

Kirjoittamistaitojen kehitys 8–12-vuotiailla

Alakoululaisten unelmakirjoitelmat

ANNELI PAJUNEN

1 Lapsen myöhempi kielenkehitys

Näkemykset lasten kielellisestä kehityksestä painottavat joko kielikyvyn synnynnäisyyttä (Chomsky) tai kognitiivisen kehityksen (Piaget) ensisijaisuutta. Kolmas vaihtoehto on korostaa sosiaalisen interaktion (Vygotsky) merkitystä (ks. esim. Boyd & Bee 2005: 22–46; Clark 2003: 1–21). Ensimmäisen näkemyksen mukaan lapsi oppii noin neljän vuoden ikään mennessä äidinkiensä perusteet; nopean kehityksen mahdollistaa synnynnäinen kielenoppimismekanismi (language acquisition device eli LAD, ks. esim. Harley 2001: 99; Clark 2003: 399–407). Toisen näkemyksen mukaan kielen kehitys heijastaa kognitiivisen kehityksen eri vaiheita, ja kolmannen mukaan lapsi oppii erityisesti vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa; tässä korostuu kielellisen syötöksen ja opettamisen rooli. Rakenteet opitaan vähitellen esimerkiksi yksilekseemisten mallien mukaan yleistämällä, ja kehitys on paitsi hidasta myös jatkuvaa (ks. esim. Clark 2003: 405; Tomasello 2003: 94–98). Näistä näkemyseroista riippumatta tutkimus on keskittynyt lapsen varhaiseen kielenkehitykseen. Lapsen myöhempi kielenkehitys keskilapsuudessa ja nuorena sivuuttuu ikään kuin itsestään tapahtuvana. Nykykäsityksen mukaan kielenkehitys on kuitenkin aikaisemmin ajateltua pidempi, hitaampi ja asteittäisempi prosessi, joka ei oikeastaan pääty koskaan (ks. esim. Berman toim. 2004).

Keskilapsuudessa (6–12 v.), myöhemmän kielenkehityksen aikana, lapsi oppii vähitellen käyttämään abstraktia sanastoa, harvinaista sanastoa, kuvallisia ilmauksia, metaforia, idiomeja ja toisaalta vähäfrekvenssisia ja kompleksisia rakenteita. Lisäksi kyky hallita eri tyyllilajeja, tekstilajeja ja globaaleja rakenteita kehittyy. Lapsi oppii myös varioimaan ilmaisujaan. Keskilapsuudessa käsitteellinen ajattelu ja päättelykyky kehittyvät. Piaget'n käsittein ilmaistuna lapsen kognitiivinen kehitys etenee konkreettisten operaatioiden kaudelle; noin 20 % suomalaisista koulutulokkaista on vielä esioperatiivisessa vaiheessa Scheininin (2004: 29–31) mukaan. Suurin osa lapsista ei ole perusopetuksen päättövaiheessakaan saavuttanut niin sanottua formaalisten operaatioiden kautta eli ei vielä hallitse esimerkiksi vaativia päättelymekanismeja, joten on todennäköistä, että tämä on harvinaista noin 12-vuotiaille (käsitteellisen ajattelun kehityksestä

ks. myös Case 1997; Schneider, Schumann-Hengsteier & Sodian toim. 2005). Tyttöjen ja poikien erot kielellisessä suoriutumisessa ovat alakoulussa hyvin suuret (ks. esim. Huisman 2006: 44; Lyytinen 2004: 23–24; Yrjölä 2004: 12), mutta Scheininin (2004: 32) mukaan erot tasaantuisivat peruskoulun päättövaiheessa.

Myöhemmän kielenkehityksen alaan kuuluu myös luku- ja kirjoitustaitojen oppiminen ja kirjalliseen kulttuuriin kasvaminen. Kielen osa-alueista ymmärtäminen (kuunteleminen) edeltää tuottamista (puhumista) ja lukeminen kirjoittamista (ks. Mattingly 1972). Luku- ja kirjoitustaito katsotaan sekundaarisiksi suhteessa puhumiseen ja kuuntelemiseen; ne edellyttävät kehittyäkseen metakielistä tietoa kielestä. Alkava kirjoitus on pitkälti analoginen lukemisen kanssa, mutta kirjoittaminen kehittyi lukutaitoa hitaammin (ks. esim. Mäkihonko 2006: 12). Jo neljävuotiaalla lapsella on teoria mielestä, eli hän on tietoinen esimerkiksi virhepäätelmien mahdollisuudesta (ks. esim. Hoff 2009: 290–293; Apperly 2011: 11–34), mutta kyky ilmaista esimerkiksi propositionaalisia asenteita kehittyi hitaasti. Oma näkemykseni on, että lapsen myöhempi kielenkehitys edistyy rinta rinnan muiden kehitysvaiheiden kanssa mutta samalla edellyttää hallittua opettamista kielen kaikilla osa-alueilla (vrt. esim. Phillips & Lonigan 2007).

Suomesta lasten myöhemmän kielenkehityksen kielitieteellinen tutkimus käytännössä puuttuu. Kouluikäisten kieleen kohdistuva tutkimus Suomessa keskittyy koulu-suoriutumiseen, kuten opetustavoitteiden saavuttamisen arviointiin (ks. esim. Huisman 2006; Lappalainen 2003, 2008) tai luku- ja kirjoitustaidon häiriöiden arviointiin (ks. esim. Poskiparta 2002; Mäkinen 2002). Tieto luku- ja kirjoitustaidon kehitymisestä eli laajassa mielessä kirjalliseen kulttuuriin (ns. *literacy*) kasvamisesta on Suomessa vaillinaista (ks. kuitenkin Matilainen 1989; Mäkihonko 2006)¹; sanaston kehittymistä alakoululaisilla on tutkittu hyvin vähän (ks. esim. Honko, tekeillä). Tietoa kyllä tarvittaisiin, sillä suomen kielen tutkijoiden keskuudessa ollaan nähdäkseni yleisesti sitä mieltä, että kirjoitustaidon hallinnassa on ongelmia (ks. esim. Luukka & Jääskeläinen toim. 2004: 5). Arviointitulokset osoittavat, että äidinkielen osa-alueista juuri kirjoittamistulokset ovat heikoimmat (ks. esim. Huisman 2006: 44). Miksi näin on ja miten tilannetta korjataan, on kuitenkin analysoimatta. Teoreettiselta kannalta katsoen on tärkeää ymmärtää, miten kielitaito kehittyi varhaisvuosien jälkeen, ennen kuin otetaan kantaa esimerkiksi synnynnäisysoletuksiin.

Tämän artikkelin tavoitteena on osoittaa, miten alakoululaisten kirjoitustaito kielellisin kriteerein arvioiden asteittain kehittyi. On myös oletettavissa, että etenkin sanaston analyysi valottaa myös alakouluikäisten kielen kehitystä. Artikkelin perustuu laajaan koulukirjoitelmakorpukseen² eli koulukorpukseen. Tässä rajaan tarkastelun kolmeen

1. Matilaisen aineisto on 1980-luvun alkupuolelta ja kerätty samoilta ensimmäisen, toisen ja neljännen luokan oppilailta aina loppukeväästä. Matilaisella on myös kielitieteellistä analyysiä mutta vertailtavuus tämän artikkelin aineistoon ei ole aina kovin hyvä. Mäkihongon (2006) tutkimuksen kirjoitelmat on kirjoitettu 1990-luvulla samasta aiheesta kuin Matilaisen mutta aineistoa ei analysoida lingvistisesti. – Esimerkiksi Leskisen, Savijärven ja Särkän (1974) laajaan 60-luvun aineistoon pohjautuva tutkimus koskee vain osaa ikäluokasta, ja tulokset ovat lähinnä oman aineistoni kieliluokkiin vertailtavissa.

2. Aineiston keruuseen on hankittu luvat. Kirjoittajista ei ole kerätty henkilötietoja eikä tietoja mahdollisista kielen kehityshäiriöistä tms. Aineisto on säilytettävissä Tampereen yliopistossa, ja se on siirretty myös sähköiseen muotoon.

teemaan: a) kirjoitelmien pituuden ja tason kehittyminen, b) sanarakenteen kompleksistuminen ja c) kerrontastrategian kehittyminen, etenkin evaluoinnin eli asiaintilojen suhteuttamisen lisääntyminen. Taustahypoteesina on, että a) aluksi lapset kirjoittavat kuten puhuvat ja että b) kirjoittaminen kehittyy yksinkertaisemmasta kompleksisempaan suuntaan sekä sanaston että rakenteen tasolla. Selittävä tekijä on kehityksellinen mutta tärkeä on myös harrastaneisuus. Jälkimmäinen ei ole suoraan tutkimuksessa muuttujana, vaan viittaa muihin selvityksiin (ks. esim. Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008). Kirjoittaminen on, kuten todettua, lukemiselle analoginen vaikkakin kompleksisempi prosessi. Suomen tapaisessa kielessä, jossa äänne-kirjain-vastaavuus on hyvä ja tavarakenne yksinkertainen (ks. Seymour 2005: 302; Aro 2006), kirjoittaminen alkaa käytännössä samaan aikaan lukemisen kanssa.

Koulukorpus on kerätty lapsen myöhempää kielenkehitystä koskevan tutkimusprojektini yhteydessä: keruu on alkanut 2007 ja jatkuu yhä. Se koostuu tällä hetkellä yli 2 000 alakoululaisten kirjoitelmasta aiheesta ”Unelmieni/Unelmien päivä”. Kirjoitelmat on kirjoitettu kevätlukukauden alkupuolella ennen maaliskuuta. Lapsia on ohjeistettu kirjoittamaan päivästä, jonka he ovat kokeneet tai jonka he haluaisivat kokea. Kolmas vaihtoehto on ollut kirjoittaa unelmien päivästä maailmassa, jossa mikä tahansa olisi mahdollista. Kirjoittamiseen on kaikilla ollut käytössä yksi oppitunti. Kirjoitelmat ovat tekstilajiltaan kouluaineita ja tavoitemuodoltaan lähinnä kertomuksia. Kertominen on lapsille keskeistä, ja jo pienet lapset osaavat kertoa tarinoita (ks. esim. Berman 2004b: 9; Mäkinen & Kunnari 2009). Kertomus on myös ensimmäinen lasten oppima itsenäinen tekstilaji. Kirjoitelmissa on myös kuvauksiksi luokiteltavia, mutta tämä tekstilaji on alakoululaisille selvästi liian vaikea.

Kirjoittajat edustavat alakoulun eri luokka-asteita ja mukana on sekä ns. tavallisia perusopetuksen koululuokkia, kielikoulu- ja kielikylpyluokkia että S2-oppijoita. Tämä artikkeli perustuu n. 70 000 tekstisanan aineistoon, jossa kirjoittajat (485 tyttöä ja 480 poikaa) ovat normaaliopetuksessa olevia (pääosin natiiveja) suomen kielen puhujia; holistiset arviot on tehty 914 kirjoitelmasta. Ensimmäisen luokan kirjoitelmissa tasot erot ovat valtavat, ja luku- ja kirjoitustaito on alkavaa; niitä ei voikaan systemaattisesti verrata muuhun aineistoon. Muuten tulosten yleistettävyyttä nojaa suureen kirjoittajamäärään ja kirjoitelma-aiheen samuuteen. Koulukorpukselta on tekeillä useita opinäytteitä, ja sen työstämisessä ovat olleet mukana monet oppilaani.³ Projektin yhteydessä tutkitaan myöhempää kielenkehitystä myös monin muin keinoin.

2 Kirjoitelmien pituuden kasvu ja tason kehittyminen

Kirjoitelmien sanamäärä ilmaisee oletettavasti paljon niiden sisällöstä ja rakenteesta. Sanamäärän tutkiminen kielen kehityksen mittarina perustuukin aineistosta tehtyihin

3. Koulukorpuksen keskeisen aineiston ovat keränneet Maija Puranen, Annukka Yli-Paavola ja Mari Honko. Kristiina Viitala on siirtänyt aineistoa sähköiseen muotoon. Monet muut oppilaani ja lukuisat peruskoulun opettajat ja oppilaat ovat osallistuneet projektiin. Kiitän kaikkia yhteisesti. Kiitän kommentteista myös Esa Itkosta ja kahta Virittäjän anonyymiä arvioijaa.

