

Tekstilajeja oppimassa
Genrepedagogiikan opetussovelluksia
peruskoulun kolmannella luokalla

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajankoulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Tammikuu 2015
Maiju Rintala

Ohjaaja: Heini-Marja Järvinen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen	Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Maiju Rintala		
Työn nimi - Arbetets titel Tekstilajeja oppimassa – Genrepedagogiikan opetussovelluksia peruskoulun kolmannella luokalla		
Title Learning genres – Using genre pedagogy in teaching implementations in third grade of comprehensive school		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Heini-Marja Järvinen	Aika - Datum - Month and year Tammikuu 2015	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 88 s. + 22 liites.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kehittää kaksi genrepedagogiikan mukaista opettamisen sovellusta, joiden aiheena on kaksi tekstilajia, uutinen ja kertomus. Tutkimuksen tavoitteena oli testata genrepedagogiikan mukaista tekstilajien kirjoittamisen opettamista ja kehittää genrepedagogiikan mallien ja tutkimuksen aikana kertyneiden kokemusten avulla uusi malli genrepedagogiikan soveltamiseen sekä tämän uuden mallin mukaiset jaksosuunnitelmat uutisen ja kertomuksen opettamiseen.</p> <p>Tutkimus toteutettiin laadullisena toimintatutkimuksena peruskoulun kolmannella luokalla, jolta tutkimukseen osallistui 21 oppilasta, 13 tyttöä ja kahdeksan poikaa. Tutkimusjakso kesti 20 oppituntia, jotka videoitiin. Tutkimusaineistona olivat oppilaiden kirjoittamat tekstit ja tekemät testit sekä videoaineisto. Videoaineistoa käytettiin tutkimuksen kulun kuvauksessa. Oppilaiden kirjoittamat tekstit ja tekemät testit analysoitiin genrepedagogiikan mukaisten arviointikriteerien avulla.</p> <p>Oppilaat kirjoittivat hyviä molempiin tekstilajeihin kuuluvia tekstejä. Uutisten kirjoittamisessa lähes kaikki onnistuivat kiitettävästi, suurimmat ongelmat olivat uutiskysymyksiin vastaamiseen liittyviä. Kertomuksista saaduissa pisteissä oli suurempi hajonta, mutta lähes kaikki oppilaat kirjoittivat kertomuksen tekstilajiin kuuluvan tekstin. Eniten parannettavaa oli kertomuksen vaiheiden toteutuksessa. Parannelluissa jaksosuunnitelmissa näihin asioihin kiinnitetään enemmän huomiota. Tutkimustuloksena esitellään uusi malli genrepedagogiikan soveltamiseen.</p>		
Avainsanat – Nyckelord Genrepedagogiikka, reading to learn, R2L, äidinkieli ja kirjallisuus, kirjoittaminen, kirjoittamisen opettaminen		
Keywords Genre pedagogy, reading to learn, R2L, Finnish and literature, writing, teaching writing		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttätymistieteet / Minerva		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences	Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Maiju Rintala		
Työn nimi - Arbetets titel Tekstilajeja oppimassa – Genrepedagogiikan opetussovelluksia peruskoulun kolmannella luokalla		
Title Learning genres – Using genre pedagogy in teaching implementations in third grade of comprehensive school		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Heini-Marja Järvinen	Aika - Datum - Month and year January 2015	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 88 pp. + 22 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The aim of this study was to develop two teaching implementations that used genre pedagogy and teach two genres, a news report and a narrative. The goal of this research was to test teaching writing using genre pedagogy and also to develop a new model for using genre pedagogy and two improved teaching plans for teaching a news report and a narrative using models of genre pedagogy and the findings of this study.</p> <p>This study was carried out as a qualitative action research. The research was carried out in a third grade of comprehensive school and 21 students, 13 girls and eight boys, participated. The research period lasted for 20 lessons that were video-taped. As data in this study were the texts which the students wrote, tests and the filmed lessons. The filmed lessons were used to describe the course of the study. The texts and tests were analyzed using genre pedagogical criteria.</p> <p>The students wrote texts that fell well in both the genres. When writing a news reports almost everyone succeeded very well, the biggest problems were in answering the news questions. There was a wider distribution in points of the narratives, but almost every student did write a narrative. Most improving was needed in executing the stages of a narrative. In the improved teaching plans these things were highlighted more. As an outcome of the research is a new model for applying genre pedagogy presented.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Genrepedagogiikka, reading to learn, R2L, äidinkieli ja kirjallisuus, kirjoittaminen, kirjoittamisen opettaminen		
Keywords Genre pedagogy, reading to learn, R2L, Finnish and literature, writing, teaching writing		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library / Behavioural Sciences / Minerva		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	TEKSTILAJI	3
2.1	Mikä on tekstilaji?	3
2.2	Uutinen ja kertomus.....	4
2.2.1	Uutisen tekstilajipiirteet	4
2.2.2	Kertomuksen tekstilajipiirteet.....	5
3	GENREPEDAGOGIIKKA.....	7
3.1	Kolme suuntausta.....	7
3.2	Periaatteet	8
3.3	Sosiaalinen kieliteoria taustalla	9
3.4	Genrepedagogiikan soveltaminen alakoulussa	9
3.4.1	Syklinen malli	9
3.4.2	Reading to learn -malli.....	12
3.5	Tekstien arviointi	15
3.6	Genrepedagogiikan kritiikki	17
3.7	Aiempiä kokemuksia genrepedagogiikasta	18
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	20
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	22
5.1	Toimintatutkimus.....	22
5.2	Tutkimusluokka	24
5.3	Aineiston hankinta	24
5.4	Litterointi	25
5.5	Analyysi	26
6	TUTKIMUKSEN KULKU.....	27
6.1	Opetussovellusten suunnittelu	27
6.2	Uutisen opettaminen	28
6.3	Kertomuksen opettaminen	40
6.4	Tekstien arviointikriteeristö.....	49
7	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	51
7.1	Uutisjakso	51

7.1.1	Uutiset	51
7.1.2	Uutisen testi	54
7.1.3	Yhteenveto	56
7.2	Kertomusjakso	58
7.2.1	Kertomukset	58
7.2.2	Kertomuksen testi	62
7.2.3	Yhteenveto	67
7.3	Oma mallini genrepedagogiikasta	69
7.4	Parannellut jaksosuunnitelmat	72
7.4.1	Uutisen jaksosuunnitelma	72
7.4.2	Kertomuksen jaksosuunnitelma	77
8	LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	81
9	POHDINTAA	83
	LÄHTEET	86
	LIITTEET	89

TAULUKOT

Taulukko 1. R2L:n mukainen pisteytys tekstin arviointiin. (Shore & Rapatti, 2014c, s. 139).....	17
Taulukko 2. Ehdotuksia, mitä kertomuksen henkilöistä ja tapahtumapaikasta tai -ajasta voi kertoa.	44
Taulukko 3. Kahden uutisen arviointi arviointikriteeristön mukaisesti.....	53
Taulukko 4. Kahden kertomuksen arviointi arviointikriteeristön mukaisesti.....	60

KUVIOT

Kuvio 1. Tutkimuksen eteneminen spiraalina.	20
Kuvio 2. Oppilaiden uutisesta saamat kokonaispisteet. N=20.....	51
Kuvio 3. Oppilaiden uutissuunnitelmasta saamat kokonaispisteet. N=19.....	55
Kuvio 4. Oppilaiden uutisesta ja uutissuunnitelmasta saamat pisteet prosentteina enimmäispistemäärästä.	57
Kuvio 5. Oppilaiden kertomuksesta saamat kokonaispisteet. N= 20.	59
Kuvio 6. Kertomuksen testin väittämätehtävän oppilaiden vastaukset. Oikeat vastaukset on reunustettu. N=19.	63
Kuvio 7. Oppilaiden kertomussuunnitelmasta saamat pisteet. N=19.	67
Kuvio 8. Oppilaiden kertomuksesta ja kertomussuunnitelmasta saamat pisteet prosentteina enimmäispistemäärästä.	68

1 Johdanto

Suoritan luokanopettajaopintojeni lisäksi äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajan opinnot. Olen omista peruskouluajoistani asti ollut kiinnostunut kirjallisuudesta ja kirjoittamisesta, ja opettajatulevaisuuden valjetessa erityisesti kirjoittamisen opettamisesta.

Kandidaatintutkielmassani tutkin, miten eräs neljännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja mahdollistaa genrepedagogiikan käytön osana opetusta. Kun kerroin tutkielmani aiheesta jo töissä oleville luokanopettajille, he eivät tieneet, mitä genrepedagogiikka on. Kiinnostukseni heräsi: miten genrepedagogiikan tunnettavuutta voisi parantaa?

Ennen kandidaatin tutkielmani tekemistä olin kuullut genrepedagogiikasta, mutta en pitänyt siitä, sillä se vaikutti olevan valmiiden kaavojen opettelemista ilman tekstien moninaisuuden havaitsemista. Tutkielmaa tehdessäni tutustuin genrepedagogiikkaan tarkemmin ja huomasin, että se tuntuu mielestäni vastaavan hyvin kirjoittamisen opetuksen haasteisiin ja on paljon laajempi, kuin olin ennakkotietojeni perusteella luullut.

Suomessa tunnettuja kirjoittamisen opettamisen menetelmiä voidaan nimetä genrepedagogiikan lisäksi kolme: ”perinteinen kirjoittaminen”, luova kirjoittaminen ja prosessikirjoittaminen (Luukka, 2004, s. 10–15). Perinteisessä kirjoittamisen opetuksessa itse kirjoittamista ei opeteta, vaan oppilas kirjoittaa opettajan antaman tehtävän mukaan tekstin ja opettaja korjaa tekstistä kieliasun (Luukka, 2004, s. 10–11). Luovan kirjoittamisen opetuksessa korostetaan oppilaan itseilmaisua, ja opettaja voi mahdollistaa kirjoittamisen oppimisen kannustamalla ja luomalla hyvän ilmapiirin (Luukka, 2004, s. 11–13). Prosessikirjoittamisessa taas painotetaan kirjoittamisen prosessimaisuutta, kirjoittaminen etenee ideoinnista valmiiseen tekstiin vaiheittain, ja opettajan tehtävänä on ohjata oppilas näiden vaiheiden läpi (Badger & White, 2000, s. 154; Luukka, 2004, s. 13–15; Pentikäinen, 2007, s. 145–149). Kirjoittamisella tarkoitan tässä tutkimuksessa uutta tekstiä tuottavaa kirjoittamista, en kirjoittamista teknisenä suorituksena, jossa kirjaimia piirretään paperille.

Genrepedagogiikka puolestaan on tekstilajien tuntemukseen ja käyttöön perustuva opetusmenetelmä. Se kehitettiin Australiassa alun perin huomioiden erityisesti heikommat ja syrjäytymisvaarassa olevat oppilaat, ja sen tärkeimpänä tavoitteena on kouluttaa kansalaisia

selviytymään koulun ja yhteiskunnan tekstimaailmassa. Heikoimpienkin tulee saavuttaa vähimmäistaidot, joilla he pärjäävät. (Luukka, 2004, s. 145–148.)

Luovan kirjoittamisen ja prosessikirjoittamisen opettamisen menetelmistä on olemassa suomenkielisiä opaskirjoja, jotka tarjoavat kirjoitusharjoituksia ja vinkkejä opettamiseen (ks. esim. luovasta kirjoittamisesta Parkkola, Repo, Linna, Takkinen & Tolonen, 2004 ja Koski, 1994; prosessikirjoittamisesta Linna, 1994 ja Linnakylä, Mattinen & Olkinuora, 1988). Genrepedagogiikasta ei tällaista kirjallisuutta ole, on vain menetelmää esittelevä kirja (Shore & Rapatti, 2014a) ja muutamia esitteleviä artikkeleita (ks. esim. Luukka, 2004). Genrepedagogiikan menetelmän soveltamiseen kouluopetuksessa ei siis juurikaan ole suoraan käytettävissä olevaa suomenkielistä materiaalia.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kehittää kaksi genrepedagogiikan periaatteiden mukaista kirjoittamisen opettamisen jaksosuunnitelmaa peruskoulun kolmannelle luokalle ja esittää ne siinä muodossa, että kuka tahansa luokanopettaja voisi käyttää suunnitelmia hyödyksi omassa opetuksessaan. Opetettavina tekstilajeina on uutinen ja kertomus. Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena, jonka aikana kerätty aineisto toimii oman genrepedagogiikan mallini ja jaksosuunnitelmien parantelun pohjana.

Luvussa 2 avaan tekstilaji-käsitettä erityisesti tämän tutkimuksen kannalta keskeisten tekstilajien, uutisen ja kertomuksen osalta. Luvussa 3 esittelen genrepedagogiikan periaatteita ja soveltamista käytäntöön, genrepedagogiikan mukaisen tekstien arvioinnin ja käsittelyn menetelmään kohdistunutta kritiikkiä. Luvussa 4 esitän tutkimustehtäväni ja tutkimukseni etenemisen toimintatutkimukselle tyypillisenä spiraalina. Luvussa 5 esittelen toimintatutkimuksen tutkimusmenetelmän ja kerron tämän tutkimuksen toteutuksesta. Luvussa 6 kuvaan seikkaperäisesti kuinka toteutin tutkimukseni kuvaamalla opettamani oppitunnit. Luvussa 7 esitän tutkimustulokseni ja tulkitsen niitä, sekä esittelen oman mallini genrepedagogiikasta ja sen mukaiset parannellut jaksosuunnitelmat. Luvussa 8 pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä ja luvussa 9 esitän pohdintojani ja jatkotutkimusaiheita.

Tutkimusraportin liitteet olen järjestänyt aihepiireittäin, en viittausjärjestykseen. Ensin ovat kaikki uutisen opetusjaksoon liittyvät liitteet, sitten kertomuksen opetusjaksoon liittyvät liitteet. Näin olen tehnyt, jotta liitemateriaalin käyttäminen opetuksessa olisi mahdollisimman helppoa.

2 Tekstilaji

Tässä luvussa esittelen tekstilajin käsitteen ja kerron tarkemmin opetussovellusteni aiheina olevista tekstilajeista, uutisesta ja kertomuksesta.¹ Pitäydyn tämän tutkimuksen puitteissa tiiviissä esityksissä ja esittelen käsitteitä sen verran, kuin alakoulun opettajan mielestäni on hyvä tietää antaakseen laadukasta genrepedagogiikan mukaista opetusta. Syvällisemmät määritelmät jätän kielentutkijoille.

2.1 Mikä on tekstilaji?

Tekstejä voidaan luokitella lajeihin niiden samankaltaisuuksien perusteella. Lajien sisällä voi esiintyä vaihtelua ja lajit voivat sekoittua toisiinsa. Tekstilajit voivat myös muuttua ajan myötä ja uusia tekstilajeja voi syntyä. (Saukkonen, 2012, s. 240; Shore & Mäntynen, 2006, s. 11.) Genre ja tekstilaji sanoina ovat toistensa synonyymejä (Heikkinen & Voutilainen, 2012, s. 17; Pentikäinen, 2006, s. 121). Tekstilajista voidaan myös tilanteesta riippuen käyttää termiä genre tai tekstityyppi. (Shore & Mäntynen, 2006.) Tekstejä luokitellaan tekstilajeihin myös arkisessa kielenkäytössä (Shore & Mäntynen, 2006, s. 9), ilman tarkasti määritettyjä rajoja.

Tekstilajit voidaan määritellä monella tavalla. Tässä tutkimuksessa tekstilaji määritellään niin, että samaan lajiin kuuluvilla teksteillä on tarpeeksi yhteisiä piirteitä, jotta lukija voi tunnistaa ne samaan lajiin kuuluviksi, ja että teksteillä on sama sosiaalinen tarkoitus (Pentikäinen, 2006, s. 121). Genrepedagogiikan kannalta tekstilajia eniten määrittävä ominaisuus on se, mitä sillä tehdään, eli tekstin funktio (Rahtu, 2014, s. 69–70). Tässä tutkimuksessa käytän suomenkielistä käsitettä tekstilaji puhuessani teksteistä, genrepedagogiikasta puolestaan puhun puhuessani tekstilajipiirteiden opetukseen perustuvasta opetusmenetelmästä, jota esittelen luvussa 3, sillä genrepedagogiikka on yleisesti terminä käytössä suomenkielisissä julkaisuissa (Luukka, 2004; Shore & Rapatti, 2014).

¹ Laajemmat esitykset koulussa käsiteltävistä tekstilajeista ja niiden luokittelusta tavoitteidensa mukaan ks. Rose & Martin, 2012, s. 128–132; suomeksi Shore, 2014, s. 45–51.

2.2 Uutinen ja kertomus

Werlichin (1976) luokituksessa tekstit eroavat toisistaan rakenteen normien mukaan. Hän nimeää viisi päätekstityyppiä: kuvailevat, kertovat, erittelevät, perustelevat ja ohjaavat tekstit. Päätekstityypit jakautuvat edelleen alaryhmiin. Kertovien tekstien alaryhmiä ovat kertomus, reportaasi ja uutinen. (Werlich, 1976, s. 39–41, 55–70.) Tutkimukseeni valitsemani tekstilajit uutinen ja kertomus ovat siis Werlichin mukaan kertovia tekstejä.

Rosen ja Martinin (2012, s. 128–130) määritelmän mukaan uutinen ja kertomus kuuluvat yhteiseen tarinoiden tekstilajiperheeseen, jonka tehtävänä on ensisijaisesti viihdyttää. Shore (2014, s. 48) on irtautunut tästä, ja luokittelee uutisen ensisijaisesti tietotekstiksi, jonka tehtävänä on jakaa tietoa.

2.2.1 Uutisen tekstilajipiirteet

Uutisen tulee olla faktuaalinen eli sidoksissa todellisuuspohjaan. Tähän liittyy erityisesti kaksi ulottuvuutta: aines ja käsittelytapa. Uutisen aineksen eli sisällön tulee olla aitoon, reaaliaikaisessa tapahtuneeseen tilanteeseen liittyvää ja sitä täytyy käsitellä dokumentoivalla tavalla, jossa pyritään esittämään reaaliset tilanteet ja tapahtumat niitä muuttamatta. Uutisen tulee lisäksi olla aktuaalinen eli ajankohtainen. Tällaisia asioita voivat olla juuri tapahtuneet asiat tai aikaisemmin tapahtuneet asiat, joista on tullut jotain uutta tietoa. Asian täytyy olla myös jollain tavalla oleellinen. (Bruun, Koskimies, Tervonen, 1986, s. 45–49.)

Klassinen uutinen vastaa sisällöltään kysymyksiin mitä, missä, milloin, miksi, miten ja kuka, sekä mahdollisesti myös kysymykseen millä seurauksella. Näitä kutsutaan uutiskysymyksiksi. Perinteisesti uutisen rakennetta on kuvattu kärjellään seisovalla kolmiolla, mikä kuvaa sitä, että uutisen alussa on tärkeimmät asiat, ja siitä uutinen etenee kohti pienempiä yksityiskohtia. Uutinen ei välttämättä kulje kronologisesti tapahtumien aikajärjestyksessä tai syys-seuraussuhteessa, vaan tärkein asia on aina ensin. (Suhola, Turunen & Varis, 2005, s. 101.) Uutisen rakenne voi muotoutua yksinkertaisesti vastaamalla uutiskysymyksiin ja sen jälkeen asettamalla nämä vastaukset tärkeysjärjestykseen (Suhola ym., 2005, s. 128).

Uutistekstistä voidaan nimetä osat otsikko, ingressi, leipäteksti ja väliotsikot. Hyvä uutisen otsikko saa aineksensa otsikoimastaan tekstistä, se on rakenteellinen kokonaisuus ja hyvää asiakieltä. Ingressissä kerrotaan uutisen tärkeimmät yksityiskohdat lyhyesti. Se eroaa usein

leipätekstistä typografisesti eli ulkoasultaan. Leipäteksti on koko uutisen ydin, ja se sisältää vastaukset uutisen kannalta relevantteihin uutiskysymyksiin. Väliotsikot rytmittävät tekstiä ja toimivat tiivistelmänä niitä seuraavan leipätekstin jakson sisällöstä. Kieleltään uutistekstin tulee olla virheetöntä, eli siinä ei saa olla oikeinkirjoitus- tai kielivirheitä. Kielen tulee olla sujuvaa ja helppolukuista, eikä se saisi sisältää liian vaikeita sanavalintoja, raskaita lauserakenteita tai epäselviä viittauksia. Lyhyet, vain yhden ajatuksen esittävät virkkeet ovat helpompia ymmärtää kuin pitkät ja monimutkaiset. Kielen tulisi olla havainnollista ja tehokasta ilman turhia sanoja. (Suhola ym., 2005, s. 130–140.)

2.2.2 Kertomuksen tekstilajipiirteet

Ryanin (2012, s. 29) määritelmän mukaan kertomus sijoittuu maailmaan, jota asuttavat yksilöt. Maailman täytyy olla sijoitettu aikaan ja siellä täytyy tapahtua asioita. Joidenkin kertomuksen tapahtumiin osallistuvien täytyy olla älykkäitä olentoja, joilla on henkinen ulottuvuus, ja joidenkin tapahtumien täytyy olla näiden olentojen tekoja. Tapahtumien sarjan täytyy muodostaa yhtenäinen syy-seurausketju, joka johtaa kertomuksen päättymiseen. Jotkut tapahtumat täytyy olla esitetty kertomuksen maailmassa todella tapahtuneina. (Ryan, 2012, s. 29.)

Hermanin (2009) määritelmän mukaan kertomukseen liittyy aina se tilanne ja konteksti, jossa se kerrotaan. Kertomus keskittyy tiettyjen tapahtumien esittämiseen ajallisena jatkumona. Kertomuksen tapahtumat kertovat tilanteesta, jossa kertomuksen maailmaan aiheutuu jonkinlainen häiriö. Kertomuksessa on henkilöitä, jotka ovat joko ihmisiä tai ihmisten kaltaisia, ja kertomuksessa myös kuvataan aina jotenkin näiden henkilöiden tuntemuksia ja kokemuksia. (Herman, 2009.)

Molemmilla edellä esitellyillä määritelmillä on yhteisiä piirteitä: kertomuksessa on tuntevia henkilöitä ja siinä kerrotaan tapahtumista, jotka seuraavat ketjumaisesti toisiaan ajallisella jatkumolla. Kertomukseen myös oleellisesti liittyy jokin häiriö tai ongelma kertomuksen maailmassa.

Kertomustyyppejä on erilaisia, joista yksi on suljettu kertomus. Suljetussa kertomuksessa on tyypillisesti kolme vaihetta: kertomus alkaa alkuasetelman esittelyllä, sitten tapahtuu käänne, esimerkiksi tulee jokin ongelma, ja kertomus päättyy loppuratkaisuun. (Rose & Martin, 2012, s. 130; Shore, 2014, s. 48, 50.) Termi 'suljettu' tarkoittaa, että kertomus saa

loppuratkaisun, eikä tarinan loppu jää avoimeksi, eli ratkaisemattomaksi. Tällaisia ovat useimmat kirjoitetut kertomukset. Opetusjaksoni kertomus on suljettu kertomus, mutta yksinkertaisuuden ja yleisyytensä vuoksi nimitän sitä tässä tutkimuksessa vain kertomukseksi.

3 Genrepedagogiikka

Tässä luvussa esittelen genrepedagogiikan opettamismenetelmää. Aloitan esittelemällä genrepedagogiikan suuntaukset, joista australialainen genrepedagogiikka on tämän tutkimuksen lähtökohta. Seuraavissa luvuissa syvennyn tähän genrepedagogiikan suuntaukseen. Esittelen sen taustalla olevat periaatteet ja selvitän lyhyesti, mitä genrepedagogiikan taustalla oleva sosiaalinen kieliteoria tarkoittaa. Tämän jälkeen kerron, kuinka genrepedagogiikan periaatteita sovelletaan käytännössä kahden mallin, syklisen mallin ja R2L:n, mukaan. Luvun lopussa esittelen myös menetelmään kohdistunutta kritiikkiä ja vastaan siihen oman tutkimukseni näkökulmasta. Painotun tekstissäni erityisesti genrepedagogiikan käyttöön kirjoittamisen opetuksessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Genrepedagogiikan menetelmä soveltuu myös muihin oppiaineisiin, joissa luetaan tai kirjoitetaan (Rose & Martin, 2012, s. 146–147).

3.1 Kolme suuntausta

Tekstilajeihin perustuvia pedagogisia suuntauksia on kolme. Tässä luvussa esittelen ne lyhyesti, jonka jälkeen siirryn käsittelemään yhtä niistä tarkemmin muissa luvuissa.

Englanti tiettyihin tarkoituksiin (engl. English for specific purposes, ESP) on käytössä erityisesti akateemisessa ja ammattiryhmien opetuksessa. Suuntauksen tavoitteena on, että englantia vieraana kielenä puhuvat opiskelijat oppivat ne taidot, joita he tarvitsevat oman alan tutkimukseensa tai ammattiinsa. Opetuksen pääpaino on tekstilajien rakenteissa ja kielipiillisissä piirteissä. (Hyon, 1996, s. 698.) Tarkkoja tapoja soveltaa ESP:tä opetukseen ei juuri ole annettu, vaan useimmat tutkijat ovat keskittyneet tekstilajien tarkkaan kuvaamiseen. Joitain ohjeita, joissa korostuu tekstien tarkka lukeminen ja analysoiminen, tosin on annettu. (Hyon, 1996, s. 702–703.)

Uusi retorinen tutkimus (engl. New Rhetoric Studies) on käytössä Yhdysvalloissa yliopistoissa ja collegeissa. Uuden retorisen tutkimuksen mukaisen opetuksen pääpaino on tekstilajien sosiaalisten funktioiden ymmärtämisessä, eikä muodollisten seikkojen opetuksessa, kuten ESP:ssä (Hyon, 1996, s. 698–699). Tämän suuntauksen mukaiseen opettamiseen on annettu hyvin vähän ohjeita, mutta Coe (Hyon, 1996, s. 703–704) on kuvannut omaa ta-

paansa opettaa: hän pyytää opiskelijoita miettimään tekstin tarkoitusta, tekstin yleisöä ja kirjoittamisen olosuhteita.

Lähtökohtana tässä tutkimuksessa on australialainen genrepedagogiikka ja siihen viitataan myöhemmin tässä tutkimusraportissa yksinkertaisesti genrepedagogiikkana. Tämä suuntaus on esillä suomenkielisissä julkaisuissa (ks. esim. Shore & Rapatti, 2014a; Luukka, 2004). Seuraavat luvut tätä australialaista suuntausta.

3.2 Periaatteet

Genrepedagogiikka asettaa opettajan kielen asiantuntijaksi. Tällöin opettajan rooli on auktoriteettinen opeteltavan asian suhteen, eli hän on vastuussa sen opettamisesta, eikä vain ohjaamassa oppilaita. Opettajan täytyy tietää kielestä tarpeeksi, jotta hän voi olla sen suhteen auktoriteetti oppilaille. (Cope & Kalantzis, 1993, s. 18–20.) Tässä opettajan rooli eroaa prosessikirjoittamisesta, jossa opettaja on enemmän ohjaaja kuin auktoriteetti (Luukka, 2004, s. 13–15).

Genrepedagogiikassa noudatetaan tarkkoja opetusvaiheita, joiden avulla avataan systemaattisesti kielen piirteitä. Opetuksessa liikutaan edestakaisin deduktiivisen ja induktiivisen päättelyn, kielen ja metakielen, kokemuksen ja teorian sekä toiminnan ja tiedon välillä. Lähtökohtana on, että opetus etenee pienin askelin kohti vaikeampaa (engl. scaffolding). (Cope & Kalantzis, 1993, s. 18–21.) Opetusvaiheita avaan tarkemmin luvussa 3.4.

Yksi ero genrepedagogiikan ja perinteisen opetuksen välillä on myös suhtautumisessa monikulttuurisuuteen. Perinteisessä opetuksessa on toistettu keskiluokkaisen kulttuurin tapoja, ja sen muottiin sopimattomia tapoja ei ole hyväksytty. Parhaimmillaan genrepedagogiikka puolestaan mahdollistaa dialogin kulttuurin ja koulun sekä kulttuurin ja oppilaiden välillä sekä käyttää kulttuurista ja kielellistä erilaisuutta resurssina. (Cope & Kalantzis, 1993, s. 17–18.)

3.3 Sosiaalinen kieliteoria taustalla

Genrepedagogiikan taustalla on käsitys, että kielellä on ennen kaikkea sosiaalinen funktio.

Sosiaalisen kieliteorian (engl. social theory of language) kannalta on keskeistä, että tekstit muodostuvat vastauksena sosiaaliin tapahtumiin ja niiden erityisiin rakenteisiin. Tästä seuraa, että sosiaalisen kieliteorian lähestymistapa tekstilajeihin painottaa enemmän sosiaalisia ja kulttuurisia tekijöitä, kuin pelkkiä kielellisiä tekijöitä. Kaikissa yhteisöissä on tekstejä, jotka toistavat samoja rakenteita. Tämä johtuu siitä, että tietyt sosiaaliset tilanteet toistuvat samanlaisina, ja niissä tarvitaan tietynlaisia tekstejä. Yhteisö tunnistaa nämä tekstit ja niistä tulee konventioita, joilla on omat sääntönsä. Näitä sääntöjä ja niiden sosiaalisia tarkoituksia voi opettaa. Kieliopin osaaminen ei ole tärkeää itsessään, vaan se on välttämätöntä, jotta kieltä voi käyttää rakentavasti. Kieliopin osaaminen on tärkeää myös, jotta kieltä voi käyttää mahdollisimman monipuolisesti kulttuurin sisällä, ja jotta ymmärtää kulttuurin muotoja ja tarkoituksia ja voi tarkastella niitä kriittisesti. (Kress & Knapp, 2004, s. 358.)

Sosiaalisen kieliteorian mukaan kieli rakentuu kulttuurisista ja sosiaalisista ulottuvuuksista ja kielen tarkastelu paljastaa kulttuurisia ja sosiaalisia merkityksiä. Kieliopin yksiköitä tarkastellaan niiden tarkoituksen ja funktion lähtökohdista. Lähtökohtana on tarkastella kieltä suurempien merkitysyhteyksien, esimerkiksi tekstien, kautta, ei yksittäisten sanojen kautta. Sosiaalisen kieliteorian pääyksikkö on teksti. Tekstillä on sosiaalisesti määräytynyt tarkoituksensa, johon päästään kieliopin antamien mahdollisuuksien avulla. (Kress & Knapp, 2004, s. 359–361.)

3.4 Genrepedagogiikan soveltaminen alakoulussa

Tässä luvussa esittelen kaksi mallia, joissa genrepedagogiikan periaatteita sovelletaan käytäntöön. Ensimmäinen malli on 1990-luvun alussa kehitetty syklinen malli ja toinen on 2010-luvun alussa kehitetty Reading to learn -malli, jonka pohjana syklinen malli on toiminut.

3.4.1 Syklinen malli

Syklisestä mallista on englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetty kahta nimitystä: alun perin se on ollut *curriculum cycle* ja pienten kehittelyiden jälkeen *teaching-learning cycle*

(Callaghan, Knapp & Noble, 1993; Rose & Martin, 2012, s. 63). Yhdistän tässä näiden kahden mallin esittelyyn, sillä ne ovat hyvin samanlaisia.

Syklisessä mallissa on kolme vaihetta: mallintaminen, yhteinen neuvottelu ja itsenäinen työskentely (Callaghan ym., 1993, s. 181). Syklisen mallin ei ole tarkoitus olla jäykkä menetelmä, vaan opas jakson oppituntien rakentamiseen. Tämän ansiosta syklin voi aloittaa mistä kohtaa tahansa oppilaiden tason mukaan. Opettajan täytyy kuitenkin olla hyvin selvillä niistä perusteista, miksi tietty vaihe käydään tietyssä hetkenä. Opettajan täytyy olla myös tarkka siitä, miten ohjeistaa työvaiheet ja mitä oppilaat tuottavat eri työvaiheissa, koska mitä selvemmin määritelty tehtävä on, sitä tarkemmin oppilas oppii tavoitteena olleen asian. Syklisen mallin yksi tavoite on määrittellä, mitä vaiheita kirjoittamisessa voi olla ja miten niistä suoriudutaan kouluryhmän kanssa. (Callaghan ym., 1993, s. 181.)

Mallintaminen on syklin ensimmäinen vaihe. Genrepedagogiikan avainkäsitys on, että kieli muodostuu sosiaalisessa kontekstissa ja se on rakentunut tarkoituksensa ja sosiaalisten yhteyksiensä suuntaiseksi. Siten sosiaalinen konteksti määrää tekstin vaatimukset, ei opettaja. Tästä johtuen myös oppilaiden tulee tietää tekstin konteksti, jotta he voivat ymmärtää tekstilajin merkityksen. Tekstin sosiaalinen konteksti on yksi mahdollinen tapa aloittaa uuden tekstilajin opettaminen. Tämä tehdään tutustumalla yhteen tai useisiin malliteksteihin, joista etsitään tekstilajille yhteisiä piirteitä. Mallintamisen vaiheessa tutkitaan tekstin sosiaalista tarkoitusta, rakennetta ja kielellisiä piirteitä. (Callaghan ym., 1993, s. 181.)

Mallintamisen apuna voi käyttää esimerkiksi seuraavia apukysymyksiä, jotka tulee kohdentaa kulloinkin käsiteltävän tekstin ja opetettavan ryhmän ikä- ja taitotason mukaan:

- Miksi tämä teksti on kirjoitettu?
- Missä kohtaa tekstiä lukijalle kerrotaan, mistä tässä tekstissä on kyse?
- Miten teksti on tuotettu?
- Missä teksti on julkaistu?
- Ketä varten teksti on tuotettu?
- Kuka tekstiä käyttää, mihin ja miten?
- Missä samanlaisia tekstejä esiintyy?
- Millaisia tarkoituksia tekstillä on?
- Kenen etuja teksti palvelee?
- Miten teksti rakentuu, mistä osista se koostuu?

- Mitä teksti käsittelee? Mihin se liittyy?
- Mihin tekstin sisältö perustuu? Perustuuko se esimerkiksi kokemuksiin, arkielämään, faktatietoon (tai sellaisena esitettyyn), näkemyksiin, mielipiteisiin, kannanottoihin vai tulkintoihin?
- Liikkuuko teksti yleisellä, yleistävällä vai yksityiskohtaisella tasolla?
- Millaiset ovat tekstin henkilöiden väliset suhteet?
- Millaisen roolin teksti rakentaa kirjoittajalle ja lukijalle? Esimerkiksi kuinka muodollinen, epämuodollinen, läheinen, etäinen, tunteikas, asiakaskeinen, tasa-arvoinen suhde on?
- Miten kirjoittaja suhtautuu esittämäänsä asiaan? Onko hänellä asenteita asiaa kohtaan, kuinka varmana tai totuudenmukaisena hän sen esittää?
- Millaisessa muodossa teksti on? Puhuttua, kirjoitettua vai siltä väliltä? Millainen on kuvien, kaavioiden ja kielen suhde? Mitä merkityksiä tekstin visuaaliset elementit rakentavat?

(Luukka, 2004, s. 151–152.)

