

Ida Sadeaho

**”VIRKERAKENNE ON HIEMAN EPÄSELKEÄ”**  
Kielentäminen lukiolaisten kielenhuoltotaitojen  
kehittämisen keinona

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta

Kandidaatintutkielma

Toukokuu 2023

# TIIVISTELMÄ

Ida Sadeaho: "Virkerakenne on hieman epäselkeä": Kielentäminen lukiolaisten kielenhuoltotaitojen kehittämisen keinona.

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Kielten tutkinto-ohjelma, suomen kielen opintosuunta

Toukokuu 2023

---

Tämä tutkielma käsittelee kielentämisen eli sanallistamisen käyttöä opetusmenetelmänä. Kielentäminen tarkoittaa oman ajattelun, oppimisprosessien ja päättelystrategioiden näkyväksi tekemistä ja pukemista sanalliseen muotoon. Pedagogisesta näkökulmasta kielentäminen toimii moniulotteisesti: kun oppilas selittää vastauksensa, hän tulee syventäneeksi omaa oppimistaan, minkä lisäksi myös opettaja saa arvokasta lisätietoa oppilaan ajatusprosesseista. Myös muut oppilaat oppivat kuullessaan toistensa kielentämistä.

Tutkielma keskittyy kuvaamaan kielentämisen mahdollisuuksia äidinkielen kieliopin ja kielenhuollon opetuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, miten kielentämistehtävien tekeminen vaikuttaa kielenhuoltotaitojen karttumiseen verrattuna prototyyppisten kielenhuoltotehtävien tekemiseen.

Tutkimus, johon tutkielma perustuu, on toteutettu Tampereen normaalikoulun lukiossa keväällä 2023. Tutkimuksen kohteena on kaksi lukion toisen vuoden opiskelijoista koostuvaa ryhmää, jotka suorittavat rinnakkain samaa äidinkielen ja kirjallisuuden opintojaksoa. Näitä kahta ryhmää opetetaan toisistaan poikkeavin opetusmenetelmin kahden kielenhuoltoä käsittelevän oppitunnin ajan. Toinen ryhmä lähestyy kielenhuoltoä induktiivisesti eli havainnoista päätelmiin edeten ja kielentämistehtäviä tehden. Toinen ryhmä taas saa deduktiivista opetusta, eli heille esitellään ensin teoria, jonka jälkeen he tekevät prototyyppisiä kielenhuoltotehtäviä.

Ryhmien oppimistuloksia kartoitetaan ennen opetusta teetetyllä alkutestillä ja opetuksen päätteeksi teetetävällä lopputestillä. Tutkimustulokset perustuvat testien tuloksista tehtyyn analyysiin, jossa vertaillaan ryhmien oppimistuloksia sekä alku- ja lopputestin välillä että myös ryhmien kesken. Analyysimenetelmänä tutkimuksessa käytetään osittain kvantifioitua laadullista sisällönanalyysia.

Tutkimuksesta saadut tulokset todentavat kielentämisellä olevan positiivinen vaikutus oppimistuloksiin. Ryhmien oppimistulosten keskinäinen vertailu osoittaa merkittäviä eroavaisuuksia ryhmien välillä. Induktiivisesti kielentämistehtäviä tehden edenneen ryhmän oppimistuloksissa oli havaittavissa selkeästi suurempaa kasvua kuin deduktiivisesti prototyyppitehtäviä suorittanut verrokkiryhmä. Tutkielmassa kuvataan ryhmien oppitunneilla käytettyjä opetusmenetelmiä, ja niiden vaikutusta tuloksiin pohditaan analyysin yhteydessä.

Avainsanat: Äidinkieli, kielentäminen, kielioppi, kielenhuolto, opetus, opetusmenetelmä

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

# Sisällys

1 Johdanto	1
2 Teoria	3
2.1 Kielentäminen .....	3
2.2 Kieliopin ja kielenhuoltotaitojen opetus .....	4
2.3 Aiempi tutkimus .....	5
2.4 Laadullinen sisällönanalyysi .....	6
3 Aineisto	7
3.1 Tutkimusasetelma .....	7
3.2 Alku- ja lopputesti .....	9
3.3 Oppituntien sisällöt .....	10
3.3.1 Puhekielisyydet .....	10
3.3.2 Pronominit .....	13
3.3.3 Virkerakenteet .....	14
3.3.4 Kielen konkreettisuus .....	15
4 Tulokset	17
4.1 Pisteytysmenetelmä .....	17
4.2 Analyysi .....	19
4.2.1 Puhekielisyydet .....	19
4.2.2 Pronominit .....	21
4.2.3 Virkerakenteet .....	22
4.2.4 Kielen konkreettisuus .....	23
5 Pohdinta	24
Lähteet	26
Liitteet	27

# 1 Johdanto

Kielentäminen eli sanallistaminen tarkoittaa oman ajattelun näkyväksi tekemistä ja saattamista kielelliseen muotoon (Rättyä & Kulju, 2018). Kielentäminen on ihmiselle luonnollinen toimintamalli arkielämässä – omien ajatusten ilmaiseminen on yksi vuorovaikutuksen perusteista. Tässä tutkielmassani keskityn kuvaamaan kielentämisen pedagogisia ulottuvuuksia: kielentämistä opetusmenetelmänä, oppimisprosessin tukena sekä oppimisen arvioinnin mittarina.

Kielentämisen periaatetta on hyödynnetty opetuksessa pedagogisena menetelmänä kautta aikojen – esimerkiksi kyselevän opetuksen, esitelmien ja esseevastausten tarkoituksena on saada oppilas jäsentämään omaa ajatteluaan ja osoittaa näin tietämyksensä opetettavasta asiasta. Valitettavan usein opettaja kuitenkin tyytyy oppilaan tarjoamaan vastaukseen, joka vain toistaa opetellun asian, ja syvempi oppimisen ja ajattelun kehittymisen prosessi jää uupumaan. Varsinkin mekaanisen tiedon, kuten kieliopin käsitteiden, opettelu jää usein hyvin ulkokohtaiseksi, eikä edes oikea vastaus vielä takaa, että asia on ymmärretty ja sisäistetty. Pelkkään oikeaan vastaukseen tyytyminen jättää myös oppilaan ajatteluprosessin ja päättelystrategiat näkymättömiksi, vaikka ne voisivatkin tarjota arvokasta tietoa oppilaan oppimisesta niin opettajalle, muille oppilaille kuin oppilaalle itselleen.

Aiemmat tutkimukset toteavat kielentämisen olevan keskeinen oppimistapa esimerkiksi matematiikan, mutta myös kielioppikäsitteiden sisäistämisessä (Joutsenlahti & Kulju, 2015), joten kielentämisen potentiaalin hyödyntämiseksi opetuksessa tulisikin huomio kiinnittää käytettäviin opetusmenetelmiin ja tehtävätyyppeihin. Tämän tutkimuksen keskiössä onkin toisistaan poikkeavien opetusmenetelmien ja tehtävätyyppien käyttö kielenhuollon oppitunneilla.

Tutkimuksessa on tutkittu kahden rinnakkaisen, lukion toisen vuoden opiskelijoista koostuvan ryhmän kielenhuollon oppitunneilla käytettävien opetusmenetelmien ja tehtävätyyppien vaikutusta oppimistuloksiin. Koska tutkimuksen tavoitteena on tarkastella kielentämistä oppimisen välineenä ja mittarina, valikoituivat verrokkiryhmien opetusmenetelmät kielentämistehtävien mahdollistamisen mukaisesti. Opetusryhmän A oppitunneilla kielenhuoltoa käsiteltiin induktiivista opetustapaa hyödyntäen, jolloin opetus oli opiskelijalähtöistä ja perustui opiskelijoiden aikaisemman tiedon päälle rakentamiseen. Induktiivisen opetuksen oppitunneilla opiskelijat pääsivät itse tekemään havaintoja ja pääättelemään oikeita vastauksia, ja teoria muodostui havainnoista tehdyistä päätelmistä. Opetusryhmän A tunneilla tehtävät, havainnot ja päätelmät tehtiin kielentäen. Opetusryhmän B oppitunneilla taas toteutettiin deduktiivista opetustapaa, jolloin opetus eteni valmiiden sääntöjen ja teorioiden opettajajohtoisella esittelyllä. Oppitunneilla opettaja johti toimintaa ja antoi oppilaille ensin teoreettisen

tiedon käsiteltävistä kielenhuollon asioista, minkä jälkeen oppilaat siirtyivät tekemään tehtäviä prototyypisiä kielioppi- ja kielenhuoltotehtäviä.

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, miten kielentämistehtävien käyttö vaikuttaa kielenhuoltotaitojen kehittymiseen verrattuna prototyypisten tehtävien käyttöön. Tutkimus on saanut motivaationsa halusta löytää uusia näkökulmia niin kieliopin ja kielenhuollon opetukseen kuin kielen järjestelmän formaaliuden ja funktionaalisuuden yhdistämiseen opetuksessa. Ajatuksia pohtivaan ja keskustelemaan kieliopin opetukseen siirtymisestä on jo esitetty aiemmissa tutkimuksissa, ja tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on täydentää kieliopin ja kielenhuollon opetuksen suuntaa tarkastelevien tutkimusten vähäistä mutta arvokasta jatkumoa. Aiemmat tutkimukset puhuvat sen puolesta, että opetuskäytänteitä tulisi kehittää, ja koska kielentämisen hyödyistä on jo tehty todennettua tutkimusta, on mielekästä lähteä tarkastelemaan, miten kielentäminen asettuisi kieliopin ja kielenhuollon opetukseen kielenhuoltotaitojen oppimisen välineenä ja mittarina. Näin ollen tätä tutkimusta määrittelevä tutkimuskysymys on:

Miten kielentämistehtävien käyttö oppitunneilla näkyy kielenhuoltotaitojen oppimistuloksissa verrattuna prototyypisten tehtävien käyttöön?

## 2 Teoria

Tässä luvussa kuvaan tutkimukselle keskeisimpiä elementtejä, eli kielentämistä sekä kieliopin ja kielenuhollon opetusta, aiempiin tutkimuksiin pohjautuvan teorian avulla. Esittelen kielentämiseen opetustarkoituksissa liittyviä aiempia, tätä tutkimusta inspiroineita ja aihepiirin tutkimuskentän kannalta merkittäviä tutkimuksia. Perustelen myös tutkimukseeni valitsemani analyysitavan, laadullisen sisällyönanalyysin, käyttöä tutkimustulosten analysoinnissa.

### 2.1 Kielentäminen

Kielentämisellä eli sanallistamisella tai leksikalisaatiolla tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan asian suullista esittämistä tai kuvaamista eli ajatusten saattamista kielelliseen muotoon (Rättyä & Kulju, 2018). Kielentämisen voidaan kuvata myös olevan näkyväksi tuotua ajattelua, ajatteluprosesseja ja päättelystrategioita. Kielitieteessä puhutaan myös tunnistusstrategioista, jotka tarkoittavat tapoja tai strategioita hahmottaa jokin kielen rakenne (Marjokorpi ym., 2022). Kieliopillisen ajattelun prosessien tutkimus ei ole vielä vakiintunut, jotta se muodostaisi oman teoreettis-käsitteellisen viitekehyksen (Marjokorpi ym., 2022), mutta aiheesta tehdyissä vähäisissä tutkimuksissa on jo havaittavissa yhteneväisiä piirteitä aineistosta nousseiden päätelmien keskuudessa. Kielentämisen hyödyntäminen ja yhdistäminen ajatteluprosessien tutkimukseen on vienyt tutkimusta eteenpäin, sillä kielentämisen pääasiallinen tehtävä on nimenomaan ajatteluprosessin näkyväksi tekeminen, mikä mahdollistaa tutkimuksellisen tarkastelun.

Kasvatustieteilijä ja professori Heinrich Bauersfeld (1995, Joutsenlahti & Kuljun, 2015 mukaan) on kuvannut kielentämisen<sup>1</sup> sisältävän ajattelun ilmaisemisen muille, mutta myös oman ajattelun kehittämisen kasvavan ymmärryksen suuntaan käyttämällä luonnollisen kielen ainutlaatuisia ominaisuuksia verrattuna keinotekoisii kieliin. Kielentämisen eli sanallistamisen ydin onkin opetetun asian jäsentäminen ja ilmaiseminen omin sanoin – luonnollisella kielellä<sup>2</sup> – vieraannuttavan, usein ulkokohtaiseksi ja vain muistin varaan jäävien formaalien normatiivien sijaan. Luonnollinen kieli on ilmaisuvoimaisempaa, ja myötäsnytyisen kielitaidon metakielellinen hyödyntäminen lisää kielitietoisuutta, mikä edistää kielen järjestelmien hahmottamista (Joutsenlahti & Kulju, 2015).

