

Peruskoulun neljäsluokkalaisten lukuharrastus ja luovan kirjoittamisen taidot

Pro Gradu -tutkielma
Turun Yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Rauman yksikkö
Maaliskuu 2010
Heidi Tantt

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

TANTTU, HEIDI: Peruskoulun neljäsluokkalaisten lukuharrastus ja luovan kirjoittamisen taidot

Pro Gradu -tutkielma, 62 s., 9 liites.

Kasvatustiede

Maaliskuu 2010

Tämä tutkimus on pääosin kvantitatiivinen tutkimus peruskoulun neljäsluokkalaisten lukuharrastuksesta ja luovan kirjoittamisen taidoista. Tarkoituksena on selvittää, kuinka paljon ja mitä tutkimusjoukkoon kuuluvat neljäsluokkalaisten lukevat sekä minkälaisia kirjoitelmia he kirjoittavat. Tavoitteena on myös tutkia, miten lukuharrastuneisuudelta erilaisten oppilaiden kirjoitelmat eroavat toisistaan. Lisäksi halutaan saada tietää, poikkeavatko tyttöjen ja poikien lukemisharrastukset, lukemiskulttuurit ja kirjoitelmat toisistaan. Tutkimusjoukkoon kuuluu 68 oppilasta yhteensä kolmesta peruskoulun neljännessä luokasta. Kaikki koulut ovat Pirkanmaan alueella. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella ja oppilaiden kirjoitelmista.

Tutkimuksen tulosten mukaan tytöt lukevat kirjoja ja lehtiä enemmän kuin pojat. Poikiin verrattuna tytöt myös lukevat useammin kavereiden tai sisarusten kanssa. Sekä poikien että tyttöjen lempikirjoja ovat vitsikirjat, sarjakuvakirjat ja -lehdet sekä kirjasarjat. Vastaajat lukevat paljon myös erilaisia tietokirjoja. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat etsivät ja valitsevat luettavansa mieluiten itse.

Tässä tutkimuksessa neljäsluokkalaisten kirjoitelmissa yleisin piirre on havainnollisuus, joka ilmenee hahmojen ja tapahtumien tarkkana kuvailuna. Tytöt suoriutuivat kirjoittelun kirjoittamisesta paremmin kuin pojat. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että ne, jotka lukevat paljon taitavat kirjoittamisen paremmin kuin ne, jotka lukevat vähän.

Tutkimuksen tulokset nostavat esiin kysymyksen siitä, miten pojat tai muuten vähän lukevat saataisiin lukuharrastuksen piiriin ja siten kehittämään omaa kielenkäyttötaitoaan sekä keskusteluin että kirjoittamalla.

Asiasanat: lukuharrastus (reading as a hobby), lukutottumukset (reading habits), luova kirjoittaminen (creative writing)

SISÄLTÖ

1 Johdanto	5
2 Lukeminen.....	7
2.1 Lukutaito	9
2.2 Lukuharrastus	10
2.2.1 Tyttöjen ja poikien lukuharrastuksen eroja	14
2.2.2 Lukemiskulttuuri	16
3 Kirjoittaminen	19
3.1 Kirjoitustaito	20
3.2 Luova kirjoittaminen.....	22
3.3 Luovan kirjoittamisen opettaminen.....	24
3.4 Luovan kirjoittamisen arviointi.....	26
3.4 Lukuharrastuksen vaikutuksia kirjoittamiseen.....	29
4 Teoreettinen viitekehys	30
5 Tutkimusongelmat	31
6 Tutkimuksen toteutus.....	32
6.1 Tutkimusote ja -tyyppi	32
6.2 Mittari ja sen luotettavuus	32
6.3 Tutkimusjoukko	33
6.4 Tutkimusaineiston keruu ja analysointi	34
7 Tutkimustulokset.....	36
7.1 Lukuharrastus	36
7.1.1 Kirjojen lukeminen.....	36
7.1.2 Lehtien lukeminen.....	40
7.1.3 Tietokoneen ruudulta lukeminen.....	42
7.1.4 Muiden tekstien lukeminen	43
7.2 Lukemiskulttuuri	44
7.2.1 Luettavan valitseminen	44
7.2.2 Lukeminen kotona ja vertaisryhmässä	46
7.3 Kirjoitelmat	47
7.3.1 Positiiviset piirteet kirjoitelmissa.....	47
7.3.2 Tyttöjen ja poikien kirjoitelmien piirteitä	50
7.4 Lukuharrastuksen ja lukemiskulttuurin piirteiden ilmeneminen kirjoitelmissa....	52
7.4.1 Kirjoitelmien vertailua lukuharrastuksen aktiivisuuden erojen perusteella ...	53

7.4.2 Taitavien kirjoittajien kirjoitelmat ja lukuharrastus	54
8 Tulosten tarkastelu	57
9 Tutkimuksen luotettavuus	59
10 Pohdinta	61

LÄHTEET

LIITTEET

1 Johdanto

Minä opin lukemaan nelivuotiaana, ja tuntuu, että sen jälkeen en ole kirjaa käsistäni laskenut. Vietin kesiä naapurin leikkimökissä lukien vanhoja Aku Ankkoja. Kaverini, naapurin Kaisa jaksoi ihmetellä, miten kukaan voi lukea koko ajan. Ihmettely ei lakanut, vaikka Kaisakin oppi lukemaan koulunkäynnin aloitettuaan. Miten kukaan voi nauttia lukemisesta niin paljon, päivästä toiseen, kesästä toiseen?

Lukeminen on minulle harrastuksena rakas, sen kautta pääsen irtautumaan välillä stressaavastakin opiskelumaailmasta, sen avulla saan tietää menneistä ajoista ja kulttuureista, lukemalla voin kokea elämyksiä, joista en muuten ehkä olisi koskaan saanut tietää. Aikojen kuluessa olen saanut tietää, että en ole rakkaan harrastukseni kanssa yksin, mutta olen kuullut myös toisenlaisista kokemuksista. Olen tutustunut lapsiin ja aikuisiin, joille mieluisan luettavan valinta on ylivoimaisen vaikeaa, ja jotka eivät tunne nauttivansa lukemisesta. Olen huomannut, että lukeminen harrastuksena ei olekaan päivänselvä asia jokaiselle suomalaiselle, vaan asenteet lukuharrastusta kohtaan vaihtelevat suurestikin. Esimerkiksi Saarinen ja Korhonen (2009) ovat tutkineet lukemista, lukuharrastusta ja sen vaikutuksia lukijaan jo usean vuosikymmenen ajan, ja kuva suomalaisten lukuharrastuksen muutoksista onkin hyvin kattava.

Lukeminen kaikissa muodoissaan on iso osa jokapäiväistä koulunkäyntiä. Lukemaan oppiminen tuntuu joskus olevan tärkein koulussa opittava asia, niin oppilaiden kuin kotiväenkin mielestä. Koululaisen siirryttyä alkuopetuksesta eteenpäin lukutaito on ensisijainen tiedonhankkimisen väylä, ja vaikeudet lukutaidossa vaikeuttavat paljon myös muuta opiskelua. Koulussa ohjataan myös harrastamaan lukemista, pelkkä välinearvo lukemiselle ei riitä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) yhdeksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen keskeisimmistä tavoitteista määritellään lukuharrastuksen virittäminen ja kehittäminen koko peruskoulun ajan.

Lukemista ja lukutaitoa arvostetaan Suomalaisessa yhteiskunnassa paljon. Kansainvälisten PISA-tutkimusten (*Programme for International Student Assessment*; kansainvälinen oppimistulosten arviointiohjelma, Linnakylä & Malin 2004, Sulkunen 2007) huipputulokset ovat ylpeyden aihe niin kasvatusalan ammattilaisille, kuin kaikille suomalaisista kansa- tai peruskoulua joskus käyneille. Lukutaidon ja lukuharrastuksen yhteydet

tuntuvat olevan tunnettu tosiasia, jota myös useat tutkimustulokset vahvistavat. Muitakin syitä suomalaisten lukutaidon korkealle tasolle on esitetty: tekstitetyt ulkomaiset televisio-ohjelmat ovat yhtenä vahvana lukutaidon kehittäjäehdokkaana, laadukas lastenkirjallisuuskin on saanut kannatusta. Lukuharrastuksen vaikutuksia kirjoitustaitoon on tutkittu vähemmän kuin esimerkiksi lukuharrastuksen ja lukutaidon yhteyttä. Siksi koenkin tärkeäksi tutkimuksellani selvittää, miten lukuharrastus mahdollisesti näkyy oppilaiden kirjoitelmissa.

Tutkimuksessani selvitän, minkälaista on neljäsluokkalaisten lukuharrastus. Aion myös etsiä lukuharrastuksen yhteyttä neljäsluokkalaisten luovan kirjoittamisen taitoihin. Aiemmista tutkimuksista (mm. Linnakylä & Malin 2004, Sulkunen 2007) on selvinnyt suomalaisten tyttöjen ja poikien ero sekä lukutaidon tasossa että lukuharrastuksen tasossa. Avain poikien luku- ja kirjoitustaidon tason nostamiseen saattaa piillä lukuharrastuksessa. Poikien lukuharrastus on lukututkimuksen mielenkiinnon kohteena laajemmaltikin.

Etenkin suomalaista tutkimusta luovasta kirjoittamisesta on melko vähän. Käytettävissä oleva kirjallisuus on jo myös hyvin vanhaa (mm. Kantola & Heikkilä 1983). Suurin osa uudesta luovan kirjoittamisen tutkimuksesta on tehty prosessikirjoittamisen alalta. Prosessikirjoittaminen on kuitenkin vain yksi luovan kirjoittamisen menetelmä, jos toki se on monipuolinen ja nykyaikaiseen oppimiskäsitykseen sopiva menetelmä. Oppimiskäsityksen kehityksen soisi näkyvän myös muiden luovan kirjoittamisen opettamisen menetelmien kehittymisenä. Tästä esimerkkinä voi mainita Grahamin ja Perinin (2007) suosittukset luovan kirjoittamisen opetukseen käytettävistä menetelmistä. Oma tutkimukseni antaa tilannekuvan luovan kirjoittamisen taidoista tutkimukseen osallistuneilla luokilla. Tutkimuksen tulokset ovat siis toivottavasti parhaimmillaan lähtökohta uusien menetelmien kokeilulle ja virike opetuksen kehittämiseksi. Yhdistämällä tietoa lukuharrastuksesta ja luovasta kirjoittamisesta voisi esimerkiksi löytyä aihepiirejä, joista lukemalla ja kirjoittamalla oppimisesta saataisiin kaikille mielenkiintoisempaa.

2 Lukeminen

Kieli ilmenee yleensä puhutussa ja kirjoitetussa muodossa. Kirjoitettu suomen kieli koostuu symboleista; kirjaimista eli *grafeemeista*. Suomen kielen kirjainäännevastaavuus yhdistää puhutun ja kirjoitetun kielen. Kirjoittaminen ja lukeminen ovat kirjoitetun kielen taitoja, joiden oppiminen alkaa oivalluksesta: puheen voi muuttaa kirjoitukseksi ja kirjoituksen puheeksi. Lukeminen on taito, jolla hallitaan kirjoitettua kieltä. Lukemalla laajennetaan maailmankuvaa, opitaan itsestä ja toisista. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 11; Krokfors 2002, 87; Linna 2002, 105.)

Lukemista voidaan määritellä monen näkökulman kautta, ja määritelmät muodostuvat hyvinkin erilaisiksi. Lehtonen (1998, 9) on koonnut määritelmän lukemisesta neljän tekijän yhteisvaikutuksesta syntyvänä ilmiönä. Nämä tekijät ovat *lukija*, *kirjoitettu kieli*, *lukemisprosessi* ja *tilanne*. Lehtosen mukaan lukemistapahtuma vaatii sen, että *lukijalla* on tarvittavat kielelliset taidot ja kognitiiviset kyvyt lukemisen suorittamiseen. Lisäksi *kirjoitetun kielen* rakenteiden tulee olla lukemistapahtuvaa auttavia ja ymmärtämiseen ohjaavia. *Lukemisprosessissa* tulee olla mukana kaikki pienet lukemisen osat: havaitseminen, sanojen tunnistaminen, tulkinta, arviointi ja soveltaminen. Lukemisprosessissa vaikuttavat myös lukijan itse asettamat tavoitteet ja lukemisen tarkoitus, joiden pohjalta lukija valitsee lukustrategiansa. Lukemiseen vaikuttaa myös *lukemistilanne*, jossa lukija ja teksti kohtaavat.

Lukeminen voidaan jakaa karkeasti kahtia juuri lukemistilanteen ja -tarpeen mukaan *asialukemiseen* ja *elämylukemiseen*. Asialukemista määrittää lukijan tarve saada tietoa lukemalla. Tällöin lukija asettaa lukemiselle selkeitä tiedollisia tavoitteita ja arvioi myöhemmin lukemaansa näiden tavoitteiden pohjalta. Esimerkkinä asialukemisesta voidaan mainita erilaisten tieto- tai oppikirjojen lukeminen. Elämylukemisen tavoitteena on saavuttaa omakohtaisia kokemuksia lukemalla. Lukuelämykseen vaikuttavat lukijan asenteet ja tunteet samoin kuin luettavan tekstin rytmi, sanavalinnat ja muoto. (Puranen 1998, 34–36.)

Goodman (1985, 828–829, käsitteiden suomennokset Lehtonen 1998) on jakanut lukemisen tavan ja tarkoituksen mukaan asia- ja elämylukemista tarkempiin kategorioihin. Erilaiset lukutavat eivät sulje toisiaan pois, vaan lukija voi hallita useita eri tapoja lukea ja käyttää niitä vaihtelevasti eri tilanteissa.

1. *Ympäristön lukutaito* on tärkeä taito nyky-yhteiskunnassa, jossa monet arkipäivänkin toimintaohjeet annetaan vain kirjallisessa muodossa. Ympäristön lukemista on esimerkiksi kylttien, varoitusten ja tiedotteiden lukeminen ja ymmärtäminen. Ympäristön lukutaito on välttämättömyys.
2. *Tietoa hankkivaan lukemiseen* kuuluu olennaisesti tieto siitä, mistä tarvittava tieto on milloinkin saatavissa. Tietoa hankkiva lukutaito on taitoa käyttää laajoja yhteisiä tietokantoja, joissa tietoja säilytetään. Näitä tietokantoja ovat esimerkiksi kirjat, lehdet, luettelot ja ohjeet.
3. *Ammatillinen lukeminen* on työhön liittyvää lukemista, kaikkea sitä, mistä työpäivä koostuu. Luettavat tekstit vaihtelevat laajasti ammatista riippuen, mutta moneen työhön lukeminen kuuluu jokapäiväisenä toimintana. Ammatillinen lukeminen saattaa jäädä lukijalta huomaamatta, koska se on toistuvaa ja sillä on suuri välineellinen arvo. Ammatilliseen lukemiseen tarvitaan suuri määrä taustatietoa luettavasta asiasta ja motivaatio siihen on yleensä todella korkea.
4. *Harrastuksena* erittäin suosittu *lukeminen* on viihdyttävää ja virkistävää. Harrastuslukeminen tapahtuu vapaaehtoisesti ja -valintaisesti. Viihdyttävä ja virkistävä lukeminen rentouttaa, tarjoaa persoonallisuuden kasvua ja esteettisiä kokemuksia. Lukemisharrastuksen parissa luetut tekstit voivat olla yhtä hyvin kaunokirjallisia kuin tietokirjallisiakin.
5. *Rituaalinen lukeminen* tarkoittaa sellaista lukemista, jossa lukuhetki ja -tapahtuma on jo itsessään tärkeä osa rituaalia. Usein tekstit ovat uskonnollisia tai runollisia, ja niiden merkitys on läpilukemisessa, ei tulkinnassa.

Goodman on myöhemmin lisännyt lukutaitojen määrittelyihin vielä yhden lukemisen tarkoituksen *reflektiivisen eli pohtivan lukemisen*. Lukija tulkitsee tekstiä aina omien kokemustensa ja käsitystensä läpi. Lukija oppii tekstistä sitä arvioiden ja tulkiten. Reflektiivinen lukeminen avaa uusia näkökulmia ja kannustaa ajattelemaan uudella tavalla. (Lehtonen 1998, 18.)

Lapsen täytyy kasvaa lukemiseen. Lukijaksi kasvaminen on pitkä prosessi. Tässä kasvussa on tärkeää, että lapsen ympärillä on kirjoitettua kieltä ja että lapsi on osallisena tilanteissa, joissa kirjoitettua kieltä käytetään. Yhtä tärkeää on kuulla ja nähdä käytettävän monenlaista kieltä. Lapselle ja lapsen kanssa lukeminen tuovat kirjoitetun kielen vivahteineen helposti saataville. Lapselle lukeminen vaikuttaa myös ajattelun, mieliku-

vituksen ja keskittymiskyvyn kehittymiseen, sanaston karttumiseen ja ongelmanratkaisussa tarvittavan luovuuden kehittymiseen (Chang 2009, 57–58.) Luetusta on myös tärkeää keskustella. Koko ajan lisääntyvä tekstin määrä ja muuttuva tekstimaailma ympärillämme muuttavat myös vaatimuksia siitä, millaisia lukemisen taitoja tarvitaan. Kirjoitetun kielen hallintaan kuuluu nykypäivänä myös sen jatkuvan muutoksen havaitseminen ja kestäminen. Se asettaa haasteita paitsi lukijalle, myös lukemisen ja kirjoittamisen taitoja opettavalle. (Julkunen 1993, 21, 33–34; Strickland & Riley-Ayers 2007, 2–4.)

2.1 Lukutaito

Lukutaito on tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi ja yhteiskunnassa toimimiseksi. Se on taitoa tulkita ja arvioida lukemaansa sisällön, muodon ja merkityksen kannalta. Lukutaito mahdollistaa yksilön omien toiveiden, elämänsuunnitelmien ja vaikutusmahdollisuuksien toteutumisen. Lukutaidon kehittyminen alkaa jo paljon ennen kouluikää lapsen ollessa mukana tilanteissa, joissa lukutaitoa käytetään. Lapsen sanasto karttuu kieltä käytettäessä ja samalla perusta lukemaan oppimiselle vahvistuu. Vähitellen lapsi alkaa tarkastella kieltä sanoista, tavuista ja äänteistä muodostuvana kokonaisuutena. Keskeisin vaihe lukutaidon saavuttamisessa on ymmärtää, että kieli koostuu sanaa pienemmistä yksiköistä. (Bowman 2007, vii; Julkunen 1993, 17–19; Linnakylä 2004, 75–76; Poikkeus, Ketonen & Siiskonen 2004, 69–79; Sulkunen 2004a, 35–36.)

Suomalaisnuorten lukutaidosta on saatu laajaa, vertailevaa tutkimustietoa kansainvälisen PISA -arviointiohjelman myötä. PISAn lukutaidon testeissä arvioidaan lukutaitoa hyvin laajassa merkityksessä, ei vain mekaanisena lukemissuorituksena. Tarkoituksena on arvioida niitä tietoja, taitoja ja valmiuksia, joita nuorten arvellaan tarvitsevan tulevaisuudessa, etenkin jatko-opinnoissa ja työelämässä. (Sulkunen 2004a, 33.) PISA2000 -tutkimukset vahvistavat entisestään useita aiempia tutkimustuloksia keskeisimmistä lukutaitoon vaikuttavista taustatekijöistä. Näitä ovat lukijan *sukupuoli, motivaatio, lukuharrastus ja siihen sitoutuminen*. Selviä, joskin vähemmän kriittisiä taustatekijöitä ovat lukijan kotikulttuuri, vanhempien koulutustausta, sosioekonominen tausta, kodin kirjavarat ja kodin kulttuurimyönteisyys. Tutkimustulosten mukaan huipputason lukija on useimmiten tyttö, jolla on vahva käsitys itsestä oppijana. Hän on sitoutunut kirjalli-

suusharrastukseensa, käy aktiivisesti kirjastossa ja keskustelee kirjoista paljon. (Linna-kylä & Malin 2004, 116–123.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 46) määritellään äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineelle perustehtävä kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Opetus tulee perustaa yhteisölliselle näkemykselle kielestä: yhteisön jäsenyys ja osallisuus yhteisöllä olevaan tietoon syntyvät, kun opitaan käyttämään kieltä yhteisön tavoin. Opetuksen tulee perustua myös oppilaiden kielellisiin ja kulttuurisiin taitoihin ja kokemuksiin sekä tarjota monipuolisia mahdollisuuksia viestintään, lukemiseen ja kirjoittamiseen, joiden avulla oppilas rakentaa identiteettiään ja itsetuntoaan. Jotta tämä kasvatustehtävä onnistuisi, on koulussa tapahtuvan lukemaan opettamisen ja -oppimisen oltava sellaista, että se kehittää monia erilaisia lukemisen taitoja. Goodman (1985, 830) toteaa, että kouluopetus ei saa painottua liikaa vain ammatilliseen tai tietoa hankkivaan lukemiseen, vaikka opiskelu oppilaiden työtä onkin. Kaikkien lukemaan opettavien tulisi muistaa kannustaa vapaa-ajan lukemiseen. Kannustamisen tulisi tapahtua korostamalla lukemisesta saavutettavaa nautintoa. Lisäksi olisi hyvä nostaa esiin vapaa-ajan lukemisen antamia mahdollisuuksia persoonallisuuden kehittymiseen. Syyllistäminen muista vapaa-ajan harrastuksista, kuten television katselusta, ei toimi kannustimena lukemisharrastukseen.

2.2 Lukuharrastus

Lukuharrastus perustuu vapaaehtoisuudelle. Se on lukemista vapaa-aikana eikä kuulu työhön tai opiskeluun. Se on lukemista, jolle ei aseteta erityisiä vaatimuksia eikä sen tarvitse olla hyödyllistä tai tuottavaa. Lukuharrastukseen kuuluu, että luetaan ajankuluksi, vaihtelun saamiseksi, elämysten hankkimiseksi tai rentoutukseksi. Lukuharrastuksesta voi saada apua elämänhallintaan tai sen avulla voi perehtyä johonkin toiseen harrastukseen. Lukemista voi harrastaa lukemalla erilaisia kirjoja: *kaunokirjallisuuden* lisäksi elämyksiä ja mielihyvää voi saavuttaa lukemalla *tietokirjoja, elämäkertoja tai harrastekirjoja*. (Saarinen & Korkiakangas 1998, 12–13.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 47–52) painotetaan positiivista suhtautumista kaunokirjallisuuden lukemiseen ja siitä puhumiseen. Tavoitteissa kehoite-

taan ohjaamaan alakoululaisia etsimään itse mieluisaa luettavaa ja löytämään omaehtoisesta lukemisesta elämyksiä. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tulisi siis ohjata lapsia ja nuoria lukuharrastuksen pariin.

