

Topi Levänen

**OPETTAJAN ÄÄNEEN LUKEMINEN
KOTOUTUMISKOULUTUKSEN
KONTEKSTISSA**

Tapaustutkimus opiskelijoiden suhtautumisesta ja
oppimisesta

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta

Pro gradu -tutkielma

Toukokuu 2024

TIIVISTELMÄ

Topi Levänen: Opettajan ääneen lukeminen kotoutumiskoulutuksen kontekstissa: tapaustutkimus opiskelijoiden suhtautumisesta ja oppimisesta
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kielten tutkinto-ohjelma, suomen kielen opintosuunta
Toukokuu 2024

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkitaan, miten aikuiset suomi toisena kielenä -opiskelijat suhtautuvat siihen, että heidän opettajansa lukee heille ääneen autenttisen suomenkielisen uutistekstin ja miten ääneen lukeminen tukee tekstin muistamista. Ääneen lukemisen hyötyjä kielenoppimisessa on tutkittu aiemminkin etenkin ensikielisten oppijoiden kohdalla, ja huomiota ovat saaneet myös kielenoppijoiden tekstitaidot, joita on tutkittu myös toisen kielen oppijan näkökulmasta. Ääneen lukemisen – ja etenkin siihen liittyvän sosiaalisuuden – on havaittu olevan hyödyllinen opetusmetodi etenkin lasten ja nuorten tekstitaitojen opetuksessa. Opetustilanteen sosiaalisuuden on todettu olevan edullista myös aikuisten opetuksessa, joten lähestyn tutkimuskysymyksiä hypoteesilla, jonka mukaan ääneen lukemiseen liittyvä sosiaalisuus voisi auttaa myös aikuisopiskelijoita tekstin oppimisessa.

Tutkimukseen osallistui yhden kotoutumiskoulutuksen kurssin 16 opiskelijaa, jotka jaettiin kahteen ryhmään: testiryhmään (n=9), jolle heidän oma opettajansa luki valitsemani tekstin ääneen; sekä verrokkiryhmään (n=7), joka tutustui samaan tekstiin itsenäisesti. Koe koostuu joko ääneen lukemisesta tai itsenäisestä tekstiin tutustumisesta, ja aineisto muodostuu niiden jälkeen kummankin ryhmän kirjoittamista lyhyistä tiivistelmistä ja täyttämistä aukkotäydennystehtävistä sekä käsivaraisesti tekemästäni etnografisesta havainnointiaineistosta, joka kattaa kummankin ryhmän tekstin tutustumisen, tiivistelmien kirjoittamisen ja aukkotäydennystehtävän aikaiset tapahtumat. Lopuksi osallistujat vastasivat kyselylomakkeeseen, jonka yhteisessä osassa ryhmät kertoivat taustoistaan ja lukuharrastuneisuudestaan. Testiryhmä vastasi lisäksi opettajan ääneen lukemista koskeviin kysymyksiin.

Aukkotäydennystehtävää tarkastellaan täysin oikeiden, lähes oikeiden, väärin ja tyhjien vastausten lukumäärien vertailulla eritoten ryhmätasolla. Tiivistelmiä analysoidaan kahdella eri tavalla. Ensimmäinen tapa on niissä käytettävien sanojen ja niiden frekvenssien vertaaminen alkuperäisessä uutistekstissä esiintyviin sanoihin. Toinen tapa on sisällönanalyysi, jonka on tehty johtamalla konstruktiokieliopin periaattein alkuperäisen uutistekstin jokaisesta kappaleesta yhteensä 21 ”kehystä”, joiden tunnuspiirteitä on etsitty osallistujien tiivistelmistä. Kirjallisen aineiston määrällisiä tuloksia peilataan lopuksi havainnointiaineistoon ja kyselylomakkeen vastauksiin.

Tulosten mukaan testiryhmä suhtautui opettajan ääneen lukemiseen positiivisesti ja suuri osa osallistujista piti ääneen lukemista oppimista helpottavana. Testiryhmä oli tutkimuksessa selvästi sosiaalisempi kuin verrokkiryhmä, jonka jäsenet tukeutuivat tekstiin tutustumisessa lähinnä omiin puhelimiinsa. Havainnointiaineiston mukaan testiryhmä ei kuitenkaan saanut samanlaista varmuutta tehtävien suorittamiseen kuin verrokkiryhmä. Määrällisten tulosten mukaan verrokkiryhmä suoriutui aukkotäydennystehtävästä paremmin ja kirjoitti keskiarvollisesti pidempiä tiivistelmiä kuin testiryhmä. Sanastojen analyysin mukaan ryhmät poikkesivat toisistaan melko vähän, kun taas testiryhmän tiivistelmissä näkyy selvästi opettajan ääneen lukemisen aikana esille nostamat asiat, ja testiryhmä olikin verrokkiryhmää yhtenäisempi siinä, mitä asioita tiivistelmiin sisällyttiin. Ryhmien sisäinen vaihtelu tulee esiin myös aukkotäydennystehtävän tuloksissa, jossa verrokkiryhmän jäsenten tuloksissa oli huomattavasti enemmän sisäistä vaihtelua kuin testiryhmän tuloksissa.

Avainsanat: suomi toisena kielenä, kielenoppiminen, ääneen lukeminen, kotoutumiskoulutus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check -ohjelmalla.

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
2 NÄKÖKULMIA KIELENOPPIMISEN TEORIAAN	5
2.1 Tekstitaito ja sen tutkimus.....	5
2.2 Ääneen lukemisen tutkimusta	7
2.3 Kielenoppiminen ja oppimisen tuki.....	10
2.4 Yhteenveto	12
3 AINEISTO JA MENETELMÄT	14
3.1 Aineisto ja aineistonkeruutavat	14
3.1.1 Alkuperäinen teksti.....	16
3.1.2 Tiivistelmä	16
3.1.3 Aukkotäydennystehtävä.....	17
3.1.4 Kyselylomake	18
3.1.5 Havainnointi	18
3.1.6 Yhteenveto aineistosta.....	19
3.3 Ryhmäotoksen kuvaus.....	20
3.4 Aineiston käsittely ja menetelmät.....	21
3.4.1. Menetelmät aukkotäydennystehtävän analyysiin.....	22
3.4.2 Menetelmät tiivistelmien analyysiin.....	22
4 ANALYYSI JA TULOKSET	27
4.1 Aukkotäydennystehtävän määrällinen analyysi	27
4.2 Tiivistelmien määrällinen analyysi.....	31
4.2.1 Tiivistelmissä käytettyjen sanastojen määrällinen analyysi	32
4.2.2 Kehysten määrällinen analyysi	37
4.2.3 ”Sienikurssi” ja ”palkinto” -kehysten tarkastelu	38
4.3 Määrällisten analyysien tulosten yhteenveto	41
4.4 Laadullinen analyysi.....	43
4.4.1 Kyselylomakkeen vastaukset.....	44
4.4.2 Tekstitaitotapahtumien kuvaus havainnointiaineiston valossa	46
4.4.3 Kehykset havainnointiaineiston valossa	52
5 PÄÄTÄNTÖ.....	56

LÄHTEET

LIITE 1: Taulukko 15

LIITE 2: Kyselylomake

LIITE 3: Suostumuslomake

LIITE 4: Tutkimustiedote

Taulukot ja kuvat

Kuvio 1 Osallistujien lukuharrastuneisuus ryhmittäin	21
Kuvio 2ab Testiryhmän aukkotäydennystehtävän vastausten jakauma	29
Kuvio 3ab Verrokkiryhmän aukkotäydennystehtävän vastausten jakauma	29
Kuvio 4 Tiivistelmäaineiston koko sana- ja virkemäärinä	32
Kuvio 5 Uutisen frekventeimpien sanojen prosentuaalinen esiintyminen tiivistelmissä	34
Kuvio 6 Testiryhmän täyttämien kyselomakkeiden opettajan ääneen lukemista koskevien kysymysten vastaukset	44
Kuvio 7 Kehysten esiintymien vertailu	46
Taulukko 1 Muodon ja merkityksen suhteen esimerkkihavainnollistus	24
Taulukko 2 Alkuperäisestä uutistekstistä johdetut kehykset	24
Taulukko 3 Informaatorakenteen muutos kenttämallilla havainnollistettuna	25
Taulukko 4 Aukkotäydennystehtävän vastaukset ryhmittäin esitettynä	28
Taulukko 5 Uutisen sanaperheet	33
Taulukko 6 Uutisen virkkeiden kehykset ja niiden edustuminen tiivistelmissä	37
Taulukko 7 Kehysten havaittu käyttö ryhmittäin	38
Taulukko 8 Alkuperäisen tekstin virkkeet, joissa esiintyy sana "kurssi"	38
Taulukko 9 Alkuperäisen tekstin virkkeet, joista välittyy "palkinto" –kehys	40
Taulukko 10 Aukkotäydennystehtävän tyhjät vastaukset verrattuna täydennettäviin kohtiin yhteensä	41
Taulukko 11 Testiryhmän tekstitaitotapahtuman ensimmäisen osan kysymykset ja episodit	48
Taulukko 12 TR-ryhmän tekstitaitotapahtuman kysymykset ja episodit, niitä vastaavat kehykset ja näiden esiintyminen tiivistelmissä	53
Taulukko 13 Molempien ryhmien käyttämät kehykset frekvenssin mukaan	54
Taulukko 14 Keskusteluissa ja episodeissa esiin nousseiden aiheiden vertailu	55

1 JOHDANTO

Tämän tutkielman tarkoituksena on tutkia, minkälaisen vastaanoton opettajan ääneen lukeminen tekstin kohtaamisen modaaliteettina saa aikuisilta, kotoutumiskoulutuksen opiskelijoilta ja miten tilanteen sosiaalisuus toimii tekstin ymmärtämisen tukena. Suomen kielen opettaminen maahanmuuttajataustaisille henkilöille ei ole uusi ilmiö, mutta tarve sille on kasvava sellainen. Maahanmuuttoviraston (15.5.2024) mukaan Suomessa tehtiin vuonna 2023 yhteensä 117 450 oleskelulupapäätöstä, joista myönteisiä oli 107 784. Vuonna 2015 luvut olivat 58 741 tehtyä päätöstä, joista 54 075 myönteisiä päätöksiä, eli myönteisten oleskelulupapäätösten määrä on lähes kaksinkertaistunut. (Maahanmuuttovirasto 15.5.2024)

Aikuisten suomen kielen opetus voi tapahtua esimerkiksi kotoutumiskoulutuksessa, jonka lainsäädännöllinen perusta on laissa kotoutumisen edistämisestä (30.12.2010/1386). Sen mukaan kotoutumiskoulutukseen voi osallistua työvoimaviranomaisen asiakkaana oleva maahanmuuttaja, jonka oppivelvollisuus on päättynyt ja joka oleskelee Suomessa muusta kuin lyhytaikaisesta syystä (§3 ja §20).

Kotoutumiskoulutuksen sisällöt on esitetty Opetushallituksen laatimissa kotoutumiskoulutuksen perusteissa (= KOPS) (Opetushallitus 2022). Kotoutumiskoulutuksen yleinen tavoite on edistää opiskelijan työllistymistä tai jatkokoulutukseen siirtymistä. Perusteissa määritellään myös opiskelijoiden kielitaidolle tavoitetasoksi ”peruskielitaito”¹, ja toisaalla KOPS:issa² se määritellään tarkemmin Kehittyvän kielitaidon tason kuvausasteikolla (Opetushallitus³) tasolle B1.1. Kieli- ja viestintäopinnoille on KOPS:issa määritelty 40–50 opintopistettä, joka vastaa 1080–1350 tunnin työpanosta, kun yksi opintopiste on keskimäärin 27 tuntia. Kieli- ja viestintäopinnoille on siis aikaa noin 135–168 päivää, kun opiskelupäivän pituus on kahdeksan tuntia.

Ei ole siis vähäinen kysymys, miten kasvavaan opetuksen tarpeeseen vastataan ja miten rajallinen aika käytetään. Huhta ym. (2017: 198) ovat todenneet, että taitotasotavoite B1.1 on hyvin vaikea saavuttaa koulutuksen keston ja laajuuden puitteissa. Eritoten puheen ymmärtäminen peruspolun opiskelijoilla ja kirjoittaminen hitaan polun opiskelijoilla havaittiin haastaviksi kielitaidon alueiksi (mt. 200). Saman suuntaisia tuloksia raportoivat jo aiemmin Pälli ja Lomaa (1997). Heidän tutkimuksessaan aikuiset suomea opiskelevat maahanmuuttajat tekivät yleisten kielitutkintojen suomen kielen keskitason testin sekä itsearvioiden mitatuista osaamisalueista, ja testien mukaan osallistujien

¹ <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/kotoutumiskoulutus/8288272/tekstikappale/8296728> (1. Johdanto)

² <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/kotoutumiskoulutus/8288272/tekstikappale/8296542> (4. Koulutuksen laajuus ja toteuttaminen)

³ <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kehittyvan-kielitaidon-tasojen-kuvausasteikko>

vahvimpia osa-alueita olivat produktiiviset taidot eivätkä reseptiiviset taidot, kun taas osallistujat itse arvioivat, että reseptiiviset taidot olisivat huomattavasti produktiivisia taitoja edellä (Pälli ja Latomaa 1997: 55, 60). Pällin ja Latomaan (1997: 107–108) päätelmä tuloksista on, että ymmärtäminen vaatii erityishuomiota, muuten se jää tuottamistaidoista jälkeen.

Toisen kielen oppiminen itsessään on raskas prosessi (Pöyhönen, Suni ja Tarnanen 2019: 266), ja jokseenkin saavuttamaton tavoite tekee oppimisprosessista erityisen kuormittavan. Samalla kotoutumiskoulutukseen tehdyt muutokset ovat asettaneet opiskelijoille yhä kovenevia tavoitteita (Lilja ja Tapaninen 2022: 127). Formaaliin koulutukseen olisikin hyvä kehittää keinoja, jotka ottavat nämä asiat huomioon. Kotoutumiskoulutuksessa yhtenä painopisteenä oleva työelämäsuuntautuneisuus on vienyt kielenoppimista työpaikoille (esim. Strömmer, Suni, Ruuska ja Iikkanen 2023), mutta laajasti ottaen maahanmuuttajan kielenoppiminen on monipaikkaista (Pöyhönen, Suni ja Tarnanen 2019: 262, 265), joten on aiheellista pohtia, miten oppijaa valmistellaan muillekin elämän osa-alueille.

Aikuisten toisen tai vieraan kielen⁴ oppimisen tapauksessa opettajan ääneen lukemista on tutkittu vähän, mutta etenkin ensikielisten lasten ja nuorten kohdalla aihetta on tutkittu runsaasti (mm. Albright ja Aerial 2005; Clark ja Andersen 2014; Järvinen ja Raninen 2020). Aikuisten suomen opiskelijoiden tapauksessa on tutkittu esimerkiksi tekstitaitoja (mm. Vaarala 2009; Kastari 2020). Lasten ja nuorten kohdalla yksi opettajan ääneen lukemisen hyödyistä on ollut se, että opettaja pystyy kontrolloimaan tilannetta ja esimerkiksi pysähtymään hankalien tai tärkeiden tekstin osien kohdalle (Saarinen 2007: 119–120). Kun lähtökohdaksi otetaan se, että toisen kielen oppimisen taustalla vaikuttavat osittain samat sosio-kognitiiviset tekijät, on varteenotettava mahdollisuus, että opettajan ääneen lukemisesta on hyötyä myös aikuisille.

Tässä tutkimuksessa erään kotoutumiskoulutuksen opettajan opettama ryhmä jaettiin kahteen pienempään ryhmään, joista toiselle opettaja luki valitun uutistekstin ääneen, ja toisen ryhmän jäsenet tutustuivat samaan tekstiin itsenäisesti. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. miten kotoutumiskoulutuksen opiskelijat suhtautuvat siihen, että heidän opettajansa lukee heille ääneen uutistekstin
2. millaisia kokemuksia he saavat opetusmetodikokeilusta
3. millainen vaikutus ääneen lukemisella on osallistujien oppimiseen lukemisen jälkeen suoritettujen tehtävien perusteella verrattuna ryhmään, joka tutustuu tekstiin itsenäisesti.

⁴ Viitataan ”suomeen toisena kielenä” tästä eteenpäin lyhenteellä S2; ensikielen viitataan lyhenteellä S1 tai L1

Kysymykset 1 ja 2 olivat tutkimuksen ensisijaiset tutkimuskysymykset ja kysymys 3 niitä tukeva, toissijainen kysymys. Toissijaisen tavoitteen mahdollisti kahden ryhmän vertailu sekä monipuolinen, osallistujien tutkimuksessa tuottama kirjallinen aineisto. Näin kolmannen kysymyksen tavoittelemaa vaikutuksen arviointia voitiin lähestyä vertaamalla kahden samaan tekstiin kohdistuvan tutustumiskeinon vertailun kautta. Vaikutuksen kokonaisvaltaista arviointia kuitenkin rajoittaa se, että tutkimuksessa ei selvitetty opiskelijoiden taitotasojen lähtötilannetta. Opiskelijoiden luku- ja tekstinymmärtämistaitoja tutkittiin nimenomaan pistemäisellä tapaustutkimuksella, joka kuvastaa sen hetkistä tilannetta. Pistemäisyydestä ja suppeahkosta aineistosta huolimatta tutkimuksen tulokset antavat silti viitteitä siitä, onko opettajan ääneen lukemiselle tilaa aikuisten S2-opiskelijoiden suomen kielen lukutaidon ja -innon sekä tekstitaitojen vahvistamisessa ja rohkaisemisessa.

Tutkielma rakentuu seuraavasti. Pääluvussa 2 teen katsauksen käsillä olevan tutkimuksen kannalta relevanttiin tutkimuskirjallisuuteen. Ensimmäisissä aliluvuissa määrittelen olennaisimmat käsitteet. Aliluvussa 2.1 käsittelen tekstitaitoja ja tekstitaitotutkimusta. Tekstitaidot ovat tutkielmani olennaisimpia tutkimuskohteita ja tuon luvussa esille, minkälaisia käyttökohteita ja -tarkoituksia tekstitaitotutkimuksella on ollut suomi toisena kielenä -opetuksen alalla ja sitä koskevassa tutkimuksessa. Aliluvussa 2.2 siirryn tarkastelemaan tarkemmin ääneen lukemista koskevaa tutkimusta ja esittelen muutamia tutkimuksia, jotka ovat käsitelleet opettajan äänen lukemisen vaikutuksia ja hyötyjä lasten ja nuorten opetuksessa.

Aliluvussa 2.3 esittelen kielen oppimiseen ja oppimisen tukeen liittyviä käsitteitä, ja etsin aiemmassa tutkimuksessa todettuja perusteita vetää linkki lasten ja aikuisten oppimisen välille. Tutkimukseni on kiinnostunut siitä, pätevätkö lasten ja nuorten oppimisen tutkimuksessa todetut ääneen lukemisen hyödyt aikuisilla, jos lähtökohdaksi otetaan, että kielenoppimiseen vaikuttavat erityisesti oppimistilanteen ympäristö ja sosiaalisuus. Aliluvussa 2.4 teen lyhyen yhteenvedon käyttämästäni teoriataustasta.

Pääluvussa 3 esittelen aineistoni ja muotoilen analyysissä käyttämäni metodit. Aineisto koostuu tutkimukseen osallistuneiden tekemistä aukkotäydennystehtävistä ja tiivistelmistä sekä kyselylomakkeesta. Analyysi puolestaan on yhdistelmä määrällistä rakenteiden ja sanaston analyysiä sekä laadullista etnografisen havainnointiaineiston hyödyntämistä määrällisten löydösten tulkinna.

Aukkotäydennystehtävän tuloksia analysoin eritoten ryhmien yhteisenä tuloksena. Tiivistelmien sanastoja analysoin muuttamalla alkuperäisen uutistekstin frekvenssiperustaiseksi sanalistaksi ja vertaamalla tiivistelmissä käytettyjä sanoja tähän listaan. tiivistelmien sisällön analysoimiseen käytän käsitteellisenä työkaluna pääasiassa konstruktikielioppia, jolla havainnollistan lähestymistapaani osallistujien kirjoittamiin tiivistelmiin. Tiivistelmien sisältöjen analyysissä

muutan osallistujien kirjoittamat virkkeet sellaiseen tyypistettyyn muotoon, joita voin verrata alkuperäisen ääneen luetun tekstin sisältöön joutumatta arvioimaan liikaa kielen oikeellisuutta. Tällä tavoin huomion keskiöön tulee tiivistelmien kommunikatiivisuus, joka on tutkimuskysymysten kannalta olennaisempaa kuin kirjoitustaito (vaikkakaan en halua vähätellä kirjoitustaitoja sinällään).

Pääluku 4 on analyysiluku. Sen aliluvuissa analysoin tiivistelmät pääluvun 3 aliluvuissa kuvatuilla menetelmillä ja laadullisessa analyysissä raportoin havainnointiaineistoni pohjalta representaation siitä, miten koetilanne eteni ja miten tapahtumat mahdollisesti heijastuvat määrällisessä analyysissä esiin nousseisiin asioihin.

Pääluvussa 5 pohdin tutkimukseni tuloksia ja teen yhteenvedon siitä, miten hypoteeseilleni tutkimuksessa kävi, miten tulokset suhteutuvat aiempaan tutkimuskirjallisuuteen, ja miten tutkimusaiheen ja tulosten kanssa voisi ja kannattaisi toimia jatkossa.

2 NÄKÖKULMIA KIELENOPPIMISEN TEORIAAN

Tässä pääluvussa esittelen tutkimuksen kannalta olennaisia käsitteitä ja aiempaa tutkimusta. Aliluvussa 2.1 käsittelen tekstitaitotutkimusta ja siihen liittyvää käsitteistöä ja tutkimusta. Aliluvussa 2.2 teen katsauksen opettajan ääneen lukemista koskevaan tutkimukseen, ja aliluvussa 2.3 käyn läpi oppimisen sekä oppimisen tuen kannalta olennaisia käsitteitä ja periaatteita.

2.1 Tekstitaito ja sen tutkimus

Tutkimuksessa tarkastellaan opettajan ääneen lukemista uuden tekstin kohtaamisen ja opettamisen metodina. Vaikka tutkimuksellinen painopiste onkin kielen opettamisessa ja eritoten suomen oppimisessa toisena kielenä, on syytä tarkastella myös itse koeasetelmaa tarkemmin.

Suurpiirteisesti ilmaisten tutkimuksessa opiskelijat kohtaavat tekstin ja tulkitsevat sen. Hieman tarkemmin ilmaistuna tekstin kohtaaminen tapahtuu, kun opiskelijat joko kuulevat tekstin opettajan lukemana tai lukevat sen itse. Tekstin tulkitseminen puolestaan on oikeastaan kaksiosainen prosessi, joka koostuu tekstin sisällön havaitsemisesta ja sen uudelleen kirjoittamisesta tiivistelmässä.

Tekstin kohtaamisen ja sen käsittelemisen yhteyttä kutsutaan tutkimuskirjallisuudessa tekstitaidoiksi. Barton ja Hamilton (1999: 7–8) määrittelevät **tekstitaidot** (*literacy*) sosiaalisiksi käytännöiksi, jotka edustuvat käytöksenä ja toimintana tilanteissa, joissa on mukana tekstiä. Kattoterminä se kattaa alleen tekstitaitokäytänteet (*literacy practices*) ja tekstitaitotapahtumat (*literacy events*). Tekstitaitokäytänteitä ja tekstitaitotapahtumia ovat tutkineet muun muassa Pitkänen-Huhta (2003) ja Vaarala (2009) omissa väitöskirjoissaan sekä Kananen ja Tuisku (2014) pro gradu -tutkielmassaan. Käytän tässä tutkimuksessa Vaaralan (2009: 26) käyttämiä suomennoksia termeistä *literacy practices* – **tekstitaitokäytänteet** ja *literacy events* – **tekstitaitotapahtumat**.

Käsitteet *tekstitaidot*, *tekstitaitokäytänteet* ja *tekstitaitotapahtuma* eroavat siten, että siinä missä tekstitaidot ovat taitoja ja osaamista, tekstitaitokäytänteet eivät ole havaittavaa toimintaa, vaan ne viittaavat esimerkiksi lukijan mukanaan tuomiin tunteisiin ja arvoihin, ja tekstitaitotapahtuma on konkreettinen hetki, jossa ovat osallisina lukija ja teksti (Barton ja Hamilton 1999: 7–8; ks. myös Pitkänen-Huhta 2003: 24–26). Pitkänen-Huhta (2003: 24) pitää erottelua hyödyllisenä siksi, että siinä korostuvat tekstitaitojen erilaiset käyttötilanteet, joista voidaan edelleen havainnoida, miten maailma hahmottuu kirjoitetun kielen kautta. Tekstitaitokäytänteet ovat linkki tekstitaitotapahtumissa käytettävien tekstitaitojen ja niiden taustalla vaikuttavien sosiaalisten tekijöiden välillä (Barton ja Hamilton 1999: 7).

Tekstitaidot käsittävät siis tekstitaitokäytänteet ja tekstitaitotapahtuman. Tapahtuma viittaa siihen tilanteeseen, jossa teksti kohdataan ja jossa sillä tehdään jotakin ja käytänteet siihen, miten

tekstiin suhtaudutaan ja miten sitä käsitellään. Käsillä olevassa tutkielmassa on siis kyseessä teksti-taitotapahtuma, jossa opettaja lukee omalle ryhmälleen tekstin ja joka jatkuu ilman opettajaa niin, että opiskelijat kirjoittavat lukemastaan tekstistä tiivistelmän ja täyttävät pienen aukkotäydennystehtävän. Tämä on kokonaisuudessaan tapahtuma, jossa tekstitaitoja käytetään.

Tapahtumassa on mielenkiintoista havainnoida sitä, miten tekstiin orientoidutaan: miten sitä kuunnellaan ja miten siitä saadaan selvää. Opiskelijat saavat toimia parhaaksi katsomallaan tavalla ymmärtääkseen tekstin niin, että he pystyvät kirjoittamaan siitä pienen tiivistelemän tai lyhennelmän ja muistamaan siitä muutamia olennaisia sanoja. Barton ja Hamilton (1999) esittelevät teorian teksti-taidoista sosiaalisina käytänteinä. *Tekstikäytänteet* ovat heidän mukaansa terminologinen linkki lukemisen ja kirjoittamisen sekä niitä ympäröivien sosiaalisten tekijöiden välillä. Käytänteisiin saattaa sisältyä keskustelua tai sitten ei. Paljon käytänteitä määrittää myös se, millainen opiskelukuluttuuri ryhmässä vallitsee. Jos ryhmä puhuu paljon keskenään ja neuvottelee merkityksistä paljon, käytänteisiin saattaa kuulua hyvin vahvasti sosiaalinen aspekti, jossa tekstin merkitystä konstruoidaan yhdessä. Eilolakin (2023: 66) huomauttaa omassa väitöskirjassaan, että oppijoiden toiminta ja osallistuminen ovat luokkahuoneessa tarkasteltavan arvoisia asioita, sillä aktiivinen osallistuminen ja muilta oppiminen ovat olennaisia tekijöitä oppimisprosessissa. Tekstitaitotapahtumissa osallistujien omat käytänteet ja heidän täyttämänsä roolit ovat lopulta paljon enemmän kuin vain osiensa summa (Barton ja Hamilton 1999: 13).

Sen lisäksi, että jokainen ryhmän luo luokkaan yhteisen luokkahuonekulttuurin, jokainen tuo jotakin mukanaan siihen, ja samoin tapahtuu, kun tutkija tuo oman tutkimuksensa luokkaan. Se saattaa vaikuttaa ryhmän toimintaan ja dynamiikkaan monilla tavoilla. Tutkimukseen osallistuminen saattaa jännittää osallistujia niin paljon, että he eivät osallistu sosiaaliseen merkitysneuvotteluun tavanomaisella tavalla. Toisaalta se voi yhtä hyvin myös lisätä sitä. Tutkimukseen osallistuminen saattaa myös vaikuttaa itse tuloksiin, osallistuminen saattaa jäntevöittää osallistumista tai päinvastoin tehdä siitä epämotivoituneempaa, koska tehtäviä ei arvostella. Sosiaalisuus joka tapauksessa heijastuu myös tekstitaitotapahtumaan tavalla tai toisella.

Tekstitaitotutkimusta suomi toisena kielenä -kontekstissa ovat Suomessa tehneet muun muassa Vaarala (2009), Kananen ja Tuisku (2014) ja Kastari (2020), joissa tutkittiin aikuisia suomenoppijoita kaunokirjallisuuden (Vaarala 2009, Kastari 2020) ja asiatekstien (Kananen ja Tuisku 2014) lukijoina. Kastarin (2020) tutkimuksessa aikuiset S2-oppijat osallistuivat lukupiiriin ja kertoivat oppimiskokemuksistaan puolistrukturoiduissa haastatteluissa. Haastatteluja analysoitiin kokemus fenomenologisella analyysitavalla, jonka vahvuutena on, että se ei vaadi kielen yksityiskohtaista tarkastelua tulosten saamiseksi, mikä palvelee erityisesti haastattelututkimusta, jossa osallistujat eivät voi puhua kokemuksistaan omalla ensikielellään. (Kastari 2020: 346–7) Tutkimuksen mukaan

osallistujat yhdistivät oppimisen nimenomaan lukupiiriympäristöön, jossa opettajan rooli korostui (mt. 352). Haastatteluaineistossa lähes kaikki lukupiriin osallistujista (21/24) kertoivat oppineensa kirjoista sanoja, joita he eivät formaalissa opetuksessa muuten olisi oppineet (Kastari 2020: 351).