Yhteinen neuvottelu on syklin toinen vaihe. Osa sitä on valmistelu, joka toteutetaan opettajan ohjauksessa. Valmistelussa oppilaat keräävät ja organisoivat tietoa, jota he tulevat tarvitsemaan tekstin kirjoittamisessa. Valmistelun osana voi olla ryhmä- ja yksilötehtäviä, jotka opettaja valitsee sopimaan oppilaiden tasoon ja käsiteltävään tekstilajiin. (Callaghan ym., 1993, s. 181–182.) Tiedon kerääminen on tarpeen erityisesti, jos kirjoitetaan tietoteksti.

Yhteinen neuvottelu päättyy ryhmän tai luokan yhteisen, tekstilajin tyypillisen edustajan piirteet täyttävän tekstin kirjoittamiseen. Opettaja toimii kirjurina muokaten oppilaiden ajatukset tekstilajin muotoon ja tekstilajiin sopivalle kielelle. Yhteisen mallitekstin taso riippuu oppilaiden tasosta ja siitä, kuinka tuttu oppimisen kohteena oleva tekstilaji on. Kun tekstilaji on jo tuttu, ei opettajan rooli ole tässä kohtaa enää niin suuri. Yhteinen teksti parantaa oppilaiden tekstilajin tuntemusta ja sen kielellisten piirteiden hallintaa. Vaihe linkittää puhutun ja kirjoitetun kielen opettajan muuntaessa oppilaiden puhuman kielen kirjoitukseksi tekstiksi. Opettajan tehtävänä on toimia kirjurina ja neuvotella oppilaiden kanssa, ja samalla hän saa kuvan siitä, kuinka hyvin oppilaat ovat ymmärtäneet tekstilajin piirteet. (Callaghan ym., 1993, s. 182.) Opettajan tehtävänä ei siis ole sanella yhteistä tekstiä, vaan tekstin sisältö tulee oppilailta.

Itsenäinen työskentely on syklin kolmas vaihe, jossa jokainen oppilas kirjoittaa oman tekstilajiin kuuluvan tekstin. Tämän vaiheen aikana valmistellaan, luonnostellaan, muokataan ja arvioidaan tekstiä. Itsenäisen työskentelyn aikana opettajan voi olla hyödyllistä sisällyttää työskentelyyn tehtäviä, joilla lisätään oppilaiden sisältötietoa tai kielen ja kieliopin tietoutta. On tärkeää, että opettaja arvioi oppilaiden tekstilajin hallintaa, jotta hän tietää, mitä luokan täytyisi opetella seuraavaksi. Viimeisenä harjoituksena opettaja voi antaa oppilaiden tutkia tekstilajin mahdollisuuksia liikkumalla sen sisällä ja ympärillä. Tämä vahvistaa käsitystä siitä, miten tekstilajin piirteet vaikuttavat kommunikaatioon. (Callaghan ym., 1993, s. 182.) Itsenäisessä työskentelyssä kirjoittaminen etenee hyvin samalla tavalla kuin prosessikirjoittamisessa.

Prosessikirjoittamiseen kuuluu, että kirjoittamaan valmistautumiseen käytetään aikaa (Linna, 1994, s. 46). Syklin alkuvaiheet ovat jo osittain valmistautumista kirjoittamiseen, mutta lisäksi tarvitaan tekstin suunnittelemista. Kertomuksen kirjoittaminen aloitetaan henkilöiden suunnittelulla, jota seuraa tekstin rungon suunnittelu. Suunnittelun välineinä voi käyttää esimerkiksi listoja tai ajatuskarttoja. (Linna, 1994, s. 47–49.) Genrepedagogiikka antaa myös välineitä suunnitteluun, sillä sovellettaessa tekstilajin piirteet tekstiin, on tekstin rungon suunnittelu jo pitkällä. Suunnitelmat ja luonnokset ovat lähtökohtana, kun tekstiä muokataan.

Kirjoitusprosessille täytyy antaa aikaa (Linna, 1994, s. 50). Teksteistä voivat antaa palautetta sekä opettaja että muut oppilaat. Kirjoittajalla on kuitenkin oikeus omaan tekstiinsä ja hän itse päättää, kuinka paljon muokkaa tekstiään. (Linna, 1994, s. 51–52.) Kirjoittamisella täytyy olla tarkoitus, ja prosessikirjoittamisen mukaisesti tekstit julkaistaan aina jotenkin. Julkaiseminen on prosessin viimeinen vaihe. (Linna, 1994, s. 43–44.)

3.4.2 Reading to learn -malli

Edellä esiteltyä alkuperäistä syklistä mallia on kehitetty Reading to learn -malliksi, josta käytetään lyhennettä R2L (Shore & Rapatti, 2014b, s. 14). Menetelmä on kehitetty sopimaan kaikille koulutuksen tasoille ja kaikkiin oppiaineisiin aina, kun työskentelyyn kuuluu lukemista ja kirjoittamista (Rose & Martin, 2012, s. 146–147).

R2L:n pääajatus onkin, että kaikille suunnattu vaativa opetus, jossa kaikkia tuetaan onnistumaan, saa heikot kehittymään eniten ja lähentymään taitotasoltaan luokan etevimpiä (Ro-

se & Martin, 2012, s. 14). Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisella on paljon yhteistä puhumaan oppimisen kanssa. Lapset ovat jäseniä yhteisössä, jossa kirjoitettu kieli on esillä kaikkialla. Siitä huolimatta lapset eivät saavuta kaikkia tekstitaitoja luonnostaan, vaan he tarvitsevat opetusta ja tukea. Jokainen lapsi oppii tekstitaitoja jo ennen kouluun tulemistä, mutta perheen vaikutus on suuri. Genretutkijat ovat havainneet, että ne lapset, jotka tulevat kodeista, joissa luetaan vähän, vaativat suurempaa ja tarkempaa opetusta. Lasten kokemukset tulisi kyllä tunnustaa ja niiden olisi oltava lähtökohtana opetuksessa, mutta erillinen opetus eri taustoista tuleville oppilaille ei ole kannatettavaa. (Barrs, 2004, s. 291–292.)

R2L-menetelmässä tekstiä voidaan käsitellä kolmella eri tavalla sen mukaan, kuinka yksityiskohtaista käsittely on. Käsiteltävä teksti on sitä lyhyempi, mitä yksityiskohtaisempaa sen käsittely on. (Rose & Martin, 2012, s. 147; Shore & Rapatti, 2014b, s. 14.) Kaikki kolme käsittelyn tapaa (kokonaisen tekstin, lyhyen katkelman ja muutaman virkkeen käsittely) perustuvat edellä esiteltyyn kolmivaiheiseen sykliseen malliin, mutta ne tarkentavat tekstin ja kielen käsittelyä.

Kokonaista tekstiä käsiteltäessä tavoitteena on hahmottaa luettavan mallitekstin rakenne ja siten tekstilajille tyypillinen rakenne. Opetuksen vaiheet ovat valmistautuminen lukemiseen, yhteinen analysointi ja kirjoittaminen sekä itsenäinen kirjoittaminen. Käsittely on pääpiirteiltään verrattavissa edellä esiteltyyn sykliseen malliin. (Rose & Martin, 2012, s. 147.) Lähtökohtana on malliteksti, jonka tulee olla hyvä, jopa stereotyyppinen malli käsiteltävästä tekstilajista.

Valmistautumisen vaiheessa (engl. preparing for reading) opettaja pohjustaa tekstin lukemista tarvittaessa hyvinkin yksityiskohtaisesti, jonka jälkeen malliteksti luetaan ja siitä keskustellaan yhdessä. (Rose & Martin, 2012, s. 148–149.) Perinpohjaisen lukemisen valmistautumisen ansiosta voidaan lukea haastavia tekstejä, joiden lukemisessa luokan parhailakin voi olla vaikeuksia. Siten jokainen oppilas altistetaan haastaville teksteille, joiden lukeminen kuitenkin onnistuu opettajan avulla. Valmistelun ja tekstistä keskustelemisen myötä myös heikot lukijat pystyvät lukemaan yhdessä luettuja tekstejä itsenäisesti. (Rose & Martin, 2012, s. 152–153.)

Yhteisen analysoinnin ja kirjoittamisen vaiheessa (engl. joint construction) tehdään opettajan johdolla yhteistyötä. Tekstistä analysoidaan tekstilajiin kuuluvat vaiheet (engl. stage) ja

vaiheiden sisäiset jaksot (engl. phase). (Rose & Martin, 2012, s. 168; Shore & Rapatti, 2014b, s. 14–15.) Esimerkiksi kertomuksen alkuasetelmassa voi olla jaksoina alkutilanteen esittely, pienehkö ongelma, reaktio ongelmaan ja ratkaisu (Rose & Martin, 2012, s. 150–151). Yhteinen analysointi muistuttaa paljon syklisen mallin mallintamisen vaihetta, ja siinä voi käyttää hyödyksi samoja kysymyksiä.

Analyysin jälkeen on vuorossa yhteisen kirjoittamisen vaihe. Jos tekstilajina on kertova teksti, kuten esimerkiksi kertomus, luokka kehittää yhdessä uuden tekstin. Luokka keksii esimerkiksi uuden päähenkilön, ongelman ja loppuratkaisun, minkä jälkeen kirjoitetaan uusi yhteinen kertomus, jossa toistuvat analysoidut tekstilajin vaiheet ja jaksot. Samoin uusi sisältö keksitään, jos tekstilajina on esimerkiksi arviointi tai kannanotto. Jos tekstilajina sen sijaan on tietoteksti, tuotetaan yhdessä luetun tietotekstin pohjalta yhteisesti uusi teksti, esimerkiksi tiivistelmä, eikä tällöin siis keksitä uutta sisältöä. (Shore & Rapatti, 2014b, s. 14–15.)

Yhteisen kirjoittamisen jälkeen on *itsenäisen kirjoittamisen* (engl. individual construction) vuoro, jolloin oppilaat kirjoittavat tekstin itsenäisesti. Tällöin oppilailla on kirjoittamisen tukena kaksi mallia, alkuperäinen malliteksti ja yhdessä tuotettu teksti sekä yhteistä kirjoittamista edeltänyt uuden tekstin ideointi. Tarkoituksena on kirjoittaa uusi teksti, joka noudattaa mallitekstin ja yhteisen tekstin kanssa samaa rakennetta vaiheiden ja jaksosten osalta. (Rose & Martin, 2012, s. 169–170.)

Lyhyen katkelman käsittelyssä tavoitteena on tarkastella tekstilajin kielellisiä piirteitä ja hahmottaa tarkemmin, millaista kieltä tekstissä käytetään. Lyhyen katkelman käsittely voidaan tehdä ennen kokonaisen tekstin käsittelyyn liittyvää yhteistä ja itsenäistä kirjoittamista (Rose & Martin, 2012, s. 153). Lyhyen katkelman käsittelyssä vaiheet ovat yksityiskohtainen lukeminen, uudelleen kirjoittaminen yhdessä ja uudelleen kirjoittaminen itsenäisesti. *Yksityiskohtaisen lukemisen vaiheessa* (engl. detailed reading) opettaja valitsee mallitekstistä lyhyen katkelman, joka käydään tarkasti läpi oppilaiden kanssa virke kerrallaan. Tarkasteluun otetaan kielelliset piirteet ja ilmaisujen merkitykset. *Uudelleen kirjoittamisen vaiheessa* (engl. joint rewriting) oppilaat keksivät yhdessä opettajan kanssa uuden sisällön ja kirjoittavat opettajan johdolla mallitekstinä olleen lyhyen katkelman uudelleen käyttäen sen kielellisiä rakenteita, mutta sovittaen ne uuteen sisältöön. *Itsenäisen uudelleen kirjoittamisen vaiheessa* (engl. individual rewriting) oppilaat kirjoittavat uuden katkelman itse-

näisesti samaan tapaan kuin yhteinen katkelma kirjoitettiin. (Rose & Martin, 2012, s. 154–167; Shore & Rapatti, 2014b, s. 15–16.)

Muutaman virkkeen käsittelyssä tavoitteena on kieliopillisten piirteiden rakentumisen tarkastelu. Työskentelyn vaiheita ovat lauseen osien purkaminen ja kokoaminen, sanojen kirjoitusasun harjoittelu yhdessä sekä lauseiden kirjoittaminen itsenäisesti. Tällainen käsittely on kehitetty englanninkielisten tekstien käsittelyyn, eikä se välttämättä sovi suomenkieliseen kontekstiin suoraan. R2L:n periaatteiden mukaisesti kieliopin käsittely tulisi kuitenkin tehdä niin, että se nousee jo käsitellystä tekstistä ja sen kautta, ei teksteistä irrallisena. (Shore & Rapatti, 2014b, s. 14–17.)

3.5 Tekstien arviointi

R2L-genrepedagogiikan kirjallisuudessa (Rose, 2012, 3. kirja) on kehitetty tekstien arviointiin kriteeristö, jonka avulla tekstejä arvioidaan tekstilajin pohjalta. Arviointikriteeristö arvioi tekstiä kolmella tasolla: 1) tekstin kokonaisjäsentely ja käyttö kontekstissa, 2) merkitysten tuottaminen tekstitasolla ja 3) muodolliset seikat, kuten kielioppi ja oikeinkirjoitus. Shore ja Rapatti ovat kehittäneet kriteeristöä sopivammaksi suomalaiseen kouluun. (Shore & Rapatti, 2014c, s. 121.) Tässä luvussa esittelen Shoren ja Rapatin version (Shore & Rapatti, 2014c, s. 121–142). Nämä arviointikriteerit soveltuvat R2L:n lisäksi myös syklisen mallin mukaisesti tuotettujen tekstien arviointiin, ja ne auttavat kohdistamaan arviointia genrepedagogiikan kannalta olennaisiin asioihin.

Arviointikriteeristö etenee tekstikokonaisuudesta kohti yksityiskohtia ja jakautuu neljään kokonaisuuteen. Nämä kokonaisuudet ovat tavoite, tekstin kokonaisjäsentely, merkitykset tekstissä ja muodolliset seikat. (Shore & Rapatti, 2014c, s. 124.)

Tavoitteen saavuttamista arvioidaan miettimällä, vastaako teksti tavoitteena ollutta tekstilajia, ja miten hyvin kehitelty teksti on (Shore & Rapatti, 2014c, s. 125). Tavoitteen arviointi on nopea silmäys tekstin yleisilmeestä ja ensivaikutelmasta. Kaikki muutkin osa-alueet vertaavat tekstiä sen tavoitetekstilajiin. (Shore & Rapatti, 2014c.)

Tekstin kokonaisjäsentelyä arvioitaessa arvioidaan, miten teksti etenee vaiheittain ja jaksottain. Tekstilajeilla on vakiintuneita rakenteellisia ominaisuuksia eli vaiheita. Jaksot

puolestaan ovat osia vaiheiden sisällä. Tekstin tulisi edetä tarkoituksenmukaisesti tekstilajin vaiheiden kautta. Vaiheiden sisäisten perättäisten jaksosten tulisi seurata toisiaan loogisesti. Arvioinnin kannalta on merkityksellisintä, että teksti etenee tarkoituksenmukaisesti. (Shore & Rapatti, 2014c, s. 125–126.)

Tekstin merkitysten tasolla arvioidaan, miten oppilas tuottaa tekstilajiin sopivia merkityksiä. Merkitysten tuottamisen arvioinnissa on kolme tasoa, jotka ovat tekstilajin alan, osallistujaroolien ja ilmenemismuodon hallinta. (Shore & Rapatti, 2014c, s. 129.)

Tekstilajin alan hallintaan kuuluu tekstin sisältö. Sen tulisi olla tekstilajiin sopiva, esimerkiksi kertomuksessa käsitellään henkilöitä ja tapahtumia. Ala näkyy sisältösanoissa, lause-tyypeissä, sanojen ja lauseiden ajallisessa järjestyksessä ja tilanteiden välisissä suhteissa. Jälleen arvioinnissa otetaan huomioon tavoitteena olleen tekstilajin kannalta olennaiset asiat. Arvioidessa tarkastellaan, miten oppilas luo sisällölliset merkitykset lause- ja sanavalinnoilla. (Shore & Rapatti, 2014c, s. 129.)

Osallistujaroolien hallinnalla tarkoitetaan, kuinka kirjoittaja suhtautuu tekstissä esitettyyn asiaan, mikä puolestaan luo kirjoittajan ja lukijan rooleja. Kirjoittajan rooli suhteessa tekstiin määräytyy tekstilajin perusteella, esimerkiksi kertomuksessa kirjoittajan tavoitteena on kouluttaa lukija, kun taas tietotekstissä tavoitteena on esittää asia objektiivisesti. Osallistujaroolit näkyvät tekstissä vuorovaikutuksellisissa lause-tyypeissä, modaalisisissa aineksissa, asenneilmauksissa ja astemääritteissä. (Shore & Rapatti, 2014c, s. 131–132.)

Ilmenemismuodon hallinnan tarkastelussa keskitytään tekstuaalisiin valintoihin. Tähän tarkasteluun kuuluu puhe- tai kirjakielisyyden valinta, sillä tilanteesta ja tekstilajista riippuu, kumpi on tarkoituksenmukainen. Lisäksi tarkastellaan tekstin sidosteisuutta ja koossa pysymistä, jotka näkyvät käytetyissä lauserakenteissa ja siinä, miten kappaleet on sidottu toisiinsa ja viitatessa henkilöihin ja asioihin. Ilmenemismuotoon kuuluvat myös muut kuin sanalliset tekstuaaliset asiat, kuten esimerkiksi kuvat ja graafit. Ilmenemismuotoa voi arvioida tutkimalla tekstin kirjakielisyyttä, kappaleiden sidoksisuutta ja käytettyjä kuvia. On tärkeää suhteuttaa arviointi luokkatasoon. (Shore & Rapatti, 2014c, s. 133–134.)

Muodollisten seikkojen arvioinnin kohteena on sanojen oikea taivutus ja oikeinkirjoitus sekä välimerkit ja kappalejako. Arvioinnissa voi keskittyä muutamiin keskeisiin piirteisiin,

eikä muotoseikkojen arviointi saa olla keskiössä. Tärkeämpää on edellisten kokonaisuuksien arviointi. (Shore & Rapatti, 2014c, s. 136–137.)

Alun perin R2L:n kriteereissä kaikki osa-alueet pisteytetään. Shore ja Rapatti esittävät, että pisteytystä ja sen tarkkuutta voi miettiä ja muokata tehtäväkohtaisesti tarkoituksenmukaiseksi. Ensimmäisen arviointikokonaisuuden, eli tavoitteen, arvioinnissa sanallinen palaute voi olla parempi kuin numeerinen pisteytys, sillä tavoitteen toteutumiseen vaikuttavat tekstin muut arvioitavat kokonaisuudet. (Shore & Rapatti, 2014c, s. 138–139.) Shoren ja Rapaatin esittämä arvioinnin pisteytys on esitelty taulukossa 1.

Taulukko 1. R2L:n mukainen pisteytys tekstin arviointiin. (Shore & Rapatti, 2014c, s. 139)

Pistemäärä	Kriteeri
5 (erinomainen)	Arvioitavaa piirrettä on hyödynnetty vuosiluokkatasoon nähden tarkoituksenmukaisesti ja sitä käytetään luovasti tai asiantuntevasti
4 (kiitettävä)	Arvioitavaa piirrettä on hyödynnetty vuosiluokkatasoon nähden tarkoituksenmukaisesti ja sitä kehitellään hyvin
3 (hyvä)	Arvioitavaa piirrettä on hyödynnetty vuosiluokkatasoon nähden tarkoituksenmukaisesti ja sitä käytetään hyvin
2 (tydyttävä)	Arvioitavaa piirrettä on hyödynnetty vuosiluokkatasoon nähden tarkoituksenmukaisesti, mutta sen käyttö on horjuvaa
1 (kohtalainen)	Arvioitavaa piirrettä on hyödynnetty vuosiluokkatasoon nähden tarkoituksenmukaisesti, mutta sitä käytetään hyvin puutteellisesti
0 (täydennettävä)	Arvioitavaa piirrettä ei esiinny lainkaan tai sitä käytetään epätarkoituksenmukaisesti.

3.6 Genrepedagogiikan kritiikki

Tekstilajien sääntöjä ei pitäisi ottaa liian tarkasti, vaan tekstilajeista lähtevässä opetuksessa niitä tulisi käsitellä laajemmasta näkökulmasta (Barrs, 2004, s. 295). Kielen piirteet palvelevat funktiota, ja siksi niitä täytyy opetella. Oppimisen kannalta kaikkein tärkeintä on kuitenkin tekstin tavoitteen ymmärtäminen, eikä kaavojen opetteleminen. Toisaalta, sitten kun tietää tekstilajin rajat, voi niitä ylittää luovasti. Siten genrepedagogiikka ei ole vain kaavojen opettelua, vaan myös luovuuden opettelemista. (Rahtu, 2014, s. 71, 79.) Opetuksen alussa täytyy pitäytyä tarkoissa säännöissä ja rajoissa, jotta oppilailla on jotain konkreettista, mihin tukeutua, mutta mahdollisimman pian kuvaa tekstilajista täytyy pyrkiä laajentamaan. Tämä onnistuu, kun samaa tekstilajia käsittelee usean syklin ajan. Kirjoittamisen opettaminen ei saisi olla pelkkää kaavojen toistamista.

Genrepedagogiikan malleihin ja analyysiin painottuva opetus voi luoda mielikuvan, että kirjoittamisen oppiminen tapahtuisi imitoinnin ja sääntöjen opettelun kautta (Badger &

White, 2000, s. 156). Näenkin, että genrepedagogiikan mukainen opettaminen voi huomimmillaan olla sääntöjen opettelua, mallitekstien tarkkaa kopioimista tai jopa sellaisen lomakkeen täyttämistä, johon on merkitty tekstilajin vaiheille kohdat. Opetuksessa kuitenkin täytyy ottaa huomioon tekstilajien sisäinen vaihtelu ja tekstilajien päällekkäisyydet. Tästä huolimatta myös kirjallisuudessa on oltu sitä mieltä, että opetuksen kannalta mielekkäintä voisi olla aloittaa oppilaille tutuista ja vakaista tekstilajeista ja edetä niistä vieraampiin ja muuttuviin tekstilajeihin (Rahtu, 2014, s. 77). Tekstilajien käsittely ei saa pysähtyä ensimmäiseen sykliin, jossa tutustutaan prototyyppisen tekstilajin piirteisiin, vaan seuraavissa sykleissä mennään spiraalimaisesti syvemmälle ja tutkitaan tekstilajin rajoja ja miten niitä voi luovasti ylittää.

Genrepedagogiikkaa on kritisoitu siitä, että oppija nähdään hyvin passiivisena (Badger & White, 2000, s. 157). Tosi opetuskokemusten mukaan oppilaat eivät suinkaan ole passiivisia, vaan aktivoituvat huomattavasti (Pirskanen & Kurki, 2014, s. 101). Koska R2L on hyvin opettajavetoista, vaarana voi olla oppilaan passivoituminen. Itse näen mahdolliseksi erityisesti sen, että oppilas passivoituu kirjoitusvaiheessa, eikä käytä luovuutta. R2L:n mukaisesti opettaessa kirjoitettavien tekstien tulisi noudattaa mallitekstiä sekä vaiheiden, että jaksojen osalta (Rose & Martin, 2012, s. 169–170). Syklisen mallin monien mallitekstien lukeminen on luovuuden ja aktiivisuuden kannalta mahdollisesti parempi vaihtoehto kuin R2L:n yksi malliteksti, sillä näin saadaan laajempi esimerkkipohja vaiheiden toteuttamiseen erilaisten jaksoyhdistelmien kautta.

3.7 Aiempia kokemuksia genrepedagogiikasta

Genrepedagogiikan käytöstä ei ole suomalaisia tutkimuksia, mutta R2L:n kokeilemisesta opetuksessa on julkaistu muutama artikkeli.

Kaksi luokanopettajaa kokeili R2L-menetelmää vuoden ajan tunnin viikossa 6. luokalla sekä yleisopetuksen äidinkielellä että suomi toisena kielenä -opetuksessa (S2-opetuksessa) ja saivat siitä hyvin positiivisia tuloksia. Heidän havaintojensa mukaan menetelmästä hyötyivät erityisesti heikot ja passiiviset oppilaat, jotka aktivoituivat tunneilla. Tekstien mallintamisen he kokivat auttavan kirjoitussuorituksissa, ja erityisesti menetelmästä hyötyivät heikot ja hyvät kirjoittajat. S2-oppilaiden kielitaito ja varsinkin luetun ymmärtäminen pa-

rantui selvästi lukuvuoden aikana. Oppilaat antoivat menetelmästä hyvää palautetta ja tavimmatkaan oppilaat eivät turhautuneet. (Pirskanen & Kurki, 2014, s. 101–104.)

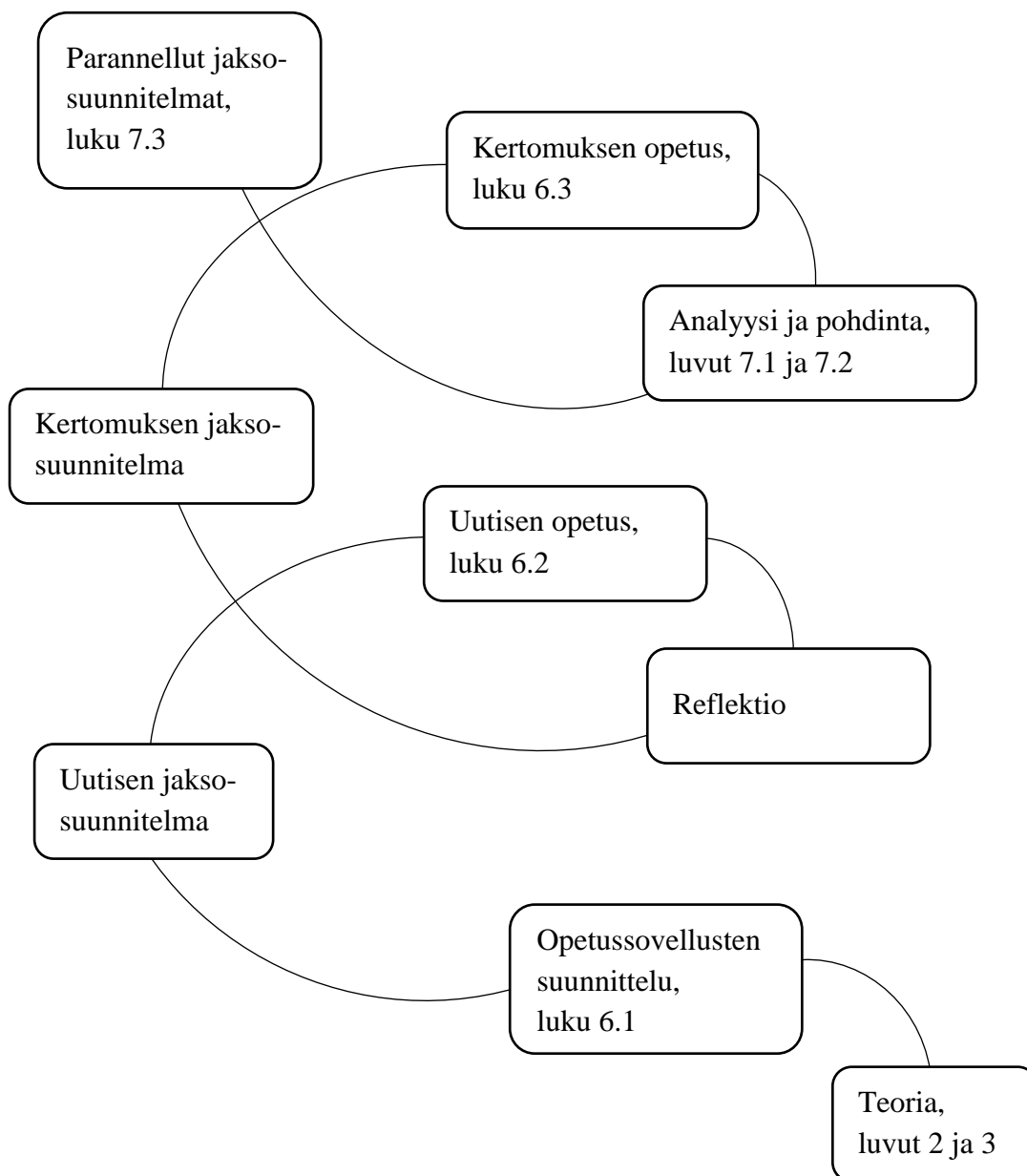
Eräs opettaja testasi menetelmää 5. luokalla 14 oppilaan S2-ryhmässä. Hän opetti R2L-menetelmällä oppilaille kertomuksen ja aikoo jatkossakin käyttää menetelmää kertomuksen opettamisessa. Oppilaat olivat motivoituneita ja he onnistuivat kirjoittamaan omat kertomuksensa, mikä on ryhmän oppilaille yleensä vaikeaa. (Takko, 2014, s. 105–107.)

Australialaisessa tutkimuksessa genrepedagogiikkaa käytettiin yli 10 viikkoa kestäneen opetusjakson ajan ryhmässä, jossa oli 5. ja 6. vuosiluokalta seitsemän englantia vieraana kielenä opiskelevaa oppilasta, jotka osallistuivat muuten normaaliopetukseen englantia äidinkielenään puhuvien kanssa. Oppilaista yksikään ei tutkimuksen alussa pystynyt kirjoittamaan vaaditulla tasolla. Opetusjakson aikana opetettiin kaksi tekstilajia: ilmiön kuvaus (aiheena merinisäkkäät) ja kannanotto (aiheena tupakointi). Tutkimustuloksena voitiin todeta, että oppilaiden itsevarmuus kirjoittajana kasvoi jakson aikana, heidän asenteensa kirjoittamista kohtaan muuttui positiivisemmaksi ja heidän kirjoitustaitonsa paranivat. (Ahn, 2012.)

Tutkimustulokset kaikissa kolmessa edellä esitellyssä artikkelissa ovat olleet kannustavia. Genrepedagogiikalla on koettu olevan positiivinen vaikutus oppilaiden osallistumiseen, motivaatioon ja taitoihin. Heikot oppilaat menestyivät selvästi paremmin kuin aiemmin ja osallistuivat oppitunneilla aktiivisemmin kuin ennen.

4 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kehittää kaksi kirjoittamisen opettamisen sovellusta, joissa sovelletaan genrepedagogiikan periaatteita. Opetussovellusten aiheena on kaksi tekstilajia: uutinen ja kertomus. Jaksosuunnitelmat rakentuvat toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti prosessinomaisesti niin, että tutkimuksen edetessä alkuperäisiä suunnitelmia muokataan ja parannellaan. Kuvio 1 esittää tutkimuksen etenemisen toimintatutkimukselle tyypillisenä nousevana spiraalina.



Kuvio 1. Tutkimuksen eteneminen spiraalina.

Tutkimuksen taustalla on luvuissa 2 ja 3 esitelty tutkimuskirjallisuus ja genrepedagogiikan teoria. Teoriaan tutustumista seurasi opetussovellusten yleinen suunnittelu, jota kuvaan luvussa 6.1, ja uutisen jaksosuunnitelman tekeminen. Luvussa 6.2 kuvaan yksityiskohtaisesti, miten opetin uutisjakson. Opetusjaksoa seurasi reflektointi, joka vaikutti kertomuksen jaksosuunnitelmaan. Luvussa 6.3 kuvaan yksityiskohtaisesti kertomuksen opettamisen. Opetusjaksoja seurasi tutkimustulosten analyysi ja pohdinta. Tutkimuksen viimeisenä vaiheena kehitin analyysin pohjalta parannellut jaksosuunnitelmat, jotka esittelen luvussa 7.3.

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni on laadullinen toimintatutkimus. Tässä luvussa esittelen toimintatutkimuksen periaatteita ja tunnusmerkkejä, esittelen tutkimusluokkani, kuvailen aineiston hankinnan ja esittelen litterointiperiaatteeni. Luvun lopussa esittelen tutkimustulosten analyysin etenemisen.

5.1 Toimintatutkimus

Koska genrepedagogiikasta on vain vähän suomalaista tutkimusta (ks. kuitenkin Shore & Rapatti, 2014a; Luukka, 2004), eikä sitä kokemukseni mukaan juurikaan käytetä opetuksessa, on interventioon pohjautuva toimintatutkimus välttämätön. Havainnointitutkimuksen tekeminen siitä, miten genrepedagogiikkaa luokissa käytetään, ei olisi ollut mahdollista, koska se on Suomessa melko tuntematon kirjoittamisen opettamisen menetelmä, minkä vuoksi tutkimusluokan löytäminen olisi ollut hankalaa. Samasta syystä haastattelu- tai kyselylomakeaineistot eivät olisi tulleet kysymykseen.

Ei ole yhtä oikeaa tapaa määritellä toimintatutkimus (Ladkin, 2007, s. 479), mutta voidaan kuitenkin nimetä muutamia piirteitä, jotka määrittävät toimintatutkimusta: 1) tutkijalla on pyrkimys lopputulokseen, josta on käytännön hyötyä, 2) tilannetta tutkitaan ymmärryksen kautta niin, ettei yhtä oikeaa reittiä parempaan lopputulokseen ole, 3) prosessi on yhtä tärkeä tai tärkeämpi kuin tulos, ja tutkija työskentelee ihmisten kanssa, ei ulkopuolisena ja 4) tunnustetaan, että kaikki observointi on puolueellista ja tilanteet lavastettuja. (Ladkin, 2007, s. 480.) Tutkimuksessani pyrin ottamaan nämä oletukset huomioon ja toteuttamaan ne.

Toimintatutkimuksessa kehitetään nykyisiä, jo käytössä olevia käytäntöjä entistä paremmiksi (Heikkinen, 2007, s. 16). Kehitystyö tehdään intervention kautta (Heikkinen, 2007, s. 27). Omassa tutkimuksessani pyrin kehittämään kirjoittamisen opetusta genrepedagogiikan periaatteiden mukaisesti. Toimintatutkimuksen tärkein tarkoitus on tuottaa käytännöllistä tietoa, jota voi hyödyntää arkielämässä (Reason & Bradbury, viitattu lähteessä Ladkin, 2007, s. 478). Oman tutkimukseni tarkoituksena onkin tuottaa genrepedagogiikan mukaisia opetussovelluksia, joita myös toiset opettajat voisivat käyttää omassa opetuksessaan.

Toimintatutkimus voi olla oman työn kehittämistä, ja siinä voidaan erottaa eri tasoja. (Heikkinen, 2007, s. 17.) Yksilötasolla kuvataan yksilön eli tutkijan kokemuksia, ajatteluprosesseja ja oppimista (Heikkinen, 2007, s. 18; Ladkin, 2007, s. 481). Omassa tutkimuksessani yksilötaso ilmeni, kun havainnoin omaa toimintaani suoraan ja välillisesti kuvaamani videon kautta ja pidin lisäksi tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjasin tuntemuksiani ja ajatuksiani tutkimuksen ajalta. Yksilötason raportointiin tapahtumien kuvaaminen kertomuksen avulla soveltuu hyvin (Heikkinen, 2007, s. 18). Tämä näkyy tutkimuksessani opetuksen tarkkana kuvaamisena. Toimintatutkimus on prosessi ja tutkimuksen aikana ymmärrys lisääntyy vähitellen (Heikkinen, 2007, s. 36). Tästä syystä jaksosuunnitelmani kehittyivät koko tutkimuksen ajan ja tutkimuksen tuloksena esittelen parannellut jaksosuunnitelmat luvussa 7.3.

