

**Tietoa antavan tekstin ymmärrettävyys aikuisten  
alkeistason S2-oppijoiden näkökulmasta**

**Maisterintutkielma**

**Laura Kananen & Sara Tuisku**

**Suomen kieli**

**Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto**

**2014**

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Humanistinen tiedekunta	<b>Laitos – Department</b> Kielten laitos
<b>Tekijä – Author</b> Laura Kananen & Sara Tuisku	
<b>Työn nimi – Title</b> Tietoa antavan tekstin ymmärrettävyys aikuisten alkeistason S2-oppijoiden näkökulmasta	
<b>Oppiaine – Subject</b> Suomen kieli	<b>Työn laji – Level</b> Maisterintutkielma
<b>Aika – Month and year</b> Kesäkuu 2014	<b>Sivumäärä – Number of pages</b> 120 + lähteet ja liitteet
<b>Tiivistelmä – Abstract</b> <p>Maahanmuuttajien määrä on kasvanut Suomessa viime vuosien aikana. Uuteen maahan ja kulttuuriin tultaessa tieto ja ymmärrys yhteiskunnasta auttavat kotoutumaan ja integroitumaan yhteiskunnan jäseneksi. Maahanmuuttajat tulevat erilaisista oloista, jolloin lukutaito ei ole itsestäänselvyys. Ei siis voida olettaa, että maahanmuuttajat saavat tarvitsemansa tiedon kirjoitetuista teksteistä. Lähtöajatuksemme on, että jokaisella on oikeus kielitaidon tasosta riippumatta saada tietoa voidakseen tehdä valintoja ja toimia yhteiskunnassa.</p> <p>Tutkimme sitä, miten hyvin aikuiset alkeistason suomi toisena kielenä (S2) -oppijat ymmärtävät tietoa antavaa tekstiä. Alkuperäisestä tekstistä muokkasimme neljä eri versiota: lähes autenttisen tekstin, itse luetun selkok tekstin, ääneen luetun selkotekstin ja dialogimuotoisen videon. Tarkastelimme sitä, mihin järjestykseen tekstiversiot asettuivat ymmärrettävyyden perusteella monivalintatehtävien tulosten ja informanttien omien kokemusten mukaan ja mitkä tekstiversioiden sisäiset ja ulkoiset tekijät vaikuttavat aikuisen S2-oppijan ymmärtämiseen ja ymmärtämisen kokemukseen.</p> <p>Tutkimuksemme teoreettisessa viitekehyksessä lähestyimme tekstin ymmärrettävyyttä S2-oppijoiden kannalta dialogisuuden, tekstitaitotutkimuksen, luetun ymmärtämisen tutkimuksen sekä selkokielen näkökulmista. Selkokielistä tekstejä ei aiemmin ole juuri tutkittu S2-oppijoiden kannalta, ja yhteiskunnallinen ja tekstiin keskittyvä S2-oppijoiden tarpeet huomioiva tutkimus on ylipäänsä ollut vähäistä.</p> <p>Tutkimusaineisto koostui 12 informantilta kerätyistä taustatietokyselyistä, monivalintatehtävien vastauksista, nauhoitetuista pienryhmäkeskusteluista, lyhyistä haastatteluista ja epäsystemaattisesta havainnoinnista. Tutkimus oli siis monimenetelmäinen: monivalintatehtävät ja pienryhmäkeskustelut muodostivat siinä kvasikokeellisen asetelman, haastattelulla pureuduttiin informanttien omiin kokemuksiin ja muu data tuki näillä keinoilla saatua tietoa. Monivalintatehtävien vastaukset taulukoitiin, pienryhmäkeskustelut litteroitiin ja analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Samoin haastatteluiden vastaukset taulukoitiin ja avokysymysten osalta tyypiteltiin.</p> <p>Tutkimuksemme perusteella kielitaidon alkeistasolla olevat maahanmuuttajat tarvitsevat selkeämpiä, yksinkertaisempia ja lyhyempiä tekstejä sekä vaihtoehtoisia tiedonsaantikeinoja. Tekstin dialogimuotoisuus ja selkeä rakenne edistävät tutkimustulostemme mukaan ymmärrettävyyttä, ja aivan kuten aiempi tieto on jo osoittanut, sanasto on merkittävin yksittäinen ymmärtämiseen vaikuttava tekijä. Esiin nousi vahvasti myös informanttien oma näkemys siitä, että tekstien parissa toimiminen yksin ei ole mieluista, vaan kielitaidon alkeistasolla ymmärtämisen tueksi mukaan tekstitapahtumaan tarvitaan myös muita ihmisiä.</p>	
<b>Asiasanat – Keywords</b> suomi toisena kielenä, tekstin ymmärrettävyys, lukeminen, ymmärtäminen, tekstitaidot, dialogisuus, selkokieli, autenttisuus	
<b>Säilytyspaikka – Depository</b> Jyväskylän yliopisto, kielten laitos	
<b>Muita tietoja – Additional information</b>	

# SISÄLLYS

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT .....	1
2 TEOREETTISET NÄKÖKULMAT .....	5
2.1 Dialogisuus .....	5
2.2 Tekstitaitotutkimus .....	9
2.2.1 Tekstitaitojen määrittelyä.....	9
2.2.2 Tekstikäytännöt ja tekstitapahtumat.....	11
2.2.3 Tekstitaidot multimodaalisesta näkökulmasta.....	13
2.3 Lukemisen tutkimus ja lukeminen toisella ja vieraalla kielellä.....	14
2.3.1 Yleistä lukemisesta ja ymmärtämisestä .....	14
2.3.2 Toisella ja vieraalla kielellä lukeminen .....	18
2.3.3 Lukemisen tutkimisen menetelmiä .....	20
2.3.4 Tekstin lukemiseen vaikuttavia tekijöitä.....	21
2.3.5 Sanavaraston merkitys L2-lukemisessa .....	22
2.3.6 Leksikaalinen päättely.....	25
2.3.7 Aiempi tieto osana lukemista .....	27
2.4 Selkokieli ja selkoviestintä.....	29
2.4.1 Selkokielestä yleisesti .....	29
2.4.2 Selkokielen tarve ja käyttäjäryhmät.....	30
2.4.3 Selkokieli meillä ja muualla .....	31
2.4.4 Selkokielestä tehty tutkimus.....	32
3 AINEISTO JA MENETELMÄT .....	35
3.1 Tutkimusasetelman yleiskuvaus .....	35
3.2 Aineistonkeruun eteneminen .....	35
3.3 Informantit.....	40
3.4 Alkuperäinen teksti .....	42
3.4.1 Lähes autenttinen teksti.....	43
3.4.2 Selkoteksti ja ääneen luettu selkoteksti.....	44
3.4.3 Video.....	45

3.5 Aineiston keruutavat.....	46
3.5.1 Monivalintatehtävä – kuvaus lukemisesta kognitiivisena prosessina.....	46
3.5.2 Pienryhmäkeskustelu – yhteisymmärrystä rakentamassa .....	47
3.5.3 Haastattelu – kiinni informanttien omiin kokemuksiin .....	48
3.5.4 Kysely ja havainnointi – taustoittavaa ja tukevaa tietoa.....	48
3.5.5 Kvasikokeellinen asetelma – toiston vaikutuksen kontrollointi.....	49
3.6 Aineiston käsittely ja analyysimenetelmät.....	49
4 TULOKSET JA ANALYYSI .....	52
4.1 Tekstien vaikeus ymmärrettävyyden kannalta monivalintatehtävien ja informanttien omien kokemusten perusteella .....	52
4.1.1 R1.....	52
4.1.2 R2.....	54
4.2 Tekstien ymmärrettävyyteen vaikuttavia seikkoja .....	56
4.2.1 Lähes autenttinen teksti.....	57
4.2.2 Itse luettu selkoteksti.....	74
4.2.3 Ääneen luettu selkoteksti .....	87
4.2.4 Video.....	101
5 POHDINTA .....	107
6 PÄÄTÄNTÖ .....	115
6.1 Keskeiset tulokset .....	115
6.2 Tutkimuksen onnistuminen .....	116
6.3 Jatkotutkimusideoita .....	118
6.4 Vinkkejä tekstien ymmärrettävyyden parantamiseen maahanmuuttajien näkökulmasta.....	119
LÄHTEET .....	121
LIITTEET	

## KUVIO

Kuvio 1. Informanttien jako testiryhmiin ja pienryhmiin sekä tekstien käsittelyjärjestys. ....37

## TAULUKOT

Taulukko 1. Koonti testiryhmän R1 monivalintatehtävien tuloksista (tekstit ovat siinä järjestyksessä, jossa ne käytiin ryhmässä läpi). ....	52
Taulukko 2. Koonti testiryhmän R2 monivalintatehtävien tuloksista (tekstit ovat siinä järjestyksessä, jossa ne käytiin ryhmässä läpi). ....	54
Taulukko 3. Lähes autenttisen tekstin monivalintatehtävän tulokset. ....	57
Taulukko 4. Itse luetun selkotekstin monivalintatehtävän tulokset. ....	75
Taulukko 5. Ääneen luetun selkotekstin monivalintatehtävän tulokset. ....	88
Taulukko 6. Videon monivalintatehtävän tulokset. ....	101
Taulukko 7. Koonti testiryhmien R1 ja R2 monivalintatehtävien tuloksista. ....	107

# 1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tutkimme tekstin ymmärrettävyyttä alkeistasolla olevien aikuisten suomi toisena kielenä (S2)-oppijoiden näkökulmasta. S2-oppijoita ja toisella kielellä lukemista on toki tutkittu ennenkin mutta yleensä opetuksellisesta näkökulmasta oppijaan keskittyen. Meillä näkökulma taas on enemmän yhteiskunnallinen ja tekstiin keskittyvä. Tieto kuuluu kaikille, ja jokaisella on oikeus saada tietoa ja ymmärtää sitä niin, että voi toimia ja olla osallisena yhteisössä (ks. esim. Tiedonjulkistamisen neuvottelukunta 2013: 10–12). Ajatus käy yksiin myös tiedollisen ja tiedotuksellisen saavutettavuuden käsitteen kanssa (Opetusministeriö 2004). Elämme kirjallisten tekstien merkitystä korostavassa yhteiskunnassa, ja tekstien määrä on viime vuosien aikana lisääntynyt entisestään (Hiidenmaa 2007: 129–132; Virtanen 2012: 9–10). Toinen merkittävä tutkimuksemme lähtökohta on, se että maahanmuuttajien määrä Suomessa on kasvanut (Tilastokeskus 2013), ja todennäköisesti se tulee kasvamaan edelleen. Uuteen maahan ja kulttuuriin tullessa tarvitaan tietoa, ja toisaalta tieto ja ymmärrys yhteiskunnasta auttavat kotoutumaan ja integroitumaan yhteiskunnan jäseneksi. Kasvaneiden tekstimäärien keskellä tiedon saaminen vaatii yksilöltä taitoa löytää oleellinen tieto kaikesta olemassaolevasta tekstimassasta, mikä voi jo sinänsä olla haastavaa (ks. esim. Virtanen 2012: 9–10), mutta maahanmuuttajille vaikeuksia aiheuttaa myös suomen kieli itsessään. Silti maahanmuuttajienkin tulisi saada tietoa helposti ja ymmärrettävässä muodossa, olivat lähtökohdat ja kielitaito mitkä tahansa.

Wileyn (2005: 530) mukaan toisen kielen lukutaitoa voidaan lähestyä yksilön, yhteisön, yhteiskunnan tai kansainväliseltä kannalta. Tekstin ymmärrettävyyttä tutkimme yhden aikuisopiskelijaryhmän näkökulmasta vain varsin lyhyen ajan puitteissa. Siten tutkimuksemme on kartoittava. Tähän kartoittavuuteen pyrimme triangulaation keinoin. Tarkoituksemme on siis saada aiheesta monipuolista, keskinäisesti osiaan tukevaa ja eri teoreettisia lähtökohtia yhdistävää tietoa useita eri teoreettisia näkökulmia ja aineistonkeruutapoja yhdistelemällä. Triangulaation toteuttaminen on luonnollista myös siksi, että meitä tutkijoita on kaksi. Vaikka fokuksemme on tekstissä, olemme tutkimuksen toteutuksessa halunneet ottaa informanttiryhmän huomioon, mikä näkyy joinakin opetuskokeiluun yhdistettävänä piirteinä. Kartoittavuuden ja monien eri lähestymistapojen vuoksi käytämme hyödyksemme kustakin teoreettisesta lähestymistavasta vain omalle tutkimuksellemme oleellisimpia käsitteitä ja näkökulmia.

Suomeen muutetaan eniten opiskelun, työn ja perhesuhteiden vuoksi (Sisäasiainministeriö 2012), joten ainakin ensimmäisessä tapauksessa voi olettaa, että muuttaja on tekstitaitoinen ja tottunut teksteihin sekä osaa lukea omalla äidinkielellään tai jollakin muulla, esimer-

kiksi koulukielellään. Kirjoitetut tekstit ovat tällöin ilmiönä todennäköisesti tuttuja, mutta suomen kieli estää ymmärtämisen. Toisaalta osa maahanmuuttajista on äidinkielelläänkin lukutaidottomia, joten myös selkeiden kirjoitettujen tekstien ymmärtäminen on suomen kielellä vaikeaa. Lisäksi osa maahanmuuttajista tulee kulttuureista, joissa tekstit ja kirjoitettu kieli eivät ole yhtä keskeisiä kuin länsimaisessa kulttuurissa tai oloista, jotka ovat hyvin alkeelliset. Tällöin tekstit ja teknologia ovat täysin uusia asioita. Koska luku- ja kirjoitustaito ja teknologian käyttö eivät siis ole maahanmuuttajien keskuudessa itsestäänselvyys, ei voida automaattisesti olettaa, että he saavat tarvitsemansa tiedon kirjoitetuista teksteistä tai edes löytävät sitä esimerkiksi Internetistä, vaikka haluaisivatkin. Yleinen käytäntö tarjota paperinippu tai net-tiosoite lisätiedon antamiseksi ei toimi. Tässä tutkimuksessa pyrimmekin ottamaan selvää tekijöistä, jotka vaikuttavat olennaisesti kielitaidon alkeistasolla olevan aikuisen S2-oppijan ymmärtämiseen.

Toinen, erityisesti tutkimuksen teoreettista pohjaa ohjaava lähtökohta on dialogisuuden (luku 2.1) ajatus siitä, että kieli opitaan sosiaalisesti vuorovaikutuksessa kieltä käyttämällä ja sen avulla toimimalla (Dufva 2006: 41–44, 47). Vuorovaikutus voi olla lukijan ja tekstin välistä tai kahden tai useamman yksilön välistä. Tämä on käytännössä melko uusi näkökulma kielenopetuksessa, joka on tavannut painottua paljolti itsenäiseen tekemiseen ja kieliopin opiskeluun (esim. Suni 2008: 31). Käytännössä dialogisuuden ajatus on ohjannut toteuttamaan tutkimuksen siten, että yksi tutkimuksessa käytettävistä tekstiversioista on video ja että yksi aineiston keräämisen muoto on pienryhmäkeskustelu. Pienryhmäkeskustelun ja haastattelun keinoin haluamme myös nostaa informantit **toimijoiksi** ja saada heidän omaa **ääntään** kuuluviin. Toimijuus ja ääni ovat dialogisessa viitekehyksessä keskeisiä käsitteitä (Aro 2009: 30–31; 2013). Toimijuudella tarkoitamme merkitysten muodostamista aktiivisesti toisten kanssa (ks. Aro 2013: 42). Äänen käsitteeseen palaamme myöhemmin luvussa 2.1.

Dialogisuudesta lähtevään teoriataustaamme kuuluvat myös tekstitaidot ja luetunymmärtämisen tutkimus, joiden kaikkien näemme linkittyvän yhteen. Dialogisuuden perusajatus liittyy läheisesti tekstitaitojen (e. *literacy*) käsitteeseen: tekstitaidoitan ovat tekstien parissa ja teksteillä toimimista (esim. Luukka 2009: 16, 21). Lukeminen ja ymmärtäminen taas ovat osa tekstitaitoja, ja niiden tutkiminen tuo lukijan näkökulman tekstin ymmärrettävyyden tutkimiseen. Tutkimuksessa yhdistyvät erilaiset lukemisen mallit ja näkökulmat, mutta vahvimmin painottuu tutkimuksen lähtökohdankin vuoksi lukemisen sosiaalinen malli (ks. esim. Pitkän-Huhta 1999: 277–280).

Niin teoreettisesti kuin metodisestikin tutkimuksessamme on paljon yhtymäkohtia Vaaralan väitöskirjatutkimuksen (2009) kanssa. Vaarala tutki aikuisten yliopisto-opiskelijoiden pienryhmässä syntyvää kaunokirjallisen tekstin tulkintaa vertailemalla S2-oppijoita ja natiiveja (Vaarala 2009). Tutkimus osoitti, että yhteistyöllä on suuri merkitys nykynovellin ymmärtämisessä ja tulkinnassa niin sanaston kuin suurempienkin merkitysyksiköiden osalta. Merkitykset myös muokkautuvat yhteistyössä eli merkitykset ja tulkinnat syntyvät dynaamisesti. (Mts. 259–260.) Tutkimuksemme yksi selkeistä eroista Vaaralan työhön nähden liittyy kuitenkin käyttämiimme teksteihin. Vaaralan tutkimuksessaan käyttämä teksti oli nykynovelli, kun taas tässä tutkimuksessa käytetään asiatekstiä. Lisäksi Vaarala käytti vertailevaa otetta, kun taas me tutkimme pelkästään suomen kielen alkeisoppijoita.

Ymmärrettävyyttä voidaan tietenkin tutkia myös pelkästään tekstiin perustuen esim. luettavuuden tutkimuksen (e. *readability research*) keinoin, mutta siinä keskitytään lähinnä sana- ja lausetasoon ja jätetään käytännössä huomioimatta lukija ja hänen taustatietonsa, jotka luetunymmärtämisen tutkimus ottaa huomioon. Lisäksi luettavuuden kaavat antavat lähinnä suuntaviivoja tekstin vaikeudesta, ja niiden käyttö harvoin toimii toisen tai vieraan kielen lukijoiden tapauksessa. (Alderson 2000: 73–74.) Pelkkä tekstiin keskittyminen sotii myös dialogisuuden ja sosiaalisen lukemisen mallin ajatuksia (ks. esim. Pitkänen-Huhta 1999: 277–280) vastaan, sillä tekstin merkitys rakentuu lukuprosessissa tekstin ja lukijan välillä. Siksi tutkimuksessa ei käytetä luettavuuden tutkimusta.

Tekstin huomioiminenkin on toki tärkeää, ja siksi tutkimukseemme liittyy selkokieli ja sen vaikutus tekstin ymmärrettävyyteen. Kielentutkimuksen puolella selkokieltä on tarkastellut mm. Kulkki-Nieminen (2010), joka on väitöskirjassaan vertaillut tekstintutkimuksen keinoin STT:n uutistekstin ja Selkoutisten kieltä<sup>1</sup>. Erityispedagogiikan alalla taas Vinni (1998) on väitöskirjassaan vertaillut lukutaitoisten kehitysvammaisten yleis- ja selkokielisten tekstien ymmärtämistä. Eliisa Uotila (2012) on puolestaan vertaillut Kelan selko- ja yleiskielisiä esitteitä. S2-oppijan näkökulmasta selkokieltä ei kuitenkaan varsinaisesti ole aiemmin tutkittu. Kulkki-Nieminen (2010: 228) huomauttaa myös, että selkokielen kehittämiseksi olisi tarpeen tutkimus, jossa otetaan huomioon myös tekstin vastaanottajien näkökulma. Tähän tarpeeseen pyrimme osaltamme vastaamaan S2-oppijan näkökulmasta.

Tutkimuksessamme tekstinä käytämme THL:n verkkosivuilta otettua rokotusaiheista tekstiä, josta olemme muokanneet neljä eri versiota, jotka informantit kävivät vaiheittain läpi.

---

<sup>1</sup> Kulkki-Nieminen on myös yhdessä Leealaura Leskelän (2012) kanssa pohtinut tekstilajin käsitettä selkokielessä ja selkokielisessä mukautusprosessissa. Lisäksi Leskelän ja Lindholmin (2012) toimittamassa artikkelikoelmassa selkokielistä viestintää tarkastellaan keskusteluanalyysin näkökulmasta.



Nämä neljä eri versiota ovat lähes autenttinen teksti, itse luettava selkoteksti, ääneen luettava selkoteksti ja dialogimuotoinen video, joka on tehty selkotekstin pohjalta. Teimme selkotekstin muokkaamisen suhteen yhteistyötä Selkokeskuksen kanssa, ja sillä on Selkokeskuksen myöntämä selkologo (luku 2.4.3). Olemme kiinnostuneita siitä, miten alkeistasolla olevat kieltenoppijat ymmärtävät eri versioita ja miten ymmärrettävinä he pitävät niitä. Informanttien omaan kokemukseen pääsemme työssä käsiksi haastattelumenetelmällä. Tutkimme myös sitä, mikä eri tekstiversioissa helpottaa ja mikä vaikeuttaa ymmärtämistä. Tutkimuskysymyksemme tarkemmin ovat:

1. Mihin järjestykseen tekstiversiot asettuvat ymmärrettävyyden perusteella monivalintatehtävien tulosten ja informanttien omien kokemusten mukaan?
2. Mitkä tekstiversioiden sisäiset ja ulkoiset tekijät vaikuttavat aikuisen alkeistason kieltenoppijan tekstin ymmärtämiseen ja ymmärtämisen kokemukseen?

Tutkimuksemme tavoitteena on tuottaa myös materiaalia, jota voidaan hyödyntää maahanmuuttajien kanssa työskenneltäessä. Siten tutkielmamme pyrkii toimimaan myös perusteluna näille materiaaleille.

Tässä raportissa etenemme siten, että tämän luvun jälkeen luvussa 2 esittelemme tutkimuksen teoreettista taustaa ja luvussa 3 avaamme aineistoa sekä sen keräämiseen ja analysointiin liittyviä tutkimusmenetelmiä. Luvussa 4 analysoimme aineistoa ja luvussa 5 pohdimme analyysissa esiinnousseita asioita. Raportin päättää luku 6, jossa tiivistämme tutkimuksen keskeiset tulokset, arvioimme tutkimusta, pohdimme mahdollisia suuntia jatkotutkimukselle ja annamme vinkkejä siitä, mikä tämän tutkimuksen tulosten perusteella tekee tekstin ymmärrettävämmäksi aikuiselle alkeistason S2-oppijalle.

## 2 TEOREETTISET NÄKÖKULMAT

### 2.1 Dialogisuus

Tutkimuksemme lähtöajatus pohjautuu dialogisiin lähtökohtiin. Dialogisuus (e. *dialogism*) on venäläisen kirjallisuustieteilijä Bahtinin liikkeelle panema suuntaus (esim. Bahtin 1991). Bahtin (1991: 36–37, 71) puhuu sanasta ja itse asiassa kaikesta, mitä elämässä on, vuorovaikutuksen kokonaisuutena, johon kietoutuu useita, osallistuvia tietoisuuksia. Sanan käsite on Bahtinilla kattava: siihen kuuluvat myös yksittäistä sanaa laajemmat ilmaisut tai lausumat (Suni 2010: 54). Kielitieteen parissa dialogista teoriaa on kehittänyt edelleen mm. Linell (1998), joka on laajentanut dialogisuuden käsitettä ja liittänyt sen diskurssin käsitteeseen (Linell 1998: 49). Suomessa asiaan ovat puolestaan paneutuneet mm. Dufva ja Lähteenmäki (esim. Dufva & Lähteenmäki 1999, Dufva 2006). He pitävät Linellin (1998) kirjaa yhtenä dialogisen kielentutkimuksen perusteoksista (Dufva & Lähteenmäki 1999: 667). Dufva toteaa, että kielitieteellisestä näkökulmasta tarkasteltuna dialogisuudessa on paljon samaa funktionaalisen ajattelutavan kanssa: kielellisten vuorovaikutustilanteiden autenttisuus ja merkitys ovat muotoa oleellisempia. Dialogiselle ajattelulle on tyypillistä korostaa myös kontekstin merkitystä ja kielen monimuotoista luonnetta. Yksilön kannalta tämä tarkoittaa tiedon rakentamista yhteistyössä toisten ihmisten kanssa. Tällöin opitaan ennen kaikkea toimimaan erilaisissa tilanteissa, kun taas muutoseikat eivät ole kovin tärkeitä. (Dufva 2006: 41–44, 47.)

Dialogisuutta käsittelevässä kirjallisuudessa dialogisuuden käsitteen kääntämisessä on vaihtelua. Esimerkiksi Linell käyttää englanninkielistä käsitettä *dialogism*, jonka hän erottaa käsitteistä *dialogicality* ja *dialogue*, vaikka nämä kolme käsitettä ovatkin hänen mukaansa toisilleen läheisiä. *Dialogism* on epistemologia tai analyttinen viitekehys, kun taas käsitteellä *dialogicality* viitataan tiettyihin piirteisiin, jotka ovat tyypillisiä ja välttämättömiä dialogille (e. *dialogue*), inhimilliselle kognitiolle ja viestinnälle yleisemminkin. *Dialogue* on Linellin mukaan dyadista tai polydyadista yksilöiden kesken tapahtuvaa vuorovaikutusta, joka tapahtuu kielen tai muiden symbolien välityksellä. (Linell 1998: 8–9.) Dufva ja Lähteenmäki (1999: 658) suomentavat englanninkielisen käsitteen *dialogism* dialogisuudeksi, jolla he viittaavat nimenomaan teoreettiseen viitekehykseen. Myös Suni (2008) puhuu väitöskirjassaan dialogisuudesta ja tarkoittaa sillä laajempaa merkityskokonaisuutta kuin kahden osapuolen keskustelua (toisin kuin arkikielen käsite dialogi) tai interaktionaalisuutta. Hänen mukaansa dialogisuus on suuntaus, joka tarkastelee kognitiivisen ja kielellisen toiminnan sosiaalisia aspekteja moniulotteisesti. (Suni 2008: 20–21.) Vaarala (2009: 22, 259) huomauttaa, että Li-

nellin (1998: 8–9) erittelemät kolme käsitettä saavat filosofian ja kirjallisuudentutkimuksessa toisenlaisia merkityksiä. Vaarala käyttää käsitettä dialogismi, jonka hän näkee laajempaan ja filosofisempaan käsitteenä kuin vuorovaikutus. Keskustelu on puolestaan käsitteenä alisteinen vuorovaikutukselle, joka on antanut Vaaralalle luetun ymmärtämisen tarkasteluun keskeisen näkökulman. (Vaarala 2009: 259–260.)

Vaarala fokusoii tutkimuksensa siihen, miten ensi (L1)- ja toisen kielen (L2) -lukijat ymmärtävät lukemaansa tekstiä ja kuinka tuo ymmärrys muodostuu sosiaalisessa toiminnassa eli puhujan ja kuulijan välisessä vuorovaikutuksessa. (Vaarala 2009: 21–23.) Suni onkin todennut, että dialogisuuden näkökulmasta on parempi puhua ”yhteisymmärryksestä” kuin ymmärtämisestä yksilöllisenä prosessina: oppija vaikuttaa omilla puheenvuoroillaan keskustelukumppaniltaan saamaansa syötökseen, joten se on itse asiassa yhteistyössä rakennettua. Hän on hyödyntänyt dialogisesta lähestymistavasta erityisesti ymmärtämisen ja merkityksen käsitteitä. (Sunni 2008: 21–22.) Sen sijaan Vaaralan työssä (2009) dialogisuuden merkitys analyysin näkökulmasta on painottunut luetun ymmärtämisen tutkimiseen dialogisena eli vuorovaikutuksen myötä syntyvänä prosessina (Vaarala 2009: 23).

Dialogisuus sopii hyvin tutkimuksen kehikseksi, mutta metodiksi, menetelmäksi tai tiukimman tulkinnan mukaan itsenäiseksi kielitieteelliseksi teoriaksikaan se ei väänny (Sunni 2008: 20; Vaarala 2009: 23, 32, 261). Vaarala perustelee dialogisuuden käyttöä omassa työssään (2009) teoreettisena lähtökohtana vuorovaikutuksen kaksitasoisella tarkastelulla: hän on tutkinut sekä lukijan ja tekstin että ryhmän kesken tapahtuvaa vuorovaikutusta. Ryhmäkeskusteluissa on läsnä useiden tietoisuuksien vuorovaikutusta, ja ryhmäkeskustelut ovat luonteeltaan dialogisia. (Vaarala 2009: 23.) Yleisesti dialogisille lähestymistavoille on tyypillistä ajatus siitä, että kaikki ilmaukset ovat kontekstisidonnaisia, mikä tulee huomioida myös niitä analysoidessa (Linell 1998: 265). Ilmausten merkitykset eivät ole kiinteästi ennalta määrättyjä vaan kulloisenkin puhujan ja kuulijan välisen neuvottelun tulosta. Puhuja ja kuulija ovat toisiinsa sitoutuneita. Ymmärtäminen voidaan nähdä tapahtumana, jossa kaksi todellisuuden tulkintaa kohtaa. Tällöin syntyy uusia merkityksiä, joita ei kuitenkaan ole mahdollista suoraan palauttaa siksi, mitä ne ovat aiemmin puhujalle ja kuulijalle merkinneet. (Dufva & Lähteenmäki 1999: 663–664.)

Tähän työhön dialogisuus soveltuu laajaksi viitekehikseksi, koska lähtökohtamme on, että kieltä opitaan ja omaksutaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, joihin jokainen osallistuja tuo oman osaamisensa. Informanttimme oppivat ja käyttävät suomea suomenkielisessä ympäristössä, ja he käyvät parhaillaan läpi prosessia, jonka tarkoituksena on, että he oppivat

suomen kieltä ja integroituvat suomalaiseen yhteiskuntaan. Tämä tapahtuu vuorovaikutuksessa suomalaisten ihmisten, tapojen, käytänteiden, kulttuurin ja instituutioiden kanssa. Yhteisössä elämisen kannalta oleellisen tiedon saaminen ja sitä myötä omaa elämää koskevien päätösten ja ratkaisujen tekeminen tukee myös osallisuutta yhteisössä. Jotta ihmiset voisivat varmistua keskinäisestä ”yhteisymmärryksestään”, heidän tulee neuvotella asiaan liittyvistä merkityksistä.

Suni kutsuu keskustelun jatkamisen kannalta oleellisten ilmausten merkityksistä käytäviä keskustelunjaksoja **merkitysneuvotteluiksi**. Tässä määritelmässä osapuolten yhteistyö, jaettuun ymmärrykseen ja merkitykseen pyrkiminen sekä neuvottelun sekventiaalinen luonne ovat keskeisiä. Lisäksi siinä otetaan huomioon alan pioneerien tutkimusten näkökulmat aiheeseen liittyen.<sup>2</sup> Merkitysneuvotteluihin kuuluu myös se, että vuorovaikutustilanteen osapuolet voivat jatkaa merkitysneuvottelun jälkeen vuorovaikutustaan, kun he pääsevät riittävään yhteisymmärrykseen. Suni huomauttaa lisäksi, että vaikka merkitys, ymmärtäminen ja ymmärrettävyys ovat alusta lähtien olleet merkitysneuvottelujen tutkimuksessa ja sen edeltäjäsuuntauksissa keskeisiä, niiden määrittely on jäänyt hyvin vähäiseksi. (Suni 2008: 18, 20, 49–51.) Hyödynnämme tutkimuksessamme Sunin määritelmää (2008: 18, 49) merkitysneuvotteluiden käsitteestä tarkastellessamme aineistoamme sisällönanalyttisin keinoin (ks. luku 3.6). Emme kuitenkaan fokusoi merkitysneuvotteluiden tarkasteluamme siihen, kuka sanoo ja mitä. Enemmän keskitymme jaetun ymmärryksen ja jaettuun merkitykseen pyrkimisen tarkasteluun. Pidämme pienryhmäkeskusteluiden (ks. luku 3.5.2) aikana mahdollisesti syntyviä merkitysneuvotteluita ennen kaikkea osoituksena siitä, että tekstissä on kohtia, joita on vaikeaa ymmärtää. Toisaalta hyödynnämme paikoin keskusteluanalyysin käsitystä sekventiaalisuudesta (ks. Suni 2008: 51) esimerkiksi huumorin tapauksessa: jos joku informanteista sanoo pienryhmäkeskustelussa jotakin, jolle muut ryhmän jäsenet nauravat, kyse on tulkintamme mukaan huumorista (ks. Haakana 1995: 371).

Dialogisuus antaa oivan lähestymistavan myös siksi, että tutkimuksessa käytettävät tekstit ovat kaikki tavallaan dialogimuotoisia: jokaisessa niissä kuuluu vähintään kaksi eri ääntä. Aron (2009: 30–31) mukaan dialogisessa viitekehityksessä ääni on tilanteen vaikutuksesta määriteltävä käsite, jolla tarkoitetaan paitsi sitä, kuka puhuu myös sitä, kenelle puhutaan ja missä kontekstissa. Puhujan asemoitumisella vastaanottajaan nähden on äänen käsitteen määrittelyssä paljon merkitystä (Aro 2009: 30–31). Videossa terveydenhoitaja ja asiakas keskustelevalta rokotuksista ja kirjoitetuissa teksteissä on väite tai kysymys ja siihen vastaus (luku

<sup>2</sup> Tällaisiksi tutkimusalan aihepiirin pioneereiksi ja määritelmään vaikuttajiksi Suni (2008: 49) nimeää mm. Taronen (1980: 420) sekä Varonisin ja Gassin (1985: 73); Gass myös 1997.

3.2). Tutkimusasetelmaamme kuuluu myös keskustelutilanteita, joissa informantit neuvottelevat ja jakavat ajatuksiaan rokotustekstin versioista, jotka he itsenäisesti lukevat. Näissä tilanteissa myös tietoa rakennetaan yhdessä. Esimerkiksi tekstitaloja tutkinut Brian Street (1993: 81–83) onkin kiinnittänyt huomiota tekstien kontekstisidonnaisuuteen, ryhmässä tapahtuvaan lukemiseen ja yhdessä muodostettavaan ymmärrykseen. Tällaisissa tilanteissa voi syntyä myös aivan uutta tietoa, sillä “ryhmä on enemmän kuin osiensa summa” (esim. Hüffmeier 2011; ks. myös Barkley ym. 2005: 23). Tässä työssä em. kaltainen uutta tietoa luova lingvistinen resurssi on dialogisesta näkökulmasta tarkasteltuna ainakin pienryhmien monikielisyys. Monikielisyyteen kuuluu sekä yksilön että yhteisön tasolla tapahtuvaa kielten, puhetapojen ja murteiden tilanteista vuorovaikutusta. Tässä prosessissa syntyy monimuotoisuutta ja hybridisyyttä. Monikielisessä näkökulmassa huomioidaan myös se, että kielellisten resurssien arvostukset ovat dynaamisia: kielellisiin resursseihin liittyy kieli-ideologioita ja arvoja, jotka saattavat muuttua ajan saatossa. (Pietikäinen 2010: 8–10; Pietikäinen, Dufva & Mäntylä 2010: 17–20.) Kielellisillä resursseilla ei dialogisessa viitekehyksessä tarkoiteta vain sanoja ja rakenteita, vaan myös mahdollisuus laajentaa tulkintoja ja ilmausten käyttöyhteyksiä kuuluu niihin. Myös tietoisuus, tuntuma, valmiudet ja käsitykset eri kielillä tapahtuvaan vuorovaikutukseen liittyen ovat osa kielellisiä resursseja. Suni (2008: 25, 187.) Lo Biancon (2000) mukaan monikielisyys on globalisaation myötä väijäämätöntä ja itsepintaista. Tällöin syntyy moninkertaisia viestinnän modaliteetteja eri kielten välillä. (Lo Bianco 2000: 92–93.)

Dialogisuus soveltuu tutkimuksen viitekehyyksiksi hyvin myös siksi, että huomio kiinnitetään lukijan ja tekstin välisen vuorovaikutuksen lisäksi myös ryhmän jäsenten keskinäiseen vuorovaikutukseen. Esimerkiksi Vaarala (2009) on osoittanut, että dialogisuus toimii hyvin kirjallisuuskeskustelujen teoreettisena viitekehyyksenä, koska sekä sanojen merkitys että novellin tulkinta syntyvät ja muokkautuvat vuorovaikutuksessa. Vaikka ryhmä antaisikin sanalle “väärän” merkityksen, vuorovaikutus ei kuitenkaan vaikeudu vaan novellin tulkintaprosessi jatkuu. Toisaalta Vaarala on havainnut myös, että L2-informantit lähestyvät tulkintaa äidinkieliä informanteja laajemmasta ja moninaisemmasta tulokulmasta, jolloin myös tulkinnan ulottuvuudet ovat laajat. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös, millaisia asiantuntijuuden muotoja keskustelussa käytetään, tuodaan esille tai rakennetaan, ja siinä havaittiin ainakin sanakirjan käyttöä, koulutietoon ja kontekstiin vetoamista sekä arvaamista. Suuri merkitys vaikuttaisi olevan myös kohdekulttuurin tuntemuksella tai ainakin oletuksella sellaisesta. Mikäli informanteista tuntui, etteivät he ymmärrä tekstiä, he saattoivat ärtyä. Tällöin emootiot vaikuttavat heidän asiantuntijuuteensa. (Mts. 259–261.)

Näistä syistä ja myös siksi, että yksi tutkimuksessamme käytettävistä tekstiversioista on video eli multimodaalinen teksti, pidämme myös tekstitaitojen (e. *literacy*) käsitettä ja muita siihen läheisesti liittyviä käsitteitä tutkimuksemme kannalta relevantteina. Vaarala ja Jalkanen (2010: 70) kirjoittavatkin, että dialogisuus ja tekstitaitotutkimus soveltuvat molemmat näkökulmiksi lukemisen tarkasteluun. Silti erityinen fokuksemme on nimenomaan tekstin ymmärrettävyyden tutkimuksessa.

## 2.2 Tekstitaitotutkimus

### 2.2.1 Tekstitaitojen määrittelyä

Vaikka dialogisuus antaakin tutkimuksellemme viitekehyksen, varsinaiset tutkimuksemme työkalut tulevat tekstitaitotutkimuksen ja lukemisen tutkimuksen (luku 2.3) saralta.

Tekstitaidot (e. *literacy*) on monitulkintainen käsite, jonka määritelmä vaihtelee sen mukaan, kuka sitä käyttää ja miksi. Vaarala mainitsee tekstitaitojen vakiintuneen suomen kielen vastineeksi *literacy*-käsitteelle. (Vaarala 2009: 24–25.) Myös Luukka (2009: 20) pitää käännoästä käyttökelpoisena ja kuvaavana mutta esittää sille myös kritiikkiä todetessaan, että nimitys on jonkin verran harhaanjohtava, koska tekstitaidot ovat sosiaalisten käytänteiden hallintaa ja tekstien kanssa toimimista yksilön taidon (e. *skill*) sijaan (Luukka 2009: 16).

Luukan mukaan tekstitaitoinen ihminen osaa toimia luontevasti ja tarkoituksenmukaisesti tekstien kanssa erityyppisissä tilanteissa. Tekstitaitojen oppimista tapahtuu läpi elämän. Kyse ei ole täten ainoastaan taidosta analysoida tekstejä tiettyjen käsitteiden avulla esimerkiksi vain tavalla, jolla koulu “vaatii”. (Luukka 2009: 16, 21.) Lukeminen on siis yksi osa tekstitaitoja.

Harris ja Hodges (1995: 140–141) ovat määritelleet *literacy*-käsitteen nostaen esiin siitä esille seuraavanlaisia ulottuvuuksia: (1) lukemisen kyky (lukutaito), (2) lukemisen ja kirjoittamisen perus- tai alkeistaidot, (3) tiedot ja taidot, joilla ihminen voi päästä itsensä ja yhteisön kannalta osalliseksi kehittyvää yhteiskuntaa, (4) osaaminen jollakin yksittäisellä alueella, kuten median tai IT-alan tekstitaitojen parissa sekä (5) ideologinen lukutaito eli ei ainoastaan sanan vaan myös maailman ymmärtämisen kyky. Kuten Vaarala (2009: 25) toteaa omasta tutkimuksestaan, myös tässä omassa tutkimuksessamme keskiöön nousevat ne tiedot ja taidot, jotka yksilöllä täytyy olla vieraan tai toisen kielen kulttuurista tullakseen ainakin yksittäisessä, rajatussa tekstitaitotilanteessa kohdekulttuurin jäseneksi.

Tekstitaitoihin kuuluu luku- ja kirjoitustaidon lisäksi erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa tarvittavia tekstien ymmärtämisen, tuottamisen ja käytön taitoja, ja tekstitaidot ymmärretäänkin usein käytänteinä (e. *literacy practices*). Itse tekstillä puolestaan tarkoitetaan paitsi kirjoitettua myös puhuttua kieltä ja monenlaisia kuvan ja tekstin multisemioottisia yhdistelmiä. (Pitkänen-Huhta 2003: 271; Komppa 2004: 290.)

Tekstitaitoihin liittyy keskeisesti **autenttisuuden** käsite. Autenttisuudella tarkoitamme tutkimuksessamme kahta asiaa: tekstin autenttisuutta ja toiminnan autenttisuutta. Autenttisten tekstien määritelmässä oleellista on se, että nämä tekstit kumpuavat todellisesta elämästä (Sulkunen 2008: 2). Lisäksi tärkeää on tekstien merkityksellisyys, oleellisuus ja tyypillisuus lukijalleen: lukija pitää autenttista tekstiä kiinnostavana ja itselleen sopivana (esim. Garcia ja Verville 1994; Kapinus, Collier ja Kruglanski 1994; Weiss 1994.) Pohjustamme tutkimuksen aihetta informanteille ennen varsinaista tutkimustilannetta. Tällä tavoin pyrimme herättämään heissä kiinnostuksen aihetta kohtaan.

Luonnehdimme informanteille ensimmäisenä luettavaksi annettavaa tekstiä lähes autenttiseksi. Tässä tekstissä on paljon autenttisia piirteitä, koska se on julkaistu ja kirjoitettu todellista funktiota varten. Sen tarkoitus on antaa tietoa rokotuksista, ja se edustaa totta ja tarua -tekstilajia, jolla yleensä pyritään lähelle lukijaa. Rokotukset koskevat lisäksi lähes kaikkia Suomessa asuvia ihmisiä, joten sikäli teksti on tutkimuksemme informanteille relevantti. Myös autenttisuuden käsitteen vuoksi katsontakantamme on lähellä paitsi dialogista myös funktionaalista ajattelutapaa: kielellisen vuorovaikutuksen autenttisuus on tutkimuksessamme oleellista (ks. Dufva 2006: 41).

Toiminnallisella autenttisuudella puolestaan tarkoitetaan sitä ainesta, joka rakentuu todellisessa tilanteessa materiaalin ja opetussisällön kanssa vuorovaikutuksessa (Taalas 2007: 426). Taalas (2007: 426) pitää tällaista autenttisuutta merkittävämpänä kuin yksittäisen materiaalin autenttisuutta, koska oppija on siinä itse keskeinen toimija ja muodostaa omaa käsitystään asiasta ja suhdettaan opittavaan sisältöön. Tutkimukseemme kuuluu tilanteita, joissa informantit keskustelevat tutkimuksessa käytettävistä teksteistä pienryhmissä. Pyrimme siihen, että nämä tilanteet ovat toiminnallisesti autenttisia: ryhmän jäsenet kokevat, että aiheet koskettavat heidän elämäänsä ja ovat niistä kiinnostuneita. Näissä keskusteluissa informantit myös muodostavat vuorovaikutustilanteissa suhdettaan asiaan, jossa on todennäköisesti heille jotakin uutta tietoa. Saattaa olla, että heidän käsityksensä keskusteltavasta aiheesta myös muuttuvat ryhmäkeskusteluissa tapahtuvien merkitysneuvottelujen myötä. Tutkimuksessa

harjoitettava toiminta on autenttista myös siltä kannalta, että yleensä ympäröivistä teksteistä keskustellaan itselle tuttujien ihmisten kanssa, jos jotain ei ymmärretä.

### 2.2.2 Tekstikäytännöt ja tekstitapahtumat

Tekstitaidot eivät ole vain yksittäisten lukijoiden tai kirjoittajien ominaisuus (ks. myös Luukka 2009: 15–16), vaan ne ovat toimintaa, joka on sidottu sosiaaliseen kontekstiinsa. Tekstitaitojen omaksuminen tapahtuu paitsi käyttämällä tekstejä myös puhumalla niistä toisten ihmisten kanssa. Tekstejä myös käytetään tietyissä konteksteissa tai tietyillä elämän osa-alueilla, joihin liittyvät arvot, asenteet ja uskomukset kuuluvat tekstikäytänteisiin. Käytännökäsitteen lisäksi sosiaalisessa tekstitaitotutkimuksessa käytetään joskus tekstitapahtuman (e. *literacy event*) käsitettä, joka on edellistä konkreettisempi. Tekstitapahtumissa ihmisten toiminta ja puhe kirjoitettujen tekstien ympärillä on havainnoitavissa ja analysoitavissa. Puheella onkin erityisen suuri merkitys tekstitaitojen rakentumisessa, ja teksti ja puhe vaikuttavat sulautuvan yhteen osallistujien toiminnassa. Kunkin osallistujan institutionaalinen rooli määrittää tavan, jolla hän voi puhua. Esimerkiksi luokkahuonetilanteessa opettajan rooli on oppilaisiin nähden dominoiva, jolloin myös opettajajohtoisessa interaktiossa muotoutuvat tekstikäytännöt saavat suuremman merkityksen. Tällöin oppilaiden tekstikäytännöt saattavat jäädä opettajan käytänteisiin verrattuna vähemmälle huomiolle. (Pitkänen-Huhta 2003: 271–272, 275–276.)