---

<sup>1</sup> Alkuperäinen termi *languageing*.

<sup>2</sup> Luonnollinen kieli = ihmisten puhuma (tai viittoma) kieli, jota jokin tietty puhujajoukko käyttää keskinäisessä viestinnässään, ja josta jotakin tai jotain lapset omaksuvat jo kasvuymäristössään (Karlsson, 2009; Tainio, 2020)

Kielentämisen hyödyt ovat näin ollen moniulotteiset – ne suuntautuvat sekä kielentäjään itseensä että tämän ulkopuolelle. Opetustilanteessa kielentäminen paljastaa oppilaan ajatteluprosessit niin opettajalle ja muille oppilaille kuin oppilaalle itselleen (Rättyä, 2017). Kielentäminen vahvistaa metakognitiivista tietoa ja menetelmätietoa, sillä oppimistaan jäsentämällä oppilas tulee tietoiseksi omasta tietämisestään tai tietämättömyydestään (Rättyä & Kulju, 2018). Ulla-Maaria Paukkusen (2011, Kuljun, 2014 mukaan) väitöskirjatutkimus yhdeksäsluokkalaisista todentaa, että oppilaiden oma puhuminen ja toisten oppilaiden kuunteleminen voi olla jopa opettavaisempaa kuin opettajajohdoinen opetus. Kielentämisen avulla myös opettaja sekä muut oppilaat saavat tietoa oppijan ajatteluprosesseista. Tällöin opettaja saa kuulla, mitä oppilas on oppinut, ja muut oppilaat parhaassa tilanteessa oppivat myös kuunnellessaan toisen kielentämistä. Kielentäminen voi täten toimia myös opettajan arvioinnin tukena ja auttaa suuntaamaan opetusta oppilaiden oppimisen tarpeisiin täsmällisemmin. (Rättyä & Kulju, 2018).

## 2.2 Kieliopin ja kielenhuoltotaitojen opetus

Opetushallituksen laatimassa lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS2019) linjataan, että kielten opetuksessa tulisi käyttää käsitteitä, joiden avulla kielestä voidaan puhua. Kielen opiskelun toivotaan olevan funktionaalista eli kielenkäyttötilanteisiin perustuvaa tarkastelua, ja muotoja ja merkityksiä tulisi käsitellä luonnollisen kielen avulla. Metakielellisten taitojen kehittymisen mainitaan lukion opetussuunnitelman perusteissa olevan yksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtävistä. Sen tavoitteena on tukea ja kehittää kielitietoisuutta ja luovuutta. (Opetushallitus, 2019). Kuitenkin erityisesti kieliopin opetusta on yleisesti leimannut formaaleihin normatiiveihin nojaava, prototyypitehtäväkeskeinen kulttuuri, joka korostaa enemmän ulkoa oppimista kuin tietoisuuden ja ajattelun kehittymistä. Prototyypiset tunnistamis-, nimeämis- ja monivalintatehtävät eivät vielä itsessään onnistu saavuttamaan Andersonin ja Krathwohlin (2001, Rättyä & Kuljun, 2018 mukaan) lanseeraaman tavoitetaksonomiataulukon ylimpiä tasoja, joita ovat soveltaminen ja käsitteiden välisten suhteiden hahmottaminen. Kyseisissä tehtävätyypeissä on mahdollista pärjätä näennäisesti jopa pelkällä muistilla, ja oppimisen prosessi jää vaillinaiseksi. Tavoitetaksonomia-ajattelussa käsitteiden muistaminen on vasta ensimmäinen askel kohti taitoa kyetä soveltamaan opittua. Väliin jäävät ymmärtämisen, käyttämisen sekä käsitteiden välisten suhteiden hahmottamisen vaiheet. Ennen kuin opeteltavaa asiaa voi edes käyttää, tulee se ensin muistaa ja sitten ymmärtää. (Rättyä & Kulju, 2018).

Prototyypiset tehtävät saattavat luoda kieliopin opetukseen irrallisuuden ja mielenkiinnottoman vaikutelman (Kulju, 2014). Mikäli kielioppi edustuu vain irrallisina käsitteinä tai

käsiteluetteloina, kokonaisuus ei hahmotu. Kieli ja kielenkäyttö kuitenkin ammentavat limittäisistä järjestelmistä, joten vain yhden osan tai käsitteen oppiminen ei riitä muodostamaan kokonaisuutta. (Tainio, 2020). Mekaaninen kieliopin sääntöjen sokea noudattaminen voi jopa johtaa harhaan – mikäli muoto ei yhdisty merkitykseen tai osat kokonaisuuteen, voi esimerkiksi syntyä virkkeitä, jotka saattavat olla kieliopillisesti relevantteja, mutta sisällöltään merkityksettömiä ja yleiskielen vastaisia. Tämä ristiriita esiintyy myös deskriptiivisen kieliopin ja preskriptiivisen kielenhuollon opetuksen rajapinnalla. Kieliopin ja kielenhuollon opetus ovat liitoksissa toisiinsa, eikä niitä voikaan täysin erottaa toisistaan (Tainio, 2020). Siinä missä kieliopin voidaan katsoa olevan ymmärrettävän kielen muoto ja rakenne, antaa kielenhuolto sille ulottuvuuksia ja merkityksiä vaihtelevissa konteksteissa. Näin toteutuu Alhon ja Korhosen (2006) peräänkuuluttama kielen opetuksen kaksisuuntaisuus: kielen järjestelmän käsittely toisaalta rakenteista ja toisaalta merkityksestä ja kielenkäytöstä käsin (Rättyä & Kulju, 2018).

Kieliopin ja kielenhuoltotaitojen opetusta tulisi siis ohjata yksityiskohdista kohti kokonaisuuksia osoittaen yhteyksiä asioiden välillä. Tavoitteena tulisi olla enemmän ymmärrys kielen ilmiöistä ja säännönmukaisuuksista kuin kapeutunut yhden mallin oppi. Käytännön kielitaidon kehittäminen opettaa tekemään tilanteeseen sopivia kielellisiä valintoja ja toisaalta myös tarkastelemaan kielenkäytön säännönmukaisuutta. Myötäsentyisen kielitiedon ja -taidon vaaliminen myös ruokkii niitä – oman kielen rakenteen ja merkitysten pohtiminen kirkastaa oman kielen piirteitä ja auttaa luomaan lisää ymmärrystä kielen järjestelmästä. (Alho & Korhonen, 2014). Näin ollen myötäsentyisen kielitiedon ja -taidon hyödyntäminen opetuksessa voisi lisätä kiinnostusta ja motivaatiota kielen opiskelua kohtaan sekä edistää Opetussuunnitelmassa mainittujen tavoitteiden saavuttamista, kuten kielitietoisuuden kehittymistä.

## 2.3 Aiempi tutkimus

Vaikka kielentäminen on jo vakiinnuttanut paikkansa esimerkiksi matematiikan opetuksessa (ks. esim. Joutsenlahti & Kulju, 2015; Kulju, 2014), on se äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tutkimuksessa vielä verrattain uusi ilmiö. Ensimmäiset varteenotettavat tutkimukset ja artikkelit kielentämisen käytöstä äidinkielen ja kirjallisuuden opetusmenetelmänä ovat ilmestyneet 2010-luvun alussa (esim. Paukkunen, 2011; Rättyä, 2011 ja 2013; Kulju, 2012). Inspiraatioksi ja lähdeaineistoksi omalle tutkimukselleni ovat toimineet erityisesti äidinkielen kieliopin opetuksen ja kielentämisen yhdistämistä käsittelevät tutkimukset, joita muun muassa edellä mainitut Ulla-Maaria Paukkunen, Kaisu Rättyä sekä Pirjo Kulju ovat ansiokkaasti viime vuosikymmenen toteuttaneet. Tutkimusten aiheina



ovat olleet esimerkiksi lauseenjäsenten opetus kielentämismenetelmällä (Rättyä, 2011), kielentäminen äidinkielen opetuksen ja opetusmenetelmien kehittämisessä (Joutsenlahti & Kulju, 2015; Rättyä, 2015), kielentäminen ja käsitteiden oppiminen (Rättyä, 2013), kielitietoisuuden kehittäminen kielenäen (Rättyä & Kulju, 2018) sekä kieliopilliset päättelystrategiat (Marjokorpi ym., 2022). Täsmällisesti kielenhuollon opetuksessa käytettävää kielentämistä ei aiemmista tutkimuksista löytynyt, mikä puolustaa tämän tutkimuksen paikkaa kielentämisen tutkimuksen kentällä.

## 2.4 Laadullinen sisällönanalyysi

Tässä tutkimuksessa tulosten analysointimenetelmänä toimii laadullinen sisällönanalyysi. Analyysi on tässä tapauksessa abduktiivinen eli teoriasidonnainen, eli teoria toimii apuna analysoinnissa, mutta ei nouse aineiston yläpuolelle. Aineistosta nousseita havaintoja sekä peilataan olemassa oleviin teorioihin että tarkastellaan näkökulmasta, joka mahdollistaa uusien teorioiden synnyn. Analyysin tavoitteena on luoda kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Vuori, 2023).

Laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä sekä arvoitusten ratkaisemisesta eli tulosten tulkinnasta (Alasuutari, 2011). Arvoitusten ratkaiseminen eli tulosten tulkinta tarkoittaa vihjeiden eli havaintokokonaisuuksien pohjalta tehtyjä merkitystulkintoja. Laadullisen analyysin tulkinnallinen luonne mahdollistaa tutkimuksen alaisena olevan ilmiön kuvaamisen niiltä osin, mikä on tutkimuskysymyksen kannalta kiinnostavaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kielen tutkimuksessa myös laadullisia ja määrällisiä menetelmiä yhdistelevä analyysimenetelmä on osoittautunut hedelmälliseksi, sillä se tarjoaa mahdollisuuden tarkastella tutkittavaa ilmiötä eri näkökulmista (Luodonpää-Manni ym., 2020). Eri menetelmien yhdistäminen myös monipuolistaa analyysiä tehden siitä samalla luotettavamman triangulaation periaatteiden valossa (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tässä tutkimuksessa laadullisen analyysin tukena on käytetty kvantifiointia, eli havaintojen pelkistämisessä koottu aineisto on tilastoitu. Tilastollisia yhteyksiä on käytetty laadullisten havaintojen tukena. Määrällisiä ja laadullisia havaintoja toisiinsa suhteuttamalla toteutuu pohdinta siitä, mistä tulokset tulevat ja mistä ne kertovat. Tämä mahdollistaa tutkimuskysymyksiin vastaamisen laadullisen sisällönanalyysin ominaispiirteiden mukaisesti: asianosaisten merkityksiä korostaen ja kontekstia reflektoiden. Tulosten analyysistä tarkemmin luvussa 4. *Tulokset*.

## 3 Aineisto

Tässä luvussa esittelen tutkimusasetelman ja tutkimuksen aineistona käytetyt testit. Koska tutkimuskysymys ja tulokset liittyvät oleellisesti tutkimusryhmille annettuun opetukseen, alaluvussa 3.3. *Oppituntien sisällöt* esittelen tarkemmin tutkimukseen liittyvien oppituntien sisällöt erilaisine opetusmenetelmineen, työtapoineen ja tehtävineen.