Lukeminen on arvostettu harrastus. Etenkin aikuiset arvostavat kirjojen lukemista harrastuksena. Lukemisen ajatellaan olevan vaativampaa ja kehittävämpää ajanvietettä verrattaessa esimerkiksi television katseluun. Kirjojen lukemisen nähdään olevan aidompaa ja konkreettisempaa kuin erilaisten medioiden ja digitaalisten tekstien lukemisen. Luku-harrastuksella ajatellaan ja tiedetään olevan myönteisiä vaikutuksia luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen. (Johnsson-Smaragdi & Jönsson 2006, 521; Linnakylä & Malin 2004, 221.) Olisi kuitenkin tärkeää huomata, että lukeminen on pääasia – ei se, luetaanko tekstejä kirjoista vai muista lähteistä. Hyväksi lukijaksi voi kehittyä, vaikka ei lukisikaan kirjoja. (Sulkunen 2007, 190.) Jotta lukuharrastuksen vaikutukset lukutaitoon tulisivat esille, täytyy lukijan olla sitoutunut lukuharrastukseen. Sitoutumisella tarkoitetaan lukemisen vapaaehtoisuutta, aktiivisuutta, pysyvyyttä ja säännöllisyyttä. Lukuharrastukseen sitoutuneet lukijat ovat sisäisesti motivoituneita ja lukevat monenlaisia tekstejä ilokseen ja hyödykseen. Lukuharrastukseen sitoutuminen liittyy vahvasti motivaatioon ja asenteisiin. Nuorten lukuharrastukseen sitoutumisen yhteys lukutaitoon on selvä. Esimerkiksi PISA 2000 -tutkimuksessa sitoutuminen lukuharrastukseen tasoitti monissa maissa sosioekonomisen taustan aiheuttamia eroja lukutaidossa. (Guthrie & Wigfield 2000, 404; Linnakylä & Malin 2004, 222.)

Lukemista harrastuksena voi tarkastella esimerkiksi sosiokulttuurisesta ja yksilöllisestä näkökulmasta. *Sosiokulttuurisesti* tarkasteltuna kirjallisuudella ja lukemisella katsotaan olevan kulttuuria säilyttävä ja levittävä tehtävä. Kirjallisuus, kuten myös esimerkiksi musiikki, sekä niistä keskustelu kasvattavat yhteenkuuluvuuden tunnetta kulttuurin sisällä. *Yksilötasolla* kirjallisuuden harrastamista perustellaan kognitiivisilla, emotionaalisilla ja käytännöllisillä syillä. Lukemisen katsotaan lisäävän älykkyyttä, laajentavan maailmankuvaa ja antavan uusia ideoita. Lukemisen sanotaan myös kehittävän sanavarastoa ja kieltä, jolloin itseilmaisu ja looginen päättely rikastuvat. Sillä taas on ymmärrystä lisäävä vaikutus ajatteluun. Lukemisen sanotaan myös lisäävän empatiakykyä. (Guthrie & Wigfield 2000, 404; Johnsson-Smaragdi & Jönsson 2006, 521.)

Lukuharrastus kehittyy iän myötä. Eri-ikäisiä lukijoita kiinnostavat erilaiset tekstit. Pienet lapset kiinnostuvat kuvakirjoista ja satukirjoista ja kiinnostus näihin jatkuu aina yh-

deksään ikävuoteen saakka. Sarjakuvat herättävät laajinta kiinnostusta, sillä niistä innostutaan jo kuusivuotiaana ja kiinnostus jatkuu pitkälle aikuisuuteen asti. Yhdeksästä kolmeentoista -vuotiaat ovat ”ahmimisiässä” lukuharrastuksessaan. Kymmenvuotiaana kokemuspiiri alkaa laajentua ja se vaikuttaa lukuharrastukseen. Lukeminen on tärkeä keino saada tietoa laajasta maailmasta ja siitä miten kaikki lapsen ympärillä toimii. Siksi lukemaan oppiminen on yksi tärkeimmistä koulussa opittavista asioista. Mutta lukeminen on myös tapa tutkia omaa, sisäistä maailmaansa, etenkin kun lapsi kasvaa. Lukemalla lapsi kokeilee kehittyviä itsehillinnän taitojaan, joiden hallintaa arvostetaan etenkin koulussa. Lukemalla saavutettu itsehillinnän tunne liittyy myös identiteetin kehittymiseen ja mielikuvaan itsestä sankarina tai sankarittarena, joista useat kouluikäisten lukemat tekstit kertovat. Tällaisten perinteisten, vahvasti tyytetyjen hahmojen suosion syy on siinä, että lukemalla sankaritarinoita saa tyydytystä kuvittelemalla itsensä sankarin rooliin. Sankari on kertomusten keskushahmo, jolla on kykyä ja taitoa selvittää ongelmista ja maailman epäjärjestyksestä. Seikkailutarinoita lukevat lapset omaksuvat tällaisia erityisiä rooleja, jotka saattavat ilmentää heidän alitajuista ihannekuvaansa itsestään. (Appleyard 1991, 59; Johnsson-Smaragdi & Jönsson 2006, 522; Sarmavuori 2007, 102.)

Purves ja Beach (1972) jakavat kouluikäisten lasten luettavan karkeasti kahteen osaan: tekstit, joista saa tietoa ympäröivästä maailmasta ja seikkailuista kertovat tekstit eli kaikki saduista mystisimpiin fantasiakertomuksiin asti. Seikkailukertomuksissa lapsia tuntuvat viehättävän kerrasta toiseen hyvin samankaltaisena säilyvä juonen kulku. Teksteissä sankari matkustaa suureen maailmaan, kohtaa haasteita ja lopulta hyvä voittaa aina pahan. Tällaisia tekstejä lukemalla lapsi vakuuttaa itseään siitä, että maailma on paikka, josta voi selvitä. (Appleyard 1991, 60–63.)

Lasten ja nuorten lukuharrastus on muuttunut aikojen saatossa. Kirjoja ei lueta enää niin paljon kuin ennen, vaan lukemista etsitään yhä useammin sanoma- ja aikakauslehdistä sekä Internetin chat- ja keskustelupalstapalveluista. Yhdistävä tekijä kaunokirjallisuutta lukemisena korvaaville teksteille on niiden lyhyys ja vähäinen keskittymisen tarve. (Kiiski, Korteniemi, Rossi & Timonen 2002, 126.) Tanskalaistutkimuksen mukaan yhden median käyttö ei sulje toisten käyttöä pois, vaan lasten tavat käyttää erilaisia medioita ovat monipuolistuneet. Lukutaito ei ole häviämässä, vaan se muuttuu vastaamaan nykymedioiden vaatimuksia. (Rönström 2000, 11.)

PISA 2000 -tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on antaa kattava kuva nuorista lukijoina. Linnakylä (2004, 168-171) esittelee PISA-tutkimuksen tuloksista muodostetut lukijaprofiilit, joita on neljä. Tutkimukseen osallistuneilta nuorilta kysyttiin, miten usein he lukevat aikakauslehtiä, sanomalehtiä, sarjakuvalehtiä, kaunokirjallisuutta tai tietokirjallisuutta. Aktiivisuusaste valittiin väliltä *ei koskaan – säännöllisesti*. Vastausten perusteella muodostettiin lukijaprofiilit: *yksipuoliset aikakauslehtien* lukijat, *sanoma- ja aikakauslehtien* lukijat, *erilaisten lehtien* lukijat ja *monipuoliset kirjojen ja lehtien* lukijat. Heistä monipuoliset kirjojen ja lehtien lukijat ovat aktiivisimpia lukijoita. Suomalaisille tyypillinen lukijaprofiili on monipuolinen erilaisten lehtien ja sarjakuvien eli lyhyiden tekstien lukemista suosiva profiili.

Saarinen ja Korhokangas (1998 ja 2009) ovat tehneet pitkään tutkimusta suomalaislasten ja -nuorten lukuharrastuksesta ja sen muutoksista. He ovat keränneet tietoa lukemisesta harrastuksena kyselyin ja haastatteluin ympäri Suomea, ja kuvaavat näin lukuharrastuksen muutosta 1960-luvulta 2000-luvulle. Tutkimusjoukkona on ollut kaikilla tutkimuskerroilla (1962, 1982, 1992 ja 2000–2002) 11–12-vuotiaita ja 14–15-vuotiaita tyttöjä ja poikia Helsingistä, Loimaalta, Seinäjoelta, Ilomantsista, Oulusta ja Rovaniemeltä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää tyttöjen ja poikien lukemisharrastuksen eroja, ympäristön vaikutusta lukemisharrastukseen, lukemiskokemuksia, lukemisen pitkäaikaisia vaikutuksia sekä lukemisharrastuksen ilmenemismuotoja. Viimeisin tutkimus kartoittaa suomalaisnuorten lukuharrastuksen muutosta sekä tietokoneharrastusta ja sen mahdollisia vaikutuksia lukuharrastukseen. (Saarinen & Korhokangas 2009, 37–46; Saarinen & Korhokangas 1998, 65–70.)

Suomalaisnuorten lukuharrastus ei ole juurikaan vähentynyt 1960-luvulta 2000-luvulle. Eniten lukemisen määrää ovat vähentäneet 14–15-vuotiaat pojat. Sarjakuva- ja jännitys-kirjat ovat vuodesta toiseen suosituinta luettavaa. Sekä tytöt että pojat lukevat fantasia-kirjallisuutta 2000-luvulla selvästi enemmän kuin ennen. Tyttöjen ja poikien väliset erot lukuharrastuksessa ovat kasvaneet vuosikymmenten kuluessa. Poikien lukemisharrastuksessa painottuu lehtien lukeminen sekä huumori- ja urheilukirjojen suosio. Tytöt lukevat kaikkiaan kirjoja enemmän kuin pojat. Etenkin nuortenkirjoja. Huoli poikien lukuharrastuksen vähenemisestä koskeekin erityisesti kirjojen lukemisen vähenemistä. Suosituimmillaan lukuharrastus oli kaikkien ikäryhmien kohdalla 1980-luvulla. Lukeminen harrastuksena on vuosikymmenten aikana alkanut kohdentua eri tavoin ja olla monimuotoisempaa kuin ennen: lehtien osuus luettavasta on kasvanut verrattuna kirjo-

jen osuuteen selvästi. Myös omien harrastusten alalta lukeminen on yhä suosittumpaa. Myös muut harrastukset ovat alkaneet viedä aikaa lukemiselta. (Saarinen & Korkeakangas 2009, 158–161; Saarinen & Korkeakangas 1998, 109–110, 189–191.)

Hall ja Coles (1997) raportoivat 10–14-vuotiaiden englantilaislasten ja -nuorten luku-tottumusten muutoksesta 1970-luvulta 1990-luvulle. Tutkimuksen tulokset ovat hyvin samankaltaiset Saarisen ja Korkeakankaan (2009 ja 1998) tulosten kanssa. Lukeminen harrastuksena ei ollut vähentynyt yleisistä peloista huolimatta. Englannissakin luetun kirjallisuuden lajien kirjo on laajentunut vuosikymmenten saatossa, ja myös erilaisten lehtien lukeminen on lisääntynyt. Englantilaislasten ja -nuorten joukossa tytöt lukevat enemmän kuin pojat – näin on ollut jo usean vuosikymmenen ajan. Center for Børnelit-teraturin teettämässä tanskalaistutkimuksessa todettiin samoin, ettei lukemista harrasta-vien 9–12-vuotiaiden lasten osuus ole enää laskenut 1990-luvulla. Tanskassa tytöt luke-vat enemmän kuin pojat, mutta lukemista harrastavien poikien osuus on noussut koko 1990-luvun ajan. (Hall & Coles 1997, 66; Rönström 2000, 11.)

2.2.1 Tyttöjen ja poikien lukuharrastuksen eroja

Alakoulun neljäsluokkalaiset pojat ovat erilaisten tekstien lukijoina valikoivampia kuin samanikäiset tytöt. Pojat haluavat lukea mieluiten sarjakuvia, huumorikertomuksia ja seikkailukirjoja. Tytöt lukevat mieluiten seikkailukirjoja. Myös huumori- ja sarjakuva-kirjat ovat suosittuja. Runot, sadut ja tarinat ovat epämieluisinta luettavaa neljäsluokka-laisten tyttöjen ja poikien keskuudessa. Asenteista lukemista kohtaan selvisi myös, että ne, joiden asenne lukemista kohtaan on negatiivisin, pitävät eniten sarjakuvien lukemi-sesta. (Merisuo-Storm 2006, 117–118.) Yläkouluikäisten suosituinta lukemista ovat tieteis- ja fantasiakirjat. Myös nuorten kirjasarjat ja televisiosta tuttujen hahmojen tari-nat kiinnostavat. (Sulkunen 2004b, 212.)

Nuoret lukevat paljon tietokirjallisuutta, joka kertoo heidän kiinnostuksen kohteistaan. Pojat tutkivat paljon tieteellisiä ilmiöitä ja tarkastivat faktoja. Tytöt lukevat myös har-rastustensa piiristä, esimerkiksi hevosista. Innostus tietokirjallisuuden lukemiseen tulee kotoa. Tietokirjallisuuden pariin kannustetaan eniten, ja tietokirjallisuutta on myös las-ten saatavilla eniten. (Julkunen 1997, 15.)

Englannissa 1990-luvun lopulla tehdyn tutkimuksen mukaan (Hall & Coles 1997, 66–67) kymmenvuotiaiden poikien keskuudessa suosituimmat kirjat ovat seikkailukirjoja ja suosituin kirjailija Roald Dahl. Myös huumorikirjat ja jalkapalloaiheiset kirjat ovat mielisää luettavaa. Vastoin yleistä luuloa tietokirjat eivät ole suosituimpien listalla korkealla, sillä vain kaksi tietokirjaa on kymmenen suosituimman kirjan listalla. Lukijoiden iän karttuessa kiinnostuksen kohteet hajautuivat. Uusina kiinnostuksen kohteina mainitaan sota- ja tieteiskirjallisuus sekä fantasia- ja kauhukirjallisuus. Hallin ja Colesin mukaan monet 12-vuotiaat pojat kertovat lukevansa jo ”aikuisten” kirjoja kuten Stephen Kingiä tai Terry Pratchettia. Tytöt alkavat lukea aikuisten kirjoja vasta keskimäärin 14-vuotiaina. Neljätoistavuotiaat tytöt ja pojat eroavat englantilaistutkimuksessa monissa kohdin: tytöt lukevat enemmän eläintarinoita, kouluaiheisia kertomuksia ja jonkun veran enemmän runoja kuin pojat. Pojat taas lukevat selvästi enemmän sarjakuvia ja vitsejä, urheilukirjoja, vakoilijakirjoja ja sotakertomuksia. Selvin ero sukupuolten välillä on ihmissuhdetarinoiden lukemisessa, sillä tytöt lukevat niitä paljon enemmän. Dekkareita ja rikoskirjallisuutta lukevat sekä tytöt että pojat.

Sulkusen (2007, 188–190) mukaan riski lukemisen taitojen heikoksi jäämiseen on pojilla suurempi kuin tytöillä, etenkin, jos lukijan itsetunto on huono. Pojat tarvitsevatkin positiivisia oppimiskokemuksia saavuttaakseen paremman itsetunnon ja sitä kautta löytääkseen ilon oppimisesta ja lukemisesta. Koulussa luettavan materiaalin olisi oltava nykyistä vaihtelevampaa ja aihepiiriltään enemmän poikia kiinnostavaa jotta pojat saataisiin innostumaan lukemisesta koulussa ja vapaa-aikana. Koulussa luettavat tekstit puhuttelevat enemmän tyttöjä kuin poikia ja käsittelevät tytöille yleisesti tärkeämpiä aihepiirejä. Pojat saattavat usein kokea, että koulussa luettavilla teksteillä ja reaali maailmalla ei ole juurikaan yhtymäkohtia, eikä lukeminen siksi kiinnosta poikia. Poikia kiinnostavaa luettavaa ovat erilaiset tietotekstit, kuten sanomalehdet ja aikakauslehdet, joita he lukevat säännöllisesti. Poikien kiinnostuksen kohteet tulisi tunnistaa ja huomioida, että pojatkin ovat päteviä lukijoita, kunhan vain tekstit käsittelevät heille omakohtaisia aiheita. Laajentamalla luettavien tekstien valikoimaa myös poikien arvostus omaa lukutaitoaan kohtaan nousee, ja poikien itsetunto lukijoina paranee. Monelle tytölle tekisi hyvää se, että heidän lukemansa tekstit olisivat nykyistä enemmän sidoksissa oikeaan, heitä ympäröivään maailmaan. Tytöt saattavat uppoutua joskus liiaksikin fiktiivisen tekstin maailmaan. Silloin asiatekstit ja niiden tarjoamat maailmat saattavat jäädä tytöille vieraksi ja monet mahdollisuudet kehittää myöhemmin opiskelu- ja työelämässä tarvittavia taitoja jäävät tytöiltä käyttämättä. (Sulkunen 2007, 188–194.)

PISA-tutkimuksessa (2000) selvitetään nuorten sitoutumista lukuharrastukseen. Tytöt sitoutuvat lukuharrastukseen selvästi enemmän kuin pojat. Suomessa tyttöjen ja poikien välinen ero sitoutumisessa on tutkimusmaiden suurin. Se näkyy myös lukutaidon tuloksissa. Tyttöjen lukutaito on kaikissa osallistujamaissa poikien lukutaitoa parempaa. (Linnakylä & Malin 2004, 224–227, 230.) Myös Ruotsissa tytöt lukevat enemmän kuin pojat. He lukevat useammin ja käyttävät lukemiseen enemmän aikaa kuin pojat. Erot lukemiseen käytettävässä ajassa ovat olleet samankaltaisia jo 1990-luvulta alkaen: tytöt käyttävät lukemiseen keskimäärin 1,5 tuntia viikossa enemmän aikaa kuin pojat. Sama ero on nähtävissä myös aikuisten lukuharrastukseen käyttämässä ajassa. Pojat ja miehet käyttävät vapaa-aikansa mieluummin audiovisuaalisten välineiden parissa kuin lukien. Lukeminen on Suomessa hyvin arvostettu harrastus, mutta sitä pidetään samalla hyvin naisellisena harrastuksena. Pojat tarvitsisivatkin lukevan miehen mallia, jotka näyttäisivät heille, että mieskin voi lukea. (Johnsson-Smaragdi & Jönsson 2006, 530; Sulkunen 2007, 195.)

2.2.2 Lukemiskulttuuri

Lukemiskulttuurilla tarkoitetaan tässä kiinnostusta lukuharrastukseen ja vapaa-ajan käyttöä lukemiseen sekä lukemistottumuksia lapsen kotona ja vertaisryhmässä. Lukutottumuksia ovat muun muassa ääneen lukemisen tavat (kenelle lapsi lukee ääneen, kuka lapselle lukee ääneen) sekä kirjastossa käymisen tottumukset. (Julkunen 1997, 21, 33–35; Linnakylä, Välijärvi & Arffman 2007, 25–26.) Lasta ympäröivä lukemiskulttuuri vaikuttaa siis monin eri tavoin lapsen lukuharrastuksen kehittämiseen.

Lukuharrastuksen kehittyminen perustuu kotoa opitulle mallille käyttää kirjallisuutta. Vanhemmat kannustavat lukemiseen, mutta jättävät usein huomioimatta oman esimerkinsä suuren vaikutuksen lasten käytökseen. Aktiivinen lukuharrastus rakentuu säännöllisille kirjastokäynneille, yhdessä lukemiselle ja lukemisesta keskustelulle. Yhteisillä lukuhetkillä on todettu olevan selvä yhteys luku- ja kirjoitustaidon varhaiseen kehitykseen sekä kiinnostukseen kirjoista. Kodin monipuolinen kirjallinen ilmapiiri ja lukuharrastukseen sitoutuminen vaikuttaa taitojen kehittämiseen enemmän kuin muut taustalla olevat seikat. Esimerkiksi vanhempien koulutustaustalla ja perheen sosio-ekonomisella statuksella ei ole yhtä suuria vaikutuksia luku- ja kirjoitustaidon kehittymiselle. (Hood

ym. 2008, 265; Morrow 2005, 337; Sulkunen 2004b, 209–210; Gadsden 2000, 878.) Lukuharrastuksen kehittyminen alkaa jo ennen kouluikää. Koulussa kohtaavat useat erilaiset lukuharrastusten tasot ja tavat – nämä kaikki pitää ottaa opetuksessa huomioon ja edistää harrastuksen kehittymistä. (Morrow 2005, 339; Rönström 2000, 10.)

Myös Lerkkanen (2006, 120–121) korostaa lukevan vanhemman ja muiden aikuisten esimerkkiä lukuharrastuksen herättäjänä. Hän painottaa lukumotivaation herättämistä ja säilyttämistä. Keinoina tähän hän mainitsee oman mielekkään lukemisen valinnan ja luetusta keskustelun. Luetusta voidaan myös kirjoittaa. Kun lukemisella on joku tarkoitus, siihen on helpompi tarttua.

Merisuo-Storm (2006, 115) esittää useita lukemis- ja kirjoitusasenteisiin vaikuttavia seikkoja lukevan lapsen ympäristössä. Lapsen ympärillä kotona ja koulussa olevat aikuiset toimivat mallina myös lukemisessa ja lukuharrastuksessa. Aikuisten asenteet vaikuttavat suoraan myös lapsen asenteisiin. Vanhemmat ja opettajat vaikuttavat lapsen lukuharrastukseen myös välillisesti tarjolla olevan materiaalin ja tehtävien kautta. Lapsi valitsee luettavansa saatavilla olevasta materiaalista, ja aikuiset tekevät usein päätöksen hankittavista kirjoista ja lehdistä. Myös ikätovereilla on mallivaikutus lukevaan lapseen. Yhteiset kiinnostuksenkohteet määrittävät paljon myös yhden yksittäisen lapsen kiinnostuksen kohteita. Puranen (1998, 74) vertaa opettajia mannekiineihin, jotka mallillaan osoittavat, ettei lukeminen ole ikävää tai vaikeaa. Opettajan tehtävänä on vaalia yhteiskunnan lukemiskulttuuria, johon kuuluu lukeminen harrastuksena elämyksineen ja haasteineen.

Julkunen (1997, 1–3) on tutkinut suomalaisten nuorten lukemis- ja kirjallisuusharrastusta ja määrittelee lukuharrastukselle kaksi voimakasta virittäjää: kodin ja koulun. Kodin vaikutukset lukuharrastuksen viriämiseen olivat selvät. Vanhempien suhtautuminen lukemiseen harrastuksena vaikutti myös lasten suhtautumiseen. Asennoituminen jakautui tasaisesti myönteiseen ja negatiiviseen – kodeissa joko kannustettiin lukemaan tai pidettiin sitä aivan turhanpäiväisenä. Lukuharrastukseen kannustettiin kodeissa esimerkiksi antamalla kirjoja lahjoiksi, lukemalla yhdessä ja käymällä yhdessä kirjastossa. Myös *Aku Ankka* -lehti tilattiin moneen kotiin lukuharrastuksen virittäjäksi. Poikkeuksen tähän jakoon teki koululukeminen: useimmissa kodeissa kannustettiin lukemaan koulunkäyntiin liittyen. (Julkunen 1997, 11–16.) Myös Saarinen ja Korkiakangas (1998, 116–119) ovat tuoneet esiin kodin ja sen ilmapiirin lukemisharrastuksen virittäjinä.

Etenkin lukevien vanhempien esimerkki kannusti lukuharrastukseen. Saarinen ja Kor-
kiakangas erottivat tutkimusjoukostaan vähän lukevien ja paljon lukevien joukot, joiden
kesken ei ollut suurtakaan eroa kotona olevien kirjojen tai tilattujen lehtien määrässä.
Ympäristön kannustus lukuharrastukseen näkyikin lukemisesta keskusteluna ja kom-
mentteina. Vähän lukevien kotona lapsen lukemisesta tai lukemattomuudesta ei välitet-
ty.