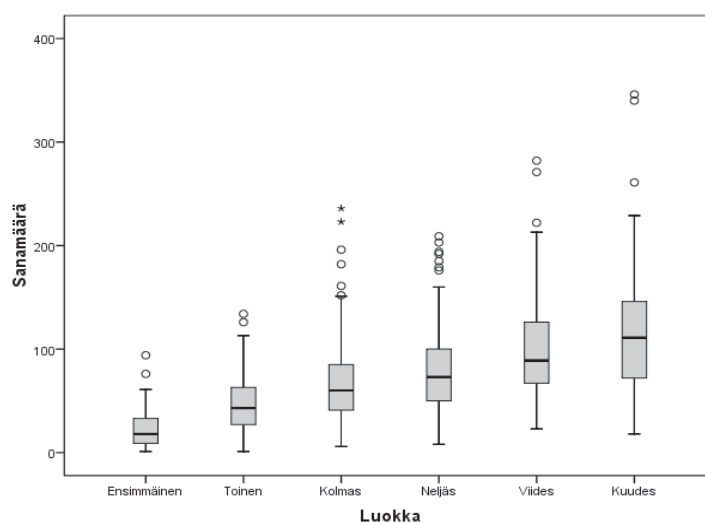
havaintoihin sekä luonnollisesti aiheen samuuteen. Ensimmäinen näistä on, että hyvässä kirjoittelussa sanamäärä tuntuu olevan suurempi kuin huonossa. Hyvässä kirjoittelussa on paitsi pääepisodeja myös sivuepisodeja ja juonen kulku ei ole täysin ennalta arvattavissa. Tapahtumat on sidottu kertomusskeemaan ja lokalisoitu paikkaan ja aikaan, tapahtumien syy- ja seuraussuhteita on perusteltu. Hyvä kirjoitelma ottaa huomioon myös lukijan, esittelee tarinan henkilöt ja sitoo tapahtumia lukijalle ymmärrettävään muotoon esimerkiksi erilaisilla metakielisillä aineksilla. Toinen taustahavainto on, että alakoululaiset eivät vielä ole oppineet kerronnan tiivistämisstrategioita. Kirjoittajat tuntuvatkin vasta yläkoulussa selvemmin jakaantuvan pelkistävän tai monisanaisen tyylin edustajiin (vrt. Oinonen 2008). Siten alakoululaisten kirjoitelmat ovat kompleksisuustasoltaan, esimerkiksi lauserakenteiltaan, matalia eli yksinkertaisia. Kolmas taustahavainto on, että kirjoitelmien sanamäärä kasvaa alakoulun alemmilta ylemmille luokille. Sanamäärää on yleisemminkin pidetty kehityksellisenä mittarina (ks. esim. Wolfe-Quintero, Inagaki & Kim 1998). Osoitan tässä yhteydessä, miten suomen aineistossa sanamäärän kasvu liittyy taitojen kehitykseen.

Sanamäärän kasvu on mittari, johon pitää suhtautua varauksella. Näin siksi, että toisinaan monisanaisuus on hajanaista, epäloogista miellelyhtymien ketjua eikä koherenttia ja strukturoitua kerrontaa. Pohdin eroa holistisen tasoluokituksen avulla. Toinen varaus liittyy kerronnan niukkuuteen. Lyhyt kirjoitelma on toisaalta viite kielellisestä kehitystasosta ja kirjoittamisvaikeuksista, toisaalta kyse voi olla kirjoittajien huonosta motivaatiosta. Etenkin poikien tiedetään asennoituvan äidinkielen opintoihin kielteisesti (ks. Metsämuuronen 2006: 33).

Kirjoitelmien sanamäärät on laskettu korpuksen kirjakielistetystä sanasarakkeesta (ks. kaaviot 1–2), jotta saadut luvut olisivat vertailukelpoisia. Kirjakielistäminen koskee muun muassa useamman sanan⁴ yhteen kirjoittamista ja yhdyssanavirheitä. Korpuksessa on myös alkuperäinen merkintä mukana, ja mm. puhekielisyyksiä ja virhemuotoja tarkastellaan projektissa erikseen. Koulukorpuksen lyhyissä kirjoitelmissa sanamäärän vaihteluväli on parista sanasta kahteen–kolmeen kymmeneen (ks. kaavio 1). Lyhyimmät kirjoitelmat ovat unelman pari nimeäviä sanalistoja (esim. *syntärit joullu lahjat*; Kau1T26)⁵, toisin sanoen otsikko on analysoitu virheellisesti sen ensimmäisen sanan perusteella. Keskimäärin pituus vaihtelee paristakymmenestä runsaaseen sataan, mutta kirjoitelmat pitenevät parillakymmenellä sanalla luokka-asteelta toiselle siirryttäessä. Pisimmissä sanoja on sadasta pitkälti yli kolmeensataan. Kirjoitelmien sanamäärä on sidoksissa aiheeseen, mutta on todennäköistä, että kehityksen suunta on alakoulussa sama aiheesta riippumatta (vrt. Mäkihonko 2006: 64–66). Tuloksiin voivat vaikuttaa myös tekstilajin opetuksen määrä sekä koulu- ja opettajakohtaiset erot (ks. Torppa, Toivanen, Poikkeus, Eklund, Lerkkanen, Leskinen & Lyytinen 2009: 16), mutta projektin aineisto ei ole näiden muuttujien tutkimiseen sopiva (vrt. kuitenkin Sintonen 2011).

4. Käytän yksinkertaisuuden vuoksi termiä *sana* merkityksessä tekstisanaesiintymä eli kirjoitelmissa asiayhteyden mukaan taivutettu sananmuoto, selvyuden vaatiessa puhun tekstisanoista. Termi *lekseemi* ilmaisee ko. (teksti)sanana tyyppin.

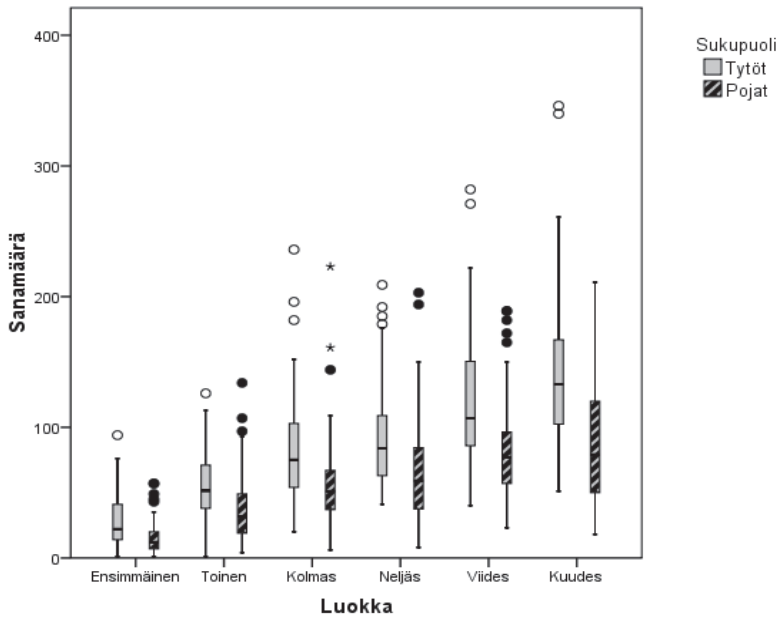
5. Esimerkeissä identifiointikoodit ovat seuraavassa järjestyksessä: koulutyypin (Kau = kaupunkikoulu, Maa = maalaiskoulu, Taa = taajamakoulu), luokka-aste (1–6), sukupuoli (T = tyttö, P = poika), tekstin luokkakohtainen numero.



Kaavio 1.

Sanamäärät kirjoitelmissa luokittain. Sanoja yhteensä n. 70 000, kirjoitelmia 965. Kaavio on ns. boxplot-kaavio, jossa laatikko ilmaisee 50 % jakauman keskiosan tapauksista ja laatikon vyö on mediaani (tapauksista 50 % on mediaanin ala-, 50 % yläpuolella). Alempi pystyviiva kuvaa alakvartiiliin, ylempi yläkvartiiliin. Kaavio ilmaisee siis kvartiileihin jaetun normaalivaihteluvälin; pallot ja tähdet ilmaisevat jakauman poikkeavia arvoja.

Tyttöjen ja poikien kirjoitelmien sanamäärät noudattavat samoja trendejä luokasta riippumatta (ks. kaavio 2). Ensinnä sekä lyhyet että pitkät kirjoitelmat ovat tytöillä pidempiä kuin pojilla. Toiseksi sekä lyhyiden että pitkien kirjoitelmien sijoittuminen kaavioon on pääsääntöisesti aina korkeammalla luokka-asteelta toiselle edetäessä. Pieni poikkeus löytyy kolmannelta luokalta, jossa sekä tyttöjen että poikien pisimmät kirjoitelmat ylittävät neljännen luokan pisimmät (ks. kaavio 1). Poikkeuksen selityksenä ovat kielikoulun oppilaat, jotka ovat juuri kolmannella. Nämä oppilaat on valittu kielellisiin kriteereihin perustuvalla pääsykokeella toisen luokan keväällä; Eломäen (2011) mukaan kielikoulun kirjoitelmat vastaavat rakenteellisilta ominaisuuksiltaan 1–2 luokkaa vanhempien kirjoitelmia. Oinosen (2008) tulokset yläkoulun seitsemännen luokan kielikoululaisista ovat samansuuntaisia. Tyttöjen kirjoitelmissa sanamäärien vaihtelu on luokittain yleensä suurempi kuin pojilla; aineiston pisimmät kirjoitelmat ovat niin ikään tyttöjen laatimia. Matilaisen (1989: 204–206) aineistossa 1980-luvun oppilaat kirjoittivat aiheesta *Paras ystäväni* keskimäärin noin kolmanneksen pidempiä kirjoitelmia. Matilaisen tulokset tuntuvat muiltakin osin viittaavan parempaan äidinkielen hallinnan tasoon, mutta on huomattava, että aineistot eivät ole suoraan verrattavissa. Matilainen ei esimerkiksi täsmennä, miten *sana* hänen aineistossaan määritellään ja mikä lasketaan yhdeksi sanaksi. Mäkihongon (2006) tulokset vertautuvat paremmin omiini, mutta hänellä mukana ovat vain ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat.



Kaavio 2.

Tyttöjen ja poikien kirjoitelmien sanamäärät alakoulussa. Kirjoitelmia 965, sanoja yhteensä n. 70 000.

Kirjoitelman korkea sanamäärä, kuten edellä totesin, ei aina korreloi sen onnistuneisuustason kanssa. Olenkin analysoinut kirjoitelmat holistisesti arvioidakseni toisaalta sanamäärän ja koherenssin yhteyttä ja toisaalta kertomusskeeman hallintaa. Analyysissä kriteereinä – ikätasolle sovellettuna – on kerronnan johdonmukainen eteneminen (eli kertomusskeeman käyttö, ks. Labov & Waletzky 1967; Hickmann 2003), kuvauksen rikkaus, episodien määrä, etäännyttäminen kuten henkilöiden esittely, hallittu referointi ja suhteuttaminen sekä kyky vaihdella kerronnan näkökulmaa. Holistista arviointia tarkistetaan muun muassa ristiintaulukoimalla sanastoa ja tasoa eri tavoin.

Kerronnan tasoluokat ovat seuraavat: 1) Kertomus eli kirjoitelman kokonaisrakenteen on hallittu ja sisäinen koherenssi on hyvä. 2) Skripti eli kerronta on koherenttia mutta yksinkertaista. Tämän tyyppin kirjoitelmat perustuvat yleensä päivä-kertomusskeemaan, jossa selostetaan tapahtumat aamusta iltaan mutta kaavamaisesti siirtymiä painottaen, päivän hauskuus ynnä muu sellainen jää lukijan pääteltäväksi. 3) Kertomusskeema ei ole hallinnassa (tai sen käyttö ei onnistu), eli kerronta ei ole koherenttia vaan juoni katkeaa, episodi jää kesken tai vaihtuu kesken kaiken. 4) Neljäs tyyppi on lista, eli kirjoittaja tuottaa unelmistaan joko sana- tai lauselistan. Parhaimmillaan lista pyrkii kuvaukseksi siinä kuitenkin oikein onnistumatta. Luokat muodostavat luonnollisesti jatkumon; kaavioissa 3 ja 4 (s. 13) näkyy ensisijainen luokka. Jaottelu korreloi kansainväliseen tutkimukseen. Esimerkiksi Bermanin (2004a: 264) mukaan lasten kyky kuvailla tapahtumia tai kertoa niistä kehittyy yhteenkuuluvuudesta ja irrallisista lauseista lineaarisiin ketjuihin ja lopulta hierarkkisesti ja globaalisti hallittuihin

kertomuksiin. Lucyn ja Gaskinsin (2001: 280) mukaan keskilapsuudessa lapset siirtyvät spontaaneista, perkeptuaalisista strategioista systemaattisemmin organisoituihin käsitteellisiin strategioihin, mikä näkyy muun muassa kirjoituksessa kykyä ottaa huomioon aikaisempaa kontekstia ja muodostaa hierarkkisempia rakenteita. Bermanin (2007: 348) mukaan kertomusskeema on lasten hallinnassa kymmenvuotiaana (ks. myös Tolchinsky 2004: 237); onnistuneisuus tosin vaihtelee lapsilla tehtävittäin (ks. Berman 2004a: 268). Oletus siis on, että alakoululaisten pitäisi alkaa hallita kertomusskeemaa kolmannella tai neljännellä luokalla.

Joka luokalla kirjoitelma voi perustua tapahtuneeseen, toivottuun tai mielikuvituksen unelmapäivään. Alimpien luokkien (1–3) oppilaat kirjoittavat yleensä jostain jo tapahtuneesta päivästä, ylempien useammin toivepäivästä. Mielikuvituskirjoitelmat ovat aineistossa harvinaisia. Jo tapahtuneista unelmapäivistä näyttää olevan helpointa kirjoittaa, mutta ongelmia tuottaa yritys kirjoittaa päivästä, joiden toivottaisiin toteutuvan joko todellisuudessa tai mielikuvitusmaailmassa. Ero heijastanee kognitiivisen ja kielellisen kehityksen asteita; kuvitteellisuus edellyttää deduktiivista päättelyä, johon 8–12-vuotiaat eivät vielä pysty (ks. Boyd & Bee 2005: 237; vrt. esimerkki 1). Onkin tyypillistä, että toivepäivä luodaan listaamalla sen ominaisuuksia ja kuvitteellinen konkreettisen, tutun mallin mukaan. Tasoluokkia havainnollistavat toisen luokan esimerkit (1–4).