### 3.1 Tutkimusasetelma

Tutkimusasetelman keskiössä on kaksi rinnakkaista, lukion toisen vuoden opiskelijoista koostuvaa ryhmää, jotka suorittavat äidinkielen ja kirjallisuuden ÄI67-opintojaksoa. Ryhmä A koostui yhteensä 23 ja ryhmä B yhteensä 31 opiskelijasta. Lukio-opintojen kurssimuotoisuuden vuoksi ryhmäkokoonpanot ovat muodostuneet opiskelijoiden omien valintojen perusteella, eli kyseessä ei ole niin sanotut valmiit luokkaryhmät, vaan ryhmät koostuvat opintojakson ÄI67 neljännelle periodille valinneista, omaa opintopolkuaan seuraavista opiskelijoista. Näin ollen myöskään ryhmien lähtötasoa ei ollut mahdollista arvioida etukäteen aiemmin suoritettujen kurssien perusteella, sillä ryhmien opiskelijoiden opinnot saattoivat olla hyvinkin eri vaiheissa. Vaihtelevat lähtötasot näkyivät, mutta eivät muuttaneet tutkimuksen tuloksia, sillä tulokset on analysoitu koko ryhmien eikä yksilöiden tasolla. Tutkimuksen tulokset perustuvat ryhmille teetettyihin kahteen testiin (kts. luku 3.2 *Alku- ja lopputesti*). Tutkimustuloksiin laskettiin mukaan tapaukset, joissa opiskelija oli suorittanut testeistä vähintään puolet, eli edennyt testissä olleista tehtävissä vähintään testin puoliväliin asti. Jommastakummasta testistä poissaolleiden opiskelijoiden suoritukset tai selvästi keskeytetyt testit jätettiin laskuista pois. Ryhmä A:n analysoitaviksi kelpaavien vastausten määräksi tuli 17 (AN17), ja jotta ryhmien tulokset olivat verrattavissa toisiinsa, myös ryhmä B:n analysoitavaksi päätyvien vastausten määräksi rajattiin 17 (BN17) ottamalla mukaan aakkosjärjestyksessä 17 ensimmäisen kirjoittajan vastaukset. Lopullinen analysoitava aineisto oli siis yhteensä 34 vastausta (N34).

Tutkimuksen toteuttamiseen sisältyi kaksi ÄI67-opintojakson oppituntia. Opettajina oppitunneilla toimivat äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajajarjoittelijat<sup>3</sup>. Oppitunnit pidettiin opintojaksossa peräkkäin, ryhmä A:lla peräkkäisinä päivinä ja ryhmä B:llä muutaman päivän välillä. Ryhmä A:n ensimmäisen oppitunnin pituus oli 90 minuuttia ja toisen 60 minuuttia, ryhmä B:llä molemmat oppitunnit kestivät 75 minuuttia. Yhteiskesto molemmilla ryhmillä siis 150 minuuttia. Ryhmälle oli

---

<sup>3</sup> Seuraavissa luvuissa aineenopettajajarjoittelijoihin viitataan termillä *opettaja*.

tehty jo ennen kurssin alkamista opintojakson vastaavan opettajan toimesta kurssisuunnitelma, jossa oli määriteltynä myös näiden kyseisten oppituntien opetussisällöt. Oppituntien aiheena oli kielenhuolto, ja opetussisällöt olivat valikoituneet opintojaksolla käytettävien oppikirjojen luokittelun mukaisesti. Oppikirjoina kyseisellä opintojaksolla toimivat Lukion opetussuunnitelma 2021 mukaiset, Kustannusyhtiö Otavan julkaisema äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarja Särmän digikirja sekä tehtäväkirjat 6 ja 7 (Aumanen ym., 2021). Särmä-kirjasarjassa opintojaksojen 6 ja 7 Kielenhuolto-osioon kuuluvat pronominit, puhekielisyydet, virkerakenteet sekä asiatekstin kieli.<sup>4</sup> Nämä sisällöt ovat siis sekä oppituntien opetuksen että tutkimuksen keskiössä. Lisäksi käytössä oli opetusharjoittelijoiden omia, ryhmäkohtaisesti laadittuja opetusmateriaaleja, kuten luokan seinään projektorilla heijastettavia Powerpoint-diaesityksiä.

Tutkimusryhmien ensimmäinen oppitunti sisälsi tutkimuksen esittelyn suostumuslomakkeiden täyttöineen, alkutestin sekä osan kurssin kielenhuollon oppisisällöistä. Toisella tunnilla käsiteltiin loput oppisisällöt sekä suoritettiin lopputesti. Tutkimuksen luonteen mukaisesti molemmille tutkimusryhmille (ryhmät A ja B) tutkimuksen esittely sekä testien ohjeistukset toteutettiin samalla tavalla. Ryhmät saivat tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta tietoa sekä suullisesti että kirjallisesti, minkä jälkeen heille jaettiin tutkimukseen osallistumisesta suostumuslomakkeet allekirjoitettaviksi. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja jokaisella oli mahdollisuus myös kieltäytyä. Kuitenkin jokainen paikalla ollut opiskelija antoi suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen. Testien ohjeistukset tapahtuivat myös sekä kirjallisesti että suullisesti. Koska tutkimus suoritettiin lukio-opintoihin kuuluvalla pakollisella äidinkielen ja kirjallisuuden opintojaksolla, opiskelijoiden oli oleellista myös tietää, että tutkimukseen osallistuminen tai testitulokset eivät vaikuttaisi heidän kurssiarvosanaansa. Tämän vaikutusta testituloksiin on käsitelty enemmän luvussa 5. *Pohdinta*.

Tutkimukselle ja tutkimuksen tuloksille olennaisin osa on kuitenkin molemmille tutkimusryhmille yhteneväisten kokonaisuuksien, aloitusten ja lopetusten välissä tapahtunut opetus, joka toteutettiin ryhmille eri tavoin. Tutkimuskysymyksenä ollen kielentämisen vaikutus kielenhuoltotaitoihin ryhmän A opetus toteutettiin induktiivisesti kielentämistä käyttäen ja ryhmän B deduktiivisesti opettajajohtoisemmin. Seuraavissa alaluvuissa kerron tarkemmin alku- ja lopputesteistä sekä ryhmäkohtaisista opetusmenetelmistä.

---

4 Asiatekstin kielen käsittely rajoittui tutkimukseen liittyvillä oppitunneilla kielen konkreettisuuden tarkasteluun, joten myöhemmin tästä osiosta käytetään nimitystä *kielen konkreettisuus*.

## 3.2 Alku- ja lopputesti

Tutkimuksen tavoitteena olevan kielentämisen vaikutuksen todentamisen konkretisoimiseksi analyysin kehykseksi laadittiin tutkimusryhmille teetettävät testit, joiden tuloksista olisi mahdollista analysoida ryhmien oppimista. Vaikka tutkimusryhmille käytettävät opetusmenetelmät poikkesivat toisistaan, olivat testit molemmille ryhmille täysin samat. Kummallekin ryhmälle teetettiin kaksi testiä: alkutesti (Liite 1) ennen opetusta ja lopputesti (Liite 2) opetuksen jälkeen. Alkutestin tavoitteena oli mitata kummankin ryhmän kollektiivista lähtötasoa ennen opetusta. Lopputesti taas tehtiin jälkimmäisen oppitunnin lopuksi, kun oppitunnit tehtävineen oli suoritettu. Alku- ja lopputestien tulosten keskinäisellä vertailulla on pyrkimys todentaa, onko oppimista tapahtunut opetuksen myötä ylipäättään, ja löytyykö kahden eri lähestymistavoilla ja tehtävillä opettujien ryhmien välillä eroja.

Kummassakin testissä opiskelijoiden tehtävänä oli tunnistaa tehtävää varta vasten laaditun tekstin seasta kohtia, jotka ovat yleiskielen vastaisia ja tarvitsevat kielenhuoltoa. Tunnistamisen lisäksi oppilaiden tuli sekä nimetä virheet että selittää, miksi ne ovat ongelmallisia. Molempiin testeihin oli tekstin sekaan piilotettu sama määrä virheitä ja samoja ongelmia, kuten vääriä pronomineja, puhekielisyyksiä tai ongelmallisia virkerakenteita (esimerkit 1a–d). Alkutestiä oli helpotettu rakenteellisesti jaotteleamalla virkkeet valmiiksi kymmeneksi tehtäväkohdaksi. Alkutestin tehtävänannossa oli ohjeistus, että jokaisesta tehtäväkohdasta löytyy 1–3 virhettä, eli tehtävä ohjasi oppilaat etsimään virheitä jo valmiiksi rajatuista tekstin osista. Lopputesti oli kokonainen teksti, jossa virheiden määrää ei kerrottu, vaan oppilaiden tuli itse pystyä päättelemään virheiden määrä ja olinpaikat.

(1a) *Kirjan päähenkilö on masis, sillä se on koulukiusaantunut.* (puhekielinen ilmaus; väärä pronomini; lähisana)

(1b) *Minullekin heräsi ajatus, että kumpu minullakin, jolla on kyllä paljon kavereita koulussa, olisi sellainen ystävä.* (loppukahdennus; puhekielinen kirjoitusasu; kiilailmaus)

(1c) *Tämä on se aika vuodesta, kun poliitikot tekevät suurempia mahtipontisia lupauksia, joita he eivät kuitenkaan voi pitää päästyään eduskuntaan, jossa myös muut kansanedustajat jättävät lupaukset taaksansa.* (komparatiivi ilman vertailua; ketjuvirke)

(1d) *Olet myös tehnyt enemmän kun melkein 30 prosenttia täysi-ikäisistä äänioikeutetuista yhteiskunnallisesti valveutumattomista suomalaisista vuoden 2019 eduskuntavaaleissa, ketkä jättivät äänestämättä.* (väärä konjunktio; määritekasauma; puhekielinen pronomini)

Esimerkit 1a ja 1b ovat alkutestistä, jossa ne esiintyivät sellaisenaan omina tehtäväkohtinaan. Esimerkit 1c ja 1d on poimittu lopputestissä olleen kokonaisen, mielipidekirjoituksen tyyllisen tekstin seasta. Esimerkkien perässä sulkeissa olevia selitteitä ei toki ollut opiskelijoiden testeissä, vaan niiden tarkoitus on selventää esimerkkeihin piilotettuja ongelmia. Kuten esimerkeistä on havaittavissa,

alkutestissä virheet olivat osittain melko selkeitä ja jopa helppoja, siinä missä lopputestissä vaadittiin enemmän tarkkaavaisuutta virheiden havaitsemiseen. Asetelma oli toteutettu näin tarkoituksellisesti: alkutesti ei saanut olla liian vaikea, jotta siitä oli mahdollista saada riittävästi vastauksia ja selityksiä. Mikäli opiskelijat eivät olisi onnistuneet havainnoimaan ongelmia, myöskään selityksiä ei olisi saatu. Toisaalta taas lopputesti ei saanut olla liian helppo, vaan se piti suhteuttaa vaatimustasoltaan niin, että oppitunneilla käsiteltyjen asioiden sisäistämisen pystyi pääättelemään saaduista vastauksista. Siinä missä alkutestissä opiskelijan ”kielikorva” saattoi havaita ongelmia, mutta tieto ei vielä riittänyt selittämään tai nimeämään niitä oikealla käsitteellä, lopputestissä käsitteiden tuntemus ohjasi tekemään havaintoja ja täten myös selittämään niitä. Luvussa 4. *Tulokset* esittelen tarkemmin testien pisteytystä ja tuloksista tehtyjä havaintoja.

### 3.3 Oppituntien sisällöt

Tässä alaluvussa esittelen oppitunneilla käytettyjä opetusmenetelmiä ja tehtyjä tehtäviä jaoteltuina opintojakson kielenhuolto-osion oppisisältöjen aihepiireihin. Ryhmien oppitunnit noudattivat näiden oppisisältöjen mukaista rakennetta, ja oppisisällöt myös esitettiin oppitunneilla luokiteltuina omiin kokonaisuuksiinsa: puhekielisyydet, pronominit, virkerakenteet sekä kielen konkreettisuus. Osioiden yhteyksissä esitetyt tehtäväesimerkit ovat poimittu ryhmä A:lle oppitunteja varten laadituista tehtävistä. Ryhmä B käytti oppitunneillaan ainoastaan Särnä-kirjasarjan tehtäväkirjojen 6 ja 7 tehtäviä.

#### 3.3.1 Puhekielisyydet

Puhekielisyyden ilmiöistä käsiteltäviksi asioiksi oppitunneille valikoituivat *loppukahdennus*, *n/mp*-ilmiö, *oi/o*-ilmiö, konjunktioiden *kun* ja *kuin* sekä *vaan* ja adverbien *vain* merkityserot. *Loppukahdennuksella* ja *n/mp*-ilmiöllä tarkoitetaan tässä yhteydessä morfeemien rajalla tapahtuvaa sandhi-ilmiötä eli äänteiden muuntumista ympäröivien äänteiden vaikutuksesta. Oppitunneilla esimerkeiksi *loppukahdennuksesta* valikoitui *-kin*-liitepartikkelin yhteydessä tapahtuva rajageminaatio, kuten sanoissa *minullekin* ja *joillekin*. *n/mp*-ilmiötä eli *n:n* assimiloitumista tarkasteltiin *-pa*-liitteen edellä esimerkiksi sanoissa *onpa* ja *kunpa*. Konjunktioiden *kun* ja *kuin* sekä *vaan* ja adverbien *vain* kohdalla käsiteltävä ilmiö oli *i*-loppuisten diftongien variaatio. Keskityimme erityisesti tarkastelemaan *i:töntä* lyhytvokaalista edustusta paikoissa, joissa *i:n* puuttuminen aiheuttaa merkityseron, kuten aikaa tai ehtoa osoittavan *kun*:in virheellistä käyttöä vertailevan *kuin*:in paikalla. Esimerkeissä esiintyi myös sanoja,

joissa i:n puuttuminen ei aiheuttanut merkityseroa, mutta i:n pois jättäminen kirjoitetussa kielessä ei noudata yleiskielen mukaista oikeinkirjoitusta, kuten *sillon* vrt. *silloin*. (VISK § 7, 24, 34, 127).

