteiden hallintaa ilman koherenttia sisältöä.

Vaikka tehtävänannossa pysymisen eroavaisuudet ovat osaltaan selitettävissä tekstilajien kautta, PL-aineisto erottuu tässä analyysissä positiivisella tavalla. On katsottava PL-aineiston eduksi se, että vaikka tai ehkä juuri sen takia, että tekstit ovat listamaisempia, ne pysyvät hyvin tehtävänannossa. Listamainen teksti ei helposti rönsyile tehtävänannon ohittaen toisin kuin esimerkiksi skripti, jossa ketjuttuen etenevä teksti saattaa kadottaa pääideansa.

On liian suoraviivainen johtopäätös olettaa, että PL-menetelmällä itsessään olisi vaikutusta saatuun tulokseen. Kuten sanottu, tulos johtunee ensisijaisesti tekstilajien eroista, mutta voidaan ajatella, että yleisellä tasolla yhteisöllinen kirjoittaminen toimintana luo edellytyksiä tekstinymmärtämis- ja sisällöntuottamistaitojen kehittymiselle. Keskustelu, ryhmän sisäinen ongelmanratkaisu ja vuorovaikutus sekä kompromissien tekeminen auttaa työstämään aihetta ja ratkaisemaan tehtävänantoon liittyviä epäselvyyksiä. Voidaan myös ajatella, että tekstinrakennustaidot ja ymmärtävä kirjoittaminen ovat taitoja, jotka kehittyvät eri menetelmissä epätahtiin, sillä ne priorisoituvat eri tavalla sen mukaan, mitä asioita missäkin menetelmässä korostetaan. Voi olla että PL-menetelmällä opetettu 2-luokkalainen asettaa ymmärryksen ja merkityksellisen tuottamisen mielikuvituksen ja rakenteiden hallinnan edelle ja kehittyy esimerkiksi kertomusskeeman hallinnassa myöhemmin.

8. Loppupohdinta

Luku- ja kirjoitustaidolla on keskeinen rooli oppimisessa ja koko koulumenestyksessä. On arvioitu, että lukutaito selittää koulumenestyksestä lähes puolet. (Lehtonen 1993:243) Lukemaan oppiminen ja lukeminen on jatkuvasti kehittyvä taito, mutta on erityisen tärkeää, että oppilas saa myönteisen alun lukutaidon kehitykselle alkuopetuksen aikana. (Lehmuskallio 1983: 87, Lehtonen 1993:251) Lukemaan opettamisen merkitys korostuu tätä taustaa vasten, sillä positiivinen alku oppimisille vaikuttaa koko myöhempään kouluuraan. Ei ole samantekevää, minkä lukemaan opettamisen menetelmän opettaja valitsee käytettäväkseen, sillä eri menetelmissä korostuvat kielen eri osa-alueet. Tässä työssä on tutkittu PL-menetelmän käyttämisen vaikutusta 2. luokkalaisten tuottavan kirjoittamisen taitoon. Lisäksi LPP-sovelluksia on taustoitettu ja arvioitu haastattelujen perusteella.

Tämän tutkielman tulos ei anna viitteitä siitä, että yhteisöllistä kirjoittamista hyödyntävällä PL-menetelmällä olisi ratkaisevaa vaikutusta oppilaiden tuottavaan kirjoitustaitoon 2. luokalla ainakaan tämän tutkielman valossa. Tutkimusaineiston kirjoitelmat ovat keskimäärin hiukan lyhyempiä ja listamaisempia kuin vertailuaineiston tekstit. Listamaisuus näkyy paitsi kertomusskeeman hallinnassa ja sana- ja lausemäärässä myös rakenteellisen kompleksisuuden vähäisyytenä. PL-aineiston teksteissä on vähemmän mielikuvituskertomuksia ja tarinoita, mutta toisaalta tekstit pysyvät tiukemmin tehtävänannossa kuin vertailuaineiston tekstit. Syitä näihin eroihin voidaan etsiä aineiston suppeudesta, oppilasaineuksen heterogeenisuudesta kuin itse menetelmästäkin.