Toimintatutkimuksessa käy usein niin, että oppilaat ovat osallisia tutkimuksessa, mutta heidän roolinsa on vastaanottaa aikuisten luoma ohjelma (Miskovic & Hoop, 2006, s. 272). Näin oli minunkin tutkimuksessani. Oppilaiden ottaminen enemmän mukaan oppituntien suunnitteluun olisi ollut mielenkiintoista, mutta se olisi vaatinut tutkimukselta hyvin erilaista lähestymistapaa ja teoriapohjaa.

Vaikka toimintatutkimusta ei voi tiukasti määrittää (Ladkin, 2007, s. 479), siinä voi erottaa tiettyjä piirteitä, joista syklisyys on yksi (Heikkinen, 2007, s. 35; Ladkin, 2007, s. 482). Syklisyydellä tarkoitetaan, että suunnitelman pohjalta tehdyn kokeilun jälkeen toteutusta reflektoidaan ja suunnitelmaa parannetaan ja suunnitelmaa kokeillaan jälleen käytännössä (Heikkinen, 2007, s. 35; Ladkin, 2007, s. 482). Oman tutkimukseni ajallisissa puitteissa syklejä ehti olla vain kaksi, eikä samaa tekstilajia kokeiltu uudelleen, vaan sykli toistui toisella tekstilajilla.

Toimintatutkimuksen tavoitteena on kehittää käyttökelpoista tietoa, josta on hyötyä käytännössä (Heikkinen, 2007, s. 19) ja käytännönläheisyys on toimintatutkimuksen tärkeä määrittäjä (Heikkinen, 2007, s. 29). Oman tutkimukseni tavoitteena on kehittää opetuskonknaisuusia, joita kuka tahansa opettaja voisi hyödyntää kirjoittamisen opetuksessa eri vuosiluokilla. Tutkimukseni raportoinnissa pyrin olemaan mahdollisimman käytännönläheinen niin, että raporttini lukenut opettaja pystyisi sen perusteella toteuttamaan genrepedagogiikkaa omassa luokassaan lähes suoraan kehittämiäni jaksosuunnitelmia käyttämällä.

Toimintatutkimuksessa tutkijalla on aktiivisen vaikuttajan ja toimijan rooli, sillä hän osallistuu toimintaan tekemällä intervention (Heikkinen, 2007, s. 19). Omassa tutkimuksessani toimin luokan opettajana interventiotuntien aikana, joten olin todella tutkimuksen keskiössä toteuttamassa interventiota.

Toimintatutkimus on reflektiivistä, eli tutkija pohtii omaa toimintaansa (Heikkinen, 2007, s. 33–34; Ladkin, 2007, s. 479). Osallistuvana tutkija-opettajana reflektoin toimintaani koko ajan suunnittelussa, toiminnan aikana ja toiminnan jälkeen. Reflektoinnin apuna käytin tutkimuspäiväkirjaa, oppitunneilla kuvattua videomateriaalia ja oppilailta keräämääni palautetta.

5.2 Tutkimusluokka

Toteutin tutkimukseni kolmannella luokalla pääkaupunkilaisessa peruskoulussa. Luokalta osallistui tutkimukseeni 21 oppilasta, joista poikia oli kahdeksan ja tyttöjä kolmetoista. Oppilaiden vanhemmilta kysyttiin tutkimus- ja videokuvausluvat, tutkimuslupalomake on esitetty liitteessä 1. Niitä kysyessäni painotin, ettei lisäkseni kukaan muu tule näkemään aineistoa. Luokasta vain yksi oppilas jäi tutkimuksen ulkopuolelle.

Anonymiteetin suojaksi oppilaita merkitään koodeilla, tytöt on merkitty koodeilla X1-X13 ja pojat koodeilla Y1-Y8. Lisäksi tutkimukseen osallistumattomaan oppilaaseen viitataan tarvittaessa tekstissä koodilla Z.

5.3 Aineiston hankinta

Tutkimukseni muodostui kahdesta opetusjaksosta kevätlukukauden 2014 aikana. Yksi jakso koostui yhdeksästä opetustunnista, joiden aikana opetin jakson tekstilajin ja oppilaat kirjoittivat tekstilajin mukaisen tekstin, sekä yhdestä testitunnista. Testitunnin tarkoituksena oli todentaa, kuinka tehokasta opetus oli ollut, eli muistivatko oppilaat vielä opetetun asian. Testitunnit pidettiin noin kaksi viikkoa opetustuntien päättymisen jälkeen. Yhteensä tutkimukseen sisältyi siis kaksikymmentä oppituntia.

Tuotin tutkimuksessani kahdenlaista aineistoa: päiväkirja- ja videoaineiston pitämistäni oppitunneista sekä oppilaiden kirjalliset tuotokset, joihin kuuluvat opetustuntien ja testitunnin aikana kirjoitetut tekstit.

Tutkimuspäiväkirjani perustui osallistuvaan havainnointiin. Toimintatutkimuksessa osallistuva havainnointi on perusteltua (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 82), ja minun tutkimukseni välttämätöntä, koska toimin luokan opettajana tutkimukseni oppituntien ajan. Päiväkirja-aineisto on yksityinen dokumentti (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 84), ja sisältää sellaisena tutkijan omia pohdintoja ja reflektointia. Pelkän videoaineiston käyttäminen jättäisi monet ajatukset huomioimatta, eikä toimintatutkimuksen reflektoinnin periaate toteutuisi.

Videoaineisto oli kuitenkin korvaamaton apu mieleenpalauttajana, sillä ilman sitä oppituntien muisteleminen jälkepäin olisi ollut hyvin haastavaa. Videointi vapautti minut tutkijana ja opettajana keskittymään oppituntiin, koska minun ei tarvinnut huolellisesti painaa mieleen, miten oppilaat osallistuivat ja mitä he sanoivat. Opetuskeskustelujen litteraatiot ovat iso osa tutkimuksen toteutuksen kerrontaa, sillä teen niiden avulla genrepedagogiikan mukaisen opetuksen näkyväksi lukijalle.

5.4 Litterointi

Litteroin osan videoaineistostani tehdäkseen opetukseni selostuksesta läpinäkyvämpää ja konkreettisempää. Minua kiinnostaa videoaineiston puheen sisältö, joten litteroinnin ei tarvitse olla kovin yksityiskohtaista, kuten vaikka keskustelunanalyysissä tarvitsee. Ei myöskään ole tarpeen litteroida koko aineistoa, jota on kokonaisuudessaan kaksikymmentä 45 minuutin oppituntia, vaan vain ne kohdat, joita tarvitsen. (Ruusuvuori, 2010, s. 424–425.)

Ruusuvuori (2010, s. 425) muistuttaa, että litteraatio on tulkinta analyysin kohteena olevasta tilanteesta. Tekstiksi ei saa muutettua kaikkea, mitä videolla tapahtuu. Tutkijana valitsen myös, mitkä kohdat ovat niin tärkeitä tutkimukseni kannalta, että ne kannattaa litteroida, ja tämäkin on tulkinta. (Ruusuvuori, 2010, s. 425–426.) Minun täytyy olla tarkka, että teen valinnat ja tulkinnat perustellen.

Litteroinnissa käytin seuraavia merkintöjä:

- sana jää kesken
- ... puhe on epäselvää
- , lyhyt tauko
- . pidempi tauko, vuoron lopetus
- ? vuoron lopetus kysymykseen

- aiheeseen liittymätöntä puhetta poistettu
- M: puhujana tutkija
- X0: puhujana oppilas, merkitty oppilaan koodilla
- O: puhujana oppilas, ei ole selvää, kuka
- Kaikki: puhujana kaikki oppilaat tai suurin osa oppilaista yhteen ääneen
- (*Toimintaa*) muu kuin kielellinen toiminta, jolla on tutkimuksen kannalta merkitystä

5.5 Analyysi

Aineistolta kysytään analyttisiä kysymyksiä, jotka auttavat vastaamaan tutkimuskysymyksiin (Ruusuvuori, Nikander, Hyvärinen, 2010, s. 9–10). Jotta pystyin muokkaamaan opetussovelluksiani paremmaksi, täytyi minun analysoida niiden onnistumista. Tutkin aineistoa kysymällä ”Kuinka hyvin oppilaiden teksteissä näkyvät opetetut tekstilajipiirteet? Onko opetus ollut mieleenpainuvaa?”. Saadakseni tämän selville analysoin oppilaiden kirjoittamia tekstejä ja heidän tekemiään testejä.

Ennen analyysia aineistoa järjestellään ja luokitellaan (Ruusuvuori, Nikander, Hyvärinen, 2010, s. 10). Videoaineistosta luokittelin esiin kohdat, joissa genrepedagogiikan periaatteet ja vaiheet tulivat esille. Tämän lisäksi erotin oppilaiden itsenäisen työskentelyn ja opettaja-johtoisen työskentelyn. Oppilaiden kirjalliset tuotokset järjestin kolmeen luokkaan, suunnitelmiin, valmiisiin teksteihin ja testeihin. Valmiita tekstejä arvioin tekstilajin piirteistä luotujen kriteerien mukaan.

Analysoin tekstiaineistoa kartoittamalla, kuinka hyvin oppilaat olivat osanneet kirjoittaa kohdetekstilajin mukaisen tekstin. Tein tekstilajiteorioiden, genrepedagogiikan mukaisten arvioinnin ohjeiden ja opetukseni pohjalta arviointikriteerit, joissa erittelen, mitkä tekstilajipiirteet teksteissä tulee näkyä. Uutisen arviointikriteerit ovat liitteessä 3 ja kertomuksen arviointikriteerit liitteessä 9. Asettamieni kriteerien avulla analysoin, kuinka hyvin oppilaat suoriutuivat tekstien kirjoittamisessa. Noin kaksi viikkoa opetusjakson jälkeen pidettyjen testien arvioinnin ja analysoinnin tein myös asettamalla kriteerit ja katsomalla, kuinka hyvin oppilaat ovat testeissä näiden kriteerien mukaan suoriutuneet.

6 Tutkimuksen kulku

Tässä luvussa kuvailen opetusjaksoa edeltäneen suunnitteluvaiheen ja tutkimusjakson opitunnit. Luvussa 6.1 perustelen, miten valitsin opetussovellusteni aiheeksi uutisen ja kertomuksen. Luvuissa 6.2 ja 6.3 kuvaan yksityiskohtaisesti, miten opetin tekstilajit tutkimusluokalleni. Tarpeen mukaan olen konkretisoinut kuvausta opetuskeskustelujen litteroinneilla. Opetusjaksojen perustana olivat luvuissa 2 ja 3 esittelemäni tekstilajiteoria ja genrepedagogiikan soveltamisen mallit.

6.1 Opetussovellusten suunnittelu

Australialaisten genreteoreetikkojen mukaan koulussa ei opeteta tarpeeksi vaikutusvaltaisia tekstilajeja, kuten erilaisia faktatekstejä. Varsinkin peruskoulussa keskitytään liian paljon narratiivisiin teksteihin, kuten tarinoihin. Tällaisia tekstejä lapset eivät kuitenkaan tule käyttämään aikuisina, vaan koulun pitäisi opettaa sosiaalisesti tärkeitä tekstilajeja. Samansuuntaista kritiikkiä koulun kirjoittamisen opettamista kohtaan on tullut aikaisempinakin vuosikymmeninä. (Barrs, 2004, s. 285–286.) Genrepedagogiikan ajatuksena on opettaa arkipäivän todellisia tekstilajeja, joilla on käyttöä myös koulun ulkopuolella.

Suomalaisessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2004) vuosiluokilla 3–5 juonellisen kertomuksen kirjoittamisella on oma, tunnustettu paikkansa, sillä se on yksi harvoista nimeltä mainituista tekstilajeista (POPS, 2004, s. 50). Siten sen ottaminen osaksi opetussovelluksiani on perusteltua. Vuonna 2016 voimaantulevan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa mainitaan vuosiluokilla 3–6 tekstilajeista kertomus, kuvaus, ohje, mielipideteksti ja mainos (POPS, 2016, s. 12–13).

Opetuksen kannalta on mielekäästä aloittaa vain vähän muuttuvista tekstilajeista (Rahtu, 2014, s. 77), ja sekä kertomuksen että uutisen rakenne on melkoisen vakaa. Varsinkin kertomukset ovat oppilaille jo entuudestaan tuttuja, mutta myös uutinen on arjessa esiintyvä tekstilaji.

Valitsin opetettaviksi tekstilajeiksi uutisen, koska se on jokapäiväinen, vaikutusvaltainen ja vakiintunut tekstilaji, joka on mukana monissa äidinkielen oppikirjoissa kolmannesta luokasta lähtien, sekä kertomuksen, koska sillä on oma roolinsa oppilaiden elämässä fiktion

tekstilajina ja se on mainittu sekä nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa että uuden opetussuunnitelman luonnoksessa. Lisäksi molemmat tekstilajit olivat olleet tutkimusluokani opetussuunnitelmassa tutkimuslukukauden aikana ja olisivat siis tulleet opetuksessa esiin joka tapauksessa.

Toteuttamani opetusjaksot noudattivat syklistä mallia, jonka olen esitellyt luvussa 3.4.3. Tekstilajin mallintamisessa käytin malleina aina useita mallitekstejä, jotta oppilaat saisivat laajan kuvan tekstilajista.

Aikuisen silmiin lapset voivat tuntua itsevarmemmilta kirjoittaessaan henkilökohtaisia ja fiktiivisiä kertomuksia kuin faktatekstejä ja persoonattomia tekstilajeja. Suuri syy tähän voivat olla lasten kokemukset, sillä heillä on enemmän kokemusta kertomusten kirjoittamisesta. Ottaessaan jonkin roolin lapsi käyttää suurempaa kielivalikoimaa kuin omana itsenään kirjoittaessaan ja osaa kirjoittaa sellaisia tekstejä, joita ei koskaan muulloin kirjoittaisi. (Barrs, 2004, s. 293–295.) Rooli antaa lapselle itsevarmuutta. Uutisen tekstilajia opettaessani otin huomioon lapsen roolin vaikutuksen kirjoittamiseen pyytämällä oppilaita asettumaan toimittajan rooliin.

6.2 Uutisen opettaminen

Uutisjakson tavoitteena oli opettaa oppilaille uutistekstin rakenteen vaiheet, uutisiin sopiva aikamuoto ja uutiskielen asiallisuus. Tavoitteena oli, että jakson lopuksi kaikki oppilaat pystyvät itsenäisesti tuottamaan omaan elämäänsä liittyvän uutisen, joka noudattaa opettamani rakennetta ja jonka kieli on asiatekstiin sopivaa.

1. oppitunti – Johdattelu aiheeseen

Aloitin tunnin kertomalla viikon ohjelman. Sen jälkeen puhuimme kaupassa käynnin mallista. Rinnastin tämän uutisen opeteltaviin asioihin kertomalla, että molemmissa on piirteitä, jotka täytyy toteuttaa aina samalla tavalla.

Seuraavaksi luimme uutisia. Oppilailla oli ollut tehtävänä tuoda uutinen mukanaan tunnille. Kaikilla ei ollut omia uutisia, mutta olin ottanut mukaani ylimääräisiä uutisia heille jaettavaksi. Jaoin luokan pieniin, 3–5 hengen ryhmiin istumajärjestyksen mukaan. Uutisia kierrätettiin ryhmissä niin, että jokainen luki kaikki ryhmän uutiset. Lukuhetken aikana oli

hyvä työrauha ja kaikki oppilaat lukivat uutisia innostuneesti. Luokan opettaja ja minä kiertelimme luokassa tukemassa työrauhaa ja ohjaamassa uutisten vaihtoa.

Lukemisen jälkeen keskustelimme, olivatko oppilaat aikaisemmin lukeneet uutisia, mistä uutisia oli luettu, mistä oppilaat olivat tunnistaneet tuomansa uutisen uutiseksi tai mistä luetun tekstin voisi tunnistaa uutiseksi sekä miksi uutisia on olemassa.

Oppilaat olivat lukeneet uutisia erityisesti ulkomaalaisista sanomalehdistä sekä Helsingin Sanomista, Ilta-Sanomista ja muista lehdistä sekä internetjulkaisuista. Kirjoitin ylös pohdintamme, mistä uutiset oli tunnistettu sekä miksi uutisia on olemassa. Kirjoitin kaikki ehdotukset ylös, enkä arvottanut, oliko jokin tuntomerkki parempi kuin toinen.

2. oppitunti – Uutisen mallintaminen

Tunnin aluksi kertosin, mihin edellisellä tunnilla jäimme. Kerroin myös lyhyesti, että uutisia on eri kohdeyleisöille.

Otimme käsittelyyn uutisen, joka on esitetty liitteessä 2 ja josta jokainen sai oman tuloksen. Keskustelimme lyhyesti, miksi kyseinen uutinen on kirjoitettu. Oppilaiden mielestä uutinen vaikutti viihdykkeeksi kirjoitetulta. Oppilas luki uutisen koko luokalle.

Keskustelimme uutisesta seuraavien kysymysten avulla:

- Mistä voi päätellä, että tämä on oikea uutinen?
- Mikä tehtävä tällä tekstillä on?
- Kuka tekstin on kirjoittanut? Kuka häntä on ehkä pyytänyt kirjoittamaan?
- Mistä voisi tietää, että uutinen ei ole kirjoittajan keksimä?
- Missä teksti on julkaistu?
- Kenelle teksti on kirjoitettu?
- Kuka tekstiä voisi käyttää? Mihin tekstiä voisi käyttää?
- Mistä osista teksti koostuu? (Otsikko, ingressi, leipäteksti ja lisätietoja)
- Mihin tekstin sisältö perustuu? Onko se faktatietoa, kirjoittajan omia kokemuksia vai kirjoittajan näkemys asiasta?
- Millaista sanastoa tekstissä on?
- Millaisia lauseita tekstissä on?

Merkitsimme tulosteeseen uutisen osat, jotka ovat otsikko, ingressi, leipäteksti ja lisätietoja. Lisätiedoiksi nimitimme uutisen taustatiedot, kuten julkaisupaikan, kirjoittajan ja julkaisupäivämäärän. Otin lisätiedot-osan mukaan tekstin analyysiin, sillä vaikka sitä ei ole mainittu uutisen tekstilajiteorioissa, se oli selvästi havaittavissa oleva piirre esimerkkitekstissämme.

Luokka oli edelliseen tuntiin verrattuna levottomampi. Pitkän opetuskeskustelun kuunteleminen oli selvästi rasittavaa, eikä kaikille kovin mielenkiintoista. Pienet paritehtävät olisivat ehkä virkistäneet luokkaa. Puolet luokasta oli myös ollut jo tunnin ennen tätä tuntia koulussa, eikä heillä ollut kunnon taukoa oppituntien välissä. Kahden viimeisen kysymyksen sanaston ja lauseiden arvioiminen ja miettiminen oli vaikeaa, ja ehkä tarpeetonta kolmasluokkalaisille. Ainakin sitä täytyisi pohjustaa ja tukea enemmän.

Tunnin lopussa jokainen sai miettiä omasta uutisestaan vihkoon vastaukset seuraaviin kysymyksiin:

- Kuka uutisen on kirjoittanut?
- Missä uutinen on julkaistu?
- Mistä osista teksti koostuu?

Työskentelyyn oli aikaa noin viisitoista minuuttia. Luokan opettaja kiersi kanssani luokassa avustamassa työskentelyä. Suurin osa sai tehtyä tehtävän nopeasti, joidenkin kanssa kirjoittajan tai julkaisupaikan etsiminen oli mahdotonta, jos sitä ei ollut merkitty, kun uutinen oli leikattu niin tiukasti rajaten lehdestä. Kaikki saivat tehtävän tehtyä, joskin osa tarvitsi opetetun asian muistuttelua mieleen. Keräsin vastaukset itselleni arvioidakseni oppilaiden osaamista.

3. oppitunti – Yhteinen neuvottelu alkaa

Tunnin aluksi jaoin viime tunnin tehtävän tarkastettuna takaisin. Kävimme läpi, mitä osia jokaisella oli ollut. Kysyin yksitellen kaikilta oppilailta, mitä osia heidän uutisissaan oli, ja keräsin vastaukset tukkimiehenkirjanpidolla näkyviin. Eniten oppilaiden uutisissa oli ollut otsikkoja ja leipätekstejä, ja lisäksi usealla oli myös ingressi ja muutamalla lisätietoja, kuten päivämäärä tai kirjoittajan nimi. Tästä päättelimme, että uutisessa on aina otsikko ja leipäteksti, ja aika usein ingressi.

M: Kaikilla tais olla otsikko eiks niin?
Kaikki: Joo.

M: Kenelläkään ei ollut uutista ilman otsikkoa. Ja kaikilla oli myös se leipäteksti.

Kaikki: Joo.

M: Eli uutisessa voitais hyvin päätellä että uutisessa on aina vähintään nää. Aika usein siellä myös on se ingressi ja lisätietoja.

Seuraavaksi tarkastelimme edellisen tunnin yhteistä uutista, jossa rakenteen järjestystä oli muutettu. Uusi järjestys oli leipäteksti – leipätekstin tapahtumien kertaus – ingressi – otsikko. Oppilaat huomasivat rakenteen vaihtuneen, ja sen, että uutinen oli vaikeampi ymmärtää uudella järjestyksellä.

Seuraavaksi käsitelimme saman uutisen puhekielelle muokattuna. Uutinen nauratti oppilaita kovasti, ja he huomasivat selvän eron kielessä. Oppilaista kukaan ei myöskään uskoisi tällaista uutista lehdestä luettuna, vaan se vaikuttaisi pilalta.

Näiden opetuskeskusteluiden jälkeen jokainen oppilas sai miettiä oman tuomansa uutisen vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- Mikä uutisen tehtävä on?
- Mihin uutinen perustuu?
- Onko uutinen kirjoitettu menneessä ajassa vai tapahtuuko se juuri nyt?
- Onko uutinen kirjoitettu asiatyyliin vai puhekielellä?

Näistä vaikein kysymys oli uutisen perustumiseen liittyvä, ja myös uutisen tehtävän miettiminen oli hankalaa. Monet oppilaat tarvitsivat näiden kysymysten miettimiseen opettajan tukea. Itsenäisen työskentelyn sijaan olisi voinut olla parempi edetä yhdessä ohjatusti kysymyksestä toiseen. Moni sai kuitenkin kaikki tehtävät tehtyä, mutta useimpia piti ainakin jossain kohdassa auttaa apukysymyksiä esittämällä. Tehtävät olivat siis haastavia, mutta lähinnä huonon kysymyksenasettelun takia, ei nähdäkseni asian vaikeuden takia.

Työskentelyyn oli aikaa noin 10–15 minuuttia, jonka jälkeen kokosimme vastaukset vielä yhteisesti. Koonnissa mietimme kysymyksiä yhdessä ja saimme vastauksia, jotka kirjasin näkyviin:

- Mihin uutiset normaalisti perustuvat? Tosiasioihin.
- Millä tyyllillä uutiset on kirjoitettu? Asiatyylillä.
- Rakenne on kaikilla sama, samoin järjestys: otsikko, ingressi ja leipäteksti.
- Useimmiten uutiset on kirjoitettu menneessä ajassa, joskus nykyajassa.

M: Jatketaas sitte yhdessä. Eli siinä seiskatehtävässä oli että mihin teksti perustuu. Eli onko se totta perustuuko se tosiasioihin, vai perustuuko se mielikuvitukseen onko se ihan keksitty juttu. Kuinka monella oli keksitty juttu? Ei kellään. No kenellä oli tosiasia?

(Kaikki viittaavat.)

M: Mm-m. Mitäs me sit voitaisiin sanoa uutinen uutisista. Voitaisko me sanoa että ne perustuu tosiasioihin?

Kaikki: Joo.

M: No entäs sitten. Tota. Kenellä oli puhetyyliin kirjoitettu, puhekielinen?

(Kukaan ei viittaa.)

M: Ei kellään. Kenellä oli asiallinen teksti?

(Kaikki viittaavat.)

M: Kaikilla. No millasia uutiset yleensä sitten on?

Kaikki: Asiallisia.

M: Asiallisia. Kirjoitettu asiatyylisiin. No mitäs me opittiin siitä rakenteesta?

(Näytän alkutunnista tehdyn listan, johon merkittiin kuinka monella oli ollut otsikko, ingressi ja leipäteksti omassa uutisessa.)

M: Oliko tää nyt semmonen rakenne mikä useimmiten on? Että on otsikko, ingressi ja leipäteksti?

Kaikki: Joo.

M: Oliko? Oli. Rakenne ja sen järjestys kaikilla oli samassa järjestyksessä. Kenellä oli nykyajassa kirjoitettu?

(Muutama oppilas viittaa.)

M: Muutamalla oli. Kenellä oli menneessä ajassa kirjoitettu?

(Lähes kaikki oppilaat viittaavat.)

M: Suurimmalla osalla. Mitäs me tänne sit kirjoitettais?

X12: Menneessä ajassa.

M: Voitaisko me kirjoittaa, että useimmiten menneessä ajassa, joskus nykyajassa.

Kaikki: Joo.

M: Mistäs se vois riippua? Millainen Y3:n uutinen oli kun sulla oli nykyajassa kirjoitettu? Kerroksa vähän mitä siinä kerrottiin siinä sun uutisessa?

Y3: No kun niistä maksutapojen uudistuksista.

M: Joo. Eli siinä puhutaan semmosesta hyvin ajankohtaisesta asiasta, mikä on edelleen menossa, niin silloin se on puhuttu nykyajassa. Oliko X7:llä nykyajassa vai menneessä ajassa?

X7: Nykyajassa.

M: Sulla oli nykyajassa. Sulla oli se säännustus eli säävarotuksissa, säännustuksissa puhutaan että on kohta vasta tulossa, niin se ei oo mennyttä aikaa vielä.

Aikamuodon ja käytetyn tyylin hahmottaminen oli helpompaa, kuin viime tunnilla yritetty sanojen ja lauseiden analysointi. Se oli selvästi vielä liian hankalaa tämän ikäisille, sillä käsitteitä asian käsittelyyn ei vielä ole, ja sanojen havainnointi ja luokittelu on vasta aloittelijan tasolla.

Kerroin, että ensi viikolla pääsisimme jo kirjoittamaan omia uutisia, ja reaktio oli hyvin myönteinen.

Kaikki: Jes!

Tunnin lopuksi kehotin jokaista laittamaan toimittajanlakin päähän, ja miettimään, mistä lähiaikoina tapahtuneista asioista voisi kirjoittaa uutisia. Toimittajanlakki laitettiin päähän, sillä erään artikkelin mukaan rooliin asettumalla lapset pystyvät kirjoittamaan myös hyvin vaikeita tekstejä (Barrs, 2004, s. 293–295). Kirjoitin oppilaiden ehdottamia otsikoita ylös muistiin.

4. oppitunti – Yhteinen neuvottelu jatkuu ja itsenäinen suunnittelu alkaa

Tunnin alkuun oppilaat saivat pareittain muistella, mitä edellisen viikon tunneilla tehtiin. Heti alkoi pieni häly, kun oppilaat muistelivat. Oppilaat muistivat hyvin, mitä tunneilla oli tehty.

Ensin kertasin vielä nopeasti, mitä uutisesta oli opittu. Näytin oppilaille edellisillä tunneilla keräämämme faktat, jotka olin kirjoittanut puhtaaksi tietokoneella.

M: Muistatko kun kirjoitettiin ylös että mitä siinä uutisessa on, mikä on uutinen, uutisen tekstissä noi asiat aina toteutu. Eli se perustuu tosiasioihin, se on totta, se ei oo mielikuvituksen tuotetta. Uutinen ei oo ikinä. Se on kirjoitettu asiatyylisiin, se puhekielinen uutinen ei ollut kauheen uskottava. Siinä on toi tietty rakenne, ja järjestys otsikko, ingressi, leipäteksti. Ingressi oli vapaaehtonen. Se oli joissakin uutisissa oli, joissakin ei. Ja sit vikana, et se on kirjoitettu menneessä ajassa eli aika usein, joskus saattaa olla jos on vaikka joku sääennuste, sitten nykyajassa.

Kertauksen jälkeen kerroin, miten kirjoittamisprosessi nyt etenisi ja näytin etenemisen videotykin kautta. Punainen nuoli näytti, missä vaiheessa olisimme, jotta oppilaiden olisi helpompi hahmottaa prosessin eteneminen. Vaiheina oli prosessikirjoittamisen vaiheita (Linna, 1994, s. 35) mukailten suunnittelu, ensimmäisen version kirjoittaminen, palaute opettajalta, toisen version kirjoittaminen, palaute ryhmältä, viimeisen version kirjoittaminen ja julkaiseminen.

Tämän jälkeen oppilaat saivat keksiä lisää uutisotsikoita. Niitä oli viime tunnilla jo vähän keksitty, nyt tehtävää jatkettiin. Varsinkin pojilta tuli paljon ehdotuksia. Tytöiltä sain kerättyä muutamia ehdotuksia, kun kiinnitin huomioni siihen ja erityisesti kysyin tytöiltä. Otsikkoehdotukset käsittelivät jostain syystä paljon onnettomuuksia, kuten kaatumisia ja

loukkaantumisia. Niitä oli sattunut paljon viime aikoina, mikä sai muistelemaan myös vanhempia onnettomuuksia.

En arvottanut uutisotsikkoehdotuksia, vaan kirjoitin kaikki ylös aiheesta tai tapahtumajankohdasta riippumatta. Ehdotuksia ei tullut valtavasti, joten turha karsiminen ja innostuksen lannistaminen ehdotusten arvottamisella ei olisi ollut tarkoituksenmukaista. Uutiskynnyksestä ja ajankohtaisuudesta emme olleet puhuneet tunneilla ollenkaan, vaan olimme keskittyneet uutisen rakenteeseen ja siihen, että ne ovat totuudenmukaisia, joten siksikään uutisideoiden arvottaminen muiden kuin näiden opettamieni ominaisuuksien suhteen ei olisi tullut kysymykseen.

Muokkasin uutisideoita puhekieleltä kirjakielelle ja uutisen otsikon näköiseksi. Tästä on alla näyte kolmen ehdotuksen osalta.

M: -- Löytyiskö muita uusia uutisia? Onks jollakin sattunu harrastuksissa jotain mistä vois kertoa uutisen? Y8.

Y8: No mun nilkan päälle hypättiin ja se melkein murtui.

M: Joo. Tuleekin aikamoinen tämmönen ”Y8:n nilkka melkein murtui”

(Kirjoitan: Y8:n nilkka melkein murtui)

M: -- Mitäs te ootte tehnyt väl- noilla tota liikuntatunneilla nytte? Y5.

Y5: Luistellu.

M: Joo-o. Siitäki voi kirjoittaa uutisen. 3A on luistellut liikuntatunneilla. Siitä voi myös kirjoittaa uutisen.

(Kirjoitan: 3A on luistellut liikuntatunneilla)

M: X6.

X6: Mä kaaduin kesällä ja sitten...

M: Mitä? Sä kaaduit kesällä

X6: Ja sitten tuli verta mahasta.

M: Oho! Mjoo.

(Kirjoitan: X6 kaatui kesällä.)

Pian oppilas itsekin osasi jo muotoilla sanomansa otsikoksi:

M: Y8.

Y8: Me voitettiin HJK Töölö kolmetoist kolme. Mä tein kolme maalia. Mä tein hattutempun.

M: HJK-Töölö 13-3. Hyvä.

Y8: Pistä FC Honka Akatemia voitti öö voitti töölön...

M: mikä? FC Honka

Y8: FC Honka Akatemia voitti HJK:n kolmetoista kolme.

(Kirjoitan: FC Honka Akatemia voitti HJK:n 13-3)

Luokan yhteiseksi uutiseksi valittiin uutinen otsikolla ”Koulun alapihalla sattuu paljon onnettomuuksia”.

Ennen yhteisen uutisen suunnittelua kävin läpi uutiskysymykset, eli kerroin oppilaille, että uutinen vastaa kysymyksiin mitä, missä, milloin, miten ja miksi. Kokosimme yhdessä vastaukset uutiskysymyksiin yhteisen otsikkomme antamasta aiheesta. Oppilaat saivat ensin ehdottaa vastauksia kysymyksiin, ja tarvittaessa tarkensin vastauksia vielä lisäkysymyksillä, joilla päästiin syiden ja tapahtumien taakse. Vain kerran en hyväksynyt oppilaan vastausta lainkaan, koska siinä ei ollut sisältöä. Hän vastasi ”Miten?” kysymykseen ”Kaikella tavalla.”.

1. Mitä?

Z:lta tuli verta nenästä

Y6:n sormi turposi

X12 ja X3 kaatuvat aina samassa paikassa

2. Missä?

Koulun alapihalla

3. Milloin?

Melkein joka päivä

Viimeksi eilen

4. Miten?

(ei sisältöä)

5. Miksi?

Alapihalla pelataan paljon jalkapalloa.

Maa on liukas.

Pallo on kova.

Joku potkaisi pallon naamaan.

Uutinen rakennettiin pitkälti oppilaiden ehdotusten mukaan. Ensin kirjoitettiin kolmesta esimerkistä, jotka olivat vastauksia mitä-kysymykseen. Sitten kehotin miettimään, että asiasta pitäisi ehkä kertoa jotain yleistä, ja kertoa myös onnettomuuksien syistä. Näin saimme uutisen alkuun kehitettyä kappaleen, jossa kerrottiin aiheesta yleisesti. Yritin saada tämän kappaleen kirjoitettua ensimmäisenä, mutta oppilailta tuli sen sijaan tarinat esimerkkitilanteista, joten annoin asian silloin olla ja palasin siihen vasta viimeisenä. Oppilaat eivät saaneet kiinni ajatuksestani aloittaa uutinen yleisellä kappaleella, joten aloitin kappaleen itse. Tämän jälkeen oppilailta tuli ehdotuksia kappaleen jatkamiseksi.

Utista kirjoittaessa muokkasin oppilaiden ehdotuksia uutisen kielelle, kuten genrepedagogiikan mukaan kuuluu. Oppilaat tuottivat sisällön, mutta minä aikuisena muokkasin sen uutiseksi. Yhdessä kirjoittamamme uutinen on esitetty alla.

Koulun alapihalla sattuu paljon onnettomuuksia

Koulun alapihalla on tänä talvena sattunut paljon onnettomuuksia. Onnettomuudet johtuvat siitä, että koulun kentälle tehtiin jää, ja nyt kaikki pelaavat jalkapalloa alapihalla.

Z:lta tuli verta nenästä maanantaina. Joku oli potkaissut pallon Z:n kasvoille. Ennen sitä Z oli myös liukastunut.

Y6:n sormi turposi, koska se naksautti väärään suuntaan, kun Y6 kompastui ja kaatui.

X12 ja X3 kaatuvat aina samassa paikassa, viemärin kohdalla.

Yhteisen uutisen kirjoittamisen jälkeen tuntia oli jäljellä noin viisitoista minuuttia. Jokainen sai nyt aloittaa oman uutisensa suunnittelun. Työskentely sujui hyvin ja jokainen oppilas sai aloitettua työskentelyn. Jotkut tarvitsivat hieman opettajan apua oman uutisaiheen valinnassa, mutta kaikille löytyi aihe ja kaikki osasivat vastata uutiskysymyksiin viimeistään opettajan avustuksella mietittynä. Valmiita vastauksia en antanut kenellekään, vaan kysyin ja tarkensin kysymyksiä, ja innostin muistelemaan tapahtumia ja miettimään syitä. Tarkoituksena oli vain vastata suunnittelun apukysymyksiin (mitä, missä, milloin, miten, miksi), mutta moni kirjoitti jo vähän pidemmän, ikään kuin ensimmäisen version uutisesta.