Puhekielisyyksien kokonaisuuteen sisältyi myös adjektiivien ja adverbien vertailumuotojen yleiskielen mukainen käyttö. Tutkimusryhmien oppitunneilla vertailumuotojen käsittely kohdistui komparaatioon eli komparatiivi- ja superlatiivijohdosten muodostamiseen eli yleiskieltä mukailevan muodon rakentamiseen sekä sen lauseelle tuomaan merkitykseen (VISK §633). Merkityksen osalta tarkastelu keskittyi erityisesti komparatiivin vaatimukseen vertailun kohteen ilmi käymisestä sekä virheelliseen kaksinkertaiseen vertailuasteen käyttöön.

Ryhmä A aloitti puhekielisyyksien käsittelyn lukemalla ääneen dialla näkyviä sanoja, kuten *joillekin*, *harjoitus* ja *mieluummin*. Ääneen lukemisen jälkeen pohdittiin, oliko huomattavissa eroa kirjoitusasun ja ääntämisasun välillä. Opiskelijat saivat itse selittää havaintojaan, minkä jälkeen opettaja kertoi tarkemmin, mistä ilmiöstä on kyse ja mistä ero kirjoitusasun ja ääntämisen välillä johtui. Tehtävän yhteydessä esiin nousseita käsitteitä olivat muun muassa *loppukahdennus*, *n/mp-ilmiö* ja *oi/o-ilmiö*. Ääntämistehtävän tavoitteena oli havainnollistaa, että vaikka suomen kielen yhdeksi piirteeksi voidaankin mainita kirjoitus- ja ääntämisasun yhteneväisyydet, tulee kirjoitetussa tekstissä huomioida tietyt puhekielisyyden vaikutukset. Jotta puhekielisyyden vaikutusten tuomat ongelmat konkretisoituisivat, tarkasteltiin myös kirjoitus- ja ääntöasun poikkeavuuksien aiheuttamia merkityseroja. Opiskelijat saivat luettavakseen puhekielisesti kirjoitetun tekstin, jossa konjunktiot *kun* ja *kuin* sekä *vaan* ja adverbi *vain* on lyhennetty muotoon *ku* ja *vaa* (esimerkki 2).

(2) “Aamulla ku heräsin nii mua väsytti enemmän mitä yleensä ja mietin että vois jäädä vaa nukkuun mut sit sanoin itelleni että ny ei kantsi laittaa silmiä kii vaa nousta ylös ku kelasin että kyl se on parempi vaa mennä kouluun ku olla menemättä ku siitä vois tulla suurempia ongelmia”

Opiskelijoiden tehtävänä oli pohtia, missä yhteydessä lyhennytyssä muodossa näkyvä sana luo minkäkin merkityksen. Tästä heidän tuli päätellä, tulisiko paikalla olla sanan *i:tön* vai *i:llinen* edustus. Tehtävä käytiin läpi kohta kohdalta, ja jokaisen korjauksen yhteydessä opiskelijoiden tuli myös selittää, miksi he päätyivät valitsemaansa muotoon. Korjauksia läpi käydessä syntyi päätelmiä, kuten *kun* viittaa aikaan tai ehtoon ja *kuin* on vertaileva. Kun oikeat muodot olivat löytyneet, tuli opiskelijoiden nimetä niiden sanaluokat. Jotta käsitteen yhdistyminen merkitykseen ei jäisi pelkääntään muistin varaan, opiskelijoille esitettiin kuva risteyksestä tehtävänä pohtia, miten kuva mahtoi liittyä juuri käsiteltyihin sanoihin *kun*, *kuin* ja *vaan* sekä sanaluokkiin. Opettajan vihjatessa, että risteyksen englanninkielinen nimitys on *junction*, osasivat opiskelijat todeta, että sanaluokan nimi on *konjunktio*, koska konjunktion tehtävänä on ikään kuin toimia lauseiden ja lausekkeiden yhdistäjinä niiden risteyskohdissa.

Vertailusta muodostui luonnollinen siirtymä adjektiivien ja adverbien vertailumuotojen käsittelyyn. Opiskelijat saivat ensin itse muistella vertailumuotoihin liittyviä käsitteitä opettajan johdattelevilla kysymyksillä. Tehtävän yhteydessä esiintyneet käsitteet olivat *adjektiivi*, *adverbi*, *perusaste*, *komparatiivi* ja *superlatiivi*. Tämän jälkeen opiskelijoille esitettiin ongelmallisia vertailumuotoja sisältäviä virkkeitä. Tehtävissä esiintyneet ongelmat koskivat väärin lauseyhteyteen muodostetun komparaation käyttöä (esimerkit 3a–c).

(3a) Autoni on nopeampi menopeli.

(3b) Piti ehtiä perille mitä nopeammin.

(3c) Autoni on vähiten nopein.

Tehtävänä oli selittää, mitä vertailuastetta virkkeissä oli käytetty ja oliko se sopiva virkkeen merkityksen kannalta – jos ei, vaadittiin selitys, miksi. Opiskelijat päätyivät lopulta päätelmiin: komparatiivia ei voi käyttää ilman vertailukohdetta (3a), *mitä*-sanana ilmauksesta tulee ylintä vertailumuotoa edustava, absoluuttinen superlatiivi, jolloin adjektiivin tulee olla superlatiivissa (3b) ja kaksinkertainen vertailu saattaa vaikeuttaa merkityksen ymmärrystä (3c).

Ryhmä B lähestyi puhekielisyksiä deduktiivisesti eli teorian kautta. Opettaja oli valmistellut oppitunneille diaesityksen, jonka avulla hän luennoi ryhmälle. Luennon oppisisältö koostui samoista aiheista kuin ryhmä A:lla, eli *kun* ja *kuin* sekä *vaan* ja *vain* -sanojen eroavaisuuksista, ääntämiseltä ja kirjoitusasultaan eroavista sanoista sekä adjektiivien ja adverbien vertailumuodoista. Dioille oli koottu sekä selitykset että esimerkkejä kustakin aiheesta. Opettaja luki diat ääneen sekä täydensi esitystä puheellaan kertoen lyhyesti kustakin ilmiöstä lisää teoriaa ilmiön taustalta. Luennoinnin ajan opiskelijat osallistuivat opetukseen vain kuuntelemalla. Luento-osuuden jälkeen he tekivät digitaalisista Särnä-oppikirjoistaan kaksi tehtävää, joista toisessa piti valita oikea konjunktio annetuista vaihtoehtoista ja toisessa tuli korjata väärin muodostettu vertailumuoto. Konjunktioitehtävä oli niin sanottu automaattitarkistustehtävä, jossa digitaalinen oppikirja kertoi oikeat vastaukset heti oppilaan vastattua kysymyksiin, joten tätä tehtävää ei käyty enää koko ryhmän kanssa läpi yhteisesti. Vertailumuotojen korjaustehtävä tarkistettiin opettajan johdolla niin, että halukkaat saivat vuorotellen kertoa tehtävien vastaukset. Opettaja kirjasi oikeat vastaukset luokan seinälle heijastuvalle näytölle, joten jokainen opiskelija pystyi tarkistamaan oman tehtävänsä ja tarvittaessa korjaamaan vastaukset oikein omaan kirjaansa. Oikeille vastauksille ei vaadittu perusteluja, mutta mikäli opiskelija antoi väärän vastauksen, opettaja kysyi vastauksia myös muilta opiskelijoilta. Mikäli opiskelijat eivät onnistuneet tuottamaan oikeita vastauksia, opettaja kertoi ne ja korjasi ne omaan kirjaansa kaikkien nähtäville.

### 3.3.2 Pronomininit

Opintojakson kielenhuolto-osioon kuuluva pronomineihin liittyvä sisältö koostui oikean pronominin valinnasta kussakin asiayhteydessä. Tähän liittyen oppitunneilla käytiin läpi pronominin ja korrelaattin käsitteitä ja niiden välistä suhdetta, relatiivipronomineja sekä persoonapronomineja. Tavoitteena ja tarkoituksena oli vahvistaa opiskelijoiden aiemmin oppimia pronomineihin liittyviä kielioppisääntöjä ja tarkastella niitä kielenhuollon näkökulmasta – miten sääntöjen noudattaminen tai noudattamatta jättäminen vaikuttaa esitetyn asian ymmärrettävyyteen, tarkoituksenmukaisuuteen, selkeyteen ja yksiselitteisyyteen. Tästä syystä kummallakin ryhmällä opetus ja tehtävät keskittyivät erityisesti osoittamaan opiskelijoille jo tuttujen pronominiin oikeaoppista ja yleiskielen mukaista käyttöä eri asiayhteyksissä. Pronomineja käsittelevän osuuden ytimenä oli havainnollistaa Ison suomen kieliopin kuvausta siitä, että pronominin avulla voidaan käsitellä puheenalaisia tarkoitteita, ja pronomineilla on mahdollista kertoa myös tarkoitteen luokasta ja tunnettuudesta (VISK §713).

Ryhmä A lähestyi pronomineja induktiivisesti havainnoimisen ja päätelmien kautta. Ilman opettajan aiheen alustamista tai edes pronominiin mainitsemista opiskelijat saivat luettavakseen tarinamuotoon kirjoitetun tekstin, jonka opettaja oli tuntia varten laatinut. Tarinassa ei esiintynyt lainkaan pronomineja, ja teksti oli lukuisten substantiivien vuoksi erittäin toisteista ja raskaslukuista. Luettuun tekstin opiskelijoiden tuli pohtia ja selittää, mikä tekstissä on vikana ja miten sitä voisi sujuvoittaa. Pronominin käsite nousi esiin nopeasti. Ilmiön havaitsemisen jälkeen tekstistä käsiteltiin muutama kohta yhteisesti substantiivi oikealla pronominilla korvaten ja samalla pronominin valinta perustellen. Näin opiskelijat pääsivät myös käyttämään itse päätteliään teorioita. Tekstin rakenne mahdollisti niin relatiivi-, persoona-, demonstratiivi-, interrogatiivi- ja kvanttoripronominiin käsitteilyn. Samalla pronominin käsite yhdistyi tarkoitteeseensa: ”pro nomini” tarkoittaa ”nimen (substantiivin) sijaan”. Tekstikorjausten jälkeen opettaja esitti tekstissäkin esiintyneistä pronominiasioista dialle tehdyn koonnin.

Ryhmä B tutustui pronomineihin deduktiivisesti opettajajohtoisen ja teoriapainotteisen luennoinnin johdolla. Luento eteni diaesityksen myötä pronominin yleisten tehtävien kautta relatiivipronomineihin, *joku* ja *jokin* -kvanttoripronomineihin, *hän* ja *tämä* -pronominiin suhteesta korrelaatteihinsa ja lopuksi persoonapronomineihin ja omistusliitteisiin. Kustakin aiheesta oli oma diansa, jolla näkyi pronominin nimellä otsikoituna siihen liittyvä ohje ja yksi tai useampi esimerkki. Kun luento-osuus oli ohi, oppitunnilla siirryttiin tekemään Särnä-oppikirjan tehtäviä. Ensimmäinen tehtävä oli niin sanottu aukkotehtävä, joissa opiskelijoiden tuli valita virkkeessä tyhjäksi jätettyyn kohtaan tiputusvalikosta joko *tämä*, *hän* tai *se*. Tehtävässä oli automaattitarkistus. Seuraavassa tehtävässä



opiskelijoiden tuli opettajan jakamissa, noin 3–5 hengen ryhmissä korjata heille osoitetuista virkkeistä mahdolliset omistusliitevirheet. Kullakin ryhmällä oli siis yksi virke. Lopuksi jokainen ryhmä esitti tekemänsä korjaukset koko luokalle, opettaja kirjasi sen luokan eteen heijastetulle näytölle ja muut ryhmät kopioivat vastaukset omiin oppikirjoihinsa.