Jokainen tilanteeseen osallistuva rakentaa osaltaan merkityksiä teksteille. Puhe ja toiminta ohjautuvat tekstin mukaan, mutta myös kukin puhuja tekee itsenäisiä valintoja ja poikkeaa tällä tavoin siitä kehyksestä, jonka teksti tarjoaa. Kaikkien osallistujien puhe eli tekstin käyttö rakentaa tekstin merkityksen, jolloin tekstitilanteessa on myös hyvin moninaisia tekstitaitoja. Esimerkiksi opettajalla ei ole dominoivasta asemastaan huolimatta luokkatilanteessa kaikkea auktoriteettia. Toisaalta teksti ei vaikuta yksin muodostavan auktoriteettia. Auktoriteetti muodostuu vuorovaikutuksessa, jota tapahtuu kaikkien osallistujien ja tekstin välillä: se joko annetaan tai otetaan pois. (Pitkänen-Huhta 2003: 276.)

Tekstitapahtumaan osallistuvan ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen analysoinnin työkalut vaihtelevat sen mukaan, millaisia ryhmän jäsenten väliset suhteet ovat. Opettajan ja oppilaan keskinäinen vuorovaikutus eroaa kolmijäsenisen ryhmän välisestä vuorovaikutuksesta. Jos tarkastellaan ryhmän sisäistä vuorovaikutusta, on mahdollista tutkia muun muassa sitä, millaisia rooleja ryhmän jäsenet tekstitapahtumassa ottavat. Jos joku jäsenistä ottaa itselleen esimerkiksi opettajan rooliin kuuluvia tehtäviä, hän saattaa ruveta vaikkapa toistamaan tekstiä omassa puheessaan tai alkaa kantaa institutionaalista roolia. (Vaarala 2009: 32.)



Vaarala mainitsee tutkimuksessaan esiintyneen kaikki kolme tekstitaitotutkimuksissa yleisesti oleellista osatekijää eli tekstin ja ryhmän sekä ryhmän reaktiot tekstiin. Hän on tarkastellut erityisesti tekstien roolia tekstitapahtumissa ja sitä, kuinka teksti muokkautuu osallistujien keskustelun myötä (Vaarala 2009: 31.) Tekstin herättämiin tunteisiin ja kokemuksiin ei juuri vaikuta se, onko kyseessä L1- vai L2-lukija vaan enemmän se, miten lukija yleisesti toimii tekstin kanssa. L2-lukijat tavoittelevat kuitenkin L1-lukijoita enemmän yhtä sopivaa tulkintaa. Vaaralan tutkimuksessa kaikki informantit olivat tietoisia lukijoita, sillä he puhuivat lukemisestaan metatasolla eli kommentoivat lukuprosessinsa eri vaiheita. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että he pohtivat oman kulttuuritaustansa vaikutusta lukemiseensa ja toivat näitä ajatuksia myös mukaan keskusteluun. (Mts. 31, 211, 261–262.)

Kaikissa kulttuureissa tekstitaidot eivät ole yhtä hyvin hallinnassa. Kirjoitustaitoiset auttavat näissä kulttuureissa niitä, joilla tällaisia taitoja ei ole. On myös kulttuureita, joissa tekstitaitoja hyödynnetään laajasti, mutta painotukset ovat erilaiset. Näissä yhteisöissä saatetaan painottaa esimerkiksi sakraalitekstejä. Länsimaisissa kulttuureissa tekstitaitoja arvostetaan kuitenkin suuresti: lähtökohtana on, että jokaisen tulisi hallita tekstitaidot. (Grabe & Stoller 2002: 59.) Painetun tekstin arvostus on joissakin kulttuureissa sen verran suuri, että se hyväksytään kyseenalaistamattomana auktoriteettina (Alderson 2000: 25). On kuitenkin myös kulttuureita, joissa ei ole tapana lukea lainkaan. Silti näiden kulttuurien puhumalla viestivät jäsenet ovat omissa yhteisöissään arvostettuja. Käsitukset lukemisesta vaihtelevatkin kulttuureittain, mikä on oleellinen osa monikulttuurisuutta. Täten myös monikulttuurisissa tekstitapahtumissa on mukana paljon toisistaan eroavia arvoja, asenteita ja uskomuksia. (Vaarala 2009: 31–32.)

Tekstit rakennetaan eri kulttuureissa erilaisin periaattein. Informaatiota organisoidaan erilaisten kulttuuristen tapojen mukaan niin kirjallisten kuin puhuttujenkin tekstien osalta. Perusteena tekstien laatimisessa voi olla muun muassa se, miten paljon tekstiin halutaan sisällyttää informaatiota tai kuinka tarkasti lukijan tulkintaa ohjataan yksityiskohdin. Lisäksi ne lukemiseen liittyvät olettamukset, joihin yksilö on tottunut, elävät vahvoina. Siirtyessään kulttuurista toiseen yksilö lukee kuitenkin todennäköisesti itselleen tuttujen olettamusten mukaan. Toisen kielen oppijalla onkin lähes poikkeuksetta vaikeuksia ymmärtää kohdekielisiä tekstejä, jos niissä on hänelle vieraita kulttuurisia oletuksia. Opettajan ohjaus auttaa näiden siirtymien ylittämässä. (Grabe & Stoller 2002: 60–61.) Tekstin tulkintaan tarvitaan kulttuurin tunteesta, sillä tekstit yhdistyvät aina kulttuuriin, sosiaaliin, poliittisiin ja historiallisiin konteksteihinsa (Vaarala & Jalkanen 2010: 70).

### 2.2.3 Tekstitaidot multimodaalisesta näkökulmasta

Tekstiin liittyy multimodaalisuuden käsite, jolla tarkoitetaan sitä, että tekstit ovat kuvan, sanan ja äänen yhdistelmiä. Ei ole itsessään olemassa kieltä tai symboleja, vaan niiden materiaalisuuteen kuuluu erilaisia elementtejä. Näitä elementtejä ovat esimerkiksi kirjoitetussa kielessä värit, kuvat ja typografiset keinot ja puheessa ääni, painotus ja tauot. Kaikki ne tuovat tekstille lisämerkityksiä. Tällöin on kyse tekstuaalisesta multimodaalisuudesta. (Lehtonen 2002: 47–49.) Kääntä ja Haddington (2011: 11) kirjoittavatkin multimodaalisten keinojen vaikuttavan merkittävästi ymmärtämiseen ja ymmärretyksi tulemiseen: nonverbaalisella viestinnällä on kielen rinnalla tärkeä osa yhteisymmärryksen luomisessa. Merkitykselliset modaliteetit myös muuttuvat tilanteen mukaan: jonain hetkenä esimerkiksi tietty ele voi olla vuorovaikutuksen kannalta tärkeä, kun taas jonain toisena sillä ei juuri ole merkitystä tai sen tehtävä merkityksen rakentamisessa on toisenlainen (Kääntä & Haddington 2011: 34).

Teksteistä tulee yhä multimodaalisempia paitsi uusmedian myös painetun median osalta. Kuvien ja erilaisten muotokielten lainaamisen määrä eri medioissa lisääntyy, mutta kyseessä ei ole uusi ilmiö, vaan kieli ja visuaaliset menetelmät ovat aina yhdistyneet teksteissä. Monimuotoisten tekstien lukemista ja tuottamista ei tarvitse siksi erotella omaksi lukutaidokseen toisin kuin perinteisesti on tehty erottelemalla visuaalinen, teknologinen ja medialukutaito toisistaan. (Luukka 2009: 19–20.)

Toisen kielen oppimisen näkökulmasta visuaaliset materiaalit ovat monin tavoin hyödyllisiä: monien kansainvälisten tutkimusten perusteella esimerkiksi kuvat, piirroukset, videot, verkkotekstit sekä muut oppitunneilla käytetyt visuaaliset materiaalit ja monimuotoiset resurssit hyödyttävät L2-oppijoita (Kotimäki 2013: 1). Visuaalisten elementtien lisäksi myös auditiiviset ja muut multimodaaliset elementit ovat tulleet osaksi kielen oppimista ja opetusta: esimerkiksi musiikkivideoista ja sosiaalisesta mediasta voidaan ammentaa oppimateriaalia. Ajasta ja paikasta riippumatta kielen oppimisessa hyödynnettävien tekstien repertuaari on lähes rajoittamaton. Kielenoppijat kohtaavatkin jokapäiväisessä elämässään hyvin kompleksisiä tekstejä ja tarvitsevat kiireellisesti strategioita ja tukea näiden tekstien käsittelyyn oppimisen näkökulmasta mielekkäästi. Siksi onkin ristiriitaista, että tekstin ymmärtämisen opetuksessa on tyypillisesti ajateltu, että oppijan tulee hallita kielellinen systeemi ennen kuin hän pystyy kokonaisvaltaisesti ymmärtämään tekstejä. On myös melko yleistä, että lukijalle annetaan helpompia tekstejä, jos hänelle tulee lukemisessa vaikeuksia. (Vaarala & Jalkanen 2010: 69, 71–72, 76, 95.)

Tässä tutkimuksessa multimodaalisia keinoja hyödynnetään ennen kaikkea informanteille viimeisimpänä esitetyssä tekstiversiossa eli videossa (ks. luku 3.4.3). Pyrimme myös saamaan informanttimme erittelemään näitä keinoja päästäksemme selville siitä, mitkä multimodaaliset keinot edistävät S2-oppijan tekstin ymmärtämistä. Lisäksi multimodaaliset resurssit lienevät erityisen tärkeitä sellaisessa S2-opetuksessa, jossa opettaminen tapahtuu pääasiassa suomea käyttäen: opettajan äänenpainojen, tauotuksen ja liikehännän merkitys on opetustilanteessa hyvin suuri. Informanttimme opiskeluryhmässä ei juuri käytetty tukikieliä vaan opetus toteutettiin suomeksi.

## 2.3 Lukemisen tutkimus ja lukeminen toisella ja vieraalla kielellä

### 2.3.1 Yleistä lukemisesta ja ymmärtämisestä

Tutkimme tekstin ymmärrettävyyttä luetun ymmärtämisen ja lukemisen kautta. Tutkimuksesamme **tekstin ymmärrettävyys** siis tarkoittaa sitä, että tekstiä ymmärretään, ja se osoitetaan paitsi monivalintatehtävässä myös pienryhmäkeskusteluissa kertomalla tekstin asioita omin sanoin tai osoittamalla tekstistä kohtia, jotka tukevat omaa vastausta. Mahdollisesti ymmärtäminen voi olla havaittavissa myös muiden aineistonkeruutapojen kautta. Monivalintatehtävän vastaukset eivät siis automaattisesti kerro meille, miten ymmärrettävää teksti on. Jotta voi tutkia jonkin tekstin ymmärrettävyyttä, on oltava tietoinen siitä, mitä lukeminen ja luetun ymmärtäminen ovat (ks. Alderson 2000: 1–2). Seuraava koonti lukemisen tutkimuksen suuntauksista perustuu Pitkänen-Huhdan (1999) artikkeliin.

Lukemisen tutkimuksen historiassa vallalla on ollut erilaisia käsityksiä, joita on hyödynnetty myös vieraalla kielellä lukemisen tutkimiseen. Nämä lähestymistavat voidaan jakaa **kognitiivisiin**, **sosiokognitiivisiin** ja **sosiaalisiin** näkemyksiin. Vanhimpia ovat kognitiiviset näkemykset, jotka perustuvat psykologiaan ja pyrkivät lukemisen mittaamiseen, yleistettävyyteen ja absoluuttisuuteen. Kognitiivisissa näkemyksissä lukeminen nähdään yksilön prosessina, jossa merkitystä on vain lukuprosessilla ja lukemisen tuotteilla, eikä kontekstilla yksilökeskeisyyden vuoksi oikeastaan ole vaikutusta kuin erikseen tarkasteltavana tekijänä. Kognitiivisissa näkemyksissä myös erotellaan suullinen ja kirjallinen: puhuminen ja kuunteleminen sekä lukeminen ja kirjoittaminen. Niissä keskitytään tekstiin, sen merkitykseen tai lukijaan, jossa lukuprosessi tapahtuu. Prosessia pyritään myös mallintamaan eri tavoin bottom-up-, top-down- ja interaktiivisilla malleilla. Bottom-up-malleissa lukeminen nähdään havainnointina ja lineaarisena etenemisenä muodosta merkitykseen, jonka tekstin kirjoittaja on tekstiin rakenta-

nut ja jonka lukija passiivisena tekijänä ottaa vastaan käyttämättä omia tietojaan. Bottom-up-malleissa onkin nähtävissä behaviorismin vaikutus: teksti on ärsyke, lukija reagoija. (Pitkänen-Huhta 1999: 259–264, 270.)

Top-down-malleissa lukemista lähestytään nimensä mukaisesti päinvastaisesta suunnasta kuin bottom-up-malleissa: tekstin merkit eli pintarakenne antaa lukijalle vihjeitä, jonka avulla tekstistä on löydettävissä merkitys ja tulkinta, syvärakenne, joka bottom-up-mallien tavoin on kirjoittajan rakentama. Lukijan aikaisemmat tiedot ohjaavat lukemista ja merkityksen rakentamista, mutta varsinaista omaa tulkintaa ei siis ole. (Pitkänen-Huhta 1999: 264–266.)

Interaktiivisissa malleissa yhdistetään jonkin verran bottom-up- ja top-down-mallien ajatuksia. Lukuprosessi nähdään systeeminä, jossa yksilön havainnot ja kognitiiviset prosessit vaikuttavat toisiinsa ja jossa tarvitaan niin tekstin muotoa kuin lukijan taustatietoja, jotta tekstistä voidaan löytää pintarakenteen kautta kirjoittajan merkitys – samoin kuin top-down-malleissa. Lukija on jonkin verran aktiivisempi kuin aiemmissa malleissa, mutta yksilöllistä tulkintaa ei edelleenkään ole. (Pitkänen-Huhta 1999: 266–268.)

Sosiokognitiiviset lähestymistavat ja niihin kuuluvat transaktionaaliset mallit laajentavat kognitiivisia näkemyksiä ja perustuvat psykologian lisäksi sosiologiaan. Transaktionaalisissa malleissa lukeminen on tapahtuma, jossa yksilö ja ympäristö ovat vuorovaikutuksessa jossakin tietyssä kontekstissa. Sosiaalisia malleja suppeampi kontekstin käsite näkyy siten, että yksilöllä on myös tarkoitus lukemiselleen, jolloin lukeminen on siis vaihteleva tapahtuma, johon tilanne vaikuttaa. Tekstin merkitys on suhteellinen, ja sen muodostumiseen vaikuttavat niin lukija, teksti kuin tilannekin. Lukija nähdään aktiivisena neuvottelijana, jolla on vaikutusta tulkintaan. (Pitkänen-Huhta 1999: 272–273.)

Sosiaaliset lähestymistavat perustuvat viestinnän etnografiaan, antropologiaan ja sosiolingvistiikkaan ja lähestyvät tekstitaitotutkimuksellisia näkökulmia. Ne ovat holistisia: esim. suullista ja kirjallista ei erotella ja kognitiivista ja sosiokognitiivista näkemyksistä poiketen lukemisen osatekijöihin pilkkominen on hieman keinotekoista, sillä malleissa puhutaan tekstin kanssa toimimisesta yhteiskunnassa. Yksilö on yhteisössä ja kontekstissa toimiva jäsen, joka toimii yhteisön ja kulttuurin lähtökohdista. Lukeminen on toimintaa, joka tapahtuu sosiaalisessa, kulttuurin sisältävässä kontekstissa, jossa tekstin merkitys muodostuu sosiaalisesti siihen liittyvien käytänteiden kautta. Lukija nähdään yhteisön aktiivisena toimijana. (Pitkänen-Huhta 1999: 277–280.)

Lähestymistavoista on nähtävissä, että lukeminen on monimutkaista ja toisaalta se on kehittynyt yksilön näkökulmasta kohti sosiaalista toimintaa, jota on vaikeaa kuvata malleilla (Pitkänen-Huhta 1999: 280). Lisäksi koska lukeminen on luonteeltaan kokemus, johon voi kuulua suuri kirjo lukijan ajatusprosesseja, tunteita, mielikuvitusta ja uskomuksia sekä tämän geenien että ympäristön vaikutuksen osalta, yksikään lukemisen tutkimuksen suuntaus ei voi dominoida tutkimuskenttää kovin pitkään (Eskey 2005: 566). Pitkänen-Huhta (1999: 284) myös huomauttaa, että vieraalla kielellä lukemisen tutkimuksessa erilaisilla tarkastelutavoilla on omat ansionsa, eikä niistä mitään tulisi siksi sulkea pois. Tutkimuksessamme näkökulma on lähinnä sosiaalinen, sillä tarkastelemme lukemista sosiaalisena käytänteenä, jossa merkitykset rakennetaan lopulta yhdessä. Tämä lähestymistapa on myös lähellä tekstitaitotutkimuksen näkökulmia (ks. Luukka 2009: 16). Koska yksi aineistonkeruumenetelmistämme on itsestä tehtävä monivalintatehtävä, jolla testataan tekstin ymmärtämistä, lähestymistavassamme on myös kognitiivisia ja sosiokognitiivisia piirteitä (ks. Pitkänen-Huhta 1999: 270, 274–275).

Lukutaidolla (*e. reading competence*) voidaan viitata esimerkiksi lingvistiseen tietoon, prosessointitaitoihin ja kognitiivisiin kykyihin. Onnistunut luetun ymmärtäminen kehkeytyy kuitenkin luettavan tekstin ja lukijan aiemman tiedon välisessä vuorovaikutuksessa. Yleisesti tätä prosessia kuvataan lukutaidoksi. (Koda 2005: 4.) **Dekoodaamiseen** eli äänten ja ortografisen symbolin yhteyden tunnistamiseen ei sen sijaan tarvita tekstin ymmärtämistä. Esimerkiksi L2-oppijat pystyvät usein dekoodaamaan toisella kielellä kirjoitettua tekstiä äidinkielen foneemin ja grafeemin välisen suhteen tuntemisen perusteella. (Gunderson ym. 2011: 475.) Huomionarvoista on kuitenkin se, että onnistunut lukeminen lähtee aina liikkeelle sujuvasta koodin purkamisesta mutta täydentyy lukijan merkityksen rakentamisella tekstille. Ihmisen aivot pyrkivät ymmärtämään tämän merkityksen kokonaisuutena. Mikäli lukija ei kykene määrittelemään, mistä teksti kertoo, hän ei pysty ymmärtämään tekstin sisältämää merkitystä, vaikka onnistuisikin dekoodaamaan tekstin täydellisesti. (Eskey 2005: 560.)

Ollakseen sujuvaa lukemisen täytyy tapahtua nopeasti. Mitä nopeammin teksti onnistuneesti luetaan, sitä todennäköisemmin monet prosessoinnin osatekijät toimivat. Jotta tekstiä olisi mahdollista ymmärtää, lukiessa täytyy tapahtua tiettyjä prosesseja automaattisesti. Kun ihminen lukemisensa aikana tunnistaa sanoja hyvin nopeasti ja pitää niitä työmuistissaan aktiivisina, hän myös analysoi lauserakenteita. Täten hän kokoaa niistä mahdollisimman loogisia lausetason merkityksiä ja muodostaa tekstistä pääidean. Lukemisessa on välttämätöntä yhdistää myös kielellistä tietoisuutta ja lukijan säilömuistissa olevaa muuta taustatietoa kes-

kenään. Sujuvassa lukemisessa täytyy siis yhdistellä tehokkaasti monenlaisia taitoja, joten lukijan täytyy olla myös strateginen. (Grabe & Stoller 2002: 18.)

Taidokkaassa ymmärtämisessä lukijat vaientavat asiaankuulumattomat merkitykset ja muodostavat laajoja, yhtenäisiä ja hierarkkisia rakenteita. Näiden rakenteiden kukin uusi elementti aktivoi aikaisempia, siihen assosioituvia elementtejä. Toistuvasti aktivoituvat elementit on muita helpompi muistaa. Heikosti ymmärtävät lukijat sen sijaan epäonnistuvat asiaankuulumattomien merkitysten vaientamisessa. Mikäli lukija onnistuu muodostamaan tehokkaan mentaalisen rakenteen, uusi elementti sovitetaan tarkoituksenmukaiseen paikkaan rakenteen kokonaisuudessa, jolloin se aktivoi tekstin aiempia elementtejä. Mitä useammin aiempi elementti aktivoidaan, sitä vaivattomampaa se on palauttaa mieleen. Täten yhtenäinen rakenne helpottaa olemassa olevien elementtien mieleen palauttamista. (Walter 2004: 316–317.)

Lukemisen aikana voidaan hyödyntää monenlaisia strategioita, joita voidaan luokitella hyvin monella tavalla. Lisäksi itse lukustrategian käsitteen määrittelyssä on ollut vaihtelua. (Esim. Lehtonen 1998: 16, 23; Valtanen 1998: 4.) **Lukustrategiat** soveltuvat eri tavoin eri tarkoituksiin: jotkin strategiat ovat parempia tietotekstien lukemisessa, osa sopii enemmän kaunokirjallisiin teksteihin ja jotkut käyvät molempiin (Mononen 2011: 17). Nykykäsityksen mukaan yhteistä kaikille lukustrategioille vaikuttaa kuitenkin olevan, että lukijan tulee olla tietoinen käyttämistään lukustrategioista, jotta lukeminen olisi tehokasta. Tästäkin on ollut kuitenkin erilaisia näkemyksiä. (Esim. Lehtonen 1998: 21; Mononen 2011: 20). Anderson (1991: 463) on tutkinut aikuisten L2-lukijoiden strategioita monivalintatehtävää käyttämällä. Hän on muiden alan tutkijoiden luokituksia (esim. Cohen 1986; Pritchard 1990) yhdistellen luokitellut lukustrategiat viiteen kategoriaan: valvontastrategioihin (e. *supervising strategies*), tukistrategioihin (e. *support strategies*), parafrasistrategioihin (e. *paraphrase strategies*), kohorensisstrategioihin (e. *strategies for establishing coherence in text*) sekä testintekostrategioihin (e. *test-taking strategies*). Jaottelun kategorioihin on merkitty esimerkiksi seuraavanlaisia toimintoja:

1. valvontastrategiat: kokemukseen nojautuminen, sanan tai tekstin sisällön päättelemisen jne.
2. tukistrategiat: tuntemattomien sanojen ohittaminen jne.
3. parafrasistrategiat: omalle äidinkielelle kääntäminen jne.
4. kohorensisstrategiat: uudelleen lukeminen ja kontekstin hyödyntäminen sanan tai lauseen tulkinnassa jne.
5. testintekostrategiat: testin kysymysten ja vastausten lukeminen ennen varsinaisen tekstikatkelman lukemista jne. (Anderson 1991: 463.)

Kaiken kaikkiaan Andersonin jaotteluun (1991: 463) kuuluu 47 erilaista strategiaa, ja esimerkiksi Lehtonen (1998: 28–30) on suomen kielellä tapahtuvassa lukemisessa käytettäviä luku-strategioita koskevassa tutkimuksessaan hyödyntänyt monia aineksia Andersonin luokittelusta.

Vaikka lukustrategioilla on varmasti vaikutusta myös alkeistason kielenoppijoiden lukemiseen, emme tässä tutkimuksessa keskity niiden tarkasteluun kovin syvällisesti. Koska lukustrategiat eivät suoraan liity tekstin ymmärrettävyyteen, otamme ne huomioon vain siltä osin kuin ne aineistossamme näyttävät selvästi tulevan esiin tekstin ymmärtämisessä. Näissäkin tapauksissa tarkastelemme niitä lähinnä osana tekstitaitoja. Lisäksi lukustrategioiden hyödyntäminen on hyvin yksilöllistä, kun taas tämän tutkimuksen fokus on nimenomaan tekstin ymmärrettävyydessä.

Lähtökohtanamme on, että lukeminen on funktionaalista: se on yksilön taito “ymmärtää, käyttää ja arvioida erilaisia tekstejä ja mediatekstejä saavuttaakseen omia tavoitteitaan, kehittääkseen tietoaan ja mahdollisuuksiaan sekä osallistuakseen aktiivisesti yhteiskunnan toimintaan” (Opetusministeriö 2000: 21–24), joten se lähenee tekstitaitojen (e. *literacy*) käsitettä (ks. luku 2.2.1). Lukemisen käsitettä käyttäessämme tarkoitamme automaattisesti myös luetun ymmärtämistä. **Mekaanisen lukemisen** käsitteellä taas viittaamme lukemiseen, jossa lukija vain toistaa tekstiä ja mahdollisesti tunnistaa sanoja ja ilmauksia mutta ei ymmärrä lukemaansa syvemmin (ks. esim. Linnakylä 2007: 44; vrt. esim. Gundersonin ym. 2011: 475 käyttämä dekodeaus-käsite yllä).<sup>3</sup> Lisäksi yhdistäessämme lukemisen tekstitaitoihin tarkastelemme lukemista sosiaalisesta näkökulmasta, ja lukeminen laajenee pelkästä yksilön toiminnasta myös ryhmässä toimimiseen ja ryhmän toiminnaksi (ks. luku 2.2.2).

### 2.3.2 Toisella ja vieraalla kielellä lukeminen

Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus on perinteisesti kulkenut samoja polkuja ja hyödyntänyt samoja malleja äidinkielellä lukemisen tutkimuksen kanssa. Siksi näitä kahta tutkimusalaa ei ole ehkä tarpeellista pitää kovin tiukkarajaisesti erillään. (Pitkänen-Huhta 1999: 259.) Vieraalla kielellä lukemista ja luetun ymmärtämistä sekä sen arvioimista ja testaamista on tutkinut laajasti esimerkiksi Alderson (2000), joka toteaa silti olevan sanomattakin selvää, että jos lu-

<sup>3</sup> Lisäksi Linnakylä (2000: 109–111; 2007: 44–45) erottaa myös emansipoivan (e. *emancipate literacy*) ja valloittavan (e. *empowering literacy*) lukutaidon käsitteet. Näistä edellisessä yksilö pystyy kohtaamaan avoimin mielin erilaisia omaa elämäänsä ja yhteiskuntaa kehittäviä tekstejä ja tarkastelemaan niitä reflektiivisesti ja kriittisesti. Jälkimmäisessä sen sijaan korostuvat yksilön omatoimisuus, monipuolisuus ja laaja-alaisuus ja rohkeus tekstien valikoinnissa sekä tavoitteet vahvistaa vahvuuttaan ja vaikutustaan sekä itsensä että ympäristön eduksi.

kija ei osaa luettavan tekstin kieltä, hänen on lähes mahdotonta prosessoida tekstiä (Alderson 2000: 23). Alderson pitää lukemista sosiokulttuurisena käytänteenä ja tietoisuutta vieraasta kielestä oman äidinkielen lukutaitoa tärkeämpänä tekijänä vieraalla kielellä lukemisessa. Vieraalla kielellä lukemiseen tarvitaan silti kumpaakin näistä tekijöistä. (Alderson 2000: 23, 25, 34.) Vastaavanlaisia näkökulmia toisella tai vieraalla kielellä lukemisen prosessiin ovat ilmaisseet myös muut alan tutkijat (esim. Eskey 2005: 566). Esimerkiksi Birch (2011: 497) mukaan toisella kielellä lukeminen on perustavanlaatuisesti erilaista kuin äidinkielellä lukeminen. Useiden tutkimusten tuloksia yhteen kooten hän toteaa, että eri kielitaustoista tulevat L2-lukijat käyttävät hyvin moninaisia menettelytapoja lukiessaan kaikille yhteisellä kohdekielellä. Syitä menettelytapojen vaihteluun ovat eri lukijoiden äidinkielten rakenteellinen variaatio, äidinkielen osaamisen ja kohdekielen painetun syötöksen vuorovaikutus sekä aiemmin äidinkielellä tapahtuneen lukemisen vaikutus toisella kielellä lukemisen kehitykseen. (Birch 2011: 500.) Myös kielen ortografian läpinäkyvyys voi vaikuttaa vieraalla kielellä lukemiseen. Suomen kielen ortografia on verrattain erittäin läpinäkyvä eli yksi kirjain vastaa siinä yhtä äännettä. (Perfetti & Dunlap 2008: 18–19.) Tämä tekee S2-lukijalle suomesta sikäli helpon, että lukijan voidaan ajatella pystyvän luottamaan lukuprosessissaan grafeemin muuntamiseen foneemiksi, eikä hänen tarvitse hyödyntää lukemisen tällä tasolla monimutkaisempia strategioita (Birch 2011: 493).

Luvussa 2.3.1 todetaan, että taidokkaassa lukemisessa muodostetaan rakenteita ja aktiivoidaan niiden elementtejä. L2-lukija ei välttämättä pysty täysin siirtämään tätä taitoa vieraalla kielellä lukemiseen, vaikka hän kykenisi muodostamaan näitä rakenteita etevästi omalla äidinkielellään. Tällainen lukija kykenee vieraalla kielellä lukiessaan prosessoimaan lause lauseelta sellaisia tekstejä, jotka vastaavat hänen taitotasoaan. Hän pystyy myös palauttamaan mieleensä elementtejä heti lukemisen jälkeen. Hänen on kuitenkin äidinkielen lukemisessa verrattuna vaikeampaa palauttaa elementtejä mieleensä pitkällä aikavälillä, koska hänen muodostamansa mentaalinen rakenne on sen verran heikko ja epäyhtenäinen. (Walter 2004: 316–317.) Tähän ilmiöön liittyy Aldersonin hypoteesi kielellisestä kynnyksestä (*e. language threshold hypothesis*): äidinkielellään taitava lukija pystyy siirtämään äidinkielessä käyttämiään lukemisen tapoja uuteen kieleen vasta, kun uuden kielen taito on tarpeeksi vahva. Toisella kielellä lukeminen on siten enemmän kielen kuin lukemisen ongelma. (Alderson 2000: 23–24.) Koska tämän tutkimuksen informantit ovat alkeisoppijoita, on odotuksenmukaista, että suomen kielen taidon taso vaikuttaa informanttien äidinkielen tekstitaloja enemmän lukemiseen.



### 2.3.3 Lukemisen tutkimisen menetelmiä

Lukemisen tutkimisessa erotetaan yleensä toisistaan lukemisen prosessi ja lukemisen tuotos. Lukemisprosessilla tarkoitetaan sellaista lukijan ja tekstin välistä vuorovaikutusta, jossa lukija saattaa esimerkiksi pohtia, mitä teksti merkitsee hänelle, miten se liittyy muihin hänen luke-miinsa tai tietämiinsä asioihin tai mitä hän olettaa tekstissä seuraavaksi kerrottavan. Lukemisprosessissa lukija rakentaa jatkuvasti suhdettaan luettavaan tekstiin. Prosessi on dynaaminen ja saattaa vaihdella samalla lukijalla lukemishetkestä ja -tarkoituksesta riippuen hyvinkin paljon. On oletettavaa, että lukemisprosessin ymmärtäminen auttaa ymmärtämään, mitä lukeminen on. Tuo prosessi tapahtuu kuitenkin yleensä hiljaa, sisäisesti ja yksin, joten sitä on vaikeaa tutkia. Yksi tapa on tutkia ääneen lukemisen prosessia, mutta se on luonteeltaan melko erilaista kuin hiljainen lukeminen. Sen sijaan yleistäviä menetelmiä ovat ääneenajattelu ja retrospektiivinen eli luetun muisteluun keskittyvä haastattelu. Näistä edellistä on kritisoitu siitä, että se saattaa ääneen lukemisen tavoin häiritä tai muuttaa lukemisprosessia. Jossain tapauksissa se voi kuitenkin olla välttämätön keino saada tietoa prosessista. Jälkimmäisessä tapauksessa ongelmana voi sen sijaan olla se, että ihmiset muistavat eri tavoin ja erilaisia asioita. Lisäksi joissakin muisteluun perustuvissa testeissä voi olla vaikeaa erottaa ymmärtäminen muistamisesta. (Alderson 2000: 1–7.)

Suomessa ääneenajattelun menetelmää aikuisten S2-lukemisprosessin tutkimisessa ovat käyttäneet maisterintutkielmissaan mm. Lehtonen (1998) ja Savolainen (2007). Lehtosen (1998) tutkimus käsittelee ei-natiivin suomenoppijan lukutilanteessa käyttämiä lukustategioita ja osoittaa niiden parantavan tekstin ymmärtämistä. Savolainen (2007) puolestaan on tarkastellut S2-oppijoiden luetun ymmärtämisen taitoja ja havainnut, että asioiden välisten yhteyksien oivaltaminen kertoo toistamista enemmän lukijan ymmärtämisen taidoista. Kumpikin edellä mainituista on käyttänyt tutkimuksessaan ääneenajattelun rinnalla menetelmänä myös suullista tiivistelmää (Lehtonen 1998; Savolainen 2007).

Toinen, aiemmin tutkijoiden suuressa suosiossa ollut tapa saada tietoa luetun ymmärtämisestä, on tarkastella lukemisen tuotosta eli sitä, mihin lopputulokseen lukija tekstin luettuun päätyy. Tuotosta voidaan esimerkiksi verrata alkuperäiseen tekstiin: kaksi lukijaa voi päätyä hyvinkin samantapaiseen lopputulokseen, vaikka heidän lukemisprosessinsa olisivat olleet hyvin erilaiset. Tällöin oleellista ei olekaan se, miten ymmärtämisen saavuttaa, vaan itse ymmärtäminen. Tuotokseen keskittyvässä lähestymistavassa lukemiseen on kuitenkin ainakin kaksi rajoitusta: tuotoksen vaihtelu ja tuotoksen mittaamiseen käytettävä metodi. Vaihteluun

on monia syitä. Ensinnäkin eri lukijoiden erilaiset kokemukset ja erot aiemman tiedon määrässä vaikuttavat myös lukemisen tuotokseen. Toiseksi on erilaisia määritelmiä siitä, millainen lukemisen tuotos eli luetun ymmärtämisen tulos on oikea. Lukemista testatessa testinlaajan tuleekin olla itse hyvin tarkasti selvillä siitä, millaiset tulkinnat tekstistä ovat yksinkertaisesti väärin ja millaiset hyväksyttäviä. (Alderson 2000: 4–6.) Tämän työn tutkimusasetelmasta myös lukemisen kannalta kerromme enemmän luvussa 3.

### 2.3.4 Tekstin lukemiseen vaikuttavia tekijöitä

Alderson (2000: 32–84) esittelee kahdenlaisia lukemiseen vaikuttavia tekijöitä: tekstimuuttujia (e. *text variables*) ja lukijamuuttujia (e. *reader variables*). Lukemisprosessissa näiden kahden muuttujan vuorovaikutus on erittäin tärkeää. Aldersonin luokittelussa tekstimuuttujiin kuuluvat mm. tekstin aihe ja sisältö, tekstin tyyppi (selostava vai kertova) ja genre (kaunokirjallinen vai ei-kaunokirjallinen), tekstin järjestys sekä sellaiset perinteiset kielitieteelliset muuttujat kuin sanasto, syntaksi ja konteksti. Painettuihin teksteihin liittyvät myös tekstin typografiset seikat, kuten ulkoasu, fontti ja tekstin sommittelu. Muuttuja on myös se, onko tekstin tieto kielellistä vai ei-kielellistä, esimerkiksi onko tekstissä kuvia ja missä mediassa teksti esitetään. Lukijamuuttujia taas ovat lukijan aiempi tieto ja kokemukset niin tekstin kielestä, sanastosta (sanavarasto), aiheesta ja muista tekijöistä kuin kulttuurista ja maailmastakin (ks. luku 2.3.7), lukustrategiat (ks. luku 2.3.1) ja kyvyt oppia ja prosessoida uutta tietoa, motivaatio ja syy lukemiseen sekä tietyt lukijan suhteellisen pysyvät ominaisuudet<sup>4</sup> ja fyysiset ominaisuudet (esim. silmänliikkeet). Lisäksi on olemassa lukijaa koskevia tilanteeseen liittyviä muuttujia, kuten lukijan emotionaalinen taso lukemisen aikana ja mahdollisen testitilanteen vaikutus. Lukemisen ja ymmärtämisen taidon mahdolliset eri osa-alueet ovatkin yleisesti hyvin kietoutuneita toisiinsa, eikä niitä välttämättä voi edes tarkkarajaisesti erottaa. Myöskään jako tekstin ja lukijan muuttujiin ei ole selvärajainen. (Alderson 2000: 32–84.) Jaottelu tekstiin ja lukijaan on siis jonkin verran keinotekoinen, mutta se antaa kuitenkin välineitä tekstin ja lukijan vuorovaikutuksesta nousevien ilmiöiden tarkkailuun. Näistä tekijöistä käsittelemme seuraavaksi tarkemmin sanavaraston, leksikaalisen päättelyn ja aiemman tiedon merkitystä.

---

<sup>4</sup> Esim. sukupuoli, ikä, persoonallisuus, ammatti, sosiaalinen asema, älykyys jne. (Alderson 2000: 32–84). Toisen kielen oppijan tapauksessa oleellinen on myös kulttuurinen tausta, mikä on oleellinen näkökulma myös tekstitaitotutkimuksessa.

### 2.3.5 Sanavaraston merkitys L2-lukemisessa

Sanavaraston laajuus on yleisesti paras yksittäinen luetun ymmärtämisen ennustaja. Äidinkielisten lukijoiden sanasto vaihtelee 10 000 ja 100 000 sanan välillä. Luetun ymmärtämisen ja sanaston tuntemuksen korrelaatio puolestaan on todella korkea. (Alderson 2000: 35.) Monien tutkimusten valossa vaikuttaa siltä, että sanastosta tulisi ymmärtää 70–75 prosenttia, jotta tekstin merkityksestä saa yleiskuvan. Sanoista 90 prosenttia ymmärtävä henkilö saa tekstistä irti puolestaan sen pääasiat. Jos haluaa kuitenkin ymmärtää myös tekstin yksityiskohdat, sanastosta tulisi ymmärtää 95 prosenttia. (Takala 1989: 7.) Lukemisen ja sanaston tuntemuksen suhde onkin vastavuoroinen: lukeminen itsessään on paras keino hankkia laaja sanavarasto, jota tarvitaan hyvään vieraalla kielellä lukemiseen. Toisaalta L2-lukijaa ei pidä upottaa sellaisiin teksteihin, joiden sanasto on hänelle täysin vierasta, sillä tällöin lukemisesta saattaa tulla pelkkää arvailua. (Eskey 2005: 567.) Toisinaan käsite sanavarasto on erotettu yksilön ominaisuutena leksikon käsitteestä, jolla on viitattu kielelliseen sanastoon. Niillä on kuitenkin huomattavan paljon myös yhtäläisyyksiä: molemmat ovat esimerkiksi dynaamisia. Siksi turhan vahva eronteko ei välttämättä ole tarpeellinen. (Honko 2013: 21.)

Yksittäisten sanojen merkitysten tuntemus on merkittävä onnistuneen ymmärtämisen edellytys. Tämä pätee sekä äidinkielellä että vieraalla kielellä tapahtuvaan lukemiseen. Tiettyyn sanaan saatetaan kuitenkin assosoida monia merkityksiä. Lukijoiden yksittäisille sanoille antamat merkitykset saattavat erota suuresti siitä, miten nämä sanat on sanakirjassa määriteltä. Tietämys sanan merkityksestä on näet paljon kompleksisempaa, rakenteellisempaa ja käsitteellisempää kuin miten sanan merkitys yleensä määritellään. Konteksti onkin useimmiten se, joka määrää sanan tarkan merkityksen. Siksi taitavat kirjoittajat käyttävät oikeaa sanaa oikeassa kontekstissa tekemällä järkeviä oletuksia lukijan taustatiedosta. Tärkeää on muistaa myös se, että L2-lukijat hyötyvät L1-lukijoita huomattavasti enemmän sanakirjan käytöstä. (Koda 2005: 48, 51.) Lisäksi tekstin luettavuus heikkenee, jos sana esiintyy tekstissä keskimäärin vain kerran: sen sisältö pakkautuu ja sidoksisuus vähenee. (Honko 2013: 88.)

Lukemisen aikana tapahtuva sanaston prosessointi edellyttää prosessointitaitoja, joihin kuuluvat kontekstin muodostaminen, säilötyyn tietoon kiinni pääseminen sanojen visuaalisuutta hyödyntäen, relevantin merkityksen valitseminen kontekstista saatavan tiedon perusteella sekä valitun merkityksen tarkoituksenmukaisuuden arvioiminen. Ymmärtämisen ja sanaston tuntemuksen välisen yhteyden on esitetty olevan molemminpuolinen. Kummankin kehitys on riippuvainen toisesta. (Koda 2005: 48–49.) Lisäksi sanan taivutusmuoto vaikuttaa sen ymmärrettävyyteen (Martin 1999b: 159).

Kielenopetus on useimmiten perustunut ajatukseen, että kohdekielen frekventeimmät<sup>5</sup> sanat tulisi opettaa ensimmäisinä. Toisaalta jotkin kielen yleisimmistä sanoissa saattavat tulla opettajille yllätyksinä: usein esiintyvien sanojen joukossa voi olla merkitykseltään epämääräisiä, abstrakteja tai subjektiivista arviointia sisältäviä sanoja konkreettisten ja merkitykseltään spesifien sijaan. Vaikka sanan frekvenssillä on merkitystä, tärkeää on myös se, kuinka helppoa sana on selittää tai kuinka tarkoituksenmukainen se on oppijalle. (Cook 2001: 58–60.) Sanojen tuttuus ja tarpeellisuus vaihtelevatkin eri ihmisten kesken: yhteisten sanojen joukko on melko pieni, kun taas yksilöllisesti tarvittavia ja käytettäviä sanoja on paljon. Frekventtien sanojen etu on kuitenkin se, että ne ovat kattavia ja yleistettäviä. Lisäksi ne toistuvat usein, mikä parantaa niiden mieleen jäämistä. Huomion arvoista on myös se, että esimerkiksi ilmiön erikoisuus, tuttuus tai kiinnostavuus saattaa auttaa kielenkäyttäjää muistamaan sanan. (Little 1994: 116; Martin 1999a: 163, 169, 176–177.) Näin ollen sekään, että sana on pitkä, ei tee siitä automaattisesti vaikeasti opittavaa. Vaikka sanan pituuden ajatellaan yleisesti olevan sen oppimista vaikeuttava tekijä, esimerkiksi sana *yksilöllinen* saattaa olla sanaa *yhtye* helpompi oppia, mikäli oppija pitää sitä itselleen tutumpana tai helpommin hahmotettavana. (Penttinen 2010: 12.) Esimerkiksi Martin (1990) huomauttaa myös, että suomea äidinkielenään puhuvan mielestä vaikeat vierasperäiset sanat ovat S2-oppijan näkökulmasta todennäköisesti helpompia kuin niiden suomenkieliset vastineet. Monet S2-oppijat nimittäin osaavat usein jotakin suurta eurooppalaista kieltä. (Martin 1990.) Lisäksi sujuvaan ja monipuoliseen kommunikointiin tarvitaan muunkinlaisen kuin frekventin sanaston hallintaa (Honko 2013: 86).

Takalan mukaan useiden tutkimusten perusteella vaikuttaa siltä, että substantiivit ovat helpoin sanaluokka oppia, ja erityisesti verbit ovat vaikeita L2-oppijalle. Vaikeus selittyy abstraktien sanojen vaikealla omaksuttavuudella konkreettisiin sanoihin nähden. (Takala 1984: 60–61.) Toisaalta kielen frekventeimmät sanat ovat useimmiten funktiosanoja (*function words*): ainakin englannin kielen kohdalla sadan yleisimmän sanan joukossa on vain kolme sisältösanaa (*content words*), jotka ovat substantiiveja (Cook 2001: 59).

Pitkään jatkuva pelkkiin esinenameihin perustuva alkeistason aikuisopetus ilmentää usein aikuisen ihmisen elämänpiirin aliarviointia. Alkeiskurssien alussa *Mikä tämä on?* -tyyppisillä kysymyksillä oppijan sanaston kokoaminen on yleistä, mutta tällä tavoin oppija ei välttämättä saa kerrytettyä kielenkäyttötarpeittensa kannalta kaikkein keskeisintä sanastoa. (Aalto 1994: 101.) *Tämä on...* -tyyppiset ilmaukset eivät ole aikuisen kielenkäytössä kovin frekventtejä, joten tällaisen lausetyypin avulla harjoiteltavat uudet sanat eivät ole kovin mie-

<sup>5</sup> Frekvenssillä tarkoitetaan kielitieteen parissa tietyssä tekstinäytteessä olevaa kielenpiirteen absoluuttista esiintymiskertojen määrää tai esiintymistiheyttä eli taajuutta (Honko 2013: 28).

lekkäässä käyttöyhteydessä (Geber 1993: 74; Aalto 1994: 101; vrt. autenttisuuden käsite luvussa 2.2.1). Niillä ei tällöin ole myöskään mieleen painamista tukevaa kontekstia (Aalto 1994: 101). Verbien osalta yleisyydellä on sikäli merkitystä, että frekventit verbit on usein paitsi keskeis- myös erityismerkityksiltään helppo kääntää kielestä toiseen. Yleensä ne eivät myöskään ole aihe- tai tilannesidonnaisia, jolloin myös niiden käyttö on moninaista. (Voionmaa 1993: 69–71.)

