

**ALAKOULULAISTEN KIRJOITTAJAMINÄKUVAT JA HEI-  
DÄN KÄSITYKSIÄÄN KIELESTÄ**

Suomen kielen  
pro gradu -tutkielma  
Itä-Suomen yliopistossa  
helmikuussa 2010

Laura Lahtinen

Itä-Suomen yliopisto

Suomen kielen ja kulttuuritieteiden aineryhmä

LAHTINEN, LAURA: Alakoululaisten kirjoittajaminäkuvat ja heidän käsityksiään kielestä

Pro gradu -tutkielma, 136 s., 8 liites.

Suomen kieli

Helmikuu 2010

Tutkielmassa tarkastellaan alakoululaisten lasten kirjoittajaminäkuvia ja heidän käsityksiään kielestä. Minäkuvien osalta tutkitaan sitä, millaisina kirjoittajina lapset itseään pitävät ja millaisia kokemuksia minäkuvan taustalla on. Lopuksi verrataan oppilaiden minäkuvan tasoa ja heidän kirjoittamiensa kirjoitelmien tasoa keskenään. Kielikäsitysten osalta tarkastellaan kielen eri ilmiöihin ja oikeinkirjoitusnormeihin liittyviä käsityksiä. Lisäksi metalingvististen taitojen tasoa verrataan minäkuvan tasoon.

Käsitysten tutkimisen taustalla on kansanlingvistinen tutkimustraditio. Minäkuvien ja kielikäsitysten tarkastelun pohjana hyödynnetään fenomenologiaa ja fenomenografista tutkimussuuntausta. Aineiston analyysi on pääosin kvalitatiivista, mutta mukana on myös kvantitatiivisia osuuksia. Aineistona on polvijärveläisessä alakoulussa toteutettu kyselylomaketutkimus helmikuussa 2007 (16 3.–6.-luokkalaista informanttia) ja vastaajien kirjoittamia äidinkielen kirjoitelmia sekä samassa koulussa toteutettu haastattelututkimus toukokuussa 2008 (27 1.–6.-luokkalaista informanttia) ja 1.–2.-luokkalaisten ainekirjoitusvihot.

Alakoululaisten minäkuvat jakautuvat neljään eri ryhmään: huonoon, kohtalaiseen, hyvään ja erinomaiseen. Erinomaiseen minäkuvaryhmään sijoittuneet eivät ole kuitenkaan aina parhaita kirjoittajia. Omia taitoja arvioidaan vaatimattomammin ylemmillä luokilla kuin juuri kouluun tultaessa. Koulussa saaduilla kokemuksilla on suuri vaikutus minäkuvan rakentumisessa. Hyvien kokemusten taustalla on muun muassa mielikuvitusaiheista kirjoittaminen.

Lasten antamista oikeakielisyyttä koskevista perusteluista muodostuu kahdeksan fenomenografista kategoriaa, jotka ovat kuulo- ja näköaistin avulla perusteleminen, luku- ja kirjoitustaidon vaikutukset, ehdottomana totuutena pitäminen, ilmaus ei ole sana tai suomen kieltä, merkityserojen pohtiminen, eri kielimuotojen tunnistaminen, huumorin käyttäminen ja perustelujen puuttuminen. Lasten on vaikea perustella subjektin ja predikaatin kongruenssia ja possessiivikongruenssia. Yleis- ja erisnimien kohdalla oikean vaihtoehdon valitseminen ja perustelujen antaminen on sen sijaan melko helppoa. Metalingvistisen tietoisuuden tason ja luokkasteen välinen korrelaatio on korkea, mutta metalingvistiset taidot eivät korreloi minäkuvaryhmän tason kanssa.

Asiasanat: minäkuva, kirjoittaminen, käsitykset, lapset, oikeakielisuus

# SISÄLLYS

<b>1. JOHDANTO</b>	<b>1</b>
<b>2. TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT</b>	<b>4</b>
2.1. Minä tutkimuskohteena	4
2.2. Minäkuva tutkimuskohteena	5
2.3. Kirjoittajaminäkuva	7
<b>3. NÄKÖKULMIA KIRJOITTAMISEEN, KIELENHUOLTOON JA LASTEN KIELEEN</b>	<b>8</b>
3.1. Mitä on kirjoittaminen?	8
3.2. Kielenhuolto ja erilaiset normit	11
3.3. Kouluikäisten kieli	13
<b>4. LASTEN AJATTELUN KEHITTÄMISEN JA KIRJOITTAMISEN OPETUKSEN MAHDOLLISUUDET</b>	<b>17</b>
4.1. Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen	17
4.2. Piaget ja lapsen ajattelun kehitys	18
4.3. Metalingvistinen tietoisuus ja pedagoginen kielioppi	19
4.4. Metalingvistisen tietoisuuden tarkastelu sosiokulttuurisesta näkökulmasta	21
<b>5. ASEENTEET, KÄSITYKSET JA KOKEMUKSET TUTKIMUSKOHT- TEENA</b>	<b>24</b>
5.1. Asenteiden tutkimisen lähtökohtia	24
5.2. Kansanlingvistiikka	25
5.3. Fenomenologia ja fenomenografia: kokemusten ja käsitysten tutkimus	26
<b>6. TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT</b>	<b>30</b>
6.1. Minäkuvia koskeva aineisto ja menetelmät	30
6.2. Käsitteitä sekä metalingvististä tietoisuutta koskeva aineisto ja menetelmät	31
<b>7. FENOMENOLOGISET NARRATIIVIT</b>	<b>34</b>
7.1. Esiinnousseita teemoja	34
7.2. 1.–2.-luokkalaisten fenomenologiset narratiivit	36
7.2.1. Johanneksen minäkuva	36
7.2.2. Marian minäkuva	37
7.2.3. Maijan minäkuva	38
7.2.4. Teemun minäkuva	39
7.2.5. Pipsan minäkuva	40
7.3. 3.–6.-luokkalaisten fenomenologiset narratiivit	40
7.3.1. Kielteinen minäkuva	41
7.3.2. Kohtalainen minäkuva	42

7.3.3. Hyvä minäkuva	42
7.3.4. Erinomainen minäkuva	43
7.4. Päätelmiä minäkuvista	43
7.4.1. Minäkuvaa rakentavia tekijöitä	43
7.4.2. Reaaliminäkuva, ihanneminäkuva ja normatiivinen minäkuva	44
7.4.3. Kirjoittajaminäkuvan dialogiset ja eksistentiaaliset ulottuvuudet	47
7.4.3.1. Kirjoittajaminäkuvan rakentuminen	47
7.4.3.2. Minän dialoginen suhde ympäristön kanssa	49
7.4.4. Lasten toiveita kirjoittamisen opetukselle	51
<b>8. KIRJOITELMIEN TARKASTELUA</b>	<b>53</b>
8.1. 1.–2.-luokkalaisten kirjoitelmien tarkastelua	53
8.2. 3.–6.-luokkalaisten kirjoitelmat minäkuvaryhmittäin	54
8.2.1. Heikon minäkuvaryhmän kirjoitelmat	54
8.2.2. Kohtalaisen minäkuvaryhmän kirjoitelmat	55
8.2.3. Hyvän minäkuvaryhmän kirjoitelmat	56
8.2.4. Erinomaisen minäkuvaryhmän kirjoitelmat	57
8.3. Päätelmiä kirjoitelmista	58
<b>9. LASTEN KÄSITYKSIÄ KIELESTÄ</b>	<b>61</b>
9.1. Fenomenografiset kategoriat	61
9.1.1. Kuulo- ja näköaistin avulla perusteleminen	61
9.1.2. Luku- ja kirjoitustaidon vaikutukset	65
9.1.3. Ehdottomana totuutena pitäminen	68
9.1.4. Ilmaus ei ole sana tai suomen kieltä	70
9.1.5. Merkityserojen pohtiminen	74
9.1.6. Eri kielimuotojen tunnistaminen	77
9.1.7. Huumorin käyttäminen	80
9.1.8. Perustelujen puuttuminen	82
9.2. Koontia fenomenografisista kategorioista	83
<b>10. LASTEN KÄSITYKSIÄ KIELEN ERI ILMIÖISTÄ</b>	<b>88</b>
10.1. Subjektin ja predikaatin kongruenssi	88
10.2. Possessiivikongruenssi	92
10.3. Yhdys sanat ja yhdysmerkki	96
10.4. Aikamuodot	99
10.5. Yleis- ja erisnimet	102
10.6. Vokaaliharmonia	104
10.7. <i>Hyvä</i> -adjektiivin vertailumuodot	106
10.8. Yleiset puhekielisyudet	107
10.9. Aluepuhekielisyudet	110
10.10. Tekijäjohdokset	112
10.11. Äng-äänne	113
10.12. Relatiivipronominin viittaussuhde	114
10.13. <i>Klaus</i> -etunimen taivutus	117
10.14. Konjunktion valinta	118

<b>11. POHDINTAA KÄSITYKSISTÄ</b>	<b>120</b>
11.1. Puhe- ja kirjakielen vastakkainasettelu	120
11.2. Päätelmiä	122
<b>12. METALINGVISTINEN TIETOISUUS</b>	<b>125</b>
12.1. Metalingvistisen tietoisuuden tarkastelua	125
12.2. Kirjoittajaminäkuvan ja metalingvistisen tietoisuuden välinen yhteys	126
<b>13. TIIVISTELMÄ</b>	<b>127</b>
13.1. Tulokset	127
13.2. Lopuksi	129
<b>LÄHTEET</b>	<b>131</b>
<b>LIITTEET</b>	
1 Kyselylomake minäkuvasta	
2 Kirjoitelman arviointilomake	
3 Haastattelulomake kieleen liittyvistä käsityksistä	
4 Kielikäsitteitä koskevien vastausten jakautuminen	
5 Litterointimerkinnot	

## 1. JOHDANTO

Tutkielmani käsittelee alakouluikäisten lasten kirjoittajaminäkuvia ja heidän käsityksiään kielestä. Minäkuvien osalta tarkoitukseni on tutkia sitä, millaisina kirjoitelmien kirjoittajina he itseään pitävät, ja millaisia kokemuksia minäkuvan taustalla voi olla. Tarkastelen myös oppilaiden äidinkielen kirjoitelmia ja teen niistä sekä kielellisiä että sisällöllisiä huomioita. Lopuksi myös vertaan oppilaiden minäkuvaa ja heidän kirjoittamiaan kirjoitelmia keskenään. Kirjoitavatko esimerkiksi hyvän minäkuvan kirjoittajat automaattisesti hyviä kirjoitelmia? Onko joidenkin minäkuva kirjoitelmiin verrattuna turhankin kielteinen? Hyödynnän tutkielmassani fenomenologista näkökulmaa, joten aiheesta ei ole tarkoitus tuottaa yleistettävää tietoa. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kokemusmaailmat voivat kuitenkin tuntua lukijasta tutuilta tai tunnistettavilta.

Lapsen kirjoittajaminäkuva muodostuu suurelta osin jo alakoulun aikana. Äidinkielen opetuksesta kahdeksankymmentä prosenttia annetaan alakoulussa kuuden ensimmäisen kouluvuoden aikana (Lappalainen 2003: 7). Minäkuvalla on paljon vaikutusta ihmisen elämässä. Se vaikuttaa esimerkiksi myöhempään opiskeluun ja siihen, mihin suuntaudumme (Aho 1996: 11). Lapsen minäkuvan muotoutuminen alakoulussa on siis merkityksellistä.

Minäkuvaa on monilla tieteenaloilla tutkittu paljon. Erityisesti psykologian ja kasvatustieteen piirissä aihe on herättänyt kiinnostusta. Se, millaisena minäkuva tutkimuksessa nähdään, on vaihdellut eri aikoina ja eri tutkimuksissa paljonkin. Erityisesti aiemmin minäkuvaa on tutkittu melko objektiivisena ilmiönä ja kvantitatiivisesti. Esimerkiksi Eira Korpinen (1990) on tehnyt tutkimuksen peruskoululaisten minäkäsityksestä. Tutkimuksessaan hän käyttää kvantitatiivisia menetelmiä. Myös Sirkku Aho (1987) on tehnyt kvantitatiivista tutkimusta oppilaiden minäkäsityksen rakenteesta, muuttumisesta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Nykyään minäkäsitystä tai minäkuvaa tutkitaan paljon kvalitatiivisin menetelmin. Laadullisia minäkuvatutkimuksia on tehty paljon varsinkin musiikin ja liikunnan alueilla, mutta erityisesti kirjoittamista tai äidinkieltä koskevia tutkimuksia on vähemmän. Tutkielmani aihetta lähellä on Satu Laine-Patanan (2005) pro gradu -työ, jossa hän tutkii lukiolaisten kirjoittajaidentiteettejä omaa kirjoittamista pohdiskelevissa teksteissä.

Tutkielmani toisena tavoitteena on tarkastella alakouluikäisten lasten käsityksiä kielestä. Lapset valitsevat kirjakielen kannalta oikeiksi katsomiaan ilmauksia virheellisten ilmausten joukosta. Tarkoitukseni on tutkia sitä, miten lapset perustelevat näitä valintojaan. Olen kiinnostunut siitä, millä perusteella jokin ilmaus luokitellaan norminmukaiseksi tai epäkieliopilliseksi. Tarkastelen kielen eri ilmiöihin ja oikeinkirjoitusnormeihin liittyviä käsityksiä. Kiinnitän huomiota erityisesti siihen, kuinka lapset suhtautuvat esimerkki-ilmauksissa esiintyviin

lukuisiin puhekielisyyskiin. Lasten käsityksiä selvitän haastattelujen avulla. Aineiston analyysissä hyödynnän fenomenografista tutkimussuuntausta. Tarkastelen siis sitä, miten lapset valintojaan perustelevat ja minkä laatuista perustelut ovat. Menetelmä on laadullinen, ja keskeistä on tutkittavien kokemuksen variaation kuvaaminen ja tulkinta toisen asteen näkökulmasta. Koska olen kiinnostunut ei-kielitieteilijöiden kielikäsitteistä, on tutkielmani samalla myös kansanlingvistinen. Kansanlingvistiikassa on suuntauduttu tutkimaan nimenomaan maallikoiden kielikäsitteitä (Mielikäinen – Palander 2002: 90).

Käsitysten ja perustelujen lisäksi kartoitan myös sitä, millaiset metalingvistiset taidot tutkimusaineiston lapsijoukolla on ja miten ne ilmenevät perustelujen annettaessa. Tilastanalyysiohjelman avulla selvitän, korreloiko taitotaso luokka-asteen kanssa vai onko metalingvistisen tietoisuuden kehitys enemmänkin yksilöllistä. Käytän tutkielmassani kvantitatiivista analyysia myös tarkastellessani korrelaatiota eri luokka-asteilla olevien oppilaiden perustelujen sijoittumisen ja eri kategoriatyyppeiden välillä. Tilastollisen analyysin avulla vertaan lisäksi lasten kirjoittajaminäkuvan tason ja metalingvistisen tietoisuuden suhdetta toisiinsa.

Lasten metalingvististä tietoisuutta on tutkittu muualla melko vilkkaasti. Muun muassa Gombertin (1992) tutkimuksessa tarkastellaan lasten metalingvistisen tietoisuuden kehittymistä (ks. myös Hakes 1980; Pratt–Grieve 1984; Tunmer–Herriman 1984). Lisäksi oman tutkimukseni kannalta mielenkiintoinen on Sharon Millarin ja Teresa Cadiernon (2003) toteuttama tutkimus, jossa on kyse tanskalaisten koululaisten metalingvistisestä tietoisuudesta ja sen yhteydestä ikään, sukupuoleen, sosiaaliseen taustaan ja lukutaidon tasoon. Suomessa lasten metalingvististä tietoisuutta ja käsityksiä kielestä on tutkittu vielä melko vähän. Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa on kuitenkin toteutettu *Kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen* -tutkimushanke. Hankkeen myötä on ilmestynyt useita lasten kielellistä tietoisuutta käsitteleviä esitelmiä ja julkaisuja. Tämän tutkielman aihepiiriä lähellä ovat erityisesti Hannele Dufvan, Riikka Alasen ja Katja Mäntylän (2001) sekä Dufvan, Alasen ja Aron (2003) julkaisut, joissa tarkastellaan kouluikäisten lasten kieleen kohdistuvaa tietoisuutta. Myös Elina Koskela (2007) on tutkinut pro gradu -työssään sitä, kuinka neljäsluokkalaisten määrittelevät metakielen käsitteitä.

## 2. TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

### 2.1. Minä tutkimuskohteena

Minä-tutkimus on todella laaja-alaista, joten tässä tarkasteluni kohteena ovat tutkielman näkökulman kannalta keskeiset asiat. Tarkoitukseni on pohtia sitä, kuinka **minää** voidaan tieteellisesti tutkia ja hahmottaa erityisesti fenomenologisesta näkökulmasta. Minä voidaan ajatella jonain epämääräisenä ja hahmottomana asiana, joka paikallistuu kehon sisään. Kokemukset minästä ovat kokonaisvaltaisia, mutta toisaalta minän tiedostaminen vaihtelee eri hetkillä. Minä syntyy, kehittyy ja muuttuu vuorovaikutuksessa. Minä on myös jotakin hyvin pysyvää. Eri ihmisten minät luonnollisesti eroavat toisistaan. Joidenkin minä voi olla hyvin avoin tai vastaavasti suljettu muihin verrattuna. (Ojanen 1994: 25–26.)

Minä-sanalla tarkoitetaan subjektiivista näkökulmaa minään, joka on siis yksilön omiin tulkintoihin perustuva käsitys itsestään. Minä on hyvin laaja käsite ja sisältää menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta koskevia tulkintoja. Siihen sisältyvät myös yksilön kokemukset, tiedot, taidot, mielipiteet, asenteet ja arvot. Minä voidaan nähdä tapahtumasarjana ja prosessina. Minällä on tiettyjä rakenteita, mutta ne eivät ole kiinteitä. (Ojanen 1994: 27–29.) Ojaseen mukaan merkityksellistä on myös minän ymmärtäminen subjektina ja objektina. Minä on jokin, joka osallistuu kaikkeen mitä ihminen tekee (aktiivinen toimija). Toisaalta minää voi ajatella, tutkia ja analysoida. Itsensä kanssa voi siis olla dialogisessa suhteessa. (Mts. 23.)

Minässä voidaan erottaa kolme aluetta, jotka ovat identiteetti, minäkuva ja itsetunto. Identiteetissä kyseessä on lähinnä yksilöllisyys ja yhteenkuuluvuus johonkin tiettyyn ryhmään tai yhteisöön. Voin esimerkiksi määrittellä olevani 24-vuotias nainen ja suomen kielen opiskelija. Minäkuvalla tarkoitetaan enemmänkin piirteiden ja ominaisuuksien kuvaamista. Tavallisesti kuvauksissa suositaan adjektiiveja. Itsetunto koostuu minätietoisuudesta, itsearvostuksesta ja itsetuntemuksesta. Ensimmäinen on neutraalia oman minän välitöntä havaitsemista (olen olemassa). Itsearvostus kuvaa sitä, miten ihminen arvostaa itseään, omia kykyjään ja taitojaan. Itsetuntemus puolestaan kuvaa sitä, kuinka hyvin hän tuntee heikkoutensa ja vahvuutensa. Minäkuvan kannalta keskeistä on juuri itsetuntemus eli se, millaiseksi itsensä tuntee. (Ojanen 1994: 31–33.)

Minän tarkasteleminen objektiivisesti on hankalaa siksi, että minä on, kuten edellä todettiin, osa kokevaa subjektia. Minää ei siis voi erottaa kokijasta. Minää on mahdotonta tarkastella irrallisena ilmiönä, ja minä ilmiönä voi näyttäytyä jokaiselle tutkijalle hieman eri tavoin. (Taylor 1996: 33–34; Lindeberg 2005: 10–11.) Tämän tutkielman minää tarkastellaankin lä-



hinnä eksistentiaalisen fenomenologian näkökulmasta, jolloin tärkeitä minään liittyviä käsitteitä ja suhteita ovat aika, tila ja keho. Ihmisen minä on myös suhteessa toiseuden erilaisiin konteksteihin. (Van Manen 1990: 101–106; Dufva – Lähteenmäki – Isoherranen 1996: 32–33.) Rauhala (1983: 32–46) tarkastelee ihmistä holistisen ihmiskäsityksen näkökulmasta, jonka mukaan ihmisen ontologinen perusmuotoisuus voidaan esittää kolmijakoisena. Ihmisen olemassaolon perusmuodot ovat tällöin tajunnallisuus, kehollisuus ja tilanteisuus. Lasten kirjoittajaminäkuviin sovellettuna tämä tarkoittaa sitä, että minäkuvat ovat kokemuksista syntyviä tajunnallisia rakenteita, jotka ovat muokkautuneet aiemmista kokemuksista. Kirjoittajaminäkuva ei myöskään voi nähdä kehosta erillisenä ilmiönä. Kokemuksien kokemiseen tarvitaan aina keho.

## 2.2. Minäkuva tutkimuskohteena

Minäkäsityskäsitteistö on usein todella sekavaa. **Minäkäsitystä** ja **minäkuva** voidaan pitää synonyymeinä, vaikka kaikki tutkijat eivät tätä hyväksykään. Mikäli termit halutaan erotella, niin minäkäsitystä voidaan pitää abstraktiona ja minäkuva yksilön mitattuna ja verbalisoituna minäkäsityksenä, joka koostuu useista minäkuvista. (Aho 1996: 9.) Tässä tutkielmassa minäkuva nähdään Ahon (1996) ja Ojasen (1994) ajatuksia mukaillen kokemuksista syntyneenä kuvana minästä, joka on tiettyyn aikaan ja paikkaan sidoksissa. Konteksti vaikuttaa minäkuvaan. Minäkuva voi muuttua hitaasti ajan ja paikan muutosten myötä.

Fenomenologian mukaan kokemuksellisuus on ihmisen maailmasuhteen perusmuoto. Ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen. Tämä tarkoittaa sitä, että havainnot eivät näyttyä meille neutraaleina, vaan näemme kaiken omien pyrkimystemme, kiinnostuksiemme ja uskomustemme valossa. (Laine 2001: 27.) Ahon mukaan (1996: 10) tätä subjektiivista näkemystä voidaan kutsua fenomenaaliseksi kentäksi. Tämän pohjalta ihminen voi tehdä tulkintoja ja havaintoja maailmasta. Keskeisin osa fenomenaalisisessa kentässä on ihmisen minäkuva, jolla tarkoitetaan tietoisuutta omasta olemisesta, toiminnasta ja niihin liittyvistä arvoista. Minäkuva voidaan siis nähdä välineenä, jonka läpi ihmisen huomio kohdistuu eri asioihin. Minäkuva toimii myös tulkitsijana kaikelle näkemällemme ja kokemallemme. Näin minäkuva nähdään tässäkin tutkielmassa. Minäkuva on myös osa laajempaa kokonaisuutta, ihmisen minuutta (Lindeberg 2005: 15). Ojasen (1994: 29) tavoin näen minäkuvan ihmisen tietoisena käsityksenä siitä, millainen hän on, ja ajattelen sen muodostuvan ajallisessa prosessissa.

Ihmisellä ei ole yhtä minäkuvaa, vaan niitä on useampia. Yleisminäkuvasta voidaan erottaa useampia eri osa-alueita. Tavallisesti se jaetaan kolmeen osaan, joita esimerkiksi Rauste (1974) on tutkimuksessaan nimittänyt seuraavasti:

1. todellinen eli reaalinäkuva (Millaisena yksilö pitää itseään?)
2. ihanneminäkuva (Millainen ihminen haluaisi olla?)
3. normatiivinen minäkuva (Millaisena yksilön mielestä muut häntä pitävät, ja mitä he häneltä odottavat?)

Yhtenä tarkoitukseni on tarkastella näitä minäkuvan eri osa-alueita. Ihanteena olisi eri ulottuvuuksien samansuuntaisuus. Tasapaino ulottuvuuksien välillä on merkki ympäristöön sopeutumisesta ja itsensä hyväksymisestä. Epätasapaino voi kertoa minäkuvan epärealistisuudesta ja itsensä väheksymisestä. Tosin ihanneminäkuvan tulisi aina olla hieman todellista minäkuvaa positiivisempi. (Aho 1996: 15–16.) Aho (mts. 18) jakaa myös jokaisen minäkuvan edelleen neljään osa-alueeseen, joita ovat suoritusminäkuva, sosiaalinen minäkuva, emotionaalinen minäkuva ja fyysinen tai motorinen minäkuva. Tässä tutkielmassa keskityn suoritusminäkuvan tarkasteluun.

Nykykäsityksen mukaan ihmisen minäkuva on pitkäaikaisen oppimisen tulos. Vuorovaikutuksessa muiden kanssa ihminen voi luoda myös oman minänsä. Minäkuvan muodostumiseen vaikuttavat muun muassa temperamentti, sisäinen kehitysmekanismi, kyky tehdä havainnot toisen käyttäytymisestä, muiden käyttäytymiseen heijastuvat omat reaktiot ja muilta ihmisiltä saatu palaute. Vauvoilla ei vielä ole selvää tietoisuutta itsestään. Varhain kehittyvä itsetietoisuuskään ei vielä tarkoita selvää minäkuvaa. Minäkuvan uskotaankin muodostuvan melko myöhään, vasta 5–7 vuoden iässä. (Aho 1996: 26–29.)

Fenomenologisen minäteorian mukaan yksilön yhteisössä saamat havainnot ja kokemukset kehittävät minäkuvaa. Tärkeitä ovat ne henkilökohtaiset merkitykset, joita yksilö näihin kokemuksiin liittää. Lapsi rakentaa minäkuvaansa jo varhain, kun hän kokee olevansa hyväksytty ja rakastettu. Muilla ihmisillä on vaikutuksensa alusta lähtien. Kehityksen mukana minäkuvasta tulee moniulotteisempi ja pysyvämpi. Ihmisen itsetunto kehittyy erityisesti 5–12 ikävuoden välillä. Tähän vaikuttaa todennäköisesti lapsen arviointikyvyn kehittyminen, kodin ulkopuolella vastaan tulevat vertailukohteet ja systemaattisen palautteen saaminen esimerkiksi koulussa. Myös suhteet opettajiin ja kavereihin ovat merkityksellisiä. Opettaja voi olla pienelle lapselle jopa vanhempia suurempi auktoriteetti. (Aho 1996: 26–29.)

Minäkuvan tutkiminen on koettu erityisen tärkeäksi. Esimerkiksi Aho (1996: 7) toteaa, että hänen mielestään ihmisen elämän kannalta on tärkeämpää se, mitä hän koulussa oppii

itsestään enemmänkin kuin opeteltavat tiedot ja taidot. Minäkuva myös määrää ihmisen käyttäytymistä. Ihmisellä on taipumusta toimia minäkuvansa mukaan. Jos lapsi ei pidä itseään hyvänä esimerkiksi matematiikassa, niin hän saattaa jättää hankalat tehtävät heti suorittamatta. Todellisuudessa hän olisi voinut hyvinkin kyetä tekemään tehtävät. Minäkuvalla on myös suuri merkitys ihmisen psyyken ylläpitäjänä. Minäkuvan avulla ihminen pitää itsensä psyykkisesti tasapainossa ja ehjänä. Tavoitteena on puolustaa ja vahvistaa minäkuvaa, mikä vaikuttaa siihen, millaista tietoa olemme valmiit vastaanottamaan ympäristöstämme. Minäkuva vaikuttaa siis tämän valinnan kautta siihen, mitä ihminen oppii. (Rogers 2003: 503–520; Aho 1996: 11.) Minäkuvan avulla kokemuksille annetaan merkitys ja tulkitaan maailmaa. Sen pohjalta voidaan myös ennustaa ihmisen käyttäytymistä, koska minäkuva määrää ihmisen odotuksia. Ihminenhan toimii usein odotustensa mukaisesti. (Burns 1982: 9-14; Aho 1996: 12.)

### **2.3. Kirjoittajaminäkuva**

Ihminen elää aina tietyssä kontekstissa, jossa myös hänen kirjoittajaminäkuvansa syntyy. Minäkuva on syntynyt kirjoittamiseen liittyvien kokemusten perusteella. Ihmisellä on jonkinlainen suhde omaan kirjoittamiseensa. Ojanen (1994: 23) näki minän sekä subjektina että objektina. Dialogisuuden kautta ihmisen on mahdollista asettaa oma kirjoittajaminäkuvansa ajattelun alaiseksi. Hän voi reflektoida kirjoittamistaan ja siihen liittyviä tuntemuksia tai asioita. Kirjoittajaminäkuva voi siis olla olemassa objektina ja eräänlaisena abstraktiona dialogisuuden kautta. Minäkuva on dialogisessa suhteessa tietysti myös siihen ympäristöön, jossa kirjoittamisen kokemukset ovat syntyneet. Lisäksi tutkimuksessa minäkuvasta saadaan tietoa tutkijan ja tutkittavan dialogisen suhteen kautta. (Lindeberg 2005: 24, 26.)

Kertoessaan kirjoittamisen kokemuksistaan ihminen tuottaa tarinaa, narratiivia. Ihmiset ymmärtävät itsensä kertomusten kautta ja rakentavat identiteettinsä tarinoiden välityksellä. Narratiivisuuden pohjalla on konstruktivistinen näkemys, jonka mukaan ihmisten tieto maailmasta ja käsitys omasta itsestään ovat jatkuvasti kehittyviä kertomuksia, jotka rakentuvat ja muuttavat muotoaan koko ajan. Todellisuus muotoutuu eri tavoin ihmisten mielissä ja sosiaalisessa todellisuudessa, joten yhtä yhteistä todellisuutta ole olemassa. Tutkimuskaan ei tavoittele objektiivista totuutta, vaikka se voikin saavuttaa jonkin autenttisen näkökulman todellisuuteen. Peruseriaatteena konstruktivismissa on näkemys siitä, että ihminen rakentaa tietonsa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa varaan. Näkemykset voivat muuttua, kun ihminen on vuorovaikutuksessa muiden kanssa, tai kun hän saa uusia kokemuksia. (Heikkinen 2001: 118–120.) Kirjoittajaminäkuva hahmottuu luontevasti narratiivisesti tarinoiden kautta.

### 3. NÄKÖKULMIA KIRJOITTAMISEEN, KIELENHUOLTOON JA LASTEN KIELEEN

#### 3.1. Mitä on kirjoittaminen?

Kirjoitettu kieli voidaan nähdä puhetta vaativampana lingvistisenä järjestelmänä, jolla on oma funktionsa, ja joka myös eroaa puheesta rakenteellisesti ja toiminnallisesti. Kirjoitettu kieli on puhetta vain merkityssisällöltään. Kirjoitettu kieli on toisen asteen symboliikkaa, mikä tekee siitä erityisen vaativaa. Lapsen on opeteltava korvaamaan sanat sanojen symboleilla ja irrottauttava puheen havainnollistavista piirteistä. Lapsen puhe on kouluun mennessä jo melko kehittynyttä, ja äänteiden tuottaminen on tiedostamatonta, mutta kirjoitettu kieli vaatii vielä kauan tietoista sanojen äänneasun analysointia. Kirjoitettua kieltä voidaan tarkastella myös suhteessa sisäiseen puheeseen eli ajattelun kieleen. Kirjoitettu kieli seuraa kehityksessä sisäistä puhetta, joka on puolestaan kehittynyt kommunikatiivisen puheen pohjalta. Sisäisen puheen ja kirjoitetun kielen välillä on kuitenkin suuria eroja esimerkiksi syntaksissa ja tiiviudessa. Kirjoitettuun kieleen siirtyminen vaatiikin lapselta suuria kognitiivisia ponnistuksia. (Vygotsky 1982: 177–179.)

Lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen ovat merkittäviä asioita lapsen kielellisessä kehityksessä. Näiden taitojen myötä myös lapsen metalingvistinen tietoisuus kehittyy. Syntyy tietoisuus äänne-, tavu- ja sanarakenteesta sekä kyky operoida kielellisellä materiaalilla. Kirjoitettu kieli eroaa puhutusta, eikä siinä voi käyttää hyväkseen eleitä, ilmeitä tai muita paralingvistisiä keinoja, vaan merkitys on välitettävä verbaalisin (leksikaalisin ja kieliopillisin) keinoin. Kirjoitustaito edellyttääkin eksplisiittistä koodaamista eli tahdonalaista, merkitykseltään yleispätevää ja tilanteesta riippumatonta kielenkäyttöä. (Leiwo 1980: 109.)

Puhutun kielen kieliopillisten piirteiden tarkastelu auttaa saamaan perspektiiviä kirjoitetun kielen kielioppiin. Oppilaiden kirjoitelmissa virheiksi katsotut seikat ovat yleensä heidän puhekielensä kieliopista kumpuavia siirtovaikutuksia. Puhuttu kieli noudattaa omia säännönmukaisuuksiaan. Puheessa tapahtuneet kieliopilliset muutokset, ilmaisuvaihtoehtojen runsaus ja vapaammat mahdollisuudet kytkeä lauseita toisiinsa voivat tuntua häiritseviltä normitetun kirjakielen keskellä. Keskeisimpiä eroja puhutun ja kirjoitetun kielen väliltä löytyy morfosyntaksista. Vapaassa puheessa esimerkiksi persoonapronomineja käytetään huomattavasti enemmän kuin kirjakielessä. Omistusliitteiden sijasta puhekieli käyttää lähes yksinomaan pronominin genetiivimuotoa. Omistusliitteiden häviäminen puhekielestä aiheuttaa myös joidenkin rakenteiden lankeamista yhteen. Pronomineja *se* ja *hän* käytetään puheessa myös toisiaan täy-

dentävästi. Mikäli subjekti on samassa lauseessa, niin monikkokongruenssi jää usein puuttumaan finiittiverbistä puheessa. Nuorten puheessa on hyvin yleinen myös 2. persoonassa geneerisenä ”yleispersoonana”. Kirjakielissä tässä käytössä on subjektiton 3. persoonassa. (Hakulinen ym. 2002: 82–84.) Näitä puhutun ja kirjoitetun kielen eroja olisi tärkeää käydä koulussa läpi muutenkin kuin vain viivaamalla punakynällä puhekielisyydet aineista. Puhe- ja kirjakieli arvottuvat helposti epätarkoituksenmukaisesti, jos puhekielen käsittely jää koulussa vain kirjoitelmien virheiden korjaamiseksi (Hakulinen 1993: 13).

Kirjoittamisen funktioita voidaan luokitella monin eri tavoin. Britton (Britton ym. 1975: 83; Linnakylä 1983: 22) on tehnyt seuraavan jaon:

- ilmaisutehtävä eli ekspressiivinen funktio
- välittävä tehtävä eli transaktionaalinen funktio
- taiteellinen tehtävä eli poeettinen funktio

Ilmaisufunktio painottaa kirjoittajan itseilmaisun tarpeita, välittävä funktio keskittyy sanoman perillemenoon, ja taiteellinen funktio painottaa tekstin taiteellista, omaan maailmaan liittyvää tehtävää. Funktioiden eriytymisen pohjalta voi tarkastella myös lukijan huomioonoton kehittymistä. Aloitteleva kirjoittaja viestii lähinnä itselleen, ja vasta saavutettuaan itseilmaisullisen vaiheen, hän kykenee ottamaan muut lukijat huomioon. Kirjoitus heijastaa lapsen muuta egosentrismia. Lapsi käyttää egosentristä puhetta toimintansa suunnitteluun ja säätelyyn, ja puhe toimii myös ongelmien ratkaisun välineenä. Samoin aloitteleva kirjoittaja tarvitsee egosentristä kirjoitusta ajatustensa kokoamisessa ja järjestelemisessä ongelmatilanteissa. Egosentrisen ilmaisutehtävä, eli ekspressiivinen funktio, voi siis olla ensimmäinen kehitysaste ja myöhemmin ongelmanratkaisuprosessin osa. Tämän avulla voidaan koota ajatuksia kirjoittajan näkökulmasta käsin. Kokemusten karttuessa myös muiden funktioiden merkitys lisääntyy, ja egosentrismi vähenee. Kirjoittaja kohdistaa huomionsa lukijakuntaan, ja kirjoittamisen viestinnälliset tehtävät painottuvat eriytyen viestinnän tavoitteiden mukaisesti. Kirjoittamisvalmiuksia käytetään ensin itseilmaisullisiin tehtäviin ja vasta myöhemmin tietoa välittäviin, toimintaa sääteleviin ja taiteellisiin tarkoituksiin. Peruskoululaisten kirjoittamisfunktioiden kehittymisen voidaan nähdä seurailevan Brittonin mallia. (Britton ym. 1975: 227; Linnakylä 1983: 22–28.)

Brittonin mallin (1975) myöhemmissä vaiheissa päästään lähelle ajatusta viestinnän vuorovaikutuksellisuudesta. Kokeneemman kirjoittajan huomio alkaa kohdistua myös lukijakuntaan eikä vain omaan kirjoittamiseen. Kirjoittamiseen ja kirjalliseenkin tekstiin liittyy keskeisesti vuorovaikutus. Kielen voidaan ajatella jäsentyvän sosiaalisesti jaetuiksi merkityssyste-

meiksi. Nämä merkityssysteemit eivät kumpua sattumanvaraisesti yksittäisten ihmisten päiden sisältä, vaan ne rakentuvat osana erilaisia sosiaalisia käytäntöjä. Merkitykset siis syntyvät vuorovaikutuksessa. Erilaisilla konteksteilla on aina vaikutuksensa ymmärtämiseen ja viestin perillemenoon. Väärinymmärryksiäkin voi kuitenkin syntyä, eikä viesti aina mene perille lähettäjän tarkoittamalla tavalla. Kirjallista tekstiä lukiessaan vastaanottajan ei ole aina mahdollista tehdä esimerkiksi tarkennuksia tai turvautua tulkinnassaan nonverbaaliseen viestintään. (Jokinen – Juhila – Suoninen 2004: 17–36.)

Kirjoittamistaidon kehittymistä voidaan tarkastella myös vaiheittain. Alimman tason toiminnot (kirjainmuotojen muistaminen tai sanojen ja lauseiden rakentaminen) vaativat kokemattoman kirjoittajan kaiken huomion. Alimman tason toimintojen automatisoituessa kirjoittaja pystyy keskittymään samanaikaisesti kognitiivisesti vaativampiin suunnittelu- ja arviointitehtäviin. (Bereiter 1980: 81–82.) Bereiterin (1980: 82–88) luokitus kirjoitustaidon kehittymisestä on viisivaiheinen:

1. *Assosiativinen kirjoittaminen* tarkoittaa kirjoittamisen ensimmäistä vaihetta. Kirjoittaja yhdistää asiasisällön ja kirjoitetun muodon. Ideat kirjoitetaan paperille siinä järjestyksessä kuin ne tulevat mieleen, ja lukija jää huomioimatta. Kokeneellakin kirjoittajalla tämä voi olla ensimmäinen vaihe sisällön koonnissa.
2. *Performatiivinen kirjoittaminen* käsittää perinteisen ainekirjoituksen. Sisällön ja esitystavan lisäksi kirjoittaja ottaa huomioon oikeinkirjoituskäytänteet ja -säännöt.
3. *Kommunikatiivinen kirjoittaminen* on seuraava vaihe, jossa performatiiviseen kirjoittamiseen yhdistyy vielä sosiaalinen näkökulma. Näin myös lukija tulee huomioiduksi.
4. *Kriittinen kirjoittaminen* kasvattaa taitoja vielä arvioivalla suhtautumisella omaan kirjoittamiseen. Lapsille kehittyy jo varhain kyky arvioida tekstejä kriittisestä ja esteettisestä näkökulmasta, mutta omaan tekstiin näitä taitoja on aluksi hankala soveltaa. Kirjoittajalle alkaa kehittyä oma tyyli sekä näkökulma, ja hän haluaa miellyttää kirjoittamisellaan lukijoiden lisäksi myös itseään.
5. *Luova eli episteeminen kirjoittaminen* on mahdollista, kun kirjoittajalla on taitoja reflektoida kirjoittamistaan. Edellisiin taitoihin yhdistyy itse kirjoittamistapahtuman uusia ajatuksia herättävä prosessi.

Linnakylä (1983: 42) määrittelee kirjoittamisen ”luovaa ajattelua ja ongelmanratkaisukykyä vaativaksi kognitiiviseksi tuottamisprosessiksi, johon yhdistyy ajatusten verbalisointi ja muuntaminen kirjoituskieleksi ja tekstiksi.” Määritelmä sopii hyvin tähänkin tutkielmaan. Kirjoittamista ei siis nähdä vain mekaanisena prosessina, jossa äänteet muutetaan kirjaimiksi.

Kirjoitelmatehtävän luonteeseen vaikuttavat tehtävän kirjoittamisen funktio, aihe ja lukijakunta. Kirjoittaessaan ihminen purkaa pitkäaikaismuististaan kokemuksia, tietoja ja havaintoja, joita hän edelleen seuloa ja järjestää. Tavoitteiden pohjalta kirjoittaja analysoi ajatustensa käyttökelpoisuutta ja valitsee ja järjestelelee ideoitaan. Ajatukset verbalisoidaan edelleen tekstiksi omien ilmaisutaitojen ja kirjakielen yhteisten normien mukaisesti. Lauseet, sanat ja kirjaimet siirtyvät käden motoriikan välityksellä luettaviksi. Syntynyttä tekstiä kokenut kirjoittaja vielä arvioi lukijan näkökulman huomioon ottaen. (Mp.)

### 3.2. Kielenhuolto ja erilaiset normit

Hiidenmaan (2003: 28) mukaan ihmisillä on tapana jakaa kieli hyvään ja sopivaan tai huonoon ja väärään. Kriteerinä käytetään yleensä juuri norminmukaista kieltä, ja jako on hyvin mustavalkoinen: väliin jäävää harmaata aluetta ei tunnisteta. Kieleen sisältyy aina luonnollisia normeja ja oikeakielisyysnormeja. Arkipuhe on kielimuoto, jonka ihmiset oppivat ensikielensä. Arkipuhe sisältää puheenomaisuuksista huolimatta laajan ja monimutkaisen luonnollisten normien järjestelmän. Nämä normit ovat luonnollisia, koska niitä ei ole pyritty tietoisesti rakentamaan. (Karlsson 1995: 162–164.) Paljon pienempi määrä on oikeakielisyysnormeja eli kielenhuolto-ohjeita, joita aletaan kehittää yleensä siinä vaiheessa, kun kieliyhteisöä varten luodaan kirjoitusjärjestelmää. Yleensä kielen normien ajatellaan virheellisesti tarkoittavan kuitenkin vain oikeakielisyysnormeja. (Mts. 169–170.)

Mäntynen (1996) on tarkastellut fennistien tuottamia populaareja tekstejä, jotka käsittelevät sitä, mikä on sopivaa ja oikein tai epäsopivaa ja väärin. Tulosten mukaan kielenhuollon normeja arvostetaan yleensä enemmän kuin luonnollisia normeja. Kieltä on usein tapana tarkastella normitetun kirjakielen näkökulmasta, jolloin kaikki muut kielimuodot nähdään suhteessa siihen. Tunnusmerkitöntä kirjakieltä on Mäntynen tutkimusaineistossa luonnehdittu ensisijaiseksi ja ylimmäksi kielimuodoksi ja ihanteeksi. (Mts. 516.) Tässä tutkielmassa tarkoituksenani on tutkia lasten suhtautumista erilaisiin kielellisiin variantteihin. Lapset ovat jatkuvasti tekemisissä sekä oman ympäristönsä puhekielen kanssa että koulussa yleiskielisten vaatimusten parissa. Dufvan, Lähteenmäen ja Isoherrasen (1996: 52) mukaan kieltenoppijoiden kokemuksissa näkyy hyvin se, kuinka standardista poikkeavat muodot koetaan ehdottomasti virheellisiksi. Perinteisen opetuksen virhekeskeisyys on perua 1800-luvulta, jolloin suomen kieltä kehitettiin kirja- ja sivistyskieleksi. Puhdaskielisyyskannan mukaan vieraita vaikutteita pyrittiin karsimaan ja käytänteitä yhdenmukaistamaan. Luotua standardia pyrittiin vaalimaan kitkemällä virheellisenä pois kaikki siitä poikkeava. (Mp.)

Kielenhuollon normeihin ja niistä puhumiseen liittyy myös usein tunteita. Monilla on vahvoja mielipiteitä siitä, mikä on oikein ja mikä väärin. Affektisuuteen liittyy tunteiden lisäksi myös mielialoja ja asenteita. Mäntynen aineistossa tunteiden osoittamista oli havaittavissa ainoastaan negatiivisten asenteiden ilmaisemisen yhteydessä. (Mäntynen 1996: 515–516.) On mahdollista, että erilaiset variantit ja normirikkomukset herättävät lapsissa tunteita siinä missä aikuisissakin. Koulussa normirikkomuksista huomautetaan ja rangaistaan, ja toisaalta norminmukaisesta kielestä kirjoitelmassa palkitaan. Kirjoitelman arvosanaan vaikuttaa yhtenä osana kirjoitelmassa käytetty kieli, ja arvosanalla on useimmille lapsille suuri merkitys. Voisi siis olettaa, että myös lapsilla on syynsä suhtautua kieleen affektisesti.

Hiidenmaa (2003: 231) toteaa, että kirjoitettu ja puhuttu kieli voidaan nähdä joko kahtena erillisenä kielenä tai yhtenä kokonaisuutena, jolla on suunnaton variaatio. Yleensä on nähty kaksi erillistä järjestelmää, jolloin on otettu kantaa muun muassa siihen, että näitä kielimuotoja tulisi lähentää toistensa kanssa. Toisaalta on kauhisteltu sitä, että koululaisten kirjoitelmien seassa on puhekielisiä piirteitä. Puhe- ja kirjakielen tarkastelu täysin erillisinä järjestelminä johtaa kuitenkin vain ongelmiin ja kehäpäätelmiin, koska kategoriat eivät ole yhtenäisiä eivätkä niiden erot ole selkeitä. (Mts. 231–232.) Ei ole olemassa pelkästään puhekielisiä tai kirjakielisiä tekstejä, vaan näistä on olemassa lukemattomia risteämiä (mts. 255).

Puhutun ja kirjoitetun kielen käsittelyn tekee ongelmalliseksi se, ettei ole olemassa selvää ja vakiintunutta käsitteistöä eri kielimuodoille. Esimerkiksi **puhe**, **puhuttu kieli**, **murre**, **puhekieli** tai **yleispuhekieli** voivat kaikki viitata puheeseen. Kirjoitukseen taas voidaan viitata sanoilla **kirjakieli**, **kirjoitettu kieli** tai **kirjallinen kieli**. **Yleiskieli** on erityisen vaikea termi, koska sillä voidaan viitata niin kirjoituksessa kuin puheessakin käytettyyn kieleen. (Hiidenmaa 2003: 233.) Käsitteiden ongelmallisuuden olen huomannut myös omaa aineistoa analysoidessani. Joillakin vastaajilla on vaikeuksia löytää nimitystä tarkoittamalleen kielimuodolle. Tässä tutkielmassa käytän pääsääntöisesti termejä **puhe**- ja **kirjakieli**, ja kielimuodot määrittelen kielenhuollon näkökulmasta. **Kirjakielellä** tarkoitan oikeinkirjoitusnormien eli kielenhuolto-ohjeiden mukaista kieltä, jota lasten tulisi myös kirjoitelmissaan pääsääntöisesti käyttää. **Puhekieli** taas kattaa kaikki puhutun kielen variantit. Se on siis kieltä, joka ei noudata kirjakielen normeja. Joissakin kohdissa tietyistä puhekielen varianteista käytän erikseen termiä **murre**.

Tandefelt (1996: 536–537) pitää kielenhuollon keskeisimpänä kohteena muodollista kirjoitettua kieltä, mutta hänen mielestään myös vähemmän muodollinen kirjoitettu kieli on kielenhuollolle tärkeä. Tandefelt (mts. 537) jakaa kielenkäytön puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen, joista molemmista on olemassa muodollinen ja ei-muodollinen vaihtoehto. Puhuttuun kieleen siirryttäessä kielenhuolto ei ole enää niin merkityksellistä, mutta silti esimerkiksi radio- ja televisiotoimittajien sekä opettajien kieltä tulisi huoltaa. Kuuntelijoille puhuessaan he toimivat



ammattiroolissa, ja heitä pidetään malleina. Auli Hakulisen (2003: 4) mukaan lehtitekstitkin ovat muuttuneet lähemmäs sähköisten viestinten tekstejä dialogisuutta tavoitellessaan. Haastatteluissa on usein mukana puheen piirteitä autenttisuuden vaikutelman ja dramatisoinnin vuoksi. Myös muissa kuin haastattelutyypissä lehtijutuissa on tahallisten puhekielisyysien lisäksi mukana myös tahattomia siirtymiä puhutusta kielestä. Monet päivittäin vastaan tulevat kirjoitetut mallitekstit ovat siis siirtyneet lähemmäs puhuttua kieltä. Yhtenä seurauksena voidaan olettaa koululaisten joutuneen kriisiin. Heidän on vaikea enää tuottaa tällaisessa tekstien sekamelskassa normitetun kirjakielen mukaista asiaproosaa. (Mts. 4–5.) Eri medioiden puhekielistymisen voi hyvin kuvitella vaikuttavan myös tämän aineiston vastaajiin. Esimerkiksi inkongruentteja muotoja tai omistusliitteen puuttumista näkee ja kuulee päivittäin televisiossa sellaisissa teksteissä ja puheissa, joihin virheelliset muodot ovat luultavasti tahattomasti eksyneet. Sieltä ne eksyvät helposti edelleen lasten kirjoitelmiin, eikä koululaisten suodatus näitä yleistyviä muotoja kohtaan ole enää välttämättä niin tehokasta. Omistusliitteen puuttuminen tai inkongruentti verbimuoto ei ehkä enää häiritse kielikorvaa.

### 3.3. Kouluikäisten kieli

Kielen osaamisella voidaan tarkoittaa sitä, että ihminen pystyy sopeuttamaan kielenkäyttönsä erilaisten tilanteiden vaatimusten mukaan. Kielen osaamiselle ei siis ole ylärajaa, eikä kehitys pääty välttämättä koskaan. Kielitaitoa on hankala määritellä sanaston ja kieliopin osaamisen mukaan. Uusia semanttisia suhteita ilmestyy lapsen puheeseen jatkuvasti. Subjektin, predikaatin ja objektin kehittyminen pakollisiksi lauseenjäseniksi sekä muiden lauseenjäsenten kehitys on kaksijäsenisiä ilmauksia seuraava vaihe. Ilmaukset pitenevät ensin kolmijäsenisiksi, minkä jälkeen lauseen pääjäseniä aletaan laajentaa määreillä. Lauseisiin liittyy myös vähitellen kysymyselementtejä, kieltoja ja modaalaisia elementtejä. Verbi- ja nominitaivutus kehittyvät ja muuttuvat virheettömiksi. Jo 2–3 vuoden iässä lapsi alkaa käyttää rinnasteisia lauseita. Ne ovat yleensä irrallisia lauseita, joita yhdistää *ja*-konjunktio. Relatiivilauseet ilmestyvät ensin lauseen loppuun objektin määreiksi ja vasta myöhemmin keskelle lauseita. (Leiwo 1980: 103–104.)

Koulun alkuun mennessä syntaktinen ja morfologinen kehitys alkaa olla valmista. Lapsi osaa taivuttaa sanoja virheettömästi ja pystyy muodostamaan kieliopillisesti virheettömiä lauseita. Useat hankalammat kieliopilliset rakenteet ja ilmaukset voivat kuitenkin vielä tuottaa vaikeuksia kouluikäisille. Kouluikässä kertyy uusia kokemuksia, joten myös sanaston määrä kasvaa runsaasti, ja sanat saavat uusiakin merkityksiä. Lapsi on kehityksessään konkreettisten

operaatioiden kaudella ensimmäisten kouluvuosien ajan, joten ajattelukin on vielä hyvin konkreettista. Tämä heijastuu myös kieleen. Runot ja sananparret saavat tässä iässä vielä usein hyvin konkreettisen selityksen. Noin kymmenen vuoden iässä kuvaannolliset tulkinnat alkavat yleistyä. (Leiwo 1980: 103–105.)

Koulussa lapset joutuvat aivan uusien kielenkäytön vaatimusten eteen. Verbaalinen viestintä muuttuu muotoaan. Koulussa kyselijänä toimii opettaja, joka on myös valinnut keskustelun aiheen. Kysymisellä on nyt uusia kontrolloimisen ja kuuntelemisen funktioita. Lapsi myös tutustuu uuteen sosiaaliseen rekisteriin: luokkahuonerekisteriin. Lapset kehittävät lisäksi itse uusia rekistereitä eli puhetyylejä. Kuten jo aiemmin todettiin, luku- ja kirjoitustaito ovat merkittäviä asioita lapsen kielellisten taitojen kehityksessä. Puhutun kielen mukaisesti myös kirjoitetun kielen ja lausetajun kehitys noudattaa tiettyjä vaiheita. (Leiwo 1980: 106–107.) Ketjuvirke on tyypillinen piirre esi- ja alakoululaisten kielelle. Ketjuvirkkeessä on yhdistetty irralliset lauseet toisiinsa löysäksi kokonaisuudeksi erilaisten konnektorien avulla (esimerkiksi: *ja sitten, ja, niin*). Lauseet kuitenkin säilyvät irrallisina kokonaisuuksina, eikä yhdistäminen vaikuta niiden rakenteeseen. Konnektorit eivät siis toteuta normaalia syntaktista ja semanttista tehtäväänsä, vaan ne ovat lähinnä siirtymiä lauseesta toiseen. Nämä ketjuvirkkeet ovat tavallisia lasten kirjoitelmissakin, mutta katoavat yleensä viimeistään kolmannen kouluvuoden aikana. (Mts. 109–110.)

Virketajulla tarkoitetaan kykyä liittää lauseita virkkeiksi, rinnastus- ja alistussuhteiden muodostamista sekä lauseenvastikkeiden käyttöä. Lapsi alkaa käyttää rinnastuksen lisäksi myös upotuksia, attribuutteja ja adverbiaaleja. Myös alisteisia lauseita ilmestyy mukaan, ja myöhemmin ne voidaan korvata edelleen lauseenvastikkeilla. Sivulauseiden määrä kirjoitelmissa kasvaa aina luokka-asteelta toiselle siirryttäessä. Myös virkkeen pituus kasvaa läpi koulun ajan. (Sarmavuori 1980: 50–52.)

Lapsen tekstistrategioiden kehittyemisellä katsotaan olevan merkitystä kirjoitetun kielen kehityksessä. Aloitteleva kirjoittaja käyttää lauseiden yhdistämiseen lähinnä rinnastusta (tuloksena rinnasteisia lauseita tai ketjuvirke), joka on kuitenkin hyvin yksinkertainen ja puutteellinen keino. Myöhemmin siirrytään lauseiden rinnastamisesta lauseenosien rinnastamiseen. Tähän liittyy myös lausealistusten lisääntyminen ja lausealistusten korvaaminen erilaisilla määreillä (esim. attribuuteilla). Lapsi osaa vähitellen liittää yhteen kielelliseen yksikköön enemmän tietoa. Tosin tällainen tiivis tyyli sopii paremmin esimerkiksi asia-aineisiin kuin satujen kieleen. Kirjoittamisen oppiakseen lapsen tulee hallita tiettyjä kognitiivisia taitoja, tekstistrategioita ja kielen normeja. Taito koodata merkityksiä yleispätevästi verbaalisin keinoin on tärkeä taito koulun kielenkäytön suhteen. (Leiwo 1980: 110–111, 121.)

Sarmavuori (1980: 77–78) on koonnut eri-ikäisten lasten kielellisen kehityksen tunnuspiirteitä, joista tässä keskityn tutkielmani kannalta keskeisimpiin taitoihin. Ensimmäisen luokan loppupuolella lapsi lukee lyhyitä virkkeitä ja hänen sanavarastonsa on noin 2000–3000 sanaa. Toisluokkalaisen sanavarasto on jo 3 500–43 000 sanaa. Oppilas osaa jo kirjoittaa pieniä tarinoita, mutta ketjuvirkkeitä esiintyy. Kolmasluokkalaisen sanavarasto kasvaa edelleen jopa 50 000 sanaan. Virkkeet pitenevät ja päättely- ja kysymistaidot kehittyvät. Viides- ja kuudesluokkalaisilla sanavaraston ja virkepituuden kasvaessa tapahtuu myös abstraktin sanavaraston kasvua ja deduktiivisen päättelykyvyn kehittymistä. Lisäksi sanaluokat, tavallisimmat lauseenjäsenet ja lausetyypit osataan tunnistaa. (Mp.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2004) kuvataan kolmannen, neljännen ja viidennen vuosiluokan tavoitteita äidinkielen opetuksessa ja opiskelussa seuraavasti:

”Vuosiluokkien 3–5 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeinen tehtävä on äidinkielen perustaitojen oppiminen. Opetuksen tavoitteena on sujuvan luku- ja kirjoitustekniikan oppiminen, luetun ymmärtämisen syventäminen ja tiedonhankintataitojen kartuttaminen. Oppilasta ohjataan kuuntelemaan, puhumaan, lukemaan ja kirjoittamaan erityyppisiä tekstejä.

Kirjallisuuden lukemisella ja monipuolisella kirjoittamisella on näinä vuosina itseisarvoa, mutta niillä tuetaan myös oppilaan lukutaidon, ilmaisuvarojen, mielikuvituksen ja luovuuden kehittymistä. Oppilasta harjaannutetaan myös oman lukukokemuksen jakamiseen ja käsittelemiseen.” (POPS 2004.)

Keskeiset sisällöt on valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa esitetty hyvin ylimalkaisesti. Kirjoittamisen osalta keskeisiä sisältöjä ovat muun muassa otsikoinnin ja kappalejaon opettelu, selkeän ja sujuvan käsialan opettelu, oikeinkirjoituksen perusasioiden ja yleiskielen käytön harjoittelu, puhutun ja kirjoitetun tekstin vertailu, lauseiden ymmärtäminen rakenteellisina ja toisiinsa liittyvinä yksikköinä sekä oman tekstin suunnittelu, muokkaaminen ja viimeistely. Hyvän osaamisen kuvauksessa 5. luokan päättyessä oppilaalta edellytetään taitoa tuottaa ja ideoida erilaisia tekstejä ja niiden sisältöä, luettavaa käsialaa, oikeinkirjoituksen perussääntöjen hallintaa (isot ja pienet alkukirjaimet, yhdyssanat, lopetusmerkit, osa välimerkeistä) sekä taitoa käyttää erimittaisia lauseita ja yhdistää niitä luontevasti. Myös lauserakenteiden ja kappalejaon merkitykset tulisi ymmärtää. Kuudennella luokalla keskitytään edelleen oikeinkirjoituksen vakiinnuttamiseen ja ilmaisun monipuolistamiseen. Lisäksi pyritään kirjoittajan oman äänen ja tyylin kehittämiseen. Tekstejä harjoitellaan myös suuntaamaan eri kohderyhmille ja erilaisiin viestintätilanteisiin. (POPS 2004.)

Polvijärven kunnan oma kuntakohtainen opetussuunnitelma mukailee pitkälti valtakunnallista suunnitelmaa. Kirjoittamisen osalta käsialaa varmennetaan vuosi vuodelta, ja myös

erilaisten harjoiteltavien tekstilajien määrä kasvaa. Jo kolmannella luokalla tulisi hallita oikeinkirjoituksen perusasiat, yhdyssanat, pää- ja sivulause, yleis- ja erisnimet, vuorokeskustelu ja pilkkujen käyttö. Neljännellä luokalla harjoitellaan edelleen vuoropuhelun kirjoittamista. Uutta on muun muassa kappalejako. Viidennellä luokalla tutustutaan tarkemmin tekstin jäsentämiseen ja kerrataan jo aiemmin opittuja kirjoitustaitoja. Kuudennella luokalla oikeinkirjoitus pyritään vakiinnuttamaan ja kirjoitelmissa keskitytään myös elävän ja vaihtelevan kielen käyttämiseen. Opetussuunnitelman antamat ohjeet siitä, mitä oppilaiden tulisi kullakin luokkasteella osata, ovat hyvin viitteellisiä ja tulkinnanvaraisia. Samat asiat toistuvat vuosiluokalta toiselle. On siis tulkinnanvaraista, missä määrin esimerkiksi pilkkujen käyttöä tulisi milläkin vuosiluokalla hallita.