3 Kirjoittaminen

Kirjoittaminen on monitasoinen ja tavoitteellinen prosessi, jonka aikana luodaan ja välitetään merkityksiä. Kirjoittamalla muutetaan ajatuksia sanoiksi ja tuotetaan sanoma lukijan tulkittavaksi. Se vaatii luovaa ajattelua ja ongelmanratkaisua. Kirjoittaminen on kognitiivinen prosessi, johon yhdistyy havainnointia, elämäkokemuksia ja tunteita. Kirjoittamiseen kuuluu myös mekaaninen suoritus ja se edellyttää monia erilaisia ja eri tavoin toimivia strategioita. Kirjoittaminen vaatii kriittistä ajattelua sekä tietoa siitä, että kirjoitettavalla tekstillä on lukija, joka ottaa kirjoituksen omien pohdintojensa kohteeksi. (Flower & Hayes 1981, 366; Matilainen 1989, 20–21; Sarmavuori 2007, 166; Takala 1987, 27.)

Kirjoittaminen voidaan jakaa neljään tasoon: *jäljentävä kirjoittaminen*, *sanatasoinen kirjoittaminen*, *toistokirjoittaminen* sekä *luova kirjoittaminen*. Kunkin kirjoittamisen tason prosessit ja kirjoittajan käyttämät kirjoitusstrategiat ovat erilaisia ja vaativat kirjoittajalta yhä useampien toimintojen yhtäaikaista hallintaa. Kun oppilas siirtyy kolmannelle luokalle, luku- ja kirjoitustaito muuttuu opeteltavasta asiasta oppimisen välineeksi. Luku- ja kirjoitustaidon taso vaikuttaa oleellisesti oppilaan elämään koulussa ja koulun ulkopuolisessa elämässä. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 33–34; Merisuo-Storm 2002, 45; Thuneberg 2006, 187.)

Kirjoittamisen tuloksena syntyvää tekstiä voidaan tarkastella sen sisällön tai muodon näkökulmasta. Tekstin *sisältöön* kuuluu sen sanoma, tyyli ja muu sisältö. Sisällön tarkastelussa keskitytään sisällön virheisiin, esimerkiksi asiavirheisiin. Tekstin *muotoa* tarkasteltaessa keskitytään oikeinkirjoitukseen, käsialaan ja kirjaintyyppeihin. Kirjoittamisen opettamisessa onkin ongelma: Keskitytäänkö tekstin muotoon vai sisältöön? Jos kirjoittamista ohjataan vain hyvän muodon näkökulmasta, voi kirjoittamisesta tulla tekninen suoritus, jossa ei ole iloa eikä nautintoa. Jos taas kiinnitetään huomio pelkästään sisältöön, saatetaan menettää osa tekstin sanomasta sen vuoksi, että sitä on esimerkiksi vaikea lukea. (Matilainen 1989, 22; Pentikäinen 2007, 142–143.)

3.1 Kirjoitustaito

Kirjoitustaitoa tarvitaan useimmiten omien ajatusten välittämiseksi toisille kirjallisessa muodossa. Kirjoitustaidon saavuttaminen on pitkään tarkoittanut samaa kuin aikuistuminen ja sivistyminen – vaikka kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen nähdään äidinkielen opetuksen tavoitteena, on sillä suuri merkitys kaikessa opiskelussa ja myöhemässä elämässä. Kirjoitustaitoa pidetään kehittyneenä, kun kieliasun ja kieliopin hallinta on vakiintunutta. Kehittynyt kirjoittaja osaa käyttää moitteetonta yleiskieltä ja jäsenteää tekstinsä toimivaksi kokonaisuudeksi. Tällaisten tekstien kirjoittamiseen ohjataan korjaamalla juuri kieliasua ja kielioppia. (Luukka 2004, 9–10.)

Kirjoitustaito yhdistetään yleensä lukutaitoon, ja englannin kielessä käytetään luku- ja kirjoitustaidoista sanaa *literacy (skills)*. Taidot ovatkin yhteydessä, jopa toisiinsa sulautuneita, mutta myös osaltaan erilaisia prosesseja. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiessa on aivan alusta alkaen hyödyllisintä harjoitella molempia taitoja yhtä aikaa ja yhtä paljon. Näin molemmat taidot kehittyvät eniten. (Lerikkanen 2003, 50; Lerikkanen 2006, 24–25.)

Kirjoittaminen ja lukeminen yhdistettynä puhuttuun kieleen ovat tärkeimpiä taitoja, joita koulunkäynnin aikana kehittyä. Näiden taitojen avulla lapset kommunikoivat ja jakavat tietoa toisten kanssa. Jokaista taitoa tarvitaan erikseen sekä toisten taitojen oppimisessa. Kirjoittamisen rooli koulunkäynnissä on monipuolinen. Etenkin koulun alkaessa kirjoittaminen keskeinen opittava taito, jota opetellaan omilla oppitunneilla monella eri tavalla. Myöhemmin kirjoittamisesta tulee yhä enemmän oppimisen väline, esimerkiksi muistiinpanojen kirjoittaminen ja lukeminen, tiivistelmien kirjoittaminen ja tietokoneella työskentely ovat olennainen osa opiskelua, jotka samalla vaativat sujuvaa kirjoitustaitoa. Kirjoittamisella on myös tärkeä osa oppilaiden arvioinneissa. Arvioinnit perustuvat kirjoitettuihin kokeisiin ja raportteihin, joiden osa vain kasvaa opintojen edetessä. (Larmola 2005, 135; Mäki 2002, 11.)

Mäki (2002) esittelee *aloittelevan kirjoittajan kirjoitusprosessin mallin*. Sen mukaisesti kirjoitustaidon oppiakseen lapsen täytyy hallita puhutun kielen, tavaamisen ja käsin kirjoittamisen taidot pystyäkseen muuttamaan ajatuksensa omaksi kirjoitukseksi. Lisäksi tarvitaan lukutaitoa, jotta tuotettua tekstiä voidaan arvioida. Mäen mallin mukaan riittävien taitojen saavuttaminen puhutussa kielessä, tavaamisessa ja käsin kirjoit-

tamisessa ennustavat hyvin tulevaa kirjoittamisen kehittymistä. (Mäki 2002, 18.) Kirjoittamaan opetteleva lapsi liikkuu kahden erilaisen kielen – puhutun ja kirjoitetun – välillä ja oppii vähitellen ymmärtämään näiden eroja. Kirjoitetulla kielellä on omanlaisensa rakenne ja järjestelmä, johon kuuluu paljon erilaisia sääntöjä. Aikuinen kielen käyttäjä ei näitä eroja enää tiedosta. Hän käyttää sekä puhuttua että kirjoitettua kieltä sujuvasti vuorotellen tai yhtä aikaa. (Perera 1984, 207.)

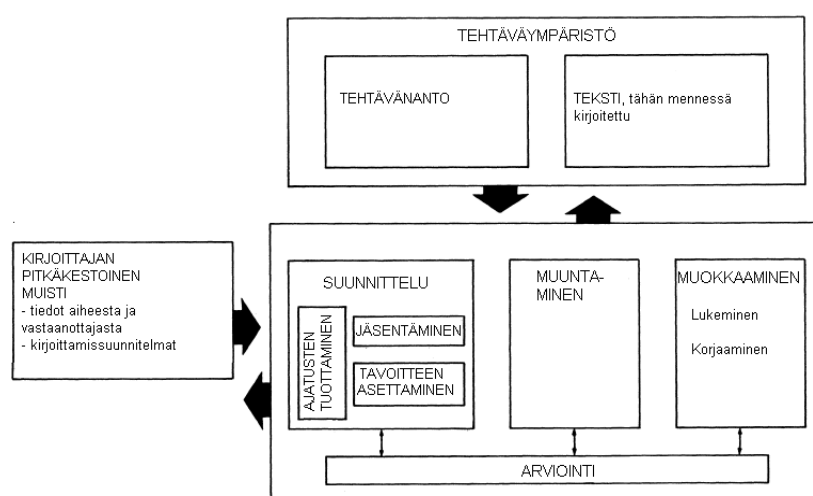
Perera (1984, 207–208) esittelee Krollin (1981) nelivaiheisen kirjoitustaidon omaksumisen mallin. Vaiheet ovat nimeltään *valmistautuminen* (preparation), *vahvistuminen* (consolidation), *eriytyminen* (differentiation) ja *integraatio* (integration). *Valmistautumisvaiheessa* opitaan kirjain kerrallaan kirjoittaminen sekä kirjoittamisen motoriset taidot kuten kirjainmuotojen piirtäminen. *Vahvistumisvaiheessa* kirjoitettu kieli on puhutun kielen kaltaista. Huomio kiinnittyy kirjoittaessa vielä paljon kirjoittamisen motoriseen puoleen ja oikeinkirjoituksen varmistamiseen. Kun kirjoittaminen toimintona vaikiintuu, alkaa *eriytyksen* vaihe. Tällöin kirjoitettu kieli alkaa selvästi erota lapsen puhutusta kielestä ja siinä alkaa ilmetä kirjoitetulle kielelle tyypillisiä rakenteita ja piirteitä. Näitä lapset oppivat esimerkiksi lukemistaan teksteistä ja kokeilevat niiden sopivuutta omaan kirjalliseen ilmaisuun. Kirjoittamaan oppimisen viimeisessä vaiheessa kirjoittaja on jo hyvin varma omista ratkaisuksistaan ja kirjoituksessa alkaa ilmetä kirjoittajan oma tyyli tai ääni. Hän hallitsee hyvin niin puhutun kuin kirjoitetunkin kielen taidot. Kirjoitettu kieli on sujuvaa ja tarkoituksenmukaista. Kaikki kirjoittajat eivät koskaan saavuta kirjoitustaidossaan tätä viimeistä, *integraation* vaihetta.

Luvussa 2 kerrottiin, että lukutaidon vaatimukset ovat muuttuneet paljon viime aikoina. Myös kirjoitustaidon avulla on nykyään kyettävä hallitsemaan monia erilaisia kielenkäyttötilanteita. Kirjoittajan on tehtävä päivittäin valintoja siitä, millaista kieltä hän käyttää esimerkiksi sähköposteissa, tekstiviesteissä, kirjeissä, raporteissa tai tiivistelmissä. Kirjoitustaidon käyttömahdollisuuksien ymmärtäminen ja erilaisten tekstilajien kirjoittamisen harjoittelun täytyy olla kirjoittamaan opettelevan lapsen mielestä tarkoituksenmukaista. (Larmola 2005, 135; Morrow 1997, 281.)

3.2 Luova kirjoittaminen

Luova kirjoittaminen on yksi kirjoittamisen monista alalajeista. Sen erityisiä piirteitä ovat ainutlaatuisuus ja ilmaisun vapaus. Luovassa kirjoittamisessa esiin nousee kirjoittajan oma ääni ja persoonallinen ilmaisutapa. Luovan kirjoittamisen mielekkyyttä lisäävät luovuuden elämykset, kuten mielikuvituksen käyttö. Luovan kirjoittamisen avulla voi laajentaa minäkuvaansa ja maailmankuvaansa, sen kautta voi ilmaista tunteitaan ja ajatuksiaan. Myös kirjoittamisen tuote, teksti voi tuottaa mielihyvää. Jotta kirjoitus olisi ilmeikästä ja tunnepitoista, täytyy kirjoittajan hallita monia kielen käytön tietoja ja taitoja. (Kantola 1983, 144–146; Nelson, Roth & Van Meter 2009, 187–188.)

Luovassa kirjoittamisessa nousee voimakkaasti esiin kirjoittamisen prosessiluonne. Kuviossa 1 on esitettyä Flowerin ja Hayesin (1981, 366–370) prosessimallin rakenne, joka on ollut perustana kirjoittamisen ja etenkin luovan kirjoittamisen tutkimukselle ja ohjaukselle jo kolmen vuosikymmenen ajan. Mallin mukaan kirjoittaminen on sarja omaleimaisia ajatteluprosesseja, joita kirjoittaja järjestelee kirjoitustyön aikana. Nämä prosessit toimivat tietyssä, hierarkkisessa järjestyksessä. Luova kirjoittaminen on kirjoittajan itse itselleen asettamiin tavoitteisiin pyrkimistä. Nämä itse asetetut tavoitteet voivat olla joko päätavoitteita tai sitä tukevia välitavoitteita. Tavoitteiden kautta kirjoittamisella on tarkoitus. Kirjoittamistyön aikana tavoitteet voivat muuttua ja lisääntyä. Kirjoittamiseen vaikuttavat paitsi kirjoittajan omat tavoitteet myös tehtäväympäristö ja kirjoittajan aiemmat kokemukset.



KUVIO 1. Kirjoittamisen kognitiivisen prosessin rakenteet (Flower & Hayes 1981, 370)

Myös muita luovan kirjoittamisen prosessimalleja on käytetty tuomaan julki edes osa niistä ajatuksista joita risteilee kirjoittajan päässä hänen tuottaessaan kirjoitusta. Heikkilä (1983, 120) esittelee Loganin (1972) mallin luovan kirjoittamisen prosessiluonteesta. Tässä mallissa kirjoittamisprosessin vaiheita on neljä: kirjoitustehtävän *tiedostaminen*, käsitteiden, mielteiden, tietojen ja tunteiden *vuorovaikutusprosessi*; toteutettavien *ideoiden selkiytyminen ja kehittyminen* sekä *valmiin tuotteen esittely* ja siitä keskustelu.

Suomeen 1980-luvulla saapunut luovan kirjoittamisen lähestymistapa, prosessikirjoittaminen, luottaa samankaltaiseen vaiheittaiseen etenemiseen. Prosessikirjoittamisen malli erittelee kirjoitusprosessin aloituksesta valmiin tekstin julkaisemiseen toisiaan seuraavien työvaiheiden sarjaksi. Työvaiheita voivat olla esimerkiksi valmistautuminen, suunnittelu, tiedonhankinta, tekstin rakenteen suunnittelu, kirjoittaminen, palautteen pyytäminen, tekstin muokkaaminen, oikoluku ja viimeistely sekä tekstin julkistaminen. Varsinainen tekstin kirjoittaminen paperille tai koneen näyttöruudulle on työvaiheiden muodostamassa kokonaisuudessa vain yksi osa. Ensimmäinen versio tekstistä kehoitetaan kirjoittamaan suoraan tajunnan virtana. Kun raakamateriaalia on, tekstin muokkaaminen eli uudelleen kirjoittaminen niin oikeakielisyyden kuin rakenteenkin osalta voidaan tehdä lukuisia kertoja. (Pentikäinen 2007, 146–147.) Luovan kirjoittamisen prosessia on hankala kuvata ja selvittää kokonaan, vaikka mallit ovatkin ajan kuluessa tarkentuneet. Luova kirjoittaminen on ajatuksina tapahtuva prosessi, jonka tuottamista elämyksistä vain osa päättyy julkaistuksi. (Heikkilä 1983, 121.)

Koulussa luovuutta voi edistää monin eri tavoin. Oppilaalle tulee antaa mahdollisuus havainnoida ympäristöään spontaanisti. Tällöin hän on itse myös yksi todellisuuden osatekijä ja huomaa, että todellisuus muuttuu esimerkiksi tunnetilojen muuttuessa. Myös havaintojen vertailuun tulee antaa tilaisuuksia. Tällöin oppilas huomaa, että samasta todellisuudesta voi tehdä erilaisia havaintoja, jotka ovat kaikki silti aivan yhtä oikeita. Samalla kyky eläytyä toisten tulkintoihin lisääntyy ja oppilas kerää rikkaan persoonallisuuden ilmaisukeinojen varaston. Oppilaita voidaan ohjata ratkaisemaan ongelmatilanteita kirjoittamalla ja sen jälkeen keskustella erilaisista ratkaisuista ja luokitella tuotoksia. Oppilaille voidaan antaa ratkaistavaksi myös sellaisia ongelmia, joihin on rajaton määrä ratkaisuja. Ratkaisujen kirjo vahvistaa oppilaiden persoonallista otetta kirjoittamiseen, antaa toiveajattelulle sekä vapaalle assosiaatiolle toteuttamismahdollisuuksia. Kaikkien näiden keinojen kautta oppilas ymmärtää, että luovan kirjoittamisen

avulla kehittää itseään koko tiedollisen ja taidollisen kasvun alalla. (Heikkilä 1983, 46–48; Luukka 2004, 19.)

3.3 Luovan kirjoittamisen opettaminen

Luovan kirjoittamisen taito kehittyy sitä mukaa kuin lapsen kieli kehittyy muutenkin. Lapsen ensimmäiset itse kirjoittamat kirjoitelmat saattavat vaikuttaa erillisiltä sanoilta, jotka eivät näytä muodostavan minkäänlaista kertomusta. Onkin tärkeää huomata, että lapsen luovuus ja mielikuvitus eivät heti ilmene kirjoitelmissa johtuen esimerkiksi siitä, että kirjoittamisen taito on vielä paljon jäljessä puhumisen taitoa. Kirjoitettu tuotos onkin aluksi vain jäävuoren huippu kekseliäästä kokonaisuudesta ja siitä voidaan tehdä tarkentavia kysymyksiä. Etenkin alkuopetuksessa on vältettävä puhutun ja kirjoitetun kielen erojen korostamista liikaa, jotta lapsi uskaltautuu ilmaisemaan itseään myös kirjoittamalla. (Heikkilä 1983, 31–34.) Luovaa kirjoittamista opetetaan peruskoulussa, koska sen kautta voidaan saavuttaa yleisiä kasvatustavoitteita: tiedollisen kasvatuksen tavoitteet, kasvatuksen eettiset ja sosiaaliset tavoitteet, esteettisen kasvatuksen tavoitteet ja oppilaiden persoonallisuuden kehittymisen tavoitteet. (Nelson ym. 2009, 187–188; Takala 1983, 41.)

Graham ja Perin (2007) ovat tutkineet erilaisia luovan kirjoittamisen opetusmenetelmiä ja niiden vaikutusta kirjoitelmien laatuun. Tutkimustensa perusteella he suosittelevat kaikille luovan kirjoittamisen taitoja opettaville opettajille *kymmenen menetelmän yhdistelmää*. He ovat todenneet niiden olevan tehokkaita opetuksen apuvälineitä sekä hyviä työkaluja kirjoittamisen oppimisessa. Suositusten lisäksi Graham ja Perin (2007, 172) kehottavat välttämään kieliopin opettamista samalla, kun opetellaan sisällöltään hyvän kirjoitelman kirjoittamista. Heidän menetelmälistassaan on paljon yhteneväisyyksiä edellä esiteltyihin, aiempiin tutkimuksiin luovan kirjoittamisen alalta. Menetelmät esitellään seuraavassa niiden vaikuttavuuden mukaan järjestettyinä. Kaikkein eniten oppilaiden kirjoitelmien laatua parantava menetelmä esitellään ensimmäisenä ja vähiten laatua parantava menetelmä on listalla viimeisenä.

1. Oppilaille tulee opettaa selkeitä *strategioita* kirjoitelmien suunnitteluun, tarkastamiseen ja muokkaamiseen. Opetukseen kuuluu opettajan antama malli ja opastus strategioiden käytöstä niin kauan, että työskentely onnistuu oppilailta itsenäi-

sesti. Strategiat voivat vaihdella yhteisestä aivoriihestä aina varta vasten tietyn tekstityylin kirjoittamista ajatellen suunniteltuihin harjoituksiin (esimerkiksi selostuksen tai tarinan kirjoittaminen).

2. Oppilaille tulee opettaa *tekstin tiivistämisen taitoja*. Se auttaa heitä oppimaan ilmaisemaan asiansa kirjoittamalla ytimekkäästi ja tarkasti. Opetukseen kuuluu tiivistelmän kirjoittamisen tarkkaa ohjausta sekä hyvien tiivistelmien lukemista ja tutkimista. Mallien käyttöä vähennetään, kun tiivistämisen taidot karttavat.
3. Opetuksen voi järjestää niin, että *oppilaat työskentelevät yhdessä* suunnitellen, luonnostellen, arvioiden ja muokaten kirjoitelmiaan. Opetukseen kuuluu myös yhteistyötaitojen kehittäminen.
4. Kirjoitelmille asetettujen *päämäärien tulee olla selkeitä* ja oppilaiden tavoitettavissa olevia. Tehtävien tulee olla tarkoituksenmukaisia ja vaatimukset tulee suhteuttaa oppilaiden taitotasoon.
5. *Tekstinkäsittelyohjelmaa* on hyvä käyttää kirjoittamisen välineenä, koska sillä on positiivinen vaikutus oppilaiden kirjoitelmiin. Käyttö voi vaihdella yksilötyöskentelystä aina tekstinkäsittelyohjelman käytön yhteiseen opetteluun.
6. Oppilaille tulee opettaa yksityiskohtaisesti, miten kirjoitetaan entistä jäsenne-tympiä lauseita. *Yksinkertaisten lauseiden yhdistelyä* opettamalla oppilaiden kirjoitelmien laatu paranee. Opettaja näyttää ainakin aluksi mallia lauseiden yhdistämisessä.
7. Opetus voi perustua *prosessikirjoittamisen* menetelmälle. Kirjoittaminen on suunnittelun, kirjoittamisen ja arvioinnin jatkuvaa kehää. Prosessikirjoittaminen kasvattaa vastuuntuntoa omasta tekstistä sekä lisää oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja keskustelua kirjoittamisesta. Samalla syntyy turvallinen ja kirjoittamisystävällinen ilmapiiri. Opetukseen kuuluu itsearviointia ja toisten kirjoitelmien arviointia sekä jokaisen kirjoittajan yksilöllistä ohjaamista.
8. Opetuksessa on hyvä käyttää kirjoittamisen menetelmiä ja tehtäviä, joiden on tarkoitus *kehittää kysely- ja havainnointitekniikkaa*, esimerkiksi toisen oppilaan toiminnan tarkka seuraaminen ja siitä kuvailevasti kirjoittaminen. Tässä menetelmässä korostuu syyn ja seurauksen suhteet, tiedon analysointi ja toisen toiminnan ymmärtäminen. Myös selville saadun tiedon ilmaiseminen ytimekkäästi paranee.
9. Oppilaiden huomio on hyvä kiinnittää toimintoihin, joiden avulla he *keräävät ideoita* kirjoitelmiin ennen ensimmäisenkään luonnoksen kirjoittamista. Tällaisia

toimintoja ovat esimerkiksi tiedon saaminen lukemalla tai keräämällä kuvallista aineistoa aiheesta.

10. Oppilaille voi tarjota *malleja hyvistä kirjoituksista* erilaisilla tyyleillä. Esimerkkejä tulee analysoida.

Graham, Olinghouse ja Harris (2009, 172–173) ovat täydentäneet suositeltavien menetelmien listaa vielä omilla ehdotuksillaan. Heidän mukaansa on tärkeää yhdistää kirjoittamisen ja lukemisen opettaminen niin, että molemmat taidot karttuvat, kun esimerkiksi opetellaan erilaisten tekstityylien eroja. Kirjoittamisen motorinen harjoittelu käsin tai tietokoneella sekä oikeinkirjoittamisen harjoittelu on myös tärkeää, eikä näitä taitoja saa unohtaa harjoittaa. Graham ym. kannustavat opettajia tutustumaan erilaisiin verkkopohjaisiin kirjoittamisen opettamisen ohjelmiin. He myös korostavat, että sanavaraston kartuttamisella on suuri merkitys oppilaiden kirjoitelmien laadun parantamiselle. Heidän mukaansa on tärkeää kannustaa oppilaita keskustelemaan kirjoittamisesta ja ilmaisemaan perusteltuja mielipiteitään toistenkin kirjoitelmista. Myös vanhempien osuutta kirjoittamaan oppimisessa pitäisi lisätä. (Graham ym. 2009, 172–173.)