### 3.3.3 Virkerakenteet

Virkerakenteiden oppisisältö oli opintojakson kielenhuolto-osion laajin kokonaisuus. Se sisälsi niin lauseiden välisten suhteiden ja symmetrian käsittelyä kuin tyypillisimpiä virkerakenneongelmia, joista lähempään tarkasteluun valikoitui *ketjuvirke*, *vajaa virke*, *kiilailmaus*, *määritekasauma*, *tarpeeton toisto* sekä *turhat että* ja *niin* -konjunktiot lauseiden alussa.

Ryhmä A aloitti virkerakenteisiin syventymisen kertaamalla, mistä osista virke koostuu ja hahmottamalla päälauseen ja sivulauseen ominaisuuksia. Tehtävälustana toimi opetustyökalu Flinga. Flinga on internetselaimessa toimiva, yhteisölliseen tiedonrakenteluun tarkoitettu pilvipalvelu, joka mahdollistaa muun muassa interaktiivisten miellekarttojen ja muiden havainnollistavien rakenteiden luomisen. Oppituntia varten Flinga Whiteboard -toiminnolla oli laadittu erilaisia lauseita sisältäviä kuvakkeita, joita oli mahdollista liikutella näytöllä. Opiskelijoiden tehtävänä oli osoittaa lauseiden joukosta päälauseet ja sivulauseet. Jaottelun jälkeen lauseista alettiin muodostaa erilaisia virkkeitä pohtien, miten eri osista muodostuu yleiskielinen kokonaisuus. Virkkeiden rakentelun tarkoituksena oli sekä havainnollistaa että visualisoida virkerakennetta. Visuaalinen hahmottelu mahdollisti myös virkerakenneongelmien, kuten *vajaan virkkeen*, *ketjuvirkkeen* ja *kiilailmauksen* havainnollistamisen. Tämän jälkeen oppitunnilla siirryttiin tunnistamaan samoja ongelmia teksteistä. Tehtävänä oli etsiä alkutestistä poimituista esimerkkivirkeistä sekä virkerakenneongelmia että muita oppitunnilla käsiteltyjä asioita – puhekielisyyksiä ja vääriä pronomineja. Koska alkutesti oli suoritettu ennen opetusta, tavoitteena oli nyt kyetä katsomaan jo tutuksi tullutta testiä uusin silmin ja kiinnittää huomiota asioihin, jotka saattoivat jäädä alkutestissä huomioimatta. Tutusta testistä uusien havaintojen tekemisen tavoitteena oli myös konkretisoida opiskelijoille heidän omaa oppimistaan.

Koska ryhmä A ehti käsitellä virkerakenteita jo ensimmäisellä kahdesta kielenhuoltoteemaisista oppitunneistaan, oli toinen oppitunti mahdollista aloittaa kertaamalla edellistunneilla käsiteltyjä asioita. Kertaustehtävä toteutettiin kielentäen: opiskelijoille jaettiin 12 korttia, joissa kussakin luki yksi edellistunnilla käsitelty käsite. Opiskelijoiden tehtävänä oli selittää käsitteet vierustovereilleen Alias-pelin sääntöjä mukaillen. Lopuksi ne käytiin läpi vielä yhteisesti. Kävi ilmi, että muutama viime tunnin lopussa käsiteltyjen virkerakenneongelmien käsitteistä eivät olleet jääneet opiskelijoiden

mieleen, eivätkä he olleet osanneet selittää niitä toisilleen, joten ne käytiin vielä yhdessä läpi alkutes-  
tistä poimittujen esimerkkivirkkeiden avulla. Lisätarkastelua vaativat erityisesti *kiilailmaus*, *määri-  
tekasauma* ja *symmetria*, jota ei ensimmäisellä tunnilla ollut käsitelty vielä lainkaan, vaikka käsite oli  
mukana Alias-pelissä. Symmetrian havainnollistamiseksi opettaja oli koonnut dialle kolme virkettä,  
joissa oli erilaisia symmetriaongelmia (esimerkki 4a, 4b ja 4c).

(4a) Harrastan, jotta opin uusia taitoja ja rentoutuakseni.

(4b) Tiedän oppivani uusia taitoja ja että keskittymiskykyni paranee.

(4c) Pohdin usein, miten ehtisin harrastaa ahkerammin ja että harrastusten tärkeyttä tulisi korostaa.

Ennen kuin opiskelijoille kerrottiin, että tarkastelun kohteena on virkkeissä esiintyvä symmet-  
riavirhe, saivat he itse arvioida, onko esitetty epäsymmetrinen virkerakenne toimiva. Kun he päätyi-  
vät arvioinnissaan siihen, että virkerakenteissa on jotain häiritsevää, opettaja johdatteli heidät analy-  
soimaan virkkeitä tarkemmin. Lopulta opiskelijat osasivat nimetä epäsymmetrian aiheuttajat oikein  
käsittein, kuten sivulauseen ja lauseenvastikkeen rinnastamisen (4a).

Ryhmä B:n oppitunnit jakaantuivat niin, että virkerakenteiden käsittely aloitettiin kokonaan  
vasta toisella tunnilla. Myös ryhmä B aloitti lauseiden välisten suhteiden tarkastelulla, mutta se suo-  
ritettiin jälleen opettajajohtoisen diaesityksellä höystetyn luennoinnin voimalla. Koska virkerakentei-  
siin liittyvä oppikokonaisuus oli niin laaja, opettaja pyysi opiskelijoita tekemään luento-osuuden ai-  
kana omatoimisesti muistiinpanoja asioista, jotka tuntuivat heistä vaikeilta. Luento-osuudessa ope-  
taja kävi teorialla ja esimerkeillä varustettujen diojen avulla läpi oppisisältöön kuuluvat käsitteet.  
Viimeisellä dialla oli vielä koontina käsitelty käsitteet. Luento-osuuden päätyttyä opiskelijat siirtyi-  
vät jälleen tekemään tehtäviä Särnä-oppikirjasta. Tehtäviä tehtiin kolme, ja kaikki olivat hieman eri-  
tyyppisiä: ensimmäisessä tehtävässä opiskelijoiden tuli valita kahden vaihtoehdon väliltä selkeämpi  
virkerakenne, toisessa muuttaa vajaita virkkeitä kokonaisiksi ja kolmannessa keskustella parin kanssa  
tehtävässä esiintyneiden virkkeiden erilaisten sanajärjestysten aiheuttamista merkityseroista.

### 3.3.4 Kielen konkreettisuus

Opintojakson oppisisältöihin oli määritelty *Asiatekstin kieli* -niminen kokonaisuus, joka sisälsi abst-  
raktin tyylin, kapulakielisyyden, kielikuvien, metatekstin sekä merkitykseltään tyhjän tekstin käsitte-  
lyä. Tutkimukseen liittyvien oppituntien ajallisen rajallisuuden vuoksi näiden oppituntien opetussi-  
sältöihin rajautui kielen konkreettisuuden tarkastelu kapulakielisiä eli abstrakteja ilmauksia ja kieli-  
kuvia käsitellen. Käsitteet *konkreettinen* ja *abstrakti* olivat opiskelijoille tuttuja aiempien tehtävien  
yhteydestä, joten tällä kertaa ilmiöt esiteltiin käsitteiden nimillä kummallekin ryhmälle.

Aiemmista tehtävistä poiketen myös induktiivisesti opiskeleva ryhmä A tiesi jo havainnointitehtävään ryhtymistä, että tarkastelun alla on kielen konkreettisuuden toteutuminen. He saivat tarkasteltavakseen esimerkkivirkkeitä, joissa oli käytetty kapulakielisiä ilmauksia, kuten substantiiveiksi muutettuja verbejä (esimerkiksi ”on tapahtunut kasvamista” muodon ”on kasvanut” sijaan). Tehtävänantona oli pohtia, oliko virkkeessä jotain sellaista, minkä voisi ilmaista yksinkertaisemmin ilman, että merkitys muuttuu. Opettaja ohjasi opiskelijoiden pohdintoja tarkentavilla kysymyksillä, kuten ”mitä tämä lauseke ’on tapahtunut kasvamista’ tarkoittaa?” Opiskelijoiden kielentäessä vastauksen ”on kasvanut” yhteydessä syntyi havainto ja päätelmä, että verbin muuttaminen substantiivirakenteeksi on turhaa ja ainoastaan hankaloittaa ymmärrystä. Tämän päätelmän avulla opiskelijat onnistuivat korjaamaan tehtävässä esiintyneet kapulakieliset virkkeet konkreettisemmiksi ja selkeämmiksi.

Ryhmä B toteutti samantapaisia tehtäviä, mutta ennen tehtäviin siirtymistä kuuntelivat jälleen opettajajohtoisen luennoinnin kielen konkreettisuudesta. Ryhmä B:n tehtävät noudattivat samaa periaatetta kuin ryhmä A:lla: tehtävänä oli muokata kapulakielisiä ilmauksia sujuvammiksi ja muotoilla epätasällisiä ilmauksia täsmällisimmiksi. Opiskelijat tekivät tehtävät ensin itsenäisesti omiin digitaalisiin tehtäväkirjoihinsa, jonka jälkeen oikeat vastaukset käytiin läpi koko ryhmän kanssa opettajan johdolla. Ryhmä B teki myös tehtävän, jossa arvioitiin eri kielikuvien toimivuutta asiatekstissä. Ryhmä A:lla kielikuvien käsittely jäi ajanpuutteen vuoksi hyvin suppeaksi, eikä ryhmä A saanut kielikuvista muuta opetusta kuin erään esimerkin yhteydessä opettajan tekemän maininnan siitä, että kielikuvien sopivuutta asiayhteyteen tulisi harkita ennen kielikuvan käyttämistä. Kielikuvien käsittelyssä ero ryhmien välillä oli merkittävä – siinä missä ryhmä B pääsi oppimaan asiasta opettajan luennoista ja soveltamaan oppimaansa tehtävän yhteydessä, ryhmä A:lla asia jäi yhden opettajan tekemän maininnan kuulemisen ja muistamisen varaan.

## 4 Tulokset

Tässä luvussa kerron tutkimuksen tuloksista. Ensimmäisenä selitän havaintojen pelkistämässä ja kvantifioinnissa käytetyn pisteytysmenetelmän. Tämän jälkeen nostan esiin pisteytysmenetelmän avulla saatuja havaintoja ja analysoin niitä kvalitatiivisesti.

### 4.1 Pisteytysmenetelmä

Tutkimuksen keskiössä olleiden alku- ja lopputestin vastauksia analysoidaan kvalitatiivisesti, mutta analyysin tukena on hyödynnetty myös kvantitatiivisia tuloksia. Alku- ja lopputestin tehtävänannossa ohjeistettiin sekä osoittamaan että selittämään teksteistä löytyneitä ongelmia. Tarkoituksena oli pystyä tilastoimaan sekä vastausten määrää että analysoimaan niiden laatua. Laadullisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti aineistoa kerättiin ensin pelkistetysti ilman suodattamista pistetilastoon, minkä jälkeen siirryttiin arvoitusten ratkaisemiseen eli tulosten tulkintaan. Tulosten analysoinnissa on siis hyödynnetty kvantifointia, eli laadullisten havaintojen tukena on käytetty tilastointia. Tutkimuskysymyksen kannalta oli oleellista, että analyysin tueksi saisi sekä konkreettisia lukemia että sisällöllisesti toisistaan poikkeavia vastauksia. Näin olisi mahdollista todentaa luotettavammin opetusmenetelmien tehokkuutta ja opetettavien asioiden sisäistämistä eli kielenhuoltotaitojen kehittymistä.