Jotta suunnitelmista olisi kaikilla tullut selvästi suunnitelmia, olisi tätä vaihetta täytynyt ohjata enemmän. Suunnittelua olisi voinut auttaa valmis pohja, jossa kaikilla olisi kysymykset esimerkiksi ajatuskarttana, johon sitten kirjoitetaan vastaukset kysymyksiin.

5. oppitunti – Itsenäinen työskentely jatkuu, uutisen ensimmäinen versio

Tunnin alkuun leikimme uutisjuman, jolla kertosimme uutisen rakenteen ja peruspiirteitä ”Pää, olkapäät, peppu” -laulun rytmissä ja liikkeillä, mutta sanoina oli ”otsikko, ingressi, leipäteksti, tosiasioita, asiatyylisiin kirjoitettu on”. Tarkoituksena oli saada myös oppilaiden kineettiseen muistiin uutisen rakenne, kerrata rakenteen osien nimet ja kerrata uutisen peruspiirteet.

Tunnin tavoitteena oli kirjoittaa viime tunnilla suunnitelluista uutisista ensimmäisiä varsinaisia versioita. Oli huomattavissa, että oppilaat eivät olleet ennen juurikaan muokanneet tekstejään, vaan muokkaaminen ja uudelleen kirjoittaminen oli heille uutta. Ohjeet piti kerrata ja selostaa tarkasti muutaman kerran, mutta lopulta kaikki osasivat ryhtyä hommiin.

Tunnin alussa keskityin erityisesti viime tunnilla poissa olleiden oppilaiden kirjoittamisen alkuun saamiseen. Poissa olleet oppilaat alkoivat saman tien kirjoittaa ensimmäistä versiota tekstistä, eivätkä suunnitelleet sitä aluksi, vaikka siihen ohjeistinkin.

Jotkut halusivat vaihtaa aihetta kokonaan, ja annoin niin tehdä, vaikkei vaihtaminen tarkoituksena ollutkaan. Suurin osa kuitenkin kirjoitti suunnitelmansa pohjalta. Minä ja luokan opettaja kiertelimme koko tunnin auttamassa ja innostamassa kirjoittajia. Keskityin lähinnä antamaan ideoita ja kannustin kirjoittamaan uutisiin lisää sisältöä, luokan opettaja antoi palautetta myös kielestä ja oikeinkirjoituksesta.

6. oppitunti – Itsenäistä työskentelyä, opettajan palaute ja vertaispalaute

Aloitin tunnin samalla uutisjumballa, kuin edellisenkin tunnin.

Tälle tunnille olin kirjoittanut palautetta jokaisen oppilaan tekstistä. Olin antanut palautetta suunnitelmista myös heille, jotka eivät olleet edellisellä tunnilla tekemässä ensimmäistä versiota uutisestaan. Oppilaiden tekstejä arvioidessani keskityin arvioimaan tekstiä positii-visessa valossa ja antamaan sekä hyvää että konkreettisesti rakentavaa palautetta.

Luokka jaettiin kahteen ryhmään, joista toinen jatkoi saman tien seuraavan uutisversion kirjoittamista opettajan palautteeseen tutustuttuaan, toinen ryhmä jaettiin vielä 3–4 oppilaan ryhmiin, joissa oppilaat antoivat vertaispalautetta uutisista.

Olisi ollut hyvä, jos jokainen olisi saanut parantaa omaa uutistaan opettajan palautteen jälkeen ja vasta sitten olisi ollut vertaisarvioinnin vuoro. Käytännön syistä ei näin voitu tehdä, vaan tämä oli ainut tapa, jolla jokainen sai vielä vertaispalautteen jälkeen muokata omaa tekstiään ennen julkaisua, jos siltä tuntui. Seuraavien kahden pitämäni oppitunnin aikana seuraavat versiot uutisista kirjoitettaisiin tietokoneella ATK-luokassa, jossa ei olisi ollut tilaa kaikille oppilaille samaan aikaan.

Pienille vertaispalauteryhmille kävin jokaiselle erikseen kertomassa ja neuvomassa, miten vertaispalautteen antaminen toimii. Vertaispalautekysymykset olivat valmiina paperilla, johon oppilaat kirjoittivat palautteensa. Kysymykset olivat:

- Mistä pidit tässä uutisessa? Miksi?
- Mistä haluaisit vielä tietää lisää?

Kysymykset ohjasivat sisällön kommentoimiseen. Tämä oli tarkoituksenmukaista, koska olin itse jo kommentoinut oikeinkirjoitusta.

Jokainen ryhmä tarvitsi yksityiskohtaisen ohjeistuksen, jotta he ymmärsivät ja pystyivät antamaan kavereille palautetta uutisista. Vertaispalautteiden jälkeen oppilaat saivat kirjoittaa seuraavaa versiota uutisestaan.

Järkevämpää olisi ehkä ollut antaa ohjeet yhdessä, mutta näin sain paremmin varmistettua, että jokainen ryhmä ymmärsi ja osasi aloittaa palautteen antamisen. Lisäksi yhteinen ohjeistaminen olisi voinut häiritä kirjoittamassa olevaa luokanpuolikasta enemmän, kuin hiljainen jokaisen ryhmän erikseen ohjeistaminen. Seuraavalla tunnilla puolet luokasta olisi ATK-luokassa kirjoittamassa uutisen seuraavaa versiota, kun itse ohjeistaisin luokassa olevalle ryhmälle vertaispalautteen yhteisesti.

Luokan opettaja oli isona apuna ohjeistamassa ja auttamassa uuden version kirjoittajia, kun minä huolehdin vertaispalautteesta ja sen ohjeistamisesta. Jos olisin ollut yksin luokan kanssa, olisi vertaispalaute ollut hyvä järjestää puolikkaan ryhmän tunneilla, jolloin opettajia riittäisi yksikin. Joidenkin oppilaiden motivoiminen vielä parantamaan omaa uutistaan oli haasteellista, mutta kuitenkin onnistui. Jälleen huomasin, että oppilaat eivät olleet tottuneita työstämään samaa tekstiä näin pitkäkestoisesti.

7. oppitunti – Vertaispalautetta ja puhtaaksi kirjoittamista

Ne oppilaat, jotka olivat edellisellä tunnilla saaneet vertaispalautetta, menivät kirjoittamaan uutisen tietokoneella ja muiden oppilaiden kanssa pidettiin vertaispalautetunti luokan omassa luokassa. ATK-luokkaan menijät olivat luokan oman opettajan kanssa, kun minä pidin vertaispalautetunnin muille. Tällä kertaa annoin yhteisen ohjeistuksen dokumenttikameran välityksellä. Tämä vähensi ohjeiden selittämisen tarvetta työskentelyn aikana.

Ryhmä työskenteli todella hiljaisesti. Palautteiden antamisen jälkeen he saivat muokata omaa tekstiään vielä, mutta monikaan ei enää tehnyt sitä. Näkyi, että jo kahden tai kolmen version kirjoittaminen samasta uutisesta oli heille todella uutta, eikä muokkaamiseen nähty syytä, vaikka kavereilta olisikin saanut vielä korjaavaa palautetta.

8. oppitunti – Puhtaaksi kirjoittamista

Tällä oppitunnilla se ryhmä, joka eilen sai vertaispalautetta, tuli kanssani ATK-luokkaan kirjoittamaan uutisensa tietokoneella. Ryhmä, joka oli eilen kirjoittamassa, oli oman opettajan kanssa omassa luokassaan.

Alun perin tietokoneelle oli tarkoitus kirjoittaa sama versio, mikä oli käsinkirjoitettujen versioiden viimeinen, eli ilman muokkauksia. Moni kuitenkin vielä muokkasi omaansa, ja varsinkin tekstinkäsittelyohjelman huomauttamat virheet tulivat korjatuiksi. Oppilaat tarvitsivat paljon apua tekstinkäsittelyohjelman käytössä, muuten kirjoittaminen sujui hyvin. Uutiset julkaistiin luokan Fronter-alustalla, missä ne olivat koko luokan luettavissa. Yksi oppilas ei halunnut laittaa uutistaan muiden luettavaksi, enkä pakottanut häntä siihen.

9. oppitunti – Uutisten julkaiseminen

Tällä tunnilla luettiin muiden kirjoittamia uutisia. Olin tehnyt muutamia tehtäviä, jotta lukemisella olisi oppilaille enemmän merkitystä ja kaikki lukisivat kaikkien uutiset. Tehtävillä sinänsä ei ollut genrepedagogista tarkoitusta, mutta muiden kirjoittamien tekstien lukeminen ja julkaiseminen kuuluu prosessimaiseen kirjoittamiseen. Tehtävissä myös hie- man kertautuivat opetellut käsitteet. Lukeminen tehtiin pareittain, koska kaikille ei riittänyt omaa tietokonetta.

Kysymykset oppilaiden työskentelyyn olivat:

- Mistä aiheesta on kirjoitettu eniten uutisia?
- Kuinka monessa uutisessa on ingressi?
- Mitä kouluun liittyviä uutisia on kirjoitettu? Kirjoita otsikot.
- Mitä urheilulajeja uutisissa on käsitelty?

Keräsin oppilailta myös palautetta jaksosta valmiiden kysymysten pohjalta. Palautekysymykset olivat:

- Mikä oli mielestäsi kivaa?
- Mikä oli mielestäsi tylsää?
- Mitä uutta opit?

10. oppitunti – Testaus

Tällä tunnilla testasin, miten hyvin uutisesta opeteltuja asioita muistettiin kahden viikon tauon jälkeen. Ennen itsenäistä testiä vastaamista kävin liitteessä 5 olevan testilomakkeen

yhteisesti läpi. Ensimmäisenä tehtävänä oli merkitä valmiiseen uutiseen uutisen osat ja nimetä ne. Toisena tehtävänä oli suunnitella uusi uutinen. Oppilaat tekivät tehtävät itsenäisesti.

Kun kaikki olivat saaneet vastattua testiin, kävin tehtävät ja niiden oikeat vastaukset läpi, eli oppilailta kysymällä nimesin uutisen osien nimet, osoitin niille oikeat paikat ja listasin, mihin kysymyksiin uutisessa pitäisi vastata.

6.3 Kertomuksen opettaminen

Kertomusjakson tavoitteena oli opettaa oppilaille suljetun kertomuksen juonen vaiheet. Tavoitteena oli, että jakson lopuksi kaikki oppilaat pystyvät itsenäisesti kirjoittamaan kertomuksen, joka noudattaa opettelemaamme juonellista rakennetta. Uutisen opetusjaksolta saadut kokemukset ja niiden reflektointi vaikuttivat kertomuksen jaksosuunnitelmaan ja muuttivat sitä alkuperäisestä suunnitelmasta joiltain osin. Säilytin hyväksi havaitsemiani työskentelytavat, ja muutin sellaisia, jotka eivät olleet toimineet niin hyvin kuin toivoin.

1. oppitunti – Kertomuksen mallintaminen

Johdantona aiheeseen kysyin oppilailta, kuinka moni oli lukenut kertomuksia. Melkein kaikki viittasivat, ja kehotin loputkin nostamaan käden ylös, sillä kaikki ovat joskus lukee kertomuksen. Tämän jälkeen yhdistin uutisen kertomukseen.

- M: Uutisetkin on kertomuksia. Eiks nii? Millasia kertomuksia ne uutiset oli? Y4.
 Y4: Semmosii mitä on tapahtunut.
 M: Joo, tosiasioita. Sellasia, mitkä on tapahtunut. No millasia muita kertomuksia vois olla? Y2.
 Y2: Joita ei ole tapahtunut.
 M: Mm-m. Mistäs ne sitten tulee?
 Y2: Päästä.
 M: Ne tulee päästä, ne tulee mielikuvituksesta.

Johdannon jälkeen aloimme saman tien käsitellä yhteistä mallikertomusta, joksi olin valinnut riittävän lyhyen ja tapahtumiltaan selkeästi kertomuksen vaiheita noudattavan tekstin. Luimme kertomuksen yhdessä, jonka jälkeen vielä kertosin kertomuksen tapahtumat lyhyesti.

Seuraavaksi oppilaat saivat pareittain miettiä vastauksia kysymyksiin, joista suurin osa oli jo tuttuja uutisjaksosta. Ennen työskentelyä kävin kysymykset läpi ja selitin niitä vielä tarkemmin.

- Mikä tehtävä tällä tekstillä on?
- Kuka tekstin on kirjoittanut? Kuka häntä on ehkä pyytänyt?
- Kenelle teksti on kirjoitettu?
- Kuka tekstiä voisi käyttää?
- Mihin tekstiä voisi käyttää?
- Mihin tekstin sisältö perustuu? Onko se faktatietoa, kirjoittajan omia kokemuksia vai mielikuvituksen tuotetta?
- Kuka on kertomuksen päähenkilö? Onko siinä sivuhenkilöitä?
- Kuka kertoo?

Parityöskentelyn aikana kiertelin luokassa ja avustin pareja tarvittaessa. Muutama pari tarvitsi paljonkin tukea ja apua, mutta monet osasivat tehdä hyvin yhteistyötä parin kanssa ja etsiä vastauksia kysymyksiin. Vastaukset kirjoitettiin erilliselle paperille.

Uutisjaksossa tämä vaihe toteutettiin opettajajohtoisesti, mutta tällä kertaa jokainen oppilas sai itse parinsa kanssa miettiä vastauksia ennen yhteistä koontia. Tuttuihin kysymyksiin vastaaminen onnistui oppilailta hyvin ja oman opettajan opetuksesta tuttujen käsitteiden, päähenkilön ja sivuhenkilöiden löytäminen samoin. Oppilaat työskentelivät aktiivisemmin näin, kuin jos olisimme käyneet kysymykset yhdessä yksitellen alusta asti läpi. Uutisjaksosta opin, ettei koko tuntia voi viettää yhdessä kysymyksiin vastauksia etsien, sillä silloin oppilaat tulivat hyvin levottomaksi. Nyt mallintamisen kysymykset oli jaettu kahdelle päivälle, joten käsittelyyn kerralla kuluva aikakin oli pienempi.

Parityöskentelyn jälkeen kävimme vastaukset yhdessä läpi, ja kirjasin vastaukset näkyville. Keskustelimme vastauksista, ja kirjasin kaikki sellaiset vastaukset, jotka oppilaat pystyivät perustelemaan. Monet olivat vastanneet samalla tavalla. Viimeinen kysymys oli hankalin, sillä kertoja käsitteenä oli oppilaille vieras.

2. oppitunti – Kertomuksen mallintaminen jatkuu

Tällä oppitunnilla jatkoimme edellisen oppitunnin kertomuksen mallintamista kysymysten avulla. Tänään kysymykset olivat uusia, ja niihin etsittiin vastaukset yhdessä. Kysymykset olivat:

- Mistä osista teksti koostuu?
- Miten tekstin juoni etenee?
- Onko tekstissä vuoropuhelua? Miten se on merkitty? Kirjoita esimerkki.
- Onko teksti kirjoitettu menneessä ajassa vai tapahtuuko se juuri nyt?
- Onko teksti kirjoitettu asiatyylisiin vai puhekielellä?

Juonen etenemistä tarkastelevan kysymyksen kohdalla kävimme juonen todella tarkasti läpi ja etsimme tekstistä tarkat kohdat, joissa tapahtumia oli. Tästä keskustelusta osa on liitteinä alla. Ennen seuraavaan kysymykseen siirtymistä kysyin vielä oppilailta, missä vaiheessa juoneen tulee jännitystä, ja etsimme tämän kohdan tekstistä.

M: Kertomuksessa on joku juoni. Miten se etenee. Mites se kertomus alkaa? Ihan ensimmäisenä. Ota se kertomuksen teksti vaan siihen sun eteen, kato et miten se kertomus alkaa. Y3.

Y3: Olipa kerran pikku mummo.

(*Kirjoitan: Olipa kerran.*)

M: Olipa kerran. Kerrotaanko siitä pikku mummosta jotain? X12.

X12: Kerrotaan.

M: Mitä siit kerrotaan?

X12: Et se esim sii et se on metsässä ja et se löytää

M: Ihan siinä alussa. Olipa kerran pikku mummo joka piti värikkäistä vaatteista. Eli siitä mummosta kerrotaan. Mummo esitellään. Mitäs sitten tapahtuu?

(*Kirjoitan: Mummo esitellään.*)

M: Mitäs sitten tapahtuu? Ensin se mummo esitellään, sitten, X7.

X7: Sitten mummo lähtee keräämään sieniä.

M: Joo-o, sitten mummo lähtee keräämään sieniä. Mitä sen jälkeen tapahtuu? Siinä tarinassa. Mummo lähtee keräämään sieniä. Miten se tarina jatkuu? Y1.

Y1: Sille tulee kuuma ja se ottaa vaatteet pois.

M: Mummolle tulee kuuma ja hän ottaa vaatteita pois.

(*Kirjoitan: Mummolle tulee kuuma ja hän ottaa vaatteita pois.*)

Kun olimme vastanneet kaikkiin kysymyksiin, tarkastelimme muokattua kertomusta, josta oli poistettu tarinan jännittäväksi tekevä kohta. Näin oppilaille havainnollistui, miten tylsä kertomus olisi, jos jännitystä, eli ongelmakohtaa, ei olisi. Tämän jälkeen tutkimme puhekielelle muutettua tekstiä, jotta kertomuksen asiatyylisyys havainnollistui oppilaille vielä paremmin.

Tunnin lopuksi kirjoitimme ylös juonen eri kohtiin liittyviä sanomisen tapoja, eli mietimme vaihtoehtoja, miten kertomuksen voi aloittaa esittelyllä, miten aloittaa tapahtumat, miten kehittää juonta sekä miten lopettaa kertomus. Etsimme sanomisen tavat ensin mallikertomuksestamme, jonka jälkeen oppilaat saivat ehdottaa omia ehdotuksiaan. Näihin palasimme seuraavilla oppitunneilla ja kertomuksia kirjoitettaessa.

3. oppitunti – Kertomuksen mallintaminen jatkuu

Jaoin luokan oppilaat satunnaisesti kuuteen ryhmään. Jokainen ryhmä sai oman kertomuksensa ja ryhmien tehtävänä oli etsiä vastaukset osaan edellisellä tunneilla käsittelemistämme kysymyksistä. Olin valinnut kysymyksiksi tärkeimmät tekstin tehtävää ja piirteitä käsittelevät kysymykset:

- Kuka tekstin on kirjoittanut?
- Mihin tekstiä voisi käyttää?
- Mihin tekstin sisältö perustuu? Onko se faktatietoa, kirjoittajan omia kokemuksia vai mielikuvituksen tuotetta?
- Miten tekstin juoni etenee?
- Kuka on kertomuksen päähenkilö? Onko siinä sivuhenkilöitä?
- Kuka kertoo?
- Onko tekstissä vuoropuhelua? Miten se on merkitty? Kirjoita esimerkki.
- Onko teksti kirjoitettu menneessä ajassa vai tapahtuuko se juuri nyt?
- Onko teksti kirjoitettu asiatyylisiin / puhekielellä?

Ohjeiden antamisen jälkeen jokainen ryhmä ryhtyi työhön. Juonta käsittelevä kysymys oli vaikein, mutta siihenkin löytyi vastaus, kun ohjasin etsimistä apukysymyksillä kunkin ryhmän kanssa. Muihin kysymyksiin vastaukset tuntuivat löytyvän suhteellisen helposti. Tunnin lopuksi kävimme kysymysten vastaukset yhteisesti läpi ja kirjasin tulokset ylös.

4. oppitunti – Yhteinen ja itsenäinen suunnittelu alkaa

Tunnin aluksi oppilaat saivat pareittain muistella, mitä olimme edellisillä tunneilla tehneet. Muistelimme yhdessä, mihin kysymyksiin olimme etsineet vastauksia.

Ensin suunnittelimme yhdessä luokan yhteistä kertomusta. Aloitimme suunnittelun miettimällä, mitä päähenkilöstä, sivuhenkilöistä, tapahtumapaikasta ja -ajasta voisi kertoa. Olin etukäteen valinnut käsiteltäviksi aiheiksi päähenkilön, sivuhenkilöt ja muuta. Muuta-

kohtaan oppilaat saivat itse keksiä sisällön, ja he valitsivat siinä käsiteltäviksi aiheiksi tapahtumapaikan ja tapahtuma-ajan. Kaikki nämä käsitteet olivat oppilaille tuttuja jo aikaisemmilta tunneilta oman opettajan kanssa, siksi niitä ei ollut nyt tarpeen sen enempää käsitellä. Kirjasin oppilaiden ehdotukset taulukkoon muistin avuksi. Ehdotukset on esitetty taulukossa 2.

Taulukko 2. Ehdotuksia, mitä kertomuksen henkilöistä ja tapahtumapaikasta tai -ajasta voi kertoa.

Päähenkilö	Sivuhenkilöt	Muuta
<ul style="list-style-type: none"> - Nimi - Mistä pitää - Missä asuu - Mitä tekee - Harrastukset - Vaatteet, ulkonäkö - Millainen on? Tyhmä, ilkeä, iloinen, kiva... 	<ul style="list-style-type: none"> - Päähenkilön kaverit - Eläimet - Sisarukset - Saalistaja - Viholliset - Pahikset - Hyvikset - Sukulaiset - Äiti ja isä - Vieraat 	<p><u>Tapahtumapaikka – missä?</u> Teltassa, metsässä, pellolla, kotona, elokuvateatterissa, pihalla, maan alla, auringossa, lentokoneessa, mökillä, peiton alla, koulussa, sängyn alla, jossain</p> <p><u>Tapahtuma-aika – milloin?</u> Tulevaisuudessa, tuhat vuotta sitten, kauan sitten, äsken, joskus, eilen, tänään, illalla, yöllä, aamulla, päivällä, huomenna</p>

Ennen tuntia olin miettinyt, mitä taulukkoon tulisi, ja oppilaiden ehdotukset olivat hyvin samanlaisia ennakkomietintöjeni kanssa. Yhdessä miettimällä oppilaat saivat kuitenkin vaikuttaa taulukon sisältöön, ja siten myös seuraaviin tehtäviin.

Seuraavaksi suunnittelimme yhdessä luokan yhteisen kertomuksen päähenkilön, sivuhenkilöitä, tapahtuma-ajan ja tapahtumapaikan. Oppilaat olivat suunnittelussa aktiivisesti mukana, ja se oli heidän reaktioistaan päätellen todella hauskaa. Ohjasin suunnittelua kysymällä kysymyksiä, jotka nousivat yhdessä miettimistämme taulukon asioista. Suunnitelman sisältö tuli täysin oppilailta.

- M: Keksitääs nyt semmonen luokan yhteinen
O: Tarina.
M: Ei kertomusta vaan noihin va- kysymyksiin tai noihin mitä tuol on, noit ideoita, niistä keksitään luokan yhteinen, ja sit sen jälkeen pääset suunnittelemaan sun ikiomaa kertomusta. Tehdään tähän nyt esimerkki.
M: Kuka meidän päähenkilö ois? Mikä sen nimi on? Y1.
Y1: Jappe.
M: Jappe.
(Kirjoitan: Jappe)
M: Mikä Jappe on? X5.
X5: Sieni.
M: Jappe-sieni

(Kirjoitan: Jappe-sieni)

M: Mistä Jappe pitää?

Y2: Se pitää ruhosta.

(Kirjoitan: Pitää ruhosta)

--

M: No mitäs kavereita Japella on? Y8.

Y8: Juppe-sieni.

(Kirjoitan: Juppe-sieni)

M: Mitä muita kavereita sil on?

Y2: Kuukivi.

(Kirjoitan: kuukivi)

Kirjoitin suunnitelman taululle kaikkien nähtäville ja se on esitetty alla.

Yhteinen suunnitelma:

Jappe-sieni

- Pitää ruhosta
- Asuu ruhosta, Kuussa
- Seisoo päivät
- Ruma, karvainen, mukava, limakasa
- Kavereita Juppe-sieni, kuukivi, Jasper-sieni
- Vihollisia Jummijammi-mato, Tappe-nalle
- Paikka ja aika: Kuun sisus, 5 minuuttia sitten, ruohotalo

Yhteisestä suunnitelmasta oppilaat saivat mallin seuraavaan itsenäiseen tehtävään, jossa heidän tuli suunnitella omaa kertomustaan samalla tavalla. Työskentelyaikaa jäi noin 20 minuuttia, ja kaikki saivat suunnitelmansa valmiiksi tämän ajan puitteissa. Melkein kaikki oppilaat ryhtyivät nopeasti töihin. Muutamia tarvitsi auttaa alkuun pääsemisessä, mutta hetken apukysymysten esittämisen jälkeen alkoi muodostua hienoja henkilöitä. Minä ja luokan opettaja kiertelimme auttamassa ja ohjeistamassa työskentelyä.

5. oppitunti – Juonen mallintaminen, yhteinen ja itsenäinen suunnittelu jatkuu

Aloitin tunnin jakamalla oppilaat samoihin ryhmiin, joissa mallintamisen tunneilla oli vastattu kysymyksiin kertomuksista. Ensin kertasimme, mitä asioita kaikissa kertomuksissa on, joista tartuin juoneen ja kyselin oppilailta, mitä juoneen kuuluu. Annoin juonen vaiheille nimet, mutta niiden sisällön oppilaat osittain osasivat kertoa.

M: Mikä asia on kaikissa kertomuksissa? Y1.

Y1: Juoni.

M: Juoni on. Y5.

Y5: Otsikko

M: Otsikko, joo. Y4.

- Y4: Et ne on kirjoitettu asiatyylisiin.
--
- M: Mikä kaikissa juonissa on? Pakko olla. Kaks asiaa. Jotenkin se kertomus alkaa ja loppuu. Eiks nii. Mitä siellä välissä on? Jokaisessa kertomuksessa on jonkinlainen alku, ja jonkinlainen loppu. Mitä siellä välissä on? Y5.
- Y5: Tekstiä.
- M: Joo, tekstiä. Millasia tapahtumia siellä on? Y2.
- Y2: Jännitystä.
- M: Mm-m, jännitystä. Eli etsi sieltä tekstistä alku, semmonen käännekohta jossa kertomuksesta tulee jännittävä. No entäs sitten? Mitä tulis tähän väliin? Kun sit lopussa on sitten niin ku siinä pikku mummossa oli et ja sitten pikku mummo meni kotiin. Mut mikä oli sen, jälkeen kun se mummo huomasi et se eksyi, nii sitten. Y2.
- Y2: Jaa sitten jännitys laskee niin kuin se...
- M: Joo minkä takia se laskee?
- Y2: Kun se on löytänyt kodin tai...
- M: Joo, on tullu ratkaisu, se tilanne se käännekohta, mis on tullut joku ongelma tai on tapahtunut jotain jännittävää niin sitten se tilanne, tilanteeseen tulee jokin ratkaisu, jolloin tilanne rauhoittuu ja sen jälkeen kertomus loppuu.

Ryhmässä oppilaiden tehtävänä oli löytää omasta ryhmän kertomuksesta alku, käännekohta, ratkaisu ja loppu ja merkitä ne tekstiin. Alun löytäminen oli helpointa, ja loppukin löytyi useimmilta helposti. Käännekohta ja ratkaisukin löytyivät kaikilta, mutta vaativat enemmän miettimistä. Nopein ryhmä oli valmis muutamassa minuutissa, ja kaikki ryhmät olivat valmiita viidessä minuutissa. Tarkistuksena keräsin ylös kaikkien nähtäville, miten eri juonen vaiheissa oli sanottu, ja liitimme nämä aiemmalla oppitunnilla keräämiimme sanomisen tapoihin.

Seuraavaksi suunnittelimme edellisellä tunnilla keksimästämme päähenkilöstä kertovan kertomuksen juonen. Oppilaat saivat yhdessä keksiä sisällön alulle, käännekohtalle, ratkaisulle ja lopulle. Juonisuunnitelma on esitetty alla.

Yhteinen juonisuunnitelma

Alku:

Tupsahtaa maasta

Käännekohta:

Karkotetaan maasta

Ratkaisu:

Löytää uuden kodin Kuusta

Loppu:

Elää Kuussa onnellisena loppuun asti.

Yhteisen suunnittelemisen jälkeen oli oppilaiden vuoro suunnitella edellisellä tunnilla keksimänsä päähenkilön kertomuksen juoni yhdessä tehdyn mallin avulla. Vaikka ohjeistuksessa ja mallissa korostin, että kyse on vasta suunnitelmasta, kirjoittivat jotkut jo valmiimpaa tekstiä. Aikaa oli noin kymmenen minuuttia, ja kaikki saivat tässä ajassa suunnitelmansa valmiiksi.

6. oppitunti – Vertaispalaute ja itsenäinen kirjoittaminen

Tunti aloitettiin vertaispalautteen saamisella. Oppilaat työskentelivät samoissa ryhmissä kuin aiemminkin tämän jakson aikana. Tehtävänä oli antaa muiden lukea edellisellä tunnilla kirjoitettu juonisuunnitelma, ja ryhmän muiden oppilaiden tehtävänä oli antaa palautetta yhdessä keksittyjen ja sisältöön kohdentuvien palautekysymysten avulla. Ohjeistin palautteen annettavaksi suullisena, mutta jotkut ryhmät toteuttivat palautteen uutisjaksolta tuttuun tapaan kirjoitettuna. Kiersimme luokan oman opettajan kanssa auttamassa ja ohjaamassa palautteen antamista. Kaikki ryhmät olivat valmiita noin 15 minuutin jälkeen.

Vertaispalautteen jälkeen oppilaat saivat aloittaa kertomuksensa kirjoittamisen suunnitelmiensa pohjalta. Aikaisemmilla tunneilla kerätyt sanomisen tavat olivat nyt näkyvillä kaikille, jotta niistä saattoi ottaa mallia omaan kirjoittamiseen. Valmista kertomusta ei saanut tehdä, vaan sai kirjoittaa vain suunnittelemaansa käännekohtaan saakka. Tunnilla oli reilusti aikaa kirjoittaa, mutta jollei tekstiä saanut valmiiksi tunnilla, sai sen kirjoittamista jatkaa kotona.

7. oppitunti – Vertaispalaute ja itsenäinen kirjoittaminen

Tunti aloitettiin jälleen oman työn jakamisella vertaispalauteryhmässä, jotka olivat yhä samat kuin aikaisemmilla tunneilla. Ennen palautteen antamista keskustelimme luokassa yhteisesti siitä, miten palautetta voi antaa niin, ettei kaveri suutu. Ohjeistukseksi annoin, että oppilas lukee oman keskeneräisen kertomuksensa muille, jonka jälkeen kaverit antavat palautetta suullisesti. Oppilaat saivat taas yhdessä keksiä, mistä palautetta annetaan, ja kohdiksi valittiin alku, käännekohta, mikä oli hyvää ja ehdotuksia jatkoon. Kun vertaispalauteryhmä oli valmis, saivat oppilaat jatkaa kertomuksensa kirjoittamista itsenäisesti. Minä ja luokan opettaja kiertelimme taas luokassa avustamassa niin palautteen antamista kuin tekstin kirjoittamistakin.

Ryhmät olivat valmiita hyvin eri aikoihin, mutta viimeinenkin ryhmä oli antanut vertaispalautteet 15 minuutissa. Oppilaat olivat kehittyneet palautteenannossa selvästi, ja osasivat sekä kehua että antaa korjaavaa palautetta. Vaikutti myös siltä, että kynnys antaa muiden arvioida omaa tekstiä oli pienentynyt uutisen vertaispalautteeseen verrattuna.

Seuraavaksi tunniksi kertomus piti olla kirjoitettu loppuun. Jos sitä ei ollut ehtinyt kirjoittaa loppuun asti tunnilla, sai sen kirjoittaa kotona valmiiksi.

8. oppitunti – Kielenhuolto

Tällä tunnilla toteutettiin kertomuksen kielentarkistus pistetyöskentelynä. Kaikilla pisteillä oli pieni tietopaketti jostain kielen osa-alueesta sekä tarkistustehtävä, joka ohjeisti tarkistamaan osa-alueen omasta kertomuksesta. Pisteisiin otin ideoita kahdesta äidinkielen ja kirjallisuuden kolmannen luokan oppikirjasta. Pisteitä oli viisi: isot alkukirjaimet, lauseiden lopetus, vuoropuhelu, sanojen oikeinkirjoitus sekä sanavälit ja tavuviivat. Käytin käsitettä lause oikean käsitteen virkkeen tilalla, sillä luokan käyttämässä oppikirjassa puhutaan lauseesta virkkeen sijaan. Pisteiden tehtävänannot ovat liitteessä 8.

Aluksi kävin jokaisen pisteen sisällön ja ohjeen läpi yhteisesti ja kerroin, miten työskentely etenee. Jokainen oppilas sai oman kulunvalvontakortin, johon täytyi tulla hakemaan merkintä käydyn pisteen jälkeen ennen seuraavalle siirtymistä. Oppilaat ymmärsivät ohjeistuksen ja työskentely sujui suurimmalta osalta hyvin. Oma aikani kului kulunvalvontakortteja tarkistaessa, enkä ehtinyt avustamaan työskentelyä pisteillä. Puolessa tunnissa kaikki oppilaat olivat kiertäneet kaikki pisteet.

9. oppitunti – Julkaiseminen

Tällä tunnilla oppilaat lukivat valmiita kertomuksia toisilleen neljän tai viiden hengen ryhmissä. Ohjeistin palautteen antamisen tällä kertaa sanomalla, että nyt kun kertomusta ei enää muokata, ei enää anneta myöskään korjausehdotuksia, vaan kerrotaan vain, mikä kertomuksessa on hyvää. Oppilaat lukivat kertomuksiaan muille reippaasti ja osasivat kommentoida toistensa tekstejä hyvin ja nimetä asioita, joista kertomuksissa pitivät. Lopuksi halukkaat saivat lukea oman kertomuksensa koko luokalle, mutta vain muutama oppilas halusi tehdä niin.

10. oppitunti – Testaus

Kolme viikkoa viimeisen oppitunnin jälkeen testasin, miten kertomuksen asiat olivat vielä muistissa. Ennen itsenäistä testiin vastaamista kävin liitteessä 11 olevan testilomakkeen yhteisesti läpi. Ensimmäisenä tehtävänä oli tunnistaa annetut väittämät oikeiksi tai vääriksi ja korjata väärin olleet väittämät oikeiksi. Toisena tehtävänä oli suunnitella uusi kertomus. Oppilaat tekivät tehtävät itsenäisesti.

6.4 Tekstien arviointikriteeristö

Opetusjaksojen jälkeen kehitin luvussa 3.5 esittelemästäni arvioinnista tutkimusluokkani ikäkauteen ja opetukseni sisältöön paremmin soveltuvan arviointikriteeristön, jonka avulla arvioin oppilaiden tekstejä ja siten tutkin opetussovellusteni onnistuneisuutta. Tein molemmille tekstilajeille omat arviointilomakkeensa. Uutisen arviointikriteerit ovat liitteessä 3 ja kertomuksen arviointikriteerit liitteessä 9. Esittelen molempien tekstilajien arvioinnin yhteisiä periaatteita alla.