Vaaralan (2009) tutkimus puolestaan käsitteli edistyneiden S2-opiskelijoiden (n=21) ja L1-verokkiryhmän (n=15) toimintaa suomalaista novellia koskevassa järjestetyssä kirjallisuuskeskustelussa. Osallistujia ei haastateltu, vaan koetilanteista pyrittiin luomaan symmetriset, eli yhdessä S2-keskustelussa oli mukana vain S2-puhujia, ja heillä kaikilla oli ollut pääsy samaan tietoon, eikä kenellekään ollut syntynyt mitään etua novellin lukemisen suhteen. Tämä tarkoitti siis käytännössä, että keskusteluihin ei osallistunut L1-puhujia, tutkija ei ollut niissä mukana, eikä tutkija myöskään haastatellut osallistujia tai osallistunut keskusteluihin, ja näiden valintojen tavoitteena oli poistaa kielitaitotaserojen luomat tarpeet tukeutua etevämmän puhujan kielitaitoon. (Vaarala 2009: 78)

Kanasen ja Tuiskun (2014) pro gradu -tutkimus tarkasteli alkeistason suomenoppijoiden kokemuksia siitä, millä modaliteetilla asiatekstejä on helpointa vastaanottaa. Kokemuksia kerättiin antamalla kahdelle eri ryhmälle sama teksti neljässä eri muodossa: lähes autenttinen teksti ja selkomukautus itse luettuina selkomukautus heille ääneen luettuna sekä video. Versiot järjestettiin kokemusten sekä monivalintatehtävien tulosten perusteella järjestykseen helpoimmasta vaikeimpaan. Ryhmät käsitelivät versioita eri järjestyksessä, ja monivalintatehtävät täytettiin pienryhmissä keskustellen. Keskustelut videoitiin ja niitä käytettiin havainnointiaineistona. (mt. 4, 35–37) Eriävästä kohtaamisjärjestyksestä huolimatta ryhmien kokemus modaliteettien helpoudesta oli samanlainen: video versio oli helpoin ja lähes autenttinen teksti vaikein, selkoteksteistä ääneen luettu selkoteksti oli helpompi ymmärtää kuin itse luettu teksti (Kananen ja Tuisku 2014: 52, 55). Monivalintatehtävien tulosten mukaan molemmat ryhmät kuitenkin ymmärsivät lähes autenttisen tekstin paremmin (mt. 107), ja Kananen ja Tuisku pohtivatkin, että syynä on todennäköisemmin arvaaminen (mt. 108). Oman tutkimukseni kannalta mielenkiintoista on, että se ryhmä, joka kohtasi ääneen luetun tekstin toisena – heti lähes autenttisen tekstin jälkeen – pärjäsikin hieman paremmin niin ääneen luettua tekstiä, itse luettua tekstiä kuin videotakin koskevissa monivalintatehtävissä (mt. 107). Syiksi kirjoittajat pohtivat, että ääneen luettu teksti todella oli helpompi, kuten osallistujien kokemuksetkin kertoivat, ja että itsenäinen lukeminen oli raskaampaa kielenoppijoille kuin toisen puheen kuunteleminen (mt. 107).

2.2 Ääneen lukemisen tutkimusta

Tässä luvussa tarkastelen muutamia ääneen lukemista käsitteleviä tutkimuksia. Ääneen lukemisen hyötyjä opetuksessa on tutkittu runsaasti ja tutkimussuuntaukset ovat kohdistuneet niin oppijoihin

kuin opettajiinkin (mm. Albright ja Aerial 2005; Clark ja Andreasen 2014; Järvinen ja Raninen 2020; Lundberg 2002). Lundberg (2002) kertoo, että lapselle ääneen lukemisesta on hyötyä esimerkiksi siksi, että ääneen luettu teksti tekee puheesta huolitellumpaa ja siten lapsi pystyy luomaan vahvempia yhteyksiä kirjainten ja äänteiden välillä. Lisäksi kirjoitetun kielen sanasto ja syntaksi ovat huomattavasti monimutkaisempia kuin puhutun kielen, joten kuuntelemalla lapsi pystyy hankkimaan ”edistyneempiä syntaksisia taitoja, joilla tulkita monimutkaisia virkkeitä”. (Lundberg 2002: 5).

Albright ja Aerial (2005) teettivät kolmessa texasilaisessa yläkoulussa (*middle school*) opettajille (n=141) kyselyn, jonka vastauksissa 85,8 % vastanneista opettajista kertoi lukevansa oppilailleen ääneen (mt. 584). Kirjoittajat arvelevat syiksi, että opettajat haluavat tehdä oppikirjojen teksteistä selkeämpiä; toisaalta tekstilajeja on vähän (mt. 587), koska Texasin osavaltiossa opettajien on ”pakko käydä aiheita läpi” ja heillä on ”valtava paine” saada oppilaat suoriutumaan hyvin (mt. 587).

Laajemmin tarkastellen ääneen lukeminen myös sosiaalista kirjakielen lukemiseen. Kirjallisuuden opettamisen ongelmaksi voi muodostua kirjojen haastavuus, johon ääneen lukeminen voi olla tietyissä tilanteissa ratkaisu. Jos teksti on ensikieliselle haastava, se on sitä varmasti myös suomenoppijalle. Vaaralan (2009) väitöskirjassa havaittiin, että edistyneet suomi toisena kielenä -lukijat suuntautuvat luettuun novelliin osin samoin tavoin kuin L1-verrokkit. Tulkintaeroja tuottivat lähinnä lukijoiden kulttuuritaustat, S2-lukijoiden tavat hankkia tietoa uusista sanoista sekä lukijoiden suuntautuminen novellin kirjoittajan tekemiin taiteellisiin ratkaisuihin. Toisaalta yhteistä oli, että lukijat tarttuivat pääsääntöisesti samoihin asioihin. (Vaarala 2009).

Äänen lukemisen hyötyihin kuuluu myös se, että lukeva opettaja pystyy tarkkailemaan tekstiä ja tarttumaan kohtiin, jotka saattavat olla oppilaille vaikeita. Saarinen (2007: 119–120) mainitsee juuri opettajan mahdollisuuden keskeyttää lukemisen määrättyjen sanojen kohdalla yhdeksi tekijäksi ääneen lukemisen tehokkuuden takana. Lukemisen keskeyttäminen myös antaa oppilaille mahdollisuuden keskustella kirjasta. Tutkimukset, jotka ovat tarkastelleet, miten opiskelijat keskustelevat opittavista asioista, ovat osoittaneet, että pelkästään mahdollisuus keskustella auttaa oppimaan (esim. Kastari 2020, ks. yllä). Ballenger (1997: 11) huomasi tutkimuksessaan, että luonnontieteen tunnilla, jolla käsiteltiin homeen muodostumista, oppilaiden mahdollisuus keskustella aiheesta vapaasti lisäsi heidän kiinnostustaan aiheeseen, koska he pääsivät tuomaan oman henkilökohtaisen näkemyksensä mukaan opetukseen.

Clarkin ja Andreasenin (2014) tutkimus pohjaa osin samoihin huomioihin ja viittaavat muun muassa Albrightin ja Aerialin (2005) artikkelin tuloksiin selvittäessään, suhtautuvatko negatiivisesti lukemiseen suhtautuvat yläkouluikäiset negatiivisesti myös opettajan ääneen lukemiseen. Artikkelin taustalla vaikuttaa käsitys siitä, että lukeminen on kaikin tavoin sosiaalinen tapahtuma, jossa lukija

vähintäänkin tuo oman itsensä ja motivaationsa lukutapahtumaan, ja siitä, että koska opettajan ääneen lukeminen ja tekstistä keskusteleminen oli nostanut alakouluikäisten motivaatiota, samat periaatteet voisivat vaikuttaa myös yläkouluikäisiin (mt. 163–166). Heidän ratkaisunsa, kuten ääneen lukemista opetuksessa koskevan tutkimuksen yleisemminkin, on vastata motivoimisen haasteeseen opetusmetodia muuttamalla.

Clark ja Andreasen (2014: 168–9) teettivät osallistujilla (N=87) tutkimuksen aluksi testin, jolla määritettiin numeerinen arvo heidän asenteilleen lukemista kohtaan. Sen jälkeen he valitsivat osallistujien joukosta viisi henkilöä puolistrukturoituihin haastatteluihin. Henkilöt valikoituivat heidän testitulostensa mukaan niin, että kaksi osallistujaa oli saanut korkeat pisteet, kaksi matalat pisteet ja yhden pisteet olivat noin koko otoksen keskiarvo. Lopuksi haastatteluja verrattiin testituloksiin. Tuloksista ilmeni, että oppilaat pitivät ääneen lukemisesta, mutta eri syistä. Korkeat pisteet saaneet (eli ne, jotka suhtautuivat lukemiseen positiivisesti) pitivät siitä, että opettaja eläytyi lukemiseen, keskeytti lukemisen ja keskusteli oppilaiden kanssa siitä. Matalat pisteet saaneet vastaajat puolestaan pitivät siitä, että opetushetki oli lukemisen aikana rennompi, eivätkä he tunteneet niin suurta painetta suoriutua. (mt. 171)

Myös Järvinen ja Raninen (2020: 27) toteavat pro gradu -tutkielmassaan, että lasten lukuinto kasvaa, kun kirjoista voi jutella. Heidän tutkimuksensa pyrki vastaamaan siihen, millainen ilmiö opettajan ääneen lukeminen on, ja he selvittivät tutkimuskohdettaan muun muassa teemahaastatteluilla ja niistä tehdyllä aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä (mt. 42, 51, 55). Haastattelijien opettajien (n=2) vastauksista Järvinen ja Raninen tunnistivat kolme kategoriaa ääneen lukemisen syille. Raportoidut syyt olivat oppiminen, lukuinnon kasvattaminen ja yhteinen kokemus. Lisäksi syiksi luettiin jotkin taustatekijät, kuten opettajan oma innostus ja asenne lukemista ja sen tärkeyttä kohtaan. Sen sijaan ”koulukulutturilla” tai oppilaiden taustalla ei kerrottu olevan vaikutusta opettajan päätökseen lukea ääneen, joskin he tiedostivat, että nuoremmat oppilaat pitivät kuuntelemisesta erityisesti ja että kirjojen suosittelemisessa oppilaan taustalla on merkitystä. (mt. 56–8).

Opettajien intuitiiviset perustelut ovat siis tutkimuskirjallisuuden valossa hyvin perusteltuja. Lukuinnon kasvattaminen ja oppiminen ovat yhteydessä toisiinsa, ja yhteisöllisyyden korostaminen osoittaa, että lukeminen käsitetään sosiaalisesti tapahtumaksi. Lukutilanteen toteuttamisessa opettajat kuitenkin poikkesivat siitä, mitä tutkimuskirjallisuus vaikuttaisi suosittävän, sillä lukutilanteissa haluttiin ylläpitää lukurauhaa, eikä kumpikaan osapuoli keskeyttänyt lukemista tai esittänyt kysymyksiä (Järvinen ja Raninen 2020: 60). Kirjoittajat nostavatkin esille sen, että vaikka suurin osa oppilaista piti opettajan ääneen lukemisesta, sitä pidettiin myös tylsänä (mt. 71). He pohtivat tälle kahta syytä. Ensinnäkin taustalla voi olla tehtävän epäonnistunut motivoiminen tai epäselvät tavoitteet (mt. 72), mutta toisaalta syynä voi olla lukutilanteen passiivisuus, ja he viittaavat

tässä muun muassa Clarkin ja Andreassenin (2014: 171) tutkimuksessa esiin nousseeseen ”tauon” omaiseen tilanteeseen positiivisena asiana. Jotkut oppilaat pitävät lukutilanteesta, koska siinä ei tarvitse tehdä mitään, mutta jotkut kokevat sen myös tylsänä (Järvinen ja Raninen 2020: 72–73).

2.3 Kielenoppiminen ja oppimisen tuki

Edellisessä luvussa esittelin tutkimustietoa siitä, että opettajan ääneen lukemisesta on tutkimustiedon valossa ollut hyötyä lasten ja nuorten opetuksessa ja tämän ovat myös opettajat huomanneet (esim. Albright ja Aerial 2005). Tähän mennessä on tullut myös selväksi, että tekstitaidot ovat sosiaalisia taitoja, joita opitaan täten parhaiten ja – ilmeisesti myös mieluiten (ks. Ballenger 1997, Kastari 2020) – vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Oppimisen sosiaalisen puolen korostamiseksi teen tässä aliluvussa vielä katsauksen siihen, miten kieltä opitaan. Oppimisen peruspilareina voinee turvallisesti pitää sellaisia inhimillisiä ominaisuuksia, kuten motivaatio, ja sellaisia ulkoisia toimintoja, kuten harjoittelu, jotka ovat molemmat olennaisia niin lapsille kuin aikuisillekin. Molempien roolia voi havainnollistaa pohtimalla oppimisprosessia itsessään.

Stephen D. Krashenin (1982, 1985) *kielisyöte hypoteesin* mukaan kielen omaksuminen tapahtuu sananmukaisesti ymmärrettävän kielisyötteen kautta. Ymmärrettävän syötteen hän määrittelee esimerkiksi rakenteeksi, joka on oppijalle suurimmaksi osaksi tuttu, mutta joka sisältää kuitenkin hieman jotakin uutta. Hän muotoilee syötteen yhtälöksi $i+1$, jossa i on tuttu osa ja 1 uutta asiaa. (Krashen 1982, 1985.) Formaalin opettamisen merkitys toisen kielen omaksumisessa jää sen mukaan vähäiseksi, joskin hyödylliseksi (Krashen 1982: 25, 30). Omaksumiseen vaikuttavat kaksi erityistä tekijää, jotka ovat ”tunnesuodatin” (*the affective filter*) – eli se, kuinka avoimesti oppija suuntautuu syötteeseen ja sen sisältöön – sekä ”tuottamisen suodatin” (*the output filter*) – eli se, kuinka mielellään oppija käyttää rakenteita, joita hän osaa (Krashen 1985). Vaikka Krashen tekeekin lasten ja aikuisten kielenoppijoiden välillä sen eron, että vain aikuinen voi oppia kieltä pelkästään yksisuuntaisella vuorovaikutuksella (esimerkiksi katsomalla televisiota), hän korjaa vuoden 1982 kirjoitustaan lisäämällä tuottamisen suodattimen mukaan hypoteesiin ja ottamalla huomioon sen, että oppijan on välttämätöntä myös tuottaa kieltä, eli harjoitella. (Krashen 1985: 46).

Tomlinson (2013: 20) on todennut Krashenin teoriasta, että ”not many applied linguistics would agree that such exposure [to comprehensible input] is sufficient but I think nearly all would accept that it is necessary.” Oppimisen jättäminen pelkän ymmärrettävän kielisyötteen varaan viittaakin siihen, että oppija on passiivinen vastaanottaja, jolla ei ole aktiivista roolia siinä, mitä hän oppii (esim. van Lier (2013: 188, alaviite 8). Olennaisempaa on kuitenkin se, mitä oppija itse tuo oppimistilanteeseen (van Lier 2013: 46). Näihin kuuluvat paitsi aliluvussa 2.1 esitellyt sosiaaliset

käytänteet, myös niinkin perustavanlaatuiset asiat kuin oma keho (esim. Jokipohja 2024) tai niin arkiset asiat kuin oma puhelin (esim. Eilola ja Lilja 2021; Eilola 2023).

Kielen kohtaaminen on siis paljon muutakin kuin vain sille altistumista, ja van Lierin ”laadukkaan altistumisen” (*exposure*) määritelmä koostuu osittain samoista sosiaalisista tekijöistä kuin aiemmissa luvuissa pohditut tekstitaidotkin. Tukeminen ja osallistuminen kuuluvat vuorovaikutukseen ja ovat varsin hyödyllisiä käsitteitä myös tämän tutkimuksen kannalta. van Lierin (2013: 46) mukaan Vygotskyn (1978) kehittämä lähikehityksen vyöhykkeen on kelpo työkalu kuvailemaan kielenoppijan muilta ihmisiltä saama tukea. Lähikehityksen vyöhyke on siis kuvainnollinen alue hieman oppijan osaamisen ulkopuolella, jossa hän kuitenkin pärjää muiden kielenkäyttäjien avustuksella. Vygotskyn mallista on sanottu, että oppija oppii asian kaksi kertaa, ensin ”vuorovaikutuksessa ympäristön[sä] kanssa, ja toisen kerran, kun opittu muuttuu yksilön sisäiseksi ominaisuudeksi” (Järvinen 2014: 83).

van Lier (2013) käyttää *ekologian* käsitettä – joka on peräisin Gibsonilta (1978 van Lierin (2013: 12) mukaan) – kuvaamaan tätä pitkälle menevää ympäristön ja yksilön vastavuoroisuutta, ja esimerkiksi Jokipohja (2024) on tutkinut väitöskirjassaan materiaalista ekologiaa, eli niitä kielellisen tuen mahdollisuuksia, joita kielenkäyttötilanteen välitön ympäristö tarjoaa kussakin tilanteessa. van Lier (2013) käyttää Brunerin (1986) käyttöön ottamaa termiä ”*scaffolding*” ympäristön antamasta tuesta, ja van Lier (2013: 190) yhdistää Vygotskyn ja Brunerin termit näin:

At any given time, there are things a person can do confidently on his or her own. This we might call the area of self-regulated action. Beyond that there is a range of knowledge and skill which the person can only access with someones' assistance. (van Lier 2013: 190)

Scaffolding on siis tukea, jota oppija saa oman osaamisensa rajojen ulkopuolella. Ihmisen lisäksi *scaffolding* voi yhtä hyvin viitata apuvälineeseen, kuten puhelimeen, silloin kun käyttäjä menestyksekkäästi hyödyntää sitä kommunikaation edistämiseksi (Eilola ja Lilja 2021: 312) tai oppijan omaan kehoon, kun esimerkiksi käsiä käytetään elehtimiseen monikielisessä toimintaympäristössä (Jokipohja 2024). Tiedonalakohtaisia tekstitaitoja tutkineet Sulkunen, Nikunen ja Kääntä (2023) ovat myös tarkastelleet tekstitaitotapahtumien multimodaalisuutta, ja tutkimuksessaan he ovat havainneet kehollisuuden hyvin olennaiseksi osaksi opettajien sanaselityksiä (mt. 213–215).

Tämän tutkimuksen puitteissa olenkin kiinnostunut siitä, millaista tukea opiskelijat tarvitsevat ja millaisesta tuesta he hyötyvät, joskaan en esitä kysymystä näin avoimena, sillä tutkimus keskittyy nimenomaan siihen, ovatko ääneen lukeminen ja sen mahdollistama opettajan proaktiivinen tuen antaminen hyödyllisiä lisäyksiä aikuisten suomenoppijoiden oppimisen ekologiaan. Olennaista on, mistä oppijalle on hyötyä, ja van Lierin (2013: 50, 118, alaviite 8) mukaan termien *syöte* ja *altistuminen* (*exposure*) välillä on se tärkeä ero, että altistumiseen sisältyy ennen kaikkea

aktiivisesta vuorovaikutuksesta kieliympäristön kanssa nousevat *affordanssit*: affordanssin havaitsija on aktiivinen osapuoli, eikä ”passiivinen syötteen vastaanottaja”. Affordanssin konseptin on van Lierin (2013: 12) mukaan kehittänyt J. J. Gibson (1978/2015: 15, 119), joka kertoo keksineensä sen alun perin kuvaamaan ympäristön ja eläimen vastavuoroista suhdetta. Aalto, Mustonen ja Tukia (2009: 405) määrittelevät affordanssin nimenomaan syötteeksi, jota oppija oppimisessaan sekä tarvitsee että hyödyntää. Niin van Lierin kuin Aallon ym. määritelmässä oppijan aktiivisuus korostuu. Altistumisen määrän sijasta tärkeää on sen laatu, ja laadukkaan altistumisen osia ovat paitsi ymmärrettävyys ja tunnetekijät – kuten Krashenilla (1982) – myös kontekstuaalisuus, tunnistettavuus, tukeminen ja osallistamisuus (*'participatability'*) (van Lier 2013: 66).

Myös motivaatiolla on suuri rooli opiskelijan keskittymiselle, ja van Lierin (2013: 118) mukaan ”saavutus” tai ”onnistuminen” riippuvat oppijan keskittymisen tasosta. Motivaatio voidaan jakaa sisäiseen motivaatioon ja ulkoiseen motivaatioon (esim. Pietilä 2014: 51), tai toisin sanoen motivaatioon, johon vaikuttavat sisäiset ja ulkoiset tekijät (van Lier 2013: 99). Kun Aallon ym. (2009: 405) määritelmässä affordanssi on tarvepohjaisesti havaittua altistumista kielenkäytölle, voidaan pragmaattisesti ajatella, että oppijalle on hyötyä siitä, joka auttaa häntä saavuttamaan tavoitteensa, ja tavoitteiden saavuttaminen vuorostaan on hyvä motivaattori.

Tiedon omaksumista helpottaa lisäksi se, että se liittyy jotenkin oppijan aiempaan tietoon, eli skeemoihin (esim. Kristiansen 2001). Kristiansenin (2001: 26–27) mukaan tutkimuskirjallisuus osoittaa, että uuden tiedon täytyy jotenkin liittyä aiemmin opittuun, muuten sen omaksumiselle ei ole mitään edellytyksiä. van Lier (2013: 10) pitää tätä jopa oppimisen ikivanhana periaatteena. Kristiansen (2001: 30) luonnehtii oppimista ylipäättään skeemojen päivittämiseksi ja paranteluksi, josta tietysti seuraa, että ilman skeemoja – eli aiemmin hankittua ja organisoitua tietoa – ei ole mitään parannella ja edelleen mitään oppia.

Laadukas altistuminen on siis nähtävä tuttuun ja omaksuttujen skeemojen kohtaamisena tilanteissa, joissa ne eivät täysin kata viestin merkitystä, mutta joissa vähäinen skeeman tarkistus ja parantelu ympäristön tuella mahdollistavat viestin ymmärtämisen. ”Ymmärrettävästä” tulee tällöin myös samaistuttavaa, sillä syötteessä täytyy olla jotakin tuttua tarttumapintaa, jotta oppija voisi huomata siinä jotakin.

2.4 Yhteenveto

Kuten käsitellystä tutkimuksesta on käynyt ilmi, opettajan ääneen lukemisesta on todettu olevan hyötyä hyvin monissa konteksteissa. Äänen lukemista on tutkittu niin kotimaisissa alakouluissa ja yläkouluissa kuin ulkomaalaisissa *elementary* ja *middle school* -tasojen luokilla. Tutkimukset viittaavat siihen, että iästä riippumatta opettajan ääneen lukeminen koetaan hyväksi tavaksi opettaa

valittua tekstiä, ja tuloksista näkee edelleen, että eritasoiset oppijat ja eri tavoilla lukemiseen suhtautuvat informantit pitävät opettajan ääneen lukemisesta eri syistä. Esimerkiksi Clark ja Andreasen (2014: 171) havaitsivat, että ne, jotka eivät olleet innokkaita lukijoita, pitivät siitä, että lukutilanne ei ollut niin painostava, ja ne, jotka suhtautuivat lukemiseen hyvin positiivisesti, pitivät muun muassa opettajan eläytyvästä lukemisesta ja kirjasta keskustelemisesta.

Tulosten perusteella voi tehdä arvion, että opettajan ääneen lukeminen onnistuu innostamaan ja motivoimaan hyvin erilaisia oppilaita, ja sen syynä vaikuttaa olevan niin sanotun affektiivisen suodatuksen väheneminen: oppilaat eivät vastusta ääneen lukemista, vaan suhtautuvat siihen avoimesti. Havainto on hyödyllinen sillä, kuten moneen kertaan todettua oppilaat suhtautuvat lukemiseen vaihtelevasti. Saarinen (2007: 113) huomautti tunnesuodattimen aktivoitumisesta luettavaa kirjallisuutta valitessa, mutta kuten minkä tahansa valinnan kanssa, kaikkien tunnesuodattimen läpäiseminen ei todennäköisesti ole mahdollista. Sen vuoksi on huomattavaa, että aiempi kirjallisuus on havainnut sekä vähän lukevien että paljon lukevien innostuvan opettajan ääneen lukemisesta.

Motivoitumisen kannalta kiinnostava asia tämän tutkimuksen kannalta on kotoutumiskoulutukselle asetettu kielitaidontaso B1.1, joka tutkimuksen valossa on ollut hankala saavuttaa. Koulutus lupaa hyvin nopeasti hyvin käyttökelpoisen suomen kielen taidon, joten motivaatio panostaa oppimiseen ja tarttumaan koulutuksen ekologian tarjoamiin affordansseihin voi olla helposti herätettävissä. Ääneen lukemisesta kertyneet hyvät tulokset antavat olettaa, että sen kaltainen lisäys oppimisen tuen valikoimaan voisi entisestään auttaa opiskelijoita tarttumaan esille nouseviin affordanssitt. Hyödyllisten tuenmuotojen löytyminen voi laajentaa aluetta, jolla opiskelijoiden oppiminen tapahtuu, jos niiden avulla opiskelija on myönteisempi siirtymään kohti epämukavuusalueitaan.

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

Tässä pääluvussa kuvailen aineiston ja sen keruutavan sekä metodit aineiston analysoimiseen. Aliluvut 3.1–3.2 käsittelevät aineistoa ja koeasetelmaa, aliluvuissa 3.3–3.4 kuvailen lyhyesti ryhmäotoksen ja tutkimuksen etenemisen, ja aliluvussa 3.5 kuvailen metodit aineiston analysoimiseen.

3.1 Aineisto ja aineistonkeruutavat

Aineisto kerättiin eräässä eteläsuomalaisen oppilaitoksen kotoutumiskoulutuksessa. Tutkimukseen osallistui 16 henkilöä. Kokeen järjestäminen ja aineistonkeruu tehtiin kahtena eri päivänä ja koko aineisto kerättiin jälkimmäisen päivän aikana. Ensimmäisenä päivänä vierailin tutkimukseen osallistuvan ryhmän tunnilla esittelemässä tutkimusta. Osallistujille jaettiin suomenkieliset suostumuslomakkeet ja tutkimustiedotteet, jotka luettiin yhdessä läpi. Selvitin osallistujille myös mahdollisia epäselviä kohtia, jotta tekstit tulisivat mahdollisimman selviksi, lisäksi ryhmän oma opettaja, joka tunsu osallistujien kielitaidon ja opiskelutaustan paremmin, nosti lomakkeesta ja tiedotteesta esille joitakin tärkeitä kohtia. Osallistujille annettiin mahdollisuus esittää kysymyksiä sekä pohtia omaa osallistumista tutkimukseen rauhassa.

Ensimmäisenä päivänä osallistujilla oli lisäksi mahdollisuus tutustua ja totuttautua tutkijan läsnäoloon, mikä helpottaa havainnointiaineiston keruuta. Havainnointia tehtiin siis osittain osallistuvalla otteella. Osallistuvan havainnoinnin etuna on, että informantit tottuvat tutkijan läsnäoloon, kun tämä ei vain passiivisesti seuraa havainnoitavan hetken tapahtumia. Grönforsin (2015: 152) mukaan pitkässä tutkimuksessa tutkittavat tottuvat myös passiiviseen havainnointiin, mutta koska käsillä olevan tutkimuksen aineistonkeruu kesti vain 60 minuuttia, ei ole realistista olettaa, että tutkijan ilmestyminen vain tarkkailemaan otettaisiin muutokset vastaan. Sen sijaan pyrkimyksenä oli antaa oppilaiden ”johdatella osallistumaan” (Grönfors 2015: 152–153) heille sopivalla tavalla, joskin tämän tutkimuksen tapauksessa ”osallistuminen” rajoittui vain ensimmäisen päivän esittelyyn ja lyhyeen tutustumiseen. Aineistonkeruupäivänä en osallistunut tutkimuksen tapahtumiin muuten kuin kertaamalla tutkimuksen kulun ja antamalla ohjeet kyselylomakkeen täyttämiseen.

Aineistonkeruun toinen päivä pidettiin kolme päivää myöhemmin. Päivä aloitettiin kertaamalla tutkimuksen tausta, tarkoitus ja kulku sekä osallistujien oikeudet tutkimuksen aikana. Kertaus pidettiin sovitusti, mutta eritoten siksi, että ryhmään liittyi vielä henkilöitä, jotka eivät olleet ensimmäisenä päivänä paikalla. Aineistonkeruu aloitettiin jakamalla luokka istumapaikkoihin, jotka oli nimetty riveittäin kirjaimilla A–ö ja jonoittain numeroin 1–n. Koska opiskelijoilla ei ollut

vakinaisia istumapaikkoja, heitä ohjattiin uusille paikoille pseudonymisoinnin varmistamiseksi minimaalisesti. Kun paikat oli osoitettu, ryhmä jaettiin puoliksi kahteen pienempään ryhmään, joista toiselle ryhmän opettaja luki tekstin ääneen (tästä eteenpäin testiryhmä, TR) ja toinen sai tutustua paperiseen versioon samasta tekstistä itsenäisesti millä tahansa valitsemallaan keinolla (verrokkiryhmä, VR). Myös testiryhmälle annettiin teksti paperisena seurattavaksi ääneen lukemisen aikana. Jako ryhmiin tehtiin ottamalla luku kahdeksaan, jolloin ensimmäiset kahdeksan kuuluivat testiryhmään ja seuraavat seitsemän verrokki ryhmään. Yksi henkilö liittyi tutkimukseen vielä ryhmien jaon jälkeen, jolloin ryhmien koot olivat lopulta yhdeksän henkilöä testiryhmässä ja seitsemän henkilöä verrokkiryhmässä. Aineistonkeruu kesto oli lopulta yhteensä noin kolme tuntia. Testiryhmä (n=9) teki kokeen ensin, ja sen aikana verrokkiryhmä (n=7) sai opettajalta muuta tehtävää toisessa huoneessa. Kummallekin koetilanteelle olin varannut aikaa noin tunnin tai niin kauan kuin koetilanteessa oli opiskelijoiden aloittamaa toimintaa, mutta kuitenkin yhtä paljon aikaa molemmille ryhmille.

Tutkimukseen osallistuneen ryhmän opettajalle annettiin vapaus toteuttaa ääneen lukeminen itselleen omimmalla tavalla. Ääneen lukemiseen käytettiin aikaa noin puoli tuntia, jonka aikana opettaja aktiivisesti käytti mahdollisuuttaan tarttua tekstin osiin ja selitti sanoja sekä merkityksiä oman harkintansa mukaan. Opettaja sai valmistellun aukkotäydennystehtävän vasta juuri ennen lukemista sen varmistamiseksi, että opettaja ei vahingossa keskity siinä testattavien asioiden opettamiseen. Varsinainen keskeytyksetön tekstin läpiveto jäi puuttumaan.