Kaija Matilainen (1995: 53–57) kertoo artikkelissaan tutkimuksestaan, jossa hän on tarkastellut peruskoululaisten tuottavan kirjoitustaidon kehittymistä. Kirjoitelmista on analysoitu oppilaiden kognitiivista prosessia eli sitä hahmottamistapaa, jolla oppilas aiheen käsittelee ja kokoaa ajatuksensa tekstiksi. Oppilaiden tuotoksista erotettiin **atomistinen, serialistinen, holistinen ja analyttinen käsittelytapa** eli hahmottamisstrategia. Suurin osa ensimmäisen luokan oppilaista kirjoitti paperille irrallisia lauseita, ja ajatukset hyppelehtivät ilman logiikkaa. Käytössä oli siis atomistinen strategia. Toisluokkalaisista enää neljäsosa kirjoitti atomistisesti, ja kolmannella luokalla määrä väheni edelleen 8 prosenttiin. Serialistista strategiaa käyttivät pääsääntöisesti kolmannen ja neljännen luokan oppilaat. Ensimmäisen luokan oppilaista tätä käytti 10 prosenttia. Lauseet ovat ketjuvirkkeitä yhdistämistä ilmaisevien konjunktioiden avulla. Myös neljäsosa viides- ja kuudesluokkalaisista kirjoitti vielä ketjunomaisesti ilman keskittymistä pääajatuksen. Vielä yläkoulussakin esiintyi serialistista tapaa. Holistinen aiheen käsittely yleistyy kolmannen luokan aikana. Kirjoitelmista voi tällöin löytää logiikkaa, selkeän juonen, pääteemat ja yksityiskohdat. Puolet kolmasluokkalaisista ja yli puolet neljäsluokkalaisista hallitsi tämän strategian. Myöhemmillä vuosiluokilla käyttö edelleen lisääntyi. Analyttinen hahmottamistapa alkaa kehittyä neljännessä luokasta lähtien. Kuitenkin yhdeksännellä luokalla ainoastaan 38 prosenttia käytti tätä tapaa. Suurin osa siis hallitsee vain holistisen hahmottamisstrategian. Analyttiseen tapaan liittyy esimerkiksi pohdiskelleva syy-seuraussuhteiden analysointi. (Mp.) Tässä tutkielmassa teen lasten kirjoitelmia tarkastellessani huomioita myös siitä, millaisia strategioita he ovat kirjoittaessaan käyttäneet.

## 4. LASTEN AJATTELUN KEHITTYMISEN JA KIRJOITTAMISEN OPETUKSEN MAHDOLLISUUDET

### 4.1. Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen

Kirjoittamisella ja sen opetuksella on keskeinen sija äidinkielenopetuksessa. Luku- ja kirjoitustaito ovat meillä lähes itsestäänselvyyksiä, mutta onko kirjoittamisen opetus lopulta niin itsestään selvää? Minna-Riitta Luukka (2004) on pohtinut artikkelissaan sitä, mistä kirjoittamisessa lopulta on kyse, ja kuinka sitä voisi opettaa. Kirjoittamisen oppimisen teorian voidaan jakaa kahteen ryhmään sen perusteella, millaiseksi teksti näissä malleissa nähdään. Teksti voidaan mieltää joko tuotteeksi tai prosessiksi. Kirjoittamista ilmiönä voidaan myös tarkastella sekä yksilöllisenä taitona että kirjoittamiskäytänteiden hallintana.

Perinteinen kirjoittamisen opetus korostaa yksilöllisten kirjoitustaitojen harjaannuttamista. Keskeistä on kirjoitetun kielimuodon opiskelu ja tietyn tuotoksen harjoittelu. Arvioinnissa erityistä huomiota kiinnitetään tekstin kieliasuun ja sisältöön. Hyvä teksti on sujuva, kieliopillisesti korrekki ja sisällökäs. Opettajan rooliin liittyy lähinnä tehtävien keksiminen, valmiiden tuotosten korjaaminen, arviointi ja palautteen antaminen. Palautetta saadaan yleensä ainoastaan opettajalta, ja kirjoitustyö tehdään itsenäisesti. Opetusta saa oikeastaan vasta sitten, kun teksti on jo tuotettu. (Luukka 2004: 10–11.)

Luova kirjoittaminen korostaa sen sijaan kirjoittajan itseilmaisua. Kirjoittaminen nähdään luovana ja henkilökohtaisena prosessina, jossa merkityksellistä on itseilmaisuus ja omaperäisyys. Teksti näyttäytyy tässäkin mallissa tuotteena. Opetuksen tavoitteena on auttaa oppilasta löytämään oma persoonallinen tyylinsä ja tapansa kirjoittaa. Opettajan tehtävänä on mahdollistaa luovan ilmaisuuden löytyminen. Kritiikkiä lähestymistapa on saanut siitä, ettei taustalla ole selviä teoreettisia periaatteita, joiden pohjalta voitaisiin määritellä hyvä teksti tai hyvä itseilmaisuus. Opettajalla ei myöskään ole käytössään kunnollisia työkaluja ja välineitä, joilla voitaisiin parantaa oppilaan kirjoittamista. (Luukka 2004: 11–12.)

Suuri mullistus kirjoittamisen opetuksessa tapahtui, kun kirjoittaminen alettiin nähdä prosessina. Oppimisen katsottiin vaativan systemaattista ohjausta ja kirjoittamisen alaprosessien harjoittelua. Oppijan rooli muodostui aktiiviseksi, ja ryhmätyöskentely sai uusia merkityksiä. Kirjoittaminen nähdään tässä näkökulmassa kognitiivisena toimintana, joka on erityyppisten ajatus- ja muistitoimintojen aktivointia sekä erilaisten toimintaprosessien toteuttamista. Lähtöajatuksena on, että kokenut kirjoittaja tuottaa ja työöstää tekstiään eri tavoin kuin aloittelija (ks. Bereiterin luokittelu), jolloin hänellä on myös kognitiivinen kapasiteetti laajemmin käy-

tössään. Opettajan rooli on ensisijaisesti toiminnan ohjaajan, tukijan ja palautteen antajan rooli. Palautetta ja ohjeita annetaan jo prosessin kuluessa, eikä pääpaino ole perinteisen kirjoittamisen opetuksen tavoin lopputuotoksessa. **Prosessikirjoittaminenkin** on saanut osakseen kritiikkiä. Kognitiiviset mallit eivät näy päällepäin, joten opettajankin on hankala arvioida, mitä kirjoittajan päässä todella liikkuu. Ekspertin mallin käyttäminen ei myöskään ehdottomasti takaa kirjoittamisen sujumista. Malli ei juuri jätä tilaa yksilöiden erilaisuudelle. (Luukka 2004: 13–15.) Myös Linna (2000) kuvailee prosessikirjoittamista käsittelevässä teoksessaan sitä, millaista kirjoittamisen opetus voisi nykyään kouluissa olla. Prosessikirjoittamisen mallia ja kaavaa ei tulisi hänen mukaansa käyttää kuitenkaan liian tiukasti ja joustamattomasti, sillä se voi työläytensä vuoksi ja liian tiukasti noudatettuna lannistaa sekä oppilaita että opettajia.

Kirjoittaminen voidaan nähdä myös aiempia malleja laajempänä yhteisöllisten puhetapojen hallintana. Tämä malli korostaa kirjoittamisen ja tekstien sosiaalista, yhteisöllistä ja kulttuurista luonnetta. Kulttuuriset tekstikäytänteet ja niihin kasvaminen ovat merkityksellisempiä kuin yksilölliset taidot. Tämän sosiokulttuurisen näkökulman mukaan hyvä kirjoittaja hallitsee sujuvasti yhteisönsä puhetavat. Hän saavuttaa taitonsa vähitellen, kun repertuaarien joukko kasvaa. Hyvä kirjoittaja pystyy myös muuntamaan kirjoittamistapaansa ympäristön ja tilanteen huomioon ottaen. Teksteihin kasvattaminen ei ole pelkästään äidinkielen opettajan tehtävä, vaan kaikilla oppitunneilla tutustutaan ja sosealistutaan erilaisiin teksteihin ja käytäntöihin. Kritiikki tätä näkökulmaa vastaan kohdistuu lähinnä siihen, kuinka erilaisia tekstilajeja voidaan koulussa mallintaa ilman, että niiden monimuotoisuus suuresti kärsii. Opettaessaan oppilaille yhteiskunnan ja koulun genreja opettajat myös pitävät yllä perinteitä ja uusintavat sosiaalisia rakenteita. Muutoksen mahdollisuus jää siis pieneksi. Metodi on myös varsin mekaaninen luovan ja pohdiskelevan näkökulman rinnalla. (Luukka 2004: 15–18.)

Luukan (2004: 19) mukaan opettajan on erityisen tärkeää pyrkiä tiedostamaan, mihin leiriin itse sitoutuu, ja mihin opetuksellaan pyrkii. Erilaiset lähestymistavat johtavat erilaisiin opetus- ja arviointikäytänteisiin ja antavat oppilaalle ja opettajalla varsin erilaiset roolit. Lähestymistavat myös tuottavat erilaista oppimista ja erilaisia kirjoittajia. Koulun kirjoittamisen opetuksessa voidaan kuitenkin hyödyntää näitä kaikkia tavoitteiden mukaan. Kirjoittamiskemystään kannattaa myös peilata omiin kriteereihinsä ja arvioinnin käytänteisiinsä. (Mp.)

## 4.2. Piaget ja lapsen ajattelun kehitys

Ranskalainen kehityspsykologi Jean Piaget on jaotellut lapsen kognitiivisen kehityksen erilaisiin kausiin, joita ovat **sensomotorinen** ja **esioperationaalinen kausi** sekä **konkreettisten**

**operaatioiden ja muodollisten operaatioiden kaudet.** Kaksi ensimmäistä kautta sijoittuvat varhaislapsuuteen. Konkreettisten operaatioiden kaudella lapsi on noin 7–11-vuotias, ja muodollisten operaatioiden kausi on kehityksessä seuraava vaihe. (Piaget 1988: 102–109.)

Konkreettisten operaatioiden kaudella loogisten operaatioiden ymmärtäminen on mahdollista silloin, kun asiat ovat konkreettisesti esillä. Muodollisten operaatioiden vaiheessa 11–12-vuotiaana ajattelu ei vaadi enää konkreettisen kohteen läsnäoloa, vaan lapsi kykenee jo abstraktimpaan ajatteluun. Tässä vaiheessa pystytään myös deduktiiviseen päättelyyn eli sääntöjen soveltamiseen yksittäisiin tapauksiin. Lapsi alkaa luoda teorioita ja järjestelmiä. (Piaget 1988: 87–88, 107–108.) Oman tutkielmani 3.–6.-luokkalaisista osa on konkreettisten operaatioiden kaudella, mutta erityisesti vanhemmat oppilaat ovat todennäköisesti jo siirtymässä muodollisten operaatioiden vaiheeseen. Piagetin teorian pohjalta muodollisten operaatioiden vaiheessa lapsen voi siis ajatella kykenevän kognitiivisesti vaativampaan toimintaan, ja myös metalingvististen taitojen voi olettaa muodostuvan teoreettisemmiksi ja kattavammiksi. Kehitys on kuitenkin aina yksilöllistä, eikä se etene välttämättä tiettyjen normien tai iän mukaan.

Tutkielmani kannalta erityisen merkityksellisiä ovat juuri lapsen metakognitiiviset taidot ja niiden kehitys. Lapsella on kolmen vuoden iästä alkaen tietynlainen esikausaliteettikäsitys, ja hän alkaa esittää miksi-kysymyksiä. Lapset pyrkivät löytämään sekä vaikuttavan syyn että tarkoituksen ilmiöille, jotka aikuisten mielestä ovat satunnaisia. Esikausaliteettikäsitys muuttuu kuitenkin konkreettisten operaatioiden kaudella asteittain rationaalisemmaksi. (Piaget 1959: 164–167; Piaget–Inhelder 1977: 107–108.)

### 4.3. Metalingvistinen tietoisuus ja pedagoginen kielioppi

**Metalingvistisestä tietoisuudesta** voidaan käyttää myös käsitettä **metakielellinen tietoisuus**. Arkikielessä kyse on **kielitajusta**. Termeillä tarkoitetaan yksilön kykyä ajatella ja reflektoida kieltä. (Pratt – Grieve 1984: 2.) Dufva (2000: 74) määrittelee metakielellisen tietoisuuden tarkoittavan lapsen kykyä tarkastella tietoisesti kielen muotoon ja merkitykseen liittyviä ominaisuuksia. Käsite voidaan myös rajata tarkoittamaan vain kielen rakenteen ja muodon tarkastelua. Tässä tutkielmassa metalingvistisen tietoisuuden käsitteeseen liittyy myös merkityksen tarkastelun näkökulma. Merkityksen tarkastelun relevanttius tulee esille lasten perustelujen pohjalta syntyneissä fenomenografisissa kategorioissa (ks. lukua 9.1.5.). Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen tutkimushankkeessa *Kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen* metalingvistinen tietoisuus on määritelty lapsen tiedoksi kielen rakenteesta ja käytöstä. Tieto näkyy joko lapsen kielenkäytössä tai testisuorituksissa. (Sajavaara ym. 1999:

220.) Myös tässä tutkielmassa lasten kielellinen tietoisuus tulee esille tehtävää suoritettaessa ja testilauseita arvioitaessa.

Metalingvistiset kyvyt ovat metakognitiivisten kykyjen yksi osa-alue. Metakognitiiviset taidot ovat yksilön tietoisuutta strategioista, menettelytavoista ja ajattelusta, joita hän käyttää oppiakseen. (Fisher 1990: 16.) Metakognitio mahdollistaa oman ajattelun ja toiminnan ymmärtämisen, ohjaamisen ja säätelyn (Lehtinen ym. 2007: 221–222). Metalingvistisen tietoisuuden kehittämisestä on monia eri näkemyksiä. Tietoisuuden voidaan katsoa kehittyvän jo kieltä omaksuttaessa, koulunaloitusvaiheessa tai vasta sen jälkeen (Tunmer – Herriman 1984: 13). Gormbert`in (1992: 10) mukaan lapsen tietoisuus kielestä on aluksi epilingvististä, jolloin se on kielenkäyttötilanteista syntyvä tiedostamaton seurannaisilmiö. Selkeämmät mielikuvat kielestä ja todellinen metakielellinen tietoisuus syntyisi vasta tämän jälkeen.

Dufva (2000: 72) esittää artikkelissaan ajatuksen ja hypoteesin, jonka mukaan kirjoituksen synnyllä ja kirjallisten kulttuurien kehittymisellä on ollut historian kuluessa suuri vaikutus ihmisen ajatteluun ja kielikäyttöön. Kirjoitettu kieli toimii ihanteena, arvona ja mittapuuna, joka ohjaa useita niin kielenopetuksen, kielellisen suorituksen arvioinnin kuin kielen tutkimuksenkin käytänteitä. Sosiaalis-kognitiivisesta näkökulmasta katsottuna voidaan näin nähdä kulttuuris-historiallinen konteksti, joka on vahvasti kirjallinen. Lapsi siis elää ympäristössä, jonka tarjonta on hyvin kirjallista. Ympäristön tarjonta vaikuttaa lapsen metalingvistiseen tietoisuuteen. Lukutaitoisen ihmisen kielellinen tietoisuus ohjautuukin nykyään väistämättä osin kirjoitetun ja painetun tekstin kautta. (Mts. 72–84.)

Kirjoitetun kielimuodon oppimisella onkin kouluiässä merkittävä vaikutus kielelliseen tietoisuuteen. Lapsi oppii uusia normeja, ja oraaliseen vuorovaikutukseen perustuneeseen kielelliseen tietoisuuteen yhdistyvät myös kirjoitetut diskurssit. (Dufva 2000: 75.) Myös Prattin ja Grieven (1984: 9) mukaan metalingvistisen tietoisuuden kehitystä tapahtuu juuri koulun aloittamisen aikoihin, jolloin lapsi yleensä oppii myös lukemaan. Tällöin on mahdollista tarkastella kieltä visuaalisesti ja erillään puhujasta. Toisaalta lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen voi alkaa myös suunnata lapsen tietoisuutta siten, että kieli hahmotetaan juuri kirjoitetun kielen kautta. Tällöin puhe on vaarassa jäädä toissijaiseen asemaan. (Dufva ym. 2001: 39.)

**Pedagoginen kielioppi** tukee metalingvististen taitojen kehittymistä. Se tarjoaa esimerkiksi käsitteitä, joiden avulla voidaan vertailla eri kieliä tai kielimuotoja toisiinsa. Jo kahdenkymmenen vuoden ajan on normatiivisen kieliopin opetusta pyritty avartamaan monipuolisempaan ja väljempään suuntaan. Pedagoginen kielioppi on yhteydessä oppilaan omaan kieltajuun, se on avoin erilaisille teoreettisille suuntauksille ja tukee oppilaan päättelytaitojen kehittymistä. Normatiivisuuteen on liittynyt tietty ongelmattomuus, ja esimerkiksi kirjakielen sääntöjä ei ole tarvinnut perustella. Keskeistä pedagogisessa kieliopissa on myös se, että kielen



opetuksessa huomioidaan sekä arkikieli että yleiskieli. Kielen rakenteen, sanaston ja tyylin tarkastelussa voidaan lähteä liikkeelle myös oppilaan omasta kielestä. Kielimuotojen eroja on syytä tarkastella tietoisesti kielioppiasioita opettaessa. Joidenkin lasten kielitajussa yleiskieliset muodot voivat tuntua keinotekoisilta, jolloin erilaisten muotojen kirjo olisikin hyvä ottaa esille esimerkiksi persoonamuotoja opettaessa. (Hakulinen ym. 2002: 135–138.) Pedagogisessa kieliopissa korostuu myös merkityksen näkökulma. Erilaiset kieliopilliset muodot ilmaisevat erilaisia merkityksiä, ja kieliopin tehtävänä onkin kuvata sitä, kuinka voimme jäsentää todellisuutta kielen avulla. (Leiwo 1996: 98.)

Tässä tutkielmassa lasten metalingvistiset kyvyt ovat merkittävässä osassa. Niitä tarvitaan omien valintojen perustelemiseen. Keskeistä onkin se, osataanko oikeinkirjoituksen mukaisia ilmauksia perustella ja kuinka perusteleminen tapahtuu. Pedagogisen kieliopin mukaan koulussa käsiteltävät asiat otetaan esille lapsen kognitiivisen ja metalingvistisen tason mukaan. Metalingvististä kehitystä tuleekin tukea tarjoamalla oppilaalle sopivia haasteita kognitiivisten kykyjen mukaan. (Hakulinen ym. 2002: 139.) Koska alakouluikäiset lapset ovat metalingvistisissä taidoissaan eri kehitysvaiheissa, niin eri-ikäisten lasten taidoissa tai eri yksilöiden välillä voi olettaa olevan eroja perusteluja annettaessa.

#### 4.4. Metalingvistisen tietoisuuden tarkastelu sosiokulttuurisesta näkökulmasta

Venäläisen Lev Vygotskin ajatukset ihmisen kehityksestä, kielestä ja kulttuurista ovat laajalti tunnettuja. Vygotskin ajatuksiin nojautuvasta lähestymistavasta kielentutkimuksessa käytetään muun muassa nimitystä **sosiokulttuurinen lähestymistapa**. Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen tutkimushankkeessa *Kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen* viitekehys oli sosiokulttuurinen, ja tutkijat nimittivät lähestymistapaansa **sosiaalis-kognitiiviseksi**. (Alanen 2000: 95–97.) Sosiaalis-kognitiivisessa lähestymistavassa keskeisiä ovat muun muassa Vygotskin ja Bahtinin ajatukset ympäröivän todellisuuden ja dialogisuuden merkityksestä yksilön tietoisuuden kehitykselle. Sosiaalis-kognitiivisen lähestymistavan pohjana ovat myös piagetilaiset näkemykset lasten metakognitiivisten ja metakielellisten taitojen kehittymisestä. (Mts. 97–98.) Siinä missä Piaget`tä pidetään kognitiivisen konstruktivismin johtohahmona, nähdään Vygotski enemmänkin sosiaalisen konstruktivismin edustajana. (Alanen 2000: 98; Rauste-von Wright – von Wright 1994: 118–119). Myös tämän tutkielman lähestymistavassa keskeistä on ympäristön ja dialogisuuden vaikutusten huomioiminen, jolloin Vygotskin ja Bahtinin ajatukset tarjoavat Piaget`näkemyksille tarvittavan lisän. Lapset eivät

elä ja kehity itsekseen tyhjiössä, vaan heidän oppimisensa ja ajattelunsa kehitys on keskeisesti sidoksissa myös ympäristöön.

Vygotski kritisoi Piaget`n ajatuksia lapsen kielestä ja ajattelusta siltä osin, että hänen mukaansa Piaget jättää näitä tarkastellessaan huomioimatta todellisuuden, jossa lapsi elää. Vygotski sen sijaan korostaa sosiaalisen todellisuuden merkitystä ja lapsen käytännön toimintaa. (Vygotski 1982: 65–68.) Vygotskin teoriassa kielen ja ajattelun katsotaan olevan aluksi toisistaan erillisiä ilmiöitä, jotka yhdistyvät kahden vuoden iässä. Ensimmäisillä sanoillakaan ei ole vielä tekemistä ajattelun kanssa, vaan tarkoitus on pitää yllä sosiaalista vuorovaikutusta. Lapsen ollessa noin kaksivuotias tapahtuu ajattelun ja kielen kehityksen linjojen kohtaaminen, jonka jälkeen ajattelusta tulee kielellistä ja kielestä älyllistä. (Vygotski 1982: 91–94.) Vygotskin teoria on päinvastainen kuin Piaget`n näkemys, jonka mukaan lapsen kieli kehittyy sisäisen puheen kautta kohti sosiaalista puhetta (ks. Piaget 1959). Vygotskin ajattelussa ihmisen suhde toisiin on ensisijainen, ja vasta sosiaalisen interaktion kautta hän voi ymmärtää itsensä yksilönä (Alanen 2000: 98).

Bahtinin dialogista tietoisuuskäsitystä voi havainnollistaa jakamalla dialogisuuden **inter-** ja **intrasoon**. Yksilön tietoisuuden olemassaolo on riippuvaista muiden tietoisuuksien olemassaolosta, mutta yksilön tietoisuus on aina myös individuaalinen. Tämä ainutkertaisuus on seurausta siitä, että yksilö käy ympäristönsä kanssa dialogia aina tietystä aikaan ja paikkaan sidotusta perspektiivistä käsin. Kahden ihmisen käsitykset voivat siis olla erilaiset tämän perspektiivisidonnaisuuden vuoksi, vaikka ympäristö olisikin sama. Yksilön käsitys itsestään on erilainen kuin toisten käsitys hänestä. Osa itseä koskevasta tiedosta on aina peräisin toisilta. Intrasolla dialogisuus sisältää erityisesti sisäistä puhetta, jonka voidaan ajatella koostuvan kielellisistä elementeistä, muunlaisista merkeistä, kuvista ja äänistä. Sisäinen puhe on käytännössä ajattelua ja tietoisuutta. (Bahtin 1979: 23, 35–36; Dufva ym. 1996: 33–34.)

Intersubjektivisuuden ja intrasubjektivisuuden suhde näkyy Vygotskin ajattelussa erityisesti **lähikehityksen vyöhykkeestä** puhuttaessa (Alanen 2000: 99). Lähikehityksen vyöhykkeellä Vygotski tarkoittaa todellisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välistä etäisyyttä. Yhteistyössä ja kyvykkäässä seurassa lapsi pystyy ratkaisemaan haastavampia ongelmia kuin itsenäisesti ajatellessaan. Vygotskin mukaan oppimistapahtumassa olisikin tärkeää pyrkiä luomaan tällainen lähikehityksen vyöhyke, jossa lapsi saa sosiaalisen intreaktion kautta mahdollisuuden kehittää kypsymässä olevia toimintojaan. (Vygotsky 1982: 183–186.)

Vygotski on tutkinut myös lasten käsitteiden kehittymistä, ja hän jakaakin lasten käsitteet toisaalta **arkipäiväisiin spontaaneihin käsitteisiin** ja toisaalta **tieteellisiin ei-spontaneihin käsitteisiin**. Tieteellisiä käsitteitä lapset kohtaavat esimerkiksi koulussa aikuisen antamina. Arkikäsitteet sen sijaan ovat osana lapsen päivittäisiä kokemuksia. Nämä käsitykset vaikutta-

vat toisiinsa, ja esimerkiksi tieteellisten käsitteiden omaksuminen pohjautuu lapsen omassa kokemuksessaan muovaamiin käsitteisiin. Tieteellisillä käsitteillä on kuitenkin hyvin erilainen suhde lapsen kokemukseen kuin spontaaneilla käsitteillä. (Vygotsky 1982: 158–159.) Tämän tutkielman haastatteluissa lapsilla on mahdollisuus käyttää useita tieteellisiä ja koulussa omakuttuja käsitteitä selviytyäkseen valitsemiensa ilmausten perustelemisesta. Toisaalta näiden käsitteiden puuttuessa on mahdollista, että lapset perustelevat valintaansa myös muilla tavoin ilman tieteellisiä käsitteitä.

Vygotskin ajatuksissa keskeistä on yksilön ja yhteisön yhteyden korostaminen. Vygotski edustaa myös jossain määrin vastakohtaa Piaget`n kehityspsykologisille näkemyksille. Vygotskin ajatuksiin sisältyy lisäksi käsitys siitä, kuinka esimerkiksi kielen avulla välittyy niin kulttuuri, ajattelu kuin kaikki muukin inhimillinen toiminta. Hänen ajatustensa pohjalta voidaan metalingvististä pohdintaa tarkastella laajemmin kuin vain lapsen omana kognitiivisena tuotoksena. Metakielelliseen tietoisuuteen vaikuttavat oleellisesti lapsen sosiokulttuurinen ympäristö ja sen sosiaaliset käytänteet. (Alanen 2000: 100, 104–105, 112.)

## 5. ASEENTEET, KÄSITYKSET JA KOKEMUKSET TUTKIMUSKOHTENA

### 5.1. Asenteiden tutkimisen lähtökohtia

Asenteiden tutkimista on perinteisesti harjoitettu sosiaalipsykologian alalla. Lisäksi asenteet ovat herättäneet kiinnostusta psykologian, sosiologian ja lingvistiikan piireissä. 1960-luvulta lähtien sosiolingvistiikkaan on sisältynyt asennetutkimusta. (Pälli 1999: 123.) Myös Suomessa on tehty sosiolingvististä asennetutkimusta 1970-luvun lopulta alkaen. Viime vuosina tutkimus on levinnyt laajemmalle, ja näkökulmat ja menetelmät ovat monipuolistuneet. Asenteita on tutkittu paljon lähinnä Joensuussa ja Jyväskylässä erityisesti murteentutkimuksen näkökulmasta. (Mielikäinen – Palander 2002: 86–88.)

Mentalistisista lähtökohdista asenne määritellään yleensä taipumukseksi tai alttiudeksi suhtautua myönteisesti tai kielteisesti esimerkiksi johonkin asiaan, henkilöön tai tilanteeseen (Deprez – Persoons 1987: 125; Pälli 125). Behavioristisessa näkemyksessä korostuu asenteen ilmeneminen ulkoisessa käyttäytymisessä (Deprez – Persoons 1987: 125–126; Mielikäinen – Palander 2002: 88).

Ajzen (2005: 3) kuvailee asenteen olevan mitattavissa oleva hypoteettinen konstruktio, joka on johdettavissa mitattavissa olevista vastauksista. Hänen mukaansa asenteen rakenteessa on keskeistä se, että mitattavissa olevat vastaukset kuvastavat myönteisiä tai kielteisiä arvioin-teja esimerkiksi henkilöä tai asiaa kohtaan. Asenne onkin nähty yleensä taipumuksena, jonka on katsottu sisältävän **kognitiivisen** (tieto kohteesta), **evaluatiivisen** (kohteen arvioiminen) ja **konatiivisen** (toimintavalmius) **komponentin** (Deprez – Persoons 1987: 125–126; McGuire 1985: 238–240). Kielentutkimuksessa kognitiivinen komponentti koskee ihmisten tietoa erilaisista kielimuodoista, kielen jakautumisesta murteisiin, kielenpiirteistä jne. Tällä tiedolla voidaan tarkoittaa esimerkiksi juuri käsityksiä. Arvioinnin ulottuvuus tulee esiin, kun kielenkäyttäjät pohtivat esimerkiksi kielimuotojen esteettisyyttä tai mieluisuutta. Konatiivinen komponentti on yhteydessä käyttäytymiseen ja ilmenee esimerkiksi tilanteisena vaihteluna tai jonkin kielenkäyttötavan tavoitteluna. (Agheiyisi – Fishman 1970: 139–140; Mielikäinen – Palander 2002: 88.) Tässä tutkielmassa keskeisenä näyttäytyy juuri asenteen kognitiivinen komponentti. Tarkastelun kohteena ovat lasten tiedot ja käsitykset.

1980-luvulla alettiin kritisoida perinteistä asennetutkimusta ja sen mentalistista lähtökoh-taa. Kritiikin myötä syntyi uusi konstruktivistinen näkemys, jonka mukaan asenne on ennen kaikkea kielenkäytön ilmiö. Asenteita luodaan sosiaalisissa tilanteissa kielellä, joten tutkimuk-sen tulee kohdistua asenteiden kielelliseen ilmaisuun. (Pälli 1999: 127–128.)

## 5.2. Kansanlingvistiikka

1980–90-luvuilla syntyi sociolingvistiikan ja dialektologian välimaastoon **kansanlingvistiikka** (*folk linguistics*), jonka piirissä tutkitaan tavallisten kielenkäyttäjien kielitietoisuutta. Tällöin on kiinnostuttu siitä, millaisia käsityksiä ei-lingvisteillä on esimerkiksi kielen oppimisesta, koulun ja opetuksen vaikutuksista kieleen tai eri väestöryhmien kielimuodoista. Suomenkielissä tutkimuksissa tavallisia kielenkäyttäjiä on kutsuttu **maallikoiksi**, **maallikkovastaajiksi** tai **ei-kielitieteilijöiksi**. Kansanlingvistiikkaan kuuluu tärkeänä osana **kansandialektologia** (*folk dialectology* tai *perceptual dialectology*), jossa keskitytään erityisesti murrehavaintojen tutkimiseen. (Mielikäinen – Palander 2002: 90.)

Kansanlingvistiikan vakiinnuttajana voidaan pitää Dennis R. Prestonia, vaikka samansuuntaisia tutkimustapoja on harjoitettu 1940–50-luvuilla Hollannissa ja Japanissa (Mielikäinen – Palander 2002: 90). Kansanlingvistisissä tutkimuksissa on myöhemmin selvitetty ei-kielitieteilijöiden käsityksiä muun muassa murteiden ydinalueista. Lisäksi on tutkittu vastaajien asenteita eri murteita kohtaan. Tuloksia on saatu myös sosiaalisten ja alueellisten taustojen vaikutuksista näihin käsityksiin. Ei-kielitieteilijöiden havainnoista voi olla apua, kun tutkitaan yleiskielistymismuutoksia ja rekisterinvaihtelua. (Mts. 91.)

Tämän tutkielman kannalta mielenkiintoisia näkökulmia tarjoaa erityisesti Dennis R. Prestonin ja Nancy A. Niedzielskin teos *Folk Linguistics* (2000), jossa käsitellään kansandialektologian lisäksi kansanlingvistiikkaa laajemminkin. Teoksessa esitellään muun muassa ei-lingvistien käsityksiä kielen oppimisesta ja koulutuksen suhteesta kieleen.

Koulutuksen ja kielen suhdetta tarkasteltaessa esille nousee muun muassa amerikkalaisten voimakas arvostus oikeinkirjoitusta kohtaan. Oikeinkirjoitukseen liitetään usein mielikuvia moraalista, älykkyydestä ja hyvästä koulutuksesta. Selvittäessään ei-lingvistien käsityksiä englannin kielioppia ja yleiskieltä (*standard language*) kohtaan tutkijat olivat saaneet kerättyä hyvin erilaisia mielipiteitä sisältävän aineiston. Osa vastaajista oli sitä mieltä, että yleiskielen opettamiseen kouluissa panostettiin liikaakin; yleiskieltä ei heidän mukaansa tarvita yhteiskunnassa menestymiseen. Tutkijat uskovat, että suurin osa kansasta edustaa kuitenkin kantaa, jonka mukaan yleiskieltä tulee opettaa kouluissa, eivätkä ei-standardit kielimuodot ansaitse lingvististä kunnioitusta. Ne ovat virheellisiä ja sopimattomia, ja vastaajien mukaan ihmisillä on myös intuitiivinen kyky tunnistaa ero väärin ja oikeiden muotojen välillä. (Niedzielski – Preston 2000: 220–234.)

Niedzielski ja Preston (2000: 261) esittelevät teoksessaan myös tutkimustuloksia, jotka havainnollistavat ei-lingvistien käsityksiä kielestä: fonologiasta, sanastosta, syntaksista. Huomio on kohdistettu erityisesti epäkieliopillisiin lauseisiin ja passiiviin. Ei-lingvistien oli vaikea

kuvailla epäkieliopillisuuksien varsinaisia syitä. Vastajat esittivät kyllä korjauksia virheellisiin lauseisiin, mutta heillä oli vaikeuksia eritellä, miksi lauseet olivat epäkieliopillisia. Useimmat vastaajat eivät tosin edes pahoitelleet hankaluuksiaan rakenteiden kuvauksessa, koska he pitivät koulussa opetettua kielioppia melko vähäisessä arvossa. He eivät yleensäkään ajatelleet kielenkäytön olevan sääntöjen hallitsemaa toimintaa. Systemaattisten ja eksplisiittisten kuvausten sijaan vastaajat keskittyivät useimmiten siihen, kuulostiko annettu lause heidän mielestään luonnolliselta vai ei. Useimmiten vastauksia perusteltiin vedoten kontekstiin, painotukseen, intonaatioon tai muihin funktionaalisuuteen ja pragmatiikkaan liittyviin piirteisiin. (Mts. 270–279.) Myös tässä tutkielmassa ei-lingvistit esittävät käsityksiään siitä, miksi jokin ilmaus pitää kirjoittaa tietyllä tavalla ja jokin toinen ilmaus taas ei sovellu kirjakieleen.

### 5.3. Fenomenologia ja fenomenografia: kokemusten ja käsitysten tutkimus

Lasten minäkuvia koskevan aineiston tarkastelun pohjana hyödynnän **fenomenologiaa**. Fenomenologiassa on kyseessä tietynlainen asenne ja suhtautuminen filosofiaan. Suuntauksen perustaja on Edmund Husserl (1858–1938). Fenomenologia syntyi 1900-luvun alussa. Keskeistä on asioista ja ongelmista aloittaminen, eikä niinkään käsitteiden analysoiminen tai perinteisten systeemien noudattaminen. Tärkeää on päästä yhteyteen elämiseen liittyvien kokemusten kanssa. (Husserl 1995: 10.) Fenomenologian keskeinen päämäärä on kaikenlaisen redusoinnin välttäminen. Tutkijan tulisi tarkastella ilmiötä ilman etukäteen lukkoon lyötyjä teorioita tai käsityksiä. Fenomenologian iskulauseena onkin ollut ”zu den Sachen selbst!” (asioihin itseensä), jolla luonnehditaan fenomenologista menetelmää. Ilmiön pitäisi näyttäytyä tutkijalle juuri sellaisena kuin se on kaikessa alkuperäisyydessään ja rikkaudessaan. Tärkeää on ennakkoluuloton havainnoiminen. (Varto 1992: 86.)

Fenomenologista näkökulmaa on käytetty hyödyksi erityisesti kokemusten tutkimisessa. Tutkijalta metodi edellyttää jatkuvaa perusteiden pohtimista. Näitä tutkimuksen perustana olevia filosofisia kysymyksiä ovat juuri ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys. Ihmiskäsityksen kohdalla pohditaan muun muassa sitä, millainen ihminen on tutkimuskohteena. Tiedonkäsityksessä keskitytään siihen, miten kohteesta voidaan saada tietoa, ja millaista se on luonteeltaan. Ihmiskäsitystä olen jo pohtinut edellä, ja keskeisiä fenomenologisessa ihmiskäsityksessä ovatkin kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Tietokysymyksissä merkityksellistä on ymmärtäminen ja tulkinta. Fenomenologiassa siis tutkitaan kokemuksia. Kokemuksella tarkoitetaan ihmisen kokemuksellista suhdetta omaan todellisuuteensa. Eläminen on kehollista toimintaa ja havainnointia. Ihminen myös jäsentää ja ymmärtää koettua. Ihminen elää vuorovai-

kutuksessa toisten ihmisten ja todellisuuden kanssa, ja näin syntyvät myös kokemukset. Kokemukset muotoutuvat merkitysten mukaan. Ja merkitykset ovat varsinainen tutkimuskohde. (Laine 2001: 27–30.)

Fenomenologiseen tutkimukseen liittyy keskeisesti hermeneuttinen ulottuvuus. Hermeneutiikalla tarkoitetaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Tulkinnan kohteina ovat ihmisen ilmaisut (esimerkiksi kokemukset kirjoittamisesta), jotka kantavat merkityksiä. Arkielämässä ihminen uskoo yleensä ymmärtävänsä toisten ilmausten merkitykset välittömästi. Tätä kutsutaan esiymmärrykseksi, ja se tarkoittaa tutkimuksessa tutkijalle luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen tutkimusta. Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa tutkimuksessa perustason muodostaa tutkittavan koettu elämä esiymmärryksineen, ja varsinainen tutkimus tapahtuu toisella tasolla, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Tutkijan tehtävänä on reflektoida, tematisoida ja käsitteellistää ensimmäisen tason merkityksiä. Fenomenologinen tutkimus ei tähtää yleistykseen, vaan pyrkii pikemminkin ymmärtämään tutkittavien ihmisten sen hetkistä merkitysmaailmaa. Tutkittavat ovat kuitenkin aina osa jonkin yhteisön yhteistä merkitysten perinnettä, joten yksilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä, koska yhteisön jäsenillä on yhteisiä piirteitä ja merkityksiä. (Laine 2001: 27–30.)

Tässä tutkielmassa on piirteitä fenomenologiasta. Olen käyttänyt fenomenologista filosofiaa ja metodologiaa tutkimuksen perustana olevien kysymysten ja käsitysten määrittelyssä. Pyrin myös tarkastelemaan sekä kyselylomakkeella että haastatteluin saatua kvalitatiivista aineistoa fenomenologisesta näkökulmasta. En kuitenkaan etene tyypillisen fenomenologisen hermeneuttisen tutkimuksen rakenteen ja metodien mukaisesti, koska suurin osa aineistostani eroaa kaikkein tavallisimmasta fenomenologisesta haastatteluaineistosta, vaikka se noudattaa-kin aineiston hankinnan peruseriaatteita. Tutkijan tulisi vaikuttaa mahdollisimman vähän kokemuksiin, joita tutkittavat tuovat esiin, ja lisäksi kysymysten tulisi olla mahdollisimman avoimia (Virtanen 2006: 170). Yläluokkalaisten kohdalla päädyin avoimiin kyselylomakkeen kysymyksiin, koska uskoin, että lapset ovat koulussa muutenkin tottuneet kirjoittamiseen. Näin tutkimukseen oli myös mahdollista saada hieman suurempi joukko eri-ikäisiä lapsia, ja molempien sukupuolten ääni tuli kuuluviin.

Käydessäni läpi asenteita koskevaa tutkimusaineistoani käytän apuna **fenomenografista tutkimussuuntausta**. Siinä, missä sosiolingvistiikassa ja kansanlingvistikassa ja suuntauksessa on kiinnostuttu asenteista, on myös fenomenografiassa suuntauduttu tutkimaan käsityksiä. Kielentutkimuksessa asenteen käsite on yleensä ymmärretty melko väljästi, ja tutkimuskohteina ovat olleet muun muassa kielen valinta monikielisessä yhteisössä, murrevaihtelu, tilanteinen ja sosiaalinen vaihtelu jne. (Mielikäinen – Palander 2002: 88.) Kuten edellä jo todettiin,

Mielikäisen ja Palanderin mukaan asenteen kognitiivinen komponentti voi koskea esimerkiksi juuri käsityksiä, joita ihmisillä on kielestä (mts.).

Fenomenografiassa tutkitaan sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Ihmisten käsitykset samasta ilmiöstä voivat vaihdella paljonkin. Käsitysten erilaisuus riippuu enemmänkin aiemmista kokemuksista kuin ikäkaudesta. (Ahonen 1994: 114.) Fenomenografiassa maailmaa kuvataan sellaisena, kuin tietty ryhmä yksilöitä sen kokee. Tarkoituksena on selvittää, kuinka kyseinen ilmiö kuvataan ja minkä laatuista kokemukset ovat. Fenomenografiassa mielenkiinto on tutkittavien kokemuksen variaatioissa. (Niikko 2003: 14–20.) Fenomenografisessa tutkimuksessa ei pyritä löytämään lopullista totuutta maailmasta, vaan keskeistä on toisen asteen näkökulman saavuttaminen. Mikäli tutkimusta tehdään ensimmäisen asteen näkökulmasta, keskitytään siihen, miten asiat todellisuudessa ovat. Toisen asteen näkökulmasta katsottuna on taas kiinnostuttu juuri siitä, miten asioiden käsitetään olevan. Käsitysten kuvaaminen tästä näkökulmasta on tutkittavan ilmiön epäsuoraa kuvausta. (Francis 1993: 69; Häkkinen 1996: 30–32.)

Fenomenografiassa käsitys nähdään perustavaa laatua olevana suhteena yksilön ja ympäröivän maailman välillä. Käsitys ei siis tässä mielessä rinnastu mielipiteeseen, vaan se saa arkikielen mielipidettä syvemmän ja laajemman merkityksen. (Uljens 1989: 10.) Fenomenografiassa tutkimuksen keskeisinä kohteina ovat olleet ihmisten käsitykset oppimisesta ja toisaalta eri tiedonalojen tiedonmuodostus. Tutkimuksessa on selvitetty henkilöiden käsityksiä muun muassa planeettojen liikkeistä, energian kiertokulusta ja sodan synnystä. (Ahonen 1994: 115.)

Arkikäsitysten ajatellaan fenomenografiassa olevan eräänlaisia esikäsitteitä, ja ne eroavatkin asiantuntijoiden koulituista ja tieteellisistä käsityksistä. Esikäsitteet toimivat kuitenkin pohjana sille, miten ihminen ymmärtää jatkossa uuden kokemuksen, esimerkiksi kouluopetuksen. Fenomenografinen tutkimus onkin erityisesti opettajille hyvä mahdollisuus päästä lähemmäksi oppilaittensa ajattelua. Esikäsitteet ovat yleensä todella voimakkaita, ja jos niitä halutaan opetuksella muuttaa, niin opettajan olisi ne ensin tunnettava ja otettava huomioon. (Ahonen 1994: 114–115, 118.) Tämänkin tutkielman vastaajat esittävät omia käsityksiään kielen ilmiöistä ja normeista. Kieliopin ja kielenhuollon normien opetuksen voisi kuvitella olevan helpompaa ja vastaanottajansa paremmin tavoitettavaa, mikäli opettaja olisi tietoinen lasten esikäsitteistä. Aikuisen ja erityisesti opettajan kokemusmaailma on hyvin erilainen lasten kokemusmaailmaan verrattuna.

Ihmisen aikaisemmat tiedot ja kokemukset ovat käsitysten rakennusperustaa. **Konstruktivismiin** mukaan uudet käsitykset muodostuvat aina aiemman tiedon pohjalle. Käsitykset ovat myös kontekstisidonnaisia, jolloin yksilön tapa jäsentää todellisuutta on riippuvainen hänen subjektiivisista kokemuksistaan tietyssä kulttuurissa. Kontekstisidonnaisuutta voidaan havaita



myös saman kulttuurin sisällä. Ihmisillä on erilaisia tapoja tulkita, ymmärtää ja käsitellä ilmiöitä. Jokaisen ihmisen oma sosiaalinen konteksti vaikuttaa hänen tulkintatapoihinsa ja ymmärrykseensä. (Uljens 1989: 23–24; Häkkinen 1996: 24–25.)

Myös fenomenografiassa korostetaan konstruktivistisen asennetutkimuksen tavoin sitä, että käsitysten ilmaisussa nimenomaan kielellä on keskeinen asema. Käsitteiden ilmaistaan ihmiseltä toiselle kielen avulla. Kielellisesti ilmaistu ajatus on kuitenkin subjektiivinen eikä siis välttämättä vastaa kielellisen muodon merkitystä yleisten kielellisten sääntöjen mukaan. (Häkkinen 1996: 28.) Ilmausten tulkinnassa onkin keskeistä niiden intersubjektiivinen luonne. Ilmauksen tekijöitä ovat tutkimuksessa tutkittavat ja ilmaisun tulkitsijana tutkija. Ilmaisun merkityksen tutkija muodostaa oman kontekstinsa perusteella, joten tärkeää onkin, että tutkija tiedostaa omat lähtökohdansa tutkimusta tehdessään. (Ahonen 1994: 124.)

## 6. TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT

### 6.1. Minäkuvia koskeva aineisto ja menetelmät

Tutkielmassani yläluokkalaisten minäkuvaa koskeva aineisto on peräisin kyselylomaketutkimuksesta (liite 1), jonka toteutin eräässä polvijärveläisessä alakoulussa helmikuussa 2007. Vastaajia oli yhteensä kuusitoista. Vastaajina oli viisi kolmasluokkalaista poikaa, kolme neljäsluokkalaista tyttöä ja kaksi poikaa, kaksi viidesluokkalaista poikaa ja yksi tyttö sekä kolme kuudesluokkalaista poikaa. Vastaajilla oli oppitunnin verran aikaa täyttää kyselylomaketta. Suunnittelemani kyselylomake koostui kolmesta eri osiosta: taustatiedot, kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset kysymykset.

Kvantitatiivisten kysymysten avulla informantit jaettiin suuntaa antavasti minäkuvan myönteisyyden perusteella eri ryhmiin. Kyselylomakkeen kysymykset 1 ja 2 antoivat kvantitatiivisesti arvioitavaa informaatiota. Kysymyksiin sisältyi väittämiä, joiden avulla voitiin muodostaa kutakin informanttia kuvaava minäkuvan summamuuttuja. Väittämissä 1 a, b ja c vastausvaihtoehto ”kyllä” kasvatti positiivisen minäkuvan summamuuttujaa. Väittämissä 2 a, b ja c vastausvaihtoehto ”kyllä” vastavuoroisesti laski positiivisen minäkuvan summamuuttujaa. Vahva positiivisen minäkuvan summamuuttuja kertoi myönteisestä minäkuvasta, kun taas heikko positiivisen minäkuvan summamuuttuja kertoi kielteisestä minäkuvasta.

Kvalitatiiviset avoimet kysymykset auttoivat hahmottamaan informanttien minäkuvien taustalla olevia tekijöitä. Tarkoituksena on tarkastella myös minäkuvan eri ulottuvuuksia. Kysymykset 1 ja 2 antoivat tietoa oppilaan todellisesta tai reaalista minäkuvasta. Kysymys 5 antoi tietoa oppilaan ihanneminäkuvasta, ja kysymys 6 antoi tietoa normatiivisesta minäkuvasta. Kysymysten 1d, 2d, 3, 4, 7 ja 8 avulla pyrin ymmärtämään yleisesti minäkuvan taustalla vaikuttavia tekijöitä.

Kyselylomakkeen pohjalta olen ryhmitellyt vastaukset erilaisiksi tyypeiksi. Eskola ja Suoranta (1998: 182) erottavat ainakin kolme erilaista tapaa muodostaa tyyppiä: autenttinen (yhden vastauksen sisältävä tyyppi), yhdistetty (mahdollisimman yleinen tyyppi, vastauksissa yleisesti esiintyneet asiat mukaan) ja mahdollisimman laaja tyyppi (tyyppi on mahdollinen, vaikkei sellaisenaan todennäköinen). Tässä tutkielmassa olen muodostanut lähinnä yleisiä tyyppiä, mutta mukana on myös muutamia yksittäisiä poimintoja vastauksista. Näin tyypeistä muodostuu periaatteessa laajoja. Ne ovat mahdollisia, vaikka eivät olekaan esiintyneet aineistossa sellaisenaan. Tyypittelyn pohjana käytetään teemoittelua, eli etsitään aineistosta nousevat tutkimusongelman kannalta oleelliset aiheet.

1.–2.-luokkalaisten minäkuvia koskeva aineisto on kerätty toukokuussa 2008 tehdyin haastatteluin samasta koulusta kuin yläluokkaistenkin aineisto. Haastattelut toteutin yläluokkalaisten kyselylomaketta apuna käyttäen, joten alaluokkalaiset vastasivat minäkuvan osalta samantyyppisiin kysymyksiin kuin yläluokkalaisetkin. Kvantitatiivisen osuuden jokainen alaluokkalainen täytti haastattelun yhteydessä itse erilliselle paperille.

Toinen osa minäkuvia koskevasta aineistosta koostuu lasten kirjoittamista äidinkielen kirjoitelmista. Yläluokkalaisilla kirjoitelmien aiheena oli tutkimusmatka tai löytöretki. Aihe oli oppilaiden oman opettajan antama. Kirjoitelmien kirjoittaminen aloitettiin äidinkielen tunnilla, ja kirjoitelmat piti kirjoittaa loppuun kotona. Tämän jälkeen sain opettajan kautta kirjoitelmat tarkasteltaviksi. Olen tehnyt huomioita kirjoitelmien sisällöstä, rakenteesta, sävystä ja tyylistä, oikeinkirjoituksesta ja luettavuudesta. Arvioinnin apuna käytin Pynnösen (2002: 121–123) esittelemiä ”kirjoitelman holistinen ja yksityiskohtainen analyttinen arviointi” -lomakkeita (liite 2) ja peruskoulun opetussuunnitelmaa (POPS 2004). Tarkastelen kerrallaan aina tietyn minäkuvaryhmän kirjoitelmia ja niissä ilmenneitä piirteitä. Alaluokkalaisilta sain tarkasteltavakseni heidän tarinavihkojaan, joissa esiintyy eriaiheisia kirjoitelmia eri luokka-asteilla.

## **6.2. Käsitteitä sekä metalingvististä tietoisuutta koskeva aineisto ja menetelmät**

Tutkielmani käsitteitä koskeva aineisto koostuu toukokuussa 2008 polvijärveläisiltä alakoululaisilta kerätystä haastatteluaineistosta. Kyseessä ovat saman koulun oppilaat kuin minäkuvaaineistonkin kohdalla. Haastateltavina oli yhteensä kaksikymmentäseitsemän oppilasta. Mukana oli yksi ensimmäistä luokkaa käyvä poika, kolme toisluokkalaista tyttöä ja yksi poika, neljä kolmasluokkalaista tyttöä ja yksi poika, seitsemän neljäsluokkalaista poikaa, viisi viidesluokkalaista tyttöä ja kolme poikaa sekä kaksi kuudesluokkalaista poikaa ja yksi tyttö. Yhden oppilaan haastattelu on kestoltaan noin 10–20 minuuttia.

Haastatteluja varten olen poiminut sekä ala- että yläluokkalaisten kirjoitelmista kirjakielen kannalta virheellisiä ilmaisuja, jotka olen korjannut ja muokannut kirjakielen normien mukaisiksi. Näistä sekä virheellisistä että norminmukaisista ilmaisuista olen muodostanut pareja. Joihinkin pareihin olen vielä lisännyt kolmannenkin vaihtoehdon, joka saattaa kirjakielen kannalta olla joko virheellinen tai normeja noudattava. Esimerkit olen koonnut yhtenäiseksi lomakkeeksi (liite 3). Kohtia kertyi yhteensä kaksikymmentäseitsemän. Muista kohdista poiketen kohdissa 6 ja 27 molemmat annetut vaihtoehdot ovat kirjakielen kannalta oikein. Haastattelut olivat puolistrukturoituja haastatteluja, joissa edettiin lomakkeen kohtia läpikäyden. Oppilas sai valita vaihtoehdoista kirjakielen kannalta oikean tai oikeat ilmaukset ja perustella

valintaansa. Jatkokysymykset erosivat kuitenkin jonkin verran tosistaan oppilaiden erilaisten vastausten vuoksi, eikä haastatteluilla ollut muutenkaan tiukkaa rakennetta. Haastattelumenetelmä muistuttaa Hirsjärven ja Hurmeen (1980: 49–52) kuvaamaa temahaastattelua, joka eroaa tiukasta lomakehaastattelusta ja toisaalta hyvin vapaasta avoimesta haastattelutyypistä.

3.–6.-luokkalaisten kanssa olen käynyt läpi kaikki kaksikymmentäseitsemän kohtaa. 1.–2.-luokkalaisten kanssa jouduin rajaamaan kohtien määrää, koska tutkielmaani sisältyvien miinakuvahaastattelujen takia haastattelut olisivat venyneet liian pitkiksi ja raskaiksi. Alaluokkalaisten kanssa olen käynyt läpi kohdat 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 14, 21, 26 ja 27. Yhteensä kohtia on kaksitoista.

Käsityksiä tutkittaessa koen fenomenografisen tutkimussuuntauksen antavan aineiston käsittelyyn ja analyysiin tarvittavat lähtökohdat. Tutkimuksen tulokseksi muodostuu yleensä joukko erilaisia kuvauskategorioita eli käsitystapoja, jotka on saatu systemaattisen käsitysten kuvaamisen tuloksena. Kuvauskategoriat edustavat abstraktia käsitysten kuvaustasoa. Abstrakteja ne ovat sen vuoksi, että ne ovat selektiivisiä, tiivistäviä ja organisoivia suhteessa aineistoon. (Uljens 1989: 41–42.) Kuvauskategoriat syntyvät aineiston pohjalta. Kategorioiden löytäminen tapahtuu siten, että tutkija erottelee ja yhdistelee aineistoa kokonaisuuksiksi. Kuvauksessa saadaan esiin käsityksen keskeiset piirteet ja käsityksen sisäisten elementtien rakenne. (Häkkinen 1996: 33–34.)

Tästä aineistosta etsin kaikkia niitä erilaisia tapoja, joilla lapset perustelevat valintojaan. Aluksi kuuntelin haastattelunauhoja läpi useaan kertaan. Samalla hahmottuivat ongelmanasettelun kannalta keskeiset ja tärkeät teemat ja ilmaukset (vrt. Marton 1988: 154–155; Uljens 1991: 89–96). Martonin (1988: 154–155) mukaan käsityksiä kuvaavat ilmaukset muodostuvat juuri ilmiötä kuvaavista sanoista ja lausumista. Seuraavassa vaiheessa luokittelin lausumia teemojen mukaan eri ryhmiin. Kävin jokaisen lapsen perustelut läpi kohta kerrallaan ja sijoitin ne lapsen ilmaisua parhaiten kuvaavaan ryhmään. Ryhmät muotoutuivat ja muokkaantuivat vähitellen. Lopulta syntyi kahdeksan kategoriaa, joista jokainen esittelee jotakin tiettyä tapaa perustella omaa käsitystä ja valintaa.

Oppilaiden haastattelukatkelmien litteroinnissa olen yhdistänyt sosiolingvistiikan ja keskusteluanalyysin käytäntöjä, mutta periaatteeni eivät noudata mitään tiettyä järjestelmää. Mielestäni taukojen merkintä, päällekkäispuhunta ja äänenlaadun muutokset ovat olennaisia tutkittavan aiheen kannalta. Pitkät tauot voivat ilmentää esimerkiksi oppilaan epäröintiä tai tarkkaa harkintaa. Myös äänenlaadun muutokset kertovat joissakin tapauksissa rekisterin vaihtelun ymmärtämisestä. Foneettisten merkintöjen osalta litteraatio on karkeistettua. Litterointimerkit löytyvät liitteestä 5.

3.–6.-luokkalaisten aineistolle olen tehnyt myös tilastollista analyysia. 1.–2.-luokkalaisten aineistoa en sisällyttänyt tilastolliseen analyysiin, koska se eroaa yläluokkalaisten aineistosta. Tilastolliset analyysit suoritin SPSS for windows -ohjelmalla. Korrelaatioiden laskemisessa käytin **Spearmanin järjestyskorrelaatiota**, jonka avulla pystyy vertailemaan otoksen henkilöiden järjestystä mitattavissa muuttujissa (Tähtinen – Kaljonen 1998: 112). Korrelaatio on erittäin korkea, kun korrelaatiokertoimen arvo ( $r$ ) vaihtelee välillä 0.80–1.0. Välillä 0.60–0.80 korrelaatiota voidaan luonnehtia korkeaksi ja välillä 0.40–0.60 melko korkeaksi tai kohtuulliseksi. Ihmistieteissä korrelaatio on harvoin suurempi kuin 0.80. (Metsämurtonen 2002: 43.) Kvantitatiivisessa analyysissä selvitetään myös havaintojen tilastollista merkitsevyyttä. Tilastollisen merkitsevyydestin avulla havainnoidaan jonkin tilastollisen mallin yhteensopivuutta havaintoaineistossa tai sitä vastaavassa populaatiossa. Merkitsevyytaso viittaa päätöksenteossa otettavaan riskitasoon. Havaintojen tilastollista merkitsevyyttä kuvaava  $p$ -arvo ilmoittaa todennäköisyyden, että asetettu hypoteesi hylätään, vaikka se on tosi.  $P$ -arvon ollessa  $<.001$  kyseessä on tilastollisesti erittäin merkitsevä havainto,  $p$ -arvon ollessa  $<.01$  havainto on tilastollisesti merkitsevä ja arvon ollessa  $<.05$  kyseessä on tilastollisesti melkein merkitsevä havainto. (Tähtinen – Kaljonen 1998: 15.)

Lasten metalingvististä tietoisuutta arvioin siten, että poimin kaikkien perustelujen joukosta vastaukset, joissa metalingvistinen tietoisuus tulee esiin. Yhden pisteen perustelussa on huomattavissa metalingvististä pohdintaa, mutta se johtaa vielä esimerkiksi virheelliseen lopputulokseen. Kahden pisteen vastaukseen sisältyy sen sijaan onnistunutta metalingvististä pohdintaa. Jokaisen vastaajan metalingvististä tietoisuutta muodostui näin kuvaamaan summamuuttuja. Summamuuttujaa käsitelin tilastollisessa analyysissä välimatka-asteikollisena muuttujana, ja sen korrelaatiota tarkastelen suhteessa luokka-asteeseen. Lopuksi tarkastelen tilastollista analyysia apuna käyttäen myös metalingvistisen tietoisuuden summamuuttujien ja minäkuvaava kuvaavien summamuuttujien välistä korrelaatiota.

## 7. FENOMENOLOGISET NARRATIIVIT

### 7.1. Esiinnousseita teemoja

Aineistosta nousi esiin lukuisia teemoja. Koulussa koetuista luku- ja kirjoituskokemuksista kerrotaan paljon. Kirjoitelmien aiheilla näyttäisi olevan suuresti merkitystä vastaajille. Monet raportoivat myös koulussa järjestettävistä lukukilpailuista ja -tavoitteista. Myös kotona on harjoiteltu lukemista ja kirjoittamista. Lisäksi lukeminen harrastuksena korostuu kotiin liittyvissä vastauksissa. Lapset ovat nostaneet esille samankaltaisia teemoja kuvaillessaan omia nykyisiä kirjoittamistaitojaan ja toisaalta toiveitaan näiden taitojensa suhteen. Vastauksissa toistuvia teemoja ovat tarinoiden pituus, oikeinkirjoitus, käsiala sekä juoni ja tarina. Kirjoittamisen helppoutta ja hauskuutta kuvailtaessa esille tulevat mielikuvitusaiheet ja omat aiheet sekä kaukokirjoittaminen ja nykyiset tyypikirjaimet. Vastaavasti vaikeita asioita kuvailtaessa korostuvat aineiden pituusvaatimukset, tosiaineiden hankaluus ja käsialaongelmat. Omaa kirjoittamista arvioitiin myös muiden näkökulmasta. Vastauksissa kerrotaan kirjoitelmista saadusta myönteisestä ja toisaalta rakentavasta palautteesta ja kannustuksesta tai sen puuttumisesta kotona ja koulussa. Keskeisiä ovat myös arvioinnit siitä, millaisena kirjoittajana oppilas arvelee muiden pitävän itseään. Esille nousee sekä myönteisiä että kielteisiä arviointeja.

TAULUKKO 1. Oppilaiden sijoittuminen minäkuvaryhmiin.

Ryhmä	1-lk poika	1-lk tyttö	2-lk poika	2-lk tyttö	3-lk poika	3-lk tyttö	4-lk poika	4-lk tyttö	5-lk poika	5-lk tyttö	6-lk poika	6-lk tyttö
Heikko			1		1		1		1	1	1	
Koht.					1			2			1	
Hyvä	1				1				1		1	
Er.om.				3	2		1	1				

Taulukosta 1 näkyy, että vastaajista heikoimpaan minäkuvaryhmään sijoittui yksi kakkosluokkalainen poika, yksi kolmasluokkalainen poika, yksi neljäsluokkalainen poika, yksi viidesluokkalainen tyttö ja yksi poika sekä yksi kuudesluokkalainen poika. Kohtalaiseen minäkuvaryhmään sijoittui yksi kolmasluokkalainen poika, kaksi neljäsluokkalaista tyttöä ja yksi kuudesluokkalainen poika. Hyvä minäkuvaryhmä muodostui yhdestä ykkösluokkalaisesta pojasta, yhdestä kolmasluokkalaisesta pojasta ja yhdestä viides- ja kuudesluokkalaisesta pojasta. Erinomaiseen ryhmään sijoittui kolme kakkosluokkalaista tyttöä, kaksi kolmasluokkalaista poikaa ja yksi neljäsluokkalainen tyttö sekä yksi poika.

Lähes kaikkien vastaajien mielestä kirjoittaminen on helppoa. Myös kielteisimmässä ryhmässä kirjoittaminen koetaan helppona, mutta ei hauskana. Suurin osa muista vastaajista pitää kirjoittamista hauskana. Vain muutama vastaaja pitää itseään selvästi hyvänä kirjoittajana. Monien arviot ovat hyvin varovaisia. Vain heikoimpaan ryhmään sijoittuneista vastaajista osa pitää itseään selvästi huonona kirjoittajana.