Kertomus

- (1) Aamulla heräisin kissana. TV:stä tulisi koko ajan kissanruokamainoksia. Olisin kissa, joka osasi kävellä ja puhua. Söisin aamulla kissanruokaa. Kävisin myös koulua. Kuvaamataidon työhön pitäisi laittaa nimi, joten laittaisin tassunjäljen. Matematiikkakin menisi hyvää vauhtia. Ruokana olisi rottamuhennosta. Välitunnilla keinuaisin ja aurinko paistaisi. Kun pääsisin koulusta, menisin kissakerhoon. Siellä leikitään ja lauletaan. Kotimatalla poimisin kukkia. Päivän paras oli tietenkin LASTENOHJELMAT! Lopuksi käpertyisin koriin. (Kau2T18)

Skripti

- (2) Heräisin aamulla aikaisin. Sitten menisin ottamaan jotain hyvää aamu palaa. Sitten menisin ulos aamu uinnille. Sitten kävisin suihkussa. Sen jälkeen lähtisin huvipuistoon. Huvipuistossa kävisin kaikissa laitteissa. Sitten lähtisin kotiin. Sitten menisin retkelle. Keräisin retkeltä mustikoita. Sen jälkeen lähtisin kotiin ottamaan aurinkoa Äidin ja Isän kanssa. Sitten menisin ajamaan mopolla. Sitten menisin syömään. Sitten menisin kaverin luokse. Sitten menisin kotiin nukkumaan ja näkisin maailman parhaita unta. (Maa2P5)

Ei skeemaa tai skeema vaihtuu

- (3) Aamulla Äiti ja Isi tulevat minulle sänkyyn Aamupallan. Iso sisko tuo minulle koiran penun. Lekin koko päivän koiran penun kansa. Seuraavan päivä koiran pentu nuolee minun kasvoni ihan kuolaan. Keskipäivänä Lotta ratstaa omla hevosella. Seuraavana aamulla avaruus olio tervehtii oudolla äänellä. (Taa2T14)

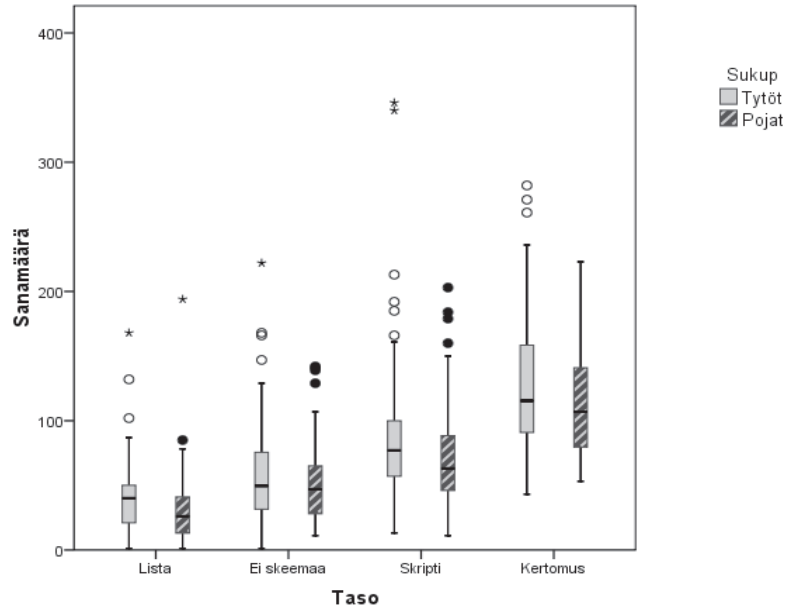
Lista

- (4) Haluaisin oman kissan. Meillä oli hauskaa kun serkut oli kylässä. Olisi kivaa kun olisi oma askartelu huone. (Maa2T6)

Luokittelun kriteerit pysyvät luokka-asteelta toiselle samana mutta vaatimustaso suhteutuu luokan keskivertoon. Siten esimerkiksi lista koostuu nuorimmilla parista sanasta mutta kuudesluokkalaisilla useammista lauseista; oleellista on atomistiseksi, luettelevaksi jäävä rakenne. Kertomuksessa metakielistä ja suhteuttavaa ainesta on kuudesluokkalaisilla enemmän kuin muilla ja niin edelleen. Kirjoitelmat perustuvat yleisimmin tehtävänannon mukaan päivä-kertomusskeemaan; skripteissä tämä skeema hallitsee (vrt. esimerkki 2), kertomuksissa skeeman vaikutus on vaihtelevampi (vrt. esimerkki 1). Tasoluokat 1–2 edellyttävät, että kertomusskeema hallitaan vähintään melko hyvin; luokat 3–4 taas, että skeemaa ei hallita, siihen ei pyritä tai siinä ei onnistuta pysymään. Skriptien ja kertomusten ero näkyy myös sanastosta: skripteissä päiväskemalle ominaiset sanat, mm. vuorokaudenajan nimitykset, nauttimis- ja huolehtimisverbit sekä fysiologiset verbit, ovat paljon yleisempiä kuin kertomuksissa. Tasoluokittain arvioiden päiväskemasanaston osuus on korkein listoissa.

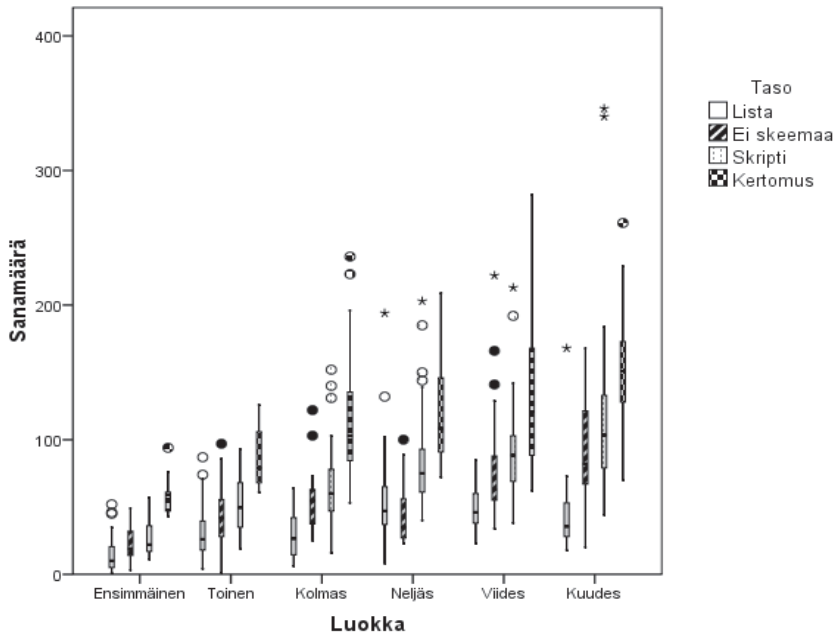
Kirjoitelmien sanamäärä ja taso ovat selvästi yhteydessä toisiinsa (ks. kaavio 3): listat ovat kaikkein lyhimpiä (mediaani on 31) ja kertomukset kaikkein pisimpiä (mediaani 113). Skeemaa vajaan noudattavat (mediaani 49) ja skriptit (mediaani 72) jäävät listojen ja kertomusten väliin. Tyttöjen kirjoitelmat ovat joka tasoluokassa pidempiä kuin poikien. Yleistäen voi todeta, että pitkät kirjoitelmat todella ovat tasoltaan parempia kuin lyhyet; monisanaisuus näkyy tasoluokituksessa ääriarvoina. Tasoluokittaiset vaihteluvälit toisaalta limittyvät, joten pelkkä sanamäärä ei riitä erottelemaan kirjoitelmia. Tarkastelenkin kolmannessa luvussa myös evaluoinnin määrää suhteessa tasoluokitukseen.

Tilanne on samantapainen myös alakoulun eri luokka-asteilla (ks. kaavio 4): ylempään tasoluokan mediaani on luokittain aina korkeammalla kuin alemman. Ääriarvoja noudattavista (pallot ja tähdet kaavioissa 3 ja 4) eli keskivertoa pidemmistä kirjoitelmista pääosa on skriptejä tai skeemaa noudattamattomia; kuudesluokkalaisilla kaikkein pisimmät kirjoitelmat ovat skriptejä. Aineisto osoittaa siis selvästi, että vielä alakoululaisilla kirjoitelmien pituus kasvaa luokka-asteelta toiselle ja että pidemmät kirjoitelmat ovat yleensä parempia kuin lyhyemmät; kaikkein pisimmät eivät ehkä enää ole täysin koherentteja. Pituuden ja tason yhteys näyttäisi muuttuvan vasta yläasteella (vrt. esim. Oinonen 2008).



Kaavio 3.

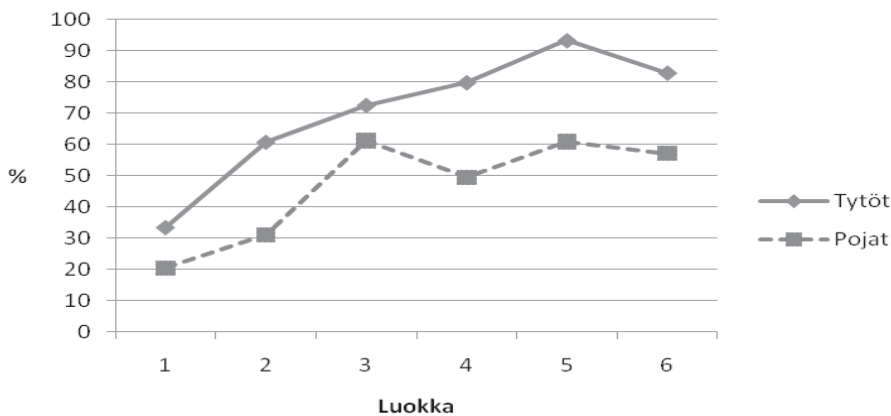
Tyttöjen ja poikien kirjoitelmien sanamäärä ja taso. Kirjoittajia 914, sanoja n. 67 600.



Kaavio 4.

Kirjoitelmien sanamäärät ja taso luokittain. Kirjoittajia 914, sanoja n. 67 600.

Tasoluokitus paljastaa myös kertomusskeeman (kertomus tai skripti) hallinnan alakoululaisilla (ks. kaavio 5). Ensimmäisellä luokalla enemmistö ei hallitse skeemaa, vain muutama tyttö ylittää kertomukseen ja skriptejä tuotetaan jonkin verran. Toisella luokalla kaksi kolmannesta tytöstä ja hieman yli kolmannes pojista kirjoittaa kertomusskeeman mukaan; näiden tyttöjen kirjoituksista lähes puolet on kertomuksia, poikien yksi viidestä. Kolmannella luokalla skeeman oletetaan olevan (ks. Berman 2007: 348) jo alakoululaisilla hallinnassa mutta koulukorpuksen aineistossa hallintaan ylittää vajaat kaksi kolmannesta. Koulukorpuksen aineisto on kerätty joulun jälkeen eli vuonna, jolloin kolmasluokkalaisten täyttävät kymmenen (osa tosin vasta syksyllä). Kolmannella luokalla tyttöjen ja poikien erot ovat pienimmillään ja kolmasluokkalaisten poikien tulokset ovat paremmat kuin neljäsluokkalaisten; syy on edelleen kielikoululaisissa. Nämä oppilaat, sekä tytöt että pojat, kirjoittavat kolmannella pelkästään kertomusskeeman mukaisia kirjoitelmia. 4.–6.-luokkalaisilla kertomusten määrä kasvaa. Tytöt hallitsevat kertomusskeeman viidennellä ja kuudennella. Pojista vajaa kolmannes kirjoittaa kuudennella vielä listoja ja vain noin 60 prosenttia toteuttaa kertomusskeemaa. Tyttöjen ja poikien skeemaprosenttien erot ovat noin 30 prosenttiyksikköä ylimmillä luokilla; poikien kehitys tuntuu kolmannen jälkeen taittuvan. Syyt tilanteeseen voivat vaihdella, mutta muut tutkimukset vahvistavat poikien kirjoitusongelmat (ks. mm. Lappalainen 2008: 48; Mäki 2002; Mäkihonko 2006: 2, 70).



Kaavio 5.
Kertomusskeeman hallintaprosentti alakoululaisilla.

Matilaisen aineistossa käytetyistä mittareista sisällön johdonmukaisuus ja toisaalta hahmotusstrategia vertautuvat jossain määrin holistiseen tasoluokitukseeni. Matilaisen (1989: 103–104) aineistossa sisältö on johdonmukainen (koherentti ja sidosteinen eli lähinnä skeemanmukainen) kolmanneksella ensimmäisen luokan oppilaista, noin puolella toisen luokan oppilaista ja neljännen luokan oppilaista neljällä viidestä. Atomistista hahmotusstrategiaa (vrt. lista) käyttää suurin osa nuorimmista, kolmannes tois-

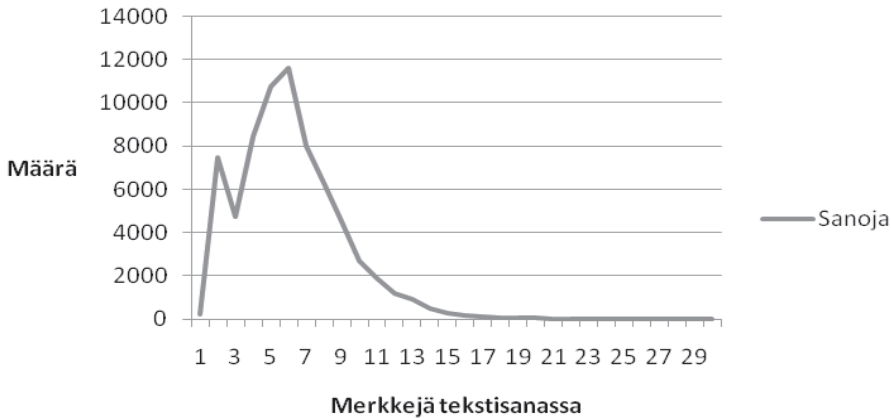
luokkalaisista ja noin joka kymmenes neljäsluokkalaisista (ks. Matilainen 1989: 126). Matilaisen serialistinen strategia vastanee lähinnä skriptiä ja holistinen ja analyytinen kertomusta: yksi viidestä yltää ensimmäisellä luokalla skriptitasolle, kaksi kolmesta toisella luokalla ja 94 prosenttia neljännellä luokalla. Vaikka käsitteistö on erilainen, näyttäisi siltä, että koulukorpuksen kirjoitelmien taso alkaa selvästi jäädä Matilaisen tuloksista alakoulun keskivaiheilla.