3.4 Luovan kirjoittamisen arviointi

Luovan kirjoittamisen tehtävien arviointi on aina koettu hieman ongelmalliseksi. Etenkin luovan kirjoittamisen prosessia korostavat mallit kohtaavat arvioinnin vaikeuden, sillä ajatuksia ja niiden järjestäytymistä prosessin aikana on vaikeaa tai mahdotonta arvioida. Sen sijaan luovan kirjoittamisen prosessin lopputulosta eli kirjoitettua tuotosta voidaan arvioida useastakin näkökulmasta käsin. Arviointi voi keskittyä tekstin muotoon kuten kieliopilliseen ilmaisuun tai oikeinkirjoitukseen, tyyliin tai sisältöön. Tuotosta arvioidessa tulee aina ottaa huomioon sen kirjoittamisen lähtökohdat ja mahdollisesti annetut ohjeet. Jos tehtävänannossa on annettu lupa olla välittämättä kirjoitusvirheistä, ei niihin voi arvioinnissakaan puuttua. (Heikkilä 1983, 122–123.) Kirjoittamisen arvioinnissa on tärkeää käsitellä tekstiä sekä sen vahvuuksien että heikkouksien kannalta, koska pintapuolisten heikkouksien (kuten oikeinkirjoituksen virheet) takana voi piillä arvokkaita vahvuuksia. Näitä vahvuuksia ovat esimerkiksi aiheeseen hyvin sopiva tyyli ja aiheen taidokas käsittely. Arvioinnin perusteet on hyvä olla tiedossa jo tehtävää aloitettaessa. (Perera 1984, 267.) Prosessikirjoitus kirjoittamisen ohjaamisen päätoimintata-

pana on muuttanut kirjoittamisen arviointia viime vuosina. Oikeinkirjoitus ei ole enää pääosassa kirjoitelmien arvioinnissa. (Sarmavuori 2010, 236.)

Luovan kirjoittamisen tehtävien arvioinnin voi perustaa *hyvän tekstin* kriteereille: hyvä teksti on omaperäinen, ilmaisurikas, värikäs ja syvälinen. Hyvä teksti etenee loogisesti ja on totuudenmukaista ja eloisaa. Hyvällä kirjoittajalla on jotain tärkeää sanottavaa ja hän pysyy asiassaan. Hyvä kirjoittaja osaa käyttää kieltä ilmeikkäästi ja värikkäästi. Hän suunnittelee kirjoittamistaan etukäteen. Hyvä kirjoittaja tiedostaa, kuka hänen tekstiään lukee ja ottaa huomioon tuottamansa tekstin luettavuuden. Hyväksi kirjoittajaksi oppii vain kirjoittamalla, lukemalla ja muokkaamalla omaa tekstiään ja ilmaisemalla mielipiteitään toisten teksteistä. (Korat & Schiff 2005, 302; Luukka 2004, 19–20; Perera 1984, 208.)

Tullakseen hyväksi kirjoittajaksi lapsen täytyy osata lukea hyvin. Lukemalla opitaan paljon lauserakenteista ja opitaan ajattelemaan myös omaa tekstiä jonkun toisen lukemana. Taitava kirjoittaja osaa ilmaista itseään hyvin erilaisilla tyyliillä. Eri kirjoitustyyliä ja –tapoja oppii vain harjoittelemalla eri tarkoituksiin olevien tekstien kirjoittamista ja lukemalla paljon erityylisiä tekstejä. Taitavat kirjoittajat ovat huolellisia ja jaksavat miettiä kirjoitettavan asiansa loppuun asti. Taitava kirjoittaja ymmärtää, että hyvä teksti syntyy harvoin ensi yrittämällä ja että kirjoittaminen on prosessi, johon kuuluu suunnittelua, tuottamista, korjaamista ja oikolukua. Opettajan tehtävä kirjoittamisen ohjaajana on kertoa, miten hyvään kirjoitustuotokseen päästään ja millaisia ovat taitavien kirjoittajien tuntomerkit. (Perera 1984, 270–271; Sarmavuori 2010, 229–231.)

Peruskoulun kolmasluokkalaisten oppimistuloksia äidinkielessä selvittäneestä tutkimuksesta (Huisman 2006, 43–44) käy ilmi, että tutkimukseen osallistuneiden kirjoitustaidoissa on huomattavia eroja tyttöjen ja poikien välillä. Kirjoittamisen tehtävinä tutkimuksessa oli oikeinkirjoituksen osaamista mittaava sanelukirjoitus ja luovan kirjoittamisen taitoja mittaava tarinankirjoitustehtävä. Tarinankirjoitustehtävässä suurimmat erot tyttöjen ja poikien välillä olivat sisällön monipuolisuudessa, rakenteen sujuvuudessa ja kielen monipuolisuudessa. Pienimpiä erot olivat otsikoinnissa, aloituksessa ja mielikuvituksen käytössä.

Luova kirjoittaminen on yläkäsite monenlaiselle kirjoittamiselle. Koulussa paljon käytettyjä luovan kirjoittamisen lajeja ovat kertomukset, kuvaukset, sadut, vuoropuhelut ja

näytelmät, kirjeet, päiväkirjat, runot, aforismit ja vertaukset sekä arvoitukset. Kirjoituksen laji määrää paljon siitä, mitä siltä odotetaan ja vaikuttaa siten kirjoituksen arviointiin. Eräs tapa arvioida luovan kirjoittamisen tuotoksia on tarkastella niitä osista koostuvina kokonaisuuksina. Kirjoituksia voi arvioida positiivisten piirteiden esiintymistä tarkkailemalla. Usein luovan kirjoituksen tehtävistä etsitään puutteita ja virheitä. Tällä toimintatavalla voi olla haitallinen vaikutus lapsen kuvalle itsestään kirjoittajana. Huomioimalla kirjoitelmien positiiviset piirteet on arviointi heti lähtökohdiltaan suotuisa. (Kantola 1983, 155–156, 234–319.)

Kirjoitelmien positiivisia piirteitä voidaan luokitella monella tavalla. *Tässä tutkimuksessa* keskitytään kuitenkin Kantolan (1983, 155–233) kehittämään luokitukseen, koska siihen perustuen toteutetaan myös tämän tutkimuksen luovan kirjoittamisen tehtävän arviointi. Tutkimusosassa esitellään tämän tutkimuksen kannalta oleelliset positiiviset piirteet esimerkein, tässä kuitenkin yleinen esitys kirjoitusten positiivisten piirteiden luokituksesta.

Kantola (1983, 157–158) listaa kaikkiaan kaksitoista kirjoitelmissa esiintyvää positiivista piirrettä. Kirjoitelmassa voi olla epätavallinen, *osuva tai yllättävä juoni*, otsikko, alku tai loppu. Kirjoitelma voi olla *havainnollinen*, kieleltään *kuvaileva* tai hauska ja *mielikuivuksellinen*. Kirjoittaja voi osoittaa kirjoitelmallaan *tunneherkkyyttä*, *huumorintajuisuutta*, omia *näkemyksiään* ja yksilöllistä *tyyliään*. Kirjoitelma voi tehdä vaikutuksen *rytmillään*, epätavallisilla *yhdistelmillä* tai *kokonaisrakenteellaan*. Positiivinen piirre voi olla myös joku uusi, *ennustamaton asia*. Kaikkia näitä positiivisia piirteitä voidaan harjoittaa ja siten tarjota kirjoittajille mahdollisuus kehittyä itseilmaisussaan.

Oppilaiden tietoisuus hyvän kirjoittamisen kriteereistä lisää hyvää kirjoittamista. Opettajan on kirjoittamisen ohjaajana oltava selvillä oppilaidensa käsityksistä, jotta hän osaa ohjata heitä tavoittelemaan aina vain parempaa kirjoittamisen tasoa. Tietoisuus hyvästä kirjoittamisesta kasvaa kirjoituksista keskustelemalla ja lukemalla monenlaisia erilaisia tekstejä. Hyvän kirjoittamisen tunnistaminen toimii myös motivaationa kirjoittamiseen. (Korat & Schiff 2005, 301; Larmala 2005, 138–139; Perera 1984, 270.)

3.4 Lukuharrastuksen vaikutuksia kirjoittamiseen

Lukuharrastuksen on todettu vaikuttavan positiivisesti luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen. Myös lapselle ääneen lukemisen on todettu valmistavan lapsia lukutaidon ilmapiiiriin. Lukeminen kehittää kiinnostusta lukemiseen, edistää kielellistä kehitystä ja vaikuttaa kirjoittamiseen, lisäksi yhteinen lukuhetki tarjoaa mahdollisuuksia vuorovaikutukseen. Lasten on todettu nauttivan yhteisistä lukuhetkistä ja näin saavan elämyksiä lukemisen kautta jo varhaisessa iässä. Päätekijä lukutaidolle on myönteinen suhtautuminen lukemiseen. Myös lukemiseen sitoutuminen ja motivaatio ovat avainasemassa luku- ja kirjoitustaidon kehittämisessä. (Collins & Svensson 2008, 82; Galda, Ash & Cullinan 2000, 371.)

Lapset lukevat ja katsovat televisiota paljon samoista aiheista, esimerkiksi Disneyn saduista. Lasten laaja lukurepertuaari ja tarinavarasto tarjoavat heille laajan toimintakehyksen, jonka puitteissa lapset ymmärtävät helpommin uusia, vieraampiakin kertomuksia. Kieleltään rikkaat kirjat tarjoavat lapsen omalle kielelliselle kehitykselle vahvan perustan. (Collins & Svensson 2008, 83.)

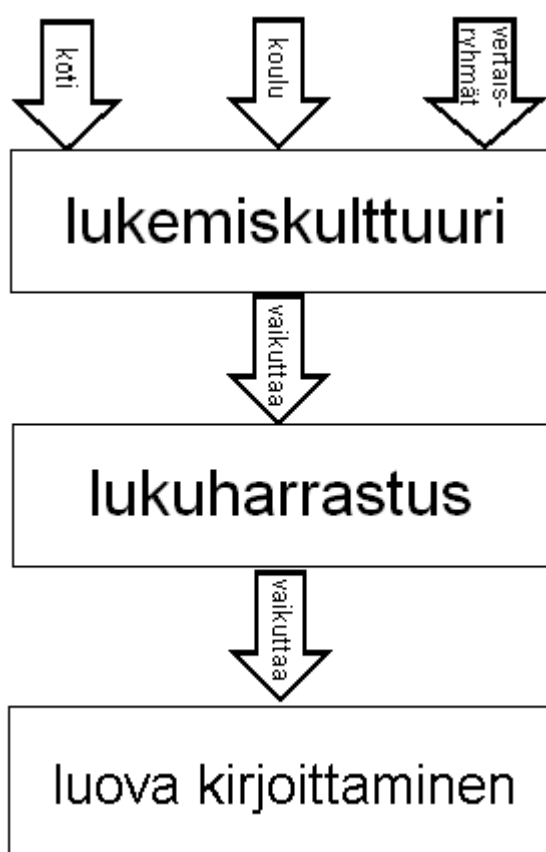
Lasten tietoisuus hyvästä kirjoittamisesta kasvaa ikäluokittain. Aktiivinen lukuharrastus näyttäisi vaikuttavan jonkin verran lasten tietoisuuteen siitä, mitä on hyvä kirjoittaminen. Paljon lukevat lapset osaavat määritellä tarkemmin mitä on hyvä kirjoittaminen ja osaavat myös nimetä syitä siihen, miksi jotkut voivat kokea kirjoittamisen hankalaksi. Selvimmin paljon lukevien ja vähän lukevien erot näkyivät taustaltaan matalaan sosioekonomiseen luokkaan kuuluvien lasten keskuudessa. (Korat & Schiff 2005, 289–290.)

Lasten kognitioiden kehittyessä myös tarinan rakenteiden taju kehittyy. Pienet lapset keksivät tarinoita, joissa on yksi tapahtuma tai juonen käänne. He pitävät myös lukijoina samantapaisista tarinoista. Suunnilleen yhdeksänvuotiaana lapsi on kehittynyt tarinankertojana niin, että tarinoissa alkaa esiintyä useampia peräkkäisiä juonenkäännteitä. Lapsen kertomuksessa sankari saattaa ensin kohdata hirviön ja voittaa sen taistelussa, sen jälkeen seuraa takaa-ajokohtaus ja vasta sitten onnellinen loppu. Lapsen kyky kehittää monimutkaisia tarinoita liittyy myös kykyyn ja haluun nauttia yhä monimutkaisempien tarinoiden lukemisesta. (Appleyard 1991, 69–71.)

4 Teorettinen viitekehys

Tämän tutkimuksen luvuissa 2 ja 3 on esitelty kirjoitetun kielen hallinnan taitoja eli lukemista ja kirjoittamista. Lukemiseen on perehdytty lukuharrastuksen näkökulmasta ja kirjoittamiseen erityisesti luovan kirjoittamisen näkökulmasta. Lapsen lukuharrastus syntyy kodin, koulun ja vertaisryhmän vaikutuksessa. Lukuharrastuksen kehittymiseen vaikuttaa se lukemiskulttuuri, joka ympäröi lasta. Lukemiskulttuuri käsittää lapsen lähipiirin asenteet lukemista ja lukuharrastusta kohtaan, lapsen lähipiirin lukemistottumukset sekä lapsen omasta toimintaympäristön lukuharrastusta edistävät tai heikentävät olosuhteet.

Kirjoitustaidon kehittymisen edellytyksiä ja vaiheita on esitelty luvussa kolme. Kirjoitustaitoa tarvitaan, jotta lapsi pystyisi toimimaan häntä ympäröivässä maailmassa itsenäisesti. Lukemiskulttuurin ja lukuharrastuksen erot näkyvät myös kirjoittamisessa. Niillä on siten vaikutusta myös luovan kirjoittamisen tuotoksiin. Tutkimuksen menetelmäosa ja tutkimusongelmat perustuvat tälle teoreettiselle viitekehyselle.



5 Tutkimusongelmat

1. Kuinka paljon ja millaista lukemista tutkimusjoukkoon kuuluvat neljäsluokkalaiset harrastavat?

1.1 Kuinka usein tytöt ja pojat lukevat kirjoja, lehtiä tai muita tekstejä?

1.2 Millaisia kirjoja, lehtiä tai muita tekstejä tytöt ja pojat lukevat?

1.3 Miten tyttöjen ja poikien lukuharrastus ja lukemiskulttuurit eroavat toisistaan?

2. Miten tyttöjen ja poikien kirjoitelmat eroavat toisistaan luovuuden piirteiden osalta?

3. Millaisia luovuuden piirteiden eroja on lukuharrastuneisuudeltaan eroavien kirjoitelmissa?

6 Tutkimuksen toteutus

Seuraavaksi esitellään tutkimuksen tutkimusote ja -tyyppi kuvailemalla tutkimusaineiston keruussa käytettyä mittaria ja sen käyttö. Lopuksi kerrotaan vielä tutkimusaineiston analyysistä.

6.1 Tutkimusote ja -tyyppi

Tutkimusotteen valintaan vaikuttaa se, onko tutkimuksen tarkoitus olla *kartoittava, selittävä, kuvaileva* vai *ennustava tutkimus*. Tutkimusote määritellään myös sen mukaan, minkälaista aineistoa tutkimuksessa kerätään ja miten se analysoidaan. Jos aineistoa voidaan luokitella ja käsitellä määrällisesti, siis numeroina, on tutkimus otteeltaan kvantitatiivinen. Jos aineisto on tutkijan tulkintaa vaativaa ja tutkittavien näkökulmat esiin tuovaa, on kyseessä kvalitatiivinen tutkimus. Tällöin aineiston tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja tulkitaan sen mukaisesti. (Hirsjärvi 2007, 131–133, 156; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 37.)

Tämä tutkimus on otteeltaan kvantitatiivinen, eli aineistoa käsitellään ja analysoidaan tilastollisesti SPSS-tietokoneohjelman avulla. Tutkimuksen tarkoituksena on muodostaa kuvaa neljäsluokkalaisten lukuharrastuksesta ja luovasta kirjoittamisesta sekä etsiä näiden väliltä mahdollisia yhteyksiä.

6.2 Mittari ja sen luotettavuus

Tässä tutkimuksessa on kaksiosainen mittari. Mittarin osat ovat kyselylomake ja kirjoitelma. Kyselylomakkeella selvitetään tietoja lukuharrastuksesta ja kirjoitelmista etsitään luovan kirjoituksen positiivisia piirteitä. Taustatietoina kerättiin tiedot vastaajan sukupuolesta, koululuokasta ja iästä.

Lukuharrastuskysely on suljettu kysely (LIITE 2), jossa jokaiseen kysymykseen on valmiit vastausvaihtoehdot. Kysymykset 1-5 kartoittavat lukuharrastuksen ja kirjasto-

käyntien säännöllisyyttä ja kysymyksillä 6–9 selvitetään vastaajan lukemiskulttuuria kotona ja vertaisryhmissä. Kysymyksillä 10–12 valotetaan luettuja kirjallisuus- ja lehtilajeja yksityiskohtaisesti, kysymyksessä 13 tarkennetaan tietokoneella lukemisen lajeja ja 14. kysymyksellä selvitetään vastaajan arjen muita lukutottumuksia. Kyselyn laatimissa on käytetty hyväksi aiempia tutkimuksia (mm. Saarinen & Korkiakangas 1998) ja niissä käytettyjä tutkimuslomakkeita. Lomake on laadittu kattamaan tutkimusongelmat mahdollisimman hyvin. Kysymykset on pyritty muotoilemaan niin, että vastaajien olisi helppo täyttää lomake itsenäisesti.

Luovan kirjoittamisen tehtävänä on kirjoittaa mielikuvituskertomus salaperäisestä keksinnöstä. Ohjeissa korostetaan mielikuvituksellisuutta, yllätyksellisyyttä ja kekseliäisyyttä. Lisäksi korostetaan, että kirjoittaessa ei tarvitse miettiä liikaa oikeinkirjoitussääntöjä, vaan kaiken huomionsa voi keskittää juonen kehittelyyn. Käsialan luettavuudesta on kuitenkin pidettävä kiinni, jotta kirjoitelmia voidaan tutkia. Kirjoittamiselle on varattu aikaa vähintään tunti, pitemmänkin aikaa voi kirjoittaa, kunhan saa tarinan valmiiksi.

6.3 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukon valintaan vaikuttavat tutkimuksen tavoitteet ja tutkimustulosten yleistettävyydestä tavoitteet. Kun tavoitteena on saada yleistettävää tietoa, pitää ensin määrittää tutkimuksen *perusjoukko*. Kun tutkimus kattaa koko perusjoukon, on kyseessä kokonaistutkimus. Usein koko perusjoukon tutkiminen on aikaa vievää eikä välttämättä kovinkaan mielekäästä. Erilaisia otantatapoja käyttämällä on mahdollista saada perusjoukkoa edustava osajoukko. Otanta voi perustua todennäköisyyteen, jolloin tutkimusjoukot ovat yleensä suuria, ja otantatavan valintaa perustellaan tutkimuksen objektiivisuuteen vaikuttavana tekijänä. (Hirsjärvi 2007, 175; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 118–120.)

Otanta voi olla myös ei-todennäköisyyteen perustuva, jolloin tutkimuksen tarkoituksena ei ole antaa laajalti yleistettävää tietoa, vaan pikemminkin rakentaa kuvaa tutkittavasta joukosta. Jos tutkimusjoukko valitaan sillä perusteella, että se on helposti saavutettavissa ja sopii hyvin tutkimuksen tarkoituksiin, on kyseessä Soinisen ja Merisuo-Stormin

(2009, 122) mukaan harkinnanvarainen otanta. Tässä tapauksesta osajoukkoa kutsutaan näytteeksi. Berg (2009, 50) käyttää tämäntyyppisestä tutkimusjoukon valinnasta nimeä *convenience sampling* (sopivuusotanta) ja korostaa, että tutkimuksen tulosten arvioinnissa on otettava huomioon, että tutkimuksen tulokset voidaan yleistää koskemaan vain sitä joukkoa, jota on tutkittu.

Tämän tutkimuksen perusjoukko on peruskoulun neljäsluokkalaiset. Tutkimusjoukko on valittu harkinnanvaraista otantaa käyttäen. Tutkimustuloksia ei ole tarkoitus yleistää koskemaan koko ikäluokkaa. Pyyntö tutkimukseen osallistumisesta lähetettiin kolmelle pirkanmaalaiselle koululle (liite 1), joissa on yhteensä kuusi neljättä luokkaa. Kahdelta eri koululta yhteensä kolmen luokan opettajat ilmoittivat halukkuudestaan osallistua tutkimukseen. Näillä luokilla on yhteensä 76 oppilasta, joista 68 oppilaan huoltajat antoivat lapsilleen luvan osallistua tutkimukseen. Oppilaista 30 on poikia ja 38 tyttöjä. Kaksi oppilasta vastasi vain kyselyn

6.4 Tutkimusaineiston keruu ja analysointi

Tutkimusaineisto kerättiin koululuokissa oppituntien aikana. Kyselylomakkeen täyttämiseen ja kirjoitelman kirjoittamiseen on annettu kaikille vastaajille yhteneväiset ohjeet sekä mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä tehtävän aikana. Tutkija oli läsnä luokassa koko ajan ja täytettyjä kyselylomakkeita vastaanottaessaan tarkasti, että kaikkiin kysymyksiin on vastattu. Silti kolmessa kyselylomakkeessa on jäänyt viimeinen sivu täyttämättä, josta johtuen näitä vastauslomakkeita ei voida tarkastella kaikkien kysymysten kohdalla. Usein (mm. Hirsjärvi 2007, 217; Mattila 2003, www-dokumentti) kehoitetaan tällaisessa tilanteessa käyttämään vastausta tutkimuksessa laskemalla täyttämättömiin kohtiin esimerkiksi keskiarvon. Kyselyn viimeisen sivun kysymykset ovat kuitenkin sellaisia, että tällä aineiston koolla ($n=68$) keskiarvojen laskeminen ei onnistu mielekkäästi, vaan lomakkeen täyttäminen tuntuisi pikemminkin arvaamiselta. Keskiarvotäydennystä on kuitenkin käytetty hyväksi kahdessa lomakkeessa muun tyyppisessä kysymyksessä, jossa keskiarvon on helpompi todeta olevan lähellä totuutta

Valmiista kirjoitelmista etsittiin *positiivisia piirteitä*. Kantolan (1983, 155) mukaan luovan kirjoittamisen tehtäviä arvioidessa on tärkeää keskittyä vain positiivisten piirteiden

löytämiseen virheiden sijasta siksi, että luova kirjoittaminen on hyvin henkilökohtainen suoritus ja sen arviointi vaikuttaa suoraan arvioitavan kirjoitusmotivaatioon. Kannustusta ei voi korvata luovan kirjoittamisen ohjaamisessa.