Natiivien tavassa hallita kielen sanoja on eroja. Sama pätee myös toisen ja vieraan kielen oppijoiden tapauksessa. Jotkin sanat ymmärretään automaattisesti, jotkin pystytään palauttamaan mieleen pienen ponnistelun myötä, kun taas joitakin ei tilapäisesti saada mieleen vaan ne jäävät niin sanotusti pyörimään kielen päälle. On kuitenkin myös niitä sanoja, jotka pystytään tuottamaan automaattisesti. Kaikissa näissä neljässä tapauksessa sana osataan jonkinasteisesti. Jo se, että tunnistaa sanan, on tietoa, jota tulisi arvostaa. (Aalto 1994: 95–96.) Sisäistääkseen sanan oppijan tulee saada myös runsaasti leksikaalisten ilmausten suullista syötöstä (Little 1994: 116). Sanaston ja sanojen omien ominaisuuksien hyödyntämisen sijaan vieraan tai toisen kielen sanoja ja sanaryppäitä on yleensä opeteltu äidinkielen ja kontekstien kautta. Esimerkiksi idiomien kääntäminen sananmukaisesti kielestä toiseen ei kuitenkaan läheskään aina toimi: mm. sekä suomen että englannin kielessä käytettävä ilmaus *viimeinen ohjenkorsi* on edellisessä merkitykseltään myönteinen, kun taas jälkimmäisessä sillä viitataan ´viimeiseen pisaraan´. Siksi idiomien kaltaisissa tapauksissa joskus voisi olla paikallaan hyödyntää ilmauksen kuvaannollisen ja kirjaimellisen merkityksen välistä yhteyttä. (Mäntylä 2006: 156, 161, 163.)

Oppijan näkemykseen siitä, onko sana helppo vai vaikea oppia, vaikuttavat monet tekijät: a) ääntämis- ja kirjoittamiserot äidinkielen ja kohdekielen välillä, b) sanan merkityksen pääteltävyys muodon perusteella, c) sanan mahdollinen rinnastuminen äidinkielen sanan merkitykseen tai suoraan vastineeseen sekä d) sanan äidinkielen vastineen mahdollisesti erilainen käyttö. Sanan mieleen painamisen helppouteen puolestaan vaikuttavat sanassa mahdollisesti olevat piirteet, jotka ovat ennustettavia äidinkielestä tai toisesta kielestä aiemmin saatujen kokemusten perusteella. Jotta oppija onnistuisi painamaan sanan mieleensä, hänen huomionsa tulee kiinnittää näihin piirteisiin sillä tavalla, että aiempi tieto ja kokemus saadaan hyödynnettyä. (Aalto 1994: 96.) Lisäksi sanaa ei yleensä opita kerralla, vaan vakiintumiseksi sanan täytyy toistua (ks. esim. Puro 1999: 17). Toisto vaikuttaa myös sanan merkityksellisyyteen käyttäjälleen: mitä useammin sana toistuu, sitä merkittävämpänä käyttäjä sitä pitää (Honko 2013: 103).

Natiivit voivat käyttää monenlaista semanttista assosiointia sanastoon liittyen, esimerkiksi rinnasteisia käsitteitä, vastakohtia, kollokationaalisia assosiaatioita ja synonyymeja. Johdettuja ja yhdistettyjä sanoja tai idiomeja ja fraaseja ei pilkota osiinsa, vaan niistä muodostetaan prosessissa suoraan merkitys. (Aitchison 1994 [1987]: 82–84, 77–79, 122–132.) L2:n kohdalla tämä prosessi saattaa kuitenkin olla erilainen kuin L1:ssä (Channell 1988: 93). Aina-kin L2-oppijan kielitaidon taso vaikuttaa assosiointiin: alkeistason toisen kielen oppija assosioi sanoja eniten äännetasolla, keskitasolla hyödynnetään eniten rakenneassosiaatiota, ja vasta edistynyt oppija pystyy assosioimaan sanoja eri tavoin, myös semanttisesti (Hatch 1983: 70).

On odotuksenmukaista, että lukijan sanavaraston merkitys luetun ymmärtämiselle ja sitä myötä tekstin ymmärrettävyydelle näkyy myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Tutkimuksemme informantit ovat alkeistason kielenoppijoita, joten oletettavasti myös heidän suomen kielen sanavarastonsa on yleisesti suppea: sanavaraston ja ilmausten funktiona on tällä tasolla pääasiassa tavallisimpien arkipäivän tarpeiden tyydyttäminen (EVK 2003: 48). Analysoimekin luvussa 4 sitä, pitääkö tämä oletamus paikkaansa, millaisia eroja yksilöiden sanastollisen osaamisen välillä on sekä miten informantit suhtautuvat aineistonkeruussa käytettyjen tekstiversioiden sanoihin. Näin saamme tietoa tekstiversioiden sanastollisista vaikeuseroista.

### 2.3.6 Leksikaalinen päättely

Jos lukija kohtaa tekstissä itselleen vieraan sanan, hän voi käyttää monenlaisia keinoja saadaakseen välittömästi lukuhetkellä selville sen merkityksen. Esimerkiksi aiemman tiedon käyttäminen, tekstin aihe sekä joko tekstin tai sanan itsensä faktuaaliset, loogiset ja kielelliset vihjeet voivat auttaa lukijaa merkityksen päättelyssä. Tällaista toimintaa kutsutaan leksikaaliseksi päättelyksi (e. *lexical inferencing*). Siihen kuuluu samanlaisia prosesseja kuin yleiseen päättelyyn (e. *inference*). (Vaurio 1998: 43, 47.) Leksikaalisen päättelyn strategioita hyödynnetään luetun ymmärtämisessä kompensoimaan tuntemattoman sanan merkityksen poissaoloa (Haastrup 1991: 121).

Vaurio (1998) on tutkinut suomenkielisten lukiolaisten sanapäättelyä, kun nämä lukivat englanninkielisiä tekstejä. Teksteistä nostettiin suomennettavaksi sanastoa, jonka oletettiin olevan lukijoille tuntematonta. Sanojen merkitys oli kuitenkin pääteltävissä kontekstin, yleis-tietouden tai sana-analyysin avulla. Informantit käyttivät sekä tekstilähtöisiä että aiempaan tietoonsa perustuvia strategioita. Vaurio on nimennyt tutkimuksensa informanttien käyttämät tekstiin perustuvat päättelystrategiat seuraavasti: 1) morfologinen sananosien analyysi (e. *morphological analysis*), 2) välittömän kontekstin käyttö (e. *use of immediate context*) ja 3)

laajahkon kontekstin käyttö (e. *use of wider context*). Tietoon perustuvia strategioita Vaurion luokittelussa sen sijaan ovat 4) yleistietous tai aiempi tietous aihepiiristä (e. *use of one's prior knowledge / knowledge of the world*), 5) tieto kirjallisen tekstin rakentumisesta (e. *use of one's knowledge of conventions of written discourses*) ja 6) tieto muista kielistä (e. *use of interlingual knowledge*). Morfologisessa analyysissä lukija pilkkoo sanan osiin (morfeemeihin) ja tekee näiden osien perusteella päätelmiä sanan merkityksestä. Mikäli lukijalla on tietoa kohdekielen morfologisesta järjestelmästä ja hän tulkitsee morfeemit oikein, morfologinen analyysi on erittäin hyödyllinen strategia. Välitöntä kontekstia hyödynnettäessä sen sijaan tukeudutaan erittäin suppeaan kontekstiin. Välitön konteksti saattaa joskus riittää sanan merkityksen päättelyyn. Jos päätelmät kuitenkin epäonnistuvat, syynä on usein se, että lukija on ottanut huomioon liian kapean kontekstin. Laajahkolla kontekstilla tarkoitetaan sanaa, lauseketta tai lausetta laajempaa sanan asiayhteyttä. Tätä strategiaa käyttäessään lukija päättelee sanan esimerkiksi kappaleen, tekstikatkelman tai koko tekstin perusteella. Oppijat mainitsevat harvoin käyttävänsä yleistietoaan tai aihepiiriin liittyvää aiempaa tietoaan leksikaalisen päättelyn strategiana. Syynä voi olla se, että he eivät ole tottuneet turvautumaan yleistietoonsa luokkahuoneessa tai että he mieltävät ainoastaan lingvistiset perustelut hyväksyttäväksi kielikokeessa. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että tällaista tietoa käytetään, vaikka sitä ei mainitakaan. Kirjoittajat käyttävät kirjallisen tekstin konventioita usein selventämään merkityksiä ja tyylikeinona. Tieto näistä konventioista eli siitä, kuinka kirjallinen teksti rakentuu, voi puolestaan auttaa lukijaa päättelyssä. Näihin konventioihin lukeutuvat esimerkiksi synonyymit ja antonyymit, vastakohtat, esimerkit, määritelmät, listat, tiivistelmät sekä välimerkkien käyttö. Käyttäessään päättelystrategianaan tietoaan muista kielistä lukija hyödyntää joko äidinkieltään tai jotakin muuta osaamaansa vierasta kieltä. Päättely voi joko onnistua tai epäonnistua. Näistä strategioista suurin apu päättelyssä on aiemmasta kielitiedosta. (Vaurio 1998: 47–48, 75–78, 110.)

Hyvä kielitaito ja leksikaalinen päättely ovat yhteydessä toisiinsa ja tukevat kaksisuuntaisesti toisiaan, mutta myös lukijan motivaatio ja sanan relevanttius lukijalle ovat tärkeitä, jotta leksikaalista päättelyä voi ylipäänsä tapahtua (Vaurio 1998: 47–48, 110). Lisäksi tekstin tulee tukea sanaston oppimista riittävän paljon: lukijan tulee saada siitä riittävästi lingvistisiä ja pragmaattisia vihjeitä, jotta hän voi käyttää strategianaan leksikaalista päättelyä (Laufer 1997: 27–28). Yksilöt ovat hyvin eritasoisia kyvyssään prosessoida näitä vihjeitä, vaikka ai-noaa oikeaa prosessointitapaa ei varsinaisesti olekaan. Jotkut oppijat jättävät kuitenkin tekstin kokonaismerkityksen käytännössä täysin huomiotta ja jäävät tarkastelemaan pelkkää fonolo-

gista tai ortografista tasoa. Vaivattomasti ennustettavasta kontekstista opittuja sanoja ei puolestaan muisteta yhtä hyvin kuin lingvististä polkua pitkin pääteltyjä. Kärjistäen voisi sanoa, että helposti arvattavat sanat eivät jää hyvin mieleen, kun taas sanat, joiden päättelyssä oppija joutuu ponnistelemaan, painuvat hyvin mieleen. (Haastrup 1989: 38–40, 43–44.)

Ahonen (1993) toteaa useisiin tutkimuksiin nojaten, että opittavan sanan lauseyhteys on hyvä, jos siitä saa tietoa opittavan sanan funktiosta. Lauseyhteyden tulisi antaa myös vihjeitä, joiden perusteella sanan merkityksen voi päätellä. Autenttiset tekstit eivät tällöin sanaston opetteluun kannalta olisi kovin mielekästä materiaalia alkeisoppijalle vaan vasta noin 4 000–5 000 frekventeintä sanaa hallitsevalle kielenkäyttäjälle. Sanojen käyttäminen tai esiintyminen uusissa konteksteissa auttaa niiden merkitysten mieleen painamisessa. Tällöin kielenkäyttäjä kohtaa tutut sanat poikkeavissa yhteyksissä semantisointilanteeseen eli sanan merkityksen oikein assosioimiseen nähden. Ihmismieli pystyy palauttamaan käyttöön tekstistä mieleen painettuja sanoja tukeutumalla lingvistisellä, emotionaalisella, kulttuurisella ja kognitiivisella tasolla toimivaan verkostoon. (Ahonen 1993: 44, 46–49.) Usein tosin riittää pelkkä väliaikainen, tekstin lukuhetkellä tapahtuva tuntemattoman sanan merkityksen päättelystä syntyvä ymmärtäminen. Sanoja ei siis välttämättä tarvitse oppia tulevaisuutta varten. (Vaurio 1998: 47–48.)

Leksikaalista päättelyä (e. *lexical inferencing*) lähellä olevia termejä ovat esimerkiksi epäsattumanvaraisena leksikaalisen päättelyn prosessina tapahtuva arvaaminen (e. *guessing*) ja sattumanvarainen arvaaminen (e. *wild guessing*) (Vaurio 1998: 43–44). Vaarala pohtii, voidaanko päättelyä ja arvaamista ylipäänsä erottaa toisistaan, koska lukijat kuitenkin lukevat tekstiä ja tekevät sen perusteella päätelmiä. Monet hänen tutkimuksensa informantit kuitenkin itse sanoivat, että he nimenomaan arvasivat sanojen merkityksen. (Vaarala 2009: 147.)

On todennäköistä, että tämän tutkimuksen informantit käyttävät hyvin monenlaista leksikaalista päättelyä. Analyysiluvussa 4.2 hyödynnämme soveltuvin osin Vaurion (1998: 47–48) päättelystrategiajaottelua, sillä se antaa merkittävää tietoa siitä, miten lukija päätyy tietynlaiseen tulkintana tekstistä.

### 2.3.7 Aiempi tieto osana lukemista

Chikalangan (1992: 697) mukaan teksti ei ole koskaan täysin yksitulkintainen: lukijan tulee tehdä päätelmiä (e. *inferences*) ja täyttää tekstin aukkoja. Päätelmällä (e. *inference*) tarkoitetaan sitä kognitiivista prosessia, jonka lukija käy läpi ymmärtääkseen kirjoitetun tekstin implisiittisen merkityksen. Lukija muodostaa tämän merkityksen käyttäen tekstin esittämän sisäl-



lön lisäksi aiempaa tietoaan. (Chikalanga 1992: 697.) Tällaisen tiedon merkityksen luetun ymmärtämiselle ovat havainneet monet tutkijat sekä Suomessa että maailmalla (esim. Takala 1989: 164; Brunell 1990: 24; Alderson 2000: 44–45; Vaarala 2009: 147, 248). Näin ollen mikään tieto ei ole täysin uutta, vaan sillä on aina yhtäläisyyksiä aiempaan tietoon. Kielen prosessointiin tarvitaan aina aiempaa tietoa: tekstin lukemiseen vaikuttavat sekä lukijan taustatieto ja kokemukset että yleinen tieto siitä, kuinka maailma toimii. Jos näitä prosesseja ei olisi, ymmärtäminen olisi hidasta ja vaivalloista, mikäli sitä ylipäänsä tapahtuisi. Yhtäläisyyksiä aiemman ja uuden tiedon välillä käytetään uutta tietoa prosessoitaessa. Se ei kuitenkaan selitä sitä, kuinka nämä yhtäläisyydet havaitaan tai miksi lukijat saattavat paikkansapitämättömien yhtäläisyyksien tai rinnastusten perusteella ymmärtää tekstiä väärin. (Alderson 2000: 44–45.)

Yksi yhtäläisyyden havaitsemiseen vaikuttava tekijä lienee luettavan tekstin aiheen tuttuus lukijalleen. Ihmiset pitävät itselleen tuttuja aiheita käsitteleviä tekstejä helpompilukuisina kuin sellaisia, joissa heidän aiempi tietonsa pohjautuu pelkkään yleistietoon tai eroaa tekstin sisällöstä. Toisaalta joissakin tutkimuksissa on osoitettu, että hyvä kielitaito voi kompensoida aihepiirin tietämykseen liittyviä puutteita. Kompensaatio toimii kuitenkin myös toisinpäin: aiheen tuttuus voi auttaa, jos kielitaito on heikko. (Alderson 2000: 44.) Vaarala (2009: 41) huomauttaa myös siitä olevan tutkimustietoa, että aihepiirin tuttuus auttaa lisäksi loogisessa päättelyssä.

Aiemman tiedon merkityksen on noteerannut myös Savolainen (2007). Savolainen toteaa, että ymmärtäminen helpottuu, kun lukija kykenee tuomaan luettavan asian konkreettiselle tasolle ja yhdistämään sen johonkin, mitä on aiemmin kokenut. Hänen tutkimuksessaan informanttien aiemmasta tiedosta korostuvat nimenomaan heidän omat kokemuksensa. (Savolainen 2007: 53–55, 83.) Informanteille tekstistä mieleen nousseet esimerkit (mts. 2007: 53–55) on ilmaistu pitkälti yksikön ensimmäisessä persoonassa. Vaikka informantti olisikin alkanut kertoa esimerkkiään passiivimuodossa tai muuten yleistietoaan (mts. 2007: 54–55) hyödyntäen, näkökulma muuttui kerronnan edetessä omakohtaiseksi. Tähän vaikuttaa varmastikin se, että tutkimuksessa (Savolainen 2007) käytetyt tekstit käsitelivät sellaisia aiheita, joista informanteilla oli oman ammattiosaamisensa vuoksi myös omia kokemuksia. Ihmiselle on luontevampaa peilata asioita omaan elämäänsä kuin yleistietoonsa jostakin sellaisesta, mitä ei ole käytännössä itse elämänsä aikana kokenut tai havainnut tapahtuvan (ks. esim. Alderson 2000: 44).

Vieras kulttuurinen ympäristö voi aiheuttaa vaikeuksia tekstin prosessoinnissa ja muistamisessa. Toisaalta myös tutussa ympäristössä lukiessa voi tapahtua väärinymmärryksiä tai

ainakin muistaminen saattaa olla epätarkkaa. Onkin tärkeää erottaa myös kulttuurinen tietous ja sanaston hallinta toisistaan. Erityisesti toisen kielen tutkijoiden on hyvä ottaa huomioon se, että oleellisen sanaston hallinnan puute todennäköisesti heikentää myös testituloksia. (Alderson 2000: 46.)

Luvun 2.3 näkökulmat ohjaavat analyysiamme luvussa 4, sillä ne antavat konkreettisia työkaluja luetun ymmärtämisen tarkasteluun ennen kaikkea lukijan kannalta katsottuna. Seuraavassa alaluvussa 2.4 käsittelemme selkokieltä ja erittelemme sen piirteitä.

## **2.4 Selkokieli ja selkoviestintä**

### **2.4.1 Selkokielestä yleisesti**

Finn Lecturan Verkkokieliopissa yleiskielen määritelmä on seuraava:

Yleiskieli voidaan määritellä kieliyhteisön eri ikä- ja ammattiryhmille yhteiseksi kieli-  
muodoksi, joka on muotoasultaan kirjakielen normien mukaista, käyttää tunnetuksi tie-  
dettyä sanastoa – tai ainakin selittää käyttämänsä erikoistermit – ja on virkerakenteel-  
taan selkeästi hahmottuvaa. Yleiskieli on siis yleistä, mahdollisimman laajassa piirissä  
ymmärrettävää kieltä. (Verkkokielioppi 2001: 1.1.3.)

Selkokieli taas määrittellään selkokielistä toimintaa koordinoivan Selkokeskuksen verk-  
kosivustolla seuraavasti:

Selkokieli on suomen kielen muoto, joka on mukautettu sisällöltään, sanastoltaan ja ra-  
kenteeltaan yleiskieltä luettavammaksi ja ymmärrettävämmäksi. Se on suunnattu ihmi-  
sille, joilla on vaikeuksia lukea tai ymmärtää yleiskieltä. (Selkokeskus 2014.)

Leiwo (2003) taas pitää selkokieltä tekstin esitystapana ja sisällön yksinkertaistamisena:

Selkokieli ei ole varsinaisesti kieli vaan tekstin esitystapa, joka on yksinkertainen tai  
yksinkertaistettu sisällöllisesti ja kielellisesti. (Leiwo 2003: 28.)

Määritelmien mukaan selkokieli ei siis ole oma kielensä vaan yleiskielestä mukautettu muoto  
tai yksinkertaistettu esitystapa. Selkokieli on myös eri asia kuin selkeä yleiskieli, sillä selko-  
kieli on kohdennettu nimenomaan erityisryhmille (Virtanen 2012: 16–17), ja sen taustaide-  
ologiana on mm. erityisryhmien tiedollinen ja viestinnällinen saavutettavuus ja tasavertaisuus  
(Kulkki-Nieminen 2010: 223, tarkemmin saavutettavuudesta ks. Opetusministeriö 2004).

Koska selkokieli on suomen kielen muoto, sitä kirjoitetaan pääosin yleisten kirjoitusoh-  
jeiden ja kielenhuollon suositusten mukaisesti eli samoin kuin yleiskieltä. Tärkeää on kirjoit-  
taa oikeakielisesti. (Virtanen 2012: 68.) Selkokieliseen kirjoittamiseen on myös olemassa

omia, tarkempia ohjeita<sup>6</sup>, joihin ovat vaikuttaneet selkokielestä julkaistut kansainväliset ohjeistukset (Virtanen 2012: 62, 68–111)<sup>7</sup>. Ohjeissa tarkastellaan teksti-, sanasto- sekä lause- ja virketasoa, tekstin havainnollisuutta ja vaikeita rakenteita. Tekstin tasolla oleellista on mm. määrittellä tekstin kohderyhmä ja kirjoittaa sille. Yleisesti tulee ottaa huomioon myös asioiden esittämisjärjestys ja tekstin rakenteen loogisuus. Kielen lisäksi selkoteksteissä kiinnitetään huomiota ulkoisiin seikkoihin, kuten fonttiin ja fonttikokoihin, riviväliin, rivitykseen, tavutukseen, kappalejakoon sekä väriytykseen ja kuvitukseen. (Virtanen 2012: 68–111, 119–124, 129–130.) (Ks. ohjeet tarkemmin esim. Virtanen 2012; Selkokeskus 2014; lisäksi tiivistetyt ohjeet Leskelä & Virtanen 2006: 13–14.) Ohjeet soveltuvat erityisesti asiatekstien kirjoittamiseen, mutta ohjeita on olemassa myös kaunokirjallisuudelle, radioteksteille ja verkkoteksteille (Virtanen 2012: 62–63, 68).

#### 2.4.2 Selkokielen tarve ja käyttäjäryhmät

Tuoreen Selkokielen tarvearvion (Virtanen 2014) mukaan selkokieltä tarvitsee Suomessa tällä hetkellä yli 500 000 henkilöä, mikä on noin 10 prosenttia koko väestöstä. Osalla heistä on merkittäviä ja osalla lieviä ongelmia yleiskielen ymmärtämisessä. Lisäksi jotkut eivät osaa lukea edes mekaanisesti. Selkokielen asiantuntijoiden mukaan tarve on kasvanut edellisestä vuoden 2002 arviosta. Syinä nähdään mm. Suomen asukasluvun nousu, väestön ikääntyminen sekä maahanmuuttajien ja erityistä tukea saavien oppilaiden määrän lisääntyminen. (Virtanen 2014.) Oleellista tarpeen lisääntymisessä on varmasti myös tekstien ja tekstilajien määrän kasvu, teknologian kehitys, erikois- ja ammattikielten sekä kansainvälistymisen lisääntyminen eli kielimaiseman muutos (ks. Hiidenmaa 2007: 129–132). Tulevaisuuden yhteiskunnassa vaaditaan entistä parempia luku- ja tekstitaitoja ja niiden kehittämistä läpi elämän, mikä aiheuttaa haasteita heikolle lukijalle (ks. Virtanen 2012: 10).

Selkokielen tarve voi aiheutua yhdestä tai useammasta syystä. Selkokielen tarvitsijoita on siksi vaikea jakaa ryhmiin, koska ryhmät menevät usein päällekkäin toistensa kanssa. (Vir-

<sup>6</sup> Virtanen (2012: 70) kuitenkin huomauttaa, että ohjeiden noudattamisen lisäksi tekstin kirjoittaminen on aina myös luova prosessi.

<sup>7</sup> Eräs ohjeistus on YK:n alaisen kirjastojärjestön IFLAn (International Federation of Library Associations and Institutions) *Guidelines for easy-to-read materials*. (Virtanen 2012: 62.) Ohjeet ovat hyvin yleiset ja laajat, mutta Kulkki-Niemisen (2010: 35) mukaan ansiokasta on se, että ohjeista näkyy, mihin suuntaan selkokieltä pyritään kehittämään. Toinen ohjeisto on kehitysvammaisten ja heidän omaistensa oikeuksia puolustavan European Association of Inclusion International -järjestön ohjeet, jotka on suomennettu nimellä *Tee se helpoksi*. (Ohjeisto löytyy mm. osoitteesta <http://www.cs.tut.fi/~jkorpela/helpoksi.html> tai artikkelina Sainion (2000) toimittamassa teoksessa *Teksti, joka rakastaa lukijaansa*.) Kulkki-Niemisen mukaan tässä ohjeistuksessa taas näkyy aiempaan verrattuna tietoa siitä, että kielellisillä piirteillä on vaikutusta tekstin ymmärrettävyyteen, ja myös tekstilajeihin on viittauksia, vaikka yleisyyteen ja sanastotasoon keskitytään myös edelleen (Kulkki-Nieminen 2010: 36). Lisäksi Inclusion Europe julkaisi uudet, hyvin tiukat ohjeet 2009. (Virtanen 2012: 62.)

tanen 2012: 37.) Kohderyhmäjakoja on kuitenkin tehty: Suomessa selkokielen kohderyhmien jaon pohjana on ollut lasten ja nuorten tapauksessa opetusviranomaisten luettelo, jossa on määritelty, millä ehdoin oppilas hyväksytään erityisopetukseen. Aikuisena kielen ymmärtämisen vaikeus taas voi olla seurausta esimerkiksi aivohalvauksesta tai ikääntymisen aiheuttamista muistihäiriöistä. Omaksi ryhmäkseen määritellään myös kieltä opettelevat maahanmuuttajat. Lisäksi esimerkiksi kielelliset ja etniset vähemmistöt, mielenterveyskuntoutujat ja syrjäytyneet voivat hyötyä selkokielestä. Välillä selkosovellukset voivat olla hyödyllisiä myös koulujen yleisopetukselle ja suurelle yleisölle. (Virtanen 2012: 37–39.) Ensisijaisesti selkokieli on kuitenkin kohdennettu erityisryhmille. On myös huomattava, että selkokielestä on hyötyä vain osalle erityisryhmiin kuuluvista. (Virtanen 2012: 16–17, 37, ks. myös Kulkki-Nieminen 2010: 19.) Tiivistetyn luettelon mukaan selkokielestä voivat siis hyötyä ainakin henkilöt,

1. joiden kielelliset vaikeudet johtuvat synnynnäisestä ja pysyvästä neurobiologisesta poikkeavuudesta (taustalla esim. kehitysvamma, kielellinen erityisvaikeus, lukivaikeus, ADHD tmv.)
2. joiden kielelliset taidot ovat heikentyneet (taustalla esim. muistisairaus tai afasia)
3. joille suomi ei ole äidinkieli. (Virtanen 2014: 5., mukailtu Leskelältä 2012: 280.)

Tarkempi luettelo kohderyhmistä löytyy esim. Virtaselta (2014: 5).

### 2.4.3 Selkokieli meillä ja muualla

Selkokieli on Suomessa verrattain uusi ilmiö. Selkokielen ja -viestinnän malli on otettu Ruotsista, jossa Suomen tavoin julkaistaan erityisryhmille suunnattua materiaalia (lättlast material). Suomessa yksityishenkilöiden lisäksi keskeinen toimija selkokielen parissa on ollut Kehitysvammaliitto ry, mikä on vaikuttanut myös siihen, että kehitysvammaiset ovat selkokielen keskeisin kohderyhmä. (Kulkki-Nieminen 2010: 11.)

Varsinainen selkokielen kehittäminen on alkanut noin 1970-luvun puolivälissä, vaikka jo 1960-luvulla julkaistiin helppolukuisia kirjoja lapsille ja nuorille (Virtanen 2006). Sanaa *selkokieli* ruvettiin käyttämään 1980-luvun alussa. Samaan aikaan ilmestyivät ensimmäiset selkokirjat. (Selkokeskus 2014.) Vuonna 1990 valtio alkoi myöntää tukea selkokirjallisuudelle, ja tuen myöntämistä varten perustettiin Opetusministeriön alainen selkokielityöryhmä (nykyään Selkokeskuksen alainen selkokirjatyöryhmä) (Peltomaa 2006: 119–120). 1990-luvun puolivälissä alettiin hiljalleen kiinnittää huomiota myös siihen, mitä selkokieli on puheessa ja vuorovaikutuksessa niin kahden kesken kuin ryhmätilanteissakin (Virtanen 2012: 173). Vuonna 2000 perustettiin Selkokeskus, jonka tehtävänä on selkokielisen tiedotuksen, tiedon-

välityksen ja kulttuurin edistäminen. Nykyään selkokielellä ilmestyy mm. kauno- ja tietokirjallisuutta, lehtiä sekä esitteitä ja muita tiedotusaineistoja. Olemassa on myös selkokielisiä verkkosivustoja ja -aineistoja, ja Radio Suomessa lähetetään päivittäin selkokielisiä uutisia. (Selkokeskus 2014.) Viralliset selkotekstet tunnistaa selkologosta, joka auttaa tunnistamaan virallisesti hyväksytyt selkotekstet. Tietyvästi muualla maailmassa ei ole vastaavaa käytäntöä. Logon myöntää Selkokeskus (esitteet ja lehdet), Selkokeskuksen selkokirjatyöryhmä (kirjat, lastenkirjat) tai Selkokeskus yhdessä Papunet-verkkopalvelun kanssa (verkkosivut ja -sivustot). (Virtanen 2012: 142.)

Selkoviesticintää on kehitetty myös muissa maissa, mutta niiden painotukset saattavat olla erilaisia: toisilla ensisijaisena kohderyhmänä ovat kehitysvammaiset, toisilla esimerkiksi maahanmuuttajat. Englanninkielisissä maissa selkokieleistä erityisryhmille suunnattua materiaalia kutsutaan nimellä *easy-to-read*. Näkyvämpi kielimuoto näissä maissa on kuitenkin *Plain English*, joka tähtää erityisesti hallinnon tekstien selkeyttämiseen. (Kulki-Nieminen 2010: 19–21, 223.) Myös Ruotsissa julkaistaan etenkin viranomaistekstejä selkeytetyllä yleiskielellä, jota kutsutaan nimellä *klarspråk*. Suomessa ei ole ”klarspråkia” ja ”Plain Englishia” vastaavaa kielimuotoa, vaan virka- ja EU-tekstien selkeyttäminen on Kielitoimiston tehtävä. (Kulki-Nieminen 2010: 19–21, 223.)

#### 2.4.4 Selkokielestä tehty tutkimus

Suomessa kehitysvammaiset ovat edelleen selkoviesticinnän keskeisin kohderyhmä, mikä on historiallisessa valossa ymmärrettävää (Kulki-Nieminen 2010: 11, ks. luku 2.4.3). Esimerkiksi Martinin (1990) mukaan maahanmuuttajia ei aluksi edes ajateltu selkoviesticinnän kohteeksi, mutta S2-opetuksen myötä selkokielisiä tekstejä on alettu käyttää oppimateriaalina. Lisäksi Selkokeskuksen yleinen kanta on se, että sama teksti sopii usein monelle eri käyttäjäryhmälle (Virtanen 2012: 73–74, 118). On kuitenkin tosiasia, että kehitysvammaisen ja maahanmuuttajan kielelliset lähtökohdat ovat varsin erilaiset. Myös Virtanen toteaa suoraan, että selkokieltä kirjoittamisohjeineen täytyy kehittää sekä eri lukijaryhmille että eri tekstilajeihin (Virtanen 2012: 118).

Tekstilajiajatukseen on myös liitettävissä keskustelu selkokielen käyttäjien taustojen ja tarpeiden vaihtelevuudesta. Tekstilajiajatukseen perustuvan selkokielen tarkastelun (esim. Kulki-Nieminen & Leskelä 2012) mukaan selkotekstin lähestyminen tekstilajin kautta on kannattavaa, sillä selkotekesti on mukauttamisen tulos, ja viestinnällisen tarkoituksen mukaan hyödynnettävät tekstilajipiirteet vahvistavat tekstin selkeyttä ja toimivuutta. Esimerkiksi uuti-

sessä toimivat eri selkeyttämisen keinot kuin kaunokirjallisessa tekstissä. Kirjoittajan tulee siis tuntea hyvin kirjoittamansa tekstilajin konventiot. Lisäksi kirjoittajan on tiedettävä, millaiselle lukijalle hän tekstiä kirjoittaa ja mitä kuuluu lukijan maailmaan ja tietoihin. (Kulkinen & Leskelä 2012: 570–571.)

S2-oppijan näkökulmasta selkokieltä ei juuri kuitenkaan ole tutkittu. S2-näkökulmasta selkokielestä kirjoittanut Rapatti (2012) on tarkastellut oppikirjatekstin vuorovaikutteisuuden ja tekstin muokkaamisen vaikutusta S2-oppijan luetun ymmärtämiseen. Tosin hänkään ei ole varsinaisesti käsitellyt selkokieltä S2-opetuksessa vaan kiinnittänyt huomion tekstin muokkaamiseen osin selkokielestä eroavalla tavalla. Rapatti (2012: 83) kirjoittaa tiedon syntyvän vuorovaikutuksessa ja sen aktiivisissa merkitysneuvotteluissa, jotka tulee saada myös kirjoitettuun tekstiin. Rapatin mukaan myös monissa kansainvälissä tutkimuksissa on todettu, että pelkkä tekstien lyhentäminen ja rakenteiden ja sanojen yksinkertaistaminen eivät välttämättä auta lukutaidon kehittymistä ja luetun ymmärtämistä, vaan ne lähinnä helpottavat tekstin prosessointia eli mekaanista lukemista. Tekstiä yksinkertaistettaessa tekstin koherenssi voi heikentyä, jolloin ymmärtäminen vaikeutuu. (Mts. 83–84.)<sup>8</sup> Yksinkertaistamisen tilalle Rapatti (2012: 84–88) ehdottaa tekstin muokkaamista eli elaborointia, josta Virtanen (2012: 114) käyttää sanaa rikastaminen. Elaboroinnissa tekstistä ei poisteta mitään, vaan sitä muokataan lisäämällä siihen erilaisia elementtejä. Näiden elementtien tehtävänä on selostaa, tarkentaa, toistaa, havainnollistaa tekstiä tai kertoa tekstin asia toisin sanoin, mikä taas lisää tekstin vuorovaikutteisuutta ja tekee tekstistä ikään kuin keskustelukumppanin, jonka kanssa lukija muodostaa merkityksiä myös aiempia tietojaan käyttäen. (Rapatti 2012: 84–85.) Elementtien lisääminen luonnollisesti pidentää tekstiä, mutta Rapatin mukaan se ei ole lukijalle ongelma. Hän viittaa vuonna 2007 toteuttamaansa, omien sanojensa mukaan “koeluontoiseen ja suuntaa-antavaan”, tutkimukseen, jossa 12 oppilasta 13:sta olisi valinnut elaboroidun tekstin alkuperäisen oppikirjan tai ”selkokielistetyn”<sup>9</sup>, erityisopetukseen muokatun tekstin sijaan. Oppilaat perustelivat valintaansa useimmiten sillä, että teksti on heistä ymmärrettävää ja asia selkeästi esitetty. (Mts. 87–88.) Elaborointia on tarkastellut myös esimerkiksi Suni (2008) keskustelujen merkitysneuvotteluissa (ks. luku 2.1) ilmenevänä yhteisymmärryksen lisäämisen muotona niin puhujan omien kuin keskustelukumppaninkin vuorojen osalta. Hänen tutkimuksensa informantit käyttivät elaborointia keskusteluissaan paljonkin päästäkseen asioista yh-

<sup>8</sup> Rapatti (2012: 84) myöntää kuitenkin, että yksinkertaistetuilla ja selkokielisillä teksteillä on S2-opetuksessakin paikkansa: niitä voi käyttää välillä esimerkiksi kevyempinä teksteinä tietotulvan keskellä tai pedagogisesti siten, että pelkän tekstin lukemisen lisäksi siitä keskustellaan tai sitä työstetään muuten.

<sup>9</sup> Kyseessä ei ollut virallinen selkotehti, sillä oppikirjalla ei ollut selkologiaa.

teisymmärrykseen. (Suni 2008: 85–86, 105, 107–108.) Sunin tutkimuksen (2008) katsontakanta elaborointiin eroaa kuitenkin tekstinlaatijan näkökulmasta, sillä hänen fokuksensa oli S2-oppijoiden ja natiivien välisissä keskusteluissa, ei S2-oppijoille suunnattavassa materiaalissa.

Selko-ohjeet ovat määrittäneet aineistonkeruuseen käyttämiemme tekstien laatimista vahvasti. Haluamme tietää, mitkä selkomuodolliset seikat edistävät tekstin ymmärrettävyyttä S2-oppijoiden kannalta ja missä puolestaan on mahdollisesti kehitettävää. Selkokielen tutkimusta S2-oppijoiden näkökulmasta ei tähän mennessä ole juuri tehty. Toisaalta myös esimerkiksi dialoginen lähtökohta (2.1) ja tekstin autenttisuus (2.2.1) ovat ohjanneet tutkimusasetelmaamme. Olemmekin pyrkineet tekemään tutkimusasetelmastamme sellaisen, että pysytymme erittelemään tekstin ominaisuuksia mahdollisimman tarkasti ja monesta näkökulmasta. Seuraavassa luvussa 3 kerromme tutkimusasetelmastamme tarkemmin.

## 3 AINEISTO JA MENETELMÄT

### 3.1 Tutkimusasetelman yleiskuvaus

Toteutimme tutkimuksen aineistonkeruun eräässä aikuisopistossa aikuisten alkeistason S2-oppijoiden ryhmässä. Käytimme tekstin ymmärrettävyyden tutkimiseen Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) internet-sivuilla otetusta tekstistä muokkaamaamme neljää eri versiota: lähes autenttista tekstiä (liite 4), itse luettua selkotekstiä (liite 5), ääneen luettua selkotekstiä (liite 5) ja dialogimuotoista videota (liite 6). Aineistonkeruussa tutkimuksemme 12 informanttia lukivat, kuuntelivat ja katsoivat videolta tekstiversioita. Tutkimuksemme fokuksena oli tarkastella, kuinka informantit ymmärsivät näitä eri versioita.

Ymmärtämisen tutkiminen on haastavaa (ks. esim. Alderson 2000), ja siksi tutkimuksemme käytettiin montaa eri aineistonkeruutapaa: monivalintatehtävää, pienryhmäkeskustelua, haastattelua, kyselyä ja havainnointia. Näistä monivalintatehtävä ja pienryhmäkeskustelu sisältyvät kvasikokeelliseen asetelmaan, jolla haluttiin kontrolloida toiston vaikutusta aineistonkeruutilanteessa. Tutkimuksellemme tärkeimmät osiot ovat monivalintatehtävä, pienryhmäkeskustelut ja haastattelu. Kyselyillä ja havainnoinnilla oli enemmän muuta dataa taustoittava ja tukeva tehtävä, ja esimerkiksi havainnointi oli melko epäsystemaattista ja lähinnä sellaista, jota opettaja tekee opettaessaan ryhmää. Eri lähestymis- ja aineistonkeruutapojen avulla pyrittiin saamaan mahdollisimman monipuolista ja toistaan tukevaa tietoa, jolloin kyse on myös triangulaatiosta (esim. Brewer & Hunter 1990: 17–18; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009: 233). Suunnitelma aineiston keräämiseen tehtiin yhteistyössä ryhmän oman opettajan kanssa ja ryhmän tarpeet huomioiden. Aineiston keräys oli siis samalla opetustyötä tavoitteena opettaa informanteille eli opiskelijoille tutkimuksessa käsiteltävän tekstin sisältö. Itse aineisto koostuu 12 alkukyselystä, 12 informantin neljän erilaisen lomakkeen monivalintatehtävän vastauksista eli yhteensä 48 monivalintatehtävän vastauksesta, neljän pienryhmän neljästä 10 minuutin nauhoitetusta ja litteroidusta keskustelusta, 10 loppukyselystä ja aineistonkeruun aikana tehdyistä havainnointimuistiinpanoista. Aineiston käsittelimme sisällönanalyysin keinoin (Eskola & Suoranta 2008; Tuomi & Sarajärvi 2009).

### 3.2 Aineistonkeruun eteneminen

Keräsimme tutkimuksemme aineiston joulukuussa 2013 (yht. 12 t kolmen eri päivän aikana). Aineiston keräämisen ensimmäisenä päivänä (havainnointipäivä) kävimme tutustumassa



ryhmään ja havainnoimassa sitä muutaman tunnin ajan. Havainnointipäivän lopuksi toteutettiin suomenkielinen alkukysely, jossa kerättiin taustatietoja mm. sukupuolesta, iästä, koulutuksesta, Suomessa oloajasta, äidinkielestä ja muusta kielitaidosta sekä lukutaidosta ja lukutottumuksista (liite 2). Alkukyselyn yhteydessä kerättiin myös kirjalliset suostumukset osallistua tutkimukseen (liite 2). Myös suostumus oli kirjoitettu suomeksi. Informantit täyttivät kyselyn itsenäisesti, mutta ryhmän opettaja avasi ja selitti tutkimuksen tarkoituksen, kirjallisen suostumuksen sisällön ja kyselyn kysymykset ja vastausvaihtoehdot opiskelijoille. Myös me olimme paikalla seuraamassa kyselyiden täyttöä ja antamassa lisätietoja.

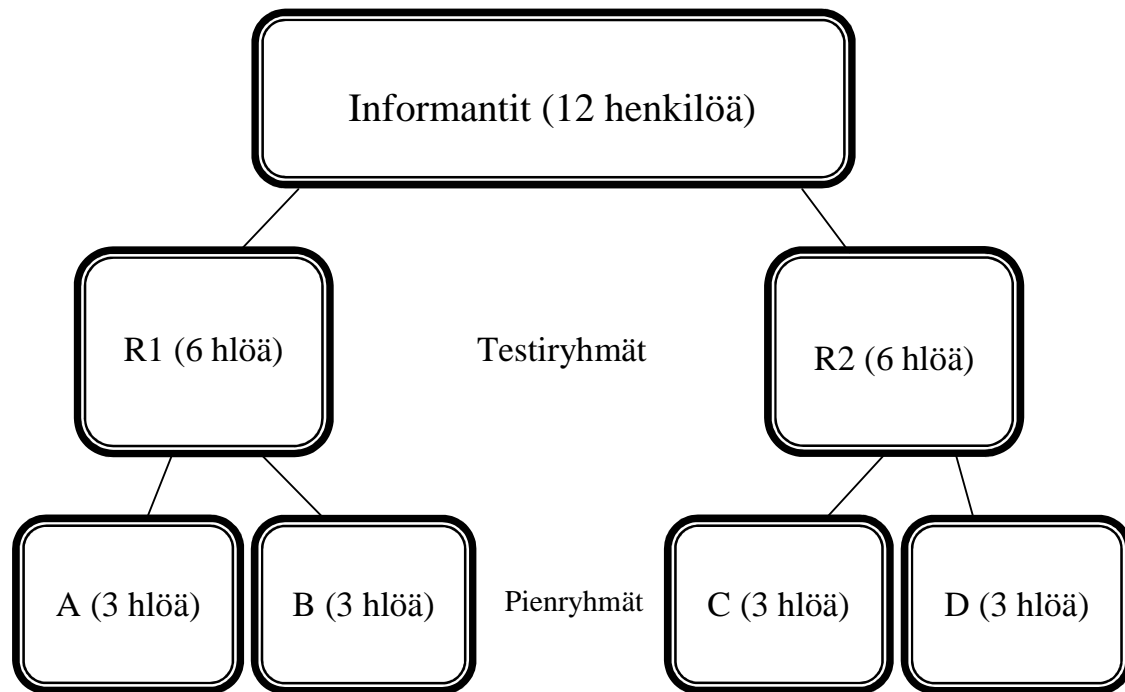
Tekstinymmärtämiseen liittyvä kvasikokeellinen asetelma eli monivalintatehtävät ja pienryhmäkeskustelut toteutettiin ilman taukoja havainnointipäivää seuraavana päivänä (varsinainen aineistonkeruupäivä<sup>10</sup>). Monivalintatehtäviin kuului samasta verkkotekstistä muokkaamamme neljä eri versiota: lähes autenttinen teksti, itse luettu selkoteksti, ääneen luettu selkoteksti ja selkotekstin pohjalta tehty dialogimuotoinen video. Eri versiot luettiin, kuunneltiin ja katsottiin vaiheittain siten, että ensin alustimme informanteille hieman tekstin aihetta (rokottaminen). Samalla varmistimme, että sanat *rokottaa*, *rokotus* ja *rokottaminen* ovat tuttuja, jotta tekstin aiheen ylipäättään voi ymmärtää. Samoin näytimme alkuperäisen tekstin alkuperäisestä ympäristöstään Internetistä ja kerroimme, että kyseessä on tietoteksti, joka on asiantuntijoiden kirjoittama. Tällä myös pyrittiin tilanteen autenttisuuteen: Todennäköisesti yksilöllä, joka alkaa lukea jotakin tekstiä, on syy lukemiseensa. Yksilö on esimerkiksi kiinnostunut tekstin käsittelemästä asiasta tai haluaa saada tietoa sen sijaan, että alkaisi vain lukea tekstiä täysin ilman ennakkoaajatuksia. (Ks. luku 2.2.1.) Lisäksi halusimme tehdä selväksi, että teksti on oikea, olemassa oleva teksti, joka ei ole meidän tai ryhmän opettajan kirjoittama ja jota ei ole kirjoitettu opetustarkoitukseen (ks. luku 2.2.1).