Tämän tutkielman tuloksista ei voida päätellä, että PL-menetelmän avulla opittaisiin varsinaisesti heikommin tuottavaa kirjoittamista, mutta merkittävää etuakaan ei havaittu tutkimusaineiston perusteella. Se, että PL-menetelmällä opetetut kirjoittajat onnistuivat hyvin tehtävänannon raameissa pysymisessä, on tuottavan kirjoitustaidon kehittymisen kannalta myönteinen seikka. Ymmärtävä kirjoittaminen on kirjoitusprosessin perusta, jonka pohjalle oppilas myöhemmin rakentaa esimerkiksi hallitun kertomusskeeman. Puheesta lukemaan –menetelmässä yhteisöllinen koko luokan diskurssin kautta toteutuva kirjoittaminen vahvistanee oppilaan käsitystä merkityksellisestä ja koherentista tekstistä. Se, että koherenttius ei näy kertomusskeeman

hallinnassa, voi kertoa oppimisen senhetkisestä vaiheesta: Oppilas priorisoi tehtävänannossa pysymisen ja merkityksellisen tekstin rakentamisen tärkeimmäksi kriteeriksi ja lähtee tekstin rakentamisessa tästä lähtökohdasta. Voi olla, että kertomusskeeman oppiminen näkyisi tuottavassa kirjoittamisessa vasta myöhemmin, mikäli oletetaan, että tehtävänantokriteerin painottuminen hidastaisi hetkellisesti kertomuksen rakentamistaitojen näkymistä teksteissä.

On huomioitava, että luotettavampien tulosten saamiseksi oppilaiden tuottavan kirjoittamisen taitoja olisi pitänyt seurata laajemmalla otannalla ja pidemmällä aikavälillä. 2-luokkalaisten aineistossa on nähtävissä oppilaiden senhetkiset taidot ja kypsymisen taso, mutta vasta laajempi ja pidemmän aikavälin tutkimus voisi paljastaa luotettavasti menetelmän mahdolliset edut ja heikkoudet.

Vaikka aineiston analyysi ei nosta esiin PL-menetelmän etuja tuottavassa kirjoittamisessa, haastattelut antavat osaltaan rohkaisevaa kuvaa itse menetelmästä. Menetelmän voidaan katsoa olevan nykyiseen alkuopetukseen monipuolinen ja motivoiva. Monipuolisuus ja motivoivuus ovat olennaisia nykyisessä omat haasteensa sisältävässä alkuopetuksessa, sillä taitotaso on hyvin heterogeenistä ja motivaatioerot suuria.

Motivaation ylläpitäminen alkuopetuksesta lähtien on olennainen asia, ja varsinkin poikien motivaation ylläpitäminen on merkittävä haaste niin alkuopetuksen kuin koko perusopetuksenkin äidinkielessä. Lerkkasen ym. (2010:123) tutkimuksesta käy ilmi, että motivaatioerot sukupuolten välillä ovat ilmeiset jo esiopetuksesta lähtien. Poikien motivaatio lukemiseen on koko alkuopetuksen ajan heikompi kuin tyttöjen, ja motivaatioerot sukupuolten välillä näyttävät taitotasosta riippumatta. Tutkimuksessa havaitut alkuopetuksessa kauttaaltaan näyttävät sukupuolten väliset motivaatioerot ovat seikka, joka tulisi huomioida opetuksen suunnittelussa. Jos PL-menetelmällä onnistutaan haastatteluiden mukaisesti motivoimaan niin tytöt kuin pojatkin, on se jo onnistuminen sinänsä.

Kaiken kaikkiaan voidaan kiteytetysti sanoa, että mikäli opettaja pystyy luomaan menetelmän avulla innostavan luokkahuoneilmapiirin ja on itse sitoutunut menetelmään ja oppimisprosessin tarkkailuun kieleemme ominaispiirteet huomioiden, Puheesta lukemaan –menetelmällä lienee ansaittu paikkansa suomalaisessa lukemaan opettamisen

menetelmien jatkumossa. Lopulta tärkeintä mitä tahansa opetusmenetelmää valittaessa on muistaa lapsen lukemaan oppimisprosessin luonne, jota Lehtonen (1998:63) kuvaa seuraavasti:

”Opetettiinpa millä menetelmällä tahansa, keskeistä on käsittää, että lukeminen on kielellinen prosessi ja lähtökohdan täytyy olla lapsen oma kieli. Oppiminen voi lopultakin tapahtua vain lapsen omilla ehdoilla.”

Lähteet

AHVENAINEN O., KARPPI S. & ÅSTRÖM M-L. 1979: *Lasten lukemis- ja kirjoittamishäiriöt*. Koulujen erityispalvelu. Helsinki.

AHVENAINEN O. & HOLOPAINEN, E. 2005: *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet*. Special Data Oy. Jyväskylä.

ALAHUHTA, E. 1990: *Leikin ja puhun, liikun ja luen: puhe- ja lukivaikeudet ja perusvalmiuksien harjoittaminen*. Otava. Helsinki.

ARO, M. 2004: *Learning to Read - The Effect of Orthography*. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research 237. University of Jyväskylä.