Tekstin lukemisen jälkeen paperiset uutistekstit kerättiin pois molemmilta ryhmiltä ja kummallekin ryhmälle annettiin kaksi tehtävää. Ensimmäinen tehtävä oli kirjoittaa **tiivistelmä** siitä, mistä teksti heidän mielestään kertoi. Tiivistelmät kirjoitettiin käsin, eikä niille annettu erityisiä muotovaatimuksia. Aikaa tehtävälle oli noin 10 minuuttia. Toinen tehtävä oli laatimani **aukkotäydennystehtävä**, jossa alkuperäisestä tekstistä oli poistettu 20 sanaa. Aukkotäydennystehtävälle annettiin samoin aikaa noin 10 minuuttia (ks. tiivistelmän ja aukkotäydennys-tehtävän kuvaukset aliluvuissa 3.1.2 ja 3.1.3). Lopuksi molemmat ryhmät täyttivät taustatietoja ja lukuharrastuneisuutta kartoittavat kyselylomakkeet (LIITE 2, ensimmäinen osa) ja testiryhmältä kysyttiin lisäksi heidän kokemuksiinsa ja tuntemuksiinsa opettajan ääneen lukemista opetusmetodin (LIITE 2, toinen osa).

Seuraavat aliluvut kuvailevat lyhyesti kerätyn aineiston ja niiden keruutavat.

3.1.1 Alkuperäinen teksti

Molemmille ryhmille annettiin sama teksti luettavaksi. Teksti oli Yleisradion toimittaja Mika Moksun kirjoittama artikkeli⁵, joka käsitteli koirien kouluttamista sienestyskoiriksi ja sienestysharrastuksen kasvavaa suosiota. Uutisen leipätekstissä oli noin 330 sanaa ja 15 kappaletta, joiden lisäksi verkkosivuilla uutisen yhteydessä oli yksi kuva ja yksi noin puolitoista minuuttia pitkä video lyhyine seliteteksteineen. Kuvaa – tai tietenkään videota – ei sisällytetty osallistujille jaettavaan paperiversioon. Annoin opettajalle vapauden valita, miten hän haluaa tekstiä käyttää lukemisen tukena, ja pyrin olemaan ohjailematta hänen suunnitelmaansa. Muistutin kuitenkin häntä siitä, että tekstin voi esimerkiksi myös heijastaa taululle ja että uutiseen kuuluu myös video, mutta videota hän ei lopulta näyttänyt kummallekaan ryhmälle.

Artikkelin valinnalle olin asettanut muutamia melko laveita kriteereitä: tekstin tuli olla uutisteksti ja sävyltään neutraali eikä liian henkilökohtainen, mieluummin kuitenkin hauska kuin vakava. Lisäksi pyrin etsimään aiheen, johon osallistujat mahdollisesti voisivat tuoda joitakin ennakkotietoja, kuten lemmikki- tai koirasanastoa, mutta joka olisi kuitenkin mahdollisimman monelle uutta asiaa, jotta kukaan ei saisi suhteetonta etua kokeessa.

Viimeisiä kriteereitä oli tietysti täysin mahdotonta täyttää tuntematta osallistujia ollenkaan. Havainnointiaineiston perusteella valinta oli toisen kriteerin perusteella hyvä, sillä ainakin testiryhmä piti esimerkiksi ”nenätyöskentelyä” hauskana käsitteenä. Artikkelin sopi hyvin opetusmateriaaliaksi, koska se käsitteli hyvin rajattua aihepiiriä, jossa oli selkeät asiasanat. Kieleltään teksti oli kuitenkin melko vaikea, mikä oli odotettavaa, sillä kyseessä ei ollut esimerkiksi selkouutinen, eikä muutenkaan muokattu tai helpotettu teksti. Koska en ollut tavannut osallistujia ennen tekstin valintaa, vaikeusastetta oli hankala arvioida. Arvioni mukaan teksti oli kuitenkin ymmärrettävissä, sillä tekstin lukemiseen oli tarjolla opettajan tuki ja osallistujien valitsemat apuvälineet. Vähintäänkin tekstin merkitys olisi tavoitettavissa, jos tutkimuskohteena olevat opetusmenetelmät toimivat.

3.1.2 Tiivistelmä

Tutkimuksen ensimmäinen tehtävä oli kirjoittaa tekstistä vapaamuotoinen tiivistelmä. Ohjeeksi annettiin kirjoittaa siitä, mistä teksti osallistujien mielestä kertoi. Käytin tehtävänannossa sanaa ”tiivistelmä” joskaan en mitenkään tiukassa tekstilajimerkityksessä, vaan pelkästään nimeämään tehtävän. Selitin osallistujille sanan ”tiivistelmä” useaan kertaan ja monella tavalla, vertasin sitä esimerkiksi sanaan ”lyhennelmä”, näytin käsieleillä ja selitin, että ”te luette ison tekstin ja kirjoitatte

⁵Moksu, Mika. 2022. "Etsi tatti!" – näin Tyyne-corgista koulutetaan sienestyskaveri, jolta ei jää yksikään metsän herkku huomaamatta. <https://yle.fi/a/3-12570942>

pienen tekstin”; ”opettaja puhuu paljon, te kirjoitatte vähän”. Kirjoituksen aikana osallistujat saivat hyödyntää esimerkiksi lukemisen aikana tekemiään muistiinpanoja ja puhelimiaan, mutta monistetut, paperiset uutistekstit kerättiin pois. Tiivistelmien kirjoittamiseen annettiin aikaa 10 minuuttia, eli tekstin kirjoittamiseen ei annettu erityisen paljon aikaa. Tiivistelmien tarkoituksena oli kerätä tietoa siitä, kuinka paljon ja kuinka tarkkaa tietoa osallistujille jäi tekstistä. Tiivistelmien tarkoituksena ei ollut arvioida osallistujien kirjoitustaitoa, eli analyysissä ei oteta huomioon kirjoitusvirheitä siltä osin kuin ne eivät estä ymmärtämistä, vaan ainoastaan kommunikatiiviset ratkaisut tiivistelmän koostamisessa. Kirjoitusasua kuitenkin käsiteltiin sellaisena kuin se oli, eli kaikki kynämerkinnältä näyttävä on sisällytetty analyysissä käsiteltyihin esimerkkeihin.

3.1.3 Aukkotäydennystehtävä

Kokeen toisessa tehtävässä osallistujat suorittivat aukkotäydennystehtävän, joka oli täysin sama paperinen versio uutistekstistä⁶, josta oli poistettu 20 sanaa, 1–3 jokaisesta kappaleesta. Tutkimuksen kannalta tehtävän tarkoituksena oli tarkastella, auttaako laajempi konteksti osallistujia toistamaan luetussa tekstissä esiintyviä sanoja. Poistetut sanat valitsin sen perusteella, että ne tai niitä vastaavan sanan voisi kappaleen muusta kontekstista palauttaa mieleen. Kaksi sanaa poistettiin kahdesti. Poistetut sanat olivat ingressin toinen ja viimein sana (1. *hajujen* ja 2. *sienikurssilla*); ensimmäisen kappaleen toisen virkkeen viimeinen sana (3. *metsään*) ja viimeisen virkkeen kolmanneksi viimeinen sanan (4. *käskyn*); toisen kappaleen ensimmäisen virkkeen toinen sana (5. *pinkoo*), toisen virkkeen neljäs sana (6. *mustikoita*) ja viimeisen virkkeen viimeinen sana (7. *sienikoiraksi*); kolmannen kappaleen ensimmäisen virkkeen toinen sana (8. *sienten*) ja viimeisen virkkeen viides sana (9. *yksinoikeutta*); neljännen kappaleen neljäs sana (10. *nenä*); viidennen kappaleen toinen ja yhdestoista sana (11. *kävijämäärät* ja 12. *lemmikkinä*); kuudennen kappaleen toisen virkkeen neljäs sana (13. *virikettä*); kahdeksannen kappaleen ensimmäisen virkkeen ensimmäinen sana (14. *nenätyöskentely*); yhdeksannen kappaleen neljäs sana (15. *nenätyöskentelyä*); kymmenennen kappaleen toisen virkkeen yhdeksäs sana (16. *sieniretki*); yhdennentoista kappaleen ensimmäisen virkkeen ensimmäinen sana (17. *koirakoulua*) ja kolmannen virkkeen viides sana (18. *sieniä*); kolmannentoista kappaleen toisen virkkeen seitsemäs sana (19. *pupujahdiksi*); ja neljännentoista kappaleen ensimmäisen virkkeen viides sana (20. *merkityksellinen*).

⁶ Moks, Mika. 2022. "Etsi tatti!" – näin Tyyne-corgista koulutetaan sienestyskaveri, jolta ei jää yksikään metsän herkku huomaamatta. <https://yle.fi/a/3-12570942>

3.1.4 Kyselylomake

Kyselylomakkeesta (LIITE 2) laadittiin kaksi versiota sen mukaan, kumpaan ryhmään osallistuja kuului. Lomake oli suomenkielinen, ja se pyrittiin pitämään lyhyenä ja selkeänä. Lomakkeen yhteisessä osassa kerättiin yleistä tietoa osallistujien taustoista ja heidän lukuharrastuneisuudestaan. Kerättyä taustatietoja olivat osallistujien ensikieli, muu kielitaito ja Suomessa vietetty aika. Lukuharrastuneisuutta kartoitettiin viidellä kysymyksellä ja ne käsittelivät sitä, kuinka usein osallistujat lukevat, milloin he lukivat viimeksi ja millä kielellä he useimmiten lukevat sekä kuinka usein he lukevat suomeksi ja milloin ja mitä he ovat viimeksi suomeksi lukeneet. Kysymykseen 4. (Kuinka usein luet?) oli annettu valmiit vastausvaihtoehdot ja mahdollisuus antaa lisätietoja. Kaikki muut kysymykset olivat avomallisia.

Molemmat ryhmät täyttivät kyselylomakkeesta ensimmäisen osan. Yhteisen osan lisäksi testiryhmä (eli se ryhmä, jolle opettaja luki tekstin ääneen) vastasi opettajan ääneen lukemista koskeviin kysymyksiin. Kysymyksissä tiedusteltiin osallistujien kokemuksia keskittymisestä, ymmärtämisestä, ääneen lukemisesta saadusta koetusta hyödystä sekä mielipidettä siitä, olisivatko he lukeneet tekstin mieluummin itse. Kysymyksiin vastattiin Likert-asteikolla ja jokaiseen kysymykseen oli mahdollista kirjoittaa lisäksi avovastaus.

3.1.5 Havainnointi

Havainnointia tehtiin pääasiassa tiivistelmien, aukkotäydennystehtävän ja kyselylomakkeiden analyysin selittämiseksi. Havainnointiaineistolla päästään analysoimaan tarkemmin juuri osallistujien tuntemuksia, sillä lomakkeilla raportoitu suhtautuminen voi erota todellisesta toiminnasta. Grönfors (2015: 149) sanoo, että kyselytutkimus yksinään tuo esiin sanallistettuja normeja, mutta havainnoinnin perusteella voidaan nähdä, miten normit eletään todeksi. Havainnointi siis pystyy mahdollisesti selittämään joitakin muusta aineistosta nousevia asioita ja toisaalta myös paljastamaan jotakin, mitä aineistosta ei välttämättä nousisi esille.

Tein havainnointia molemmista ryhmistä ja havainnointi kattoi niin tekstiin tutustumisen kuin tehtävien tekemisenkin. Halusin ensinnäkin selvittää, miten ryhmien osallistujat orientoituvat tekstiin ja miten tehtäviin. Havainnointiaineistoa oli tältä osin mielekästä peilata samoihin asioihin kuin joita Pitkänen-Huhta (2003: 49) nostaa keskiöön omassa tekstitaitotutkimuksessaan. Pitkänen-Huhta (2003: 49) määrittelee lähtökohdakseen tutkiessaan tekstin käyttämistä (*utilization of texts*) lukemisen sosiaalisuuden, joka yhdistyy lukijan kognitiivisiin prosesseihin tekstikäytänteiden tarkastelemisen kautta (ks. myös luku 2.1 yllä). Itse tekstitaitotapahtumassa tarkkailin testiryhmän kohdalla sitä, millaisia asioita opettaja nostaa tekstistä esille ja miten osallistujat reagoivat niihin, ja vastaavasti

millaisia kysymyksiä osallistujat esittivät opettajalle ja mitä he tekivät ääneen lukemisen aikana. Verrokkiryhmän kohdalla huomio kiinnittyi samoihin asioihin, mutta aineistosta tietysti korostui yksinomaan osallistujien toiminta, kun opettaja oli tekstitaitotapahtumassa mukana passiivisena tukena eikä aktiivisena osallistujana.

3.1.6 Yhteenveto aineistosta

Aineisto koostuu kolmesta osasta, eli havainnointiaineistosta, kahdesta tehtävästä sekä kyselylomakkeesta, ja aineisto on suunniteltu palvelemaan kokeellisen tutkimuksen tarpeita. Tutkimusongelmaa lähdettiin ratkomaan niin, että kokeesta saadaan jotakin konkreettista analysoitavaa ja jotakin, johon sitä voidaan verrata. Tässä tutkimuksessa voidaan esimerkiksi havaita, miten kyselylomakkeella raportoitu koettu keskittyminen todella näkyy luokkahuoneessa.

Tiivistelmän ja aukkotäydennystehtävän käyttämiseen päädyttiin pitkän harkinnan jälkeen. Aineiston lajin ja keruutavan suunnitteluun osallistuivat seminaariryhmä sekä työn ohjaaja. Suunnittelun aikana tuli selväksi, että tutkimuksessa on tarkoituksenmukaista keskittyä nimenomaan osallistujien kokemukseen tekstitaitotapahtumasta, koska tapahtuman vaikutusten arviointi olisi vaatinut pidemmän aikavälin aineistonkeruuta. Kokemuksien tarkasteluun sopii hyvin tämän kaltainen aineiston pistemäinen keruu yhtenä ajanhetkenä, vaikka on todettava, että tutkimus hyötyisi monenlaisesta lisätutkimuksesta. Verrokkiryhmän lisääminen kuitenkin mahdollistaa myös rajatun tulosten vertailun opetusmetodien vaikuttavuuden välillä.

Aineiston moninaisuus ja keruutapa täyttävät Ellisin (2012: 34–36) muotoilemat kriteerit, jotka hän näkee välttämättömiksi kokeelliselle tutkimukselle. Ensinnäkin kokeessa on tunnistettu variaabelit – opettajan ääneen lukeminen ja tekstinyymmärtäminen – joiden välistä kausaalisuutta kokeessa tutkitaan. Kausaalisuutta tarkastelemaan on suunniteltu ”interventio”, eli tapa, jolla variaabelien suhdetta päästään tutkimaan. Tarkastelua varten muodostettiin testiryhmä (=TR) ja verrokkiryhmä (=VR), joiden jäsenet määritellään satunnaisesti (joskin Ellis myös toteaa, että osallistujien kuuluessa esimerkiksi samaan opetusryhmään, kuten tässä tutkimuksessa, ei kyseessä ole todellinen satunnaisuus). (Ellis 2012: 34–36).

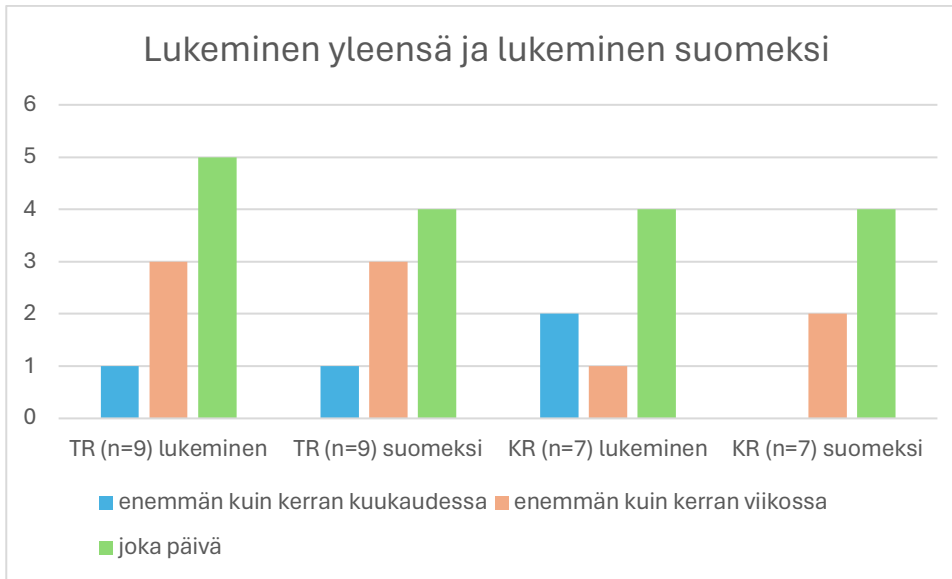
Koska aineisto koostuu osallistujien käsin kirjoittamista ja täyttämistä tehtävistä ja lomakkeista, aineisto sisälsi käsialasta muodostuvaa henkilötietoa. Lisäksi tutkimukseen osallistumista varten allekirjoitettava suostumuslomake keräsi osallistujien nimet. Varsinainen tiivistelmästä, aukkotäydennystehtävästä ja kyselylomakkeesta koostuva aineisto pseudonymisoitiin jo keräysvaiheessa (ks. luku 3.1). Tutkielmassa osallistujiin viitataan ryhmää merkitsevällä koodilla ja istumapaikkaa vastaavalla järjestysluvulla, eli testiryhmä: TR1–TRn; ja verrokkiryhmä VR1–VRn.

3.3 Ryhmäotoksen kuvaus

Ryhmä oli monen muuttujan osalta hyvin heterogeeninen. Ryhmässä (N=16) puhuttiin yhdeksää eri ensikieltä ja sen lisäksi kahdeksaa muuta kieltä (suomi pois lukien, jota tietysti kaikki osaavat mutta eivät välttämättä listaa kyselylomakkeeseen). Osallistujat olivat asuneet Suomessa keskimäärin hieman alle 3 vuotta, joskin vaihtelu oli 7 kuukaudesta jopa 10 vuoteen, eli hyvin suurta. Testiryhmä (=TR) oli asunut Suomessa keskimäärin 29 kuukautta ja verrokkiryhmä (=VR) 42 kuukautta. VR-ryhmäläiset ovat asuneet Suomessa siis keskimäärin hieman yli vuoden pidempään kuin TR-ryhmä. Ryhmät jaettiin ennen kuin kyselylomakkeet oli täytetty, joten jaossa ei voitu ottaa huomioon osallistujien taustatekijöitä. Pälli ja Latomaa (1997: 111) havaitsivat, että vastasaapuneiden koulutus kannattaa aloittaa mahdollisimman pian, sillä oleskelun pituus ei näytä vaikuttavan oppimistuloksiin. Myös Huhta ym. (2017: 198) ovat todenneet, että oleskelun pituus ei näytä selittävän kotoutumiskoulutuksen aikana saavutettuja taitoja. Oleskelun sijaan olennaisempaa esimerkiksi puheen tuottamisen kannalta vaikuttaisi olevan koulutuksen ulkopuolella tapahtuva syntyperäisten suomen puhujien kanssa kommunikointi (mt. 200). Kyselylomake ei kerännyt mitään tietoa vuorovaikutuksesta, muutoin kun mitä tulee suomenkielisiin teksteihin. On ehkä kuitenkin hyvä pitää mielessä, että oleskelun pituus saattaa vaikuttaa kielikontaktien määrään, mikä puolestaan voi vaikuttaa oppimiseen positiivisesti ja VR-ryhmä on asunut Suomessa keskimäärin 13 kuukautta pidempään kuin TR-ryhmä.

Kyselylomakkeen (LIITE 2) lukuharrastuneisuutta kartoittava osuus osoittaa lievän edun TR-ryhmälle (kuvio 1). Yleistä lukuharrastuneisuutta (kysymys 4) kysyttiin monivalintakysymyksellä, johon kukaan vastaajista ei vastannut lukevansa harvemmin kuin kerran kuukaudessa. Taulukossa 1 näkyy, että kaikki vastaajat ovat vallinneet vastausehdoista d–f. Molempien ryhmien osallistujista yli puolet ilmoitti lukevansa päivittäin.

Kysymykseen 6, joka koski suomeksi lukemista, vastattiin avovastauksina. Vastaukset on kuviossa 1 muutettu samanlaisiksi kategorioiksi kuin kysymyksessä 4. TR-ryhmä vaikuttaa lukevan hieman useammin suomeksi kuin VR-ryhmä. Erot ovat kuitenkin hyvin pieniä ja johtuvat mahdollisesti enemmän ryhmien kokoeroista kuin harrastuneisuudesta. Pikemminkin vastaukset osoittavat, että molemmat ryhmät lukevat melko paljon.



Kuvio 1 Osallistujien lukuharrastuneisuus ryhmittäin

Tapasin opiskelijat kerran ennen tutkimuksen toteuttamista ja tiesin heistä etukäteen vain heidän koulutusvaiheensa. Tästä johtuen jouduin arvioimaan ennakkoon, millä tasolla osallistujat suomea osaisivat. Arvioni oli hieman yläkanttiin, minkä huomasin ensimmäisellä tunnilla vieraillessani ja tutkimuksen lopuksi täytetyn kyselylomakkeen kohdalla. Arvion ja todellisuuden epäsuhta oli ennakoitavissa, koska en ollut heitä koskaan aiemmin tavannut. Tältä osin tutkimuksen toteuttaminen kahtena eri päivänä oli hyvä ratkaisu, koska pieni väli ensimmäisen tapaamisen ja aineistonkeruun välillä antoi mahdollisuuden arvioida tutkimuksessa käytettäviä materiaaleja uudelleen. Lopulta kyselylomake jäi kuitenkin hieman liian vaativaksi, sillä monet kysymyksen muotoilut osoittautuivat hankaliksi, ja osallistujat joutuivat kysymään opettajalta ja tutkijalta, mitä kysymyksessä tarkoitetaan. Tämän vuoksi kyselylomakkeen tuloksia ei voi täysin luotettavasti käyttää analyysin tukena. Ne antavat kuitenkin osviittaa siitä, millaiseksi osallistujat kokivat kokeen, joten niiden vastauksia käsitellään harkiten.

3.4 Aineiston käsittely ja metodit

Tutkimusta varten on kerätty monipuolinen aineisto, joka mahdollistaa suunnitellun kokeen tulosten analysoimisen trianguloivasti monesta eri näkökulmasta. Koska tutkimuksessa tarkastellaan ensisijaisesti osallistujien kokemusta, jota vasta toissijaisesti verrataan kirjallisen aineiston tuloksiin, pääasiallisena analyysimetodina on etnografinen havainnointi. Tämän lisäksi kirjallisen aineiston analyysissä käytän määrällisiä analyysitapoja tutkiakseni sanojen ja rakenteiden esiintyvyyttä. Esittelen seuraavissa aliluvuissa, miten analyysi kunkin aineistonosan kohdalla tapahtuu.

3.4.1. Metodit aukkotäydennystehtävän analyysiin

Aukkotäydennystehtävän määrällinen analyysi on yksinkertainen vastausten luokittelu neljään kategoriaan: täysin oikeisiin vastauksiin, lähes oikeisiin vastauksiin, väriin vastauksiin ja tyhjiin vastauksiin. Aukkotäydennystehtävän vastauksia analysoin ryhmätasolla, eli yksittäisten osallistujien tuloksia ei eritelty. Ryhmien välisestä vertailusta oli kuitenkin mahdollista havaita trendejä yhdenkin sanan kohdalla, mikä antaa mahdollisuuksia tarkastella joitakin kohtia myös laadullisesti.

Aliluvussa 4.1 analyysi perustuu lähinnä aukkotäydennystehtävän määrälliseen menetelmään. Ryhmien vastauksista tarkasteltiin ensinnä vastauskategorioiden suhteita toisiinsa, eli esimerkiksi kuinka monta täysin oikeaa vastausta on yhtä väärää vastausta kohden. Tällä tavalla tehtävän vastaukset saatiin pöyhittyä monelta kantilta ja testi- ja verrokkiryhmiä pystyttiin vertailemaan keskenään monipuolisesti. Vertailen määrällisestä analyysistä esiin nousevia poikkeamia luvussa 4.4 muihin tuloksiin osana laadullista analyysia, jossa tulkitsen määrällisiä tuloksia havainnointiaineiston valossa.

3.4.2 Metodit tiivistelmien analyysiin

Tiivistelmiä tarkastelin määrällisesti kahdella eri tavalla, joista ensimmäinen tarkasteli niissä käytettyjä sanoja (joihin viitataan tässä ”sanastona”), ja toinen hieman kokeellisesti vertaili alkuperäisestä uutistekstistä konstruktiokieliopin periaattein johtamiani ”semanttisia kehyksiä” ja niiden täyttöstrategioita.

Sanaston tarkastelun aluksi uutistekstin sanat järjestettiin aluksi yksinkertaisesti aakkosjärjestykseen. Tällä tavalla kaikki samakantaiset sanat saatiin ryhmiteltyä lähekkäin, ja muodostuneista ryppäistä koottiin SANA, joka edusti sanaston analyysissä koko sanaperhettä. Esimerkiksi sanat *etsi*, *etsii*, *etsijöinä*, *etsiminen*, *etsimään*, *etsimään*, *etsimään*, *etsintä*, *etsintä* lankeavat näin kaikki samaan SANA:an – ETSIÄ. Tämän jälkeen SANA:t järjestettiin frekvenssien mukaan suurimmasta pienimpään perheeseen. Luodusta listasta poistettiin lopuksi kieliopilliset sanat, kuten pronominit, ja sellaiset hyvin frekventit verbit, kuten OLLA, jotka eivät nähdäkseni auttaneet kuvaamaan alkuperäistä tekstiä ja sen sisältöä. Lopullista listaa verrattiin tiivistelmistä vastaavalla metodilla muodostettuihin sanastoihin (ks. luku 4.2.1). Vertailusta esille nousevia poikkeamia tarkastelen samassa yhteydessä myös laadullisesti ja tarkastelen hieman myös sanojen laajempaa kontekstia tiivistelmissä. Tätä analyysin vaihetta varten sanaperheet laajennettiin koskemaan kaikkia SANA:an kuuluvia uniikkeja johdoksia ja yhdyssanoja. Esimerkiksi ETSIÄ (ks. yllä) laajeni uutistekstissä muotoihin *etsi*, *etsijä*, *etsiminen*, *etsimään*, *etsintä*. Edelleen tiivistelmiin siirryttäessä vastaavasti etsittiin mitä tahansa näiden sanojen taivutusmuotoja.

Tiivistelmien määrällisen analyysin toisessa osassa keskityn enemmän osallistujien virkkeisiin, joilla he ovat välittäneet alkuperäisen tekstin merkityksiä. Alkuperäisen viestin siirtymistä opiskelijoiden tiivistelmiin tarkastelin johtamalla jokaisesta alkuperäisen uutistekstin kappaleesta yhden tai kaksi perusajatusta ja ty pistämällä ne lyhyiksi virkkeiksi, joita kutsun tässä ”kehyksiksi”. Tämä tehtiin, jotta analyysissä voitaisiin ohittaa oikeinkirjoituksen merkitys ja keskittyä sen sijaan merkityksiin, joita osallistuja halusi virkkeillään välittää. Kotoutumiskoulutuksen kirjallisen tuottamisen tavoitteisiin kuuluu olennaisimmin kyky ilmaista oman elämän tärkeitä asioita tai laatia niistä jonkinlaisia kirjallisia esityksiä (KOPS2022⁷). Sen sijaan lukemastaan tai kuulemastaan opiskelijan tulisi pystyä tekemään ”ohjatusti” muistiinpanoja (KOPS2022⁸). Ei ole siis tarkoituksenmukaista arvioida ”tiivistelmää” tekstilajina eikä sen kieliasua ikään kuin se olisi itsenäisen kielenkäyttäjän laatimaa. Siispä keskityn tulkitsemaan merkitykset, joita osallistujat ovat todennäköisesti pyrkineet muodostamallaan virkkeillä viestimään. Vain täysin epäselvät virkkeet olen jättänyt analyysissä huomiotta.

Muodon ja merkityksen suhteelle on kehitetty monenlaisia kuvaustapoja. Abstraktion tasolla merkitystä ja muotoa voi esimerkiksi hahmottaa strukturalistisesti, eli niin että muoto on tarkoitteen mielivaltainen merkki (esim. Hoffmann ja Trousdale 2013: 1). Päädyin tässä tutkimuksessa käyttämään lauseiden ty pistämisprosessin kuvailussa sovelletusti konstruktiokieliopin periaatteita (Goldberg 2013). Konstruktiokieliopin mukaan kieli on muodon ja merkityksen ”yhteenliittymä” (Leino 2010: 73). Leino (2010: 73) kuvailee konstruktioa ”vakiintune[e]ksi kielenyksiköksi, [jossa] yhdistyvät [...] kielellinen rakenne ja funktio.” Lauseen muodon taustalla on sen funktio, joka on samalla semanttinen ”kehys”, jonka konstruktio täyttää (mt. 74). Esimerkiksi uutisen virkkeen ”Kiinnostavien hajujen etsiminen on hyvää virikettä koiran mielelle” ilmi pannun muodon konstruktio on ditransitiivilause, jossa X V Y Z:lle (vrt. Goldberg 1995; Leino 2010). Konstruktion ilmimuoto voi olla millainen tahansa, kunhan se täyttää tämän ehdon. Virkkeen voisi täten kirjoittaa myös vaikkapa muodossa ”Koiran mieli saa hyvää virikettä kiinnostavien hajujen etsimisestä”, jolloin konstruktio olisi Z V Y X:stä (ks. taulukko 1). Lauseenjäsenten järjestyksen vaihtaminen ei muuta virkkeiden viestimää asiantilaa, koska virkkeiden samankaltaisuuden taustalla on niiden semanttinen kehys, jonka voi ilmaista minimissään muodossa olla hyväksi –kehys (vrt. Leinon (2010: 74) käyttämään esimerkkiin ”antamiskehyksestä”).

⁷ <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/kotoutumiskoulutus/8288272/koto/kielitaitotaso/8296547>

⁸ <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/kotoutumiskoulutus/8288272/koto/kielitaitotaso/8296547>

Taulukko 1 Muodon ja merkityksen suhteen esimerkkihavainnollistus

X			V	Y		Z:lle		
subjekti			predikaatti	predikatiivi		epäsuora objekti		
Kiinnostavien	hajujen	etsimine	on	hyvää	virikettä	koiran	mielelle	
substantiivilauseke			verbilaus.	substantiivilauseke				
Z			V	Y		X:stä		
subjekti			predikaatti	suora objekti		epäsuora objekti		
Koiran		mieli	saa	hyvää	virikettä	kiinnostavien	hajujen	etsimisestä
substantiivilauseke			verbilaus.	substantiivilauseke				

Taulukossa 2 esimerkkivirikettä edustaa kehys 10 ”hajut + virike”, joka tarkoittaa sitä, että jos tiivistelmistä löytyy lause, joka sisältää minimiajatuksen [X V Y Z]_{olla hyväksi}, uutistekstin alkuperäinen ajatus on onnistuneesti siirtynyt tiivistelmään.