Arvioinnissa painotin tekstilajipiirteiden näkymistä siten, että teksti tulisi voida tunnistaa opetuksen kohteena olleeksi tekstilajiksi niiltä osin, mitä oli opetettu. Arvioinnissa pyrin aina osoittamaan tarkasti, mikä tekstissä vaikuttaa arvioon. Itselleni on tärkeää, että voin tarkasti osoittaa tekstistä, mikä kohta tekstistä on tekstilajiin sopiva tai epäsopiva. Pelkkä tunne asiasta ei riitä, vaan sopivuus täytyy pystyä osoittamaan konkreettisesti sana- tai lausetasolla.

Tavoitteen arvioinnin jätin hyvin vähälle. En pisteyttänyt sitä vaan annoin siitä sanallisen arvion, joka ei vaikuttanut enimmäispistemäärään. Tekstin tavoitteen toteutuminen näkyi muissa osa-alueissa (Shore & Rapatti, 2014c).

Tekstin kokonaisjäsentelyn arvioinnissa painotin opettamieni vaiheiden näkymistä. En käsitellyt tekstilajien jaksoja opetuksessa lainkaan, joten en myöskään ottanut niitä mukaan arviointiin. Vaiheiden tulisi olla tarkoituksenmukaisia ja tekstin täytyisi edetä opettujen vaiheiden kautta loogisesti.

Merkitykset tekstissä jakautuvat kolmelle tasolle, tekstialan, osallistujaroolien ja ilmene-
mismuodon hallintaan (Shore & Rapatti, 2014c, s. 129). Tekstialaa arvioidessani arvioin

sisällön soveltumista tekstilajiin ja sisällöstä kertomisen luontevuutta. Sisällön suhteen olin opetuksessa hyvin suvaitsevainen, joten olin suvaitseva myös arvioinnissa. Sisällöstä täytyi kuitenkin kertoa luontevasti tekstilajiin sopivalla tavalla. Osallistujarooleja arvioidessani arvioin uutisen kohdalla sitä, kuinka hyvin kirjoittaja on uutisen tapahtumien ulkopuolella. Tällöin heikossa suorituksessa kirjoittaja kertoo itsestään minä-muodossa, kun taas hyvässä suorituksessa on asettunut tapahtumien ulkopuolelle. Kertomuksen kohdalla osallistujarooleista arvioin sitä, kuinka hyvin kirjoittaja onnistuu koukuttamaan lukijan.

Ilmenemismuodon hallintaan kuuluvat tekstuaaliset valinnat, kuten puhe- tai kirjakielisyys, tekstin sidosteisuus sekä esimerkiksi kuvat (Shore & Rapatti, 2014c, 133–134). Opetuksessa painotin puhe- ja kirjakielisyyden eroa, joten arvioin teksteissä sopivan tyylin valintaa. Kolmasluokkalaiset, jotka ovat 9–10-vuotiaita, ovat vasta kirjoittajauransa alussa, enkä voinut vaatia heiltä kovinkaan sidosteista tekstiä. Osa piirsi kertomuksiin kuvitusta, mutta en ottanut sitä mukaan arviointiin, koska se ei ollut varsinaisena tehtävänä enkä ollut opettanut, millainen kuvitus tukee tekstiä.

Muodollisten seikkojen tarkasteluun otin kertomusten tapauksessa mukaan oikeanlaisen vuoropuhelun merkitsemisen, sillä oppilaat olivat opetelleet sen juuri ennen kertomusjaksoa ja kertosin sen heidän kanssaan myös itse. Arvioin tekstejä myös oikeinkirjoituksen suhteen keskittyen sellaisiin virheisiin taivutuksessa ja oikeinkirjoituksessa, jotka häirtäsivät ymmärtämistä. Kolmasluokkalaisten ei voi vielä olettaa osaavan käyttää välimerkkejä oikein, mutta virkkeiden lopetusmerkkien tulee olla kunnossa ymmärrettävyyden vuoksi. Käsialan siisteyttä en arvioinut.

Tekstien arvioinnin pääpaino on tekstin jäsentelyssä ja merkitysten luomisessa. Arvioin osa-alueita koko ajan suhteessa opettamiini asioihin. En arvioinut tekstistä sellaisia asioita, joita en ollut suoraan opettanut. Tästä poikkeuksena oli oikeinkirjoituksen arviointi. Arvioin tekstit sekä sanallisesti kommentoiden että pisteyttäen ne. Painotin pisteytyksessäni tiettyjä opetuksessa korostuneita osa-alueita ja jätin toisia vähemmälle painotukselle sekä arvioitavien kohtien että pistemäärien suhteen. Tarkemmat kuvaukset näistä painotusvalinnoista esittelen seuraavassa luvussa aina ennen analyysia.

7 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

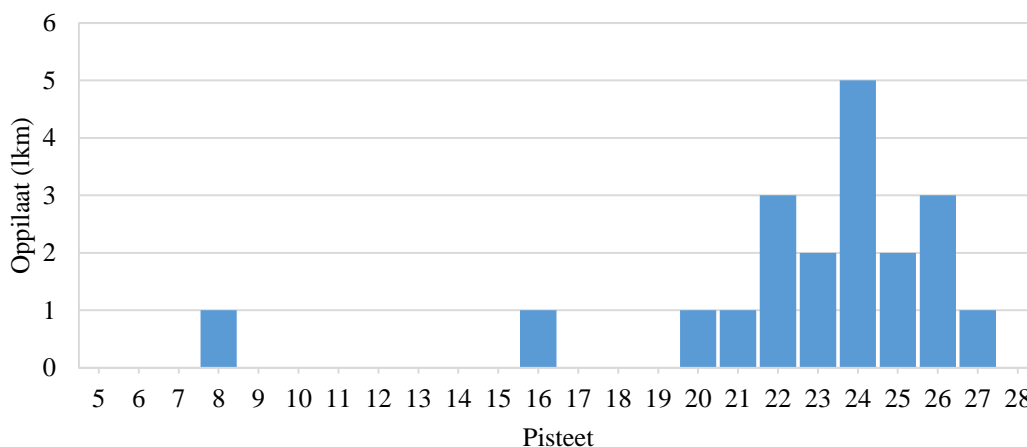
Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tutkimustulokset ja tulkiten niitä. Tärkeimpänä tutkimustuloksena esittelen luvun lopussa oman mallini genrepedagogiikasta ja sen mukaiset jaksosuunnitelmat uutisen ja kertomuksen opettamiseen.

7.1 Uutisjakso

Tässä luvussa esittelen uutisjakson aikana kirjoitettujen tekstien ja tehdyn testin analyysin sekä tutkimustulokset uutisjakson osalta.

7.1.1 Uutiset

Oppilaiden jakson aikana kirjoittamat uutistekstit arvioin liitteessä 3 olevan arviointilomakkeen avulla. Arviointi on kohdennettu opetuksen kohteena olleeseen tekstilajiin eli uutiseen, ja niihin asioihin, joita opetuksessa painotin. Arviointiin kuului uutiskysymyksiin vastaaminen (enintään 5 pistettä), otsikon ja leipätekstin erottuminen toisistaan (enintään 3 pistettä), sisällön soveltuminen (enintään 5 pistettä), ulkopuolisen roolin ottaminen (enintään 5 pistettä), asiatyylin ja kirjakielen hallinta (enintään 5 pistettä) sekä oikeinkirjoitus (enintään 5 pistettä). Siten uutisesta oli mahdollista saada yhteensä 28 pistettä. Yksi tutkimukseen osallistuneista oppilaista oli poissa uutisten kirjoittamisen ajan, joten häneltä ei ollut arvioitavaa tekstiä. Kaikkien oppilaiden uutisesta saamat pisteet on esitetty kokonaisuudessaan liitteessä 4. Kuviossa 2 on esitetty uutisesta saatujen kokonaispisteiden jakautuminen.



Kuvio 2. Oppilaiden uutisesta saamat kokonaispisteet. N=20.

Oppilaista lähes kaikki, 18 oppilasta, saivat yli 20 pistettä, joka on yli 70 % enimmäispistemäärästä. Näin hyvin pisteisiin yltäneet uutiset olivat hyvin uutismaisia ja täyttivät ne tekstilajin kriteerit, joita olin opetuksessa tuonut esille: ne olivat tosiasioihin perustuvia, ne oli kirjoitettu asiakielellä ulkopuolisen näkökulmasta ja ne vastasivat sisällön loogisuuden kannalta tarpeellisiin uutiskysymyksiin. Taulukossa 3 on esitetty esimerkkinä kahden uutisen arviointi. Ensimmäinen niistä sai 27 pistettä, toinen 20 pistettä. Valitsin esimerkiksi nämä kaksi uutista, sillä ne edustavat uutisista saatujen pisteiden suurimman jakauman ylä- ja alapäätä. Uutisista on muokattu henkilöiden ja paikkojen nimet tutkimukseen osallistujien anonymiteetin suojaksi, muokattu kohta on merkitty asteriskilla (*).

Yksi oppilas sai 16 pistettä (noin 57 % enimmäispisteistä) ja hänenkin tekstinsä täytti vielä uutisen tärkeimmät kriteerit: se oli tosiasiaan perustuva, kirjoitettu ulkopuolisen näkökulmasta ja vastasi tarpeellisiin uutiskysymyksiin. Yksi oppilas sai kahdeksan pistettä (noin 29 % enimmäispisteistä), eikä hänen kirjoittamansa teksti täyttänyt uutisen määritelmää, vaan se oli kirjoitettu minä-muodossa ja muistutti sisällöltään enemmän kertomusta.

Lähes kaikki oppilaat onnistuivat uutisen kirjoittamisessa todella hyvin. Jakso ei ollut kuitenkaan täydellinen. Parannellussa jaksosuunnitelmassa nostan uutiskysymykset vielä tarkemmin esille, sillä niihin vastaamisessa oppilailta olisi ollut teksteissään eniten parannettavaa. Seitsemän oppilasta sai uutiskysymyksiin vastaamisesta kolme pistettä, heidän uutisensa vastasivat tarpeellisiin uutiskysymyksiin, 11 oppilasta sai neljä pistettä, heidän uutisensa vastasivat lähes kaikkiin uutiskysymyksiin. Kaksi oppilasta sai tästä osiosta kaksi pistettä, heidän uutisensa vastasivat muutamaaan uutiskysymykseen, mutta vastaaminen oli horjuvaa. Kukaan ei saanut tästä osiosta täyttä viittä pistettä, sillä kaikkien uutisiin olisi saanut lisää tärkeää tai mielenkiintoista sisältöä kaikkiin uutiskysymyksiin vastaamalla. Minun olisi pitänyt ohjeistaa uutiskysymyksiin vastaaminen paremmin, ja sitä olisi voinut käsitellä enemmän yhdessä mallitekstin analyysissä. Parannellussa jaksosuunnitelmassa uutiskysymykset saavatkin enemmän huomiota jo mallintamisen aikana.

Taulukko 3. Kahden uutisen arviointi arviointikriteeristön mukaisesti.

Uutinen	Arviointi
<p>Koulun urheilukentälle tuli jää Tammikuussa *koulun urheilukentälle tuli jää. Siellä voi nyt luistella. Koululaiset käyvät liikuntatunneilla siellä luistelemassa. Luistelemassa voi myös käydä koulun jälkeen. (X4)</p> <p>Yhteensä 27 pistettä.</p>	<p><i>Yleissilmäys:</i> Erinomainen.</p> <p>1. <i>Vastaako uutinen uutiskysymyksiin mitä, missä, milloin, miksi, miten?</i> 4 pistettä, uutinen vastaa lähes kaikkiin uutiskysymyksiin. Uutinen vastaa kysymyksiin mitä, missä, milloin, mitä seuraa.</p> <p>2. <i>Erottuuko uutisesta otsikko ja leipäteksti?</i> 3 pistettä, otsikko ja leipäteksti erottuvat toisistaan. Otsikko on kirjoitettu isommalla kirjainkoolla.</p> <p>3. <i>Kuinka hyvin sisältö soveltuu uutisen tekstilajiin?</i> 5 pistettä, sisältö soveltuu uutiseen erinomaisesti ja siitä kerrotaan erinomaisen luontevasti.</p> <p>4. <i>Kuinka hyvin kirjoittaja ottaa ulkopuolisen roolin?</i> 5 pistettä, kirjoittaja ottaa ulkopuolisen selostajan roolin ja kuvaa uutisen sisältöä ulkopuolisen silmin erinomaisesti.</p> <p>5. <i>Onko uutinen kirjoitettu asiatyylisiin kirjakielellä?</i> 5 pistettä, teksti on kirjoitettu ansioituneesti asiatyylisiin ja noudattaa uutismaista kieltä.</p> <p>6. <i>Onko tekstissä kirjoitusvirheitä ja onko virkkeiden lopetusmerkkejä käytetty oikein?</i> 5 pistettä, kirjoitusvirheitä ei ole lainkaan ja lopetusmerkkejä on käytetty täysin oikein.</p>
<p>*Y6 tuli *Y5:lle kylään *Y6 tuli *Y5:lle kylään. Y6:lla ja Y5:llä oli kivaa. He pelasivat ja leikkivät. He olivat erittäin iloisia. He puhuivat kaverinsa *Y:n kanssa steamissa. (Y5)</p> <p>Yhteensä 20 pistettä.</p>	<p><i>Yleissilmäys:</i> Hyvä.</p> <p>1. <i>Vastaako uutinen uutiskysymyksiin mitä, missä, milloin, miksi, miten?</i> 3 pistettä, Uutinen vastaa tarpeellisiin uutiskysymyksiin. Uutinen vastaa kysymyksiin mitä ja missä. Sisältö on kuitenkin looginen.</p> <p>2. <i>Erottuuko uutisesta otsikko ja leipäteksti?</i> 3 pistettä, otsikko ja leipäteksti erottuvat toisistaan. Otsikko on kirjoitettu isommalla kirjainkoolla.</p> <p>3. <i>Kuinka hyvin sisältö soveltuu uutisen tekstilajiin?</i> 2 pistettä, sisältö soveltuu uutiseen, mutta siitä kerrotaan horjuvasti. On kyse tosiasiaista, joten sisältö on uutiseen soveltuva. Siitä kuitenkin kerrotaan lähes kertomuksen tapaisesti.</p> <p>4. <i>Kuinka hyvin kirjoittaja ottaa ulkopuolisen roolin?</i> 3 pistettä, kirjoittaja on uutisen sisällön ulkopuolella, tosin vain juuri ja juuri.</p> <p>5. <i>Onko uutinen kirjoitettu asiatyylisiin kirjakielellä?</i> 4 pistettä, teksti on kirjoitettu ansioituneesti asiatyylisiin.</p> <p>6. <i>Onko tekstissä kirjoitusvirheitä ja onko virkkeiden lopetusmerkkejä käytetty oikein?</i> 5 pistettä, kirjoitusvirheitä ei ole lainkaan ja lopetusmerkkejä on käytetty täysin oikein. Tekstissä on vain yksi, hyvin pieni virhe, sillä Steam on tietokoneohjelman nimi, joka olisi täytynyt kirjoittaa isolla alkukirjaimella. Tästä ei kuitenkaan rokotettu pistettä.</p>

7.1.2 Uutisen testi

Uutisjakson opetuksen loppumisesta kahden viikon jälkeen pidettiin liitteessä 5 esitetty testi, jonka tarkoituksena oli testata opetettujen asioiden pysymistä oppilaiden muistissa. Testissä oli kaksi tehtävää, rakennetehtävä ja uutisen suunnitelma. Testiin osallistui 19 oppilasta.

Rakennetehtävän tehtävänanto oli: ”Merkitse alla olevaan uutiseen uutisen osat ja nimeä ne.” Uutisena oli lyhyt koirasta kertova uutinen, josta oli selvästi erotettavissa lisätiedot, otsikko, ingressi ja leipäteksti. Lisätietojen merkitsemistä en kuitenkaan ottanut mukaan arviointiin, vaikka se oli tullut opetuksessa esille ja kolme oppilasta sen testissä merkitsikin.

Täysin oikein osasi otsikon nimetä ja osoittaa 17 oppilasta, ingressin 13 oppilasta ja leipätekstin 15 oppilasta. Otsikon osasivat merkitä täysin oikein kaikki paitsi kaksi oppilasta. Otsikko käsitteenä on oppilaille tuttu jo entuudestaan, mikä varmasti osaltaan selittää sen muistamisen. Yksi oppilas oli merkinnyt otsikon oikean kohdan lisäksi myös ingressin kohdalle. Neljä oppilasta oli merkinnyt ingressin väärään kohtaan, mutta olivat muistaneet, että uutisessa sellainen voi olla. Yksi oppilas oli merkinnyt leipätekstin oikein, mutta oli sisällyttänyt myös ingressin leipätekstiin. Kahdella oppilaalla osa leipätekstistä oli merkitty ingressiksi ja osa leipätekstiksi. Nämä kolme oppilasta eivät siis olleet sisäistäneet leipätekstin merkitystä tai muistaneet sitä.

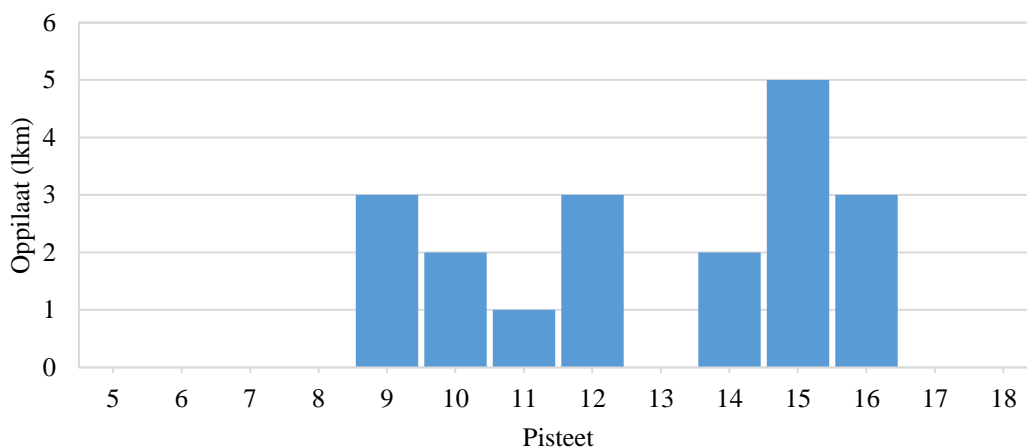
Yleisesti voi täten todeta, että uutisen osat ja rakenne muistettiin kohtuullisen hyvin. 14 oppilasta osasi nimetä otsikon, ingressin ja leipätekstin oikein, lisäksi heistä kolme oli osannut merkitä myös lisätiedot oikein. 15 oppilasta osasi nimetä ainakin kaksi osaa täysin oikein, 17 oppilasta osasi nimetä ainakin yhden. Vain yksi oppilas ei osannut vastata tehtävään lainkaan.

Uutisen suunnittelemisen tehtävänanto oli: ”Suunnittele alle lyhyt oma uutinen. Muistele, mitä asioita uutisessa pitää kertoa. (Aiheita esimerkiksi hiihtolomalta, luokan kokeista, harrastuksista...)”. Kukaan ei kuitenkaan ollut varsinaisesti suunnitellut uutista, vaan kaikki olivat kirjoittaneet melko valmiilta näyttävän tekstin. Tämä on ymmärrettävää, sillä suunnitteleminen ei useimmilta onnistunut myöskään jakson oppitunneilla. Puhun tässä yhteydessä näistä teksteistä kuitenkin uutissuunnitelmina erotuksena jakson aikana kirjoitettui-

hin uutisiin, joita käsittelin jo aiemmin. Arvioin tekstit uutisen arviointilomakkeesta muokatulla liitteessä 6 esitetyllä arviointilomakkeella, jonka avulla arvioin uutiskysymyksiin vastaamista (enintään 5 pistettä), otsikon erottumista (enintään 3 pistettä), sisällön soveltumista (enintään 3 pistettä), ulkopuolisen roolin ottamista (enintään 3 pistettä) ja asiatyylin hallintaa (enintään 4 pistettä). Yhteensä uutissuunnitelmasta oli siten mahdollista saada korkeintaan 18 pistettä. Koen näiden arviointiin nostamieni asioiden olevan uutismaisuuden kannalta tärkeimmät, ja siksi valikoin ne mukaan testin arviointiin. Pistemääriä muuttamalla painotin tärkeimpiä asioita.

Kuviossa 3 on esitetty oppilaiden testin uutissuunnitelmasta saamien pisteiden jakautuminen. Kaikki saivat vähintään 9 pistettä (50 % enimmäispisteistä), ja enemmistö, 13 oppilasta, sai vähintään 12 pistettä (yli 70 % enimmäispisteistä). Kaikkien oppilaiden uutissuunnitelmasta saamat pisteet ovat kokonaisuudessaan liitteessä 7.

Uutissuunnitelmissa oppilaiden pisteet hajaantuivat selvästi laajemmalle välille kuin uutisessa. Kaikki kuitenkin onnistuivat kirjoittamaan uutisen piirteet täyttävän tekstin, joka perustui tosiasioihin, oli kirjoitettu asiakielellä ja kirjoittaja oli tekstin ulkopuolella.



Kuvio 3. Oppilaiden uutissuunnitelmasta saamat kokonaispisteet. N=19.

Heikoimpia pisteitä oppilaat saivat uutiskysymyksiin vastaamisessa. Oppilaat saivat tästä osiosta enintään kolme pistettä, kun enimmäispistemäärä oli viisi pistettä. Uutiskysymyksiin vastaaminen takasi riittävän kattavan uutisen. Nyt monen uutisessa kerrottiin aiheen

kannalta olennaisimmat tiedot, mutta esimerkiksi milloin-kysymykseen vastasi vain muutama oppilas.

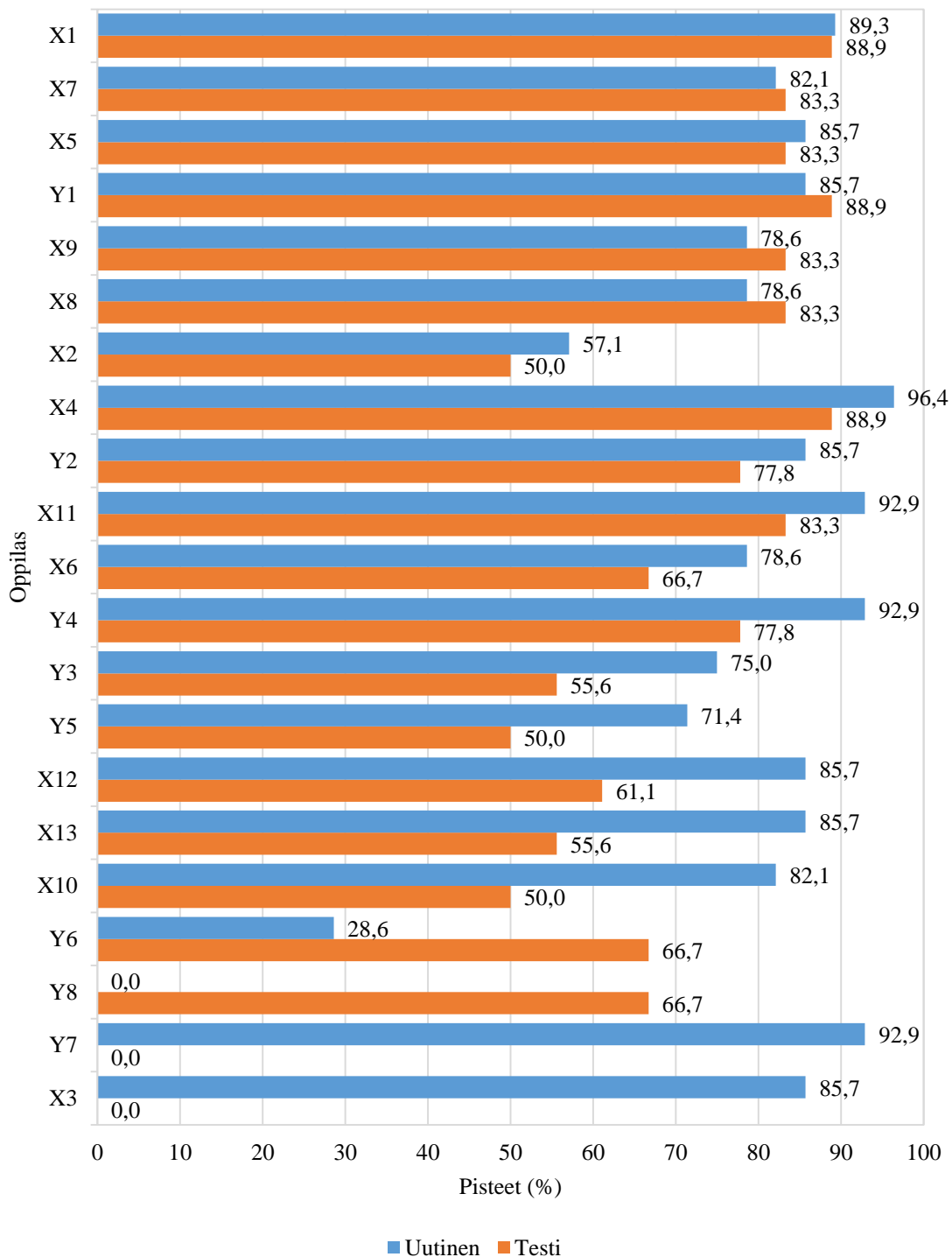
Asiatyylä oli hallussa lähes kaikilla oppilailla: kymmenen oppilasta sai osiosta täydet neljä pistettä, kahdeksan sai kolme pistettä ja yksi oppilas sai kaksi pistettä. Sisällöllisesti aiheet olivat uutisille sopivia yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Yhdeksän oppilasta sai sisällön soveltavuudesta täydet kolme pistettä ja yhdeksän sai kaksi pistettä. Yksi oppilas sai vain yhden pisteen, sillä hänen aiheensa oli enemmänkin kertomukseen sopiva. Ulkopuolisen roolin onnistui erittäin hyvin ottamaan 16 oppilasta, he saivat täydet kolme pistettä, ja kaksi oppilasta sai kaksi pistettä. Sama oppilas, jonka aihe ei ollut uutiseen kovinkaan sopiva, ei myöskään onnistunut pysymään uutisen ulkopuolella, joten hän sai tästä osiosta vain yhden pisteen.

7.1.3 Yhteenveto

Kuviossa 4 on esitetty sekä uutisen että uutissuunnitelman pisteet oppilaittain. Pisteet on esitetty prosentteina enimmäispistemäärästä, jotta niitä voisi paremmin verrata toisiinsa, sillä enimmäispistemäärä oli arvioinneissa eri. Ne kolme oppilasta, joilta puuttuu toisen tekstin pisteet kokonaan, olivat poissa joko uutisen kirjoittamisesta tai uutisen testistä ja ovat vertailun ulkopuolella. Oppilaat on järjestetty tekstien välisen piste-eron mukaan niin, että ylhäällä piste-ero on pienin ja alhaalla suurin.

Alle 5 prosenttiyksikköä eroa oli kuudella oppilaalla. Käytännössä tekstit olivat heillä yhtä hyviä molemmilla kerroilla, sillä tekstien pisteytykset erosivat toisistaan sen verran, että näin pieni ero on voinut syntyä jo pelkästään pisteytysten erilaisuudesta. Neljällä heistä testissä kirjoitettu uutissuunnitelma oli hieman jakson aikana kirjoitettua uutista parempi. Kaikilla heillä on molemmista teksteistä erittäin hyvä tulos, noin 79–89 %.

5–10 prosenttiyksikköä eroa oli neljällä oppilaalla. Heillä kaikilla uutissuunnitelman tulos oli huonompi kuin jakson aikana kirjoitetun tekstin. Eron voi edelleen sanoa olevan pieni, mutta selvästi havaittavissa teksteissä. Kolmella heistä molemmat tulokset olivat todella hyviä, yli 77 % molemmista teksteistä, yhdellä tulokset olivat tyydyttäviä (50 % ja noin 57 %), mutta molemmat tekstit olivat tunnistettavissa uutisiksi.



Kuvio 4. Oppilaiden uutisesta ja uutissuunnitelmasta saamat pisteet prosentteina enimmäispistemäärästä.

10–15 prosenttiyksikköä eroa oli kahdella oppilaalla. Molemmilla testitulokset olivat uutista huonompi. Näin suuri ero näkyy teksteissä jo selvästi. 15–25 prosenttiyksikköä eroa oli kolmella oppilaalla. Tällainen pudotus pisteissä on jo suuri ja näkyy tekstin laadussa erittäin paljon. Yli 30 prosenttiyksikköä eroa oli kolmella oppilaalla. Pisteiden ero on hyvin

suuri, ja niin on tekstin tasossakin nähtävissä suuri ero. Heistä kahdella tulos oli heikentynyt vahvasta yli 80 % tuloksesta lähelle 50 %, juuri ja juuri uutisen piirteet toistavaksi tekstiksi. Ryhmän kolmas oppilas (Y6) oli positiivinen yllätys, sillä hän paransi tulostaan reilusti testissä tehtyään alun perin heikon suorituksen.

Yleisintä oli, että opetusjakson aikana kirjoitetusta uutisesta sai paremmat pisteet kuin testissä tehdystä. Näin oli 13 oppilaalla. Poikkeuksia tähän kuitenkin oli: testissä paremman tekstin tuotti 5 oppilasta, joista neljällä eroa oli tosin vain alle 5 prosenttiyksikköä. Näin pienen eron voi olettaa johtuvan osittain pisteytysten erilaisuudesta. Parempi tulos jakson aikana tehdyssä tekstissä on odotettavaa, sillä jakson aikana kirjoitettuun uutiseen verrattuna testissä ei ollut paljon aikaa, kirjoittamiseen ei ollut ohjausta ja tuotos oli vasta suunnitelma tai ensimmäinen versio. Yksi oppilas (Y6) oli selvästi poikkeus muista, sillä hänen jakson aikana kirjoittamansa uutinen muistuttaa enemmän kertomusta kuin uutista, mutta testissä hän onnistui kuitenkin kirjoittamaan uutisen piirteet täyttävän tekstin ja paransi tulostaan noin 38 prosenttiyksiköllä.

Oppilaiden molemmat tekstit olivat sisällöltään ja esitystyyliltään uutiselle sopivia, ja oppilaat olivat onnistuneet kirjoittamaan uutisensa ulkopuolisen näkökulmasta. Näiden asioiden opetus oli siis ollut toimivaa. Uutiskysymyksiin vastaaminen puolestaan oli ontuvaa molemmissa teksteissä. Parannellussa jaksosuunnitelmassa suurimmat parannukset ovat työvaiheiden järjestykseen ja käytännön toteutukseen liittyviä, minkä lisäksi on aiheellista painottaa uutiskysymyksiä opetusjaksoon verrattuna enemmän.

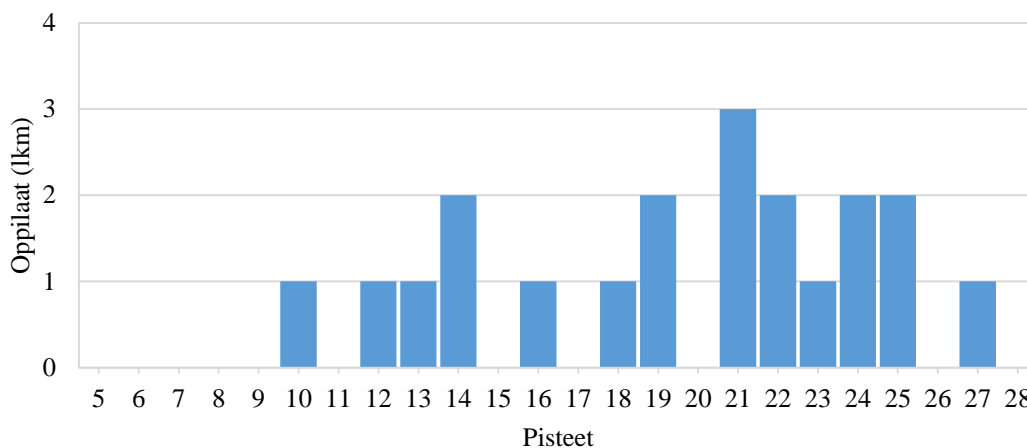
7.2 Kertomusjakso

Tässä luvussa esittelen kertomusjakson aikana kirjoitettujen tekstien ja tehdyn testin analyysin sekä tutkimustulokset kertomusjakson osalta.

7.2.1 Kertomukset

Oppilaiden jakson aikana kirjoittamat kertomukset arvioin liitteessä 9 olevan arviointilomakkeen avulla. Arviointi on kohdennettu opetuksen kohteena olleeseen tekstilajiin ja niihin asioihin, joita opetuksessa painotin. Arviointiin kuului vaiheiden toteutuminen (enintään 5 pistettä), vaiheiden tarkoituksenmukaisuus ja loogisuus (enintään 5 pistettä), sisällön soveltuminen (enintään 5 pistettä), lukijan koukuttaminen (enintään 3 pistettä), kirjakielen

hallinta (enintään 5 pistettä) sekä oikeinkirjoitus (enintään 5 pistettä). Yhteensä kertomuksesta oli mahdollista saada 28 pistettä. Yksi tutkimukseen osallistuneista oppilaista ei halunnut palauttaa kertomustaan minulle, joten hänen tekstiään en voinut arvioida. Oppilaiden kertomuksesta saamat pisteet on esitetty kokonaisuudessaan liitteessä 10. Kuviossa 5 on esitetty kertomuksesta saatujen kokonaispisteiden jakautuminen.



Kuvio 5. Oppilaiden kertomuksesta saamat kokonaispisteet. N=20.

Yksitoista oppilasta, eli vähän yli puolet ryhmästä, sai kertomuksesta yli 20 pistettä (yli 70 % enimmäispisteistä). Nämä tekstit ovat laadukkaita, sillä niissä toteutuvat kertomuksen vaiheet, tapahtumat seuraavat toisiaan loogisesti ja niiden tyyli sopii kertomukseen. Vähintään 14 pistettä (yli 50 % enimmäispisteistä) sai 17 oppilasta. Tällainen kertomus täyttää tärkeimmät tekstilajille asettamani kriteerit. Kolmella oppilaalla pisteet jäivät tämän alle, he saivat 10, 12 ja 13 pistettä. Nämäkin tekstit on tunnistettavissa kertomuksiksi, vaikka niissä onkin paljon puutteita.

Taulukossa 4 on esitetty esimerkkinä kahden kertomuksen arviointi. Ensimmäinen niistä sai 25 pistettä ja toinen 13 pistettä. Valitsin esimerkiksi nämä kaksi kertomusta, sillä ensimmäinen niistä hyvä esimerkki hyvin kirjoitetusta kertomuksesta, ja jälkimmäinen on saanut juuri alle 50 % enimmäispisteistä, ja on siten esimerkki heikosta tekstistä, joka kuitenkin täyttää tärkeimmät tekstilajipiirteet. Jälkimmäisessä kertomuksessa rivinvaihdot on aseteltu samoin kuin alkuperäisessä tekstissä, ensimmäisessä ne on merkitty mahdollisuuksien mukaan samoin kuin alkuperäisessä tekstissä.

Taulukko 4. Kahden kertomuksen arviointi arviointikriteeristön mukaisesti.