Alustuksen jälkeen ryhmä jaettiin kahtia testiryhmiin R1 ja R2. Samalla testiryhmät jaettiin ryhmäkeskusteluja varten pienryhmiksi A ja B (R1) ja C ja D (R2). Nämä ryhmäjaot oli tehty aiemmin ryhmän oman opettajan avustuksella. Tavoitteena oli saada aikaan neljä kielellisesti samantasoista ryhmää vertailtavuuden mahdollistamiseksi. Lisäksi kiinnitimme huomiota siihen, että samaa äidinkieltä puhuvia ei ole samassa ryhmässä, jotta keskustelukieli ei olisi vaarassa vaihtua<sup>11</sup>. Olimme valmistautuneet huomioimaan myös ammatin vaikutuksen

<sup>10</sup> tai ”vankilapäivä”, kuten eräs informanteista kvasikokeellista asetelmaa humoristisesti kutsui

<sup>11</sup> Monikielisten resurssien käyttö on lähtökohtaisesti hyvä asia ja keskustelun voimavara (ks. Pietikäinen 2010: 8–10). Tämä linjaus tehtiin kuitenkin pienryhmäkeskustelujen analysoitavuuden vuoksi: jos keskustelun kieli olisi vaihtunut johonkin informanttien äidinkielistä (informanttien äidinkielistä ks. luku 3.3), keskustelun ymmärtäminen olisi ollut meille käytännössä mahdotonta, koska emme osaa yhtäkään informanttien äidinkielistä.

ryhmäjaossa, mutta koska terveydenhoitoalalla työskennelleitä informantteja oli vain yksi, hänet sijoitettiin kielitaitonsa perusteella. Ennen kvasikokeellisen asetelman alkua ryhmät muuttuivat vielä hieman, koska kaikki kirjallisen suostumuksen antanutta 14 ryhmään jaettua informanttia eivät olleet paikalla kyseisenä päivänä. Tämän ryhmien muokkauksen teimme myös ryhmän opettajan avulla. Ryhmiin jakamisen jälkeen testiryhmät erotettiin toisistaan kahteen eri tilaan. R1 käsitteli tekstit järjestyksessä 1. lähes autenttinen teksti, 2. selkoteksti, 3. ääneen luettu selkoteksti ja 4. selkotekstin pohjalta tehty video. R2 taas kävi tekstit läpi järjestyksessä 1. lähes autenttinen teksti, 2. ääneen luettu selkoteksti, 3. selkoteksti ja 4. selkotekstin pohjalta tehty video, eli vaiheet 2 ja 3 vaihtoivat paikkaa. Seuraavassa kuviossa 1 on koonti ryhmäjaosta ja tekstiversioiden käsittelyjärjestyksestä.



**Tekstiversioiden käsittelyjärjestys:**

1. Lähes autenttinen teksti
2. Itse luettu selkoteksti
3. Ääneen luettu selkoteksti
4. Video

**Tekstiversioiden käsittelyjärjetys:**

1. Lähes autenttinen teksti
2. Ääneen luettu selkoteksti
3. Itse luettu selkoteksti
4. Video

Kuvio 1. Informanttien jako testiryhmiin ja pienryhmiin sekä tekstien käsittelyjärjestys.

Tekstiversioiden eri käsittelyjärjestyksellä myös toistosta tuli muuttuja, jolloin voitiin verrata, vaikuttaako järjestyksen erilaisuus ymmärtämiseen. Ensin informantit lukivat kunkin tekstiversioiden itsenäisesti (ääneen luetun selkotekstin tapauksessa myös kuuntelivat ja videon

tapauksessa katsoivat) ja vastasivat monivalintakysymyksiin itsenäisesti samanaikaisesti. Itse luetut tekstiversiot (lähes autenttinen teksti ja itse luettu selkoteksti) ohjeistettiin lukemaan kohta kerrallaan etenevässä järjestyksessä. Lukemiseen ja kysymyksiin vastaamiseen (R1:llä vaiheet 1 ja 2 ja R2:lla vaiheet 1 ja 3) varattu aika oli aina sama, 15 minuuttia<sup>12</sup>. Mikäli informantit eivät ehtineet lukea tekstiä loppuun, heitä ohjeistettiin merkitsemään pystyviiva viimeisen lukemansa kohdan perään. Ääneen luettu teksti taas luettiin testitilanteessa ilmeikkäästi ääneen kerran, ja jokaisella informantilla oli samaan aikaan teksti edessään. Ilmeikäs lukeminen tarkoittaa tässä sitä, että tutkija-lukija painotti lukiessaan merkityksen kannalta keskeisiä ydinsanoja ja piti esimerkiksi pilkkujen ja pisteiden kohdalla lyhyen tauon. Jokaisen kysymyksen jälkeen oli noin kymmenen sekunnin mittainen tauko vastaamiseen. Lukija oli kummallakin ryhmällä sama, eli tutkijat vaihtoivat paikkaa ryhmästä toiseen sopivassa kohdassa. Samoin video katsottiin kerran, ja myös siinä jokaisen kysymyksen jälkeen oli kymmenen sekunnin tauko vastaamista varten. Kaikkien tekstiversioiden kysymykset olivat joka vaiheessa lähes samat: vain jotkin yksittäiset sanat saattoivat olla erit. Jokaisen tekstin jälkeen opiskelijat keskustelivat vastauksistaan ja perustelivat niitä kolmen hengen pienryhmissä. Jokainen keskustelu oli mitaltaan 10 minuuttia<sup>13</sup>, ja ne nauhoitettiin ja myöhemmin litteroitiin.

Lähes autenttisen tekstin vaiheessa suurin osa informanteista ei ehtinyt lukea tekstiä loppuun ja nopeimmillakin lukeminen kesti yli 10 minuuttia. Pienryhmäkeskustelut etenivät pääosin siten, että jokaisessa pienryhmässä todettiin alussa tai melko alussa, että teksti on vaikea. Informantit kävivät omatoimisesti vastauksia läpi kohta kerrallaan, mutta tekstiin pohjautuvia perusteluja ei juuri nostettu keskusteluun, ja informantit sanoivat myös arvanneensa vastauksia. Tekstiä luettiin vielä monissa kohdin puoliääneen itsekseen ryhmässä keskustelemisen sijaan. Lisäksi useat sanat johtivat merkitysneuvotteluihin, ja niitä yritettiin aluksi kysyä myös tutkijoilta. Me tutkijat osallistuimme keskusteluun ohjeistajina keskustelun alussa ja myös tarvittaessa sen aikana, mitä tapahtui kuitenkin melko vähäisesti. Ryhmissä ilmaistiin myös turhautumista. Yksikään ryhmä ei ehtinyt keskustelemaan kaikista kohdista.

Itse luetun selkotekstin vaiheessa kaikki informantit ehtivät lukea tekstin loppuun; nopeimmat olivat valmiita reilussa 5 minuutissa. Pienryhmäkeskustelut etenivät pääosin siten, että informantit kävivät vastaukset läpi, mutta niitä ei juuri perusteltu, ainakaan tekstiin pohjaten. Informantit myös huomasivat, että teksti on sama tai lähes sama kuin aiempi. Tekstiä lu-

<sup>12</sup> Lukemiseen aikataulutettu aika valittiin sen perusteella, miten kauan toisella kirjallisesti samantasoisella opiskelijaryhmällä meni lähes autenttisen tekstin lukemiseen.

<sup>13</sup> Keskusteluun käytettävä aika päätettiin yhdessä ryhmän opettajan kanssa.

ettiin jonkin verran ääneen, mutta enemmän keskusteltiin pienryhmissä. Sanaston osalta huomattavaa oli, että sanoja nostettiin merkitysneuvotteluihin melko vähän, eikä niitä juuri kysyty tutkijoilta. Erityisesti pienryhmissä R2C ja R2D ilmaistiin useasti turhautumista. Informantit alkoivat myös väsyä. Keskustelut ohjautuivat myös välillä sivuraiteelle, ja me tutkijat ohjasimme niitä melko paljon. Lisäksi osallistuimme keskusteluun esittämällä informanteille kysymyksiä siitä, millaisena informantit pitivät tekstiä, jolloin informantit nostivat esiin tekstin ja sanaston vaikeuden.

Ääneen luetun selkotekstin vaiheessa pienryhmäkeskustelut etenivät samoin kuin edellä lukuun ottamatta sitä, että tässä vaiheessa toisistaan eriyvät vastaukset yleensä vain todettiin. Tämän jälkeen siirryttiin tekstissä eteenpäin ilman perusteluja tai pohdintaa.

Myös videon vaiheessa pienryhmäkeskusteluissa edettiin pääosin samoin kuin aiemmin. Erona oli kuitenkin se, että vastauksia läpi käytäessä niitä myös perusteltiin. Yleensä perustelu oli se, että videolla lääkärin oli kuultu sanovan *ei*. Joissakin tapauksissa perusteltiin myös muun kuullun perusteella, kun ryhmässä ilmeni erimielisyyksiä. Keskustelut pysyivät asiassa informanttien väsymyksestä huolimatta. Kun informantit eivät keksineet enää puhuttavaa, me tutkijat tulimme ohjaamaan keskustelua. Sen seurauksena keskusteltiin videon piirteistä ja vertailtiin videota ja kirjallisia tekstejä sekä puhuttiin jälleen sanaston ja aiheen vaikeudesta yleisesti.

Tekstien lukemisen ja pienryhmäkeskusteluiden jälkeen oikeat vastaukset käytiin tutkijajohtoisesti läpi ja rokotuksista keskusteltiin yleisesti informanttien ehdoilla. Tämä vaihe oli käytännössä pedagoginen lisä ja suunniteltu erityisesti informanttien tutkimukseen motivoimista varten, mutta samanaikaisesti myös havainnoimme tilannetta samalla tavoin kuin opettaja havainnoi ryhmää opettaessaan. Samaan aikaan toinen meistä tutkijoista haastatteli eri tilassa lyhyesti jokaista informanttia siitä, mikä tämän mielestä oli helpoin ja mikä vaikein teksti ja miksi. Näitä haastatteluja varten olimme suunnitelleet lomakkeen, johon tutkija merkitsi haastattelun lomassa informantin vastaukset. Osaan kysymyksistä informantit vastasivat haastattelulle perinteiseen tapaan suullisesti, mutta tekstien helppousjärjestys selvitettiin toiminnallisen jana-menetelmän avulla: janan toinen pää merkittiin lapulla helpoksi ja toinen vaikeaksi. Jokainen informantti sai itse asettaa tekstit järjestykseen janalle. Eri tekstien nimet oli kirjoitettu lapuille, mutta lähes autenttinen ja selkoteksti olivat myös nähtävillä itsessään. Esikuvana tälle työtavalle toimi mm. draamakasvatuksessa käytettävä jana-harjoitus (ks. Pikkarainen & Kuronen 2010: 40).

Kolmantena aineistonkeruupäivänä (loppukyselypäivä) toteutettiin loppukysely (liite 3). Sen täyttämisen suhteen toimittiin samaan tapaan kuin alkukyselyssä: informantit vastasivat itsenäisesti, mutta kysymykset ja vastausvaihtoehdot käytiin yhdessä läpi. Loppukyselyn tarkoituksena oli kerätä taustatietoa siitä, miten tuttua rokottaminen toimenpiteenä informantille on. Loppukyselyn vaiheessa teimme myös viimeiset havainnoinnit.

Kvasikokeellisen tilanteen aikana informantit eivät saaneet käyttää sanakirjaa, eikä tekstien sanastoa selitetty muuten, mutta lähes autenttisen tekstin vaiheessa ryhmässä R1 eräs informantti ei suostunut etenemään tehtävässä ennen kuin sai jonkinlaisen selityksen sanalle *turha*. Tasapuolisuuden vuoksi tämä sana kerrottiin lähes autenttisen tekstin vaiheessa samoin sanoin myös muille, jos sitä tutkijalta suoraan kysyttiin. Ryhmässä R2 taas videon katselussa oli ongelmia kohdissa 2 ja 6 (videon Internet-osoite ja käsikirjoitus löytyvät liitteestä 6), mikä aiheutti videon katsomiseen lyhyet ylimääräiset tauot. Nämä seikat huomioidaan aineiston analyysissä (luvut 4.1.1 ja 4.1.2). Lisäksi etukäteen tehtyä pienryhmäjakoja jouduttiin muokkaamaan hieman, sillä kaikki opiskelijat eivät olleet aineistonkeruupäivänä paikalla.<sup>14</sup>

Myös kielitaidon puutteet aiheuttivat muutoksia aineistonkeruun aikatauluun: ohjeistuksiin, tehtävien läpikäyntiin ja haastatteluun meni kielitaidon tason vuoksi jonkin verran enemmän aikaa kuin oli laskettu. Tämän vuoksi aineistonkeruuta jatkettiin vielä kolmantena päivänä (loppukyselypäivä), jotta loppukyselyt voitiin toteuttaa kiireettä. Aikataulun venyminen aiheutti kuitenkin sen, että kahdelta varsinaisena aineistonkeruupäivänä mukana olleelta informantilta loppukyselyitä ei saatu ollenkaan, koska he eivät olleet paikalla.

### 3.3 Informantit

Tutkimuksen informantit olivat maahanmuuttajakoulutuksessa opiskelevia täysi-ikäisiä aikuisopiskelijoita, joiden lukemisen ja kirjoittamisen kielitaito aineistonkeruuhetkellä oli ryhmän oman opettajan arvion mukaan Eurooppalaisen viitekehysten taso A2.1. Informanttien suulliset taidot olivat hieman korkeammat. Ryhmässä oli yhteensä 17 opiskelijaa, joista tutkimukseen osallistuivat ne 12 opiskelijaa (2 miestä ja 10 naista), jotka olivat aineistonkeruupäivänä paikalla. Informanttien ikäjakauma oli 27–57 vuotta (keskiarvo<sup>15</sup> 40,83 vuotta), ja Suomessa he olivat aineistonkeruuhetkellä asuneet 2,5–14 vuotta (keskiarvo 5,67 vuotta). Ryhmän äidinkieliä olivat mm. arabia, karenni, kiina, kurdi, thai, turkki ja venäjä. Neljä informanteista ei osannut lukea äidinkielellään, mutta kaikki osasivat kuitenkin lukea vähintään

<sup>14</sup> Myös tämä ryhmäjako tehtiin ryhmän opettajan avustuksella.

<sup>15</sup> Koska kyseessä oli hyvin heterogeeninen ryhmä, tulee keskiarvoihin suhtautua tietyllä varauksella.

suomeksi. Lisäksi useimmat osasivat vähintään suullisesti ainakin yhtä muuta kieltä kuin omaa äidinkieltään tai suomea. Informanttien koulunkäyntivuosien määrä ennen Suomeen tuloa vaihteli 0–20 vuoden välillä (keskiarvo 6,92 vuotta), ja 7:llä ei ollut ammattia kotimaassaan. Ne informantit, joilla oli ammatti, olivat työskennelleet ravintola-alalla, media-alalla, teollisuudessa, sosiaalialalla, käsityöläisammattissa ja yksi terveydenhoitoalalla. Kyseessä oli siis kieli- ja koulutustaustoiltaan melko heterogeeninen ryhmä.

Koska tutkimuksessa käytettävissä tekstiversioissa käsitellään rokottamista, oli tarpeen selvittää informanttien suhtautumista rokotuksiin. Rokottaminen tapahtumana oli taustatietojen valossa informanteille tuttu asia joko omakohtaisen rokotuksen tai jälkikasvun rokotusten kautta. Esimerkiksi havainnoinnin perusteella informantit tuntuivat suhtautuvan rokotuksiin myönteisesti, ja loppukyselyn mukaan<sup>16</sup> kaikki paitsi yksi olivat ottaneet rokotteita joko kotimaassaan, Suomessa tai molemmissa. Lisäksi kaikilla muilla paitsi yhdellä oli lapsi tai lapsia, jotka niin ikään oli kaikki rokotettu joko kotimaassa, Suomessa tai molemmissa. Suomessa informantit olivat saaneet tietoa rokotuksista (sai valita useamman vaihtoehdon) useimmiten niin, että lääkäri tai terveydenhoitaja oli kertonut heille niistä (6 mainintaa) tai että lääkäri tai terveydenhoitaja oli kertonut ja antanut lisäksi paperin (7). Jotkut olivat myös saaneet vain paperin (4) ja yksi ei ollut saanut tietoa mistään. Yksikään informanteista ei ollut etsinyt tietoa itse.

Ympäröivän kulttuuriyhteisön toiminnalla ja arvostuksilla on vaikutusta tekstitaitoihin (ks. luku 2.2.2). Informanttien kulttuuritaustat olivat hyvin erilaisia, sillä he olivat alun perin lähtöisin eri alueilta Aasiasta, Afrikasta ja Euroopasta. Myös koulutustaustoiltaan informantit erosivat toisistaan paljon, joten sitäkin myötä tekstitaidoissa ja totutuissa tekstikäytänteissä (ks. luku 2.2.1 & 2.2.2) oli eroja: informantteihin lukeutui mm. sekä korkeakoulutettu media-alan ammattilainen että sellaisia henkilöitä, jotka eivät osanneet lukea omalla äidinkiellään. Tämän tutkimuksen informanttien kulttuuriyhteisöistä nousevien tekstitaitojen kehittyneisyydessä oli suuria eroja todennäköisesti siis jo sen vuoksi, että koulunkäyntivuosien määrä vaihteli paljon. Vaikka tutkimuksellamme onkin paljon yhteistä Vaaralan työn (2009) kanssa (ks. luku 1), Vaaralan (2009: 32) tutkimuksessa kaikkien informanttien tekstitaidot olivat jo kehittyneet heidän omissa kulttuuriyhteisöissään, joten oli syytä olettaa, että myös heidän tekstikäytänteensä nousivat lähtökulttuurista. Vaaralan tutkimuksen (2009: 32) mukaisesti tämänkin tutkimuksen tutkimusasetelmassa informantit olivat jokainen osa pienryhmää, jonka tekstikäytänteet muokkaantuivat tekstistä keskustelemisen myötä. Tutkimuksellamme

---

<sup>16</sup> Huom. vain kymmenen vastaajaa.

on yhteistä Vaaralan tutkimuksen kanssa (2009) myös siinä, että teksti ja informanttien keskustelut siitä ovat tärkeä osa tekstitapahtumaa.

Tutkimusraportissa informantit nimettiin koodeilla siten, että tunnisteiden ensimmäinen kirjain merkitsee sukupuolta (M/N), seuraavat kaksi numeroa informantin ikää ja viimeinen kirjain viittaa, mihin pienryhmään informantti kuuluu ja missä järjestyksessä hän on käsitellyt tekstit. Viimeinen kirjain on samalla tarkenne, jolla samaa sukupuolta olevat ja samanikäiset informantit erotetaan toisistaan. Esimerkiksi N35A ja N35D ovat kummatkin naisia (N). Kumpikin on 35 vuotta vanha (35). Toinen heistä oli pienryhmässä A (A) ja toinen pienryhmässä D (D), minkä perusteella heidät voi myös lyhenteen tasolla erottaa toisistaan. Näitä koodeja käytetään myös litteraateissa. Itsestämme käytämme litteraateissa tunnisteita LK ja ST, jotka tulevat etu- ja sukunimen alkukirjaimista.

### 3.4 Alkuperäinen teksti

Työssämme käytettävä teksti on Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) Internet-sivuilla otettu rokotusaiheinen Totta ja tarua rokotuksista -niminen tietoa antava teksti. Alkuperäinen teksti löytyy osoitteesta [http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/rokottajankasikirja-fi/totta-ja-tarua](http://www.thl.fi/fi_FI/web/rokottajankasikirja-fi/totta-ja-tarua) ja liitteestä 8. Kyseessä on tiedettä yleistajuistavan<sup>17</sup> totta ja tarua -tekstilajin tietoa antava asiateksti, joka koostuu rokotuksiin ja rokottamiseen liittyvistä väitteistä ja niiden vastauksista.

Valitsimme tekstin erityisesti sen aiheen vuoksi: rokotukset ovat asia, joka tulee maahanmuuttajataustaiselle eteen ennemmin tai myöhemmin. Etuna oli myös se, että teksti oli tekstilajinsa vuoksi helppo muokata monivalintatehtäväksi, joka oli yksi aineistonkeruumenettelmämme (ks. luku 3.5.1).

Tekstissä on paljon verbin *rokottaa* muotoja tai sen johdoksia. Jonkin verran on myös yleisesti terveydenhuoltoalaan liittyviä sanoja, joista osa on myös vierasperäisiä, esim. *jälkitauti*, *ravitsemus*, *vastustuskyky*, *kouristuskohtaus*, *perustauti*, *epidemiatilanne*, *vajaasuojainen*, *puolustusjärjestelmä*, *vasta-aine*, *taudinaiheuttaja*, *ehkäisy*, *hygienia*, *bakteeri*, *virus*, *infektio* ja *komplikaatio*. Asiatekstille tyypillisesti tekstissä käytetään myös passiivia ja geneerisiä muotoja. Teksti etenee väite ja sen vastaus kerrallaan, ja se on rakennettu pääosin siten,

<sup>17</sup> Tieteen yleistajuistamisella (eli kansantajuistamisella tai popularisoinnilla) tarkoitetaan työtä, jolla pyritään luomaan onnistunut vuorovaikutus jonkin tieteenalan ja muiden kuin tämän tieteenalan toimijoiden välille. Yleisimmin ajatellaan, että tämä toiminta liittyy tieteellisten aiheiden käsittelyyn julkisuudessa. (Strellman & Vaatovaara 2013: 9–10.) Tällaisissa teksteissä ei yleensä ole suoria lainauksia, mutta niiden tulee kuitenkin tavalla tai toisella sisältää lähdeviittauksia. Myös tutkimuksen tulokset pitää raportoida totuudenmukaisesti, mutta havaintoja ja niiden vaikutusalueita saa yleistää ja yksinkertaistaa esimerkiksi erilaisia varausilmaisuja (mm. yleensä, periaatteessa, erittäin harvoin) käyttämällä. (Varantola 2013: 52, 54–55.)

että väitteen vastaustekstissä väite kumotaan. Selitysosiot ovat tekstissä rakenteeltaan hyvin erilaisia. Joissakin niistä ydinasia ja ns. oikea vastaus on heti alussa ja joskus jopa hyvin suoraan sanottuna. Osassa kohdista vastaus toistetaan toisin sanoin tai vastakohtaan kautta. Joissakin kohdissa vastaus puolestaan esitetään viimeisenä, ja osassa se täytyy päätellä tekstimasasta kokonaisuutena tai pelkästään yhden sanan perusteella, esim. kohdassa 5 tällainen sana on *sataprosenttisesti* ja kohdassa 7 *kohtalokkaimpia*.

S2-oppijan näkökulmasta hankaluuksia saattaa aiheuttaa tekstin selitysosioiden rakenteen lisäksi se, että teksti sisältää suomen kielelle tyypillisesti suhteellisen pitkiä sanoja, joista monet ovat myös hyvin abstrakteja. Lisäksi siinä on mm. harvinaisempia sijamuotoja, esim. instruktiivi *rokotuksin* ja abessiivi *sairastumatta*, ja mutkikkaita rakenteita ja muotoja, esim. komparatiivin yksikön partitiivi *turvallisempaa* ja superlatiivin monikon partitiivi *kohtalokkaimpia*. Sana *kohtalokas* on myös kulttuurisesti varsin latautunut. Adjektiivi *rokottamaton* taas on kieltopartisiippi (tunnus *-mAtOn*), joka on kielteinen vastine 2. partisiipille *rokotettu*. Karitiivinen *tOn*-johdin siis kääntää merkityksen päinvastaiseksi partisiippiin *rokotettu* nähden. Toisaalta vierasperäisten sanojen voi olettaa olevan tuttuja (ks. luku 2.3.5).

Typografisesti teksti on kirjoitettu selkeällä fontilla ja pienellä rivivälillä. Tekstin otsikko ja väitteet on lihavoitu ja kirjoitettu samalla fonttikoollla, mutta pääotsikon erottamiseksi on käytetty vihreää väriä, joka on sivustolla käytetty väri. Leipätekstin fontti on otsikkoa ja väitteitä pienempi, ja Internet-tekstille tyypillisesti teksti on aseteltu varsin kapealle palstalle, jolloin rivit eivät ole pitkiä. Tasausta on käytetty vain vasemmassa reunassa ja kappalejako ei ole. Tekstin tausta on valkoinen ja väitteet ja teksti ovat väriltään tummanharmaita.

### 3.4.1 Lähes autenttinen teksti

Nimitämme ensimmäisenä luettua tekstiversiota lähes autenttiseksi tekstiksi. Tässä tekstissä on paljon autenttisia piirteitä, koska se on julkaistu ja kirjoitettu todellista funktiota varten. Sen tarkoitus on antaa tietoa rokotuksista, ja se edustaa totta ja tarua -tekstilajia, jolla yleensä pyritään lähelle lukijaa. Rokotukset koskevat lisäksi lähes kaikkia Suomessa asuvia ihmisiä, joten teksti on tutkimuksemme informanteille relevantti (autenttisuudesta ks. luku 2.2.1).

Muokkasimme tutkimuksessamme käyttämämme lähes autenttisen tekstin Internetistä olevasta luvussa 3.4 esitellystä alkuperäisestä tekstistä. Tämä alkuperäinen teksti kopioitiin Internetistä Word-tiedostoon, jossa sen fontteja muutettiin. Samaten tekstin fonttikokoa (väitteet ja leipäteksti) ja riviväliä suurennettiin lukemisen helpottamiseksi. (Ks. selkokielen ohjeita luvusta 2.4.1.) Tekstiä myös lyhennettiin poistamalla siitä yhteensä neljä väitettä selityksi-



neen. Poistoja tehtiin ennen kaikkea tekstin lyhentämiseksi, mutta tavoitteenamme oli lisäksi vähentää toistoa ja lisätä tekstin yhtenäisyyttä. Jokaisen väitteen alkuun myös lisättiin väitteen numero järjestyslukuna ja sana *väite*. Vastaavasti jokaisen väitteen ja selityksen yhdistelmän loppuun lisättiin vastauskohta. Tällä tavoin tekstin rakenne myös ohjasi tekstin lukemiseen ennen kysymykseen vastaamista. Jokainen väite–selitys–vastauskohta-yhdistelmä on omalla sivullaan.

Teksti on irrotettu alkuperäisestä kontekstistaan, mutta niin olisi myös paperille tulostettu Internet-teksti, sillä yleensä Internetin tekstit luetaan nimenomaan tietokoneen ruudulta. Informantit tehtiin myös tietoisiksi siitä, että kyseessä on verkkoteksti, ja ennen tekstin lukemista näytimme heille alkuperäisen tekstin alkuperäisessä ympäristössään dokumenttikameran avulla. Samoin kerroimme informanteille, mikä Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos (THL) on. Lisäksi tekstin loppuun oli merkitty näkyviin lähde eli suora Internet-osoite, josta teksti oli otettu. Lähes autenttinen teksti on liitteessä 4.

### 3.4.2 Selkoteksti ja ääneen luettu selkoteksti

Tutkimuksemme toinen tekstiversio on selkoteksti. Muokkasimme sen lähes autenttisen tekstin pohjalta ja pitkälti selkokielen (Virtanen 2012, Selkokeskus 2014) ohjeiden mukaan. Pidimme selkotekstin fontin, fonttikoon (väitteet ja leipäteksti) ja rivivälin samana kuin lähes autenttisessa tekstissä, ja myös selkotekstin loppuun merkitsimme lähteen. Samoin jokainen väite–selitys–vastauskohta-yhdistelmä sijoitettiin omalle sivulleen, mutta selkotekstiin muutimme väitteet kysymysmuotoisiksi. Selitysosioiden tekstejä taas lyhensimme ja yksinkertaisimme. Lisäksi tekstin rivitys tehtiin selko-ohjeiden mukaiseksi (rivillä maksimissaan 50–60 merkkiä välilyönnit mukaan laskettuna (Virtanen 2012: 119–124)) kuitenkin siten, että ajatuskokonaisuudet, esimerkiksi lausekkeet ja verbit määritteineen, pysyivät samalla rivillä<sup>18</sup>. Sanaston muokkauksessa käytimme jonkin verran apuna Suomen sanomalehtikielen taajuus-sanastoa (2004). Lisäksi toisin kuin selkoteksteissä yleensä, emme juuri poistaneet vierasperäisiä sanoja ja termejä, sillä usein ne voivat olla maahanmuuttajalle helpompia kuin suomenkieliset sanat (ks. luku 2.3.5). Tutkimuksessa käytettyä selkotekstiä työstettiin yhteistyössä Selkokeskuksen kanssa, ja sille on myönnetty selkologo (ks. luku 2.4.3). Selkoteksti on nähtävissä liitteessä 5.

<sup>18</sup> Myös Leiwo (2003: 31) on todennut, että lyhyet kokonaisuudet omilla riveillään helpottavat hahmottamista ja siten myös ymmärtämistä. Toisaalta paloittelun riskinä on laajempien kokonaisuusien pirstoutuminen, jolloin lukijalta vaaditaan päättelykykyä (Leiwo 2003: 31).

Kolmas tekstiversio on ääneen luettu selkoteksti. Se on kirjoitettuna täysin sama selkotekstin kanssa, mutta teksti luettiin testitilanteessa informanteille ilmeikkäästi (ks. luku 3.2) ääneen yhden kerran. Samaan aikaan selkoteksti kysymyksineen ja vastausvaihtoehtoineen oli kunkin informantin edessä. Lukija oli toinen meistä tutkijoista. Lukematta jätettiin vastauskohdat. Niissä informantteja ohjeistettiin sanallisesti vastaamaan kysymykseen, ja sen jälkeen pidettiin noin kymmenen sekunnin tauko vastaamista varten, ennen kuin lukemista jatkettiin.

### 3.4.3 Video

Tutkimuksemme neljäs ja viimeisenä käsiteltävä tekstiversio on dialogimuotoinen video. Käsikirjoitimme sen selkotekstin pohjalta, ja se etenee selkotekstin kanssa samassa järjestyksessä. Kyseessä ei kuitenkaan ole virallinen Selkokeskuksen hyväksymä selkoviideo, emmekä siihen edes pyrkineet. Koska teimme videosta dramatisoidun dialogin, pyrimme mahdollisimman autenttiseen keskustelutilanteen kuvaukseen ja luonnolliseen kieleen. Selitysosioiden tekstien järjestystä esimerkiksi vaihdettiin siten, että vastaus kysymykseen tulee aina ensimmäisenä, sillä suora kysymyksiin vastaaminen lienee luontaisempaa spontaanissa puheessa kuin epäinteraktiivisessa kirjoitetussa tekstissä. Lisäsimme videoon myös keskustelulle ja vuorovaikutteisuudelle tyypillisiä keskustelupartikkeleita, esim. *okei, sit, no*, ja metatekstiä, esim. *No sit mä mietin ku mul on lapsia*, ja toistoa (erityisesti toistosta ks. Suni 2008: 203). Kiinnitimme huomiota myös puheen havainnollisuuteen eli ilmeisiin, eleisiin ja prosodisiin piirteisiin (ks. luku 2.2.3) erityisesti terveydenhoitajan tapauksessa: kuvausvaiheessa ohjeistimme terveydenhoitajaa näyttelevää opiskelutoveriamme puhumaan siten, kuin hän asiantuntijana selittäisi uutta asiaa ihmiselle, joka ei siitä tiedä. Samoin puhenopeus pyrittiin pitämään luonnollisena samalla ohjeella.

Videon tilanne on terveydenhoitajan vastaanotto, jossa asiakas ja terveydenhoitaja keskustelevalta rokotuksista: käytännössä asiakas kysyy ja terveydenhoitaja vastaa. Jokaisen kysymys–vastaus-parin jälkeen videossa on kymmenen sekunnin mittainen tauko, jossa on still-kuva kynästä ja teksti *Vastaa nyt*. Vastaamista varten laadittiin lomake, jossa oli samat kysymykset ja vastausvaihtoehdot kuin selkotekstissä, mutta selitystekstin tilalla oli kirjallinen ohjeistus *Katso video ja vastaa kysymykseen*. Lisäksi ohjeistimme suullisesti informantteja vastaamaan ja vastaustauon loppuvaiheessa katsomaan videota. Internet-osoite videoon ja videon käsikirjoitus ovat liitteessä 6.

### 3.5 Aineiston keruutavat

#### 3.5.1 Monivalintatehtävä – kuvaus lukemisesta kognitiivisena prosessina

Yksi aineistonkeruutapamme on monivalintatehtävä. Monivalintatehtävää käytimme siksi, että se on kätevä konkreettinen väline testata suuremman joukon ymmärtämistä. Tutkimuksen luonteen, ajan ja informanttien määrän vuoksi luetunymmärtämisen tutkimuksessa usein käytetyt suullinen tiivistelmä tai ääneenajattelu (ks. luku 2.3.3) eivät olleet tutkimuksen kannalta järkevä vaihtoehto. Monivalintatehtävän käyttämisessä oli myös se etu, että se ei vaadi omaa kirjallista tuottamista, joka on alkeistason oppijalle usein vaikeaa. Monivalintatehtävän avulla voitiin myös antaa pienryhmäkeskustelulle konkreettinen tehtävänanto, jossa informanteilla oli mahdollista osoittaa ymmärtämistään perustelemalla omaa vastaustaan muille ryhmän jäsenille. Tällöin monivalintatehtävän kysymyksiin ja niiden ymmärtämiseen liittyviä ongelmia, joita mm. Alderson (2000: 6–7) on pohtinut<sup>19</sup>, voitiin sulkea pois. Pyrimme siis saamaan kokonaisvaltaisen käsityksen lukemisesta käyttämällä monivalintatehtävän lisäksi myös muita informanttien tekstinymmärtämistä kuvaavia menetelmiä. On myös oletettavaa, että muun muassa alkeistason oppijan kohdekielen tuottamisen vähäisyyden vuoksi oikein/väärintyyppiset valintatehtävät ovat tuttu tehtävätyyppi alkeistason oppijalle.

Luetun ymmärtämisen testaamisessa käytettävien tehtävänantojen kielen tulisi olla muuhun luettavaan tekstiin verrattuna helppoa. Muuten ei ole mahdollista sanoa, onko informantin huonon suoriutumisen syy tehtävässä se, että hän ei ymmärrä tekstiä vai se, että hän ei ymmärrä tehtäväntoa. (Ks. Alderson 2000: 86.) Monivalintatehtävien ongelmanahan pidetään monesti sitä, että tekstistä tehdyt kysymykset vastausvaihtoehtoineen eivät vastaa vaikeusasteeltaan itse tekstiä (Alderson 2002: 72). Monivalintatehtävän kysymykset muunnettiin kuitenkin suoraan alkuperäisen tekstin väitteistä, jotka toimivat ikään kuin otsikkoina muulle tekstimassalle. Näin kysymysten ja muun tekstin välille ei synny myöskään ainakaan keinote-koista epäsuhtaa. Onnistunut otsikko tiivistää muun tekstin keskeisen sisällön (esim. Järvi 2013: 135; Rahtu 2013: 104), joten on oletettavaa, että lähes autenttisisä tekstissä väite on muuta tekstiä helpompi. Tekstin muissa versioissa kysymykset eivät ole välttämättä helpompia kuin itse teksti, mutta vaikeaksi arveltu sanasto selitetään muussa tekstissä. Tällä tavoin totta ja tarua -tekstilajin perimmäinen idea eli tieteellisen tiedon esittäminen yleistajuisessa muodossa säilyi. Näin toimimme myös, jotta kysymykset olisivat tutkimuksen kaikissa vai-

<sup>19</sup> Alderson (2000: 6–7) on kiinnittänyt huomiota muun muassa lukemisen näkemiseen kokonaisuutena ja maininnut, että se ei välttämättä toteudu aukko- ja monivalintatehtävissä.

heissa samat. Tutkimuksessamme tekstin kysymysosioiden ymmärtämättömyys ei ole ongelma, sillä ymmärtäminen oli mahdollista osoittaa myös pienryhmäkeskusteluissa.

Kun testataan toisella tai vieraalla kielellä lukemista, on tärkeää pohtia, käytetäänkö kysymyksissä kohdekieltä vai informantin äidinkieltä. Tämä kysymys koskee erityisesti niitä tilanteita, joissa testihenkilöillä on sama äidinkieli. Niissä tapauksissa, joissa informanttien äidinkielet vaihtelevat paljon, on loogista käyttää kohdekieltä. (Alderson 2000: 86.) Näin on tehty myös meidän tutkimuksessamme, sillä informantit puhuvat kymmentä eri kieltä. Lisäksi suomenkieliset kysymykset ovat oleellinen osa itse tekstiä alkuperäisessä muodossaan.

### **3.5.2 Pienryhmäkeskustelu – yhteisymmärrystä rakentamassa**

Pienryhmäkeskustelussa (e. *focus group*; Marková, Linell, Grossen & Orvig 2007; Wibeck, Dahlgren & Öberg 2007) informantit keskustelivat tutkimusta varten laadituista tekstiversioista etukäteen jaetuissa pienryhmissä. Ryhmät toimivat keskenään ilman tutkijoita (e. *moderator*), jotka olivat taustalla ja puuttuivat vain tarvittaessa pienryhmän toimintaan. Vaikka informanttimme olivat toisilleen tuttuja ja kuuluivat samaan opiskelijaryhmään, tutkimuksessa käytetyt pienryhmät oli tehty nimenomaan tätä tutkimusta ja aineistonkeruuta varten. Näin ollen kyseessä oli nimenomaan focus group -menetelmä eikä jokin muu keskustelu tai esimerkiksi pienryhmä, jossa päätavoitteena on oppiminen (esim. *problem-based learning (PBL)*). (Ks. Marková ym. 2007: 31–34; Wibeck, Dahlgren & Öberg 2007: 250–253.) Marková ym. (2007: 31) myös huomauttavat, että huolimatta tutkimuksellisesta ja aineistonkeruullisesta tavoitteesta focus group -menetelmän ryhmät ovat kuitenkin myös ryhmiä: paikkoja, joissa tietoja, käsityksiä, mielipiteitä jne. jaetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tämän ja tutkimuksen lähtökohdan (kieltä opitaan vuorovaikutuksessa, ja tekstien parissa toimittaessa työskennellään usein myös muiden ihmisten kanssa ja rakennetaan yhteisymmärrystä (ks. Dufva 2006: 41–44, 47)) vuoksi oli luonnollista valita pienryhmä yhdeksi aineistonkeruun menetelmäksi. Pienryhmäkeskustelu oli otollinen valinta myös tilanteen autenttisuuden ja tekstitapahtuman vuoksi. (Ks. luvut 2.2.1 ja 2.2.2.)

Pienryhmäkeskustelun avulla pyrimme myös sulkemaan pois monivalintatehtävän ongelmia, ja toisaalta monivalintatehtävä tarjosi luonnollisen siirtymän pienryhmäkeskusteluun, jossa keskustellaan käsitellystä tekstistä monivalintatehtävän vastausten kautta.

### 3.5.3 Haastattelu – kiinni informanttien omiin kokemuksiin

Haastattelun tarkoituksena oli saada tietoa siitä, miltä tutkimuksessa käytettävät tekstit informanteista tuntuvat ja mitä mieltä he ovat niistä. Siten haastattelu nähdään tässä tutkimuksessa nykykäsityksen mukaisesti vuorovaikutustilanteena, jossa saadaan kuuluviin haastateltavan ääni (esim. Ruusu vuori & Tiittula 2005; Eskola & Suoranta 2008; Dufva 2011). Käyttämässämme haastattelussa yhdistelimme strukturoidun, puolistrukturoidun ja teemahaastattelun keinoja (ks. lisää esim. Eskola & Suoranta 2008: 86; Dufva 2011: 132–133). Koska aikaa oli käytössä rajallisesti emmekä pitäneet lyhyiden haastattelujen nauhoittamista tarpeellisena, suunnitelimme kysymyslomakkeen, jossa on sekä lomake- että avoimia kysymyksiä ja johon haastattelijana toimivan toisen tutkijan oli helppo merkitä kunkin informantin vastaukset keskustelun lomassa. Kysymysten miettiminen etukäteen oli tärkeää myös informanttien kielitaidon kannalta, jotta kysymykset ymmärretään nopeasti oikein ja niihin on helppo vastata. Tämän tutkimuksen haastattelussa ei kuitenkaan ollut väliä kysymysten järjestyksellä tai sillä, kysyttiinkö kaikki kysymykset ja kysyttiinkö ne samoin sanoin – toisin kuin strukturoidussa tai puolistrukturoidussa haastattelussa. Lisäksi lomakkeen tietyt kysymykset esitettiin kaikille, ja loppuja käytettiin harkinnan ja jäljellä olevan ajan puitteissa. Lomake on nähtävissä liitteessä 7.

### 3.5.4 Kysely ja havainnointi – taustoittavaa ja tukevaa tietoa

Tutkimuksessamme käytimme alku- ja loppukyselyä informanttien taustatietojen keräämiseen ja sen kartoittamiseen, miten tuttua rokottaminen heille tapahtumana on ja kuinka he ovat saaneet Suomessa tietoa rokotteista. Informantit täyttivät alkukyselyn aineistonkeruun ensimmäisen päivän (havainnointipäivä) lopuksi ja loppukyselyn kolmantena ja viimeisenä aineistonkeruupäivänä (loppukyselypäivä). Kyseessä oli nimenomaan kysely, sillä informantit täyttivät lomakkeet valvotuissa oloissa itse (ks. esim. Eskola 1975: 158). Kyselyitä ei pilotoitu etukäteen, koska niiden antaman tiedon luonne oli tutkimuksemme kannalta taustoittava ja täyttötilannetta valvottiin niin, että informanteilla oli mahdollisuus kysyä, jos kyselyn täyttämässä oli ongelmia. Alkukysely on kirjallisen suostumuksen yhteydessä liitteessä 2 ja loppukysely liitteessä 3.

Käytimme tutkimuksessamme myös havainnointia, jonka osuus ei kuitenkaan ole suuri ja jonka tehtävänä oli lähinnä tukea muuta aineistoa. Käyttämämme havainnointi oli perusluonteeltaan osallistuvaa tai jopa osallistavaa (havainnoinnin lajeista esim. Grönfors 1982;

Tuomi & Sarajärvi 2011), sillä ennen tekstinyymmärtämistehtäviä ja pienryhmäkeskusteluja sekä niiden aikana ja jälkeen olimme niin havainnoimassa ryhmää, tutustumassa siihen kuin toimimassa sen kanssa. Kovin tarkkaa tai systemaattista havainnointimme ei kuitenkaan ollut eikä meillä ollut käytössä havainnointilomaketta. Käyttämäämme havainnoinnin tapaa voisi-kin luonnehtia sellaiseksi, jota opettaja tekee ohjatessaan ryhmää. Tieteellisen havainnoinnin kriteereihin havainnointitapa ei siis yllä, mutta se täyttää tässä tutkimuksessa tarkoituksensa.

### **3.5.5 Kvasikokeellinen asetelma – toiston vaikutuksen kontrollointi**

Tutkimuksemme yhtenä osana on kvasikokeellinen asetelma (ks. esim. Martin 2011: 166), jonka avulla pyrimme arvioimaan ja tarkastelemaan, mikä on toiston vaikutus tekstien käsitteilyssä ja vaikuttaako tekstien järjestys ymmärtämisen lisääntymiseen. Sen vuoksi informantit jaettiin kahteen ryhmään (R1 ja R2), jotka kävivät tekstit läpi hieman eri järjestyksessä.

Kvasikokeellisuus tarkoittaa sitä, että tutkimusasetelma ei täysin täytä kokeellisen tutkimuksen luotettavuuskriteerejä. Kvasikokeellisuutta tutkimuksessamme on esimerkiksi se, että käytämme luonnollista opetusryhmää jonkinlaisen otannan käytön sijaan. Kvasikokeellisuudelle tyypillisiä ovat myös opetuskokeilulliset piirteet. Näitä piirteitä tutkimuksessamme ovat esimerkiksi aineiston kerääminen oppilaitoksen tiloissa opiskelijaryhmän oppituntien aikana ja aineistonkeräyksen osuudessa mukana ollut opetuksellinen lisä. (Martin 2011: 166.) Opetuskokeilullisiin piirteisiin vaikuttivat myös käytettävissä olevat resurssit (ks. esim. Martin 2011: 163): esimerkiksi aikaa oli rajallisesti ja koska aineisto kerättiin informanttien oppituntien aikana, oli suunniteltava toiminta niin, että he eivät joudu olemaan pitkiä aikoja joutilaina. Yleisesti halusimme myös suunnitella aineistonkeruun ryhmän ehdoilla, emmekä edes pyrkineet tiukan kokeelliseen asetelmaan. Kyseessä ei kuitenkaan ole opetuskokeilu, sillä emme varsinaisesti tutki mitään opetuksen tapaa, vaan olemme kiinnostuneita nimenomaan tekstin ymmärrettävyydestä.

## **3.6 Aineiston käsittely ja analyysimenetelmät**

Kerättyämme aineiston aloimme käsitellä ja järjestää sitä eri keinoin. Ensin litteroimme pienryhmäkeskustelut karkeasti, minkä jälkeen aloimme etsiä sieltä toistuvia ja kohostuvia piirteitä. Nämä piirteet luokittelimme sisällönanalyysin keinoin (Eskola & Suoranta 2008; Tuomi & Sarajärvi 2009).