Taulukko 2 Alkuperäisestä uutistekstistä johdetut kehykset

	kehys
1	sienikurssi
2	kurssien suosion nousu
3	tyyne on vanha koira
4	omistaja antaa käskyn
5	syö mustikoita
6	saa anteeksi
7	mikä tahansa koira voi harrastaa sienestystä
8	vain nenä ja hyvä kunto
9	koirat lemmikkeinä yleistyneet
10	haistelu + virike
11	nenätyöskentely (uutta suomessa)
12	USAsta Suomeen
13	koiraa etsii hajuja + kertoo omistajalle
14	tuhansia harrastajia
15	haistelu ominaista
16	sieniretki korvaa lenkin
17	harrastuksen voi aloittaa kotona
18	sieniä purkkiin
19	muut hajut häiritsevät
20	palkinto
21	löytää sieniä + ei syö niitä

Shoren (2020: 55–59) mukaan perinteinen fennistinen lauseopin kuvaus on perustunut enemmän funktionaalille kieliopille, joka tutkailee merkitysten ja muotojen suhdetta agnaation käsitteen avulla. Agnaattilauseilla voidaan tutkia, miten lauseen merkitys muuttuu, jos se muutetaan

esimerkiksi aktiivista passiiviksi, ja miten se muuttaa lauseen suhdetta kontekstiinsa. Yllä antamani esimerkki ei yksinkertaisuudestaan johtuen ota huomioon virkkeen informaatorakenteen muutosta, joka tapahtuu, kun ”koiran mieli” siirretään lauseen lopusta sen alkuun, vaikka kokonaisvaltaisempi konstruktioikieliopin sovellus ehkä ottaisi sen huomioon (esim. Goldberg 2013).

Iso suomen kielioppi (VISK § 1369) käyttää lauseopin kuvaukseen kenttämallia, jossa lauseen osat on jaettu (avaukseen,) alkukenttään ja loppukenttään (sekä lopetukseen), ja sillä on hyvä tutkia informaatorakenteen muutosta. Mallissa loppukenttä alkaa tunnusmerkittömissä tapauksissa predikaattiverbillä, yllä olevan esimerkkilauseen ja sen vertailulauseen kenttäkuvaukset on esitetty taulukossa 3.

Taulukko 3 Informaatorakenteen muutos kenttämallilla havainnollistettuna

Alkukenttä					Loppukenttä				
Teema					Reema				
		Kiinnostavien	hajujen	etsiminen	on	hyvää	virikettä	koiran	mielelle
Koiran	mielelle	kiinnostavien	hajujen	etsiminen	on	hyvää	virikettä		

Taulukon toisella rivillä olevat teema ja reema merkitsevät lauseopissa tunnettua tietoa ja uutta tietoa, eli teemapaikalla oleva substantiivilauseke on se, mitä lause koskee (Shore 2020: 116, 235; VISK § 1370). Virkkeen totuusarvo ei ehkä ole olennaisesti muuttunut, vaikka *mutta*-lauseen informaatorakenne on muuttunut hyvinkin olennaisesti. Koska uutistekstissä on kyse pikemminkin sienestyksestä ja koirien hajuaistista kuin koirien mielestä, informaatorakenteen kautta arvioituna vertailulauseen kaltainen lause, jossa koiran mieli esitettäisiin tunnettuna tietona, olisi kauempana alkuperäisen uutistekstin välittämästä merkityksestä. Tällainen arviointi ei kuitenkaan yksinään ole tässä analyysissä riittävä eikä tarkoituksenmukainen, sillä arviointikohteena eivät ole osallistujien asiantuntemus suomen kielen informaatorakenteen säännöistä (saati kyky pitäytyä niissä), vaan se, mitä he muistavat käsitellystä tekstistä ylipäätään. Tästä syystä käytänkin nimenomaan konstruktioikieliopin käsitteistöä analyysiä tukevana diagnostisena välineenä. Tämän tutkimuksen kontekstissa pelkkä lauseiden totuusarvo (=hajujen etsiminen hyväksi koiralle) on täysin riittävä tapa arvioida oppimista.

3.4.3 Havainnointiaineiston kuvaus

Havainnointiaineiston kerättiin luvussa 2.1.3 kuvatulla tavalla. Havainnoinnissa kiinnitin eritoten huomiota opettajan tekemiin aloitteisiin ja osallistujien reaktioihin sekä päinvastoin. Lisäksi

havainnointiaineistossa on huomioitu se, mitä kummankin ryhmän osallistujat ovat tehneet lukemisen aikana. Testiryhmän toiminta tekstitaitotapahtumassa oli huomattavasti interaktiivisempaa ja sosiaalisempaa, ja ryhmä esitti huomattavasti enemmän kysymyksiä tekstistä kuin verrokkiryhmä. Testiryhmän tekstitaitotapahtumassa esitettiin puolin ja toisin yhteensä ainakin 21 kysymystä, joiden myötä syntyi myös jonkin verran keskustelua. Opettaja nosti verrokkikysymyksen ominaisuudessa esille ainakin 17 sanaa. Verrokkiryhmän tekstitaitotapahtumassa esitettiin vain kolme selkeää kysymystä, jotka pystyin erottamaan. Siihen saattoi vaikuttaa se, että opettaja joutui poistumaan luokasta noin kahdeksan minuutin ajaksi, joskin hän pyysi kysymään askarruttavia kohtia ennen poistumista, eikä kysymyksiä esitetty hänen palattuaankaan, joten poistumisen merkitystä voi vain pohtia.

Testiryhmä jutteli huomattavan paljon myös keskenään, kun taas verrokkiryhmästä havaitsin, että vain yksi osallistuja selkeästi edes vilkaisi vierustoveria. Verrokkiryhmästä sen sijaan kaikki katsoivat puhelintaan ja myös minua muutaman kerran. Testiryhmästä kaikki eivät katsoneet minua kertaakaan, ja kaikki eivät katsoneet edes puhelintaan. Sen sijaan mitä pidemmälle tekstitaitotapahtumassa edettiin, sitä tiiviimmin osallistujat seurasivat opettajan ääneen lukua.

Näitä huomioita tarkastelen lähemmin luvussa 4.4, jossa ensin raportoin tapahtumat ja sitten teen huomioita esille nousevista vuorovaikutuksellisista sekä tekstuaalisista teemoista.

4 ANALYYSI JA TULOKSET

Aloitan analyysin ryhmien tuottaman kirjallisen aineiston määrällisellä käsittelyllä. Ensimmäisessä aliluvussa käyn läpi aukkotäydennystehtävien tulokset. Sitä seuraavissa aliluvuissa tarkastelen tiivistelmiä ensin niiden sanastojen kautta ja seuraavaksi alkuperäisen uutistekstin muodostavien semanttisten kehysten ja konstruktioiden avulla. Luvussa 3.4 menetelmä vaihdetaan laadulliseen ja aineistoa ryhdytään tarkastelemaan havainnointiaineiston ja kyselylomakkeiden vastausten valossa.

4.1 Aukkotäydennystehtävän määrällinen analyysi

Aukkotäydennystehtävässä (ks. aliluku 3.1.3) osallistujille jaettiin uutisesta paperiset versiot, joista oli poistettu 20 sanaa, 1–2 jokaisesta kappaleesta. Poistetut sanat valitsin sen perusteella, että ne voisi arvioni mukaan palauttaa mieleen kappaleen muun kontekstin avulla. Jotkin sanat poistettiin useamman kerran.

Luokittelin osallistujien vastaukset neljään eri ryhmää: täysin oikeiksi vastauksiksi, lähes oikeiksi vastauksiksi, vääriksi vastauksiksi ja tyhjiksi vastauksiksi. Oikeille vastauksille loin kaksi ryhmää, koska jotkin vastaukset sopivat aukkoon kontekstista riippumatta. Esimerkiksi TR3 kirjoitti kohtaan 4 vastaukseksi *sanoja* oikean vastauksen *käskyn* sijaan, ja vastaus on tällöin kategorisoitu lähes oikeaksi, mutta ei täysin oikeaksi. Toisaalta tapaukset, kuten VR5:n vastaus *sieni*, VR7:n *kani* tai TR5:n *herkkupalalla* kohtaan 6 (oikea vastaus *mustikoita*) tulkittiin vääriksi vastauksiksi, sillä vaikka koiran kerrotaan syövän herkkuja ja jahtaavan pupuja, kontekstina oleva virke ”Se löytää maukkaita [mustikoita], joita on pakko pysähtyä maistamaan” saati muu teksti eivät anna viitteitä siitä, että vastaukset tulisi hyväksyä. Lähes oikeana vastauksena hyväksyttiin tässä tapauksessa ainoastaan *marja* (TR2).

Vastaukset on esitetty alla taulukossa 4. Taulukkoon on merkitty kaikki neljä erilaista vastauskategoriaa, ja yhteensä vastauksia tuli testiryhmälle 180 (eli yhdeksän vastaajaa ja kaksikymmentä kysymystä) ja verrokkiryhmälle 140. Vastauksista ilmenee, että verrokkiryhmä suoriutui tehtävästä paremmin kuin testiryhmä. VR-ryhmä sai täysin oikeita vastauksia 41 kappaletta, kun vastaava luku TR-ryhmällä on 14. Vääriä vastauksia on testiryhmällä 27 kappaletta ja verrokkiryhmällä 12. Testiryhmällä lähes oikeita vastauksia on hieman enemmän, mutta se ei muuta oikeiden vastausten kokonaismäärää testiryhmälle edullisemmaksi. Testiryhmällä oikeita vastauksia on 16,7 % kaikista vastauksista, jolloin oikeiden ja väärin vastauksien suhdeluku on 1,1. Vastaavat lukemat verrokkiryhmälle ovat 37 % oikeita vastauksia ja vastausten suhdeluku 4,3.

Molemmilla ryhmillä on myös huomattava määrä tyhjiä vastauksia. Testiryhmällä tyhjiä vastauksia on 123, eli noin 68 % kaikista vastauksista, jolloin (minkä tahansa) kirjoitettujen

vastauksien ja tyhjien vastauksien suhdeluku on 0,46. Verrokkiryhmän vastaavat luvut on ilmoitettu taulukossa 4.

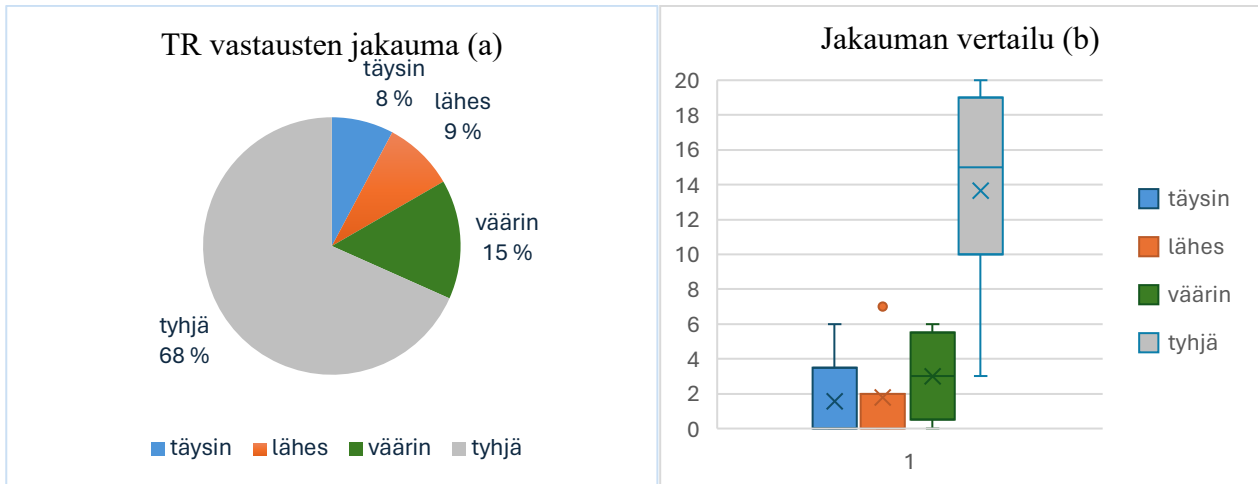
Taulukko 4 Aukkotäydennystehtävän vastaukset ryhmittäin esitettynä

	täysin oikein		lähes oikein		väärin		tyhjä		täydennettäviä aukkoja yhteensä	
	TR	VR	TR	VR	TR	VR	TR	VR	TR	VR
YHT.	14	41	16	11	27	12	123	76	180	140
oikein					Oikeiden ja väärin vastausten suhde		vastusten suhde %			
TR		VR		TR	VR	TR		VR		
30		52		1,1	4,3	68,3		54,2		
kirjoitettu vastaus							Kirjoitettujen ja tyhjien vastausten suhde			
TR			VR				TR	VR		
57			64				0,463	0,542		

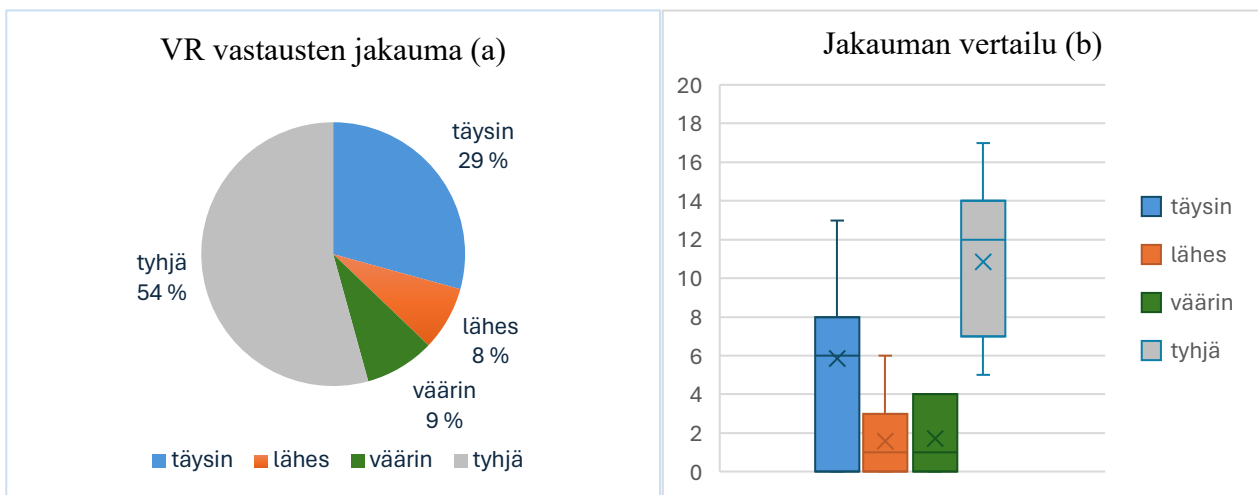
Kuvioissa 2ab ja 3ab on esitettynä molempien ryhmien vastaukset ympyräkaavioina (a) sekä laatikkojanoina (b). Ympyräkaaviot näyttävät kunkin vastauskategorian osuuden kaikista vastauksista (eli $TR = \text{vastauskategoria} / 180$; $VR = \text{vastauskategoria} / 140$). Laatikkojanoista näkee, miten vastaukset ovat jakautuneet ryhmän jäsenten välillä ja kuinka paljon ryhmän sisäisissä vastauksissa on hajontaa. Laatikkojanat perustuvat tunnuslukuihin, joilla vastaukset jaetaan neljään yhtä suureen joukkoon, ja tunnusluvuilla on mahdollista tarkastella, miten vastaukset ovat jakautuneet minimin ja maksimin välillä⁹. Toisin sanoen ympyräkaavio kertoo, että TR-ryhmällä 8 % vastauksista oli täysin oikein (14 kpl), mutta laatikkojana kertoo, että nämä 14 täysin oikeaa vastausta ovat jakautuneet ryhmässä niin, että 75 % vastaajista on saanut noin 0–4 vastausta täysin oikein ja loput 25 % ovat saaneet 4–6 vastausta oikein, jolloin minimi on 0 vastausta ja maksimi on 6 vastausta. Laatikkojanan hyöty on siinä, että sillä pystyy havainnollistamaan, kuinka suurta taso- tai suoriutumiseroja ryhmän sisällä on ilman, että eroja vertailtaisiin oikeiden yksilöiden välillä.

⁹ Graafinen esitys. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].

<<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/kuviot/kuviot/> Viitattu 6.5.2024



Kuvio 2ab Testiryhmän aukkotäydennystehtävän vastausten jakauma



Kuvio 3ab Verrokkiryhmän aukkotäydennystehtävän vastausten jakauma

Laatikkojanan kuviot koostuvat kolmesta osasta – yhdestä viivasta, laatikosta ja taas yhdestä viivasta – jotka havainnollistavat neljänneksien kokoja kumuloituvasti: alin viiva (esim. TR-ryhmän tyhjä vastaukset) viittaa ensimmäiseen neljännekseen vastaajista; laatikko viittaa seuraaviin kahteen neljännekseen (eli 50 %:in vastaajista); ylin viiva kattaa loput 25 %. Koska kummassakaan ryhmässä ei ollut parillista määrää osallistujia, testiryhmässä neljännekseen ”kuului” 2,25 vastaajaa, verrokkiryhmään 1,75 vastaajaa ($TR=9 \cdot 0,25$, $VR=7 \cdot 0,25$). Tämä on aineiston suppeuden epämukava heikkous, mutta kuten todettua, vertailua ei tehdä oikeiden yksilöiden välillä ja havainnollistus itsessään on nähdäkseni kuitenkin mielenkiintoinen, kun vertaillaan suoritusta nimenomaan ryhmänä, joten kuvaajan tuottama tieto on melko valaiseva. Selostan seuraavaksi, mitä tuloksia tällä tavoin on nähtävissä.

Verrokkiryhmän (kuvio 3a) sinisen laatikkojanan eli *täysin oikeiden vastausten* tapauksessa alimmat kolme kvartiilia – eli 75 % vastaajista – ovat saaneet 0–8 kohtaa oikein ja ylin kvartiili on saanut enemmän kuin 8 kohtaa oikein ja paras tulos on ollut 13 kohtaa oikein. Asian voi tarkistaa

aineistosta. Kukin VR-ryhmän vastaaja sai täysin oikeita vastauksia seuraavasti (järjestettynä pienimmästä määrästä suurimpaan): 0, 0, 6, 6, 8, 8, 13. Koska ryhmässä jäseniä oli seitsemän, joka ei ole jaollinen neljällä, neljänneksen raja ei mene kokonaislukujen kohdalla, vaan neljänneksen koko vastauksien lukumäärissä on $41/4=10,25$, eli tilastollinen 75 % vastaajista on saanut yhteensä 30,75 täysin oikeaa vastausta. Kun osallistujien saamia täysin oikeita vastauksia lasketaan yhteen, jopa kuuden vastaajan yhteenlaskettu tulos jää alle 30,75:n ($0+0+6+6+8+8=28$), mutta viimeisen osallistujan 13 täysin oikeaa vastausta eivät mahdu siihen.

Harmaa laatikkojana taas kertoo, että alin kvartiili (25 %) on jättänyt tyhjäksi 5–7 kohtaa, seuraavat kaksi kvartiilia 8–14 kohtaa ja yläkvartiili 15–17 kohtaa. Laatikon sisällä oleva viiva kertoo vastastausten keskiarvon: verrokkiryhmän *täysin oikeiden vastausten* keskiarvo on 6 vastausta. Laatikon sisällä oleva raksi taas merkitsee vastausten mediaania, eli kaikkein yleisintä tulosta, joka on verrokkiryhmän *täysin oikeiden vastausten* tapauksessa 6.

Testiryhmän *lähes oikeissa vastauksissa* (kuvio 2a, oranssi laatikko) laatikon ulkopuolella sijaitseva piste tarkoittaa ääriarvoa. Koska ryhmän kaikki kvartiilit koostuvat 0–2 lähes oikeasta vastauksesta, kvartiileja ei pysty vastauksista muodostamaan. Kuitenkin yksi vastaaja on saanut 7 lähes oikeaa vastausta, mikä poikkeaa selvästi sekä keskiarvosta että mediaanista. Se ei voi yksinään muodostaa omaa kvartiiliaan, joten se sijoitetaan kuviossa ääriarvoksi laatikkojanan ulkopuolelle. Testiryhmän *lähes oikeat vastaukset* ovat siis käytännössä hyvin yhteneväiset, pois lukien yksi poikkeama. Verrokkiryhmän kuvio ei merkitse ääriarvoja, koska kvartiilin muodostaa alle kaksi vastaajaa ($7/4=1,75$), mutta *täysin oikeissa vastauksissa* yksi vastaaja on saanut 13 kohtaa oikein, eli miltei saman verran kuin koko testiryhmä yhteensä. Tällaista tulosta voi hyvin pitää ääriarvona, sillä seuraavaksi eniten *täysin oikeita vastauksia* oli kahden vastaajan 8 oikeaa vastausta.

Vastaavasti testiryhmän *tyhjiissä vastauksissa* on hyvin paljon ryhmän sisäistä vaihtelua: minimi on 3 tyhjää vastausta, alakvartiili jätti 3–10 kohtaa tyhjäksi, seuraavat kaksi kvartiilia jätti 11–19 kohtaa, ja yläkvartiili jätti koko paperin tyhjäksi, eli maksimi on 20. Yksi vastaaja on siis jättänyt vain kolme kohtaa tyhjäksi, mikä on koko aineiston pienin luku. Jos tämä tulos poistettaisiin otoksesta, toinen ja kolmas kvartiili vastaajista olisi jättänyt 13–19 kohtaa tyhjäksi. Vastaavasti verrokkiryhmän toinen ja kolmas kvartiili jätti tyhjäksi 7–14 kohtaa.

Tyhjien vastausten tutkiminen ei välttämättä ole paras tapa analysoida aukkotäydennystehtävän vastauksia, mutta ne kertovat kuitenkin jotakin vastaustavoista. Testiryhmällä oli noin 68 % tyhjiä vastauksia, joten voidaan todeta, että ryhmä ei vastannut tehtävään erityisen hanakasti. Toisaalta myös verrokkiryhmän vastauksista yli puolet (54,2 %) oli tyhjiä. Kumpikaan ryhmä ei siis varsinaisesti erotu vastauksissaan, mutta varmuudella voidaan sanoa, että testiryhmän suuri tyhjien vastausten määrä ei vaikuttanut oikeiden vastausten määrään, sillä testiryhmällä noin joka toinen

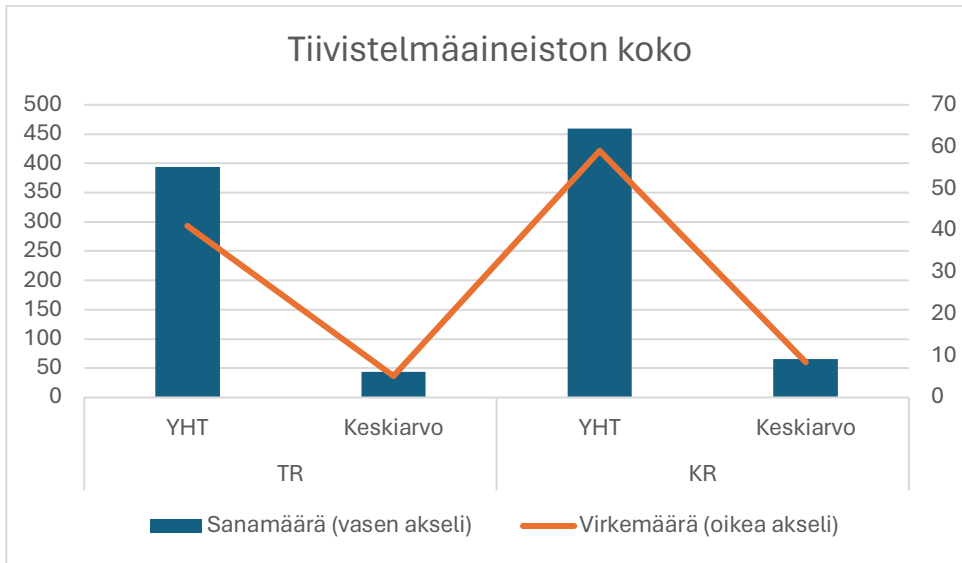
vastaus oli väärin (oikeiden ja väärin vastausten suhdeluku 1,1, ks. taulukko 4), kun taas verrokkiryhmällä oli neljä oikeaa vastausta yhtä väärä kohden (suhdeluku 4,4 ks. taulukko 4). Korkea vastausprosentti on lisännyt verrokkiryhmän oikeita vastauksia, joten tältä osin näyttää selvältä, että testiryhmä ei saanut ääneen lukemisesta etua tehtävän suorittamiseen.

Vastusten hajonnankin perusteella verrokkiryhmä suoriutui aukkotäydennystehtävästä paremmin kuin testiryhmä. Vaikka verrokkiryhmän vastauksissa on huomattavasti paljon enemmän hajontaa kuin testiryhmän vastauksissa, testiryhmän hajonta on sijoittunut *täysin oikeissa* ja *lähes oikeissa* vastauksissa matalalle ja *väärissä* sekä *tyhjissä* vastauksissa korkeammalle kuin verrokkiryhmän vastaavat. Vastaukset mahdollisesti viittaavatkin siihen, että hiljainen työskentely toi verrokkiryhmässä esiin taitotasoeroja, kun taas testiryhmä oppi tekstin pikemminkin ryhmänä.

4.2 Tiivistelmien määrällinen analyysi

Seuraavissa aliluvuissa tutkin tiivistelmistä esiin nousevia määrällisiä tuloksia. Kuviossa 4 on esitetty tiivistelmien sana- ja lausemäärät. Se ryhmä, jolle opettaja luki tekstin ääneen (testiryhmä = TR) kirjoitti yhteensä 394 sanaa ja verrokkiryhmä 459 sanaa. Testiryhmän osallistuja kirjoitti keskimäärin noin 44 sanaa ja 5 lausetta, ja verrokkiryhmän (=VR), eli sen ryhmän osallistuja, joka sai tutustua tekstiin itsenäisesti, kirjoitti keskimäärin noin 65 sanaa ja 8 lausetta. Verrokkiryhmä kirjoitti keskiarvollisesti siis enemmän kuin testiryhmä, ja absoluuttisten sanamäärienkin mukaan verrokkiryhmä kirjoitti enemmän kuin testiryhmä, vaikka testiryhmässä oli kaksi osallistujaa enemmän kuin verrokkiryhmässä.

Aliluvussa 4.2.1. keskityn tiivistelmissä käytettyihin sanoihin ja niiden frekvensseihin ja vertailen niitä alkuperäisessä uutistekstissä käytettyyn sanastoon. Aliluvussa 4.2.2 siirrän huomion tiivistelmissä välittyviin merkityksiin, joita tarkastelen konstruktioikieliopin termein ja keinoin koostamalla alkuperäisen uutistekstin kappaleista kehyksiä, joihin sopivia virkkeitä etsin osallistujien tiivistelmistä.



Kuvio 4 Tiivistelmäaineiston koko sana- ja virkemäärinä

4.2.1 Tiivistelmissä käytettyjen sanastojen määrällinen analyysi

Uutisen ja tiivistelmien sanastojen vastaavuuksia analysoin selvittämällä, mitkä sanat esiintyivät alkuperäisessä tekstissä useimmin ja miten niiden esiintymät vertautuivat tiivistelmissä useimmin käytettyihin sanoihin. Etsin uutisesta kaikki samakantaiset sanat ja taulukoin niiden esiintymät (25 yleisintä sanaa on esitetty taulukossa 5, koko sanasto taulukossa 14, ks. LIITE 1). Esimerkiksi uutisen yleisin kantasana oli KOIRA, joten taulukkoa varten keräsin koko *koira*-sanaperheen, joka käsitti muodot *koiraharrastajien*, *koirakkoja*, *koirakoulu*, *koirakoulua*, *koirakoulujen*, *koirakouluttaja*, *koiramaailmassa*, *koiranomistajien* ja *koirasienestyksen*. Kantasana KOIRA esiintyi yhteensä 27:llä eri tavalla, mutta taulukoitiin vain sanan *koira* mukaan. Lisäksi yhteen ryhmään on sisällytetty lähisanat, esimerkiksi ”alkamista” ilmaisevat sanat (taulukossa 5 nimellä *alku*) käsittää muodot *alkunsa*, *aloittaa*, *aloittamiseen*. Taulukosta on myös poistettu korkea frekventtiset sanat, kuten kielipiilliset sanat tai *olla*-verbi ja sen muodot, jotka eivät auta analysoimaan uutista erityisenä tekstinä.