Kirjoitelmista etsittyjä positiivisia piirteitä ovat kokonaisuuden omaperäisyys, mielikuvituksen selkeys, havainnollisuus, huumorintajuisuus, yllätyksellisyys ja kekseliäs otsikko. Tässä tutkimuksessa tarkkailtavat piirteet valittiin Kantolan (1983, 152) kokoamasta kirjoitelmien positiivisten piirteiden listasta. Kokonaisuuden *omaperäisyydellä* tarkoitetaan tarinan kokoavaa juonta, kerronnan johdonmukaista etenemistä tai esimerkiksi kertomuksen kehän sulkeutumista. *Mielikuvituksen selkeys* muodostuu yksityiskohtien rikkaudesta, ideoiden runsaudesta tai vaihtelevuudesta. *Havainnollisuudella* tarkoitetaan kuvailevan kielen käyttöä, tarkkaa havaintojen ilmaisua ja aisteihin vetoamista. *Huumorintajuudessa* kirjoitelmassa on hassukunkurisuutta, koomisuutta, hausalla tavalla liioittelua tai mahdottomia seikkoja. *Yllätyksellisyys* on odottamaton, yllättävä käänne juonessa tai henkilögalleriassa. Kekseliään otsikko on osuva ja kertova, jotain muuta kuin annettu aihe pelkästään. Esimerkkejä kirjoitelmien positiivisista piirteistä on tutkimuksen tulososassa, luvussa 9.3.

Lukuharrastuskyselyn jokaiselle vastaukselle ja kirjoitustehtävän jokaiselle positiiviselle piirteelle annettiin arvot muuttujina ja arvot koodattiin SPSS-ohjelmaan. Ohjelman avulla aineistosta laskettiin selittäviä ja kuvailevia tilastoja. Tilastojen pohjalta tutkija tekee päätelmiä. (Hirsjärvi 2007, 218, 224.)

7 Tutkimustulokset

Aluksi tarkastellaan neljäsluokkalaisten lukemisharrastusta sen säännöllisyyden ja lukemisen kirjon näkökulmasta. Lukemiskulttuuria kuvataan kertomalla kuka lapselle lukee ääneen, kenelle lapsi lukee ääneen, miten usein lapsi arvioi vanhempiensa lukevan vapaa-ajallaan, miten lapsi valitsee luettavaa ja kuinka paljon hän käy kirjastossa. Seuraavaksi tarkastellaan neljäsluokkalaisten kirjoitelmia, niissä esiintyviä positiivisia piirteitä ja mahdollisia eroja piirteiden esiintymisessä tyttöjen ja poikien välillä. Lopuksi tarkastellaan lukuharrastuksen ja kirjoitelmien positiivisten piirteiden esiintymisen yhteyksiä.

7.1 Lukuharrastus

Kyselyyn vastanneiden (n= 68) neljäsluokkalaisten lukuharrastusta kuvaillaan kertomalla heidän lukemistaan kirjoista, lehdistä, tietokoneen ruudulta luettavista teksteistä sekä muista arjen teksteistä. Myös eroja poikien (n= 30) ja tyttöjen (n= 38) lukemisessa esitellään.

7.1.1 Kirjojen lukeminen

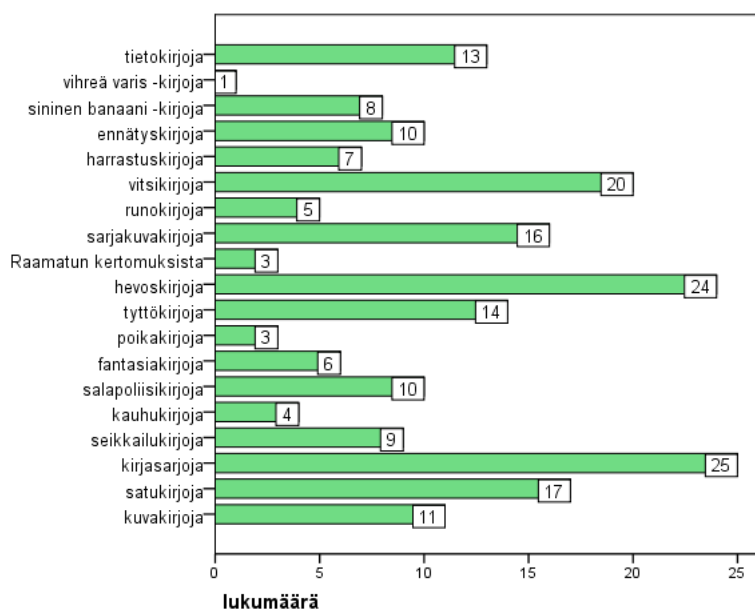
Ensimmäiseen kysymykseen *kirjojen lukemisesta* vapaa-aikana vähän yli puolet (n= 39) vastasi lukevansa kirjoja joka päivä. Näistä enemmistö (n= 30) oli tyttöjä. Ero poikiin on tilastollisesti merkitsevä ($t= 3,176$, $p= .003$). Suurin osa pojista (n= 14) vastasi lukevansa kirjoja kerran viikossa tai kerran kuussa. Kolme poikaa ei lue vapaa-ajallaan kirjoja ollenkaan.

Lukuharrastuskyselyllä selvitetään luettuja kirjallisuuslajeja. Jokaista vaihtoehtoa valittiin ainakin kerran, mutta mittauksella nousi esiin myös suosikkeja. Taulukosta 1 käy ilmi, että yli puolet vastanneista ilmoitti lukevansa vitsikirjoja (n= 40), kirjasarjoja (n= 38) ja sarjakuvakirjoja (n= 36). Vähiten annetuista vaihtoehdoista luetaan Vihreä varis -kirjoja (n= 2) ja kirjoja Raamatun kertomuksista (n= 5).

TAULUKKO 1. Vastaajien (n= 66) lukemat kirjallisuuslajit

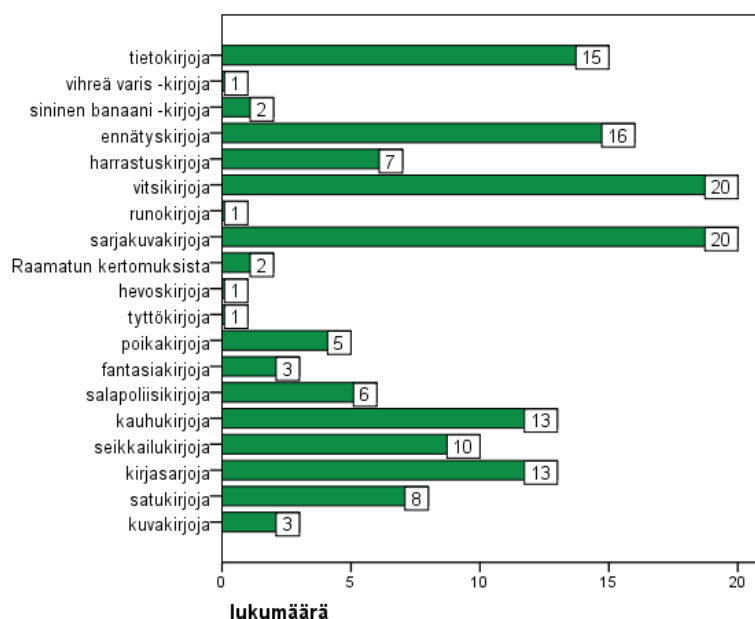
kuvakirjoja	14
satukirjoja	25
kirjasarjoja	38
seikkailukirjoja	19
kauhukirjoja	17
salapoliisikirjoja	16
fantasiakirjoja	9
poikakirjoja	8
tyttökirjoja	15
hevoskirjoja	25
kirjoja Raamatun kertomuksista	5
sarjakuvakirjoja	36
runokirjoja	6
vitsikirjoja	40
harrastuskirjoja	14
ennätyskirjoja	26
sininen banaani -kirjoja	10
vihreä varis -kirjoja	2
tietokirjoja	28

Tyttöjen (n= 38) ja poikien (n= 30) suosikkilajit eroavat jonkin verran. Kuviosta 2 voidaan nähdä, että tytöt lukevat eniten kirjasarjoja (n= 25), hevoskirjoja (n= 24) ja vitsikirjoja (n= 20). Vähiten tytöt lukevat vihreä varis -kirjoja (n= 1), kirjoja Raamatun kertomuksista (n= 3), poikakirjoja (n= 3) ja kauhukirjoja (n= 4).



KUVIO 2. Tyttöjen (n= 38) lukemien kirjallisuuslajien jakautumat

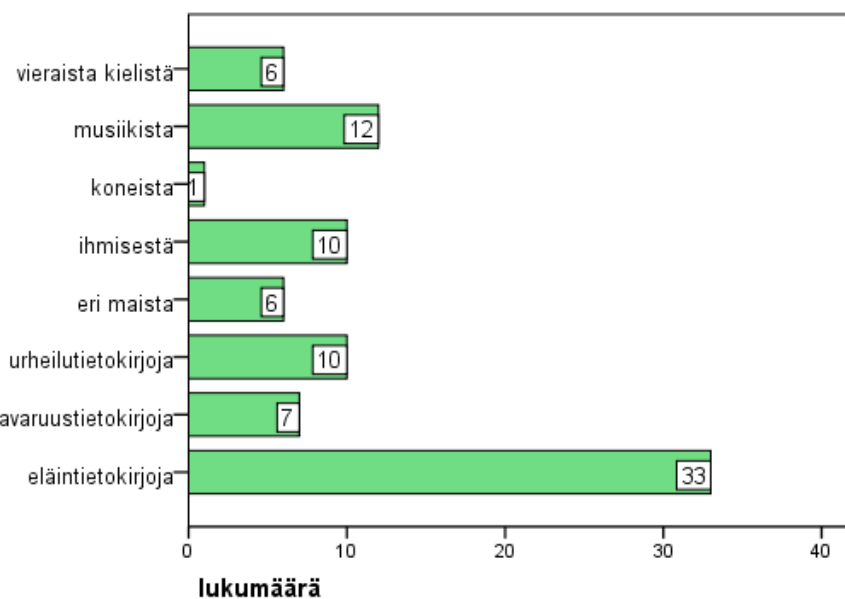
Poikien eniten lukemat kirjallisuuslajit näkyvät kuviosta 3. Pojat lukevat eniten sarjakuvakirjoja (n= 20), vitsikirjoja (n= 20), ennätyskirjoja (n= 16) ja tietokirjoja (n= 15). Myös kirjasarjat ja kauhukirjat ovat suosittuja, niitä ilmoitti lukevansa 13 vastaajaa. Pojat lukevat vähiten hevos-, tyttö-, runo- ja Vihreä varis –kirjoja. Ne saivat yhden maininnan kukin.



KUVIO 3. Poikien (n= 30) lukemien kirjallisuuslajien jakautumat

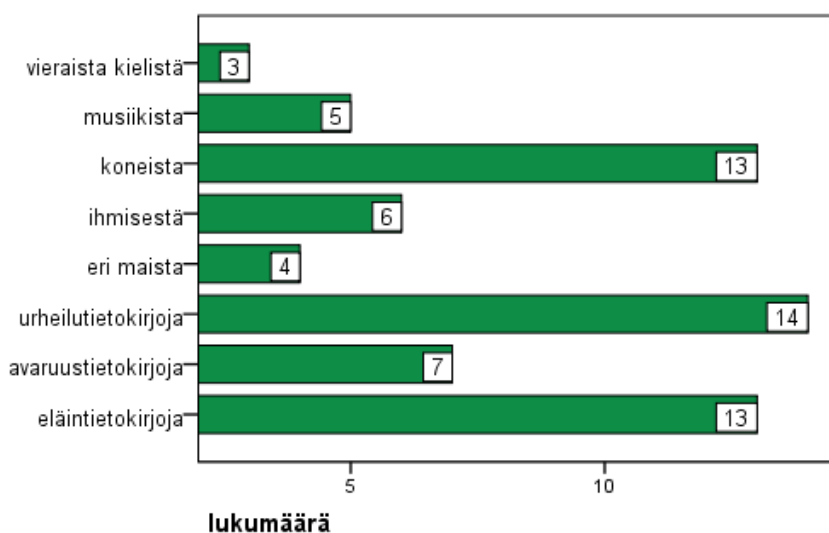
Joidenkin kirjallisuuslajien kohdalla erot tyttöjen ja poikien välillä ovat selviä. Tytöt lukevat tilastollisesti erittäin merkitsevästi enemmän hevoskirjoja ($t = -6.954, p = .000$) ja tyttökirjoja kuin pojat ($t = -3.895, p = .000$). Pojat lukevat tilastollisesti merkitsevästi tyttöjä enemmän kauhukirjoja ($t = 3.126, p = .003$) sekä tilastollisesti melkein merkitsevästi enemmän sarjakuvakirjoja ($t = 2.057, p = .044$) ja ennätyskirjoja ($t = 2.298, p = .025$).

Kun tietokirjojen lukemisesta kysyttiin muiden kirjojen lukemisen joukossa, niitä ilmoitti lukevansa 28 vastaajaa. Silti erilaisten tietokirjojen lukemista koskevaan kysymykseen vastasi suurin osa (n = 61) osallistujista. Kaikkein suosituimpia tietokirjoista ovat eläintietokirjat (n= 46). Tytöt ja pojat lukevat hyvin erilaisia tietokirjoja. Kuviosta 4 nähdään, että tytöt lukevat eniten eläintietokirjoja (n= 33) ja muita tietokirjoja paljon vähemmän.



KUVIO 4. Tyttöjen lukemien tietokirjojen aiheiden jakautumat

Pojat lukevat eniten urheilutietokirjoja ($n=14$), mutta lähes yhtä suosittuja ovat eläintietokirjat ($n=13$) ja koneista kertovat tietokirjat ($n=13$). Poikien tietokirjavalinnat ovat kuviossa 5. Tytöt lukevat eläintietokirjoja tilastollisesti erittäin merkitsevästi enemmän ($t=-4.047$, $p=.000$) kuin pojat. Pojat lukevat koneista kertovia tietokirjoja tilastollisesti erittäin merkitsevästi enemmän kuin tytöt ($t=4.253$, $p=.000$).



KUVIO 5. Poikien lukemien tietokirjojen aiheiden jakautumat

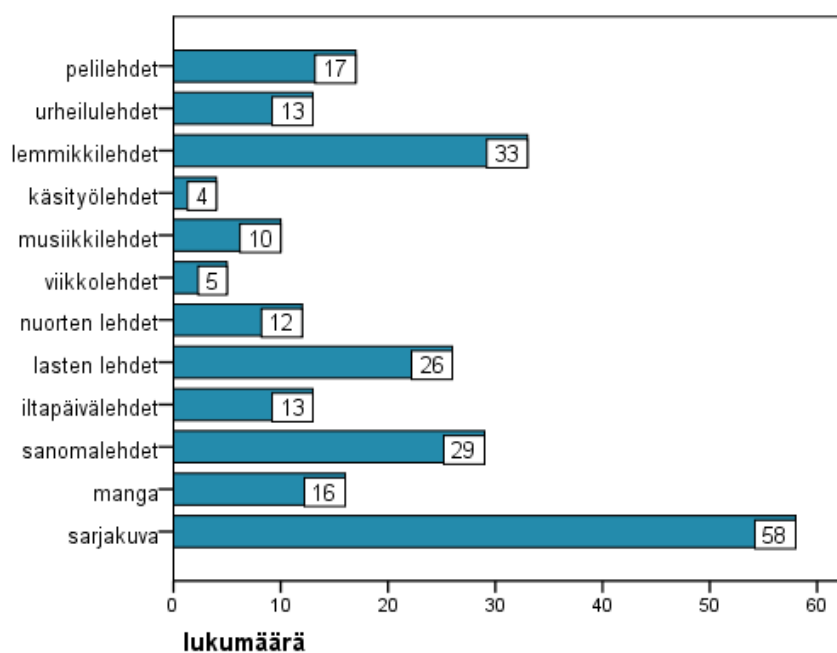
7.1.2 Lehtien lukeminen

Kysymykseen *lehtien lukemisesta* suurin osa (n = 31) vastasi lukevansa lehtiä joka päivä. Kaksikymmentä tyttöä kertoi lukevansa lehtiä joka päivä. Kolmetoista tyttöä sanoo lukevansa kerran viikossa. Pojista yksitoista ilmoitti lukevansa lehtiä joka päivä. Kymmenen poikaa lukee lehtiä kerran viikossa. Erot tyttöjen ja poikien välillä eivät ole tilastollisesti merkitseviä. Yhteensä kaksitoista vastaajaa lukee lehtiä kerran kuussa tai harvemmin. Yksi poika ja yksi tyttö eivät lue lehtiä ollenkaan. Vastausten jakautumat voi nähdä taulukosta 2.

TAULUKKO 2. Vastausten jakautuminen kysymykseen ”Kuinka usein luet lehtiä?”

	joka päivä	kerran viikossa	kerran kuussa	harvemmin	en ollenkaan	yhteensä
pojat	11	10	1	7	1	30
tytöt	20	13	0	4	1	38
yhteensä	31	23	1	11	2	68

Kyselyllä selvitettiin myös vastaajien lukemien lehtien aihepiirejä. Lehtien eri aihepiirien suosio on esitettyä kuviossa 6. Miltei kaikki vastaajat (n= 58) kertoivat lukevansa sarjakuvalehtiä. Myös lemmikkilehtien (n= 33) ja sanomalehtien (n= 29) lukeminen on suosittua. Vähiten mainintoja saivat käsityölehdet (n= 4) ja viikkolehdet (n= 5).



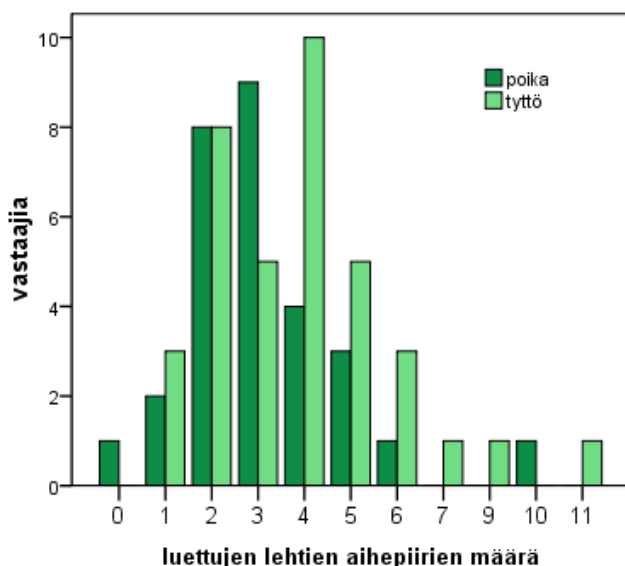
KUVIO 6. Lehtien lukeminen aihepiirien mukaan

Puolet vastaajista (n= 33) lukee lemmikkilehtiä. Heistä suurin osa (n= 27) on tyttöjä. Ero poikiin on tilastollisesti erittäin merkitsevä (t= -4.910, p= .000). Samoin suurin osa lasten lehtiä lukevista (n= 26) on tyttöjä (n= 21). Ero on tässäkin tilastollisesti erittäin merkitsevä (t= -3.506, p= .001). Tyttöjen ja poikien lehtivalinnat nähdään taulukosta 3. Pojat lukevat pelilehtiä tyttöjä enemmän. Pojista 15 vastasi lukevansa pelilehtiä, tyttöjen joukossa heitä on vain kaksi. Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä (t= 4.555, p= .000).

TAULUKKO 3. Poikien ja tyttöjen lukemien lehtien jakautuminen

	pojat	tytöt
sarjakuvalehtiä	27	31
manga-lehtiä	4	12
sanomalehtiä	12	17
iltapäivälehtiä	4	9
lasten lehtiä	5	21
nuorten lehtiä	3	9
viikkolehtiä	2	3
musiikkilehtiä	3	7
käsityölehtiä	2	2
lemmikkilehtiä	6	27
urheilulehtiä	9	4
pelilehtiä	15	2

Kuviossa 7 on luettujen lehtien eri aihepiirien määrien jakautumat. Tytöt ilmoittivat lukevansa lehtiä useammasta aihepiiristä kuin pojat. Suuri osa pojista (n= 20) valitsi enintään kolme eri aihepiiriä, joiden lehtiä lukee kun taas 26 tyttöä valitsi neljä tai useampia eri aihepiiriä. Yksi tytöistä kertoi lukevansa lehtiä yhdestätoista eri aihepiiristä. Yksi poika ei lue lehtiä ollenkaan.



KUVIO 7. Luettujen lehtien aihepiirien jakautumat valintojen määrän mukaan

7.1.3 Tietokoneen ruudulta lukeminen

Tietokoneen ruudulta luetaan vapaa-aikana harvemmin kuin kirjoja tai lehtiä. Joka päivä jotain ruudulta lukevia on yhteensä kaksitoista, heistä enemmistö ($n = 8$) on poikia. Tytöistä suurin osa ($n = 15$) lukee tekstiä tietokoneen ruudulta kerran viikossa. Kerran kuussa tai harvemmin lukevia on vastaajista suurin osa ($n = 25$). Yhdeksän vastaajaa ei lue vapaa-ajallaan tietokoneen ruudulta ollenkaan. Heistä kaksi on poikia ja seitsemän tyttöä.

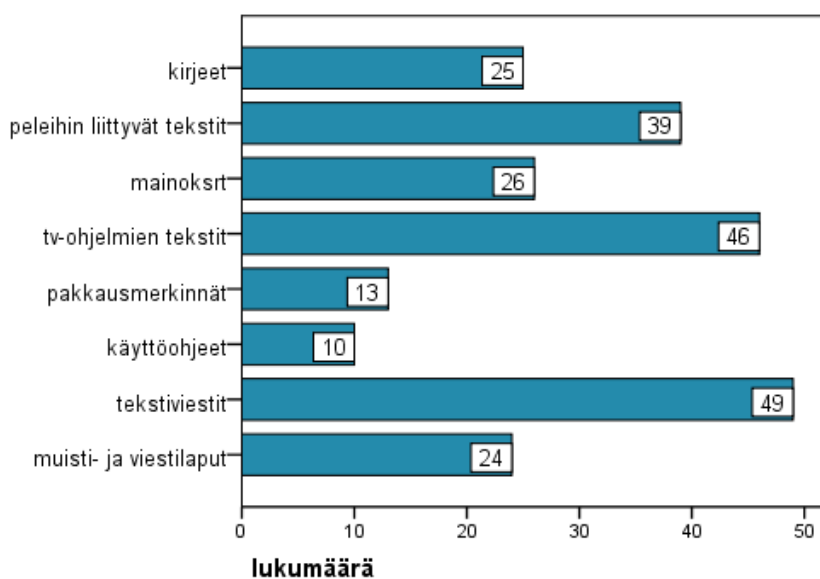
Tietokoneen ruudulta luettavien tekstien jakautuminen on taulukossa 4. Eniten luetaan peleihin liittyviä tekstejä, niitä kertoi lukevansa 44 kaikista vastanneista, joista on tyttöjä ja poikia on yhtä paljon. Pojat lukevatkin tietokoneen ruudulta eniten juuri pelitekstejä ($n = 22$). Tytöt lukevat eniten tietokoneen ruudulta sähköpostia ($n = 23$). Tyttöjen ja poikien väliset erot luettavissa teksteissä eivät ole tilastollisesti merkitseviä.