Käyttämämme sisällönanalyysin tapa sisältää sekä aineistolähtöisen että teorialähtöisen analyysimenetelmän piirteitä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 95–100, 108–120). Siksi miel-

lämme analyysimenetelmän olevan luonteeltaan teoriaohjaavaa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 96–97, 117), sillä siinä vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmis malli. Esimerkiksi pienryhmäkeskusteluaineistosta etsimme toistuvia piirteitä, jotka olisivat oleellisia tutkimuskysymysten kannalta. Luokitteluun haimme kuitenkin ideoita Aldersonin (2000: 23–84) erottelusta, jota olemme kuvailleet luvussa 2.3.4. Mallissa Alderson (2000: 23–84) esittelee tekstin ymmärtämiseen ja ymmärrettävyyteen vaikuttavia seikkoja jakamalla ne teksti- ja lukijamuuttujiin. Tätä jakoa soveltaen loimme oman luokittelumme, jossa tekijät jaetaan sanastoon, muihin kieleen ja tekstiin liittyviin tekijöihin, informanttien kielelliseen tietoon ja muihin aiempiin tietoihin ja kokemuksiin. Lisäksi yhdistimme näkökulmaamme muuta aiempaa tutkimustietoa dialogisuudesta, tekstitaitotutkimuksesta, lukemisen tutkimuksesta ja selkokielestä. Käyttämässämme luokittelussa siis analyysimme ohjaaja ja auttaja on aiempi tieto, johon analyysi ei kuitenkaan pohjautu suoraan. Emme myöskään testaa Aldersonin erottelua vaan pyrimme yleisesti kartoittamaan ymmärrettävyyteen vaikuttavia piirteitä. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 96–97.) Luokittelun perusteella nostimme aineistosta analyysiin esimerkkejä, jotka litteroimme raakalitteraatteja tarkemmin. Luettelo käyttämistämme litterointimerkeistä löytyy liitteestä 1.

Monivalintatehtävien tulokset taulukoimme useisiin eri taulukoihin niin, että niistä on mahdollista vertailla testiryhmien (R1 ja R2), pienryhmien, yksilöiden, tekstiversioiden ja kysymysten tuloksia. Näistä käytimme erityisesti testiryhmien ja yksilöiden tuloksia esitteleviä taulukoita, joiden avulla selvitimme toiston vaikutusta ymmärtämiseen. Koska pelkällä sisällön erittelyllä ei kuitenkaan pääse pitkälle analyysissa, taulukoita verrattiin myös havainnoinnin muistiinpanoihin, pienryhmäkeskusteluissa ja haastatteluissa saatuihin tietoihin ja kyselyiden vastauksiin. Raportissa käyttämässämme taulukoissa oikeat vastaukset merkitään numerolla 1 ja väärät sekä vastaamatta jätetyt 0:lla.

Haastatteluiden vastaukset kokosimme aluksi yhteen. Sen jälkeen järjestimme lomakekysymykset taulukkoon informanteittain nähdäksemme, mihin järjestykseen tekstiversiot asetuvat informanttien omien kokemusten mukaan. Avokysymysten vastaukset taas tyypittelimme datan pohjalta ryhmiin samankaltaisuuksien mukaan (ks. Eskola & Suoranta 2008: 181). Taustoittavien alku- ja loppukyselyiden vastaukset taas taulukoimme itseämme varten informanttien taustatietojen yhdistämiseksi ja kokonaisuuden hahmottamiseksi. Havainnoinnista saatua aineistoa emme luokitelleet tarkemmin, sillä sitä on suhteellisen vähän ja yleisesti käytämme sitä vain tukemaan muuta aineistoa.

Seuraavassa tulos- ja analyysiluvussa (luku 4) tulosten esittely etenee siten, että ensin tarkastelemme, mihin järjestykseen tekstit asettuvat ymmärrettävyyden kannalta sekä monivalintatehtävien tulosten että informanttien omien kokemusten perusteella. Tarkastelussa hyödynnämme taulukoita, joissa monivalintatehtävien tulokset on koottu testiryhmittäin, sekä taulukkoa, jossa tekstit ovat ymmärrettävyydsjärjestyksessä informanttien omien kokemusten mukaan. Tässä vaiheessa tutkimme myös toiston vaikutusta, jossa hyödynnämme samaa testiryhmätaulukkoa kuin edellä. Sen jälkeen siirrymme tekstien ymmärrettävyyteen vaikuttavien seikkojen tarkasteluun, jossa etenemme tekstiversio kerrallaan järjestyksessä lähes autenttinen teksti, itse luettu selkoteksti, ääneen luettu selkoteksti ja video. Jokaisen tekstin alussa käytämme taulukkoa havainnollistamaan koko ryhmän tuloksia kyseisen tekstin monivalintatehtävän osalta. Ymmärrettävyyteen vaikuttavien seikkojen tarkastelussa hyödynnämme Aldersonin jaottelun (2000: 32–84) pohjalta tekemäämme luokittelua. Yhdistämme näissä myös tietoja haastatteluista ja havainnoinnista siltä osin, kuin pidämme sitä selittävänä tai selventävänä tekijänä.

Pohdintaluvussa (luku 5) vedämme tulos- ja analyysiluvun asioita yhteen ja vertailemme ryhmiä keskenään testiryhmien tasolla. Tässä kohdin hyödynnämme taulukkoa testiryhmien monivalintatehtävien tuloksista, jotta pääsemme tarkastelemaan toiston vaikutusta. Toiston vaikutuksen tarkasteluun käytämme myös tietoja pienryhmäkeskusteluista, haastatteluista, kyselyistä ja havainnoinnista. Litteroitujen pienryhmäkeskusteluiden ja monivalintatehtävien pienryhmä- ja informanttikohtaisten tulosten perusteella vertailemme myös jonkin verran pienryhmiä ja niiden toimintaa. Tarkastelemme koko ryhmää ja joissain tapauksissa myös yksittäisiä informantteja. Yhdistämme tässä tarkastelussa monivalintatehtävien tulosten, pienryhmäkeskusteluiden, haastatteluiden, kyselyiden ja havainnoinnin kautta saatuja tietoja.



## 4 TULOKSET JA ANALYYSI

### 4.1 Tekstien vaikeus ymmärrettävyyden kannalta monivalintatehtävien ja informanttien omien kokemusten perusteella

#### 4.1.1 R1

Ryhmälle R1 annettiin tekstit järjestyksessä 1. lähes autenttinen teksti (liite 4), 2. itse luettu selkoteksti (liite 5), 3. ääneen luettu selkoteksti (liite 5) ja 4. video (liite 6). R2 luki tekstit puolestaan järjestyksessä 1. lähes autenttinen teksti, 2. ääneen luettu selkoteksti, 3. itse luettu selkoteksti ja 4. video. (Ks. luku 3.2.)

Taulukosta 1 ilmenee, että ryhmällä R1 on monivalintatehtävissä eniten oikeita vastauksia videoversion kohdalla. Taulukossa ovat tekstit siinä järjestyksessä, jossa ne käytiin ryhmässä läpi.

Taulukko 1. Koonti testiryhmän R1 monivalintatehtävien tuloksista (tekstit ovat siinä järjestyksessä, jossa ne käytiin ryhmässä läpi).

<b>R1</b>	<b>Yht. oikein</b>
<b>Lähes autenttinen teksti</b>	10
<b>Itse luettu selkoteksti</b>	7
<b>Ääneen luettu selkoteksti</b>	7
<b>Video</b>	30
<b>Yht. oikein</b>	54

Myös haastatteluiden (lomake liitteessä 7) perusteella video on kaikkein ryhmän R1 informanttien mielestä helpoin ja lähes autenttinen teksti puolestaan vaikein ymmärtää. Lisäksi kaikkien muiden paitsi yhden mielestä ääneen luettu selkoteksti on helpompi kuin itse luettu. Yleinen kokemus tekstien helppousjärjestyksestä helpoimmasta vaikeimpaan on siis

1. video
2. ääneen luettu selkoteksti
3. itse luettu selkoteksti
4. lähes autenttinen teksti.

Monivalintatehtävien tulosten perusteella ei voi sanoa, kuinka paljon toistolla on vaikutusta, sillä oikeiden vastausten määrä ei lisääntynyt tasaisesti. Tämä olisi odotuksenmukaista, jos toistolla olisi merkittävää vaikutusta. Lisäksi hyppäys ääneen luetun selkotekstin ja videon

välillä on niin iso, että sitä ei voi selittää vain tekstien toistumisella. Kumpaakin selkotekstiä suurempi oikeiden vastausten määrä lähes autenttisisa tekstissä selittyy taas todennäköisesti sillä, että informantit ovat hyödyntäneet strategiana arvaamista ja myös sillä, että informantit ovat käyttäneet hyväkseen sanalle *turha* saamaansa selitystä. Oikein arvaamisen mahdollisuus on käyttämissämme monivalintatehtävissä yhtä kohtaa (kohta 5)<sup>20</sup> lukuun ottamatta 50 prosenttia, joten arvaaminen on itse asiassa oikeiden vastausten maksimoinniksi melko kannattava strategia.

Oikeiden vastausten määrän perusteella ei lisäksi vaikuta siltä, että tekstin lukeminen ensin itse helpottaisi myöhemmin käsiteltävän ääneen luetun selkotekstin ymmärtämistä. Toisaalta ääneen luettua selkotekstiä pidetään yleisesti helpompana, mutta on vaikeaa sanoa, onko se tekstien toistumisen, ääneen lukemisen vai itse lukemisen seurausta.

Toisto vaikuttaa kuitenkin sikäli, että tietynlainen tulkinta yhdessä vaiheessa tietystä sanasta saattaa vaikuttaa myöhemmin siihen, kuinka helposti informantti pystyy muuttamaan ajatustaan aiemmasta tulkinnastaan, kun samat kysymykset toistuvat, ja tekstikin pysyy melko samanlaisena. Muutosten huomaaminen voi tekstitilanteessa syntyneiden odotusten ja oletusten vuoksi olla vaikeaa, vaikka tekstin muoto sanan ympärillä muuttuisikin (ks. luvut 4.2.1.2 ja 4.2.2.2).

Lähes autenttisen tekstin itsenäisen lukemisen vaiheessa informantti N34B ei suostunut etenemään tehtävässä ennen kuin sai jonkinlaisen selityksen sanalle *turha* (ks. luku 3.5). Todennäköisesti se on vaikuttanut hänen vastaukseensa lähes autenttisisa tekstissä ja mahdollisesti myös myöhemmissä vaiheissa. Tämä ei tosin ole selvää, koska pienryhmäkeskustelussa 1 toinen informantti N54B pohtii sanan *turhia* merkitystä, mutta N34B ei selitä sitä tai perustele missään myöhemmässäkään keskustelussa omaa vastaustaan tekstin kohdassa 3 (1).

- (1) N54B: *rokotuksin ehkäistävät taudit ovat harvinaisia* (.) *rokotteet ovat turhia* (.) **mitä se turhia** (.) *rokotuksen ehkäistävät taudit niiden jälkitaudit ja kompi-komplikaation ovat käyneet*  
 N34B: <naurahtaa>  
 N54B: *harvinaisiksi juuri rokotteiden* (.) *ansiosta* (.) *ne pysyvät loitolla juuri niin kauan kun rokotuskau-kattavuus pysyy riittävät korkeana* (.) *nykyinen rokotuskattavuus sallii aina muutaman rokotamattoman* (.) *jos rokotuskattavuus huoneen* (.) *taudit tulevat takaisin*  
 N27B: [ymh]  
 N27B: ma luulen kyllä <naurahtaa> mä vaan laittaa  
 N34B: aa muttaa (.) aa (.) onko tau-tau-taudu-taudi (.) **onko mahatau-**

Tasapuolisuuden vuoksi *turhia*-sanana selitys kerrottiin lähes autenttisen tekstin vaiheessa samoin sanoin myös muille ryhmän R1 jäsenille, kun sitä kysyttiin suoraan tutkijalta (2).

<sup>20</sup> Viittaamme luvussa 4.1 käsiteltävien kunkin tekstiversion (liitteet 4,5 & 6) seitsemään numeroituun kohtaan vastaavanlaisilla numeroilmauksilla.

- (2) N35A: **mitä tarkoittaa opettajaa turhia**  
 ST: **turha on (.) vähän niinku (.) huono**  
 N35A: [turha (.) aaaam]  
 M57A: huono  
 ST: huono <yskäisee>  
 N35A: rokotus on  
 M57A: numero (.) kolme (.) mmm turha  
 N35A: minä kirjoittaa kulla (.) ma luulen (.)  
 M57A: [rokotuksen ehkäistävät taudit (.) niiden (.) jälki-  
 taudit (.) jaa kompliikaatio]  
 [<kuuluu paperin pyyhkimisen ääntä>]

Todennäköistä siis on, että N35A ja N34A ovat vaihtaneet vastauksensa sen jälkeen, kun ovat kuulleet tutkijan selityksen sanalle. Tätä tukee myös se, että molempien vastauslo-  
 makkeissa vastaus on muutettu kohdassa 3. Lisäksi tallenteelta kuuluu paperin pyyhkimisen  
 ääntä sen jälkeen, kun sana on selitetty. Sanan selittäminen voi vaikuttaa myös siihen, että  
 lähes autenttisen tekstin vaiheessa oikeita vastauksia on enemmän kuin selkotehtävien vaihees-  
 sa. Myöhemmissä vaiheissa selityksellä tuskin on vaikutusta, sillä vastaukset ovat väärin<sup>21</sup>  
 eikä sanan merkitykseen enää palata tai siitä neuvotella. Todennäköisesti sanaa siis ei ole  
 omaksuttu välttämättä edes reseptiivisesti, mitä tukee yleinen käsitys siitä, että sanaa ei usein  
 opita kerralla, vaan sen vakiintuminen vaatii toistumista ja esiintymistä erilaisissa ympäris-  
 töissä (ks. esim. Puro 1999: 17).

Vaikka monivalintatehtävien tulosten perusteella toiston vaikutusta ei voi todeta, haas-  
 tattelun vastausten perusteella sen voisi ajatella vaikuttavan, sillä yhtä informanttia lukuun  
 ottamatta tekstejä pidetään siis sitä helpompina, mitä myöhemmin niitä käsiteltiin.

#### 4.1.2 R2

Taulukosta 2 ilmenee, että myös ryhmällä R2 on monivalintatehtävissä eniten oikein vastauk-  
 sia videoversion kohdalla.

Taulukko 2. Koonti testiryhmän R2 monivalintatehtävien tuloksista (tekstit ovat siinä järjes-  
 tyksessä, jossa ne käytiin ryhmässä läpi).

R2	Yht. oikein
Lähes autenttinen teksti	13
Ääneen luettu selkoteksti	10
Itse luettu selkoteksti	12
Video	36
<b>Yht. oikein</b>	<b>71</b>

<sup>21</sup> Paitsi N35A:lla videon vaiheessa.

Myös haastatteluiden mukaan kaikki ryhmän R2 informantit pitivät videota helpoimpana ja lähes autenttista tekstiä vaikeimpana. Neljä informanttia pitää ääneen luettua selkotekstiä helpoimpana kuin itse luettua selkotekstiä ja kaksi informanttia kokee itse luetun selkotekstin helpommaksi kuin ääneen luetun selkotekstin. Yleinen kokemus tekstien helppousjärjestyksestä helpoimmasta vaikeimpaan on siis

1. video
2. ääneen luettu selkoteksti
3. itse luettu selkoteksti
4. lähes autenttinen teksti.

Tässäkään ryhmässä monivalintatehtävien tulosten perusteella ei voi sanoa, kuinka paljon tekstin toistumisella on vaikutusta, sillä oikeiden vastausten määrä ei lisääntynyt tasaisesti. Tämä olisi odotuksenmukaista, jos toistolla olisi merkittävää vaikutusta. Lisäksi ero itse luetun selkotekstin ja videon välillä on niin iso, että sitä ei voi selittää vain toistojen määrällä. Suurempi oikeiden vastausten määrä lähes autenttisisessa tekstissä kuin kummassakaan selkotekstissä selittyy taas todennäköisesti sillä, että informantit ovat myös tässä ryhmässä käyttäneet strategiana arvaamista, joka on tehtävässä melko käyttökelpoinen strategia. Toisto vaikuttaa myös tekstin sanojen tulkintaan, kun kysymykset ja tekstit toistuvat samanlaisina tai melko samanlaisina. (Ks. luku 4.1.1.)

Ääneen luetun selkotekstin vaiheessa oikeita vastauksia on vähemmän kuin itse luetun selkotekstin vaiheessa. Selkotekstiä ymmärretään monivalintatehtävien tulosten perusteella siis paremmin itse luettuna kuin ääneen luettuna, ja ääneen luettua selkotekstiä pidetään yleisesti helpoimpana kuin itse luettua selkotekstiä. Siten voisi päätellä, että ääneen lukeminen helpottaa myöhemmin tulevan itse luettavan selkotekstin käsittelyä. Toisaalta kahden informantin (M40D ja N42D) kokemuksen mukaan tekstiversiot olivat sitä helpompia, mitä myöhemmin he saivat ne käsiteltävikseen, ja näistä informanteista kumpikin myös toteaa pienryhmäkeskustelussa toiston auttavan itseään. Lisäksi oikeiden vastausten määrä lisääntyy vain kahdella, joten on melko vaikeaa sanoa, vaikuttaako ääneen lukeminen lopulta ja kuinka paljon, vai onko se vain tekstien toistumisen tai jonkin muun seurausta.

Ryhmässä R2 videon esittämisen kanssa oli pieniä ongelmia (ks. luku 3.5), kun kohdassa 2 videon tilanne alkoi tutkijan vielä ohjeistaessa. Se aiheutti tilanteeseen lyhyen ylimääräisen tauon, kun kohta aloitettiin alusta. Kohdassa 6 taas seuraaminen ja tauotus osoittautuivat haastavaksi yhdelle informantille (N43C), mikä aiheutti videon katsomiseen toisen lyhyen ylimääräisen tauon ja kohdan aloittamisen alusta. Nämä seikat kuitenkin ovat tuskin vaikuttaneet tuloksiin, koska vaikka kyseinen informantti pitää videota versioista helpoimpana, se

on silti hänen mielestään vaikea (ks. luku 4.2.4). Sama informantti pitää vaikeana myös itse lukemista ja kommentoi, että videollakin puhutaan liian nopeasti. Muut ryhmään kuuluneet sen sijaan tuntuivat ymmärtäneen toimintatavat eivätkä vaikuttaneet tilanteessa siltä, että ylimääräisillä tauoilla ja aloituksilla olisi ollut merkitystä. Lisäksi kukaan ei ryhmäkeskusteluissa tai haastatteluissa kommentoinut näitä taukoja tai aloituksia.

## 4.2 Tekstien ymmärrettävyyteen vaikuttavia seikkoja

Sanastolla on tekstin ymmärtämisen ja sitä myötä ymmärrettävyyden kannalta keskeinen merkitys. Kun tarkastellaan tekstin ymmärrettävyyttä alkeistason L2-oppijoiden näkökulmasta, sanasto nousee vielä keskeisemmäksi kuin edistyneempien kielenkäyttäjien kannalta tekstiä lähestyttäessä. (Ks. luku 2.3.) Lisäksi tekstin ymmärtämiseen liittyy myös muita seikkoja (esim. Alderson 2000: 23–84), joita olemme esitelleet luvussa 2.3.4 ja joiden pohjalta olemme rakentaneet oman luokittelumme. Etenemme tekstiversio kerrallaan järjestyksessä lähes autenttinen teksti, itse luettu selkoteksti, ääneen luettu selkoteksti ja video. Aloitamme kieleen ja tekstin liittyvien seikkojen erittelyn sanastosta<sup>22</sup>, koska se kohostuu aineistostamme selvästi yksittäisenä tekstin liittyvänä tekijänä. Sen jälkeen laajennamme tarkasteluamme muihin kieleen ja tekstiin liittyviin tekijöihin, joita on aineistossa selvästi vähemmän. Tämän jälkeen siirrymme käsittelemään informanttien kielellisiä tietoja ja muita aiempia tietoja ja kokemuksia.

Koska tekstiversiot on käyty aineistonkeruutilanteessa läpi tietyssä järjestyksessä, ne vaikuttavat tietenkin ymmärtämiseen myöhemminkin, ja informantit myös huomaavat tekstin toistumisen (ks. luku 3.5). Koska analyysissa tekstejä käsitellään yksitellen, analyysissa on jonkin verran toistoa. Lähes autenttinen teksti käsiteltiin ensimmäisenä aineistonkeruussa, ja myös tässä raportissa siitä kirjoitetaan ensimmäisenä. Sen analyysiluku on luonnollisesti pisin, sillä siinä käsitellään syvällisemmin tekijöitä, jotka vaikuttavat myös myöhemmin käsiteltävissä teksteissä mutta jotka pysyvät myös samankaltaisina. On esimerkiksi oletettavaa, että informanttien suomen kielen taito, muu kielitaito, luku- ja tekstitaidot sekä aiemmat tiedot ja kokemukset ovat myöhemminkin käsiteltävien tekstien vaiheessa samankaltaiset kuin lähes autenttisen tekstin vaiheessa.

<sup>22</sup> Ks. samoin Vaarala 2009: 108–109.

## 4.2.1 Lähes autenttinen teksti

### 4.2.1.1 Monivalintatehtävän tulokset

Kaikki 12 informanttia saivat luettavakseen neljästä tekstiversiosta ensimmäisenä lähes autenttisen tekstin. Lähes autenttisen tekstin (liite 4) monivalintatehtävän maksimipistemäärä koko 12 informantin joukolta on yhteensä 84 ja yhden pienryhmän osalta 21. Jokaisesta oikeasta vastauksesta saa yhden pisteen ja väärästä tai vastaamatta jättämisestä 0 pistettä. Näin ollen yhden informantin maksimipistemäärä seitsemästä kohdasta on 7 pistettä. Lähes autenttisen tekstin monivalintatehtävän tulokset ovat taulukossa 3.

Taulukko 3. Lähes autenttisen tekstin monivalintatehtävän tulokset.

	R1A	R1B	R2C	R2D	Yht. oikein
Kohta 1	1	2	0	2	5
Kohta 2	0	1	0	1	2
Kohta 3	2	1	1	2	6
Kohta 4	0	1	2	2	5
Kohta 5	0	1	0	2	3
Kohta 6	0	0	1	0	1
Kohta 7	0	1	0	0	1
<b>Yht. oikein</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>23</b>

Eniten oikeita vastauksia kaikkien informanttien osalta on tekstin kohdassa 3<sup>23</sup>, jossa pohditaan rokotteiden tarpeellisuutta. Kohta on tosin se, jossa osalle ryhmästä R1 kerrottiin, mitä sana *turha* tarkoittaa, mikä on lisännyt oikeiden vastausten määrää. Vähiten oikeita vastauksia on sen sijaan kohdissa 6 ja 7, joissa kummassakin vain yksi informantti on vastannut oikein. Kohdassa 6 käsitellään yhdistelmärokotusten vaikutuksia lapsen vastustuskykyyn ja kohdassa 7 sitä, rokotetaanko lapsia liian aikaisin. Kohtien 6 ja 7 vähäiseen oikeiden vastausten määrään vaikuttaa se, että vain viiden informantin voidaan varmasti sanoa ehtineen lukea koko tekstin. Tämä ilmenee tilanteessa tehtyjen havaintojen ja informanttien ohjeistuksen mukaisesti tutkimuslomakkeisiinsa tekemien pystyviivamerkintöjen perusteella. Informanteista N51C on vastannut vain kahteen (kohdat 2 ja 4) ja N54B yhteen (kohta 2) kohtaan, vaikka he ovat merkintöjen perusteella ehtineet lukea tekstin kokonaan tai lähes kokonaan.

<sup>23</sup> Viittaamme luvussa 4.2 käsiteltävien kunkin tekstiversion (liitteet 4,5 & 6) seitsemään numeroituun kohtaan vastaavanlaisilla numeroilmauksilla.

#### 4.2.1.2 Sanasto

Haastattelussa kahdeksan informantia kertoo, että lähes autenttinen teksti on vaikein sanastonsa vuoksi, ja kolme informantia kommentoi, ettei ymmärrä tekstiä. Informantit keskustelevat myös useasti tekstin sanastosta. Mikään ryhmä ei ehtinyt keskustella kaikista kohdista, mutta sanastosta puhutaan jokaisessa pienryhmässä. Lähes autenttisen tekstin vaiheessa informantit kiinnittävät huomionsa pitkälti vain tekstin kannalta keskeisiin sisältösanoihin (e. *content words*). Keskustelussa he sanovat usein suoraan tekstin sanaston olevan vaikeaa tai uutta itselleen tai etteivät ymmärrä tekstiä (3).

- (3) N51C: aa (.) samai aihe minun en (.) **paljon uusi sana**  
 N43C: joo **paljon uusi sana**  
 N38C: [ma en en voi (.) **en voi ymmartaa kaikki sana**]  
 N51C: [paljon sana]  
 N43C: [**paljon uusi sana** (.) **en ymmarra mitaa** (.) **paljon uusi sana** (.) mina luulen etta tama tulee o (.) kylla]

Toisaalta informantit löytävät tekstistä myös itselleen tuttuja sanoja (esim. *luonnollinen* ja *rokotus*), ja ilmaisevat tämän paikoin hyvinkin suoraan. Sana *luonnollinen* yhdistetään kuitenkin tarkoittamaan samaa kuin sana *rokotus*, joten on todennäköistä, etteivät kaikki informantit ymmärrä sanan *luonnollinen* merkitystä sillä tavoin kuin se sanakirjassa selitetään. Sana *rokotus* kuitenkin tiedetään odotuksenmukaisesti, sillä se on selitetty ennen kuin teksti on annettu luettavaksi. Informantit myös osoittelevat paperista sellaisia sanoja, joita tuntevat ja joita eivät tunne (4).

- (4) M57A: joo ja mina **mina ymmarra tämä sana tämä sama (.) esimerkiksi**  
 N35A: [joo]  
 Kaikki: <**aurua**>  
 N34A: kaksiko  
 N35A: nii (.) kylla rokotus ja (.) **luonnollinen** tietaa (.) ja sitten  
 M57A: [rokotu]  
 N34A: mitä tarkoittaa luonnollinen  
 M57A: [vastaan]  
 N35A: luonnollinen saku-sama ku rokotus (.) rokotuja tulee luonnollinen  
 N34A: [ahaa]

M57A osoittelee ensin paperista tuntemiaan sanoja ja sen jälkeen jotakin sanaa, joka on uusi. Koko pienryhmä alkaa tämän jälkeen nauraa sanalle.

Tuttuja ja uusia sanoja on myös alleviivattu itsenäisen lukemisen aikana. Esimerkiksi M57A on alleviivannut omasta paperistaan joitakin sanoja, joiden voi arvella olevan hänelle tuttuja, sillä ne ovat melko yleisiä ja ne opetellaan yleensä hyvin varhaisessa vaiheessa kielen

opiskelua. Tällaisia sanoja ovat esimerkiksi verbi *olla*, substantiivi *lapsi*, konjunktiot *kun* ja *kuin*, pronominit *ne* ja *nämä* sekä lukusana *kymmenen*. N54B taas on merkinnyt sanoja, jotka ovat hänelle uusia, minkä voi päätellä siitä, että sanojen päällä on kysymysmerkki. Informantit pyrkivät aluksi myös usein kysymään tai selventämään sanan merkityksen tutkijalta muilta ryhmän jäseniltä kysymisen sijaan.

Epäsuoremmin sanojen vaikeus ilmenee siinä, mistä sanoista käydään merkitysneuvotteluja (ks. Suni 2008: 49). Näitä neuvotteluja on paljon. Erityisesti monet verbit ja substantiivit tuottavat merkitysneuvotteluja tai ainakin kysymyksiä merkityksistään. Muun muassa esimerkissä 4 N34A kysyy sanan *luonnollinen* merkitystä, jonka N35A selittää hänelle, tosin virheellisesti.

Joidenkin sanojen ortografinen ja fonologinen samankaltaisuus näyttää vaikuttavan ymmärtämiseen. Tällainen sana on esimerkiksi verbi *aiheuttaa*, joka saa aikaiseksi monessa ryhmässä hämmennystä. Monivalintatehtävän tulosten perusteella suurin osa informanteista ei ymmärrä sanan sanakirjamerkitystä. On todennäköistä, että se tulkitaan usein verbiksi *auttaa*. Keskusteluissa tähän viittaa se, että verbiin viitataan tai se luetaan 'auttaa'-muotoisena (5).

(5) ST: ja (.) miksi **miksi sinä olet vastannut että kyllä aiheuttavat**

M57A: <nauraa> en tiedä (XX)

N35A: **koskaa täällä sanoo auttaa** myö diabete diabete ja allergia (.) joo mukaa

Ryhmässä R1B taas vaikuttaisi olevan eriäviä käsityksiä kyseisen *aiheuttaa*-sanan merkityksestä, mutta yhteisymmärrystä ei synny kenties siksi, että keskustelua ei käydä juuri tästä sanasta tai siihen liittyvistä merkityksistä (6).

(6) N34B: ei haittaa kaksi

N54B: joo

N27B: *rokotte aiheuttava diabelesta* (.) *auta-*

N34B: [diabetesta]

N27B: *aa- diabetista autimis-ta ja allergi-allergie-allergioita* (.) omtako

N34B: [koska (.) joo minä ymmärrän

mitä (.) minä ajattelen jos se diabete]

N27B: [aa]

N27B: mitä se on

N34B: esimerki jos se naiseen (.) hän laskaan (.) aa (.) suomi sanoo onko laskaana (.) laskausdiabe

laskausdiabete (.) mmm (.) jos naise laskaan (.) hän on menee lääkäri antaa lokotus koska jos ei ole

rokotus vauva tulee (.) ee (.) hän on syntyny diabetes-diabete kanssa

N27B: [ymh (...)] ymh (...)

oho oo (...)] ymh (...)

ymhy (...)] aaa]

N34B: ymh

N54B: onko rokotus ö diabetestä

N34B: o-on

N54B: o-on?

N34B: on

N54B: minä ei tiedä



N34B: [koska vauva (.) jos naise raskaan (.) sitte ei ole öö lokotus (.) sitten vauva syntynyt diabetete kansa]  
 N27B: [ymh (...)] ymh (...)]  
 N27B: ymh (.) jos diabetete kaansa se on ongelma  
 N34B: on ongelma (.) joo  
 N27B: [ahaa (..) ja allergi tar-tarkkuitta sama allergi]  
 N34B: allergia jos ei (.) ei sama  
 N27B: [aa-allergi-allergi-allergi]  
 N34B: koska allergi (.) jos se (.) minä minä syö kala (.) jos minä syö kala (.) sitte tulee kutita  
 N27B: [ei allergi (.) ei allergi, allergi]  
 N54B: [joo (.) o-joo (.) joo no allergia, allergia]  
 N27B: joo (.) joo  
 N34B: [joo, sitte hänen (.) mutta en tie onko (.) minä en ymmärrä onko (.) mm (.) ää rokotus et tulee onko (.) jos se minulla on (.) allergia sitte tulee (.) joo on minä ajattele jos se (.) sinä laitta rokotus ö en tie onko rokotus mitä (.) koska minä en ymmärrä mitä lääkäri tekee (.) sitte tulee kutittaa ro-  
 <läpsäisee käsivarttaan> <naurua> (.) minä en (.) <naurua >]  
 N54B: ymh ei jouru (.) rokotus (.) öö allergiaasta, allergiasta  
 N34B: [minä (...) minä en]  
 ST: N54B  
 N54B: minä en ymmärrä (.) kaikki  
 ST: [joo (.) joo (.) mut (.) N54B sanoo (.) että rokotteet (.) rokotteet eivät aiheuta diabetesta, autismia ja allergioita]  
 N54B: [en tiedä (...)] ei ole (...)  
 joo (.) ei ole]  
 ST: [olet vastannut (.) miksi (.) miksi sinä olet vastannut niin]  
 N54B: no ei ole (.) ro-rokotus ei ole allergista (.) ei ole  
 N27B: [aa]  
 N34B: mutta siera diabet  
 N54B: ei <naurua> molemat  
 ST: miksi (.) kun sinulla  
 N54B: [rokotus ei teke (.) öö (.) sinulle (.) öö (.) diabetesta (.) ei]  
 ST: [ymhy]  
 N34B: e-hei?  
 N54B: ei (.) minä e-ei kuuntele (.) koska onko (.) on rokotus diabetesta (.) on? (.) minä en tiedä  
 N34B: [minä]  
 N34B: e-ei  
 N54B: ei  
 N34B: minä ajattele jos se sinä laitta rokotus ei tule kipeä  
 N54B: [minä en ymmärrä]  
 N54B: <huokaa>  
 N34B: en tieä  
 N54B: mitä se on auki (.) aiheuttaa (.) mitä se on (.) aiheuttaa (.) minä minä en ymmärrä sanaa (.) en tiedä

Informantti N54B vaikuttaa ymmärtävän, että kyse ei ole verbistä *auttaa*, sillä hän puhuu siitä, kuinka rokotus *ei teke* ('ei tee') diabetesta. Sana *aiheuttaa* ei kuitenkaan ilmeisesti ole hänelle tuttu, sillä hän pohtii sen merkitystä esimerkin 6 lopussa. N34B taas näyttää tulkitsevan sanan nimenomaan *auttaa*-verbiksi. Hän on vastannut myöntävästi väitteeseen 2 eli *Rokotteet aiheuttavat diabetesta, autismia ja allergioita* ja kertoo, kuinka raskausdiabetesta sairastava nainen täytyy "rokottaa", jotta diabetes ei tarttuisi raskausaikana lapseen.

Ortograafisesti ja fonologisesti voidaan tulkita myös *kuormittaa*-verbiä (7). N42D, jonka äidinkieli on thai, sanoo merkitykseksi verbin *kuolla* imperfektimuodon tai substantiivin *kuori*

nominatiivimuodon, minkä jälkeen sanasta ei enää keskustella. Täten on oletettavaa, että muut ryhmän jäsenet hyväksyvät merkityksen.

- (7) M40D: *rokotetujen narseetisti*  
 N35D: [*kuor-mi-tan-kuormi-taa*]  
 N42D: hyva kuori-kuori-ku-kuormittaa  
 N35D: [kuormittaa (.) mitä kuormittaa]  
 N42D: **kuoli**  
 (...)  
 N35D: *lapsen puolustu*  
 N42D: [*lapsen (...) puolustu*]  
 <kuuluu paperin pyyhkimillä pyyhkimisen ääntä>

On todennäköistä, että *kuormittaa*-verbi on uusi ennen omaa ääneenlukuaan myös N42D:lle, sillä sanan hahmottaminen pelkästään ortografisesti tuottaa hänelle ongelmia. Sanan hahmottamiseen vaikuttaa todennäköisesti myös hänen äidinkiелensä, eikä ole varmuutta, erottaako hän foneemit *l* ja *r* toisistaan.

Sanojen tunnistamiseen vaikeutta aiheuttavat myös niiden taivutusmuodot (Martin 1999b: 159). Sanoja havainnollistetaan taivuttamalla niitä (8 & 9).

- (8) N42D: **mita tarkoittaa riit-ta (.) mita tarkoittaa riitavat**  
 N35D: [riittavat (.) riittavat]  
 M40D: **[riittavat (.) riittaa uksi riittavat (.)**  
**kaikki riittavat (.) sa- riittaa riittaa]**  
 (...)  
 N42D: *hyva hygienia ja rauvin-ravitss-semus*  
 N35D: [hyva hygienia ja tarvitsee mun (.) auttaavat osaltaan joodenkin töiit-tin]  
 (9) N34B: ensimmäinen ä (.) oli kysymys *hyva hygienia ja ravitsemu liitävät tautie ekä-ekkäissyyn*  
 N27B: *ehkäisyyn*  
 N54B: **mi-mitä se ri-ri-riittävä-riittävät (.) mitä se on**  
 N27B: [mita se on]  
 N34B: riittävä vai onko **riitä** koska (.) joo (.) riitä (.) koska täällä minä ajattelee ää vähä mm *estä oli suomessa*  
 N54B: **[riittää]**  
 N34B: *hipussa juuri enne rokotus erotamista kahdeksankymmentäluvulla*

Esimerkiksi pienryhmässä R2D *riittää*-verbi muutetaan verbin infinitiivimuodon kanssa samannäköiseen yksikkömuotoon (8) ja pienryhmässä R1B *riittää*-verbi taas selitetään infinitiivimuodossa (9). Näin ollen ne vaikuttavat selviävän ainakin osalle informanteista, sillä muodonvaihdon jälkeen keskustelu usein jatkuu.

Sanoja taivutetaan paitsi eri muotoihin myös muutetaan edustamaan eri sanaluokkia. Tällä tavoin yksittäinen sana tulee luonnollisesti todennäköisemmin ymmärretyksi kuin silloin, jos siitä kuullaan vain yksi muoto tai esitystapa (ks. esim. Honko 2013: 138). Esimerkiksi tekstissä monikon partitiivissa olevasta yhdyssanasta *kuolemantapaus* irrotetaan neuvotte-

luun sen alkuosa *kuolema*. Sana esitetään myös verbimuodossa, ja sitä taivutetaan entisestään partitiiviksi (10).

- (10) N51C: joo-o kymmenentuhatta onko -tuhatta sailaustunut hmm hmm (.) kohdeluko ei tiettaa-tiettetä aiheutta kuolemantapauksi (.) **onko kuolema**  
 N38C: sh (...) rokotus on kysi- <kuiskaten>  
 N43C: **joo**  
 N38C: **kuolema**  
 N43C: [on (.) kuolema (.) **kuolee**]  
 N38C: **kuollut**  
 kaikki: <naurua>

Adjektiivi *turvallinen* on puolestaan esitetty tekstissä komparatiivimuodossa. Sen välittömät kontekstit ovat *On turvallisempaa sairastaa taudit kuin ottaa rokote* ja *Rokotus on sekä luonnollinen että monin verroin turvallisempi tapa saada vastustuskyky tautia vastaan kuin taudin sairastaminen*. Pienryhmissä R1A (11) ja R2C (12) neuvotellaan sanasta, ja molemmissa keskusteluissa sanaa taivutetaan tai se palautetaan kantasanaan *turva*. Ryhmässä R2C sanan merkitys selitetään lisäksi myös sen vastakohtalla *vaarallinen*.

- (11) N34A: **mitä tarkoittaa turvallisempaa** (.) turvallisempaa (.) turval-li-sem-paa  
 N35A: [turvas- (.) **turvallinen** (.) sama asia]  
 M57A: turvallinen (.) **sama turva**  
 N35A: minä auttaa varatalo tulee rokotus turvallinen  
 M57A: [auttaa (...) sara auttaa]  
 N35A: onko onko ei sama **onko turvallinen paika**  
 N34A: turvallisempi
- (12) N38C: ee-ei ole tulvasempi-sempa  
 N51C: onko tulva (...) onko tulvaallisempi ja ei tulvaallisempaa  
 N38C: nii  
 N51C: tulva  
 N38C: joo (.) **tarkoittaako turvallis-**  
 N51C: [turva vuos (.) **nei vaalal-lis-**]  
 N38C: **[ei oo vaarallinen joo]**

Myös vierasperäisistä sanoista käydään merkitysneuvotteluja. Tällaisia sanoja ovat esimerkiksi *diabetes*, *hygienia* ja *allergia*. Esimerkiksi sana *diabetes* selitetään kysyttäessä käytämällä sen suomenkielistä synonyymia *sokeritauti* (13).

- (13) N38C: onkoo aa rokoste aiheuttavast (.) **diabest** aa **tauti** vaikea (.) a **diebest tarkoittaa vaika**  
 N51C: [oouti]  
 N43C: niin **sairas**  
 N38C: **sokeritauti**  
 N43C: joo  
 N38C: nii  
 N51C: tama diabeetsista  
 N43C: [**sairas** (...) diabete (.) diabete]  
 N38C: sokeri-  
 N51C: [aa]  
 N43C: sokeri-sokeritauti

N51C: aa  
 N38C: sama  
 N43C: nii  
 N51C: ookei

Sanan *hygienia* kohdalla taas N43C yhdistää sanan hygieniapassiin, jolloin muut ryhmässä selittävät yhdessä sanan hänelle (14).

- (14) N43C: mina lukea sairastyös  
 N38C: [niin (.) koska]  
 N43C: ja hygieniapassi ja sitte  
 LK: perustele joo vain (.) miksi sinusta tämä (.) miksi vastasit näin  
 N43C: <hymähtää>  
 N43C: koska hygieniapassi on niin tärkeä  
 ///  
 N43C: jos se on hygieniapassi ja tietää mitaan tulee sairas  
 N51C: ee  
 N43C: ja (.) ja  
 N51C: tama **ei sanoo hygieniapassi hygienia**  
 N43C: hygienia  
 N51C: joo-o  
 N43C: [hy-hygenia on pass]  
 N38C: **tarkoittaa vaikka-haa terve**  
 N51C: joo  
 N38C: **terve**  
 N43C: onko te-  
 N51C: [**puhdas**]  
 N38C: joo  
 N43C: ei oo hygieniapassi, on hygienian nime (...) onko hygie- (.) mita hygienia

On odotuksenmukaista, että informantit ymmärtävät hyvin sanan *hygienia*, sillä ryhmän opettajan mukaan sanaa on käsitelty kurssilla aiemmin. Mielenkiintoista kuitenkin on, että sinänsä tuttu sana voi johtaa myös harhaan, jolloin tekstin tulkinta lähtee väärille raiteille (ks. Vaurio 1998: 78).

Sanan *allergia* synnyttämät merkitysneuvottelut poikkeavat jonkin verran muista merkitysneuvotteluista. Pienryhmä R1B käy sanasta, vaikka heidän käsityksensä tästä sanasta vaikuttavat olevan samanlaiset (15).

- (15) N34B: allergia jos ei (.) ei sama  
 N27B: [aa-allergi-allergi-allergi]  
 N34B: koska **allergi** (.) jos se (.) **minä minä syö kala** (.) **jos minä syö kala** (.) **sitte tulee kutita**  
 N27B: [ei allergi (.) ei allergi, allergi]  
 N54B: [joo (.) o-joo (.) **joo no allergia**, allergia]  
 N27B: **joo** (.) **joo**

On tavallista, että vierasperäiset sanat ovat toisen kielen oppijalle tuttuja (ks. Martin 1999: 163). Todennäköistä onkin, että sanaan tartutaan siksi, että se on tuttu uusia sanoja sisältävän tekstin keskellä.

Tekstissä on myös sanoja, joita kysytään toisilta, mutta ne eivät selviä, vaan ryhmässä todetaan vain, ettei sanaa tiedetä. Vaikka sana ei selviä, keskustelu kuitenkin jatkuu (16).

- (16) N38C: *harvinainen* (.) *lokote ovat turhia* (.) **mika turhii**  
 N43C: ei paljo sa- (.) **paljo uusi sana** (.) **ei ymmarra mitan**  
 N38C: tietako <naurua>  
 (.)  
 N43C: paljo uusi sana  
 N38C: [**ei kuka tietää**]

Samoin kuin Vaaralan työssä (2009), myös arvaamista käytetään sanojen merkitysten selvittämisessä (ks. luku 2.3.6). Esimerkiksi N43C rinnastaa sanahahmoltaan hänelle hankalalta näyttävän *harvinainen*-sanan *ihminen*-sanan monikkoon (17).

- (17) N43C: ei (.) ei tieta (.) *ovat käydet harvi-harvinaisiksi* (.) **onko harvina-naisiksia** (.) **onko ihmisiä**

Näkemyksemme mukaan villistä arvaamisesta (luku 2.3.6) ei voida kuitenkaan puhua, sillä alkeistason kielenoppijalle sanat saattavat kuulostaa samalta (esim. Hatch 1983: 70). Lisäksi muualla tekstissä on sana *ihminen*, ja tekstin aihe käsittelee rokottamista, joka liittyy ihmisiin.

Ryhmät vaikuttaisivat yleensä pääsevän merkitysneuvotteluiden myötä sanoista yhteisymmärrykseen. Aina varsinaista konsensusta ei synny, mutta keskustelua pystytään kuitenkin merkitysneuvottelun jälkeen jatkamaan niin, että kaikki ryhmän jäsenet osallistuvat siihen mahdollisesta erimielisyydestä huolimatta. Toisaalta ymmärtämisongelma vaikuttaa paikoin syvenevän (ks. esimerkki 6) merkitysneuvottelun myötä (vrt. Suni 2008: 147–148). Näissäkin tilanteissa keskustelu kuitenkin jatkuu, kun ryhmä fokusoii keskustelun johonkin toiseen asiaan tai tekstin yksityiskohtaan. Lisäksi merkitysneuvottelujen määrä tukee sitä aiempaa tutkimustietoa, että uusia sanoja on paljon ja että sanaston osaaminen on varsin suhteellista (esim. Martin 1999a: 163).

#### 4.2.1.3 Muut kieleen tai tekstiin liittyvät tekijät

Sanaston lisäksi tekstissä vaikuttaviin tekijöihin lukeutuvat ainakin kielelliset rakenteet, tekstin järjestys, tekstin pituus ja typografia sekä tekstin aihe ja sisältö (vrt. luku 2.3.4). Aivan kuten sanastonkin kohdalla, myös näiden muiden tekijöiden osalta informantit nimeävät tai merkitsevät joissain aineiston kohdissa (joko pienryhmäkeskusteluissa, haastatteluissa tai tekstin kohtia alleviivaten) tekstin vaikeita kohtia itse. Useimmiten ymmärrettävyyttä vaikeuttavat tekijät on kuitenkin pääteltävä aineistosta epäsuorasti.