3 Kirjoitelmien sanarakenteen kompleksistuminen

Alakouluikäisten lasten sanasto on vielä suhteellisen suppea, onhan kielen myöhemmän kehityksen aika keskeisesti juuri sanaston kehittymisen aikaa. Tarkastelen tässä yhteydessä sanaston rakenteellista kehittymistä oletuksen mukaan yksinkertaisemmasta kompleksisempaan. Yksinkertainen sanasto koostuu johtamattomista lekseemeistä, kompleksisempi johdoksista, yhdyssanoista ja sanaliitoista. Sanojen sisäisen rakenteen avulla voi tutkia sekä rakenteellista että semanttista kompleksistumista; keskityn rakenteelliseen. Sanarakenteen kompleksistumista voi tutkia sanapituuksista mutta aineiston sanat/lekseemit on koodattu myös rakenteellisiin luokkiin. Kaikkiaan kompleksistuminen on leksikaalisen spesifikaation kasvua (vrt. Itkonen & Pajunen 2010: luku 1).

Sanarakenteen kompleksisuusaste erottelee kirjoitelmia asteikolla puhuttu vs. kirjoitettu kieli, muun muassa koska puhutussa kielessä sanat ovat lyhyempiä kuin kirjoitetussa kielessä (ks. esim. Pajunen & Palomäki 1984). Siten jos kirjoitelmien sanapituuudet kasvavat luokka-asteittain, kasvu osoittaa siirtymistä puhutun kielen kaltaisuudesta kirjoitettuun kielimuotoon. Arvioin sanapituuksia sekä koko aineistosta että luokka-asteittain. Jaottelen sanat paitsi lyhyihin ja pitkiin leksikaalisiin sanoihin toisaalta myös leksikaalisiin sanoihin ja funktiosanoihin. Keskityn sanapituuksien osalta pääasiassa tekstisanoihin.

Kirjoitelmissa käytettyjen sanojen pituus vaihtelee pääosin 2–11 merkin välillä (ks. kaavio 6). Suurimmat keskittymät ovat pituuksissa 4–6 ja 7–9. Noin kymmenesosa aineiston sanoista on yli yhdeksän merkin mittaisia ja pisimmät sanat ovat pääosin alle 14 merkin mittaisia. Sanojen mediaanipituus on alakoululuokilla kuusi, keskiarvot ovat hieman korkeampia, pojilla hienokseltaan tyttöjä korkeampi.



Kaavio 6.

Tekstisanojen sanapituusjakauma kirjoitelmissa. Kirjoitelmia 965 ja tekstisanoja n. 70 000.

Alakoululaisten sanapituuksia voi verrata toisaalta puhutun ja toisaalta kirjoitetun kielen vastaaviin, koska oletuksen mukaan lapset aluksi kirjoittavat kuten puhuvat ja irtaantuvat puhutun kielen konventioista vähitellen. Vertailuaineisto on Lauseopin arkiston korpuksesta (ks. Pajunen & Palomäki 1984: 39–48). LA:n otoksen koko on 200 000 tekstisanaa⁶ puhutusta, alumerpteita edustavasta kielestä ja 20 000 tekstisanaa ns. Oulun korpuksen mallin mukaan muodostetusta kirjoitetun kielen vertailuaineistosta; koulukorpuksen kokonaissanamäärä on n. 70 000. Koulukirjoitelmat ja puhutun kielen aineisto edustavat molemmat (pääosin) kertomustekstilajia; kirjoitetun kielen aineisto koostuu useammasta tekstilajista.

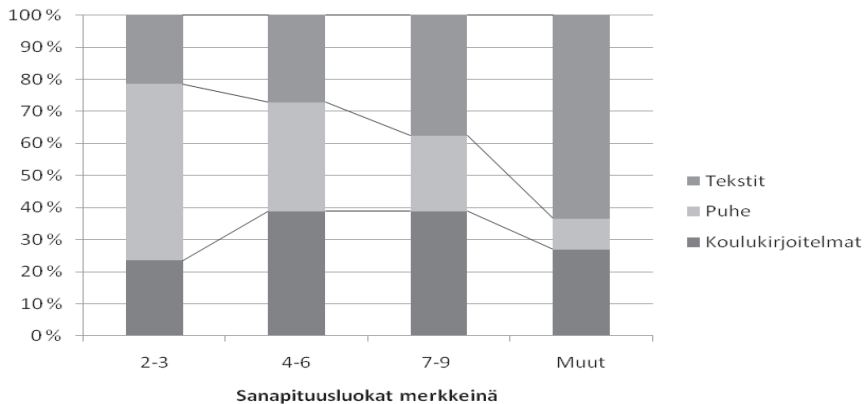
Luokittelen sanapituudet vertailua varten uudelleen yleisyysluokkiin sanan lekseemimuodon pituusjakauman perusteella: a) lähinnä kieliopilliset sanat (lekseemissä 2–3 merkkiä), b) lähinnä johtamattomat sanat (lekseemissä 4–6 merkkiä), c) sanarakennealtaan lähinnä kompleksiset sanat (lekseemissä 7–9 merkkiä) ja d) muut (merkkejä 1 tai 10 ja enemmän).

Koulukirjoitelmat eroavat puhutusta kielestä selvästi kieliopillisten sanojen luokassa; ero on lähes 25 prosenttisyksikköä puhutun hyväksi (ks. kaavio 7). Eroon ei ole yksittäistä selitystä, muun muassa pronominiäärä on kummassakin sama. Pronominityypit sen sijaan voivat pituuseroon vaikuttaa: *minä*-pronomini on kirjoitelmissa yleisin, mutta puhutun aineistossa yleisin on *se*-pronomini. Loppuheitto ja lyhennemuodot lyhentävät puhutun aineistossa sanahahmoja (*sit, ni, mä* jne.) ja kasvattavat lyhimpien sanojen määrää. Alakoululaisilla loppuheittoa ja lyhennemuotoja on vähän. Toisaalta koulukirjoitelmissa on käytössä konjunktioita (etenkin *ja* ja *kun*) suhteessa enemmän kuin aikuisten aineistoissa. Alakoulun kirjoitelmissa käytetään leksikaalisia sanoja kaikissa pituusluokissa enemmän kuin puhutuissa kertomuksissa; pienimmillään

6. LA:n aineisto on laajin yleisesti saatavilla oleva puhutun kielen korpus. Se sopii vertailuaineistoksi hyvin, koska aineisto koostuu kertomuksista.

ero on lyhyissä sanoissa. On todennäköistä, että jos loppuheiton vaikutuksen voisi eliminoida, erot 2–3- ja 4–6-merkkisten sanojen luokissa pienenisivät.

Koulukirjoitelmissa ja kirjoitetun kielen aineistossa (= tekstit kaaviossa 7) 2–3-merkkisten ja 7–9-merkkisten sanojen määrissä ei ole oleellista eroa. Ero on sen sijaan 15 prosenttiyksikköä lyhyiden ja pisimpien (merkkejä 10 tai enemmän) sanojen osalta: lapset käyttävät johtamattomia perustason sanoja, aikuiset merkitykseltään spesifisempiä yhdyssanoja. Sanapituuksien kannalta katsoen koulukirjoitelmat ovatkin lähempänä puhuttua kuin kirjoitettua kieltä.



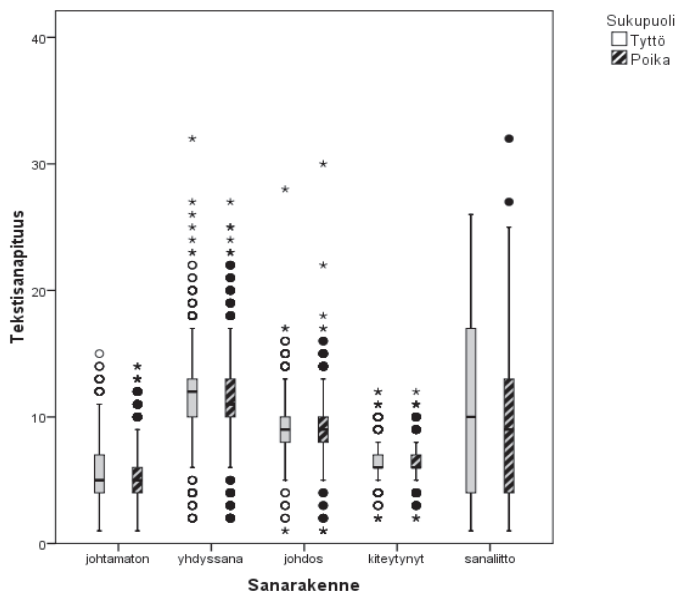
Kaavio 7.

Sanapituusjakauma kolmessa korpuksessa. Tekstisanoja puheessa n. 200 000, teksteissä 20 000 ja koulukirjoitelmissa n. 70 000.

Erot ovat selviä myös alakoulun eri luokilla. Lyhyempien sanojen määrä laskee ja pidempien sanojen määrä kasvaa luokka-asteelta toiselle siirryttäessä. Esimerkiksi 4–6-merkkisissä sanoissa ero toisen ja kuudennen luokan välillä on lähes 10 prosenttiyksikköä. Silti vielä kuudesluokkalaisetkaan eivät tavoita aikuisten tekstien sanapituuksia. Koulukirjoitelmissa keskiarvot nousevat vajaasta kuudesta hieman päälle kuuden; kirjoitetun kielen keskimääräinen sanapituus löytyy vaihteluväliltä 7,4–7,9 (ks. Pajunen & Palomäki 1984: 70–71).

Sanapituuksien kasvu luokka-asteelta toiselle edettäessä liittyy selvästi alakoululaisten sanaston kehittymiseen, ilmaistavien merkityksien spesifioitumiseen ja ylipäätään pyrkimykseen puhutusta kirjoitettuun kielimuotoon. Tosin 2–3-merkkisten sanojen luokissa sanakohtainen vaihtelu menee molempiin suuntiin ja vaatii tarkempaa analyysiä. Esimerkiksi *ja*-sanan määrä on alemmilla luokilla hyvin korkea ja laskee jyrkästi ylemmillä. Samalla sanan funktio muuttuu yleissidostavasta konnektiivista rinnastavaksi konjunktioksi: lauserakenteet tiivistyvät. Toisaalta anaforisten *se*-pronominien määrä kasvaa ylemmillä luokilla, mikä viittaa kehittyviin tekstistrategioihin ja näkökulmien monipuolisempaan valikoimiseen. Onkin todennäköistä, että kyky käyttää funktiosanoja kehittyneesti laskee tyttöjen sanapituuksien keskiarvoja ja vastaavasti heikommin kehittynyt kyky nostaa poikien.

Johtamattomien sanojen valta-asema käy ilmi myös sanarakenteen analyysistä. Olen jakanut korpuksen sanat sanarakenteen mukaan johtamattomiin, johdoksiin, yhdyssanoihin, sanaliittoihin ja muodoltaan kiteytyneihin sanoihin. Sanaliitot ovat tyypillisesti moniosaisia erisnimiä ja kiteytyneihin kuuluvat sanat lähinnä substantiivien ja pronominien luokasta irronneita ja merkitykseltään kantasanaa eriytyneitä adverbeja (esim. *täällä*, *vieressä*, *tarpeeksi* jne.). Sanat jakaantuvat luokkiin seuraavasti (ks. kaavio 8): 2–8 merkin mittaiset sanat ovat yleisimmin johtamattomia (mediaani on viisi), kiteytyneet (mediaani kuusi) keskittyvät 6–7-merkkisiin, johdokset (mediaani yhdeksän) alkavat yleistyä 7-merkkisistä ja ne vallitsevat 11-merkkisiin. Yhdyssanat (mediaani 11) tulevat näkyviin 8-merkkisissä ja vallitsevat 12-merkkisistä lähtien; aineiston pisimmissä sanoissa on jo sanaliittoja. Kun jo tiedetään, että aineistossa on vain vähän yli 10-merkkisiä sanoja, tiedetään samalla, että yhdyssanoja on koulukorpuksessa vähän. Sanapituuksien vaihtelu on melko pientä muissa sanarakenteen luokissa paitsi sanaliitoissa, mutta ääriarvoja kyllä esiintyy. – Tarkastelen sanarakennetta vielä luokittaisen kehityksen kannalta.



Kaavio 8.

Sanarakenne ja tekstisanojen pituus alakoulun kirjoitelmissa. Sanoja n. 70 000.