Monilla on jäänyt mieleen useampiakin hyviä kirjoituskokemuksia. Lähinnä vastauksissa esiintyy erilaisia aiheita, joista on ollut mukava kirjoittaa (esimerkiksi seikkailutarina tai kirjoitelma kesälomasta). Toiset kertovat myös omin sanoin pitävänsä kirjoittamista hauskana ja helppona, kokevansa sen hyödylliseksi taidoksi elämässä tai harjoittelevansa kirjoittamista myös kotona. Huonoja kokemuksia mainitaan aineistossa huomattavasti vähemmän. Näihinkin liittyy usein jokin tietty aihe, josta on ollut hankala kirjoittaa. Joillakin on huonoja kokemuksia pitkien tarinoiden kirjoittamisesta tai siitä, kun käsiala ei aina vastaa odotuksia.

Useimpien mielestä kirjoittaminen on helppoa silloin, kun aihe on mielenkiintoinen. Erityisesti vastaajia innostavat mielikuvitusaiheet tai omat aiheet. Vastaavasti tosiaineiden kirjoittaminen koetaan yleisesti vaikeaksi tai inhottavaksi, koska aina ei muista, mitä on tapahtunut, tai välttämättä kaikkea ei ole itselle tapahtunut ollenkaan. Kirjoittamiseen suhtautuminen fyysisenä prosessina vaihtelee paljon. Niillä, joista kaunokirjoittaminen tuntuu helpolta, on useimmiten myös myönteinen minäkuva. Vastaavasti heikon minäkuvaryhmän kirjoittajille käsiala ja itse kirjoittaminen fyysisenä tapahtumana tuottavat useimmiten hankaluuksia.

Vain muutama heikon minäkuvaryhmän kirjoittajista ei halua kehittyä kirjoittamisessa. Kaikki muut toivovat olevansa tulevaisuudessa hyviä tai parempia. Erityisesti toivotaan taitoa kirjoittaa pitkiä kirjoitelmia vaikeistakin aiheista. Monet haluaisivat myös olla hyviä mielikuvitustarinoiden kirjoittajia. Yhden vastaajan toiveammatti onkin fantasiakirjailija. Käsialan parantumisen suhteen toiveita esittävät erityisesti heikon ja hyvän minäkuvaryhmän kirjoittajat. Kohtalaisen minäkuvan kirjoittajilla käsialatoiveita ei juuri esiinny. Vastaajat arvioivat muiden pitävän heitä todennäköisesti varsin hyvinä kirjoittajina. Arviot ovat kuitenkin melko varovaisia. Vain muutamit vastaajat kertovat muiden pitävän heitä huonoina kirjoittajina.

Saamaansa palautetta joidenkin oli hyvin vaikea muistaa. Palautteissa oli arvioitu lähinnä juonta ja tarinaa tai käsialaa ja oikeinkirjoitusta. Lähes kaikki vastaajat kertoivat, että koulussa heitä kannustetaan lukemaan lukukilpailun ja lukutavoitteiden avulla. Perjantaisin pidetään myös lukutunti. Kukaan ei osannut kertoa, kannustetaanko koulussa kirjoittamaan, ja miten tämä tapahtuu. Eräs vastaaja arveli, ettei koulussa ole kannustettu juuri koskaan. Kirjoittajia, joilla oli hyvä minäkuva, kannustettiin kotona eniten kirjoittamaan ja lukemaan.

## 7.2. 1.–2.-luokkalaisten fenomenologiset narratiivit

Seuraavissa luvuissa esittelen alaluokkalaisten haastatteluaineiston pohjalta muodostuneita minäkuvia. Kuvaukset ovat fenomenologisten narratiivien muodossa, ja jokainen narratiivi kuvaa ainoastaan yhden oppilaan minäkuvaa. Lasten nimet on muutettu.

### 7.2.1. Johanneksen minäkuva

Johannes on mielestään ihan hyvä kirjoittaja. Hänestä kirjoittaminen on yleensä helppoa, mutta hauskuudesta hän ei ole aina aivan varma: *Siitä hauskuuvvesta en ihan ossaak kylläkään sanoam mutta miusta se on ihan keskivertosta - - vähän semmosta ei niin hauskaa ja hauskaa semmosta.* Johannes kirjoittaa sekä tositarinoita että mielikuvituskirjoitelmia. Hänestä tarinan keksiminen onkin helppoa, koska sen voi tehdä melkein mistä vain, mitä mieleen tulee. Myös kaikki muutkin asiat ovat Johanneksesta kirjoittamisessa helppoja. Johannes ei osaa mainita mitään erityisen hyviä tai huonoja kirjoituskokemuksia, vaan hänen toistaiseksi vielä melko lyhyt kirjoittajanuransa on ollut varsin tasainen. Johannes kuitenkin korostaa sitä, että huonoja kokemuksia hänellä ei ole ollut koskaan. Kirjoittaminen voi kuitenkin olla toisinaan inhottavaa:

Esim. 1.

Johannes (lk 1): inhottavaa on silloin kun ei tahtos kirjoittaa (.) nime- (.) omaa.

Haastattelija: mistä se johtuu ettei (.) ettei aina tahot tai?

Johannes (lk 1): siitä kun on vähän laiska. ((nauraa))

Haastattelija: on vähän laiska (.)? ei aina jaksais (.) niinkö?

Johannes (lk 1): tahtos vähän jotakim muuta tehdä esimerkiksi jotakim laskutehtäviä tai jottain.

Haastattelija: tykkäät sie enemmän laskemisesta kuin kirjoittamisesta?

Johannes (lk 1): takuulla.

Johannes pitää silti lukemisesta. *Nalle Puh* -lehdet ovat hänen suosikkejaan. Joskus niistä voi saada ideoita jopa omiinkin tarinoihin.

Johannes ei oikein osaa sanoa, millainen kirjoittaja hän haluaisi olla. Hyvää tarinaa Johannes kuvailee kuitenkin seuraavasti: *semmonen pitkä ja sekalainen.* Se on sellainen, jossa on *kaikenlaisia asioita.* Myös hauskat tarinat ovat Johanneksen mielestä hyviä. Esimerkkeinä hän mainitsee *Risto Rämpääjä* -kirjat, joista hän ei aluksi pitänyt. Koska äiti kuitenkin piti kirjoista, niin Johanneskin oppi pitämään niistä. Johannes on saanut kirjoitelmistaan hyvää palautetta. Hän onnistuu yleensä juonissa. Hyvää käsialaa Johannes kuvailee tekevänsä joskus. Hän arvelee muiden pitävän itseään ihan hyvänä kaikenlaisten tarinoiden kirjoittajana. Hän kirjoittaa



yleensä sitä, mitä sattuu milloinkin keksimään. Johannesta on kannustettu kotona ja koulussa kirjoittamaan jonkin verran. Hän kannustaa kuitenkin myös itse itseään saadakseen kirjoitelmat valmiiksi. Lukemaan Johannesta kannustettiin kotona erityisesti silloin, kun hän ei vielä osannut lukea. Johannes oppi kuitenkin lukemaan jo esikoulun aikana.

### 7.2.2. Marian minäkuva

Mariasta kirjoittaminen on hauskaa ja helppoa, ja hän on mielestään oikein hyvä kirjoittaja. Maria kuvailee kirjoittamisen hauskuutta:

Esim. 2.

Maria (lk 2): Noku (.) kirjottamisessa on sellasta että sitten saa niinku esim, (.) ku tekee tarinaa et saa niinku itep päättää että, (.) ää, minkälaisen tarinan tekee tain niinku (.) esim sammakkoaiheesta nii saa, (.) niinku päättää ite että minkälainen sammakkoaihes se vois olla.

Kirjoittamisessa on mukavaa myös se, kun saa itse tarkistaa kirjoitelmansa. Opettaja tarkistaa kirjoitelmat, minkä jälkeen jokainen korjaa omat virheensä. Se on Mariasta hyvä, koska silloin oppii tekemistään virheistä. Marian mielestä kirjoittamisessa myös kielenhuollon asiat ovat melko helppoja. Pilkut ja pisteet eivät tunnu hänestä vaikeilta. Kirjoittamisessa mikään ei ole ärsyttävää.

Maria haluaisi olla tulevaisuudessa hyvä kirjoittaja. Hyvä kirjoittaja on sellainen, jolle kirjoittaminen on helppoa. Jokaista pistettä ja pilkkua ei tarvitse silloin miettiä erikseen. Hyvä kirjoittaja kirjoittaa ensisijaisesti hauskoja tarinoita. Hyvä tarina liittyy ystävyyteen:

Esim. 3.

Maria (lk 2): sellane että (.) siinä on niinku sitten sellanen että siinä on niinkun (.) esim jos on kaks ystävästä ne niinku errois toisistaan ja sitten ne kuiteskil löytäs uusiks sen ystävyden.

Haastattelija: joo,

Maria (lk 2): että ja sitte että se (.) tarinal loppupää ois sitten sellane ilonej ja semmone hauska.

Haastattelija: j::o?

Maria (lk 2): sellanen kiva.

Maria on saanut kirjoitelmistaan opettajalta sekä hyvää että joskus huonoakin palautetta. Palaute on liittynyt yleensä pisteiden käyttöön ja kirjainten liittämiseen toisiinsa. Näissä asioissa on ollut sekä onnistumisia että epäonnistumisia. Mariasta on vaikeaa muistaa esimerkiksi se, että *j* ei liity kaunokirjoituksessa *o*:hon. Juonesta Maria ei muista saaneensa palautetta.

Marialla ei ole kirjoittamisesta kuitenkaan yhtään huonoa kokemusta. Hyvänä kokemukseksi hän mainitsee siilitarinan kirjoittamisen. Tarinassa siiliperheen kävellessä autotiellä ohiajavan auton rengas puhkesi. Siilit kuitenkin pelastuivat ja ystävystyivät autonkuljettajan kanssa. Maria ei oikein osaa kuvailla sitä, millaisena kirjoittajana muut häntä pitävät. Ilmeisesti kaverit kuitenkin pitävät Mariaa hyvänä kirjoittajana, koska he haluaisivat mielellään kirjoittaa tarinoita samalla otsikolla kuin hän: *ne aina kirjottaa et ne kirjottaa niiku samanlaisen otsikon kum mie mutta sittem mie en kirjotas samanlaista otsikkoa ku ne luulee siitä et miulla on samanlainen otsikko kun niillä.*

Äiti kannustaa Mariaa aina kirjoittamaan kirjoitelmat loppuun heti koulun jälkeen, ettei niitä tarvitse tehdä myöhään illalla. Lukemiseen Mariaa on kannustanut opettaja, joka on sanonut, että sitä voisi kotona harjoitella. Sen jälkeen Maria harjoittelikin ahkerasti: *sittem mie harjottelin kotona ihas sikana niitä kappaleita ja sitten ne menneekin tosi hyvi.* Nykyään Maria lukee paljon kirjoja muutenkin. Hän on innostunut esimerkiksi isosiskon lainaamista keiju-kirjoista. Niitä lukemalla saa ideoita myös omiin tarinoihin:

Esim. 4.

Maria (lk 2): ne keijut on niinku sellasii pieniä sitte joskus ne aamulla herrää sitte (.) jotenkin o huono päivä ja silleesti että (.) ja sitte (.) yleensä tar- (.) miunkin tarinoissa on silleensä et on joskus huono päivä et sattaa vettä ja niilläkäs sataa vettä ja vaikka mitä.

### 7.2.3. Maijan minäkuva

Maija on mielestään hyvä kirjoittaja. Hänestä kirjoittamisessa hauskaa on kaunokirjoittaminen, ja myös juonen keksiminen on mukavaa. Oikeinkirjoitus ei ole Maijasta myöskään vaikeaa. Kirjoittamisessa ei ole oikeastaan mitään inhottavaa eikä vaikeaa. Maijasta on mukavaa keksiä itse tarinoita. Huonoja kokemuksia kirjoittamisesta ei muistu mieleen. Sen sijaan hänelle on jäänyt mieleen hyvänä kokemukseksi kummituslapasesta kirjoittaminen:

Esim. 5.

Maija (lk 2): N::o että kummituslapane pelkää pimmeetä j::a (.) sitten (.) sillä on kaverina prinssi ja sillä silleen on äiti isk::ä (.) öö pikku (.) sis (.) ko (.) ja se pikkusisko ossaa paremmin äännelläk ku s::e kummituslapane.

Yleensä Maija kirjoittaa erityisen paljon koira- ja eläintarinoita.

Hyvä tarina on Maijan mielestä hauska, ja sen pitää olla vähintään yhden sivun ja neljän rivin mittainen. Hyvien tarinoiden sisällöksi käyvät kaikenlaiset tapahtumat. Maijan kirjoitel-

mien lopussa on usein kannustavia kommentteja: *että se on ihana tarina ja osait hyvin kirjoittaa*. Joskus pitää kuitenkin tehdä myös korjauksia esimerkiksi sormivälien, yhdyssanojen ja pisteiden suhteen. Maija arvelee muiden pitävän häntä hyvänä kirjoittajana: *ja kyllä ne tietää että mie tykkään kirjottaak koirista ja elläimistä*.

Maijaa on kannustettu kirjoittamaan kotona ja koulussa. On sanottu, että pitäisi osata sormivälit ja muut kirjoitukseen kuuluvat asiat. Lukemaankin on kannustettu, ja Maija lukee esimerkiksi *Pekka Töpöhäntä* -kirjoja ja hevoskirjoja. Lukemisesta on Maijan mielestä kyllä hyötyä kirjoittamisen suhteen, mutta hän ei oikein muista, että missä asioissa.

#### 7.2.4. Teemun minäkuva

Teemu ei oikein osaa sanoa, minkä tasoinen kirjoittaja hän on. Hänestä kirjoittaminen ei ole kuitenkaan yhtään mukavaa eikä helppoa. Teemu kuvailee kirjoittamisen vaikeuksia seuraavasti:

- Esim. 6.
- |                |  |
|----------------|--|
| Teemu (lk 2):  | on se kyllä vähäv vaikeeta.  |
| Haastattelija: | mikä siinä on niinku kaikista vaikeinta?   |
| Teemu (lk 2):  | noku pitäs noppeestis saahan ne (.) ne kirjaimet siihe.  |
| Haastattelija: | mikä onks se (.) onks se hankalaa se käsinkirjottaminev vai (.) onko se hankalaa se juonen keksiminev vai (.) molemmat, tai mikä siinä on se hankalin juttu, |
| Teemu (lk 2):  | ku pittää käsin kirjottaas se (.) niinku tarinassa ni pittää kirjottaak käsin se koko (.) juttu.   |

Juonen keksiminen on Teemusta kuitenkin helppoa. Kirjoittaminen ei voi silti ikinä olla hauskaa. Joskus hänestä on ehkä ollut mukava kirjoittaa jotain, mutta kokemus ei enää muistu mieleen. Erityisen ärsyttävää on, jos pitää kirjoittaa enemmän kuin yksi sivu ja neljä riviä.

Teemu ei oikein tiedä, millaista palautetta hän on kirjoitelmistaan saanut. Palautteenannosta hän kuitenkin kertoo sen, että opettaja lukee aina kaikkien tarinat ääneen. Se tuntuu inhovalta. Palautteesta on jäänyt mieleen myös se, että *j*-kirjainta ei saa liittää seuraavaan kirjaimen. Teemu haluaisi olla hyvä kirjoittaja, muttei oikein tiedä, millainen se on. Tarinoiden ei hänen mielestään tarvitse olla pitkiä, mutta hauskoja ne voisivat olla. Lisäksi oikeinkirjoituksen pitäisi olla kohdallaan.

Kotona äiti kannustaa Teemua lukemaan:

- Esim. 7.
- |               |  |
|---------------|--|
| Teemu (lk 2): | äiti sannoo aina että pitäs lukkee (.) kymmenem minnuuttii kotona. |
|---------------|--|

Haastattelija:	luetko sä sitte yleensä? jaksaa ko sitä lukea?
Teemu (lk 2):	ei.
Haastattelija:	ei aina. ((tauko)) luuletko että jos lukis paljo? (.) ni auttasko se siihe kirjoittamiseen sitte?
Teemu (lk 2):	ei. (.) ei autak kirjoittamiseen mutta lukemiseen koska mie en ooh hyvä (.) hirveen hyvä lukemaan.

Teemu arvelee muiden pitävän häntä hauskojen tarinoiden kirjoittajana. Sellaisia tarinoita hän yleensä omasta mielestään kirjoittaakin.

### 7.2.5. Pipsan minäkuva

Pipsa on mielestään hyvä kirjoittaja. Hänestä kirjoittaminen on hauskaa ja helppoa: *kaikki melkein on hauskaa. - - ne kirjaimet on helppoja*. Juoni on hänen mielestään helppo keksiä tarinoihin, ja niistä tulee yleensä hauskoja. Pipsalla on hyviä kokemuksia kirjoittamisesta, mutta hän ei muista niitä oikein enää. Huonompiakin kokemuksia on joskus ollut: *no ei oov vaa keksiny. - - ja jos pitää aina sitte korjata*. Korjaaminen on Pipsasta kirjoittamisessa inhoitavaa.

Pipsa on saanut kirjoitelmista vaihtelevaa palautetta: *no jotkut on hyviä ja jotkut vähän huonompia*. Eniten hyvää palautetta on tullut käsialasta. Korjata on pitänyt silloin, kun joku kirjain on puuttunut. Pipsa arvelee, että vanhempien mielestä hänen kirjoitelmansa ovat hyviä. Muuten hän uskoo muiden pitävän itseään *ehkä ihan hyvänä kirjoittajana*. Hän haluaisi olla vieläkin parempi kirjoittaja. Pipsan mielestä hyvä tarina on mielikuvituksekas: *sellanen missä saa käyttääp paljon mielikuvitusta. - - että se ei ois liiam pitkä -- ja hyvä*.

Pipsa ei muista, että häntä olisi koskaan kannustettu lukemaan tai kirjoittamaan ainakaan kotona. Hän lukee kuitenkin paljon hyviä kirjoja, jotka eivät ole liian pitkiä. Juonen keksiminen omiin tarinoihin helpottuu, kun on lukenut.

### 7.3. 3.–6.-luokkalaisten fenomenologiset narratiivit

Olen ryhmitellyt kyselylomakkeiden avulla kokoamani aineiston erilaisiksi tyypeiksi. Tyypittelyn pohjana ovat aineistosta esiinnousseet teemat. Kuvauksiin on valittu vastauksissa yleisesti esiintyneitä asioita, mutta mukana on myös joitakin yksittäisiä poimintoja eri vastaajilta. Tyypit ovat siis laajoja. Ne ovat mahdollisia, mutta eivät aivan sellaisinaan esiintyneitä tai todennäköisiä.

Eri tyypeihin sijoittui vastaajia eri luokka-asteilta, joten silloin kun olen katsonut, että luokka-asteella on merkitystä vastauksen ymmärtämisessä ja tulkinnessa, niin olen maininnut sen. Tyyppien edustajien nimet ovat keksittyjä. Kursivoidut esimerkit on poimittu haastattelulomakkeeseen kirjoitetuista vastauksista.

### 7.3.1. Kielteinen minäkuva

Matin mielestä kirjoittaminen on helppoa, mutta se ei ole hauskaa. Hän ei oikein pidä itseään hyvänä kirjoittajana. Hyvänä kirjoituskokemuksena Matin mieleen on kuitenkin jäänyt se, kun toisella luokalla piti kirjoittaa pehmolelusta, joka tehtiin koulussa. Siitä oli helppo kirjoittaa, koska sai itse päättää otsikonkin. Huonoin kokemus oli se, kun piti kirjoittaa tosiaine jännittävästä tapahtumasta. Matille ei kuitenkaan ollut tapahtunut mitään jännittävää, joten hänen piti yrittää keksiä jotain, mikä tuntuisi todelliselta. Matin on yleensä hankala keksiä, mitä aiheesta voisi kirjoittaa. Erityisesti tositarinoita on epämiellyttävää kirjoittaa, mutta mielikuvitusaineiden kirjoittaminen saattaa olla toisinaan mukavaakin. Matti toivookin, että voisi olla tulevaisuudessa hyvä mielikuvitustarinoiden kirjoittaja, koska niissä on aina hauskoja hahmoja. Kaikista tärkeintä hänen olisi omasta mielestään kuitenkin saada käsiala parantumaan ja välttää oikeinkirjoitusvirheitä. Kirjoitustaitoaan Matti pohtii seuraavasti: *Minun kirjoitus taitoni ei ole mitään parasta käsialaa. Kirjoittaminen tuntuu usein vaikealta ja kun joutuu joskus kirjoittamaan yli neljä sivua.*

Kolmasluokkalaisena Matti ajatteli, että kirjoittamisessa epämiellyttävää ja vaikeaa ovat pisteet: *Pisteet, mä inhoan pisteitä koska mulle aina huomautetaan niistä.* Neljännellä luokalla Matti piti kuitenkin kirjoitustaitoa tärkeänä asiana elämässä ja uskoi, että yläasteella joutuu kirjoittamaan vielä enemmän. Matti ei oikein tiedä, millaisena kirjoittajana muut häntä pitävät. Hänen oma arvionsa on, että ilmeisesti melko huonona. Palautteessa Matille on sanottu, että oikeinkirjoitus ja käsiala kaipaavat vielä kohennusta. Toisaalta Matti muistelee saaneensa kehuja hyvästä tarinasta ja juonesta: *Hyvä! sinun käsialasi on parantumassa päin. ja sinulla on pitkiä tarinoita.* Koulussa on kannustettu lukemaan kirjoja. Joka luokalla on omat lukutavoitteensa, ja vuoden lopussa eniten kirjoja lukenut saa kirjapalkinnon. Kotona Mattia ei ole kannustettu lukemaan muuta kuin metsästyskokeeseen. Kirjoittamisen osalta kotona on sanottu, että kannattaa kirjoittaa juttu ensin paperille ja vasta sitten tarinavihkoon.

### 7.3.2. Kohtalainen minäkuva

Irinan mielestä kirjoittaminen on hauskaa, mutta hän ei oikein osaa sanoa, minkä tasoinen kirjoittaja hän on. Kirjoittaminen on myös aika helppoa. Irinalla on kirjoittamisesta vain yksi huono kokemus. Se oli kirjoitelma, jossa piti kirjoittaa Suomen eduskunnasta. Irinasta se oli pitkäväteinen ja vaikea aihe, koska hän ei ole kovinkaan kiinnostunut eduskunnasta. Irinalla on monia hyviä kokemuksia kirjoittamisesta: *Olen [kirjoittanut] tosi monia en muista mitä olen, mutta ne oli omasta mielestä hyviä joista pidin.* Kirjoittamisessa mielenkiintoiset aiheet ovat hauskoja. On myös mukavaa, jos saa itse valita mistä kirjoittaa. Hyvistä aiheista tarinan saattaa kirjoittaa nopeasti yhdessä illassa. Vaikeat aiheet ja tositarinat tuntuvat sen sijaan epämiellyttäviltä. Silloin voi käydä niin, ettei tarinasta tule pitkää, ja se harmittaa. Irina haluaisi-kin olla sellainen kirjoittaja, joka osaisi kirjoittaa pitkiä tarinoita hankalistakin aiheista: *Haluaisin olla semmoinen kirjoittaja, että jos sille annetaan vaikka kuinka kauhea aihe mutta silti sen aine on ainakin 10 sivua pitkä.* Hän myös toivoo, että hänen tarinansa olisivat sellaisia, joita lukiessa lukijan mielenkiinto pysyisi yllä alusta loppuun asti.

Omasta käsialastaan Irina ei ole erityisen huolissaan. Hän myös arvelee muiden pitävän itseään hyvänä kirjoittajana: *semmoisena jonka käsiala on hyvä ja aineet on hyviä.* Palautteessa on sanottu, että käsiala on hyvää, ja virheitäkin on aika vähän. Irinan mukaan koulussa kannustetaan lukemaan kirjoja, ja sovitut kirjat myös ”tentitään” opettajalle. Kotonakin on sanottu, että kirjoista oppii ja kannattaa kirjoittaa, kun on hyvä mielikuvitus. Vanhemmat auttavat myös kirjoitelmien kirjoittamisessa. Irina lukee kirjoja jonkin verran.

### 7.3.3. Hyvä minäkuva

Juuson mielestä kirjoittaminen on hauskaa ja helppoa, mutta hänestä on vaikeaa arvioida oman kirjoittamisensa tasoa. Parhaita kirjoituskokemuksia ovat kirjoitetut tarinat kesälomasta ja matkasta maailmalla. Juusolla ei ole kirjoittamisesta huonoja kokemuksia. Hänestä on helppoa kirjoittaa pitkiä tarinoita, ja erityisen hauskaa on kirjainten koristelu. Enää hän ei kuitenkaan kirjoita yhtä pitkiä tarinoita kuin ennen, koska pelaa mieluummin jalkapalloa. On kuitenkin mukavaa, kun saa kirjoittaa mistä haluaa ja ilmaista itseään: *Hauskaa kirjoittamisessa on kun saa kirjoittaa siitä mitä haluaa ja saa ilmaista itseään, silloin se myös on helppoa.* Kirjoittamisessa on vaikeaa lähinnä se, jos kirjoittaa vahingossa monta sivua väärää juonta ja joutuu pyyhkimään sen sitten pois. Myös tylsistä aiheista voi olla vaikeaa kirjoittaa: *Silloinkun pitää*

*kirjoittaa sellaisesta asiasta, joka ei ollenkaan kiinnosta silloin se on myös vaikeaa kun ei jaksakaan keskittyä.*

Juuso haluaisi olla fantasiakirjailija, mutta säilyttää kuitenkin oman tyylinsä: *Haluan olla kirjoittajana oma itseni.* Juuso toivoisi osaavansa kirjoittaa mielenkiintoisia kirjoitelmia tylsistäkin aiheista. Juuson on hankala arvioida sitä, millaisena muut häntä pitävät. Hän arvelee, että varmaankin toiset pitävät häntä melko hyvänä kirjoittajana: *He pitävät minun käsialaani jotenkin luettavana, mutta ainakin opettaja pitää juonistani.* Palautteissa Juuson tarinoita on keuhuttu, mutta käsialaan voisi vielä hieman panostaa. Koulussa kannustetaan lukemaan kirjoja, ja kotonakin Juusoa kannustetaan lukemaan. Vanhemmat ovat ostaneet Juusolle tyhjiä kirjoja, joihin hän voi kirjoittaa tarinoitaan.

### **7.3.4. Erinomainen minäkuva**

Heikin mielestä kirjoittaminen on hauskaa ja helppoa. Kirjoittamisessa juuri mikään ei tunnu vaikealta. Kirjoittaminen voi kuitenkin olla epämiellyttävää, jos aihe on kovin tylsä. Heikki on sitä mieltä, että hän kehittyi kirjoittajana päivä päivältä, mutta hän haluaisi olla vieläkin parempi kirjoittaja. Heikki harjoittelee kirjoittamista myös kotona: *Olen mielestäni ihan hyvä kirjoittaja. Kirjoitan myös aika paljon kotona. Harjoittelen kotona kirjoittamista.*

Hän arvelee muiden pitävän häntä hyvänä ja hauskana kirjoittajana, koska hän kirjoittaa usein hauskoja tarinoita. Heikki ei oikein muista millaista palautetta hän on saanut. Yleensä on keuhuttu tarinaa ja käsialaa: *No yleensä opettaja sanoo että hyvä tarina ja kotona vanhemmista tarina on todella hyvä.* Koulussa Heikkiä kannustavat kirjoittamaan parhaat kaverit, ja silloin kirjoittaminen myös tuntuu helpommalta. Kotona isä, äiti ja isovelji kannustavat ja auttavat, jos on vaikeuksia. Vanhemmat myös kannustavat lukemaan: *Vanhemmat kannustivat minua lukemaan. Äiti sanoi että pitäisi lukea paksuja kirjoja. Isältä perin aku-ankan lukemisen.*

## **7. 4. Päätelmiä minäkuvista**

### **7.4.1. Minäkuva rakentavia tekijöitä**

Koulumenestys ja koulussa saadut käsitykset itsestä oppijana ja koululaisena ovat lapselle merkityksellisiä viestejä minäkuvan kannalta. Ihminen elää sosiaalisessa ja vuorovaikutteisessa verkostossa, jossa hänelle muodostuu jatkuvasti vaikutelmia itsestään ja todellisuudesta.

ta. Vanhemmilla, opettajilla ja ikätovereilla on osuutensa näiden vaikutelmien synnyssä. Lapsi voi kokea esimerkiksi hyväksyntää tai paineita, jotka vaikuttavat hänen kokemuksiinsa itsestä oppijana, oppimisympäristöstä ja oppimisilmapiiristä. (Scheinin 1999: 157–159.)

Aineistosta nousi esiin useita kirjoittajaminäkuvan ja sen rakentumisen kannalta tärkeitä tekijöitä. On luonnollista, että koulussa koetut kirjoituskokemukset ovat merkityksellisiä. Myönteiset kirjoituskokemukset vahvistavat minäkuvaa, kielteiset kokemukset saattavat lan- nistaa ja johtaa kirjoittamisen välttelyyn. Hyvien kokemusten syntymiseen vaikuttavat paljon kirjoittamisen aiheet. Mielikuvitusaiheet ja omat aiheet koetaan mielekkäiksi, kun taas tosiai-heet koetaan hankaliksi ja epämiellyttäväiksi. Pitkien aineiden kirjoittaminen hankalista aiheis- ta, oikeinkirjoitussääntöjen noudattaminen ja hyvän käsialan kirjoittaminen voidaan kokea vaikeina ja epämiellyttävänä asioina, ja huonot kokemukset ovat yleensä syntyneet näiden teemojen pohjalta. Vastaavasti hyviä kokemuksia voivat synnyttää helpoiksi ja mukaviksi koe- tut asiat kuten mielikuvitusaiheet, pitkien tarinoiden kirjoittaminen mielenkiintoisista aiheista ja toisaalta myös käsialakirjoittaminen.

Kotona tapahtuvalla kannustuksella on merkitystä myönteisen minäkuvan kehittymisen kannalta. Koulussa tapahtuvaa kannustusta lasten on sen sijaan vaikea kielentää ja muistaa. Kirjoitelmista saadulla palautteella on merkitystä minäkuvan myönteisyyden kannalta, vaikka saatua palautetta voi olla hankala tarkasti muistaa. Omia taitoja ja toiveita verrataan usein pa- lautteessa esiintyneisiin asioihin.

Lapsen näkemykset siitä, millaisena kirjoittajana muut häntä pitävät, vaikuttavat myös mi- näkuvaan. Yleensä kirjoittajat, joilla on myönteinen minäkuva, kokevat myös muiden pitävän heitä hyvinä kirjoittajina. Vastaavasti kirjoittajat, joilla on kielteinen minäkuva, kokevat myös muiden pitävän heitä huonoina kirjoittajina.

#### **7.4.2. Reaaliminäkuva, ihanneminäkuva ja normatiivinen minäkuva**

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden arviot kirjoitustaidoistaan ovat hyvin varovaisia. Parhaimpaan ryhmään sijoittuneet vastaajat ovat alaluokkalaisia ja kolmas- tai neljäsluokkalai- sia. Ahon (1996: 30) mukaan lapsilla on usein vahva itsetunto kouluun tullessaan, mutta itse- tunto heikkenee voimakkaasti aina 11–12-vuotiaaksi saakka. Eniten yleisminäkuva heikkenee neljäntenä kouluvuonna, kun taas kolmantena vuonna itsetunto pysyy melko vakaana. Nega- tiiviset arviot siis kasvavat aina 12. ikävuoteen saakka, ja myös masennuksen määrä lisääntyy. Tämänkin tutkielman vastaukset tukevat Ahon näkemyksiä, sillä parhaimmat ja rohkeimmat



myönteiset arviot itsestään esittävät nuorimmat oppilaat. Viides- ja kuudesluokkalaisten taidollisesti hyvienkin kirjoittajien joukossa arviot ovat huomattavasti varovaisempia.

Itsetunnon heikkenemisen taustalla voi olla useita syitä. Yhtenä selityksenä voidaan pitää arviointikyvyn kehittymistä. Lasten arvioinnit itsestään muuttuvat realistisemmiksi. Suomessa korostetaan kasvatuksessa myös vaatimattomuutta. Sananlaskussakin sanotaan, että ”vaatimattomuus kaunistaa”. Positiivisen palautteen antaminen ja vastaanottaminen on yleensä suomalaisille vaikeaa. Myös koulun tietopainotteisuus voi vaikuttaa itsetunnon heikkenemiseen. Kaikki lapset eivät saa koulussa riittävästi onnistumisen kokemuksia. Opettajat keskittyvät virheellisten suoritusten käsittelyyn, ja ihmisarvo tuntuu määrittävän ennen kaikkea kognitiivisten suoritusten mukaan. Onnistumiset eivät ole vahvan itsetunnon tae, mutta epäonnistumiset vaikuttavat heikentävästi suoritusminäkuvaan ja lopulta myös yleisminäkuvaan. Erityisesti itsetunnon heikoille lapsille epäonnistumisilla voi olla voimakkaita vaikutuksia. (Aho 1996: 33–34.) Tässäkin valossa opettajalla näyttää olevan merkittävä vastuu palautteen antamisessa. Erityisesti alakoulussa jo ensimmäisillä luokilla myönteisellä ja kannustavalla palautteella näyttäisi olevan suurta merkitystä myöhemmän motivaation ja minäkuvan kannalta.

Ensimmäisellä ja toisella luokalla olevien vastaajien todella myönteiset minäkuvat saattavat olla tulosta myös siitä, että heidän minäkuvansa ovat vasta äskettäin alkaneet muodostua. Ahon (1996: 26–29) mukaan minäkuva alkaa muodostua yleensä 5–7 vuoden iässä. Mahdollista on sekin, että nuorimpien vastaajien metakognitiiviset taidot eivät vielä ole kovin tehokkaita. Metakognition taito kehittyy vähitellen useiden vuosien aikana lapsuudessa ja nuoruudessa, mutta sen kehitys jatkuu edelleen myös aikuisuudessa. Piaget on huomannut eron lasten ajattelussa konkreettisten operaatioiden (n. 7–11-vuotiaat) ja formaalisten operaatioiden (n. 11 vuodesta eteenpäin) välillä. Formaalisten operaatioiden vaiheessa oleva yksilö kykenee konkreettisiin kohteisiin keskittyvän ajattelun lisäksi myös ajatteluun, jonka kohteena ovat omat ajatukset ja aikaisempien operaatioiden tuotokset. (Piaget – Inhelder 1977: 126–128; Lehtinen ym. 2007: 223.)

Metakognitiivisten valmiuksien kehittyminen on hyvin yksilöllistä, ja jo nelivuotiailla on usein hallussaan jonkinasteisia metakognitiivisia taitoja itselleen tutuissa toimintatilanteissa. Lasten metakognitiiviset kyvyt kehittyvät yksilöllisesti jo alakoulun aikana. (Lehtinen ym. 2007: 226–232.) Tämän tutkielman nuorimpien vastaajien metakognitiiviset kyvyt olivat mahdollisesti vielä melko rajalliset, koska omien kirjoitustaitojen reflektointi oli heille selvästi vaikeaa. Useimmille tuotti vaikeuksia määritellä tarkemmin, mikä kirjoittamisessa on heistä helppoa, hauskaa, vaikeaa tai inhottavaa. Erityisen vaikeita olivat luonnollisesti kysymykset, joissa pyydettiin arvioimaan omia kirjoitustaitoja tai -tyyliä omasta tai muiden näkökulmasta. Ensimmäisellä ja toisella luokalla olevien vastaajien käsitykset kirjoittamisesta olivat myös

vielä hyvin konkreettisella tasolla. Kirjoittamisessa helppona koettiin esimerkiksi kirjaimet tai kaunokirjoittaminen. Kirjoittaminen on siis pienimmille oppilaille vielä hyvin konkreettinen prosessi, jonka pääasiallinen tavoite on saada vähintään yksi sivu ja neljä riviä oikeinkirjoitusohjeiden mukaista tekstiä ainevihkoon.

Tässä aineistossa niillä kirjoittajilla, jotka arvioivat käsialansa melko hyväksi ja joille oikeinkirjoitus ei tuota suuria ongelmia, on yleensä myönteinen minäkuva. Heidän mielestään kirjoittaminen on varsin usein helppoa ja hauskaa. Kirjoittajat, joilla on kielteinen minäkuva, kertovat sen sijaan juuri käsiala- ja oikeinkirjoitusongelmista. Tältä osin tulokset tukevatkin aiemmin esiteltyä Bereiterin (1980) mallia, jonka pohjalta voidaan ajatella, että alemman tason toiminnot vievät aluksi kokemattoman kirjoittajan kaiken huomion, ja vähitellen hän pystyy suuntaamaan kirjoittaessaan huomiota yhä uusiin asioihin. Kirjoituskokemusten kasvaessa tulee vähitellen mahdolliseksi ottaa huomioon myös esimerkiksi lukijan näkökulma. Eräs vastaaja toivookin, että osaisi kirjoittaa sellaisia tarinoita, jotka pitäisivät lukijan otteessaan. Hyvän minäkuvan taustalla vaikuttavat useimmilla myös kotoa saatu kannustus ja kirjoittamisen tai lukemisen harrastaminen vapaa-ajalla. Kirjoittajat, joilla on kielteinen minäkuva, kertovat huomattavasti vähemmän kannustuksesta kotona. Lukemaan kannustaminen saattaa myös tukea jotain muuta intressiä kuin itse lukemista. Kotona saatetaan kannustaa lukemaan esimerkiksi metsästyskokeeseen.

Kyselylomakkeen ja haastattelujen avulla olen selvittänyt lasten todellisen minäkuvan lisäksi myös heidän normatiivista minäkuvaansa ja ihanneminäkuvaansa. Kuten jo aiemmin on todettu, ihanteena pidetään sitä, että minäkuvan eri ulottuvuudet olisivat samansuuntaisia (Aho 1996: 15). Useimmilla vastaajilla minäkuvan eri ulottuvuudet vastaavatkin toisiaan. Ihanneminäkuva on kuitenkin lähes kaikilla hieman todellista minäkuvaakin myönteisempi. Näin tulee Ahon mukaan ollakin, sillä silloin se toimii kannustimena kehittää itseään. Mikäli ihanneminäkuva on voimakkaasti myönteisempi, voi seurauksena olla syrjäytymistä, ahdistumista ja neuroottisia oireita. (Mts. 16.) Yhdelläkään oppilaalla ihanneminäkuva ei ole voimakkaasti myönteisempi, mutta yläluokkalaisista kahdella heikoimman ryhmän edustajalla ihanneminäkuva on todella kielteinen. He eivät halua ”kirjoittajiksi”, eivätkä toivo ainakaan parannusta nykyisiin taitoihinsa. Tällöin motivaatio kehittyä on menetetty. Tällaiset lapset tarvitsisivat mahdollisimman paljon ohjausta ja kannustusta, vaikka taidot olisivatkin todella heikot.

Psykkistä epätasapainoisuutta voi aiheuttaa myös se, jos normatiivinen minäkuva poikkeaa suuresti todellisesta minäkuvasta. Ihminen ahdistuu ja voi turvautua erilaisiin puolustusmekanismeihin, jos hänestä tuntuu, että muut vaativat häneltä liikaa tai eivät tiedä millainen hän on. Ihminen saattaa esimerkiksi käyttäytyä aggressiivisesti tai regressiivisesti (käyttäytyminen taantuu), turvautua jälkiselittelyyn ja muiden ihmisten syytelyyn tai torjua epämielty-

tävät asiat kokonaan. Näihin puolustusmekanismeihin on luonnollista turvautua joskus, mutta jatkuvasti käytettyinä ne haittaavat psyykkistä kehitystä. Ne rajoittavat ja vääristävät havaintoja ja informaation valikointia. Kasvattajan olisikin hyvä tuntea lasten yleisimmät puolustusmekanismit ja puuttua niihin ajoissa. Luottamuksellinen suhde aikuisen ja lapsen välillä ei toimi, ja lapsen ohjaaminen voi olla vaikeaa, jos lapsen reaaliminäkuva suuresti poikkeaa normatiivisesta minäkuvasta. Lapsi ei saisi myöskään tavoitella liikaa aikuisen arvomaailmaa vain miellyttääkseen, koska tällöin hän usein unohtaa oman itsensä toteuttamisen. (Aho 1996: 16–17.)

Tämän tutkielman vastaajista monet arvioivat muiden (vanhemmat, opettaja, muut oppilaat) pitävän heitä melko hyvinä kirjoittajina. Toisaalta monet kirjoittajat, joilla on myönteinen minäkuva, eivät tiedä millaisena muut heitä pitävät. Nämä kirjoittajat tarvitsisivat todennäköisesti enemmän palautetta osaamisestaan ja kirjoitelmistaan, ettei tietämättömyys herättäisi edellä kuvattua ahdistusta. Muutamat vastaajat arvioivat muiden pitävän heitä huonoina ja tylsinä kirjoittajina. Vastaajien joukossa on kirjoittajia sekä myönteisten että kielteisten minäkuvien ryhmistä. Erityisen yllättävää on, että muutamat kirjoittajat, joilla on myönteinen minäkuva, ovat vastanneet näin. Yhtenä syynä tähän voisi olla esimerkiksi se, että Suomessa keskitytään koulussa enemmän virheiden osoittamiseen kuin hyvien puolien esille nostamiseen (Aho 1996: 34). Myös kirjoittajat, joilla todellinen ja normatiivinen minäkuva ovat kielteisiä, tarvitsisivat luonnollisesti paljon kannustavaa palautetta. On tärkeää, että heillä on tunne siitä, että joku uskoo heihin ja odottaa heiltä aina hieman parempia suorituksia.

### **7.4.3. Kirjoittajaminäkuvan dialogiset ja eksistentiaaliset ulottuvuudet**

#### **7.4.3.1. Kirjoittajaminäkuvan rakentuminen**

Seuraavaksi tarkastelen minäkuvan rakentumista yleisemmällä tasolla. Fenomenologiassa ajatuksena onkin tuottaa tietynlaista yleistä tietoa ilmiöistä. Usein pyritään paljastamaan ilmiön olennainen rakenne tai organisoinnin periaate sekä ilmiön olemus. Tutkimuksen kohteena ovat rakenteet, joiden avulla tietoisuus jäsentää kokemusta, sekä ne rakenteet, joiden avulla kokemuksesta muodostuu yhtenäinen kokonaisuus. (Niikko 2003: 22; Saarinen 1986: 111–123.)

Tutkielman teoriaosuudessa todettiin, että minäkuva syntyy vuorovaikutuksessa ja dialogisessa suhteessa itsen ja ympäristön kanssa (Ojanen 1994: 23). Myös Dufva, Lähteenmäki ja Isoherranen (1996: 32–33) ajattelevat yksilön tietoisuuden olevan luonteeltaan sosiaalinen ilmiö. Yksilö on erottamaton osa sitä kokonaisuutta, jonka hän ympäristönsä kanssa muodos-

taa. Yksilö voi siis olla olemassa vain, jos on olemassa myös **toinen**. Ihmiset eivät elä tyhjiössä, vaan ovat koko ajan vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristönsä kanssa. Bahtin (1979) havainnollistaa dialogista tietoisuuskäsitystä jakamalla dialogisuuden **inter-** ja **intratasoon**. Yksilön tietoisuuden olemassaolo on riippuvaista muiden tietoisuuksien olemassaolosta, mutta yksilön tietoisuus on aina myös individuaalinen. Tämä ainutkertaisuus on seurausta siitä, että yksilö käy ympäristönsä kanssa dialogia aina tietystä aikaan ja paikkaan sidotusta perspektiivistä käsin. Kahden ihmisen käsitykset voivat siis olla erilaiset tämän perspektiivisidonnaisuuden vuoksi, vaikka ympäristö olisikin sama. Yksilön käsitys itsestään on siis erilainen kuin toisten käsitys hänestä. Osa itseä koskevasta tiedosta on aina peräisin toisilta. Intratasolla dialogisuus sisältää erityisesti sisäistä puhetta, jonka voidaan ajatella koostuvan kielellisistä elementeistä, muunlaisista merkeistä, kuvista ja äänistä. Sisäinen puhe on siis käytännössä ajattelua ja tietoisuutta. (Bahtin 1979: 23, 35–36; Dufva, Lähteenmäki, Isoherranen 1996: 33–34.) Myös Martin Buberin **dialogifilosofia** kuvaa ihmisen maailmasuhdetta sanaparien Minä–Sinä ja Minä–Se kautta. Ensiksi mainittu suhde kuvaa kohtaamista kahden ihmisen välillä, ja jälkimmäinen taas kuvaa ihmisen yksilöllistä maailmasuhdetta. Yksilöllinen maailmasuhde toteutuu esimerkiksi havainnoissamme, tunteissamme ja tavoitteissamme. Minäkuva edustaa yksilön tapaa kokea kirjoittaminen, ja se muodostuu ja tulee esiin dialogisessa suhteessa itseensä. Määrittelemme eteen tulevia kokemuksia aina omasta perspektiivistämme käsin. (Buber 1986: 1–6; Lindeberg 2005: 128.)

Minäkuvien voidaan siis nähdä rakentuvan erilaisten suhteiden kautta. Anna-Mari Lindeberg (2005: 128–131) on tarkastellut vokaalisen minäkuvan ja laulajuuden suhdetta muun muassa musiikilliseen ilmaisuun, musiikkiin, oman äänen ominaisuuksiin ja omiin asenteisiin itseä kohtaan. Minäkuvat rakentuvat suhteessa siihen ”alueeseen” ja alueen erityispiirteisiin, jota ne koskevat (esimerkiksi kirjoittaminen). Myös omaa kirjoittamista voidaan kuvata suhteessa kirjalliseen ilmaisuun yleensä. Tällöin lapsi kokee oman kirjoitustyyliinsä joko hyvinkin eloisaksi ja mielikuvitukselliseksi tai vielä hieman tavanomaiseksi tai jopa tylsäksi. Kirjoittaminen voidaan myös kokea taitona, jota halutaan kehittää koko ajan kohti yhä parempaa ilmaisu.

Tavallista on määrittää omaa kirjoittamista ja kirjoitustaitoja suhteessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen ja sen tavoitteisiin. Lapsi voi kokea hallitsevansa oppiaineen asettamat tavoitteet ja vaatimukset, tai ne voivat muodostua myös ongelmallisiksi oman minäkuvan määrittelyssä. Esimerkiksi oikeinkirjoituskäytänteiden hallinta tai sen puute voi aiheuttaa ristiriitaisuuksia oman minäkuvan kannalta.

Kirjoittaminen on suhteessa myös yksilön ajatuksiin itsestään yleensä. Kirjoittaminen voidaan kokea itselle merkityksellisenä asiana ja itsetunnon tärkeänä osana. Kirjoittamisessa

halutaan kehittyä ja kirjoittamisesta voidaan toivoa jopa ammattia. Voi myös olla, ettei oman itsetunnon tärkeimpiin rakennusaineksiin välttämättä kuulu kirjoittaminen ollenkaan. Tällöin edes kehittyminen kirjoittajana ei kuulu yksilön tavoitteisiin. Itsetunto voi sen sijaan rakentua monien muiden asioiden, kuten muiden aineiden tai harrastusten, varaan.

Erilaisilla tekstilajeilla ja kirjoitustyyyleillä voi olla vaikutusta määriteltäessä suhdetta omiin kirjoitustaitoihin. Erilaiset tekstityypit ja niiden ominaisuudet tai vaatimukset voidaan kokea erilailla, jopa eriarvoisina. Kirjoittaja voi tuntea esimerkiksi olevansa hyvä erilaisten mielikuvituskirjoitelmien kirjoittamisessa. Fantasian kirjoittaminen voi olla tärkeä osa minuutta samalla kun tosipohjaisten ja valmiina annettujen aiheiden työstäminen aiheuttaa suurta tuskaa.

#### **7.4.3.2. Minän dialoginen suhde ympäristön kanssa**

Aineistosta kävi ilmi, että lapset voivat muistaa hyvinä kirjoituskokemuksina monen vuoden takaisia yksittäisiä tapahtumia ja kirjoitelmia, joita ovat kirjoittaneet. Toisella luokalla kirjoitetut kirjoitelmat saatetaan muistaa vielä kuudennellakin luokalla. Opettaja siis käyttää suurta valtaa palautteen antajana ja lapsen minäkuvaan vaikuttajana. Valtioneuvoston antamassa asetuksessa (Helsingissä 20.12.2001, 4§) todetaankin:

”Oppimistaitojen kehittämisessä pyritään tuottamaan valmiudet ja halu jatko-opintoihin ja koko elämän kestäväan oppimiseen. Tavoitteena on, että oppilaalle kehittyy myönteinen minäkuva. Oppilaita autetaan jäsentämään ja hyödyntämään oppimaansa.” (Finlex.)

Toisaalta annettavan palautteen tulisi olla mahdollisimman realistista ja totuudenmukaista. Tässä tasapainottelussa vaaditaan opettajalta taitoa ja ymmärrystä. Liian kriittinen palaute voi pilata heräävän kirjoitushalun.

Ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden minäkuvat olivat pääsääntöisesti erittäin positiivisia. Poikien mielestä kirjoittaminen ei ollut niin hauskaa ja helppoa kuin tyttöistä, mutta hekään eivät pitäneet itseään kuitenkaan haastattelun perusteella varsinaisesti huonoina kirjoittajina. Kvantitatiivisessa osuudessa toinen heistä sijoittui silti alimpaan minäkuvaryhmään, mutta toisen minäkuva oli summamuuttujankin perusteella hyvä. Ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat käyvät vielä melko yksinkertaista dialogia kirjoittamisestaan opettajan kanssa. Valtioneuvoston antamassa asetuksessa (4§) todetaan, että oppimistaitojen kehittämisessä ta-

voitteena on positiivisen minäkuvan muodostuminen. Alaluokilla kirjoitelmista saatu palaute on yleensä kannustavaa ja kritiikkikin liittyy konkreettisiin asioihin kuten kirjainten oikeaoppiseen sidontaan tai oikeinkirjoituksen asioihin, jotka on tärkeää oppia ensimmäisten kouluvuosien aikana. Kirjoitelmissa paljon henkilökohtaisemmat asiat kuten juoni, kielen elävyys tai tarinan kantava idea ja ajatus jäävät vielä aluksi vähemmälle huomiolle. Tämän tutkielman vastaajat kertoivatkin saaneensa palautetta juuri kielenhuollon ja käsialan asioista. Myös opetussuunnitelmassa korostuvat kirjoittamisen opetuksessa ensimmäisellä ja toisella luokalla seuraavat asiat:

- Oppilas oppii vähitellen omaa tekstiä kirjoittaessaan ottamaan huomioon kirjoitettua kieltä koskevia sopimuksia.
- Opetus sisältää äänne-kirjain-vastaavuuden runsasta harjoittelua sekä kirjainmuotojen piirtämistä, isojen ja pienten tekstauskirjainten sekä kirjoituskirjainten opettelua sekä kirjainten yhdistämistä.
- Opetus sisältää myös oikeinkirjoitusta sana- ja lausetasolla: sanavälit ja sanan jakaminen eri riveille, isot alkukirjaimet tutuissa nimissä ja lauseiden alussa, lauseiden lopetusmerkit ja niiden käyttö omassa tekstissä.
- Kirjoittaminen sisältää omiin arkikokemuksiin, havaintoihin, mielipiteisiin ja mielikuvitukseen perustuvien tekstien tuottamista niin, että päähuomio on sisällössä ja luomisen ilossa. (POPS 2004.)

Hyvän minäkuvan muodostuminen ensimmäisten kouluvuosien aikana onkin tärkeää. Ahon (1996: 7–11) mukaan huono (mahdollisesti epätodellinenkin) minäkuva saattaa aiheuttaa esteen oppimiselle, vaikka todelliset kyvyt riittäisivätkin asioiden oppimiseen. Ensimmäisen ja toisen luokan aikana kehittynyt ehkä hieman epätodellisenkin myönteinen minäkuva ei siis varmastikaan ole huono asia lapsen kehityksen kannalta. Kuten aiemmin todettiin, niin arviot omasta osaamisesta yleensä muuttuvat joka tapauksessa kriittisemmiksi lapsen kasvaessa (Aho 1996: 33–34). Kolmannelle luokalle siirryttäessä kirjoittamisen opetus saa myös aivan uusia ulottuvuuksia. Enää ei keskitytä pelkkien kirjainmuotojen ja oikeinkirjoitusasioiden hallintaan, vaan esimerkiksi tarinoiden sisältö ja persoonallinen ilmaisu saavat yhä enemmän painoa.

Lasten vastaukset saamastaan palautteesta ovat myös mielenkiintoisia. Hämmästyttävän moni ei muista, millaista palautetta on saanut. Palautteenannon katsotaan yleisesti olevan kirjoittamisessa yksi tärkeimmistä asioista. On myös korostettu, että peruskoulun opetussuunnitelmissa on jo aikoja sitten irtauduttu yksipuolisesta numeroarvioinnista samoin kuin punakynän ja ironisten loppukommenttien käytöstä. (Pynnönen 2002: 85.) Myös Ranta (2004: 49–50) toteaa, että mikäli opetussuunnitelmia on toteutettu ja oppimateriaalien tarjoamia mahdollisuuksia hyödynnetty, niin prosessikirjoittamisen tulisi olla hallitseva kirjoittamisen opettamisen menetelmä Suomessa. Prosessikirjoittamisessa teksti syntyy vähitellen erilaisten vaiheiden ja luonnosten kautta, ja palautetta annetaan ja saadaan prosessin kuluessa (Ranta 2004:

49–64). Myös Luukka (2004: 13–15) tuo artikkelissaan prosessikirjoittamisen esille yhtenä kirjoittamisen opetuksen lähestymistapana. Lapset todennäköisesti keskittyisivät saamaansa palautteeseen enemmän, mikäli sitä annettaisiin jo kirjoitusvaiheessa eikä vasta jälkikäteen.

Lapset mainitsivat useimmiten lukutavoitteet ja -kilpailun, kun heitä pyydettiin pohtimaan sitä, miten koulussa on kannustettu lukemaan ja kirjoittamaan. Vastaukset ovat hyvin samankaltaisia ja yksipuolisia. Syynä tähän voi olla se, että opettaja kannustajana nähdään niin itsestään selvänä, ettei tätä osattu erikseen mainita. Kukaan ei ole maininnut myöskään opettajan antamaa myönteistä palautetta kannustuksena. Lapsille oli varmaankin myös hieman epäselvää, mitä kannustus on, ja miten se voi ilmetä. Sen sijaan lapset ovat osanneet arvioida paremmin kotona saamaansa kannustusta. Monet kertovat, että kotona kannustetaan kirjoittamaan ja lukemaan, koska se on hyödyllistä, ja siinä oppii.

#### **7.4.4. Lasten toiveita kirjoittamisen opetukselle**

Aineistosta nousivat pinnalle erityisen selvästi oppilaiden mieltymykset erityyppisten kirjoittelien kirjoittamiseen. Mielikuvitusaiheet ja omat aiheet herättävät innostusta, mutta tosiaineet koetaan enemmänkin tylsiksi ja vaikeiksi. Mielenkiintoisiksi koetuista aiheista oli kirjoitettu hyviä tarinoita, jotka olivat vahvistaneet minäkuvaa. Tutkielmani teoriaosassa kävin läpi erilaisia näkökulmia kirjoittamisen opetukseen Minna-Riitta Luukan (2004) artikkelin pohjalta. Lasten vastausten perusteella voisi todeta, että opettajan on hyvä pohtia sitä, millaisia tekstejä koulussa tuotetaan, ja mihin kirjoittamisella pyritään.

Perinteisessä kirjoituksenopetuksessahan opettajan tehtävänä on keksiä aiheet ja antaa kirjoituksista jälkikäteen palautetta (Luukka 2004: 11). Tässä aineistossa lapset toivovat vapaata itseilmaisua, mielikuvitustarinoita ja omia aiheita. Heidän vastauksensa edustavat lähinnä luovaa näkökulmaa kirjoittamiseen (ks. Luukka 11–12). Käytännön ongelmia kuitenkin syntyy, jos lapsille antaa kynän ja paperia ja sanoo, että kirjoittakaa vapaasti omista aiheista. Voi olla, että suurin osa ei yksinkertaisesti keksi kirjoittamista. Luovan kirjoittamisen ohjaamiseen opettajalla täytyykin olla käytössään parempia työkaluja, joita löytyy myös lukuisista luovan kirjoittamisen oppaista (ks. esim. Mörsäri 1995; Karhumäki ja Toivakka 1999).

Erään toisluokkalaisen vastauksesta nousi esiin opettajan, opetuksen ja minäkuvan kehittymisen kannalta mielenkiintoinen ja vaikea aihe. Haastateltava kertoi, ettei hän pidä siitä, että opettaja lukee kaikkien kirjoitelmat ääneen tunnilla. Haastateltavasta kirjoittaminen ei ollut hauskaa eikä kovin helppoakaan, ja hän oli sitä mieltä, että vain niiden oppilaiden kirjoitelmat voitaisiin lukea ääneen, jotka haluavat. Jälleen kerran opettaja voidaan nähdä suuren vallan

käyttäjänä. Opettaja saa itse valita, kenen kirjoitelmat lukee tai jättää lukematta. Lukemistilanteessa opettaja voi myös viestinnällään vaikuttaa tilanteeseen, sen kulkuun ja sanomaan monin tavoin. Joskus oman kirjoitelman ääneen lukeminen voi ahdistaa heikompia kirjoittajia etenkin jos vertaisryhmässä muut ovat hyviä kirjoittajia. Toisaalta heikompi kirjoittaja voi kokea ääneen lukemisen kannustuksena, ja minäkuva voi jopa parantua.

Tämän aineiston ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden opettajalla oli käytäntö, jonka mukaan oppilaat aina korjaavat opettajan tarkistuksessa osoittamat kohdat kirjoitelmiinsa. Osa haastatelluista oppilaista piti tätä myönteisenä asiana, koska he kokivat oppivansa siten hyvin. Muutamien mielestä korjaaminen oli kuitenkin nimenomaan inhottavaa kirjoittamisessa. Monet mainitsivat myös yhden sivun ja neljän rivin pituusvaatimuksen. Tilanteet, jolloin oli pitänyt kirjoittaa tätä normaalia vähimmäisvaatimusta enemmän, herättivät joissakin oppilaissa vastustusta.



## 8. KIRJOITELMIEN TARKASTELUA

### 8.1. 1.–2.-luokkalaisten kirjoitelmien tarkastelua

Ensimmäisellä luokalla olevan Johanneksen kirjoitelmat ovat oikein hyviä ensimmäisellä luokalla tuotetuiksi kirjoitelmiksi. Harvoin ensimmäisellä luokalla kirjoitettuja tuotoksia voi edes kutsua eheiksi kirjoitelmiksi, vaan ne tuotetaan usein atomistista kirjoittamisstrategiaa käyttäen (ks. Matilainen 1995: 53). Johanneksen tarinoissa on kuitenkin aina pieni juoni ja ajatus, jonka ympärille virkkeet on rakennettu. Oikeinkirjoituksessa on silti vielä paljon harjoittele- mista. Pisteet eivät aina ole oikeissa paikoissa, ja isot alkukirjaimet unohtuvat toisinaan: *Hänen runonsa lentelivät ympäriinsä yksi lensi Leppäkertulle. yksi lensi Heinäsirkalle.* Käsiälä on siistiä, mutta joissakin kohdissa riittävät sanavälit unohtuvat: *Onni veisti ongenihanitse.*

Toisella luokalla olevien vastaajien kirjoitelmat ovat tasoiltansa hyvin vaihtelevia. Pisi- mpiä ja monipuolisimpia tarinoita on tuottanut Maria, jonka kirjoitelmissa on jo melko pitkiä virkkeitä (8–15 sanaa). Sivulauseita on mukana paljon, mutta välillä lauseiden yhdistäminen toisiinsa tuottaa myös ongelmia: *Nainen on jo eläkkeellä, mutta hänen kellonsa osaa puhua se ei osaa olla koskaan hiljaa.* Marian tarinat rakentuvat selkeän juonen ympärille. Kirjoitelmat sisältävät huomattavasti enemmän tapahtumia kuin kuvailevaa tekstiä. Tarinoihin on valittu kuitenkin ilmaisuvoimaisia verbejä, ja mukana on myös attribuutteja ja adverbiaaleja: *Kello lauleli sisällä ja yhtäkkiä kello huomasi miehen ja kiljahti iiiiiiik. - - Kaukana täältä pienessä kylässä asui nainen pienessä talossaan.* Kirjoitelmissa on jonkin verran aikamuotovirheitä. Aikamuoto saattaa vaihtua yhtäkkiä turhaan imperfektistä preesensiin. Nopeiden juonenkään- teiden takia *sitten*-aloituksia on vielä melko paljon.