Testit oli laadittu siten, että sekä alku- että lopputestiin oli aseteltu sama määrä virheitä – yksi kutakin oppitunneilla käsitellyistä asioista kohden. Näiden virheiden korjaamista on arvioitu kolmella tasolla: havaitseminen, selittäminen ja nimeäminen eli käsitteen käyttö. Nämä kolme tasoa huomioitiin ja pisteytettiin kaikkien virheiden kohdalla erikseen niin, että jokaisesta tasosta oli mahdollista saada yksi piste. Pisteet kerättiin tutkimusryhmäkohtaisiin taulukoihin ja koottiin sitten yhteen (Taulukko 1). Pisteitä kustakin tasosta kertyi vastausten laadun mukaisesti. Havaitsemisesta sai pisteen, jos tekstistä oli osoitettu virheelliseksi tarkoituksenmukainen kohta, eli virhe oli huomattu. Pisteeseen sai, vaikka virhettä ei olisi korjattu tai selitetty, kunhan se oli selkeästi tulkittavissa havaituksi esimerkiksi tehtävätiedostoon tehdyllä alleviivauksella tai maininnalla ”virhe”. Tapaukset, joissa virhettä ei ollut havaittu tai ongelmaksi oli osoitettu kohta, joka ei ollut virheellinen, jätettiin pisteytyksessä huomioimatta. Selittämiskohdasta oli mahdollista saada piste kahdella eri tavalla, jotka usein myös limittyivät: virheen korjaaminen tai selittäminen, mistä virhe johtuu tai miksi havaittu kohta on ongelmallinen. Selityksestä sai pisteen, vaikka virheen kuvaamiseen ei välttämättä olisi käytetty täsmällistä käsitettä. Käsitteen käyttö eli nimeäminen tilastoitiin omana pistesarakkeenaan. Nimeämiseksi laskettiin tarkoituksenmukaisen käsitteen käyttö kyseisen virheen kohdalla, mutta myös

tapaukset, joissa käsite ei ollut täysin oikein, mutta kuitenkin selvästi ymmärrettävissä tarkoittamaan oikeaa käsitettä, esimerkiksi *loppukahdennus* ilmaistuna termillä *kaksoiskonsonantti*.

Taulukko 1. Ryhmien A ja B pisteet. Pisteet esitetty taulukossa havaintokokonaisuuskohtaisesti allekkain: ylemmällä rivillä ryhmä A:n pisteet ja alemmalla rivillä ryhmä B:n pisteet.

AN17+BN17=N34 Virhe	Alkutesti			Lopputesti		
	Havainto	Selitys	Käsite	Havainto	Selitys	Käsite
Loppukahdennus	8	5	-	13	13	8
	11	5	1	8	2	1
oi/o (puhekielisyys)	13	12	3	11	11	7
	11	10	2	5	3	1
Komparatiivi	8	8	1	8	8	5
	7	5	-	9	5	5
Relatiivipronomini	17	16	4	6	6	2
	16	15	5	-	-	-
Persoonapronomini	16	15	5	6	6	2
	11	9	1	-	-	-
Määritekasauma	14	5	-	11	11	10
	16	3	-	11	5	2
Vajaa virke	17	12	1	16	16	4
	16	14	-	16	9	-
Ketjuvirke	11	8	-	17	16	16
	14	9	-	13	8	4
Symmetria	13	4	-	10	8	6
	16	4	-	14	4	2
Kiilailmaus	6	3	-	12	10	7
	7	1	-	6	5	1
Kielikuva	3	2	2	2	2	-
	1	1	1	14	12	10
Kapulakieli/abstrakti ilmaus	14	6	-	4	4	2
	15	2	-	4	3	-
<b>Ryhmä A yht.</b>	<b>140</b>	<b>96</b>	<b>16</b>	<b>116</b>	<b>111</b>	<b>69</b>
<b>Ryhmä B yht.</b>	<b>141</b>	<b>78</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>56</b>	<b>26</b>

Koska testien vastausten jäsentelyt yhtenäisestä ohjeistuksesta huolimatta vaihtelivat, havaitsemisen, selittämisen ja nimeämisen tasot usein limittyivät toistensa kanssa. Mikäli virheeseen oli tavalla tai toisella puututtu, sai siitä vähintään havaitsemispisteen. Vaikka testien tehtävänannossa ohjeistettiin sekä osoittamaan, selittämään että nimeämään virheet, oli vastausten (N34) joukossa tapauksia, joissa oli osoittamisen lisäksi vain korjaus tai pelkkä käsite ilman selitystä tai korjausta. Näin ollen jokainen vastaus on analysoitu laadullisesti ja tilastoitu tapauskohtaisesti noudattaen aiemmin kuvattua pisteidenantomenetelmää. Vain, kun virhe oli sekä havaittu, korjattu oikein tai selitetty sekä nimetty kieliopillisella käsitteellä, vastauksesta on tilastoitu yksi piste jokaiselle tasolle. Muissa tapauksissa kustakin vastauksesta on saanut pisteen vain niiltä tasoilta, jotka vastauksessa ovat toteutuneet. Tästä syystä havaitsemisten määrä on tilastollisesti suurempi kuin selittämisen ja nimeämisten, joiden määrät vaihtelevat enemmän.

## 4.2 Analyysi

Tässä alaluvussa analysoin tutkimuksen tuloksia testien pisteiden ja vastausesimerkkien avulla. Olen valinnut nostaa aineistosta tarkasteltavaksi erityisesti havaintokokonaisuudet, joissa on havaittavissa merkittävää muutosta tai eroavaisuutta ryhmien välillä tai ryhmien sisäisesti alku- ja lopputestin välillä. Koska alku- ja lopputestit eivät olleet rakenteeltaan ja virheiden löydettävyydeltään täysin verrannolliset (kts. alaluku 3.2 *Alku- ja lopputesti*), ei havaittujen virheiden määrää voi suoraan rinnastaa testien välillä. Näin ollen keskityn tarkastelemaan tuloksista esiin nousevia havaintoja niiltä osin, kun ne ovat vertailukelpoisia testien ja ryhmien välillä. Pyrin nostamaan analyysissä esille tiedossa olevat tuloksiin vaikuttavat seikat, mutta niiden syitä ja vaikutusta erittelen tarkemmin luvussa 5. *Pohdinta*. Tulosten analyysi on jaoteltu oppisisältöjen mukaan. Pistemääriin viitataan tekstissä seuraavin koodin: An = Ryhmä A, Bn = Ryhmä B ja N = molemmat ryhmät yhteensä.

### 4.2.1 Puhekielisyydet

Puhekielisyyksien käsittely liittyi olennaisesti kielenhuollon oppisisältöihin yleiskielisyyden vastaisuuden vuoksi. Oppisisältöihin kuuluneet ja näin ollen myös testeihin mukaan luetut puhekielen aiheuttamat virheet olivat *loppukahdennus*, *mp/n-ilmio*, *oi/o-ilmio*, *kun/kuin-vaihtelu*, virheellinen *komparatiivi* sekä *lähisana*. Lisäksi yhtenä havaintokokonaisuutena oli muu kuin edellä lueteltuihin kuuluva, yleisemmän tason puhekielinen ilmaus. Alkutestissä molempien ryhmien havaintomäärät olivat kyseisten puhekielisyydevirheiden osalta hyvin yhteneväiset: esimerkiksi testissä muoto

”minullekin” oli osoitettu virheelliseksi ryhmä A:ssa kahdeksan kertaa (An8) ja ryhmä B:ssä 11 kertaa (Bn11). Kumpikin ryhmä oli selittänyt tai korjannut virheen viidesti (An5, Bn5). Kuitenkin virhe oli nimetty oikealla käsitteellä *loppukahdennus* vain kerran (Bn1). Lopputestissä erot ryhmien välillä kasvoivat: ”viedäkin”-sanaan upotettu loppukahdennus poiki ryhmä A:ssa 13 havaintoa, yhtä monta selitystä ja jopa 8 käsitteellä nimeämistä. Ryhmä B:ssä havaintoja oli kahdeksan, selityksiä kaksi ja vain yksi nimeäminen. Loppukahdennuksen kohdalla huomioitavaa oli selitysten laadun parantuminen molempien ryhmien osalta (esimerkit 5a ja 5b).

(5a) *Väärin kirjoitettu*

(5b) *Liiteartikkeli on -kin*

Myös *oi/o*-ilmiön kohdalla oli huomattava ero ryhmien välillä. Vaikka alkutestissä esiintynyt ”varottava”-sana keräsi havaintoja ja korjauksia muotoon ”varoittava” kummassakin ryhmässä yli kymmenkunta kappaletta, lopputestissä muotoon ”silloin” kirjoitettu sana havaittiin ryhmä A:ssa 11 kertaa, mutta ryhmä B:ssä havaintoja oli vain viisi. Kuten alaluvussa 3.3.1. *Puhekielisyydet* on kuvattu, ryhmä A lähestyi puhekielisyyksiä esimerkkisanoja ääneen lukien ja eroavaisuuksia ääntämisen ja kirjoitusasun välillä havainnoiden, siinä missä ryhmä B käsitteli puhekielisyyksien oppisisältöjä opettajajohtoisesti luennoiden ja kirjallisia monivalintatehtäviä tehden. Ryhmä B:lle valitut tehtävät käsittelivät konjunktioita ja adjektiivien vertailumuotoja, joten esimerkiksi *oi/o*-ilmiön oppiminen jäi ainoastaan opettajajohtoiseksi ilman käytännön harjoitusta. Tällä tavoin asian oppiminen jää vain muistin varaan, mikä ei edistä ymmärtämistä, saati käyttämisen tai soveltamisen taitoa.

Tasavertaisimmat pisteet puhekielisyyksien oppisisällöistä molemmat ryhmät saivat *komparatiivin* havaintokokonaisuudesta. Virheellisen komparatiivin havaitsemisessa oli kummallakin ryhmällä vain enintään kahden pisteen ero alku- ja lopputestin välillä. Kummassakin testissä virhe oli samankaltainen: komparatiivi ilman vertailua. Huomionarvoista on se, että kummallakin ryhmällä virheen kuvaaminen täsmällisellä käsitteellä nousi viiden pisteyksikön verran alkutestistä lopputestiin tultaessa. Myös selitysten laatu muuttui. Alkutestissä virhe oli kyllä usein korjattu oikeaksi muuttamalla adjektiivi joko perusasteeseen tai superlatiiviksi, mutta ongelmaa ei ollut osattu selittää tai nimetä, tai selitykset olivat virheellisiä tai puutteellisia (esimerkit 6a ja 6b). Lopputestissä selitykset olivat täsmällisempiä (esimerkit 7a ja 7b).

(6a) *Lauseessa sana ”suurempi” voitaisiin korvata sanalla ”suurin” tai ”tärkeämpi”. Toki voi sanoa ”suurempi”, mutta yksittäisessä lauseessa se kuulostaa väärältä.*

(6b) *Adjektiivin pitäisi olla superlatiivissa*

(7a) *Miten voi tehdä suurempia lupauksia ilman vertailua?*

(7b) *Komparatiivista puuttuu vertauskohde, suurempia -> suuria*

Kummatkin ryhmät käsittelivät adjektiivien ja adverbien vertailumuotoja käytännön tehtävien kera, mutta eri lähestymistavoin: induktiivisille ryhmä A:lle teetetyissä tehtävissä ei kerrottu etukäteen, missä virhe piilee, vaan he joutuivat päättämään sen itse merkitystä pohtimalla. Ryhmä B taas sai deduktiivisen menetelmän mukaisesti ensin kuulla käsitteitä ja teoriaa, jonka jälkeen he siirtyivät tekemään tehtäviä oppimansa perusteella. Analysoitujen vastausten perusteella tässä tapauksessa molemmat opetusmenetelmät toimivat yhtä hyvin. Muissa puhekielisyyskysymyksiin liittyvissä havaintokokonaisuuksissa havainnoinnin ja päättelyn kautta kielentäen edennyt ryhmä A ylsi lopputestissä parempiin pisteisiin kuin deduktiivisesti edennyt ryhmä B.

#### 4.2.2 Pronominit

Pronominit jakautuivat testeissä kahteen havaintokokonaisuuteen: relatiivipronominiin ja persoonapronominiin. Alkutestissä relatiivipronominivirheeksi oli asetettu *mikä* pronominin *joka* sijaan, mikä aiheutti selvän merkityseron tehtävässä esiintyneeseen virkkeeseen. Tämä virhe oli havaittu (An17, Bn16), selitetty (An16, Bn15) ja nimetty (An4, Bn5) tilastollisesti useimmin, mistä voi päätellä kyseisen kielioppiasian olleen molempien ryhmien opiskelijoille ennestään tuttu. Lopputestissä esiintynyt relatiivipronominivirhe osoittautui kuitenkin huomattavasti vaikeammaksi – ryhmä B ei havainnut virhettä lainkaan (Bn0), ja ryhmä A havaitsi ja selitti virheen vain kuudesti (An6). Oikeaa käsitettä käytettiin vain kahdesti (An2). Lopputestissä virhe oli *joka*-alkuinen relatiivilause paikassa, jossa korrelaatti oli kauempana kuin edellisessä lausekkeessa. Vaikka sääntö ”joka viittaa edelliseen sanaan, mikä edelliseen lauseeseen” oli oppilaille alkutestin perusteella tuttu, suurin osa ei havainnut virhettä lopputestissä kokonaisen tekstin seasta. Persoonapronominin kohdalla tulokset ovat likimain samanlaiset: alkutestissä on havaintoja (An16, Bn11) ja selityksiä (An15, Bn9) runsaasti, mutta lopputestissä tismalleen samoin kuin relatiivipronominin kanssa – vain ryhmä A on tehnyt havaintoja (An6), selityksiä (An6) ja löytänyt oikean käsitteen (An2). Ryhmä B ei ollut havainnut lopputestistä virheellisessä muodossa (*jonkin* viitatessa ihmiseen) ollutta pronominia lainkaan.