TAULUKKO 4. Tietokoneen ruudulta luettavien tekstien jakautumat

	pojat	tytöt	yhteensä
internet-sivuja	17	14	31
sähköpostia	11	23	34
Messenger-viestejä	7	12	19
peleihin liittyviä tekstejä tietokoneella	22	22	44

7.1.4 Muiden tekstien lukeminen

Neljäsluokkalaiset lukevat joka päivä paljon tekstejä, jotka eivät ole kirjoissa, lehdissä tai tietokoneella. Näiden *arjen tekstien* lukemisesta kysyttiin mittarin neljännessätoista kysymyksessä. Erilaisten tekstien jakautumat voidaan nähdä kuviosta 8. Eniten luetaan tekstiviestejä (n= 49), tv-ohjelmien tekstejä (n= 46) ja peleihin liittyviä tekstejä (n= 39). Myös mainosten (n= 26), kirjeiden (n= 25) ja muisti- tai viestilappujen (n= 24) lukeminen on melko suosittua.



KUVIO 8. Arjen tekstien lukemisen jakautumat tekstilajin mukaan

Tyttöjen ja poikien välillä on joitakin eroja myös arjen tekstien lukemisessa. Taulukosta 5 voidaan nähdä, että suurin osa kirjeitä lukevista (n= 25) on tyttöjä (n= 19). Ero on tilastollisesti merkitsevä ($t = -2.710$, $p = .009$). Tytöt myös lukevat tilastollisesti erittäin merkitsevästi enemmän muisti- ja viestilappuja ($t = -3.814$, $p = .000$).

TAULUKKO 5. Arjen tekstien lukemisen jakautumat tyttöjen ja poikien kesken

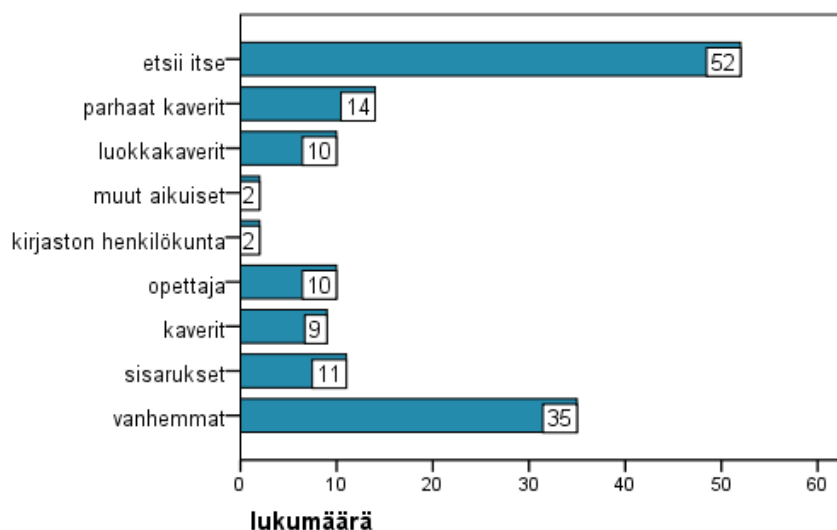
	pojat	tytöt
muisti- ja viestilaput	4	20
tekstiviestit	20	29
käyttöohjeet	5	5
pakkausmerkinnät	6	7
tv-ohjelmien tekstit	20	26
mainokset	9	17
peleihin liittyvät tekstit	18	21
kirjeet	6	19

7.2 Lukemiskulttuuri

Kuvaa tutkimukseen osallistuneiden neljäsluokkalaisten lukemiskulttuurista tarkennetaan kertomalla luettavan valinnasta sekä lukemistottumuksista kotona ja vertaisryhmässä. Lukemiskulttuurista kertoo myös se, kenelle lapsi lukee ääneen, kuka lapselle lukee ääneen, kuinka usein hän käy kirjastossa tai kuinka usein hän käy kirjastoautolla.

7.2.1 Luettavan valitseminen

Suurin osa vastaajista (n= 52) valitsee luettavaa itse. Luettavan suosittelijoista vanhemmat (n= 35) ovat enemmistönä. Muiden suosittelijoiden suosio on vähäisempää, kuten kuviosta 9 voidaan huomata.



KUVIO 9. Luettavan suosittelijoiden jakautuminen

Jakautumat luettavan suosittelijoista pojille ja tytöille nähdään taulukosta 6. Luettavan valinta itse etsimällä on suosituinta sekä työillä ($n=31$) että pojilla ($n=21$). Tytöt valitsevat luettavaa parhaiden kavereiden ja luokkakavereiden suosituksesta enemmän kuin pojat. Parhaiden kavereiden suosituksesta tytöt valitsevat luettavaa tilastollisesti merkitsevästi enemmän ($t=-2.788$, $p=.001$). Luokkakavereiden suosittelua tytöt käyttävät tilastollisesti erittäin merkitsevästi enemmän kuin pojat ($t=-3.635$, $p=.001$). Pojat valitsevat luettavaa tilastollisesti melkein merkitsevästi vähemmän ($t=-2.030$, $p=.047$) sisarusten suosituksesta kuin tytöt.

Taulukko 6. Vastausten jakautuminen kysymyksessä "Kuka suosittelee sinulle luettavaa?"

Kuka suosittelee sinulle luettavaa?	pojat	tytöt
vanhemmat	13	22
sisarukset	2	9
kaverit	1	8
opettaja	4	6
kirjaston henkilökunta	0	2
muut aikuiset	2	0
luokkakaverit	0	10
parhaat kaverit	2	12
Etsitkö itse	21	31

7.2.2 Lukeminen kotona ja vertaisryhmässä

Ääneen lukemisesta kysyttäessä tyttöjen ja poikien vastaukset eroavat monessa kohdassa. Vastausten jakautumat ovat taulukossa 7. Pojat (n= 30) lukevat ääneen vähemmän kuin tytöt. Kaksitoista poikaa vastasi, etteivät he lue ääneen ollenkaan. Suurin osa tytöistä (n= 35) mainitsee lukevansa ääneen jollekin. Kaksikymmentä yksi vastaajaa kertoo, että heille ei lueta ääneen. Neljätoista heistä on poikia ja seitsemän tyttöä. Useimmiten vastaajille lukevat ääneen vanhemmat (n= 31), tytöille lukevat ääneen myös sisarukset (n= 10) ja kaverit (n= 16).

TAULUKKO 7. Vastausten jakautuminen kysyttäessä ääneen lukemisesta

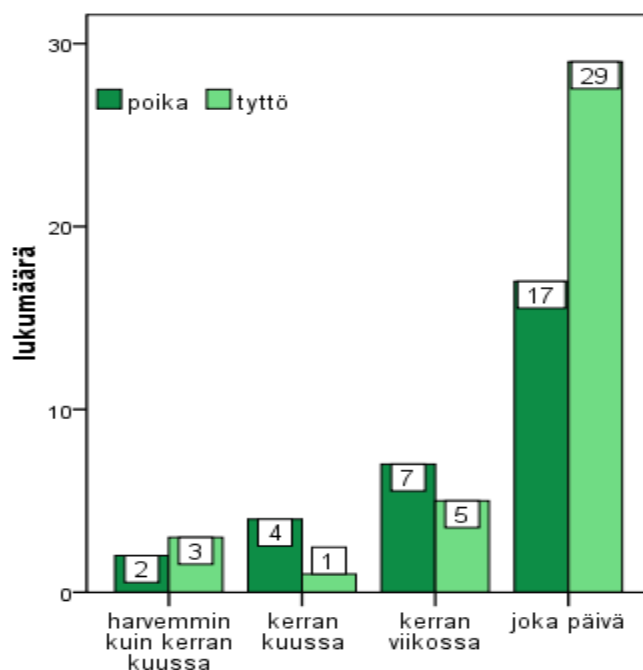
	pojat	tytöt
Kenelle luet ääneen?		
ääneen sisaruksille	10	22
ääneen kavereille	3	12
ääneen vanhemmille	7	18
ääneen muille aikuisille	0	3
Kuka lukee sinulle ääneen?		
sisarukset ääneen	2	10
kaverit ääneen	1	14
vanhemmat ääneen	15	16
muut aikuiset ääneen	2	6

Pojat lukevat eniten ääneen sisaruksille (n= 10) ja vanhemmille (n= 7). Samoin tytöt lukevat eniten sisaruksille (n= 22) ja vanhemmille (n= 18), mutta toisin kuin pojat, tytöt lukevat paljon myös kavereille. Ero on tilastollisesti melkein merkitsevä ($t = -2.282$, $p = .026$). Ero näkyy tilastollisesti erittäin merkitsevä, kun kysyttiin, kuinka monelle kaverit lukevat ($t = -3.946$, $p = .000$).

Vastaajilta kysyttiin *kirjastossa ja kirjastoautolla käymisestä* erikseen, koska kaikilla ei ole samoja mahdollisuuksia käyttää näitä palveluita. Kukaan vastaajista (n = 66) ei käy kirjastossa tai kirjastoautolla joka päivä. Suurin osa vastaajista (n = 63) käy kirjastossa joskus, kirjastoautolla kävijöitä on tätä vähemmän (n = 32).

Vastaajia pyydettiin myös arvioimaan, *kuinka usein heidän vanhempansa lukevat kirjoja tai lehtiä vapaa-ajallaan*. Suurin osa vastaajista (n= 46) arvioi vanhempien lukevan

joka päivä. Vain kaksi poikaa ja kolme tyttöä arvioi vanhempiensa lukevan harvemmin kuin kerran kuukaudessa. Kaikkien vastausten jakautumat ovat kuviossa 10.



KUVIO 10. Vanhempien lukemisaktiivisuuden arvioiden jakautumat

7.3 Kirjoitelmat

Seuraavaksi tarkastellaan tutkimukseen osallistuneiden kirjoitelmia aiemmin esiteltyjen positiivisten piirteiden perusteella. Aluksi esitellään otteita kirjoitelmista esimerkkeinä positiivisista piirteistä. Lopuksi vertaillaan tyttöjen ja poikien kirjoitelmia.

7.3.1 Positiiviset piirteet kirjoitelmissa

Esimerkkinä kirjoitelman *omaperäisestä kokonaisuudesta* ja yllätyksellisyydestä on tytön kertomus salaperäisestä korusta. Oteessa on tarinan juoni lyhennettynä tytön kirjoitelmasta. Kirjoitelman huipennus, jossa tyttöjen korut alkavat hohtaa ja leijuvat, on mainio esimerkki kirjoitelman yllätyksellisestä lopusta.

Salaperäinen tavara

Silloin kun olin viiden vanha, löysin erikoisen tavarän. – –

- Etkö sinä muista kun olimme pieninä eläintarhassa ja sinä löysit korun hevosten juoma-altaasta ja minä puun oksasta? Milla kysyi. – –

- Saara miksi me emme lähtisi uudestaan eläintarhaan?

- Siinä se lähdetään sinne viikon kuluttua! – –

- Äkkiä Saara juostaan hevosten luo! Milla kuiskasi.

- Okei! Minä vastasin takaisin. Tovin kuluttua he olivat majavan kohdalla. Silloin Saaran rengas alkoi hohtaa.

- Mitä ihmettä?!? Saara huusi.

- Katso Saara! Se loistaa!

- Joo. Minä näen. Minä mumisin. Sitten vähän ajan päästä heidän korut leijuivat ilmassa. niistä muodostuu koru jossa oli kaksi ketjua. Toisessa luki Best ja toisessa Frend. – –

Esimerkkeinä kirjoitelman *mielikuvituksellisuudesta* on tässä kaksi katkelmaa. Mielikuvituksellisuus näkyy kirjoitelmassa yksityiskohtien tai ideoiden runsautena. Ensimmäinen esimerkki on tytön tarinasta nimeltään *Rakastunut yksisarvinen*. Tarinassa itse keksintö ja siitä kertominen ovat mielikuvituksellisia:

– – Selja unelmoi aina että hän osaisi valmistaa taikajuomaa, hän yritti monesti sekoittaa erilaisista kukista juomaa jota pitää antaa jollekin orille ja kun ori juo taikajuomaa hän rakastuu siihen joka antoi juoman. – –

Toinen esimerkki on niin ikään tytön tarinasta. Tarina kertoo lentävästä herätyskellosta, ja lainaus on esimerkki mielikuvituksellisesta kerronnasta:

– – Ajattelin herätä aikaisin koska olin luvannut auttaa järjestelyissä. No, lähdin matkaan lentävällä autollani. – –

Havainnollisuudella tarkoitetaan yksityiskohdista kertomista ja kuvailevaa kielenkäyttöä. Tähän piirteeseen luettiin kuuluvaksi kaikki onomatopoeettiset sanat, tarkat ympäristön kuvailut tai aisteihin vetoavat kuvailut. Esimerkkinä havainnollisuudesta on pojan tarina aikakoneesta. Tarinan kieli on kuvailevaa ja yksityiskohtia maalailevaa:

– – Siinä silmän räpäyksessä poika oli ullakolla. Hän puhalsi pölyisiä laatikkoja ja kun hän katseli ympärilleen poika huomasi jonkinlaisen viltin jonka alta pilkkotti kone. Poika vetäisi viltin pois ja sieltä paljastui aikakone. – –

Huumorintajuisuudesta sai pisteen, jos yksityiskohta tai tilanne oli kuvattu hauskaasti tai elävästi. Hauskalla tavalla liioittelu tai mahdottomuudet ovat merkki huumorintajuisuudesta. Konkreettisesti huumorintajuisuus tarkoittaa sitä, että kirjoittaja onnistuu naurattamaan lukijaa. Esimerkkinä huumorintajuisesta tarinasta on kohta tytön kertomuksesta *Agentti BP:n [Agentti Banaani Puhelin]seikkailu*. Tarinassa on monia nokkelia ja huvittavia kohtia, myös hahmojen nimet ovat harkitun tuntuisia:

– – *Hän soitti kaikille agenteilleen mutta kaikki olivat joko häämatkalla tai sairaana tai pelaamassa tossupalloa.* – –

Otsikon omaperäisyydestä saa pisteen, jos se on itse keksitty ja jos siinä on jotain muuta kuin keksinnön nimi. Lisäksi otsikon pitää olla kertomusta kuvaava. Taulukossa 8 ovat kaikki omaperäisyydestä pisteen saaneet kirjoitelmien otsikot. Kaikki kirjoitelmille annetut otsikot ovat liitteenä (LIITE 4).

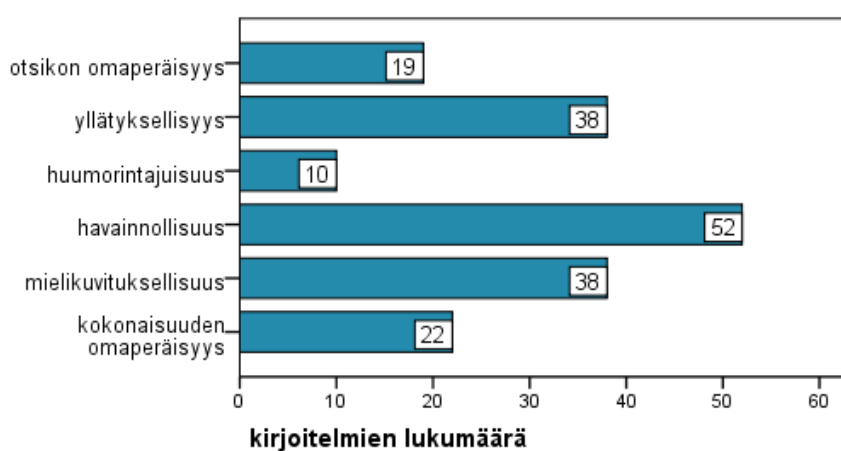
TAULUKKO 8. Omaperäisyydestä pisteen saaneet otsikot

Agentti BP:n seikkailu	Pilvikuningattaren keksinnöt
Erikoinen laiva	Rakastunut yksisarvinen
Halo vs. Örkit	Salaperäinen saari
Jännittävä kummitus talo	Salaperäinen valo
Keksijäpoika	Sateenkaaren äidin arvoitus
Keksintö vaarassa	Sotamies [1]
Kivoin kaveri	Sotamies [2]
Liisan onnellinen päivä	Titi-A ja Titi-B
Muumio talossa	Tylsistynyt pingu

Yksi kirjoitelma kiinnitti huomion poikkeamalla selkeästi muista. Tehtävänannon mukaisesti se kertoo keksinnöstä, ja kirjoittaja on otsikoinut tarinansa keksinnön nimellä: *Polkuauto*. Kun muut kirjoitelmat luottavat mielikuvituksen lentoon, on tämän kirjoitelman kirjoittanut poika valinnut tekstilajiksi mielipidekirjoituksen. Hän perustelee keksintönsä tarpeellisuutta vedoten lukijan tunteisiin:

– – *Siihen ei tarvitse bensaa ja säästää luontoa. Sitä on raskas polkea yksin joten käytä sitä kaksin tai kuuden kanssa. Siihen mahtuu yksi tai kuusi ihmistä. Haluan että tällainen tehdään koska luonto on hyväksi kaikille koska puusta saamme happea ja ihanaa elin ympäristöä – – Miten sinä vaikutat tulevaisuuteen? Joten rakentakaa polku-auto, että voimme elää hyvin.* – –

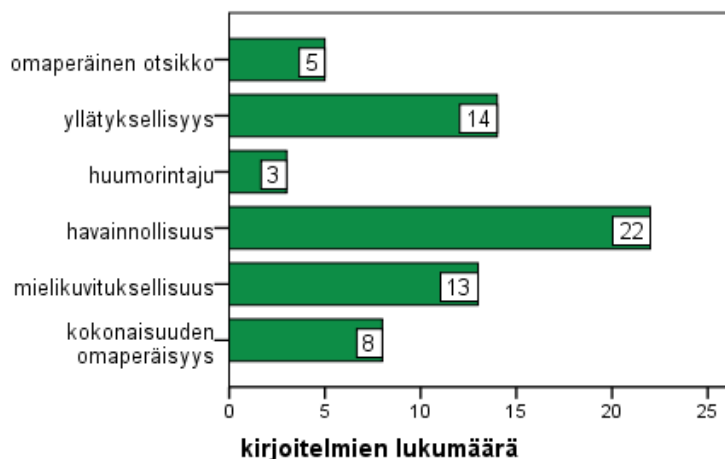
Edellä esiteltyjen positiivisten piirteiden avulla kirjoitelmat pisteytettiin ja niitä vertailtiin. Yksi kirjoitelma voi saada yhdestä piirteestä yhden pisteen. Kokonaispistemäärä on siis korkeimmillaan kuusi. Tämän tutkimuksen kirjoitelmista annettiin pisteitä yhdestä viiteen. Pisteiden jakautumat piirteittäin ovat kuviossa 11. Kaikkein useimmin kirjoitelma sai pisteen havainnollisuudesta. Sitä oli 52 kirjoitelmassa. Mielikuvituksesta ja yllätyksellisyydestä pisteen saaneita kirjoitelmia on molempia 38. Yhteensä 22 kirjoitelmaa sai pisteen kokonaisuuden omaperäisyydestä. Otsikon omaperäisyydestä sai pisteen 19 kirjoitelmaa. Harvinaisin piirre kirjoitelmissa on huumorintaju. Siitä sai pisteen kymmenen kirjoitelmaa.



KUVIO 11. Pisteiden jakautuminen kirjoitelmissa piirteiden mukaan

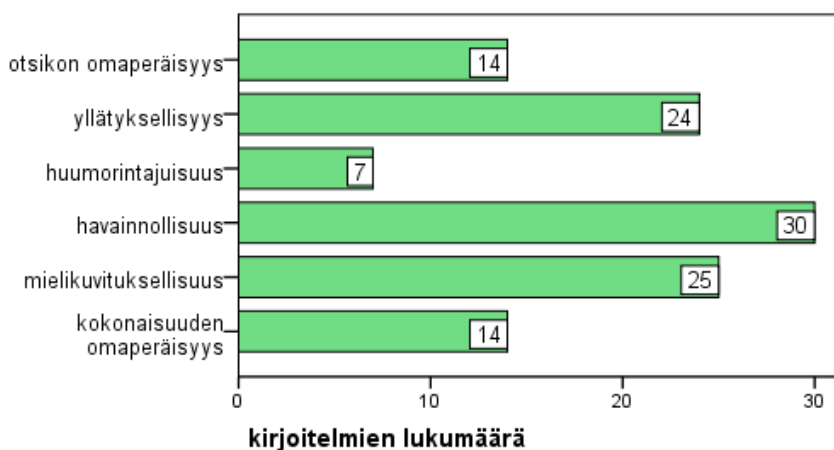
7.3.2 Tyttöjen ja poikien kirjoitelmien piirteitä

Poikien (n= 28) kirjoitelmissa yleisin piirre oli havainnollisuus (n= 22). Mielikuvitusta (n= 13) ja yllätyksellisyyttä (n= 14) on lähes puolessa kirjoituksissa. Kokonaisuuden omaperäisyydestä pisteen sai kahdeksan kirjoitelmaa. Pojat saivat vähiten pisteitä otsikon omaperäisyydestä (n= 5) ja huumorintajuisuudesta (n= 3). Poikien kirjoitelmistaan saamien pisteiden jakautuma on kuviossa 12.



KUVIO 12. Positiivisten piirteiden jakautumat poikien kirjoitelmissa

Kuten pojilla, myös tytöillä ($n=38$) kirjoitelmissa useimmiten esiintynyt piirre on havainnollisuus ($n=30$). Seuraavaksi yleisin piirre tyttöjen kirjoitelmissa on mielikuvitus ($n=25$). Yllätyksellisyyttä löytyi lähes yhtä monesta kirjoitelmasta ($n=24$). Sekä otsikon että kokonaisuuden omaperäisyydestä pisteen sai neljätoista kirjoitelmaa. Harvinaisin piirre tyttöjenkin kirjoitelmissa on huumorintajuisuus ($n=7$). Tyttöjen kirjoitelmien piirteiden jakautumat ovat kuviossa 13.

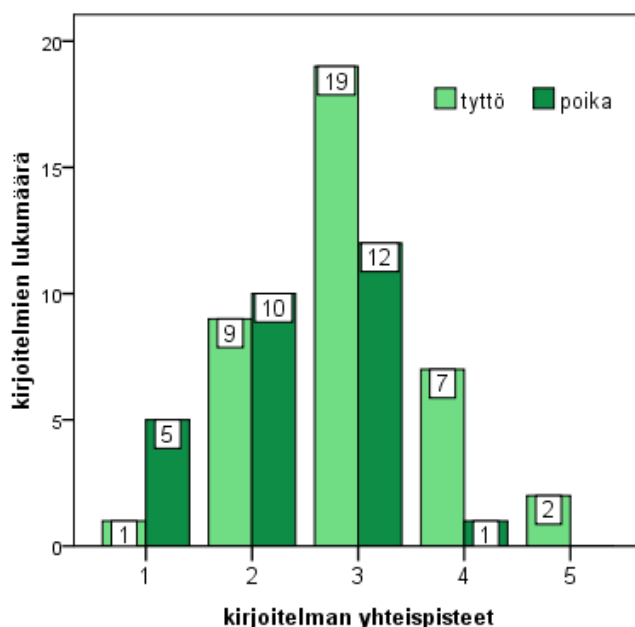


KUVIO 13. Positiivisten piirteiden jakautumat tyttöjen kirjoitelmissa

Kolmen tytön ja yhden pojan kirjoitelmat kertoivat jostain muusta kuin keksinnöstä. Nämä kirjoitelmat pisteytettiin silti samojen kriteereiden mukaan kuin muutkin.