Teemun tarinat koostuvat enemmänkin yksittäisistä ja melko irrallisista lauseista. Käsiälä on kuitenkin melko selkeää. Oikeinkirjoituksessa tulee vielä paljon virheitä. Esimerkiksi kong- ruenssi tuottaa ongelmia: *Siellä on haamuja ja ne voi mennä seinien läpi. Ne tiputteli lampput lattijalle ja ovet kaatuivat ja myös lamput tippuivat.* Myös päättövälimerkeissä ja isoissa kir- jaimissa on vaikeuksia: *perheessä oli äiti, isä ja kolme lasta niiden nimet olivat nasse, nisse ja nesse.* Myös Maijalla on ongelmia isojen kirjainten, sanavälien ja päättövälimerkkien kanssa. Maijan kirjoitelmista löytyy lisäksi jonkin verran puhekielisyyksiä: *Me ollaan käyty luokka- retkellä Raksissa, tykkimäellä ja kuopiossa.* Sivulauseita ei Maijan eikä Teemun kirjoitelmissa juuri esiinny. Kirjoitelmat ovat tapahtumakeskeisiä:

*Olipa kerra kaksi peuraa ne lähtivät yhdessä metsään. Ne näkivät metsässä hirven ja hirvi yritti syödä toisen peuran. Mutta isä pelasti lapsensa. Sittenne lähtivät et-*

*simäänäitiä. Sittenne lähtivät etsimään ruokaa ja nelöysivät ruokaa. Isä ja äiti ja lapsi meinattiin syödä. Onneksi ne säästyivät. Ja ne elävät onnellisina elämänsä loppuun asti. (Maija)*

Rinnastukset on toteutettu molempien kirjoitelmissa lähinnä *ja*-konjunktiolla tai *ja sitten* - yhdistelmää käyttäen.

Pipsa kirjoittaa kauniilla käsialalla selkeitä pieniä tarinoita. Oikeinkirjoitus on hallinnassa melko hyvin, joten virheitä ei juuri esiinny: *Ja nähtyään nuo kauniit kukat satakieli ajatteli: – Ne kukkivat noin kauniisti vain siksi, että laulan. Ja satakieli lauloi yhä kauniimmin.* Virheitä on tullut lähinnä alkukirjainten kanssa vuoropuhelua kirjoittaessa. Tarinoissa on selvä ajatus ja juoni, mutta ne jäävät vielä kuitenkin juonellisesti melko yksinkertaisiksi ja persoonattomiksi. Marian pitkiin tarinoihin on eksynyt enemmän virheitä, mutta toisaalta tarinoista pystyy havaitsemaan jo persoonallisemman otteen kirjoittamiseen.

## **8.2. 3.–6.-luokkalaisten kirjoitelmat minäkuvaryhmittäin**

### **8.2.1. Heikon minäkuvaryhmän kirjoitelmat**

Kolmas- ja neljäsluokkalaisten heikon minäkuvaryhmän kirjoittajien aineissa esiintyy runsaasti oikeinkirjoitusvirheitä. Vielä neljäsluokkalaisten kirjoitelmassa ketjulauseet ovat tavallisia, eli irrallisia lauseita yhdistää toisiinsa *ja*-konjunktio tai *ja sitten*: *Ja sitten armeija tuli paikalle ja kävivät hakemassa kapteenin ja sitten he lähtivät takaisin kotia kohti.* Päätöväli-merkit ja isot alkukirjaimet puuttuvat vielä useista kohdista, vaikka ne tulisi opetussuunnitelman (POPS 2004) mukaan jo kolmannella luokalla hallita. Kolmasluokkalaisten kirjoittajan käsiala on lisäksi erittäin huonoa, joten luettavuus kärsii. Tarinoin ja juonen kehittelyyn on selvästi nähty vaivaa, mutta silti lukijan voi olla hankala seurata tarinaa nopeiden ja yllättävien juonenkäänteiden takia. Lauserakenteet ovat yksinkertaisia ja toistuvat samanlaisina. Sivulauseiden määrä on hyvin pieni. Kirjoittajat keskittyvät pelkästään tapahtumien kertomiseen, joten kuvailusuudet puuttuvat lähes kokonaan:

*Meillä oli kylmä huomasiimme lumimyrskyssä myskihärkälauman, Seuraavaksi näimme jääkarhu uroksen. Yhtäkkiä yksi myskihäristä lähti hyökkäämään meitä kohti. Mutta meidän onneksemme myskihärkä kääntyi.*

Kolmasluokkalainen kirjoittaja ei vielä hallitse vuoropuhelun kirjoittamisen sääntöjä, mutta neljäsluokkalaiselta vuoropuhelun kirjoittaminen jo onnistuu.

Viidesluokkalaisten tarinoissa on runsaasti oikeinkirjoitusvirheitä muun muassa yhdys-sanoissa. Eräälle kirjoittajalle myös sijamuodot ovat tuottaneet ongelmia: *Hän purjehti harvalle asutukselle olevalle saarelle*. Kirjoitelmista löytyy myös useampia kongruenssivirheitä. Päätöväli-merkit ja virkkeen aloittavat isot alkukirjaimet ovat kohdillaan. Pilkkuja jää vielä puuttumaan, vaikka ne kuuluvat kielenhuollon sisältöihin jo kolmannella luokalla (POPS 2004): *Kaksoset menivät toisten luo ja muut kiersivät torahampaan taakse*. Tarinat ovat kuitenkin loogisia ja vastaavat otsikoita. Juonet ovat hyvin tavanomaisia, mutta eräästä aineesta löytyy myös omaperäisyyttä. Kuvailuosuudet jäävät silti hyvin niukoiksi. Sivulauseiden määrä on varsin rajallinen, ja teksteissä toistuvatkin yksinkertaisemmat lauserakenteet.

Myös kuudesluokkalaisen tarinassa esiintyy paljon oikeinkirjoitusvirheitä. Erisnimet on useimmiten kirjoitettu pienellä: *afrikka ja madagaskar*. Kongruenssivirheitä on useampia: *he oli, ne 50:tä päivää oli vaikeimmat ja veneisiin mahtui kaikki*. Päätöväli-merkit ovat kuitenkin useimmiten kohdillaan, ja pilkkujakin on käytetty yhdyslauseissa. Vuoropuhelun kirjoittamisessa on vielä ongelmia. Tarina on silti johdonmukainen ja melko pitkä. Lisäksi siinä on omaperäinen ote ja kekseliäs lopetus. Käsiälä kaipaa vielä harjoitusta. Henkilöiden ja tunteiden kuvausta kirjoitelmassa ei juuri esiinny, vaan juoni etenee hyvin nopein kääntein.

### 8.2.2. Kohtalaisen minäkuvaryhmän kirjoitelmat

Kohtalaisen minäkuvaryhmän kirjoittajista kolmas- ja neljäsluokkalaisilla on kaikilla melko kaunis ja selkeä käsiälä. Oikeinkirjoitusvirheitä esiintyy jonkin verran, mutta enimmäkseen vierasperäisissä sanoissa ja vieraisissa paikannimissä: *Canadaan, danaanin ja länsiaustraalian*. Pääsääntöisesti myös päätöväli-merkit ja isot alkukirjaimet ovat paikoillaan. Neljäsluokkalaiset ovat osanneet käyttää myös välimerkkejä (lähinnä pilkkuja) johdonmukaisesti erottamassa sivulauseita päälauseista: *Sovimme Annin kanssa, että käymme Suomessa*. Eräällä kirjoittajalla on käytössään jopa kaksoispiste lauseiden välillä ja luetteloa edeltämässä. Kolmasluokkalaisen tarina on hyvin lyhyt ja sisällöllisesti köyhä. Myös lauserakenteet jäävät hyvin yksinkertaisiksi. Kuvailuvia adjektiiveja ei juuri esiinny. Neljäsluokkalaiset ovat kirjoittaneet pidempiä tarinoita, joissa on selkeä, mutta hyvin tavanomainen juoni. Tapahtumia ja toimintaa on runsaasti, mutta myös henkilöiden, paikkojen ja tunteiden kuvaustakin esiintyy jonkin verran: *Kati ei vastannut, sillä hän oli niin ällistynyt*. Tarinat vastaavat otsikoita, ja kirjoitelmat ovat tekstilajin (kertomus) mukaisia. Neljäsluokkalaisten tarinoissa esiintyy vaihtelevampia

lauserakenteita, koska joukossa on myös sivulauseita: *Hän kääntyi ja näki edessään kääpiön, joka talutti yksisarvista.*

Kuudesluokkalaisen tarina on suhteellisen pitkä ja sujuva rakenteellisesti. Käsiala on selkeää ja luettavaa. Kirjoitusvirheitä esiintyy kuitenkin vielä jonkin verran. Yhdyslauseista puuttuu usein pilkkuja. Konjunktioilla aloittaminen on tyypillistä: *Kun Paul kosketti seinää siitä avautui salaovi.* Pilkut ovat paikoillaan sellaisissa tapauksissa, joissa päälause on ennen sivulauseita. Toisinaan kirjoittajalla on myös ongelmia säilyttää yksikön kolmannen persoonan näkökulma tekstissään:

*Kun Paul oli kävellyt vähän matkaa näin edessäni valoa. Mutta kun Paul tuli valon luo huomasin että se ei ollut valoa vaan kruunu.*

Kirjoitelmassa on kekseliäs juoni ja selkeät käännekohdat. Kuvailua esiintyy huomattavasti niukemmin kuin toimintajaksoja. Kirjoitelmassa säilyy kuitenkin jännitteinen tunnelma alusta loppuun.

### 8.2.3. Hyvän minäkuvaryhmän kirjoitelmat

Itsensä hyväksi kirjoittajaksi arvioinut kolmasluokkalainen on kirjoittanut pitkän ja selkeän tarinan. Päätöväli-merkit ja isot alkukirjaimet ovat hallinnassa. Kirjoitelmassa esiintyy joitakin oikeinkirjoitusvirheitä esimerkiksi yhdyssanojen ja paikannimien kohdalla: *eteläamerikka, täys järkinen* ja *8 vuotiaana*. Kirjoittaja ei vielä osaa käyttää pilkkuja sivulauseiden edellä. Useammasta sanasta on jäänyt puuttumaan myös omistusliite: *hänen määränpää* ja *hänen sukulaisia*. Teksti on silti hyvin sujuvaa ja luettavaa. Otsikko vastaa hyvin sisältöä. Tarina perustuu enemmänkin runsaalle toiminnalle kuin kuvausjaksoille. Alkuasetelmassa näkyy kirjoittajan omaperäinen ote ja tyyli. Käsiala on hyvää ja luettavaa.

Viidesluokkalaisen kirjoitelma on pitkä, ja juonen kehittelyyn on nähty paljon vaivaa. Sisältö vastaa otsikkoa, ja teksti on lajinsa mukainen. Kirjoitusvirheitä esiintyy lähinnä sellaisen ilmausten kohdalla, joihin liittyy numeroita: *1590 luvulla*. Myös joitakin yhdyssanavirheitä on joukossa. Pisteet ja isot alkukirjaimet ovat pääsääntöisesti kohdillaan, ja pilkkujakin on käytetty. Tarina on pitkä ja mielikuvituksellinen. Juoni on omaperäinen, ja miljöön valinta persoonallinen. Käsiala on hyvää. Myös kuudesluokkalaisen tarina on lähes yhden ainevieron pituinen. Kertomuksen juoni on hyvin nopeatempoinen, ja tapahtumapaikat vaihtuvat tiuhaan,

mutta myös kuvailua on mukana runsaasti. Kirjoittaja on käyttänyt vivahteikkaita adjektiiveja, ja kirjoitelmassa näkyy jo kirjoittajan oma tyyli:

*Puolessavälin matkaa nainen kääntyi katsomaan Walenia ja tyrkkäsi hänelle kullalla ja timanteilla koristellun huotran, jossa oli kultapäinen tuppi. ”Tämä kuului isälesi. Käytä sitä varovasti. Ai niin, minun oikea nimeni on Airef”, Airefiksi esittäytynyt nainen sanoi. Sitten jostain kuului outoa kurlutusta. ”Sturlukkeja! Menkää matalaksi”, Thom huusi kuskinpenkiltä, ja samaan aikaan he saapuivat kylään.*

Kirjoittaja hallitsee pilkkujen käytön, ja sivulauseita tarinassa on paljon. Tekstissä esiintyy myös muutamia lauseenvastikkeita. Kirjoitelmassa on vain muutama yksittäinen kirjoitusvirhe: *Titanitcin*, *Grönlantilaisessa* ja *siaitsi*. Käsiala on luettavaa.

#### 8.2.4. Erinomaisen minäkuvaryhmän kirjoitelmat

Itsensä erinomaisiksi kirjoittajiksi arvioineiden kolmas- ja neljäsluokkalaisten käsiala on lähes kaikilla melko hyvää ja luettavaa. Tarinat ovat kuitenkin hyvin lyhyitä ja rakenteeltaan yksinkertaisia. Adjektiiveja ja kuvailua on mukana vain vähän. Osa kirjoittajista hallitsee pääsääntöisesti päättövälimerkit ja isot alkukirjaimet, mutta joiltakin virkkeen aloittava iso alkukirjain vielä unohtuu: *Sitten Kong teki ravintolan, jossa tehtiin texas tortilloja. joka päivä siellä kävi 10000000.000000 asiakasta*. Lisäksi esimerkiksi pilkut puuttuvat vielä osalta: *Vartijat tulivat mutta sami heitti savupommeja ja lasse tuli lemmikiki allosauruksen kanssa*. Runsaasti ongelmia esiintyy oikean aikamuodon valinnassa ja johdonmukaisessa käytössä. Tarinat eivät kulje imperfektissä koko ajan, vaan toisinaan kirjoittaja vaihtaa yllättäen preesensiin:

*Menin luontoretken mukana. Sain sieltä uuden ystävän. Yritän löytää lentokentän, että voisin lähteä Muuhun maahan.*

Myös kongruenssivirheitä esiintyy: *Sinne tuli kaikki simpanssit*. Oikeinkirjoitusvirheitä esiintyy esimerkiksi paikannimissä: *madakaskriin, suomeen ja Austraaliassa*. Otsikot ja sisällöt vastaavat toisiaan. Tarinat ovat yksinkertaisia, ja myös lauserakenteet toistuvat samanlaisina. Sivulauseita on yritetty ottaa mukaan, mutta usein niiden edeltä puuttuvat pilkut. Mahdolliset sivulauseet on voitu laittaa myös aloittamaan uutta virkettä. Konjunktioilla alkavat lauseet ovatkin tyypillisiä. Jokaisessa tarinassa on kuitenkin suhteellisen looginen juoni.

### 8.3. Päätelmiä kirjoitelmista

Ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat ovat sijoittuneet pääsääntöisesti erinomaiseen minäkuvaryhmään. Vain toisella luokalla oleva poika sijoittui huonoon minäkuvaryhmään. Ensimmäisellä luokalla olevan Johanneksen kohdalla sijoittuminen hyvään minäkuvaryhmään erinomaisen sijasta johtui siitä, ettei hän varsinaisesti pitänyt kirjoittamisesta, eikä näin ollen kasvattanut kvantitatiivisessa kyselyosuudessa positiivista summamuuttujaa tarpeeksi sijoittuakseen ylimpään ryhmään. Kvantitatiivisen lomakkeen ja haastattelujen perusteella kuitenkin selvisi, että Johannes pitää itseään varsin hyvänä kirjoittajana. Johanneksen tarinat ovatkin erinomaisia kirjoitelmia 7-vuotiaan tuotoksiksi.

Toisella luokalla olevat tytöt sijoituivat kaikki erinomaiseen minäkuvaryhmään siitäkin huolimatta, että itse kirjoitelmissa oli melkoisesti tasoeroja. Marian aineessa on huomattavasti monipuolisempia lauserakenteita ja kerrontaa kuin Maijan ja Pipsan aineissa. Pipsan aineet ovat kyllä oikeinkirjoitukseltaan hyvin virheettömiä, mutta rakenne ja juoni on yleensä vielä melko yksinkertainen. Maijan kirjoitelmissa on vielä melko paljon puutteita oikeinkirjoituksessa, ja lauseet jäävät toisinaan hieman irrallisiksi. Toisella luokalla oleva Teemu ei osannut sanoa, minkä tasoinen kirjoittaja hän on. Kirjoitelmista näkyy kuitenkin Teemun melko kielteinen asennoituminen kirjoittamista kohtaan. Kirjoittaminen ei ole hänestä ikinä hauskaa, joten tarinatkin jäävät lyhyiksi ja lauseet irrallisiksi tuotoksiksi. Oikeinkirjoituksessa on vielä paljon ongelmia.

Kolmasluokkalaisia on sijoittunut melko tasaisesti kaikkiin minäkuvaryhmiin. Kirjoitelmissa näkyy eroja ryhmien välillä. Heikon ja kohtalaisen ryhmän erot eivät kolmasluokkalaisten osalta ole suuria, mutta hyvän minäkuvaryhmän kirjoittajan kirjoitelmassa on jo huomattavasti monipuolisempia lauserakenteita ja juonen loogisuutta. Käsiala on myös parempaa. Sen sijaan erinomaiseen ryhmään sijoittuneen kirjoittajan kirjoitelma vastaa enemmän heikon ja kohtalaisen ryhmän tasoa. Hyvän minäkuvaryhmän kirjoittaja voisi kirjoitelmansa perusteella sijoittua jopa erinomaiseen ryhmään.

Neljäsluokkalaisista parhaimmat tarinat löytyvät kohtalaisesta ryhmästä. Lauserakenteet ovat monipuolisimpia, ja sivulauseitakin on mukana runsaasti. Käsiala on kaunista, ja tarinat etenevät sujuvasti. Erinomaisen ryhmän kirjoittaja vastaa taidoiltaan lähinnä kohtalaisen ryhmän kirjoittajia, jotka olisivat voineet taitojensa puolesta sijoittua hyvään minäkuvaryhmään. Heikoimman ryhmän neljäsluokkalaisen kirjoitelma on tasoltaan odotuksenmukaisesti muiden ryhmien kirjoitelmia heikompi.

Viidesluokkalaisia on sijoittunut vain heikkoon ja hyvään ryhmään, joten kirjoitelmien välillä on luonnollisesti suuria eroja. Heikon ryhmän kirjoitelmat jäävät paljon jälkeen kaikilla osa-alueilla hyvän ryhmän kirjoittajan kirjoitelmasta.

Kuudesluokkalaisia löytyy kolmesta ensimmäisestä ryhmästä jokaisesta yksi. Näiden kirjoitelmien taso myös kasvaa tasaisesti ryhmästä toiseen siirryttäessä. Hyvän minäkuvaryhmän kirjoittajan kirjoitelma on kuitenkin erinomainen, joten kirjoittaja on arvioinut itseään ja taitojaan liiankin varovaisesti.

Tämän tutkielman yläluokkalaisista (3.–6. -luokkalaiset) vastaajista ainoastaan kolmas- ja neljäsluokkalaisista osa sijoittui omien arvioidensa perusteella parhaaseen minäkuvaryhmään. Tämän ryhmän kirjoitelmat eivät kuitenkaan ole kohtalaisen tai hyvän minäkuvaryhmän (vastaavan luokka-asteen) kirjoittajia parempia. Ainoastaan heikon ryhmän kirjoitelmat jäävät näitä kirjoitelmia huonommalle tasolle. Parhaimmat kirjoitelmat yläluokkien eri luokka-asteilta löytyvät kohtalaisesta ja hyvästä minäkuvaryhmästä. Hyvän minäkuvaryhmän kirjoittajien kirjoitelmat ovat kaikista vakuuttavimpia ja edistyksellisimpiä kaikilla osa-alueilla. Minäkuva ei siis välttämättä vastaa todellista tasoa ja osaamista.

Minäkuvaan voikin kuulua väärennysalueita. Yksilö siis kuvittelee itselleen ominaisuuksia, joita hänellä ei todellisuudessa ole. Ympäristön ja yksilön vuorovaikutuksessa on tällöin syntynyt virhetulkintoja. (McDavid – Harari 1968: 220–222; Aho 1996: 14.) Ensi- ja toisluokkalaisten sekä kolmas- ja neljäsluokkalaisten kohdalla ei vielä kuitenkaan välttämättä ole kyse tällaisista väärennysalueista, vaan kyseessä voivat olla tämän ikäisille vielä luonnollisesti myönteiset tulkinnat omasta osaamisestaan. Toisaalta lasten minäkuva lähtee yleensä laskuun jo ensimmäisistä kouluvuosista alkaen (mts. 30). Tämän tutkielman aineistosta on selvästi huomattavissa, että vanhemmat oppilaat ja toisaalta myös nuoremmat kirjoittajat, jotka ovat taidoiltaan hyviä kirjoittajia, arvioivat osaamistaan selvästi todellista heikommaksi. Ilmeisesti kyse on siitä, että erityisesti kolmas- ja neljäsluokkalaisten kohdalla osalla arviointikyky on kehittynyt jo toisia realistisemmaksi. Samalla myös kriittisyys omia taitoja kohtaan kasvaa, ja suomalaisille tyypilliseen tapaan osaamista myös vähätellään. Yläluokkalaisista hyvän minäkuvaryhmän kirjoittajista kukaan ei nimittäin ole osannut tai uskaltanut arvioida taitojaan kirjoittajana. Omia taitoja arvioidessa vaihtoehto ”en osaa sanoa” esiintyy kaikkien vastauksissa.

Alaluokkalaiset (1.–2.-luokkalaiset) käyttävät vielä osittain atomistista kirjoittamisstrategiaa, jossa lauseet laitetaan paperille ilman suurempaa logiikkaa (Matilainen 1995: 53). Ensimmäisellä luokalla olevan kirjoittajan aineissa on kuitenkin jo nähtävissä serialistisen strategian käyttöä. Toisluokkalaisten kohdalla huomattavaa on, että muutamat kirjoittajat näyttävät käyttävän sekä atomistista että serialistista strategiaa. Osassa heidän kirjoitelmiaan on jo nähtävissä muita kirjoitelmia enemmän lauseiden yhdistämistä sekä lauserakenteen että ajatuksen

tasolla. Pisimpiä tarinoita kirjoittavalla toisluokkalaisella tytöllä on jo alustavasti hallussaan holistinen strategia. Kirjoitelmista voi jo erottaa yksityiskohtia ja juonen keskeisiä käännteitä.

Yhdelläkään yläluokkalaisista kirjoittajista ei ole käytössään enää atomistista kirjoittamisstrategiaa (ks. Matilainen 1995), vaan lauseet yleensä liittyvät toisiinsa yllättävyydestä huolimatta. Sen sijaan serialistinen strategia on varsin yleinen useammassakin ryhmässä. Ketjuvirrkeitä esiintyy paljon. Jopa erinomaisesta ryhmästä löytyy kirjoitelma, jossa tapahtumat tapahtuvat aina *sitten* tai *ja sitten* ilman, että selkeää draamankaarta on löydettävissä. Holistista strategiaa ovat oppineet käyttämään erityisesti hyvän minäkuvaryhmän kirjoittajat. Heidän kirjoitelmistaan löytyy selkeitä juonenkäännteitä, pääteemoja ja yksityiskohtia. Myös kohtalaisen minäkuvaryhmän neljäsluokkalaiset kirjoittajat ovat varsin lähellä holistista kirjoittamisstrategiaa. Analyyttistä strategiaa ei löydy vielä näiden kirjoittajien kirjoitelmista.

Bereiterin (1980) mallin pohjalta voisi todeta, että tässä aineistossa kirjoittajat sijoittuvat useammalle kirjoitustaidon kehittymisen tasolle. Yläluokkalaisista heikoimmassa minäkuvaryhmässä sekä alaluokkalaisista erinomaisessa ja hyvässä minäkuvaryhmässä on vielä kirjoittajia, jotka ovat assosiatiivisen kirjoittamisen tasolla. Ideat on laitettu paperille siinä järjestyksessä kuin ne ovat tulleet mieleen, joten lukijan on hankala seurata tekstiä. Yläluokkalaisista performatiivisen kirjoittamisen tasolla on useampia kirjoittajia lähes jokaisesta ryhmästä. Oikeinkirjoituskäytännöt ja -säännöt ovat tulleet selkeämmin huomioiduiksi. Myös alaluokkalaisista erityisesti erinomaiseen minäkuvaryhmään sijoittuneet Maria ja Pipsa ovat jo lähellä tätä tasoa. Joissakin kirjoitelmissa on mietitty myös lukijaa. Tällöin kirjoittaja on saavuttanut kommunikatiivisen tason. Tapahtumia pohjustetaan, eikä juoni etene liian nopein kääntein. Alaluokkalaisille tämä tuntui olevan vielä vaikeaa, mutta tällä tasolla olivat yläluokkalaisista muutamat kohtalaisen, hyvän ja erinomaisen ryhmän kirjoittajista. Kriittiselle ja luovalle tasolle, jotka edellyttävät reflektointia ja oman tyylin kehittymistä, ovat päässeet vain lähinnä vanhimmat hyvän minäkuvaryhmän kirjoittajista. Bereiterin mallin kirjoittamisen tasot ja minäkuvaryhmien tasot eivät siis etene täysin yhdenmukaisesti heikommasta osaamisesta kohti vahvempaa. Erityisesti yläluokkalaiset poikkeavat tästä siten, että Bereiterin mallin vahvinta tasoa edustavat ovat sijoittuneet erinomaisen minäkuvaryhmän sijasta hyvään minäkuvaryhmään.



## 9. LASTEN KÄSITYKSIÄ KIELESTÄ

### 9.1. Fenomenografiset kategoriat

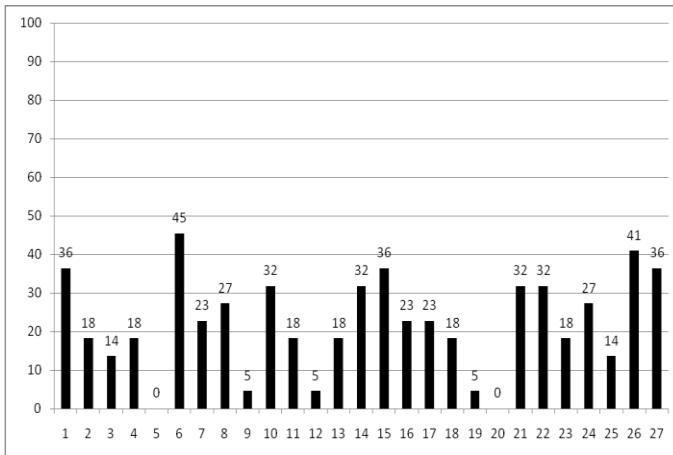
Tutkielman seuraavissa luvuissa esittelen aineistosta nousseet fenomenografiset kategoriat. Kuvauksissa on mukana aina kyseiseen kategoriaan kuuluvia esimerkkejä aineistosta. Aineiston joukossa on myös muutamia tapauksia, joissa samassa vastauksessa on esiintynyt useampaan kategoriaan kuuluvia elementtejä. Tällöin olen kvantitatiivisen osuuden toteuttamisen vuoksi sijoittanut vastauksen siihen kategoriaan, johon vastauksessa on voimakkaimmin viitteitä. Jotkin esimerkit voivat silti esiintyä laadullisen tarkastelun mielekkyyden ja vertailun vuoksi jonkin muun kategorian kohdalla, kuin mihin ne ovat varsinaisesti sijoittuneet. Tällöin esimerkin kategoria on kuitenkin mainittu aina erikseen.

Fenomenografiset kategoriat olen nimennyt ja muotoillut itse. Apunani olen kuitenkin käyttänyt Millarin ja Cadiernon (2003) tanskalaislasten metalingvististä tietoisuutta käsittelevässä tutkimuksessaan havaitsemia kielellisten esimerkkien arvioinnissa käytettyjä arvioinnin perusteita. Tutkimuksessaan he eivät ole muodostaneet perusteluista erityisiä kategorioita. Arvioinnin perusteita lapsilla ovat ymmärrettävyys (*intelligibility*), institutionaaliset normit (*institutionalised norms*), luku- ja kirjoitustaidon vaikutukset (*effects of literacy*) sekä henkilökohtainen kokemus (*personal experience*). (Millar 2003: 289–294.) Omasta aineistostani nousi esiin hyvin samantyyppisiä perusteluja, mutta kategoriointini eroaa kuitenkin Millarin ja Cadiernon mainitsemista arvioinnin perusteista ja siihen sisältyy myös useampia luokkia.

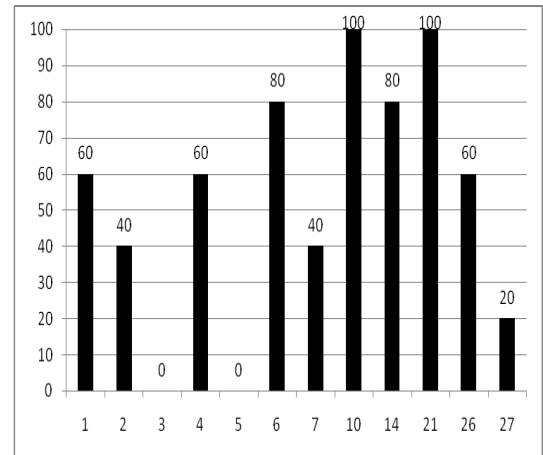
Kategorioihin sijoittuneita vastauksia kuvaavat pylväsdiagrammit, joista näkyy kuinka paljon prosentuaalisesti kutakin kohtaa on perusteltu kategoriatyyppiin liittyvällä tavalla. Yläluokkalaisten (3.–6.-luokkalaisten) ja alaluokkalaisten (1.–2.-luokkalaisten) vastauksia kuvaavat erilliset diagrammit.

#### 9.1.1. Kuulo- ja näköaistin avulla perusteleminen

Tähän kategoriaan sisältyvät käsitykset, joissa lapset selittävät valintojaan lähinnä oman kieli- korvansa ja aistiensa varassa. Valintoja perustellaan sillä, että jokin vaihtoehdoista kuulostaa tai näyttää paremmalta tai huonommalta kuin muut. Kuvioista 9.1 ja 9.2 voidaan nähdä, että tähän kategoriaan sijoittuu useita vastauksia sekä ylä- että alaluokkalaisilta.



Kuvio 9.1. Yläluokkalaisten vastausten sijoittuminen kategoriaan *kuulo- ja näköaisti*.



Kuvio 9.2. Alaluokkalaisten vastausten sijoittuminen kategoriaan *kuulo- ja näköaisti*.

Oman kielikorvan avulla perustelemisen ja iän välillä vallitsee korkea negatiivinen korrelaatio ( $r = -0,738$ ) tilastollisesti erittäin merkitsevällä tasolla ( $p = 0,000$ ). Mitä nuorempi vastaaja on kyseessä, sitä todennäköisempää kuuloaistin varassa perusteleminen on. Vaikka nuoremmat vastaajat ovatkin kirjoitus- ja lukutaitoisia, heillä ei vielä ole käytössään perusteluja varten kaikkea sitä kielitietoa ja -taitoa, jota vanhemmat vastaajat ovat ehtineet koulu-uransa aikana omaksua.

Tyypillisessä vastauksessa esiintyy *kuulostaa*-verbi ja jokin adjektiivi. Lapset kuvailevat valitsematta jääneitä vaihtoehtoja muun muassa *oudoiksi*, *kauheiksi*, *epämääräisiksi*, *tyhmiksi*, *huonoiksi*, *hassuiksi*, *erikoisiksi*, *omituksiksi* tai *ihmeellisiksi*. Sen sijaan valittuja eli lasten mukaan oikeita vaihtoehtoja kuvaillaan *paremmiksi*, *normaaleiksi*, *fiksummiksi*, *järkevämmiksi*, *hyviksi* tai *kivoiksi*. Myös Millarin ja Cadiernon (2003) tanskalaisten lasten metalingvististä tietoutta käsittelevässä tutkimuksessa 6–10-vuotiaat koululaiset käyttivät oletettua omaperäisempiä ilmauksia arvioidessaan heille annettuja kieliesimerkkejä. Termejä *virhe*, *oikea* tai *väärä* ei juuri esiintynyt, vaan lapset käyttivät enemmänkin ilmaisuja *tyhmä* (*stupid*), *epänormaali* (*unnatural*), *mystinen* (*mysterious*), *kiva* (*nice*), *kunnollinen* (*proper*) ja *puhdas* (*pure*). Tutkijat arvelevat tämän johtuvan siitä, että lasten hoitajat, opettajat, sisarukset ja kaverit ovat sosiaalistaneet heidät käyttämään näitä ilmauksia. (Millar 2003: 288–289.)

Tämän tutkielman aineistossa neljäsluokkalainen poika kuvailee valintaansa kohdassa 13 omaperäisin ilmauksin:

Esim. 1.

Haastattelija: sitteh he oli- (.) he oli tavannut jo aiemmin taih he olivat /tavanneet jo/,  
 Onni (lk 4): /he olivat/ (.) tavanneet jo.  
 Haastattelija: milläs perusteella se on?  
 Onni (lk 4): kun se he oli tavannut, niin se oli (.) ei tosiaankaan kuulus siihe.  
 Haastattelija: minkä takia se ei kuulu,  
 Onni (lk 4): se (.) se on semmone. (.) OUTO.  
 Haastattelija: joo,

Onni (1k 4): he oli.  
 Haastattelija: joo.  
 Onni (1k 4): TOSI outo.

Kyseisen lomakekohdan esimerkeissä esiintyy sekä kongruentti että inkongruentti muoto *olla*-verbistä. Vastaaja valitsee kirjakielen kannalta aivan oikean vaihtoehdon, mutta ei kuitenkaan perustele valintaansa kieliopillisen säännön ja kongruenssin kautta. Sen sijaan hän vetoaa siihen, että inkongruentti vaihtoehto kuulostaa hänestä hyvin oudolta. Kolmasluokkalainen poika kommentoi kohdan 21 variantteja:

Esim. 2.  
 Haastattelija: mikä sum mielestä noista (.) tai onks siellä useampi mikä susta sopis kirjotuksessa,  
 Pekka (1k 3): no ehkä tuo toi:ne, (.) me möimme.  
 Haastattelija: joo, miks se oli paras?  
 Pekka (1k 3): noku se kuullosti hyvältä (.) sillee (xx).  
 Haastattelija: miltäs noi muut kuullosti?  
 Pekka (1k 3): no tuo myi:mme nis se kuullosti yllättävä huonolta mut (.) ja toi myi:mme ((tauko)) tuo toine oli.

Vastaajan mielestä keskimmäinen vaihtoehto, *möimme*, on oikea. Omalla paikkakunnalla tyyppillisesti käytetty variantti kuulostaa vastaajasta tutulta ja siten myös parhaalta vaihtoehdolta. Mahdollisesti oman tutun *möimme*-variantin rinnalla yleiskielinen vaihtoehto vaikuttaakin nopeasti katsottuna vieraalta. *Myimmä* kuulostaa vastaajan mukaan *yllättävä huonolta*, eikä kukaan muukaan vastaajista kuvaillut tätä vierasta varianttia myönteisesti. Puhekielisten ja kirjakielisten varianttien erottamista käsitellään jäljempänä kategorian 6 kohdalla sekä luvussa 10 yksittäisten kielenilmiöiden yhteydessä.

Valittuja ja oikeiksi koettuja vaihtoehtoja perustellaan seuraavasti:

Esim. 3.  
 Eero (5 lk): tää on (xx) aika järkevä lause,  
 Haastattelija: mikä? (.) tää eka?  
 Eero (5lk): tämä (.) /ensimmäinen/  
 Haastattelija: /joo/? (.) miks se on (.) hyvä,  
 Eero (5 lk): n::o koska se on aika järkevä (.) koska nää muut silleen (.) ei rimmaat ton sanan kanssa,  
 Haastattelija: joo?  
 Eero (5 lk): silleesti.

Esim. 4.  
 Haastattelija: entäs sitte (.) toine omenoista oli parempi tai toinen omenoista oli hyvämpi?  
 Juho (1k 4): toinen omenoista oli parempi (.) se.  
 Haastattelija: joo? (.) miksei hyvämpi?  
 Juho (1k 4): no. ((naurahtaa)) no se ei kuullostan niij järkevältä.  
 Haastattelija: no entäs kun on hyvä niim miksei voi ollah hyvä hyvämpi,  
 Juho (1k 4): /hmm/.  
 Haastattelija: /hyvin/.

Juho (lk 4):	((huokaa)) no em mie tiijäm minkä,
Haastattelija:	nii. siusta kuullosti järkevämmältä se parempi,
Juho (lk 4):	yym.

Esimerkissä 3 viidesluokkalainen poika toteaa, että 1. kohdassa vain 1. esimerkissä sanat ”rimmaavat” hyvin. Mahdollisesti puhekielelle tyypillinen ilmaisutapa kuulostaa luontevimmalta. Neljännessä esimerkissä neljäsluokkalaisten vastaajan mielestä kohdan 7 norminmukainen komparatiivimuoto *parempi* kuulostaa järkevämmältä kuin virheellinen *hyvempi*. Kumpikaan vastaajista ei perustele valintaansa sen enempää. Molemmat luottavat kielikorvaansa, eivätkä tunnu löytävän valinnoilleen enempää perusteluja.

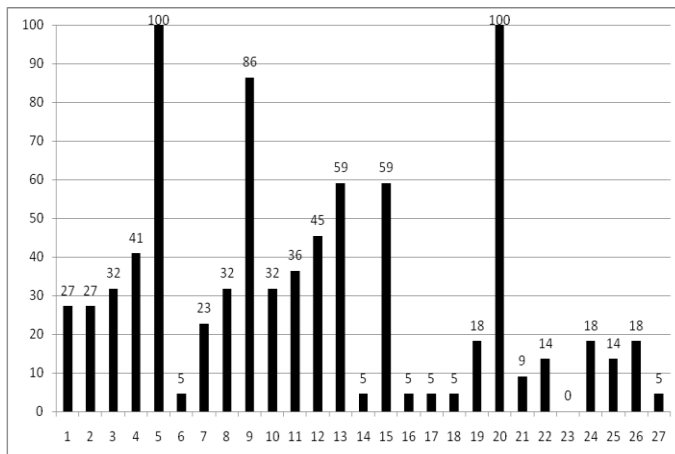
Auli Hakulisen (1993: 10–14) mukaan kouluikäisten kieltä koskeva tieto lisääntyy ainakin kolmea kautta. Ensinnäkin kytkennät suomalaiseen puheyhteisöön monipuolistuvat ja kartuttavat erilaisten rekisterien hallintaa. Kouluissa myös piilo-opetussuunitelman kautta välittyy oppilaille tietoa esimerkiksi valtasuhteista ja roolien, arvojärjestysten tai oppimistyylien omaksumisesta. Kolmas kanava oppimiseen on äidinkielenopetus, johon sisältyy sekä implisiittistä piiloinesta että eksplisiittisiä lingvistisiä oppisisältöjä. (Mts. 10–12.) Aineiston nuorimmilla vastaajilla on käytössään vähemmän eksplisiittisesti omaksuttua lingvististä tietoutta, jonka avulla omia valintojaan voisi perustella. Puheyhteisössään he ovat kuitenkin omaksuneet tietoa esimerkiksi erilaisista kielimuodoista ja ovat samalla oppineet niihin liittyviä arvostuksia ja merkityksiä. Vaikkei kolmasluokkalainen vielä osaisikaan käyttää itsenäisesti termejä **puhe-** ja **kirjakieli**, niin hänellä on mahdollisesti kuitenkin mielessään puheyhteisössä ja erityisesti koulussa omaksuttu käsitys puhekielen ”virheellisyydestä” ja vähempiarvoisuudesta kirjakieleen nähden. Tällöin puhekieliset variantit on melko helppo tuomita kuuloaistin perusteella *huonoiksi* ja *epämääräisiksi*.

Kieliasenteita ja kielikäsitteitä tutkittaessa kansanligvistiikassa on käytetty hyväksi erilaisia vastakohtaisia piirteitä, joiden ihmiset ovat arvelleet kuvaavan kielimuotoaan. Vastaajien on pitänyt arvioida Likertin asteikolla esimerkiksi sitä, kuinka *kauniilta* (*beautiful*) tai *rumalta* (*ugly*) tietty kielinäyte heistä kuulostaa. Muita yleisiä pareja puhetta arvioitaessa ovat olleet esimerkiksi *normaali* (*normal*) tai *epänormaali* (*abnormal*), *järkevä* (*smart*) tai *tyhmä* (*dumb*) sekä *muodollinen* (*formal*) tai *epämuodollinen* (*casual*). Näytteiden on voitu arvioida olevan myös hyvää tai huonoa kieltä (*good English – bad English*). (Preston 2002: 54–55.) Myös tässä tutkielmassa vastaajien arviot muodostavat samantyyppisiä vastakohtapareja kuin edellä. Näitä ovat esimerkiksi *hyvä–huono*, *järkevä–tyhmä* ja *normaali–omituinen*. Kysyttäessä kirjoitukseen käyviä vaihtoehtoja vastaajat kuvailevat valitsemiensa muotojen olevan hyvää äidinkieltä. Sen sijaan jäljelle jäävät muodot ovat useista vastaajista huonoa kieltä. Vaihtoehtojen kuvaileminen huonoiksi on tietysti odotuksenmukaistakin, koska lapsia pyydettiin nimen-

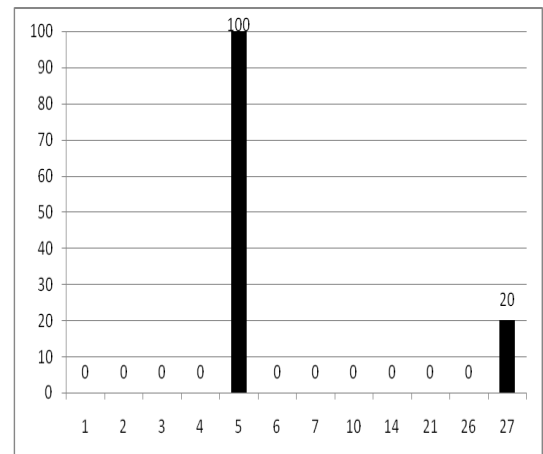
omaan arvioimaan sitä, mikä olisi oikein kirjoitetussa tekstissä. Voidaan siis ajatella, että nämä kuvaukset on tuotettu juuri kirjoitetun kielen näkökulmasta. Haastattelunauhoja kuunneltuani pidän kuitenkin mahdollisena myös sitä, että lapset arvottivat kirjoituksen kannalta huonot vaihtoehdot yleisemminkin huonoksi kieleksi. Tätä tukee myös jäljempänä esiteltävä kategoria 6, jonka mukaan vain osa vastaajista toi esille eron puhe- ja kirjakielen välillä ja toisaalta kategoria 4, johon sisältyvät väitteet siitä, etteivät puhekieliset ja murteelliset muodot ole oikeastaan edes suomen kieltä.

### 9.1.2. Luku- ja kirjoitustaidon vaikutukset

Luku- ja kirjoitustaidon vaikutusta on nähtävissä vastauksissa, joissa valintaa perustellaan jollakin kieliopillisella säännöllä tai ilmauksia analysoidaan selvästi koulussa opittujen luku- ja kirjoitustaitoon liittyvien tietojen avulla. Lapset hakevat perusteluja yleensä rakenteen ja muodon kautta, ja vastaukset sisältävät monesti paljon metakielellisiä käsitteitä. Tyypillisesti vastauksesta on erotettavissa jonkinlainen kieliopillinen sääntö. Annettu sääntö ei kuitenkaan ole aina oikea tai virheetön. Kuvioista 9.3 ja 9.4 voidaan nähdä, että tämäntyyppiset perustelut ovat hyvin suosittuja. Kategoriaan sijoittuu paljon erityisesti yläluokkalaisten vastauksia.



Kuvio 9.3. Yläluokkalaisten vastausten sijoittuminen kategoriaan luku- ja kirjoitustaito.



Kuvio 9.4. Alaluokkalaisten vastausten sijoittuminen kategoriaan luku- ja kirjoitustaito.

Perustelutyyppiin ja iän välillä vallitsee melko korkea positiivinen korrelaatio ( $r=0,535$ ) tilastollisesti merkitsevällä tasolla ( $p=0,010$ ). Mitä vanhempi vastaaja on, sitä todennäköisemmin hän perustelee valintaansa tähän kategoriaan sijoittuvien perustelujen avulla. Korrelaatio on siis päinvastainen kuin ensimmäisen kategorian kohdalla.

Seuraavassa esimerkissä neljäsluokkalainen poika perustelee valintaansa kirjoittaa *lintu-  
lauta* yhteen kohdassa 3:

- Esim. 5.  
 Haastattelija: entäs sitte kolmone, (.) lintulauta on täynnä lintuja (.) LINTU<sup>U</sup>lauta on täynnä lintuja,  
 Leevi (lk 4): /öö/.  
 Haastattelija: /mites/ siinä,  
 Leevi (lk 4): tämä (.) kun tää on yhdyssana.  
 Haastattelija: ylempi? (.) joo? (.) mistä sie tiijät et se on yhdyssana /mistäs/?  
 Leevi (lk 4): /ää/ adjektiivvii yritin tonnev välliin survoo (.) mutta ei /onnist/  
 Haastattelija: /ei onnistunuj/ jo::o.

Monet perustelevat yhdyssanakohdat 3 ja 12 sanojen väliin kokeiltavan adjektiivin tai *kin-*liitepartikkelin avulla. Tapa liittyy läheisesti myös kuuloaistin käyttöön, mutta toisaalta kyseessä on myös koulussa selvästi opittu sääntö, jolla sanojen yhteen tai erilleen kirjoittamista voi testata. Myös kategoriaan 5 sijoittuneet yhdyssanoja koskevat perustelut annetaan usein hyvin sääntömuotoisina. Niissä kyse on kuitenkin sanojen muuttuvista merkityksistä yhteen tai erilleen kirjoitettuna.

Kohdassa 5 kaikki perustelut sijoittuvat tähän kategoriaan. Yläluokkalaisilta kysytyssä kohdassa 20 käy samoin. Myös kohdassa 9 on hyvin suosittua esittää perusteluna sääntö. Neljäsluokkalainen poika selvittää vastauksessaan yleis- ja erisnimien eroja kohdassa 20:

- Esim. 6.  
 Haastattelija: entäs sitte (.) toi kaksnyt. (.) öö.(.) meidäm perheeseen kuuluvat Katariina Pinja isä äiti ja kissat (.) ni siin ov vähän eri tavalla noita kirjoitettu noita.  
 Leevi (lk 4): ymm. tän. nää mie otim mie vaan otiv viimekskin ku (.) isolla erisnimet otettu.  
 Haastattelija: joo. miks miks ne erisnimet pitää olla isolla tässä,  
 Leevi (lk 4): kun niit ov vaan (.) tietty henkillöö vaan yks.  
 Haastattelija: joo? (.) entäs miks se oli et ei kissoja voik kirjottaa isolla,  
 Leevi (lk 4): koska. (.) pystyy oleen naapurin kissat ihan kenev vaan kissat (.) tai maailman kaikki kissat,  
 Haastattelija: /ymm/.  
 Leevi (lk 4): /se on/ (.) yleisnimi.  
 Haastattelija: entäs isä ja äiti sitte,  
 Leevi (lk 4): nekkii on yleisnimet (.) ku pystyy oleem maailmassa eri isiä ja äitijä. (.) sillee. (.) pikkase.

Perustelussa on nähtävissä myös luvussa 9.1.5 esiteltävään merkityskategoriaan kuuluvia elementtejä. Mielestäni esimerkissä painottuu kuitenkin enemmän opittu sääntö yleis- ja erisnimistä kuin pelkkä merkityksen varassa pohdiskelu. Viidesluokkalainen poika pohtii pitkään kohtaa 9, mutta säännöstä muodostuu lopulta virheellinen:

Esim. 7.

Haastattelija: no sitte ysi (.) viimev vuonna linja-automatka maksoi todella paljon (.) tai sitten tossa toisessa ov vähä eri tavalla (.) kirjoitettu. ((tauko)) niim mitä sanoisit siitä että,

Eero (lk 5): hmm.

Haastattelija: kummalla tavalla laittaisit (.) tai onko molemmat,

Eero (lk 5): ((tauko)) (liijan vaikee) varmaan tuon. (.) hmm. (.) ehkä tuon ensimmäisen.

Haastattelija: ensimmäisen? joo (.) mikäs siinä toisessa oli semmosta mikä sai niinku epäilemään?

Eero (lk 5): no. (.) tuo (.) linja-autoMATKA. (.) koska? (.) hmm. (.) en oov varma tuosta että tullee se (.) linja-auto kyllä tulee yhtee (.) matka erikseen.

Virheellisiltä säännöiltä ei siis aina vältytä. Erityisesti kohdassa 11 vastaajat suosivat monikkomuotoa *pitää*-verbistä. Viidesluokkalainen poika perustelee monikkomuodon valintaa:

Esim. 8.

Haastattelija: sitte (.) ykstoista (.) suurin osa ihmisistä pitävät kesästä suurin osa ihmisistä pitää kesästä?

Ville (lk 5): ylempi.

Haastattelija: minkä takia ylempi?

Ville (lk 5): siin on se pitäVÄT (.) ni monikossa.

Haastattelija: miks se pitää ollam monikossa,

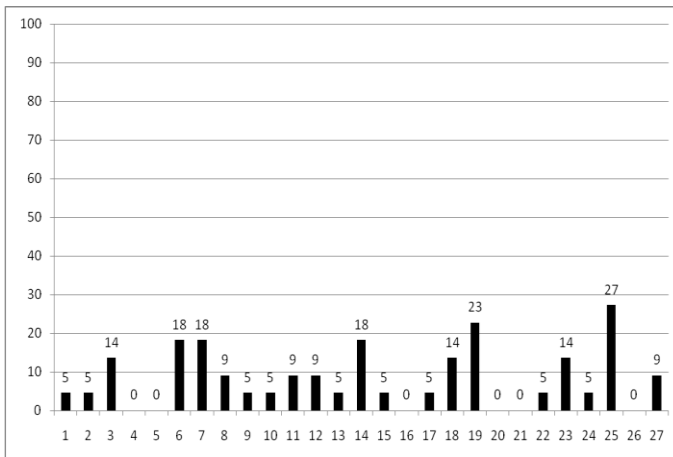
Ville (lk 5): koska siinä (.) ihmisistä (.) ni seki om monikossa.

Vastaajat ovat valinneet mielellään monikollisen muodon, koska esimerkissä tarkoitetaan useita ihmisiä. Valinta tehdään siis periaatteessa ilmauksen merkitystä ajatellen. Säännöksi tarjotaan yleensä pätevää kongruenssisääntöä: jos tekijöitä on useita, tulee myös verbi monikkoon. Ilmaus *ihmisistä* käsitetään subjektiksi, ja alussa olevan predikaatin muodon kannalta merkityksellinen ilmaus *suurin osa* jää kokonaan huomioimatta.

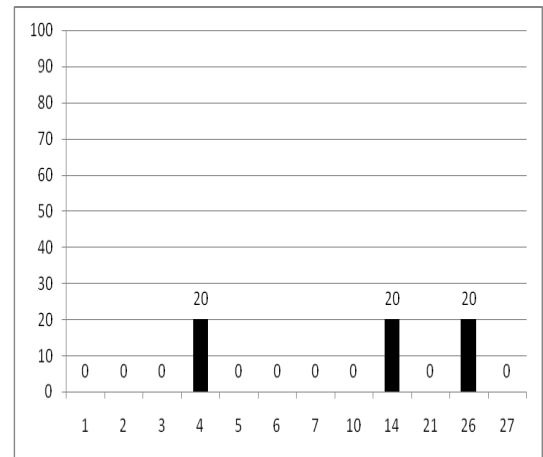
Millarin (2003: 294) mukaan luku- ja kirjoitustaidolla näyttäisi olevan syvä ja kestävä vaikutus käsityksiin kielestä, koska taito tuo lisän pelkälle suullisesti tuotetulle kuulohavainnolle. Tästä on seurauksena se, että normatiivisissa yhteyksissä kuuloaistimuksesta tulee toisijainen näköhavaintoon ja kirjaintasoon nähden. Tutkittaessa tanskalaiskoululaisten metalingvististä tietoutta lapset selittivät virheitä mielellään erilaisten luku- ja kirjoitustaidon kautta opittujen sääntöjen ja strategioiden avulla (mts. 293–294). Todennäköisesti myös tämän tutkielman vastaajat ovat yrittäneet löytää perusteeksi valinnoilleen ensisijaisesti jonkin kieliopillisen säännön tai normin. Mikäli sellaista ei ole tullut mieleen, niin esimerkin kuvailu kuuloaistin perusteella on helposti tarjolla oleva vaihtoehto selittää omaa valintaansa.

### 9.1.3. Ehdottomana totuutena pitäminen

Kolmanteen kategoriaan sijoittuvat vastaukset, joissa omaa valintaa perustellaan yksinkertaisesti valitun vaihtoehdon paremmuudella muihin vaihtoehtoihin nähden. Vastaukset eroavat 1. kategorian vastauksista siinä, ettei niissä kuuloaistin merkitys nouse niin keskeiseen asemaan. Toisesta kategoriasta vastauksia erottaa se, ettei niissä edes yritetä etsiä perustelua kieliopillisen säännön tai rakenteen ja muodon kautta. Kattegoria ei muodostu erityisen suureksi kuten kuvioista 9.5 ja 9.6 näkyy, mutta siihen sijoittuu kuitenkin perusteluita useammalta vastaajalta.



Kuvio 9.5. Yläluokkalaisten vastausten sijoittuminen kategoriaan *ehdoton totuus*.



Kuvio 9.6. Alaluokkalaisten vastausten sijoittuminen kategoriaan *ehdoton totuus*.

Muutamit yksittäiset vastaajat suosivat perusteluissaan ehdottoman totuuden kategoriaa muita enemmän. Spearmanin järjestyskorrelaatiota laskettaessa luokka-aste ja tähän kategoriaan sijoittuvat perustelut eivät korreloi keskenään ( $r = -0,165$ ).

Tyypillisessä tähän kategoriaan sijoittuvassa vastauksessa valintaa perustellaan seuraavasti:

Esim. 9.

Haastattelija: entäs sit viimene (.) Klauil luokalla om mukavia oppilaita tai Klaussin luokalla om mukavia oppilaita?

Piia (lk 3): alimmaine.

Haastattelija: joo (.) miksei KLAUN?

Piia (lk 3): koska (.) oikeestis se kirjotetaan että (.) Klaussin.

Haastattelija: mistä sä tiedät et se tulee oikeestis sillai,

Piia (lk 3): ((nauraa)) jotenkim mä vaan tiijjän.

Esim. 10.

Haastattelija: -- miks toi eka oli susta (.) paras?

Niko (lk 5): no koska siin on niinku et (.) ((korostetusti:)) @me kerättiim marjoja ja tehtiim mehua.@

Haastattelija: joo?

Niko (lk 5): jotenkutes sillee.



Haastattelija: joo-o (.) mikä niis muissa oli vähäm niinku huonompaa,  
 Niko (lk 5): no. (.) se vaan (.) mie kirjottasin tolleen (.) sen.

Esimerkissä 9 kolmasluokkalainen tyttö kertoo, että kohdassa 27 genetiivi *Klaun* on yksinkertaisesti mahdoton. Perusteluksi hän katsoo riittävän, että hän vain tietää asian olevan näin. Poikkeuksellinen substantiivin taivutus on varmasti vieras ja tuntuu siksi epätodennäköiseltä vaihtoehdolta. Myös esimerkissä 10 perustelut ovat ensimmäisen kohdan osalta hyvin lyhyet. Nikon ensimmäisen repliikin perusteella on mahdollista olettaa, että hänellä on ehkä mielesänsä syy valinnalleen. Hän lukee valitsemansa lauseen haastattelijalle korostetusti ääneen uudelleen, mutta ei saa kuitenkaan eriteltyä syytä sen tarkempaan.

Kiinnostavaa on monien lasten hyvin ehdoton suhtautuminen tuntemattomiin vaihtoehtoihin. Omaa kielikorvaa ei kyseenalaisteta, eikä juuri kukaan jää pohtimaan, voisiko aluksi mahdottomalta tuntuva vaihtoehto sittenkin olla mahdollinen. Mahdollisesti vastaajilla on tiedossaan, että tietyn kirjoitusasun voisi perustella jollakin säännöllä. Ainakaan haastattelutilanteessa nämä säännöt eivät kuitenkaan ole tulleet heidän mieleensä, tai he eivät ole osanneet niitä muotoilla. Tällöin vastaaja siis päätyy vain toteamaan, että *näinhän se pittää kirjottaa*.

Tähän kategoriaan sijoittuvissa vastauksissaan lapset tuntuvat ajattelevan, että kieli on jotakin hyvin ehdotonta ja pysyvää. Heidän mukaansa tietyt asiat pitää kirjoittaa tietyllä tavalla, eikä niille tarvitse tai ehkä edes voi löytyä selitystä. Tutkiessaan yhdysvaltalaisen käsityksiä kielestä Preston (2002: 63) huomasi, että monet ajattelevat kielen olevan ikään kuin ”tuolla jossakin” (*somewhere out there*). Millarin (2003: 293) mukaan tanskalaislapset kokivat lisäksi, että kielestä määräävät ”tuolla jossakin” anonyymit ihmiset (*anonymous they*). Prestonin ja Millarin kuvausten mukaan maallikoille standardikieli tuntuu olevan ilmiö, josta päättävät kaukaiset anonyymit auktoriteetit ja johon ei paljoakaan voi itse vaikuttaa.

Tässä tutkielmassa käsillä olevaan kategoriaan sisältyy samantyyppisiä käsityksiä. Lasten vastauksista muodostuu kuva, jonka mukaan jotkin asiat ovat ehdottomia totuuksia, koska niin ne ovat aina olleet. Vastaajat eivät kuitenkaan tuo eksplisiittisesti esille käsitystä, jonka mukaan kielestä päättäisivät kaukaiset anonyymit henkilöt. Kielen ehdottomuus, muuttumattomuus ja pysyvyys sen sijaan tulevat esille. Joidenkin lasten vastauksissa esiintyy kyllä epäselväksi jäävä auktoriteetti ja taho, jonka tuottamien tekstien norminmukaisuuteen luotetaan. Seuraavassa esimerkissä kolmasluokkalainen tyttö vetoaa perusteluissaan kokemukseen ja epäselväksi jäävään auktoriteettiin:

Esim. 11.  
 Haastattelija: no sitte (.) hän oli todella hyvä juoksia (.) hän oli todella hyvä juoksija. (.)  
 miten sä juoksijan kirjottasit (.) ilmaj jiiitä vai jiillä,  
 Siiri (lk 3): jiillä,  
 Haastattelija: miks siihen tulee se jii? (.) miks se ei vois ollat tolleen ylempällä?

Siiri (lk 3): no (.) jossai on kirjoitettu aina se juoksija (.) ni silleesti.

Edellisen esimerkin *jossain* voi periaatteessa tarkoittaa mitä tahansa tekstejä. Lasten kriittisyys eri lähteistä saatavaa tekstiä kohtaan tulisikin olla kunnossa. Jos uskotaan painetun sanan olevan aina oikeinkirjoitusoppien mukaista, niin vahinko voi olla suuri. Myös kaunokirjallisten tekstien norminmukaisuuteen tuntuu luotettavan. Viidesluokkalaisten tytön kategoriaan 5 sijoituvassa vastauksessa tulee esiin myös lukemalla oppiminen:

Esim. 12.

Haastattelija: -- onko (.) niistä (.) joku,

Elina (lk 5): hmm. (.) varmaan tuo keskimäinen om paras.

Haastattelija: miksi sen valitsisit,

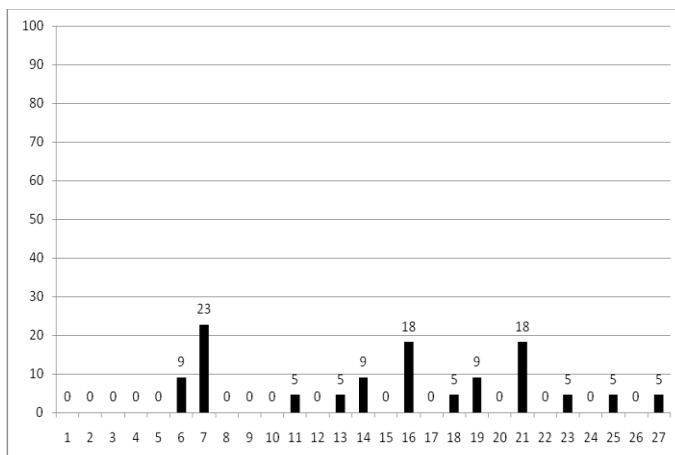
Elina (lk 5): noku tuos on tuo hän (.) joku tietenkin niinku (.) se kuullostaa että joku niinku puhuu (.) että niitä täytyy siis ollam MONTA (.) että ajaisimme.

Haastattelija: joo (.) mites noissa muissa siinäkö ei tuus sitä että niitä ois monta?

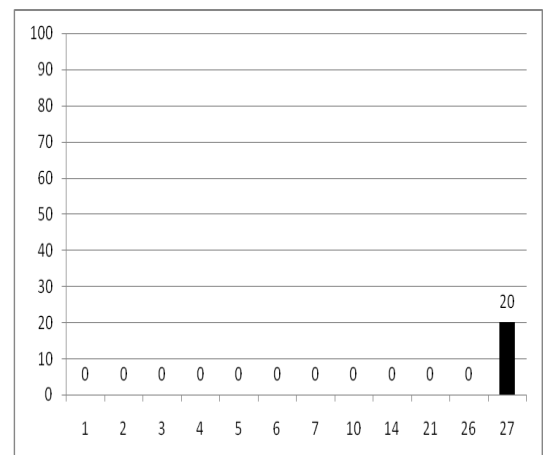
Elina (lk 5): no se vaan niinku kuullostaa (.) ja silleen että ku mieki ool lukuuk kirjoja ni niil on yleensä tolleen ne.