Ryhmien välisiä eroavaisuuksia saattaa selittää oppitunneilla käytetyt opetusmenetelmät: Ryhmä B, joka ei ollut havainnut virhettä lainkaan, kävi pronominit läpi opettajajohtoisesti ja deduktiivisesti teoria edellä tehden tehtäväkirjan valmiita, yksittäisiä pronominivirhetehtäviä. Ryhmä A sen sijaan eteni pronominiin opettelussa induktiivisesti kokonaisesta tekstistä itse havainnoiden ja ongelmia kielentämällä osoittaen ja ratkoen. Kuten Anderson ja Krathwohl (2001, Rättyä & Kuljun, 2018 mukaan) ovat tavoitetaksonomia-ajattelussaan osoittaneet, kykyyn soveltaa opittua vaaditaan muistamisen lisäksi myös ymmärtämisen, käyttämisen ja käsitteiden välisten suhteiden hahmottamisen



vaiheet. Kielentämällä toteutettu, induktiivisesti havainnoiva ja käsitteiden käyttämistä vaativa tehtävä edisti soveltamisen tasolle pääsyä ainakin tässä tapauksessa deduktiivista, lähinnä muistamista ja tunnistamista vaativia tehtäviä selkeämmin.

### 4.2.3 Virkerakenteet

Virkerakenteiden oppisisältö oli ÄI67-opintojakson kielenhuolto-osion laajin kokonaisuus. Virkerakenteiden oppisisällöistä testeihin poimitut virheet olivat *turha että*, *epäsuoran kysymyslauseen muotoilu*, *vajaa virke*, *ketjuvirke*, *kiilailmaus*, *määritekasauma*, *symmetria* ja *tarpeeton toisto*. Ryhmät lähestyivät oppisisältöjä jälleen eri tavoin: deduktiivinen ryhmä B kuunteli opettajajohtoista luennointia, jonka jälkeen teki tunnistamis- ja monivalintatehtäviä, ja induktiivinen ryhmä A pohti esimerkkivirkeissä esiintyviä ongelmia ensin opettajan nimetessä ongelman käsitteellä vasta sen löytymisen jälkeen. Ryhmä A:lle myös havainnollistettiin virkerakenneongelmia visuaalisesti. Ryhmä B:llä käsitteet kulkivat mukana opettajajohtoisessa opetuksessa sekä tehtävien tekemisessä, ja ryhmä A kertasi käsitteiden nimiä kielentämällä niitä Alias-pelin avulla.

Alkutestissä eniten havaintoja kummassakin ryhmässä keräsivät *määritekasauma* (An14, Bn16), *vajaa virke* (An17, Bn16), *ketjuvirke* (An11, Bn14) sekä *symmetria* (An13, Bn16). Virheisiin puuttuminen tosin jäi alkutestissä kummallakin ryhmällä havaitsemisen tasolle. Vain *vajaa virke* oli kerännyt huomattavan määrän selityksiä (An12, Bn14), mutta muut ongelmat olivat jääneet vaille selityksiä ja korjauksia, eikä oikeita käsitteitä ollut käytetty lainkaan. Tästä on mahdollista päätellä, että opiskelijoiden kielikorva oli kyllä tunnistanut ongelmallisen rakenteen, mutta heidän kielenhuoltaitonsa eivät vielä olleet riittävät selittämään, saati nimeämään ongelmaa oikealla käsitteellä. Molempien ryhmien kohdalla virkerakenneongelmien selittäminen oli parantunut huomattavasti (esimerkit 8a–c alkutestistä, 9a–c lopputestistä).

(8a) *Epäselvä, liikaa pilkkuja* (ketjuvirke)

(8b) *Ja-sanalla ei voi aloittaa virkettä* (vajaa virke)

(8c) *Virkerakenne on hieman epäselkeä* (kiilailmaus)

(9a) *Ketjuvirke: liian monta sivulauseetta peräkkäin* (ketjuvirke)

(9b) *Sivulause ei voi olla yksinään* (vajaa virke)

(9c) *Virkkeessä oli kiilailmaisuus, joka on hyvä ottaa pois ja siirtää eri virkkeeseen* (kiilailmaus)

Vaikka selitysten määrä ja laatu olivat molemmissa ryhmissä kehittyneet alku- ja lopputestin välillä, oli käsitteiden käytössä selkeitä eroja ryhmien välillä. Esimerkiksi *ketjuvirkkeen* (An16, Bn4), *määritekasauman* (An10, Bn2), *symmetrian* (An6, Bn2) ja *kiilailmauksen* (An7, Bn1) käsitteet

löytyivät ryhmä A:n vastauksista huomattavasti useammin kuin ryhmä B:n vastauksissa. Esimerkit 10a ja 10b kuvaavat ryhmä A:ssa tapahtunutta *symmetrian* käsitteen oppimista ja oikeassa yhteydessä käyttämistä alkutestin (esimerkki 10a) ja lopputestin (10b) välillä. Kummassakin testissä symmetriaongelma oli rakennettu *ja*-konjunktion ympärille: alkutestissä oli rinnastettu adjektiivi ja substantiivi, lopputestissä sivulause ja lauseenvastike.

(10a) *Kuulostaa hölmöltä*

(10b) *Symmetria ei toteudu, rinnastetut lauseet ovat eriarvoiset*

Koska alkutestissä kumpikaan ryhmä ei ollut osannut nimetä virkerakenteiden ongelmia taroituksenmukaisilla käsitteillä ollenkaan, on lopputestin tuloksista mahdollista päätellä, että ongelman kuvaaminen oikealla käsitteellä oli kehittynyt erityisesti havainnointia ja kielentämistä painotta-neella ryhmä A:lla. Ryhmä B:llä virkerakenneongelmien havainnointi oli kehittynyt hieman, mutta käsitteillä nimeäminen ei juuri lainkaan.

#### 4.2.4 Kielen konkreettisuus

Kielen konkreettisuuden oppisisältöihin tutkimuksen osalta lukeutuivat ns. kapulakielisyys eli *abstraktit ilmaukset* sekä *kielikuvat*. Ryhmä A:n kanssa aiheen käsittely jäi ajanpuutteen vuoksi hyvin ohueksi. Abstrakteja ilmauksia korjattiin esimerkkivirkkeistä, joissa esiintyi vain yhdentyypisiä ongelmia. Ryhmä B käsitteli kielen konkreettisuutta syvällisemmin, ensin opettajajohtoisesti ja sitten erityyppisiä tehtäviä tehden. Tulokset kuitenkin näyttävät abstraktien ilmaisujen osalta ryhmien välillä hyvin tasaväkisiltä: lopputestissä ryhmillä on lähes yhtä paljon havaintoja (An4, Bn4) ja selityksiä (An4, Bn3), mutta kuitenkin vain ryhmä A on osannut nimetä ilmiön (An2, Bn0) – aiheen pintapuolisesta läpikäymisestä huolimatta.

Kielikuvien käsittely jäi ryhmä A:n osalta vain opettajan maininnaksi siitä, että kielikuvien sopivuutta asiayhteyteen sopii harkita. Ryhmä B sen sijaan ehti arvioimaan kielikuvien toimivuutta teksteissä tehden tehtäviä, joissa heidän oli mahdollista myös perustella vastauksensa. Annetun opetuksen laatu näkyi tuloksissa. Alkutestissä epäsoviva kielikuva oli saanut kummaltakin ryhmältä vain vähäisesti havaintoja (An3, Bn1), mutta lopputestissä ryhmä B:n pisteet olivat nousseet merkittävästi kaikilla tasoilla ryhmä A:n tulosten jopa heikentyessä. Lopputestissä ryhmä A keräsi havaintoja ja selityksiä vain kahdesti, eikä käsitettä *kielikuva* ollut käytetty kertaakaan. Ryhmä B sen sijaan havaitsi kuluneen kielikuvan peräti 14 kertaa, osasi selittää sen kaksitoista kertaa ja nimetä jopa kymmenen kertaa. Tässä tapauksessa tulokset osoittavat selvästi opetuksen ja oppitunneilla tehtyjen tehtävien vaikutuksen oppisisällön muistamiseen, ymmärtämiseen ja yhdistämiseen oikeisiin käsitteisiin.

## 5 Pohdinta

Tämän tutkimuksen motivaationa oli tutkia, miten kielentäminen toimii kielenhuoltotaitojen oppimisen välineenä ja mittarina. Tavoitteena oli kartoittaa kielentämisen mahdollistavien tehtävätyyppien käytön vaikutusta kielenhuoltotaitojen oppimistuloksiin sekä itsenäisesti että verrattuna prototyyppisten, ei kielentämistä vaativien tehtävien käyttöön oppitunneilla. Kielentämistä tarkasteltiin tutkimuksessa kahdelta tasolta: oppitunneilla tapahtunutta kielentämistä opetusmenetelmänä ja testivastauksissa esiintynyttä kielentämistä tutkimustulosten analyysin vahvistajana.

Tutkimuksen analyysissa oppimistuloksia vertailtiin alku- ja lopputestien välillä sekä ryhmien sisällä että ryhmien kesken. Molempien ryhmien oppimistuloksissa oli havaittavissa kasvua, mutta kielentämistehtäviä toteuttaneella ryhmä A:lla kasvu oli prototyyppisiä tehtäviä toteuttanutta ryhmä B:tä suurempaa. Lopputestissä ryhmä A oli havainnut virheitä enemmän kuin ryhmä B. Erityisen merkittävää on ryhmä A:ssa tapahtunut virheiden selittämisen ja käsitteellä nimeämisen kasvu: siinä missä alkutestissä ryhmä A oli tekemistään havainnoista kyennyt selittämään 68% ja nimeämään 11%, lopputestissä selitysten osuus havainnoista oli jopa 95%, ja niistä oikeilla käsitteillä oli nimetty 59% tapauksista. Ryhmä B:llä vastaavat luvut olivat alkutestissä samansuuntaiset, mutta lopputestissä jäivät huomattavasti matalimmiksi: alkutestissä tehdyistä havainnoista oli selitetty 55% ja nimetty 7%, lopputestissä selitysten osuus havainnoista oli 56% ja oikealla käsitteellä nimettyjen 26%. Huomioitavaa on myös se, että ryhmä A:n lopputestistä saadut pisteet jakautuivat havaintokokonaisuuksien kesken tasaisemmin kuin ryhmä B:llä, jonka tuloksissa oli havaittavissa keskittymiä yksittäisten havaintokokonaisuuksien ympärille. Ryhmä B ei esimerkiksi ollut havainnut lopputestissä relatiivitai persoonapronominivirheitä lainkaan, joten nämä osiot jäivät pisteittä, kun taas esimerkiksi *kielikuva* keräsi paljon havaintoja, selityksiä sekä nimeämiä.

Oppimistulosten vertailussa on siis havaittavissa merkittäviä eroja ryhmien välillä. Ryhmä A oli kasvattanut sekä selitysten että oikealla käsitteellä nimeämisen määrää huomattavasti verrattuna alkutestiin ja merkittävästi verrattuna ryhmä B:hen. Kuten luvussa 4.2 *Analyysi* on kuvattu, oppimistulosten välisiä eroja on mahdollista perustella ryhmien toisistaan poikkeavien työtapojen ja tehtävätyyppien käytöllä. Erityisen suuria eroja esimerkiksi puhekielisyyden oppisisältöihin kuuluneiden *loppukahdennuksen* ja *oi/o*-ilmiön selittämisessä ja nimeämisessä saattaa selittää se, että ryhmä A pääsi itse ääntämään sanoja ja tekemään oman ääntämisensä perusteella havainnon ja päätelmän sanan kirjoitus- ja ääntöasun poikkeavuudesta. Myös pronomien tarkempaan tunnistamiseen on saatanut vaikuttaa ryhmä A:n tekemä tehtävä, jossa heidän tuli itse päätellä pronomien käyttöön liittyviä teorioita ja hyödyntää niitä tehtävää tehdessään. Tuskin on myöskään sattumaa, että ryhmä A osasi

lopputestissä parhaiten ne käsitteet, jotka esiintyivät Alias-pelissä. Käsite-Aliasta pelatessaan he tulivat sekä itse kielentäneeksi ja jäsentäneeksi jo oppimaansa tietoa, mutta myös tietoisiksi mahdollisesta tietämättömyydestään, mikäli eivät osanneetkaan selittää sanaa. Havahtuminen tietämättömyyteen saattoi lisätä motivaatiota asian oppimiseen kertauksen yhteydessä. Aliaksessa toteutui myös kolmas kielentämisen keskeisistä hyödyistä: toisten kielentämisestä oppiminen. Saaduista tuloksista on siis vedettävissä johtopäätös, että kielentämisen mahdollistavat tehtävätyypit edistävät oppimista ja myös kielenhuoltotaitojen karttumista – enemmän kuin prototyypiset tehtävät.