Ymmärrettävyyttä hankaloittavat kielelliset rakenteet liittyvät usein jollain tavalla sanastoon (ks. luku 2.3.5). Informantit eivät välttämättä erottelekaan näiden kohtien vaikeutta rakenteelliseksi vaan useimmiten sanastolliseksi. Keskeinen esimerkki tällaisesta on taivuttamisen vaikutus sanan tunnistettavuuteen. Usein ymmärrettävyyden kannalta oleellista on itse sanan sijaan muoto, jossa se on esitetty (ks. esimerkit 8 & 9). Informantti N34B selvästi haapulee *tauti*-sanon monikkomuodon sanahahmoa. Taivutusmuoto vaikuttaa ainakin produktiivisesti olevan hänelle vieras eli hän hakee sen fonologista hahmoa. Toisaalta hän näyttää tunnistavan, mistä sanasta on kysymys, sillä hän yhdistää sen ilmeisimmin vatsaflunssaan eli kansankielisesti *mahatautiin* (18).

- (18) N54B: *harvinaisiksi juuri rokotteiden (.) ansiosta (.) ne pysyvät loitolla juuri niin kauan kun rokotuskau-kattavuus pysyy riittävät korkeana (.) nykyinen rokotuskattavuus sallii aina muutaman rokotattoman (.) jos rokotuskattavuus huoneen (.) taudit tulevat takaisin*  
 N27B: [ymh]  
 N27B: ma luulen kyllä <naurahtaa> mä vaan laittaa  
 N34B: aa muttaa (.) aa (.) onko **tau-tau-taudu-taudi** (.) **onko mahatau-**

Informantit pystyvät ryhmässä ratkaisemaan sanastollisissa merkitysneuvotteluissaan myös monet yksittäisten informanttien vaikeina pitämät sanojen taivutukseen liittyvät hankaluudet. Näin tapahtuu esimerkiksi pienryhmässä R1A (19).

- (19) N34A: **mitä tarkoittaa turvallisempaa** (.) turvallisempaa (.) turval-li-sem-paa  
 N35A: [turvas- (.) **turvallinen, sama asia**]  
 M57A: turvallinen (.) **sama turva**

Kyse voi kuitenkin olla myös fonologisen hahmon hakemisesta. Oleellista on kuitenkin, että yhteinen käsitys sanan merkityksestä ja myös sanahahmosta muodostuu.

Vaikka rakenteet pystytäänkin taivuttamalla palauttamaan tunnistettavaan muotoon, komparatiivi kielellisenä rakenteena tuntuu aiheuttavan ymmärtämisvaikeuksia informanteille. Tekstin kohdan 4 väitteessä on komparatiivi: *On turvallisempaa sairastaa taudit kuin ottaa rokote*. Komparatiivi toistuu myös myöhemmin tekstissä sanoissa *turvallinen* ja *vaarallinen*. Jos komparatiivia ei ymmärrä eikä sen merkitystä pysty päättämään tekstin kautta, väitteen voi periaatteessa ymmärtää muodossa *On turvallista sairastaa taudit*. Monivalintatehtävässä kohdan on saanut oikein viisi informanttia eli lähes puolet informanteista. Komparatiivin vaikeus näkyy kuitenkin esimerkiksi informantin N35A kohdalla (20). Hän pystyy erittelemään tekstistä ymmärtämiään asioita. Hän esimerkiksi kertoo tietävänsä sanat *rokotus* ja *luonnollinen* ja pyrkii perustelemaan omaa vastaustaan tekstin perusteella: *mutta taaa sanoo*. Silti rokotuksen ja taudin sairastamisen turvallisuuden vertaaminen toisiinsa komparatiivia hyödyntäen vaikuttaa olevan haastavaa.

- (20) N35A: sinä tekee sama minä on  
 N34A: ymh  
 N35A: **mutta taaa sanoo** tām- rokoitus on sekä luonnollinen että moni veroin **turvallisempa- turve-  
 öö turvallisempi**  
 N34A & M57A: aa  
 N34A: joo  
 N35A: *tapa saada vastu- vastuuntukyky tautiaja vastaan kui taidii sairastamine* (.) esimerkiksii tu-  
 ho- aa tuuhkarokoo kuolee jo (.) korkea elintaso maissa yksi imminee joo-jokaisea kymmene satatu-  
 hatta tämä kyllä (.) joo ma luule  
 N34A: [kyky (...)  
 korkea (...)  
 aaa]  
 N34A: onko (.) on turvallisempaa  
 M57A: [ymh]  
 N35A: nii mää-ma luule on turvallisempaa ja pikimminä kohta ma tehny (.) ma ei tiedä mutta minä  
 tee varjon <naurahtaa> ma ei tieda [sinaa ymmarra]  
 M57A:  
 N34A: ei ole turvallisempa- turvallisempaa  
 ///  
 M57A: joo ja mina mina ymmarra tämä sana tämaa sama (.) esimerkiksi  
 N35A: [joo]  
 Kaikki: <naurua>  
 N34A: kaksiko  
 N35A: nii (.) kyllä **rokotus ja (.) luonnollinen tietää** (.) ja sitten  
 M57A: [rokotu]  
 N34A: mitä tarkoittaa luonnollinen  
 M57A: [vastaan]  
 N35A: **luonnollinen saku-sama ku rokotus** (.) rokotuja tulee luonnollinen  
 N34A: [ahaa]  
 M57A: [ei tiedä]  
 M57A: neljäsata kertaa (.) viisi- (.)ertainen  
 N35A: <vetää syvään henkeä> voi ei  
 N34A: ai se (.) aa  
 M57A: [kertoa joka joka tai jopa]  
 N34A: mitä tarkoittaa turvallisempaa (.) turvallisempaa (.) turval-li-sem-paa  
 N35A: [turvas- (.) turvallinen, sama asia]  
 M57A: turvallinen (.) sama turva  
 N35A: **minä auttaa varatalo tulee rokotus turvallinen**  
 M57A: [auttaa (...) sara auttaa]  
 N35A: onko onko ei sama ku turvallinen paika  
 N34A: turvallisempi

Myös sen, että N35A ei tartu esimerkiksi tekstin viimeiseen virkkeeseen *Taudin sairastami-  
 nen on siis kyymeniä tai jopa satoja kertoja vaarallisempaa kuin rokotteen ottaminen*, voi  
 nähdä kertovan siitä, että hän ei ymmärrä komparatiivia kielellisenä rakenteena eikä täten  
 perustele vastaustaan tekstin kohdilla, joita ei ymmärrä.

Esimerkistä 20 näkyy myös, että sanaluokkien ja sitä kautta mahdollisesti jopa lauseen-  
 jäsenten hahmottaminen on haastavaa. (Ks. myös esimerkki 17 ja luku 2.3.4.) N35A vaikuttaa  
 rinnastavan sanat *luonnollinen* ja *rokotus* samaksi asiaksi. Rinnastamisen syy saattaa olla se,  
 että hän mahdollisesti ajattelee sanan *luonnollinen* olevan adjektiivin sijaan esimerkiksi sub-  
 stantivi tekstin kohdan *Rokotus on sekä luonnollinen että monin verroin turvallisempi* - -

perusteella. Mahdollisesti hän ajattelee, että tuo ilmaus kertoo rokotuksen olevan jotakin eikä jonkinlaista.

Kieliopillisten rakenteiden lisäksi itse tekstin rakenne ja asioiden esittämisjärjestys todennäköisesti vaikuttavat myös ymmärtämiseen, sillä vastausten kannalta oleelliset asiat on ilmaistu hyvin vaihtelevasti: joskus oikea vastaus on aivan alussa ja toisinaan taas viimeisessä virkkeessä (ks. luku 3.2.1). Esimerkiksi kohdassa 4 vastaus on viimeisessä virkkeessä. Kuten yllä esimerkistä 20 näkyy, N35A ei kuitenkaan ota kohtaa huomioon vaan muodostaa näkemysensä vain sillä perusteella, mitä vastausosion alussa sanotaan. Kohdassa 6 taas tekstin ydinasia on vastausosion alussa elliptisesti muodossa *Eivät kuormita*. Informanteista kuusi on ehtinyt vastata väitteeseen, ja viidellä heistä se on väärin. Verbi *kuormittaa* ei ole informanteille tuttu (ks. esimerkki 7), ja näyttää myös siltä, että he eivät miellä ilmauksia *kuormittaa* ja *eivät kuormita* saman sanan myönteiseksi ja kielteiseksi muodoksi. Teksti on myös pitkä, joten vastaus saattaa mennä ohi (ks. luku 2.3.4): informantit M57A ja N35A lukevat molemmat kohdan 6 vastauksen suoraan paperista, mutta kumpikaan heistä ei kiinnitä siihen minkäänlaista huomiota, vaan kumpikin jatkaa lukemista (21).

(21) N35A: numero kuusi sama (.) oikein

N34A: [ona]

M57A: *eivät kuorm-* lapsen vastustujakyky <jatkaa lukemista puoliääneen>

N35A: [*eivät kuormaa* lapsei puolustujärjestelmä alkaa kehittyä ja siksi- siksiokaudella piene vauva]

Tekstimassan määrä on lähes autenttisisessa tekstissä suuri. Pienryhmäkeskustelussa informantti N35D kommentoi tekstin loppuvaiheessa tekstin olevan pitkä ja N42D myötäilee.

(22) N35D: **näma toosi pitka** (.) kato ja

N42D: ymh

Samoin haastattelussa yksi informantti mainitsee lähes autenttisen tekstin olevan vaikea sen pituuden vuoksi. Itsenäisen lukemisen vaiheessa kaikki informantit eivät ehtineet lukea tekstiä 15 minuutissa. Havainnoinnin perusteella tekstin ennätti lukea ainakin N34A, jolta meni sen lukemiseen noin 11,5 minuuttia.

Keskustelussa kukaan ei kommentoi tekstin typografisia seikkoja (fontti ja riviväli sekä rivien pituus) (vrt. luku 2.3.4). Haastatteluissa kysyttäessä yksi informantti sanoo pitkien rivien olevan vaikeita.

Informantit määrittelevät tekstin lääkäreihin ja terveydenhoitoon liittyväksi: monet toteavat tekstin olevan ”lääkäriasiaa”. He siis tunnistavat tekstin aiheen, kielen rekisterin ja sen, mihin sen sisältö liittyy (ks. luku 2.3.4). Useat pitävät tekstiä kuitenkin juuri sen aihepiirin



vuoksi vaikeana. Myös haastattelussa mainitaan, että lähes autenttinen teksti on vaikea juuri ”lääkärikielen” vuoksi (23 & 24).

- (23) N51C: **laakari** (.) **laakkeeva asia** (.) ei (.) ei vähän ymmarra (.) ei tietää (.) ymmar- emasinu
- (24) N42D: ja ovat viimein vuosikymmenen-ten ai-aikainen (.) aikainen ymh (.) ro-  
 N35D: [viime vuosikymmenten ai-aikana (.) *wanhaan lisaantyneee* (.) ni tämä en  
 ymmarra tämä (.) **mikää lääkar-** ka mina ei ymmarra mina ymmarran allergia (.) ja tämä (.) diblyda  
**mina ei ymmarra tämä**  
 N42D: [daibiti]  
 M40D: sanoi öö-öö diabete on rokota autta sina jos allergia (.) sa kyllä (.) va-varmankin (...) **vähän  
 lääkariasia**

Tekstiä ei voi välttämättä kaikilta osin pitää kovin autenttisenä lukijoilleen sen perusteella, että informanttien mielestä tekstin aihe on kovin vaikea: autenttisen tekstin yksi tärkeä piirre on myös se, että lukija pitää sitä itselleen sopivana (ks. luku 2.1). Tekstin määrittely lääkärien käyttämäksi kieleksi on sidoksissa informanttien aiempaan tietoon, joten käsittelemme asiaa myöhemmin informanttien kielellisen tiedon ja muun aiemman tiedon ja kokemusten yhteydessä (luvut 4.2.1.4 ja 4.2.1.5).

#### 4.2.1.4 Informanttien kielellinen tieto

Informantit toistavat usein sanaa *vaikea*. Sanalla viitataan yleensä tekstiin ja sen sanoihin (25 & 26).

- (25) M40D: mika rokotejun tehoa just ny henkilöitä  
 N42D: *sääli-telmä* (.) huh (.) **vaikea** (...) **vaikea ku ei osaa** (.) **vaikeee en osaa en osaa en osaa vai-  
 kee**
- (26) N43C: ei paljo sa- (.) **paljo uusi** sana (.) **ei ymmarra mitan**

Suomen kielen hankaluutta ei suoraan ilmaista, mutta kokemuksen voi päätellä siitä, että informantit sanovat tekstin sisältävän paljon uusia sanoja.

Kielitaidon alkeistasolla sanavarasto on vielä suhteellisen suppea ja rajoittuu pitkälti tavanomaisimpaan sanastoon (EVK 2003: 48). Toisaalta yksilöiden sanavarastoissa (sekä produktiivisessa että reseptiivisessä) on paljon yksilöllistä vaihtelua: samat sanat eivät ole tuttuja kaikille, jotkut assosioivat sanat tarkemmin kuin toiset, joitakin sanoja ymmärretään eri tavoin ja sana ei välttämättä ole vakiintunut käyttöön, vaikka sitä olisi käsitelty aiemmin (ks. luku 2.3.5). Kielen hankaluuteen viittaa myös se, että informantit ilmaisevat jonkin verran turhautumistaan (27).

(27) N54B: tarvitsee ymmärrä teksti

N27B: joo

N54B: ja sitten kirjoittaa (.) **minä en ymmärrä mitä minä kirjoittaa (.) minä ei <pane paperit nippuun>**

Koska informantit ovat alkeistasolla olevia kielenoppijoita (ks. luku 3.1), myös heidän lukutaitonsa suomen kielellä on todennäköisesti aloittelevaa, mikä tekee tekstin ymmärtämisestä vaikeaa (EVK 2003: 48). Tulkintaamme aloittelevasta lukemisen taitotasosta tukee myös se havainto, että lukemisessa kirjain–äänne-vastaavuus ei aina toteudu ja sanahahmoja hapuillaan paperista luettaessa. Informantit myös auttavat toisiaan lukemisessa (ks. esimerkki 7).

Lukemisen tuttuus ja sujuvuus toimintana vaikuttaa todennäköisesti myös tehtävän tekemiseen (ks. Grabe & Stoller 2002: 18), ja itsenäisen lukemisen vaikeus myös ilmaistaan: haastattelussa sen tuo esiin N43C, kun häneltä kysytään, miksi lähes autenttinen teksti on hänestä vaikein. Lisäksi lukemista kommentoidaan pienryhmäkeskustelussa, jossa N35A sanoo lukemisen olevan *tarvikee*. Tällä sanalla hän tarkoittaa mahdollisesti lukemista tarvittavan tai sen olevan tärkeää.

Informantit käyttävät luvussa 2.3.6 tarkastellun leksikaalisen päättelyn ja tutkijalta kysymisen lisäksi tai sen tukena jonkin verran muitakin erilaisia lukustrategioita. Näistä strategioista ehkä merkittävin on sekä tuttujen että uusien sanojen alleviivaaminen tekstistä (ks. luku 4.2.1.2; ks. myös luku 2.3.1). Tukistrategioihin (Anderson 1991: 463) lukeutuva alleviivaaminen auttaa todennäköisesti informantteja M57A ja N54B huomioimaan tekstistä omissa pienryhmäkeskusteluissaan sellaisia seikkoja, joihin he ovat itsenäisen lukemisen vaiheessa kiinnittäneet huomiota. M57A kertoo muille pienryhmänsä jäsenille paperista osoitellen ymmärtävänsä todennäköisesti juuri alleviivaamia sanoja (ks. esimerkki 4). N54B puolestaan kysyy muilta pienryhmän jäseniltä juuri alleviivaamiensa sanojen (esim. *riittää* ja *turha*) merkityksiä (ks. esimerkit 1 & 9). Lisäksi N51C on alleviivannut tehtäväpaperista yksittäistapauksena sanan *vaara* kohdasta 4. Hän on vastannut vain kahteen kohtaan (2 & 4), joista jälkimmäisessä on oikea vastaus. Keskustelussa (ks. esimerkikki 12) ilmenee myös, että hän tietää, mitä sana *vaara* tarkoittaa. Siten sanan alleviivaus todennäköisesti tarkoittaa hänelle perustelua omalle vastaukselleen.

Kahdeksan informanttia osaa omien sanojensa mukaan lukea omalla äidinkielellään hyvin. Niistä, jotka eivät osaa lukea omalla äidinkielellään, yksi osaa lukea koulukielellään hyvin, kaksi osaa lukea todennäköisesti koulukielellään vähän ja yksi ei osaa lukea suomea lukuun ottamatta millään kielellä (luku 3.1). Tietoisuus opittavasta kielestä on keskeisempi kuin

äidinkielen lukutaito, mutta äidinkielen lukutaito vaikuttaa myös varmasti lukemiseen (Alderson 2000: 23). Esimerkiksi jokainen ulospäin näkyviä strategioita<sup>24</sup> käyttävistä informanteista (M57A, N54B ja N51C) osaa lukea äidinkielellään hyvin ja on opiskellut kotimaassaan vähintään 10 vuotta eli keskivertoinformanttia pidempään. Vaikka näiden informanttien äidinkielen merkkijärjestelmät ja tekstuaaliset kulttuurit eroavat melko paljon toisistaan, on todennäköistä, että erilaisten tekstien parissa toimiminen on ollut heille kaikille jo ennen Suomeen tulemistakin tuttua. Täten voidaan olettaa, että heidän äidinkielliset tekstitaitonsa ovat keskivertoinformanttia paremmat (ks. informanttien keskiarvosta luvusta 3.3). Muiden informanttien ei havaittu käyttävän itsenäisen lukemisen vaiheessa lukustrategioita.

Äidinkieltensä, mahdollisten koulukieltensä ja suomen lisäksi jotkut informanteista osaavat myös muita kieliä. Osa näiden muiden kielten taidoista on suullisia, mutta joillakin osataan myös lukea. Näiden kielten vaikutus näkyy lukuprosessissa myös strategisesti (ks. luvut 2.3.1 ja 2.3.2). M57A pyrkii päättämään sanaa *komplikaatio* osaamansa englannin kielen kautta (ks. Vaurio 1998: 78):

(28) M57A: *rokotuksin ehkaistavat taudit (.) niiden (.) jälkiitaudit (.) jaa komplikaati-o*  
[<kuuluu paperin pyyhkimisen ääntä>]

N35A: *see ehkaisevat tauteja*

M57A: *ovat (.) ope (.) kompilkai-kai sama englanti sana complicated (.) complic tai*

M57A yhdistää vierasperäisen suomen sanan *komplikaatio* englannin sanoihin *complicated* ja *complic* ja yrittää varmistaa merkityksen tutkijalta. N35D ja N42D taas puhuvat välillä keskenään jotakin yhteistä kieltä ja pääsevät selvästi yhteisymmärrykseen sitä käyttäen. Tämä kieli on todennäköisesti thai, joka on heistä toiselle äidinkieli ja toiselle mahdollisesti koulukieli (ks. luku 2.1).

Tekstitapahtumassa myös ryhmän toiminnalla ja sen jäsenten välisellä vuorovaikutuksella on merkitystä (ks. Vaarala 2009: 32), mikä näkyy mm. esimerkissä 6 ja siinä, että N35D ja N42D käyttävät keskustelussa välillä jotakin muuta heille yhteistä kieltä kuin suomea. Pienryhmissä tekstiä esimerkiksi käydään läpi järjestyksessä tai suurin piirtein järjestyksessä siten, että yksi informantti lukee kysymyksen tai osan siitä ääneen. Sen jälkeen kaikki kertovat vastauksensa ja välillä myös mahdollisia perusteluja (ks. esimerkki 9). Kysymyksiin ja vastauksiin voidaan viitata myös niiden numeroilla, minkä jälkeen verrataan papereita (29). Tällöin kaikille informanteille ei aina ole selvää, mitä kohtaa käsitellään. Jotkut informantit myös luettelevat omat vastauksensa kerralla (30).

<sup>24</sup> Näitä käytettyjä strategioita ovat Andersonin (1991: 463) luokittelusta ainakin parafrasistrategiat ja tukistrategiat.

- (29) N34A: **onko ensimmäinen numero (.) on sama minu (.) entä numero kuusi**  
 N35A: [ei tama numero viisi]  
 N34A: ahaa (.) viisi  
 M57A: kuusi (.) nyt on kuusi  
 N35: [numero kuusi sama (.) oikein]

- (30) N34A: **turvallisempaa (.) kyllä tehoavat (.) kyllä kuormittavat** en tiedä mitä tarkoittaa

Kaikissa pienryhmissä ryhmän yhteisiä strategioita ei ole havaittavissa: pienryhmässä R2C ryhmän jäsenet eivät juuri keskustele tekstistä keskenään vaan pyrkivät usein ottamaan kontaktia tutkijaan. He eivät myöskään käy tekstiä ja vastauksiaan läpi ainakaan länsimaisella tavalla loogisessa järjestyksessä. Ryhmässä toimiminen kertoo myös informanttien yksilöllisistä tekstitaidoista: jos järjestyksessä eteneminen tai tekstin seuraaminen on vaikeaa, tekstitaidot eivät välttämättä ole kovin korkeat. Toisaalta myös ryhmässä toimiminen on osa tekstitaitoja, ja lisäksi ryhmän jäsenten keskinäinen vuorovaikutus vaikuttaa ryhmän toimintaan. (Ks. luvut 2.2.1 & 2.2.2.) Ryhmän vaikutusta ymmärtämiseen pohdimme tarkemmin luvussa 5.

Informanttien tekstitaidoista kertoo myös se, että he määrittelevät tekstin ”lääkärikieleksi” (ks. esimerkit 23 & 24). He tunnistavat, missä tilanteessa tällaista kieltä käytetään ja kuka sitä käyttää (ks. Luukka 2009: 21). Koska tekstitapahtumaan tuodaan mm. omat asenteet ja uskomukset, tekstin tilanteen ja käyttäjän tunnistaminen voi vaikuttaa tekstiin suhtautumiseen (Pitkänen-Huhta 2003: 271): N35D ei esimerkiksi pidä asiaa opiskeluun kuuluvana vaan erottaa opiskeluun kuuluvat tekstit ja terveydenhoitoon liittyvät tekstit tiukasti toisistaan (31). Tämä luonnollisesti vaikuttaa toimimiseen tekstin kanssa.

- (31) N35D: **miksi lukea tämän (.) en osaa enaa (.) mita tarkoittaa ovat nii tämä asia vaikea** häne (.) **koska tämä on lääkeasia (.) ei kurssiasia (.)** ja mina pitää ajatella ja mina pi- rasti (.) mina en osaa etta mita tarkoittaa joskus tarkoittaa

N35D ei ymmärrä, miksi suomen kielen kurssilla käsitellään terveydenhoitoon liittyvää tekstiä eikä pidä itseään tekstin kohderyhmään kuuluvana, vaikka teksti nimenomaan on kirjoitettu muille kuin terveydenhuoltoalan henkilökunnalle. Kielen tilanteisuuden tunnistaminen liittyy myös omiin kokemuksiin ja aiempiin tietoihin, joita käsittelemme seuraavassa luvussa 4.2.1.5.

#### 4.2.1.5 Informanttien aiemmat kokemukset ja muut aiemmat tiedot

Aineistossa on nähtävissä viittauksia omiin aiempiin kokemuksiin ja tietoihin (ks. luku 2.3.7). Esimerkiksi tekstin määrittely ”lääkärikieleksi” kertoo siitä, että informanteilla on kokemuk-

sia lääkärikäynneistä ja terveydenhuollosta. Toisaalta määrittelystä näkyy myös suhtautuminen: lääkäriä pidetään auktoriteettina, jota arvostetaan ja jonka sanomaa ei sovi kyseenalaistaa. Lisäksi joidenkin informanttien kotimaassa sananvapaus on rajoitettu. Suhtautumisessa näkyy myös kenties kulttuurinen vaikutus (ks. esim. Vaarala 2009: 31–32). Kauan opiskelleisiin ja arvostetuissa ammateissa tai yhteiskunnallisesti korkeassa asemassa oleviin ihmisiin tunnutaan liittävän ajatus siitä, että heidän kuuluukin käyttää ns. hienoa kieltä, jota vähemmän koulutettu ja yhteiskunnassa alemmassa asemassa oleva ei voi ja jota hänen ei välttämättä edes tarvitse ymmärtää (32).

(32) M57A: vaikea (.) vaikea  
 N35A: [ymh]  
 N34A: joo ei oo helppo  
 N35A: **tämä lääkäriasia jaa sitte oliopisto opiskele ei oo maahanmuuttajalle** <naurua>  
 M57A: [joo]

Informanttien suhtautuminen lääkäreihin näkyy N35A:n kommentissa, jossa hän vertailee lääkäreiden ja maahanmuuttajien koulutustasoa. Tällä tavoin informantit todennäköisesti myös pyrkivät selittämään itselleen, miksi he eivät ymmärrä tekstiä. Esimerkissä 31 on nähtävissä myös ennakoasenne: N35D ei pidä tekstiä kurssilla opiskeltavana asiana eli tehtävä ei vastaa hänen kokemuksiinsa ja käsityksiään opiskelusta (ks. esim. Alderson 2000: 44). Tällä tavoin hän rajaa tietyllä tavalla hetkellisesti itsensä käsiteltävän aiheen ulkopuolelle. Näinkin on mahdollista selittää itselleen, miksi tekstiä ei ymmärrä.

Toisaalta informantit osoittavat suhtautuvansa myönteisesti rokotuksiin (33) ja auktoriteetteihin.

(33) N35D: **koska tärkeä** (.) mina ei ymmarra mita tarkoittaa (.) tämä rokotus (.) rokoten mina ymmarran  
 M40D: joo-o  
 N35D: mina vien lapset talha-an  
 M40D: joo-o  
 N35D: **ja pita laittaa ja aikuisillekin pitää laittaa** (.) ja tämä lukea lause (.) mina ei ymmarra mita tarkoittaa ne

Esimerkissä N35D ilmaisee myönteisen asenteensa rokotuksiin sanomalla, että rokotukset ovat tärkeitä ja sekä aikuiset että lapset tarvitsevat niitä. Myös loppukyselyn vastausten perusteella yhtä lukuun ottamatta kaikki informantit ovat ottaneet rokotuksia, ja kaikkien, joilla on lapsia, lapset on rokotettu. Havainnoinnin perusteella taas auktoriteetteihin eli mm. viranomaisiin ja korkeassa asemassa oleviin, ainakin suomalaisiin, myös luotetaan. Eräs informantti esimerkiksi kertoo, että vaikka hän ei maahan tullessaan ymmärtänyt kieltä, hän luotti siihen, että häntä vastassa olleet viranomaiset eivät tee hänelle pahaa.

Omia tietoja ja kokemuksia peilataan myös sanastosta käytäviin merkitysneuvotteluihin. Sanan *hygienia* (34) selittämisessä käytetään jokapäiväiseen ja käytännönläheiseen elämään liittyviä esimerkkejä.

- (34) N54B: **mitä hygieniä** (.) joo (.) mitä hygieniä riittä  
 N27B: [joo (...) tai es-]  
 N34B: [joo (...)] **hygieniä ihan sama siisti**  
 N27B: **joo esimerkikki koira o imisen kansa sama epä-epähygieniä mä luule**  
 N34B: [joo-o joo-o ymh]  
 N54B: [joo-o joo-o]  
 N34B: joo (.) koska jos se (.) **esimerkikki jo** se sinä (.) **halua higienia** (.) **sinä juo** oo öö vettä (.)  
**puhdasta vettä**

N27B ja N34B selittävät sanan *hygieniä* tarkoittavan siisteyttä ja puhtautta sekä puhdasta vettä. Ne pohjautuvat todennäköisesti informanttien aiempaan tietoon, todennäköisesti suomen kielen kurssin tietoihin, koska sanaa on käsitelty kurssin aikana (ks. luku 4.2.1.2).

Sanaa voidaan tarkastella myös länsimaisen ihmisen silmin vähemmän tavanomaisesta näkökulmasta (ks. Grabe & Stoller 2002: 60–61). Esimerkissä 34 informantti N27B selittää sanaa *hygieniä* sen vastakohtalla *epähygieniä*, johon hän liittyy koiran asumisen ihmisen kanssa. Tämä on ymmärrettävää, sillä N27B on kotoisin Aasiasta, jossa esimerkiksi rabiasta sairastavat ja sitä mahdollisesti tartuttavat kulkukoirat ovat yleisiä (ks. esim. MSD Animal Health 2014). Sanan *turvallinen* yhteydessä käytävässä merkitysneuvottelussa sana puolestaan palautetaan kantasanaansa *turva* ja yhdistetään turvalliseen paikkaan (ks. esimerkki 11). Se siis liitetään tilanteen kannalta aivan uuteen kontekstiin, jossa se ei tekstissä esiinny. Sana todennäköisesti tunnistetaan sanasta *turvapaikka*. On myös todennäköistä, että turvallaisella paikalla viitataan yhdysanaan *turvapaikka*, josta ainakin jollakulla koko informanttijoukon jäsenistä luultavasti on omia kokemuksia. Sana voi olla maahanmuuttajalle esimerkiksi omien tai läheisten pakolaiskokemusten vuoksi tutumpi kuin monet sitä konkreettisempina yleisesti pidetyt sanat (ks. Martin 1990). Kurssilla on myös mahdollisesti keskusteltu sanasta *turvapaikka*, jolloin käytetty selitys havainnollistaa sanaa varmasti osuvasti.

Raskausdiabetesta käsittelevässä keskustelussa (ks. esimerkki 6) N54B hyödyntää aiempaa tietoaan. Hän ei välttämättä ymmärrä *aiheuttaa*-sanaa, mutta aiempi tieto auttaa häntä mahdollisesti päättämään kontekstin perusteella, mistä kohdassa 2 on kysymys. N54B:n kommentit ovat paikoin monitulkintaisia, mutta hänen voi tulkita tarkoittavan, että diabetesta tai allergioita vastaan ei ole rokotuksia tai että rokotteet eivät sisällä diabetesta tai allergioita aiheuttavia ainesosia. Ajoittain hän osoittaa sekä suoraan sanomalla että N34B:n raskausdiabetekseen liittyvää argumentointia epäilevällä äänensävyllä kyseenalaistaen olevansa hyvin varma siitä, että rokotukset eivät liity diabetekseen ja allergioihin.

Toisaalta omat kokemukset voivat johtaa lukemista myös harhaan (Alderson 2000: 46). Esimerkiksi sanoja *diabetes* ja *hygienia* päädytään käsittelemään informanteille ilmeisesti tuttujen raskausdiabeteksen (ks. esimerkki 6) ja hygieniapassin (ks. esimerkki 14) näkökulmista. N34B yhdistää diabeteksen ilmeisimmin joko omien lääkärikäyntikokemustensa tai ammatillisten terveydenhoitoalan kokemustensa ja sitä myötä syntyneen tiedon perusteella raskausdiabetekseen. N43C:llä sana *hygienia* puolestaan assosioituu hygieniapassiin ja siihen, kuinka tärkeänä hän sitä pitää. Nämä omiin kokemuksiin pohjautuvat sanastoon liittyvät johtopäätökset vääristävät tekstin tulkintaa ja johtavat keskustelut aiheen kannalta erheellisille poluille. N34B:n tapauksessa syynä on, että raskausdiabetesta hoidetaan insuliinipistoksilla, jotka hän todennäköisesti rinnastaa rokotuksiin. Nekin tosin ovat vaihtoehto vasta, jos ruokavalio ei auta. (Suomen diabetesliitto 2014.) N43C taas ei pääse hygieniapassi-tulkinnastaan eroon. Omien kokemusten vaikutus tekstin tulkintaan näyttää olevan hyvin vahva, koska informantit N34B ja N43C toistavat sanoja *raskausdiabetes* ja *hygieniapassi* usein ja tuntuvat olevan itsevarmoja kommentteissaan näihin sanoihin liittyen. Mahdollisesti he myös haluavat osoittaa, että teksti herättää heissä ajatuksia ja että he yhdistävät sen aiempiin kokemuksiinsa.

## **4.2.2 Itse luettu selkoteksti**

### **4.2.2.1 Monivalintatehtävän tulokset**

Itse luetun selkotekstin (liite 5) monivalintatehtävän maksimipistemäärä koko 12 informantin joukolta on yhteensä 84 ja yhden pienryhmän osalta 21. Jokaisesta oikeasta vastauksesta saa yhden pisteen ja väärästä tai vastaamatta jättämisestä 0 pistettä. Näin ollen yhden informantin maksimipistemäärä seitsemästä kohdasta on 7 pistettä. Itse luetun selkotekstin monivalintatehtävän tulokset ovat taulukossa 4.

Taulukko 4. Itse luetun selkotekstin monivalintatehtävän tulokset.

	<b>R1A</b>	<b>R1B</b>	<b>R2C</b>	<b>R2D</b>	<b>Yht. oikein</b>
Kohta 1	0	2	0	2	<b>4</b>
Kohta 2	0	1	0	1	<b>2</b>
Kohta 3	0	2	0	1	<b>3</b>
Kohta 4	1	0	1	1	<b>3</b>
Kohta 5	0	0	1	3	<b>4</b>
Kohta 6	0	1	2	0	<b>3</b>
Kohta 7	0	0	0	0	<b>0</b>
<b>Yht. oikein</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>19</b>

Kaikki informantit ehtivät lukea tekstin loppuun, mikä ilmenee havainnoista ja siitä, että kenenkään paperissa ei ole pystyviivamerkintää. Informanteista N51C ei ole vastannut kohtaan 5<sup>25</sup>, jossa sanotaan valtaosan sairastuneista olevan rokotettuja ja kysytään rokotusten tehokkuudesta.

#### 4.2.2.2 Sanasto

Informantit pitävät itse luettua selkotekstiä ja sen sanastoa vaikeana, mutta sanojen tarkemman erittelyn sijaan niihin viitataan usein vain melko yleisesti (35).

(35) M57A: mutta on vaikea (.) vaikea

N34A: joo

M57A: osko minua vaikea asia (.) se on vaikea

N35A: mutta pita yritta oppia (.) minun opin (.) haluaa ammatti laakari <naurua>

LK: ja **mitkä sanat oli vaikeita ja vaikeutti ymmärtämistä**

M57A: **kaikki olita (.) vaikea (.) ei minun taso**

Tutkijan kysyessä M57A toteaa kaikkien sanojen olevan vaikeita. Sanojen merkityksiäkään ei yritetä kysyä tutkijalta kuin kerran.

Ennestään tutuista sanoistakaan ei juuri puhuta, mutta niitä on itsenäisen lukemisen aikaan jälleen alleviivattu: M57A:lla on paperissaan merkinnät mm. substantiivien *lapsi* ja *vauva*, vierasperäisten substantiivien *virus* ja *bakteeri*, adjektiivin *turha* ja lausekkeen *liian aikai-*

<sup>25</sup> Viittaamme luvussa 4.2 käsiteltävien kunkin tekstiversion (liitteet 4, 5 & 6) seitsemään numeroituun kohtaan vastaavanlaisilla numeroilmauksilla.



*sin* kohdalla. Sanojen voidaan päätellä olevan hänelle tuttuja, sillä osa niistä on melko yleisiä ja ne opetellaan usein jo alkeistasolla (EVK 2003: 48; Suomen sanomalehtien taajuussanasto 2004). Vierasperäiset sanat taas selittyvät todennäköisesti englannin osaamisen vaikutuksella (ks. Aalto 1994: 96). Kun kuitenkin verrataan alleviivauksia M57A:n vastauksiin kohdissa 3 ja 7, on todennäköistä, että hän vain luulee tietävänsä ainakin sanat *turha* ja lausekkeen *liian aikaisin*, sillä kohtien vastaukset ovat väärin.

Epäsuoremmin sanojen vaikeus ilmenee jälleen siinä, mistä sanoista käydään merkitysneuvotteluita. Sanoja kuitenkin nostetaan merkitysneuvotteluihin melko vähän. Tämä on luonnollista, koska tiettyjä sanoja on kysytty ja niistä on neuvoteltu jo aiemmin. Informantit todennäköisesti muistavat nämä sanat. Mikäli ne eivät ole selvinneet aiemmin eikä niiden merkitys selviä uudessa tekstissä, ei ole oletettavaa, että näitä sanoja kysyttäisiin uudestaan, koska niitä ei ole pienryhmässä tiedetty aiemminkaan.

On pääteltävissä, että sanojen ortografinen ja fonologinen samankaltaisuus vaikuttaa ymmärtämiseen (ks. Hatch 1983: 70; Aalto 1994: 96). Esimerkiksi verbiä *tehota* pohditaan siltä perustalta, minkä sanojen kanssa se on samankaltainen (36).

- (36) N38C: **tehoo** (.) en tiedä mitä tarkoittaa  
 N43C: [suurimale osa-osale <lukee hiljaa ääneen>]  
 N38C: **tietää vain keho** (.) **ihmisiä keho** (.) **muttaa teho en tiedä**

Substantiivi *ravitsemus* taas yhdistetään tarkoittamaan 'ravintolaa' (37).

- (37) N43C: **onko ravintora tai**  
 ST: äää (.) ravit- ravitsemus (.) tämä  
 N43C: [ymh (.) joo. **onko ravintora**]  
 N38C & N51C: **eii**  
 Kaikki: <nauraa>  
 ST: voitte tuota (.) niin no  
 N51C: [ei (.) ei tiedä (.) ei mitaa (.) ei osaa (.) ei mitaa <nauraa> ei lavintola  
 Kaikki: <nauraa>  
 N38C: hei (.) N43C (.) nut on kaikki vaikka tauti vaikka joku (.) sairait aiheuttaa vaikka joku airee hm  
 <naurahtaa>  
 N51: [joo (.) joo]  
 N51C: joo-o (.) jossa sinä jos se minää fluidem (.) mitä tulee (.) onko nenä lukkaa ja mitä tappatu sa-  
 ihmisen sairas <naurahtaa>  
 N38C: [eii]  
 N38C: tarkoittaa vaika imisen saira- tai joku tauti (.) ei kuulu lavintola  
 N43C: ei kuulu la- (.) minä luuli lavintola tama <nauraa>  
 N38C: eii

N43C on jokseenkin oikeilla jäljillä. Merkitys on kuitenkin sen verran kaukana, että muut ryhmän jäsenet kieltävät sen varsin voimakkaasti. Toisaalta toisetkaan eivät tiedä sanan merkitystä, sillä sitä selitetään sairautena tai tautina, jolloin N43C on itse asiassa lähempänä oikeaa merkitystä. Sana *ravitsemus* on selitetty selkotekstissä (liite 5) 'ruokana', mutta sitä ei ole

huomattu, sillä sen avulla sanaa ei pienryhmissä selitetä. On hyvin epätodennäköistä, että sana *ruoka* olisi informanteille tuntematon, sillä se kuuluu tuhannen frekventeimmän sanan joukkoon (Suomen sanomalehtien taajuussanasto 2004) ja se opetellaan yleensä aivan suomen alkeiskurssien alussa.

Missään pienryhmässä ei keskustella verbin *aiheuttaa* merkityksestä, mutta sanan ongelmallisuus on pääteltävissä monivalintatehtävän oikeiden vastausten määrän (2) perusteella. Sana *aiheuttaa* tulkittaneen edelleen *auttaa*-verbiksi, kuten aiemmin lähes autenttisen tekstin vaiheessa (luku 4.2.1.2).

Sanojen merkityksiä pyritään myös päättelemään tai varmistamaan taivuttamalla niitä tai johtamalla niitä eri sanaluokkiin (ks. Vaurio 1998: 47–48; Martin 1999b: 159). Esimerkiksi N51C pyrkii varmistamaan, että tekstissä muodossa *suoja* oleva sana on verbi ja koettaa myös taivuttaa sitä, kun ei saa muilta vahvistusta tulkinnalleen (38).

- (38) N51C: **onko tämä suoja (.) suojaata (.)** tässä  
 ///  
 N43C: en tie  
 N51C: [tietako]  
 N43C: mm  
 N51C: suojatan

On tosin vaikea sanoa, tietääkö N51C sanan merkityksen vai tunnistaako hän vain sen verbiksi.

Tekstin sanoja myös arvataan, kun lähes autenttisen tekstistä keskustelemisenkin vaiheessa (ks. luvut 2.3.6 & 4.2.1.2). Esimerkiksi informantit N42D ja N35D hakevat sanahahmoa ja merkitystä sanalle *nykyinen*, ja N42D ehdottaa merkitystä 'sairas' (39).

- (39) N42D: nykyinen (.) mitä on nykyinen  
 N35D: nykyinen (.) nytgyinen  
 N42D: aaa (.) lebe kaijah  
 N35D: nykyinenene  
 N42D: mm (...) nyk-  
 N35D: nykyinen  
 N42D: **nyk-kyi- myk-kyi-nen mykkyinen**  
 N35D: [nyk- (...)] *nykkyinen rokotus käytävät eli se kuinka monet ihminen on ostanut* nykyinen (.) matsah]  
 N42D: bin kai (...) **nykkyinen sama sairas?** (.) Sara nykyinen sama sairas onko  
 ST: mitä  
 N42D: nykkyi, sama saira?  
 N35D: makkadaa  
 ST: sama mikä?  
 N42D: sama saira  
 N35D: mitä tarkoittaa

Sana *nykyinen* esiintyy tekstin kohdassa 3 ja määrittää sanaa *rokotuskattavuus*. Kohdassa ei ole sanaa *sairas*, mutta myöhemmin muissa kohdissa puhutaan sairastumisesta. Ehdotus sopii tekstin rokotuksia ja terveyttä käsittelevään aiheeseen, joten sitä ei voida pitää täysin puhtaana ja villinä arvaamisena (ks. Vaurio 1998: 43–44; Vaarala 2009: 147), vaikka ehdotus ei odotuksenmukainen olekaan. Esimerkistä voi päätellä myös, että sana *rokotuskattavuus* on uusi, sillä ehdotettu merkitys ei käy yhteen sen kanssa muuten kuin sanaluokaltaan. Vaikka *rokotuskattavuus* onkin substantiivi, joita on verrattain helppo oppia, se on sanana hyvin abstrakti sana: siksi se on konkreettisempia sanoja vaikeampi omaksua (ks. Takala 1984: 60–61).

Tekstissä on myös sanoja, jotka keskustelussa ohitetaan niitä kysyttäessä, koska keneläkään ryhmässä ei ole tietoa sanasta. Informantti N38C kysyy sanaa *täysin*, johon N51C reagoi toistamalla sanan, minkä jälkeen N43C lukee itsekseen kohdan, jossa sana *täysin* on, eikä keskustelu sanasta jatku (40).

- (40) N38C: **täysin**  
 N51C: **täysi**  
 N38C: joo  
 N43C: [rokotu ei suoja (.) ei suoja täyysin]

Pienryhmäkeskustelujen perusteella voi päätellä, että todennäköisesti myös sana *liian* on vaikea kohdassa 7, vaikka siitä ei sanana keskustellakaan (41). Monivalintatehtävässä kuukaan ei ole vastannut kohtaan oikein, mutta keskustelussa sitä pidetään helppona, koska siinä käsitellään lasten rokottamista. Lähes kaikilla informanteilla on lapsia, ja lapset on myös rokotettu. Naispuolisille informanteille asian voi omien neuvolakokemusten suuremman määrän perusteella olettaa olevan vielä tutumpi kuin miespuolisille. (Ks. Vaurio 1998: 47–48.)

- (41) N35A: ma varotin (.) tämä <koputtaa paperia> **mina ymmarra tämä** (.) uksi tämä oikein  
 N34A: **mina-minakin ymmarran**  
 N35A: <naurua> ni-hin (.) **tämä koska lapsi syttyy**  
 N34A: joo  
 N35A: **joo asia ja tieda**  
 N34A: joo sama kun minulla

Vaikuttaa siltä, että *liian* ei yhdisty esimerkiksi sanaan *liikaa*, vaan se ymmärretään jonakin positiivisena vahvistussanana.

#### 4.2.2.3 Muut kieleen tai tekstiin liittyvät tekijät

Sanaston lisäksi ymmärtämiseen vaikuttavia tekijöitä tekstissä ovat kieliopilliset rakenteet, tekstin rakenne, tekstin pituus ja typografia sekä tekstin aihe ja sisältö (vrt. luku 2.3.4). Samoin kuin sanaston tapauksessa, näitä tekijöitä päätellään pienryhmäkeskustelujen, moniva-

lintatehtävän tulosten ja havaintojen pohjalta. Osan tekijöistä informantit kertovat suoraan ja osa on pääteltävä epäsuorasti aineistosta.

Luvussa 4.2.1.3 todetaan, että ymmärrettävyyttä hankaloittavat kielelliset rakenteet liittyvät usein jollain tavalla sanastoon. Esimerkiksi taivuttaminen vaikuttaa sanan tunnistettavuuteen. (Vaurio 1998: 47–48; Martin 1999b: 159.) Esimerkissä 38 verbi *suojata* on taivutetussa yksikön kolmannen persoonan muodossa. Informantti N51C tunnistaa sanan verbiksi, koska hän muuttaa sen infinitiiviksi ja pyrkii taivuttamaan sitä, mutta N43C välttämättä ei tunnista, sillä hän ei vahvista N51C:n päätelmää.

Toisaalta myös perusmuotoinen sana voi olla hankala eikä sitä pystytä välttämättä sijoittamaan varmasti mihinkään sana- tai lauseenjäsenluokkaan. Aineistossa sana *ravitsemus* (esimerkki 37) on esimerkki tällaisesta. Se on substantiivi, ja sen merkitykseksi ehdotetaan jotakin tautia, mutta myös sitä, että ihminen on 'sairas'. Toisaalta voidaan myös ehdottaa saman sanaluokan sanaa, joka ei sovi yhteen seuraavan sanan kanssa, mikä näkyy esimerkissä 39. *Nykyinen* on adjektiivi, joka määrittää substantiivia *rokotuskattavuus*, ja myös *nykyiselle* ehdotetaan merkitystä 'sairas'. Kummatkin ovat adjektiiveja, joten siten ne sopisivat, mutta toisaalta ei ole varmuutta siitä, miksi substantiivi *rokotuskattavuus* tulkitaan ja ajatellaanko, että *nykyinen* määrittää *rokotuskattavuutta*.