#### 9.1.4. ilmaus ei ole sana tai suomen kieltä

Neljänteen kategoriaan on kerätty perustelut, joiden mukaan jokin sana ei oikeastaan ole ollekaan sana tai jokin ilmaus ei ole suomen kieltä. Kuvioista 9.7 ja 9.8 voidaan nähdä, ettei kategoria muodostu erityisen suureksi.



Kuvio 9.7. Yläluokkalaisten vastausten sijoittuminen kategoriaan *ei sana tai ei suomea*.



Kuvio 9.8. Alaluokkalaisten vastausten sijoittuminen kategoriaan *ei sana tai ei suomea*.

Tähän kategoriaan on kuitenkin tarjolla selkeästi muutamia perusteluja, jotka erottuvat hyvin muiden kategorioiden perusteluista. Luokka-asteen korreloiminen tämän kategoriatyypin perustelujen kanssa on merkityksetön ( $r = 0,284$ ).

Mikään yksittäinen kohta ei kerää juuri tämäntyyppisiä perusteluja, vaan kategoriaan sijoittuvat perustelut jakautuvat melko tasaisesti muutamien kohtien kesken. Kohdissa 7 ja 16 tämä perustelutyyppi on kuitenkin suosittu. Lapset tuomitsevat erityisesti puhekieliset ja murteelliset muodot helposti suomen kielen ulkopuolelle. Kohdassa 7 virheellinen komparatiivi *hyvempi* rajataan mielellään suomen kieleen kuulumattomaksi:

Esim. 13.

- Haastattelija: no entäs sittes seiska (.) toinen omenoista oli parempi tai toinen omenoista oli hyvempi?
- Mika (lk 6): tuo eka (.) toi hyvempi ei oo oikee (.) sana (.) vai?
- Haastattelija: joo (.) mikä (.) miks toi oli toi ylempi,
- Mika (lk 6): noku se om parempi (.) tai toi hyvempi ei oo (.) niinkus sana mutta tuo parempi on.
- Haastattelija: entäs ku meillä on kuitenkin hyvä (.) tai ku aatellaan et kaunis kauniimpi kaunein niim miksei sit voi olla että hyvä hyvempi hyvin?
- Mika (lk 6): noku se ei oo (.) sana (.) tai niinku.

Lapset käyttävät vastauksissaan mielenkiintoisella tavalla kieleen liittyviä käsitteitä. Esimerkiksi **sana** tuntuu käsitteenä aiheuttavan määrittelyongelmia. Viidesluokkalainen tyttö pohtii kohdassa 26 ilmausta *juoksija*:

Esim. 14.

- Haastattelija: sitten (.) hän oli todella hyvä juoksija ja hän oli todella hyvä (.) vähä erilailla kirjoitettu juoksija,
- Sanna (lk 5): toka.
- Haastattelija: miks se toka,
- Sanna (lk 5): eikuh hetkine.
- Haastattelija: juoksija ja juoksia. (.) kummalla tavalla (.) tai voiko molemmilla tavoilla,
- Sanna (lk 5): oo (.) varmaan toi toka (.)en oov varma.
- Haastattelija: minkähän takia se (.) sillä tavalla pitää kirjottaa?
- Sanna (lk 5): öö (.) ainakim mium mielestä tuo ei oo (.) mikkään (.) sana vaikka se saattas kuullostaa.

Vastauksissa epäillään tyyppillisesti juuri sitä, voiko jokin ilmaus olla oikeastaan edes sana. Sanan käsite tuntuu saavan lasten mielissä jonkin aivan muun merkityksen ja määritelmän, kuin se on kielitieteessä saanut. Kielitieteessä sana on puhutun tai kirjoitetun kielen yksikkö, joka sisältää merkityksen. Lasten käsityksissä sanoja tuntuvat olevan ensisijaisesti kirjakielessä esiintyvät norminmukaiset ilmaukset. Sen sijaan kirjakielessä virheelliset tai puhekieliset ilmaukset eivät välttämättä ole sanoja ollenkaan. Viidesluokkalaisten tytön kohtaa 16 koskevassa vastauksessa tämä tulee selvästi esille:

Esim. 15.

- Haastattelija: sitte kuustoista teit meijjät onnellisiksi teit meidät onnellisiksi teit mei- (.) teit MEIDÄT tai teit MEIRÄT onnellisiksi,
- Elina (lk 5): se on tuo keskimäinen oikkein.
- Haastattelija: millä perusteella?

Elina (lk 5): no tuo meijjät niin se on niinkun (.) se (.) se kuullostaa aika OUUVOLTA (.) mie en ook koskaan kuullu tommosta ja sittem meirät ((naurahtaa)) se ei oom mikkään sana.

Elina Koskela (2007: 1) on tutkinut pro gradu -työssään sitä, kuinka neljäsluokkalaiset määrittelevät metakielen käsitteitä. Mukana olivat käsitteet **äänne, kirjain, tavu, sana ja lause**. Lapsille prototyypinen sana oli lyhyt, konkreettinen, perusmuodossa oleva substantiivi. Myös Dufva, Alanen ja Mäntylä (2001: 39–41) toteavat, että ensimmäisen luokan oppilaat käsittävät sanan yleensä ensisijaisesti konkreettisena substantiivina. Koskelan (2007: 22) tutkimuksessa lapset kertoivat, että sana muodostuu kirjaimista, ja sanoista voidaan edelleen muodostaa lauseita. Koskelan mukaan on mahdollista, että lapset pitävät sanaa siis ensisijaisesti kirjoitetun kielen käsitteenä määrittäessään sitä suhteessa kirjaimiin. Toisaalta puhutun kielen äänne oli heille melko vieras käsite, joten käsitettä kirjain saatettiin käyttää myös puhutun kielen yksiköstä. Tutkimuksessa lasten mielestä selvimmin sana oli *kissa* ja vähiten sana oli *ooksä*. Puhekielisyys ei kuitenkaan yleisemmin ollut lapsille este pitää jotakin ilmausta sanana. (Mts. 17–23.) Tässä aineistossa ne ilmaukset, joita ei pidetä sanoina, ovat kuitenkin monesti juuri puhekielisiä ilmauksia. Lisäksi jotkut lapset luokittelevat sanoiksi kuulumattomiksi ilmaukset *paitsi*, *hyvempi* ja *Klaun*. Sana käsitteenä on lapsille joka tapauksessa hyvin vaikea, koska sanaa ei voi aivan yksiselitteisesti irrottaa kielestä omaksi osakseen. Kielen ammattilaisetkin ovat haastavan tehtävän edessä pohtiessaan sanan määrittelyä. (Dufva ym. 2001: 36–37.) Ei siis ole yllättävää, että käsitteet aiheuttavat lapsille ongelmia, ja sekaannuksia syntyy.

Lasten näkökulma on melko yhteneväinen tutkielman teoriaosuudessa esitellyn Mäntysen (1996: 516) tutkimusaineistostaan tekemän päätelmän kanssa: kielenhuollon normeilla on suurempi arvo kuin kielen luonnollisilla normeilla. Kirjakieli on tällöin ensisijainen kielimuoto ja ihanne. Koska tämän tutkielman vastaajat ovat vasta koululaisia, niin he päätyvät vastauksissaan vielä Mäntysen tutkimien fennistien näkökulmia kärjistetympiin pohdintoihin. Toisin kuin fennistit monet lapset katsovat kielenhuollon normien ulottuvan laajemminkin kaikkeen kielenkäyttöön. Vain osa erottaa puhekielen ja kirjakielen erillisiksi kielimuodoikseen, joilla molemmilla on omat paikkansa ja norminsa. Jotkut ovat epävarmoja siitä, voisiko puhekielisiä muotoja käyttää edes puheessa (ks. esimerkki 18).

On mahdollista, että tehtävänannon ja kysymystenasettelun vuoksi käsitteet sana ja suomen kieli saavat joidenkin lasten mielissä juuri kirjakieleen liittyvät merkitykset. Käsitteillä saatetaan tarkoittaa nimenomaan norminmukaista kirjakieltä. Kaikkihan eivät ole käyttäneet vastauksissaan erikseen käsitteitä puhekieli ja kirjakieli. Kovin todennäköinen suomen kielen ja kirjakielen rinnastus ei silti ole kaikkien kohdalla, koska sekä kategoriaan 4 että 6 (eri kie-

limuotojen erottaminen) sijoittuu samojen oppilaiden vastauksia. Toisaalla puhekieli ja kirjakieli on siis osattu erottaa erillisiksi kielimuodoikseen ja toisaalla taas rajataan jokin ilmaus suomen kieleen kokonaan kuulumattomaksi. Seuraavassa esimerkissä neljäsluokkalainen poika on sitä mieltä, ettei *aijon* voi olla sana:

Esim. 16.

- Haastattelija: sittem minä AIJON käydäk kesällä ainakin uimassa tai minä AION käydäk kesällä ainakin uimassa,  
 Atte (lk 4): minä AION käydä (.) ilmaj jiiitä.  
 Haastattelija: miks ilmaj jiiitä,  
 Atte (lk 4): se AIJON (.) se ei oos sana.

Toisaalta sama poika erottaa joissakin muissa tapauksissa kirjakielen ja puhekielen toisistaan:

Esim. 17.

- Haastattelija: sitteh kaheksantoista (.) isä SEKOTTAA ruokaa tai isä SEKOITTAA ruokaa?  
 Atte (lk 4): isä SEKOITTAA ruokaa ku se om puhekkieiltä (.) sekottaa.  
 Haastattelija: joo-o (.) eli silleen ei vois /kirjottaa/ ,  
 Atte (lk 4): /nii/.

Aineistossa on mukana kuitenkin myös kolme vastaajaa, joiden perusteluja ei ole sijoitettuun kategoriaan 6. Onkin mahdollista, että kategoriaan 4 sijoittuvissa vastauksissaan he tarkoittavat ilmaisujen olevan epäsoivia juuri kirjoitetun kielen kannalta. On silti ilmeistä, että lapset arvostavat kirjakieltä ainakin koulukontekstissa huomattavasti puhekieltä enemmän. Puhekieli näyttyy lapsille kielimuotona, jota kuvaillaan hyvin pejoratiivisin adjektiivein. Puhekielisten varianttien käytöstä ollaan osittain epävarmoja, ja puhekieliset muodot käsitellään joissakin vastauksissa jopa suomen kieleen kuulumattomiksi. Ensimmäiseen kategoriaan sijoittuneessa vastauksessaan kolmasluokkalainen tyttö kuvailee käsitystään kohdan 16 puhekielisistä muodoista:

Esim. 18.

- Haastattelija: entäs sittet tuolla (.) teit meijjät onnellisiksi (.) teit meidät onnellisiksi tait teit mei:rät onnellisiksi?  
 Milla (lk 3): teit meidät onnellisiksi.  
 Haastattelija: joo-o? (.) miks sä valitsit sen keskimmäisen,  
 Milla (lk 3): no. (.) se kuulosti järkevimmältä.  
 Haastattelija: miltäs noi muut kuulosti,  
 Milla (lk 3): aika omituisilta ((naurahtaa))  
 Haastattelija: voisko silleen sanoo,  
 Milla (lk 3): no ei voi.

Tähän kategoriaan sijoittuvia vastauksia voi tarkastella myös ymmärrettävyyden näkökulmasta. Esimerkiksi erään neljäsluokkalaisen pojan vastauksissa korostuu usein selkeyden teema. Hänen mielestään monet esimerkit ovat *epäselkeää suomen kieltä*:

Esim. 19.

- Haastattelija: entäs sitte (.) suurin osa ihmisistä pitävät kesästä tai suurin osa ihmisistä pitää kesästä? pitävät tai pitää. ykstoista,  
 Leevi (lk 4): suurin osa PITÄVÄT (.) koska siinä puhuttiin (.) PITÄÄ ei oikein suomen kielenä oos selkeätä.

Lapset kokevat itselleen vieraat murteelliset muodot esimerkeissä 20 (*meirät*) ja 21 (*myimmä*) myös ymmärrettävyyden kannalta vaikeiksi ilmauksiksi:

Esim. 20.

- Haastattelija: entäs sitte (.) teit MEIJJÄT onnelliseksi teit MEIDÄT onnelliseksi teit MEIRÄT onnelliseksi,  
 Leevi (lk 4): teit MEIJJÄT onnelliseksi ei ooh hyvä mut teit meidät onnellisek- (.) meidät onnelliseksi ni oh hyvä (.) mut teit MEIRÄT onnelliseksi ei oo oikee hyvä.  
 Haastattelija: /miks- miksei/ ne ooh hyviä (.)  
 Leevi (lk 4): /toi keskimmäine/  
 Haastattelija: mitä mieltä sä oot tosta ylimmästä ja alemmasta,  
 Leevi (lk 4): ne ov vähä silleen että e- (.) epäselvää kieltäkkii.  
 Haastattelija: joo (.) mi- millä tavalla epäselvää (.) miten niitä vois niinku kuvail-,  
 Leevi (lk 4): kum meirät (.) mitäs se tarkoittaa (.) se- ei oom mittään tarkota ja tuo meidän (.) meidät (.) tai sittem MEIJJÄT (.) eipä oikeen tarkota.

Esim. 21.

- Haastattelija: entäs sitte kaksytyks (.) me myimme leivonnaisia me möimme leivonnaisia tai MYIMMÄ (.) leivonnaisia,  
 Mikko (lk 6): no varmaankim me myimme ((tauko)) (xx) toi ylin.  
 Haastattelija: joo-o (.) mikä noissa kahessa muussa oli semmosta ettet valinnun niitä,  
 Mikko (lk 6): no varmaankis se möimme (.) ei jotenkiv vaan käy (.) myimmä (.) ei se oo edes sana (.) jotenki.

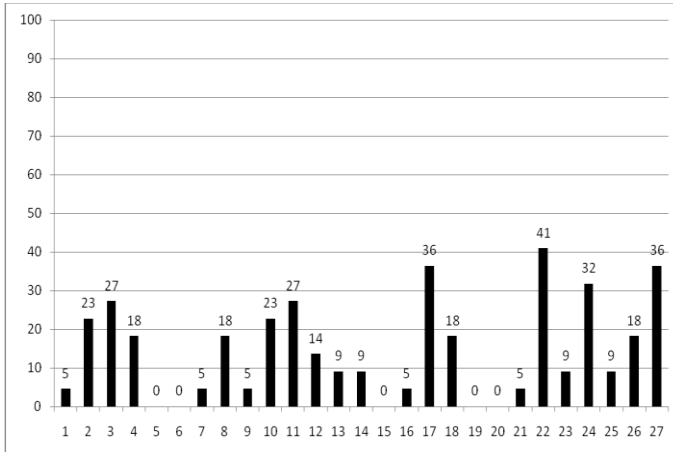
Esimerkissä 20 itämurteiden alueella asuneelle pojalle länsimurteiden muoto *meirät* on aivan uusi ja tuntematon. Vastauksessaan hän päätyykin siihen, ettei uusi muoto voi tarkoittaa mitään. Vastaajalle tuntematon muoto (*meirät*) jää ilman merkitystä. Itäsuomalainen lapsi ei ole sosiaalistunut kyseisen muodon ja merkityksen väliseen kytkentään.

Myös tanskalaislasten metalingvististä tietoutta tutkittaessa ymmärrettävyyden teema nousi selkeästi esiin. Ymmärrettävyydellä on kieltä arvioitaessa merkittävä ja mahdollisesti myös universaali asema, koska kommunikaation perusedellytys on ymmärretyksi tuleminen. (Millar 2003: 289–290; Bartsch 1987.)

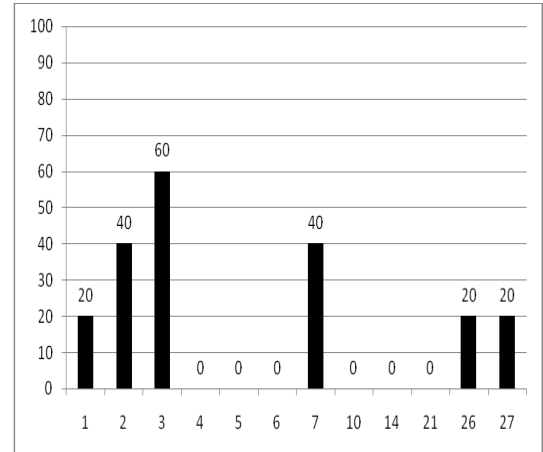
### 9.1.5. Merkityserojen pohtiminen

Tähän kategoriaan liittyvät perustelut, joissa eri vaihtoehtojen erilaiset merkitykset nousevat keskeiseen asemaan. Joissakin kohdissa vaihtoehtojen hyväksyttävyyden pohtiminen merkityserojen kannalta on relevanttia, mutta merkityseroja nähdään myös melko yllättävissä koh-

dissa. Lapset ovat lisäksi löytäneet joistakin ilmauksista sellaisia merkityksiä, joita niihin ei varsinaisesti sisälly. Seuraavista kuvioista voidaan havaita, että kategoriaan sijoittuu melko paljon vastauksia:



Kuvio 9.9. Yläluokkalaisten vastausten sijoittuminen kategoriaan *merkityserot*.



Kuvio 9.10. Alaluokkalaisten vastausten sijoittuminen kategoriaan *merkityserot*.

Luokka-aste ja tähän kategoriatyyppiin sijoittuvat perustelut korreloivat keskenään heikosti ( $r=0,278$ ). Merkityserustelut eivät siis ole erityisesti joko nuorempien tai vanhempien vastaajien käytössä.

Merkityskategorian olemassaolo ei ole yllättävää, sillä Leiwon (1984: 47) mukaan lapsille on tyypillistä selittää ilmausten kieliopillisuutta ja hyväksyttävyyttä nimenomaan merkityksen eikä muodon perusteella. Hakes (1980) on testannut neljä-, viisi-, kuusi-, seitsemän- ja kahdeksanvuotiaiden lasten suoriutumista tehtävissä, joissa piti erotella ja huomata erilaisia kieliopillisia seikkoja kuten sanajärjestykseltään oikeat ja virheelliset lauseet tai transitiiviverbien oikea ja väärä käyttö. Vasta kahdeksanvuotiaat saivat testissä maksimipistemääriä, ja he pystyivät pohtimaan tehtävissä sekä ilmausten merkitystä että muotoa. Merkitysten etsiminen on siis lapsille tyypillistä ja myöskin ensisijaisin ja helpoin tapa pohtia ilmauksia.

Seuraavassa esimerkissä viidesluokkalainen poika pohtii kohdassa 24 *joka*-pronominin ja *lintuparvi*-korrelaatin välistä suhdetta. Hän on hahmottanut aivan oikein relatiivipronominin viittaavan juuri edelliseen sanaan:

Esim. 22.

Haastattelija: huomasil lintuparvem mitä jäin seuraamaan (.) huomasil lintuparvej jota jäin seuraamaan,

Ville (lk 5): ää (.) alempi.

Haastattelija: miks?

Ville (lk 5): koska siin on niinku (.) et sitten (.) tossa ylemmässä ei niinku (.) eiku (.) eiku.

Haastattelija: joo joo? kerrov vaa?

- Ville (lk 5): tossa alemmassa niinku siinä vissiil löyvetään (.) niinku että siinä (.) lähti niinku seuraa sitä lintuparvee (.) niinku kun siin on toij jota.
- Haastattelija: joo (.) mi- mitens siinä ylemmässä sitten niinku (.) miks se ei oon niin hyvä,
- Ville (lk 5): koska: (.) em mä tiijä.

Melko monet käsittelevät kohdan 3 yhdyssanaongelmaa merkitysten kautta. Toisella luokalla oleva tyttö ratkaiseekin ongelman sanojen merkityksiä pohtimalla:

Esim. 23.

- Haastattelija: -- vähä eri tavalla kirjoitettu toi lintulauta,
- Maria (lk 2): tuossa koska tuo on kirjoitettu yhteen tuossa ekassa.
- Haastattelija: joo (.) minkähän takias se pitää kirjottaa yhtee,
- Maria (lk 2): koska LINTU (.) ja LAUTA on niinku se LINTULAUTA (.) et se on niinku yksi ja sama asia että LINTU (.) sehän on tavallinen yks asia (.) ja sitten siinä on niinku kaks sannaä että LINTULAUTA (.) niin sehän tarkoittaa yhtä sellasta esinettä esim.
- Haastattelija: joo,
- Maria (lk 2): ja sittel lintulauta (.) no (.) tuossa vois sannaä että LINTU on eri asia (.) ja LAUTA on eri asia (.) että LINTU (.) LAUTA on täynnä lintuja (.) LAUTA on täynnä lintuja (.) niim miusta tuo ylimmäine.

Alaluokkalaisten kohdalla merkityserojen kategoriaan sisältyy aikuisen näkökulmasta melko humoristisiakin vastauksia. Toisluokkalainen tyttö pohtii 1. kohtaa omakohtaisten kokemusten kautta:

Esim. 24.

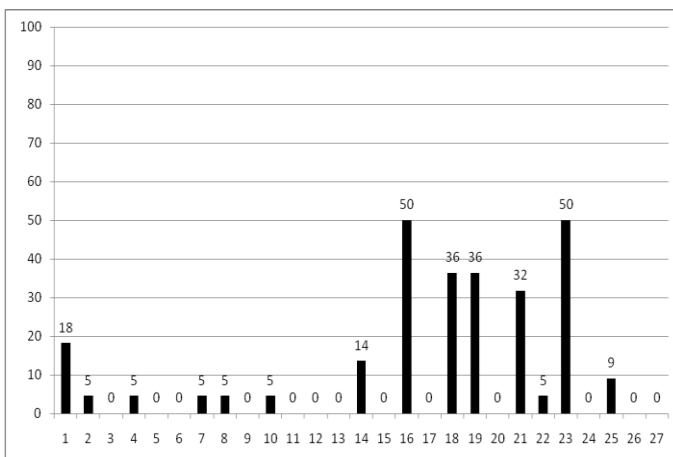
- Haastattelija: -- onks sum mielestä siinä joku semmone HYVÄ (.) vaihtoehto,
- Maija (lk 2): me keräsimme marjoja ja teimme mehua?
- Haastattelija: joo (.) minkä takia se oli susta paras?
- Maija (lk 2): noku siinä voi tehäm mehhuu ja se jos se ov vaikka pu-na(.)viinimarjamehhuu nii (.) se on hyvää.
- Haastattelija: joo (.) minkä takia ne muut ei ollun niin hyviä (.) vaihtoehtoja toi eka ja toi,
- Maija (lk 2): no: (.) empä nyt tiijä.

On mahdollista, ettei edellisen esimerkin vastaaja ole vielä 1. kohdassa päässyt perille tehtävän ideasta haastattelijan selityksistä huolimatta. Toisaalta alaluokkalaiset vastaajat ovat yleisesti yläluokkalaisia tyypillisemmin lähteneet pohtimaan perusteluja omakohtaisten kokemusten kautta myös jäljempänä olevissa kohdissa. Myös yläluokkalaiset ovat käyttäneet yllättäviäkin merkityspersteluita erityisesti kohdassa 22 (ks. luku 10.4.). Tämän kategorian perusteluihin sisältyy sekä ongelman kannalta täysin relevantteja ja ilmiöiden syvempää ymmärtämistä osoittavia perusteluja että toisaalta sellaisia perusteluja, joissa merkityspohdinnat eivät enää juuri liity ratkaistavaan kielioppiongelmaan vaan lähtevät mitä yllättävimmille urille.

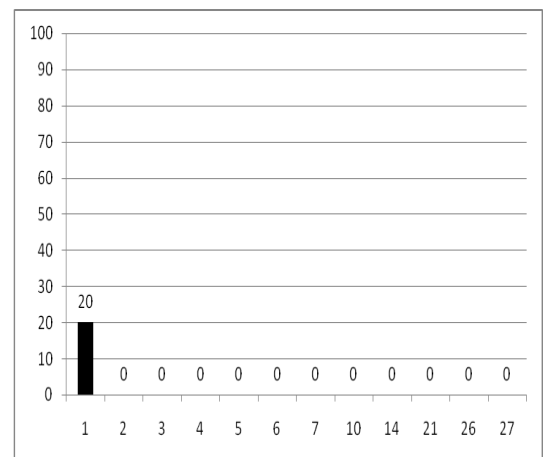


### 9.1.6. Eri kielimuotojen tunnistaminen

Kuudes kategoria sisältää vastaukset ja perustelut, joissa vastaaja tuo esille jossain muodossa kirja- ja puhekielen tai erilaisten murteiden väliset erot. Tällaisia perusteluja on esitetty erityisesti kohdissa, joissa esiintyy selkeitä murteellisia variantteja. Kategoria sisältää lähinnä yläluokkalaisten vastauksia. Yläluokkalaisten toteutetusta korrelaatioanalyysistä kuitenkin selviää, etteivät tämän kategoriatyypin mukaiset perustelut korreloi luokka-asteen kanssa ( $r=0,007$ ). Iällä ei siis ole merkitystä tämäntyyppisiä perusteluja annettaessa 3.–6.-luokkalaisten kohdalla. Alaluokkalaisten vastauksia kuvaavasta diagrammista voidaan kuitenkin havaita, etteivät 1.–2.-luokkalaisten ole käyttäneet tätä perustelutyyppiä juuri ollenkaan. Yläluokkalaisten vastauksia kategoriaan sijoittuu melko paljon.



Kuvio 9.11. Yläluokkalaisten vastausten sijoittuminen kategoriaan *eri kielimuodot*.



Kuvio 9.12. Alaluokkalaisten vastausten sijoittuminen kategoriaan *eri kielimuodot*.

Viisitoista kahdestakymmenestäseitsemästä oppilaasta tuo esille kielimuotojen välisiä eroja yhdessä tai useammassa kohdassa. Perusteluissa käytetään kirjakielen sijaan usein **kirjoituskieli**-termiä, ja **puhekieli**- tai **murre**-termejä käytetään monissa vastauksissa tarkoittamassa yleisesti puhuttua kieltä. Eri murteita tai murrealueita lapset eivät vastauksissaan nimeä. Mutta kuten jo kategorian 5 kohdalla tuli ilmi, vastauksista ilmenee sen sijaan se, ettei joitakin itselle vieraita murteellisia muotoja tunnisteta ollenkaan. Tyypillisessä vastauksessa käsitellään kuitenkin puheen ja kirjoituksen välisiä eroja:

Esim. 25.

Haastattelija:

-- tai että ajetaam pidempää reittiä.

Susanna (lk 5):

toi (.) että ajaisimme (.) se on niinku (.) kirjoitus- (.) niinku kirjakielellä (.) /se on/

Haastattelija:

/mitens/ noissa muissa (.) toi eka ja viimene,

Susanna (lk 5):

no tuo eka se ei oikein kuullosta (.) se ei oikein kuullostah hirveen (.) niinku (.) tai se kuullostaav vähä omituiselta (.) että me a-jettaisiin (.) pi-

dempää (.) reittiä (.) että me (.) että ajetaam pidempää reittiä (.) se kuulostaa niinku puhekkieleltä mutta tuo ajettaisi pidempää reittiä se jotenki (.) miusta ni kuulostaa omituiselta.

Alaluokkalaisista vain yksi oppilas tuo kielimuotojen välisiä eroja esille. Pienemmille ilmausten tarkastelu puhe- ja kirjakielen erojen kautta onkin todennäköisesti vielä vierasta. Toisluokkalainen tyttö päätyy toteamaan, että kohdassa 1 vain esimerkki b (*keräsimme*) on kirjakieltä. Passiivissa olevaa esimerkkiä c (*kerättiin*) hänen on vaikea hahmottaa kirjakieleen sopivaksi:

Esim. 26.

Pipsa (lk 2): koska siel on se keräsiMME.  
 Haastattelija: joo-o (.) mitäs niissä muissa sit oli semmosta (.) miltä ne susta tuntu mikset sä valinnun niitä,  
 Pipsa (lk 2): koska siellä oli (.) siellä että kerättiin (.) ja (.) sillee.  
 Haastattelija: joo-o (.) miksei silleev voik kirjottaa?  
 Pipsa (lk 2): kosk::a se ei ook kirjotuskieltä.

Muutama oppilas arvelee, että itselle vieraita murteellisia muotoja saatettaisiin käyttää kuitenkin jossakin päin Suomea, tai ainakin joku voisi niitä käyttää. Aivan kaikki eivät siis kategoriaan 4 kuuluvien perustelujen mukaisesti tuomitse näitä muotoja suoraan suomen kieleen kuulumattomiksi. Viidesluokkalainen tyttö epäilee, että murteellisella ilmaisulla *meirät* saattaa olla käyttöäkin:

Esim. 27.

Haastattelija: mikäs toi meirät,  
 Susanna (lk 5): se ((naurahtaa)) oj jossaki (.) vissiinkij johonki (.) jossakii täällä Suomessa oli sellanej joku (.) joku paikka jossa niinku sanottiin tuolle.

Myös kuudesluokkalainen poika pohtii kysyttäessä muotojen *möimme* ja *myimmä* käyttöä:

Esim. 28.

Haastattelija: joo (.) miltä noi muut kuulostaa?  
 Mika (lk 6): aa (.) aika ((naurahtaa)) erikoisilta.  
 Haastattelija: joo (.) voisko (.) voisko sillee sanook ku noi on noi jälkimmäiset,  
 Mika (lk 6): no eipä oikei.

Mika päätyy Susannaa jyrkempään mielipiteeseen murrevarianteista. Hänen mielestään sekä tuttu että vieras murrevariantti ovat käyttökeltottomia niin puheessa kuin kirjoituksessakin. Monet valitsivat tässä kohdassa kuitenkin norminmukaiseksi variantin *möimme*, mutta sen sijaan kohdassa 16 *meijät* varianttia ei valittu.

Muutama neljäsluokkalainen poika on erottanut myös lastenkielen rekisterin omaksi rekisterikseen. Leevin mielestä kohdan 23 puhekielinen variantti *lenti* on huvittava:

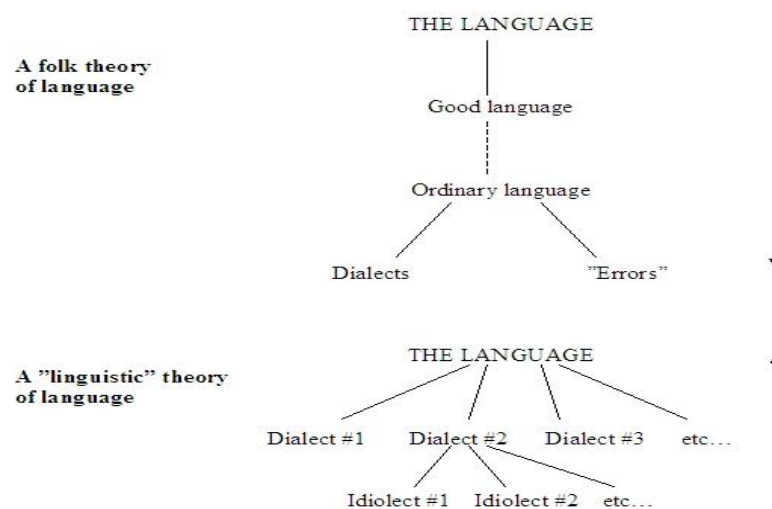
Esim. 29.

Leevi (lk 4): LENSI (.) LENTI ((naurahtaa)) aivan eri (.) asiaa voi tarkottaa (.) lensi.  
 Haastattelija: mitä voi lenti tarkottaa?

- Leevi (lk 4): em minä tiijä (.) /ei oo/  
 Haastattelija: /voisko/ silleen sanoo? (.) voisko /joku/ sanoos sil-,  
 Leevi (lk 4): /ei/. (.) se ol lensi (.) niin siks ei (.) ainakaal lentokonel lenti (.) joku vau-  
 va pystys (.) ((lässyttää:))@lentsikka lenti@ (.) mut sitte oikeestis se ol  
 lentokonel LENSi.  
 Haastattelija: onks se niinku vähän kul lässytystä jos,  
 Leevi (lk 4): niin (.) et joku harjottelee sanoja vielä.

Leevin mukaan *lenti* kuulostaa lähinnä lässytykseltä. Vastauksesta ilmenee kuitenkin rekisterinvaihtelun ymmärtäminen. Toisen pojan vastaus koskee kohtaa 16, jossa hänen mukaansa muodot *meirät* ja *meijät* ovat murteella tai lässytystä.

Preston (2002: 63–64) on kuvannut eroa maallikoiden ja lingvistien kielikäsitteissä seuraavan kuvion avulla:



Kuvio 9.13. Maallikoiden ja lingvistiikan teoriat kielestä (Preston 2002: 64).

Prestonin mukaan maallikot ajattelevat kielen yleensä jakautuvan hyvään ja ”todelliseen” kieleen ja toisaalta tavanomaisiin ja vähemmän arvostettuihin kielimuotoihin. Hyvää kieltä edustaa lähinnä jonkin kielen virallinen ja kirjakielinen muoto. Liikuttaessa kielijatkumossa alaspäin vastaan tulevat murteet, virheet ja huono kieli. Kielitieteellisessä teoriassa nähdään kieli aivan päinvastoin. Todellisinta kieltä ovat juuri erilaiset idiolektit ja dialektit, ja merkityksellisiä ovat kielenkäyttökontekstit. Kieli on yhteydessä kognitiiviseen käyttäytymiseen. (Preston 2002: 63–64.)

Prestonin (2002: 63–64) esittämää maallikoiden kieliteoriaa voidaan soveltaa myös tässä tutkimuksessa saatuihin vastauksiin. Lapset ovat valinneet annetuista vaihtoehdoista mielestään oikeat ja kuvailleet niitä hyvin myönteisillä adjektiiveilla. Valitsematta jääneitä vaihtoehtoja kuvailaan huomattavasti negatiivisempaan sävyyn. Valituiksi tulevat useimmiten juuri kirjakieliset muodot, ja kirjakieli onkin saavuttanut odotetusti suosiota lasten vastauksissa. Puhekieltä pidetään selvästi alemmassa asemassa. Kategorioiden 1, 4 ja 6 välillä on kuitenkin

eroa siinä, kuinka puhekielisiin ilmauksiin suhtaudutaan. Siinä missä kategorioiden 1 ja 4 perusteluissa puhekieliset muodot tuomitaan kieleen kuulumattomiksi tai huonolta kuulostaviksi osataan kategoriaan 6 sijoittuvissa vastauksissa tehdä ero erilaisten kielimuotojen välille. Tällöin vastaaja ei arvota kielimuotoja toisiinsa nähden, vaan tarkastelee niitä erilaisiin konteksteihin sopivana kielenkäyttönä. Vastaajat toteavatkin yleensä melko neutraalisti, että osa tietyn kohdan esimerkeistä on puhekielisiä ja osa kirjakielisiä:

Esim. 30.

Haastattelija: -- tai teit meirät /onnel-/?

Niko (lk 5): /se on/ keskimäinen koska muut om murteita.

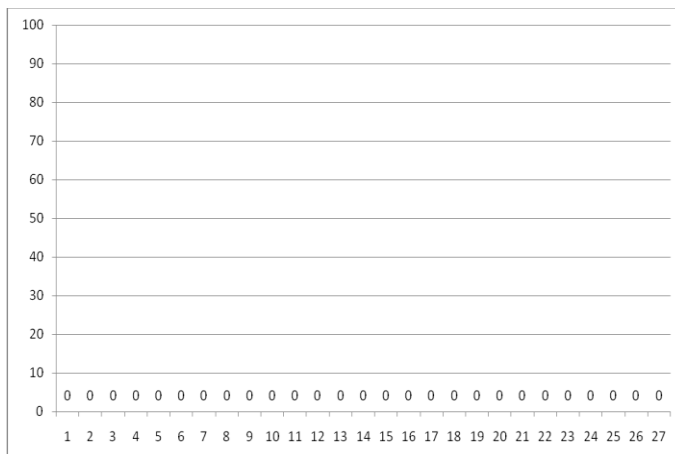
Haastattelija: muut om murteita (.) osaatsä sanoo et missäpäin tolleev vois puhuu,

Niko (lk 5): em mie oikeen oov varma (.) mut muut on kummiskim murteita.

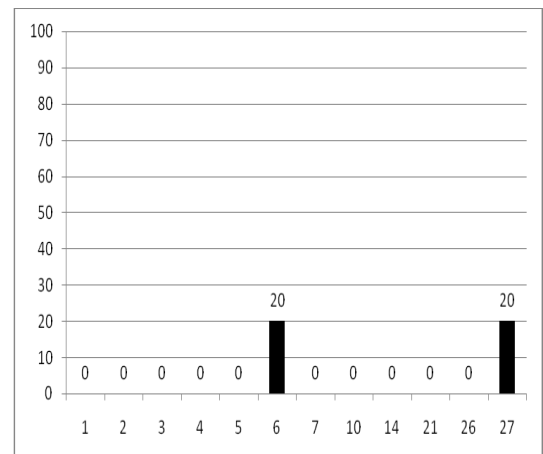
Sen sijaan kategoriaan 4, ja myös monissa kategoriaan 1, kuuluvissa vastauksissa arvioidaan usein puhekielisiä vaihtoehtoja melko negatiivisesti ja affektiiviseen sävyyn.

### 9.1.7. Huumorin käyttäminen

Seitsemäs kategoria jää muihin kategorioihin verrattuna hyvin pieneksi. Humoristisia vastauksia on antanut vain yksi alaluokan oppilas. Kategoriaan sijoittuvat perustelut eivät siis tietenkään korreloi myöskään luokka-asteen kanssa. Seuraavista kuvioista voidaan nähdä, että kategoriaan sisältyy muutama vastaus:



Kuvio 9.14. Yläluokkalaisten vastausten sijoittuminen kategoriaan *huumori*.



Kuvio 9.15. Alaluokkalaisten vastausten sijoittuminen kategoriaan *huumori*.

Kategoriaan kuuluvat vastaukset, joissa valittua vaihtoehtoa perustellaan huumorin kautta. Vastauksista voi huomata, että niissä huumoria on käytetty tietoisesti. Myös muihin kategorioihin sisältyy aikuisen näkökulmasta katsottuna humoristisia vastauksia, mutta erona on se,

ettei oppilas selvästikään tarkoita niitä sellaisiksi. Tämän kategorian vastaukset ovat pojan antamia.

Ensimmäisellä luokalla oleva poika perustelee kohdan 6 valintaansa seuraavasti:

Esim. 31.

- Haastattelija: haluam pomppiat trampoliiniLLÄ (.) tai haluam pomppiat trampoliiniL-LA?  
 Johannes (lk 1): alempi.  
 Haastattelija: joo? (.) minkä takias se alempi om parempi,  
 Johannes (lk 1): koska tos ol LÄ.  
 Haastattelija: miksei se LÄ siusta käy?  
 Johannes (lk 1): koska se on niinkul läski ((nauraa))

Olisi hyvin epätodennäköistä, että ensimmäisellä luokalla oleva oppilas osaisi perustella kohdassa 6 olevat esimerkit suomen kielen vokaaliharmonian kautta. Koska järkevää selitystä omalle valinnalle ei löydy, oppilas mahdollisesti turvautuu humoristiseen vastaukseen selvitäkseen perustelujen antamisesta. Sama poika käyttää huumoria myös kohdan 27 ratkaisussa:

Esim. 32.

- Haastattelija: miksei vois /olla että/  
 Johannes (lk 1): /koska meijjänkin/ koulussa on Klaus.  
 Haastattelija: nii? (.) nii sanottekste aina et Klaussin?  
 Johannes (lk 1): ymm.  
 Haastattelija: joo-o (.) miksei se vois olla että KLAUN,  
 Johannes (lk 1): Klaun (.) ei toi.  
 Haastattelija: miksei voi ollak Klaun? (.) eiks se toimi,  
 Johannes (lk 1): e: i (.) koska sen nimi EI OLES SE.  
 Haastattelija: niin sen nimi ei ook Klau (.) niinkö?  
 Johannes (lk 1): nii.  
 Haastattelija: että tossa toisessa tulee sen nimi esillep parempi,  
 Johannes (lk 1): niin (.) koska sen nimi EI OLEL LAULAJA.  
 Haastattelija: joo: (.) sen nimi ei ool laulaja ((naurahtaa)) okei,  
 Johannes (lk 1): vaikka se laulaa kyllä varmaan isona rokkii tai punkkii,

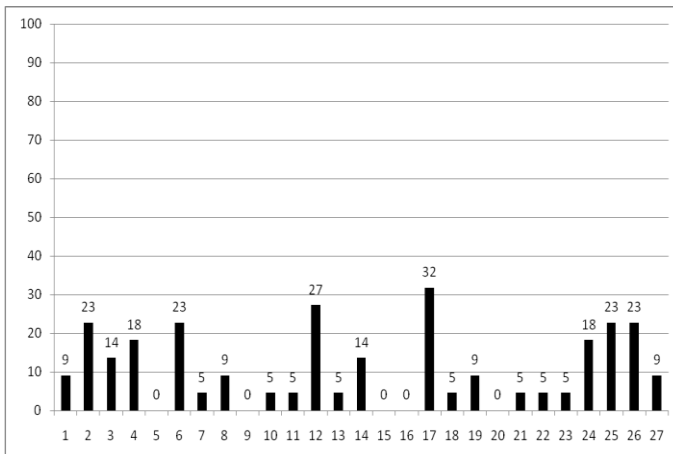
Myös tässä kohdassa olisi epärealistista olettaa oppilaan osaavan kertoa, että *Klaus*-substantiivi taipuukin poikkeuksellisesti. Lähes kaikki vastaajat ovatkin sitä mieltä, että poikkeuksellinen taiputus *Klaun* on ehdottomasti virheellinen. Perusteluna vastaukselleen edellisen esimerkin vastaaja on käyttänyt huumoria, johon ärsykkeen on ilmeisesti antanut *Klaun*-genetiivin äänneasu. Oppilaan mielessä *Klaun* assosioituu *laulaja*-sanaan. Kun koulussa on vielä todellisuudessa *Klaus*-niminen oppilas, joka pitää laulamista, niin assosiaatiosta tulee humoristinen mutta ymmärrettävä.

Huumorin käyttö selitysmallina näyttäisi olevan vastaajalle keino selvittää perustelujen antamisesta haastattelutilanteessa. Huumoria siis tuskin käytetään todellisena apuna esimerkiksi kirjoitelman ongelmakohtia ratkottaessa. Dufvan, Alasen ja Mäntylän (2001: 42) tutkimuksessa lapset ilmaisivat epävarmuuttaan sanoja määriteltäessä antamalla vitsikkäitä vastauksia.

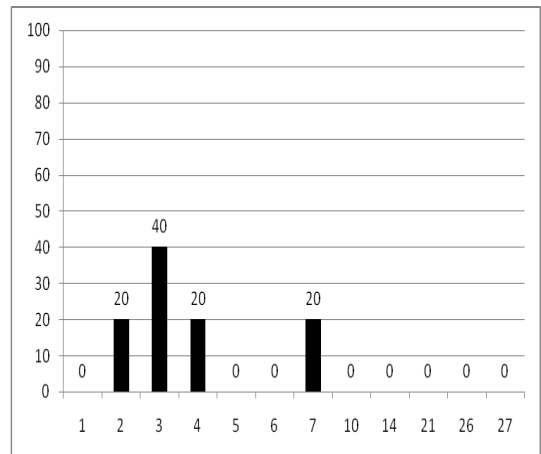
Tämän tutkielman aineistosta erityisesti ensimmäisellä luokalla olevan Johanneksen humoristiset vastaukset voidaan nähdä osoituksina epävarmuudesta. On myös todennäköistä, että hän ei millään tiedä tai keksi ilmiölle muita perusteluja.

### 9.1.8. Perustelujen puuttuminen

Viimeiseen kategoriaan sisältyvät vastaukset, joissa perusteluja omalle valinnalle ei yksinkertaisesti osata antaa. Aina edes valintaa ei osata tehdä. Kuvioista 9.16 ja 9.17 voidaan havaita, etteivät minkään tietyn kohdan vastaukset ole erityisesti kertyneet tähän kategoriaan, vaan perustelematta jääneet vastaukset jakautuvat melko tasaisesti useampien kohtien kesken.



Kuvio 9.16. Yläluokkalaisten vastausten sijoittuminen kategoriaan *ei perusteluja*.



Kuvio 9.17. Alaluokkalaisten vastausten sijoittuminen kategoriaan *ei perusteluja*.

Kohdat 12 ja 17 tuntuvat olevan vaikeimpia perustella. Perustelujen puuttuminen ei korreloi luokka-asteen kanssa ( $r = -0,173$ ). 1.–2.-luokkalaistenkaan perusteluja ei sisälly tähän kategoriaan niin paljon kuin kuulo- ja näköaistin kategoriaan. Perustelemattomuus näyttäisikin olevan oppilaille viimeinen vaihtoehto. Aistien varaan jätetyt perustelutkin ovat huomattavasti käytettympiä sekä ylä- että alaluokkalaisten kohdalla kuin perustelematta jättäminen. Koulussa on varmasti totuttu siihen, että vastaus ja perustelut olisi aina hyvä olla.

Tyypillisessä vastauksessa oppilas valitsee melko nopeastikin jonkin esimerkeistä, mutta ei löydä perustelua valinnalleen:

Esim. 33.

Milla (lk 3):

sieltä on ostettu minum moponi.

Haastattelija:

miks sä (.) miks sä valitsit just sen? ((tauko)) - - mitä eroa siinä niinku oli,

Milla (lk 3):

no niinku tuossa moponi (.) niin se mopoNI.

Haastattelija:

joo (.) miks siellä pitää ollas se ni (.) mistä-hä se johtuu?

Milla (lk 3):

no se on niinku no niinku (.) niin.

Edellisessä esimerkissä vastaaja on siis huomannut omistusliitteen olemassaolon, mutta ei osaa selittää sen tarkemmin, mistä on kyse. Viimeinen repliikki on lausuttu hyvin epävarmasti, joten perustelu ei myöskään sijoitu ehdottoman totuuden kategoriaan. Valinta jää ilman lopullista perustelua.

Kohdassa 6 kyseessä on suomen kielen vokaaliharmonia. Onkin odotuksenmukaista, että tähän kohtaan suomea äidinkielenään puhuvien lasten on vaikea löytää selitystä. Kuudesluokkalainen tyttö on valinnut jälkimmäisen vaihtoehdon, mutta ei löydä perustelua valinnalleen:

Esim. 34.

Niina (lk 6): tuo alempi,

Haastattelija: alempi. minkä takia alempi?

Niina (lk 6): en tiijä. hmm, en tiedä.

Haastattelija: mitäs eroa (.) niissä sum mielestä on?

Niina (lk 6): tuo aa ja ää.

Haastattelija: osaatko yhtää- (.) mi- minkä takia sä kirjottasit alemmalla tavalla, (.) minkä takia et kirjottais tolla tavalla?

Niina (lk 6): no. (.) empä nyt tiijä,

Tyypillisesti ilman perusteluja jäävät vastaukset ovat lyhyitä ja vaisuja, ja oppilaat kiirehtivät seuraavaan kohtaan. Osa oppilaista nolostuu, kun ei keksi valinnalleen mitään perustelua. Osa ottaa tehtävän rennommin eikä välitä, vaikkei perustelua olisikaan.

## 9.2. Koontia fenomenografisista kategorioista

Lasten vastauksia sijoittui eniten kategoriaan 1, jossa perusteluina esiintyi kuuloaistiin vetoavia ilmauksia. Esimerkkejä kuvailtiin kuuloaistin pohjalta yleensä joko myönteisesti tai kielteisesti. Tutkielman teoriaosassa esiteltiin Prestonin ja Niedzielskin (2000: 270–279) tutkimustuloksia maallikoiden kielikäsitteistä. Tulokset ovat hyvin samansuuntaisia tämän tutkielman aineistosta tehdyn havainnon kanssa: systemaattisten ja eksplisiittisten kuvausten sijaan vastaajat keskittyvät useimmiten siihen, kuulostaako annettu lause heidän mielestään luonnolliselta vai ei. Prestonin ja Niedzielskin vastaajat olivat vedonneet epäkieliopillisten ilmausten syitä kuvaillessaan erityisesti funktionaaliin ja pragmaattisiin piirteisiin kuten kontekstiin, painotukseen ja intonaatioon (mts. 270–279). Funktionaaliset ja pragmaattiset seikat ovat todennäköisesti sellaisia, joihin maallikon on helppo tarttua perustelua antaessaan. Ne ovat ikään kuin kaikkien ulottuvilla. Kieliopin tai kielen rakenteen kautta selityksen hakeminen voi olla vaikeaa, jos omia tietoja ei yksinkertaisesti ole. Esimerkiksi intonaatioon liittyvät seikat antavat kuitenkin kaikille mahdollisuuden selittää käsityksiänsä.

Toisaalta myös kategoriaan 2 sijoittui paljon erityisesti vanhempien vastaajien perusteluja. Nuoremmille tyypillisempää oli vedota perusteluissaan kuuloaistiin. Vanhemmille vastaajille kuuloaistiin vetoaminen saattoi olla viimeinen vaihtoehto, mikäli muuta perustelua ei osattu antaa. Suuremmalla kielitiedolla varustettuina isommat oppilaat pyrkivät todennäköisesti antamaan perusteluksi ensisijaisesti kieliopillisen säännön. Voi myös olla, että haastattelutilanne ja haastattelija vaikuttivat perustelujen antamiseen. Haastattelut tehtiin kouluaihana, ja lapsille olin paitsi haastattelija myös harjoitteluaiikainen äidinkielen opettaja. Jokin toinen konteksti olisi saattanut herättää vastaajissa erityyppisiä perusteluja.

Kategoriaan 3 kerääntyi perusteluja, joissa jotkin esimerkit nähtiin yksinkertaisesti ainoina oikeina vaihtoehtoina ilman erityisempiä perusteluja. Kirjakieli tuntui olevan lasten käsityksissä hyvin pysyvä, ehdoton ja muuttumaton kielimuoto. Lisäksi joissakin vastauksissa tuli esille epäselvä auktoriteetti tai taho, jonka tuottamien tekstien norminmukaisuuteen luotettiin. Hiidenmaan (2003: 240) mukaan kirjakielen odotetaan olevan toisinaan liiankin yhtenäistä ja vaihtelematonta. Lisäksi hänen mukaansa koulukielioppien ohjeet ja perustelut ovat suurelta osin mielivaltaisten muistisääntöjen varassa, jolloin vailla kielitieteellistä koulutusta olevan ei auta kuin uskoa niitä ja opetella ne ulkoa (mts. 257). Onkin mahdollista, että oppilaat kokevat perustelujen olevan vaikeita tai jopa mahdottomia ymmärtää, jolloin helposti uskotaan niiden olevan ehdottomia totuuksia. Lisäksi Dufva (2000: 89) toteaa, että mikäli lapselle ei selitetä sitä, miksi jokin hänen käyttämänsä muoto on väärä, hänen on vastaisuudessaan vaikea luottaa omaan kielelliseen intuitioonsa. Tällöin oman sisäisen kielitajun paikalle kehittyy auktoriteetti-usko.

Kategoriaan 3 sijoittuvissa vastauksissaan muutamat lapset toivatkin esiin näkemyksiään siitä, että olisi olemassa jokin auktoriteetti, joka kielestä päättää ja jolla on tieto siitä, mitkä sanat ja ilmaukset kielessä ovat oikeita ja vääriä. Lisäksi yleisesti ajateltiin, että hyvä ja oikea kieli voi olla vain yhdenlaista. Vaikka kolmen esimerkin joukossa olisi ollut kaksi oikeaa, niin vastaajat valitsivat vain harvoin useamman kuin yhden vaihtoehdon oikeaksi. Hiidenmaa (2003: 267) kuvaileekin ihmisten käsitystä kielenhuollosta hyvin samantyyppisesti. Ajatellaan, että on olemassa oikea tai hyvä kieli, josta joku antaa ohjeita. Nämä ohjeet koskevat yksittäisiä sanoja tai rakenteita. Jossain on auktoriteetti, jolla on lista kielen oikeista sanoista ja rakenteista. Monilla oppilailta tuntuu olevan usko yhden oikean vastauksen löytymiseen. Tieto kielen suuresta variaatiosta ja useampien vaihtoehtojen norminmukaisuudesta voisi olla samalla sekä vapauttava että ahdistava asia.

Kieltä koskevien käsitteiden vakiintumattomuus näkyi tämänkin tutkielman aineistossa. Kaikki vastaajat eivät tieneet, mitä käsitettä puhe- ja kirjakielestä käyttäisivät. Yleisimmin kirjakielestä puhuttiin kirjoituskielenä. Hiidenmaa (2003: 233) kuvaileekin, että eri kielimuo-



toja koskeva käsitteistö on hyvin vaihteleva ja laaja. Tässä aineistossa vastausten tulkintaa vaikeutti kuitenkin se, että käsitteitä **sana** ja **suomen kieli** käytettiin mahdollisesti useammas-  
sa merkityksessä. Muutamat vastaajat saattoivat viitata näillä käsitteillä norminmukaiseen kirjakielen erityisesti kategoriaan 4 sijoittuvissa perusteluissaan.

Teoriaosuudessa (ks. luku 4.4.) esitellyn Vygotskin ajatusten mukaan käsitteet voidaan jakaa spontaaneihin arkikäsitteisiin ja ei-spontaneihin tieteellisiin käsitteisiin (Vygotsky 1982: 158). Tämän tutkielman vastaajat käyttivät perusteluissaan melko paljon ei-spontaneja käsitteitä. Tehtävä houkutteli selvästi lapsia käyttämään tieteellisiä koulussa opittuja käsitteitä, mutta aina käsitteitä ei muistettu, tai ilmiöihin liitettiin virheellisiä käsitteitä. Kuten edellisessä kappaleessa todettiin, lapset myös todennäköisesti määrittivät jotkin kielelliset käsitteet eri tavoin kuin ne lingvistiikassa on määritelty. Käsitteet saattoivat lisäksi mennä sekaisin keskenään. Esimerkissä 36 neljäsluokkainen poika perustelee kohdan 7 komparatiivimuotoja:

Esim. 36.

Onni (lk 4): se (.) se on superlatiivi (.) ni sit- jos on HYVÄ nii siinä tulee hy- (.)  
hyvempi ei oos se seuraava vaam PAREMPI se muutetaan siihen parempi.

Vanhimmillakaan vastaajilla ei vielä ollut käytössään järjestelmällistä metakielen käsitevarastoa, vaan kaikkien oppilaiden haastatteluissa on mukana kohtia, joissa valintaa perusteellaan siten, ettei käsitteitä ole tarvinnut käyttää. Esimerkiksi kuuloaistiin ovat vedonneet vaihtelevin määrin kaikki vastaajat. Täydelliseen metakielen käsitevarastoon tuskin on syytä pyrkiäkään perusopetuksessa. Sen sijaan koulussa käytössä olevien käsitteiden merkitykseen ja avaamiseen olisi varmasti hyvä kiinnittää entistä enemmän huomiota.

Metakielellinen tietoisuus ja metakieli ovat joka tapauksessa eri asioita. Lapsi voi olla tietoinen jostakin kielen ilmiöstä, vaikka ei tunne sitä kuvaavaa termiä. (Tunmer – Herriman 1984: 12.) Nekin vastaajat, jotka eivät osanneet käyttää termejä **puhe-** ja **kirjakieli**, ovat siis voineet hyvin olla tietoisia näiden eri kielimuotojen esiintymisestä. Toisaalta tieteellisille käsitteille on tyypillistä myös se, että lapsikin voi opetella niitä ulkoa ilman käsitteisiin liittyvien abstraktien ajatusrakennelmien todellista hallintaa (Pynnönen 2006: 158). Monet lapset käyttivätkin mielellään tieteellisiä käsitteitä perusteluja antaessaan, vaikka heidän käyttämänsä käsitteet eivät aina liittyneet millään tavalla perusteltaviin ilmauksiin. Käsitteitä oli siis opittu, mutta niiden sisällöstä ja merkityksestä oltiin vielä osittain epävarmoja. Vaikka olin pyytänyt lapsia vastaamaan omin sanoin, niin perustelutilanteessa he saattoivat silti kokea, että vastaamiseen tarvitaan kieliopillisia käsitteitä, joten he myös yrittivät näitä käsitteitä käyttää. Alakouluikäisillä oppilailla tuntui kuitenkin olevan vielä melko pieni metakielellinen käsitevarasto, jolla kielestä voisi puhua ilmausten norminmukaisuutta tai virheellisyyttä perusteltaessa.

Perustelujen antaminen oman vastauksen tueksi ei ole helppoa varmasti aikuisellekaan maallikolle. Viimeisen kategorian olemassaolo ei siis ole yllättävää. Useimmat vastaajat eivät osanneet perustella aivan kaikkia kohtia.

Kategoriaan 5 kuuluvat vastaukset, joissa lapset perustelivat valintojaan merkitysten kautta. Vaikka tulkinnat eivät aina olleet relevantteja, niin on joka tapauksessa kiinnostavaa, että perusteluja lähdettiin hakemaan tätä kautta. Merkitysten pohtimisessahan on kyse juuri siitä, mitä pedagoginen kielioppi pyrkii opetukseen tuomaan. Tuomitsemisen sijasta olisi keskityttävä siihen, millaisia merkityksiä eri valinnoilla voi luoda. Lauseissa *minä särjin vaasin* tai *minulta särkyi vaasi* on eri merkitys vastuullisuuden kannalta. (Hakulinen 2003: 13–14.) Pedagogisen kieliopin opetuksen kannalta on tietysti etu, jos lapset luonnostaankin ohjautuvat pohtimaan asioita merkitysten kautta. Opetuksessa pyritäänkin lähtemään liikkeelle oppilaan omien kielellisten intuitioiden tarkastelusta ja käsittelystä (Hakulinen ym. 2002: 137). Muun muassa kategoriaan 7 sijoittui muutamien oppilaiden humoristisia perusteluita, joista voisi hyvinkin lähteä liikkeelle esimerkiksi puhe- ja kirjakielen eroja tarkasteltaessa. Myös Dufva, Alanen ja Mäntylä (2001: 41, 44) ovat havainneet tutkimuksissaan, että jo ensimmäisellä luokalla olevilla lapsilla on kykyjä ja valmiutta pohtia kieltä ja sen ilmiöitä. Tutkijat korostavat, että esimerkiksi kielitieteellisen terminologian peruskäsitteistä voitaisiin hyvin neuvotella koulussa yhdessä. Pynnösen (2006: 159) mukaan mitään kieliopin käsitteitä ei tulisi antaa lapsille valmiina, vaan heitä pitäisi ohjata havainnoimaan kieltä ja nimeämään ilmiöitä ensin itse omalla tavallaan.

Toisaalta merkitysten pohtiminen nähdään usein lapsen kognitiivisen kehitystason osoittimena siten, että lapselle kieli on luonnollisesti ja ensisijaisesti merkitysten pohtimista. Kognitiivisen kehityksen ja osaavan ohjauksen myötä taas avautuvat mahdollisuudet tarkastella sitä, kuinka erilaisin muotorakentein tuotetaan merkityksiä. (Pynnönen 2006: 160.) Tämänkin tutkielman vastaajat pohtivat mielellään ilmauksia merkitysten näkökulmasta, mutta merkitysten liittäminen tiettyihin muotorakenteisiin oli harvinaisempaa ja selvästi vaikeampaa. Pynnösen kehoituksen mukaisesti lapsen luontaista merkitysten pohdiskelua kannattaisikin siis ohjata koulussa kohti muotorakenteiden tuottamia merkityksiä. Esteenä varsinkin alakoulussa voi kuitenkin olla se, että tällainen menettely vaatii opettajalta melko syvällistä tietoa ja ymmärrystä kielestä.

Kuvaillessaan ilmauksia vastaajat käyttivät melko vivahteikasta kieltä. Vastaukseen saattoi sisältyä selkeä mielipide siitä, mikä on oikein tai väärin. Tässä mielessä lasten perusteluihin sisältyi affektisuutta, jota voidaan havaita lähinnä eri kielimuotoihin suhtautumisessa. Mäntyksen (1996: 515) mukaan affektisuus kuuluu hyvin prosodiasta. Lapset lausuiivatkin kuvailevat adjektiivit hyvin painokkaasti (ks. esim. esimerkki 1). Negatiivisen ja epäilevän asenteen rin-

nalla esiintyi myös myönteistä suhtautumista erityisesti itselle tuttuihin ilmauksiin. Esimerkiksi murteellinen variantti *möimme* herätti osassa vastaajia myönteistä tunnistamisen iloa. Toisin kuin asiantuntijat (ks. Mäntynen 1996: 515–516) lapset eivät kuitenkaan yleensä suhtautuneet norminvastaisiin ilmauksiin närkästyneesti tai kiihkeästi. Ilmaukset herättivät enemmänkin huvittuneisuutta tai ihmetystä. On todennäköistä, ettei alakouluikäisille lapsille ole vielä muodostunut sellaista voimakasta henkilökohtaista tunnesuhdetta omaa äidinkieltä kohtaan, joka monilla asiantuntijoilla ja kielenhuollon kiihkeisiin keskusteluihin osallistuvilla maallikoilla on. Mäntynen (1996: 516) aineistossa toistuvana piirteenä oli asiantuntijan ”kauhistuminen” tai ”kammon tunne” jotakin kielen ilmiötä kohtaan. Lapsilla tällaista ei vielä ollut havaittavissa, vaan variantit olivat heistä vain yksinkertaisesti *tyhmiä* tai *outoja*.