Tutkimuksen tuloksiin ei kuitenkaan tule suhtautua varauksetta. Niin tutkimusasetelmassa kuin tutkimuksen toteutuksessa on seikkoja, jotka tulee ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa. Tutkimukseen valikoituneet ryhmät olivat sattumanvarainen otanta lukion toisen vuoden opiskelijoita, ja anonymiteetin vuoksi oppimistuloksia ei ollut mahdollista tarkastella opiskelijakohtaisesti. Lisäksi ryhmät olivat sekä keskenään että sisäisesti heterogeeniset, joten ryhmien oppimistulosten yhtenäisenä osoittaminen ei välttämättä kuvaa yksilöllisiä oppimisprosesseja. Tutkimuksen toteuttaminen autenttisessa kouluympäristössä loi omat haasteensa: opiskelijoille etukäteen annettu tieto siitä, että tutkimukseen osallistuminen ja siihen liittyvien testien tekeminen ei vaikuta heidän arvosanaansa saattoi vaikuttaa heidän motivaatioonsa suoriutua testeistä parhaan osaamisensa mukaisesti. Tämä näkyi testien tuloksissa esimerkiksi siinä, että testejä ei ollut välttämättä tehty loppuun asti. Edellä mainittujen seikkojen lisäksi on huomioitava, että oppitunteja, joihin tutkimus kohdistui, oli vain kaksi per ryhmä, ja tutkimusotos on melko pieni, yhteensä 34 vastaajaa.

Tutkimusasetelman ja toteutuksen kyseenalaisuudesta huolimatta tutkimuksesta nousi selkeitä tuloksia. Tämä tarjoaa motivaation jatkotutkimukselle kielentämisen potentiaalın hyödyntämiseksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa laajemminkin. Kattavamman opetusmenetelmien vertailun lisäksi olisi tarpeellista tutkia lisää kielentämismenetelmän vaikutuksesta yksilöllisiin oppimisprosesseihin kuin myös tarkemmin ryhmän sisäisiin oppimistuloksiin – kielentäminen, kuten mikään muukaan opetusmenetelmä, ei välttämättä ole kaikille oppijatyypeille optimaalisin työtapana. Tähän viitaten myös etnografinen tutkimus kielentämisestä opiskelijoiden kokemana tarjoaisi arvokasta lisätietoa kielentämisen sopivuudesta opetusmenetelmänä. Tähän mennessä saadut tutkimustulokset ovat kuitenkin osoittaneet kielentämisen tarjoamia mahdollisuuksia matematiikan lisäksi myös äidinkielen opetuksessa, joten vastuu kielentämisen hyödyntämisestä jää opettajille. Koska opettajilla on didaktinen vapaus päättää, millä tavoin he opettavat oppiainettaan (Hellström, 2008), on heillä mahdollisuus valita tarkoituksenmukaisia opetusmenetelmiä ja vaihtelevia tehtävätyyppejä – ja olla tyytymättä pelkkään oikeaan vastaukseen, vaan sen sijaan kehittää oppilaan ajattelua ja metakognitiivisia kykyjä antaen oppilaalle tilaisuuden selittää – kielentää – vastauksensa.

## Lähteet

- Alasuutari, Pertti. 2011. Mitä on laadullinen tutkimus. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alho, Irja & Korhonen, Riitta. 2014. Ei kielioppia kieliopin vuoksi – kuusi toivetta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5(3). Kieliverkosto 6.5.2014. (<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/ei-kielioppia-kieliopin-vuoksi-kuusi-toivetta>)
- Hellström, Martti. 2008. *Sata sanaa opetuksesta: keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Joutsenlahti, Jorma & Kulju, Pirjo. 2015. Kielentäminen matematiikan ja äidinkielen opetuksen kehittämisesässä. *Kielentäminen matematiikan ja äidinkielen opetuksen kehittämisesässä*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201509302322>
- Kulju, Pirjo. 2012. Äidinkielen kieliopin kielentäminen. van den Berg, Marko & Mäkelä, Riku & Ruuska, Helena & Stenberg, Katariina & Loukomies, Anni & Palmqvist, Riia. 2012. *Tutki, kokeile ja kehitä*. Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2012 (s. 10–22). Helsinki: Helsingin yliopisto
- Kulju, Pirjo. 2014. Oman ajattelun ilmaisua kielitiedon opetukseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5(3). Kieliverkosto 6.5.2014. (<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/oman-ajattelun-ilmaisua-kielitiedon-opetukseen>)
- Luodonpää-Manni, Milla & Hamunen, Markus & Konstenius, Reetta & Miestamo, Matti & Nikanne, Urpo & Sinnemäki, Kaius. 2020. *Kielentutkimuksen menetelmiä I-IV*. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura. (<https://doi.org/10.21435/skst.1457>)
- Marjokorpi, Jenni & Tainio, Liisa & Routarinne, Sara. 2022. Opiskelijoiden kieliopilliset päättelystrategiat subjektin ja objektin tunnistamisessa. *Virittäjä*, 126(3), 399–427. (<https://doi.org/10.23982/vir.101940>)
- OPH = Opetushallitus 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Verkkosivu. ([https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf)) [Haettu 8.5.2023]
- Paukkunen, Ulla-Maaria. 2011. Lauseiden virrassa. Peruskoulun yhdeksäsluokkalaiset lauseiden tulkitsoijoina. *Acta Universitatis Ouluensis B Humaniora* 97. Oulu: Oulun yliopisto.
- Rättyä, Kaisu. 2017. Kielitiedon didaktiikkaa: Kielentäminen ja visualisointi sanaluokkien ja lauseenjäsenten opetusmenetelminä. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia I*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rättyä, Kaisu & Kulju, Pirjo. 2018. Kielitietoisuutta kielentämällä – kieliopin tehtävätyyppien kehittäminen. *Ainedidaktikka*, 2(1). 59–79.
- Tainio, Liisa. 2020. Kielitaito. Tainio, Liisa & Ahlholm, Maria & Grünthal, Satu & Happonen, Sirke & Juvonen, Riitta & Karvonen, Ulla & Routarinne, Sara (toim.) *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, Ainedidaktisia tutkimuksia 18, 81-. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. (<http://hdl.handle.net/10138/316123>)
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- VISK = Hakulinen, Auli & Vilkuna, Maria & Korhonen, Riitta & Koivisto, Vesa & Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja. 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos sekä Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversio. (<http://scripta.kotus.fi/visk>) [Haettu 4.5.2023].
- Vuori, Jaana. 2023. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Verkkosivu. (<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>) [Haettu 9.5.2023.]

# Liitteet

Liite 1. Alkutesti

## Alkutesti

### Ohjeet:

- Testi sisältää 10 kielenhuoltoa vaativaa virkettä
- Jokaisessa tehtävässä 1–3 kohtaa, jotka eivät ole yleiskielen mukaisia
- **Osoita** virheet, **nimeä** ne (kieliopin termein!) ja **selitä, miksi** ne ovat ongelmallisia

### Esimerkki:

”Ulkoministeri Soinin ja hänen puolueen väkivaltaista radikalisoitumista ja sen ehkäisyä käsittelevä koulukiertue jatkuu Lapissa.”

### Mallivastaus:

- *Omistusliite puuttuu, vaikka persoonapronomini on genetiivimuodossa*
- Sanajärjestys aiheuttaa väärinymmärryksen

### Tehtävät:

1. Luin talvilomalla kirjan, mikä kertoo mielenterveysongelmista.
2. Lukiessani mietin vaan, että mahtaakohan kirja perustua tositapahtumiin?
3. Kirjan päähenkilö masistelee, sillä se on koulukiusaantunut.
4. Päähenkilön suurempi toive olisi saada edes yksi ainoa hyvä luotettava lojaali ystävä.
5. Minullekin heräsi ajatus, että kumpu minullakin, jolla on kyllä paljon kavereita koulussa, olisi sellainen ystävä.
6. Kirjan pointtina on nostaa kiusatun ääni kuuluviin. Ja osoittaa kiusaamisen vaikutuksia.
7. Kiusatun tarina on varottava esimerkki ja surullinen.
8. Mielestäni kirja sopii koulua käyville lukioille kun nappi otsaan.
9. Se, että kirjassa käsitellään vaikeita asioita, on tärkeää, jotta niistä puhuttaisiin, jotta se johtaisi toimenpiteisiin, jotta asiat parantuisivat.
10. Minä itse henkilökohtaisesti olen sitä mieltä, että kiusaaminen on epäkivaa.

## Liite 2. Lopputesti

### Lopputesti

Korjaa alla oleva teksti. Nimeä myös tekstin alle korjaamasi virheet yksitellen ja selitä korjauksesi. Merkitse tekstiin korjaamasi kohdan eteen numero, johon vastauksesi viittaa.

#### Esimerkiksi:

Alkuperäinen: "Asemalla oli paljon ihmisiä, *ketkä* eivät olleet tietoisia tapahtuneesta onnettomuudesta. Oli kun mitään ei olisi tapahtunut."

Korjattu: "Asemalla oli paljon ihmisiä, 1) jotka eivät olleet tietoisia tapahtuneesta onnettomuudesta. Oli 2) kuin mitään ei olisi tapahtunut."

1. Pronominivirhe: puhekielinen *ketkä*, pitäisi olla *jotka*, jolla viitataan edeltävään sanaan
2. Konjunktiovirhe: *kun* pitäisi olla *kuin*, sillä *kun* ilmaisee aikaa tai ehtoa ja *kuin* rajausta

#### Äänestä nyt hyvä ihminen!

Eduskuntavaalit lähestyvät kovaa vauhtia. Lähiaikoina tienvarret, pääkadut sekä sosiaalinen media ovat olleet täynnä vaalimainoksia. Ja niitä tuijottelevia ihmisiä. Tämä on se aika vuodesta, kun poliitikot tekevät suurempia mahtipontisia lupauksia, joita he eivät kuitenkaan voi pitää päästyään eduskuntaan, jossa myös muut kansanedustajat jättävät lupaukset taaksensa. Lupaukset terapiatakuusta, ilmastopäästöjen vähentämisestä sekä verojen leikkauksista unohtuvat sillon, kun kansanedustaja pääsee täysistuntosaliin. Pitkässä juoksussa ei siis kannata luottaa täysin ehdokkaiden lupauksiin vaan tarkistaa faktat.

Äänestäessäsi suosikkiehdokastasi on tärkeää muistaa, että Suomessa, jossa käytetään äänien laskemiseen ehdokkaille annettavia äänistä laskettuja vertauslukuja, ehdokkaiden äänet hyödyttävät myös heidän puoluetta. Jos siis äänestät esimerkiksi jonkin puolueen ehdokasta, saattaa äänesi viedäkin jonkin sellaisen sen puolueen ehdokkaan eduskuntaan, jonka kanssa et ole ollenkaan samaa mieltä asioista. Ennen äänestämistä kannattaa siis tutustua myös muiden kyseisen puolueen ehdokkaiden tavoitteisiin ja mielipiteisiin. Lisäksi kannattaa tutkia, että mitä puolue on saanut viime vaalikaudella aikaan tai mitä asioita puolue on viime vaalikaudella puoltanut tai vastustanut? Kun olet täysin sataprosenttisen varma, mene ja suorita äänestyksesi.

Kun olet tehnyt päätöksesi ehdokkaasta ja äänestänyt tätä, voit huokaista helpotuksesta. Niimpä olet nyt tehnyt oman osasi. Olet myös tehnyt enemmän kun melkein 30 prosenttia täysi-ikäisistä äänioikeutetuista yhteiskunnallisesti valveutumattomista suomalaisista vuoden 2019 eduskuntavaaleissa, jotka jättivät äänestämättä. Uskon, että olet ymmärtänyt nyt äänestämisen merkityksen ja sinun äänestävän.

*Eppu Esimerkki, huolestunut Suomen demokraattisen tasavallan kansalainen*