Sanapituuden luokittainen kasvu ja sanarakenteen kompleksistuminen liittyvät selvästi toisiinsa. Johtamattomien sanojen määrä laskee toiselta luokalta lähtien hiljalleen: ero toisen ja kuudennen luokan välillä on 6,1 prosenttiyksikköä. Johtamattomat sanat ovat kirjoitelmissa tyypillisesti perustason lekseemejä, jotka koodaavat suhteellisen yksinkertaisia merkityksiä. Periaatteessa lyhyet sanat ovat usein monimerkityksisiä mutta alakoululaiset tukeutuvat tyypillisesti vielä konkreettisiin merkityksiin. Vielä kuudesluokkalaisetkin käyttävät muun muassa *mennä*- ja *tulla*-verbejä keskeisesti konkreet-

tisessa, omavoimaista siirtymistä paikasta toiseen ilmaisevassa merkityksessä; fraaseja muutos- ja aspektuaalisessa merkityksessä (esim. *meni rikki, tuli ilta, tuli pieni*) näistä verbeistä on kuudesluokkalaisilla noin 13 %. Suunta alaluokilta ylemmille on kuitenkin selvä; ensimmäisellä luokalla *mennä-* ja *tulla-*verbeistä on ei-konkreettisesti merkityksessä vain 5 prosenttia. Johdosten määrä vastaavasti nousee nelisen prosenttiyksikköä. Yhdyssanojen ja muiden määrä nousee vajaan prosenttiyksikön. Johdetut sanat ilmaisevat johtamattomia spesifisempiä merkityksiä, samoin yhdyssanat.

Alakoululaisten sanaston rakenne toisin sanoen kompleksistuu ja samoin oletettavasti sanoihin koodatun informaation määrä kasvaa. Yhdyssanojen määrä pysyttelee pienehkönä koko alakoulun ajan. Lauseopin arkiston aluepuheessa on yhdyssanoja kaikista sanoista noin neljä prosenttia, joten lasten kirjoitelmissa yhdyssanoja on jonkin verran enemmän. Sen sijaan ero kirjoitettuun kieleen on valtava: yhdyssanoja on LA:n kirjoitetun kielen aineistossa kaikista sanoista 14,7 prosenttia eli yli kaksi kertaa enemmän kuin lasten kirjoitelmissa.

4 Kirjoitelmien kerrontastrategian kehittyminen

Hyvän kertomuksen ominaisuuksiin kuuluu paitsi kerronnan johdonmukainen eteneminen ja koherenssi myös kertojan kyky etäännyttää kerrontaa itsestään ja tarinasta sekä ottaa lukija huomioon. Etäännyttäminen näkyy muun muassa näkökulmien vaihteluna, tapahtumien arvioimisena ja hallittuna referointina. Tarkastelen tässä luvussa, miten etäännyttäminen kehittyy alakoululaisten kirjoitelmissa. Arvioin toisaalta pronominisubjektien monipuolistumista ja toisaalta tarkastelen verbiluokkia ja verbeillä ilmaistavien asiointilojen kuvailun ja niiden arvioinnin määrän suhdetta.

Aineiston kirjoitelmissa kertoja on yleensä joko tapahtumien eli tarinan ulkopuolinen (ekstradiegeettinen) tai tarinaan osallistuva (homodiegeettinen) (ks. Genette 1980). Kerronta seuraa tarinaa ja kertoja on itse mukana tapahtumissa, tyypillisesti pääosassa. Erottelen seuraavassa kirjoitelmien pronominisubjektit deiktisiin (*minä, sinä, me, te*), anaforisiin (*hän, he, se, ne*) ja muihin (relatiiviset, interrogatiiviset, indefiniittiset ja refleksiiviset). Deiktiset pronominit (eli *minä*-subjekti) edustavat oletuksen mukaan *minä*-kertoja(-kirjoittaja)a (vrt. esim. 5a–b). Muiden ryhmien pronominisubjektit ilmaisevat joko kirjoitelmien muita roolihenkilöitä (vrt. esim. 6a) tai näkökulmien vaihteluista syntyviä kompleksisempia rakenteita (vrt. esimerkit 6b–c).

Subjektipronomini on deiktinen (näkökulma *minä*-kertojan)

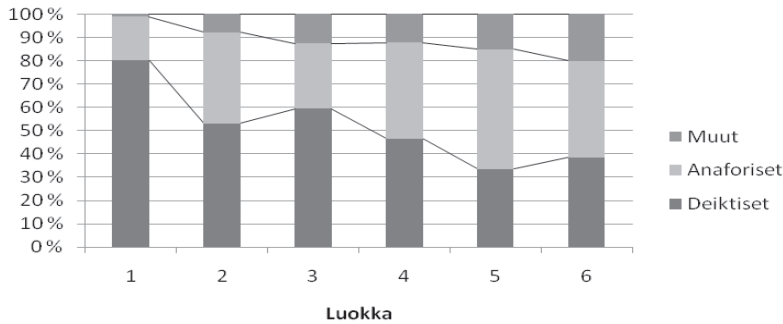
- (5) a. **minä** olen hiitämässä. ja **me** äiti ja isi mennään uimaan. sitten **me** mennää mummolaan. ja leikin kaverini kas ja **me** mennää nukkumaan (Kau1T6)
- b. **Minä**, Topi ja Julia luisteltiin koulun jäällä. **Me** aina Kaatuultiin lumipenkaan. Meillä oli hauskaa. Luitelun jälkeen **minä** ja Julia rakennettiin maja Julian pihaan. **Me** mentiin sisälle harjoittelemaan 3kertotaulua koettavarten. **Minä** ja Julia ollaan parhaat kaverit. **Minä** toivon omat hevosen (Maa2T1)

Subjektipronomini on anaforinen (näkökulma minä- tai hän-kertojan)

- (6) a. Kun olin 7v sain koiran. **Se** oli tyttö mutta sen nimeksi tuli Eppu. Eppua piti opettaa hirveästi. kerran **se** pissasi minun päälle. Minun piti viedä Eppu lenkille mutta **se** meni toiste päin kun olin talutta massa Eppu vetiminua mutta ei **se** minua haitannut – – (Maa2T3)
- b. Sara oli jo kauan unelmoinut siitä. Siitä, että pääsisi suosikki bändinsä Uniklubin keikalle. **Hän** menisi keikalle serkkunsa Jasminin kanssa. Tytöt olivat puhuneet asiasta paljon. Keikka alkaisi vasta kuudelta illalla ja Sara katseli jännittyneenä ulos kattojen yli merelle. **Hän** katseli vielä hetken ulos ja meni keittämään itselleen teetä. Vaikka oli lauantai hänen isänsä ja äitinsä olivat menneet jo aikaisin töihin – – (Kau6T27)
- c. Hei! Olen Susanne ja kerron teille kuinka oikea unelma toteutuu. **Kaikki** alkoi siitä, kun avaruuden miehet (avaruusoliot) laskeutuivat maahan. **Niitä** oli kaikkialla ja **kaikki olivat eri näköisiä**. *Hiivin niiden alukseen. Löysin koneen, joka näytti ystävällisen mukavalta*, – – (Kau4T4)

Ensimmäisellä luokalla kirjoitelmat on lähes yksinomaan kirjoitettu minä-kertojan näkökulmasta ja 80 prosenttia kaikista pronominisubjekteista on deiktisiä (*minä*-subjekti 50 %, *me*-subjekti 30 %; ks. kaavio 9). Toisen luokan kirjoitelmissa runsaat puolet pronominisubjekteista on deiktisiä. *Minä*-subjektin määrä laskee aika tasaisesti, kunnes kuudennella luokalla deiktisten ja anaforisten suhde on melkein sama. Muiden pronominisubjektien osuus on myös nouseva mutta nousu ei niinkään liity kertojapersoonaan vaan ennemmin lauserakenteen kehittymiseen (esim. relatiivilauseiden määrä alkaa yläluokilla kasvaa). Minä-kerronnan määrä ei vähenekään niin suoraviivaisesti kuin prosenteista voisi päätellä; puhekielen kaltainen *minä/mä*-pronominisubjekti väistyy mutta finiittisistä verbimuodoista noin puolet on edelleen yksikön tai monikon ensimmäisessä persoonassa. Anaforisten ja muiden pronominisubjektien määrän kasvu osoittaa ensi sijassa kerronnan näkökulmien monipuolistumista.

Paitsi näkökulmien muunnokset myös tapahtumien arvioiminen niiden pelkän kuvaamisen sijaan alkaa kirjoitelmissa vähittäin. Tämän osoittamiseksi kuvaan koulukorpuksen verbien käyttöä eri tavoin. Tarkastelen ensin kaikkien verbiluokkien esiintymien jakaumaa alakoulun kirjoitelmissa, toiseksi eri verbiluokkien sisäisen jakauman muuttumista. Painopiste on verbien käytön semanttisessa ja syntaktisessa kompleksistumisessa.



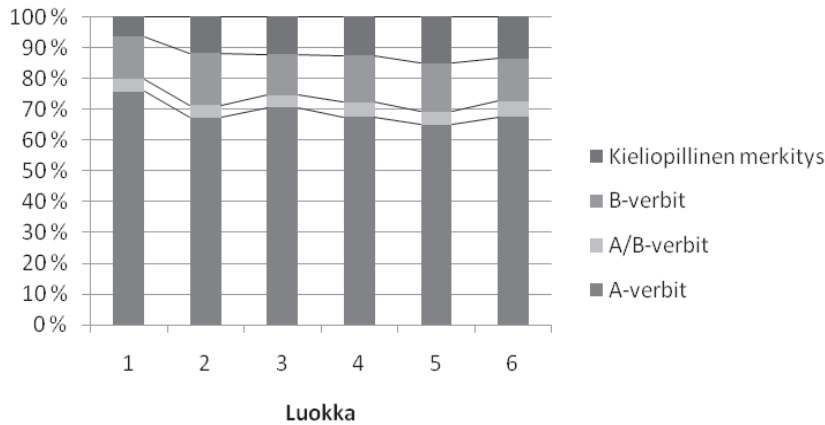
Kaavio 9.
Pronominisubjektien jakauma. Pronominisubjekteja yhteensä 2 896 kpl.

Verbiesiintymien osuus kirjoitelmien sanaesiintymistä on korkea, 28,7 %, ja vaihtelu luokittain vähäistä (27,5–29,2). Verbien suuri määrä on kertovalle tekstilajille tyyppillinen mutta kuvastaa myös kirjoitelmien lauserakenteen yksinkertaisuutta ja alhaista spesifiointiasetusta. Pajusen ja Palomäen (1984) tutkimuksen aineistossa verbien määrä kirjoitetussa kielessä on yhteensä 23,3 prosenttia, murrepuheessa hieman korkeampi (vrt. Jaakola 2004, liite 5).

Kehityksellisesti kuvaavampaa tietoa saadaan verbien semanttisesta luokittelusta (ks. Pajunen 2001). Jaan aineiston verbit seuraaviin luokkiin: a) tekoja, liikettä, tapahtumia ja tiloja ilmaisevat eli ns. A-verbit (*rikkoo, kävellä, muuttua, istua*), jotka ovat merkitykseltään konkreettisia, b) fysiologisia tiloja ja prosesseja (*nukkua, herätä*), reaktioita (*itkeä, nauraa*) ja verbaalitekoja (*lukea, kirjoittaa*) ilmaisevat ns. A/B-verbit, c) havaintoja (*nähdä, kuulla*), emootiota (*rakastaa, surra*), propositionaalisia asenteita (*luulla, ajatella*) ja puheakteja (*sanoa, kertoa*) kielentävät ns. B-verbit sekä d) kieliopillista merkitystä kantavat verbit. Viimeiseen ryhmään kuuluvat verbit koodaavat aspektia ja mahdollisuutta (*jatkaa, kulua; voida, saada* jne.), tempusta ja persoonaa (eli *olen/olin ollut* ts. *olla*-verbi liittotempuksissa) sekä kieltoa (*ei, älä*). Kieliopillista merkitystä voidaan ilmaista myös muilla keinoin; nämä eivät ole tarkastelussa mukana.

Verbiluokan jakauma muuttuu luokittain vähitellen: A-verbien suhteellinen osuus laskee noin kymmenen prosenttiyksikköä, määrä on korkein ensimmäisellä luokalla ja pienin viidennellä, toiseksi pienin kuudennella luokalla (ks. kaavio 10). Muiden verbi-luokkien osuudet vastaavasti nousevat. Muutos on kehityksellinen, koska verbilekseemit muissa luokissa kielentävät semanttisesti kompleksisempia ja abstraktimpia merkityksiä kuin A-verbit ja koska nämä muut lekseemit ovat myös syntaktiselta käytöltään vaativampia. Kompleksiset merkitykset koodaavat toisaalta kirjoittajien reaktioita, havaintoja ja emootioita, toisaalta asenteita tapahtumiin tai niiden referointia. Toisin sanoen asiointiloja kielentävistä verbeistä on havaittavissa siirtymää niitä arvioiviin (vrt. Labov & Waletzky 1967). Muut verbit myös suhteuttavat tapahtumia ajan ja keston suhteen. Selvin kehittymä näyttää koskevan kieliopillisen merkityksen ilmaisua (ero ensimmäisen ja kuudennen luokan välillä n. 6 prosenttiyksikköä); esimerkiksi kiel-lon ja aikamuodoista perfektin ilmaisu lisääntyvät selvästi. Keskityn B-verbien käytön

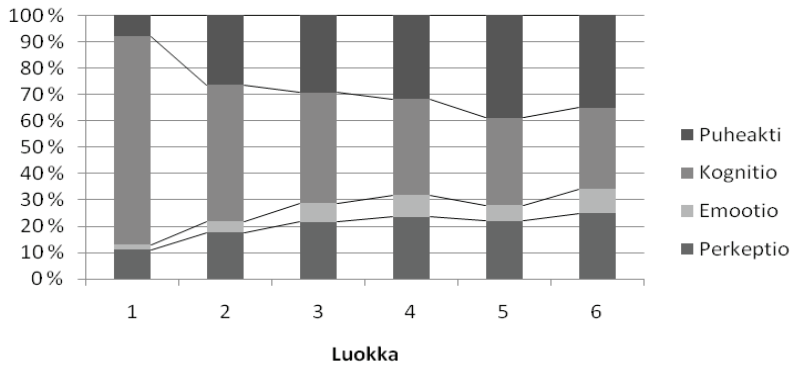
analyysiin, koska juuri niissä määrällinen kehitys näyttää olemattomimmalta mutta sisäiset muutokset ovat suuria (ks. kaavio 10).