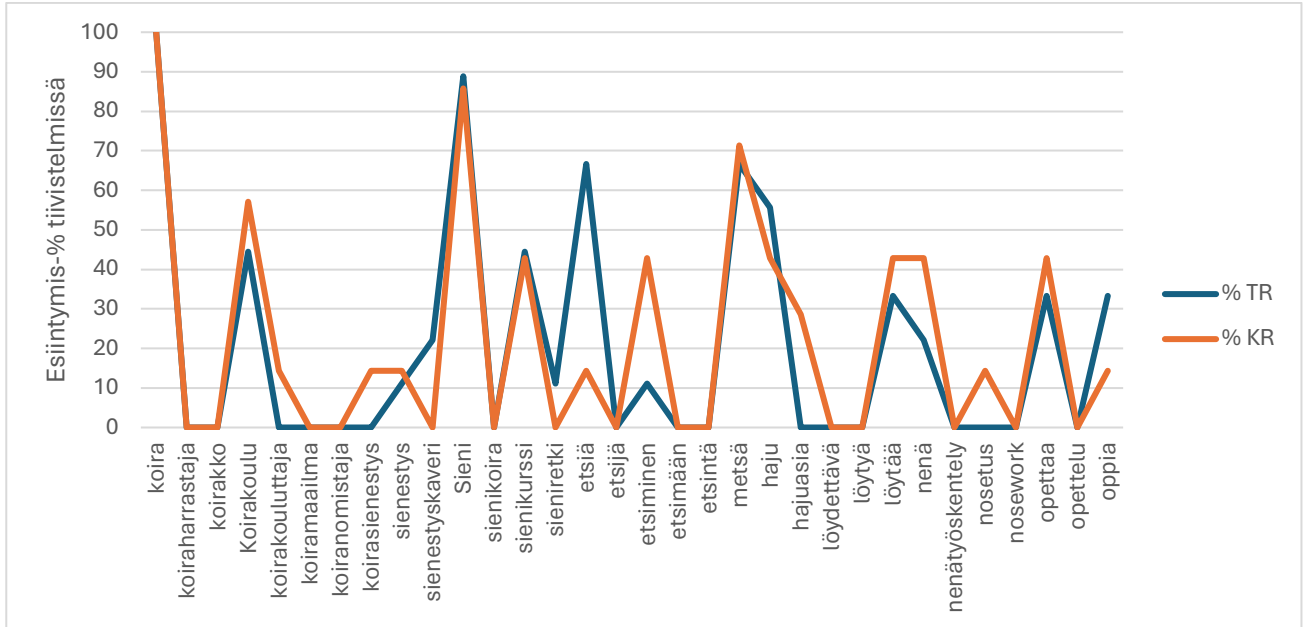
Taulukko 5 Uutisen sanaperheet

	sana	kanta	esiintymä
1	koira	koira	27
2	sienestykseen.	sieni	17
3	Etsi	etsiä	10
4	metsän	metsä	6
5	hajua.	haju	5
6	löydettäväksi.	löytää	5
7	nenä.	nenä	5
8	[kurssinvetäjän sukunimi]		5
9	Tyyne		5
10	opettaa	opettaa	4
11	suosio	suosio	4
12	alkunsa	alku	3
13	harjoittelee	harjoitella	3
14	herkku	herkku	3
15	erilaiset	erilainen	2
16	jaloillaan	jalka	2
17	jo	jo	2
18	jäljestys	jälki	2
19	Kennelliittoon	kennelliitto	2
20	laji	laji	2
21	nosetuksessa	nosetus	2
22	palkaksi	palkka	2
23	tatti!	tatti	2
24	[kurssinvetäjän etunimi]		2
25	virikettä	virike	2

Ryhmien välisiä eroja tarkasteltiin kuitenkin hajottamalla sanaperheet jokaisen uniikin sanan perusmuotoon. Esimerkiksi KOIRA-sanana lisäksi tiivistelmistä laskettiin omiksi sanoikseen myös *koiraharrastaja*, *koirakko*, *koirakoulu*, *koirakouluttaja*, *koiramaailma*, *koiranomistaja* ja *koirasienestys*. Vertailtavan sanaston koko oli tällöin 61 sanaa.

Koko sanastosta ainoastaan KOIRA esiintyi jokaisessa (N=16) tiivistelmässä. SIENI esiintyy kahdeksassa TR-ryhmän tekstissä (n=9) ja kuudessa VR-ryhmän tekstissä (n=7). ETSIÄ esiintyy kuudessa TR-ryhmän tekstissä, mutta vain yhdessä VR-ryhmän tekstissä.

Koska ryhmät ovat erikokoisia ja sanojen esiintymät hyvin pieniä, esiintymiä on mielekkäämpää tarkastella prosentteina. Kuviossa 5 on esitetty uutisen 10 yleisintä sanaperhettä (ks. taulukko 5) ja kuinka monessa prosentissa tiivistelmiä sana esiintyy.



Kuvio 5 Uutisen frekventeimpien sanojen prosentuaalinen esiintyminen tiivistelmissä

Tulosten mukaan molemmat ryhmät ovat käyttäneet uutisen frekventeimpiä sanoja suurin piirtein samalla tavalla. Eroina esille nousevat sanat *etsiä*, *etsiminen*, *nosetus* ja *opettaa*, joista *etsiä* esiintyy huomattavasti enemmän TR-ryhmän tiivistelmissä, ja *etsiminen*, *nosetus* ja *opettaa* taas enemmän VR-ryhmän tiivistelmissä.

Etsiä-verbi esiintyy alkuperäisessä tekstissä vain kaksi kertaa finiittiverbinä (kerran indikatiivissa ja kerran imperatiivissa), mutta kahdeksan kertaa toisessa, yli kahden tavun mittaisessa muodossa. Kahdesta sanasta koostuva *oppia* + *etsimään* -ilmaus esiintyy kahdesti alkuperäisessä tekstissä ja sitä vastaava ajatus ilmaistaan VR-ryhmän tekstissä viisi kertaa (esimerkki 1–4).

- (1) Sain tekstistä, että he kouluttivat koiria etsimään sieniä. (VR1)
- (2) Teksti kertoo, että jos sinulla on koira, et sinun pitää mennä koirankouluun, joten se opiskelee sienien etsimään. (VR2)
- (3) Vanhat tai nuoret koirat voivat kouluttaa etsimaan sieniä (VR3)
- (4) Koirat voidaan kouluttaa etsimään herkuja metsassa (VR5)

TR-ryhmän tiivistelmissä sen sijaan *oppia* + *etsimään* -ilmausta esiintyy vain kerran (esimerkki 5), sillä sitä vastaava ajatus esitetään TR-ryhmän teksteissä yleisemmin kongruenssin valossa rakenteiden yhdistelmänä (esimerkki 5) tai epäsuorassa kysymyslauseessa (esimerkit 6–7).

- (5) Koira opiskelee etsiä ja löytää sieniä metsassa. TR2
- (6) Opettaja opii koirasta, miten etsiä sieniä metsässä, antaa hajuja sieniä. TR1
- (7) Erilaiset ikäinen ja rotuiset koirat voivat ja osavat opiskella miten etsiä sieniä. TR3

Opettaja nosti lukiessaan esille yhdistelmän *harrastaa* + *etsintä*, joten on mahdollista, että se on vaikuttanut sanan käyttöasteeseen: TR-ryhmä käytti ETSIÄ-sanaperheen jäseniä 12 kertaa seitsemässä

tiivistelmässä, kun taas VR-ryhmä 7 kertaa neljässä tiivistelmässä. Kuitenkin pidempi muoto esiintyy useammin VR-ryhmän tiivistelmissä, joten pitkän muodon kuuleminen ja selittäminen eivät ehkä ole vielä jääneet TR-ryhmäläisten mieleen, vaan sen asemaa on ajanut lyhyempi muoto, jota voi käyttää persoonamuotoisten verbien säännöillä.

Ryhmät ovat jakautuneet myös ETSIÄ-sanaperheen edustajan saaman objektin kohdalla. VR-ryhmän tiivistelmissä etsintä kohdistuu pääasiassa sieniin (5 mainintaa) tai tatteihin (1 maininta) ja kerran herkkuihin, joita alkuperäisen tekstin mukaan ei kuitenkaan etsitä, ellei *herkku* yleisesti edusta koiran etsimiä asioita. Samaten TR-ryhmän tiivistelmissä koirat etsivät sieniä ja tatteja, mutta lisäksi niissä haetaan mustikoita (1 maininta), marjoja (1 maininta) ja eläimiä (esimerkit 8–9).

- (8) Opettaja puhuu, että huonosti, kun koira etsi marjojaa, elämiä....TR1
- (9) Joskus Tyne etsi mustikkoita mutta se on ok, ei se haittä. TR3

Osallistujat TR1 ja TR3 ovat kirjoittaneet oikein, että koira etsii marjoja, vaikka sen ei pitäisi. TR1:n mainitsemat eläimet viittaavat mahdollisesti ”pupujahtiin”, joka myös mainittiin alkuperäisessä tekstissä sienestyskoiran häiriötekijänä. TR-ryhmässä esiintyy siis tiedon yhdistelyä siltä osin, mitä koirat mahdollisesti etsivät, kun taas VR-ryhmässä esiintyy enemmän pitkiä pääverbi-infiiniittiverbi-objekti-mallisia lausekkeita, joissa jäsenten kongruointi paikoin hieman huojuu (esimerkit 10–11).

- (10) Sain tekstistä, että he kouluttivat koiria etsimään sieniä. VR1
- (11) Teksti kertoo, että jos sinulla on koira, et sinun pitää mennä koirankouluun, joten se opiskelee sienen etsimään. (VR2)

Toisaalta tiedon yhdistely ei ole TR-ryhmälle helpompaa kauttaaltaan. Esimerkissä 12 TR7 ei ole aivan muistanut, kuka sienikursseja on vetänyt, ja hän on virheellisesti yhdistellyt tähän koiran ikään viittaavaa tietoa. Vertailuna VR2 on kirjoittanut oikein kurssinvetäjän nimen lähes oikein, joskin nimen kirjoitusasu ei täysin vastaa alkuperäistä nimeä.

- (12) Minä en muista tosi hyvä, mutta,, minö luulen etta koiran mummo opettaa sienikurssia. TR7
- (13) Se opiskeli [*sukunimeltä] - hän on sienestyksen opettaja koiralle. VR2

VR-ryhmän *etsiä*-rakenteet siis muistuttavat hieman enemmän alkuperäistekstiä, mutta tekstin tulkinnassa TR-ryhmä on tältä osin päässyt tarkempaan tulokseen. VR-ryhmä on mahdollisesti keskittynyt enemmän muotoon kuin sisältöön, koska omatoiminen tekstiin tutustuminen on keskittynyt kirjoitettuun tekstiin. TR-ryhmä keskittyi havainnointiaineiston perusteella huomattavan osan tekstitaitotapahtumasta opettajaan, joten heidän muistijälkensä opitusta ovat mahdollisesti perustuneet ennemmin kuulo- kuin näköhavaintoon.

OPETTAA-sanaperheen kohdalla on myös syytä tarkastella tarkemmin sanojen kontekstia. TR-ryhmässä *opet** -alkuinen sana esiintyy kolmessa tiivistelmässä yhdeksän kertaa. Osallistuja TR1

käyttää sanaa *opettaja* kolme kertaa, TR4 käyttää *opettaa*-sana verbinä neljä kertaa, joskin virheellisesti (mahdollisesti passiivin *opetetaan* tai predikaatin *oppii* paikalla) ja TR7 käyttää *opettaa*-verbiä kerran (esimerkit 14–16).

- (14) Opettaja oppii koirasta, miten etsiä sieni metsässä, antaa hajuja sienia. TR1
- (15) Suomessa on koirakoulu, että koira opetta miten löytää sieni. TR4
- (16) Minä en muista tosi hyvä, mutta,, minö luulen etta koiran mummo opettaa sienikurssia. TR7

VR-ryhmässä *opet** -alkuista sanaa käytetään neljässä tiivistelmässä: *opettaa*-infinitiivi esiintyy kolme kertaa, ja muotoja *opettamiseen*, *opetetaan* ja *opettamaan* käytetään kertaalleen.

Oppia- tai *opiskella*-kantaisia sanoja käytettiin molempia merkityksessä 'koira oppii'. TR7:n tiivistelmä on ainoa, jossa muoto *oppia* esiintyy (esimerkit 17–18). Lisäksi TR1:n tiivistelmässä esiintyy kerran muoto *oppi* (ks. esimerkki 12 yllä).

- (17) [...] hän oppi miten hän voi löytää sienia. TR7
- (18) Kurssilla koira oppi nenänläyttöä [...] TR7

Opiskella-kantaisia sanoja käytetään samassa merkityksessä, sillä niidenkin subjektina on koira (esimerkit 19–21). TR-ryhmässä *opiskella* esiintyi kahdessa tiivistelmässä kaksi kertaa. VR-ryhmässä *oppia*-sanaperheen ainoat esiintymät ylipäätään ovat yhdessä tiivistelmässä ja sen kolme *opiskella*-sanatyyppin käyttöä.

- (19) Koira opiskele etsia ja löytää sienia metsassa. TR2
- (20) Sitten koira voi opiskella parempi. TR3
- (21) Se opiskeli Oksenalta - hän on sienestyksen opettaja koiralle. VR2

Ryhmien välillä ei siis ole kovinkaan suurta vaihtelua. OPPIA-sanaperheen huomattava piikki johtuu neljän tiivistelmän seitsemästä esiintymästä, ja koska taulukko on muotoiltu sen mukaan, kuinka monessa tiivistelmässä sana esiintyy edes kerran, OPPIA-sanaperheelle muodostuu hienoinen piikki. Kuitenkin analyysin mukaan sekä *oppia*- että *opettaa*-sanoilla on tiivistelmissä pyritty ilmaisemaan samaa merkitystä, eli sitä, että koira oppii jotakin.

Tuloksista on TR-ryhmän verbinvalintojen suhteen havaittavissa huojuntaa, mutta sen oireellisuutta on vaikea arvioida tämän intervention tuottamilla tiedoilla. Kommunikatiivisesti ottaen molemmat ryhmät ovat kuitenkin pyrkineet samaan, joten voidaan olettaa, että ero esimerkiksi kongruenssin osalta selittyisi sillä, että VR-ryhmä sai keskittyä enemmän kirjalliseen mallin, ja TR-ryhmän keskittyminen ainakin osittain jakautui ääneen lukemisen kuuntelemisen ja tekstin lukemisen välillä.

4.2.2 Kehysten määrällinen analyysi

Tiivistelmien analyysissä aloitin tyypistämällä alkuperäisen uutisen jokaisen kappaleen yhteen tai kahteen lyhyeen lauseeseen. Tämä tehtiin, jotta analyysissä voitaisiin ohittaa oikeinkirjoituksen merkitys ja keskittyä sen sijaan merkityksiin, joita osallistuja halusi virkkeillään välittää.

Uutinen tiivistyi näin 21 erilaiseen virkkeeseen, joita edustavat ”kehukset” on esitetty alla taulukossa 6.

Taulukko 6 Uutisen virkkeiden kehukset ja niiden edustuminen tiivistelmissä

	kehys	Esiintyminen yhteensä	Esiintyminen TR-ryhmän tiivistelmissä	Esiintyminen VR-ryhmän tiivistelmissä
1	sienikurssi	12	6	6
2	kurssien suosion nousu	3	0	2
3	tyyne on vanha koira	2	2	0
4	omistaja antaa käskyn	2	1	1
5	syö mustikoita	3	2	1
6	saa anteeksi	1	1	0
7	mikä tahansa koira voi harrastaa	2	0	2
8	vain nenä ja hyvä kunto	3	1	2
9	koirat lemmikkeinä yleistyneet	2	0	2
10	haistelu + virike	3	0	3
11	nenätyöskentely (uutta suomessa)	5	3	2
12	USAsta Suomeen	1	3	2
13	koiraa etsii hajuja + kertoo	1	0	1
14	tuhansia harrastajia	1	0	1
15	haistelu ominaista	5	0	1
16	sieniretki korvaa lenkin	1	3	2
17	harrastuksen voi aloittaa kotona	5	1	0
18	sieniä purkkiin	3	1	4
19	muut hajut häiritsevät	4	1	2
20	palkinto	8	2	2
21	löytää sieniä + ei syö niitä	2	5	3

Kehukset on esitetty taulukossa alkuperäisen uutisen järjestyksessä paitsi, jos sama ajatus (kuten *kurssin suosion nousu* tai *hajut + virike*) esiintyy uutisessa useammin kuin kerran. Oikeanpuoleisessa sarakkeessa on esitetty, kuinka monta kertaa kehys tai sitä vastaava lause koko aineistossa (N=16) esiintyy. Jos jokainen osallistuja olisi sisällyttänyt jokaisen kehyksen tiivistelmäänsä, konstruktiota olisi esiintynyt aineistossa 336 kappaletta. Mikään kehyksistä ei kuitenkaan esiintynyt jokaisessa tiivistelmässä. Aineiston joukosta erottuvat ensimmäinen kehys ”sienikurssi”, joka on edustunut 12 kertaa koko aineistoissa; kehys 20 ”palkinto”, jolla on kahdeksan edustumaa; viisi edustumaa on

kehyksillä 11, 15 ja 17. Loput kehykset edustuvat neljää kertaa tai harvemmin. Kehysten yhteenlaskettu esiintymä on 69 kappaletta. Testiryhmä kirjoitti niistä 30 ja verrokkiryhmä 39.

Tiivistelmissä kehyksiä esiintyy siis määrällisesti ottaen miltei sama määrä. Ryhmät käyttivät kolmea kehystä yhtä monta kertaa: 1. ”sienikurssi”, 4. ”omistaja antaa käskyn” ja 19. ”muut hajut häiritsevät”. Muutoin verrokkiryhmä on käyttänyt useimpia kehyksiä enemmän kuin testiryhmä. Verrokkiryhmä on käyttänyt yhtätoista kehystä enemmän ja neljää kehystä vähemmän kuin testiryhmä, ja verrokkiryhmä jätti kokonaan käyttämättä kahta kehystä (6. ”saa anteeksi” ja 16 ”sieniretki korvaa lenkin”).

Taulukko 7 Kehysten havaittu käyttö ryhmittäin

TR	30
VR	39
YHT	69

Kehysten käytössä on siis eroja, ja niiden käytön valintaan liittyviä seikkoja tarkastelen tarkemmin luvussa 4.4, jossa peilaan määrällisiä tuloksia havainnointiaineistoon. Seuraavissa kahdessa aliluvussa teen yksityiskohtaisemman katsauksen aineiston kahden yleisimmän kehyksen määrälliseen käyttöön.

4.2.3 ”Sienikurssi” ja ”palkinto” -kehysten tarkastelu

Tiivistelmäaineiston yleisimmät kehykset olivat ”sienikurssi” ja ”palkinto” (ks. taulukko 6). Teen tässä aliluvussa tarkemman katsauksen näiden kehysten esiintymiin.

Alkuperäisessä uutistekstissä sienikurssi-teema esitellään heti ingressissä: ”Erilaiset etsintäharrasteet ovat koiranomistajien suosiossa, ja tämä näkyy koirakoulujen sienikursseilla.”¹⁰ Tähän samaan virkkeeseen sisältyy myös muiden kehysten osia, kuten *suosio* ja *etsintä*, ja yhtä lailla myös ”sienikurssi” esiintyy muuallakin uutisessa (vrt. taulukko 8).¹¹

Taulukko 8 Alkuperäisen tekstin virkkeet, joissa esiintyy sana ”kurssi”

1	Erilaiset etsintäharrasteet ovat koiranomistajien suosiossa, ja tämä näkyy koirakoulujen sienikursseilla
2	[...] sanoo sienikursseja Koirakoulu Lahden Murressa vetävä [sukunimi].
3	Koirakoulujen sienikurssit ovat kysytyjä [väliotsikko]
4	Sienikurssien kävijämäärät ovat olleet kasvussa, kun koirat ovat yleistyneet entisestään lemmikkinä, ja samaan aikaan sienestyksen suosio on noussut.

¹⁰ Moku, Mika. 2022. <https://yle.fi/a/3-12570942>

¹¹ Alkuperäisen uutisen esimerkivirkkeet on esitetty taulukoissa viittaamisen helpottamiseksi, ja niiden erottamiseksi tiivistelmistä nostetuista sitaateista.

Tiivistelmissä ”sienikurssi”-kehys on siis voinut saada mistä tahansa näistä vaikutteita, eikä sen ole ollut analyysin kannalta välttämätöntä olla tiivistelmissä ensimmäisessä virkkeessä, vaikka taulukossa 6 se onkin listattuna numerolla 1. Päinvastoin olen pyrkinyt tarkastelemaan tiivistelmiä niin, että kehyksen konstruktio tulee jollakin tavalla missä tahansa tiivistelmän kohdassa esille. Tiivistelmissä ”sienikurssin” kehyksen täyttäneet virkkeet ovat hyvinkin monimuotoisia. Esimerkeissä 22–29 ovat TR-ryhmän virkkeet, joissa selkeästi mainitaan joko kurssi tai koulu.

- (22) Muistan, että Suomessa 2 vuotta sitten järjestivät sienikurssi. TR1
- (23) Koira menee ihmisen kanssa kurssille opettjlee. TR1
- (24) Se kay kursilla ja opiskele. TR2
- (25) Nyt koirakoulussa voi nähdä sienikurssi. TR3
- (26) Suomessa on koirakoulu, että koira opetta miten löytää sieni. TR4
- (27) Minä en muista tosi hyvä, mutta minä luulen että koiran mummo opettaa sienikurssia. TR7
- (28) Sienikurssi on Koirakoulussa Lahden Murressa. (TR7)
- (29) Koirien kouluissa sienikurssit ovat Tärkeitä ja koirallo on hajuky. TR9

VR-ryhmän tiivistelmissä *kurssi* tai *koulu* eivät ole yhtä laajasti esillä, vaan sienien etsimisen opettelua on kuvattu muilla tavoilla.

- (30) Sain tekstistä, että he kouluttivat koiria etsimään sieniä. VR1
- (31) Teksti kertoo, että jos sinulla on koira, et sinun pitää mennä koirankouluun, joten se opiskelee sienien etsimään. VR2
- (32) Teksti kertoo meille myös, että koska he käyttävät koirat sienestyksenkursilla, kävijämäärät on kasvamassa, ja sienetyksenkurssin suosio on kasvanut. VR2
- (33) Koiran koulutuskoulussa voidaan kouluttaa koirasi etsimaan sieniä. VR3
- (34) Kaikien ikäiset, kokoisetja rotuiset koirat käyvät, sanoo sienikurseja koira koulu Laden Murressa vetävä [sukunimi]. VR6
- (35) Sienikurssien kävijämäärät ovat olleet kasvossa, kun koirat ovat yleistyneet entisestään. VR6
- (36) koiranomistajilla on joitakin keinoja parantaa koiriensa kykyja, kuten koulutuskurssit. VR7

Kurssi esiintyy VR-ryhmän teksteissä kolmessa tiivistelmässä viisi kertaa, *koulu* neljässä tiivistelmässä seitsemän kertaa. Lisäksi esimerkin (30) kaltainen *koulutus* sanan käyttäminen on VR-ryhmällä laajaa (kahdeksan mainintaa kolmessa tiivistelmässä), vaikka alkuperäisessä tekstissä *koulutus* ei esiinny kertaakaan. Syynä on ehkä sanan omakohtaisuus kotoutumiskoulutuksen opiskelijoille, mutta kiinnostavaa kyllä TR-ryhmä ei käyttänyt *koulutus*-sanaa kertaakaan.

Taulukossa 8 listattujen alkuperäisen tekstin virkkeiden kaltaisia virkkeitä esiintyy tiivistelmissä melko paljon. Ensimmäistä, kolmatta ja neljättä uutisvirkettä vastaa VR2:n virke, jossa hän on yhdistänyt kurssit niiden suosion nousuun (esimerkki 32). TR7 ja VR6 ovat kirjoittaneet, missä kurseja pidetään (28, 34), ja nämä virkkeet vastaavat lähes täydellisesti taulukon toista uutisvirkettä. Muutoin osallistujien kirjoittamat virkkeet täyttävät kehyksen yksinkertaisimman piirteen, eli sen, että sienikurseja ylipäätään pidetään.

Kurssi ja koulu sanoja ympäröivässä kontekstissa on kuitenkin myös seikkoja, jotka tekevät kehyksen täyttymisestä kyseenalaista. Katsotaan yllä olevista esimerkeistä tarkemmin esimerkkejä 22, 27 ja 30. TR1 kirjoittaa, että kurssija on järjestetty 2 vuotta sitten, mikä on ilmeisesti tiedon yhdistelyvirhe, sillä uutisessa mainitaan, että *nosetus* on saapunut Suomeen Yhdysvalloista kaksi vuotta sitten. Esimerkissä 27 osallistuja TR7 on mahdollisesti sekoittanut koiran ikään viittavan *mummoiän* koiran *emäntään*. Nämä pienet virheet eivät kuitenkaan poista sitä, etteikö sienikurssien olemassaolosta olisi tiivistelmissä puhetta. Esimerkissä 30 taas jää melko avoimeksi, että kuka kouluttaa ja miten. Laajempikin konteksti viittaa siihen, että uutisen alkuperäinen merkitys ei ole täysin välittynyt tiivistelmään. Koiraa kyllä koulutetaan etsimään sieniä, mutta lisäksi myös ihmisiä ja rikosasioissa:

(37) Sain tekstistä, että he kouluttivat koiria etsimään sieniä. he myös kouluttavat koiria löytämään ihmisiä. varsinkin rikosasioissa. VR1

Osallistuja on tuonut tekstiin omaa luovuuttaan, mikä on ymmärrettävää, sillä kotoutumiskoulutuksen kirjoitustaidot keskittyvät pääasiassa itselle tuttujen asioiden ilmaisuun. Mistään ei toki voi tietää, että mistä sana *rikosasiat* on tekstissä peräisin, mutta uutistekstissä sitä ei mainita, eikä täten viittaa siihen, että uutisteksti olisi erityisen hyvin siirtynyt tiivistelmään.

”Palkinto” -kehys on peräisin uutistekstin kahdesta virkkeestä:

Taulukko 9 Alkuperäisen tekstin virkkeet, joista välittyy ”palkinto”-kehys

1	Kun sieni löytyy, koira palkitaan kehuilla, herkkupalalla tai lempilelulla, muistuttaa koirakouluttaja [sukunimi].
2	Ja kappas! Tyyne löytääkin pari kantarellia ja saa palkaksi asiaankuuluvat herkut.

TR-ryhmän tiivistelmissä käytettiin tasaisesti kahdenlaista tapaa muodostaa kehyksen konstruktio: joko virkkeissä käytettiin verbiä *palkita* tai substantiivina *palkka* (esimerkit 38, 39, 41), kuten kummassakin uutisvirkkeessä, tai sitten nimettiin se, mitä hyvästä työstä annetaan (esimerkit 37 ja 40).

(37) Opettaja puhuu koiralle, että se on hyvä koira, kun hän etsi sieni, antaa koiralle tosi herkullista rukoja (?makia?). TR1

(38) Jos koira löydä sieni, se palkia suosiruoka. TR2

(39) Yleensä koira etsi sieni jälkeen tarvitsen palkita sen. TR3

(40) Myös, koirakoulussa opettaa aitin koira että jos koira löytää siena, sen pitää antaa lempilelulla tai herkkupalalla. TR4

(41) Kun tyyne löytääkin pari sienia hän saa palkaksi, mut hän tykkää, jotain herkullista TR7

VR-ryhmän tiivistelmissä ”palkita” esiintyi huomattavasti harvemmin (42–43), mutta kaikki esimerkit vastaavat käytännössä täysin ensimmäistä uutisvirkettä.

(42) Koiralle on annettava palkkio. Tämä palkinto voi olla suosittiruoka, lelu tai voi silittää koiransa. VR3

(43) Metsästä Sienen löytäneet Koirat palkitaan lempilelua. VR5

Kuten tästä katsauksesta kehyksiin ja konstruktioihin selviää, tiivistelmissä ilmenee yhtä lailla alkuperäisen uutistekstin perusasiat kuin marginaalisempia yksityiskohtiakin. Sienikurssi, jota voisi pitää koko uutisen pääteemana, esiintyy suurin piirtein yhtä usein molempien ryhmien tiivistelmissä, kun taas koko aineiston toiseksi yleisin kehys, eli ”palkita” on pääosin TR-ryhmän käyttämä. ”Palkita” vaikuttaa olevan yksi selkeimmistä tapauksista, joissa TR-ryhmä on saanut ääneen lukemisesta edun.

Kokoan seuraavassa aliluvussa yhteen kvantitatiivisten analyysinosien päätulokset tulokset ja niistä nousevat jatkokysymykset. Sen jälkeen siirryn vertailemaan määrällisiä tuloksia etnografiseen havainnointiaineistoon ja kyselylomakkeiden vastauksiin.

4.3 Määrällisten analyysien tulosten yhteenveto

Aliluvuissa 4.1 ja 4.2 olen tarkastellut aineistoa määrällisin analyysimenetelmin. Niiden mukaan verrokkiryhmä on tekstitaitotapahtuman jälkeen pystynyt tuottamaan paitsi enemmän vastauksia aukkotäydennystehtävässä myös pidempiä tiivistelmiä.

Aukkotäydennystehtävän vastauksia käsittelevän aliluvussa 4.2 Vastauksissa verrokkiryhmä oli kaiken kaikkiaan täyttänyt enemmän kohtia kuin testiryhmä, eikä runsas vastausmäärä ollut heikentänyt heidän tuloksiaan, vaan päinvastoin oikeiden (täysin oikeiden ja lähes oikeiden) ja väärin vastausten suhdelukujen perusteella verrokkiryhmä (4,3 oikeaa vastausta yhtä väärää kohden) vastasi useammin ja sai enemmän oikein (vrt. testiryhmän suhdeluku 1,1 oikeaa vastausta yhtä väärää vastausta kohden).

Molemmat ryhmät kuitenkin jättivät yli puolet aukkotäydennystehtävänä kohdista tyhjiksi (ks. taulukko 4; tiivistettynä taulukko 10).

Taulukko 10 Aukkotäydennystehtävän tyhjät vastaukset verrattuna täydennettäviin kohtiin yhteensä

Tyhjät vastaukset		Täydennettäviä kohtia yhteensä	
TR (n=9)	VR (n=7)	TR	VR
123	76	180	140
199		320	

Aukkotäydennystehtävän voidaan melko varmasti sanoa olleen molemmille ryhmille vaikea. Verrokkiryhmän parempi suoriutuminen viittaakin siihen, että ääneen lukeminen ei hyödyttänyt testiryhmää. Tätä tukee myös se, että kumpikaan ryhmä ei tekstin lukemisen aikana saanut varsinaisesti kohdennettua tukea aukkotäydennystehtävän kohtiin. Tehtävän suunnittelussa olinkin pyrkinyt siihen, että tehtävä pystyisi mittaamaan tekstinymmärtämistä, sillä tehtävään oli nähdäkseni mahdollista päätellä vastaukset kontekstista. Se, että tehtävä on ollut vaikea, kertoo myös, että se on ollut tutkimuksen tulosten kannalta otollinen metodien vertailuun. Tekstin ymmärtäminen on todennäköisesti vaatinut osallistujilta jonkinlaista tuenhakua, ja tälle on ollut erilaisia vaihtoehtoja kullekin ryhmälle. Havainnointiaineisto, jota käsittelen seuraavassa luvussa, vahvistaa, että tukea on haettu erilaisista lähteistä.

Vastausten luokittelun perusteella on myös tulkittavissa, että verratuilla opetusmetodeilla on ollut vaikutusta ryhmien sisäiseen suorittamiseen. Verrokkiryhmän jäsenet ovat saaneet hyvin erilaisia tuloksia keskenään. Tämä on huomattavissa eritoten täysin oikeiden vastausten jakautumisessa, sillä yksi vastaaja on saanut nolla oikeaa vastausta, mutta toinen vastaaja taas peräti kolmetoista oikeaa vastausta. Testiryhmän sisällä eniten hajontaa on tyhjissä vastauksissa, kun taas kirjoitetuissa vastauksissa hajontaan on verrattain vähän, pois lukien yksi koko aineiston laajuudessa erinomainen suoritus. Ääneen lukeminen on ehkä pitänyt ryhmän oppimisen yhtenäisempänä, ja itsenäinen tekstiin tutustuminen on tuonut esille yksilötason eroja.