ARO, M. 2008: *Miten kirjoitusjärjestelmä vaikuttaa lukemaan oppimiseen?* Teoksessa Takala, Marjatta - Kontu, Elina (toim.) *Lukivaikeudesta lukitaitoon*. Gaudeamus Helsinki University Press. Helsinki.

BOYD, D. & BEE, H. 2006: *Lifespan Development*. Pearson/ Allyn and Bacon. Boston.

CHU, S. 1997: *Occupational Therapy for Children with Handwriting Difficulties: A Framework for Evaluation and Treatment*. British Journal of Occupational Therapy 60(12). 514–520.

FLAVELL, JOHN F. - MILLER, PATRICIA H. - MILLER, SCOTT A. 1993: *Cognitive Development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs. New Jersey.

FROST, J. 2002: *Läsundervisning - Praktik och teorier*. Natur och Kultur, Borås.

GOODMAN, K. 2006: *What is whole in whole language?* RDR Books. Canada.

HAKULINEN, A., VILKUNA, M., KORHONEN, R., KOIVISTO, V., HEINONEN, T-R. & ALHO, I. TOIM. 2005: *Iso suomen kielioppi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 950. Hämeenlinna.

HAMRE, B. K. & PIANTA, R. C. 2005: *Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?* Child Development 76 (5), 949-967.

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

HAUTAMÄKI, J. 1995: *Älyllinen kehitys ja koulutus*. Teoksessa LYYTINEN, P., KORKIAKANGAS, M. & LYYTINEN, H. (TOIM.): *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. s.219-247. WSOY. Porvoo.

HEIKKILÄ, J. & KANTOLA, K. 1983: *Luova kirjoittaminen*. WSOY. Juva.

HUOVI, H., LEMMETTY, J., TÖLLINEN M. & WÄRE, M. 1996: *Iloinen aapinen – Opettajan kirja*. WSOY. Porvoo.

HØIEN, T. & LUNDBERG, I. 1996: *Läsning och lässvårigheter*. Daleke Grafiska, Malmö.

JULKUNEN, M-L. 1984: *Lukemaan oppiminen ja opettaminen*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 1. Joensuun yliopisto.

JULKUNEN, M-L. 1986: *Toisluokkalaisten lukutaito ja sen yhteydet kolmasluokkalaisten koulumenestykseen*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 13. Joensuun yliopisto.

JÄRVINEN, H. 1993: *LPP - Lukemaan puhumisen perusteella - Lukemaanopettamisen menetelmä ja työn pedagogia*. Kustannusyhtiö Otava. Keuruu.

KAARTINEN, V. 1996: *Aktiivinen oppiminen – lukijaksi ja äidinkielen opettajaksi*. Turun yliopisto. Turku.

KARPPI, S. 1983: *Lukutaidon ABC - Johdatus lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan opetukseen*. Weilin+Göös kirjapaino, Espoo.

KORKEAKOSKI, E. 2001: Perusopetuksen äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 6. Vuosiluokalla keväällä 2000: kirjoituskokeiden tulokset, asenteet äidinkieltä kohtaan ja yhteydet taustamuuttujiin. Opetushallitus. Helsinki.

KOPONEN, H. 2006: *Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen*. Teoksessa: Toim. Grünthal, Satu ja Pentikäinen, Johanna. *Kulmakivi - Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. Kustannusyhtiö Otava. Helsinki.

LAPPALAINEN, H-P. 2001: *Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla vuonna 2001*. Opetushallitus. Helsinki.

LABOV, W. 1977: *Language in the inner city: studies in the black English vernacular*. University of Pennsylvania Press. Philadelphia.

LEHMUSKALLIO, K. 1983: *Mitä lukeminen sisältää?* WSOY. Porvoo.

LEHTONEN, H. 1993: *Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere.

LEHTONEN, H. 1998: *Lukemalla avaraan maailmaan*. WSOY. Juva.

LEHTONEN, J. 1978: *Suomen oikeinkirjoituksen periaatteista*. Teoksessa: Rakenteita. Juhlakirja Osmo Ikolan 60-vuotispäiväksi 6.2.1978. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 6. Turku. 51-65.

LEIMAR, U. 1974: *Läsning på talets grund*. Bröderna Ekstrands Tryckeri AB. Lund.

LERKKANEN, M-K 2003: *Learning to read: reciprocal processes and individual pathways*. University of Jyväskylä.

LERKKANEN, M-K. 2006: *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. WSOY. Helsinki.

LERKKANEN, M-K., POIKKEUS, A-M., AHONEN, T., SIEKKINEN, M., NIEMI, P. & NURMI, J-A. 2010: *Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina*. Kasvatus 2/2010.