Kertomus	Arviointi
<p>Kasvimaata varkaus. Olipa kerran vanha susi hän eli noormaalia elämää. Hän piti kasvimaata erikoista kasvimaata koska ne kasvit jotka olivat siinä kasvimaassa olivat, ne kasvit olivat yli metrin pituisia. Oli kaunis aamu kun Susi sulava astui ulos mutta kun hän katsoi ympärilleen.</p> <p>- Missä palkinto kurpitsani on?! huusi Susi Sulava.</p> <p>Samana hetkenä kun Susi Sulava huusi, käveli pieni orava puussa ja sanoi.</p> <p>- Minä tiedän kukasen varasti, se oli ystäväni jänis.</p> <p>Susi sulava juoksi täyttöpäätä jäniksen luo.</p> <p>- En minä ole varastanut mitään! sanoi jänis kun Susi oli selittänyt kaiken.</p> <p>- Se oli varmasti kettu taas kerran, kertoi jänis.</p> <p>ja niin Susi juoksi ketun luo.</p> <p>Kettu söi rauhallisesti kurpitsaa kun Susi avasi oven, Susi jähmettyi paikalleen.</p> <p>- Ulos talostani! huusi kettu.</p> <p>- Mutta kun sinulla on kurpitsani! ärähti susi.</p> <p>Kettu pakeni kauas pois ja sen jälkeen susi eli rauhallisen elämän loppuun asti.</p> <p>(X7)</p> <p>Yhteensä 25 pistettä.</p>	<p><i>Yleissilmäys: erinomainen.</i></p> <p><i>1. Toteutuuko kertomuksessa vaiheina aloitus/esittely, käännekohta, ratkaisu ja lopetus vähintään kerran ja toimivatko yksittäiset vaiheet?</i></p> <p>4 pistettä, kaikki vaiheet toteutuvat ja yksittäiset vaiheet toimivat hyvin. Kertomuksessa on aloitus, kaksi käännekohtaa, ratkaisu ja lopetus.</p> <p><i>2. Toteutuvatko vaiheet tarkoituksenmukaisesti ja loogisesti suhteessa toisiinsa?</i></p> <p>5 pistettä, vaiheet toteutuvat erinomaisen tarkoituksenmukaisesti ja kertomus etenee erittäin loogisesti.</p> <p><i>3. Kuinka hyvin sisältö soveltuu kertomuksen tekstilajiin?</i></p> <p>5 pistettä, sisältö soveltuu kertomukseen erinomaisesti ja siitä kerrotaan erinomaisen luontevasti.</p> <p><i>4. Miten hyvin kirjoittaja koukuttaa lukijan?</i></p> <p>3 pistettä, kirjoittaja onnistuu koukuttamaan lukijan kielellisin keinoin. Esimerkiksi ilmaisut ”samana hetkenä” ja ”jähmettyi paikalleen” luovat jännitystä ja siten koukuttavat lukijan.</p> <p><i>5. Onko kertomus kirjoitettu kirjakielellä?</i></p> <p>4 pistettä, teksti on kirjoitettu ansioituneesti kirjakielellä.</p> <p><i>6. Onko tekstissä kirjoitusvirheitä, onko vuoropuhelu merkitty oikein ja onko virkkeiden lopetusmerkkejä käytetty oikein?</i></p> <p>4 pistettä, ymmärtämistä haittaavia kirjoitusvirheitä ei ole lainkaan, vuoropuhelut on merkitty poikkeuksetta ymmärrettävästi ja lopetusmerkkejä on käytetty ymmärrettävästi. Kertomuksessa on useita sanaväleihin liittyviä virheitä, mutta ne eivät haittaa ymmärtämistä.</p>

Taulukko 4. (Jatkuu)

<p>TAATAA sienen tarina Oli pakerran Taa Taa sieni. - Kuis kulkee! sanoi Taa Taa. - Apua! sanoi Taa Taa. - Mitä nyt? kysyi nönö rypäle. - Oleme Purkissa, itki TaaTaa. Klik, avautui purkki. - IHMINEN! huusi nönö. Plöts putosi sienet ja rypänät. Siten taataa heitti salaatin lehden hänen silmään Sitten hekarkasivat ja elivät elämänsä loppuun asti Metsässä loppu. (Y6)</p> <p>Yhteensä 13 pistettä.</p>	<p><i>Yleissilmäys: Tyydyttävä.</i></p> <p><i>1. Toteutuuko kertomuksessa vaiheina aloitus/esittely, käännekohta, ratkaisu ja lopetus vähintään kerran ja toimivatko yksittäiset vaiheet?</i> 3 pistettä, kaikki vaiheet toteutuvat. Kertomuksessa on aloitus, käännekohta, ratkaisu ja lopetus. Vaiheet toteutuvat, mutta eivät toimi yksittäin tarkasteltuina.</p> <p><i>2. Toteutuvatko vaiheet tarkoituksenmukaisesti ja loogisesti suhteessa toisiinsa?</i> 2 pistettä, vaiheet toteutuvat osittain tarkoituksenmukaisesti ja kertomus etenee osittain loogisesti.</p> <p><i>3. Kuinka hyvin sisältö soveltuu kertomuksen tekstilajiin?</i> 2 pistettä, sisältö soveltuu kertomukseen, mutta siitä kerrotaan horjuvasti.</p> <p><i>4. Miten hyvin kirjoittaja koukuttaa lukijan?</i> 1 piste, kirjoittaja onnistuu vaikein herättämään lukijan kiinnostuksen. Kertomus hyppii vaiheesta toiseen niin epäloogisesti, ettei kiinnostus herää.</p> <p><i>5. Onko kertomus kirjoitettu kirjakiielellä?</i> 3 pistettä, tekstissä ei ole puhekielisiä ilmauksia muuten kuin dialogissa.</p> <p><i>6. Onko tekstissä kirjoitusvirheitä, onko vuoropuhelu merkitty oikein ja onko virkkeiden lopetusmerkkejä käytetty oikein?</i> 2 pistettä, kirjoitusvirheitä on paljon, lopetusmerkkien käyttö on puutteellista ja tekstin ymmärtäminen on haasteellista. Vuoropuhelu on merkitty oikein.</p>
---	--

Kertomusten pisteet jakautuivat suuremmalle välille kuin uutisten pisteet. Syynä tähän voi olla opetus kertomusjakson aikana sekä oppilaiden ennakkotiedot. Kertomusjakso erosi uutisjaksosta siinä, etten antanut oppilaille palautetta kirjoittamisen aikana, vaan kaikki palaute tuli toisilta oppilailta. Palautteen ja siten tarkemman ohjauksen puute voi osaltaan selittää heikompia tuloksia. Toisaalta oppilaat eivät olleet koskaan kirjoittaneet uutisia koulussa, toisin kuin kertomuksia. Opettamieni uusien asioiden soveltaminen jo ennestään tutussa tekstilajissa voi olla hankalampaa, kuin täysin uuden tekstilajin oppiminen.

Kertomuksen kaikki vaiheet toteutuivat 14 oppilaalla, joista kolme sai tästä osiosta täydet viisi pistettä. Kuudella oppilaalla vaiheiden toteutuminen jäi vajaaksi. Vaiheet seurasivat toisiaan loogisesti 15 oppilaalla (vähintään kolme pistettä), kun viidellä oppilaalla loogi-

suudessa oli puutteita. Vaikka kaikkia vaiheita ei tekstissä olisi ollutkaan, saattoivat kertomuksessa mukana olleet vaiheet olla kuitenkin täysin loogisia keskenään, mistä johtuen oli tarpeellista arvioida nämä toisistaan irrallisina. Seitsemän oppilasta sai vaiheiden loogisuudesta paremmat pisteet kuin vaiheiden toteuttamisesta. Neljä oppilasta puolestaan sai vaiheiden loogisuudesta huonommat pisteet kuin niiden toteuttamisesta.

15 oppilaalla sisältö oli kertomukseen soveltuva (vähintään kolme pistettä). Viidellä oppilaalla sisällössä oli puutteita. Lukijan ”koukuttamisessa” joko juonen tai käytettyjen kielellisten keinojen avulla onnistui 16 oppilasta. Neljällä oppilaalla kertomus oli rakenteeltaan tai sisällöltään niin puutteellinen, ettei ”koukuttamista” tapahtunut.

Kirjakieli oli oppilailla hyvin hallinnassa, sillä 19 oppilasta sai siitä vähintään kolme pistettä, eli heillä ei ollut tekstissä puhekielisiä ilmauksia. Yksi oppilas sai kaksi pistettä, koska hänen tekstissään oli muutama puhekielinen ilmaus. Kirjoitusvirheitä oppilailla ei juuri ollut, sillä 16 oppilaalla niitä ei ollut ymmärtämisen kannalta haitallisesti lainkaan. Neljällä oppilaalla kirjoitusvirheet tekivät ymmärtämisestä haasteellista. Vuoropuhelu oli merkitty yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikilla oikein.

Kaikissa arvioinnin osa-alueissa enemmistöllä oppilaista asia on ollut hallinnassa. Parannelussa jaksosuunnitelmassa on kuitenkin tarpeen yhä korostaa vaiheiden toteutusta sekä niiden loogisuutta. Suunnitelman ja valmiin tekstin yhteyttä on myös syytä korostaa yhteisen kirjoittamisen vaiheessa, jotta suunnitellut vaiheet tulisivat näkyviin myös teksteissä.

7.2.2 Kertomuksen testi

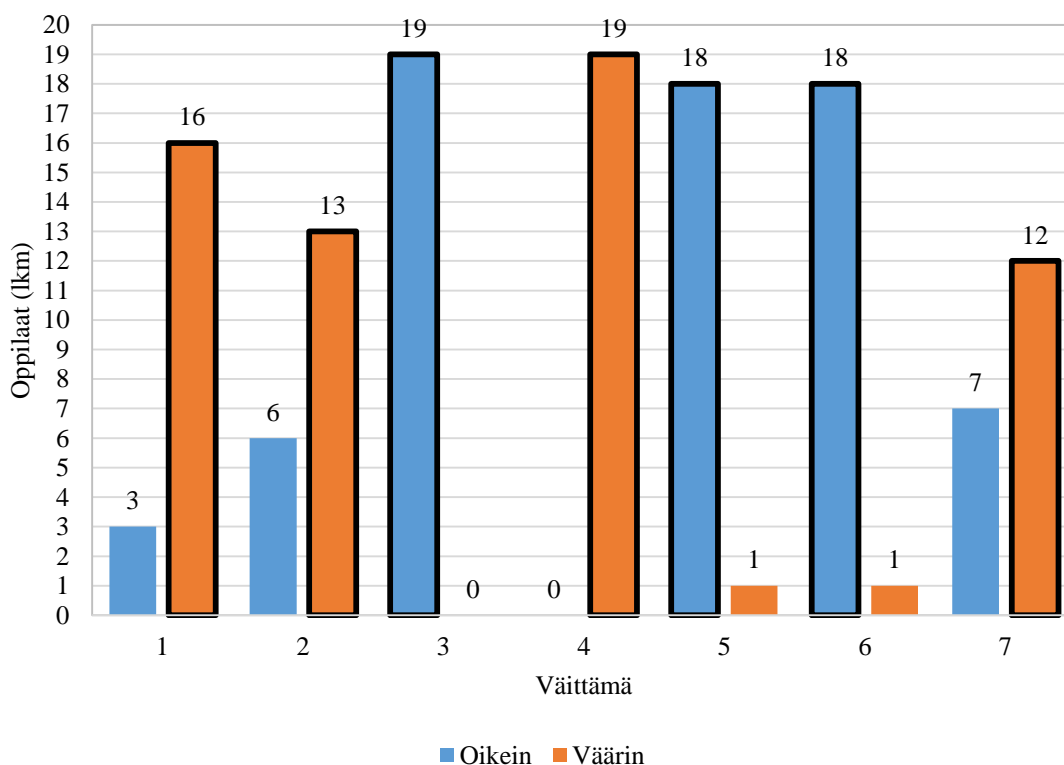
Kertomusjakson opetuksen loppumisesta kolmen viikon jälkeen pidettiin liitteessä 11 esitetty testi, jonka tarkoituksena oli testata opettujien asioiden pysymistä oppilaiden muistissa. Testissä oli kaksi tehtävää, väittämätehtävä ja kertomuksen suunnitelman tekeminen. Testiin osallistui 19 oppilasta, sillä kaksi tutkimukseen osallistunutta oppilasta oli poissa.

Kertomuksen testin ensimmäinen tehtävä oli *väittämätehtävä*, jonka ensimmäisessä osassa täytyi erottaa, onko väittämä oikein vai väärin. Toisessa osassa tehtävänä oli korjata väärin olleet väittämät oikeiksi. Väittämien korjauksiin oli monta oikeaa mahdollista vastausta. Yksi oppilas ei ollut kirjoittanut korjausehdotuksia lainkaan, hän luultavasti ei ollut ymmärtänyt tehtävää.

Testissä olleet väittämät olivat seuraavat, oikea vastaus on merkitty sulkujen sisään:

1. Kertomus perustuu aina tosiasioihin. (Väärin)
2. Kertomus alkaa aina sanoilla "olipa kerran..." (Väärin)
3. Kertomuksessa on aina juoni. (Oikein)
4. Päähenkilö ei ole kertomuksessa tärkeä. (Väärin)
5. Vuoropuhelussa henkilöt sanovat asioita. (Oikein)
6. Kertomuksessa voi tapahtua mitä tahansa. (Oikein)
7. Kertomuksessa on otsikko, ingressi ja leipäteksti. (Väärin)

Kuviossa 6 on esitetty vastausten jakautuminen. Kuviossa oikeiden vastausten palkit on reunustettu.



Kuvio 6. Kertomuksen testin väittämätehtävän oppilaiden vastaukset. Oikeat vastaukset on reunustettu. N=19.

Väittämään 1 oli vastannut väärin kolme oppilasta, muut olivat vastanneet siihen oikein. Väittämän vääräksi oikein tunnistaneet perustelivat valintaansa monin tavoin. Kuuden oppilaan korjatussa väitteessä ehdottomuus oli otettu pois ja he olivat todenneet, että kertomus voi perustua tosiasioihin, mutta myös muuhun.

Kertomus perustuu joskus tosiasioihin. (Y6)
 Kertomus ei aina perustuu tosiasioihin. (Y2)
 Kertomus voi olla myös satua. (X11)

Viidellä korjattu väite on ehdoton. Nämä väitteet eivät anna sijaa sille, että kertomus voisi perustua myös tosiasioihin. Toisaalta ohjeistuksissani painotin, että tässä jaksossa kirjoittamamme kertomukset eivät perustu tosiasioihin, mutta luimme kyllä kertomuksia, jotka olisivat voineet perustua tosiasioihin.

Kertomus ei perustu tosiasioihin. (X9, X3, Y3, Y1)

Kolmella oppilaalla väite on vielä ehdottomampi. Kahdessa väitteessä kerrotaan, mihin kertomus perustuu (mielikuvitus, satu). Kolmannessa väitteessä on vahva painotus, että kertomus ei koskaan perustu tosiasioihin. Näissä kolmessa väitteessä ehdottomuus on viety niin pitkälle, ettei se enää ole totta, eikä myöskään opetukseni mukaista.

Kertomus perustuu aina mielikuvitukseen. (Y5)
 Kertomus ei koskaan perustu tosiasioihin. (X7)

Väittämä 2 oli jakanut mielipiteitä toiseksi eniten. Kuusi oppilasta oli sitä mieltä, että väite on oikein ja kolmentoista mielestä väite oli väärin, näistä jälkimmäinen vastaus oli oikea. Vääräksi väitteen arvioineet olivat korjanneet sen oikeaksi monin tavoin. Kolme oli antanut vaihtoehdon tai esimerkin siitä, miten muuten kertomus voi alkaa. Yksi oli muuttanut sanan ”aina” sanaksi ”joskus” ja siten tehnyt myös muut tavat aloittaa mahdolliseksi. Kaksi lisäsi väitteeseen ”ei tarvitse”, mikä myös mahdollistaa muut tavat aloittaa. Neljä oppilasta kirjoitti, että tapoja aloittaa on monta, eivätkä antaneet tarkkoja esimerkkejä. Kolme oli lisännyt lauseeseen kiellon. Kaikkien perustelut olivat hyväksyttäviä ja oikeassa.

Kertomus ei ala välttämättä olipa kerran koska se voi alkaa myös vaikka moi minä olen... (Y8)
 Kertomus alkaa joskus olip kerran (Y6)
 Kertomuksen ei tarvitse alkaa sanalla olipakerran. (X3)
 Kertomus voi alka monilla aloitus muodoilla. (X8)
 Kertomus voi alkaa muillakin alkusanoilla. (Y1)
 Kertomus ei ala aina sanoilla ”olipa kerran”... (X1, Y4)

Kaikki vastasivat oikein väittämiin 3 ja 4. Myös kaikki väittämän 4 korjausehdotukset olivat oikein. Jotkut painottivat päähenkilön tärkeyttä enemmän kuin toiset.

Päähenkilö on kertomuksessa tärkeä. (Y3, Y4, X9, X3, X7)
 Päähenkilö on tarinan tärkein henkilö. (X8)

Väittämiin 5 ja 6 osattiin vastata oikein toiseksi eniten. Väittämään 6 oli vastannut väärin yksi oppilas. Hänen mielestään kertomus ei voi perustua tosiasioihin lainkaan. Väittämään 5 kaikki vastasivat lopulta oikein, sillä oppilas, joka oli vastannut väittämän olevan väärin, perusteli valintansa oikein:

Vuoropuhelussa Eläimet tai ihmiset keskustelevat. (X7)

Väittäjä 7 oli selvästi joukon vaikein. Seitsemän oppilaan mielestä väittäjä oli oikein, 12 oppilaan mielestä väärin, näistä jälkimmäinen vastaus oli oikea. Väittäjän korjausehdotuksissa oli monta oikeaa tapaa korjata väite. Yksi oppilas tunnisti, että otsikko, ingressi ja leipäteksti kuuluvat uutiseen, yksi oppilas osasi nimetä kertomuksen juonen eri osat. Yksi oppilas antoi otsikon tilalle nimityksen ”kertomuksen nimi”. Kolmessa vastauksessa todetaan, että kertomuksessa ei näitä osia ole, yksi oppilas kieltää, ettei kertomuksessa ole ingressiä ja leipätekstiä. Kaikki nämä vastaukset ovat oikeita tapoja korjata väite.

Kertomuksessa ei ole otsikkoa ingressiä tai leipätekstiä ne on uutisessa. (X3)
 Kertomuksessa on alku, kään., ratkaisu ja loppu. (Y5)
 Kertomuksessa ei ole ingressiä tai leipä tekstiä tai otsikkoa. Vaan kertomuksen nimi (X11)
 Kertomuksessa ei ole otsikkoa ingressiä tai leipätekstiä! (X5)
 Kertomuksessa ei ole ingressiä eikä leipätekstiä. (X7)

Viiden oppilaan korjausehdotus ei ollut täysin oikein. Neljän oppilaan väittämässä sanotaan, että joissain kertomuksissa väittämässä lueteltuja osia ei ole. Tästä voi ymmärtää, että heidän mielestään joissain kertomuksissa nämä osat voisivat olla. Yksi oppilas toteaa, että kertomuksessa ei ole ingressiä.

Joissain kertomuksissa ei ole otsikkoa, ingressiä tai leipätekstiä. (X12)
 Kertomuksessa on otsikko ja joskus ingressi ja leipäteksti. (X8)
 Kertomuksessa ei ole ingressiä. (Y1)

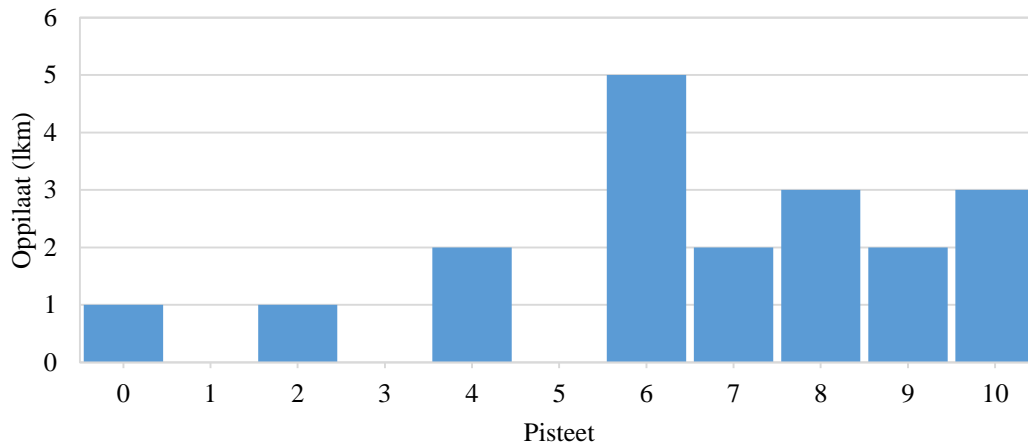
Seitsemännen väitteen kohdalla monella tuntui menevän uutinen ja kertomus sekaisin, sillä seitsemän oppilasta oli sitä mieltä, että kertomuksessa on otsikko, ingressi ja leipäteksti. Suurin osa luokasta oli kuitenkin oikeassa siinä, että näin ei ole. Tosin näistäkin oppilaista neljä oli sitä mieltä, että nämä kaikki osat voivat löytyä joistain kertomuksista, vaikkakaan eivät kaikista.

Kertomuksen käsitteet olivat oppilailla tämän tehtävän perusteella suurimmaksi osaksi hallinnassa. Opetuksessa voisi kuitenkin vielä enemmän huomioida, että kertomus voi perustua myös tosiasioihin. Tämän asian voisi hyvin ottaa käsittelyyn myöhemmissä kertomusjaksoissa. Kertomuksen aloituksia voisi yhdessä harjoitella enemmän ja esimerkkiteksteillä voisi korostaa, ettei kertomus aina ala ”olipa kerran”.

Kertomuksen suunnittelemisen tehtävänanto oli: ”Suunnittele kertomuksen juoni. Vinkki: Muistele, mitä osia juonessa on. Älä kirjoita kokonaista kertomusta, vaan suunnittele lyhyesti.” Arvioin suunnitelmat kertomuksen arviointilomakkeesta muokatun liitteessä 12 esitetyn arviointilomakkeen avulla. Arvioinnissa painottui juonen vaiheiden toteuttaminen suunnitelmassa (enintään 5 pistettä). Lisäksi arvioin vaiheiden tarkoituksenmukaisuutta ja loogisuutta suhteessa toisiinsa (enintään 3 pistettä) ja sisällön soveltuvuutta (enintään 2 pistettä). Yhteensä suunnitelmasta oli mahdollista saada 10 pistettä. Oppilaiden kertomussuunnitelmasta saamat pisteet on esitetty kokonaisuudessaan liitteessä 13.

Suunnitteluun ohjeistamisesta ja suunnittelun harjoittelusta huolimatta suunnitelman sijaan 12 oppilasta oli testissä kirjoittanut kertomuksen ensimmäisen version. Suunnitelman teki neljä oppilasta ja kaksi oppilasta sekä suunnitteli että kirjoitti valmiin kertomuksen. Arvioinnin kannalta ei ollut merkitystä, oliko oppilas tehnyt luonnosmaisemman suunnitelman vai valmiimman tekstin, sillä muutoseikat tai kirjoitusasu eivät vaikuttaneet arviointiin lainkaan. Selkeyden vuoksi puhun näistä teksteistä kuitenkin kertomussuunnitelmina, jotta ne erottaa jakson aikana kirjoitetuista kertomuksista.

Kuviossa 7 on esitetty kertomussuunnitelmasta saatujen pisteiden jakautuminen. Vähän yli puolet luokan oppilaista, 10 oppilasta, sai suunnitelmastaan vähintään 7 pistettä (70 % enimmäispisteistä) ja reilu enemmistö, 15 oppilasta, vähintään 6 pistettä (60 % enimmäispisteistä). Jakauma muistuttaa kertomuksen pisteiden jakaumaa. Yksi oppilas ei tehnyt tehtävää lainkaan, vaan hän kirjoitti vastaukseksi vain ”loppu ratkaisu”. Hän ei saanut tehtävästä yhtään pistettä, eikä siten ole mukana seuraavassa analyysissä.



Kuvio 7. Oppilaiden kertomussuunnitelmasta saamat pisteet. N=19.

Suunnitelmassa kaikki kertomuksen vaiheet (5 pistettä) oli kolmella oppilaalla, yhdeksällä oppilaalla toteutuivat juonen kannalta oleelliset vaiheet (vähintään 3 pistettä). Yhdeksällä oppilaalla vaiheiden toteutumisessa oli selviä puutteita (alle 2 pistettä). Useimmilla heistä puuttui ratkaisu, lopetus tai molemmat.

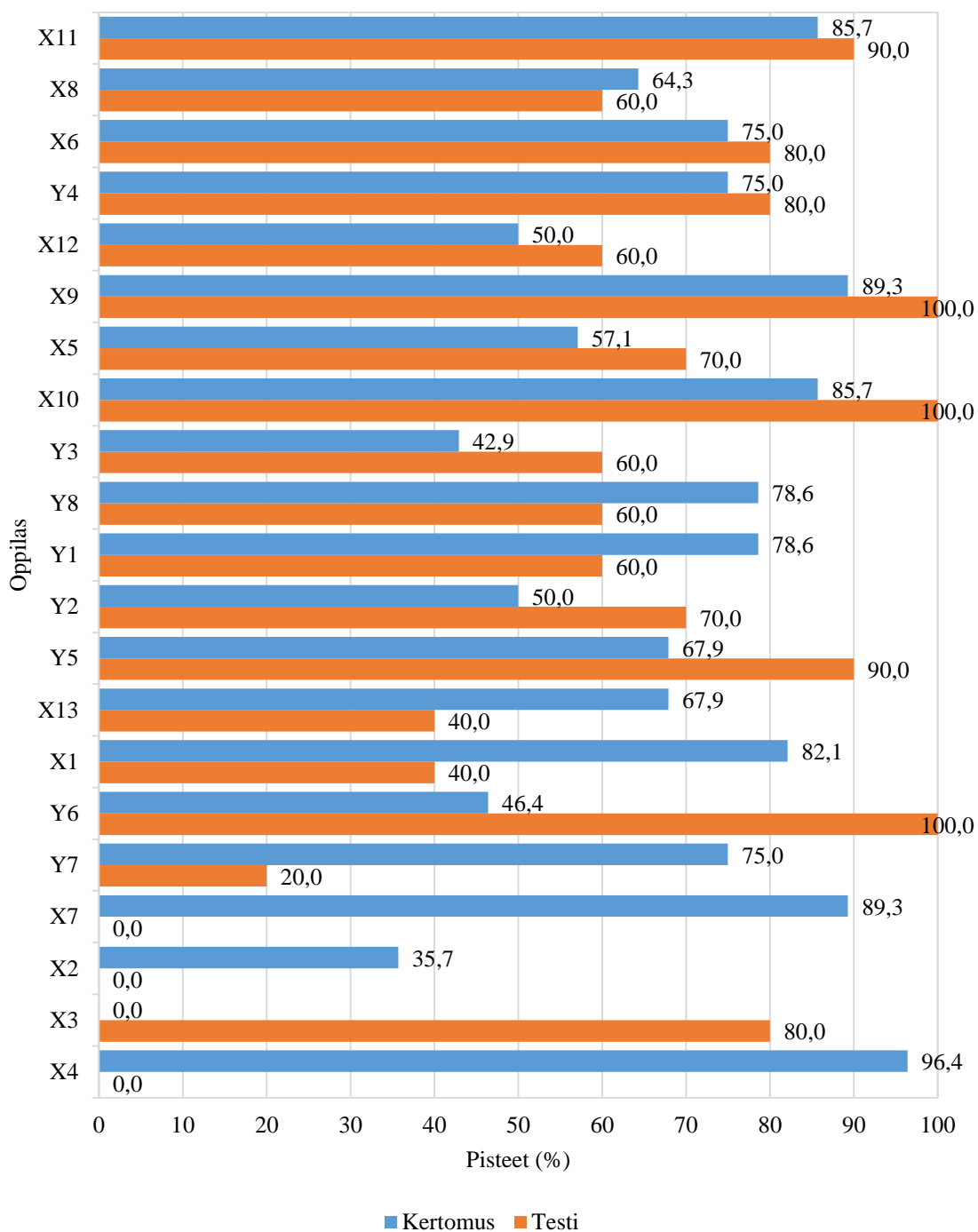
Juonen vaiheet olivat vähintään osittain tarkoituksenmukaisia ja juoni oli vähintään osittain looginen (vähintään 2 pistettä) 15 oppilaalla. Vaikka juonessa ei olisikaan ollut kaikkia vaiheita, saattoivat mukana olleet vaiheet olla suhteessa toisiinsa loogisia ja siten mahdollistaa hyvät pisteet tässä osiossa. Kertomusten sisällöt olivat yhtä lukuun ottamatta kertomukseen hyvin soveltuvia. Tällä yhdellä oppilaalla kertomuksen suunnitelma oli niin lyhyt, ettei sisällön soveltuvuutta pystynyt kunnolla arvioimaan, hän sai tästä osiosta yhden pisteen.

7.2.3 Yhteenveto

Kuviossa 8 on esitetty oppilaiden saamat pisteet kertomusjakson teksteistä. Vertailun helpottamiseksi pisteet on esitetty prosentteina enimmäispistemäärästä, sillä tekstien arviointikriteerit ja siten myös enimmäispistemäärät erosivat toisistaan paljon. Oppilaat on järjestetty tekstien välisen piste-eron mukaan niin, että ylimmällä piste-ero on pienin ja alimmalla suurin. Neljällä oppilaalla puuttui jompikumpi teksteistä.

Kertomussuunnitelman arviointikriteerit eroavat niin paljon kertomuksen arviointikriteereistä, ettei niiden pisteytysten vertailua voi tehdä luotettavasti. Suuntaa-antavasti voi kui-

tenkin sanoa, että kertomuksesta saadut pisteet hieman ennakoivat testistä saatuja pisteitä, eli jos sai hyvät pisteet kertomuksesta, saattoi saada hyvät pisteet myös kertomussuunnitelmasta. Ero pisteiden välillä oli kuitenkin monella suuri. 11 oppilasta sai testin kertomussuunnitelmasta paremmat pisteet kuin kertomuksesta, kertomuksesta paremmat pisteet sai kuusi oppilasta.



Kuvio 8. Oppilaiden kertomuksesta ja kertomussuunnitelmasta saamat pisteet prosentteina enimmäispistemäärästä.

Sama oppilas (Y6), joka uutisjaksossa kirjoitti testissä paremman tekstin kuin jakson aikana, paransi nytkin suoritustaan testissä huomasti. Syitä tällaiseen kehitykseen voisi olla, että joko tunneilla on kyse alisuoriutumisesta, siitä, että hän tarvitsee muita pidemmän ajan kypsyttääkseen opittua asiaa, tai sitten pitkäkestoinen kirjoittamistyöskentely ei sovi hänelle, ja hän suoriutuu nopeasta kirjoittamisesta paremmin.

Kertomuksen juonen kannalta kaikki tarpeelliset vaiheet toteutuivat jakson aikana kirjoitustussa kertomuksessa suurimmalla osalla (14 oppilaalla) ja kertomuksen suunnitelmassa lähes puolella oppilaista (9 oppilaalla). Jotta kaikki onnistuisivat vaiheiden sisällyttämisessä kertomukseen, niitä selvästi tarvitsisi harjoitella enemmän, ja niihin olisi syytä kiinnittää enemmän huomiota parannellussa jaksosuunnitelmassa.

Vaikka testin ensimmäisessä tehtävässä kolmentoista oppilaan mielestä kertomuksen ei tarvitse alkaa ilmaisulla ”olipa kerran”, oli jakson aikana kirjoitetun kertomuksensa aloittanut näin 17 oppilasta ja testin kertomussuunnitelmissa fraasi toistui seitsemällä oppilaalla. Aloitustapojen moninaisuutta täytyisikin kenties painottaa opetuksessa enemmän, ja harjoitella erikseen erilaisia tapoja aloittaa kertomus. Parannellussa jaksosuunnitelmassa onkin syytä olla enemmän yhteistä kirjoittamisen harjoittelua.

7.3 Oma mallini genrepedagogiikasta

Yhdistän omassa mallissani hyviä puolia luvussa 3.4 esittelemistäni syklisestä mallista ja R2L-mallista sekä tutkimusjakson kokemusten tuomaa tietoa. Parannellut jaksosuunnitelmat noudattavat tätä kehittämäni mallia. Omaan malliini genrepedagogiikasta otin syklisestä mallista mallintamisen, yhteisen tekstin kirjoittamisen ja itsenäisen työskentelyyn prosessikirjoittamista muistuttavan työskentelyn tekstin parissa. R2L-mallista otin mukaan valmistautumisen vaiheen. Lisäksi sisällytin malliin johdannon vaiheen, jonka koin opetusjaksoissa hyväksi tavaksi aloittaa jakso.

R2L:n lyhyen katkelman ja muutaman virkkeen käsittelyn voisin ottaa käyttöön kielioppiasioiden opettamisessa, mutta niitä en sisällyttänyt malliini tai jaksosuunnitelmiin tämän tutkimuksen puitteissa. Näen ne kuitenkin hyväksi lähtökohdaksi kieliopin ja kirjoittamisen yhdistämiseen opetuksessa.

Mallissani on viisi vaihetta: johdanto, valmistautuminen, mallintaminen, yhteinen neuvottelu, yhteinen kirjoittaminen ja itsenäinen kirjoittaminen.

Johdannossa opettaja antaa oppilaille luettavaksi useita tekstilajiin kuuluvia tekstejä. Tarkoituksena on tutustua tekstilajiin usean tekstin kautta ja saada siten yleissilmäys tekstilajista. Tämä on tärkeää varsinkin, jos oppilailla ei ole aiempaa kokemusta kohdetekstilajista. Opettaja voi itse kerätä tekstit, jotka antaa luettavaksi, tai pyytää oppilaita tuomaan tekstejä mukanaan. Lukemisen jälkeen voidaan jo keskustella siitä, miksi oppilaat arvelevat, että nämä tekstit on kirjoitettu ja miksi ne ovat juuri käsittelyssä olevaan tekstilajiin kuuluvia tekstejä. Tarkempi piirteiden havaitseminen tehdään seuraavassa vaiheessa.

Valmistautumisen vaiheessa opettaja esittelee valitsemansa mallitekstin, joka on prototyyppinen tekstilajin edustaja ja aiheeltaan ja pituudeltaan sopiva yhdessä käsiteltäväksi. Opettaja tiivistää tekstin sisällön ja kertoo tekstistä oppilaille. Näin heikotkin oppilaat pysyvät osallistumaan seuraavaan vaiheeseen, kun heillä jo on tietoa tekstistä.

Mallintamisen vaiheessa malliteksti luetaan yhdessä ja siitä keskustellaan sopivien kysymysten kautta. Kysymykset voivat olla esimerkiksi alla lueteltuja. Kysymysten perään sulkuihin on merkitty tekstilajit, joiden kannalta kysymys on erityisen tärkeä.

- Kuka tekstin on kirjoittanut? Miksi voit sanoa niin?
- Milloin teksti on kirjoitettu? (Uutinen, tietoteksti)
- Mihin tekstiä voisi käyttää? Mikä tekstin tehtävä on?
- Kuka tekstiä voisi käyttää?
- Mihin tekstin sisältö perustuu? Onko se faktatietoa, kirjoittajan omia kokemuksia vai kirjoittajan näkemys asiasta?
- Kenen näkökulmasta teksti on kirjoitettu? Kuka kertoo? (Uutinen, kertomus)
- Mistä osista teksti koostuu?
- Miten teksti muuttuu, jos rakennetta eli osien järjestystä muutetaan?
- Millaisella tyyllillä teksti on kirjoitettu? Onko se puhekielinen, asiatyylinen vai muunlainen?
- Onko teksti kirjoitettu menneessä ajassa (esim. imperfektissä) vai nykyisessä ajassa (preesensissä)?
- Miten teksti muuttuu, jos kielen piirteitä eli esimerkiksi tyyliä tai aikamuotoa muutetaan?