Koska merkitysneuvotteluita on vähän, kieliopillisten rakenteiden vaikutuksia täytyy etsiä myös muilla keinoilla. Monivalintatehtävän kohdan 4 oikeiden vastausten määrän (3) perusteella on pääteltävissä, että komparatiivirakenne on informanteille vaikea. Näin voi päätellä siitä huolimatta, että kohdasta 4 ei juuri keskustella eikä esimerkiksi sanasta *turvallinen* neuvotella. Tämä on kuitenkin ymmärrettävää, koska sanasta on keskusteltu jo lähes autenttisen tekstin (luku 4.2.1) vaiheessa.

Tekstin rakenteen ja asioiden esittämisjärjestyksen voi myös olettaa vaikuttavan tekstin ymmärrettävyyteen (ks. luku 2.3.4). Selkotekstiin tehtiin tekstin rakenteeseen liittyviä muokkauksia (ks. luku 3.2.2), joiden vaikutusta tekstin ymmärrettävyyteen haluttiin tarkastella. Haastattelussa yksi informantti kommentoi, että esimerkiksi kysymysmuoto auttaa ymmärtämistä. Toisaalta se, että vastaamisen kannalta oleelliset asiat on pyritty saamaan vastausosion alkuun, ei ainakaan monivalintatehtävän tulosten perusteella vaikuta juuri helpottavan ymmärtämistä. Esimerkiksi kohdassa 2 (oikeita vastauksia 2) vastauksen kannalta oleellinen asia on sanottu ensimmäisessä virkkeessä hieman eri sanoin: parina ovat *aiheuttavatko* ja *ei lisää*. Kohdassa 6 (oikeita vastauksia 3) parina ovat taas *kuormittavat* ja *eivät kuormita* eli saman sanan samassa persoonassa olevat myönteinen ja kielteinen muoto, mutta tätä ei ilmeisesti

useinkaan hahmoteta. Poikkeuksena tästä on N54B, joka toimii keskustelussa hyvin itsevarmasti, mistä voi päätellä, että hän on ymmärtänyt kohdan, vaikka pehmentääkin sanomisiaan naurulla (42).

- (42) N34B: ja (.) kuusi (.) *kuormi-kuormittavatko yhtymälökotelm- liikka lapsen vastu-vastussu-kussu-*  
*kussu* (.) mina sano kylla kuormittavat  
 N27B: [ymh (...)] vas-  
*tussu* (...) *kykky* (.) *kyky*]  
 N54B: **mina eivät kuormia** (.) **ei kylla** (.) **mina ei**  
 N34B: mina ajattelee (.) jos koska (.) mina ajattele (.) jos öö (.) öö (.) liikaa lapsi vastaussi yhdessa  
 on ne ookea vaasa (.) monta loko (.) mina ajattelen (.) jos se -  
 N54B: **tämä eivät kuormita** (.) **mina kirjoittaa** (.) **ei tiedä** <naurua>

Lisäksi N54B:n ymmärtämisen puolesta puhuu se, että hän on vastannut tällä kertaa kaikkiin seitsemään kohtaan, joista hän on saanut oikein neljä.

Rakenteessa muutos alkuperäiseen tekstiin ja lähes autenttiseen tekstiin on myös se, että vaikeiksi oletettavia sanoja on selitetty tekstissä rinnastamalla sanaa ja selitystä sanalla *eli*<sup>26</sup>. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että näitä selityksiä ei hahmoteta tekstistä. Tämä näkyy esimerkiksi 37, jossa käsitellään sanaa *ravitsemus*. Tekstissä sana selittää sanoin *ravitsemus eli hyvä ja monipuolinen ruoka*. Kukaan R2C:n jäsenistä ei kuitenkaan selitä sanaa tekstin sisältämän rinnastuksen perusteella.

Mielenkiintoinen tekstin rakenteen kannalta on kohta 7, jossa tekstin järjestyksen voi jopa tulkita johtavan harhaan (ks. Vaurio 1998: 78). Sanaston vaiheessa (luku 4.2.2.2) todetaan, että todennäköisesti sana *liian* ei ole informanteille sanakirjamerkitykseltään tuttu. Koska kaikki muut kysymyksen 7 sanat ovat todennäköisesti tuttuja, kysymys voidaan ymmärtää muodossa: *Annetaanko rokotuksia lapselle aikaisin?* Kun selitysosio alkaa lauseella *Rokotteita annetaan vauvoille – –*, on todennäköistä, että tekstin järjestys voi aiheuttaa väärinymmärryksen. Selitysosion lopussa on toki virke *Lapsi voi sairastua, jos rokotteita annetaan liian myöhään*, joka sisältää vastinparin *liian myöhään* sanayhdistelmälle *liian aikaisin*, mutta se on kohdassa viimeisenä, jolloin se todennäköisesti jää vähemmälle huomiolle tai jopa kokonaan lukematta, mikäli vastauksen oletetaan löytyvän heti tekstin alusta.

Selkotekstissä tekstin selitysosioita on lyhennetty ja ulkoasua muokattu selkokielen ohjeiden perusteella (ks. luku 3.2.2). Keskusteluissa tekstin pituudesta ei ole kommentteja, mutta kaikki informantit ehtivät lukea tekstin 15 minuutissa, ja havainnoinnin perusteella N34A oli lukenut tekstin 6,5 minuutin kohdalla.

<sup>26</sup> *Eli* on hyvin taajaan esiintyvä sana (Taajuussanasto 2004). Se on siis hyvin frekventti funktiosana (ks. Cook 2001: 59).

Tekstiä pidetään todennäköisesti ulkoasunsa vuoksi myös helpon näköisenä (ks. luku 2.3.4), vaikka se ei sitä ole sisällöllisesti, mikä käy ilmi keskusteluissa (43).

(43) N27B: **näyttää helppo mutta ei ole helppo tessti**  
N54B: joo

Tekstin ulkoasua tai typografisia seikkoja (fontti ja riviväli sekä rivien pituus) ei kuitenkaan eritellä tämän tarkemmin (vrt. luku 2.3.4). Haastattelussa kysyttäessä yhdeksän informanttia mainitsee, että lyhyet rivit eli tekstin tapauksessa selkorivitys auttaa ymmärtämistä ja lukemista. Koska kaikki informantit myös ehtivät lukea tekstin, selkorivitys todennäköisesti nopeuttaa ainakin mekaanista lukemista.

Luvussa 4.2.1.3 toteamme, että informantit määrittelevät tekstin lääkäreihin ja terveydenhoitoon liittyväksi ja “lääkärikieleksi”. Määritelmä toistuu myös selkotekstistä puhuttaessa (44). Selkotekstiä pidetään paitsi sanastonsa myös aiheensa vuoksi vaikeana (45).

(44) N42D: **lääkälikieli** (.) me ei lääkäli (.) **ei ymmällä mitää** <naurahtaa> (.) <naurahtaa> **ei ymmällä mitää mitä lääkö talkoittaa**

(45) N34B: **koska paljon täällä uusi sana, vaikea**  
N54B: **joo, vaikea, teema on vaikea**  
N27B: teema, joo

Tekstin määrittely lääkäreiden käyttämäksi kieleksi on sidoksissa informanttien kielelliseen tietoisuuteen ja aiempaan tietoon, jota käsittelemme asiaa myöhemmin informanttien kielellisen tiedon ja muun aiemman tiedon ja kokemusten yhteydessä (luvut 4.2.2.4 ja 4.2.2.5).

#### 4.2.2.4 Informanttien kielellinen tieto

Selkomuodosta huolimatta teksti on informanttien mielestä vaikea. Tekstiä pidetään vaikeana aiheen ja uusien sanojen (ks. esimerkit 44 & 45) vuoksi. Kuten luvussa 4.2.1.2 on todettu, alkeistasolla sanavarasto on vielä hyvin suppea ja sanaston osaaminen varsin suhteellista (Martin 1999a: 163; EVK 2003: 48).

Sen lisäksi, että sanoja ja aihetta pidetään vaikeana, myös suomen kielen hankaluus ilmaistaan suoraan (46 & 47).

(46) N34A: M57A <N34A puhuttelee M57A:ta> **minusta tyhmä suomen kieli** XX  
M57A: ymh

(47) N34B: minä, minä väha kotimaa, mina opiskele (.) kaik tieda, mutta **koska en tiea hyvie suomeksi, mitä minä silta (.) sitten tulee huonosti**

Esimerkissä 47 informantti N34B toteaa suomen kielen vaikeuden vaikuttavan ymmärtämiseen ja lukemisen lopputulokseen.

Epäsuoremmin suomen kielen vaikutus voidaan päätellä siitä, että informantit puhuvat pitkään siitä, kuinka heidän lapsensa osaavat suomea ja oppivat sitä nopeasti verrattuna vanhempiinsa ja kuinka vanhemmat usein pyytävät lapsiltaan apua suomen kielen kanssa, mutta lapsia se usein turhauttaa (48).

- (48) N34A: joo **minun pieni poika sanoo minulle (.) miks äiti mina puhun suomen kieli sina ei puhu suomen kieli**  
 N35A: <naurahtaa>  
 N34A: mina sanon piene lapset nopeest oppii (.) aikuinen  
 N35A: joo (.) kylla (XX)  
 N34A: [vaikee oppii]  
 ///  
 N35A: **istuu maahan, lause ei ymmarra, poja sas ka voija autta äitiä (.) äiti sina ole kurssilla mina olen koulus, sama aihe, suomen kieli, ala puhhu**

Kokemus suomen kielen oppimisen vaikeudesta on pääteltävissä myös siitä, että pienryhmässä R2D informantit N35D ja N42D käyttävät yhä melko paljon jotakin muuta heille yhteistä kieltä kuin suomea. Tämä kieli on todennäköisesti thai (ks. luku 4.2.1.4). Kielen vaihtamista toiseksi voidaan pitää myös turhautumisena tekstiin ja tehtävään, ja siten myös turhautuminen kertoo kielen vaikeudesta (ks. luku 4.2.1.4). Turhautuminen näkyy myös esimerkiksi 46, kun N34A pitää suomen kieltä *tyhmänä*. Samoin turhautumisen voi havaita informanttien käytöksestä aivan kuten aiemminkin (ks. luku 4.2.1.4): keskustelussa mm. huokailaan, naputetaan pöytää, kahistellaan ja selailaan papereita. Äänensävyt ovat myös usein turhautuneen kuuloisia.

Toisaalta monikielisten resurssien hyödyntämistä voi pitää tarkoituksenmukaisena. N35D:n ja N35D:n keskenään käyttämä yhteinen kieli vaikuttaa yleensä lisäävän heidän välistään yhteisymmärrystä, joten sitä voi pitää myös tekstin ymmärtämistä lisäävänä strategia-  
 na. Lo Biancon (2000) mukaan monikielisyys on globalisaation myötä vääjäämätöntä ja itsepintaista, mikä synnyttää moninkertaisia viestinnän modalityetteja eri kielten välillä. Kielten moninaista käyttöä siis tarvitaan. (Lo Bianco 2000: 92–93, 105.)

On oletettavaa, että koska informantit ovat alkeistasolla olevia kielenoppijoita (ks. luku 3.1), myös heidän lukutaitonsa on alkeistasolla (EVK 2003: 48), joten lukeminen on vaikeaa. Näkemystä aloittelevasta lukemisesta tukee myös se havainto, että silloin kun tekstiä luetaan suoraan, kirjain-äänne-vastaavuus ei aina toteudu ja sanahahmoja hapuillaan paperista luetta-

essa (ks. esimerkki 42). Pienryhmän R1B jäsenet myös erittelevät, että mekaaninen lukeminen ei ole vaikeaa, mutta ymmärtäminen sen sijaan on (49).

- (49)N27B: **sana ei ole vaikea osaa lue** (.) mutta a-ai mikä  
 N34B: **timartaminen vaikea**  
 N54B: joo (.) timartamin-

Todennäköisesti se, miten tuttua lukeminen toimintana informantille on, vaikuttaa tehtävässä myös (ks. Grabe & Stoller 2002: 18, 60–61). Itsenäisen lukemisen vaikeus myös ilmaistaan: haastattelussa ja pienryhmäkeskustelussa sen tuo esiin N43C (50).

- (50)N43C: ja vaikea lukee  
 ST: [ymh (.) ymh oliko (.) **oliko helpompi lukea itse kun oli ensin kuullut kun Laura luki**]  
 N43C: **parempi on Laur-Laurla lukee**

Toisaalta mekaaninen lukeminen voi olla informanttien mielestä helppoa, ja vaikeuksia aiheuttaa se, kun ei ymmärrä lukemaansa (ks. esimerkki 49).

Jotkut informantit myös määrittelevät omaa kielitaitoaan tarkemmin. Esimerkiksi M57A toteaa, että teksti ei ole ”hänen tasoaan” (51).

- (51)LK: ja mitkä sanat oli vaikeita ja vaikeutti ymmärtämistä  
 M57A: kaikki olita (.) vaikea (.) **ei minun taso**

Walter (2004: 316–317) huomauttaa, että L2-lukeminen toimii lukijan taitotasoa vastaavien tekstien kohdalla hyvin samalla tavalla kuin L1-lukemisen prosessi. Tällaistenkin tekstien kohdalla lukemisprosessissa syntyneen mentaalisen rakenteen heikkous ja epäyhtenäisyys natiiviin lukijaan verrattuna kuitenkin vaikuttavat siten, että lukijan on vaikeaa palauttaa tekstiä myöhemmin mieleensä (Walter 2004: 316–317). M57A osoittaa esimerkissä 51 pystyvän arvioimaan metatasolla omaa suomen kielen taitoaan ja lukemista sen osana. Tällaista itse-reflektointia voi pitää osoituksena siitä, että M57A on tietoinen lukija: hän kykenee suhteuttamaan tekstin vaikeustason omaan suomen kielellä lukemisen tasoonsa (ks. Vaarala 2009: 211). Peilattaessa omaa tasoaan luettuun selkotekstiin M57A myös todentaa hallitsevansa funktionaalisen lukutaidon (ks. Opetusministeriö 2000: 21–24). N34B taas paikallistaa ongelman suomen kieleen (ks. esimerkki 47): asia on hänelle tuttua, koska hän on opiskellut sitä kotimaassaan, mutta suomen kieli tulee ymmärtämisen esteeksi. Tämäkin on ilmeisen tietoista lukemista ja oman kielitaidon itsereflektointia. EVK:n (2003: 261) mukaan itsearviointi paitsi motivoi opiskelua ja oppimisesta myös tekee oppijasta entistä tietoisemmän, jolloin oppiminen tehostuu. Toisaalta vaikuttaa myös siltä, että ainakaan pienryhmässä R2C ei täysin hah-



moteta, että teksti on kirjakieltä, sillä tämän pienryhmän informantit tuntuvat olevan yllättyneitä tutkijan vastauksesta *tämä on kirjakieltä* (52).

(52)N43C: onko puhekieli tai (.) on normaalia on ki-kirjakieli  
 ST: [tämä (.) tämä tämä on kirjakieltä]  
 N51C: **aaa**  
 N43C: **aha**

Tekstin parissa toimiessaan informantit käyttävät jonkin verran erilaisia lukustrategioita. Leksikaalisen päättelyn ja tutkijalta kysymisen lisäksi informanteista M57A on alleviivannut itselleen tuttuja sanoja tekstistä itsenäisen lukemisen aikana (ks. luku 4.2.2.2). Alleviivaamalla hän todennäköisesti pyrkii saamaan jotain irti tekstistä, jota hän pitää liian vaikeana itselleen (ks. esimerkki 51). M57A ei lisäksi juuri osallistu, kun pienryhmässä käsitellään tekstiä, mikä tukee sitä, että teksti ja sen sanat todellakin ovat hänelle vaikeita. Muut informantit eivät havaintojen perusteella käyttäneet strategioita itsenäisen lukemisen aikana. M57A:n voi olettaa olevan keskivertoinformanttia tekstitaitoisempi (ks. luku 4.2.1.4 & esimerkki 51). Näyttää kuitenkin siltä, että suomen kielen taso vaikuttaa ymmärtämiseen enemmän kuin hänen taitonsa äidinkielellä, mikä vahvistaa Aldersonin (2000: 23) hypoteesia opittavan kielen keskeytydestä.

Osa informanteista osaa äidinkieltä ja koulukieltä lisäksi myös muita kieliä (ks. luku 3.1). Näitä muita kieliä käytetään myös strategisesti. Esimerkiksi M57A on alleviivannut paperistaan vierasperäiset sanat *virus* ja *bakteeri*, jotka hän todennäköisesti tunnistaa osaa-mansa englannin kielen perusteella (ks. luku 2.3.6).

Informantilla N35D näyttää olevan myös jonkinlainen holistinen strategia, sillä pienryhmäkeskustelussa M40D:n kysyessä häneltä jotakin kohtaa hän vastaa *en tiedä mikä se on minä klik klik klik klik*. Vaikuttaa, että N35D tarkoittaa ilmauksella *klik* sanaa, jota ei tiedä ja jonka ohittaa jäämättä pohtimaan sitä ainakaan sillä hetkellä sen enempää.

Strategiana käytetään myös vastausten arvaamista. Esimerkiksi N38C sanoo suoraan, että hän on arvannut vastauksen kohtaan 5 (53).

(53)N38C: joo (.) minä vastaa kaikii (.) mutta en tietää hyvä tai ei  
 ///  
 ST: miksi (.) miksi sinä olet vastannut että kyllä tehoavat (.) kerro (.) kerro N51C:lle ja N43C:lle  
 N38C: **koska mä luule on iha hyva** <naurua>

Koska N38C ei perustele vastauksiaan enempää, on mahdotonta sanoa, millä perusteella hän on arvannut, mikä kaikki on vaikuttanut arvaamiseen ja mitä hän on ymmärtänyt kohdasta 5.

Strategioiden käyttöä voidaan pitää merkinä informanttien luku- ja tekstitaidoista (luku 2.3.1). Strategiat ja niiden käyttö eivät kuitenkaan juuri auta informantteja ymmärtämään tekstiä tai tee tekstistä ymmärrettävämpää.

Tekstitapahtumaan kuuluu myös ryhmän toiminnan ja jäsenten välisen vuorovaikutuksen merkitys (ks. Vaarala 2009: 32). Pienryhmätasolla tekstin läpikäymisen strategiana on se, että teksti käydään järjestyksessä läpi esimerkiksi siten, että yksi ryhmän jäsen lukee kysymyksen muille ääneen, minkä jälkeen kerrotaan omat vastaukset. Tätä strategiaa käyttää varsinkin pienryhmä R1B (54).

(54) N27B: **toinen** (.) lue vaan uk-yksikko  
 N54B: *aiheuttavatko rokotteet diabetesta auu-tismia ja allergioita* (.) **eivat** (.) **aiheuta** (.) **en tiedä**  
 N34B: [minä  
**vastaa kyllä aiheuttavat**  
 N54B: en tiedä (.) en tiedä  
 N34B: mita sina  
 N27B: **kylla**

Tekstiä käydään läpi myös viittaamalla kysymyksiin niiden numeroilla tai osoittamalla paperia ja kertomalla vastaukset tai vertaamalla papereita toisiinsa, mikäli kaikille ryhmän jäsenille ei ole aina selvää, mitä kohtaa käsitellään.

Ryhmässä R2D informantit N35D ja N42D puhuvat ajoittain keskenään hyvin pitkään jotakin heille yhteistä kieltä (ks. luku 4.2.1.4). Vaikuttaa myös siltä, että M40D käyttää joitakin vieraan kielen ilmauksia, mutta alkukyselyn perusteella ei voida osoittaa, että se olisi yhteinen kahden muun informantin kanssa ja että hän siten osallistuisi vieraskielisiin keskustelujaksoihin ainakaan ymmärrettynä osapuolena. Näitä tilanteita voikin tarkastella monikielisyyden näkökulmasta, jossa kaikkien yksilön osaamien kielten ajatellaan elävän vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (ks. EVK 2003: 23). Pietikäinen, Dufva & Mäntylä (2010: 19) myös huomauttavat, että joitakin kieliä arvostetaan tietyissä tilanteissa ja tietyissä paikoissa enemmän kuin toisia. Tässä yksittäisessä pienryhmätilanteessa tiettyinä hetkinä thai vaikuttaa nousevan muita kieliä merkityksellisempään asemaan.

Kielellisestä tiedosta kertoo se, että informantit tunnistavat tekstin aiheen (ks. esimerkki 45), missä tilanteessa sitä käytetään ja kuka sitä käyttää. Informantit ovat jo aiemmin (ks. luku 4.2.1.3) tehneet määritelmän tekstin kielestä ja määrittelevät sen samoin uudelleen: se on ”lääkärikieltä” (ks. esimerkit 44 & 45).

Kielen tilanteisuuden tunnistaminen liittyy myös omiin aiempiin kokemuksiin ja muihin aiempiin tietoihin, joita käsittelemme asiaa seuraavassa luvussa 4.2.2.5.

#### 4.2.2.5 Informanttien aiemmat kokemukset ja muut aiemmat tiedot

Aineistossa informantit viittaavat varsin paljon omiin aiempiin kokemuksiinsa ja tietoihinsa. Koska informantit tunnistavat tekstin aiheen ja määrittelevät sen “lääkärikieleksi”, heillä on oltava kokemuksia lääkäreistä ja terveydenhuollosta ja toisaalta myös auktoriteeteista, sillä määrittelystä ja informanttien keskusteluista näkyy myös suhtautuminen lääkäreihin auktoriteettina (ks. luku 4.2.1.5). Esimerkiksi N38C asettaa itsensä hierarkkisesti alemmas kuin lääkärit, jotka opiskelevat yliopistossa (55), ja N51C ei pidä tekstin asiaa normaalina puheenaiheena maahanmuuttajaopiskelijoille (56).

(55) N38C: **meirä on vai peruskoulu (.) lääkäli on yliopistoo (.) nii**

(56) N51C: **tämä asia ei ei normaali me opiskelija puhumassa**

Lääkärikieli-määritelmän mukana keskusteluun eli tekstitapahtumaan nousevat siis myös osallistujien omat asenteet ja uskomukset. Niiden avulla on mahdollista selittää itselleen, miksi ei ymmärrä tekstiä: jos on käynyt vain peruskoulun tai asia ei ole tavanomainen puheenaihe, ei voikaan ymmärtää sitä, mitä lääkärit sanovat ja mitä tekstissä puhutaan.

Toisaalta informantit pitävät tekstiä tärkeänä ja haluavat ymmärtää sitä. Teksti on kuitenkin niin vaikea, ettei sitä ymmärretä (57).

(57) N34A: **mina paljon haluan esimerkiksi lukea tämä (.) ymmärrän**

M57A: mmh

N34A: mina paljon haluan

N35A: nii (.) kyl

N34A: [esimerkiksi lukea tämä (.) mmm esimerkiksi <tutki papereita> lukea tämä]

N35A: joo

N34A: ymmarra mita tarkoittaa

M57A: mmh

N35A: niin

N34A: **paljon haluan mutta vaikea (.) vaikee**

N35A: [vaikeaa lukea ja osaa, niin sitten mita tarkoittaa ja sitten tämä on vaikea]

Eryteisesti N35A osoittaa olevansa motivoitunut lukemaan tekstin ja kuvailee lukuprosessiaan mutta kertoo, ettei ymmärrä sitä. Muutenkaan ei ole havaittavissa, että informantit eivät enää suhtautuisi myönteisesti rokotuksiin ja auktoriteetteihin (ks. luku 4.2.1.5).

Aiempaa tietoa käytetään hyödyksi myös merkitysten selvittämisessä ja perusteltaessa omia vastauksia. Esimerkiksi monet informantit pitävät helppona tekstin kohtaa 7, koska siinä puhutaan lapsista ja lasten rokottamisesta (ks. esimerkki 41). Informantit tietävät kokemustensa perusteella, että jo pienelle vauvalle annetaan rokotuksia ja että ne on tärkeää antaa, jotta lapsi olisi turvassa. Tämä on myös kohdan 7 keskeinen ajatus, j aiempi tieto ja todennäköises-

ti myös luottamus viranomaisiin auttavat informantteja saamaan kohdasta oleellisen tiedon. Koska ajatus on vastakkaisesti ilmaistu monivalintatehtävän kysymykseen nähden ja sanaa *liian* ei ymmärretä, monivalintatehtävän vastaus menee väärin.

Aiempi tieto myös auttaa tunnistamaan tekstin sanastoa ja aiheita (luvut 2.3.5 & 2.3.7). Informantti N51C kertoo tunnistavansa sanoja hygieniapassin suorittamiseen liittyvän sanaston perusteella (58).

(58) N51C: hyötesti-hyökinätestii (.) tämä hyvä jos eei ei testi ei tule hykieniapassii (.)  
 paperi **minä sataprocenti ei ymmärrä (.) mutta vahan tämä sana hyökinpasisa on (.) sitten vähän tietää täsä sana muttaa**  
 ST: [joo (...)]  
 joo]  
 N51C: vaikea (.) vaikea

Toisaalta aiempi tieto voi johtaa luetun ymmärtämistä myös harhaan (ks. Vaurio 1998: 78). Tekstin kohdan 7 käsittely käy esimerkiksi myös tähän: informanttien aiempi tieto on niin vahva, että vieraampi sana *liian* jää huomiotta (ks. luku 4.2.2.2).

Tekstin sisällöt saavat informantit myös keskustelemaan asioista, joista ei puhuta tekstissä mutta jotka liittyvät siihen. Pienryhmässä R1B esimerkiksi keskustellaan informanttien kotimaiden rokotuskäytännöistä, jotka erotetaan suomalaisista, ja sikainfluenssasta sekä rokotuksista yleensä. Lisäksi N34B tuo esiin omaa asiantuntijuuttaan terveydenhoitoalalta monin erilaisin esimerkein ja kertomuksin terveydenhoitoon liittyen.

Tekstin aiheesta saatetaan myös edetä hyvin kauas: R1A keskustellaan aluksi englannin kielen käytöstä lääkärin vastaanotolla, mistä puhe etenee maahanmuuttajalääkäreiden ja lääkäreiden puheeseen sekä lääkärissä käymiseen yleensä. Sen jälkeen aletaan puhua suomen kielen vaikeudesta ja siitä, kuinka omat lapset osaavat suomea paremmin kuin he itse ja miten se vaikuttaa kotona (ks. esimerkki 48). Tällaiset keskustelut, myös tekstin aiheeseen liittymättömät, osoittavat, että teksti herättää ajatuksia. Kun teksti herättää ajatuksia, sen sisältöjä on prosessoitu ja siitä on ymmärretty jotakin (ks. esim. luku 2.3.1).

## 4.2.3 Ääneen luettu selkoteksti

### 4.2.3.1 Monivalintatehtävän tulokset

Ääneen luetun selkotekstin (liite 5) monivalintatehtävän maksimipistemäärä koko 12 informantin joukolta on yhteensä 84 ja yhden pienryhmän osalta 21. Jokaisesta oikeasta vastauksesta saa yhden pisteen ja väärästä tai vastaamatta jättämisestä 0 pistettä. Näin ollen yhden

informantin maksimipistemäärä seitsemästä kohdasta on 7 pistettä. Ääneen luetun selkotekstin monivalintatehtävän tulokset ovat taulukossa 5.

Taulukko 5. Ääneen luetun selkotekstin monivalintatehtävän tulokset.

	R1A	R1B	R2C	R2D	Yht. oikein
Kohta 1	0	0	0	1	1
Kohta 2	0	3	0	1	4
Kohta 3	0	2	1	0	3
Kohta 4	0	0	1	1	2
Kohta 5	0	0	1	1	2
Kohta 6	0	2	3	0	5
Kohta 7	0	0	0	0	0
<b>Yht. oikein</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>17</b>

Informantti N51C ei ole vastannut kohtiin 2, 3 ja 5<sup>27</sup>. Kohdassa 2 kysytään, aiheuttavatko rokotteet tiettyjä sairauksia ja oireyhtymiä, kohdassa 3 puolestaan pohditaan rokotusten tarpeellisuutta ja kohdassa 5 kysytään rokotteiden tehokkuudesta. Tässä tekstissä merkittävä rakenteellinen muutos on se, että teksti luetaan ääneen (ks. luku 3.2.2).

#### 4.2.3.2 Sanasto

Sanaston vaikeus ilmaistaan pääasiassa yleisellä tasolla (59).

(59) N43C: vaikea vasta koska ei ymmärrä **jos se on paljo uusi sana ei ymmärrä mitää**

Joitakin yksittäisiä sanoja nostetaan tässäkin vaiheessa esiin. Näin tapahtuu esimerkiksi sanan *ravinto* kohdalla (60).

(60) LK: miksi se on vaikea ymmärtää?

M57A: koska o-uusi sana (.) o-uudet sanat

LK: mikä on uusi sana?

N35A: tämä, kaikki on tärkeä sana

M57A: [paljon (.) paljon]

N35A: ja ei ymmärrä koska ei opiskele täällä asia (.) ja se-mikä tarkoittaa ja ei ymmärrä, **mikä se tämä ravinn-too** tai joku muhii-tämä on kaikki tärkeä asia (.) ja ei tiedä

M57A: [joo]

Lisäksi jotkut informantit kommentoivat, että monivalintatehtävässä oikein vastaamiseen pitäisi ymmärtää kaikki tekstin sanat (61).

<sup>27</sup> Viittaamme luvussa 4.2 käsiteltävien kunkin tekstiversion (liitteet 4,5 & 6) seitsemään numeroituun kohtaan vastaavanlaisilla numeroilmauksilla.

- (61) N34B: se on väha vaikee joskus ku tulee vaarin (.) etta  
 N54B: kylla (.) **tarvitsee kaikki** (.) **kaikki sanat kaikki teksti ymmarra** (.) ja sitten oikein vasta jos  
 ei kaikki ymmarra, joo en tiöda  
 N27B: [ymh joo (...)] jose ei ym-  
 marra]  
 N34B: ymh  
 N27B: ymh (.) jose ei ymmarra teksti sitten tulee vaarin

Tutkijoihin ei oteta sanojen merkitysten kysymisen vuoksi kontaktia.

Tutuistakaan sanoista ei keskustella suoraan. Informantti M57A on kuitenkin alleviivannut tekstistä itsenäisen lukemisen aikana sellaisia sanoja, joiden voi päätellä olevan hänen mielestään helppoja. Tällaisia sanoja ovat *määrä*, *tauti*, *suojata*, *kuitenkin*, *henkilö* ja *sairastunut*, josta alleviivattu on osa *sairas*-. Näistä sanoista kolme (*määrä*, *kuitenkin* ja *henkilö*) lukeutuu 500 frekventeimmän sanan joukkoon (Suomen sanomalehtien taajuussanasto 2004) ja loputkin lukeutuvat sanan *sairas* kontekstin tulkinnasta riippuen<sup>28</sup> 3000 frekventeimmän sanan joukkoon (Suomen sanomalehtien taajuussanasto 2004). Sanat ovat myös suhteellisen lyhyitä. Täten voi olettaa, että M57A ainakin kokee nämä sanat helpoiksi. Syynä siihen, että hän ei ole saanut monivalintatehtävässä tässä vaiheessa kuitenkaan yhtään kohtaa oikein, saattaa olla, että nämä sanat eivät välttämättä ole tekstin pääväittämien ymmärtämisen kannalta kaikkein oleellisimpia. Pienryhmäkeskustelussa N42D taas alleviivaa sanoja (mm. *hyvin*, *tai*, *koska*, verbin *olla* eri taivutusmuotoja ja *ihminen*) havainnollistaakseen tutkijalle, mitä sanoja hän ymmärtää (62). Useimmat alleviivatut sanat ovat funktiosanoja (ks. Cook 2001: 59). Sanat ovat johdantotekstissä, joten ne eivät koske mitään monivalintatehtävän erillistä kohtaa eivätkä vaikuta mihinkään yksittäiseen vastaukseen. Kaikki nämä sanat ovat myös hyvin frekventtejä, koska niistä harvimminkin esiintyvä on 106. frekventein (Suomen sanomalehtien taajuussanasto 2004).

- (62) N42D: mi- miksi kai (.) miksi kaikki on (.) tosi tosi vaikea (XX) **ma ymmärrän tämä tämä tämä tämä**

Sanojen vaikeus tai uutuus informanteille ilmenee jälleen paitsi suoraan ilmaisten myös informanttien sanoista käymien merkitysneuvotteluiden kautta. Näitä merkitysneuvotteluita ei ole kovin paljon, mutta mielenkiintoista on, että pienryhmässä R1A osa niistä käydään sellaisista sanoista, jotka M57A on merkinnyt helpoiksi (63). Toisaalta M57A:n kyvystä hahmottaa ja ratkaista sanan merkitys itsenäisesti myös silloin, kun se on osana vaikeaa muotoa, kertoo se, että hän on alleviivannut sanan alkuosan *sairas*-.

<sup>28</sup> Sana esiintyy itsenäisesti 3000 frekventeimmän joukossa ja yhdyssanan etuliitteenä 5524. frekventimpänä.

- (63) M57A: **mikä tämä sai-saistoo-mista-sairastomista**  
 N35A: sairastumista  
 N34A: [en tiedä]  
 M57A: **sairas on sairas**

Tekstin sana *sairastuneista* on ilmeisimmin ortografisesti haastava, sillä se luetaan muodossa *sairastumista*. Kun N35A kuitenkin lukee sanan varsin sujuvasti ääneen, M57A:n on helppo yhdistää se kantasanaan *sairas*. Sanan ja sen merkityksen yhdistämisessä M57A:ta auttaa siis ilmeisesti se, että joku muu lukee sanan ääneen.

Myös pitkät yhdyssanat vaikuttavat jo ortografisesti haastavilta, sillä niiden lukeminen ääneen on hankalaa (64).

- (64) N43C: <nauraa> ojoi (.) mitä tulee tämä **yh-dis-teel-maa-rokotus- ro-rokottei-ti** (.) eivät loko-  
*kuormita* <jatkaa lukemista>  
 N51C: [tehoo-  
 kas (.) tekokas]

Verbi *aiheuttaa* on ilmeisesti ääneen lukemisesta huolimatta edelleen ortografisesti ja fonologisesti hankala sana, sillä sen merkitystä ei edelleenkään tiedetä (65):

- (65) N54B: **aiheuttavat** (.) **aiheuttaa**  
 N27B: [ymh]  
 N54B: aiheutta (.) en tiedä (.) au-tismi ja se on sairas (.) autis-autismi

Verbin ongelmallisuus on myös pääteltävissä siitä, että useat informantit ovat vastanneet monivalintatehtävän tähän kohtaan väärin. *Aiheuttaa* tulkittaneen yleisesti edelleen verbiksi *auttaa* (ks. luvut 4.2.1.2 ja 4.2.2.2). Kaikki pienryhmän R1B informantit ovat kuitenkin vastanneet *aiheuttaa*-verbin sisältävään kohtaan 2 oikein. Siten voi varovaisesti päätellä, että ääneen lukeminen on auttanut heitä kuulemaan eron verbien *aiheuttaa* ja *auttaa* välillä.

Sanojen taivuttaminen ja eri sanaluokkiin muuttaminen näkyy joissakin merkitysneuvotteluissa. Substantiivi *sairastuminen* muutetaan (63) adjektiiviksi *sairas*, jolloin sen merkitys kirkastuu. Sanan *tauti* merkitystä pyritään selventämään puolestaan taivuttamalla (66 & 67).

- (66) M57A: joo (.) on (.) **tau-tauteihin** (.) mitä tarkoittaa  
 N34A: [tauteihin]  
 N35A: [tau-tautiin-tautia]

- (67) N54B: taudit mitä se on **taudit**  
 N34B: **tauti** (.) minä ajattelee, **onko mahatauti**, onko jos se, minä ajattelee, **onko mahatauti** <naurahdus>  
 N54B: [taudit (.) mikä se on taudit]  
 N54B: jaa

On vaikea sanoa, tietääkö N35A sanan merkityksen vai tunnistaako hän vain sen sanahahmon (66). Jälkimmäisessä esimerkissä (67) N34B sen sijaan muuttaa sanan *tauti* monikosta yksiköön ja liittää sen kontekstiin. Esimerkin perusteella ei voi kuitenkaan päätellä, assosioiko hän kaikki taudit vatsaflunssiksi vai käyttääkö hän *mahatauti*-käsitettä vain esimerkin tavoin välittömänä kontekstina. Lisäksi N34B:n naurahdus heti selityksen jälkeen saattaa kieliä myös epävarmuudesta omaan selitykseen liittyen tai olla pehmennys. Selvää kuitenkin on, että selitystä ei ilmaista esimerkissä kovin itsevarmasti.

Tekstissä on myös sanoja, joiden merkitystä kysytään, mutta vastauksena todetaan, ettei niiden merkitystä tiedetä.

- (68) N38C kuormittavat (.) **mitä kuormittavat**  
 N43C: [<jatkaa ääneen lukemista>]  
 N51C: XX *jo pienellä vauvalla on suurivastus- vastustus- vas-tus-tus-kyky* (.) **mitä tarkoita**  
 N38C: [XX **en tiedä**]  
 N43C: <naurua>  
 N38C: **en tiedä**

Mielenkiintoista on, että selkotekstissä esimerkiksi sanat *kuormittaa* ja *vastustuskyky* selittää joko synonyymeja hyödyntäen tai toisin sanoin. Lisäksi informantit ovat kuulleet selitykset ääneen luetun tekstin osana. Tätä ei kuitenkaan kukaan ota keskusteluissa huomioon.

Keskustelujen perusteella voi päätellä, että todennäköisesti myös sana *liian* kohdassa 7 on edelleen vaikea, vaikka siitä ei sanana keskustellakaan. Monivalintatehtävässä kukaan ei ole vastannut kohtaan oikein, mutta keskusteluissa (69 & 70) sitä pidetään edelleen helppona.

- (69) N34A: **minä ymmärrän vain tämän seitsemän** (.) kaikki  
 N35A: niin, vain se koska lapsiis  
 M57A: [joo, **seitsemän on, on öö**]  
 N34A: helppo  
 M57A: **helppo**, joo  
 N35A: koskaa kaikki on lapsia (.) tietää

- (70) N54B: joo seitsemän  
 N34B: kyla ane-  
 N54B: kylla annetaan  
 N27B: [kylla (.) **täma ymmarran huvin**]  
 N54B: joo  
 N27B & N54B: <naurua>  
 N54B: se on hyvä  
 N27B: ei tiia (.) **maa muistaa tama ymh**

Todennäköisesti *liian* ei yhdisty sanaan *liikaa*, vaan se ymmärretään jonakin positiivisena vahvistussanana, esimerkiksi merkityksessä 'hyvin' tai 'todella'. Tätä tukee myös esimerkki 71, jossa N27B käyttää sanaa *liian*.



(71)N27B: **kieli ymmartaa ninni-ai liia väha**

Periaatteessa oikea merkitys on myös mahdollinen, mutta koska tehtävään on vastattu myönteisesti ja informantit pitivät rokotuksia tärkeinä (ks. luku 4.2.1.5), se ei ole todennäköistä.

#### 4.2.3.3 Muut kieleen tai tekstiin liittyvät tekijät

Sanaston lisäksi ymmärtämiseen vaikuttavia tekijöitä tekstissä ovat kieliopilliset rakenteet, tekstin rakenne, tekstin pituus ja typografia sekä tekstin aihe ja sisältö (vrt. luku 2.3.4). Tässä tekstissä merkittävä rakenteellinen muutos on se, että teksti luetaan ääneen. Samoin kuin sanaston tapauksessa, päättelemme näitä tekijöitä pienryhmäkeskustelujen, monivalintatehtävän vastausten ja havaintojen pohjalta, ja osan tekijöistä informantit kertovat suoraan ja osa on pääteltävä epäsuorasti aineistosta.

Ymmärrettävyyttä hankaloittavat kielelliset rakenteet liittyvät taas usein jollain tavalla sanastoon (ks. luku 4.2.1.3), ja muun muassa taivuttaminen vaikuttaa sanan tunnistettavuuteen (ks. luku 4.2.1.2). Tämä näkyy esimerkiksi sanojen *tauti* (esimerkit 66 & 67) ja *sairastunut* (esimerkki 63) kohdalla. Sanan taivuttaminen todennäköisesti helpottaa sen assosioimista erilaisiin konteksteihin, sillä näin sanoja yleensä käytetään (ks. esim. Honko 2013: 138). Tällöin sana saa myös enemmän merkityksiä. Pienryhmän R1A tapauksessa (esimerkki 66) *tauti*-sana on huomattavasti pidemmälle taivutetussa muodossa kuin R1B:n tapauksessa (esimerkki 67), jossa se on taivutettu monikosta yksikköön. Pienryhmä R1B pääsee ilmeisimmin yhteisymmärrykseen *tauti*-sanasta, kun taas R1A:ssa sanan merkityksestä ei keskustella, vaikka sitä taivutetaankin. Tekstissä muodossa *sairastuneista* oleva sana *sairastunut* luetaan kuitenkin ääneen muodossa *sairastumista* (esimerkki 63, ks. luku 4.2.3.2). Se pystytään kuitenkin käänteisesti johtamaan sanaan *sairas*, mikä hyvin todennäköisesti helpottaa kohdan ymmärtämistä, sillä siinä puhutaan *sairastuneista ihmisistä*.

Merkitysneuvotteluita on vähän, joten kieliopillisten rakenteiden vaikutuksia täytyy päätellä myös muilla keinoilla. Monivalintatehtävän kohdan 4 oikeiden vastausten määrän (2) perusteella on pääteltävissä, että komparatiivirakenne on yhä edelleen informanteille vaikea, vaikka tekstissä *turvallinen*-sanassa olevasta komparatiivimuodosta ei suoraan keskustella. Sanoista *vaarallinen* ja *turva* kuitenkin neuvotellaan pienryhmän R2D keskustelussa (72). Jälleen kerran informantit ilmeisesti ymmärtävät kohdan niin, että ilman rokotetta ihminen ei ole turvassa, mikä käytännössä on tekstin mukaan oikein mutta monivalintatehtävän vastauk-

sen kannalta väärin. Komparatiiviin ei puolestaan kiinnitetä minkäänlaista huomiota, vaikka sitä on käytetty tekstin kohdassa 4 viidesti.

- (72) N35D: *vaarallisempaa ihmii- ilman roko*  
 N42D: [*vaarallisempaa (.) ilman (.) ilman rokotet ilman*]  
 N35D & N42D: e- ei  
 N35D: **ei voi**  
 N42D: mm ei voi  
 N35D: **ei ole turva**

R1B:n keskustelussa (73) sen sijaan on viitteitä siitä, että informantti N27B saattaa ymmärtää, että jos jokin on jotakin toista turvallisempaa, se ei silti välttämättä ole sataprosenttisesti turvallista. On myös mahdollista, että hän tuottaa ilmauksen '80 prosenttia' virheellisesti muodossa *800 prosenttia*. Toisaalta hän saattaa tulkita kohdan myös jollain muulla tavalla mutta ei kykene kovin täsmällisesti ilmaisemaan, mitä tarkoittaa.

- (73) N27B: tämä tar-tarpas-turvallisepa (.) han sano tarvel-  
 N54B: [turvallisempaa]  
 N27B: [niin (.) turvallisepa (.) e-ei sano sata prosenttia turvallisem- (.) mutta ka-kahdeksas sata prosenttia turvallisempa]

Tekstin rakenteen ja asioiden esittämisjärjestyksen voi myös olettaa vaikuttavan tekstin ymmärrettävyyteen. Selkotekstiin tehtiin tekstin rakenteeseen liittyviä muokkauksia (ks. luku 3.2.2), joiden vaikutusta tekstin ymmärrettävyyteen haluttiin tarkastella. Näitä kirjoitetun tekstin muokkausten vaikutuksia olemme esitelleet luvussa 4.2.2.3. Tämän tekstin vaiheessa kiinnitämme huomion siihen, miten ääneen lukemisen mukana olo pelkän itsenäisen lukemisen sijaan vaikuttaa ymmärrettävyyteen.

Esimerkiksi se, että vastaamisen kannalta oleelliset asiat on pyritty saamaan selitysosion alkuun, ei ainakaan monivalintatehtävän tulosten perusteella vaikuta juuri helpottavan. Esimerkiksi kohdassa 2 (oikeita vastauksia 4) vastauksen kannalta oleellinen asia on sanottu ensimmäisessä virkkeessä hieman eri sanoin: parina ovat *aiheuttavatko* ja *ei lisää*. Kohdassa 6 (oikeita vastauksia 5) parina taas ovat *kuormittavat* ja *eivät kuormita* eli saman sanan samassa persoonassa olevat myönteinen ja kielteinen muoto. Kohdan 3 toisessa virkkeessä puolestaan sanotaan hyvin suoraan *Rokotteet eivät siis ole turhia*. Näitä ei ilmeisesti useinkaan ääneen lukemisesta huolimatta hahmoteta. R1B tosin vaikuttaa olevan poikkeus, sillä N34B ja N54B ovat systemaattisesti vastanneet näihin kohtiin oikein. Tähän vaikuttanee ainakin se, että heillä on verrattain hyvät tekstitaidot, ja N34B:n tapauksessa todennäköisesti myös se, että teksti luetaan ääneen (ks. luku 2.2.3). Pienryhmässä R2D puolestaan luetaan kohdan 2 vastauksen

kannalta merkittävä lause ääneen, mutta tämän kohdan sijaan huomio kiinnittyy enemmän siihen, että kaikki pienryhmän jäsenet ovat yksimielisiä (74).