Kaavio 10.
Verbit verbiluokittain kirjoitelmissa. Verbiesiintymiä yhteensä 20 155.

B-verbit ovat syntaktiselta käyttäytymiseltään kompleksisempia kuin tapahtumia ja tiloja kielentävät A-verbit. Keskeisesti tämä johtuu siitä, että B-verbit ottavat paitsi nominiargumentteja – kuten A-verbit – myös lausemaisuuksien asteeltaan vaihtelevia propositionaalargumentteja (esim. lause, *että*-lause, infinitiivi, partitiivirakenne). Yleensä verbin merkitys vaikuttaa siihen, järjestyykö se vaihtoehtoisesti useiden lausemuotoisten argumenttien kanssa vaiko vain osan tai yhden. Jo tästä voi päätellä, että B-verbit ovat myös semanttisesti kompleksisia. Lisäksi monien B-verbien merkitys sisältää tietoa myös propositionaalargumentin aikasuhteesta. Esimerkiksi verbillä *haluta (mennä)* viitataan tulevaan ja verbeillä *muistaa* ja *katua* menneisyyteen. Lisäksi B-verbien alaluokkien jäseniä voidaan erotella jatkumolla yksinkertainen–kompleksinen. Esimerkiksi affirmatiiviset puheaktiverbit (*sanoa, kertoa*) ovat merkitykseltään yksinkertaisempia kuin ilmaisevat (esim. *kiistää, myöntää*), jotka puheaktin lisäksi kielentävät muun muassa menneisyys-aikasuhdetta ja tekijäsuuntautuneisuutta (ks. Pajunen 2001: 315–316, 347–348). Arvioin koulukorpuksen B-verbien käyttöä sekä alaluokittain että paikoin suhteessa luokan yksinkertaiseen jäseneseen.

B-verbien osuus luokan kokonaissanamäärästä kasvaa toisen luokan 0,21 %:sta kuudennen luokan 0,37 %:iin. Kehityssuunta on siis nouseva mutta ei aivan tasaisesti. Jos muutosta tarkastellaan B-verbien sisäisestä luokittaisesta jakaumasta (ks. kaavio 11), nähdään, että aistihavaintojen ilmaiseminen lisääntyy luokittain selvästi ja emotioiden jonkin verran. Myös referoinnin määrä kasvaa ensimmäiseltä kuudennelle. Kognitiverbien käyttö näyttäisi epäodotuksenmukaisesti vähenevän. Tarkastelen alaluokkia vielä yksityiskohtaisemmin; lekseemien alaluokat on arvioitu kontekstin perusteella.



Kaavio 11.

B-verbien alaluokat kirjoitelmissa. B-verbjejä luokittain 100, 506, 383, 619, 728 ja 672 kpl.

Aistihavaintoa ilmaisevien lekseemien määrä kirjoitelmissa on pieni (15–20 eri lekseemiä luokittain). Aluksi kyse on näkemisverbeistä mutta vähitellen niiden osuus laskee parisenkymmentä prosenttiyksikköä. Samalla yleisimpien perkeptioverbien käyttö suhteessa kaikkiin perkeptioesiintymiin laskee: *nähdä*-esimerkit vähenevät toisen luokan 28 %:sta kuudennen 18 %:iin ja *katsoa*-esimerkit toisen luokan 32 %:sta viitisen prosenttiyksikköä. Maku-, haju- ja tuntoaistimuksia kielennetään kirjoitelmissa vain satunnaisesti mutta kuulohavaintojen kielentäminen lisääntyy selvästi: noin 11 % aistihavaintoesimerkeistä ilmaisee kuulohavaintoja toisella luokalla mutta noin 17 % kuudennella.

Pääasiassa verbeillä on suoraa aistihavaintoa kielentävä merkitys (esim. *nähdä x, kuulla ääni, näyttää hampaita, x:ää ei enää näkynyt*, ks. esimerkit 7a–b). Myös verbi *tuntea* kielentää korpuksessa useammin aistimusta (*tuntea jokin jaloissaan*) kuin emootiota (esim. *tuntea iloa*). Perkeptiolekseemien (kognitiivinen) päättelymerkitys on kirjoitelmissa hyvin harvinainen. Alimmilta luokilta ei löydy selviä esimerkkejä esimerkiksi evidentialirakenteesta (*näyttää/kuuluu olevan*, ks. Pajunen 2001: 382–388). Ylemmiltä löytyy parisen hajaesimerkkiä (ks. 7d–e); esimerkissä 7c merkityksen voi tulkita myös havainnoksi.

- (7) a. Kun mä näin sen koiran mä olin tosi innoissani ja tosi iloinen. (Kau2T51)
 b. Ja meilä näkyisi lasten kanava. (Maa2P205)
 c. siellä näkyi olevan hyvin paljon eläimiä (Kau2T49)
 d. Tunsin olevani tänään hyvässä kunnossa ja **onneakin tunlui olevan**. (Taa6P139)
 e. Kysyin että menisimmekö joskus ulkomaille? tiesin että äiti vastaisi ”ei”, mutta äiti **näytti mieltävän**. yhtäkkiä minulle tuli tunne että pääsisin joskus ulkomaille. (Taa5T60)

Perkeptioverbien argumenttirakenne on korpuksessa pääosin yksinkertainen (havainto V + havaittava esine NP). Esimerkiksi *nähdä*-verbi saa alemmilla luokilla muutamana *että*-lauseargumentin (ks. 8a–b) mutta vasta ylemmillä yksittäisiä partisiippi-

muotoisia propositioargumentteja (ks. esim. 8c–f). Kaikentasoisilla kirjoittajilla on vaikeuksia propositioargumentin muodon valinnassa (vrt. esim. 9a–b).

- (8) a. Aamulla kun heräsin **näin että lumi oli peittänyt maan.** (Kau2T89)
 b. Kun Tiina meni kerran kouluun niin **hän näki että Emmalla oli uusi ranne-kello.** (Kau2T7)
 c. Tänään meille tuli viaraita. minä olin innoissani. kun minä menin **ulos mi-nänäi viaratten tulevan.** (Kau4P115)
 d. – – ympäriltäni kuului yhtäkkiä naurua, raotin hieman silmiäni. **Näin per-heeni kerääntyneenä** keittiön pöydän ääreen, pöydällä oli iso jäätelö-kakku, ja poksaus oli ollut päälleni läjähtänyt serpentiini-rulla. (Kau4T5)
 e. Teresa katsoi jalkoihinsa ja **näki jään halkeavan** kahtia. (Maa5T58)
 f. Näin parhaan **ystäväni istuvan** paikallaan ja tuijottavan pulpettinsa kantta. (Maa6T67)
- (9) a. Katson ikkunasta ja näen **palvelioideni** putsaamassa uima-allasta. (Kau4P130)
 b. Unelmieni päivä alkaisi siten että heräisisin ja **näkisin kun** vanhempani olisi menyt uudestaan naimisiin. (Kau5P87)

Emootioverbit kielentävät kirjoitelmissa positiivisia tunteita (*pitää, tykätä, haaveilla, unelmoida*), pelkoa ja kyllästymistä. Esiintymien määrä kasvaa, ja ero on selvän alakoulun ala- ja yläluokkien välillä (yhden suhde kolmeen). Lekseemejä on käytössä vähän, ja vasta kuudennella yhden esiintymän emootiolekseemit nousevat vallitseviksi. Argumenttirakenne on yksinkertainen (10a–c); kompleksisempien muodostaminen tuottaa vaikeuksia (ks. 10d–e), mikäli niitä esiintyy.

- (10) a. Olipa kerran tyttö, joka **piti hevosista** paljon. (Kau2T35)
 b. Olipa kerran sika! **Se tykkäsi seikkailemisesta.** (Kau2T9)
 c. Viikko meni ja **mua jännitti paljon.** (Kau3P123)
 d. mutta minä **hämmästyin näkeväni** niin suuren lahjan (Kau2T105)
 e. olin jo kauan **haaveillut menemästä** lappiin ja se toteutui eräänä päivänä (Kau2T16)

Eriyisesti kognitiivisilla verbeillä ilmaistaan asenteita asiointiloihin. Niiden hallinta toimii myös kognitiivisen ja kielellisen kehityksen mittarina (ks. esim. Dockrell & Messer 2004: 47; Astington & Baird toim. 2005). Tiedetään esimerkiksi, että lapsilla on vaikeuksia kognitiivisten verbien omaksumisessa. Toisaalta tiedetään, että kielellinen ja kognitiivinen kehitys mitä ilmeisimmin vaikuttavat yhdessä mielen teorian ja sen kielentämisen tehtävissä, kuten esimerkiksi virhepäätelmien arvioinnissa.⁷

7. Mielen teoria on kehityspsykologian käsite, joka tarkoittaa yksilön ymmärrystä siitä, että muillakin ihmisillä on oma tietoisuus, omat ajatukset ja tunteet. Sosiaalisen kognition kehittyminen edellyttää mielen teoriaa, jotta mm. juoruilu, valehtelu ja huijaaminen mahdollistuvat (ks. esim. Apperly 2011).

Kieli tuottaa käsitteet, joilla mielen tasosta puhutaan; lapsen kielellinen harjaantuneisuus nopeuttaa mielen teorian kehittymistä. Paitsi sanaston laajuuden myös kompleksisten rakenteiden tajun tiedetään ennustavan selviytymistä mielen teorian tehtävissä (ks. Hoff 2009 [2005]: 292–293; de Villiers 2005: 213). Koulukorpuksen aineistosta näkyy hyvin, että nuorimmat käyttävät muun muassa episteemisiä, arvioivia ja ajattelua ilmaisevia verbejä vähän jos lainkaan. Aineistossa kognitioverbin merkitys on vielä hahmottomaton tai eriytymätön ja syntaksi yksinkertaista alakoulun alimmilla luokilla; merkitykset täsmentyvät ylemmillä luokilla ja syntaksi monipuolistuu. Esimerkiksi haluamista ja toivomista ilmaisevien verbien (*haluta*, *tahtoa*, *toivoa*) merkityserot eivät vaikuta täysin selviltä, mutta *haluta*-verbin käyttö vähenee ja *toivoa*-verbin käyttö vähittäin lisääntyy. Tosin näiden verbien inherentti tulevaisuuteen suuntautuneisuus on lapsille selvä, koska esiintymistä on konditionaalimuotoisia 40–60 prosenttia; esimerkiksi *tietää*-verbi on konditionaalimuotoinen vain noin viidessä prosentissa esiintymistä. Sama ero tulee näkyviin lasten tavasta perustella toisaalta tulevaisuuden unelmat *toivoa*-verbiä (esim. 11a–b), toisaalta jo toteutuneet menneisyyteen viittaavaa *ajatella*-verbiä (esim. 11c) käyttäen.

- (11) a. minä **toivon** Että tule vaiuudessa tulisi kivaa Etä minun kaverila olisi sYnYmäPäivää ja me lauletaisiin sYntYmPäivää ja me sYötäisiin Paljon karkia (Kau1P80)
- b. Ja sinä aamuna menisin kouluun uudella autollamme ja **toivoisin**, että **tulisi** vielä monia saman laisia unelmien ja onnen täyteisiä päiviä. (Taa6T44)
- c. Pieni söötti marsu, joka on vain minun. Otan sen käteeni ja voi kun se hakeutuu kiinni minuun. Kun menen takaisin kotiin, **ajattelen ja tiedän**: ”Tämä **oli** unelmieni päivä.” (Kau3T54)

Kognitioverbeistä valta-asemassa on *haluta*-verbi. Sen käyttö vähenee ensimmäiseltä luokalta kuudennelle: ensimmäisellä luokalla noin 79 % kognitioverbien esiintymistä on *haluta*-verbejä (*haluan karkkeja* tms.), toisella ja kolmannella luokalla enää noin puolet, ja neljänneltä *haluta*-verbin määrä putoaa kolmannekseen kognitioverbeistä. Ensimmäisen luokan kaikista verbilekseemeistä *haluta* kattaa 8 prosenttia (ks. esim. 12) mutta kuudennella enää 0,9 prosenttia. Kognitioverbien kohdalla kehitys hajaantuu ja erot näkyvät lähinnä alaluokittain.