## 10. LASTEN KÄSITYKSIÄ KIELEN ERI ILMIÖISTÄ

Seuraavissa luvuissa tarkastellaan edellä esiteltyjen kategorioiden pohjalta kielen tiettyihin ilmiöihin liittyviä perusteluja. Lukujen alussa olevista kuvioista voi nähdä, mihin kategorioihin perustelut ovat eri ilmiöiden kohdalla sijoittuneet.

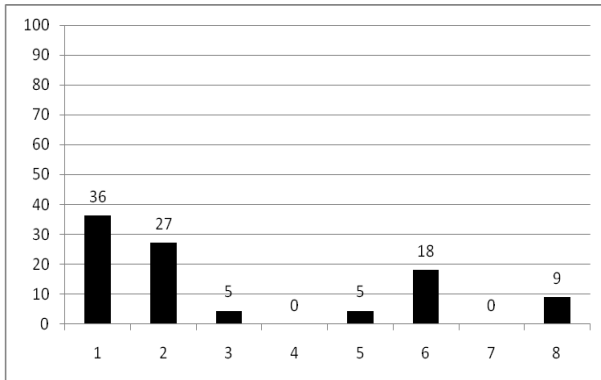
Käsiteltävät asiat esiintyvät kaikki haastattelulomakkeessa (liite 3). Muutamat kohdat käsittelevät samaa ilmiötä, joten tällöin niiden tarkastelu on yhdistetty saman otsikon alle. Joitakin tapauksia olen myös niiden merkittävyyden vuoksi halunnut käsitellä oman otsikkonsa alla, vaikka ne voitaisiinkin yhdistää myös yhdeksi isoksi kokonaisuudeksi. Esimerkiksi kongruenssi-ilmiötä olen jakanut erillisiksi luvuikseen.

### 10.1. Subjektin ja predikaatin kongruenssi

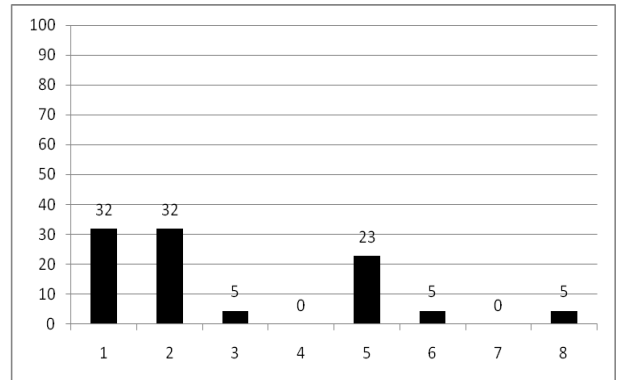
Kongruenssilla tarkoitetaan samassa rakenteessa esiintyvien sanojen ja lausekkeiden kieliopillista yhdenmukaisuutta ja mukautumista toisiinsa. Persoonakongruenssi on finiittisen lauseen ilmiö, ja yksikön tai monikon 1. tai 2. persoonan pronominin ollessa lauseen subjektina finiitiverbistä voi löytää vastaavien persoonien tunnuksia. (ISK 2004: 1217–1218.) Haastattelulomakkeessa (liite 3) kohdat 1, 10, 11 ja 13 edustavat kirjoitelmista poimittuja subjektin ja predikaatin välisiä inkongruentteja muotoja. Kirjoitelmien perusteella alakouluikäisillä kirjoittajilla näyttäisi olevan vaikeuksia kongruenttien predikaattimuotojen tuottamisessa. Haastattelutilanteessa norminmukaisista ja norminvastaisista vaihtoehdoista valittaessa kuitenkin vain harvat ovat valinneet norminvastaisia esimerkkejä. Tosin kohta 11 muodostaa poikkeuksen: peräti puolet vastaajista on päätenyt norminvastaisen vaihtoehdon kannalle. (liite 4.)

Kongruenssivirheet alakoululaisten kirjoitelmissa eivät kuitenkaan ole yllättäviä, sillä monikon 1. ja 3. persoonan inkongruenssimuodot ovat tyypillisimpiä puhekielisyksiä yhdeksäsluokkalaistenkin kirjoitelmissa (Keränen 1999: 118). Lehikoisen (2000: 255–258) tutkimuksen mukaan kongruenssinormia rikkovat myös vanhemmat kirjoittajat. Ylioppilasaineissa poiketaan norminmukaisesta kongruenssista, vaikka tavoitteena kaikilla on varmasti kirjoittaa mahdollisimman norminmukaista kieltä. Tosin normista poikkeaminen ei ole lukiolaisilla runsasta. Predikaatteja otoksessa oli 8 654, joista norminvastaisia vain 200. Normista poikettiin vain noin 2,5 %:ssa tapauksista. Lisäksi normista poikkeaminen oli yleisempää kielteisissä lauseissa ja sellaisissa lauseissa, joissa oli käänteinen sanajärjestys. Tämän tutkielman aineistossa on kyse kuitenkin selvimmin norminvastaisista tapauksista eli sellaisista, joissa on monikkosubjekti ja suora sanajärjestys mutta kuitenkin inkongruenssi.

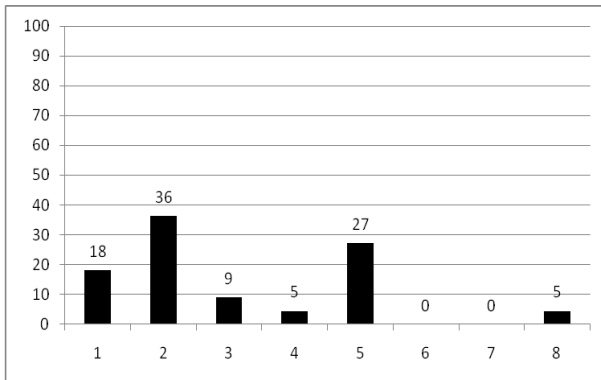
Seuraavat kuviot havainnollistavat perustelujen sijoittumista eri kategorioihin. Jokaisesta kohdasta on erikseen oma kuvionsa:



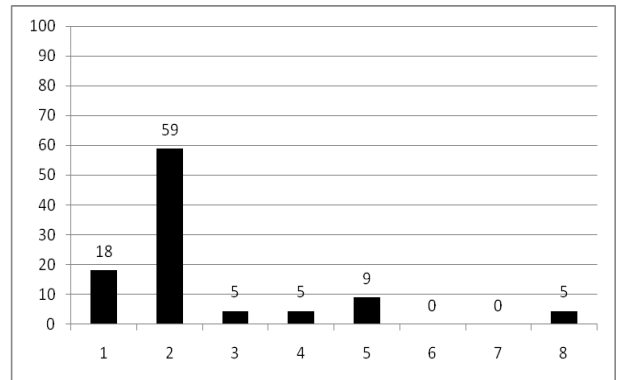
Kuvio 10.1. Perustelujen sijoittuminen kohdassa yksi.



Kuvio 10.2. Perustelujen sijoittuminen kohdassa kymmenen.



Kuvio 10.3. Perustelujen sijoittuminen kohdassa yksitoista.



Kuvio 10.4. Perustelujen sijoittuminen kohdassa kolmetoista.

Numerosymbolien selitykset:

1= kuulo- ja näköaistin avulla perusteleminen  
2= luku- ja kirjoitustaidon vaikutukset  
3= ehdottomana totuutena pitäminen  
4= ilmaus ei ole sana tai suomen kieltä

5= merkityserojen pohtiminen  
6= eri kielimuotojen tunnistaminen  
7= huumorin käyttäminen  
8= perustelujen puuttuminen

Kohdassa 1 on kyseessä monikon 1. persoonan inkongruenssi. Yleiskielisestä paradigmasta poikkeava monissa murteissa monikon 1. persoona, jossa käytetään usein *mme*-päätteisen persoonamuodon tilalla passiivimuotoa (ISK 2004: 1221). Lauseopin arkistosta koottujen tietojen mukaan passiivimuotoa esiintyy monikon 1. persoonassa erityisesti kaakkois- (96 %), savolais- (92 %) ja hämäläismurteissa (88 %) (Pertilä 2000: 116–128). Passiivin käyttö onkin levinnyt koko Suomeen puhutun kielen normaaliksi käytänteeksi (Mantila 1997: 11–13; Kuiri 2000: 15). Puheesta muoto eksyy helposti myös oppilaiden kirjoitelmiin. Monikon 1. persoonan osalta muutamat lapset ovat kuitenkin tunnistaneet puhekielisen muodon (*me kerättiin ja tehtiin*). Eri kielimuotojen tunnistamisen kategoriaan sijoittuikin kohdan 1 perusteluista 18 prosenttia. Näissä perusteluissa lapset siis ovat osanneet tuoda esille nimenomaan puhekielisen ja kirjakielisen variantin eron.

Kohdassa 10 on kyse puhekielen mukaisesta monikon 3. persoonan inkongruenssista (*meidän koulun luokkaretket on olleet*), jolla on myös vanhoissa paikallismurteissa laaja levikialue (Mielikäinen 1984a: 162.). Lukukongruenssi alkaa nykyisin kirjoittajilta yhä useammin unohtua, ja ”*pojat tulee*” -rakenteita löytyy joskus kirjoitetustakin tekstistä (Lehikoinen 2001: 16). Mielikäisen (1981: 90) mukaan Jyväskylän puhekielessä 1980-luvun taitteessa verbin liittomuodon monikkokongruenssissa tyypillisintä oli täysi inkongruenssi (*on tullut*) ja toiseksi tyypillisintä juuri puolikongruenssi (*on tulleet*), josta myös kohdassa 10 on kyse. Haastattelulomakkeen kohtaa 10 lapset eivät ole kuitenkaan yllättäen perustelleet juuri ollenkaan kielimuotojen välisillä eroilla. Vain yksi vastaus on sijoittunut kielimuotoja käsittelevään kategoriin. Monikon 1. persoonan passiivin puhekielisyyttä tunnustettiin siis hieman paremmin kuin monikon 3. persoonan lukukongruenssin puhekielisyyttä. Suurimmalta osalta puhekielisyyttä jäi kuitenkin molemmissa kohdissa tunnistamatta tai mainitsematta.

Kohdassa 11 (*suurin osa ihmisistä pitää ~ pitävät*) on kyseessä tapaus, jossa monet lapsista ovat kiinnittäneet huomiota pelkästään ilmaukseen *ihmisistä* ja jättäneet kongruenssin kannalta oleellisen ilmauksen *suurin osa* täysin huomiotta. Monessa vastauksessa perusteluksi on esitetty, että verbin on oltava monikossa, koska *ihmisistekin* on monikossa. Puolet oppilaisista on valinnut inkongruenttiin vaihtoehtoon oikeaksi (liite 4). Luku- ja kirjoitustaidon kategoriin on silti sijoittunut kyseisen kohdan perusteluista jopa suurin prosenttiosuus (36 %). Vastauksen osalta on kuitenkin tärkeää huomata, etteivät kaikki vastaukset sisällä kielipillisesti juuri oikeaa sääntöä ja perustelua, vaikka ne kategoriaan 2 kuuluvatkin.

Kohdassa 13 (*he oli tavannut ~ he olivat tavanneet*) yli puolet (59 %) perusteluista sisältää luku- ja kirjoitustaidon kautta omaksuttuja sääntöjä. Useissa vastauksissa tulee esiin nimenomaan monikon tarpeellisuus myös verbissä. Lasten huomio kiinnittyy kuitenkin enimmäkseen *olla*-verbiin eikä niinkään partisiipin norminmukaisuuteen tai norminvastaisuuteen.

Alakoululaiset kirjoittajat luottivat kongruenssi-perusteluissaan kaikissa kohdissa myös aistitietoonsa. Neljäsluokkalainen Joonas perustelee kohdassa 1 valintaansa kuuloaistin avulla:

Esim. 1.

Haastattelija:	mikä niissä muissa oli vika,
Joonas (lk 4):	no tuo kuullosti kaikista järkevimmältä,
Haastattelija:	joo, (.) miltä ne muut kuullosti,
Joonas (lk 4):	n::o semmoselta (.) tönköltä.

Vaikka suurin osa oppilaisista osaa kohdassa 1 (23/27) ja kohdassa 10 (25/27) valita kirjoituksen kannalta norminmukaisen kongruenssivaihtoehtoon, niin perustelut jäävät monilla kuitenkin melko epävarmoiksi. Tästä kertoo useiden vastausten sijoittuminen juuri 1. kategoriaan. Myös kohdassa 10 aistiperustelut ovat merkittävässä osassa. Toisaalta suuri osa oppilaisista,

erityisesti kohdissa 10, 11 ja 13, osaa perustella valintojaan myös säännöllä. Kuudesluokkalaisten tytön 1. kohtaa koskevassa vastauksessa näkyy jo kongruenssin kannalta keskeisten asioiden hahmottaminen:

Esim. 2.

Haastattelija: minkä takia se keskimmainen on oikein?

Niina (lk 6): no. (.) koska siinä ni ku on tuo me niin siinä on se oikee päate (.) siinä keräsimme,

Haastattelija: joo, (.) mikäs noissa kahessa muussa on semmosta (.) minkä takia ne ei?

Niina (lk 6): no tuossa ekassa ei oon nii sitä oikeeta sitä päätettä,

Kohdissa 10 ja 11 kongruenssia on selitetty myös merkityserojen näkökulmasta. Suurensa osassa näistä perusteluista on nähtävissä elementtejä myös kategorian 2 mukaisista perusteluista. Vastauksissa kuitenkin enemmänkin pohditaan yksikön ja monikon merkityseroja, kuin annetaan selkeää sääntöä kongruenssista. Joissakin perusteluissa merkityksen pohdinnassa eksytään kuitenkin väärille poluille:

Esim. 3.

Haastattelija: miks alempi (.) oli parempi?

Juho (lk 4): no? ((tauko)) katos siin on se OVAT ((tauko)) et ne ei niinku tarkota et nyt on ollut silleen.

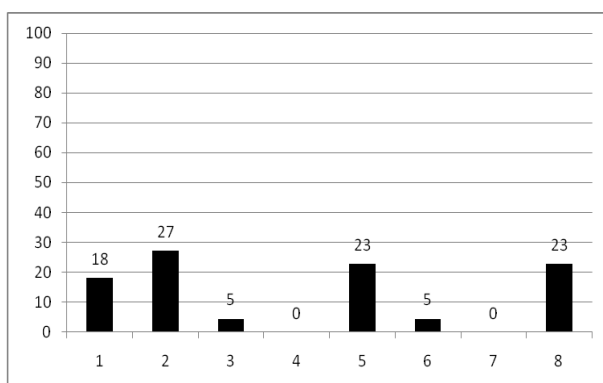
Muihin kategorioihin kuuluvia perusteluja on näiden kongruenssitapausten yhteydessä vain muutamia. Kuulo- ja näköaistin varassa perustelemisen suuri suosio lasten keskuudessa voi mahdollisesti kertoa kongruenssi-ilmiön vieraudesta alakoululaisille. Erityisesti 1.–2.-luokkalaisten kohdalla suurin osa perusteluista kohdassa 1 on sijoittunut kategoriaan 1. Kohdassa 10 kaikki alaluokkalaiset ovat perustelleet vastaustaan aisteihin vedoten. Yläluokkalaisten toisaalta myös sääntöperusteluja esiintyy melko paljon, mutta valitettavasti kaikissa neljässä kohdassa osassa näistä perusteluista esiintyy virheellinen sääntö.

Oppilaiden käytössä ollut äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarja *Sanataituri* käsittelee kongruenssi-ilmiötä lähinnä verbien opetuksen yhteydessä. Viidennellä luokalla esitellään verbien taipuminen persoonamuodoissa sekä **subjektin**, **predikaatin** ja **tekijän** käsitteet. Myös **aktiivi** ja **passiivi** opitaan viidennellä luokalla. Aktiivin opetuksen yhteydessä opetetaan myös tekijän ilmeneminen persoonapäätteistä. Verbien oikeaa taivutusta persoonamuodoissa ja passiivissa opetellaan, mutta subjektin ja predikaatin yhdenmukaisuutta ei nosteta erikseen esille. (Kyllijoki ym. 1998.). Kuudennen luokan oppikirjassa on sen sijaan mukana ”Oma puhekieleni” -jakso, jossa tutustutaan alueellisiin puhekieliin ja selvitetään myös puhekielen ja kirjoitetun kielen eroja. Mukana on taulukko, josta selviää oppilaiden kirjoitelmissakin yleensä esiintyvät tyypillisimmät puhekielisyydet ja niiden kirjakieliset vastineet. (Kyllijoki ym. 1999: 43–45.) Tällainen puhekielen ja kirjakielen eroja tarkasteleva jakso voisi hyvin sisältyä ope-

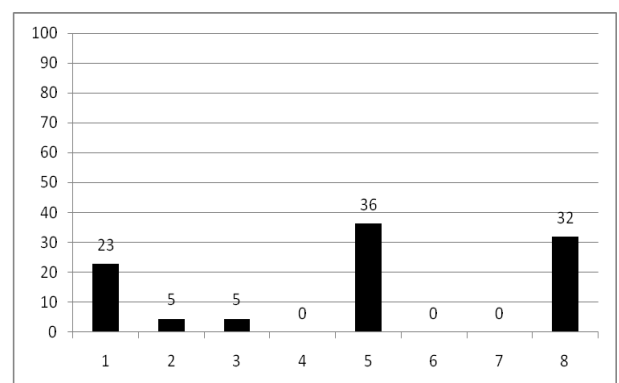
tukseen jo paljon aikaisemminkin. Vaikka kolmas- ja neljäsluokkalaisille eivät vielä esimerkiksi passiivin ja aktiivin käsitteet ole tuttuja, pelkästään jo puhe- ja kirjakielen erojen tarkastelu esimerkkien kautta olisi omien kirjoitelmien kannalta hyödyllistä. Oman puhekielen tarkastelu muuten kuin kirjoitelmassa esiintyvänä virheenä voi olla hauskaakin. Kongruenssin sekä puhe- ja kirjakielen käsittely näyttäisi suurelta osin jäävän opettajan vastuulle ainakin *Sanataituri*-sarjan osalta. Ei siis ole yllättävää, että kongruenssitapauksissa eri kielimuotojen erottaminen perusteluna jäi varsin vähäiseksi. Voi olla, että uudemmissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjoissa ja painoksissa puhe- ja kirjakielen osuus on huomioitu laajemmin.

## 10.2. Possessiivikongruenssi

Possessiivikongruenssi tarkoittaa omistajan persoonan merkitsemistä samaan lausekkeeseen kahdella kieliopillisella keinolla. Genetiivimuotoinen pronominiäärite ja lausekkeen edussanaan liittyvä possessiivisuffiksi ilmaisevat persoonaa: **minun** kissani. (ISK 2004: 1237.) Haastattelulomakkeessa (liite 3) kohdat 2 ja 17 käsittelevät possessiivikongruenssia. Kohdassa 2 on kyseessä yksikön 1. persoonan omistusmuoto (*minun mopo ~ minun moponi ~ moponi*) ja kohdassa 17 yksikön 3. persoonan omistusmuoto (*hänen lenkkarinnauhansa ~ hänen lenkkarinnauhat*). Oikeina vaihtoehtoina vastaajat pitivät vaihtelevasti sekä omistusliitteellisiä että omistusliitteettömiä muotoja. Kohdassa 2 norminmukaiset muodot on kuitenkin jostain syystä tunnistettu paremmin kuin kohdassa 17, jossa peräti viisi oppilasta on virheellisen muodon kannalla ja neljä oppilasta pitää molempia vaihtoehtoja oikeina. (liite 4.)



Kuvio 10.5. Perustelujen sijoittuminen kohdassa kaksi.



Kuvio 10.6. Perustelujen sijoittuminen kohdassa seitsemäntoista.

Numerosymbolien selitykset:

- 1= kuulo- ja näköaistin avulla perustelevinen
- 2= luku- ja kirjoitustaidon vaikutukset
- 3= ehdottomana totuutena pitäminen
- 4= ilmaus ei ole sana tai suomen kieltä

- 5= merkityserojen pohtiminen
- 6= eri kielimuotojen tunnistaminen
- 7= huumorin käyttäminen
- 8= perustelujen puuttuminen



Kuvioista 10.5 ja 10.6 voidaan nähdä, että kohdassa 2 kuulo- ja näköaistin avulla on perusteltu 18 prosenttia vastauksista ja kohdassa 17 perusteluprosentti on 23. Ensimmäiseen kategoriaan kuuluvat perustelut eivät possessiivikongruenssin tapauksessa muodostu niin merkityksellisiksi kuin subjektin ja predikaatin kongruenssin kohdalla (ks. luku 10.1.), koska myös moniin muihin kategorioihin on sijoittunut huomattavia ja jopa suurempia prosenttiosuuksia perusteluista.

Luku- ja kirjoitustaitokategoria kerää hyvin erilaiset perusteluprosentit kohdissa 2 ja 17, vaikka molemmissa on kyse samantyyppisistä substantiivilauseketapauksista. Perusteluista 27 prosenttia kuuluu kategoriaan 2 kohdassa 2, mutta vain yksi vastaajista on perustellut valintaansa kielioppisäännöllä kohdassa 17. Esimerkissä 4 kuudesluokkalainen poika on valinnut kirjoitukseen sopiviksi kohdasta 2 kaksi viimeisintä esimerkkilauseetta:

Esim. 4.

Haastattelija: joo, (.) minkä takia toi toka ja kolmas,

Mika (lk 6): no, öö. ne on?

Haastattelija: mikä niissä oli semmost niinku (.) erillaista tai miks sä valitsit /just ne/,

Mika (lk 6): /no siin on/ se mopo on kir- niinku ,öö, (.) siinä omistusmuodossa et se on niinku minum moponi (.) eikä vaam minum mopo.

Melkein kaikissa muissakin 2. kategoriaan liittyvissä perusteluissa tuodaan esiin *minun*-pronominin kanssa tarpeellinen *-ni*-liite. Toisaalta sääntöselityksissä ajaututaan toisillekin urille. Esimerkiksi neljäsluokkalainen poika kertoo, että 3. vaihtoehdossa *sanajärjestys on väärä*.

Kohdassa 17 vähäinen sääntöjen avulla perusteleminen voi mahdollisesti selittyä sillä, että useat vastaajat ovat käyttäneet kategorian 5 mukaisia merkityspenusteluja (36 %), joissa päästään myös lähelle inkongruenttin muodon ongelmaa. Esimerkissä 5 viidesluokkalainen poika yrittääkin selittää valintaansa omistamisen merkityksen kautta:

Esim. 5.

Eero (lk 5): nauhansat tässä (.) tämä (.) ensimmäinen. (.)

Haastattelija: hmm.

Eero (lk 5): koska se on omistamista.

Haastattelija: joo,

Eero (lk5): lenkkarinnauhansa? (.) ((päättäväisesti:)) @se on omistamista.@

Perusteluissa vastaaja tekee merkityseron lauseiden välille. Jälkimmäiseen esimerkkilauseeseen sisältyvä *hänen lenkkarinnauhat* ei siis sisältäisi omistamisen merkitystä. Todennäköisesti vastaaja yrittää tavoitella omistusliitteisiin liittyvää sääntöä, mutta ei osaa sitä ilmaista. Osa lapsista osaa erottaa substantiivin lopusta 3. persoonan possessiivisuffiksin, vaikka he eivät tiedäkään sille varsinaista nimitystä. Heillä on kuitenkin käsitys siitä, ettei omistusliitteettömän muodon käyttäminen ole suositeltavaa. Seuraavassa kategoriaan 5 sijoittuvassa vastauk-

nessa oppilas on osannut erottaa possessiivisuffiksin, ja perustelee valintaansa merkityksen avulla:

- Esim. 6.  
 Haastattelija: entäs seitsemäntoista (.) hänel lenkkarinnauhansa olivat auki (.) tai hänel lenkkarinnauhat olivat auki,  
 Niko (5 lk): eka.  
 Haastattelija: eka. (.) joo (.) miks?  
 Niko (5 lk): koska siin on tuo nauhaNSA,  
 Haastattelija: joo. miks pitää ollas se nauhaNSA?  
 Niko (5 lk): koska niinku (.) se oli niinku HÄNEN (.) nauhansa.  
 Haastattelija: joo (.) mikä tossa tokassa oli niinku (.) huonoo?  
 Niko (5 lk): öö (.) koska siin ei ollus sitä (.) niin (.) nauhaNSA.

Vastaaja lausuu hyvin painokkaasti pronominin *hänen* ja hakee tällä tavoin perustelua merkityksen kautta. Kyseessä ovat siis juuri *hänen* lenkkarinnauhansa eivätkä esimerkiksi *sinun* tai *meidän*. Lähes kaikissa kategoriaan 5 kuuluvissa perusteluissa molempien kohtien osalta korostuu juuri omistamisen varmuus: *et ne on varmasti sen nauhat ~ jonkun tietyn lenkkarinnauhat*.

Puhekielessä possessiivikongruenssin inkongruenssi on lisääntynyt. Usein possessiivisuffiksin tilalla on pelkkä genetiivimäärite. Murretaustainen ilmiö on erityisen yleinen pohjalais- ja savolaismurteissa. (ISK 2004: 1241.) Paunosen (1995a: 508 ja 1995b: 188–197) tutkimusten mukaan 1970-luvulta 1990-luvulle siirryttäessä Helsingin puhekielessä on tapahtunut merkittävä muutos possessiivisuffiksin yksikön 1. persoonan kongruenssitilanteessa. Tyyppi *mun kirja* on selvästi lisääntynyt siinä missä *minun kirja* ja *minun kirjani* ovat jääneet vähäkäyttöisiksi. Myös yksikön 3. persoonan kohdalla on havaittavissa samansuuntaista muutosta, mutta muutoksen vauhtia hidastaa se, että puhujat alkavat käyttää vanhetessaan enemmän kirja- ja yleiskielisiä variantteja. Lisäksi *sen kirja*- tyyppi on vielä refleksiivisesti käytettynä harvinainen (toisin kuin *mun kirja* -tyyppi), vaikka se onkin Helsingin puhekielessä yleinen ei-refleksiivisessä käytössä. (Paunonen 1995b: 188–197.) Myös Osmo Ikola (1992: 176–177) kirjoittaa omistusliitteiden harvinaistumisesta puhekielessä sekä yleiskielessä. Possessiivisuffiksi jää usein pois sellaisesta asemasta, johon se aiemmin kuului. Lasten kirjoitelmissa possessiivisuffiksi on jäänyt pois erityisesti persoonapronominin genetiivin jäljestä. Ikolan mukaan omistusliitteen harvinaistumiseen on syynä ensinnäkin se, ettei selvyys vaadi suffiksia sellaisissa tapauksissa, joissa on edellä juuri persoonapronominin genetiivi. Lisäksi erityisesti itämurteissa suffiksin poisjätö on tällaisissa tapauksissa yleistä. (Mts. 186, 193.) Yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa omistusmuotojen puhekielisyydet ovat melko yleisiä (Keränen 1999: 120). Valma Yli-Vakkurin (1992: 85) mukaan possessiivisuffiksittomuutta esiintyy

myös ylioppilasaineissa, ja Hakulinen (2003: 7) toteaa omistusliitteettömyyden levinneen jo yliopistollisiin julkaisuihin saakka.

Puhekielessä tyypillisestä inkongruenssista huolimatta kohdan 17 kongruenssitapauksia kukaan vastaajista ei selitä eri kielimuotojen välisillä eroilla. Kohdassa 2 tätä selitystä käyttää vain yksi oppilas. Monikon 1. persoonan subjektin ja predikaatin kongruenssin kohdalla puhe- ja kirjakielisten muotojen erottaminen on hieman käytetympi perustelu (ks. luku 10.1.). Oppilaille näyttää olevan possessiivikongruenssin kohdalla helpompaa lähteä hakemaan perusteluja valinnoilleen merkitysten kautta.

Vastauksista 23 prosenttia on jäänyt ilman perusteluja kohdassa 2, ja kohdassa 17 peräti 32 prosenttia vastauksista kuuluu kategoriaan 8. Possessiivikongruenssi ei siis ole kaikille oppilaille helposti perusteltavissa oleva ilmiö. Monet oppilaat eivät ole tuoneet tarkemmin esille omistusliitteen olemassaoloa. On mahdollista, etteivät he osaa erottaa *nsA*-liitettä selkeästi erilliseksi suffiksikseen. Tällöin perustelutkin jäävät usein puuttumaan:

Esim. 7.

Haastattelija: -- onko niistä jompikumpi taim molemmat?

Anna (lk 5): ((tauko))

Haastattelija: hänen lenkkarinauhansa olivat auki tai hänel lenkkarinauhhat olivat auki.

Anna (lk 5): öö (.) en ossaas sannoot toho.

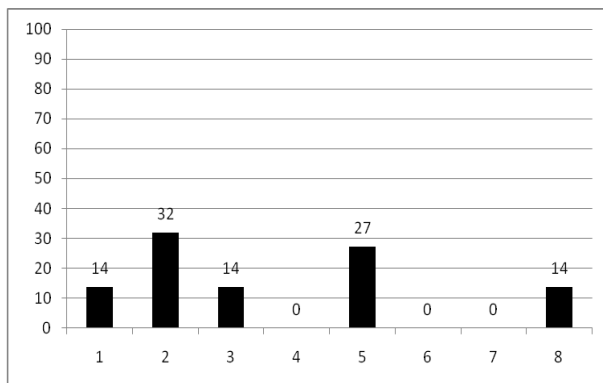
Possessiivisuffiksin poisjätö alkaa ilmeisesti olla lapsille niin tuttua jopa kirjoitetussa kielessä, että monet eivät edes tunnista sitä virheeksi, vaikka vieressä on norminmukainen variantti. Mikäli oikea tai oikeat muodot osataan valita, niin niitä ei välttämättä kuitenkaan osata perustella kongruenssisäännöllä tai edes puhekielisyydellä. 1.-2.-luokkalaisten perustelut heidän vastaamansa kohdan 2 osalta ovat samoilla linjoilla yläluokkalaisten perustelujen kanssa: Kaksi oppilasta perustelee valintaansa kuuloaistin avulla ja kaksi merkityksen kautta. Yhden oppilaan vastaukselta jäävät perustelut puuttumaan.

Possessiivikongruenssia ei oppilaiden käytössä olleissa *Sanataituri*-oppikirjasarjan painoksissa käsitellä ollenkaan erillisenä ilmiönään. Kuudennen luokan puhekieli-osiossa variantit *mun kirja* ~ *minun kirjani* tulevat kuitenkin esille (Kyllijoki ym. 1999: 43). Ilmeisesti possessiivisuffiksien lisääntyneen inkongruenssin vuoksi omistusliitteet on kuitenkin nostettu omaksi asiakseen jo neljännen luokan *Sanataiturin* uudemmissa painoksissa (Kyllijoki ym. 2005: 63).

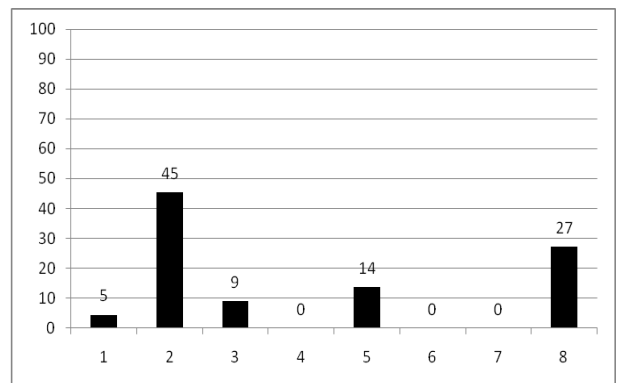
### 10.3. Yhdyssanat ja yhdysmerkki

Haastattelulomakkeessa (liite 3) kohdat 3 ja 12 käsittelevät määrityshdyssanoja, joiden määriteosina toimivat nominatiivimuotoiset vokaaliin päättyvät substantiivit. Suomen sanarakenteen kannalta tällaiset tapaukset ovat selvimpiä yhdyssanoja (Räikkälä ym. 1996: 7; ISK 2004: 389) ja niiden erilleen kirjoittamista pidetään pahana virheenä sekä sanatajun puutteena (Räikkälä ym. 1996: 7; Laaksonen 1984: 513; Niinimäki 1992: 26). Nominatiivialkuisia kompositumeja kirjoittavat kuitenkin erilleen sekä useat yleissivistävän koulun päättävät oppilaat (Niinimäki 1992: 26) että ylioppilaskokelaatkin (Laaksonen 1984: 513; Räikkälä 1980: 91). Ei siis ole yllättävää, että myös alakoululaisten kirjoitelmista löytyy usein tämäntyppisiä virheitä.

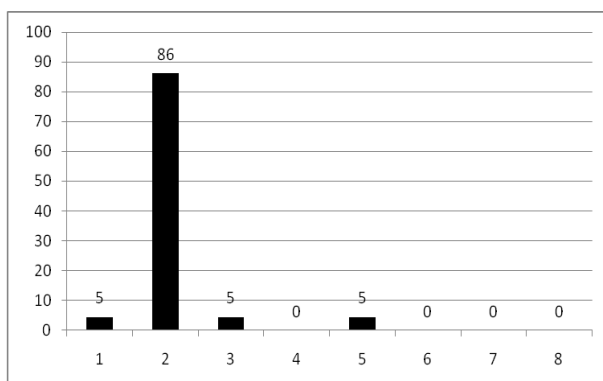
Seuraavat kuviot kuvaavat perustelujen sijoittumista eri selityskategorioiden yhdyssanakohdissa 3 ja 12 sekä yhdysmerkkitapauksessa 9:



Kuvio 10.7. Perustelujen sijoittuminen kohdassa kolme.



Kuvio 10.8. Perustelujen sijoittuminen kohdassa kaksitoista.



Kuvio 10.9. Perustelujen sijoittuminen kohdassa yhdeksän.

Numerosymbolien selitykset:

- 1= kuulo- ja näköaistin avulla perustelevinen
- 2= luku- ja kirjoitustaidon vaikutukset
- 3= ehdottomana totuutena pitäminen
- 4= ilmaus ei ole sana tai suomen kieltä
- 5= merkityserojen pohtiminen
- 6= eri kielimuotojen tunnistaminen
- 7= huumorin käyttäminen
- 8= perustelujen puuttuminen

Haastattelutilanteessa kaikki sekä ylä- että alaluokkien oppilaista ovat osanneet valita kohdassa 3 norminmukaisen vaihtoehdon. Myös pelkästään yläluokkalaisten vastaamassa kohdassa 12 suurin osa on päätenyt oikeaan vaihtoehtoon. (liite 4.) Valinta ei siis tuota yhdys-

sanojen kohdalla ongelmia silloin, kun tarjolla on sekä norminmukainen että norminvastainen vaihtoehto (vrt. possessiivikongruenssi luku 10.2.). Kuvioista 10.7 ja 10.8 voidaan nähdä, että yhdyssanatapausten perustelut kohdissa 3 ja 12 jakautuvat useampien kategorioiden kesken. Suurimman prosenttiosuuden molemmissa tapauksissa saa kategoria 2, johon sisältyvissä perusteluissa on nähtävissä luku- ja kirjoitustaidon vaikutuksia. Monet oppilaat lähtevätkin hakemaan perustelujaan koulussa opittujen tuttujen yhdyssanojen ”testaussääntöjen” kautta:

- Esim. 8.
- Jani (lk 4): elikkäs lintulauta on yhtee.  
 Haastattelija: joo, (.) mistä sen voi tietää?  
 Jani (lk 4): no jos siihem pistää sen adjektiiviv välillä.  
 Haastattelija: joo (.) nii käyks se siihev vai ei, ((tauko)) ku- ku- siis et miten sä niinku aattelit sitä et käykö se adjektiivivi siihen väliiv vai ei sum mielestä niinku et mite-,  
 Jani (lk 4): ei käy.  
 Haastattelija: joo. (.) eli yhteen.

Kategoriaan 2 liittyvissä perusteluissa esitetäänkin yleensä sääntö, jonka mukaan yhdyssanas- sa alkuosaan ei voi liittyä liitepartikkelia eikä jälkiosa saa sanaluokalleen ominaisia määritteitä välittömästi eteensä (ks. ISK 2004: 389). Lasten sanoin väliin ei siis käy *-kin* eikä adjektiivivi.

Merkityksen avulla perustelemisen kategoriaan liittyy 27 prosenttia perusteluista kohdassa 3 ja 14 prosenttia perusteluista kohdassa 12. Myös alaluokkalaisten kohtaa 3 koskevista perusteluista suurin osa sijoittuu merkityskategoriaan. Yhdyssanojen kohdalla nämä perustelut tuntuvatkin hyvin luontevilta. Esimerkki 9 kuvaa tyypillisiä merkityspenusteluja:

- Esim. 9.
- Haastattelija: joo? mist sen tietää et se on yhdyssana?  
 Niko (lk 5): kosk::a, (.) se on (.) LINTULAUTA eikä lintu ja lauta,  
 Haastattelija: nii (.) nii et (.) et ei oon niinku kaks erillistä,  
 Niko (lk 5): ymm.

Usein valitetaan, että yhdyssanoja käsitellään kouluissa ja oppikirjoissa pelkästään normatiivisesta näkökulmasta oikeinkirjoituksen kannalta. Yhteen ja erilleen kirjoittaminen on kuitenkin syvempää kielen olemusta tarkasteleva sanarakennekysymys, ja opetuksessa yhdyssanoja tulisikin käsitellä enemmän myös merkityksen ja rakenteen kannalta. (Ylikulju 2004: 13, 17; Räikkälä ym. 1996: 5; Niinimäki 1992: 24.) *Sanataiturin* opettajanopas 4 (2001a: 52) korostaa, että yhdyssanoja käsiteltäessä olisi hyvä ylläpitää pohtivaa otetta ja tarkastella esimerkiksi sitä, mitä yhdyssana todella tarkoittaa. Neljännen luokan oppikirjassa esitellään yhdyssanojen määriteosa ja perusosa ja pohditaan yhdyssanojen merkityksiä ja syntyäkin. Lisäksi kielenhuolto-osissa käsitellään vielä yhdyssanoja lisää ja muistutetaan yhteen ja erilleen kirjoittamisen testauksessa adjektiivien avusta. (Kyllijoki ym. 2001a: 51–52, 104–105.) Viidennen ja kuudennen luokan kirjoissa yhdyssanoja käsitellään lähinnä toistamalla adjektiivivi-

sääntö uudelleen (Kyllijoki ym. 1999: 131; Kyllijoki ym. 1998: 113). Tämän aineiston perusteluissa adjektiivisääntö tulee usein esille. *Sanataiturissa* yhdyssanojen käsittelyssä on päästy eroon pelkästä oikeinkirjoituksen näkökulmasta. Opettajan vastuulle jää se, kuinka paljon hän painottaa muita näkökulmia oikeinkirjoituksen ohella.

Useiden vastausten sijoittuminen merkityskategoriaan puhuu sen puolesta, että lapset hahmottavat yhdyssanoja muutenkin kuin vain oikeinkirjoitusseikkana. Perustelut, jotka kuuluvat absoluuttisen totuuden kategoriaan ja joissa asioiden todetaan vain yksinkertaisesti olevan niin kuin ne ovat, puhuvat enemmänkin normatiivisen oikeinkirjoituksen opetuksen puolesta. Näitä perusteluja on kuitenkin vain 14 prosenttia kohdan 3 perusteluista, ja kohdassa 12 yksikään perustelu ei liity kategoriaan 3.

Niinimäki (1992: 24) peräänkuuluttaa yhdyssanojen käsittelyssä myös huomiotta jätettyä yhtyneen pääpainon tarkastelua. Tutkielmani aineistossa lapset kuitenkin käyttävät painotusta usein spontaanisti hyväkseen perusteluja antaessaan. He eivät osaa tuoda painotusta esille metalingvistisesti, mutta yrittävät saada tutkijan ymmärtämään valintansa lukiessaan sanoja eri lailla painottaen ääneen. Painotusta ei ole tutkielman aineiston lapsilla erikseen opetuksessa käsitelty.

Monista muista haastattelulomakkeen ilmiöistä yhdyssanoihin liittyvät perustelut eroavat siinä, että kuulo- ja näköaistin kategoriaan liittyviä perusteluja lapset käyttävät todella vähän. Painotuksen kuunteleminen liittyy toki kuuloaistin käyttöön. Yksittäisenä perusteluna tai eksplisiittisesti painotukseen tai kuuloaistiin ei kuitenkaan juuri vedota. Yhdyssanat ovat kouluopetuksesta ilmeisen tuttu asia, ja yhdyssanoista puhumiseen lapsilla on kielitietoa ja -taitoa sekä käsitteitä. Toisaalta yhdyssanatkään eivät välty kategorialta 8, jossa perustelut jäävät kokonaan puuttumaan. Kun osa nuorista päättää peruskoulunsa ilman alkeellisiakaan yhdyssanan muodostamisen taitoja (Niinimäki 1992: 24), on yhdyssanojen opetukseen edelleen syytä keskittyä huolella alakoulusta lähtien. Lisäksi 1.–2.-luokkalaisten toisinaan esiintyvää peräkkäisten sanojen yhteen kirjoittamista, esimerkiksi *envoi* tai *sattuikosinua* esiintyy vielä peruskoulunsa päättävilläkin heikoilla kirjoittajilla (mts. 27).

Yhdysosia kytkee toisiinsa yhdysviiva, kun peräkkäin osuu eri yhdysosiin kuuluva sama vokaali (ISK 2004: 389). Tästä on esimerkkinä haastattelulomakkeen (liite 3) kohta 9. Niinimäen (1992: 28) mukaan yhdysmerkin käyttö saa aivan liikaa tilaa koulujen kirjasarjoissa, ja sitä käsitelläänkin lähes vuosittain. Esimerkiksi yhdeksäsluokkalaisten käyttämistä kompositumeista yhdysmerkillisiä on kuitenkin vain 7,7 prosenttia. Lisäksi virhetapaukset ovat usein sellaisia, joissa yhdysmerkkiä on käytetty turhaan. Kyseessä on mahdollisesti jo asian yliopettaminen. (Mp.) *Sanataituri*-kirjasarja aloittaa yhdysmerkkien käytön esittelyn jo neljännellä luokalla (Kyllijoki ym. 2001a: 105) ja yhdysmerkin kertaus saa merkittävän ja jopa

muita yhdyssanoja suuremman osuuden yhdyssanojen kertauksesta myös viidennen ja kuudennen luokan kirjoissa (Kyllijoki ym. 1998: 113; Kyllijoki ym. 1999: 131).

Tämän valossa voidaan tarkastella myös alakoululaisten perustelujen sijoittumista fenomenografisiin kategorioihin. Kuvioista 10.9 voidaan havaita, että suurin osa perusteluista liittyy kategoriaan 2. Kyseessä ovat siis luku- ja kirjoitustaidon vaikutukset. Lähes kaikki vastaajat ovat osanneet perustella kohdan 9 valintaansa yhdysmerkkisäännön avulla. Esimerkissä 10 on nähtävissä malliperustelu:

Esim. 10.

Juho (lk 4): tuo alempi ku tuohom pittää tuo viiva laittaa.

Haastattelija: joo? (.) nii mistä sie tie- tiijät sen,

Juho (lk 4): no jos on kaks vokkaalii peräkkäin nii siihet tullee aina se (.) väliviiva.

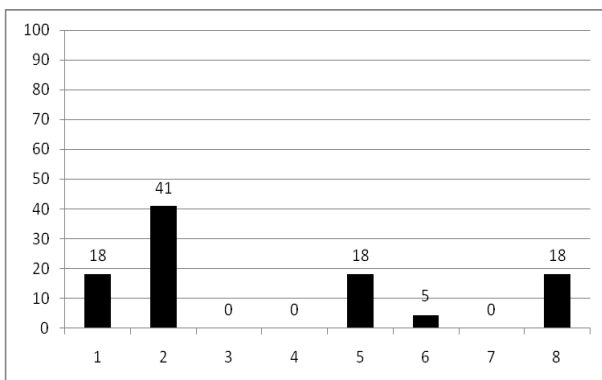
Vain yhden oppilaan perustelu sijoittuu kategoriaan 1, jossa valintaa oikeuttaa vain kielikorva. Täysin ilman perusteluja ei ole jäänyt yhdenkään oppilaan vastaus. Yhdysmerkin käyttö on siis oppilaille hyvin tuttua ainakin samaan vokaaliin päättyvissä yhdysmerkkitapauksissa. 1.–2.-luokkalaisten vastauksia kyseisen kohdan osalta ei ole.

#### 10.4. Aikamuodot

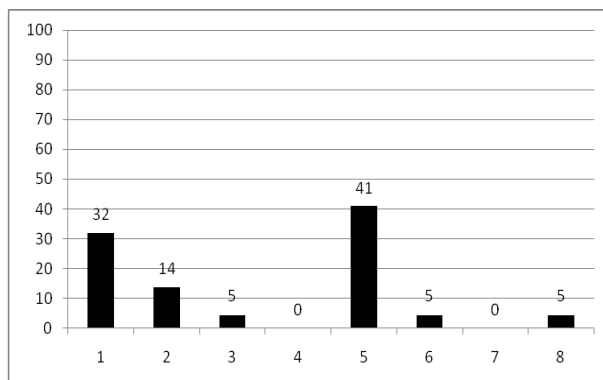
Alakouluikäisillä kirjoittajilla aikamuoto saattaa usein vaihtua kesken kirjoitelman imperfektistä preesensiin. Haastattelulomakkeen (liite 3) kohdat 4 ja 22 käsittelevätkin aikamuoto-ongelmia. Vaikka molemmissa kohdissa ongelma koskee imperfektin vaihtumista preesensiin, niin yllättäen näiden kohtien perustelut poikkeavat kuitenkin melko paljon toisistaan.

*Sanataituri*-kirjasarjassa verbien aikamuodot esitellään viidennellä luokalla (Kyllijoki ym. 1998: 37–38). Aikamuotoja ei käsitellä *Sanataitureiden kirjoittaminen* -osioissa millään luokka-asteella. Ilmeisesti on itsestään selvää, että kirjoitelmat kirjoitetaan lähes aina mennessä aikamuodossa ja useimmiten imperfektissä. Alakoululaisille sattuvat aikamuotojen vaihdokset preesensiin ovatkin yleensä lähinnä lipsahduksia ja ajatuskatkoksia kirjoittamisen kulussa. Tässäkin aineistossa lapsille tuotti ongelmia lähinnä konditionaali, joka on vielä alakoululaisille vieras käsite.

Yksinkertaisen indikatiivin sisältävä aikamuoto-ongelma on tässä aineistossa lapsille selkeä tapaus, ja monille ratkaisu on myös melko helppo perustella. Sen sijaan hieman monimutkaisempi konditionaali sekoittaa monien ajatukset ja sekä oikean muodon että perustelujen suhteen esiintyy huomattavasti enemmän epävarmuutta ja virheitä. Seuraavista kuvioista voidaan nähdä perustelujen sijoittuminen eri kategoriaan kohdissa 4 ja 22:



Kuvio 10.10. Perustelujen sijoittuminen kohdassa neljä.



Kuvio 10.11. Perustelujen sijoittuminen kohdassa kaksikymmentäkaksi.

Numerosymbolien selitykset:

1= kuulo- ja näköaistin avulla perusteleminen

2= luku- ja kirjoitustaidon vaikutukset

3= ehdottomana totuutena pitäminen

4= ilmaus ei ole sana tai suomen kieltä

5= merkityserojen pohtiminen

6= eri kielimuotojen tunnistaminen

7= huumorin käyttäminen

8= perustelujen puuttuminen

Kohta 22 herättää monet vastaajat pohtimaan perustelujaan merkitysten kautta (41 %). Melko harvat kuitenkin perustelevat tässä kohdassa valintaansa aikamuotojen avulla. Sen sijaan erilaisia merkityksiä ilmauksista löydetään paljon:

Esim. 11.

Haastattelija: sitte (.) Tiina katsoi korua ja lähti Tiina HALUSI korun itselleen se oli ARVOKAS koru (.) tait Tiina katsoi korua ja lähti Tiina HALUAISI korun itselleen se oli arvokas koru,

Onni (lk 4): molemmat on ihah hyviä.

Haastattelija: joo (.) entäs jos niinku (.) tarinassa ois et se ois niinku osa tarinaa kirjoittasit tarinaa nii (.) nii onks sittenki onks se ihan sama kumpi?

Onni (lk 4): no ehkä tää alempi.

Haastattelija: minkätakia se,

Onni (lk 4): HALUAI-SI (.) se on arvokas koru ni tuskin se saa halvalla.

Esim. 12.

Haastattelija: -- ni onko tolla väliä että miten sen kirjottaat tarinaan (.) muuttuuko se?

Leevi (lk 4): no tää (.) ylempi ku (.) se ov vähä ryös- (.) iha kur ryötäs (.) Tiina halusi korun itselle (.) Tiina haluaisi korun itselles se om parempi (.) se vaan HALUAISI et sillä e- että (.) heti et se om pakko saahas se (.) siks mie (x).

Haastattelija: joo (.) minkälainen siinä ylempässä tuli se sulle niinku /se mielikuva/,

Leevi (lk 4): /no sellanen/ et RYÖSTÄS sen silleej ja tai sit jos ois joku kadottanu ja se ei pallauttais ja ottas vaan. ((vaihtaa ääntä:)) @en oon nähny@ (.) ja ois taskussa se vaa.

Esim. 13.

Haastattelija: -- jos ois tarinassa (.) tällä tavalla niin (.) voiko molemmilla tavoilla vai onko toinej jotenki,

Eero (lk 5): tämä toinen.

Haastattelija: minkä takias se,

Eero (lk 5): koska se (.) Tiina haluaa niinku enemmän (.) sitä (.) kun tässä ekassa (.) HALUSI.



Edellisissä esimerkeissä aikamuodon vaihtumista ei koeta ongelmaksi, vaan vastaajien mieltä kyse on vain lauseiden erilaisista merkityksistä.

Osa vastaajista tuo esille myös aikamuotoerot merkityksen vaihtelun kautta. Seuraavassa esimerkissä kuudesluokkalainen poika ja viidesluokkalainen tyttö perustelevat valintojaan kohdassa 22:

Esim. 14.

Haastattelija: -- onks noissa (.) mitää eroa,  
Mikko (lk 6): tota varmaankki tuo ylempi on oikein (.) jos se Tiina (.) ei enää halluu (.) jos se vieläkkii halluis niin tuo ois periaatteessa oikein (.) mutta tuo SE OLI arvokas ni se vähä sitte ei oikein sovit tuohon alempaan.

Esim. 15.

Haastattelija: -- siinä ov vaan ero siinä (.) siinä halusi tai haluaisi korun itselleen.  
Sanna (lk 5): toka.  
Haastattelija: minkä takias se toka tuntu (.) paremmalta,  
Sanna (lk 5): no (.) tuo halusi ni eiks se oon niinku (.) menneessä aikamuodossa (.) tai jotenki silleen.  
Haastattelija: joo ja sitte?  
Sanna (lk 5): haluaisi niin se tarkoittaa sitä et se koko ajah haluaa sitä (.) et se ei oov vielä saanus sitä.

Verbin ilmaisema ero ajassa saatetaan siis huomata, mutta aikamuodon vaihtumista preesenssiin ei silti välttämättä koeta ongelmallisena tekstin koheesion kannalta. Kohdassa 22 vain kahden vastaajan vastaukset sijoittuvat kategoriaan 2, jossa valintojen perusteluihin liittyy luku- ja kirjoitustaito. He ovat tuoneet esille aikamuotojen eron ja maininneet, että jälkimmäisessä tapauksessa tulisi säilyä sama aikamuoto. Myös kahden edellisen esimerkin (14 ja 15) vastaajat ovat hahmottaneet aikamuotoerot varsin hyvin.

Kohta 22 ei ole vastaajille yhtä selkeä kuin aiempi samaa asiaa käsittelevä kohta 4. Mahdollisesti konditionaali preesensissä sekoittaa oppilaiden ajatuksia kohdassa 22. Kohdassa 4 verbit ovat eri aikamuodoissa saman lauseen sisällä, ja ongelma tunnistetaankin paremmin ja yleisemmin. 41 prosenttia vastauksista sisältää viitteitä luku- ja kirjoitustaidon vaikutuksista. Tämä on huomattavasti enemmän kuin kohdassa 22. Vaikka vain muutamat mainitsevat preesensin ja imperfektin käsitteet, monet tuovat kuitenkin eri tavoin esiin aikamuotojen välisen eron:

Esim. 16.

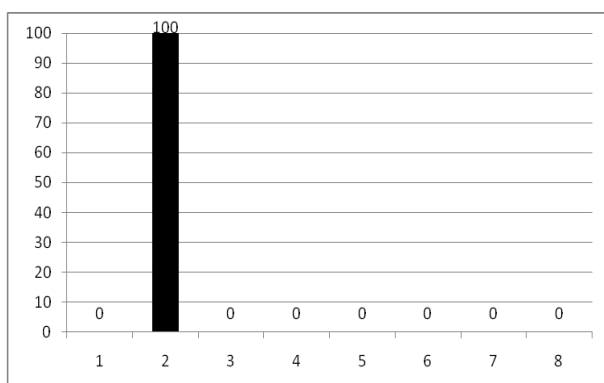
Haastattelija: minkä takia siinä pitäis ollah huomasi?  
Sanna (lk 5): ööh, (.) no kosk::a (.) eiks tää oom menneessä aikamuodossa,  
Haastattelija: jooh.

Aikamuotovalintojakin perustellaan kuitenkin jonkin verran myös aistien avulla (18 % ja 32 %). Erityisesti alaluokkalaisten keskuudessa tämä on suosittu perustelutapa, sillä heille ai-

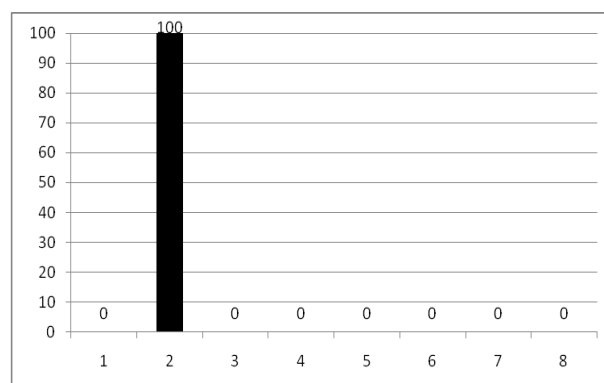
kamuodot ilmiönä ja niiden nimityksetkin ovat vielä vieraita. Lisäksi kohtaan 22 liittyvät monisuuntaiset merkityspäruustelutkin kertovat siitä, ettei aikamuotojen valitseminen ole kaikissa tapauksissa isommillekaan lapsille aivan yksiselitteistä, ja varsinaista ongelmaa ei edes tunnista. Samassa kohdassa peräti kuusitoista lasta on lisäksi valinnut imperfektien keskelle mieluummin konditionaalissa olevan preesensin kuin muun tarinan kanssa koherentin imperfektimuodon (liite 4). Voi olla, ettei preesensmuoto olisi ollut niin suosittu, mikäli imperfektivaihtoehtokin olisi ollut konditionaalissa.

### 10.5. Yleis- ja erisnimet

Yleisnimi (appellatiivi) tarkoittaa esinettä, oliota tai asiaa. Erisnimi (propri) taas on yhdestä tai useammasta sanasta koostunut nimi, joka erottaa yksilön muista vastaavaan lajiin tai luokkaan kuuluvista jäsenistä. (ISK 2004: 549.) Haastattelulomakkeessa (liite 3) kohdat 5 ja 20 ovat esimerkkejä lasten kirjoitelmissa esiintyneistä erisnimien oikeinkirjoitusongelmista. Seuraavista kuvioita näkyy perustelujen sijoittuminen näissä kohdissa:



Kuvio 10.12. Perustelujen sijoittuminen kohdassa viisi.



Kuvio 10.13. Perustelujen sijoittuminen kohdassa kaksikymmentä.

Numerosymbolien selitykset:

- |   |                                    |
|---|------------------------------------|
| 1= kuulo- ja näköaistin avulla perusteleminen | 5= merkityserojen pohtiminen       |
| 2= luku- ja kirjoitustaidon vaikutukset       | 6= eri kielimuotojen tunnistaminen |
| 3= ehdottomana totuutena pitäminen            | 7= huumorin käyttäminen            |
| 4= ilmaus ei ole sana tai suomen kieltä       | 8= perustelujen puuttuminen        |

Joillakin oppilailla on kirjoitelmissa sattunut lipsahduksia, ja selkeät erisnimet (*Suomi*, *Katariina* ja *Pinja*) on kirjoitettu pienellä alkukirjaimella. Haastattelutilanteessa norminmukaiset ja norminvastaiset vaihtoehdot nähdessään lähes kaikki oppilaat osaavat kuitenkin valita oikeat esimerkkilauseet. Liitteestä 4 voidaan havaita, että kohdassa 20 kaikki yläluokkalaiset ovat osanneet valita oikean vaihtoehdon (kohta ei sisältynyt alaluokkaisten haastatteluun). Kohdassa 5 suurin osa sekä ala- että yläluokkalaisista on päätenyt oikean vaihtoehdon kannal-

le (24/27), mutta yksi oppilas yläluokilta ja yksi alaluokilta on valinnut kuitenkin norminvas-  
taisen vaihtoehdon. Lisäksi yksi alaluokkien oppilas on molempien vaihtoehtojen kannalla.  
(liite 4.) Valinnoissa havaittavissa olevasta pienestä hajonnasta huolimatta oppilaiden peruste-  
lut liittyvät sen sijaan molemmissa kohdissa ja kohdassa 5 sekä ala- että yläluokkalaisilla sata-  
prosenttisesti kategoriaan 2. Jokainen oppilas on siis perustullut vastaustaan luku- ja kirjoitus-  
taidon kautta saatujen oppien avulla.

Yleis- ja erisnimien oikeinkirjoitus näyttäisi olevan lapsille melko selvä asia, jolle löytyy  
helposti myös perustelut:

Esim. 17.

Onni (lk 4):	ku Suomessa se kirjoitetaan isolla,
Haastattelija:	joo, (.) mistä sä tiijät (.) et se tulee isolla,
Onni (lk4):	ku Suomessa on erisnimi.
Haastattelija:	nii et mistä sä tiedät sen et erisnimet kirjoitetaan isolla?
Onni (lk 4):	ku niit ov vaa yks.

Yläluokkalaiset ovat osanneet usein käyttää vastauksissaan myös käsitteitä **yleis-** ja **erisnimi**. Alaluokkalaiset eivät vielä näitä käsitteitä käytä, mutta perustelevat isoa alkukirjain-  
ta sillä *et se* [Suomi] *on maan nimi*. Tällaisten yksinkertaisten yleis- ja erisnimien oikeinkirjoit-  
tus on lapsille hyvin tuttua. Kohtien 5 ja 20 edustamat yleis- ja erisnimet kuuluvat jo ensim-  
mäisen luokan äidinkielen opetussuunnitelmaan (POPS 2004). Tuttuihin esimerkkeihin on  
helppo muistaa kieliopillinen sääntö ja perustelu.

On kuitenkin otettava huomioon, että vaikka lapset hallitsevatkin nämä esimerkeissä  
esiintyneet tapaukset niin kaikki yleis- ja erisnimien oikeinkirjoitusta koskevat asiat eivät ole  
yhtä yksiselitteisiä. Vaikeammissa tapauksissa on hyödyksi, että kielenkäyttäjä on koulussa  
oppinut, mikä on erisnimi. Tavallisesti oppikirjoissa ei määritellä *propria* sen kummemmin,  
vaan annetaan lukijalle listoja tapausryhmistä, joissa käytetään isoa alkukirjainta. Useimmat  
saavat siis oikeinkirjoitusohjeiden kautta mielikuvan siitä, mikä on erisnimi. (Mikkonen 2003:  
6.) Myös tässä aineistossa voidaan huomata, että osa lapsista tuo erisnimen käsitteen esille  
nimenomaan opittujen listojen kautta. *Suomi* on tällöin erisnimi siksi, että se on maa ja maat  
ovat erisnimiä. Ilmauksen funktio tai yksilöivä tehtävä ei tule esiin. Esimerkissä 18 viides-  
luokkalainen poika kuvailee sitä, kuinka *kissoja, isää* tai *äitiä* ei vain voi kirjoittaa isolla, kos-  
ka ne ovat yleisnimiä. Yleisnimen käsite tosin muistuu mieleen vasta vastauksen loppupuolel-  
la:

Esim. 18.

Haastattelija:	mitens noi loput perheenjäsenet (.) miks tota,
Ville (lk 5):	kosk:aa eiks ne oon niinku isä ja äiti niinku (.) niinku (.) silleen,
Haastattelija:	j:o?
Ville (lk 5):	niinku (.) ei niitä pystyn nii kirjottaa isolla,

- Haastattelija: mist sä tiijät et niit ei kirjoteta isolla,  
 Ville (lk 5): em mä tiijjä. ((naurahtaa))  
 Haastattelija: onks teille opetettu koulussa vai?  
 Ville (lk 5): no. (.) nii, (.) öö, miusta sitä ei kyllä oo opetettu,  
 Haastattelija: joo. (.) entäs kissat, (.) kirjotetaaks isolla vai pienellä?  
 Ville (lk 5): pienellä.  
 Haastattelija: miks pienellä?  
 Ville (lk 5): koska se on niinku (.) yleisnimi.