Vastaukset kysymyksiin etsitään tekstistä, ja kohdat, joista vastaukset löydetään, voidaan merkitä yhteisesti näkyviin. Opettaja voi myös pyytää oppilaita merkitsemään ne omaan kopioonsa. Tämä helpottaa vastauksien löytämistä seuraavassa vaiheessa.

Yhteisen neuvottelun vaiheessa oppilaat työskentelevät ensin oppilasryhmittäin tai pareittain. He lukevat johdannon aikana lukemiaan tekstejä uudestaan ja etsivät niistä mallintamisen vaiheen kysymyksiin vastaukset. Vastaukset kootaan yhdessä ylös, jolloin mallintamisen vaiheessa saatu malli tekstilajista laajenee. Mallia käytetään hyödyksi seuraavissa kirjoittamisvaiheissa.

Yhteisen kirjoittamisen vaiheessa opettaja toimii kirjurina luokan kirjoittaessa yhteisen kohdetekstilajiin kuuluvan tekstin. Opettajan tehtävänä on muuttaa oppilaiden puhekieliset ilmaukset kohdetekstilajiin sopivaksi ja kiinnittää oppilaiden huomio tarvittaviin ja vuosiluokalle sopiviin kielellisiin seikkoihin. Tässä vaiheessa voidaan harjoitella tekstin suunnitteleminen ja suunnitelman hyödyntämistä valmiimman tekstin kirjoittamisessa. Tämän vaiheen aikana voidaan käsitellä myös aiheeseen sopivia kielioppi- tai kielitietoasioita kirjoittamisen näkökulmasta.

Itsenäisen kirjoittamisen vaiheessa oppilas kirjoittaa itsenäisesti tekstilajiin kuuluvan tekstin. Tekstiä suunnitellaan eri tavoin luokalle sopivalla tyyllillä, esimerkiksi ajatuskarttana tai muistilistana. Suunnittelussa pääpaino on tekstilajin piirteiden löytymisessä. Kirjoittaminen etenee suunnitelmista luonnosten kautta kohti valmista tekstiä. Kirjoittamisen edetessä oppilas saa tekstistään palautetta niin opettajalta kuin muilta oppilailtakin. Valmiit kirjoitukset julkaistaan sopivaksi katsotulla tavalla.

Vaiheita kannattaa lomittaa keskenään. Lomittamalla mallintamisen ja yhteisen neuvottelun vaiheita toisiinsa oppilaat pääsevät testaamaan yhdessä harjoiteltua analysointia etsimällä itse tekstistänsä vastauksen samaan kysymykseen. Yhteisen kirjoittamisen ja itsenäisen kirjoittamisen vaiheiden lomittaminen varmistaa, että oppilaat aina tietävät, mitä heiltä odotetaan. Esimerkiksi heti yhteisen suunnittelun jälkeen oppilaan tehtävänä voisi olla suunnitella itsenäisesti. Sekä yhteistä että itsenäistä kirjoittamista kannattaa jakaa useamman päivän ajalle, jotta oppilas ehtii työstää tekstiä rauhassa. Pitkäkestoinen kirjoittaminen on tärkeää varsinkin, jos teksti on pitkä.

7.4 Parannellut jaksosuunnitelmat

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen aikana toteutettuihin opetusjaksoihin perustuvat parannellut jaksosuunnitelmat, jotka noudattavat edellisessä luvussa esittelemääni genrepedagogiikan mallia. En ole jakanut jaksoja oppitunteihin, sillä vaiheita voidaan käsitellä monella tavalla ja monessa yhteydessä, esimerkiksi omina oppitunteinaan tai lyhyempinä opetustuokioina. Olen kuitenkin liittänyt vaiheisiin arvion siitä, kuinka monta 45 minuutin oppituntia vaiheeseen arvioin kuluvan, jotta jakson suunnitteleminen olisi genrepedagogiikkaan tutustuvalla opettajalla helpompaa. Jaksot on suunniteltu peruskoulun kolmannelle luokalle, mutta muokattuina ne ovat käyttökelpoisia myös myöhemmillä luokilla.

7.4.1 Uutisen jaksosuunnitelma

Uutisjakson tavoitteena on, että oppilas oppii uutistekstin rakenteen vaiheet, uutiskysymykset, uutisiin sopivan aikamuodon ja uutiskielen asiallisuuden.

Johdanto aiheeseen

Tämä vaihe toimii johdantona uutisjaksoon, ja se on tarpeen varsinkin, jos uutinen on oppilaille täysin vieras tekstilaji. Tähän vaiheeseen kuuluu yksi oppitunti.

Läksynä on ollut tuoda kouluun uutinen ja lisäksi opettaja on tuonut tunnille ylimääräisiä sopivan lyhyitä ja aiheeltaan sopivia uutisia. Tunti aloitetaan pienellä keskustelulla:

- Ovatko oppilaat joskus lukeneet uutisia?
- Mistä niitä on luettu?
- Milloin niitä on luettu?
- Mistä oppilas tiesi, että hänen tuomansa teksti on uutinen?

Viimeiseen kysymykseen saadut vastaukset kirjataan yhteisesti ylös jatkokäsittelyä varten.

Oppilaat järjestetään neljän hengen ryhmiin. Muodostetuissa ryhmissä luetaan tuodut uutiset. Lukemisen jälkeen keskustellaan yhdessä koko luokan kanssa seuraavista kysymyksistä:

- Miksi uutisia on?
- Missä niitä julkaistaan? Missä ryhmän tekstit on julkaistu?

Vastaukset ensimmäiseen kysymykseen kirjataan yhteisesti ylös.

Valmistautuminen, mallintaminen ja yhteinen neuvottelu

Mallintamisen ja yhteisen neuvottelun vaiheita kannattaa lomittaa toistensa kanssa, jotta oppilaat pääsevät miettimään ja vahvistamaan teoriaa mukanaan tuomansa uutisen avulla. Yhteisissä koonneissa oppilaiden itsenäisesti löytämät tulokset jaetaan koko luokan kanssa, jolloin luokan yhteinen malli uutisesta tarkentuu ja vahvistuu. Oppitunteja kuluu näihin kolmeen vaiheeseen yhteensä kahdesta kolmeen.

Opettaja on kopioinut jokaiselle oppilaalle oppilaiden ikätasoon sopivan uutisen, joka on mahdollisimman prototyyppinen malli uutisesta tekstilajina. Opettaja kertoo oppilaille, mistä uutinen on otettu ja tiivistää jokaisen uutisen kappaleen oppilaille. Opettajan tuoma uutinen luetaan yhdessä. Tällä tunnilla yhdistetään oppilaiden johdannon vaiheessa ehdotamat tunnusmerkit, joista he tunnistivat kouluun tuomansa tekstin uutiseksi, yhdessä löydettäviin tunnusmerkkeihin. Tekstistä keskustellaan alla olevien kysymysten avulla, ja keskustelun aikana etsitään tekstistä vastaukset kysymyksiin:

- Mikä tehtävä tällä tekstillä on?
- Kuka tekstin on kirjoittanut? Kuka häntä on ehkä pyytänyt kirjoittamaan?
- Kenen näkökulmasta teksti on kirjoitettu?
- Missä teksti on julkaistu?
- Kenelle teksti on kirjoitettu?
- Kuka tekstiä voisi käyttää? Mihin tekstiä voisi käyttää?
- Mihin tekstin sisältö perustuu? Onko se faktatietoa, kirjoittajan omia kokemuksia vai kirjoittajan näkemys asiasta?
- Mistä osista teksti koostuu?
- Mitä yhteistä sisällön kannalta on otsikolla, ingressillä ja leipätekstillä?

Tekstistä etsitään yhdessä uutisesta otsikko, lisätietoja (esimerkiksi kirjoittaja, julkaisuaika ja -paikka), ingressi ja leipäteksti. Ne ovat erilaiset paitsi kieleltään ja sisällöltään, myös usein ulkonäöltään toisistaan erottuvat.

- Miten teksti muuttuu, jos rakennetta muutetaan?

Opettaja näyttää muokatun uutisen, jossa rakenteen järjestystä on vaihdettu.

- Millaisella tyylillä teksti on kirjoitettu?
- Onko teksti kirjoitettu menneessä ajassa (esim. imperfektissä) vai nykyisessä ajassa (presensissä)?
- Miten teksti muuttuu, jos kielen piirteitä muutetaan?

Viimeisen kysymyksen kohdalla opettaja näyttää muokatut tekstit, joista toisessa tekstin tyyli on muutettu puhekieliseksi ja toisessa aikamuoto on vaihdettu. Siten piirteiden muuttamisen ero konkretisoituu oppilaille.

Yhdessä rakennettua teoriaa testataan etsimällä kysymyksiin vastauksia oppilaiden mukanaan tuomista uutisista. Oppilaat tutkivat aikaisemmin mukanaan tuomia uutisia ja keräävät näin lisää tietoa uutisesta. Tehtävät tehdään pareittain tai yksin. Kysymykset ovat koko ajan oppilaiden näkyvissä, ja vastaukset kirjoitetaan muistiin.

Opettaja kertoo, että uutisessa yleensä vastataan uutiskysymyksiin, jotka ovat

- Mitä?
- Missä?
- Milloin?
- Miten?
- Miksi?

Näihin uutiskysymyksiin etsitään ensin yhdessä vastaukset yhteisestä uutisesta, minkä jälkeen oppilaat etsivät vastaukset samoihin kysymyksiin heidän mukanaan tuomista uutisista. Voidaan myös pohtia, löytyykö uutisesta vastauksia myös muihin kysymyksiin, esimerkiksi kysymykseen millä seurauksella.

Kaikki tämän vaiheen vastaukset kootaan yhteen ja siten vahvistetaan ja täydennetään syntynyttä yhteistä mallia tarpeen mukaan, esimerkiksi mitä muuta, uutta tai samaa on teksteistä huomattu.

Yhteinen kirjoittaminen

Tässä vaiheessa opittu asia eli uutisen piirteet sovelletaan tekstiksi. Aikaa menee tähän yhden oppitunnin verran.

Ensin opettaja kerää oppilailta useita uutisten aiheita, jotka toteuttavat yhtä tärkeintä opeteltua uutisen piirrettä, eli, että uutisen täytyy perustua faktaan. Vanhempien oppilaiden kanssa voidaan ottaa huomioon myös uutisen ajankohtaisuus, eli se, että uutista ei voida kirjoittaa hyvin kauan sitten tapahtuneesta asiasta. Aiheet voidaan saman tien muokata asiatyylisiksi otsikoiksi. Näistä aiheista valitaan yksi luokan yhteisen uutisen aiheeksi.

Seuraavaksi suunnitellaan uutisen sisältö kirjoittamalla vastaukset uutiskysymyksiin. Apuna suunnittelussa voidaan käyttää esimerkiksi valmista ajatuskarttaa, johon on aseteltu uutiskysymykset. Suunnitelmaa käytetään apuna, kun seuraavaksi kirjoitetaan ensimmäinen versio yhteisestä uutisesta. Kirjoittamisen aikana mietitään millaisia rakenteita ja ilmaisuja uutisessa voisi käyttää ja missä järjestyksessä asiat kerrotaan. Oppilaat tuottavat puhumalla sisältöjä tekstiin ja opettaja muokkaa ne kirjoitetuksi, asiatyyliseksi tekstiksi kaikkien nähtäville. Yhdessä miettimällä ja kirjoittamalla oppilaille havainnollistuu, miten uutisen tärkein asia tulee ilmi uutisen otsikossa ja aivan uutisen alussa.

Itsenäinen kirjoittaminen

Tämän vaiheen alussa varmistetaan, että kaikki oppilaat tietävät, millaista tekstiä tavoitellaan ja kerrataan opitut uutisen piirteet. Opettaja kertoo kirjoittamisen etenemisestä, joka voi olla esimerkiksi suunnitelma – ensimmäinen versio – palaute – toinen versio – palaute – viimeinen versio – julkaisu. Esittelen kirjoittamisen vaiheet tarkemmin alla. Mikäli mahdollista, uutisten eri versioiden kirjoittaminen voisi olla erityisen mielekästä tietokoneilla kirjoitettuna, sillä siten oikeatkin uutiset kirjoitetaan. Aikaa tähän vaiheeseen menee noin viisi tai kuusi oppituntia. Aikaa menee vähemmän, jos kirjoittaminen hoidetaan suurimmaksi osaksi kotitehtävinä, ja vaiheen muut osiot oppitunneilla.

Suunnitelma

Oppilaat suunnittelevat oman uutisensa: aiheen voi valita edellisessä vaiheessa kehitellyistä valmiista aiheista tai keksiä oman, faktaan perustuvan aiheen. Suunnittelussa voidaan hyödyntää samanlaista mallia kuin yhteisessä kirjoittamisessa, kuten esimerkiksi ajatuskarttaa. Tärkeintä on saada vastaukset uutiskysymyksiin.

Ensimmäinen versio

Suunnitelman pohjalta kirjoitetaan uutisen ensimmäinen versio. Oppilaita ohjeistetaan miettimään, missä järjestyksessä asiat kannattaa sanoa.

Opettajan palaute

Ennen seuraavaa tuntia opettaja kerää kaikkien oppilaiden uutisten ensimmäiset versiot, lukee ne ja kirjoittaa niistä palautetta. Tässä vaiheessa palautteessa kannattaa keskittyä uutisen sisältöön, eli saako uutisesta vastauksen kaikkiin uutiskysymyksiin, sekä uutisen ra-

kenteeseen, eli onko järjestys tarkoituksenmukainen ja selkeä. Opettaja voi antaa palautteen kirjallisena tai suullisena.

Toinen versio

Oppilaat muokkaavat uutisiansa edelleen, mutta saavat valita, paljonko opettajan palautteesta huomioivat.

Vertaispalaute

Jos vertaispalautteen antaminen on luokalle uutta, se kannattaa antaa pienessä ryhmässä, esimerkiksi puolikkaan luokan tunnilla, jotta opettajalla on riittävästi mahdollisuuksia ohjata palautteen antamista. Ryhmä kannattaa jakaa pienemmiksi, noin neljän tai viiden oppilaan ryhmiksi.

Jotta vertaispalaute ohjautuu mielekkäisiin asioihin, se kannattaa ohjeistaa tarkoilla kysymyksillä. Hyviä kysymyksiä voisi olla esimerkiksi:

- Mistä pidit tässä uutisessa? Miksi pidit juuri siitä?
- Mistä haluaisit vielä tietää lisää?

Viimeinen versio

Vertaispalautteen jälkeen oppilaalla on vielä mahdollisuus muokata omaa uutistaan. Tässä vaiheessa korjataan kirjoitusvirheet ja hiotaan tyyliä, otsikkoa ja tekstin rakennetta.

Julkaisu

Luokan uutiset julkaistaan. Julkaisemisen voi tehdä esimerkiksi luokan kotisivuilla tai blogissa, lehtenä, luokan seinällä tai koulun käytävällä. Oppilaita kannustetaan lukemaan muiden kirjoittamia uutisia.

7.4.2 Kertomuksen jaksosuunnitelma

Kertomusjakson tavoitteena on, että oppilas oppii suljetun kertomuksen juonen vaiheet, vuoropuhelun merkitsemisen ja käsitteet päähenkilö, sivuhenkilö, tapahtuma-aika sekä tapahtumapaikka.

Johdanto aiheeseen ja lukemiseen valmistautuminen

Johdantona kertomusjaksoon luetaan useita kohtuullisen pituisia kertomuksia, joiden juoni noudattaa kertomukselle tyypillistä rakennetta: alku, käännekohta tai ongelma, ratkaisu ja lopetus. Ennen lukemista opettaja valmistelee lukemisen kertomalla jokaisen kertomuksen vaiheet tiivistetysti. Kaikki oppilaat lukevat samat kertomukset, ja näitä kertomuksia käytetään myös tulevilla oppitunneilla.

Kertomusten lukemisen jälkeen keskustellaan yhteisesti esimerkiksi seuraavien kysymysten avulla:

- Miksi kaikki luetut tekstit ovat kertomuksia?
- Mihin kertomuksia käytetään?
- Kuka niitä kirjoittaa?
- Kenelle niitä voi kirjoittaa?

Tähän vaiheeseen kuluu yksi oppitunti.

Mallintaminen ja yhteinen neuvottelu

Mallintamisen ja yhteisen neuvottelun vaiheita kannattaa lomittaa toistensa kanssa, jotta oppilaat pääsevät miettimään ja vahvistamaan teoriaa. Yhteisissä koonneissa oppilaiden itsenäisesti löytämät tulokset jaetaan koko luokan kanssa, jolloin luokan yhteinen malli kertomuksesta tarkentuu ja vahvistuu. Näihin vaiheisiin kuluu yhteensä kahdesta kolmeen oppituntia.

Opettaja on valinnut yhden johdannon vaiheessa luetuista kertomuksista yhteiseksi mallikertomukseksi, jonka jokainen saa itselleen paperilla. Opettaja kertoo vielä uudestaan, mitä kertomuksessa tapahtuu, minkä jälkeen se luetaan vielä yhdessä.

Lukemisen jälkeen kertomuksesta etsitään vastaukset seuraaviin kysymyksiin, ja vastaukset kirjataan ylös muistiin:

- Kuka kertomuksen on kirjoittanut? Kuka häntä on ehkä pyytänyt kirjoittamaan?
- Kenelle kertomus on kirjoitettu?
- Kuka kertomusta voisi käyttää? Mihin kertomusta voisi käyttää?
- Mihin tekstin sisältö perustuu? Onko se faktatietoa, kirjoittajan omia kokemuksia vai kirjoittajan näkemys asiasta?
- Kuka on kertomuksen päähenkilö? Onko kertomuksessa sivuhenkilöitä?
- Kenen näkökulmasta teksti on kirjoitettu? Kuka kertoo?
- Mikä on kertomuksen tapahtuma-aika?
- Mikä on kertomuksen tapahtumapaikka?
- Mistä vaiheista kertomuksen juoni koostuu?

Etsitään ja merkitään yhdessä kertomuksesta aloitus, käännekohta, ratkaisu ja lopetus. Listataan ylös, miten vaiheet on tuotu esille sanomisen tapoina.

- Miten teksti muuttuu, jos rakennetta muutetaan?

Opettaja näyttää muokatun kertomuksen, jossa rakenteen järjestystä on vaihdettu tai jokin osa on otettu pois.

- Millaisella tyylillä teksti on kirjoitettu?
- Onko teksti kirjoitettu menneessä ajassa (esim. imperfektissä) vai nykyisessä ajassa (preesensissä)?
- Miten teksti muuttuu, jos kielen piirteitä muutetaan?

Opettaja näyttää muokatut kertomukset, joissa tekstin tyyli on muutettu puhekieliseksi ja aikamuoto on vaihdettu.

Yhdessä rakennettua teoriaa testataan etsimällä kysymyksiin vastauksia muista kertomuksista, joita luettiin johdantona jaksoon. Kertomukset jaetaan oppilaspareille tai oppilaspienryhmille niin, että kaikilla pareilla on eri kertomus. Kysymykset ovat oppilaiden näkyvissä, ja vastaukset kirjoitetaan muistiin. Kaikki tämän vaiheen vastaukset kootaan yhteen ja siten vahvistetaan ja täydennetään syntyneitä yhteistä mallia tarpeen mukaan, esimerkiksi mitä muuta, uutta tai samaa teksteistä on huomattu.

Yhteinen kirjoittaminen ja itsenäinen kirjoittaminen

Yhteinen ja itsenäinen kirjoittaminen lomitetään toisiinsa, jotta oppilaat saavat mallin tekstin suunnittelusta ja suunnitelman käyttämisestä kirjoittamisen apuna. Yhteistä vaihetta

seuraa aina sama vaihe itsenäisesti. Aikaa näihin vaiheisiin menee yhteensä noin yhdeksän oppituntia. Aikaa kuluu vähemmän, jos kirjoittaminen hoidetaan suurimmaksi osaksi koti-tehtävinä.

Suunnitelma

Luokka suunnittelee yhdessä yhteisen kertomuksensa päähenkilön ja hänen ominaisuutensa, kertomuksensa tapahtumapaikan ja tapahtuma-ajan. Suunnittelemisen voi toteuttaa luokalle parhaiten sopivalla tavalla, esimerkiksi listaamalla asioita tai tekemällä ajatuskartan.

Juonen suunnittelussa keksitään yhdessä kertomuksen juoni, jossa toteutuvat mallintamisen ja yhteisen neuvottelun vaiheessa löydetyt kertomuksen vaiheet. Vaiheiden sisältöön voidaan myös katsoa mallia luetuista kertomuksista. Juoni voidaan suunnitella listana, ajatuskarttana tai monesta äidinkielen oppikirjasta löytyvän juonipolun tai -kaavion avulla. Opettaja huolehtii, että yhdessä keksityt päähenkilön ominaisuudet, tapahtumapaikka ja -aika näkyvät suunnitelluissa tapahtumissa.

Yhteisen suunnittelun jälkeen jokainen suunnittelee omasta kertomuksestaan samat asiat. Työskentelyn aikana opettaja kannustaa oppilaita keksimään omia henkilöitä ja tapahtumiaan, eikä kopioimaan yhdessä keksittyjä ideoita.

Ensimmäinen versio

Suunnittelun jälkeen opettaja toimii kirjurina oppilaiden sanellessa, miten suunniteltu kertomus kirjoitetaan yhtenäiseksi tekstiksi. Opettaja ohjaa oppilaita seuraamaan suunniteltuja juonen vaiheita, ja tuo niihin tarvittaessa kysellen lisää sisältöä. Yhdessä voidaan kokeilla, miten eri tavoin kertomuksen voisi aloittaa ja miten muutkin vaiheet voitaisiin kirjoittaa monella eri tavalla. Kun kertomukseen kirjoitetaan vuoropuhelua, opettaja opettaa, miten vuoropuhelu merkitään.

Ennen täysin itsenäistä kirjoittamista opettaja kirjoituttaa oppilailta heidän omien suunnitelmiansa mukaisia vaiheita eri tavoin, esimerkiksi yhteisessä neuvottelussa kerätyistä sanomisen tavoista voidaan valita muutama, joita oppilaan tulee kokeilla. Oppilas voi sitten itse valita, käyttääkö jotain näistä tavoista kertomuksessaan, vai keksiikö aivan uuden.

Opettajan palaute

Ennen seuraavaa tuntia opettaja kerää kaikkien oppilaiden ensimmäisen version, lukee ne ja kirjoittaa niistä palautetta. Tässä vaiheessa palautteessa kannattaa keskittyä juonen vaiheiden toteutumiseen ja niiden loogisuuteen, jotta oppilaalla on vielä reilusti aikaa parantaa niitä.

Opettaja voi antaa esimerkin tekstin arvioinnista arvioimalla yhdessä kirjoitettua tekstiä suullisesti. Samalla on mahdollista harjoitella myös tekstin muokkaamista kyselemällä oppilailta ehdotuksia korjauksiksi.

Toinen versio

Oppilaat muokkaavat kertomuksiansa edelleen, mutta saavat valita, paljonko opettajan palautteesta huomioivat.

Vertaispalaute

Jos vertaispalautteen antaminen on oppilaille uutta, se kannattaa antaa pienessä ryhmässä, esimerkiksi puolikkaan ryhmän tunnilla, jotta opettajalla on riittävästi mahdollisuuksia ohjata palautteen antamista. Ryhmä kannattaa jakaa pienemmiksi, noin neljän tai viiden oppilaan ryhmiksi.

Jotta vertaispalaute ohjautuu mielekkäisiin asioihin, se kannattaa ohjeistaa tarkoilla kysymyksillä. Hyviä kysymyksiä voisi olla esimerkiksi:

- Mistä pidit tässä kertomuksessa? Miksi pidit juuri siitä?
- Miten itse muokkaisit tätä kertomusta? Miksi?

Viimeinen versio

Vertaispalautteen jälkeen oppilaalla on vielä mahdollisuus muokata omaa tekstiään. Tässä vaiheessa korjataan kirjoitusvirheet, hoidetaan vuoropuheluiden merkitseminen kuntoon ja hiotaan tyyliä. Viimeiseksi kertomukselle keksitään otsikko.

Julkaisu

Luokan kertomukset julkaistaan. Julkaisemisen voi tehdä esimerkiksi luokan kotisivuilla tai blogissa, kirjana, luokan seinällä tai koulun käytävällä. Oppilaita kannustetaan lukemaan muiden kirjoittamia kertomuksia ja myös lukemaan omaa kertomustaan muille.

8 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että lukija saa riittävästi tietoa tutkimuksen toteutuksesta (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 137–138). Olen edellä kuvaillut tutkimusluokkani ja suhteeni heihin, oman tutkimuksen aikaisen roolini tutkija-opettajana ja tutkimuksen toteuttamisen aikataulun. Olen kuvannut mahdollisimman tarkasti tutkimukseni toimintaosion toteutuksen, oppilaiden tekstien ja testien analyysin sekä näistä tehdyt johtopäätökset. Olen perustellut oman genrepedagogiikan mallini sekä analyysin että teorian avulla.

Olen pyrkinyt tutkimuksessani eettisyyteen ja hyvään tieteelliseen käytäntöön ja olen toiminut rehellisesti tutkimukseni jokaisessa vaiheessa. Tutkimukseen osallistuneille ei saa aiheutua haittaa (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 128). Tutkimusluokkani ei jäänyt vaille opetussuunnitelman mukaista opetusta tutkimusjaksoni aikana, sillä opetussuunnitelma ohjasi tekstilajieni valintaa ja opettamani tekstilajit olisivat tulleet opetuksessa esille samana lukuvuonna joka tapauksessa. Näin pyrin varmistamaan, ettei haittaa aiheudu. Tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 128) ja oppilailta ja heidän huoltajiltaan pyydettiin tutkimus- ja kuvausluvat. Eettisyyden kannalta tutkimusaineiston luottamuksellinen käsittely ja osallistujien anonymiys on tärkeää (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 128–129). Oppilaiden anonymiteetin suojaksi en kerro tarkasti tutkimuskunnan tai -koulun nimeä. Lisäksi annoin oppilaille anonymit tunnukset, joilla viitataan heihin tutkimusraportissani. Tutkimusaineistoni olen säilyttänyt huolellisesti, eikä sitä käytetä muuhun kuin tähän tutkimukseen.

Tutkimukseni ajallisissa puitteissa toimintatutkimuksen syklejä ehti olla vain kaksi, eikä samaa tekstilajia luonnollisesti voinut samalle joukolle opettaa alusta kahdesti. Saman tekstilajin kokeileminen uudelleen olisi edellyttänyt toista tutkimusluokkaa, koska saman tekstilajin opettaminen samalle joukolle kahdesti alusta ei ole mahdollista. Kahta luokkaa ei voisi kuitenkaan verrata toisiinsa, eivätkä tulokset suunnitelman parantumisesta välttämättä olisi luotettavia, sillä mikä toimii yhdellä luokalla, ei välttämättä toimi toisella. Tästä johtuen en myöskään voi taata tutkimustulosteni yleistettävyyttä. Tutkimustulosten perusteella kehittämäni malli genrepedagogiikasta on vain yksi vaihtoehto genrepedagogiikan

toteuttamiseen koululuokassa. Aineistoni on hyvin pieni enkä pysty sanomaan, että genrepedagogiikka yleensä tai kehittämäni malli toimisi kaikilla oppilaille kaikissa luokissa.

Minulla ei ole vertailuaineistoa oppilaiden teksteistä ennen opetustani, enkä siis voi vertaila oppilaiden taitoa ennen ja jälkeen intervention. Olisi ollut epäeettistä pyytää oppilaita kirjoittamaan esimerkiksi uutinen ennen kuin sitä oli heille opetettu. Tutkimukseni kannalta ei ollutkaan olennaista tarkastella, kuinka paljon yksittäinen oppilas kehittyi kirjoittamisessa jaksojen aikana, vaan arvioin sitä, miten hyvin kaikki oppilaat joukkona onnistuivat opetukseni avulla kirjoittamaan määrättyyn tekstilajiin kuuluvan tekstin.

9 Pohdintaa

Lähes kaikki oppilaat onnistuivat kirjoittamaan kiitettävät uutiset ja kaikki kirjoittivat hyvin kertomuksen tekstilajipiirteet toistavan tekstin. Oppilaiden pisteet olivat selvästi haajantuneet laajemmalle alalle kertomuksessa kuin uutisessa. Oppilailla oli eniten vaikeuksia uutiskysymyksiin vastaamisessa ja kertomuksen juonen vaiheiden toteuttamisessa. Näiden tutkimustulosten ja genrepedagogiikan mallien perusteella kehitin oman mallini genrepedagogiikasta ja työstin alkuperäisistä jaksosuunnitelmista parannellut jaksosuunnitelmat, joissa tutkimustulosten osoittamat ongelmakohdat painottuvat enemmän.

Tutkimustehtävänäni oli kehittää kaksi genrepedagogiikan mukaista opettamisen sovellusta, joita kuka tahansa opettaja voisi hyödyntää. Tutkimusraportissani olen pyrkinyt olemaan mahdollisimman käytännönläheinen ja selkeä. Tavoitteeni on ollut, että kuka tahansa opettajana toimiva pystyisi tämän tutkimusraportin avulla kokeilemaan genrepedagogiikkaa käytännössä. Tässä raportissa esiteltyjä jaksosuunnitelmia ja liitteinä olevia arviointilomakkeita ja muuta materiaalia on luvallista käyttää opetuskäytössä joko kokonaisuutena tai sovellettuna. Näin tahdon tehdä muiden opettajien työtä helpommaksi tarjoamalla konkreettisia välineitä genrepedagogiikan soveltamiseen.

Tutkimusaineistoni on verrattain pieni, sillä tutkimukseeni osallistui vain yksi koululuokka. Kehittämäni jaksosuunnitelmat eivät siis sellaisinaan välttämättä toimi toisenlaisessa ryhmässä. Siksi niiden avulla genrepedagogiikkaa kokeilevan opettajan täytyykin ehkä muokata niitä oman opetusryhmänsä tarpeisiin ja ajallisiin puitteisiin soveltuviksi. Luotan siihen, että suomalaiset korkeasti koulutetut opettajat kykenevät tähän hyvin.

Genrepedagogiikkaa on kritisoitu siitä, että oppilas nähdään passiivisena (Badger & White, 2000, s. 157). Teetin opetusjaksojen aikana paljon pari- ja pienryhmätehtäviä, joissa oppilaiden täytyi pohtia ajatuksiaan ääneen ja keskustella teksteistä. Kehitimme tekstilajien piirteiden säännöt yhdessä oppilaiden kanssa havaintojemme perusteella. Myös kirjoitusvaiheessa oppilaat olivat aktiivisia ja tuottivat keskenään hyvin erilaisia tekstejä. Genrepedagogiikkaa kehitettäessä on havaittu, että luokissa, joissa opettaja on kirjoittanut oppilaiden saneleman mallitekstin, oppilaiden kirjoittamat omat tekstit ovat hyvin samanlaisia keskenään ja toistavat opettajan mallia (Callaghan, Knapp & Noble, 1993, s. 190–192).

Omassa tutkimuksessani tällaista ei ollut havaittavissa, vaan oppilaiden tekstit erosivat yhdessä tuotetusta tekstistä ja olivat myös keskenään hyvin erilaisia. Näillä näytöillä uskallan siis kritisoida genrepedagogiikkaan kohdistunutta kritiikkiä. Mielestäni genrepedagogiikka itse menetelmänä ei näe oppilasta passiivisena, vaan opettajan oma näkemys oppimisesta ja oppilaan aktiivisuudesta määrittää asiaa valittua menetelmää enemmän.

Reading to learn (R2L) -kirjallisuudessa ja sen kokeilemista kuvaavissa artikkeleissa korostuu lukemisen opettaminen, onhan mallin nimikin vapaasti suomennettuna ”lukemalla oppiminen”. Luvussa 3.7 esitellyissä kokeiluissa korostuu erityisesti kertomuksen lukemisen opettaminen. Menetelmä soveltuu kuitenkin hyvin myös muiden tekstilajien opettamiseen, siitä hyvä esimerkki on tässä tutkimuksessa toteutettu uutisjakso.

Lisäksi R2L-kirjallisuudessa kirjoittaminen tuntuu jäävän lukemisen varjoon. R2L-kirjallisuus antaa kuvan, että kirjoittaminen tapahtuu itsestään, kunhan mallin edeltäviä vaiheita on ensin noudatettu, ja kokonaisen tekstin kirjoittaminen tapahtuu jopa vain yhden tunnin aikana. Mielestäni tämä on R2L:ssa iso puute, sillä uskon kirjoittamisen olevan prosessi, joka vie aikaa. Tekstejä täytyy suunnitella hyvin ja muokata monta kertaa ennen kuin teksti on valmis. Omassa tutkimuksessani kirjoittamiseen olikin useita oppitunteja aikaa. Kirjoittamista kuitenkin opitaan myös lukemalla, ja siksi opetussovelluksiin kuului myös opeteltavan tekstilajin lukemista. Nämä periaatteet toistuvat myös paranneluissa jaksosuunnitelmissa, sillä niissä luetaan tekstejä paljon, ja kirjoittamiseen on paljon aikaa.

Jatkossa haluaisin kehittää genrepedagogiikan malliani yhä edelleen. En usko, että se tulee koskaan ”valmiiksi”, vaan siinä on varmasti aina jotain kehitettävää. Olisi mielenkiintoista kokeilla ja soveltaa sitä uudessa opetussuunnitelmassa mainittujen tekstilajien opetukseen, esimerkiksi ohjeen tai mielipidetekstin opettamiseen. Minua kiinnostaisi myös menetelmän kokeileminen muissakin oppiaineissa kuin äidinkielessä. Esimerkiksi luonnontieteellisissä aineissa voidaan kirjoittaa tietotekstejä, joissa tekstilajipiirteet voisivat olla hyvä opetuksen lähtökohta.

Olisi myös mielenkiintoista testata menetelmää kieliopin opettamiseen. R2L antaa hyviä välineitä kokonaista tekstiä lyhyempien katkelmien käsittelyyn. Niitä täytyy soveltaa suomen kieliopin opettamiseen, mutta uskon sen olevan mahdollista. Opetusjaksojen aikana huomasin, että kieliopin käsitteitä, kuten aikamuotoja, tarvitaan teksteistä puhumiseen. Us-

kon, että kielioppiasioiden opettamisen yhdistäminen lukemiseen ja kirjoittamiseen olisi kannattavaa, jotta genrepedagogiikan menetelmästä saisi kaikki hyödyt irti.

Tämän tutkimuksen puitteissa ei ollut mahdollista tutkia sukupuolen vaikutusta kirjoitus-suorituksiin, sillä tällaisenakin tutkimusraportti on laaja. Se olisi kuitenkin mielenkiintoinen jatkotutkimuskohde. Vuoden 2012 PISA-tutkimuksessa suomalaiset pojat olivat lukutaidoltaan tyttöjä heikompia (Kupari, Välijärvi, Andersson, Arffman, Nissinen, Puhakka, Vettenranta, 2013, s. 36, 38). Voisiko R2L mahdollisesti tasoittaa sukupuolten välistä eroa sekä lukemisessa että kirjoittamisessa? Sen tarkoituksena on ollut saada heikot menestymään yhtä hyvin kuin taitavat (Rose & Martin, 2012, s. 14).