- (12) *Haluaisin että minulla olisi yksisarvinen. Haluaisin lentää kuuhun. Että mailmankaiki ihmiset olisivat terveitä ja niillä olisi tarpeeksi ruokaa. Haluaisin oman hamsterin ja jäniksen. Haluaisin menätoiseen aurinkokuntaan* (Kau1T29)

Episteemisiä verbejä (esim. *aavistaa*, *luulla*, *tietää*) on aineistossa vähän. Esiintymiä on ensimmäisellä luokalla yksi, muilla käyttö on hitaasti enenevää (20 → 30). *Tietää*-

Astington & Baird toim. 2005). Kirjoittamisen yhteydessä lukijan huomioon ottaminen ja asiointilojen evaluointi edellyttävät korkean tason sosiaalista kognitiota.

verbin käyttö lisääntyy toiselta kuudennelle noin 30 prosenttiyksikköä. *Luulla*-verbi on melko harvinainen joka luokka-asteella. Kognitiivista prosessia ilmaisevat verbit (*ajatella, miettiä*) ovat aineistossa episteemisiä yleisempiä; *ajatella*-verbi yleistyy neljänneltä selvästi.

Syntaksin kehittymistä voi havainnollistaa *ajatella*-verbin käytöllä (13a–c). Verbi ei esiinny ensimmäisellä luokalla; toisella ja kolmannella luokalla se järjestyy lausemuotoisen argumentin kanssa (*että*-lause, kysymyslause ja lause). Neljännellä ja viidennellä luokalla käyttöön tulevat lisäksi infinitiivi sekä objekti-NP. Vasta kuudennelta luokalta löytyy yksi esimerkki partisiippi-argumentista. *Tietää*-verbin käytön kehitys on vastaava. Erona *ajatella*-verbiin *tietää* järjestyy vallitsevasti kysymyslausemuotoisen argumentin kanssa. *Toivoa*-verbiä käytetään kognitiverbeistä ehkä useimmin partisiippiargumentin kanssa (esim. 13d–e), mutta myös esimerkiksi infinitiivin (13f). Pääasiassa *toivoa* järjestyy *että*-lauseen kanssa.

- (13) a. Katsoin rahoja ja **ajattelin ostaisinko** hummerin. (Kau3P10)
 b. – – olin Voittanut päävoiton! Ilon päivä, **ajattelin mennä** ”shoppailemaan” ja tuhlaisin heti koko 3 miljoonaa. (Kau5P98)
 c. Kellot soivat ja olin iloinen, koska **ajattelin vihdoinkin löytäneeni** todellisen ystäväni. (Kau6T25)
 d. minun unelmani on että pääsisin ratsastamaan ja unelmani on päästä eläinlääkäriksi ja minun unelmani olisi koiranhoitajaksi ja **minä toivon pääseväni** kissanhoitajaksi (MaaiT45)
 e. Se kyllä on aika tyhmä toive, mutta **toivon sen toteutuvan**. (Kau5P87)
 f. **Toivon saada** rikkaan talon. Jossa on suuri kylpyhuone. Ja monta makuuhuonetta. (Maa2T87)

Puhtaasti referoivat puheaktiverbit (*sanoa, kertoa*) vallitsevat korpuksessa, ja referointi on yleensä suoraa, mutta tuotoksen onnistumisaste vaihtelee. Ylemmillä luokilla ja onnistuneissa kertomuksissa epäsuora referointi ja merkitykseltään kompleksisten puheaktiverbien käyttö lisääntyy. Jos lasketaan arvioivien, sitoutuvien, ohjaavien jne. puheaktiverbien määrä kaikista verbiesiintymistä, niiden prosenttiosuus nousee tasaisesti noin puolestatoista prosentista runsaaseen kolmeen prosenttiin. Samalla puheaktiiluokan sisällä *sanoa/kertoa*-verbien osuus laskee 60 prosentista n. 30 prosenttiin. Analysoin vielä *sanoa*-verbin käyttöä yksityiskohtaisemmin.

Koko aineistossa on yleistä käyttää *sanoa*-verbiä puheenvuoron merkinä tai puheenomaisesti. Kontekstissa esimerkiksi *kysyä, vastata* tai jokin merkitykseltään spesifisempi verbi olisi odotuksenmukaisempi (ks. 14a–b). On myös yleistä, että kerronta etenee ylimmilläkin luokilla suoraan lainauksin (ks. 14c–d). *Sanoa*-verbin suhteellinen osuus kaikista puheaktiesiintymistä laskee tasaisesti toisen luokan n. 40 prosentista kuudennen alle 20 prosenttiin. Leksikaalinen variaatio lisääntyy toisen luokan 22 lekseemistä kuudennen 54 puheaktilekseemiin; toisella luokalla lekseemien keskimääräisiä esiintymiä on 2,5 ja kuudennella 5,5. Muutos on tasaisesti nousujohteinen.

- (14) a. Mies katsoi minua hämmästyneenä ja **sanoi**: – **Ettekö** te tiedä kuka olen, olen palvelijasi tietysti. Minä **sanoin**: – **Tietävätkö** vanhempani tästä? Palvelijani sanoi: – Eivät, halusin vain palvella teitä. Minä **sanoin**: – **Mikä** sinun oikea nimesi on? (Kau4T28)
- b. Seuraavaksi Haimme moottori veneeseen uuden moottorin. **Serkkuni sanoi kuka** ensin huusin vain että mä voin. (Taa6T45)
- c. Hän soitti kaverilleen Leenalle, ja sanoi: ”Voinko tulla teille?” Leena kävi kysymässä äidiltään, ja sanoi: ”Kyllä voit.” Maria lukitsi oven ja lähti Leenalle. Kun kello oli neljä, Maria sanoi: ”Äiti tulee kohta kotiin. Minun täytyy lähteä.” Leena sanoi: ”Heippa!” (Taa6R45)
- d. ”Haloo”, minä vastasin. ”Päivää, oletteko te Anna?”, soittaja sanoi. ”Kyllä, kyllä minä olen, mitä asia koskee?”, kysäisin. ”Olette voittaneet lotossa, rahat siirretään tilillenne pikimilen.” soittaja sanoi. ”Hahhah, tämä on joku huonopila”, sanoin. ”Ei ole. Hauskaa päivän jatkoa!”, soittaja sanoi. (Taa6T57)
- e. Soitin vanhemmilleni ja kysyin, että onko se totta vai jokin pila ja isä **sanoi sen olevan totta**. (Kau6T32)

Syntaktisesti *sanoa*-verbin käyttö kehittyi samansuuntaisesti kuin muidenkin B-verbien. *Sanoa*-verbin objektiargumenttina ovat mahdollisia lause (eli suora esitys), *että*-lause, partisiippirakenne ja kysyvä sivulause; lisäksi verbiä voidaan käyttää esimerkiksi idiomaattisesti. Toisella luokalla 73 prosenttia argumenteista on lausemuotoisia (suoraa esitystä), kolmannella 58 %, neljännellä 55 %, viidennellä 55 % ja kuudennella 47 %. *että*-lauseen osuus pysyttelee kolmannesta luokasta lähtien noin kolmanneksessa, ja muu käyttö hajaantuu (esim. *sanoa kiitos*, *sanoa joksikin*). Partisiippimuotoinen propositioargumentti esiintyy kaksi kertaa: toinen kolmannen luokan kielikoululaisella, toinen kuudennella (14e).

Referoinnin yhteydessä kehitys toisin sanoen tarkoittaa leksikaalisen variaation ja merkitykseltään kompleksisempien lekseemien lisääntymistä. Suorasta esityksestä on selvä siirtymä epäsuoriin, mutta muodollisesti *että*-lause toteutuu usein sekaesityksenä (vrt. esim. 14e). Suora esitys kuvailee harvoin referoitavaa. Sen korkea määrä vielä kuudennellakin on merkki kehittymättömien tekstistrategioiden käytöstä (ks. esimerkki 14c; vrt. Kuntay & Nakamura 2004: 342). Suoraa esitystä, etenkin *sanoa*-verbin yhteydessä, käytetäänkin odotuksenmukaisesti enemmän skripteissä kuin kertomuksissa.

Vertailen lopuksi asiaintilojen arvioinnin tai evaluoinnin – eli tässä B-verbien – määrää kirjoitelmien tasoluokituksen; tasoluokat ovat kertomus, skripti, ei skeemaa ja lista (ks. edellä kaaviot 3 ja 4). Arvio on tehty suhteuttamalla kunkin tasoluokan verbiesiintymät B-esiintymiin, ja oletus on, että kertomusskeemaa onnistuneesti noudattavissa kirjoitelmissa B-verbien määrä on korkeampi kuin muissa. Tulos on suunnilleen ennusteen suuntainen, mutta varsinkin nuorimmilla *haluta*-verbin yleisyys viinouttaa tuloksia; verbi on yleisin listoissa. Skripteissä on odotuksenmukaisesti aina käytetty B-verbijä vähemmän kuin kertomuksissa. Kuudennen luokan kertomuksissa käytetään kognitio- ja emotioverbejä enemmän kuin skeemattomissa; skeemattomissa taas käytetään kertomuksia enemmän perkeptio- ja puheaktiverbejä.

Yleistäen voinee siis todeta, että asiointilojen arvioinnin määrä kasvaa kehityksellisesti ja että onnistuneissa, kertomusskeeman mukaisissa kirjoitelmissa arviointia on enemmän kuin huonommin onnistuneissa kirjoitelmissa. Tästä poikkeuksena ovat tahtomista ilmaisevat verbit, joita käytetään kaikissa tasotyypeissä. Yleisin *haluta*-verbi on nuorimmilla ja heikoimmilla kirjoittajilla. *Haluta*-verbin tiuha käyttö on sidoksissa kirjoitustehtävän otsikkoon, ja on todennäköistä, että se ei vinouttaisi tuloksia muista aiheista kirjoitetuissa kirjoitelmissa.

5 Lopuksi

Koulukorpus koostuu Unelmieni päivä -kirjoitelmista, jotka alakouluikäiset oppilaat ovat kirjoittaneet yhden oppitunnin aikana. Kirjoitelmia on perusaineistossa noin 960. Tässä artikkelissa on etsitty alakouluikäisten kirjoitustaitojen ja yleisemmin kielen kehittymistä osoittavia tekijöitä tutkimalla kirjoitelmien pituuden ja tason muutoksia, sanarakennetta ja referoivan vs. evaluoivan kerronnan vaihteluita. Tulokset osoittavat, että kirjoitelmien pituus kasvaa keskimäärin 20 sanasta aina 110 sanaan ja mediaanipituus lisääntyy noin 20 sanalla vuosiluokittain. Pituuden ja kerronnan tason yhteys on alakoulussa vielä selvä: lyhimmat kirjoitelmat ovat joka luokalla rakenteeltaan atomistisia tai hajanaisia, pisimmät noudattavat yleensä kertomusskeemaa. Tyttöillä sekä kirjoitelmien pituus että kerronnan taso on poikia edellä koko alakoulun ajan; tytöt kirjoittavat skeemanmukaisesti suunnilleen oletuksen mukaisessa iässä eli 10–11-vuotiaina, kun pojista noin 60 % tavoittaa skeemanmukaisen rakenteen alakoulussa. Sanat ovat alakoululaisten kirjoitelmissa pääosin johtamattomia perustason leksemejä, joita käytetään ensi sijassa niiden konkreettisesti merkityksessä. Tämä ilmenee sekä sanapituuksista että niiden rakenteellisesta ja semanttisesta analyysistä. Yleisin on kuuden merkin mittainen sana, ja yli 11 merkin mittaiset ovat harvinaisia. Lasten käyttämien sanojen rakenne on vielä koko alakoulun ajan lähempänä puhuttua kuin kirjoitettua kieltä, mutta sana-analyysi kyllä osoittaa, että sanarakenteissa on vähittäistä muutosta kirjoitetun kielen suuntaan: johtamattomien sanojen määrä laskee kuutisen prosenttiyksikköä ja johdosten kasvaa nelisen. Yhdyssanojen määrä jää koko alakoulussa pieneksi: kirjoitetussa yleiskielessä on yli kaksi kertaa enemmän yhdyssanoja kuin lasten kirjoitelmissa. Lasten kirjoitelmista käy myös ilmi, että siirtymä asiointilojen kuvaamisesta niiden evaluointiin on kehityksellinen. Selvimmin kehitys näkyy emootioiden, aistihavaintojen ja episteemisten tilojen kielentämisen lisääntymisenä ja niiden kielennyksessä käytettyjen syntaktisten rakenteiden kompleksistumisena. Kerronnan kehittyminen ilmenee myös puheaktien – referoinnin – kielennyksestä. Leksikaalinen variaatio ja syntaktinen kompleksisuus lisääntyvät mutta koko alakoulun ajan suorat lainaukset hallitsevat. Suora lainaus, sekä referoitavaa kuvaileva että vuoropuhemainen, on osoitus kehittymättömistä kirjoitusstrategioista. Tyttöjen ja poikien kirjoitustaidot eroavat selvästi: poikien kirjoitelmien voi monen ominaisuuden suhteen arvioida olevan noin 20 prosenttiyksikköä ja enemmänkin tyttöjen vastaavia heikompiä. Suomalaispojat eivät myöskään näytä saavuttavan ikäkauden kansainvälisen tutkimuksen olettamia normeja.

Aikaisempia koko ikäluokkaan kohdistuvia yhtä laajaan ja systemaattisesti koodattuun aineistoon perustuvia tutkimuksia ei Suomessa ole tehty, joten tuloksia ei voi suoraan verrata mihinkään. Kansainväliseen tutkimukseen verrattuna etenkin poikien huono suoriutuminen on huolestuttavaa. Alakoulun ylimmillä luokilla ongelmakirjoittajien – tyttöjen ja poikien – määrä on myös korkeahko. Tilanne todennäköisesti heijastaa muutoksia paitsi suomalaisessa yhteiskunnassa, perheessä ja koulujen antamassa opetuksessa myös harrastuksissa. Ulkoisten muutosten vaikutus viittaa siihen, että kielen ja sen osa-alueiden oppimisessa vuorovaikutus aikuisten kanssa on ratkaisevan tärkeää. Tämä johtopäätös ei tue niitä näkemyksiä, joiden mukaan lasten kielellinen kehitys perustuu yksin kielikyvyyn synnynnäisyyteen tai on yksin kehityksellistä.