Muutammat oppilaat ovat kuitenkin sisäistäneet erittäin hyvin yleis- ja erisnimien luonteen (ks. esimerkki 6 sivulla 66). Vaikka nämäkin vastaukset sijoittuvat kategoriaan 2 painottaessaan yleis- ja erisnimien oikeinkirjoitussääntöä, niin niissä on myös kategoriaan 5 kuuluvia elementtejä. Puhuessaan esimerkiksi tietyistä kissoista tai kaikista kissoista yleensä oppilaat ovat jo ymmärtäneet jotakin hyvin olennaista erisnimien ja yleisnimien määritelmien osalta, ja kysehän on juuri merkityksistä. Läheskään kaikissa vastauksissa nämä määritelmät eivät kuitenkaan tule esiin, vaan noin puolessa vedotaan vain opittuihin listoihin.

Oikeinkirjoituslistoista on epäilemättä opetuksessa ja oppimisessa suurta hyötyä, mutta yleis- ja erisnimien määritelmiin ja vaikeampiin oikeinkirjoitustapauksiin voitaisiin siirtyä mahdollisimman varhain, koska yksinkertaisten henkilön- ja maanimien omaksuminen tapahtuu useimmilla nopeasti. Isokääntä (1999: 98–99) on tutkinut yhdeksäsluokkalaisia oikeinkirjoituksensa arvioijina ja korjaajina ja havainnut isojen ja pienien alkukirjainten osalta, että oppilaat tuntevat kyllä hyvin ison alkukirjaimen käyttöön liittyviä normeja, mutta ongelmia aiheuttaa se, ettei erisnimiä ja yleisnimiä osata aina erottaa toisistaan. Myös Mikkonen (2003: 5) toteaa, että vaikka yleis- ja erisnimien osalta on olemassa selkeä ja yksinkertainen oikeinkirjoitussääntö, niin yleis- ja erisnimen rajan hahmottaminen on paljon vaikeampaa.

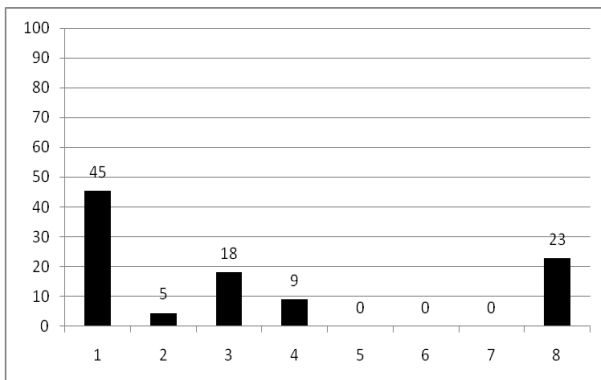
*Sanataiturin* kolmannen luokan oppikirjassa yleis- ja erisnimet esitellään nimenomaan listojen muodossa eikä niitä määritellä sen enempää (Kyllijoki ym. 2001b: 66). Myös viidennen ja kuudennen luokan kielenhuolto-osiossa yleis- ja erisnimet tarjoillaan oppilaille listojen muodossa (Kyllijoki ym. 1998: 112–113; Kyllijoki ym. 1999: 130–131). Tavoitteena on kuitenkin oppia erottamaan erisnimet yleisnimistä (Kyllijoki ym. 2001b: 66). Jää siis täysin opettajan tehtäväksi määritellä yleis- ja erisnimien rajat ja luonne oppilaille, mikäli eroa halutaan tuoda esiin muutenkin kuin listojen avulla.

## 10.6. Vokaaliharmonia

Vokaaliharmonia eli vokaalisointu tarkoittaa saman sanan sisällä olevien vokaalien mukautumista toistensa laatuun. Tämän fonotaktisen rajoituksen mukaan saman sanan sisällä voi olla

joko vain takavokaaleja *a, o, u* tai etuvokaaleja *y, ö, ä*. Vokaalit *i* ja *e* ovat vokaalisoinnun suhteen neutraaleja, joten ne voivat yhdistyä sekä etu- että takavokaalien kanssa. Vokaalisointu pätee myös sanojen taivutuksessa ja johdosten muodostuksessa. (ISK 2004: 49–51.)

Haastattelulomakkeessa (liite 3) kohdassa 6 esiintyy sana *trampoliini*, jota taivutettaessa on pohdittava taivutustunnuksen vokaaleja. ISK:n mukaan vierassanoissa voi esiintyä variaatiota suffiksien suhteen, jos takavokaalia seuraa neutraaleja vokaaleja (ISK 2004: 51). Sanan *trampoliini* adessiivi voisi siis olla joko *trampoliinilla* tai *trampoliinillä*. Oppilaiden vastauksissa esiintyykin vaihtelua näiden vaihtoehtojen välillä (liite 4). Kuvio 10.14 kuvaa perustelujen sijoittumista kohdassa 6:



Numerosymbolien selitykset:

- 1= kuulo- ja näköaistin avulla perustelevinen
- 2= luku- ja kirjoitustaidon vaikutukset
- 3= ehdottomana totuutena pitäminen
- 4= ilmaus ei ole sana tai suomen kieltä
- 5= merkityserojen pohtiminen
- 6= eri kielimuotojen tunnistaminen
- 7= huumorin käyttäminen
- 8= perustelujen puuttuminen

Kuvio 10.14. Perustelujen sijoittuminen kohdassa kuusi.

Kuudesluokkalainen poika on vastaajista ainoa, joka on osannut tuoda esille suomen kielen vokaaliharmonian:

Esim. 19.

Haastattelija: --haluam pomppiat trampoliiniLLÄ tai haluam pomppiat trampoliiniLLA, mitä mieltä olet siitä,

Mikko (lk 6): no: varmaankki tuo. (.) alempi. (.) haluam pomppiat trampoliiniLLA?

Haastattelija: joo? minkä takias se on. /miksei/ ää kävis?

Mikko (lk 6): /no koska/. ylleensä varmaankki mitä mie ooj jottain tajunnu ni on että ylleensä pittää ollaj jottaim muitakkii tämmösiä (.) ääkkösiä tuossa sanassa (.) että se pitäs olla.

Haastattelija: et /vois tulla/ se ää sinne?

Mikko (lk 6): /et silleen se/ joo.

Edellinen vastaus on ainoa kategoriaan 2 kuuluva vastaus. Monet ovat yrittäneet pohtia jonkinlaista sääntöä 6. kohtaan onnistumatta kuitenkaan sellaista tuottamaan. Säännön puuttuessa turvaudutaan usein kielikorvaan ja valintaa perustellaan kuuloaistin avulla:

Esim. 20.

Haastattelija: et mi- minkä takia sä valitsit sen ensimmäisen (.) millä perusteella sä (.) valkkasit sen,

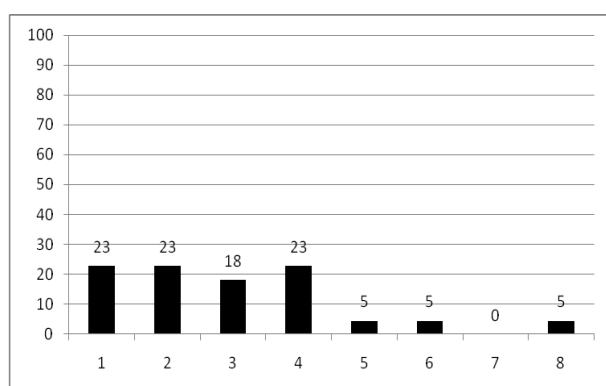
Milla (lk 3): n::o (.) ku se kuullosti pikkusem parammalta.

Kuudenteen kohtaan liittyvissä perusteluissa esiintyy myös ajatuksia ehdottomasta totuudesta (18 %). Joillakin perustelut ovat myös jääneet kokonaan puuttumaan (23 %). Kategorioiden 1, 3 ja 8 näkyvä edustus kertoo vokaaliharmonian vieraudesta oppilaille. Ilmiö ei kuulukaan opetus suunnitelmien keskeisimpään sisältöön (POPS 2004) eikä sitä oppilaiden käytössä olleessa alakoulun *Sanataituri*-sarjassa käsitellä.

### 10.7. Hyvä-adjektiivin vertailumuodot

Haastattelulomakkeen (liite 3) kohta 7 koskee adjektiivin *hyvä* komparointia. Komparatiivi ja superlatiivi perustuvat tässä tapauksessa eri leksikaaliseen vartaloon kuin perusaste: *hyvä, parempi, paras ~ parhain* (ISK 2004: 625). Adjektiivien vertaileminen käsitellään neljännen luokan *Sanataiturissa*. *Hyvä*-adjektiivin poikkeavat vertailumuodot tulevat esiin harjoitusten yhteydessä (Kyllijoki ym. 2001a: 59.)

Lähes kaikki ylä- ja alaluokkalaisista ovat valinneet oikean komparatiivimuodon (liite 4). Perustelut valinnalle sen sijaan jakautuvat useampaan kategoriaan:



Numerosymbolien selitykset:

- 1= kuulo- ja näköaistin avulla perusteleminen
- 2= luku- ja kirjoitustaidon vaikutukset
- 3= ehdottomana totuutena pitäminen
- 4= ilmaus ei ole sana tai suomen kieltä
- 5= merkityserojen pohtiminen
- 6= eri kielimuotojen tunnistaminen
- 7= huumorin käyttäminen
- 8= perustelujen puuttuminen

Kuvio 10.15. Perustelujen sijoittuminen kohdassa seitsemän.

Osa oppilaista käyttää apunaan sääntöjä ja kielioppia (23 %), mutta saman verran perusteluja liittyy myös sekä kuuloaistin että perustelematta jäämisen kategorioihin. Perusteluissa ei siis ole nähtävissä mitään yhtenäistä ja selkeää linjaa tai kertymää tiettyyn kategoriaan.

Alaluokkalaisista kaksi viidestä pohtii kohtaa 7 merkityserojen näkökulmasta. Yläluokkalaisista vain yksi päätyy perusteluissaan pohtimaan kyseisessä kohdassa merkityseroja ilmaisujen välillä. Esimerkeistä 21 ja 22 näkyy, kuinka alaluokkalaiset käsittelevät kohtaa hyvin mielikuvituksellisinkin merkitysero perusteluin. Alaluokkalaisille adjektiivien komparaatiomuodot ovat vielä vieras asia, joten kohtaa ei osata perustella säännöllä.

Esim. 21.

Haastattelija: -- tuossa on tuo (.) PAREMPI tai HYVEMPI (.) oli toinen omenoista (.) mitä mieltä oot siitä?

Teemu (lk 2): ehkäpä tuo parempi.

Haastattelija: joo-o (.) minkä takias sä valitsit sem paremman,

Teemu (lk 2): koska se voi niinku (.) no (.) onko tuo hy- hyvempikin ihah hyvä (.) koska: (.) se voi tuo parempi niinku kahtoo että se on niinkum paremmam makune (.) ja tuo (.) hyvämpi (.) vois niinku selittääs sen että (.) se on niinkum parempi et ei oon niitä mustia (.) tummia läikkiä siinä.

Esim. 22.

Haastattelija: entäs sitte? (.) toinen omenoista oli PAREMPI tait toinen omenoista oli HYVEMPI,

Maria (lk 2): ehkä tuo parempi ois.

Haastattelija: minkä takia se oli.

Maria (lk 2): no parempi hyvämpi (.) ne on niinku (.) parempi- (.) no ne tarkoittaa vähä niinku että hyv- paremmam mak- ((tauco)) parempi ja hyvämpi on silleesti et parempi on esim (.) et jos se näyttää paremmalta (.) toinen omenoista oli parempi toinen omenoista oli HYVEMPI. (.) et se tarkoittaa että tuo paremman näkönej ja hy- hyvämmän näkönen nii (.) se ov vähän silleesti et kumman nyt ottas.

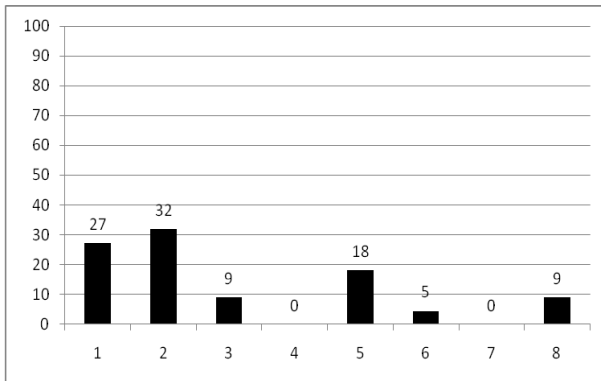
Haastattelija: joo (.) et et ne tavallaan tarkoittaa eri asiaa siusta mut et molemmat vois ol- niinku olla (.) mut et eri asiaa tarkoittaa,

Maria (lk 2): ymm.

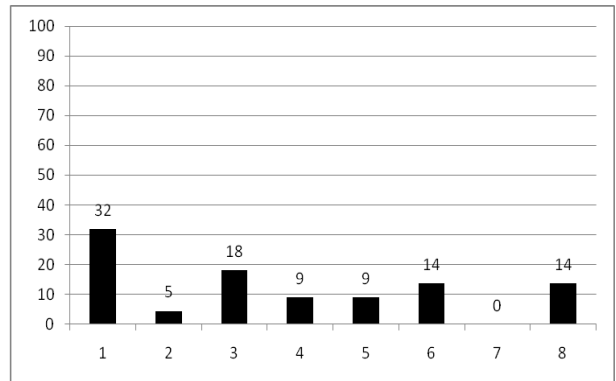
Alaluokkalaiset perustelevat vastauksensa joko kuuloaistin avulla tai merkitysten kautta. Tällaisessa poikkeustapauksessa lienee melko samantekevää, millä perusteella oppilaat valintansa tekevät. Tärkeintä olisi, että oikea muoto osataan valita ja tuottaa. Alaluokkalaisten epätietoisuus *hyvä* adjektiivin komparaatiosta näkyy heidän kuvitelmissaan siitä, että *hyvämpi* voisi olla yhtä hyvä vaihtoehto esimerkiksi johonkin toiseen kontekstiin.

## 10.8. Yleiset puhekielisyudet

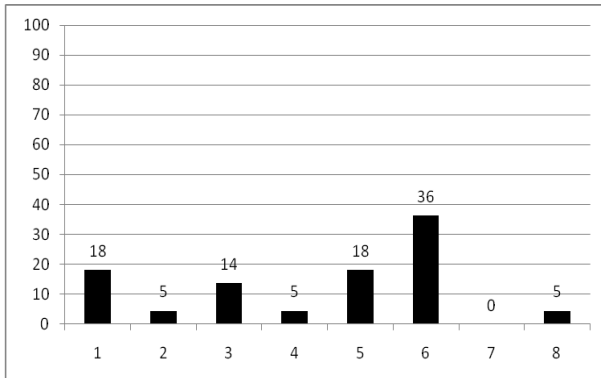
Haastattelulomakkeen (liite 3) kohdat 8, 14, 18 ja 19 liittyvät kirjoitelmissa esiintyneisiin puhekielisyksiin. Kohdat edustavat yleisiä ja neutraaleja puhekielisyksiä. Mantilan (1997: 11–13) mukaan yleisille ja neutraaleille puhekielisyksille on ominaista, että ne esiintyvät nykyään puhutussa suomessa lähes joka puolella. Esimerkiksi *i*-loppuisen diftongin jälkikomponentin kato on esimerkki tällaisesta piirteestä (mp). Jo kongruenssi-ilmiön kohdalla tuli esille (ks. luku 10.1.), että puhekielisyksiä käsitellään oppilaiden *Sanataituri*-kirjasarjassa vain kuudennella luokalla aukeaman verran (Kyllijoki ym. 1999: 43). Seuraavista kuvioista selviää perustelujen jakautuminen eri selityskategorioihin:



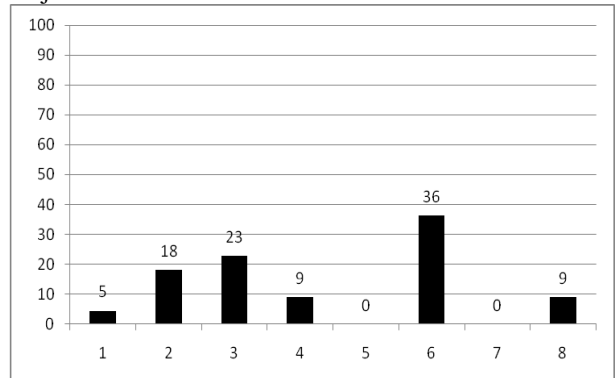
Kuvio 10.16. Perustelujen sijoittuminen kohdassa kahdeksan.



Kuvio 10.17. Perustelujen sijoittuminen kohdassa neljätoista.



Kuvio 10.18. Perustelujen sijoittuminen kohdassa kahdeksantoista.



Kuvio 10.19. Perustelujen sijoittuminen kohdassa yhdeksäntoista.

Numerosymbolien selitykset:

1= kuulo- ja näköaistin avulla perusteleminen  
 2= luku- ja kirjoitustaidon vaikutukset  
 3= ehdottomana totuutena pitäminen  
 4= ilmaus ei ole sana tai suomen kieltä

5= merkityserojen pohtiminen  
 6= eri kielimuotojen tunnistaminen  
 7= huumorin käyttäminen  
 8= perustelujen puuttuminen

Kohdassa 8 suurin osa oppilaista on valinnut norminmukaisen konditionaali- (*ajaisimme*) tai passiivimuodon (*ajetaan*) tai molemmat näistä oikeaksi vaihtoehdoksi kirjoitukseen. Virheellinen muoto *ajettaisi* saa vain vähän kannatusta. (liite 4.) Perusteluiden osalta kategoriiaan 2 kerääntyy suurin osa perusteluista. Lapset perustelevat valintaansa kieliopin ja sääntöjen kautta:

Esim. 23.

Eero (lk 5): tuo me (.) tai toinen.

Haastattelija: joo? (.) minkä takia valitsit sen,

Eero (lk 5): n::o koska, ((tauco)) öö, ((tauco)) ymm. ((tauco)) tai?

Haastattelija: tai mikä noissa muissa on semmosta minkä takia /niitä ei vois/,

Eero (lk 5): /n::o/ koska ne ei oon ne ei oom monikossa n::e (.) tuo (.) keskimmäinen om monikossa,

Haastattelija: joo.

Eero (lk 5): ja toiset on yksikkö.

Kategoriiaan 2 liittyvissä perusteluissaan monet tuovat esiin nimenomaan monikon tarpeellisuuden ja pitävät myös passiivimuotoa virheellisenä vaihtoehtona. Kohdan perusteluista osa sijoittuu myös kuuloaistin ja perustelemattomuuden kategorioihin. Oikean muodon valinta



vaihtoehtoista on lapsille melko selvää, mutta perustelut tähän kohtaan ovat jääneet monilta puutteellisiksi tai virheellisiksi. Tämän kohdan osalta voisi olettaa runsaasti kategorian 6 mukaisia perusteluja, mutta vain yksi oppilas esittää keskeisimpänä perustelunaan puhekielisen muodon sopimattomuuden kirjoitettuun tekstiin. Muutamalla muulla oppilaalla 1. esimerkkilauseen puhekielisyys tulee vastauksessa epäsuorasti esille.

Kohdan 14 variaatiota (*äidin* ~ *äitin*) on perusteltu hieman enemmän eri kielimuodot erottamalla. Prosenttiosuus ei silti ole suuri (14 %). Muutamissa perusteluissa *d*:n korvautuminen *t*:llä tulee kuitenkin esiin puhekielisyden kautta:

Esim. 24.

Atte (lk 4): ä::idin (.) nimi or Riina.

Haastattelija: millä perustee/lla/?

Atte (lk 4): onks tuo puhekieltä äitin eiks se oo, (.) äitin nimi on,

Eniten perusteluja sijoittuu tässäkin kategoriaan 1. Monet käyttävät kuulo- tai näköaistiaan apuna selitystä antaessaan.

Kohdat 18 ja 19 eroavat edellisistä siinä, että näissä kategoria 6 muodostuu suurimmaksi kategoriaksi. Puhekieli ja kirjakieli erotetaan siis toisistaan perusteluja annettaessa. Kohdassa 18 on kyseessä painottoman tavun *i*-loppuisen diftongin *i:n* kato (*sekoittaa* ~ *sekottaa*). Tätä puhekielisyttä esiintyy hieman vielä yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissakin (Keränen 1999: 118). Tässä aineistossa oikean variantin vaihtoehtoista osaavat valita kaikki oppilaat (liite 4), ja puhekielisyden kautta valintaa perustellaan seuraavasti:

Esim. 25.

Pinja (lk 3): isä sekoittaa ruokaa.

Haastattelija: joo, (.) miksei se vois ollas sekottaa?

Pinja (lk 3): noku se on enemmän niinku ((tauko)) puhheessa se sekottaa ja kirjakiellessä se sekoittaa.

Kohdassa 19 esiintyy äänneopillinen piirre. *Aikoa*-verbin *k* edustuu yksikön ensimmäisessä persoonassa puheessa *j*:nä (*aijon*), mutta kirjoitetussa muodossa tilalla on kato (*aion*). Oppilaiden kirjoitelmissa näkee paljon puhekielen mukaista muotoa. Viisi oppilasta onkin valinnut jopa vaihtoehdot nähdessään puhekielisen muodon oikeaksi (liite 4). Esimerkissä 26 perustellaan norminmukaisen ja esimerkissä 27 norminvastaisen vaihtoehdon valintaa:

Esim. 26.

Joonas (lk 4): n::o (.) tuo (.) jii pois.

Haastattelija: joo, minkä takia?

Joonas (lk 4): ku tuolleen niinku vois puhhuum mut eihän silleev voik kirjottaa.

Esim. 27.

Leevi (lk 4): aijjon ai-(.)on (.) aion (.) aijjon (.) aijjon om parempi.

Haastattelija: ai se ylempi? miks?

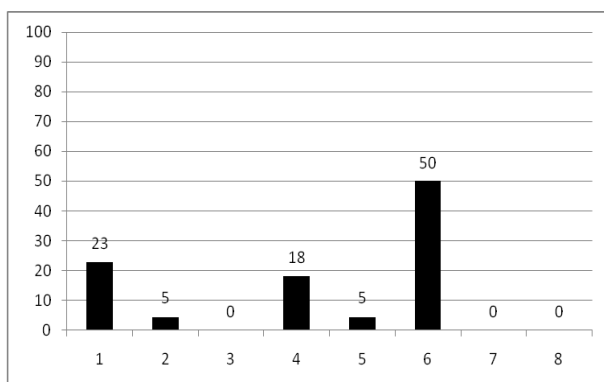
Leevi (lk 4): no se om parempaa suomen kieltä (.) aijjon (.) mutta ai- (.)on.

Tyypillisesti oppilaat perustelevat valintaansa esimerkin 26 mukaisesti. Esimerkin 27 perustelun olen sijoittanut kategoriaan 4, koska vastaus sisältää implisiittisen arvioinnin siitä, ettei muoto *aion* olisi niin hyvää suomen kieltä. Vastaaja on valinnut itselleen tutumman variantin oikeaksi.

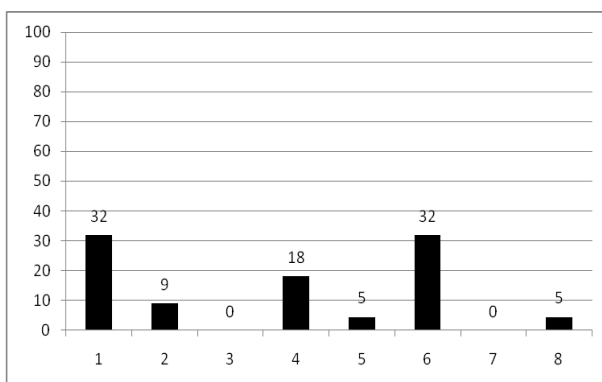
Yleisistä puhekielisyysistä relevanteimmin osattiin siis perustella *i*-loppuisen diftongin loppu-*i*:n katoa ja *aikoa*-verbin taivutusmuodon kirjoitusasua. Perusteluja sijoittui myös vähemmän kategorioihin 1 ja 8 kuin kohdissa 8 ja 14.

## 10.9. Aluepuhekielisyudet

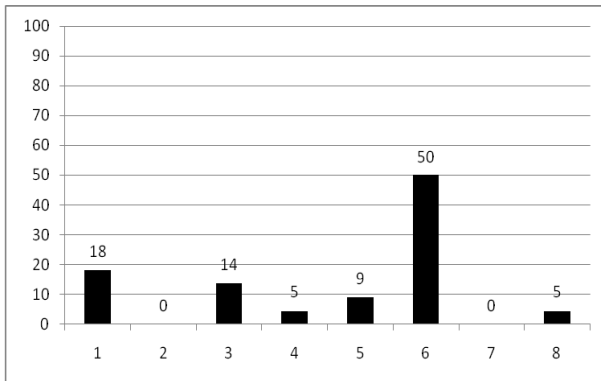
Haastattelulomakkeen (liite 3) kohtiin 16, 21 ja 23 sisältyy puhekielisyyskäsitteitä, jotka ovat tyypillisiä tietyissä murteissa. Oppilaiden kirjoitelmiin sisältyy lähinnä heidän omalle savolaismurteelleen tunnusomaisia piirteitä. Kohdassa 16 on kyseessä monikon 1. persoonan pronominin akkusatiivimuoto. Vaihtoehtoina on kirjoitelmasta löydyntynyt variantti *meijjät*, yleiskielen mukainen variantti *meidät* sekä länsisuomalainen *meirät*-variantti. Kaikki vastaajat valitsivat yleiskiellisen muodon norminmukaiseksi (liite 4). 50 prosenttia perusteluista liittyy odotetusti eri kielimuotojen erottamiseen. Kategoriaan 4 sijoittuu myös enemmän perusteluja kuin yleisten puhekielisyyskäsitteiden kohdalla (ks. luku 10.8.). Erilaiset murteellisuudet ovat siis selkeämmin kuin yleiset puhekielisyudet *epäselvää suomen kieltä* tai kokonaan suomen kieleen kuulumattomia ilmauksia. Kuvioista 10.20, 10.21 ja 10.22 näkyy perustelujen jakautuminen selityskategorioihin:



Kuvio 10.20. Perustelujen sijoittuminen kohdassa kuusitoista.



Kuvio 10.21. Perustelujen sijoittuminen kohdassa kaksikymmentäyksi.



Numerosymbolien selitykset:

- 1= kuulo- ja näköaistin avulla perusteleminen
- 2= luku- ja kirjoitustaidon vaikutukset
- 3= ehdottomana totuutena pitäminen
- 4= ilmaus ei ole sana tai suomen kieltä
- 5= merkityserojen pohtiminen
- 6= eri kielimuotojen tunnistaminen
- 7= huumorin käyttäminen
- 8= perustelujen puuttuminen

Kuvio 10.22. Perustelujen sijoittuminen kohdassa kaksikymmentäkolme.

Esimerkissä 28 kategoriaan 4 sijoittuneessa perustelussa viidesluokkalainen tyttö selittää valintaansa:

Esim. 28.

- Haastattelija: joo kakkonen, (.) miks kakkonen?  
 Sanna (lk 5): ymm. (.) noi kuullostaa vähä oikeilta (.) eikä nuo taida ollav varsinaista suomen kielee ollenkaan.
- Haastattelija: joo, (.) /sitteh/  
 Sanna (lk 5): /jotakim/ murrettä,

Vastauksensa lopussa Sanna arvelee varovasti vaihtoehtojen olevan mahdollisesti jotakin murretta, joten vastaus sisältää myös 6. kategorialle tyypillisiä piirteitä. Murteellisten ilmausten luokittelu *varsinaiseen suomen kieleen* kuulumattomiksi on mielenkiintoinen valinta.

Kohdassa 21 esiintyy *myydä*-verbistä erilaisia variantteja imperfektissä. Peräti yhdeksän yläluokkalaista ja kolme alaluokkalaista oppilasta valitsee norminmukaiseksi muodoksi savolaismurteisen *möimme*-variantin. Lisäksi kolme oppilasta on sitä mieltä, että sekä *myimme* että *möimme* kävisivät kirjoitukseen. *Myimmä*-muotoa ei odotetusti valitse kukaan. Kohdassa 16 sen sijaan kukaan ei valinnut norminmukaiseksi muodoksi murteellista varianttia *meijjät*. (liite 4.) Mahdollisesti sanan kirjoitusasussa olevat kaksi *j*:tä tekivät muodosta jo visuaalisestikin erikoisen näköisen.

Perusteluista hieman 16. kohtaa pienempi prosenttimäärä liittyy kielimuotojen erottamiseen, koska tutun kuuloista *möimme*-varianttia ei niin usein havaita puhekieliseksi. Sen sijaan kuulo- ja näköaistiin liittyvien perustelujen osuus on kasvanut mahdollisesti siksi, että variantti kuulostaa ja tuntuu lapsista tutulta. Toisella luokalla oleva tyttö perustelee valintaansa kuuloaistiin vedoten:

Esim. 29.

- Pipsa (lk 2): me möimme leivonnaisia,  
 Haastattelija: joo-o (.) minkä takias sä valitsit just sen,  
 Pipsa (lk 2): koska siinä on öö.  
 Haastattelija: minkä takiat toi ylin tai alin ei sum mielestä käy,

- Pipsa (lk 2): no alimmassa on toi myimmä (.) ja (.) ylemmässä toi myimme (.) niin se ei kai kelpaa.  
 Haastattelija: miksei ne oikei ooh hyviä?  
 Pipsa (lk 2): koska se kuullostaa vähä o- oudolta.

Kohdassa 23 verbin *lentää* imperfektimuodosta ovat tarjolla variantit *lensi* tai *lenti*. Kun verbin vartalon lopussa on *ltA*, *rtA* tai *ntA*, imperfektimuodot ovat yleiskielessä *s*:llisiä, mutta murteissa ne voivat olla myös *t*:llisiä (ISK 2004: 142). Kaikki oppilaat ovat valinneet yleiskielen mukaisen vaihtoehdon (liite 4). Perusteluista peräti 50 prosenttia sijoittuu kategoriaan 6. Puhekielisyyden huomaaminen tässä kohdassa on siis ollut lapsille helppoa:

- Esim. 30.  
 Jani (lk 4): lensi.  
 Haastattelija: joo? (.) miksei lenti?  
 Jani (lk 4): ku lenti vo:i (.) niinku puhekielessä vähä silleen, (.) mutta kirjoituksessa ol lensi.

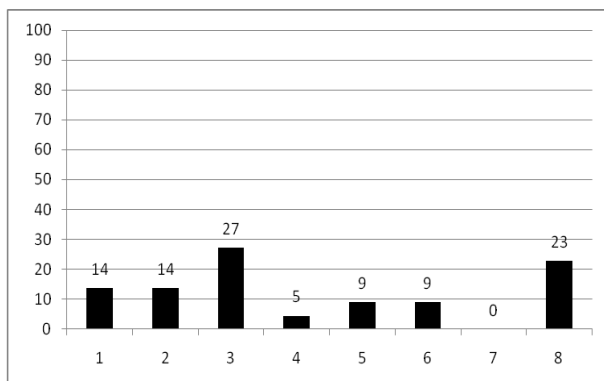
Kaikkia aluepuhekielisyyksiä sisältäviä kohtia perustellaan jonkin verran myös aistien avulla. Kategorian 1 prosenttiosuudet eivät ole kuitenkaan niin merkittäviä aluepuhekielisyyksien kohdalla muihin kategorioihin verrattuna kuin joidenkin muiden tutkielman kohteena olevien ilmiöiden kohdalla. Lisäksi selvät murteellisuudet tunnistetaan helpommin puhekielisyyksiksi kuin tyypilliset yleispuhekielisyydet. Kuudennen luokan *Sanataiturin* ”Oma puhekieleni”-osuudessa korostuvatkin nimenomaan aluepuhekielisyydet (Kyllijoki ym. 1999: 43). Tämän yhden aukeaman vaikutus ei silti liene suuri oppilaiden perustelujen kannalta, koska myös kolmas-, neljäs- ja viidesluokkalaiset ovat tunnistaneet puhekielisyyksiä siinä missä kuudesluokkalaisetkin.

## 10.10. Tekijäjohtokset

Tekijäjohtoksia ja niiden oikeinkirjoitusta käsitellään varmasti paljon alakoulun äidinkielen tunneilla kolmannelta luokalta alkaen. *Sanataituri*-kirjasarja ei kuitenkaan nosta tekijäjohtosten oikeinkirjoitusta erilliseksi asiakseen millään luokka-asteella. Tyypillisimmin asia tulee varmasti esille ja käsittelyyn oppilaiden kirjoitelmissa esiintyneiden virheiden kautta.

Tekijäjohtosten *j*:n kato onkin tyypillinen puhekielisyyden, joka usein eksyy oppilaiden kirjoitelmiin. Keräsen (1999: 118) tekemän tutkimuksen mukaan myös yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa esiintyy vielä jonkin verran tätä ilmiötä. Joillakin aineistoni oppilaista näyttäisi olevan vaikeuksia norminmukaisen muodon valinnassa. Kuusi oppilasta valitsee vaihtoehdoista kirjoitukseen sopivaksi virheellisen katovaihtoehdon. Lisäksi yksi oppilas on molempien

muotojen kannalla. (liite 4.) Kuvio 10.23 selviää, kuinka perustelut ovat jakautuneet selityskategorioiden kesken:



Numerosymbolien selitykset:

- 1= kuulo- ja näköaistin avulla perustelevinen
- 2= luku- ja kirjoitustaidon vaikutukset
- 3= ehdottomana totuutena pitäminen
- 4= ilmaus ei ole sana tai suomen kieltä
- 5= merkityserojen pohtiminen
- 6= eri kielimuotojen tunnistaminen
- 7= huumorin käyttäminen
- 8= perustelujen puuttuminen

Kuvio 10.23. Perustelujen sijoittuminen kohdassa kaksikymmentäviisi.

Toisin kuin muiden ilmiöiden kohdalla tämän kohdan perusteluista 27 prosenttia eli suurin prosenttiosuus sijoittuu kategoriaan 3. Useimmat oppilaat siis perustelevat valintaansa ehdottomalla totuudella. Viidesluokkalaisen pojan mukaan *j* vain yksinkertaisesti kuuluu asiaan ja perustelujen antaminen kyllästyttää:

Esim. 31.

Niko (lk 5): ((kyllästynyt huokaus)) öm.(.) alemmalla tavalla.

Haastattelija: joo? (.) minkä takia se alempi?

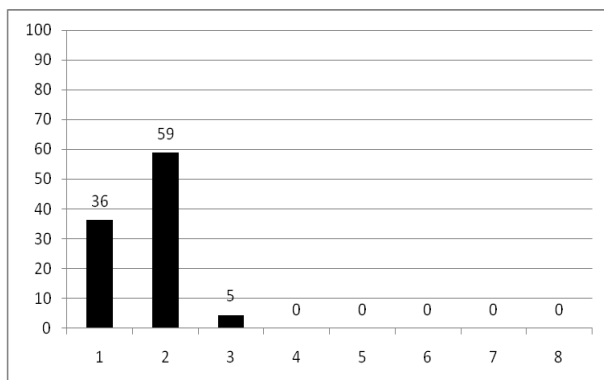
Niko (lk 5): koska (.) miust siihen tulee tuo jii. (.) juoksiJA. ((huokaus)).

Kategoriaan 8 sijoittuu toiseksi eniten vastauksia. Tällöin perusteluna on vain yleensä *en tiijjä*. Sekä kategorian 3 että 8 voimakas edustus kertoo siitä, että tekijäjohdosten kirjoitusasua ei monien lasten ole helppo perustella.

### 10.11. Äng-äänne

Alakoulun äidinkielen oppikirjoissa käsitellään *äng*-äännettä yleensä kolmannen luokan kirjoissa. *Sanataituri* kolmosessa (2001b: 57) *äng*-äänteestä kerrotaan, ettei sillä ole omaa kirjainmerkkiään. Lisäksi neuvotaan, että *n* on *k*:n edellä *äng*-äänteen merkki ja kaksinkertainen *äng*-äänne esimerkiksi sanoissa *auringon* tai *langan* merkitään *ng*:llä. (Mp.)

Toisinaan *äng*-äänteiden kirjoitusasu tuottaa oppilaille kuitenkin vaikeuksia. Yleensä kirjoitelmissa geminaatta-*ŋ*:n kirjoitusasun tilalla on *ng*:n sijasta *nk* tai vierassanoissa esiintyvä lyhyt *ŋ*-foneemi on korvattu mitä erilaisimmilla *n*:n ja *g*:n yhdistelmillä. Haastattelulomakkeen (liite 3) kohdassa 15 on kyse *kaupunki*-sanan allatiivimuodosta. Kuvio 10.24 voi nähdä perustelujen jakautumisen eri kategorioihin kyseisessä kohdassa:



Numerosymbolien selitykset:

- 1= kuulo- ja näköaistin avulla perusteleminen
- 2= luku- ja kirjoitustaidon vaikutukset
- 3= ehdottomana totuutena pitäminen
- 4= ilmaus ei ole sana tai suomen kieltä
- 5= merkityserojen pohtiminen
- 6= eri kielimuotojen tunnistaminen
- 7= huumorin käyttäminen
- 8= perustelujen puuttuminen

Kuvio 10.24. Perustelujen sijoittuminen kohdassa viisitoista.

Kaikki oppilaat ovat osanneet valita vaihtoehdoista norminmukaisen kirjoitusasun (liite 4), ja ilmiön tuttuudesta kertoo myös se, ettei kategoriaan 8 sijoitu yhtenkään oppilaan perustelua. Hieman yli puolet perusteluista kuuluu kategoriaan 2. Kirjoissa esitellyt kieliopit on siis omaksuttu. Seuraavassa esimerkissä viidesluokkalainen tyttö selittää geminaatasta:

Esim. 32.

Elina (lk 5): tu::o (.) vika o oikein koska siinä on se äng (.) äänne.

Haastattelija: joo?

Elina (lk 5): än gee, (.) siinä on se monta kertaa se äng.

Monet kategoriaan 2 kuuluvista perusteluista sisältävät tosin elementtejä myös kategorian 3 perusteluista, koska lapset usein vain toteavat, että oikeassa kirjoitusasussa on *ng* eikä *nk*. Kukaan ei lähde perusteluissaan erittelemään sen enempää esimerkiksi sitä, että suomessa konsonantifoneemilta *ŋ* puuttuu oma kirjainmerkki. Perustelut annetaan kuitenkin opitun säännön muodossa ja myös oikean kirjoitusasun esille tuominen viittaa oikeinkirjoitussäännön omaksumiseen.

Ilmiön tuttuudesta ja kategorian 2 suuruudesta huolimatta 36 prosenttia perusteluista kuuluu kategoriaan 1. Osa oppilaista on siis osannut valita oikean vaihtoehdon, muttei ole osannut perustella valintaansa sen enempää. Kuulo- ja näköaistiin on luotettu useissa perusteluissa.

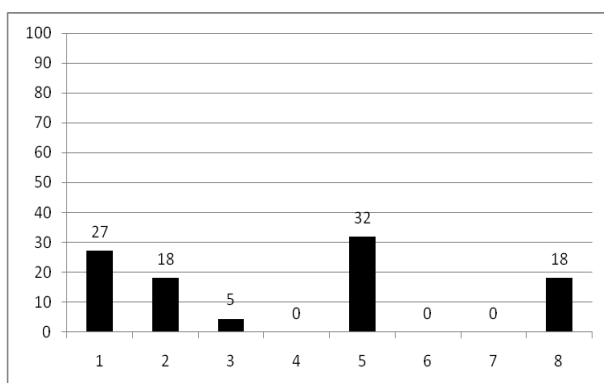
## 10.12. Relatiivipronominin viittaussuhde

Tyypillinen kirjoitelmissa esiintyvä ongelma koskee relatiivipronominin valintaa ja oikeanlaisen viittaussuhteen muodostamista. ISK:n mukaan relatiivipronominin valinta on melko erilaista puhutussa ja kirjoitetussa kielessä, mutta havaittavissa on kuitenkin tendenssi, jonka mukaan *joka*-pronomini esiintyy selvimmin yksilöityjen tarkoitteiden yhteydessä ja *mikä*-

pronomini vähiten yksilöityjen (ISK 2004: 722). Pääkkösen (1996: 9) mukaan sitkeässä elää myös käsitys, jonka mukaan pronomini *joka* viittaa ihmiseen ja *mikä* taas esineisiin ja asioihin, vaikka kielenoppaissa onkin annettu jo kauan toisenlaisia ohjeita.

Pääkkönen (1996: 9–10) kirjoittaa *mikä*-pronominin käytön lisääntymisestä viime aikoina erityisesti puhutussa kielessä. Myös ylioppilaskirjoitusten äidinkielen koesuorituksissa on havaittavissa suurta vaihtelua. Kirjoittajan omaksuma puhekielen muoto saattaa osaltaan vaikuttaa valintoihin, koska relatiivisanan valinta on eri murteissa erilaista. Yhtenä syynä *mikä*-pronominin käytön yleistymiseen voidaan nähdä myös Karjalankannaksen kaakkoismurteiden vaikutus. Murteiden puhujat jakaantuivat aikoinaan asumaan muille murrealueille. (Mp.)

Lasten kirjoitelmissa yleisesti esiintyvä virhe on sellainen, jossa *mikä*-pronomini saattaa relatiivilauseessa virheellisesti korvata *joka*-pronominin, jota tarvittaisiin edelliseen sanaan viitattaessa. Haastattelulomakkeen (liite 3) kohta 24 on esimerkki tällaisesta virheellisestä relatiivilauseesta. Haastattelutilanteessa lähes kaikki oppilaat ovat osanneet kuitenkin valita oikean pronominin. Kahden oppilaan mielestä molemmat pronominit käyvät yhtä hyvin. (liite 4.) Kuvio 10.25 voidaan nähdä perustelujen jakautuminen kyseisessä kohdassa:



Numerosymbolien selitykset:

- 1= kuulo- ja näköaistin avulla perusteleminen
- 2= luku- ja kirjoitustaidon vaikutukset
- 3= ehdottomana totuutena pitäminen
- 4= ilmaus ei ole sana tai suomen kieltä
- 5= merkityserojen pohtiminen
- 6= eri kielimuotojen tunnistaminen
- 7= huumorin käyttäminen
- 8= perustelujen puuttuminen

Kuvio 10.25. Perustelujen sijoittuminen kohdassa kaksikymmentäneljä.

Perusteluista suurin prosenttiosuus liittyy merkitysten kategoriaan (32 %). Neljäsluokkalaiset pojat lähtevät vastauksissaan pohtimaan *mikä*-pronominin käyttöä kysyvänä pronomini- ja ohittavat viittaussuhdeongelman:

Esim. 33.

Leevi (lk 4): koska (.) tää (.) ((ihmetellen:)) @MITÄ jäin?@ seuraamaav vaikka pysytys tarkoittaa hei (.) ku joku tällejä jäis vaa kattoo (.) ((ihmetellen:)) @MITÄ jäim muuten seuraamaan?@ ((tauko)) mutta sitte (.) toinen ois vaikka että (.) JOTA jäin seuraamaan ku siin on eka sanottus se selvemmin.

Haastattelija: joo? (.) eli tuliks siitä niinku MITÄ (.) vähä ku se ois kysymys niinku?  
Leevi (lk 4): nii.

Esim. 34.

Onni (lk 4): jota jäin.  
 Haastattelija: minkä takia laittasit jota,  
 Onni (lk 4): ku mitä (.) mitäh ((tauko)) mitä vähän niinku (.) vastaa ((tauko)) tais se on se kysymyslausej jos kyssyy jostain että MITÄH? (.) nii se on (.) se on niinku kysymys että mitä.

Muut samaan kategoriaan kuuluvat perustelut vaihtelevat paljon merkityspohdinnoiltaan. Eräs vastaajista arvelee, että *jota*-lauseessa *se jäi sinne paikalle katsomaan* ja toinen on sitä mieltä että *jota-sana tarkoittaa et monta niitä lintuja*. Vain yhden vastaajan merkitysten kategoriaan sijoittuneet pohdinnat käsittelevät viittaussuhdetta ja sitä, mitä eri pronominit tarkoittavat.

18 prosenttia perusteluista käsittelee viittaussuhdetta säännön muodossa ja liittyykin kategoriaan 2. Näissä perusteluissa ollaan myös lähellä merkitysten kategoriaa. Kuudesluokkalainen poika perustelee seuraavasti:

Esim. 35.

Mika (lk 6): tu::o, (.) öö, (.) toinen. (.) koska se jota viittaa siihe (.) lintuparveen enemmän ku tuo mitä.

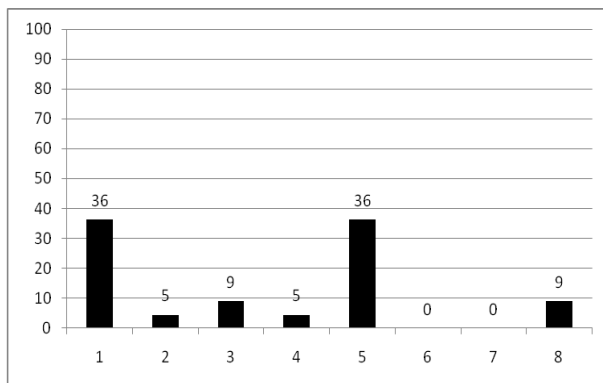
Vain muutamien oppilaiden vastauksissa tulee esille relatiivipronominien valintaan liittyvä sääntö, joten ilmiö on monille vielä melko tuntematon. Valinta tehdäänkin usein aisteihin vedoten (27 %). Pronominit esitellään yhtenä sanaluokista *Sanataituri* nelosessa (2001a: 61). Esittelyssä kerrotaan, että pronominia käytetään toisen sanan asemasta, ja pronomini korvaa usein juuri substantiiveja. Samalla aukeamalla on tästä esimerkki, jossa *joka*-pronominin korvaava suhde *pelaaja*-sanaan on esitetty nuolen avulla: *Kentällä loukkaantui pelaaja, joka täytyi viedä sairaalaan.* (Mp.) *Joka*-sanalla alkavia sivulauseita harjoitellaan erityisesti viidennellä luokalla (Kyllijoki ym. 1998: liitteet). *Joka*- ja *mikä*-pronominit relatiivipronomineina esitellään kuudennen luokan *Sanataiturissa* pää- ja sivulauseiden käsittelyn yhteydessä. Samalla kerrotaan, että *joka* viittaa edelliseen sanaan siinä missä *mikä* viittaa koko lauseeseen. (Kyllijoki ym. 1999: 128.) *Joka*- ja *mikä*-pronominin valintaa ja viittaussuhdetta koskevan ongelman käsittely jo aiemmin jää opettajan harkinnan varaan. Tämän aineiston oppilaiden opettaja on kuitenkin yhdysluokkaopetuksessaan käsitellyt asiaa jo neljänneltä luokalta alkaen, joten periaatteessa muidenkin kuin kuudesluokkalaisten pitäisi olla asiasta tietoisia. Muutama viidesluokkalainen tuokin *jota*-sanana viittaussuhteen esille. Kolmasluokkalaiset, joille pronomineja ei ole vielä opetettu, luottavat sen sijaan perusteluissaan kuuloaistiin tai jättävät kohdan perustelematta.



### 10.13. Klaus-etunimen taivutus

Haastattelulomakkeen (liite 3) viimeinen kohta käsittelee etunimen *Klaus* genetiivimuotoa. Aiemmin ainoa oikea taivutusmalli oli *Klaus* : *Klaun* tai *Klauksen*. Nykyään *Klaun* on kirjoituksessakin harvinaisempi ja mahdolliseksi on tullut myös vierasperäisten nimien taivutusmallia noudattava asu *Klausin*. (Maamies 1997: 33.) Ei voi toki mitenkään olettaa, että lapset tunnistivat *Klaus*-nimen harvinaisen taivutusparadigman, mutta on kuitenkin mielenkiintoista nähdä, kuinka tapausta selitetään. *Klaus* on aineiston oppilaille tuttu nimi, sillä heidän koulussaan on *Klaus*-niminen oppilas. Puhekielessä genetiivimuodossa ääntyy usein kaksi *s*-äännettä. Kirjoittelussa, jossa taivutusmuoto esiintyi, oli toinen *s* osattu kuitenkin karsia pois.

Seuraavassa kuviossa 10.26 on nähtävissä perustelujen jakautuminen taivutusmuodon osalta:



Numerosymbolien selitykset:

- 1= kuulo- ja näköaistin avulla perustelevinen
- 2= luku- ja kirjoitustaidon vaikutukset
- 3= ehdottomana totuutena pitäminen
- 4= ilmaus ei ole sana tai suomen kieltä
- 5= merkityserojen pohtiminen
- 6= eri kielimuotojen tunnistaminen
- 7= huumorin käyttäminen
- 8= perustelujen puuttuminen

Kuvio 10.26. Perustelujen sijoittuminen kohdassa kaksikymmentäseitsemän.

Juuri kukaan vastaajista ei ole sillä kannalla, että *Klaun*-muoto olisi hyväksyttävä. Vain yksi oppilas olisi valmis hyväksymään molemmat muodot. (liite 4.) Perusteluissa vedotaan pääsääntöisesti aisteihin: *Klausin* kuulostaa lapsista normaalilta. *Klaun* kuulostaa monen korvaan erikoiselta:

Esim. 36.

Haastattelija: miksei vois ollak Klaun? (.) mikä siinä on,

Siiri (lk 3): se kuullosti jotenkiv vähä ouvvolta.

Haastattelija: mikä (.) mikä siinä erityisesti on outoa?

Siiri (lk 3): en tiijä.

Merkityspenustelut kattavat kuitenkin perusteluista yhtä suuren osan kuin aistiperustelutkin. Lasten mielestä taivutusmuoto *Klaun* ei ole sama asia kuin *Klausin*. Jos käytettäisiin muotoa *Klaun*, niin silloin henkilön nimi ei voisi mitenkään olla *Klaus*:

Esim. 37.

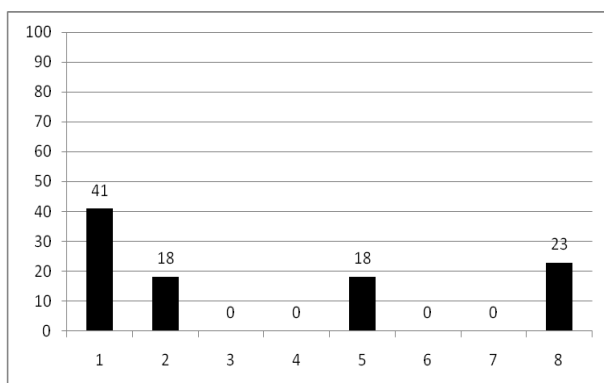
Maria (lk 2): Klausin (.) kato (.) ku (.) tossa ei oos sitä ässää nii se on (.) ehkä parempi että ku tuo on nimi sellane että KLAUSIN ku KLAUN (.) ehkä tuo Klausin ku tuo ei oo (.) ku tuo ei oon nimi tuo Klaun (.) nii Klausin.

Erityisesti *s:n* puuttumisen *Klaun*-muodossa moni oppilas kokee ongelmalliseksi ja virheelliseksi. Vastaajista 9 prosenttia ei yksinkertaisesti keksi selitystä valinnalleen. Harvinainen taivutusmuoto ei ole tuttu. Alaluokkalaisten perusteluissa ei ole havaittavissa mitään yhtenäistä linjaa, vaan kaikki perustelut sijoittuvat eri kategorioihin.

### 10.14. Konjunktion valinta

Haastattelulomakkeen (liite 3) kohdassa 26 esiintyy sana *paitsi*. Oppilaan kirjoitelmasta löytynyt virke kuuluu: *Serkkujen pellossa kasvaa ohraa, paitsi se on vuokralla. Paitsi voi kyllä esiintyä konjunktiomaisessa käytössä: yleensä lauseen edellä ja paitsi että ~ jos ~ kun* muotoisena. Oppilaan tuottamassa virkkeessä ongelmia aiheuttaa kuitenkin myös vääränlaisen viittaussuhteen muodostuminen *se*-pronominin käytöstä johtuen.

Oppilaista kolme yläluokkalaista ja yksi alaluokkalaista on kuitenkin esimerkkilauseet nähdessään päätenyt *paitsi*-vaihtoehtoon norminmukaisen *mutta*-konjunktion ja korrektiin viittaussuhteen sijasta. Lisäksi kaksi yläluokkalaista on molempien vaihtoehtojen kannalla. (liite 4.) Seuraavasta kuvioista voidaan nähdä perustelujen sijoittuminen:



Numerosymbolien selitykset:

- 1= kuulo- ja näköaistin avulla perustelevinen
- 2= luku- ja kirjoitustaidon vaikutukset
- 3= ehdottomana totuutena pitäminen
- 4= ilmaus ei ole sana tai suomen kieltä
- 5= merkityserojen pohtiminen
- 6= eri kielimuotojen tunnistaminen
- 7= huumorin käyttäminen
- 8= perustelujen puuttuminen

Kuvio 10.27. Perustelujen sijoittuminen kohdassa kaksikymmentäkuusi.

*Paitsi*-vaihtoehdon valinneet perustelevat hyvin erilaisin selityksin valintaansa:

Esim. 38.

Leevi (lk 4): tää om parempi ku /sitä ei tarvi?/

Haastattelija: /kumpi?/

Leevi (lk 4): tää ylempi, (.) koska sitä ei tarviit toistaa serkkujem pellossa kasvaa ohraa mutta pelto ov vuokralla (.) tässä se serkkujem pellossa on ohraa paitsi se ov vuokralla ((tauko)) se om paljom parempi. ((tauko)) siinä tapauksessa.

Esim. 39.

- Haastattelija: miks se tuntuu paremmalta?  
 Onni (lk 4): se on (.) siinä se pilkku tulee paitsi sanaan.  
 Haastattelija: joo. (.) miks se (.) mikä siinä alemmassa on sitteh huonompaa?  
 Onni (lk 4): serkkujem pellossa. ((tauko)) mutta (.) sitä enne ei tuup pilkkuu.  
 Haastattelija: aha. (.) joo,  
 Onni (lk 4): muistaakseni.

Esimerkissä 38 oppilas on sitä mieltä, ettei sanaa *pelto* tarvitsisi enää toistaa uudestaan. Hän ei tule huomanneeksi virheellistä viittaussuhdetta. Esimerkissä 39 oppilas ajattelee ongelman johtuvan pilkutuksesta. Norminmukaisen vaihtoehdonkin valinneiden perusteluissa lähdetään muutamissa vastauksissa pohtimaan pilkutusta:

Esim. 40.

- Susanna (lk 5): mie ottasin kyllä tuon alemman koska MUTTA (.) miten ((tauko)) mitäs se nyt oli (.) tai no (.) oli niitä sanoja jotaim muitakkii (.) nii niittej jälkeen tulee aina se pilkku (.) mutta paitsi sanasta en kyllä tiijjä (.) että miten se tulee se pilkku sinne,  
 Haastattelija: entäs jos siinä ei ois pilkkua?  
 Susanna (lk 5): no sittes se ois ehkä (.) ehkä vähäm parempi, (.) että se ois niinku sama asia ku tuo mutta (.) ku siin ois se pilkku.

Pilkkujen käytöstä oppilaita muistutetaan jatkuvasti, ja asiaa opetetaan kouluissa paljon, joten ei ole yllättävää, että vastaajien huomio kiinnittyy nimenomaan pilkutukseen. Osa oikean vaihtoehdon valinneista huomioi kyllä myös viittaussuhteen:

Esim. 41.

- Elina (lk 5): tota kun tuo (.) serkkujem pellossa kasvaa ohraa niin tuo paitsi viittaa tuohon enemmän tuohon ((tauko)) tuohon (.) OHRAAN (.) ku siihem peltoon (.) niin enemmän ohraan viittaa tuo (.) mutta tuo mutta viittaa tuohon peltoon.

Sekä viittaussuhdetta että pilkutusta koskevat perustelut sijoittuvat kategoriaan 2, johon yhteensä kuuluu 18 prosenttia vastauksista. Suurin osa valinnoista perustellaan kuitenkin kuulo- tai näköaistia hyödyntäen (41 %). Virkkeen sisältämää ongelmaa lasten on siis vaikea tunnistaa tai määritellä tarkemmin. Ilman perusteluja vastauksista jää lisäksi 23 prosenttia. Monille kielikorva kertoo kuitenkin oikean ratkaisun ainakin valintatilanteessa.

## 11. POHDINTAA KÄSITYKSISTÄ

### 11.1. Puhe- ja kirjakielen vastakkainasettelu

Lasten aineita lukiessa huomaa normitetun kirjakielen seasta löytyvän useita puhekielisyyksiä. Haastattelulomakkeelle (liite 3) poimimistani esimerkeistä muutamat ovat tyypillisiä yleissuomalaisuuksia ja puhekielisyyksiä, jotka ovat leviämässä myös kirjakieleen.

Esitelmän teoriaosuudessa esitellyn Hakulisen (2003: 4–5) näkemyksen mukaan yleissuomalaisuuksien esiintyminen koululaisten kirjoitelmissa ei ole lainkaan yllättävää, koska monet päivittäiset (malli)tekstit ovat lähestyneet yhä enemmän puhekieltä. Hiidenmaa (2003: 262) ehdottaa, että oppilaiden kirjoitelmissa esiintyvät poikkeamat kirjakielestä eivät ehkä olekaan poikkeamia vaan pyrkimyksiä mukautua uudenlaiseen standardiin, joka voi olla esimerkiksi median tarjoama kielimuoto. Nuorten kielessä yleissuomalainen puhekieli on levinnyt vauhdilla ja vallannut alaa paikallisilta murteilta. Yleissuomalaiseen puhekieleen kuuluu muun muassa useita helsinkiläisyyksiä ja suurten kaupunkien aluepuhekielisyyksiä. (Mts. 262; Lappalainen 2004.) Mikäli koululaisilla olisi vaikeuksia erottaa puhe- ja kirjakieltä toisistaan, he käyttäisivät kirjoitelmissaan paikallismurteidensa mukaisia muotoja (*korkia, ookkonä*). Nuorten kirjoitelmissa puhekielisyydet ovat kuitenkin juuri yleissuomalaisuuksia, jotka omaksutaan esimerkiksi mediapuheen välityksellä. (Hiidenmaa 2003: 262.) Tämän tutkielman aineistona käytetyissä kirjoitelmissa esiintyi sekä yleissuomalaisuuksia että oman alueen murteellisia ilmauksia. Ainakin alakoululaisilla tuntuisi olevan vielä vaikeuksia tehdä eroa puhe- ja kirjakielen välillä.

Puhekielen ja kirjakielen välinen kontrasti tuli esille myös lasten asenteissa näitä eri kielimuotoja kohtaan. Puhekieli nähtiin selvästi vähempiarvoisena kuin kirjakieli, jota tuntui pidettävän yleisesti tavoiteltavana ja parempana vaihtoehtona. Haastattelukysymykset ja tutkimusasetelma toki tukivat kirjakielisten varianttien suosimista, mutta lapset kuvailivat puhekielisiä varianteja yleisesti negatiivisemmin kuin kirjakielisiä vastineita, jotka saivat useimmiten osakseen myönteisiä kuvauksia. Lisäksi kategoriaan 4 sijoittuneet perustelut sisältävät käsityksiä suomen kieleen kokonaan kuulumattomista (puhekielisistä) ilmauksista. Hiidenmaan (2003: 240) päätyy myös toteamaan, että kirjakielistä puhujaa kiitellään usein kauniista kielenkäytöstä. Murteenpuhujan kieltä sen sijaan kuvailaan harvemmin kauniiksi. Murrepuhe voi olla kyllä hauskaa, reipasta tai rehellistä. (Mp.) Tässä aineistossa affektisimmat vastaukset käsittelivät juuri puhe- ja kirjakieltä. Muihin norminvastaisiin ilmauksiin ei suhtauduttu yhtä tunteikkaasti.

Prestonin ja Niedzielskin (2000: 220–234) tutkimustulokset englannin puhujien suhtautumisesta yleiskieltä ja kielioppia kohtaan ovat samantyyppisiä kuin tässä tutkielmassa saadut tulokset: suurin osa piti ei-standardeja muotoja virheellisinä ja sopimattomina. Myös aiemmissa sosiolingvistisissä tutkimuksissa on havaittu maallikoiden suosivan standardeja variantteja puhekielisten ja murteellisten muotojen sijasta. Lisäksi maallikot tarkastelevat monesti yksilön kielenkäyttöä institutionaalisten normien läpi. (Millar 2003: 287; Labov 1972: esim.122–142.)