Piirre kerrallaan vertaillen poikien ja tyttöjen kirjoitelmat eroavat varsin vähän. Kirjoitelman yhteispistemäärät jakautuvat kuitenkin epätasaisemmin. Jakautumat ovat kuviossa 14. Yleisin yhteispistemäärä on sekä tytöillä että pojilla kolme. Tytöt saivat enem-

män korkeita pisteitä, kun taas pojat saivat enemmän matalia pisteitä. Vertailua vaikeuttaa kuitenkin se, että tyttöjä (n= 38) on enemmän kuin poikia (n= 28). Poikien yhteispisteiden keskiarvo on 2.32 (kh= 0.819). Tyttöjen yhteispisteiden keskiarvo on 3.00 (kh= 0.870). Yhteispisteiden keskiarvot eroavat tilastollisesti merkitsevästi (t= -3.240, p= .002).



KUVIO 14. Tyttöjen ja poikien kirjoitelmien yhteispisteiden jakautumat

7.4 Lukuharrastuksen ja lukemiskulttuurin piirteiden ilmenemisen kirjoitelmissa

Kyselyn vastauksia ja kirjoitelmia tarkastellaan pyrkien löytämään yhteyksiä aktiivisen lukuharrastuksen ja kirjoitelmien positiivisten piirteiden välillä. Vastaajien lukuharrastuskyselyyn antamia vastauksia tarkastellaan myös kirjoitelmien yhteispisteisiin verrattuna.

7.4.1 Kirjoitelmien vertailua lukuharrastuksen aktiivisuuden erojen perusteella

Osallistujat jaettiin kahteen ryhmään sen mukaan, miten he vastasivat kysymyksiin lukuharrastuksen aktiivisuudesta (kuinka usein luet kirjoja, lehtiä tai jotain tietokoneelta). Ryhmät jaettiin kaikkien vastausten keskiarvoon ja mediaaniin perustuen. Pieni pistemäärä kertoo, että vastaaja lukee harvoin, suuri pistemäärä kertoo aktiivisesta lukuharrastuksesta. Pienin saatu yhteispistemäärä on viisi, suurin on viisitoista. Mediaani on 11,50. Ryhmät jaettiin niin, että yksitoista tai vähemmän pisteitä saaneet muodostivat ensimmäisen ryhmän ja kaksitoista tai enemmän pisteitä saaneet muodostivat toisen. Molemmissa ryhmissä on 34 vastaajaa.

Erot vähän lukevien ja paljon lukevien kirjoitelmien piirteissä ovat melko vähäisiä. Erot pisteiden jakautumisissa ovat taulukossa 9. Vain yllätyksellisyyttä on paljon lukevien kirjoitelmissa selvästi enemmän. Ero on tilastollisesti melkein merkitsevä ($t = -2.577$, $p = .012$). Kirjoitelmien yhteispisteissä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa vähän lukevien ja paljon lukevien välillä. Vähän lukevien yhteispisteiden keskiarvo on 2.52, ($kh = 0.97$). Paljon lukevien yhteispisteiden keskiarvo on hieman korkeampi, 2.91 ($kh = 0.81$).

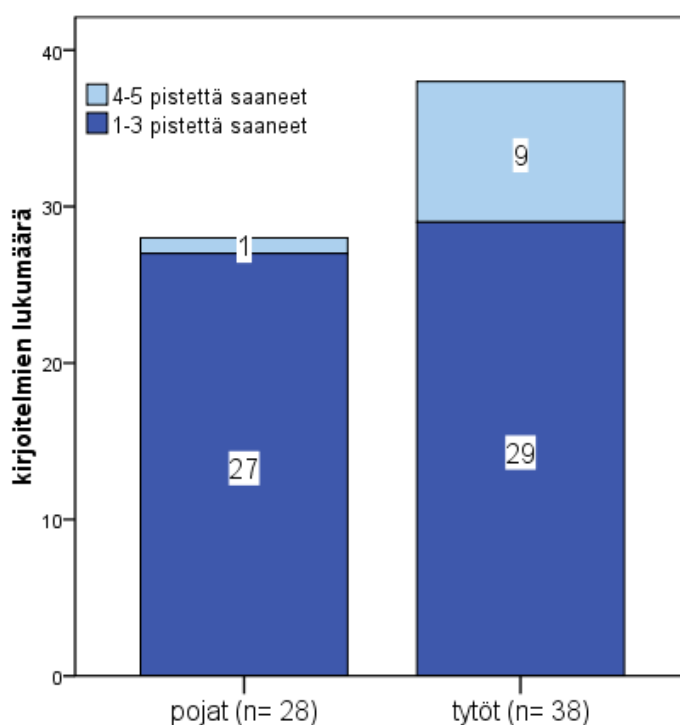
TAULUKKO 9. Vähän lukevien ja paljon lukevien kirjoitelmasta saamien pisteiden jakautumat

	vähän lukevat	paljon lukevat
kokonaisuuden kekseliäisyys	12	10
mielikuvituksellisuus	18	20
havainnollisuus	23	29
huumorintajuisuus	7	3
yllätyksellisyys	14	24
otsikon omaperäisyys	9	10

Pearsonin korrelaatiot laskemalla selvitettiin lukemisen ja kirjoitelman yhteispisteiden yhteyttä. Yhteys on merkittävä ja tilastollisesti erittäin merkitsevä ($r = .414$, $p = .001$). Korkeat yhteispisteet lukemisaktiivisuudessa merkitsevät myös korkeita kirjoitelman yhteispisteitä tai päinvastoin: matalat kirjoitelman yhteispisteet merkitsevät matalia lukemisaktiivisuuspisteitä.

7.4.2 Taitavien kirjoittajien kirjoitelmat ja lukuharrastus

Oppilaiden kirjoitelmat jaettiin *kahteen ryhmään* sen mukaan, miten paljon ne saivat pisteitä luovista piirteistään. Kirjoitelmien yhteispisteiden keskiarvo on 2.71, (kh= 0.91). Mediaani, joka määrittää ryhmien rajan, on 3,00. Ensimmäinen ryhmä muodostuu 1-3 pistettä saaneista kirjoitelmista ja toinen ryhmä 4-5 pistettä saaneista kirjoitelmista. Ensimmäisessä ryhmässä on 56 kirjoitelmaa ja toisessa kymmenen. Jälkimmäisestä ryhmästä käytetään jatkossa nimitystä *taitavat kirjoittajat*. Kirjoitelmien jakautuminen näihin kahteen ryhmään on kuviossa 15. Jakaumaa tarkasteltaessa ensimmäinen huomio on se, että kymmenen taitavan kirjoittajan joukossa on vain yksi poika.



KUVIO 15. Kirjoitelmien jakautumat yhteispisteiden mukaan

Taitavat kirjoittajat aloittavat kirjoituksensa vanhoista saduista tutulla tavalla. Seitsemän kirjoitelmaa kymmenestä alkaa *olipa kerran* tai vastaavalla tyylillä. Kolmen muun tyyllisen aloituksen joukosta kaksi menee suoraan asiaan, yksi kertoo menneestä ajasta minä-kertojan näkökulmasta. Taitavien kirjoittajien aloitukset ovat liitteessä 5.

Taitavien kirjoittajien kirjoitelmia tarkastellaan ensin sisällön, ulkoasun, aloituksen ja lopetuksen sekä esitellyn keksinnön kannalta. Lopuksi esitellään taitavien kirjoittajien vastauksia lukuharrastuskyselyyn.

Keksinnöt, joista taitavat kirjoittajat kirjoittavat, ovat keskenään kovin erilaisia. Myös keksinnöistä kirjoittaminen vaihtelee paljon. Jotkut kuvaavat keksintöä tarkasti, jotkut keskittyvät kuvaamaan tapahtumia ja ihmisiä tai hahmoja keksinnön ympärillä. Osa keksinnöistä on koneita, osaan liittyy taikaa tai lumouksia. Joistakin kirjoitelmista on hankala määrittää keksintöä yhdellä lauseella. Keksintö saattaa olla tapahtumien sarja tai arvoituksen ratkeaminen. Taitavien kirjoittajien keksinnöt ovat liitteessä 6.

Taitavien kirjoittajien kirjoitelmat ovat koko tutkimusjoukon pisimpiä kirjoitelmia. Kaikille taitaville kirjoittajille on yhteistä selvä, helposti luettava käsiala. Kirjoitelmien luettavuutta helpottavat myös päättömerkit omilla paikoillaan. Yhtäkään kirjoitelmaa ei ole jaettu kappaleisiin.

Kysyttäessä lukuharrastuksesta ryhmät eroavat selvimmin kirjojen lukemisen aktiivisuudessa. Kysymyksessä ”Kuinka usein luet kirjoja vapaa-aikana?” taitavien kirjoittajien vastausten keskiarvo on 4.80, (kh= 0.63). Muiden vastausten keskiarvo on 4.05, (kh= 1.29). Taitavat kirjoittajat lukevat kirjoja siis tilastollisesti merkitsevästi useammin kuin muut ($t = -2.832$, $p = .009$).

Taitavien kirjoittajien ryhmä lukee eri kirjallisuuslajeja kuin muut vastaajat. Taitavien kirjoittajien ryhmässä ei ole yhtään poikakirjojen lukijaa, kun taas hevost kirjoja he lukevat tilastollisesti melkein merkitsevästi enemmän ($t = -2,291$, $p = .040$) kuin muut. Nämä eri kirjallisuuslajien lukemisen erot ovat hyvin samankaltaisia kuin tyttöjen ja poikien väliset erot. Tyttöjen enemmistö taitavissa kirjoittajissa näkyy siis selvästi näissä vastauksissa.

Lehtien ja tietokonetekstien lukemisessa ryhmien välillä on hieman eroa esimerkiksi lasten lehtien lukemisessa, niitä korkeampia pisteitä saaneet lukevat enemmän. Ero ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevä. Myös arjen tekstien lukemisessa erot ovat vähäisiä. Vain televisio-ohjelmien tekstien lukemisessa ero on selvä: korkeampia pisteitä kirjoitelmasta saaneet lukevat niitä tilastollisesti melkein merkitsevästi enemmän ($t = -2.106$, $p = .050$).

Luettavaa valittaessa korkeampia pisteitä kirjoitelmasta saaneet käyttävät matalampia pisteitä saaneita enemmän hyväkseen vanhempien suosittelua. Edellisten/ensimmäisten keskiarvo tälle vaihtoehdolle on 0.80, ($kh = 0.42$); jälkimmäisten keskiarvo on 0.46, ($kh = 0.50$). Ero on tilastollisesti melkein merkitsevä ($t = -2.248$, $p = .041$). Muissa lue-
miskulttuuria selvittävissä kysymyksissä eroja on jonkin verran, mutta ne eivät ole tilastollisesti merkitseviä.

8 Tulosten tarkastelu

Tähän tutkimukseen osallistuneet peruskoulun neljäsluokkalaiset ovat lukuharrastukseensa ”ahmimisiässä”. Lukemisen kirjo on laajaa ja joukossa on todella paljon lukevia sekä sellaisia, jotka eivät lue ollenkaan. Suurin osa tytöistä lukee lehtiä tai kirjoja joka päivä, pojista suurin osa kertoo lukevansa kerran viikossa tai harvemmin. Johnsson-Smaragdin ja Jönssonin (2006, 522) mukaan ero vapaa-ajan lukemisaktiivisuudessa säilyy aikuisenakin.

Sekä tyttöjen että poikien suosikkiluettavaa ovat sarjakuvakirjat ja -lehdet sekä vitsikirjat. Tytöt lukevat näiden lisäksi myös paljon kirjasarjoja, hevoskirjoja ja eläintietokirjoja. Poikien mieliluettavaa ovat kauhukirjat, urheilutietokirjat ja tietokirjat erilaisista kohteista. Suurin osa valitsee luettavansa itse, mutta etenkin tyttöjen valintoihin vaikuttavat myös kavereiden suositukset. Tyttöjen vastauksista kävi ilmi, että tytöt lukevat kavereilleen paljon poikia enemmän. Sarjakuvien ja seikkailukirjojen suosion ovat todenneet myös Kiiski ym. (2002, 126) sekä Merisuo-Storm (2006, 117–118). Ystävyys nousi esiin teemana yhteensä viidessä kirjoitelmassa. Näissä kirjoitelmissa salaperäisiä keksintöjä käytettiin esimerkiksi sovitteluun ystävysten välisiä riitoja. Eräs keksintö oli merkinä ikuisesta ystävydestä ja kaksi keksintöä toteutti ystävätoiveita. Kaikki ystävyteen liittyvät keksinnöt ovat tyttöjen kirjoitelmista. Myös eläinteema on esillä tyttöjen kirjoitelmissa. Yhteensä kuudessa kirjoitelmassa salaperäinen keksintö liittyi eläimiin tai taikaeläimiin kuten yksisarvisiin. Eläimistä kirjoittaminen onkin varmaan luonnollista niille, jotka lukevat paljon eläimistä.

Kirjoitelmissa esiintyvistä piirteistä yleisin on havainnollisuus. Miltei kaikissa kirjoitelmissa kuvaillaan ympäristöä ja henkilöitä tarkasti. Yli puolet tytöistä ja lähes puolet pojista oli keksinyt kirjoitelmiinsa yhden tai useamman yllätyksellisen juonen käänteen. Etenkin nämä monta juonenkäännettä kirjoitelmiinsa keksineet kirjoittajat saattavat nauttia aiempaa monimutkaisempien tarinoiden keksimisestä. Appleyardin (1991, 69–71) mukaan noin yhdeksänvuotiaasta alkaen lapsi myös lukee yhä monimutkaisempia tarinoita. Tämä mieltymys näkyy myös lasten keksimien tarinoiden juonten monimutkaistumisena. Vähiten kirjoitelmissa esiintyy huumoria. Tutkimukseen osallistuneet lukevat siis mielellään hauskoja ja huvittavia juttuja, mutta eivät juurikaan kirjoita niitä. Samanlaisen havainnon on neljäsluokkalaisten kirjoitelmista ja lukumieltymyksistä tehnyt myös Merisuo-Storm (2006, 122–123).

Tyttöjen taitavuus kirjoittajina näkyy verrattaessa kirjoitelmien yhteispisteitä poikien saamiin yhteispisteisiin. Tyttöjen kirjoitelmat ovat yhteispistein arvioituna kekseliäämpiä kuin poikien kirjoitelmat. Myös peruskoulun kolmasluokkalaisten oppimistulosten valtakunnallisessa vertailussa tytöt osoittautuivat kaikilla kriteereillä taitavammiksi kirjoittajiksi kuin pojat. (Huisman 2006, 44).

Lukemisaktiivisuudella ja kirjoitelmien yhteispistemäärällä on yhteys. Mitä enemmän luetaan, sitä enemmän kirjoitelmassa on positiivisia piirteitä. Tätä käsitystä vahvistavat Koratin ja Schiffin (2005, 313) tulokset siitä, että jotkut paljon lukevat lapset osaavat määritellä hyvän kirjoittamisen kriteereitä paremmin kuin vähän lukevat lapset. Ero oli selvimmillään matalan sosio-ekonomisen taustan omaavien lasten keskuudessa. Tässä tutkimuksessa ei otettu lasten sosio-ekonomista taustaa huomioon, koska suomalainen koulujärjestelmä on kaikille sama huolimatta varallisuuden eroista.

9 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen tekemiseen liittyy vahvasti tutkimuksen luotettavuuden arviointi. Sellainen tutkimus, jonka luotettavuutta ei voida millään tavoin osoittaa, ei ole merkityksellinen tutkimus. Tutkimuksen luotettavuutta on tärkeää tarkastella sekä koko tutkimuksen tasolla että tutkimuksessa käytetyn mittarin osalta (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 151).

Mittarin luotettavuus muodostuu siitä, mittaako tutkimuksen mittari sitä mitä piti, ja miten tarkasti mittari mittaa. Nämä ominaisuudet nimetään useimmiten validiteetiksi ja reliabiliteetiksi. Mittarin validiteetin tarkasteluun on hankala käyttää tilastollisia, suoraa tietoa antavia menetelmiä, joten yleensä sitä arvioidaan erilaisin käytännön menetelmin. Mittarin validiteetin voi todeta esimerkiksi vertaamalla saatuja tutkimustuloksia aiemmin samankaltaisilla menetelmillä saatuihin tuloksiin. Tällä tavalla *rinnakkaista validiteettia* (concurrent validity) arvioidessa tulee kuitenkin huomioida, että esimerkiksi kulttuurista toiseen siirryttäessä mittari ei välttämättä enää mittaakaan samaa asiaa kuin alun perin on tarkoitettu. (Tuckman 1999, 201; Vehkalahti 2008, 41.)

Tämän tutkimuksen mittarilla on *sisällön validiteettia*, koska kysely ja kirjoitustehtävä on laadittu teorian pohjalta kattamaan tutkimusongelmia. Tutkimuksen mittarilla on myös *ekologista validiteettia*, koska mittaukset on suoritettu osana osallistujien koulupäivää, omassa tutussa ympäristössä ja oman opettajan läsnä ollessa (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 159,161).

Mittarin reliabiliteetti on vahvasti yhteydessä mittarin validiteettiin. Jos mittarin avulla ei voida mitata sitä, mitä halutaan, ei mittaustulosten tarkkuudella eli reliabiliteetilla ole merkitystä. (Vehkalahti 2008, 41). Mittarin reliabiliteettia voidaan arvioida esimerkiksi uusintamittausten tai rinnakkaismittausten avulla. Silloin verrataan saatuja tuloksia suoraan toisiinsa. Mittarin reliabiliteettia voidaan mitata ja analysoida tilastollisesti ja sille voidaan saada arvo, esimerkiksi *Crohnbachin alpha –kerroin* jonka avulla tarkastellaan mittarin sisäistä homogeenisuutta ja sen tulkinta on helppoa: mitä lähempänä kertoimen arvo on 1,00, sitä yhdenmukaisempia mittariin kuuluvat muuttujat keskenään ovat. Arvoon vaikuttaa paitsi muuttujien keskinäinen yhdenmukaisuus, myös muuttujien määrä. (Tähtinen & Isoaho 2001, 139.) *Tämän tutkimuksen* mittarille laskettu Crohnbachin

alpha -kerroin on .655, kun muuttujia on 79. Lisäksi reliabiliteetin säilyttämiseksi kirjoitelmat on luettu ja pisteytetty kahteen kertaan, koska tässä tapauksessa ei ollut käytettävissä kahta eri tutkijaa.

Koska tutkimuksen mittari on laadittu pääosin jo testattuja mittareita hyväksi käyttäen, ei sitä esitestattu erikseen, vaan tutkimuksen kohdejoukkoon kuuluvaksi katsottu henkilö on antanut siitä oman mielipiteensä. Mielipiteen perusteella joitakin sanavalintoja muutettiin, mutta itse mittarin rakennetta ei muutettu. Esitestaus lisäsi kuitenkin mittarin luotettavuutta.

Koko tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa kiinnitetään huomio tutkimustuloksiin ja niiden pätevyYTEEN. Tällöin arvioidaan tutkimuksen sisäistä ja ulkoista validiteettia, reliabiliutta sekä objektiivisuutta. *Sisäinen validiteetti* kuvaa tutkimustulosten syy- ja seuraussuhteiden luotettavuutta. Ulkoinen validiteetti taas kertoo, kuinka luotettavia tuloksista tehdyt yleistykset ovat. Tulosten yleistämisen kannalta tärkeää on tutkimusjoukon valinnan onnistuminen. (Vanhala 2005, 30.) Tutkimuksen luotettavuutta onkin ajateltava jo alusta alkaen, ei vasta raporttia kirjoitettaessa.

Tutkimuksen tulokset ovat yleistettävissä hyvin pieneen joukkoon johtuen otantataavasta ja otoksen pienestä koosta. Siksi tutkimuksella ei voida sanoa olevan paljoakaan ulkoista validiteettia.

Tutkimuksen reliabiliudella tarkoitetaan sitä, miten hyvin tutkimus voidaan toistaa. Tätä luotettavuuden osa-alueetta lisää tässä tutkimuksessa tarkat selostukset tutkimuksen kulusta, joita seuraamalla tutkimuksen kaikki osat on mahdollista toistaa niin haluttaessa. Samat toimet lisäävät myös tutkimuksen objektiivisuutta.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkimuksen toteuttamista on kuvattu hyvin tarkasti. Myös pieni katoprosentti kertoo tutkimustiedon luotettavuudesta ja yleistettävyydestä. Tutkimuslupaa pyydettiin 76 oppilaalta ja sen sai 68 oppilasta. Kato on siis 10 prosenttia.

10 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla peruskoulun neljäsluokkalaisten lukuharrastusta ja luovan kirjoittamisen taitoja. Lukuharrastusta ja sen taustalla vaikuttavia seikkoja kuten kodin lukuharrastuksen aktiivisuutta selvitettiin kyselylomakkeella. Lukuharrastuksen aktiivisuuden lisäksi kyselylomakkeella saatiin tietoa siitä, minkälaisia kirjoja neljäsluokkalaisten lukevat mieluiten ja mitä muita tekstejä he lukevat. Luovan kirjoittamisen taitoja tarkasteltiin kirjoitelmien avulla.

Tulokset lukuharrastuskyselystä vahvistavat osaltaan sekä kotimaista että kansainvälistä tutkimustietoa siitä, että lukuharrastus on yleisempi harrastus tytöillä kuin pojilla. Tämän tutkimuksen tulokset antavat lisäksi tietoa siitä, mikä tyttöjä ja poikia kiinnostaa. Näiden tietojen pohjalta voi pohtia niin usein pohdittua kysymystä: miten pojat saisi lukemaan? Tuloksista selvisi myös, että tytöt lukevat kavereiden kanssa enemmän kuin pojat. Ehkä yhteisöllisessä lukemisessa olisi avain poikien lukuharrastuksen lisäämiseen.

Kirjoitelmia luokiteltiin niistä löytyvien positiivisten piirteiden perusteella. Tässä tutkimuksessa positiivisten piirteiden luokkia oli yhteensä kuusi: kirjoitelman yllätyksellisyys, huumorintajuus, havainnollisuus, mielikuvituksellisuus, otsikon omaperäisyys ja kokonaisuuden omaperäisyys. Kun jokaisesta piirteestä oli mahdollista saada yksi piste, muodostui kirjoitelman maksimipistemääräksi kuusi. Yksikään kirjoitelma ei tähän pistemäärään yltänyt. Yleisimmin kirjoitelmat olivat havainnollisia. Kirjoitelmissa oli hyvinkin tarkkoja kuvauksia henkilöiden ulkonäöstä tai tapahtumien kulusta. Syynä tähän voi olla muun muassa se, että kirjoittamista ohjataan usein havainnollisuuden suuntaan. Oppilaita ohjataan usein käyttämään runsaasti adjektiiveja kirjoituksissaan.