Lähteet

- APPERLY, IAN 2011: *Mindreaders. The cognitive basis of "theory of mind"*. Hove: Psychology Press.
- ARO, MIKKO 2006: Learning to read. The effect of orthography. – R. M. Joshui & P. G. Aaron (toim.), *Handbook of orthography and literacy* s. 531–550. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- ASTINGTON, JANET WILDE – BAIRD, JODIE A. (toim.) 2005: *Why language matters for theory of mind*. New York: Oxford University Press.
- BERMAN, RUTH A. 2004a: The role of context in developing narrative abilities. – Sven Strömqvist & Ludo Verhoeven (toim.), *Relating events in narrative. Volume 2. Typological and contextual perspectives* s. 261–280. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- 2004b: Between emergence and mastery. The long developmental route of language acquisition. – Ruth A. Berman (toim.), *Language development across childhood and adolescence* s. 9–34. Amsterdam: John Benjamins.
- 2007: Developing linguistic knowledge and language use across adolescence. – Erika Hoff & Marilyn Shatz (toim.), *Blackwell handbook of language development* s. 347–367. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- BERMAN, RUTH A. (toim.) 2004: *Language development across childhood and adolescence*. Amsterdam: John Benjamins.
- BOYD, DENISE – BEE, HELEN 2005: *Lifespan development*. Neljäs laitos. Boston: Pearson.
- CASE, ROBBIE 1997: The development of conceptual structures. – Deanna Kuhn & Robert S. Siegler (toim.), *Child psychology. Volume 2. Cognition, perception, and language* s. 745–800. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- CLARK, EVE V. 2003: *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOCKRELL, JULIE E. – MESSER, DAVID 2004: Lexical acquisition in the early school years. – Ruth A. Berman (toim.), *Language development across childhood and adolescence* s. 35–52. Amsterdam: John Benjamins.
- ELOMÄKI, KIRSI 2011: *Kirjoitetun kielen rakenteellinen kompleksistuminen kolmas- ja neljäs-luokkalaisten kirjoitelmissa*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, suomen kieli.
- GENETTE, GÉRARD 1980: *Narrative discourse. An essay in method*. Oxford: Basil Blackwell.
- HARLEY, TREVOR 2001: *The psychology of language. From data to theory*. Toinen laitos. Taylor & Francis Group: Psychology Press.
- HICKMANN, MARY 2003: *Children's discourse. Person, time, and space across languages*. Cam-

- bridge: Cambridge University Press.
- HOFF, ERICA 2009 [2005]: *Language development*. Belmont, CA: Wadsworth.
- HONKO, MARI (tekeillä): Frekvenssipohjaisten mittarien validiteetti kouluikäisten S1- ja S2-oppilaiden sanastollisen taidon arvioinnissa.
- HUISMAN, TUULAMARJA 2006: *Luen, kirjoitan ja ratkaisen. Peruskoulun kolmasluokkalaisten oppimistulokset äidinkieliessä ja matematiikassa*. Oppimistulosten arviointi 7/2006. Helsinki: Opetushallitus.
- ITKONEN, ESA – PAJUNEN, ANNELI 2010: *Empiirisen kielitieteen metodologia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- JAAKOLA, MARI 2004: *Peruskoulun 2. ja 3. luokan oppikirjojen sanasto – dynamiikasta luetavuuteen*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, suomen kieli.
- KÜNTAY, AYLIN C. – NAKAMURA, KEIKO 2004: Linguistic strategies serving evaluative functions. – Sven Strömqvist & Ludo Verhoeven (toim.), *Relating events in narrative. Volume 2. Typological and contextual perspectives* s. 329–358. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- LABOV, W. – WALETZKY, J. 1967: Narrative analysis. Oral versions of personal experiences. – J. Helm (toim.), *Essays on the verbal and the visual arts* s. 12–44. Seattle: University of Washington Press.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2003: *Osaat lukea – miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002*. Helsinki: Opetushallitus.
- 2008: *On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007*. Helsinki: Opetushallitus.
- LESKINEN, HEIKKI – SAVIJÄRVI, ILKKA – SÄRKÄ, TAUNO 1974: *Koululaisten kirjallisen ilmaisutaidon kehittyminen*. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos. Julk. 8.
- LUCY, JOHN A. – GASKINS, SUZANNE 2001: Grammatical categories and the development of classification. – Melissa Bowerman & Stephen C. Levinson (toim.), *Language acquisition and conceptual development* s. 257–283. Cambridge: Cambridge University Press.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA – JÄÄSKELÄINEN, PETRI (toim.) 2004: *Hiiiden hirveä hiihtämässä – hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. ÄOL:n vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA – PÖYHÖNEN, SARI – HUHTA, ARI – TAALAS, PEPPI – TARNANEN, MIRJA – KERÄNEN, ANNA 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- LYYTINEN, HEIKKI 2004: Sukupuoli ja oppimisvaikeudet. – Erja Vitikka (toim.), *Koulu – Sukupuoli – Oppimistulokset* s. 21–29. Helsinki: Opetushallitus.
- MATILAINEN, KAIJA 1989: *Kirjoitustaidon kehittyminen neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 9. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- MATTINGLY, I. G. 1972: Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. – J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (toim.), *Language by ear and by eye. The relationship between speech and reading* s. 133–147. Cambridge, MA: The MIT Press.
- METSÄMUURONEN, JARI 2006: *Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten ja asenteiden muuttuminen perusopetuksen ylempien vuosiluokkien aikana*. Oppimistulosten arviointi 3/2006. Helsinki: Opetushallitus.
- MÄKI, HANNA 2002: *Elements of spelling and composition. Studies on predicting and supporting*

- writing skills in primary grades*. Turun yliopiston julkaisuja B: 255. Turku: Turun yliopisto.
- MÄKIHONKO, MINNA 2006: *Luetun ymmärtämisen ja tuottavan kirjoittamisen kehittyminen alkuopetuksen aikana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 116. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- MÄKINEN, LEENA – KUNNARI, SARI 2009: Lasten kerrontataitojen arvioiminen. – *Puhe ja kieli* 3/2009 s. 103–119.
- MÄKINEN, MARITA 2002: *Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa*. Acta universitatis Tamperensis 902. Tampere: Tampere University Press.
- ONINONEN, SARI 2008: *Rakenteellinen kompleksistuminen peruskoulun seitsemäs-, kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, suomen kieli.
- PAJUNEN, ANNELI 2001: *Argumenttirakenne*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- PAJUNEN, ANNELI – PALOMÄKI, ULLA 1984: *Tilastotietoja suomen kielen rakenteesta 1*. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- PHILLIPS, BETH M. – LONIGAN, CHRISTOPHER J. 2007: **Social correlates of emergent literacy**. – Margaret J. Snowling & Charles Hulme (toim.), *The science of reading. A handbook* s. 173–187. Oxford: Blackwell Publishing.
- POSKIPARTA, ELISA 2002: *Remediation of reading difficulties in grades 1 and 2*. *Annales universitatis Turkuensis*, Ser B Tom 254. Turku: Turun yliopisto.
- SCH EININ, PATRIK 2004: Sukupuolten mahdollisuudet koulutukseen. – Eija Vitikka (toim.), *Koulu – Sukupuoli – Oppimistulokset* s. 30–41. Helsinki: Opetushallitus.
- SCHNEIDER, WOLFGANG – SCHUMANN-HENGSTEIER, RUTH – SODIAN, BEATE (toim.) 2005: *Young children's cognitive development. Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- SEYMOUR, PHILIP K. H. 2005: Early reading development in European orthographies. – Margaret J. Snowling & Charles Hulme (toim.), *The science of reading. A handbook* s. 296–315. Oxford: Blackwell Publishing.
- SINTONEN, MARLEENA 2011: *Suunnittelun vaikutus 5. ja 7.-luokkalaisten kertomusrakenteisiin*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, suomen kieli.
- ROUTAMA, KAISA 2008: *Peruskoulun 2.- ja 3.-luokkalaisten spatiaalisen sanaston hallinta*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, suomen kieli.
- TOLCHINSKY, LILIANA 2004: The nature and scope of later language development. – Ruth A. Berman (toim.), *Language development across childhood and adolescence* s. 233–247. Amsterdam: John Benjamins.
- TOMASELLO, MICHAEL 2003: *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- TORPPA, MINNA – TOIVANEN, ASKO – POIKKEUS, ANNA-MAIJA – EKLUND, KENNETH – LERKKANEN, MARJA-KRISTIINA – LESKINEN, ESKO – LYYTINEN, HEIKKI 2009: Lukemaan oppimisen kehitykselliset alaryhmät. – *NMI Bulletin. Oppimisvaikeuksien erityislehti* 3/2009 s. 4–21.
- DE VILLIERS, JILL G. 2005: Can language acquisition give children a point of view? – Astington Janet Wilde & Jodie A. Baird (toim.), *Why language matters for theory of mind* s. 186–219. New York: Oxford University Press.
- WOLFE-QUINTERO, KATE – INAGAKI, SHUJJI – KIM, HAE-YOUNG 1998: *Second language development in writing. Measures of fluency, accuracy & complexity*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

YRJÖLÄ, PENTTI 2004: Pojat ja tytöt oppimistulosten arviointien valossa. – Erja Vitikka (toim.), *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset* s. 9–20. Helsinki: Opetushallitus.

SUMMARY

The development of writing skills in 8–12-year-olds: Primary-school children writing about their dreams

This article attempts to isolate factors that affect the writing skills and linguistic development of primary-school children by examining essays written on the same specified subject and assessing differences in length and standard, syntax, and shifts in referential vs. evaluative narration. The length of the children's essays varies on average from twenty words to 110 words, while the median length grew by around twenty words per school year. In primary school, the connection between length and the standard of the narration is clear: in each school year the shorter essays reveal a structure that is atomistic and somewhat random, while the longer ones follow a given narrative schema. The lexemes used are non-derived, basic level words that are used only in their concrete meanings. In the primary-school essays the syntax bears much more resemblance to spoken than to written linguistic norms, though sentences structures do at times display changes that indicate a shift towards the conventions of written language. The volume of compound words is relatively small; in general, written Finnish includes over twice as many compound words as are found in the children's essays. The essays also reveal that the shift from the description of events to their wider evaluation is still at a developmental stage. More clearly this development can be seen in an increase in the linguistic description of emotions, sensory observations and epistemic states and in the growing complexity of the syntactic structures used in putting these into language. The development of narrative skills can also be seen in the rendering of reported speech. Lexical variation and syntactical complexity gradually increase, but throughout primary school, direct quotations dominate. There are clear differences in the writing skills of girls and boys; looking at a variety of different factors, boys' essays may be considered around 20 percentage points weaker than comparable texts by girls. It would also appear that Finnish boys do not seem to be achieving the norms for their age group that might be expected, based on recent international research.

Kirjoittamistaitojen kehitys 8–12-vuotiailla: Alakoululaisten unelmakirjoitelmat

Tässä artikkelissa on etsitty alakouluikäisten kirjoitustaitojen ja kielen kehittymistä osoittavia tekijöitä tutkimalla samasta aiheesta kerättyjen kirjoitelmien pituuden ja tason muutoksia, sanarakennetta ja referoivan vs. evaluoivan kerronnan vaihteluita. Kirjoitelmien pituus kasvaa keskimäärin 20 sanasta aina 110 sanaan, mediaanipituus lisääntyy n. 20 sanalla vuosiluokittain. Pituuden ja kerronnan tason yhteys on alakoulussa selvä: lyhimmat kirjoitelmat ovat joka luokalla rakenteeltaan atomistisia tai hajanaisia, pisimmät noudattavat kertomusskeemaa. Sanat ovat johtamattomia, perustason leksemejä, joita käytetään niiden konkreettisuudessa merkityksessä. Sanojen rakenne on alakoulun ajan lähempänä puhuttua kuin kirjoitettua kieltä, mutta sanarakenteissa on vähittäistä muutosta kirjoitetun kielen suuntaan. Yhdyssanojen määrä jää pieneksi; kirjoitetussa yleiskielessä on yli kaksi kertaa enemmän yhdyssanoja kuin lasten kirjoitelmissa. Kirjoitelmista käy myös ilmi, että siirtymä asiantilojen kuvaamisesta niiden evaluointiin on kehityksellinen. Selvimmin kehitys näkyy emootioiden, aistihavaintojen ja episteemisten tilojen kielentämisen lisääntymisenä ja niiden kielennyksessä käytettyjen syntaktisten rakenteiden kompleksistumisena. Kerronnan kehittyminen ilmenee myös puheaktien – referoinnin – kielennyksestä. Leksikaalinen variaatio ja syntaktinen kompleksisuus lisääntyvät mutta koko alakoulun ajan suorat lainaukset hallitsevat. Tyttöjen ja poikien kirjoitustaidot eroavat selvästi: poikien kirjoitelmien voimien ominaisuuden suhteen arvioidaan olevan n. 20 prosenttiyksikköä ja enemmänkin tyttöjen vastaavia heikompia. Suomalaispojat eivät myöskään näytä saavuttavan ikäkauden kansainvälisen tutkimuksen olettamia normeja.

Kirjoittajan yhteystiedot (address):
etunimi.sukunimi@uta.fi