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna voidaan todeta, että ympäristöllä on suuri vaikutus yksilöön ja samalla hänen käsityksiinsä. Vygotskin (1982) ja Bahtinin (1979) näkemysten mukaan yksilön tietoisuus rakentuu sosiaalisissa suhteissa yhteiskunnan ja kulttuurin traditioiden pohjalta, jolloin yksilön ja ympäristön välisellä dialogilla on vaikutuksensa yksilön ajatteluun. Kielessä heijastuu kulttuuri. Hakulinen (1993: 13) kuvaa artikkelissaan tyypillistä kouluympäristön ylläpitämää käsitystä eri kielimuodoista. Hänen mukaansa äidinkielenopetuksessa puhutun ja kirjoitetun kielen eroja tulisi tarkastella eksplisiittisesti ja suomen yleiskielen erikoislaatuihin historiaan suhteuttaen. 1800-luvun kielipoliittinen tilanne versoi puhdaskielisyyden ja oikeakielisyyden ilmapiiriä, joka on pitkään ollut tyypillistä äidinkielen opetukselle (Dufva 1995: 36). Puhe ja kirjoitus arvottuvat opetuksessa helposti epätarkoituksenmukaisesti, jos erot tulevat esiin vain kirjoitelmia korjattaessa. Kirjoitetussa tekstissä olevat puhekielisyudet nähdään tällöin ”virheinä”. Näin tullaan vahvistaneeksi kulttuurissamme elävää käsitystä, jonka mukaan puhuttu kielimuoto olisi sinänsä kirjoitettua kielimuotoa vähempiarvoisempi. (Hakulinen 1993: 13.) Tämän tutkielman haastatteluaineistossa voidaan nähdä paljon yhteyksiä Hakulisen näkemyksen kanssa. Lasten käsityksissä kirjakieli tuntui arvottuvan yleisesti puhekieltä ylempään asemaan. Onkin mahdollista, että käsitykset ovat syntyneet sen tuloksena, että koulussa kirjoitelmista on pyritty karsimaan puhekielisyksiä eikä puhekieltä ole käsitelty sinänsä erillisenä kielimuotona, jolla on omat norminsa ja käyttötarkoituksensa.

Dufvan (2000: 72) ajatus kirjallisen kulttuurin merkittävistä vaikutuksista lukutaitoisten ihmisten kielikäsitteissä on myös samansuuntainen tämän tutkielman tulosten kanssa. Alakouluikäiset lapset ovat olleet jo melko kauan tekemisissä kirjallisen kulttuurin ja ympäristön kanssa. Koulussa kielitaitoja arvioidaan nimenomaan kirjoitetun kielen hallinnan näkökulmasta. Ei ole yllättävää, että kirjoitettu kieli piilevänä arvona ja ihanteena on vaikuttanut myös lasten käsityksiin eri kielimuodoista.

Puhe- ja kirjakielen moninaiset käyttötavat ja kontekstit luovat toisaalta hyvin ristiriitaisen ympäristön lapsille. Koulukontekstissa kirjoitettu kieli nähdään ensisijaisena kielimuotona, ja puhekieli tai sen käsittely jää usein hyvin vähäiseen asemaan. Sen sijaan monissa muissa ympäristöissä kirjoitetun kielen ylivalta on vähentynyt paljon viime vuosikymmenten aikana

(Hakulinen 2006: 129). Eri viestintävälineissä suositaan yhä enemmän puhekieltä. Mikäli äidinkielen opetuksessa ei käsitellä näiden kielimuotojen eroja ja käyttökonteksteja, niin oman tekstin tuottamisen voi hyvin kuvitella olevan oppilaalle vaikeaa eri ympäristöjen vaatimusten keskellä.

Englannissa on 1980-luvulla aloitettu ns. *critical language awareness* -suuntaus, joka on jatkoa Hallidayn kehittälemälle äidinkielen sisällönuudistukselle. Tarkoituksena on kiinnittää huomiota muun muassa kielen rakenteellisten valintojen ideologisuuteen. Lisäksi pyritään asettamaan kriittiseen valoon opetuksessa vallitsevat yksinkertaistetut käsitykset kielen eri varianttien selvärajaisuudesta, niiden tilanteenmukaisen sopivuuden piilevästä arvosidonnaisuudesta ja normitetun yleiskielen ylivertauisuudesta yhteiskunnallisen nousun edellytyksenä. Tästä suuntauksesta voitaisiin suomalaiseseenkin opetukseen poimia tietty ”ideologiakriittisyys”. Keskeisenä tarkastelun kohteena olisi tällöin se, millaisia merkityksiä kukin valinnoiltaan kirjoitelmaansa luo. Kielioppia voisi tuomitsemisen sijasta käyttää enemmänkin tiedostamiseen. (Hakulinen 2003: 13.) Käsitykset kielestä ovat sekä kognitiivisia että sosiaalisia (Dufva 1995: 28). Koulussa vaikutetaan näihin molempiin osa-alueisiin. Olisikin tärkeää, että puhe- ja kirjakieltä voitaisiin tarkastella esimerkiksi juuri CLA:n esittämien näkemysten valossa siten, ettei puhekieltä leimattaisi ja tuomittaisi jatkuvasti kirjakielisestä näkökulmasta katsottuna huonommaksi variantiksi.

## 11.2. Päätelmiä

Tämän tutkielman aineiston pohjalta voidaan todeta, että alakouluikäiset oppilaat osaavat melko hyvin valita kirjoitelmiinsa norminmukaisista ja norminvastaisista tapauksista oikeat vaihtoehdot nähdessään molemmat vaihtoehdot yhtäaikaan, vaikka samoja norminvastaisuuksia löytyykin usein oppilaiden kirjoitelmista. Aineistossa oli kuitenkin myös ilmiöitä, jotka tuottivat vastaajille vaikeuksia. Erityisen huolissaan voisikin olla niistä tapauksista, joissa useampi oppilas on valinnut norminvastaisen vaihtoehdon kirjoitukseen sopivaksi. Haastattelulomakkeessa (liite 3) näitä kohtia olivat kohdat 2 ja 17, joissa on kyse possessiivikongruenssista, sekä kohdat 1 ja 11, jotka edustavat subjektin ja predikaatin kongruenssia. Lisäksi aluepuhekielisyyksistä kohta 21 keräsi vaihtelevia vastauksia. Kohdassa 22 aikamuoto-ongelma aiheutti vastausten hajontaa, ja kohdan 25 tekijäjohdos sekä kohdan 26 sivulausetapaus keräsivät myös erilaisia vastauksia valinnan osalta. Kaikissa näissä tapauksissa vähintään kuusi oppilasta on norminvastaisen tai sekä norminvastaisen että norminmukaisen vaihtoehdon kannalla.

Valinnoissa hajontaa aiheuttaneet kohdat jäivät yleensä myös perustelujen osalta useilla puutteellisiksi tai virheellisiksi. Toisaalta myös sellaisissa tapauksissa, joissa oikea vaihtoehto on osattu pääsääntöisesti valita hyvin, perustelut ovat kuitenkin voineet jäädä monilta epämääräisiksi. Tästä kertoo esimerkiksi kuulo- ja näköaistia korostavan kategorian suuri suosio. Joissakin tapauksissa myös kategoriaan 8, jossa on kyse perustelujen puuttumisesta, on kertynyt suuri määrä perusteluja.

Erilaiset kongruenssitapaukset näyttivät tuottavan oppilaille kaikista eniten vaikeuksia sekä valinnan että perustelujen osalta: puhekielisyys jäi useilta tunnistamatta kokonaan, kuuloaistia käytettiin paljon perusteluna ja luku- ja kirjoitustaitoonkin liittyvät säännöt annettiin usein virheellisinä. Kongruenssia ei alakoululaisten oppikirjoissa erikseen oteta esille, joten kongruenssin käsittelyn osalta opettajalla on suuri vastuu siinä, miten ja kuinka paljon hän näitä asioita nostaa opetuksessaan esille. Monimutkaisempia kongruenssitapauksia tuskin kannattaakaan lähteä alakoululaisten kanssa selvittämään. Koska possessiivisuffiksin väistyminen puhekielestä ja erityisesti muutoksen heijastuminen kirjakieleen on ollut jo kauan varsinkin kielenhuoltajien huolenaiheena (Paunonen 1995: 501–502), asian entistä laajempi käsittely myös alakoulussa ei varmasti olisi haitaksi.

Kategoriaan 6 liittyi eri kielimuotojen avulla perusteleminen. Kaikissa kohdissa tällaisia perusteluja ei kuitenkaan osattu käyttää, vaikka esimerkkien perusteella näitä selityksiä olisi voinut odottaa enemmänkin. Kohdissa 2, 8, 10 ja 17 vain yksi oppilas kussakin kohdassa on käyttänyt perustelunaan eri kielimuotojen erottamista. On kuitenkin otettava huomioon, että kohtiin liitetyt perustelut ovat voineet muihinkin kategorioihin kuullessaan olla aivan yhtä relevantteja. Sen sijaan selvät murteellisuudet kohdissa 16, 21 ja 23 keräsivät paljon 6. kategoriaan kuuluvia perusteluja. Tyypilliset kirjoitelmissa esiintyvät virheet tajutaan puhekielen vaikutuksesta kumpuaviksi vain selvästi murteellisissa ilmaisuissa. Yleispuhekielisyysä selitetään kielimuotojen välisillä eroilla huomattavasti vähemmän. Tämän aineiston perusteella puhe- ja kirjakielen välisten erojen käsittelyyn näyttäisi siis koulussa olevan enemmänkin tarvetta.

Erytisen hyvin oppilaat osasivat vastata haastattelulomakkeen kohtiin 3, 5, 12 ja 20. Näiden kohtien osalta myös perustelut olivat kokonaisuudessaan erittäin relevantteja. Kohdissa on kyse yksinkertaisista yhdyssanatapauksista ja yleis- ja erisnimien oikeinkirjoituksesta. Näiden kohtien osalta perusteluja sijoittui vähän tai ei ollenkaan kategorioihin 1 ja 8, joiden voi ajatella kertovan perustelun vaikeudesta. Myös oppikirjoissa paljon huomiota saaneet ja tärkeät kielioppiasiat osattiin siis pääsääntöisesti hyvin.

1.–2.-luokkalaisten perusteluja sijoittui oletetusti paljon kategoriaan 1 ja erisnimikohtaa 5 lukuun ottamatta ei juuri ollenkaan kategoriaan 2. Heille monet esillä olleet ilmiöt olivat

vielä sellaisia, joita ei ole opetuksessa käyty läpi. Kategorian 1 lisäksi kategoriasta 5 eli merkitysten avulla perustelemisesta muodostuikin heidän keskuudessaan varsin suosittu kategoria. Kuten luvussa 9.1.5 kategorian esittelyn yhteydessä todettiin, Leiwon (1984: 47) mukaan lapsille on tyypillistä selittää ilmausten kieliopillisuutta ja hyväksyttävyyttä nimenomaan merkityksen perusteella.



## 12. METALINGVISTINEN TIETOISUUS

### 12.1. Metalingvistisen tietoisuuden tarkastelua

Kvantitatiivisessa analyysissä saatujen tulosten pohjalta voidaan todeta, että yläluokkalaisten osalta vanhempien oppilaiden metalingvistinen tietoisuus on kehittyneempää kuin nuoremmilla. Esimerkkejä osataan perustella paremmin ja useammin myös sääntöjen kautta, ja ilmauksia eritellään ja pohditaan onnistuneemmin. Vastaukset, jotka ovat saaneet pisteitä metalingvistisen tietoisuuden osalta, sisältävät tässä tutkielmassa selvästi havaittavaa metalingvististä pohdintaa. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi kategoriaan 1 sijoittuvasta selvästi pelkkään kuuloaistiin vetoavasta vastauksesta ei saa pisteitä. Gombert (1992: 10) kuitenkin muistuttaa mahdollisuudesta, että lapsi voi olla tietoinen kielellisestä ilmiöstä, vaikka ei osaisikaan sitä selittää. On siis mahdollista, että pelkästään kuuloaistiin vetoavissa perusteluissa on taustalla voinut olla myös metalingvististä tietoisuutta, jota lapsi ei kuitenkaan ole osannut kielentää, eikä hän ole lähtenyt pohtimaan ilmausta sen enempää. Metalingvistinen tietoisuus ilmenee tämän aineiston lapsilla kykynä eritellä ja pohtia ilmauksia yleensä joko merkityksen tai muodon ja rakenteen kautta. Monilla on myös hallussaan metakielen käsitteitä. Seuraavassa esimerkissä Silja perustelee kohdan 21 variantteja. Hän on tietoinen puhe- ja kirjakielen olemassaolosta ja osaa näitä termejä käyttääkin, mutta päätyy vastauksessaan kuitenkin mielenkiintoiseen lopputulokseen:

- Esim. 1.
- |                |   |
|----------------|---|
| Silja (lk 3):  | toi möimme.   |
| Haastattelija: | jo:o? (.) minkä takias se?  |
| Silja (lk 3):  | kuullostaa (.) parhaalta.   |
| Haastattelija: | mitens noi (.) toi me myimme tai me myimmä miltä ne kuullosti (.) tai mikset sä valinnun niitä, |
| Silja (lk 3):  | toi myimmä ov vähä outo ja sittem myimme (.) ni se on niinku enemmänkim puhekkielessä.          |
| Haastattelija: | joo.  |

Kyky pohtia ja perustella on pedagogisessa mielessä niin tärkeä, että aikuisen näkökulmasta katsottuna oikeaan vastaukseen päätyminen ei ole metalingvistisen tietoisuuden ainut osoitin (Dufva ym. 2001: 41). Tämän vuoksi myös tässä tutkielmassa vastaajat saavat jo pelkästä kielellistä tietoisuutta osoittavasta pohdinnasta yhden pisteen (ks. lukua 4.). Korrelaatio metalingvistisen tietoisuuden ja luokka-asteen välillä on korkea ( $r = 0,604$ ) tilastollisesti merkitsevällä tasolla ( $p = 0,003$ ). Alaluokkalaisten vastauksista 53,3 prosenttia sijoittuu 1. kategoriaan, jossa valintaa perustellaan kuuloaistiin vedoten. Sen sijaan esimerkiksi kategoriaan 2 vastauksia kertyy vain 10,0 prosenttia kaikista heidän antamista vastauksistaan.

Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen (ks. lukua 4.4.) mukaisesti metalingvistisen tietoisuuden voidaankin ajatella kehittyvän vuorovaikutuksessa ryhmän ja aikuisen kanssa. Vanhempien oppilaiden lähikehityksen vyöhykkeillä käsitellään luonnollisesti monimutkaisempia asioita kuin nuorempien, ja tämä heijastuu edelleen heidän metalingvistisissä kyvyissään ilmauksia perusteltaessa. Piagetin teoriaan nojautuen voidaankin pitää todennäköisenä sitä, että lapset kykenevät muodollisten operaatioiden kaudella monipuolisempaan metalingvistiseen pohdintaan kuin aiemmin. Aineiston perusteella voidaan tosin todeta, että siirtymät kaudelta toisella ja toisaalta myös metalingvististen kykyjen kehittyminen on tilastollisesta korrelaatiosta ja sen merkitsevyydestä huolimatta myös yksilöllistä. Oppilaiden saamista metalingvistisen tietoisuuden pistemäärissä on muutamia huomattaviakin eroja saman luokka-asteen sisällä.

## 12.2. Kirjoittajaminäkuvan ja metalingvistisen tietoisuuden välinen yhteys

Kirjoittajaminäkuvan ja metalingvistisen tietoisuuden välistä yhteyttä tarkastelen niiden oppilaiden osalta, joilta tiedot sekä metalingvistisestä pistemäärästä että minäkuvasta ovat saatavissa. Eri vuosina toteutetusta aineistonkeruusta johtuen vain yhdeltätoista oppilaalta on saatavissa sekä minäkuvaa että metalingvististä tietoisuutta koskevat pistemäärät. Korrelaatioanalyysissä tarkastelen sitä, onko esimerkiksi erinomaisen ja hyvän minäkuvaryhmän oppilaille paremmat metalingvistiset taidot kuin kohtalaiseen ja heikkoon minäkuvaryhmään sijoittuneilla.

Korrelaatio minäkuvan ja metalingvistisen tietoisuuden välillä on heikkoa ( $r = -0,301$ ). Minäkuvaltaan erinomaiseen ryhmään sijoittuneet oppilaat eivät siis välttämättä ole saaneet korkeita pisteitä metalingvistisen tietoisuuden osalta. Toisaalta taas heikompiin minäkuvaryhmiin sijoittuminen ei välttämättä tarkoita heikkoa metalingvististä tietoisuutta.

On myös muistettava, että metalingvistinen tietoisuus on joka tapauksessa vain yksi hyvän kirjoittajan monista ominaisuuksista. Todennäköisesti se on ominaisuus, jota etenkin lapset eivät ajattele omaa minäkuvaansa arvioidessaan. Tämän tutkielman minäkuva-aineistossa useimmat kyllä reflektoivat omaa oikeinkirjoitustaan, mutta tuskin kukaan pohti omia kieleen liittyviä ajattelu- ja reflektointitaitojaan. Vaikka oletus hyvien kirjoittajien toimivista metalingvistisistä taidoista tuntuu luontevalta, niin tässä lapsia koskevassa aineistossa tämä yhteys ei saanut vahvaa tukea.

## 13. TIIVISTELMÄ

### 13.1. Tulokset

Tämän tutkielman yhtenä tarkoituksena oli tutkia lasten kirjoittajaminäkuvia. Vertasin myös minäkuvan myönteisyyttä tai kielteisyyttä lasten kirjoittamiin äidinkielen kirjoitelmiin. Tutkielman aineiston perusteella voi todeta, että myönteisimpään minäkuvaryhmään sijoittui pelkästään nuorimpia oppilaita. Tämä tukee myös minäkuvatutkimuksissa (ks. esim. Aho 1987) saatua tietoa siitä, että minäkuva heikkenee koko alakouluajan aina ensimmäisestä luokasta alkaen lapsen arviointikyvyn kehittyessä ja vertailun alkaessa. Vanhemmat oppilaat esittivät huomattavasti varovaisempia ja vaatimattomampia arvioita omista kyvyistään, vaikka monilla todelliset taidot olivatkin hyvällä tasolla. Sen sijaan erinomaiseen ryhmään sijoittuneet kirjoittajat eivät vastanneet todellisilta taidoiltaan opetussuunnitelman edellyttämää tasoa. Minäkuvan kielteisyydestä tai myönteisyydestä riippumatta on kuitenkin tärkeää, että lapset saavat jo alakouluajana mahdollisimman paljon kannustavaa ja realistista palautetta osaamisestaan. Minäkuva kirjoittajana muotoutuu suurelta osin jo varhaisina kouluvuosina.

Useimmilla vastaajilla ihanneminäkuva oli hieman todellista minäkuvaa positiivisempi. Lapset toivoivat kehittyvänsä kirjoittajina. Vain muutamat heikosta ryhmästä suhtautuivat tulevaisuuteen hyvin kielteisesti, eivätkä edes tahtoneet kehittyä. Normatiivisen minäkuvan suhteen arviot olivat myös varsin myönteisiä. Useimmat kertoivat muiden pitävän heitä hyvinä kirjoittajina, ja vain muutamat arvioivat muiden pitävän heitä huonoina tai tylsinä kirjoittajina. Lähinnä kielteisiä arvioiteja esittivät heikompiin minäkuvaryhmiin sijoittuneet kirjoittajat, mutta mukana oli muutama kirjoittaja myös hyvästä minäkuvaryhmästä. Näiden hyvien kirjoittajien läsnäolo tukee Ahon (1996: 34) tuloksia suomalaisen koulujärjestelmän virhekeskeisyydestä: onnistumisten sijaan osoitetaan mieluummin virheitä. Näin hyvillikin kirjoittajille saattaa muodostua kielteinen normatiivinen minäkuva.

Lapset ajattelivat yleisesti, että hyvä kirjoitelma on ennen kaikkea pitkä, jännittävä ja virheetön. Erityisesti hyviä kokemuksia on syntynyt mielikuvitusaiheista ja omista aiheista kirjoitettaessa. Pitkät kirjoitelmat olivat jääneet onnistuneina mieleen. Sen sijaan useimmat kokivat tosiaineet tylsiksi ja hankaliksi. Hyville kirjoittajille kaunokirjoitus ei tuottanut ongelmia, mutta erityisesti heikoimmassa ryhmässä kauniin käsialan kirjoittaminen aiheutti hankaluksia. Nämä heikkojen kirjoittajien konkreettiset kirjoittamiseen liittyvät ongelmat ovat yhteydessä Bereiterin (1980) kirjoitustaidon kehittymisen malliin, jossa aloittelevan kirjoittajan huomion vievät juuri konkreettiset toiminnot. Bereiterin malli ei kuitenkaan etene johdonmukaisesti minäkuvakategorioiden kanssa siten, että parhaimpaan minäkuvaryhmään kuuluvat

olisivat myös taitavimpia kirjoittajia. Tässä tutkielmassa Bereiterin mallin edistyneimpiä taso- ja edustavat kirjoittajat (yläluokkalaisten osalta) löytyivät lähinnä hyvästä minäkuvaryhmästä.

Kirjoitelmista saamaansa palautetta vastaajien oli vaikea muistaa, mutta lähinnä palautetta oli saatu hyvistä tarinoista tai juonista. Monia oli kehoitettu keskittymään vielä käsialaan tai oikeinkirjoitukseen. Myös koulussa tapahtuvaa kannustusta vastaajat kommentoivat hyvin vähäsanaisesti. Lukemisen osalta useimmat mainitsivat lukutavoitteet ja lukukilpailun. Kotona tapahtuneesta kannustuksesta erityisesti myönteisten minäkuvaryhmien kirjoittajat raportoivat enemmän. Kotona oli kannustettu lukemaan ja kirjoittamaan, koska siten mielikuvitus kehittyy, ja kirjoitustaidot paranevat.

Tutkielmani toisena tarkoituksena oli tutkia alakouluikäisten lasten käsityksiä kielestä. Tutkin sitä, millä perusteella lasten mukaan jokin ilmaus on kirjakielen kannalta norminmukainen tai norminvastainen. Erilaisista perusteluista muodostui kahdeksan fenomenografista kategoriaa, jotka ovat kuulo- ja näköaistin avulla perusteleminen, luku- ja kirjoitustaidon vaikutukset, ehdottomana totuutena pitäminen, ilmaus ei ole sana tai suomen kieltä, merkityserojen pohtiminen, eri kielimuotojen tunnistaminen, huumorin käyttäminen ja perustelujen puuttuminen. Keskeisiksi teemoiksi nousivat lisäksi puhe- ja kirjakieleen suhtautuminen sekä lasten metalingvistiset taidot.

Puhekieleen ja kirjakieleen suhtautuminen tässä aineistossa tuki sekä Prestonin ja Niedzielskin (2000) että Hakulisen (1993) saamia tuloksia maallikoiden kielikäsitteistä. Tutkijoiden mukaan maallikot arvottavat usein puhekielen kirjakieltä alempaan asemaan ja suosivat standardeja variantteja puhekielisten ja murteellisten muotojen sijasta.

Tutkielmassani käsittelin myös kielen eri ilmiöihin liitettyjä perusteluja fenomenografisia selityskategorioita hyödyntäen. Muutamien ilmiöiden kohdalla nousi esiin lasten vaikeus antaa relevantteja perusteluja valinnoilleen. Näitä ilmiöitä olivat erityisesti subjektin ja predikaatin kongruenssi ja possessiivikongruenssi. Tulokset tukevat Ikolan (1992) ja Paunosen (1995) tutkimustuloksia possessiivisuffiksien käytön selvästä vähenemisestä viime vuosikymmeninä. Myös subjektin ja predikaatin kongruenssia koskevia virheitä kirjoitetussa tekstissä ovat havainneet useat tutkijat (ks. esim. Keränen 1999; Lehikoinen 2000 ja 2001).

Yleis- ja erisnimien oikeinkirjoitusta koskevissa kohdissa lapset osasivat valita oikeat vaihtoehdot ja antaa sääntöperustelut valinnoilleen. Myös yhdyssanojen kohdalla oikeita valintoja tehtiin paljon, ja perustelutkin olivat suurimmaksi osaksi melko relevantteja. Tosin perustelujen jakautumisen yhdyssanojen osalta eri kategorioihin oli huomattavasti yleisempää kuin yleis- ja erisnimien kohdalla.

Perusteluja annettaessa metalingvistiset taidot ovat merkittävässä osassa. Tarkastelinkin lasten metalingvististä tietoisuutta ja tietoisuuden tason suhdetta luokka-asteeseen. Metaling-

vistisen tietoisuuden tason ja luokka-asteen välinen korrelaatio oli korkea ( $r = 0,604$ ) tilastollisesti merkitsevällä tasolla ( $p = 0,003$ ): mitä ylempää luokka-astetta lapsi kävi, sitä paremmat metalingvistiset taidot hänellä oli. Tietoisuuden kehitys on toisaalta toki myös yksilöllistä, ja oppilaiden saamia metalingvistisiä summamuuttujia tarkastellessa voikin saman luokka-asteen oppilaiden välillä havaita myös eroja.

Metalingvistinen tietoisuus ei sen sijaan korreloinut vahvasti minäkuvan tason kanssa. Eisiis ollut niin, että hyviin minäkuvaryhmiin sijoittuneilla oppilailta olisi paremmat metalingvistiset taidot kuin heikompiin ryhmiin kuuluvilla oppilailta tai ettei heikompiin ryhmiin sijoittuneilla voisi toisaalta olla hyvät metalingvistiset taidot.

## 13.2. Lopuksi

Tutkielmassani käytin kvantitatiivista ja kvalitatiivista menetelmää kvalitatiivista painottaen. Menetelmien erilaisuus ja yhdistäminen samassa tutkielmassa toi mielestäni tuloksille luotettavuutta ja syvyyttä. 3.–6.-luokkalaisten minäkuvaa koskevan tutkimusaineistoni keräsin avoimen kyselylomakkeen avulla. Aineistoa kertyi kyllä riittävästi tutkielmaan, mutta 1.–2.-luokkalaisille tekemiäni minäkuvahaastattelujen perusteella koen, että haastatteluaineisto antaa fenomenologista näkökulmaa hyödyntävälle tutkijalle rikkaamman ja laajemman aineiston, jota analysoida. Kyselylomakkeeseen vastatessaan lapset saattoivat myös pyrkiä vastaamaan ”oikein”, vaikka heille korostettiin, ettei oikeita ja väriä vastauksia ole.

Minäkuvaluokituksen perusteena käytin lasten omia käsityksiä kirjoitustaitonsa tasosta. Lisäksi lapset arvioivat kirjoittamisen hauskuutta ja helppoutta ja vastaavasti sen vaikeutta. Lisäksi he vastasivat kysymykseen, jossa tarkasteltiin kirjoittamisesta pitämistä. Tältä pohjalta muodostin väittämiä, joihin vastattiin ”kyllä”, ”ei” tai ”en osaa sanoa”. (liite 1). Näiden väittämien avulla laskin minäkuvaa kuvaavia summamuuttujia, joiden perusteella lapset sijoittuivat eri minäkuvaryhmiin. Kvalitatiiviset avoimet kysymykset auttoivat hahmottamaan informanttien minäkuvien taustalla olevia tekijöitä. Toinen tutkija saattaisi käyttää minäkuvaluokituksen pohjalla erilaisia väittämiä tai rakentaa minäkuvaluokituksen ylipäänsä eri tavoin. Käyttämäni väittämät ovat minäkuvakirjallisuudesta omaksumani näkemys minäkuvan taustalla olevista tekijöistä. Minäkuvia voisi hyvin luokitella myös pelkästään kvalitatiivisen aineiston pohjalta. Itse koin kvalitatiivisen osuuden ja sitä syventävän kvantitatiivisen osuuden toimivan hyvin yhdessä. Pelkkä kvantitatiivinen osuus sinänsä on varsin niukka, mutta sen avulla sai helposti yleiskuvan siitä, onko oppilas mielestään taitava kirjoittaja ja millaista kirjoittaminen hänestä on. Kvalitatiiviset kysymykset tarjosivat laajempaa tietoa.

Minäkuvien osalta jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi sitä, kuinka näiden lasten minäkuvat ovat kehittyneet vuosien kuluessa. Myös tyttöjen ja poikien välisten minäkuvaerojen selvittäminen olisi kiinnostavaa. Tutkielmassani rajasin kirjoittamisen tarkoittamaan lähinnä koulussa tapahtuvaa kirjoittamista, ja tämän rajauksen mukaan lapset myös vastasivat kyselylomakkeeseen. En tähdentänyt vastaajille tätä rajausta, mutta kukaan ei maininnut kirjoitelmien ja tarinoiden ulkopuolista kirjoittamista (esimerkiksi päiväkirjan kirjoittamista tai sähköpostia). Tämä saattoi johtua siitä, että kysely toteutettiin koulussa, eivätkä kysymyksetkään suoranaisesti johdatelleet kertomaan muusta kirjoittamisesta. Jatkossa voisikin olla kiinnostavaa tutkia eroja näiden eri kirjoittamismuotojen välillä.

Perustelujen analyysissä käytin hyväkseni laadullista fenomenografista tutkimusmenetelmää, joka tarjosi mielestäni luonnollisen ja toimivan tavan käsitellä aineistoa. Kvantitatiivisen tilastoanalyysiohjelmalla toteutetun analyysin kannalta on harmillista, ettei 1.–2.-luokkalaisten aineistoa voinut sisällyttää analyysiin mukaan. Alaluokkalaisten aineisto näyttäisi kuitenkin tukevan yläluokkalaisten kvantitatiivisten analyysien tuloksia sekä fenomenografisten kategorioiden että metalingvistisen tietoisuuden osalta.

Lasten kielikäsitteitä koskevista tuloksista huomiota herätti erityisesti kongruenssi-ilmiöiden vieraus oppilaille. Possessiivikongruenssin kohdalla valittiin usein norminvastainen vaihtoehto ja perustelut valinnalle eivät aina olleet relevantteja. Oppilaiden käytössä olleissa *Sanataituri*-kirjasarjan vanhemmissa painoksissa possessiivikongruenssia ei käsiteltykään erillisenä ilmiönään. *Sanataiturin* uudemmissa painoksissa (Kyllijoki ym. 2005) omistusliitteet on sen sijaan ilahduttavasti nostettu omaksi asiakseen. Tämän mahdollisesti myös muissa uudemmissa äidinkielen oppikirjapainoksissa toteutetun muutoksen myötä omistusliitteet jäävät puuttumaan oppilaiden kirjoitelmista todennäköisesti yhä harvemmin. Opettajan vastuulla on tietysti se, kuinka asiaa oppitunneilla käsitellään. Tarvetta sekä omistusliitteiden että kongruenssi-ilmiön käsittelyyn laajemminkin näyttäisi kyllä olevan.

## LÄHTEET

### Tutkimusaineisto

Polvijärveläisessä alakoulussa toteutettu kyselylomaketutkimus helmikuussa 2007 (16 3.–6.-luokkalaista informanttia) ja vastaajien kirjoittamia äidinkielen kirjoitelmia sekä samassa koulussa toteutettu haastattelututkimus toukokuussa 2008 (27 1.–6.-luokkalaista informanttia) ja 1.–2.-luokkalaisten ainekirjoitusvihot.

### Tutkimuskirjallisuus

- AGHEYISI, REBECCA – FISHMAN, JOSHUA A. 1970: Language Attitude Studies. A Brief Survey of Methodological Approaches. *Anthropological Linguistics* 12:5 s. 137–157.
- AHO, SIRKKA 1987: *Oppilaiden minäkäsitys. Minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja A: 117. Turku: Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos.
- 1996: *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- AHONEN, SIRKKA 1994: Fenomenografinen tutkimus. – Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen, Seppo Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* s. 113–160. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- AJZEN, ICEK 2005: *Attitudes, Personality and Behavior*. Maidenhead: Open University Press.
- ALANEN, RIIKKA 2000: Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. – Paula Kalaja, Lea Nieminen (toim.), *Kielikoulussa – Kieli koulussa* s. 95–121. AfinLAN vuosikirja 2000/ n:o 58. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AfinLA.
- BAHTIN, MIHAIL M. 1979: *Éстетика словесного творчества*. Moskva: Isskustvo.
- BARTSCH, RENATE 1987: *Norms of Language: Theoretical and Practical Aspects*. London: Longman.
- BEREITER, CARL 1980: Development in writing. – L.W. Gregg, E.R. Steinberg (toim.), *Cognitive processes in writing* s. 73–93. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BRITTON, JAMES – BURGESS, TONY – MARTIN, NANCY – MCLEOD, ALEX – ROSEN, HAROLD 1975: *The development of writing abilities*. Schools Council Research Studies. London: MacMillan Education.
- BUBER, MARTIN 1986: *Minä ja sinä*. Suomennos: Jukka Pietilä. Therapie-säätiön julkaisusarja 1/1986. Helsinki: Therapie-säätiö.
- BURNS, ROBERT 1982: *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- DEPREZ, KAS – PERSOONS, YVES 1987: Attitude. – Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier (toim.), *Sociolinguistics I. An International Handbook of the Science of Language and Society* s. 125–132. Berlin – New York: Walter de Gruyter.
- DUFVA, HANNELE 1995: Elämää kielen kanssa: Arkikäsitteitä kielestä ja sen oppimisesta. – Pirkko Muikku-Werner, Kyösti Julkunen (toim.), *Kielten väliset kontaktit* s. 25–43. AfinLAN vuosikirja 1995/ n:o 53. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AfinLA.
- 2000: Puheen ja kirjoituksen maailmat: eräs näkökulma lukemaan oppimiseen. – Paula Kalaja, Lea Nieminen (toim.), *Kielikoulussa – Kieli koulussa* s. 71–93.

- AfinLAN vuosikirja 2000/ n:o 58. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AfinLA.
- DUFVA, HANNELE – ALANEN, RIIKKA – ARO, MARI 2003: Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen? – Merja Koskela, Nina Pilke (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus* s. 295–315. AfinLAN vuosikirja 2003/ n:o 61. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AfinLA.
- DUFVA, HANNELE – ALANEN, RIIKKA – MÄNTYLÄ, KATJA 2001: Ei kissa ole mikään sana: lasten näkökulmia kieleen. – Helena Sulkala, Leena Nissilä (toim.), *XXVII Kielitieteen päivät Oulussa 19.–20.5.2000* s. 35–46. Oulu: Oulun yliopisto.
- DUFVA, HANNELE – ISOHERRANEN, SARI – LÄHTEENMÄKI, MIKA 1996: *Elämää kielen kanssa. Arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- ESKOLA, JARI – SUORANTA, JUHA 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- FINLEX, Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 4 § koulutuksellinen tasa-arvo ja elinikäinen oppiminen. Annettu Helsingissä 20 päivänä joulukuuta 2001.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435> (27.2.2007)
- FISHER, ROBERT 1990: *Teaching Children to Think*. Oxford: Blackwell.
- FRANCIS, HAZEL 1993: Advancing phenomenography: questions of method. – *Nordisk Pedagogik* 13 s. 68-75.
- GOMBERT, JEAN É. 1992: *Metalinguistic Development*. Käännös: Tim Pownall. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- HAKES, D.T. 1980: *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*. Berlin: Springer-Verlag.
- HAKULINEN, AULI 1993: Mitä ihminen äidinkielestään tietää? – *Virke* 1 s. 10-14.
- 2003: Ovatko puhuttu ja kirjoitettu kieli erkaantuneet toisistaan? – *Kielikello* 1 s. 4–8.
- 2006: Puhutun kielen kielioppi ja koulu. – Minna Harmanen, Mari Siironen (toim.), *Kielioppi koulussa* s. 127–136. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: ÄOL.
- HAKULINEN, AULI – KAUPPINEN, ANNELI – LEIWO, MATTI – PAUNONEN, HEIKKI – RÄIKKÄLÄ, ANNELI – SAUKKONEN, PAULI – YLI-VAKKURI, VALMA – ÖSTMAN JAN-OLA 2002: *Kieli ja sen kieliopit*. Opetuksen suuntaviivoja. Helsinki: Opetusministeriö. Edita.
- HEIKKINEN, HANNU L. T. 2001: Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena. – Juhani Aaltola, Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* s. 116–130. Chydenius-instituutin julkaisuja 3/2001. Jyväskylä: Gummerus.
- HIIDENMAA, PIRJO 2003: *Suomen kieli – who cares?* Helsinki: Otava.
- HIRSJÄRVI, SIRKKA – HURME, HELENA 1980: *Teemahaastattelu*. Tampere: Gaudeamus.
- HUSSERL, EDMUND 1995: *Fenomenologian idea*. Viisi luentoja. Suomennos: Juha Himanka, Anita Hämäläinen & Hannu Sivenius. Helsinki: Loki-Kirjat.
- HÄKKINEN, KIRSTI 1996: *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä*. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- IKOLA, OSMO 1992: Omistusliitteiden harvinaistuminen. – Valma Yli-Vakkuri, Maija Länsimäki, Aarre Nyman (toim.), *Yhteiskunta muuttuu – kieli muuttuu. Nykysuomen seuran 10-vuotisjuhlakirja* s.176-196. Helsinki: WSOY.
- ISK 2004 = *Iso suomen kielioppi*. Hakulinen, Auli – Vilkuna, Maria – Korhonen, Riitta – Koivisto, Vesa – Heinonen, Tarja Riitta – Alho, Irja 2004. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.



- ISOKÄÄNTÄ, ERJA 1999: Yhdeksäsluokkalaiset oikeinkirjoituksensa arvioijina ja korjaajina. – Merja Karjalainen, Johanna Kesälahti, Harri Mantila (toim.), *Teksti ja kuva koulussa: Äidinkielenopettajien koulutusyhteistyöhankkeen satoa 1* s. 95–111. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja N:o 14.
- JOKINEN, ARJA – JUHILA, KIRSI – SUONINEN, EERO 2004: *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- KARHUMÄKI, JOHANNA – TOIVAKKA, SARI 1999: *Sininen kynä: luovan kirjoittamisen opas*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- KARLSSON, FRED 1995: Normit, kielenkäyttö ja kieliopit. – Jan Rydman (toim.), *Tutkimuksen etulinjassa* s.161-172. Helsinki: WSOY.
- KERÄNEN, KATJA 1999: Puhekieliyydet yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa. –Merja Karjalainen, Johanna Kesälahti, Harri Mantila (toim.), *Teksti ja kuva koulussa: Äidinkielenopettajien koulutusyhteistyöhankkeen satoa 1* s. 112–132. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja N:o 14.
- KORPINEN, EIRA 1990: *Peruskoululaisen minäkäsitys*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- KOSKELA, ELINA 2007: ”Se on erisnimi mut onks se silti sana?” Neljäsluokkalaiset määrittelevät metakielen käsitteitä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- KUIRI, KAIJA 2000: Kielellistä passiivisuutta: miksi me mennään? – *Kielikello 3* s. 13–15.
- KYLLIJOKI, VELIJUSSI – LIUSKARI, HELEENA – ROKKA, PEKKA –RUUSKA, HELENA – SARAVESI, SATU 1998: *Sanataituri 5. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- 1999: *Sanataituri 6. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- 2005: *Sanataituri 4. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- KYLLIJOKI, VELIJUSSI – LIUSKARI, HELEENA – ROKKA, PEKKA – SARAVESI, SATU 2001a: *Sanataituri 4. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- 2001b: *Sanataituri 3. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- LAAKSONEN, KAINO 1984: Yhdyssanavirheet kuriin. – *Virittäjä* 88 s. 509–517.
- LABOV, WILLIAM 1972: *Sociolinguistic patterns*. Oxford: Basil Blackwell.
- LAINEN, TIMO 2001: Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. – Juhani Aaltola, Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* s. 26–43. Chydenius-instituutin julkaisuja 3/2001. Jyväskylä: Gummerus.
- LAINEN-PATANA, SATU 2005: Minä kirjoittajana. Identiteetit, subjektit ja persoonat lukiolaisten omaa kirjoittamista pohdiskeluvissa teksteissä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- LAPPALAINEN, HANNA 2004: *Variaatio ja sen funktiot*. Erään sosiaalisen verkoston jäsenten kielellisen variaation ja vuorovaikutuksen tarkastelua. SKST 964. Helsinki: SKS.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2003: *Osaat lukea – miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002*. Oppimistulosten arviointi 4/2003. Helsinki: Opetushallitus.
- LEIWO, MATTI 1980: *Lapsen kielen kehitys*. Tampere: Gaudeamus.
- 1984: Pedagogisen kieliopin perusteita. – Kari Sajavaara, Matti Leiwo, Mervi Eloranta (toim.), *AfinLAN vuosikirja 1984/ N:o 38* s. 45–56. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AfinLA.
- 1996: Setälän lauseopista pedagogiseen kielioppiin. – *Virittäjä* 1 s. 97–101.
- LEHIKONEN, LAILA 2000: Uhkaako puhekieli kirjoitetun yleiskielen subjektin ja predikaatin kongruenssia? – *Virittäjä* 2 s. 246–260.

- 2001: Poika tulee ja pojat tulevat – subjektin ja predikaatin kongruenssi. – *Kielikello* 3 s. 16–19.
- LEHTINEN, ERNO – KUUSINEN, JORMA – VAURAS, MARJA 2007: *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- LINDEBERG, ANNA-MARI 2005: *Millainen laulaja olen. Opettajaksi opiskelevan vokaalinen minäkuva*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 104. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- LINNA, HELENA 2000: *Prosessikirjoittaminen. Kirjoittamisen suuri seikkailu*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- LINNAKYLÄ, PIIRJO 1983: *Kirjoittamisen opetuksen ja opiskelun strategiat peruskoulun keski- luokilla ja yläasteella*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C Osa 39. Turku: Turun yliopisto.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2004: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. – Minna-Riitta Luukka, Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 9–20. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- MAAMIES, SARI 1997: Kysyttyä. – *Kielikello* 2 s. 33.
- MANTILA, HARRI 1997: Nykypuhekielen viidenlaiset piirteet. – Seija Makkonen, Harri Mantila (toim.), *Pohjoissuomalaisen puhekielen sosiolingvistinen variaatio* s. 1–23. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja N:o 8.
- MARTON, FERENGE 1988: Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. – Robert Sherman, Rodman Webb (toim.), *Qualitative research in education: Focus and methods* s. 141–161. London: Falmer.
- MATILAINEN, KAIJA 1995: Hahmottamisstrategiat kirjoitustaidon kehittymisen selittäjinä. – Merja Leena Koli, Leena Tolkki-Tammi (toim.), *Puumerkistä sähköpostiin. Kirjoittamisen ja kirjoittamisen opetuksen suuntia*. s. 53–57. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLI. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- MCDAVID, JOHN W. – HARARI, HERBERT 1968: *Psychology and social behavior*. New York: Harper & Row.
- MCGUIRE, WILLIAM 1985: Attitudes and Attitude Change. – Gardner Lindze, Elliot Aronson (toim.), *Handbook of Social Psychology Vol. 2* s. 233–346. New York: Random House.
- METSÄMUURONEN, JARI 2002: *Tilastollisen kuvauksen perusteet*. Metodologia-sarja 2. Helsinki: Methelp Ky.
- MIELIKÄINEN, AILA 1984a: Monikon 3. persoonan kongruenssista puhekielessä. – *Virittäjä* 88 s. 162–175.
- 1984b: Nominin- ja verbintaivutuksen ongelmia nykypuhekielessä. – Aila Mielikäinen (toim.), *Nykysuomalaisen puhekielen murros. Jyväskylän osatutkimus. Raportti 3*. s. 67–100. Jyväskylän yliopiston suomen kielen ja viestinnän laitoksen julkaisuja 26.
- MIELIKÄINEN, AILA – PALANDER, MARJATTA 2002: Suomalaisten murreasenteista. – *Sananjalka* 44 s. 86–109.
- MIKKONEN, PIIRJO 2003: Erisnimen ja yleisnimen rajankäyntiä. – *Kielikello* 3 s. 5–9.
- MILLAR, SHARON 2003: Children and linguistic normativity. – David Britain, Jenny Cheshire (toim.), *Social Dialectology*. In honour of Peter Trudgill s. 287–297. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- MÄNTYNEN, ANNE 1996: Miten normeista puhutaan – näkökulma ja normien rajat. – *Virittäjä* 4 s. 504–519.
- MÖRSÄRI, HILJA 1995: *Sanomisesta irti: Luovan kirjoittamisen kurssi lukioon, yläasteelle ja harrastuspiireille*. Helsinki: Laatusana.

- NIEDZIELSKI, NANCY A. – PRESTON, DENNIS. R. 2000: *Folk Linguistics*. Studies and Monographs 122. Berlin: Mouton de Gruyter.
- NIKKO, ANNELI 2003: *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- NIINIMÄKI, ANNELI 1992: Kouluopetuksen yhdyssanakäsite liian suppea. Opetus ei tavoita heikkoja lukijoita. – *Virke* 1 s.24–28.
- OJANEN, MARKKU 1994: *Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen*. Tampere: Kirjatoimi.
- PAUNONEN, HEIKKI 1995a: *Suomen kieli Helsingissä. Huomioita Helsingin puhekielen historiallisesta taustasta ja nykyvariaatiosta*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- 1995b: Puhesuomen muuttuva omistusmuotojärjestelmä. – *Virittäjä* 4 s. 501–531.
- PERTILÄ, LAURA 2000: Passiivimuotojen aktiivistuminen suomen kielessä. – *Sananjalka* 42 s. 115–137.
- PIAGET, JEAN 1964/1959: *The Language and Thought of the Child*. Käännös: Marjorie Gabain & Ruth Gabain. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- 1988: *Lapsi maailmansa rakentajana*. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suomenos: Saara Palmgren. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY.
- PIAGET, JEAN – INHELDER, BÄRBEL 1977: *Lapsen psykologia*. Suomenos: Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- POPS 2004= *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus.
- PRATT, C. – GRIEVE, R. 1984: The Development of Metalinguistic Awareness: An Introduction. – W.E. Tunmer, C. Pratt, M.L. Herriman (toim.), *Metalinguistic Awareness in Children: theory, research and implications* s. 2–11. New York: Springer.
- PRESTON, DENNIS R. 2002: Language with an Attitude. – J.K. Chambers, Peter Trudgill, Natalie Schilling-Estes (toim.), *The Handbook of Language Variation and Change* s. 40–66. Malden, MA: Blackwell.
- PYNNÖNEN, MARJA-LIISA 2002: *Äidinkieltä peruskoulussa*. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen opetusmonisteita. Tampere: Juvenes-Print – Tampereen yliopistopaino Oy.
- 2006: Alakoululaiset oppivat (meta)kieltä. – Minna Harmanen, Mari Siironen (toim.), *Kielioppi koulussa* s. 155–168. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: ÄOL.
- PÄLLI, PEKKA 1999: Asenteet ja mielipiteet diskursiivisena toimintana. – Urho Määttä, Pekka Pälli, Matti K. Suojanen (toim.), *Kirjoituksia sosiolingvistiikasta* s. 123–150. *Folia fennistica & Linguistica* 22. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- PÄÄKKÖNEN, IRMELI 1996: Relatiivisanan valintasäännöistä. – *Kielikello* 3 s. 9–12.
- RANTA, TUULA 2004: Miten aine syntyy? Kirjoittamisprosessi tekstinä. – Minna-Riitta Luukka, Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s.49–66. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- RAUHALA, LAURI 1983: *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.
- RAUSTE, MAIJA-LIISA 1974: *Nuorison ihmis- ja maailmankuva II. Tyttöjen ja poikien ihmiskuva*. Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia 14.
- RAUSTE-VON WRIGHT, MAIJA-LIISA – VON WRIGHT, JOHAN 1994: *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- ROGERS, CARL R. 1951/2003: *Client-centered therapy: its current practice, implications and theory*. London: Constable.
- RÄIKKÄLÄ, ANNELI 1980: Yhdyssanojen hahmotusongelmia ylioppilasaineiden valossa. – Heikki Paunonen, Riittä Koivumäki (toim.), *Näkökulmia äidinkielenopetukseen ja*

- kielenhuoltoon* s. 85–100. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 2. *Folia Fennistica & Linguistica*.
- RÄIKKÄLÄ, ANNELI – MAAMIES, SARI – ERONEN, RIITTA 1996: Yhdyssanat. – *Kielikello* 4 s. 5–12.
- SAARINEN, ESA 1986: Fenomenologia ja eksistentialismi. – Ilkka Niiniluoto, Esa Saarinen (toim.), *Vuosisatamme filosofia* s.111–144. Porvoo: WSOY.
- SAJAVAARA, KARI – ALANEN, RIIKKA – DUFVA, HANNELE – MÄNTYLÄ, KATJA – PÄÄKKÖNEN, MERJA – SAARELA, SOILE 1999: Children`s metalinguistic awareness in L1 and L2: a sociocognitive perspective. – Päivi Pietilä, Olli-Pekka Salo (toim.), *Multiple Languages – Multiple Perspectives*. Texts on Language Teaching and Linguistic Research s. 218–227. *AfinLA Yearbook 1999/ N o. 57*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AfinLA.
- SARMAVUORI, KATRI – RAURAMO, SIRKKA-LIISA 1980: *Lasten kielen kehitys*. Turun opettajakoulutuslaitoksen julkaisusarja A:6/80. Turun yliopisto.
- SCHEININ, PATRIK 1999: Kouluun liittyvä minäkäsitys ja itsetunto. – Ritva Jakku-Sihvonen (toim.), *Oppimaan oppiminen ala-asteilla* s.157–184. *Oppimistulosten arviointi* 3/1999. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- TANDEFELT, MARIKA 1996: Mitä on hyvä kieli – Om språkvård och språknorm. – *Virittäjä* 4 s. 536–537.
- TAYLOR, CHARLES 1996: *Sources of the self: the Making of the Modern Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TUNMER, WILLIAM E. – HERRIMAN, MICHAEL L. 1984: The Development of Metalinguistic Awareness: A Conceptual Overview. – W.E. Tunmer, C. Pratt, M.L. Herriman (toim.), *Metalinguistic Awareness in Children: theory, research and implications* s. 12–35. New York: Springer.
- TÄHTINEN, JUHANI – KALJONEN, ANNE 1998: *Tilastollisen analyysin perusteita kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Julkaisusarja B:59. Turku: Turun opettajakoulutuslaitos.
- ULJENS, MICHAEL 1989: *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- 1991: Phenomenography: A qualitative approach in educational research. – Leena Syrjälä, Juhani Merenheimo (toim.), *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja* s. 80–107. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- VAN MANEN, MAX 1990: *Researching Lived Experience*. Human Science for Action Sensitive Psychology. London, Ontario, Canada: The University of Western Ontario.
- VARTO, JUHA 1992: *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- VIRTANEN, JUHA 2006: Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. – Jari Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* s. 150–211. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- VYGOTSKY, LEV S. 1931/1982: *Ajattelu ja kieli*. Suomensos: Klaus Helkama & Anja Joki-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.
- YLIKULJU, MARJA 2004: Helppoja ja vaikeita yhdyssanoja. – *Kielikello* 4 s. 13–17.
- YLI-VAKKURI, VALMA 1992: Suomen kielen omistusliitteen tulevaisuus. – *Sananjalka* 34 s. 77–87.

**LIITE 1. Kyselylomake minäkuvasta.****Taustatiedot**

Nimi: \_\_\_\_\_

Ikä: \_\_\_\_\_-vuotta.

Luokka: \_\_\_\_\_

Lue seuraavat kysymykset huolella. Ympyröi **KYLLÄ** / **EI** / **EN OSAA SANOA** ja vastaa mahdolliseen jatkokysymykseen omin sanoin mahdollisimman laajasti.

- 1.a) Minusta kirjoittaminen on hauskaa. **KYLLÄ** / **EI** / **EN OSAA SANOA**  
 b) Minusta kirjoittaminen on useimmiten helppoa. **KYLLÄ** / **EI** / **EN OSAA SANOA**  
 c) Olen mielestäni hyvä kirjoittaja. **KYLLÄ** / **EI** / **EN OSAA SANOA**

d) Jos vastasit johonkin edellisistä kysymyksistä **KYLLÄ**, niin kerro parhaiten mieleesi jäänyt hyvä kirjoituskokemus:

---



---



---



---



---



---



---



---

- 2.a) Minusta kirjoittaminen tuntuu usein vaikealta. **KYLLÄ** / **EI** / **EN OSAA SANOA**  
 b) En pidä kirjoittamisesta. **KYLLÄ** / **EI** / **EN OSAA SANOA**  
 c) En ole mielestäni hyvä kirjoittaja. **KYLLÄ** / **EI** / **EN OSAA SANOA**

d) Jos vastasit johonkin edellisistä kysymyksistä **KYLLÄ**, niin kerro parhaiten mieleesi jäänyt huono kirjoituskokemus:

---



---



---



---



---



---



---



---

Lue seuraavat kysymykset huolella ja vastaa niihin mahdollisimman laajasti.

3. Onko jokin kirjoittamisessa hauskaa ja/tai helppoa? Mikä?

---

---

---

---

---

4. Onko jokin kirjoittamisessa inhottavaa ja/tai vaikeaa? Mikä?

---

---

---

---

---

5. Millainen kirjoittaja haluaisit olla?

---

---

---

---

---

6. Millaisena kirjoittajana arvelet muiden (oppilaat, opettaja, vanhemmat) sinua pitävän?

---

---

---

---

---

7. Millaista palautetta sinulle on kirjoituksistasi annettu koulussa ja kotona?

---

---

---

---

---

8. Onko sinua kannustettu lukemaan ja/tai kirjoittamaan? Miten?

a) koulussa:

---

---

---

---

---

b) kotona:

---

---

---

---

---

**Kiitos vastauksesta! =D**

**LIITE 2. Kirjoitelman arviointilomake.****LOMAKE I. Kirjoitelman holistinen ja yksityiskohtainen analyttinen arviointi.**

Kirjoittaja: _____ lk./ryhmä: _____ päiväys: _____					
Tehtävä: _____ Otsikko: _____					
<b>Arviointi:</b>	<b>puutteellinen</b>			<b>erinomainen</b>	
<b>1. KOKONAISVAIKUTELMA: kirjoittajalla on sanottavaa, josta lukija kiinnostuu</b>					
	1	2	3	4	5
<b>2a SISÄLTÖ</b>					
- tehtävän ja tarkoituksen mukainen valitun aiheen tai otsikon rajoissa	1	2	3	4	5
- henkilöiden ja tunteiden kuvaus	1	2	3	4	5
- tapahtumien esittäminen	1	2	3	4	5
- kekseliäisyys/omaperäisyys	1	2	3	4	5
<b>2b RAKENNE</b>					
- tekstilajin mukaisuus (kertomus)	1	2	3	4	5
- alkuasetelma	1	2	3	4	5
- tapahtumien jännitteinen kulku	1	2	3	4	5
- käännekohta	1	2	3	4	5
- loppuratkaisu	1	2	3	4	5
<b>2c SÄVY JA TYYLI</b>					
- tunnelma vastaa kirjoittajan tarkoitusta ja hänen kuvaamiaan tapahtumia	1	2	3	4	5
- sanojen valinta	1	2	3	4	5
- lauserakenteet	1	2	3	4	5
- toiminta- ja kuvausjaksojen vuorottelu	1	2	3	4	5
- vuoropuhelun määrä ja laatu	1	2	3	4	5
<b>2d OIKEINKIRJOITUS</b>					
- sananmuodot	1	2	3	4	5
- virkkeet	1	2	3	4	5
- alkukirjaimet ja välimerkit	1	2	3	4	5
<b>2e LUETTAVUUS</b>					
- käsiala/tekstinkäsittely	1	2	3	4	5
- kappalejako	1	2	3	4	5
- tekstin asettelu paperille	1	2	3	4	5



**LIITE 3. Haastattelulomake kieleen liittyvistä käsityksistä.**

1. Me kerättiin marjoja ja tehtiin mehua.  
Me keräsimme marjoja ja teimme mehua.  
Kerättiin marjoja ja tehtiin mehua.
2. Sieltä on ostettu minun mopo.  
Sieltä on ostettu minun moponi.  
Moponi on ostettu sieltä.
3. Lintulauta on täynnä lintuja.  
Lintu lauta on täynnä lintuja.
4. Ilona juoksi kovasti ja vilkuili taaksensa. Ilona huomaa maassa kellon ja poimi sen.  
Ilona juoksi kovasti ja vilkuili taaksensa. Ilona huomasi maassa kellon ja poimi sen.
5. Hän on Suomessa ensimmäistä kertaa.  
Hän on suomessa ensimmäistä kertaa.
6. Haluan pomppia trampoliinillä.  
Haluan pomppia trampoliinilla.
7. Toinen omenoista oli parempi.  
Toinen omenoista oli hyvämpi.
8. Hän ehdotti, että ajettaisi pidempää reittiä.  
Hän ehdotti, että ajaisimme pidempää reittiä.  
Hän ehdotti, että ajetaan pidempää reittiä.
9. Viime vuonna linjaauto matka maksoi todella paljon.  
Viime vuonna linja-automatka maksoi todella paljon.
10. Meidän koulun luokkaretket on olleet aina tosi hauskoja.  
Meidän koulun luokkaretket ovat olleet aina tosi hauskoja.
11. Suurin osa ihmisistä pitävät kesästä.  
Suurin osa ihmisistä pitää kesästä.
12. Meidän koira ei ole mikään vesi peto.  
Meidän koira ei ole mikään vesipeto.
13. He oli tavannut jo aiemmin.  
He olivat tavanneet jo aiemmin.
14. Äitin nimi on Riina.  
Äidin nimi on Riina.
15. Haluaisin kaupunkille.  
Haluaisin kaupungille.

16. Teit meijjät onnellisiksi.  
Teit meidät onnellisiksi.  
Teit meirät onnellisiksi.
17. Hänen lenkkarinnauhansa olivat auki.  
Hänen lenkkarinnauhat olivat auki.
18. Isä sekottaa ruokaa.  
Isä sekoittaa ruokaa.
19. Minä aijon käydä kesällä ainakin uimassa.  
Minä aion käydä kesällä ainakin uimassa.
20. Meidän perheeseen kuuluvat Katariina, Pinja, isä, äiti ja kissat.  
Meidän perheeseen kuuluvat katariina, pinja, isä, äiti ja kissat.  
Meidän perheeseen kuuluvat katariina, pinja, Isä, Äiti ja Kissat.
21. Me myimme leivonnaisia.  
Me möimme leivonnaisia.  
Me myimmä leivonnaisia.
22. Tiina katsoi korua ja lähti. Tiina halusi korun itselleen. Se oli arvokas koru.  
Tiina katsoi korua ja lähti. Tiina haluaisi korun itselleen. Se oli arvokas koru.
23. Keihäs lenti kaarella taivaalla.  
Keihäs lensi kaarella taivaalla.
24. Huomasin lintuparven, mitä jäin seuraamaan.  
Huomasin lintuparven, jota jäin seuraamaan.
25. Hän oli todella hyvä juoksia.  
Hän oli todella hyvä juoksija.
26. Serkkujen pellossa kasvaa ohraa, paitsi se on vuokralla.  
Serkkujen pellossa kasvaa ohraa, mutta pelto on vuokralla.
27. Klaun luokalla on mukavia oppilaita.  
Klausin luokalla on mukavia oppilaita.

**LIITE 4. Kielikäsitteitä koskevien vastausten jakautuminen.** Lihavoidut numerot ovat kohtia, joihin myös alaluokkalaisten vastasivat. Vinoviivan oikealla puolella on lihavoiduissa kohdissa esitetty alaluokkalaisten vastausten määrä. Yläluokkalaisten vastaajia on yhteensä 22 ja alaluokkalaisten vastaajia on 5.

Kohta	A	B	C	A+B	B+C	A+B+C
1	<b>3/0</b>	<b>18/3</b>	<b>0/2</b>	–	–	<b>1/0</b>
2	<b>1/0</b>	<b>9/3</b>	<b>3/1</b>	<b>2/0</b>	<b>6/1</b>	<b>1/0</b>
3	<b>22/5</b>	–	–	–	–	–
4	<b>1/0</b>	<b>18/5</b>	–	<b>3/0</b>	–	–
5	<b>21/3</b>	<b>1/1</b>	–	<b>0/1</b>	–	–
6	<b>6/2</b>	<b>13/3</b>	–	<b>3/0</b>	–	–
7	<b>21/5</b>	<b>1/0</b>	–	–	–	–
8	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
9	<b>2</b>	<b>20</b>	–	–	–	–
10	<b>0/2</b>	<b>22/3</b>	–	–	–	–
11	<b>11</b>	<b>11</b>	–	–	–	–
12	<b>2</b>	<b>19</b>	–	<b>1</b>	–	–
13	–	<b>21</b>	–	<b>1</b>	–	–
14	<b>1/0</b>	<b>20/5</b>	–	<b>1/0</b>	–	–
15	–	<b>22</b>	–	–	–	–
16	–	<b>22</b>	–	–	–	–
17	<b>13</b>	<b>5</b>	–	<b>4</b>	–	–
18	–	<b>22</b>	–	–	–	–
19	<b>5</b>	<b>17</b>	–	–	–	–
20	<b>22</b>	–	–	–	–	–
21	<b>12/0</b>	<b>9/3</b>	–	<b>1/2</b>	–	–
22	<b>3</b>	<b>16</b>	–	<b>3</b>	–	–
23	–	<b>22</b>	–	–	–	–
24	–	<b>20</b>	–	<b>2</b>	–	–
25	<b>6</b>	<b>15</b>	–	<b>1</b>	–	–
26	<b>3/1</b>	<b>17/4</b>	–	<b>2/0</b>	–	–
27	–	<b>21/5</b>	–	<b>1/0</b>	–	–

**LIITE 5. Litterointimerkinnot.**

/se on/	yhtäaikainen puhe
-	keskeytynyt jakso
(xx)	sanan mittainen epäselvä kohta
?	intonaatio nousee
,	tasainen intonaatio
.	laskeva intonaatio prosodisen kokonaisuuden lopussa
n::o	äänteen venytys
(.)	lyhyt tauko (< 1,5 sekuntia)
((tauko))	2–8 sekuntia kestävä tauko
((nauraa))	toimintaa
@	äänne­laadun muutos
TAVU	äännetään korostetusti