LINNAKYLÄ, P. 1983: *Kirjoittamisen opetuksen ja opiskelun strategiat keskiluokilla ja yläasteella*. Turun yliopisto.

MALMQVIST, E. 1975: *Peruskoulun lukemisenopetus*. Weilin + Göös. Helsinki.

MARTIN, M. 2001: *Miksi suomi on niin helppo kieli?* Teoksessa Pekkola, S. (toim.), *Kuusikymppinen*. Suomen kielen laitoksen julkaisuja 38. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.

MATILAINEN, K. 1989: *Kirjoitustaidon kehittyminen neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 9.

MATILAINEN, K. 1993: *Peruskoululaisten kirjoittamisen hahmotusstrategioiden kehittyminen ja kuvaus oppimisvaikeuksisten oppilaiden kirjoittamisen ja luetun ymmärtämisen strategioista*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 48. Joensuun yliopisto.

MATILAINEN, K. 1995: *Hahmottamisstrategiat kirjoitustaidon kehittymisen selittäjinä*. Teoksessa Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLI. Äidinkielenkielen opettajain liitto. Helsinki

MERISUO-STORM, T. 2002: *Oppilaan äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittyminen kaksikielisessä alkuopetuksessa*. Turun yliopisto.

MORGAN, P. & FUCHS, D. 2007: *Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation?* Exceptional Children 73 (2), 165-183.

MÄKI, H. 2002: Elements of Spelling and Composition. *Studies on Predicting and Supporting Writing Skills in Primary Grades*. Turun yliopiston julkaisuja. Turun yliopisto.

MÄKIHONKO, M. 2006: *Luetunymmärtämisen ja tuottavan kirjoittamisen kehittyminen alkuopetuksen aikana*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 116. Joensuun yliopisto.

MÄNTYNEEN, A. 2006 : Näkökulmia tekstin ja tekstilajin rakenteeseen. Teoksessa MÄNTYNEEN, A, SHORE, S, & SOLIN, A. (TOIM.): *Genre - Tekstilaji*. Tietolipas 213. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.

PAJUNEN, A. 2012. *Kirjoittamistaitojen kehitys 8–12-vuotiailla: alakoululaisten unelmakirjoitelmat*. Virittäjä 2012: 3–34.

PELTOLA, L. – RAES, A. 2011: *Lukemisen taitoon tarinoiden avulla – LPP-menetelmä lukemaanopettamisen menetelmänä sekä kahden sen käytännön sovelluksen esittely*. Omakustanne.

PIAGET, J. & INHELDER, B. 1977 [1966]: *Lapsen psykologia*. Gummerus. Jyväskylä.

RAES A. 1997: *LPP-menetelmän PL-sovellus ensiluokkalaisten lukemaanopettamismenetelmänä*. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto.

RAUSTE VON WRIGHT, M. & VON WRIGHT, J. 1994: *Oppiminen ja koulutus*. WSOY. Juva.

RAUSTE VON WRIGHT, M. 1997: *Opettaja tienhaarassa – konstruktivismia käytännössä*. WSOY. Juva.

SARMAVUORI, K. 2007: *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Äidinkielen opetustieteen perusteet*. BTJ Kustannus. Helsinki.

SIIKALA, A-L. 1987: *Kertomus, kerronta, kulttuuri*. Teoksessa: Toim. Hoikkala, Tommi 1987 : *Kieli, kertomus, kulttuuri*. Gaudeamus. Helsinki.

SIISKONEN, T., ARO, M. & HOLOPAINEN, L. 2001: *Lukeminen ja kirjoittaminen*. Teoksessa: AHONEN, T., SIISKONEN, T., & ARO, T. (TOIM.) 2001: *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä*. PS-kustannus. Juva.

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

SITOMANIEMI, L. & SUONPERÄ, A. 2010: *Puheesta lukemaan - PL-menetelmä - Oppilaskeinen oppimistapahtuma*. Teoksessa LAINE, T. & TAMMI, T. (TOIM.): *Tutki, kehitä kokeile*. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisu nro 10. Tampere. 109-139.

SMITH, J. & ELLEY, W. 1998: *How Children Learn to Write*. Paul Chapman Publishing. London.

TRAGETON, A. 2007: *Lukemaan oppiminen kirjoittamalla*. PS-kustannus. Juva.

VAURAS, M. 1991: *Text learning strategies in school-aged students*. Suomalainen tiedeakatemia. Helsinki.

VESALA, S. 2012: *Kerronnan kehittyminen Unelmieni päivä -teksteissä*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

WIGFIELD, A. & ECCLES, J. S. 2000: *Expectancy-Value theory of achievement motivation*. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 68-81.

Verkkolähteet:

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004.

http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf

VISK. <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>