Genrepedagogiikkaa olisi hyvä tutkia ja kehittää edelleen. Uusien opetussuunnitelmien myötä myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteet muuttuvat. Tekstitaitojen opettaminen tulee varmasti olemaan entistä tärkeämpää, ja opetussuunnitelmassa nimettyjen tekstilajien määrä lisääntyy. Näiden opettamiseen genrepedagogiikka soveltuu hyvin. Myös opetusmateriaalin kehittämiseen ja opettajien koulutukseen olisi tarpeita, jotta genrepedagogiikan soveltaminen ei vaatisi opettajalta liikaa aikaa, sillä sopivan materiaalin, esimerkiksi mallitekstien, etsiminen voi olla haasteellista.

Lähteet

- Ahn, H. (2012). Teaching Writing Skills Based on a Genre Approach to L2 Primary School Students: An Action Research. *English Language Teaching* 5(2), 2–16.
- Badger, R. & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal* 54(2), 153–160.
- Barrs, M. (2004). Genre theory: What's it all about? Teoksessa D. Wray (toim.) *Literacy: major themes in education. Volume 3: Writing: processes and teaching* (s. 284–296). London: Routledge.
- Bruun, M., Koskimies, I. & Tervonen, I. (1986). *Uutisoppikirja*. Helsinki: Tammi.
- Callaghan, M., Knapp, P. & Noble, G. (1993). Genre in Practice. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* (s. 179–202). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993): Introduction: How a Genre Approach to Literacy Can Transform the Way Writing Is Taught. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* (s. 1–21). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Heikkinen, H. L. T. (2007). Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat* (s. 16–38). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. L. T., Kontinen, T. & Häkkinen, P. (2007): Toiminnan tutkimisen suuntaukset. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat* (s. 39–76). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, V. & Voutilainen, E. (2012). Genre – monitieteinen näkökulma. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä, M. Lounela (toim.) *Genreanalyysi: tekstilajitutkimuksen käsikirja* (17–47). Helsinki: Gaudeamus.
- Hyon, S. (1996). Genres in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, 30(4), 693–722.
- Koski, M. (1994). *Taskut täynnä tarinoita*. Turku: Cultura.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E., & Vetteranta, J. (2013). PISA12 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 20. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm20.pdf>. Luettu 1.1.2015.

- Kress, G. & Knapp, P. (2004). Genre in a social theory of language. Teoksessa D. Wray (toim.) *Literacy: major themes in education. Volume 3: Writing: processes and teaching* (s. 357–370). London: Routledge.
- Ladkin, D. (2007). Action Research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative Research Practice* (s. 478–491). London & Thousand Oaks: Sage.
- Linna, H. (1994). *Prosessikirjoittaminen - kirjoittamisen suuri seikkailu*. Helsinki: WSOY.
- Linnakylä, P., Mattinen, E. & Olkinuora, A. (1988). *Prosessikirjoittamisen opas*. Keuruu: Otava.
- Luukka, M.-R. (2004). Tekstejä, luovuutta ja prosesseja: näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Teoksessa M.-R. & Luukka (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä - hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* (s. 9–22). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Miskovic, M. & Hoop, K. (2006). Action Research Meets Critical Pedagogy: Theory, Practice, and Reflection. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 269–291.
- Parkkola, S., Repo, N., Linna, H., Takkinen, O-M., Tolonen, T. (2004). *Timantinmetsästäjä: luovan kirjoittamisen opas*. Porvoo: WSOY.
- Pentikäinen, J. (2006). Kirjoittamisen opettamisen lähtökohtia ja menetelmiä. Teoksessa Grünthal, S. & Pentikäinen, J. (toim.) *Kulmakivi: Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus* (s. 107–129). Helsinki: Otava.
- Pentikäinen, J. (2007). Kirjoittamisen opetuksesta – Menetelmiä ja näkemyksiä. Teoksessa Grünthal, S. & Harjunen, E. (toim.) *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* (s. 140–159). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Pirskanen, H. & Kurki, S. (2014). Kokemuksia genrepedagogiikasta ja Reading to Learn – ohjelmasta. Teoksessa S. Shore & K. Rapatti (toim.) *Tekstilajitaidot: Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* (s. 95–104). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: Opetus vuosiluokilla 3-6. Luonnos 19.9.2014.
http://www.oph.fi/download/160361_opsluonnos_perusopetus_vuosiluokat_3_6_19092014.pdf. Luettu 19.12.2014.
- Rahtu, T. (2014): Genreopetus – tekstitaitojen kahle vai kulmakivi? Teoksessa S. Shore & K. Rapatti (toim.) *Tekstilajitaidot: Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* (s. 65–82). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Rose, D. (2012). *Reading to learn teacher resource book 3*. Monisteen. Ks. <http://www.readingtolearn.com.au/>.

- Rose, D. & Martin, J.R. (2012). *Learning to write, reading to learn: genre, know-ledge and pedagogy in the Sydney school*. London: Equinox Publishing.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 424–431). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- Ryan, M.-L. (2007). Toward a definition of narrative. Teoksessa D. Herman (toim.) *The Cambridge companion to narrative* (s. 22–35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Saukkonen, P. (2012). Tekstilajien systematiikka. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä, M. Lounela, *Genreanalyysi: tekstilajitutkimuksen käsikirja* (s. 240–254). Helsinki: Gaudeamus.
- Shore, S. (2014). Reading to Learn -genrepedagogiikan kielitieteellinen perusta. Teoksessa S. Shore & K. Rapatti (toim.) *Tekstilajitaidot: Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* (s. 37–64). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Shore, S. & Mäntynen, A. (2006). Johdanto. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore, & A. Solin, *Genre - tekstilaji* (s. 9–21). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Shore, S. & Rapatti, K. (2014a) (toim.). *Tekstilajitaidot: Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Shore, S. & Rapatti, K. (2014b). Johdanto. Teoksessa S. Shore & K. Rapatti (toim.) *Tekstilajitaidot: Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* (s. 5–21). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Shore, S. & Rapatti, K. (2014c). Tekstilajikokonaisuudesta yksityiskohtiin: Miten arvioida oppilaiden tekstejä?. Teoksessa S. Shore & K. Rapatti (toim.) *Tekstilajitaidot: Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* (s. 121–142). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Suhola, A., Turunen, S. & Varis, M. (2005). *Journalistisen kirjoittamisen perusteet*. Helsinki: Finn Lectura.
- Takko, K. (2014). Vanhasta mukavasta kuusta omiin kertomuksiin – R2L-menetelmän koekielua. Teoksessa S. Shore & K. Rapatti (toim.) *Tekstilajitaidot: Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* (s. 105–109). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Werlich, E. (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Liitteet

Liite 1. Tutkimuslupapyyntö.

Liite 2. Yhteisesti luettu uutinen.

Liite 3. Uutisen arviointi.

Liite 4. Uutisten pisteet.

Liite 5. Uutisen testi.

Liite 6. Uutisen testin uutissuunnitelman arviointi.

Liite 7. Uutisen testin uutissuunnitelman pisteet.

Liite 8. Kertomuksen tarkistuksen pistetyöskentelyn pisteet.

Liite 9. Kertomuksen arviointi.

Liite 10. Kertomusten pisteet.

Liite 11. Kertomuksen testi.

Liite 12. Kertomuksen testin suunnitelman arviointi.

Liite 13. Kertomuksen testin suunnitelman pisteet.

LIITE 1 Tutkimuslupapyyntö

Hei 3A:n oppilaat ja huoltajat!

Opiskelen Helsingin yliopistossa luokanopettajaksi. Osana opintojani teen pro gradu -tutkielman, jossa aiheenani on kirjoittamisen opetus genrepedagogiikkamenetelmällä. Työssäni tutkin, kuinka Suomessa vielä melko huonosti tunnettu opetusmenetelmä toimii koululuokassa. Toteutan tutkimukseni **koulun nimi poistettu**:n 3A-luokalla, ja minulla on siihen lupa luokan opettajalta sekä koulun johtajalta.

Tutkimukseni toteutuksessa opetan 3A:n oppilaille kirjoittamista luokan omien äidinkielen tuntien aikana.

Pyydänkin teiltä nyt lupaa ottaa lapsenne osaksi tutkimustani. Tutkimuksen aineistona käytetään oppilaiden kirjoitustuotoksia, omia muistiinpanojani sekä mahdollisuuksien mukaan opetuksen videointi- ja äänitysmateriaalia. Videointi toteutetaan vain, jos jokaisen oppilaan kohdalla on siihen annettu lupa.

Aineisto kerätään niin, että tutkimukseen osallistujat pysyvät anonyymeinä. Kerätty aineisto tulee vain tutkimuskäyttöön tätä pro gradu -tutkimusta varten.

Tutkimukseni ja videoinnin tarkoituksena on kerätä tietoa käyttämästäni menetelmästä sekä omasta onnistumisestani opetuksen antajana, ei arvioida lapsia.

Minuun saa vapaasti ottaa yhteyttä, jos Teillä on jotain kysyttävää tutkimuksestani tai sen toteutuksesta.

Please contact me, if you have any questions about this research.

Ystävällisin terveisin,

Maiju Vaiste
maiju.vaiste@helsinki.fi

Palautathan tutkimuslupalomakkeen JOKA TAPAUKSESSA, eli myös siinä tapauksessa, että oppilas ei saa lupaa osallistua tutkimukseen. Viimeinen lomakkeen palautuspäivä on tiistai 14.1.2014.

Oppilaan nimi: _____

Annan luvan osallistua tutkimukseen

En anna lupaa osallistua tutkimukseen

Annan luvan kuvata/äänittää oppitunnin aikana

En anna lupaa kuvata/äänittää oppitunnin aikana

Päivämäärä ja paikka: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____

Ulkomaat 8.11.2013 klo 5:57

Kissa soitti hätänumeroon - poliisi murtautui sisälle

Hälytyskeskus vastaanotti nimettömän soiton Kilburnistä Lounais-Lontoosta. Soiton takana oli Bruce Lee -niminen kissa.

Lontoolainen kissa onnistui soittamaan hätänumeroon aikaisin torstai- aamuna. Nimetön hä- täpuhelu johti siihen, että poliisi murtautui kissan omistajan asuntoon. Kissanomistaja James Cocksedge yllättyi kotiin tullessaan.

– He sanoivat: "Älä huolehdi, meidän oli pakko murtautua sisään, mutta kissa voi hyvin", James Cocksedge kertoo Camdennewjournal.com -lehden nettisivulla.

Bruce Lee -niminen kissa oli kotona Kilburnissä Lounais-Lontoossa häpeissään ja pelois- saan.

– Puhelin oli pudonnut lattialle. Löysin hänet hyvin häpeissään komeron perältä ja laskin yhteen kaksi ja kaksi, Cocksedge kertoo.

Omistaja kertoo, että kissa pitää puhelimella leikkimisestä. Hän uskoo, että se soitti häly- tysnumeroon vahingossa.

– Hän joutui tilanteeseen vahingossa, eikä tiennyt, mitä hänen pitäisi tehdä. Siksi hän meni piiloon. Jos mitään, niin tunnen sympatiaa häntä kohtaan. Hän oli hyvin järkyttynyt koko tilanteesta, James Cocksedge sanoo Camdennewjournal.com -lehdessä.

Paula Tapiola Yle Uutiset

LIITE 3 Uutisen arviointi

1/3

Uutisen arviointi	
TAVOITE	
Kuinka hyvin teksti vastaa uutista? Yleis-silmäys.	Erinomainen
	Kiitettävä
	Hyvä
	Tyydyttävä
	Kohtalainen
	Täydennettävä
TEKSTIN KOKONAISJÄSENTELY	
1. Vastaako uutinen uutiskysymyksiin mitä, missä, milloin, miksi, miten?	5 erinomainen Uutinen vastaa kaikkiin uutiskysymyksiin.
	4 kiitettävä Uutinen vastaa lähes kaikkiin uutiskysymyksiin.
	3 hyvä Uutinen vastaa tarpeellisiin uutiskysymyksiin.
	2 tyydyttävä Uutinen vastaa muutamaa uutiskysymykseen, mutta horjuvasti.
	1 kohtalainen Uutinen vastaa vain yhteen uutiskysymykseen.
	0 täydennettävä Uutinen ei vastaa uutiskysymyksiin lainkaan.
2. Erottuuko uutisesta otsikko ja leipäteksti?	3 erinomainen Otsikko ja leipäteksti erottuvat toisistaan.
	2 hyvä Otsikko ja leipäteksti ovat löydettävissä, mutta ne eivät erotu toisistaan esim. kirjainkoon tai alleviivauksen avulla kovinkaan hyvin.
	1 kohtalainen Otsikko ja leipäteksti ovat löydettävissä, mutta ne eivät erotu toisistaan lainkaan.
	0 täydennettävä Uutisesta puuttuu jompikumpi tai molemmat.

2/3

MERKITYKSET TEKSTISSÄ	
3. Kuinka hyvin sisältö soveltuu uutisen tekstilajiin? (Tekstiala)	5 erinomainen Sisältö soveltuu uutiseen erinomaisesti ja siitä kerrotaan erinomaisen luontevasti.
	4 kiitettävä Sisältö soveltuu uutiseen kiitettävästi tai hyvin ja siitä kerrotaan hyvin ja luontevasti.
	3 hyvä Sisältö soveltuu uutiseen ja siitä kerrotaan tarkoituksenmukaisesti.
	2 tyydyttävä Sisältö soveltuu uutiseen, mutta siitä kerrotaan horjuvasti.
	1 kohtalainen Sisältö ei sovellu uutiseen, ja siitä kerrotaan horjuvasti.
	0 täydennettävä Sisältö ei sovellu uutiseen lainkaan ja siitä kerrotaan epätarkoituksenmukaisesti.
4. Kuinka hyvin kirjoittaja ottaa ulkopuolisen roolin? (Osallistujarooli)	5 erinomainen Kirjoittaja ottaa ulkopuolisen selostajan roolin ja kuvaa uutisen sisältöä ulkopuolisen silmin erinomaisesti.
	4 kiitettävä Kirjoittaja ottaa ulkopuolisen selostajan roolin ja kuvaa uutisen sisältöä ulkopuolisen silmin hyvin.
	3 hyvä Kirjoittaja on uutisen sisällön ulkopuolella.
	2 tyydyttävä Kirjoittaja on suurimmaksi osaksi uutisen sisällön ulkopuolella, mutta ei koko ajan.
	1 kohtalainen Kirjoittaja on osittain uutisen ulkopuolella.
	0 täydennettävä Kirjoittaja ei ole asettunut uutisen ulkopuolelle lainkaan.

3/3

5. Onko uutinen kirjoitettu asiatyylisiin kirjakielillä? (Ilmenemismuodon hallinta)	5 erinomainen Teksti on kirjoitettu ansioituneesti asiatyylisiin ja noudattaa uutismaista kieltä.
	4 kiitettävä Teksti on kirjoitettu ansioituneesti asiatyylisiin.
	3 hyvä Tekstissä ei ole puhekielisiä ilmauksia.
	2 tyydyttävä Tekstissä on muutamia puhekielisiä ilmauksia.
	1 kohtalainen Tekstissä on reilusti puhekielisiä ilmauksia.
	0 täydennettävä Teksti on kirjoitettu kokonaan puhekielellä.
MUODOLLISET SEIKAT	
6. Onko tekstissä kirjoitusvirheitä ja onko virkkeiden lopetusmerkkejä käytetty oikein?	5 erinomainen Kirjoitusvirheitä ei ole lainkaan ja lopetusmerkkejä on käytetty täysin oikein.
	4 kiitettävä Ymmärtämistä haittaavia kirjoitusvirheitä ei ole lainkaan ja lopetusmerkkejä on käytetty ymmärrettävästi.
	3 hyvä Ymmärtämistä haittaavia kirjoitusvirheitä on vain muutamia ja lopetusmerkkejä on käytetty pääsääntöisesti oikein.
	2 tyydyttävä Kirjoitusvirheitä on paljon ja lopetusmerkkien käyttö on puutteellista, tekstin ymmärtäminen on haasteellista.
	1 kohtalainen Kirjoitusvirheitä on niin paljon, että tekstiä on vaikea ymmärtää.
	0 täydennettävä Kirjoitusvirheitä on paljon ja tekstin ymmärtäminen on mahdotonta.
Enimmäispisteet 28 p.	

LIITE 4 Uutisten pisteet

Oppilaskoodi	Arvioinnin kohta						Yhteensä
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	
X1	4	3	4	5	4	5	25
X2	3	3	2	3	3	2	16
X3	3	3	4	5	4	5	24
X4	4	3	5	5	5	5	27
X5	4	3	4	4	4	5	24
X6	4	3	4	4	3	4	22
X7	3	3	4	5	4	4	23
X8	4	3	3	4	4	4	22
X9	4	3	3	4	4	4	22
X10	2	3	4	5	4	5	23
X11	4	3	5	5	5	4	26
X12	4	3	4	5	4	4	24
X13	4	3	4	4	4	5	24
Y1	4	3	4	5	5	4	25
Y2	3	3	4	5	5	4	24
Y3	3	3	3	4	4	4	21
Y4	3	3	5	5	5	5	26
Y5	3	3	2	3	4	5	20
Y6	2	1	2	0	1	2	8
Y7	4	3	4	5	5	5	26
Y8	–	–	–	–	–	–	–

LIITE 5 Uutisen testi

Nimi: _____

1. Merkitse alla olevaan uutiseen uutisen osat ja nimeä ne.

Keski-Suomi_14.5.2013 klo 13:28 | päivitetty 14.5.2013 klo 13:28

Koira pelastettiin katolta Jyväskylässä

Arvioiden mukaan koira oli pudonnut välikatolle joltakin asunnon parvekkeelta tai ikkunasta.

Katolta kurkisteleva koira herätti ohikulkijoiden huomion tänään tiistaina aamupäivällä Jyväskylän keskustassa. Sekarotuinen koira oli pudonnut kerrostalon välikatolle osoitteessa Yliopistonkatu 42.

Jyväskylän pelastuslaitoksen henkilökunta pelasti eläimen houkuttelemalla sen sisälle rakennukseen rappukäytävän parvekkeen kautta. Koira oli aluksi hieman ontunut, mutta voi jälleen hyvin.

Katolle pudonnut koira on sekarotuinen ja narttu. Poliisi otti koiran mukaansa, sillä eläimen omistajasta ei toistaiseksi ole tietoa.

Koiran omistajasta jotain tietäviä pyydetään ottamaan yhteyttä Keski-Suomen poliisiin.

Yle Keski-Suomi

2. Suunnittele alle lyhyt oma uutinen. Muistele, mitä asioita uutisessa pitää kertoa.

(Aiheita esimerkiksi hiihtolomalta, luokan kokeista, harrastuksista...)

LIITE 6 Uutisen testin uutissuunnitelman arviointi

1/2

Uutisen testin uutissuunnitelman arviointi	
1. Vastaako uutinen uutiskysymyksiin mitä, missä, milloin, miksi, miten?	5 erinomainen Uutinen vastaa kaikkiin uutiskysymyksiin.
	4 kiitettävä Uutinen vastaa lähes kaikkiin uutiskysymyksiin.
	3 hyvä Uutinen vastaa tarpeellisiin uutiskysymyksiin.
	2 tyydyttävä Uutinen vastaa muutamaan uutiskysymykseen.
	1 kohtalainen Uutinen vastaa vain yhteen uutiskysymykseen.
	0 täydennettävä Uutinen ei vastaa uutiskysymyksiin lainkaan.
2. Erottuuko suunnitelmasta otsikko?	3 erinomainen Otsikko erottuu hyvin.
	2 hyvä Otsikko on havaittavissa, mutta ei erotu kovinkaan hyvin.
	1 kohtalainen Otsikko on löydettävissä, mutta ei erotu suunnitelmasta lainkaan.
	0 täydennettävä Otsikko puuttuu.
3. Kuinka hyvin sisältö soveltuu uutisen tekstilajiin? (Tekstiala)	3 erinomainen Sisältö soveltuu uutiseen ja siitä kerrotaan tarkoituksenmukaisesti.
	2 hyvä Sisältö soveltuu uutiseen.
	1 kohtalainen Sisältö ei sovellu uutiseen kovinkaan hyvin.
	0 täydennettävä Sisältö ei sovellu uutiseen lainkaan.

2/2

4. Kuinka hyvin kirjoittaja ottaa ulkopuolisen roolin? (Osallistujarooli)	3 erinomainen Kirjoittaja on uutisen sisällön ulkopuolella.
	2 hyvä Kirjoittaja on suurimmaksi osaksi uutisen sisällön ulkopuolella, mutta ei koko ajan.
	1 kohtalainen Kirjoittaja on osittain uutisen ulkopuolella.
	0 täydennettävä Kirjoittaja ei ole asettunut uutisen ulkopuolelle lainkaan.
5. Onko uutinen kirjoitettu asiatyyliin kirjakielillä? (Ilmenemismuodon hallinta)	4 erinomainen Teksti on kirjoitettu ansioituneesti asiatyyliin.
	3 hyvä Tekstissä ei ole puhekielisiä ilmauksia.
	2 tyydyttävä Tekstissä on muutamia puhekielisiä ilmauksia.
	1 kohtalainen Tekstissä on reilusti puhekielisiä ilmauksia.
	0 täydennettävä Teksti on kirjoitettu kokonaan puhekielillä.
Enimmäispisteet 18 p.	

LIITE 7 Uutisen testin uutissuunnitelman pisteet

Oppilaskoodi	Arvioinnin kohta					
	1.	2.	3.	4.	5.	yhteensä
X1	3	3	3	3	4	16
X2	1	0	2	3	3	9
X3	0	0	0	0	0	0
X4	3	3	3	3	4	16
X5	3	2	3	3	4	15
X6	3	1	2	3	3	12
X7	3	3	3	3	3	15
X8	3	3	3	3	3	15
X9	2	3	3	3	4	15
X10	1	0	2	3	3	9
X11	2	3	3	3	4	15
X12	2	0	2	3	4	11
X13	2	3	1	1	3	10
Y1	3	3	3	3	4	16
Y2	3	1	3	3	4	14
Y3	3	0	2	3	2	10
Y4	2	3	2	3	4	14
Y5	2	0	2	2	3	9
Y6	1	2	2	3	4	12
Y7	–	–	–	–	–	–
Y8	2	3	2	2	3	12

Isot alkukirjaimet

Erisnimet – iso alkukirjain	Yleisnimet – pieni alkukirjain
<ul style="list-style-type: none">• ihmisten etu- ja sukunimet (Virpi, Kuusinen)• eläinten nimet (Hurтта, Viiru)• paikannimet (Espoo, Suomi)• elokuvien, kirjojen, lehtien, ohjelmien ja pelien nimet (Urheiluruutu, Afrikan tähti)	<ul style="list-style-type: none">• viikompäivät, kuukaudet ja vuodenaajat (tiistai, huhtikuu, kevät)• juhlat (joulu, juhannus)• kielet ja asukkaat (suomi, ruotsalainen, espoolainen)• eläimet ja kasvit (koira, mänty)

1. Tarkista, että jokainen lause alkaa isolla alkukirjaimella.
2. Tarkista, että henkilöiden ja paikkojen nimet alkavat isolla alkukirjaimella.

Sanojen oikeinkirjoitus

Lue jokainen lause huolellisesti.

1. Oletko kirjoittanut sanat oikein?
2. Saavatko muut selvää käsialastasi?

2/3

Lauseiden lopetus

Lopetusmerkit ! ? .

- Älä mene sinne!
- Minne hän katosi?
- Kissa pitää hiiristä.

1. Tarkista, että jokaisen lauseen lopussa on piste, kysymysmerkki **tai** huutomerkki.

Vuoropuhelu

- Hei, olen Titi, nalle sanoi.
- Hauska tavata! vastasi pupu.
- Mitä tehtäisiin? Titi kysyi.

Ohjeet

- Vuorosanaviiva tulee rivin alkuun.
- Vuorosana alkaa isolla alkukirjaimella. (- Hei, olen Titi,)
- Vuorosanan ja johtolauseen välissä on tavallisesti pilkku, paitsi jos vuorosana loppuu kysymysmerkkiin tai huutomerkkiin. (- Hauska tavata! vastasi pupu.)
- Johtolause alkaa aina pienellä alkukirjaimella, paitsi jos ensimmäisenä on erisnimi. (nalle sanoi. / Titi kysyi.)

Lue jokainen kertomuksesi vuorosana huolellisesti.

1. Tarkista, että vuorosana on oikein merkitty.

3/3

Sanavälit ja tavuviivat

Pidänkoiristamuttaenpid
äniidenlenkittämisestä.P
idänenemmänleikkimis
estä.

Pidän koirista, mutta en pidä nii-
den lenkittämisestä. Pidän enem-
män leikkimisestä.

Lue jokainen lause huolellisesti.

1. Oletko muistanut jättää sanojen väliin tilaa?
2. Oletko jakanut sanat riviltä toiselle tavurajan kohdalta? Oletko merkinnyt siihen tavuviivan?
3. Onko kaikkien lopetusmerkkien jälkeen väli ennen seuraavaa sanaa?

LIITE 9 Kertomuksen arviointi

1/4

Kertomuksen arviointi	
TAVOITE	
Kuinka hyvin teksti vastaa kertomusta? Yleissilmäys.	Erinomainen
	Kiitettävä
	Hyvä
	Tyydyttävä
	Kohtalainen
	Täydennettävä
TEKSTIN KOKONAISJÄSENTELY	
1. Toteutuuko kertomuksessa vaiheina aloitus/esittely, käännekohta, ratkaisu ja lopetus vähintään kerran ja toimivatko yksittäiset vaiheet?	5 erinomainen Kaikki vaiheet toteutuvat, yksittäiset vaiheet toimivat erinomaisesti.
	4 kiitettävä Kaikki vaiheet toteutuvat, yksittäiset vaiheet toimivat hyvin.
	3 hyvä Kaikki vaiheet toteutuvat.
	2 tyydyttävä Osa vaiheista toteutuu.
	1 kohtalainen Osa vaiheista toteutuu, mutta puutteellisesti.
	0 täydennettävä Vaiheita ei ole havaittavissa ollenkaan.

2/4

2. Toteutuvatko vaiheet tarkoituksenmukaisesti ja loogisesti suhteessa toisiinsa?	5 erinomainen Vaiheet toteutuvat erinomaisen tarkoituksenmukaisesti ja kertomus etenee erittäin loogisesti.
	4 kiitettävä Vaiheet toteutuvat hyvin tarkoituksenmukaisesti ja kertomus etenee loogisesti.
	3 hyvä Vaiheet toteutuvat tarkoituksenmukaisesti ja kertomus etenee suurimmaksi osaksi loogisesti.
	2 tyydyttävä Vaiheet toteutuvat osittain tarkoituksenmukaisesti ja kertomus etenee osittain loogisesti.
	1 kohtalainen Vaiheet eivät toteudu tarkoituksenmukaisesti ja kertomus ei juurikaan ole looginen.
	0 täydennettävä Vaiheet eivät toteudu tarkoituksenmukaisesti ja kertomus on täysin epälooginen.
MERKITYKSET TEKSTISSÄ	
3. Kuinka hyvin sisältö soveltuu kertomuksen tekstilajiin? (Tekstiala)	5 erinomainen Sisältö soveltuu kertomukseen erinomaisesti ja siitä kerrotaan erinomaisen luontevasti.
	4 kiitettävä Sisältö soveltuu kertomukseen kiitettävästi tai hyvin ja siitä kerrotaan hyvin ja luontevasti.
	3 hyvä Sisältö soveltuu kertomukseen ja siitä kerrotaan tarkoituksenmukaisesti.
	2 tyydyttävä Sisältö soveltuu kertomukseen, mutta siitä kerrotaan horjuvasti.
	1 kohtalainen Sisältö ei sovellu kertomukseen, ja siitä kerrotaan horjuvasti.
	0 täydennettävä Sisältö ei sovellu kertomukseen lainkaan ja siitä kerrotaan epätarkoituksenmukaisesti.

3/4

4. Miten hyvin kirjoittaja koukuttaa lukijan? (Osallistujarooli)	3 erinomainen Kirjoittaja onnistuu koukuttamaan lukijan kielellisin keinoin.
	2 hyvä Kirjoittaja onnistuu koukuttamaan lukijan pelkän juonen ansiosta.
	1 kohtalainen Kirjoittaja onnistuu vaivoin herättämään lukijan kiinnostuksen.
	0 täydennettävä Kirjoittaja ei onnistu herättämään lukijan kiinnostusta.
5. Onko kertomus kirjoitettu kirjakielellä? (Ilmenemismuodon hallinta)	5 erinomainen Teksti on kirjoitettu ansioituneesti asiatyyliin ja noudattaa kertomuksille tyypillistä kieltä.
	4 kiitettävä Teksti on kirjoitettu ansioituneesti kirjakielellä.
	3 hyvä Tekstissä ei ole puhekielisiä ilmauksia.
	2 tyydyttävä Tekstissä on muutamia puhekielisiä ilmauksia.
	1 kohtalainen Tekstissä on reilusti puhekielisiä ilmauksia.
	0 täydennettävä Teksti on kirjoitettu kokonaan puhekielellä.

4/4

MUODOLLISET SEIKAT	
6. Onko tekstissä kirjoitusvirheitä, onko vuoropuhelu merkitty oikein ja onko virkkeiden lopetusmerkkejä käytetty oikein?	5 erinomainen Kirjoitusvirheitä ei ole lainkaan, vuoropuhelut on merkitty poikkeuksetta oikein ja lopetusmerkkejä on käytetty täysin oikein.
	4 kiitettävä Ymmärtämistä haittaavia kirjoitusvirheitä ei ole lainkaan, vuoropuhelut on merkitty poikkeuksetta ymmärrettävästi ja lopetusmerkkejä on käytetty ymmärrettävästi.
	3 hyvä Ymmärtämistä haittaavia kirjoitusvirheitä on vain muutamia, vuoropuhelut on merkitty suurimmaksi osaksi ymmärrettävästi ja lopetusmerkkejä on käytetty pääsääntöisesti oikein.
	2 tyydyttävä Kirjoitusvirheitä on paljon, vuoropuhelut eivät juuri erotu muusta tekstistä ja lopetusmerkkien käyttö on puutteellista, tekstin ymmärtäminen on haasteellista.
	1 kohtalainen Kirjoitusvirheitä on niin paljon, että tekstiä on vaikea ymmärtää, vuoropuhelut eivät erotu muusta tekstistä.
	0 täydennettävä Kirjoitusvirheitä on paljon ja tekstin ymmärtäminen on mahdotonta.
Enimmäispisteet 28 p.	

LIITE 10 Kertomusten pisteet

Oppilaskoodi	Arvioinnin kohta						
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	yhteensä
X1	3	4	4	3	5	4	23
X2	1	1	1	1	3	3	10
X3	–	–	–	–	–	–	–
X4	5	5	5	3	5	4	27
X5	2	2	3	2	3	4	16
X6	2	4	4	3	4	4	21
X7	4	5	5	3	4	4	25
X8	4	3	3	2	3	3	18
X9	4	5	4	2	5	5	25
X10	4	4	5	3	5	3	24
X11	3	5	4	3	5	4	24
X12	2	3	2	2	3	2	14
X13	4	3	3	1	4	4	19
Y1	4	3	4	3	4	4	22
Y2	3	2	2	2	3	2	14
Y3	2	1	2	1	3	3	12
Y4	2	3	4	2	5	5	21
Y5	3	4	4	2	3	3	19
Y6	3	2	2	1	3	2	13
Y7	5	5	4	3	2	2	21
Y8	5	4	4	2	4	3	22

LIITE 11 Kertomuksen testi

1/2

Nimi: _____

1. Korjaa väittämät.**a) Merkitse rastilla, onko väittämä oikein vai väärin.***esimerkiksi*

VÄITTÄMÄ	OIKEIN	VÄÄRIN
11. Kissalla on tylsät kynnet.		X

VÄITTÄMÄ	OIKEIN	VÄÄRIN
1. Kertomus perustuu aina tosiasioihin.		
2. Kertomus alkaa aina sanoilla ”olipa kerran...”		
3. Kertomuksessa on aina juoni.		
4. Päähenkilö ei ole kertomuksessa tärkeä.		
5. Vuoropuhelussa henkilöt sanovat asioita.		
6. Kertomuksessa voi tapahtua mitä tahansa.		
7. Kertomuksessa on otsikko, ingressi ja leipäteksti.		

b) Korjaa väärin olleet väittämät oikeiksi.*esimerkiksi*

11. Kissalla on terävät kynnet.

2/2

2. Suunnittele kertomuksen juoni.

Vinkki: Muistele, mitä osia juonessa on. Älä kirjoita kokonaista kertomusta, vaan suunnittele lyhyesti.

3. Anna Maijulle palautetta. Kerro, mikä oli kivaa, mikä oli tylsää, miten tunneilla olisi ollut hausempaa?

LIITE 12 Kertomuksen testin suunnitelman arviointi

Kertomuksen testin suunnitelman arviointi	
1. Toteutuuko juoni-suunnitelmassa vaiheina aloitus/esittely, käännekohta, ratkaisu ja lopetus vähintään kerran?	5 erinomainen Kaikki vaiheet toteutuvat.
	4 kiitettävä Lähes kaikki vaiheet toteutuvat.
	3 hyvä Juonen kannalta oleelliset vaiheet toteutuvat.
	2 tyydyttävä Juonen kannalta tärkeä vaihe jää pois.
	1 kohtalainen Vaiheista toteutuu vain yksi.
	0 täydennettävä Vaiheita ei ole havaittavissa ollenkaan.
2. Ovatko vaiheet tarkoituksenmukaisia ja loogisesti suhteessa toisiinsa?	3 erinomainen Vaiheet toteutuvat tarkoituksenmukaisesti ja juoni etenee loogisesti.
	2 hyvä Vaiheet toteutuvat osittain tarkoituksenmukaisesti ja juoni etenee osittain loogisesti.
	1 kohtalainen Vaiheet eivät toteudu tarkoituksenmukaisesti ja juoni ei juurikaan ole looginen.
	0 täydennettävä Vaiheet eivät toteudu tarkoituksenmukaisesti ja juoni on täysin epälooginen.
3. Kuinka hyvin sisältö soveltuu kertomuksen tekstilajiin? (Tekstiala)	2 erinomainen Sisältö soveltuu kertomukseen.
	1 kohtalainen Sisältö ei sovellu kertomukseen kovinkaan hyvin.
	0 täydennettävä Sisältö ei sovellu kertomukseen lainkaan.
Enimmäispisteet 10 p.	

LIITE 13 Kertomuksen testin suunnitelman pisteet

Oppilaskoodi	Arvioinnin kohta			
	1.	2.	3.	yhteensä
X1	1	1	2	40
X2	–	–	–	–
X3	3	3	2	8
X4	–	–	–	–
X5	2	3	2	7
X6	3	3	2	8
X7	0	0	0	0
X8	2	2	2	6
X9	5	3	2	10
X10	5	3	2	10
X11	4	3	2	9
X12	2	2	2	6
X13	1	1	2	4
Y1	2	2	2	6
Y2	3	2	2	7
Y3	2	2	2	6
Y4	3	3	2	8
Y5	4	3	2	9
Y6	5	3	2	10
Y7	1	0	1	2
Y8	2	2	2	6