Se, että verrokkiryhmä suoriutui numeroiden perusteella paremmin tehtävästä, ei aukottomasti kuitenkaan todista, että vastaajat eivät ole turvautuneet arvailuun. Jotkin väärät vastaukset ovat tulkittavissa niin, että ne ovat pieleen menneitä arvauksia, ja koska tyhjiä vastauksia on suhteellisen paljon koko aineistossa, on mahdollista, että joitakin arvauksia on tehty, ja niistä toiset ovat onnistuneet ja toiset eivät.

Tiivistelmien analyysi tuotti saman suuntaisia tuloksia. Tiivistelmät mukailivat sanavalinnoiltaan pitkälti alkuperäistä uutistekstiä, ja molemmat ryhmät olivat tarttuneet uutisen yleisimpiin sanaperheisiin. Muutamia eroja sanavalinnoissa ryhmien välillä kuitenkin esiintyi, ja niiden perusteella voi todeta, että verrokkiryhmän mahdollisuus keskittyä täysin uutisen kirjoitettuun muotoon näkyy selvästi tiivistelmissä esiintyvissä alkuperäistä tekstiä muistuttavissa rakenteissa ja kielen oikeellisuudessa. Sisällöllisesti testiryhmä ei kuitenkaan eroa verrokkiryhmästä, vaan erot edustuvat lähinnä sen tyyppisissä ratkaisuisissa, joissa verrokkiryhmä on käyttänyt pidempää ja monimutkaisempaa rakennetta ilmaisemaan merkitystä, jonka testi ryhmä on ilmaissut lyhyemmin (esimerkit 44–45)

(44) Sain tekstistä, että he kouluttivat koiria etsimään sieniä. VR1

(45) Koira opiskele etsiä ja löytää sienia metsassa. TR2

VR1:n virke on hyvin lähellä alkuperäisen tekstin rakennetta, ja TR2:n virkkeessä koira on kirjoitettu epätyypillisesti *opiskella*-verbin subjektiksi, mutta molemmissa alkuperäinen viesti tulee yhtä lailla selväksi. Kuten analyysiluvussa pohdin, on mahdollista, että osallistujien tekemät muistiinpanot olisivat tukeneet analyysiä kiinnostavilla yksityiskohdilla, ja etenkin esimerkin 44 kaltaisissa tapauksissa olisi mielenkiintoista tietää, kuinka pitkiä ja minkälaisia virkkeitä osallistujat olivat muistiinpanoihinsa kirjanneet. Joissakin tiivistelmissä kirjoittaja on tuonut selkeästi esille, ettei ole muistanut, mitä tekstissä on tarkalleen ottaen kerrottu, joten muistiinpanojen kattavuus on suurella todennäköisyydellä merkittävä muuttuja tuloksissa. Ne kertoisivat myös, että mihin tiedonosiin osallistujat ovat tekstitaitotapahtumassa tarttuneet.

Kolmanneksi tarkastelin tiivistelmiä myös alkuperäisen uutistekstin muodostamien niin kutsuttujen ”(semanttisten) kehysten” avulla. Nämä 21 kehystä edustivat yksinkertaisia muotoja niistä merkityksistä, joita alkuperäinen kirjoittaja on (arvioni mukaan) halunnut tekstillään välittää, ja näitä merkityksiä olen pyrkinyt nostamaan tiivistelmistä analyysin keskiöön. Analyysin perusteella verrokkiryhmä on käyttänyt kehyksiä hieman enemmän (39 kappaletta) kuin testiryhmä (30 kappaletta). Ryhmät ovat käyttäneet muutamia kehyksiä täysin saman verran, mutta useimmiten ryhmät ovat päätyneet käyttämään kehyksiä hyvin eritavoin. Verrokkiryhmä on käyttänyt yhtätoista kehystä useammin kuin testiryhmä, ja niistä kuutta testiryhmä ei ole käyttänyt ollenkaan.

Kehysten käyttö merkitsee sitä, että osallistujat ovat käyttäneet joitakin alkuperäisen uutistekstin tietoja tiivistelmissään ja joitakin ei. Ansiokkaan tiivistelmän – sellaisena kuin se tässä tutkimuksessa ymmärretään – kirjoittaminen ei kuitenkaan tietenkään edellytä kaikkien kehysten sisällyttämistä siihen. Pelkkien lukumäärien lisäksi on syytä tarkastella myös mitä osallistujat ovat kirjoittaneet, ja miten he mahdollisesti ovat näihin valintoihin päätyneet. Seuraavassa analyysiluvussa peilaan määrällisiä tuloksia keräämäni havainnointiaineistoon ja tarkastelen ja tulkitsen aineistoa laadullisemmalla otteella.

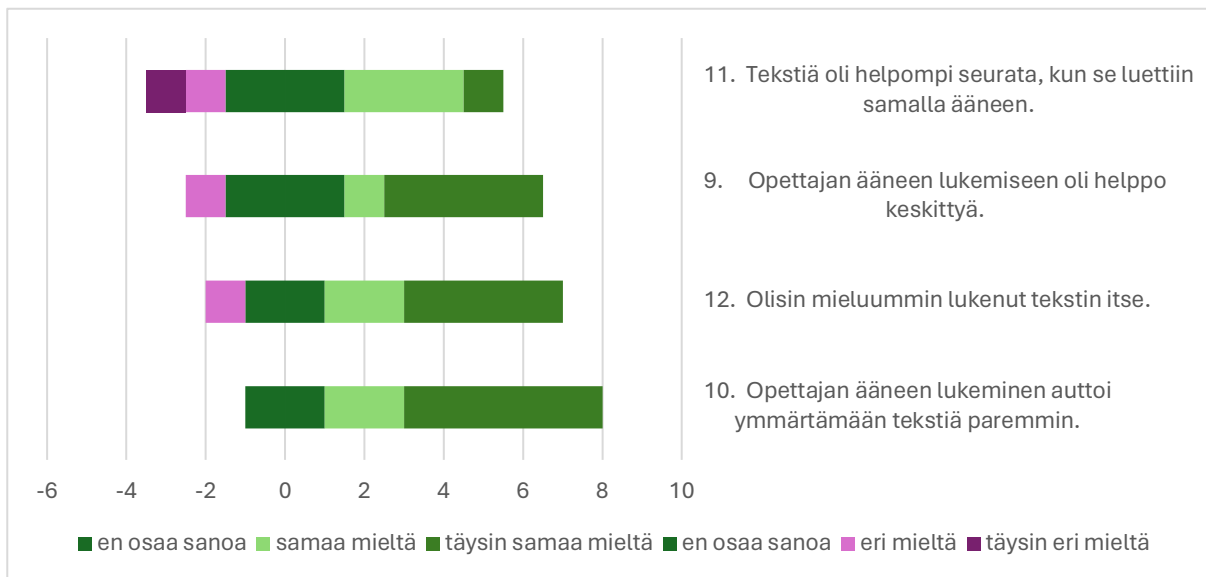
4.4 Laadullinen analyysi

Molempien ryhmien työskentelystä tehtiin käsivaraisia havaintoja. Havainnointiaineisto kattaa tekstitaitotapahtumat, jotka koostuvat 30 minuutin mittaisista tekstiin tutustumisista (opettajan lukeman tai itsenäisesti) sekä tiivistelmien ja aukkotäydennystehtävien aikaisista tapahtumista. Molemmat ryhmät täyttivät myös lukuharrastuneisuutta kartoittavat kyselylomakkeet, johon testiryhmän kohdalla kuului myös osio, jossa kartoitettiin heidän kokemuksiaan opettajan ääneen lukemisesta. Seuraavissa aliluvuissa peilaan aiemmissa luvuissa tehtyjä määrällisiä tuloksia havainnointiaineistoon ja kyselylomakkeen ääneen lukemista koskevan osion vastauksiin. Aloitan

raportoimalla kyselylomakkeen vastaukset ja jatkan kuvailemalla, millaisia kummankin ryhmän tekstitaitotapahtumat olivat ja millaisia asioita niissä nousi esille.

4.4.1 Kyselylomakkeen vastaukset

Kyselylomakkeen vastausten perusteella testiryhmä suhtautui opettajan ääneen lukemiseen positiivisesti (kuvio 5).



Kuvio 5 Testiryhmän täyttämien kyselomakkeiden opettajan ääneen lukemista koskevien kysymysten vastaukset

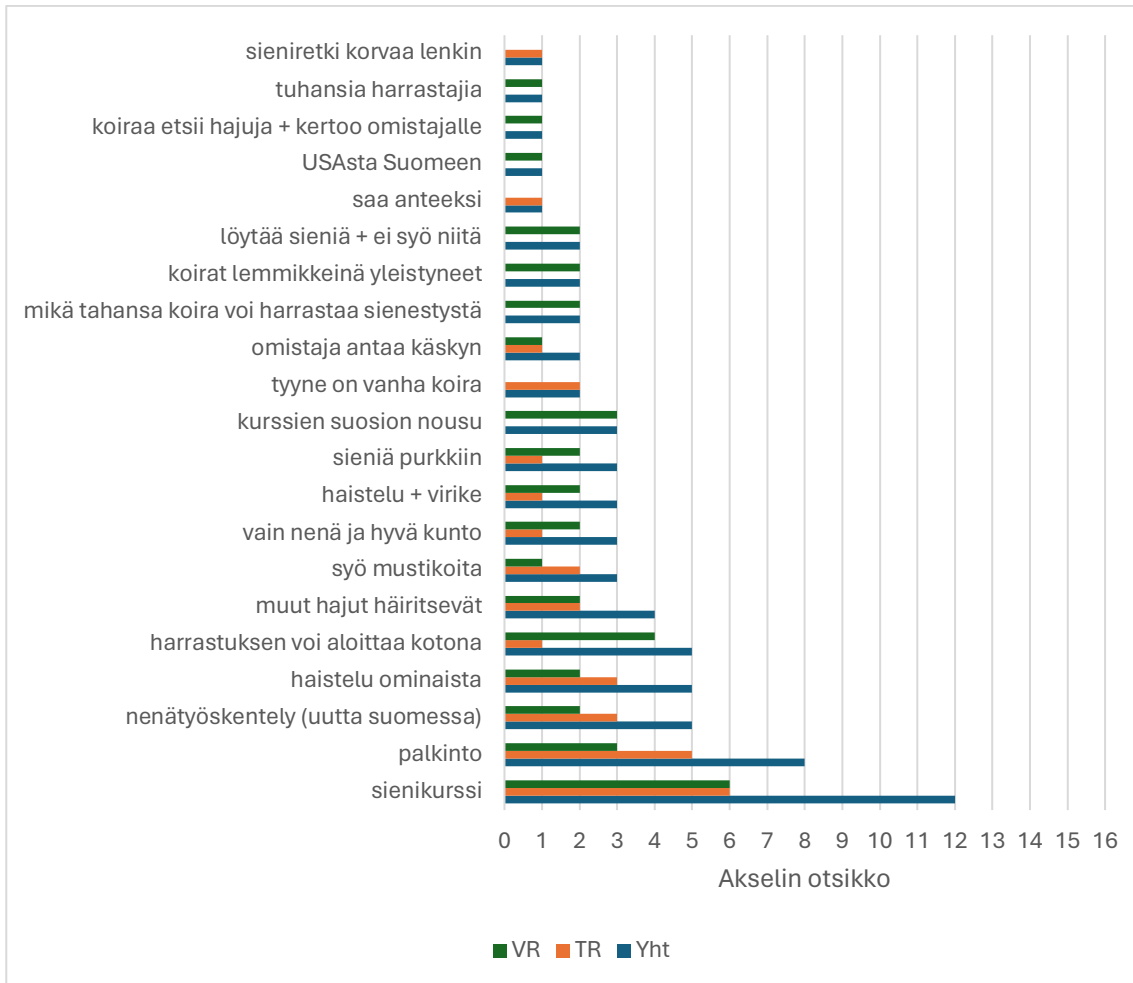
Kukaan vastaajista ei ollut eri mieltä väittämän 10 kanssa, vaan ryhmän suurimman osan mukaan ääneen lukeminen auttoi ymmärtämään tekstiä paremmin. Väittämän 9 vastausten mukaan ääneen lukemiseen ei kuitenkaan ollut yksinselitteisen helppo keskittyä, vaan viisi vastaajaa oli väittämän kanssa samaa mieltä ja neljä vastaajaa ei osannut vastata mitään tai oli eri mieltä. Edelleen väittämän 11 vastausten mukaan osallistujien kokemukset tekstiin keskittymisen helppoudesta vaihtelivat runsaasti. Koettu vaikeus refleктоituu väittämän 12 vastauksissa: vain yksi vastaajaa ei olisi lukenut tekstiä mieluummin itsenäisesti, kaksi vastaajaa ei osannut vastata ja loput olisivat lukeet tekstin mieluummin itsenäisesti.

Vastausten perusteella opettajan ääneen lukeminen koettiin TR-ryhmässä vaikeaksi ja sen verran hankalaksi, että olisivat tutustuneet tekstiin muilla tavoilla. Kun osallistujat alkoivat tekstiin tutustumisen jälkeen kirjoittaa tiivistelmiään, ryhmässä oli havaittavissa jonkin verran hämmennystä ja hätäännystä siitä, millaisen tuloksen he tiivistelmistä saisivat. Kaksi osallistujaa kertoi opettajalle, että ei muista mitään, yksi osallistuja sanoi, että muistaa vain sanat, ja yksi kysyi mitä tapahtuu, jos ei muista mitään. Testaustilanne ei ollut kaikille osallistujille erityisen mukava ja he kokivat suorituspainetta, vaikka ohjeistuksessa oli pyritty korostamaan, että osallistujia ei arvioida, vaan

tutkimus kohdistuu nimenomaan opetusmetodiin ja heidän kokemukseensa siitä. Samalla vastaajat kuitenkin raportoivat, että teksti oli helpompi ymmärtää, kun opettaja luki sen heille ääneen.

Syitä kokemusten erisuuntaisuuksille voidaan hakea myös kvantitatiivisen analyysin tuloksista. VR-ryhmä suoriutui tehtävistä kauttaaltaan paremmin kuin TR-ryhmä, joten koko ryhmälle tekstin itsenäinen lukeminen on luultavasti tutumpaa ja siten helpompaa. VR-ryhmän tiivistelmät olivat muodoiltaan lähempänä alkuperäistä tekstiä, mikä mahdollisesti johtuu siitä, että ryhmällä oli käytössään enemmän aikaa kirjoituksen tutkimiseen, kun taas TR-ryhmän tekstitaitotapahtuma koostui suurimmalta osin tekstin osien ja sanojen merkitysten tarkasteluun kirjoitukseen keskittymisen jäädessä vähemmälle.

Kuten luvussa 2.3 pohdittiin, kommunikatiivisesti ottaen alkuperäisen uutistekstin idea tulee suurimmassa osassa tiivistelmiä yhtä lailla selväksi. Ymmärtämisen korostuminen näkyy myös siinä, että tiivistelmien ja aukkotäydennystehtävän tuloserot eivät ole yhtä suuret. Aukkotäydennystehtävässä TR-ryhmä sai enemmän täysin oikeita vastauksia vain yhdessä kohdassa, mutta tiivistelmissä TR-ryhmä on käyttänyt neljää kehystä enemmän kuin VR-ryhmä. Nämä olivat TR-ryhmän käyttämät kehykset ”palkinto”, ”nenätyöskentely”, ”haistelu ominaista” ja ”syö mustikoita” (kuvio 6, vrt. myös taulukko 1) ja aukkotäydennystehtävän kohta 14 *nenätyöskentely*.



Kuvio 6 Kehysten esiintymien vertailu

4.4.2 Tekstitaitotapahtumien kuvaus havainnointiaineiston valossa

Katson kokeen alkaneen sillä hetkellä, kun en itse enää osallistunut mitenkään luokassa tapahtuneisiin asioihin, ja jättäydyin istumaan ja havainnoimaan. Istuin koko tutkimuksen ajan samalla paikalla, osallistujista nähden luokan oikeassa etureunassa, josta näin kaikki osallistuja ja he näkivät samoin minut. Päätin olla kiertelemättä luokassa, etten häiritsisi osallistujien tekemistä osoittamalla yksitellen erityistä huomiota kehenkään.

Kummankin ryhmän kohdalla ensimmäinen havainnoitu asia oli opettajan antamat ohjeet siitä, miten opetustilanne etenee. Ennen lukemiseen ryhtymistä molemmat ryhmät kysyivät muutaman kysymyksen opetustilanteen ”säännöistä”: testiryhmässä (eli ääneen luku -ryhmä) kysyttiin, voiko jaettuihin paperisiin uutisteksteihin kirjoittaa; verrokkiryhmässä kysyttiin, voiko käyttää puhelinta. Testiryhmälle opettaja vastasi, että paperille voi kirjoittaa, mutta ne kerätään lukemisen jälkeen pois, ja hän vinkkasi, että vihkoon voi kirjoittaa ja se jää opiskelijalle käyttöön myöhemminkin.

Verrokkiryhmälle opettaja antoi luvan käyttää puhelinta, minkä jälkeen kaikki osallistujat yhtä lukuun ottamatta ottivat puhelimet heti esille, ja viimeinenkin hetkeä myöhemmin.

Tästä eteenpäin ryhmien työskentely erosi niin paljon, että selostan tapahtumien kulun vaiheittain ryhmä kerrallaan. Koko tekstitaitotapahtuma on jaettu kolmeen osaan:

1. lukeminen
2. tiivistelmä
3. aukkotäydennystehtävä

(4. kyselylomake, jonka täyttämistä en kuitenkaan laske kuuluvaksi tekstitaitotapahtumaan).

Selostan seuraavaksi kummankin ryhmän toiminnan tekstitaitotapahtuman osa kerrallaan.

Testiryhmän tekstitaitotapahtuman ensimmäisessä osassa esitettiin noin 20 kysymystä ja lisäksi tekstistä käytiin noin seitsemän keskustelua, joihin viitataan episodeina (ks. esim. Lappalainen 2007: 128–129). Kuusi yhdeksästä osallistujasta osallistui kysymyksiin vastaamiseen ja keskusteluihin kautta tekstitaitotapahtuman, kolme osallistujaa lähinnä vain seurasi ääneen lukua ja opettajan toimintaa. Yksi heistä (TR8) käytti puhelintaan siinä määrin, että tein siitä erityisen huomion havainnointiaineistoon, TR1 taas seurasi suhteellisen tiivisti paperista uutistekstiä ja teki vihkoon muistiinpanoja, TR5 seurasi lähinnä vain opettajan toimintaa. Kuuden muun osallistujan aktiivisuus vaikuttaa olleen lähestulkoon samanlaista. TR1 ja TR2, jotka istuivat suoraan opettajan edessä, katselivat vähiten minnekään muualle kuin opettajan suuntaan, TR7 oli TR8:n lisäksi ainoa, joka käytti puhelintaan, joskin hän myös luki tekstiä, teki muistiinpanoja ja osallistui kysymyksiin.

Taulukossa 10 on esitetty kaikki testiryhmän tekstitaitotapahtumassa esitetyt kysymykset ja tekstistä käydyt hieman pidemmät keskustelut, eli episodit. Useimmat kysymykset esitti opettaja lukiessaan tekstiä ääneen, ja episodeja alkoi ilmestyä vasta opettajan esittämän kysymyksen 15 jälkeen, kun tekstistä oli luettu neljä leipätekstin kappaletta.

Taulukko 11 Testiryhmän tekstitaivotapahtuman ensimmäisen osan kysymykset ja episodit

Kysymysnumero		Episodinumero	
K1	<i>Orientaloiva kysymys</i>		
K2	voiko kirjoittaa paperille		
K3	ymmärrätkö otsikon		
K4	mikä on hajujen		
K5	suosio		
K6	mikä kurssi		
K7	mikä on emäntä		
K8	mummoikä		
K9	mitä koira löytää		
K10	lagotto ja corgi		
K11	ymmärrätkö tryffelini		
K12	mitä koiralla täytyy olla		
K13	mitä tekee sienikursseja vetävä		
K15	Onko kysymyksiä	E1	kolmas kappale
K16	mikä on tarkoitus	E2	virike
K17	mikä on kysytty	E3	ominaista
K18	mitä tarkoittaa ominaista	E4	korvaa helposti
K19	mikä on helle	E5	pupujänis
K20	korvaa helposti	E6	herkku
K21	palkitaan	E7	palkita
K22	herkku		

Ennen kysymystä 15 esitetyistä kysymyksistä tein seuraavanlaisia havaintoja: K1 antoi määritelmän 'sieni' sanalle *tatti*; K4:ssä rinnastettiin hajujen etsiminen harrastuksiin; K12:een liittyi opettajan esitys siitä, mitä ovat koiralle välttämättömät jalat. Nämä olivat huomionarvoisia laajennuksia, sillä sekä sana *sieni* että *etsiä* olivat olennaisia koko uutistekstille. Niiden esiintymistä analysoitiin jo aliluvussa 4.2. K12 oli senkin vuoksi merkittävä, että esityksen aikana kaikki osallistujat katsoivat opettajaan päin. Kysymyksen 8 jälkeen kaikki osallistujat yhtä lukuun ottamatta (TR1) katsoivat opettajan suuntaan.

Ennen kysymystä 15 kaikkein aktiivisimmat osallistujat olivat jo osallistuneet sanojen selityksiin. TR2 ja TR3 osallistuivat kumpikin ainakin neljään kysymykseen, ja molemmat osallistuivat kysymyksen 13 ratkaisemiseen. Kysymyksessä selitettiin sanan *vetäjä* kantasana *vetää* ja muodostettiin aktiivilause *Hän vetää kursseja*. Rinnastus tehtiin täten myös vetäjän ja opettajan välillä, ja *opettaja* olikin tiivistelmissä korvannut sanan *vetäjä* kokonaan.

Kysymys 15 paljasti paljon ryhmän suhtautumisesta tekstiin. TR3 vastasi opettajalle, ettei tiedä, mitä kysyisi, koska tekstissä oli niin paljon uutta. Sen jälkeen hän kuitenkin kysyi tarkennusta kolmannen kappaleen (ingressi mukaan lukien) tarkoitukseen (K16). Tarkempi kysymys koski virkettä *Koira pinkoo etsimään niin lujaa kuin matalilla jaloillaan pääsee*, johon opettaja vastasi myös esityksen avulla.

K17 oli muodoltaan yksinkertainen *mitä tarkoittaa "kysytty"*, johon TR3 antoi pätevän vastauksen "haluan tätä". Sen jälkeen – ennen kysymystä 18 – oli muutama ilmeisen hauska tekstin kohta. Opettaja toisti tekstin kuudennessa kappaleessa uudelleen toistuvan sanan *haju* merkityksen esittämällä niiskutusta. *Koiramaailman* kohdalla leikiteltiin ajatuksella, että ihmisillä on oma maailma ja koirilla oma, ja tämä hymyilytti ainakin osallistujaa TR3. Hymyilyä aiheutti myös tekstissä käytetty termi *nosework*, jolle annettiin lyhyt suomennos *nenätyö* ja näillä main opettaja esitti niiskutusta. Opettaja sai näiden kappaleiden aikana myös mahdollisuuden tuoda esille, että teksti oli paikoittain hyvinkin hankala, ja hän paljasti osallistujille, että hän oli joutunut googlaamaan sanat *jäljestys* ja *koirakko*.

Myös episodi 2 sijoittui kysymysten 16 ja 17 väliin. Opettaja nosti tekstistä esille sanan *virike*, jonka hän arveli voivan olla hyödyllinen. *Virikettä* oli myös toinen ainoista sanoista, joista osallistajat (TR2 ja TR3) puhuivat keskenään, mutta eivät opettajalle. Keskustelun sisältö jäi kuitenkin minulta kuulematta.

Virikettä alettiin tarkastella yksinkertaisen "mitä tarkoittaa" -kysymyksen avulla. TR9 tarjosi vastaukseksi "haluan tehdä tätä paljon", johon opettaja reagoi vertaamalla, että jos lapsella ei ole virikkeitä, tällä on tylsää. TR9 pohti edelleen, että onko sanassa kyse haluamisesta ja TR3:a kiinnosti, mikä on sanan perusmuoto. Opettaja tarkentaa edelleen määritelmää esimerkillä, jossa päiväkodin hoitaja tai lääkäri voi kysyä, onko virikkeitä. Opettaja pyrki suhteuttamaan uuden sanan käyttöalan jotenkin osallistujien omaan elämänpiiriin, jotta he saisivat sen merkityksestä jotenkin selvän. Alilukujen 4.2.2 ja 4.2.3 kehyksien analyysin mukaan virike esiintyi TR-ryhmän tiivistelmissä kuitenkin vain kerran (esimerkki 46), joten sana jäi ehkä epäselväksi suurimmalle osalle, tai sitten sille ei ollut tiivistelmissä tarvetta.

(46) Sienistys on tosu hyvin virike koiralle. (TR3)

Lähes samaa asiaa ilmaistiin uutisen kymmenennessä kappaleessa, jossa kerrottiin, että haistelu on koiralle ominaista. Kysymys 18 kosketti juuri sanaa *ominainen*, johon TR9 tarjosi merkitykseksi 'oma vainu', mikä on melko hyvä arvaus ja kertoo siitä, että koira-asiat ovat osallistujalle ehkä jokseenkin tuttuja myös suomeksi. Opettaja päättää kysymyksen käsittelyn muotoilemalla uutisen virkkeen uudelleen muotoon "koiralle normaalia, koko ajan haistelee".

K20 ja E3 koskivat samaa asiaa, eli sanan korvata merkitystä. Sanan merkitys kiinnosti ainakin kolmea osallistujaa (TR4, TR6, TR7). Opettaja pyrki jälleen suhteuttamaan sanan jotenkin siihen, miten osallistajat olivat mahdollisesti aiemmin kohdanneet sanan, ja esimerkiksi otettiin vakuutuskorvaukset ja se mitä rikkoutuneelle tietokoneelle tapahtuu. TR9 tarjosi vastaukseksi "maksaa sulle rahaa" ja TR7:n vastaus on hieman tarkempi "ostaa uusi tietokone". Uutistekstin

virkkeessä ihmetystä aiheutti, että mihin *korvata* viittaa. TR6 tulkitse sen viittaavaan sieniretkeen, ja opettaja selventää, että ”idea on, että juoksulenkki pois.” Lopuksi opettaja vielä varmisti, että kaikki ymmärsivät sanan idean. Kehyksien analyysin (ks. luku 2.3.1) mukaan vain yksi osallistuja kuitenkin tarttui tähän tiivistelmässään.

(47) Sienistys on tosu hyvin virike koiralle. Se voi korvaa juoksulenkin. (TR3)

E4 oli aineiston joukossa melko vilkas keskustelu sanasta *pupu*. TR3, TR7 ja TR9 tiesivät, että pupu tarkoittaa samaa kuin ’jänis’, ja TR6 kommentoi, että lapset sanovat ”pupu”. TR3 pohti myös, että pupu voi olla lemmikki. Osallistujilla oli siis melko paljon tietoa suomenkielisestä sanasta *pupu*, ja he ilmeisen mielellään keskustelivat siitä.

Samalla tavalla sanalle *palkita* osallistujat löysivät monenlaisia merkityksiä. Keskustelu (E5) ei lähtenyt nopeasti liikkeelle, vaan opettaja esitti kysymyksen ja kertoi, että palkitseminen on esimerkiksi sitä, mitä tehdään, kun lapsi tekee hyvin. Tähän osallistujat vastasivat pohtimalla pikemminkin sitä, mikä palkinto voi olla. Uutistekstissä siirryttiin seuraavaksi sanaan *herkku* (E5), ja osallistuja TR3 olikin tarjonnut edelliseen kysymykseen vastaukseksi ”lempiruokaa, lahja”.

Episodin 5 aikana TR6 toi esille puhelimellaan löytämänsä käännöksen sanalle *palkita*. Hän kysyi aluksi opettajalta, että onko *palkita* sama kuin *tuntea*. Opettaja ei hyväksynyt ehdotusta ja käytti uutena esimerkkinä työnantajan maksamaa palkkaa. TR6 halusi selvittää, mistä erehdys johtui, ja selitti opettajalle, että Google-kääntäjä oli antanut englanninkieliseksi käännökseksi *recognize*. Tapaus tuo esille, että puhelimen käyttöön liittyy pienimuotoinen riski, sillä jos opettaja ei olisi ollut korjaamassa konekäännöstä, osallistuja olisi jäänyt ainakin tässä kontekstissa väärään käsitykseen sanan *palkita* merkityksestä ja saattanut yhdistää sen helposti sanaan *tuntea* vastaisuudessaakin. Myös aukkotäydennystehtävän vastauksissa esiintyi mahdollisia konekäännöksiä. Selkein esimerkki on erään TR-ryhmän osallistujan kohtaan 15 (*nenätyöskentely*) vastaukseksi kirjoittama *rhinoplastia*. Reittiä tähän käännökseen voi vain arvailla ilman tietoa siitä, miten käännöksiä on ryhmässä itsenäisesti haettu.

Kokeen toinen osa, eli tiivistelmän kirjoittaminen alkoi jälleen opettajan kertaamalla ohjeilla. Osallistujilta kerättiin paperiset uutistekstit pois, ja ryhmässä vallitsi kauhistelun ja naurun sekainen tunnelma. Kolmella osallistujalla oli vaikeuksia aloittaa kirjoittaminen: TR5 ei päässyt alkuun ja sanoi opettajalle muistavansa pelkät sanat, johon opettaja vastasi, että kannattaa kirjoittaa kaikki, minkä muistaa. TR8 ja TR6 – joka ei kokemuksensa mukaan muistanut mitään – tarvitsivat opettajalta apua aloittamiseen ja opettaja kysyi heiltä lähtökysymykseksi, oliko tekstissä kissa, minkä jälkeen molemmat osallistujat saivat kirjoituksen aloitettua. TR6 myös murehti opettajalle, mitä tapahtuu, jos ei voi kirjoittaa mitään. Tähän en kuullut vastausta, mutta opettajalle oli varmasti selvää, että tutkimus

ei vaikuta kenenkään koulutukseen tai sen arviointiin mitenkään, ja antoi sen mukaisen vastauksen. Kävin myös itse kokeen jälkeen muistuttamassa osallistujaa tämän oikeudesta keskeyttää osallistuminen.