Harvinaisin piirre kirjoitelmissa oli huumorintajuus. Lukuharrastuskyselyn vastauksista selvisi, että tutkimukseen osallistuneet lukevat mielellään sarjakuvia ja vitsikirjoja, joissa on paljon huumoria. Tutkimuskohteena lasten huumorintaju ja huumoria sisältävät kirjoitukset eivät ole kaikkein yksinkertaisimpia. Tutkijan voi olla aikuisena hankala ymmärtää, minkä kirjoituksen lapsi kokee tai tarkoittaa hauskaksi. Olisikin mielenkiintoista selvittää, mitkä kirjoitukset tai yksityiskohdat tämän tutkimuksen kirjoitelmissa ovat lasten mielestä hauskoja.

Myös kirjoitelmissa oli eroja tyttöjen ja poikien välillä. Tytöt saivat kirjoitelmista korkeampia yhteispisteitä kuin pojat. Pisteet kirjoitelmien positiivisista piirteistä jakautuivat tyttöjen ja poikien välillä tasaisesti, mutta kokonaisuudessa pojat olivat hieman tyttöjä heikompia. Tässä tutkimuksessa ei selvitetty oppilaiden asenteita kirjoittamista kohtaan. Niinpä käytettävissä ei ole tietoa siitä, kokivatko tytöt tai pojat kirjoitelman aiheen erityisen kiinnostavaksi tai vastenmieliseksi. Kirjoitustehtäviä valmisteltaessa on kuitenkin tärkeää huomioida, että tehtävien aiheet ovat tarpeeksi vaihtelevia ja että kaikki saavat kirjoittaa heille mieluisista asioista. Myöskään kirjoitustyylien mieluisuudesta ei tämän tutkimuksen kuluessa otettu selvää. Tehtävänanto ohjasi oppilaita kirjoittamaan tarinan, tarkemmin sanottuna kertomuksen elämyksistä. Yksi kirjoitelma oli kuitenkin selvästi mielipiteisiin vaikuttamaan pyrkivä ja tosiasioissa pysyttelevä. Peruskoulun neljäsluokkalaisten kirjoitustehtäviä valmisteltaessa voikin ottaa esiin myös asiatekstin kirjoittamisen. Sitä voi harjoitella yhtenä kirjoittamisen tehtävänä siinä kuin lapsille tutumpien tarinoidenkin kirjoittamista.

Nykykäsitykset korostavat luovan kirjoittamisen prosessiluonnetta ja onkin huomioitava, että tässä tutkimuksessa tarkastellut kirjoitelmat ja niistä saadut pisteet eivät ole absoluuttinen totuus kirjoittajien taidoista. Pikemminkin nyt saadut tulokset ovat tilannekuvaus taidoista. Sekä kirjoittajia että kirjoittamisen ohjaajia – opettajia – voi näiden tulosten avulla herätellä huomaamaan, mihin kaikkeen voi kiinnittää huomiota luovan kirjoittamisen tehtävässä. Tuotoksen arviointia tärkeämpää onkin kirjoittaa uudelleen, lisää ja enemmän – ja keskustella kirjoittamisesta. Keskustelun virikkeeksi voi nostaa kirjoittajien omia käsityksiä hyvän tekstin ominaisuuksista ja verrata niitä aiemmin esiteltyihin yleisiin käsityksiin hyvästä kirjoittamisesta.

Lukemisella ja kirjoittamisella on yhteys, kuten tässäkin tutkimuksessa joiltain osin selvisi. Ne, jotka lukevat enemmän, kirjoittavat paremmin. Peruskoulun äidinkielen opetuksen perustehtävänä on kiinnostuttaa oppilas äidinkielestään, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Aktiivinen lukuharrastus ja siitä keskustelu ja kirjoittaminen palvelevat tätä tavoitetta erinomaisesti. Lukemisen ja kirjoittamisen kautta tarjotaan oppilaalle mahdollisuuksia elämyksiin ja kokemuksiin, niiden jakamisen muiden kanssa laajentaa oppilaan minäkuvaa ja maailmankuvaa. Ensiarvoisen tärkeää olisi saada kaikki oppilaat osallisiksi näistä tärkeistä kokemuksista. Siksi lukuharrastuksen edistäminen, siitä keskustelu ja kirjoittaminen koetaan kasvatustyön tärkeäksi tavoitteeksi.

LÄHTEET

- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data Oy.
- Appleyard, J. A. 1991. *Becoming A Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Berg, B. L. 2009. *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bowman, B. T. 2007. Foreword. Teoksessa D. S. Strickland & S. Riley-Ayers (toim.) *Literacy Leadership in Early Childhood. The Essential Guide*. New York: Teachers College Press, vii–viii.
- Chang, N. 2009. Children's Language and Literacy Learning During A Science Concept Inquiry. Teoksessa M. A. Reed (toim.) *Children and Language: Development, Impairment and Training*. New York; NY: Nova Science Publishers, 53–112.
- Collins F. M. & Svensson C. 2008. If I had a magic wand I'd magic her out of the book: the rich literacy practises of competent early readers. *Early Years* 28 (1), 81–91.
- Flower, L. & Hayes, J. R. 1981. A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* 32 (4), 365–387.
- Gadsden, V. L. 2000. Intergenerational literacy within families. Teoksessa M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (toim.) *Handbook of reading research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 871–887.
- Galda, L., Ash, G. E. & Cullinan, B. E. 2000. Children's literature. Teoksessa M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (toim.) *Handbook of reading research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 361–379.

- Goodman K. S. 1985. Transactional psycholinguistic model. Unity in reading. Teoksessa H. Singer & R. B. Ruddel (toim.) Theoretical models and process of reading. Third edition. Newark, NJ: International Reading Association, 813–840.
- Graham, S., Olinghouse, N. G. & Harris, K. R. 2009. Teaching Composing to Students with Learning Disabilities. Scientifically Supported Recommendations. Teoksessa G. A. Troia (toim.) Instruction and Assessment for Struggling Writers – Evidence-based Practices. New York, NY: Guilford Press. 165–187.
- Graham, S., & Perin, D. 2007. Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. 2000. Engagement and motivation in reading. Teoksessa M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (toim.) Handbook of reading research. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 403–422.
- Hall, C. & Coles, M. 1997. Gendered readings: Helping boys develop as critical readers. *Gender and Education* 9 (1), 61–68.
- Heikkilä, J. 1983. Luovan kirjoittamisen teoriaa. Teoksessa J. Heikkilä & K. Kantola. *Luova kirjoittaminen*. Porvoo: Werner Söderström, 10–130.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hood, M., Conlon, E. & Andrews G. 2008. Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology* 100 (2), 252–271.
- Huisman, T. 2006. Luen, kirjoitan ja ratkaisen. Peruskoulun kolmasluokkalaisten oppimistulokset äidinkielessä ja kirjallisuudessa sekä matematiikassa. Helsinki: Opetushallitus.

- Johnsson-Smaragdi, U. & Jönsson, A. 2006. Book Reading in Leisure Time: Longterm changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (5), 519–540.
- Julkunen, M.-L. 1997. Tie kirjallisuuteen. Joensuun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia N:o 65.
- Kantola, K. 1983. Luova kirjoittaminen koulussa, lähinnä peruskoulun ala-asteella. Teoksessa J. Heikkilä & K. Kantola. *Luova kirjoittaminen*. Porvoo: Werner Söderström, 141–386.
- Kiiski, S., Korteniemi, P., Rossi, T. & Timonen, R. 2002. Lapin läänin kahdeksansien luokkien oppilaat lukijoina lukuvuonna 2000–2001. *Lukuhaastetta koko elämä*. Helsinki : Äidinkielen opettajain liitto, 125–143.
- Korat, O. & Schiff, R. 2005. Do Children Who Read More Books Know "What is Good Writing" Better Than Children Who Read Less? A Comparison Between Grade Levels and SES Groups. *Journal of Literacy Research* 37 (3), 289–324.
- Krokkfors, L. 2002. Käsinkirjoittaminen ja kirjoittamaan opetus. Teoksessa O. Saloranta (toim.) *Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus*. Helsinki: Opetushallitus, 85–104.
- Larmola, M. Kirjoittaminen on vaikeaa, paitsi joskus. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) *Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9–12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Finn Lectura, 133–144.
- Lehtonen, H. 1998. *Lukemalla avaraan maailmaan*. Jyväskylä: Atena.
- Lerkkanen, M.-K. 2003. *Learning to Read. Reciprocal Process and Individual Pathways*. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Education Psychology and Social Research*.
- Lerkkanen, M.-K. 2006. *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

- Linna, H. 2002. Lapsi ja kirjallisuus. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Helsinki: Opetushallitus, 105–114.
- Linnakylä, P. 2004. Miten hyvin suomalaisnuoret lukevat erilaisia tekstejä? Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (toim.) Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000, 75–98.
- Linnakylä, P. & Malin, A. Miten heikot eroavat hyvistä, miten hyvät huippulukijoista? Lukutaidon taustatekijöiden tarkastelua. Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (toim.) Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000, 115–132.
- Luukka, M.-R. 2004. Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 9–22.
- Matilainen, K. 1989. Kirjoitustaidon kehittyminen neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Mattila, M. 2003. KvantiMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Puuttuvat havainnot. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (luettu 27.10.2009.)
- Merisuo-Storm, T. 2006. Girls and boys like to read and write different texts. Scandinavian journal of research 50 (2), 111–125.
- Merisuo-Storm, T. 2002. Oppilaan äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittyminen kaksikielisessä alkuopetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja C: 185.
- Morrow, L. M. 2005. Literacy development in the early years. Helping children read and write. Boston, MA: Pearson Education.

- Mäki, H. 2002. Elements of spelling and composition. Studies on predicting and supporting writing skills in primary grades. Turun yliopiston julkaisuja B: 255.
- Nelson, N. W., Roth F. P. & Van Meter, A. M. 2009. Written Composition Instruction and Intervention for Students with Language Impairment. Teoksessa G. A. Troia (toim.) Instruction and Assessment for Struggling Writers – Evidence-based Practices. New York, NY: Guilford Press. 187–212.
- Pentikäinen, J. 2007. Kirjoittamisen opetuksesta. Menetelmiä ja näkemyksiä. Teoksessa S. Grünthal & E. Harjunen (toim.) Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 140–159.
- Perera, K. 1984. Children's Writing and Reading. Analyzing Classroom Language. London: Basil Blackwell Publisher Limited.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Poikkeus, A-M., Ketonen R. & Siiskonen, T. 2004. Puhutusta kielestä kirjoitettuun kieleen. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 69–80.
- Puranen, U. 1998. Luen, koen ja sanoiksi puen. Kirjallisuuden käsittelyn opas. Helsinki: Finn Lectura.
- Rönström, T. 2000. Att främja läsning – tillsammans! Teoksessa T. Rönström (toim.) Ett läsande Norden. Bokprat, barnbokskaravaner och lässtaffetter. Kööpenhamina: Nordbok, 9–22.
- Saarinen, P. & Korhokangas, M. 1998. Ihanaa vai pitkäveteistä: lukeminen nuorten Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 1998.
- Sarmavuori, K. 2010. Opi ja ohjaa kirjoittamista. Helsinki: BTJ Kustannus.

- Sarmavuori, K. 2007. Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta. Helsinki: BTJ Finland.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Strickland, D. S. & Riley-Ayers, S. 2007. Literacy Leadership in Early Childhood. The Essential Guide. New York, NY: Teachers College Press.
- Sulkunen, S. 2007. Authentic texts and Finnish youngsters: A focus on gender. Teoksessa P. Linnakylä & I. Arffman (toim.) Finnish Reading Literacy. When quality and equity meet. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. 175–198.
- Sulkunen, S. 2004a. PISAn tekstit opetussuunnitelman näkökulmasta. Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (toim.) Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 33–48.
- Sulkunen, S. 2004b. Nuoretko hylänneet kulttuurin? Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (toim.) Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000, 201–220.
- Takala, M. 2006. Lukemaan opettaminen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta Luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 13–36.
- Takala, S. 1987. Katsauksia kirjoittamiseen. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B:5.
- Thuneberg, H. 2006. Näkökulmia alakoulun luki-opetukseen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta Luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 177–202.
- Tuckman, B. W. 1999. Conducting educational research. Fifth edition. Belmont, CA: Wadsworth Group/Thomson Learning.

Vanhala, T. (2005) Kyselylomakkeet käytettävyytutkimuksessa. Teoksessa S. Ovaska, A. Aula & P. Majaranta (toim.) Käytettävyytutkimuksen menetelmät. Tampereen yliopisto. Tietojenkäsittelytieteiden laitos. Raportti B-2005-1, 17–36.

Vehkalahti, K. 2008. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Tammi.

LIITE 1. Tutkimuslupa-anomus

syyskuussa 2009

HYVÄ OPPILAS JA VANHEMMAT

Teen pro gradu-työtäni Rauman opettajankoulutuslaitokseen neljäsluokkalaisten lukemisharrastuksesta ja luovasta kirjoittamisesta.

Pyydänkin nyt suostumustanne tutkimukseen osallistumiselle. Tutkimuksen onnistumisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että mahdollisimman moni oppilas osallistuisi. Tutkimukseen kuuluu kirjoitustehtävä ja kysely. Kaikki tieto käsitellään luottamuksellisesti eikä lopulliseen tutkimukseen tule kenenkään nimiä näkyviin.

Jos teillä on kysyttävää tutkimuksesta, voitte ottaa yhteyttä allekirjoittaneeseen.

Kiitokset osallistumisestanne!

Heidi Tantt

puh. xxx-xxx xxxx

xxxxxx@utu.fi

Tämä osa pyydetään palauttamaan 24.9.2009 mennessä opettajalle (rasti oikeaan kohtaan)

oppilaan nimi _____ luokka _____

saa osallistua tutkimukseen _____

ei saa osallistua tutkimukseen _____

huoltajan allekirjoitus

LIITE 2. Kysely lukuharrastuksesta ja lukemiskulttuurista

Nimi: _____

koulu: _____

luokka: _____

1. Kuinka usein luet kirjoja vapaa-aikana?

 joka päivä harvemmin kerran viikossa en ollenkaan kerran kuussa

2. Kuinka usein luet lehtiä?

 joka päivä harvemmin kerran viikossa en ollenkaan kerran kuussa

3. Kuinka usein luet jotain tietokoneella vapaa-aikana?

 joka päivä harvemmin kerran viikossa en ollenkaan kerran kuussa

4. Kuinka usein käyt kirjastossa?

 joka päivä harvemmin kerran viikossa en ollenkaan kerran kuussa

5. Kuinka usein käyt kirjastoautolla?

 joka päivä harvemmin kerran viikossa en ollenkaan kerran kuussa

6. Miten yleensä valitset luettavaa tai kuka suosittelee sinulle luettavaa?

Merkitse rastilla niin monta kuin tarvitsee.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> vanhemmat | <input type="checkbox"/> muut aikuiset |
| <input type="checkbox"/> sisarukset | <input type="checkbox"/> luokkakaverit |
| <input type="checkbox"/> kaverit | <input type="checkbox"/> parhaat kaverit |
| <input type="checkbox"/> opettaja | <input type="checkbox"/> itse etsien |
| <input type="checkbox"/> kirjaston tai kirjastoauton
henkilökunta | |

7. Kenelle luet ääneen (esim. kirjoja tai lehtiä)?

Merkitse rastilla niin monta kuin tarvitsee.

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> sisarukset | <input type="checkbox"/> vanhemmat |
| <input type="checkbox"/> kaverit | <input type="checkbox"/> muut aikuiset |

8. Kuka lukee sinulle ääneen (esim. kirjoja tai lehtiä)?

(merkitse rastilla niin monta kuin tarvitsee)

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> sisarukset | <input type="checkbox"/> vanhemmat |
| <input type="checkbox"/> kaverit | <input type="checkbox"/> muut aikuiset |

9. Arvioi, kuinka usein vanhempasi lukevat kirjoja tai lehtiä.

- | | |
|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> joka päivä | <input type="checkbox"/> harvemmin |
| <input type="checkbox"/> kerran viikossa | <input type="checkbox"/> ei ollenkaan |
| <input type="checkbox"/> kerran kuussa | |

10. Minkälaisia kirjoja yleensä (vähintään kerran *kuussa*) luet?

Merkitse rastilla niin monta kuin tarvitsee.

- kuvakirjoja
- satukirjoja (esim. Peppi Pitkätossu, Uppo-Nalle, Heinähattu ja Vilttitossu)
- kirjasarjoja (esim. Ella-sarja, Kapteeni Kalsari, Lasse-kirjat)
- seikkailukirjoja (esim. Jules Vernen kirjat)
- kauhukirjoja (esim. Goosebumps-kirjat)
- salapoliisikirjoja (esim. Neiti Etsivä, Mystery Club)
- fantasiakirjoja (esim. Artemis Fowl, Harry Potter)
- poikakirjoja
- tyttökirjoja (esim. Laura-kirjat, Anna ystävämme)
- hevoskirjoja
- kirjoja Raamatun kertomuksista
- sarjakuvakirjoja (esim. Asterix, B. Virtanen)
- runokirjoja
- vitsikirjoja
- harrastuskirjoja (esim. urheilu, käsityö, askartelu, piirtäminen)
- ennätyskirjoja (esim. Guinnessin ennätysten kirjat)
- sininen banaani –kirjoja
- vihreä varis –kirjoja
- tietokirjoja

11. Minkälaisia tietokirjoja luet yleensä?

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> eläimistä | <input type="checkbox"/> koneista |
| <input type="checkbox"/> avaruudesta | <input type="checkbox"/> musiikista |
| <input type="checkbox"/> urheilusta | <input type="checkbox"/> vieraista kielistä (esim. |
| <input type="checkbox"/> eri maista | kuva-sanakirjoja) |
| <input type="checkbox"/> ihmisestä | |

12. Minkälaisia lehtiä yleensä luet? Merkitse rastilla niin monta kuin tarvitsee.

- sarjakuvalehtiä (esim. Aku Ankka, W.I.T.C.H.)
- manga-lehtiä
- sanomalehtiä (esim. Aamulehti, Helsingin Sanomat)
- iltapäivälehtiä (esim. Iltalehti, Ilta-Sanomat)
- lasten lehtiä (esim. Koululainen, Lastenmaa)

- nuorten lehtiä (esim. Miss Mix, Demi)
- viikkolehtiä (esim. Apu, Seura, 7päivää, Anna, MeNaiset)
- musiikkilehtiä (esim. Suosikki)
- käsityö ja askartelu (esim. Suuri Käsityölehti, Moda)
- lemmikit (esim. Koiramme, Hevoshullu, Kissafani)
- urheilu (esim. Futari)
- pelilehtiä (esim. Pelit)

13. Mitä luet tietokoneella? Merkitse rastilla niin monta kuin tarvitsee.

- Internet-sivuja Messenger-viestejä (tms.)
- sähköpostia peleihin liittyviä tekstejä

14. Mitä muuta luet usein (kerran *viikossa*)? Merkitse rastilla niin monta kuin tarvitsee.

- viesti- tai muistilappuja
- tekstiviestejä
- käyttöohjeita
- pakkausmerkintöjä
- tv-ohjelmien tekstejä
- mainoksia
- peleihin liittyviä tekstejä
- kirjeitä

LIITE 3. Luovan kirjoittamisen tehtävä

Kirjoita tarina, jossa annat mielikuvitukselle vallan. Kerro elävästi ja jännittävästi, nyt ei tarvitse miettiä, mikä voisi olla totta – mielikuvituskertomuksessa kaikki voi olla totta ja mitä vaan voi tapahtua. Tarinan juoni voi olla täynnä yllätyksiä alusta loppuun saakka.

Tarinan aihe on *Salaperäinen keksintö*. Voit keksiä tarinallesi itse sopivan otsikon.

LIITE 4. Kaikki kirjoitelmille annetut otsikot

Pilvikuningattaren keksinnöt	Kivoin kaveri
Kumma kone	Agentti BP:n seikkailut
Sateenkaaren äidin arvoitus	Rakastunut yksisarvinen
Salaperäinen tavara	Muumio talossa
Aikakone	Salainen muuttumiskone
Salaperäinen valo	Pellekännykkä
Sotamies [2 kpl]	Tylsistynyt Pingu
Jännittävä kummitustalo	Salaperäinen saari
Halo vs. Örkit	Liisan onnellinen päivä
Keksijäpoika	Titi-A ja Titi-B
Keksintö vaarassa	Lentävä herätyskello
Salaperäinen keksintö	Erikoinen laiva
Polkuauto	Robotti joka toteuttaa kaiken
Aikakone	Salainen toive
Salaperäinen keksintö [10 kpl]	Arpakone
Haamuimuri	Lentopotkuri
Unelmien penaali !!	Robotti ope
Unelmakone	Jäätelökone
Keksintö	Salaperäinen ystävä
Eläinkone	Jokukone
Hökö	Rakettireppu
Salaperäinen kone [2 kpl]	Salaovi
Superhyperkone!	Salainen kone
Salaperäinen Milla	Herkkukone
Raha karkki limsa kone	Sisilisko löytää salaperäisen keksinnön!
Karkkikone	

LIITE 5. Taitavien kirjoittajien kirjoitelmien aloitukset ja lopetukset

Aloitus	Lopetus
Pienet pilvi-tytöt liisivät pilvien läpi pienillä, ihanilla mini-yksisarvisillaan.	”Lähdetään kotio syömään!” ”Pilvilinnaan siis!” Ja niin he ampansevat matkaan.
Olipa kerran keiju hänen nimensä oli mirella.	Mirella oli hyvin iloinen ja kone myös. Heistä tuli parhaat kaverit.
Olipa kerran keksiä jonka nimi oli Professori hajamielinen.	Professori ilahtu kuullessaan että hän voitti ja sanoi että onneksi olen keksiä. Loppu!
Kerran velhojen ja haltoiden aikaan eli paha velho nimeltä Silver.	Siinä oli Agentti BP:n ja Tähten loppu.
Olipa kerran maa jonka nimi oli Yksisarvislaakso. Siellä asui keijutyttö jonka nimi oli Sini.	Sateenkaari hirnahti. Se oli samaa mieltä.
Oli joskus kauan sitten Satumaassa aivan tavallinen yksisarvinen jonka nimi oli Selja.	Kului muutama vuosi kun he olivat naimisissa ja heillä oli paljon pieniä yksisarvislapsia. Salli oli kyllä nyt hieman kateellinen Seljalle vaikka hänellä oli jo oma perhe. Loppu!
Silloin kun olin viiden vanha löysin erikoisen tavaran. Se tavara ei ollut tavallinen tavara vaan salaperäinen kapistus.	Siitä asiasta mikä tapahtui nyt tuli muisto. Muisto joka säilyy ikuisesti sydämissä ja koruissa. Se tarkoitti että olemme parhaat kaverit.
Eräänä päivänä oli tyttö, jonka nimi oli Anna.	Annan vanhemmat muuttivat uuteen taloon joka oli uusi ja hieno.
Olipa kerran ja on vieläkin 9-vuotias poika nimeltä Pentti.	Alakerrasta kuului huuto: Pentti! tule syömään! Pentti huutaa takaisin: joo tullaan tullaan! Loppu
Ollia harmitti sillä hänen kavereillaan oli riitaa.	Isä oli ollut oikeassa. Vain minä olen minä.

LIITE 6. Taitavien kirjoittajien kirjoitelmissa esiintyvät keksinnöt

muuttumiskone	aikakone
kauhutalo	ystävyysskoru
taikajuoma	aave
koko universumin eläimet tuhoava eläin- tentuhoamisnaattori	kumma kone, puhuva apulainen
kone parhaaksi kaveriksi	lentävä matto