Kukaan ei palauttanut tiivistelmää, joka ei olisi mitenkään vastannut uutistekstiä. Kaikki olivat tehneet jonkinlaiset muistiinpanot, joita he hyödynsivät kirjoitustehtävässä. Kiinnostavaa on, että en havainnut kuin kahden osallistujan (TR8 ja TR9) käyttävän puhelintaan. Muut eivät joko käyttäneet niitä, tai sitten he käyttivät niitä niin huomaamattomasti, että en havainnut sitä.

Testiryhmän aukkotäydennystehtävä sujui suurin piirtein samalla tavalla kuin tiivistelmien kirjoittamien, enkä tehnyt siitä mitään mainittavia havaintoja. Mainittakoon kuitenkin, että verrokkiryhmälle opettajan antama tehtävä, jota he olivat olleet tekemässä toisaalla, päättyi, kun testiryhmä vielä teki aukkotäydennystehtävää, ja verrokkiryhmäläisiä käväisi nopeasti tutkimus-huoneessa aukkotäydennystehtävän aikana.

Verrokkiryhmän toiminta tekstitaitotapahtuman ensimmäisen osan, eli tekstin omatoimisen lukemisen aikana, erosi huomattavasti testiryhmän toiminnasta. Tapahtuma oli kaiken kaikkiaan hyvin hiljainen ja muistutti enemmän koulussa pidettäviä koetilanteita kuin testiryhmän tapahtumaa. Ensimmäisen noin 10 minuutin aikana esitettiin esimerkiksi vain kaksi kysymystä, joista toinen oli jo mainittu puhelimeen käyttöön liittyvä kysymys, ja toinen oli osallistujan VR4 esittämä kysymys ”mikä on corgi”. Kymmenen minuutin kohdalla opettaja joutui hetkeksi poistumaan luokasta, ja sen vuoksi hän kysyi yhdeksännellä minuutilla koko ryhmältä, oliko kenelläkään kysymyksiä. Kenelläkään ei ollut, joten opettaja ilmoitti minulle, että hän poistuu ja syyn sille.

Opettajan ollessa poissa ryhmän toiminnassa ei näkynyt olennaista muutosta. Kaikki tekivät kirjallisia muistiinpanoja, ja nähdäkseni kaikki käyttivät puhelintaan. Jotkut vilkuilivat sivuille ja jotkut katsoivat myös minuun päin, ja epäilen, että se että jäin osallistujien kanssa ilman opettajaa luokkaan vaikutti siihen, että osallistujat eivät alkaneet jutella keskenään. Opettaja palasi takaisin noin viidennellätoista minuutilla ja ilmoitti minulle, että tutkimukselle suunniteltua aikaa oli pidennetty hieman.

Ensimmäinen vuorovaikutuksellinen elementti melkein 20 minuuttiin oli VR5:n pyyntö saada opettajalta teroitin lainaan. Sen jälkeen VR6 viittasi hyvin huomaamattomasti opettajalle ja kysyi, ”onko vetäjä vetää” ja elehti vetoliikkeen. Opettaja vastasi, että suomalainen voi sanoa ”minä vedän kurssia”, johon VR6 reagoi tarkentavalla kysymyksellä ”sinä opettaja?” ja opettaja hyväksyi tämän sanalla ”joo”.

Verrokkiryhmän puolituntinen oli siis hyvin itsenäinen tapahtuma verrattuna testiryhmän vastaavaan. Verrokkiryhmän osallistuja katselivat jonkin verran ympärilleen lähinnä pohdiskelevasti tai sitten minuun päin. He eivät juurikaan ottaneet kontaktia muihin osallistujiin ja esittivät tekstistä

opettajalle vain kaksi kysymystä. Kaikki osallistujat käyttivät puhelimiaan, ja havaitsin useimpien mahdollisesti käyttävän jonkinlaista puhelimen kameralla toimivaa kääntäjää.

Tiivistelmän kirjoittaminen alkoi testiryhmällä huomattavasti nopeammin kuin testiryhmällä. Kukaan ei nähdäkseni hermostunut tehtävästä eikä kukaan vaikuttanut olevan ahdistunut siitä, miten tutkimus eteni. VR3 kysyi ennen aloittamista, oliko apuvälineiden käyttäminen edelleen sallittua. Paperiset uutistekstit kerättiin verrokkiryhmältäkin pois, mutta muuten apuvälineiden käyttö oli sallittua. Jonkinlainen epäselvyys ohjeissa oli, sillä VR5 kysyi opettajalta voiko sanoa -muotoisen kysymyksen, jota en pystynyt kuulemaan loppuun. Tiivistelmiä oli tarkoitus tehdä itsenäisesti ilman muiden apua, mutta on mielenkiintoista, että osallistuja kysyi apua mieluummin kirjoittamiseen kuin lukemiseen.

VR2 ja VR6 saivat tiivistelmänsä valmiiksi jo ennen aikarajaa, ja he palauttivat ne oma-aloitteisesti opettajalle. Muut palauttivat tekstinsä opettajan merkistä.

Aukkotäydennystehtävä sujui hyvin samalla tavalla kuin tiivistelmän teko. Ainoa havaintoni oli, että VR6 esitti jonkinlaisen kysymyksen opettajalle, mutta en kyennyt kuulemaan, mitä se koski.

4.4.3 Kehykset havainnointiaineiston valossa

Edellisessä aliluvussa käsiteltiin kysymyksiä ja keskusteluja, joita kummankin ryhmän tekstin lukemisosan aikana esitettiin tai käytiin. Testiryhmän tekstitaitotapahtuman aikana esitetyistä 21 kysymyksestä ja 7 episodista noin yhdeksän kysymystä ja 5 episodista kosketti suoraan uutistekstistä johdettuja kehyksiä (taulukko 12).

Taulukko 12 TR-ryhmän tekstitaitotapahtuman kysymykset ja episodit, niitä vastaavat kehykset ja näiden esiintyminen tiivistelmissä

	kehys	TR-ryhmän tekstitaitotapahtuman kysymykset ja episodit	Esiintyminen TR-ryhmän tiivistelmissä	Esiintyminen VR-ryhmän tiivistelmissä
1	sienikurssi	K6 mikä kurssi	6	6
2	kurssien suosion nousu	K5 suosio	0	3
3	tyyne on vanha koira	K8 mummoikä	3	1
4	omistaja antaa käskyn			
5	syö mustikoita			
6	saa anteeksi			
7	mikä tahansa koira voi harrastaa			
8	vain nenä ja hyvä kunto	K12 mitä koiralla täytyy	1	3
9	koirat lemmikkeinä yleistyneet			
10	haistelu + virike	K4 mikä on hajujen E2 virike	1	2
11	nenätyöskentely (uutta suomessa)			
12	USAsta Suomeen			
13	koiraa etsii hajuja + kertoo	K4 mikä on hajujen	0	1
14	tuhansia harrastajia			
15	haistelu ominaista	K18 mitä tarkoittaa ominaista E3 ominaista	2	1
16	sieniretki korvaa lenkin	K20 korvaa helposti E4 korvaa helposti	1	0
17	harrastuksen voi aloittaa kotona			
18	sieniä purkkiin	K4 mikä on hajujen	1	2
19	muut hajut häiritsevät	K4 mikä on hajujen E5 pupujänis	2	2
20	palkinto	K21 palkitaan E6 palkinto E7 herkku	5 0	3 2
21	löytää sieniä + ei syö niitä			

Keskustelu tai muuten ryhmässä yhdessä pohdiskelu ei ole tehnyt mistään rakenteesta erityisen yleistä suhteessa VR-ryhmään. Tässä suhteessa onkin hyvä pohtia, mitkä rakenteista ovat olleet osallistujien valintojen perusteella alkuperäisessä tekstissä oleellisia tai jollain tavalla merkityksellisiä. Kuten sanastojen analyysi osoitti (ks. aliluku 4.2.1), uutistekstin yleisimpiä sanoja on käytetty lähes samalla tavalla, ja poikkeuksia käsiteltiin lähemmin niitä koskevassa luvussa. Kehysten kohdalla on sopivaa samalla tavalla tarkastella, mitkä konstruktion muodot ovat esiintyneet useimmiten (taulukko 13).

Taulukko 13 Molempien ryhmien käyttämät kehykset frekvenssin mukaan

		TR			VR			
#	f	kehys	kehyksen numero	kehyksen numero	kehys	f	#	
1	6	sienikurssi	1	1	sienikurssi	6	1	
2	5	palkinto	20	17	harrastuksen voi aloittaa kotona	4	2	
3	3	nenätyöskentely (uutta suomessa)	11	2	kurssien suosion nousu	3	3	
4	3	haistelu ominaista	15	20	palkinto	3	4	
5	2	tyyne on vanha koira	3	7	mikä tahansa koira voi harrastaa sienestystä	2	5	
6	2	syö mustikoita	5	8	vain nenä ja hyvä kunto	2	6	
7	2	muut hajut häiritsevät	19	9	koirat lemmikkeinä yleistyneet	2	7	
8	1	omistaja antaa käskyn	4	10	haistelu + virike	2	8	
9	1	saa anteeksi	6	11	nenätyöskentely (uutta suomessa)	2	9	
10	1	vain nenä ja hyvä kunto	8	15	haistelu ominaista	2	10	
11	1	haistelu + virike	10	18	sieniä purkkiin	2	11	
12	1	sieniretki korvaa lenkin	16	19	muut hajut häiritsevät	2	12	
13	1	harrastuksen voi aloittaa kotona	17	21	löytää sieniä + ei syö niitä	2	13	
14	1	sieniä purkkiin	18	4	omistaja antaa käskyn	1	14	
15	0	kurssien suosion nousu	2	5	syö mustikoita	1	15	
16	0	mikä tahansa koira voi harrastaa sienestystä	7	12	USAsta Suomeen	1	16	
17	0	koirat lemmikkeinä yleistyneet	9	13	koiraa etsii hajuja + kertoo omistajalle	1	17	
18	0	USAsta Suomeen	12	14	tuhansia harrastajia	1	18	
19	0	koiraa etsii hajuja + kertoo omistajalle	13	3	tyyne on vanha koira	0	19	
20	0	tuhansia harrastajia	14	6	saa anteeksi	0	20	
21	0	löytää sieniä + ei syö niitä	21	16	sieniretki korvaa lenkin	0	21	

Ryhmät eivät ole olleet frekvenssien valossa samaa mieltä siitä, mitä tiivistelmän tulisi sisältää. VR-ryhmän osallistujien tiivistelmissä vain kolmea kehystä ei ole käytetty ollenkaan (kehykset 3, 6 ja 16), mutta kiinnostavasti TR-ryhmä on sisällyttänyt niistä jokaisen ainakin kerran. Kysymyksissä ja episodeissa esiintyneistä aiheista ”suosio” on jäänyt TR-ryhmällä vaille mainintaa, kun taas VR-ryhmä on kirjoittanut suosioista kolmessa tiivistelmässä, mikä tekee siitä VR-ryhmän kolmanneksi yleisimmän kehyksen. ”Palkinto”-kehys, joka oli koko aineiston toiseksi yleisin kehys, on sijoittunut korkealle molemmilla ryhmillä. ”Palkintoa” käsiteltiin ainakin yhdessä kysymyksessä ja kahdessa episodissa (taulukko 12), ja se on TR-ryhmän toiseksi yleisin kehys, VR-ryhmällä ”palkinto” on sijalla neljä. Koiran nenä oli aiheena yhdessä kysymyksessä, ja vaikka se tuli esille

uutistekstin kohdassa, jossa puhuttiin siitä, mitä koira tarvitsee sienestukseen, nenästä puhuminen on mahdollisesti vaikuttanut siihen, että ”nenätyöskentely” on TR-ryhmällä sijalla kolme. VR-ryhmällä korkealla sijalla on nenistä puheen ollen juuri uutistekstin katkelma koiran tärkeistä ruumiinosista (kehys 8) ja kiinnostavasti sitä edeltävällä ja seuraavilla sijoilla ovat kehykset 7, 9, 10 ja 11, joista kehys 11 on ”nenätyöskentely”.

En arvioi, onko tiivistelmän laatimisen kannalta olennaisempaa kirjoittaa nenätyöskentelystä kuin siitä, että millainen koira tahansa voi harrastaa sienestystä. Arvio on tiivistelmän laatijan tekemä, joskin siihen voivat vaikuttaa muutkin asiat kuin rakenteiden tärkeys tai olennaisuus, kuten muistaminen tai ymmärtäminen. Kuitenkin ”suosio”, ”vain nenä” ja ”haistelu + virike” pois lukien useimmat ääneen lukemisen aikana opettajan tai osallistujien esille nostamat aiheet ovat sijoittuneet korkeammalle TR-ryhmän tiivistelmissä kuin VR-ryhmän tiivistelmissä. Alla olevassa taulukossa (taulukko 14) on esitettyä taulukon 12 tiedoilla kehykset, joita kysymykset tai episodit koskivat järjestettynä aakkosjärjestykseen. Järjestysluku viittaa sijoitukseen, joka kehyksellä on frekvenssin (*f*) perusteella taulukossa 12.

Taulukko 14 Keskusteluissa ja episodeissa esiin nousseiden aiheiden vertailu

Testiryhmä			Verrokkiryhmä			
<i>f</i>	kehys	Järjestysluku	järjestysluku	kehys	<i>f</i>	
1	haistelu + virike	11	8	haistelu + virike	2	
3	haistelu ominaista	4	10	haistelu ominaista	2	
0	kurssien suosion nousu	15	3	kurssien suosion nousu	3	
2	muut hajut häiritsevät	7	12	muut hajut häiritsevät	2	
3	nenätyöskentely (uutta suomessa)	3	9	nenätyöskentely (uutta suomessa)	2	
5	palkinto	2	4	palkinto	3	
1	sieniretki korvaa lenkin	12	21	sieniretki korvaa lenkin	0	
2	tyyne on vanha koira	5	19	tyyne on vanha koira	0	
1	vain nenä ja hyvä kunto	10	6	vain nenä ja hyvä kunto	2	

Se, mistä ääneen lukemisen aikana on ollut puhetta, on sijoituksissa korkeammalla TR-ryhmällä kuin VR-ryhmällä, joten ääneen lukeminen on mahdollisesti vaikuttanut siihen, mikä TR-ryhmän jäsenet ovat pitäneet merkityksellisenä osana alkuperäistä tekstiä ja olennaisena osana tiivistelmää.

5 PÄÄTÄNTÖ

Tämän tutkielman tarkoituksena on ollut selvittää, miten aikuiset suomenoppijat suhtautuvat siihen, että opettaja lukee heille tekstejä ääneen, ja miten ääneen lukeminen vaikuttaa ryhmän oppimiseen verrattuna ryhmään, joka on tutustunut samaan tekstiin itsenäisesti. Aiempi tutkimuskirjallisuus on usein todennut, että lapset ja nuoret hyötyvät siitä, että opettaja on lukenut heille ääneen, toisaalta koska opettaja on voinut tarttua tekstissä vaikeisiin tai hankaliin kohtiin, ja toisaalta siksi, että ääneen lukeminen opetusmetodinä antaa oppilaille jotain muutakin kuin oppia, kuten nautintoa eläytymisestä tai rennomman hetken formaalin opetuksen keskellä. Tavoitteenani oli selvittää, pätevätkö lasten ja nuorten tutkimuksen kohdalla tehdyt havainnot myös aikuisopetuksessa.

Tutkimus toteutettiin kotoutumiskoulutuksessa, jossa kielenopiskelu on erittäin tavoitteellista ja tiivistähtistä, mutta jossa lukeminen ei välttämättä ole olennaisin opetuskohte. Tutkimuksessa tein siis opiskelijoiden näkökulmasta verrattain yllättävän kokeen tekstitaitotapahtumasta, jossa heille luettiin ääneen sienestyskoirista kertova uutisteksti¹² ja sen jälkeen heidän tuli kirjoittaa luetusta tekstistä tiivistelmä ja täyttää aukkotäydennystehtävä. Aineisto koostui siis opiskelijoiden tuottamasta kirjallisesta aineistosta sekä havainnointiaineistosta, jota tein koko kokeen ajan. Kokeessa erään opettajan opetusryhmä jaettiin testiryhmään ja verrokkiryhmään, joista ensimmäiselle opettaja luki ääneen tekstin ja jälkimmäiselle annettiin vapaus tutustua samaan tekstiin omatoimisesti parhaaksi katsomallaan tavalla. Opettajan ääneen lukemista verrattiin itsenäisesti alkuperäiseen uutistekstiin tutustuneen verrokkiryhmän tuottamaan vastaavaan aineistoon ja lisäksi tein myös verrokkiryhmän tekstitaitotapahtumasta käsivaraisia havaintoja.

Molemmilla ryhmillä oli noin puoli tuntia aikaa tutustua tekstiin (testiryhmän kohdalla ohjatusti; verrokkiryhmän kohdalla omatoimisesti), minkä jälkeen molempien ryhmien osallistujat kirjoittivat lyhyesti, mistä teksti heidän mielestään kertoi (tutkimuksessa kutsun tätä tehtävää ”tiivistelmäksi”, joskaan tehtävään ei kuulunut tekstilajituntemus olennaisena osana) ja täyttivät alkuperäisestä tekstistä muokatun aukkotäydennystehtävän. Kokeen päätteeksi molemmat ryhmät täyttivät kyselylomakkeen (LIITE2), jossa molemmilta ryhmiltä kysyttiin taustatietoja lukuharrastuneisuudesta (osa 1) ja testiryhmältä lisäksi heidän kokemuksistaan opettajan ääneen lukemisesta (osa 2).

Kyselylomakkeilla kerättyjen taustatietojen mukaan ryhmä (N=16) oli hyvin heterogeeninen. Jakautuminen testiryhmään (n=9) ja verrokkiryhmään (n=7) toteutettiin olosuhteisiin nähden suhteellisen satunnaisesti, mikä johti siihen, että testiryhmä oli asunut Suomessa keskimäärin vuoden

¹² Moku, Mika. 2022. "Etsi tatti!" – näin Tyyne-corgista koulutetaan sienestyskaveri, jolta ei jää yksikään metsän herkku huomaamatta. <https://yle.fi/a/3-12570942>

vähemmän aikaa kuin verrokkiryhmä. Aiempi tutkimus ei kuitenkaan pidä oleskelun pituutta kielenoppimista selittävänä tekijänä, vaan olennaisempaa on, onko opiskelijoilla suomenkielisiä kontakteja formaalin opetuksen ulkopuolella (Huhta ym. 2017; Pälli ja Latomaa 1997). Kontakteja ei kuitenkaan kyselylomakkeella kysytty. Sen sijaan kyselylomakkeen huomio kiinnittyi lukuharrastuneisuuteen ja suomeksi lukemiseen. Vastausten perusteella sattumanvarainen jako onnistui suhteellisen hyvin, sillä kumpikaan ryhmä ei lukenut huomattavasti enemmän kuin toinen, vaan pikemminkin vastaukset viittaavat siihen, että molemmissa ryhmissä osallistujat lukevat melko paljon.

Opettajan ääneen lukemista koskevassa osiossa testiryhmä raportoi, että koe oli positiivinen kokemus, opettajan ääneen lukemiseen oli helppo keskittyä ja opettajan ääneen lukeminen auttoi ymmärtämään tekstiä paremmin. Useimmat olisivat kuitenkin halunneet tutustua alkuperäiseen uutistekstiin jollakin toisella tavalla, ja tähän saattoi vaikuttaa se, että havainnointiaineiston mukaan kokeeseen osallistuminen ei välttämättä ollut niin positiivinen kokemus kuin osallistujat raportoivat. Opiskelijat kertoivat ääneen lukemisen aikana muun muassa, että tekstissä on niin paljon uusia sanoja ja uutta asiaa, että oli vaikea esimerkiksi kysyä mitään tiettyjä kysymyksiä. Ääneen lukemisen jälkeen joillakin osallistujilla oli myös hankaluuksia saada tiivistelmien kirjoittamista alulle, koska he eivät omien sanojensa mukaan muistaneet tekstistä mitään tai huolehtivat etukäteen, millaisen tuloksen he kokeesta saisivat.

Verrokkiryhmän kohdalla en havainnut samanlaista hämmennystä, mikä viittaisi ainakin siihen, että testiryhmään kuulumisen saattoi olla osallistujille jännittävä kokemus, ja he kokivat paineita suoriutua tehtävästä hyvin. Alkuperäinen uutisteksti saattoi olla myös niin vaikea, että valittu opetusmetodi ei yksinkertaisesti ollut sopiva sen opettamiseen eikä antanut opiskelijoille tarpeeksi varmuutta tehtävän suorittamiseen, vaikka kyselylomakkeen vastusten mukaan tekstiä oli helpompi ymmärtää, kun opettaja luki sitä ääneen. Raportoitu ja eletty kokemus eivät siis täysin vastaa toisiaan, mikä ei ole etnografisessa tutkimuksessa odottamaton tulos (esim. Grönfors 2015). Toisaalta aiempi ääneen lukemista koskeva tutkimus on todennut, että ääneen lukeminen on nautinnollista monesta erisyydestä (esim. Clark ja Andreasen 2014; Järvinen ja Raninen 2020), joten ei ole ollenkaan poissuljettua, että osallistujat todella pitivät ääneen lukemisesta, mutta tehtävistä eivät niinkään.

Havainnointiaineiston mukaan on selvää, että tutkimustilanne on vaikuttanut osallistujien toimintaan. Testiryhmän osallistujien huoli siitä, miten he suoriutuvat tehtävistä voi johtua jo pelkästään siitä, että tutkimuksen esittelyssä kaikki osallistujat eivät ole täysin ymmärtäneet, että tutkimus ei vaikuta heidän koulutukseensa millään tavalla ja että tutkijana minua kiinnostavat kaikenlaiset vastaukset ja tulokset, eivät niinkään laadukkaat vastaukset tai vastaukset, joita ehkä haluaisin kuulla. Saman huolen suoriutumuksesta raportoivat kuitenkin myös Kananen ja Tuisku (2014:

113) pro gradu -tutkimuksessaan, jossa ohjeet oli myös annettu suomeksi (mt. 35–36), joten ohjeistuksella on ehkä ollut korkeintaan yksilöllinen vaikutus suhtautumiseen. Tutkimukseen osallistuminen on jännittävää, ja koska toinen ryhmä oli korostetusti se, joka kokeen teki, ja toinen se, joka ei tehnyt, on täysin mahdollista, että tämä on vaikuttanut suoritukseen. Myös verrokkiryhmän jäsenet vaikuttivat olevan vähintäänkin tietoisia siitä, että he osallistuivat tutkimukseen, sillä huomasin heidän usein tarkkailevan, mitä tutkija tekee, mutta he eivät vaikuta ottaneen osallistumisesta samanlaisia paineita kuin testiryhmä.

Alkuperäisen tekstin vaikeus on yksi asia, joka on otettava tuloksia tulkittaessa huomioon. Kuten aiempi tutkimus on osoittanut (ks. luku 2) oppiminen tapahtuu ympäristön avulla epämurkuvuusalueella. Aliluvussa 3.1.1 esittelemäni kriteerit tekstin valinnalle tuntuvat osuneen loppujen lopuksi aika hyvin kohdalleen. Halusin valita tekstin, joka olisi tarpeeksi opiskelijoiden taitotason yläpuolella, jotta opetusmetodien ero saataisiin näkyviin tiivistelmien ja aukkotäydennystehtävien tuloksissa, mutta ei kuitenkaan niin vaikea, että kukaan osallistujista ei pystyisi sitä ymmärtämään. Lisäksi valitsin tekstin, joka oli aiheeltaan kepeä, eikä niin yleinen, että se olisi jollekin osallistujalle helpompi kuin muille. Tekstin valinta ei siis nähdäkseni eronnut tavalliseen opetustilanteeseen valittavasta tekstistä, jossa merkityksien selvittämiseen tarvitaan sosiaalisuutta tai muuta tukea.

Jotta teksti olisi laadukkaalla tavalla vaikea, sen pitäisi tarjota opiskelijoille materiaallinen ekologia (esim. van Lier 2013; Jokipohja 2024), jossa altistuminen kielelle tarjoaa mahdollisuuksia oppia. Laveasti voidaan sanoa, että testiryhmälle ja verrokkiryhmälle on tarjottu kahdenlaista ekologiaa: edelliselle pääosassa on ollut aktiivisen opettajan tarjoama ja ääneen lukemisen kautta välittyvä tuki (*scaffolding*) ja jälkimmäiselle omaavalintainen tuenhaku, joka käytännössä edustui puhelimen käyttönä. Tiivistelmistä ja aukkotäydennystehtävistä saadut tulokset viittaavatkin siihen, että etenkin verrokkiryhmä pystyi omilla strategioillaan selvittämään tekstin pääasiallisen merkityksen, kirjoittamaan siitä hyvällä oppijansuomella tiivistelmän ja palauttamaan mieleen sanoja, joita alkuperäisestä tekstistä oli poistettu. Havainnointiaineiston perusteella verrokkiryhmä myös ryhtyi tehtävien tekoon itsevarmemmin kuin testiryhmä, eikä ollut ollenkaan hämmentynyt tehtävien haastavuudesta.

Testiryhmä taas vaikutti olevan ihmeissään tekstistä. Ryhmän suhtautumista tekstin ja opetustilanteen tarjoamiin affordansseihin kuvastaa hyvin erään testiryhmäläisen kommentti, jonka mukaan tekstissä on niin paljon uutta, että ei tiedä mitä kysyisi siitä opettajalta. Teksti ei avautunut testiryhmälle yksiselitteisesti eikä siten muuttunut hyödynnettäväksi skeemojen tarkistamiseksi (luku 2.3).

Tiivistelmiä ja aukkotäydennystehtävää käsittelin määrällisin menetelmin aliluvuissa 4.1–4.3. Aukkotäydennystehtävän tuloksia analysoin ryhmän tekemänä tuoksena niissä esiintyvien vastausten perusteella enkä niinkään keskittynyt oikeiden yksilöiden tekemiin suorituksiin. Tiivistelmiä tarkastelin sekä niissä käytettyjen sanojen että niissä esiintyvien merkitysten kautta. Sanastoa tarkastelin vertaamalla alkuperäisen uutistekstin käytetyimpiä sanoja ja niiden sanaperheitä tiivistelmien vastaaviin. Merkityksiä tarkastelin muuttamalla jokaisen alkuperäisen uutistekstin kappaleen yhteensä 21 lyhyeksi lauseeksi tai virkkeeksi, joissa esiintyi pelkästään niiden viestin kannalta välttämätön tieto. Näiden kahdenkymmenen ”(semanttisen) kehyksen” sisältämiä viestejä etsin tiivistelmistä, jotta pääsin käsittelemään sitä, mitä osallistujat olivat oppineet ja ymmärtäneet tekstistä ilman että arvioissa tarvitsi ottaa huomioon kieliasua tai kielen oikeellisuutta, jotka kuitenkin otettiin osittain huomioon sanaston analyysissä ja tulosten laadullisessa analyysissä.

Puhtaasti aineiston määrällisen aineiston perusteella verrokkiryhmä oli menestyneempi tehtävien suorittamisessa. Aukkotäydennystehtävässä verrokkiryhmä oli kirjoittanut enemmän vastauksia ja saanut enemmän täysin oikeita tai lähes oikeita vastauksia jokaista väärää vastausta kohden kuin testiryhmä. Verrokkiryhmän jäsenten suorituksissa oli enemmän vaihtelua kuin testiryhmän suorituksissa, eli itsenäinen tekstiin tutustuminen on mahdollisesti korostanut ryhmän sisäisiä tasoeroja. Testiryhmän tulokset olivat yhteneväisemmät, mutta tulokset on verrokkiryhmään verrattuna heikommat (ks. kuviot 2ab ja 3ab).

Tiivistelmien sanastojen vertailu paljasti vain pieniä eroja ryhmien välillä, pikemminkin molemmat ryhmät olivat käyttäneet hyvin samankaltaista sanastoa kuin alkuperäinen uutistekstikin. Erot koskivat lähinnä kielen muotoa. Uutistekstistä johdettuja kehyksiä verrokkiryhmä oli käyttänyt paitsi määrällisesti enemmän myös sisällyttänyt useampaa niistä tiivistelmiin.

Verrokkiryhmän tiivistelmät olivat sanamääriltään pidempiä sekä keskiarvollisesti että kokonaissanamääriltään, ja tiivistelmissä käytetty kieli oli lähempänä alkuperäisen uutistekstin rakenteita ja muotoja. Sanastoissa tämä näkyi muun muassa niin, että verrokkiryhmä oli käyttänyt teksteissään enemmän verbin ja infinitiivin muodostamia ilmaisuja, kuten ”pääverbi + etsimään”, kun taas testiryhmän tiivistelmissä *etsiä* esiintyi useammin persoonamuotoisena predikaattina. Toinen tarkasteltu ero liittyi siihen, että verrokkiryhmä käytti useammin verbiä *opettaa* ja testiryhmä verbiä *oppia*. Kontekstin tarkempi tutkiminen kertoi, että verrokkiryhmä oli pääsääntöisesti pitänyt tällaisen virkkeen subjektina ihmistä, joka opettaa koiraa, ja vastaavasti osassa testiryhmän tiivistelmiä ajatus oli muuntunut esimerkiksi niin, että epäsuoran kysymyslauseen subjektina oli *koira* tai predikaattina oli tavanomaisesti ihmissubjektin saava verbi *opiskella*.

Verrokkiryhmä pääsi siis tältä osin tarkempaan suoritukseen ja syynä on oletettavasti valittu opetusmetodi. Verrokkiryhmä on voinut käyttää tekstiin tutustumiseen varatun puolituntisen

yksinomaan kirjoitettuun kieleen keskittymiseen, kun taas testiryhmä on ainakin periaatteessa (ja myös havainnointiaineiston perusteella) keskittynyt huomattavan osan puolituntisesta opettajaan. Opettajan vetämässä tekstitaitotapahtumassa keskiössä ei ollut kirjoitettu kieli, vaan se mitä uutisessa kerrottiin. Merkityksen kannalta molemmat ryhmät ovat suoriutuneet sanastojen valossa vähin poikkeamin.

Yksi merkittävimmistä eroista ryhmien välillä kuitenkin liittyi siihen, miten he selvittivät itselleen alkuperäisen uutistekstin merkityksiä, ja tämä ei luonnollisestikaan välity pelkästä määrällisestä analyysistä. Aliluvuissa 4.4.2 ja 4.4.3 tarkastelin tiivistelmiä tarkemmin havainnointiaineiston valossa ja kiinnitin huomiota erityisesti siihen, miten testiryhmän tekstitaitotapahtumassa esiin nousseet kysymykset ja keskustelut näkyivät tiivistelmissä. Ääneen lukemisen aikana kysyttiin ainakin 21 kysymystä ja käytiin arvioni mukaan 7 hieman pidempää keskustelua (episodia), jotka koskettivat kahtatoista kehystä. Analyysin mukaan lähes kaikki kysymyksissä ja episodeissa käsitellyt kehykset edustuivat useammin testiryhmän tiivistelmissä kuin verrokkiryhmän tiivistelmissä. Kysymysten ja episodien vaikutus tiivistelmissä esiintyviin kehyksiin oli siten huomattava.

Testiryhmän käsitys alkuperäisestä uutistekstistä vaikuttaa rakentuneen sosiaalisessa kanssakäymisessä opettajan ja muun ryhmän kanssa, toisin kuin verrokkiryhmän, jonka jäsenet muodostivat käsityksensä pääasiassa itsenäisesti. Tulos ei ehkä ole yllättävä, sillä testiryhmän jäsenet keskittyivät enemmän opettajaan kuin fyysiseen tekstiin, eikä ymmärrys voi perustua siihen, johon ei ole tutustunut. Merkittävää onkin ehkä se, että verrokkiryhmä ei ole arvioinut tekstin olennaisiksi osiksi samoja kuin tekstin lukenut opettaja, ja toisaalta se, että opettaja on onnistunut opettamaan valitsemansa tekstin kohdat testiryhmälle. Tulos on samansuuntainen aiemman tutkimuksen kanssa (esim. Albright ja Airial 2005), jonka mukaan opettajat lukevat ääneen, jotta tietyt asiat selkeytyvät ja tulevat käsitellyiksi.

Verrokkiryhmän tiivistelmissä kehyksiä oli käytetty laajemmin ja ainoastaan kahta kehystä ei ollut käytetty ollenkaan. Tämä viittaa siihen, että verrokkiryhmän jäsenet ovat tehneet valintoja oman harkintansa mukaan ja valinnat ovat olleet yksilöllisiä. Verrokkiryhmä käytti puolituntisensa aikana runsaasti puhelimia, etenkin jotakin mikä vaikutti puhelimen kameraan integroidulta kääntäjältä. Määrällisten tulosten perusteella puhelimen käyttö ei ole ainakaan haitannut tekstin ymmärtämistä, päinvastoin tulokset ovat hyvät, joskin edelleen on pidettävä mielessä, että kummankaan ryhmän muistiinpanoja, saati puhelimen käyttöä ei ole millään tavalla voitu ottaa analyysissä huomioon. Kuitenkin myös Eilola ja Lilja (2021: 312) havaitsivat tutkimuksessaan puhelimen olevan hyödyllinen apuväline kielenoppijoille. Puhelinta on mahdollista käyttää itselleen parhaiten sopivalla tavalla, mikä jo itsessään helpottaa tiedon hankkimista, mutta puhelin on myös pätevä tapa tukea

kielitaitoa silloin, kun siinä on jonkinlainen aukko (mt. 312). Tämänkin tutkimuksen tulokset viittaisivat tähän suuntaan siltä osin, että verrokkiryhmän osallistujat hyvin luontevasti hakeutuivat puhelimilleen, kun oppimisresurssit sai itse päättää. Verrattuna verrokkiryhmän valinnanvapauteen, opettajan ääneen lukeminen oli ohjattu tilanne, joka määritteli tahdin, jolla tekstiä käsiteltiin, ja täten myös affordanssit osittain määräytyivät lukemisen kuluessa. Verrokkiryhmä taas sai vapaamman mahdollisuuden valita affordanssinsa, ja teknologian mahdollistama kameralla tapahtuva kääntäminen mahdollisti yhtä lailla minkälaisen kohdan kääntämisen tahansa kuin opettajalta kysyminenkin (vrt. Eilolan ja Liljan (2021) tarkastelema puheentunnistussovelluksen hyödyllisyys).

Testiryhmässäkin esiintyi puhelimen käyttöä ja merkittävin tapahtuma lienee ollut erään osallistujan opettajalle esittämä tarkistus, onko kone tarjonnut oikein sanan *palkita* synonyymiksi sanaa *tunnistaa*, joka oli peräisin konekääntäjän englanninkielisestä käännöksestä *recognize*. Tämä on hyvä esimerkki paitsi siitä, että opettaja on ollut hyödyllinen ”apuväline” oppimistilanteessa, mutta myös siitä, että itsenäistä puhelimenkäyttöä oppimisessa olisi hyvä tutkia tarkemminkin. Vaarala (2009: 135) on havainnut, että L2-lukijoiden tavat selvittää itselleen uusia sanoja vaihtelevat hyvin paljon ja ne voivat olla myös epäodotuksenmukaisia, vaikka ne voivatkin tuottaa oikean merkityksen. Olisikin mielenkiintoista seurata, miten osallistuja olisi itse ratkaissut sanaan *recognize* liittyvän ongelman, sillä hän on selvästi havainnut sen olevan omituinen käännös, koska hän on halunnut tarkistuttaa sen opettajalla.

Kirjoituksen tarkkuuden eroille voi hakea syytä myös osallistujien tekemistä muistiinpanoista, jotka eivät kuitenkaan kuuluneet analysoituun aineistoon. Havainnointiaineiston mukaan molemmat ryhmät kuitenkin tekivät muistiinpanoja, joten pelkkä niiden tekeminen ei ole tehnyt selvää eroa ryhmien välille. Verrokkiryhmän paikoin erittäin tarkat virkkeet kuitenkin viittaavat siihen, että muistiinpanoja olisi ollut hyvä käyttää analyysin tekemisessä. Verrokkiryhmän osallistujat ovat omatoimisen tekstin lukemisen aikana voineet tehdä kattavat muistiinpanot, joihin on saattanut kuulua pitkiäkin lainauksia alkuperäisestä tekstistä. Muistiinpanojen takaama vakaa pohja tiivistelmien kirjoittamisessa voisi selittää myös rentouden, jolla verrokkiryhmä kävi kirjoitustehtävien pariin.

Määrälliset tulokset viittaavat vastaansanomattomasti siihen, että verrokkiryhmä suoriutui kokeesta paremmin kuin testiryhmä. Laadulliset tulokset vastaavasti viittaavat siihen, että ryhmät oppivat tekstin eri tavoilla ja ehkä arvioivat alkuperäisen uutistekstin olennaisimmat osat eri lailla. Testiryhmän tulokset kauttaaltaan vaikuttavat viittaavan siihen, että he ovat oppineet tekstin ryhmänä hyvin samalla tavalla, kun taas verrokkiryhmässä on enemmän sisäistä vaihtelua. Yhteenvedona voidaan todeta, että ainakaan näin lyhyessä ajassa kuin jossa tämä tutkimus suoritettiin, opettajan ääneen lukeminen ei parantanut yksilöiden suoritusta. Osallistujat vaikuttavat omien sanojensa ja

myös havainnointiaineiston mukaan pitäneen opettajan ääneen lukemisesta, mutta pitivät ehkä tehtäviä ja tutkimusta itsessään sen verran stressaavina, että olisivat mieluummin lukeneet tekstin itse kuin kuunnelleet opettajan ääneen lukemista. Ryhmätasolla metodi vaikuttaa sopivan hyvin pitämään kaikki mukana oppimisessa, joskin vaihtelusta huolimatta verrokkiryhmä suoriutui monelta osin hyvin myös itsenäisesti. Tasoerot kuitenkin vaikuttavat repeävän helpommin, jos oppimista ei ohjata.

Aineistossa voi huomata muutaman aukon, joita ilman tuloksia olisi ehkä voinut tulkita hieman tarkemmin. Yksi näistä puutteista on se, että aineisto ei tällaisenaan tunne, minkälaisia muistiinpanoja osallistujat ovat tehneet tai miten he käyttivät puhelimiaan. Toinen puute on, että tutkimus on kovin lyhyt. Siitä johtuu, että tutkimus ei ota huomioon opiskelijoiden lähtötasoa muutoin kuin sen osalta mitä heidän opiskelutilanteensa kotoutumiskoulutuksessa siitä kertoo. Tuloksista tulkitsen, että koska opettajan ääneen lukemisesta pidettiin ja se auttoi osallistujia kirjoittamaan sen aikana esille nousseista asioista tiivistelmiin, voisi kiireettömämmän ja rennomman koeasetelman järjestäminen olla paikallaan jatkotutkimusta ajatellen. Tähän voisi olla ratkaisuna lukea tekstiä pidempään kuin puoli tuntia ja valita tutkimusmenetelmä, joka vähentää mahdollisimman paljon tutkijan läsnäolosta johtuvaa häiriötä. Tutkimuksen kokonaisvaltaisuuden kannalta olisi myös tavoiteltavaa, että oppimista seurattaisiin esimerkiksi teettämällä tiivistelmä- ja aukkotäydennystehtävät uudelleen viikon kuluttua kokeesta. Kolmanneksi kattavampi tutkimus ottaisi havainnointiaineiston vielä tarkempaan käsittelyyn. Havainnointiaineiston tarkastelua rajoittaa tässä tutkimuksessa sen karkeus, ja tarkempaan tulokseen pääsisi esimerkiksi videoimalla koetilanteet ja analysoimalla kysymyksiä ja episodeja keskustelunanalyysillä.

LÄHTEET

- AALTO, EIJA – MUSTONEN, SANNA – TUKIA, KAISA. 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 123.4 s. 402–423. <https://journal.fi/virittaja/article/view/4204>
- ALBRIGHT, LETTIE K. – ARIAIL, MARY. 2005. Tapping the Potential of Teacher Read-Alouds in Middle Schools. – *Journal of adolescent & adult literacy* 48 (7), 582–591. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd. DOI:10.1598/JAAL.48.7.4
- BALLENGER, CYNTHIA. 1997. Social Identities, Moral Narratives, Scientific Argumentation: Science Talk in a Bilingual Classroom. – *Language and education* 11.1 (1997): 1–14. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1080/09500789708666715>
- BARTON, DAVID – HAMILTON, MARY. 1999. Literacy practices. – Barton, David, Mary Hamilton ja Roz Ivanič (toim.). *Situated literacies*. 1999. London: Routledge, 7–15.
- BARTON, DAVID – HAMILTON, MARY – IVANIČ ROZ. 1999. *Situated literacies*. London: Routledge
- BRUNER, JEROME SEYMORE. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press
- CLARK, SARAH K. – ANDREASEN, LINDI. 2014. “Examining Sixth Grade Students’ Reading Attitudes and Perceptions of Teacher Read Aloud: Are All Students on the Same Page?” – *Literacy research and instruction* 53.2 s. 162–182. Web.
- EILOLA, LAURA – LILJA, NIINA. 2021. The smartphone as a personal cognitive artifact supporting participation in interaction. – *The Modern Language Journal* 105 (1), 296–316
doi:10.1111/modl.12697
- EILOLA, LAURA. 2023. *Aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien suomenopiskelijoiden vuorovaikutuskompetenssi ja sen kehittyminen luokkahuoneen ja arjen vuorovaikutustilanteissa*. Väitöskirja, Tampereen yliopisto <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2808-5>
- ELLIS, ROD. R. 2012. *Language teaching research & language pedagogy*. Newark: Wiley-Blackwell
- GIBSON, JAMES J. 2015/1979. *The Ecological Approach to Visual Perception. Classic edition*. London: Routledge
- GOLDBERG, ADELE E. 1995. *A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: The University of Chicago Press
- GOLDBERG, ADELE E. 2013. Constructionist approaches. – Hoffmann, Thomas & Graeme Trousdale (toim.). *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 15–31
- GRÖNFORS, MARTTI. 2015. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. – Valli, Raine ja Juhani Aaltola. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. 146–161. Jyväskylä: PS-kustannus.

- HADDINGTON, PENTTI – SIVONEN, JARI (toim.). 2010. *Kielentutkimuksen modernit klassikot: kognitiivinen ja funktionaalinen kielitiede*. Helsinki: Gaudeamus
- HOFFMANN, THOMAS – TROUSDALE, GRAEME. 2013. Construction grammar: introduction. – Hoffmann, Thomas & Graeme Trousdale (toim.). *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1–12
- HOFFMANN, THOMAS – TROUSDALE, GRAEME (toim.) 2013. *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press
- HUHTA, ARI – TAMMELIN-LAINE TAINA – HIRVELÄ, TUIJA – NEITTAANMÄKI, REETA – STORDELL, ELINA. 2017. Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen tulosten ennustaminen lähtötason arviointien perusteella. – *Aikuiskasvatus* 37 (3), 190–204
<https://doi.org/10.33336/aik.88429>
- HYNNINEN, PIRKKO – KANKKUNEN, TARJA – LAHELMA, ELINA – TOLONEN, TARJA (toim.). 2017. *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkiminen*. Vastapaino: Tampere
- JOKIPOHJA, ANNA-KAISA. 2024. *Kädet, keho, kieli: Yhteisymmärryksen multimodaalinen jäsentyminen ja kielen oppimisen hetket kokkaus- ja viljelyvuorovaikutuksessa*. Väitöskirja, Tampereen yliopisto <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-3282-2>
- JÄRVINEN, HEINI-MARJA. 2014. Katsaus kielenoppimisen teorioihin. – Pietilä, Päivi ja Pekka Lintunen (toim.) 2014. *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus, 68–88
- JÄRVINEN, ROSANNA – RANINEN, RIINA. 2020. *Luokanopettajan ääneen lukemisen merkitys lukuinnon ja lukutaidon vahvistamisessa*. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202004223523>
- KANANEN, LAURA – TUISKU, SARA. 2014. *Tietoa antavan tekstin ymmärrettävyys aikuisten alkeistason S2-oppijoiden näkökulmasta*. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto
- KASTARI, MERVI. 2020. Aikuisten S2-oppijoiden kielenoppimisen kokemuksia selkomukautetun kaunokirjallisuuden parissa. – *Puhe Ja Kieli*, 39 (4) s. 345–366.
<https://doi.org/10.23997/pk.76057>
- KRASHEN, STEPHEN D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press
- KRASHEN, STEPHEN D. 1985. *The Input Model. Issues and Implications*. London: Longman
- KRISTIANSSEN, IRENE. 2004/1998. *Tehokkaita oppimisstrategioita: esimerkinä kielet*. Vantaa: WSOY
- KVANTITATIIVISEN TUTKIMUKSEN VERKKOKÄSIKIRJA. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. 6.5.2024
- LAKI KOTOUTTAMISEN EDISTÄMISESTÄ 30.12.2010/1386. Finlex
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=kotouttamisen%20edistaminen> (18.1.2024)

- LAPPALAINEN, SIRPA. 2007. Havainnoinnista kirjoitukseksi. – Hynninen, Pirkko, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.). *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkiminen*. Vastapaino: Tampere, 113–133
- LEINO, JAAKKO. 2010. Adele Goldberg – väitöskirjalla klassikoksi. – Haddington, Pentti ja Jari Sivonen (toim.) *Kielentutkimuksen modernit klassikot: kognitiivinen ja funktionaalinen kielitiede*. Helsinki: Gaudeamus, 71–98
- VAN LIER, LEO. 2013. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Routledge: London.
- LILJA, NIINA – EILOLA, LAURA – JOKIPOHJA, ANNA-KAISA – TAPANINEN, TERHI (toim.). 2022. *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa: suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*. Tampere: Vastapaino
- LILJA, NIINA – TAPANINEN, TERHI. 2022. Raksalla suomea oppimassa: ymmärtämisen helppous, muistamisen vaikeus ja legenda kirjoittavasta opiskelijasta. – Lilja, Niina, Laura Eilola, Anna-Kaisa Jokipohja ja Terhi Tapaninen (toim.) *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa: suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*. Vastapaino: Tampere, 121–148
- LUNDBERG, INGVAR. 2002. The Child's Route into Reading and What Can Go Wrong. – *Dyslexia (Chichester, England)* 8.1, 1–13. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd. Web.
- MAAHANMUUTTOVIRASTO. 2024.
<https://tilastot.migri.fi/index.html#decisions/21205?start=636&end=647> Päivitetty 15.5.2024 (16.5.2024)
- MELA, MARJO – MIKKONEN, PIRKKO. 2007. *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- MOKSU, MIKA. 2022. "Etsi tatti!" – näin Tyyne-corgista koulutetaan sienestyskaveri, jolta ei jää yksikään metsän herkku huomaamatta. <https://yle.fi/a/3-12570942>
- OPETUSHALLITUS. 2023a. Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2022.
<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/kotoutumiskoulutus/8288272/tiedot> (18.1.2024)
- OPETUSHALLITUS. 2023b. Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kehittyvan-kielitaidon-tasojen-kuvausasteikko> (18.1.2024)
- PIETILÄ, PÄIVI. 2014. Yksilölliset erot kielenoppimisessa. – Pietilä, Päivi ja Pekka Lintunen (toim.) 2014. *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus, 45–67
- PIETILÄ, PÄIVI – LINTUNEN, PEKKA (toim.) 2014. *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus
- PITKÄNEN-HUHTA, ANNE. 2003. *Texts and interaction: literary practices in the EFL classroom*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- PITKÄNEN-HUHTA, ANNE – MÅRD-MIETTINEN, KARITA – NIKULA, TARJA (toim.) 2023. *Kielikoulutus mukana muutoksessa (Language education engaging in change)*. AFinLA-teema, 16
- PÄLLI, PEKKA – LATOMAA, SIRKKU. 1997. *Aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taito*. Helsinki: Opetushallitus
- PÖYHÖNEN, SARI – SUNI, MINNA – TARNANEN, MIRJA. 2019: Kieli kotoutumispolitiikan ytimessä - aikuiset maahanmuuttajat matkalla työelämään. – Saarinen, Taina; Pirkko Nuolijärvi, Sari Pöyhönen, Teija Kangasvieri ja Sari Ahola (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino. 257—286
- SAARINEN, EEVA. 2007. Kirjallisuus alakoulun suomi toisena kielenä –opetuksessa – Mela, Marjo ja Pirkko Mikkonen (toim.) *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura. 112—131
- SAARINEN, TAINA – NUOLIJÄRVI, PIRKKO – PÖYHÖNEN SARI – KANGASVIERI, TEIJA (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 2019.
- SHORE, SUSANNA. 2020. *Lauseita ja vesinokkaeläimiä: perinteisestä funktionaaliseen kielioppiin*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura
- STRÖMMER, MAIJU – SUNI, MINNA – RUUSKA, KATHARINA – IIKKANEN, PÄIVI. 2023. Kielikoulutus valmistamassa monikieliseen työelämään. – Pitkänen-Huhta, Anne, Karita Mård-Miettinen ja Tarja Nikula (toim.) 2023. *Kielikoulutus mukana muutoksessa (Language education engaging in change)*. AFinLA-teema, 16, 353–375 <https://doi.org/10.30660/afinla.126727>
- SULKUNEN, SARI – NIKULA, TARJA – KÄÄNTÄ, LEILA. 2023. Kielen ja sisällön integrointi: alakohtaiset kieli- ja tekstikäytännöt aineenopetuksessa. – Pitkänen-Huhta, Anne, Karita Mård-Miettinen ja Tarja Nikula (toim.). 2023. *Kielikoulutus mukana muutoksessa (Language education engaging in change)*. AFinLA-teema, 16, 202–222 <https://doi.org/10.30660/afinla.126226>
- TOMLINSON, BRIAN. 2013. Second language acquisition and materials development. – Tomlinson, Brian ja Hitomi Masuhara (toim.). *Applied linguistics and materials development*. London: Bloomsbury, 19–36
- TOMLINSON, BRIAN – MASUHARA, HITOMI (toim.). 2013. *Applied linguistics and materials development*. London: Bloomsbury
- VAARALA, HEIDI. 2009. *Oudosta omaksi: miten suomenoppijat keskustelevat nykynovellista?* Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- VALLI, RAINE – AALTOLA, JUHANI. 2015. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- VISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA – ALHO, IRJA 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversio. <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7 (23.4.2024).

LIITE 1: Taulukko 15

Alkuperäisen uutistekstin yleisimmät sanaperheet (joiden joukosta on poistettu kieliopilliset sanat ja muuten yleisesti frekventit sanat) ja niiden jäsenien esiintymät

KOIRA	27	koira	17	NENÄ	7	nenä	3	HARRASTUS	3	harjoitella	1
		koira-harrastaja	1			nenä-työskentely	2			harrastaa	1
		koirakko	1			nosetus	1			harrastus	1
		koirakoulu	4			nosework	1				
		koira-kouluttaja	1	METSÄ	6	metsä	6	HERKKU	3	herkku	2
		koira-maailma	1	HAJU	5	haju	4			herkkupala	1
		koiran-omistaja	1	LÖYTÄÄ	5	löydettävä	1	ALOITTAÄ	3	alku	1
		koira-sienestys	1			löytyä	1			aloittaa	1
		löytää	3			aloittaminen	1				
SIENI	18	sienestys	3	TYYNE	5	Tyyne	5	ERILAINEN	2	erilaiset	2
		sienestys-kaveri	1								
		sieni	8	OPPIA	4	opettaa	2	JALKA	2	jaloillaan	1
		sienikoira	1			opettelu	1			jaloissa.	1
		sienikurssi	4			oppia	1	JÄLKI	2	jäljestys	1
		sieniretki	1	SUOSIO	4	suosio	3			jälki	1
		suosittu	1			KENNELLIITTO	2	kennelliitto	2		
ETSIÄ	11	etsiä	3					LAJI	2	laji	2
		etsijä	1					PALKINTO	2	palkka	1
		etsiminen	1							palkita	1
		etsimään	3					TATTI	2	tatti	2
		etsintä	2					VIRIKE	2	virikettä	2
		etsintä-harraste	1								

LIITE 2: Kyselylomake

Kyselylomake

Lomakkeessa on kaksi osaa. Ensimmäisessä osassa kysytään Sinusta muutamia asioita, jotka saattavat olla tärkeitä tutkimuksen tulosten kannalta. Toisessa osassa voit kertoa, mitä mieltä olit siitä, että teksti luettiin sinulle ääneen.

Istumapaikka: _____

Ensimmäinen osa: taustatiedot

1. Mikä on ensikielesi?

2. Mitä muita kieliä osaat?

3. Kuinka kauan olet asunut Suomessa?

4. Kuinka usein luet?

- a. en koskaan
- b. harvemmin kuin kerran vuodessa
- c. enemmän kuin kerran vuodessa
- d. enemmän kuin kerran kuukaudessa
- e. enemmän kuin kerran viikossa
- f. joka päivä

Jos haluat kertoa tarkemmin, voit kirjoittaa sen tähän:

5. Millä kielillä luet useimmin?

6. Kuinka usein luet suomeksi?

7. Mitä olet viimeksi lukenut?

8. Mitä olet viimeksi lukenut suomeksi?

Toinen osa: opettajan ääneen lukeminen

Oletko samaa vai eri mieltä seuraavien väittämien kanssa: 1 = *täysin eri mieltä*, 3 = *en osaa sanoa*, 5 = *täysin samaa mieltä*, ympyröi vastauksesi.

9. Opettajan ääneen lukemiseen oli helppo keskittyä.

1

2

3

4

5

Jos haluat kertoa tarkemmin, voit kirjoittaa sen tähän:

10. Opettajan ääneen lukeminen auttoi ymmärtämään tekstiä paremmin.

1 2 3 4 5

Jos haluat kertoa tarkemmin, voit kirjoittaa sen tähän:

11. Tekstiä oli helpompi seurata, kun se luettiin samalla ääneen.

1 2 3 4 5

Jos haluat kertoa tarkemmin, voit kirjoittaa sen tähän:

12. Olisin mieluummin lukenut tekstin itse.

1 2 3 4 5

Jos haluat kertoa tarkemmin, voit kirjoittaa sen tähän:

13. Auttoiko tekeminen keskittymään?

**14. Jos haluat vastata johonkin kysymykseen tarkemmin, voit kirjoittaa siitä tähän.
Kirjoita myös kysymyksen numero.**

LIITE 3: Suostumuslomake

SUOSTUMUSLOMAKE

Opettajan ääneen lukemiseen suhtautuminen kotoutumiskoulutuksen kontekstissa:
tapaustutkimus

Suostumus tutkimukseen osallistumiseksi

Minua on pyydetty osallistumaan tieteelliseen tutkimukseen, jonka nimi on **Opettajan ääneen lukemiseen suhtautuminen kotoutumiskoulutuksen kontekstissa: tapaustutkimus**. Olen saanut lukea tietoja tutkimuksesta ja kysyä tutkijalta lisätietoja. Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus kieltäytyä siitä sekä peruuttaa suostumus ja keskeyttää tutkimus väliaikaisesti, eikä minun tarvitse kertoa sille syytä. Ymmärrän myös, että tiedot käsitellään luottamuksellisina.

Annan suostumukseni tutkimukseen.

Paikka ja päivämäärä

Allekirjoitus

Nimenselvennys

LIITE 4: Tutkimustiedote

Opettajan ääneen lukemiseen suhtautuminen kotoutumiskoulutuksen kontekstissa: tapaustutkimus

Sinua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen, jossa tutkitaan kotoutumiskoulutuksen opiskelijoiden suhtautumista opettajan ääneen lukemiseen ja sitä, miten opiskelijat suoriutuvat tekstiin liittyvästä tehtävästä. Kun olet lukenut tämä tiedotteen, voit kysyä tutkijalta lisätietoja tutkimuksesta, ja lopuksi allekirjoittaa suostumuslomakkeen ja osallistua tutkimukseen.

Tutkimuksen tarkoitus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kerätä tietoa opettajan ääneen lukemiseen liittyvistä asenteista ja arvioida, helpottaako kuunteleminen kirjakielisen tekstin ymmärtämistä ja sen uudelleenkirjoittamista.

Tutkimuksen kulku

Tutkimuksen aluksi kerrotaan, mitä tutkimuksessa tehdään ja miten se toteutetaan. Tutkimuksessa opettaja lukee toiselle ryhmälle ääneen tekstin, jonka osallistujat saavat myös paperisena. Toinen ryhmä vain lukee tekstin. Voit lukemisen aikana etsiä tietoa sanoista ja kysyä opettajalta tai muilta opiskelijoilta tekstiin liittyviä kysymyksiä. Lukemisen ja kuuntelemisen jälkeen paperit kerätään pois, ja osallistujat tekevät tekstiin liittyvät tehtävät ja täyttävät kyselylomakkeen. Ensimmäinen tehtävä on kirjoittaa lyhyt tiivistelmä siitä, mistä teksti mielestäsi kertoi. Toisessa tehtävässä saat saman tekstin, josta on poistettu sanoja. Tehtävä on täydentää puuttuvat sanat lukemasi tai kuulemasi tekstin mukaan.

Tehtävien jälkeen molemmat ryhmät täyttävät kyselylomakkeen, jossa kartoitetaan osallistujan taustatietoja ja lukuharrastuneisuutta. Lisäksi se ryhmä, jolle myös luettiin ääneen vastaa lomakkeessa kysymyksiin opettajan ääneen lukemisesta. Tutkimukseen kuluu aikaa noin 60 minuuttia.

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

Millä tavalla tutkimusaineistoa kerätään?

Osallistujat kirjoittavat tekstiin liittyvän lyhennelmän, tekevät aukkotäydennystehtävä ja täyttävät kyselylomakkeen. Tutkija seuraa tutkimuksen sujumista ja tekee siitä muistiinpanoja.

Tutkimukseen liittyvät hyödyt ja riskit

Tutkimukseen osallistumisesta ei ole Sinulle välttämättä hyötyä. Tutkimukseen osallistumalla voitte kuitenkin saada kokemusta uudesta opetustavasta, ja tästä tiedosta voi olla sinulle hyötyä.

Tutkimuksen tuloksista voi olla hyötyä muillekin, kun kotoutumiskoulutusta, suomen kielen opetusta ja lukutaidon opettamista kehitetään.

Tutkimuksessa käytettäviin menetelmiin ei liity terveydellisiä, sosiaalisia, taloudellisia tai henkilötietojen käsittelyyn liittyviä riskejä.

Luottamuksellisuus, tietojen käsittely ja säilyttäminen

Tietoja, joita sinusta kerätään, käsitellään luottamuksellisesti EU:n tietosuojasetuksen ja Suomen tietosuojalain edellyttämällä tavalla. Henkilötietoja ovat nimi, joka kerätään suostumuslomakkeella, ja käsiala, joka kerätään, kun teet tehtävät ja täytät kyselylomakkeen.

Kyselylomakkeen taustatieto-osassa kysytään Sinun ensikieltäsi, muita osaamiasi kieliä ja kuinka pitkään olet ollut Suomessa sekä lukemiseen liittyviä asioita, kuten luetko usein, millä kielillä luet, milloin viimeksi olet lukenut, milloin viimeksi olet lukenut suomeksi.

Kun teet tehtäviä ja täytät kyselylomakkeen, kirjoita kohtaan **Istumapaikka** sen paikan numero, jossa istut.

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja voidaan käyttää tai esitellä opinnäytteen lisäksi muissa tutkimusjulkaisuissa.

Henkilöiden yksityisyys/yksityisyydensuoja turvataan tieteellisissä julkaisuissa/tutkimusjulkaisuissa

Henkilötiedot, eli nimi ja käsiala, kerätään paperisena. Tutkija säilyttää paperit itsellään kotonaan ja vain tutkijalla on lupa katsella niitä. Aineistoa ei katsella julkisella paikalla eikä siirrellä ilman hyvää syytä. Henkilötietoja säilytetään, kunnes opinnäytetyö on tarkastettu tai enintään vuoden 2024 loppuun.

Vapaaehtoisuus

Tutkimukseen osallistuminen on Sinulle täysin vapaaehtoista ja voit peruuttaa osallistumisenne tutkimukseen milloin tahansa. Sinulla on myös mahdollisuus keskeyttää osallistumisesi väliaikaisesti. Tietoja, jotka on kerätty ennen keskeyttämistä tai peruuttamista, voidaan edelleen käyttää tutkimuksessa. Tutkimuksesta kieltäytyminen tai sen keskeyttäminen eivät vaikuta koulutukseesi tai arviointiin siitä, miten olet suorittanut koulutuksesi.