- (74)M40D: **mikä samaa mieltä esimerkiksi mit-sinä ymmärrät** (.) *mikeen rokote ei lisää diabetesen, autusmin*  
 N35D: mm katso  
 M40D: [olla eri]  
 N42D: jos sa-samaa mielestä, ei haitta  
 N35D: kolmee (.) kolmee **onko samaa mielestä** meidän  
 M40D: **on**

Kohdan 2 ymmärtämisen vaikeus piilee siinä, että verbiä *aiheuttaa* ei tiedetä. Näin ollen sitä ei yhdistetä merkitsemään tässä kontekstissa samaa asiaa kuin verbiä *lisätä*.

Tekstin rakenne poikkeaa alkuperäisestä myös sikäli, että vaikeiksi oletettavia sanoja on selitetty tekstissä rinnastamalla sanaa ja selitystä sanalla *eli*. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että näitäkään selityksiä ei ääneen lukemisesta huolimatta hahmoteta tekstistä. Tämä näkyy esimerkistä 68, jossa käsitellään sanaa *kuormittaa*. Tekstissä sana selittää sanoin *ei kuormita eli rasita*. Kukaan ei kuitenkaan selitä sanaa tekstin perusteella, vaan keskustelussa todetaan, että sanaa ei tiedetä.

Kohta 7 on tekstin rakenteen kannalta erityisen mielenkiintoinen. Siinä tekstin järjestyksen voi jopa tulkita johtavan harhaan. Sanaston vaiheessa (luku 4.2.3.2) todettiin, että todennäköisesti sana *liian* ei ole informanteille sanakirjamerkitykseltään tuttu. Koska kaikki muut kysymyksen 7 sanat ovat todennäköisesti tuttuja, kysymys voidaan ymmärtää muodossa *Annetaanko rokotuksia lapselle aikaisin*. Kun selitysosio alkaa lauseella *Rokotteita annetaan vauvoille* – –, on todennäköistä, että tekstin järjestys aiheuttaa väärinymmärryksen. Selitysosion lopussa on toki virke *Lapsi voi sairastua, jos rokotteita annetaan liian myöhään*, joka sisältää vastinparin *liian myöhään* yhdistelmälle *liian aikaisin*. Se on kuitenkin kohdassa viimeisenä, joten se todennäköisesti jää vähemmälle huomiolle tai jopa kokonaan huomiomatta, jos ääneen lukemista kuunnellaan ja vastauksen oletetaan löytyvän heti tekstin alusta. Näin vaikuttaa olevan myös keskusteluista nousevien kommenttien perusteella (75).

- (75)N35D: rokote-rokotetaan  
 M40D: [ymmärrätkö ketä, mitä tarkoittaa, rokete]  
 N35D: mm joo, rokoton laitettan XX (.) joo  
 N35D & N42D: <alkavat lukea kohtaa seitsemän ääneen>  
 N42D: mm  
 N35D: joo, kyl  
 (...)  
 N42D: **vauva on** (.) **pieni**

Selkotekstin typografiaa ja pituutta sekä informanttien näkemyksiä siitä olemme kuvanneet luvussa 4.2.2.3. Keskusteluissa tekstin typografiaa ja pituutta ei kommentoida. Tekstin ulkoasua tai typografisia seikkoja (fontti ja riviväli sekä rivien pituus) ei näin ollen eritellä tämän tarkemmin. Luvussa 4.2.1.3 puolestaan toteamme, että informantit määrittelevät tekstin lääkäreihin ja terveydenhoitoon liittyväksi ja ”lääkärikieleksi”. Selkotekstiä pidetään sanaston lisäksi kuitenkin myös sen aiheen vuoksi vaikeana. N38C esimerkiksi kehottaa N51C:tä kysymään jotakin kummallekin epäselvää asiaa lääkäriltä (76).

- (76) N51C: tarkoita tämä  
 N38C: en tiedä (.)  
 N43C: [<jatkaa lukemista hiljaa itsekseen>]  
 N38C: **kysy laakali minä en tiedä**  
 N51C: kiitos  
 N38C & N51C: <nauraa>  
 N43C <lukee edelleen hiljaa itsekseen>  
 N38C: minä olen opiskelija (.) minä en voi sanoo (.) en voi kertoo mitään he  
 N51C: hyvä he  
 N38C: nii

Toisaalta kaikki informantit eivät määrittele tekstiä ylipäänsä edes vaikeaksi vaan pitävät vaikeutta ennen kaikkea kielen ongelmana, joka poistuisi, jos teksti olisi omalla äidinkielellä (ks. luku 4.2.3.4). Tämä ilmenee esimerkistä 77.

- (77) N27B: **kieli on vaikea**  
 N34B: ymh  
 N54B: joo  
 N27B: **tessti ei ole vaikea**  
 N54B: ymh  
 N27B: kieli ymmartaa ninni-ai liia väha  
 N34B: joo (.) ymmartamine on väha vaikee  
 N27B: joo-o (.) mutta minun lingressä eri koska jos se aa uusi kieli  
 N34B & N54B: ymh  
 N27B: vaikea  
 N34B: ymhy (.) ymhy  
 N27B: **koska ajattele o äidinkieli ei vaikea** (.) mutta joku tulee (.) tulee vaikea, ei ymmarttä

Tekstin määrittely lääkärien käyttämäksi kieleksi on sidoksissa informanttien kielelliseen tietoisuuteen ja aiempaan tietoon, joita käsittelemme informanttien kielellisen tiedon ja sekä kokemusten ja muun aiemman tiedon yhteydessä (luvut 4.2.3.4 ja 4.2.3.5).

#### 4.2.3.4 Informanttien kielellinen tieto

Selkomuodosta ja ääneen lukemisesta huolimatta informantit kokevat yleisesti tekstin vaikeaksi. Tekstiä pidetään vaikeana ilmeisesti uusien sanojen (esimerkki 60) ja aiheen (esimerkki

76) vuoksi. Sanojen ja aiheen vaikeutta enemmän aineistossa korostuu kuitenkin suomen kielen hankaluus, mikä ilmaistaan tällä kertaa hyvin suoraan (ks. esimerkit 77 & 78).

- (78) N34B: **koska suomen kieli** ei ole aiempi kieli  
 N54B: se **on vaikea kieli**  
 N34B: [niin <nauraa>]  
 N54B: **suomen kieli se on vaikea**

Suomen kielen vaikeus ilmaistaan myös epäsuoremmin turhautumisen ja väsymisen kautta (79).

- (79) N54B: nukkuu-maan **nukkumaan**  
 N34B: **ei nuku heratys koska tarvitse puhuu suomen kieli ja ei mitä tietää** (.) mikaa rokotuksi  
 N54B: [<nauraa>]

Ennen esimerkin 79 tilannetta informantit haukottelevat ja ilmaisevat muutenkin nonverbaalisesti levottomuutta, turhautumista ja väsymystä huokailemalla, naputtamalla pöytään tai olemalla pitkiä aikoja hiljaa. N34B kuitenkin ilmaisee huumorin keinoin, että tilanteessa ei voi alkaa nukkua, koska täytyy puhua suomeksi, vaikkei ymmärtäisikään mitään.

Se, että informantit ovat alkeisoppijoita, näkyy edelleen (ks. luvut 4.2.1.4 & 4.2.2.4). Se tekee tekstin ymmärtämisestä vaikeaa, vaikka he ovatkin juuri kuulleet tekstin luettuna. Sitä, että informantit ovat aloittelevia lukijoita, tukee myös se havainto, että lukemisessa kirjain-ääne-vastaavuus ei aina toteudu ja sanahahmoja hapuillaan paperista luettaessa (ks. esimerkki 68). Informantit myös auttavat toisiaan lukemisessa (ks. esimerkki 64).

Toisaalta informanttien suulliset kielitaidot ovat keskimäärin hieman kirjallisia korkeammat (ks. luku 3.1), millä voi olla vaikutusta ymmärtämiseen, kun teksti luetaan heille ääneen. Ääneen lukemisen mielekkyys vaihtelee informanteittain. Esimerkiksi N34B pitää niin haastattelun kuin keskustelunkin perusteella ääneen lukemista ymmärtämisen kannalta hyvänä asiana, kun taas N54B:n näkemys on vastakkainen (80).

- (80) N54B: **sitten toinen vähän helppo** (.) a sitten **kuntelee ja vastaa** (.) joo  
 N34B: öhm (.) **parempi jos hän-hänen lukee** (.) **parempi**  
 N54B: joo teksti hyva jo parempi  
 N27B: ymh  
 N54B: **opettaja on nopeasti**  
 N34B: ymh  
 N54B: lui  
 N34B: **mutta minun mielessä jos ei hän ei puhu**  
 N54B: joo  
 N34B: on lukea parempi ymmartaa

Informanttien tekstitaidot vaikuttavat varmasti paljon siihen, miten he ovat tottuneet toimimaan ja toimivat tekstin parissa ja miten he suhtautuvat esimerkiksi multimodaaliseen tekstiin

(ks. luku 2.2). Sekä N34B:n että N54B:n tekstitaidot ovat kuitenkin verrattain korkeat: he osaavat lukea omilla äidinkielillään ja tuottavat myös pienryhmäkeskustelussa melko paljon spontaania puhetta. N54B perustelee kielteistä mielipidettään ääneen lukemisesta sillä, että teksti luettiin nopeasti. Toisaalta hän lukee myös suomeksi itsenäisesti varsin sujuvasti sekä ääneen että hiljaa. Joka tapauksessa kumpikin heistä on vastannut muihin informantteihin verrattuna monivalintatehtävässä usein oikein etenkin niissä tapauksissa, joissa oikea vastaus on kohdan selitysosiossa pian kysymyksen jälkeen (ks. luku 4.2.3.3). Tähän saattaa vaikuttaa se, että teksti luettiin ilmeikkäästi ja siinä pyrittiin painottamaan oleellisia asioita. Äänenpainot ovat siis saattaneet vaikuttaa näiden informanttien tulkintaan (ks. luku 2.2.3). Oleellisten asioiden hahmottaminen tekstistä (myös puhutusta sellaisesta) kuuluu hyviin tekstitaitoihin (ks. luku 2.3.1). Näitä taitoja N34B ja N54B ovat mahdollisesti hyödyntäneet.

Tekstin parissa toimiessaan informantit käyttävät jonkin verran erilaisia lukustrategioita. Leksikaalisen päättelyn lisäksi (ks. luku 2.3.6) informanteista M57A on alleviivannut tekstistä itselleen tuttuja sanoja (ks. luku 4.2.3.2). Alleviivaaminen lukustrategiana auttaa todennäköisesti verrattain hyvin pitkään opiskellutta M57A:ta huomioimaan pienryhmäkeskustelussa tekstistä asioita, joihin hän on itsenäisen lukemisen vaiheessa kiinnittänyt huomiota. N42D taas kertoo tutkijalle paperista osoitellen ja alleviivausten ymmärtämiään sanoja (ks. esimerkki 62). N42D:n tapauksessa kyse on todennäköisesti siitä, että hän haluaa osoittaa tekstin olevan vaikea.

Jotkut informanteista seurasivat ainakin osittain ääneen lukemisen aikana tutkijan huulien liikkeitä sen sijaan että olisivat lukeneet tekstiä tutkijan kanssa samanaikaisesti itse paperista. Näin toimivat ainakin informantit M40D, N42D ja N35D. Mekaaninen lukeminen jo itsessään on N35D:lle vaikeaa, eikä hän osaa lukea omalla äidinkielellään. Todennäköisesti reaaliajassa tapahtuvan auditiivisen luentatapahtuman yhdistyminen puhujan visuaaliseen seuraamiseen täten helpottaa häntä tekstin jäsentämisessä (luku 2.2.3). Hänellä ei kuitenkaan ole yhtään oikeaa vastausta monivalintatehtävässä. M40D ja N42D sen sijaan eivät haastattelun perusteella pidä ääneen lukemista ymmärtämisen kannalta kovin keskeisenä seikkana, mutta kumpikin heistä on vastannut oikein seitsemästä kohdasta kahteen, mikä on keskimääräistä enemmän.

Myös arvaamista käytetään strategiana. N43C:n lukeminen suomen kielellä on aloittelevaa ja myös mekaanisesti vaikeaa (ks. esimerkki 64), mutta hän osaa omien sanojensa mukaan lukea äidinkielellään hyvin. N43C ilmaisee myös monivalintatehtävän vaikeuden usein. Hän on vastannut N34B:n ja N54B:n tavoin kolmeen kohtaan oikein, mikä on testin tässä

vaiheessa suurin määrä oikeita vastauksia yksittäiseltä informantilta, mutta hän on myös vaihtanut vastauksiaan. Siten on mahdollista, että hän on arvannut monivalintatehtävän vastaukset suhteellisen sattumanvaraisesti, mistä kertoo myös se, että hän *luulee* vastauksen olevan lukemansa perusteella oikea (81).

- (81) N38C: älä poi <hieman kiihtyneellä äänensävyllä>  
 N43C: <pyyhkii kumilla paperia>  
 N43C: kato tämä  
 N38C: ei mitää hätää  
 N43C: **mmm, mutta minää lukee sitte tämä minä luule** <huokaa ja alkaa nauraa>

Tekstitapahtumaan kuuluu myös ryhmän toiminnan ja jäsenten välisen vuorovaikutuksen merkitys (ks. Vaarala 2009: 32). Pienryhmien tasolla esimerkiksi pienryhmässä R1B tekstejä käydään läpi etenemällä kronologisesti kohta kerrallaan siten, että kunkin kysymyksen numero ja jokaisen R1B:n jäsenen vastaus sanotaan ääneen. Tällä tavoin toimimalla informantit pysyvät verrattain hyvin selvillä siitä, mitä kohtaa tekstistä parhaillaan käsitellään, koska erittely on järjestelmällistä (ks. esimerkki 70). Tällaiseen yhteistyöhön ja tekstin erittelyyn tarvitaan tekstitaitoja ja kykyä toimia ryhmässä, ja siinä saadaan eri yksilöiden näkemykset tehokkaasti selville (luku 2.1). Vastakohtana tälle toiminnalle voidaan pitää pienryhmän R2C jäsenten tapaa vertailla vastauksiaan tekstin näkökulmasta hyvin epäjärjestelmällisesti ja lukea usein tekstistä aivan eri kohtia puoliääneen. Toiminnan etuna voidaan kuitenkin pitää äänettömän viestinnän hyödyntämistä: R2C:ssä osoitellaan tekstin eri kohtia paljon sormella. Lisäksi sanastoa kysellään paljon (ks. luku 4.2.3.2).

Tekstejä käydään läpi tehtävä- ja ratkaisukeskeisesti siten, että vastaukset katsotaan ja niitä verrataan toisiinsa, mutta niistä ei keskustella tai ei jäädä keskustelemaan, olivatko vastaukset samat vai eivät (82 & 83). Perusteluja ei todennäköisesti ole siksi, että informantit eivät ymmärrä tekstiä tarpeeksi.

- (82) N35D: **tämä kolme samaa mielestä**  
 M40D: nelonen  
 N35D: ja nelonen  
 M40D: minä luule  
 N35D: **nelonen ei samaa mielestä**  
 M40D: sama (.) miksi  
 N35D: [ei ole turvampii]  
 M40D: ne- sama nelonen

- (83) LK: **voitte keskustella miksi on sama vastaus**, miksi on nämä  
 M57A: **e-en tiedä** (.) koska, koska se on kaikki  
 N35A: [en tiedä, ne kaikki sama, ei sama eri, **kaikki vastaa sama**]

Pienryhmien tasolla on havaittavissa myös tilanteeseen sopivaa huumoria, mitä voidaan pitää osoituksena tekstitaidoista. Esimerkissä 79 N34B toteaa, että tilanteessa ei voi mennä nukkumaan vaan on puhuttava suomea, vaikka ei ymmärräkään mitään. Esimerkissä 76 taas N38C käskää N51C:tä kysymään jotain tiettyä sanaa lääkäriltä. Lisäksi keskustelussa on tulkittavissa tutkijoiden kommenttien huumorinsävytteistä matkimista (ks. Merke 2012: 218–222). Huumorin keinoin pyritään keventämään tunnelmaa, ja siinä onnistutaankin sen perusteella, että informantit nauravat (ks. Haakana 1995: 371).

Esimerkissä 76 N38C ilmaisee asian liittyvän lääkäreihin, jolloin hän osoittaa tietävänsä, millaisissa tilanteissa tekstissä käytettävää kieltä puhutaan. Informanttien tilanteisista tekstitaidoista kertoo myös se, että he pyrkivät keventämään tunnelmaa vitsailemalla. Tilanteisiin tekstitaitoihin vaikuttavat myös aiemmat kokemukset ja muu aiempi tieto, jota käsittelemme seuraavassa luvussa (4.2.3.5).

#### 4.2.3.5 Informanttien aiemmat kokemukset ja muut aiemmat tiedot

Informantit viittaavat myös ääneen luetun selkotekstin vaiheessa aiempiin kokemuksiinsa ja tietoihinsa. Edelleen näyttää myös siltä, että he eivät tunne olevansa tekstin asiasisällön tai kielen suhteen riittävän asiantuntevia (ks. luvut 4.1.2.5 & 4.2.2.5). Esimerkiksi N38C toteaa humoristiseen sävyyn, että N51C:n kannattaisi kysyä sanan merkitystä mieluummin lääkäriltä kuin häneltä (ks. esimerkki 76).

Toisaalta informantit osoittavat suhtautuvansa myönteisesti rokotuksiin puhuessaan rokotuskokemuksistaan. Loppukyselyn vastausten perusteella yhtä lukuun ottamatta kaikki informantit ovat myös ottaneet rokotuksia ja kaikkien informanttien lapset on rokotettu, mikä viittaa siihen, että rokotteita pidetään hyvänä asiana. Omien kokemusten kautta verrataan myös oman kotimaan käytänteitä ja suomalaista rokotusjärjestelmää, johon myös suhtaudutaan myönteisesti (84). N34A puhuu kättilöstä, mistä voi päätellä, että hänellä on kokemuksia Suomessa synnyttämisestä ja sitä myötä vuorovaikutuksesta suomalaisten kättilöiden kanssa. N35A taas ilmaisee tietämystään rokotuksiin liittyen kommentoidessaan, että ”nopeisiin sairauksiin” eli ilmeisesti pieniin tauteihin ei ole rokotuksia. Samalla hän ilmaisee myönteisen suhtautumisensa rokotuksiin hyvin suoraan.

- (84) N34A: **tämä** (.) on Suomessa tosi hyvä (.) rokotus  
 N35A: [nii]



N34A: ei sama <N34A:n omassa kotimaassa>  
 M57A: mikä?  
 N34A: tämä Suomessa rokotus tosi hyvä  
 M57A: joo  
 N34A: jos vauva syntyy (.) heti rokotus (.) milloin tarvii rokotus, hän sanoo mikä käti-kättilö sanoo  
 N35A: [niin]  
 <joku naputtaa pulpettiin>  
 N34A: tykkätkö sinä rokotus?  
 N35A: hä?  
 N34A: tykkätkö sinä rokotus?  
 N35A: kyllä  
 N34A: minä en tykkä  
 N35A: **mi-minä tykkään koska (.) ei ole rokotus mmm nopeisiin sairauksii (.) ja pitää täynna (.)**  
 kaikki tauti (.) vilulki

Vaikuttaa kuitenkin myös siltä, että ainakaan kaikilla informanteilla ei ole kovin selvää kuvaa siitä, miten Suomessa rokotetaan aikuisia (85).

(85) N34B: **mutta en tiijä onko joku täällä, aa, ihminen (.) onko, jos ei sinä ole terve-terveellinen (.) sitten, ää, onko jossa sinä mene mina haluaa rokotus (.) montako vuotta sitten**  
 N54B: aa  
 N34B: koska minu kotimaa jos sinä ottaa viisi rokotus (.) mutta merk- kolme (.) e-sama vuosi (.) siten toinen-e-neljäs tulee e-toinen-je-toinen vuosi ja viimeinen melkee onkoo (.) kolme vuotta  
 N54B: mmh  
 N34B: sitte sanoo, neuvola sanoo, ooteta viisi vuotta, sitten takaisin  
 N54B: mmh  
 N34B: **mutta täällä Suomi on uuta** koska meitä ihassama  
 N54B: mmh  
 N34B: aa (.) tärkeä (.) asia, koska (.) ja se ei mene, tule kipeä  
 N54B: [joo]

Koska aihe ei näytä olevan kaikilta osin tuttu, se todennäköisesti vaikuttaa ymmärtämiseen vaikeuttavasti (ks. luku 2.3.7).

Omia kokemuksia ja tietoja peilataan myös sanastosta käytäviin merkitysneuvotteluihin (ks. luku 4.2.3.2; esimerkki 67). Esimerkissä 67 N34B:n osoittama tietämys ei todennäköisesti pohjautu omiin kokemuksiin, vaan hän saa sen luultavasti mieleensä muusta aiemmasta tiedostaan. Aiempaa tietoa ja omia kokemuksia käytetään jonkin verran myös hyödyksi monivaikeudessa, ja niiden vaikutus voi olla hyvin vahva (ks. luku 4.2.2.2; esimerkit 69 & 70).

Ajoittain keskustelut ajautuvat jälleen aiemman tiedon takia sivuraiteille. Esimerkiksi pienryhmässä R1B HPV-rokotuksista käydään varsinaisesta tekstistä irrallinen pitkäkö keskustelu. Asia on informantille N54B oman tyttären vuoksi ajankohtainen, ja hän osoittaa keskustelussa tietävänsä muita pienryhmänsä jäseniä enemmän HPV-rokotuksista ja ilmaisee selvästi myös oman kielteisen asenteensa aiheeseen liittyen. Hän ei kuitenkaan jaa tietouttaan muiden kanssa mahdollisesti siksi, että kainostelee aiheesta suoraan puhumista, koska se on liitettävissä seksiin. Tilanteessa vaikuttavat täten varmasti myös kulttuuriset uskomukset, arvot ja asenteet, joissa seksi voi olla tabu. Muut R1B:n jäsenet suhtautuvat myös HPV-

rokotuksiin myönteisesti. Pienryhmässä R1A taas keskustellaan paljon asioista, jotka kumpuavat tekstistä ja keskustelutilanteen tehtävänannosta mutta jotka eivät liity käsiteltävänä olevaan tekstiin. Puheenaiheena on esimerkiksi tekstien kääntäminen. Tekstin ympärillä tapahtuu siis paljon myös siitä erillistä toimintaa (ks. luku 2.3.1).

Vastausten perustelemisen vähyys on ääneen luetun selkotekstin kohdalla ilmeistä. Siihen vaikuttaa varmasti se, että tilanne on jo tuttu, ja informantit ovat kertoneet monet asiat jo toisilleen (ks. luvut 4.2.1 & 4.2.2). Informanttien tekstitaidoissa on selviä eroja. Heidän näkemyksensä tietyistä tekstin kohdista ovat myös erilaiset, koska heillä on aiheeseen liittyen erilaista aiempaa tietoa ja erilaisia omia kokemuksia.

## 4.2.4 Video

### 4.2.4.1 Monivalintatehtävän tulokset

Videovaiheen (liite 6) monivalintatehtävän maksimipistemäärä koko 12 informantin joukolta on yhteensä 84 ja yhden pienryhmän osalta 21. Jokaisesta oikeasta vastauksesta saa yhden pisteen ja väärästä tai vastaamatta jättämisestä 0 pistettä. Näin ollen yhden informantin maksimipistemäärä seitsemästä kohdasta on 7 pistettä. Videon monivalintatehtävän tulokset ovat taulukossa 6.

Taulukko 6. Videon monivalintatehtävän tulokset.

	<b>R1A</b>	<b>R1B</b>	<b>R2C</b>	<b>R2D</b>	<b>Yht. oikein</b>
Kohta 1	1	3	3	3	<b>10</b>
Kohta 2	3	3	3	3	<b>12</b>
Kohta 3	1	3	3	3	<b>10</b>
Kohta 4	1	3	3	1	<b>8</b>
Kohta 5	0	1	1	1	<b>3</b>
Kohta 6	3	3	3	3	<b>12</b>
Kohta 7	2	3	3	3	<b>11</b>
<b>Yht. oikein</b>	<b>11</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>66</b>

Ryhmässä R2C videon katsomisessa oli ylimääräiset tauot kohdissa 2 ja 6<sup>29</sup>. Tämä ei kuitenkaan näytä vaikuttaneen tuloksiin (ks. luku 4.1.2). Kaikki informantit ovat vastanneet kaikkiin kohtiin.

Tässä tekstiversiossa merkittävä rakenteellinen muutos on se, että teksti on videon muodossa (ks. luku 3.2.3). Koska video on multimodaalinen teksti (Lehtonen 2002: 47–49), monimuotoisuus vaikuttaa myös sen rakenteeseen ja ulkoiseen olemukseen. Siksi emme videon kohdalla puhu typografiasta vaan juuri multimodaalisuudesta.

#### 4.2.4.2 Sanasto

Tässäkään vaiheessa sanastosta ei juuri enää keskustella, sillä siitä on keskusteltu jo aiemmin. Sana *liian* nousee kuitenkin keskusteluissa esiin vaikeana vielä kerran, vaikka monivalintatehtävässä kohta 7 on lähes kaikilla oikein. Toisaalta osa myös ymmärtää sanan (86).

- (86) M57A: *annetaanko rokotuksia lapsille liian aikaisin* <lukee itsekseen>  
 N35A: [nii-in, hän sanoo ja mä laita sama mitä hän puhuu]  
 N34A: mitä hän sanoi sitten (.) vauvalla antaa  
 N35A: **joo** (.) **vauvalle antaa** (.) **mutta ei liia aikaisin**  
 N34A: ei liian aikasin

Sanan *liian* vaikeus on pääteltävissä myös esimerkiksi siitä, että N34A palaa yhä uudelleen kohtaan 7, vaikka N35A perustelee monesti, miksi vastaus on *ei*. N34A sanoo kuulleensa sanan *ei* mutta myös sen, että vauvalle annetaan rokotteita, mitä hän pitää ristiriitaisena.

Toinen sanastollinen hankaluus ilmenee kohdassa 5. Sen on saanut oikein yhteensä kolme informanttia, mikä todennäköisesti kertoo siitä, että sanaa *täysin* ei ole ymmärretty. Keskusteluissa kohtaa ei käsitellä tarkemmin.

Missään keskustelussa ei enää puhuta sanasta *aiheuttaa*. Koska monivalintatehtävän perusteella kaikki ovat vastanneet oikein, on todennäköistä, että sana ei yhdisty enää fonologisesti tai ortografisesti verbiin *auttaa*.

Keskusteluajan loppuvaiheessa tutkija ohjeistaa informantteja keskustelemaan esimerkiksi siitä, mitkä tekstin sanat ovat vaikeita. Informantit saavat tässä vaiheessa ottaa halutesaan myös sanakirjan esille. Tällöin nousee esille sanoja, jotka vain mainitaan. Poikkeus on sana *turha*, joka ilman sanakirjaa yhdistetään johonkin negatiiviseen. Toisaalta sanan tunnistamiseen vaikuttaa myös muoto, sillä se tunnistetaan sanakirjan antamassa nominatiivimuodossa mutta ei monikon partitiivissa, jossa se on tekstissä (87).

<sup>29</sup> Viittaamme luvussa 4.2 käsiteltävien kunkin tekstiversion (liitteet 4, 5 & 6) seitsemään numeroituun kohtaan vastaavanlaisilla numeroilmauksilla.

- (87) N38C: **turhia tarkoittaa turha?** vähä sama (.) turha  
 N51C: [tulha? sama?]  
 N43C: turvallinen  
 N38C: **turha (.) sama turha?**  
 ST: joo  
 N51C: **aa**  
 N43C: [minä luuli, minä luuli turha jos se o (.) menee huonostii tai]  
 N38C: [joo semmonen pieni asia, vaikaa, en tiedä, koska vaika muuttuu]

Sanoja ei ole alleviivattu, koska video tekstinä on multimodaalinen (Lehtonen 2002: 47–49) ja siten varsin erilainen aiempiin tekstiversioihin verrattuna. Videon tapauksessa vastaukset merkittiin lomakkeelle (luku 3.2.3), jossa on vain kysymykset ja vastausvaihtoehdot. Kukaan ei myöskään sano arvanneensa vastauksia.

#### 4.2.4.3 Muut kieleen tai tekstiin liittyvät tekijät

Tässä tekstiversiossa merkittävä rakenteellinen muutos on se, että teksti on dialogimuotoinen video. Samoin kuin sanaston tapauksessa, päätelemme näitä tekijöitä pienryhmäkeskustelujen, monivalintatehtävän tulosten ja havaintojen pohjalta, ja osan tekijöistä informantit kertovat suoraan ja osa on pääteltävä epäsuorasti aineistosta.

Havainnoinnin perusteella osalla informanteista ilmeet kirkastuivat videota katsoessa, mikä kertoo siitä, että videota ymmärretään. Pienryhmäkeskusteluissa jotkut olivat jopa hämmentyneitä eivätkä oikein osanneet selittää, miksi ovat yhtäkkiä vaihtaneet vastauksensa aiemmista teksteistä (88).

- (88) M57A: miksi sinä, sinä vaihtaa kaikki  
 N35A: joo, ma ei tiea, katsoo video ja sitten  
 M57A: ja sinä, mitä video on?  
 N35A: joo, mita sina haluaa ja sitten (...) niin, kaikki oli, oli  
 M57A: [huva, huva, sinä olet alykas]

Kieliopillisista rakenteista ei suoraan keskustella. Taivutus kuitenkin vaikuttaa edelleen sanan tunnistettavuuteen (ks. esimerkki 87). Toisaalta videolla olevan keskustelun rakenne ilmeisesti auttaa informanteja hahmottamaan esimerkiksi kohtien 2 (*aiheuttavatko – ei lisää*) ja 6 (*kuormittavatko – eivät kuormita*) yhteyden.

Tekstin rakenteeseen kiinnitetään huomiota niin haastattelussa kuin keskusteluissakin. Informantit pitävät hyvänä sitä, että videossa vastaus sanotaan heti kysymyksen jälkeen (89 & 90).

- (89) N38C: **kasso video ihan helpompia**  
 N43C: nii, helpompia

N38C: **koska täyty kasso vaika ensimaine kusumuu ja site odotaa kuunela vastaa mitä laakari vasta ja varise**, iha helpompia (.) muttaa lukee isse, jaa en tieta vaikka mita oikein kaikki rivi, vaika riitavatko hyvä histki vai tietaa vaika tämä ja seuraava, en tietä mitä

(90)M57A: **koska ihmiset puhuu suoraa**, mita he eivät aja-ajattele  
N35A: ymh

Tekstin rakenteeseen ja toisaalta multimodaalisiin seikkoihin liittyy se, että video on dialogi ja siinä kuvataan tilannetta terveydenhoitajan vastaanotolla (ks. Lehtonen 2002: 47–49). Haastatteluissa moni informantti pitää videota helpoimpana siksi, että siinä keskustellaan ja sen voi nähdä ja kuulla. Myös pienryhmissä videon hyödyt maahanmuuttajille tulevat esiin (91).

(91)N35A: täällä, täällä ja tuolla paperi eri, opettaja, katsoo tuolla itse ja ei ymmarra ja kaikki laita kyllä, kyllä. Sitten tuolla video auttaa ja sitten vahan ymmallan ja katso video (.) **pitaa maahanmuuttajan katsoo video ja va auttaa oma itse ei ymmarra ja kasso kuva ja sitten tee ja oikei.**

Informantit kommentoivat videon puhetta nopeaksi, mutta suurimman osan mielestä se ei ole ongelma. Puheen nopeudesta huolimatta informantit siis saavat videosta tietoa. Videon puhetta myös eritellään pienryhmäkeskustelun vaiheessa koko ryhmän R1 kesken (92).

(92)N54B: aasiakas puhuu, öö, puhukieli, aa, sairaanhoitaja hyvä puhuu  
N34B: ja asu-onko asukas oli tosi hyvä <naurua>  
N35A: niin joo, kyllä  
N54B: [ymh (.) hyvä (.) puhukieli nopeasti ja]  
N35A: **puhuu liian nopeasti (.) mutta ymmarran (.)** han puhuu (.) puhuu ääni kova ja vahan nuha

Tekstin aihe ja sisältö nousevat edelleen keskusteluissa esiin. Tekstistä puhutaan yhä lääkäriasiana, ja aihetta ja siihen liittyvää sanastoa pidetään vaikeina (93).

(93)M40D: **on lääkäriasia on vaikea (.)** paljon paljon vai-saira

M40D kiteyttää pienryhmänsä näkemyksensä aiheen ja sanaston vaikeudesta esimerkissä 93.

#### 4.2.4.4 Informanttien kielellinen tieto

Vaikka videota pidetään tekstiversioista helpoimpana, osa informanteista kommentoi silti sen olevan vaikea, mikä liittyy todennäköisesti suomen kielen taitoon (94).

(94)N34A: **suomen kieli tosi vaikea**

Varsinaista turhautumista informantit eivät kuitenkaan juuri ilmaise sanallisesti, mutta se ja väsyminen ovat pääteltävissä siitä, että informantit mm. haukottelevat, huokailevat, selailevat papereita ja rummuttavat pöytiä.

Informanteista suurin osa tunnistaa videon kaavan: he huomaavat, että kysymyksen jälkeen tulee heti vastaus (ks. esimerkki 89). Tätä kaavaa he käyttävät strategiana. Videon kuvaama tilanne eli keskustelu on tekstitapahtumana informanteille tuttu, mitä tukee myös se, että haastatteluissa videon sanotaan olevan tekstiversioista helpoin (ks. 4.2.4.3) ja että puhumisen ja selittämisen sanotaan auttavan yleisesti ymmärtämistä.

Tekstitapahtumaan kuuluu myös ryhmän toiminnan ja jäsenten välisen vuorovaikutuksen merkitys (Vaarala 2009: 32), joka näkyy mm. esimerkissä 88, jossa M57A antaa tunnustusta N35A:n ymmärtämiselle. Ryhmätasolla pienryhmät toimivat melko samoin kuin aiemminkin: vastaukset käydään enemmän tai vähemmän järjestelmällisesti läpi, mutta niitä myös perustellaan. Yleensä perustelu on se, että videolla lääkärin kuullaan sanovan *ei* tai hänen ei kuulla sanovan *kyllä*. Lisäksi joissakin tapauksissa perustellaan myös muun kuullun perusteella, kun pienryhmässä ilmenee erimielisyyksiä (ks. esimerkki 86).

Olemme todenneet luvuissa 4.2.1.4, 4.2.2.4 sekä 4.2.3.4 ryhmän toiminnan kertovan tekstitaidoista. Käsittelemme tätä ilmiötä tarkemmin luvussa 5.

Videolla puhuttu kieli määritellään edelleen lääkäreiden käyttämäksi kieleksi (95), mitä pidetään myös tekijänä, jonka vuoksi teksti on vaikea.

(95) N42D: koskaa amm (.) amm **lääkälikieli minä ei ymmärä**

N35D: <nauraa>

N35D: minä kuuluin lääkäliin lapse kansa ei tarvitsee turkii (.) ja hän puhuu normaali kielieng (.) puhuu puhuu normaali kiele ja tämä kiele minä ei kuule

N42D: joo puhuu puhuu han puhuu kieli but kirjoittaa kieli samaa

M40D: [han (.) han puhuu mita sinä ymmärän]

Esimerkistä näkyy kuitenkin myös, miten puhuttu ja kuultu erotetaan kirjallisesta muodosta (ks. esim. Komppa 2004: 290): N35D kertoo, että itse lääkärissä ollessaan hän ymmärtää, koska lääkäri puhuu *normaal*ia kieltä. Tekstin kieltä eli ilmeisesti vastauslomakkeen kysymyksiä hän ei sen sijaan omien sanojensa mukaan ymmärrä.

#### 4.2.4.5 Informanttien aiemmat kokemukset ja muut aiemmat tiedot

Pienryhmäkeskusteluissa viitataan jälleen omiin aiempiin kokemuksiin ja tietoihin. Videon kieli määritellään yhä lääkärikieleksi (ks. esim. luku 4.2.4.4). Mielikuva lääkäreiden käyttämästä kielestä on todennäköisesti entistä vahvempi siksi, että videolla tilanne ja terveydenhoitaja ovat visuaalisesti nähtävissä ja kuultavissa (esim. Kääntä & Haddington 2011: 11), ja informantit ovat hyvin todennäköisesti olleet itse samankaltaisessa tilanteessa joko kotimaas-

saan tai Suomessa. Sen voi päätellä informanttien kertomuksista lääkärissä käymisestä (esimerkki 95).

Omilla kokemuksilla ja tiedoilla myös perustellaan monivalintatehtävän vastauksia. Esimerkiksi kohdassa 7 hyödynnetään informanttien omien lasten rokottamiseen liittyviä muistoja (96).

- (96) M40D: kaikila tarvitsee enne sairat, rokotus enne tarvit  
 N35D: [ee jos synty lapset]  
 N35D: **jos synty lapset**  
 M40D: joo  
 N35D: **ja ensimmäine menen, ää, jos menen, jos tulee saira**  
 M40D: joo  
 N35D: **jaa menen kotii**  
 M40D: joo  
 N35D: **ja siten, ää, neuvola kusuu**  
 M40D: joo  
 N35D: **neuvola kusuu ensi jaa siten tutustuu neuvola kansa lapsile jaa äiti**  
 M40D: sitten  
 N35D: **jaa siten ortan, kaksi kuukautta, kaksi kuukau ja, kaksi kuukau korme ke-kuukau ja anna**  
 M40D: sitten  
 N35D: **rokotu**  
 M40D: **jaa, ei ei tarvis liia**  
 N35D: [koskaa pitää tarvisee lapset turvaa]

Vaikka sanaa *liian* ei ymmärretä, kohdan keskeisin sisältö osataan päätellä aiempien kokemusten ja tiedon perusteella: rokotuksia on tärkeä antaa jo pienelle lapselle. Näissä keskustelujen puhunnoksissa informantit useimmiten ilmaisevat jälleen myös yleisesti myönteisen asenteensa rokotuksia kohtaan: rokotus on keino saada lapset turvaan.

Toisaalta video synnyttää myös keskusteluita siitä, miten omassa maassa toimitaan verrattuna Suomeen.

- (97) N27B: ma ummarra tama numero seitsemää (.) **kotimaassa heti laittaa rokotu** (.) lapsi  
 N34B: [joo, lapsi, lapsi han  
 syntynyt, sitte heti, **mutta** ja vuo- ja **Suo-suomessa on ensina synty lapsi, on jo rokotus**, eli lokoyksi lokotuksi]

Peilaamista omaan aiempaan tietoon tai aiempiin kokemuksiin on kuitenkin verrattain vähän ja sivuraiteille eli tekstin ulkopuolisista aiheista keskusteluun ei ajauduta. Videon multimodaalinen esitystapa ja sen vaikutus ymmärtämiseen vaikuttavat nousevan tekstin ominaisuuksista keskeisimmäksi keskusteluiden aiheeksi. Tämä tukee muun muassa Käännän ja Haddingtonin (2011: 11) toteamusta siitä, että multimodaalisuus edistää ymmärtämistä.

## 5 POHDINTA

Taulukosta 7 näkyvät kaikkien informanttien tulokset neljän eri tekstiversion osalta. Maksimipistemäärä kaikkien monivalintatehtävien osalta on 336. Jokaisesta oikeasta vastauksesta sai kaikissa neljässä vaiheessa yhden pisteen ja väärästä tai vastaamatta jättämisestä 0 pistettä. Ryhmälle R1 versiot annettiin taulukon mukaisessa järjestyksessä, mutta R2:ssa itse luettu selkoteksti ja ääneen luettu selkoteksti käsiteltiin toisinpäin.

Taulukko 7. Koonti testiryhmien R1 ja R2 monivalintatehtävien tuloksista.

	R1	R2	Yht. oikein
<b>Lähes autenttinen teksti</b>	10	13	<b>23</b>
<b>Itse luettu selkoteksti</b>	7	12	<b>19</b>
<b>Ääneen luettu selkoteksti</b>	7	10	<b>17</b>
<b>Video</b>	30	36	<b>66</b>
<b>Yht. oikein</b>	<b>54</b>	<b>71</b>	<b>125</b>

Monivalintatehtävien maksimipistemäärät yksittäisten informanttien, pienryhmien (3 informanttia / ryhmä), testiryhmien (6 informanttia / ryhmä) sekä koko ryhmän (12 informanttia) osalta näkyy seuraavassa koonnissa.

### Maksimipistemäärät

- Yhden informantin maksimipistemäärä **yhdestä tekstistä**: 1 henkilö x 7 kysymystä → 7 p.
- Yhden informantin maksimipistemäärä **kaikista teksteistä**: 4 tekstiä x 7 kysymystä → 28 p.
- Yhden pienryhmän (A, B, C tai D) maksimipistemäärä **yhdestä tekstistä**: 3 henkilöä x 7 pistettä → 21 p.
- Yhden pienryhmän (A, B, C tai D) maksimipistemäärä **kaikista teksteistä**: 3 henkilöä x 28 p. → 84 p.
- Testiryhmän (R1 tai R2) maksimipistemäärä **yhdestä tekstistä**: 6 henkilöä x 7 p. → 42 p.
- Testiryhmän (R1 tai R2) maksimipistemäärä **kaikista teksteistä**: 6 henkilöä x 28 p. → 168 p.
- Koko ryhmän maksimipistemäärä **yhdestä tekstistä**: 12 henkilöä x 7 p. → 84 p.
- Koko ryhmän maksimipistemäärä **kaikista teksteistä**: 12 henkilöä x 28 p. → 336 p.

Monivalintatehtävän tulosten perusteella selkotestit olisivat vaikeampia kuin lähes autenttinen teksti, mutta lähes autenttisen tekstin monivalintatehtävän oikeiden vastausten tapauksessa kyse oli todennäköisesti arvaamisesta (ks. luku 4.1). Tätä päätelmää tukevat myös haastat-



teluiden vastaukset, joissa informantit pitivät lähes autenttista tekstiä vaikeimpana. Monivalintatehtävän perusteella video taas oli selvästi helpoin, ja myös haastatteluissa kaikki informantit pitivät sitä helpoimpana. Samoin pienryhmäkeskustelujen ja havainnoinnin perusteella videota pidettiin helpoimpana. Haastatteluiden vastauksissa on mielenkiintoista, että suurin osa piti ääneen luettua selkotekstiä helpompana kuin itse luettua selkotekstiä, vaikka monivalintatehtävän oikeiden vastausten määrä on lähes sama. Tästä voi päätellä, että alkeistason kielenoppijalle hiljaa itsekseen lukeminen on kuormittava tehtävä (ks. esim. Mikkonen 2007: 161) ja helpottavana pidetään sitä, että joku muu lukee.

Toistolla ei näytä olevan merkittävää vaikutusta, koska oikeiden vastausten määrä ei lisääntynyt tasaisesti. Lisäksi tulosten perusteella on mahdotonta luotettavasti sanoa, mikä merkitys on sillä, kumpi selkoteksteistä on käsitelty ensin. Voisi kuitenkin ajatella, että tekstin kuuleminen jonkun muun lukemana helpottaisi myöhemmin lukemista itse. Datan valossa tämä voisi käytännössä pitää paikkansa: Ryhmällä R1 oikeiden vastausten määrä pysyi samana sekä itse luetussa että ääneen luetussa selkotekstissä. Ryhmällä R2 oikeat vastaukset taas lisääntyivät ääneen luetun tekstin vaiheesta itse luetun selkotekstin vaiheeseen – tosin vain kahdella. Toisaalta ääneen luettua selkotekstiä pidettiin yleisesti helpompana kuin itse luettua riippumatta siitä, käsiteltiinkö se toisena vai kolmantena. Ääneen luettua selkotekstiä voidaan pitää helpompana, mutta siitä huolimatta toisto voi vaikuttaa itse luetun selkotekstin lukemiseen helpottavasti. Walter (2004: 316–317) mm. toteaa, että lukemisessa toistuvat elementit on helpompi muistaa.

Tulosten perusteella ymmärrettävyyden keskeisimmäksi tekijäksi nousivat sanasto ja sanataso, mikä on odotuksenmukaista teoriataustan (luku 2.3) perusteella. Uusia sanoja oli paljon, mikä oli oletettavaa sen perusteella, että informantit olivat alkeistason toisen kielen oppijoita, joiden sanavarasto on vielä suhteellisen suppea (EVK 2003: 48). Yleensä vaikeita sanoja kysyttiin ja niistä neuvoteltiin erityisesti lähes autenttisen tekstin vaiheessa. Ongelmia aiheuttivat erityisesti sanat *aiheuttaa*, *turha* ja *liian*. *Aiheuttaa* tulkittiin ortografisesti ja fonologisesti usein sanaksi *auttaa*. *Turha* (tekstissä muodossa *turhia*) ymmärrettiin todennäköisesti samoin perustein *tärkeäksi*, mikä paljastui vasta käydessämme monivalintatehtävän oikeita vastauksia läpi informanttien kanssa. *Liian* taas miellettiin negatiivisen sijaan positiiviseksi vahvistussanaksi. Myös kielen rakenteelliset seikat, kuten sanojen taivutetut muodot ja komparatiivi, olivat vaikeita.

Toisaalta vierasperäiset sanat olivat usein tuttuja (ks. luvut 4.2.1.2 & 4.2.2.2), mikä on odotuksenmukaista, kun kyseessä ovat aikuiset S2-oppijat, joilla on tietoutta jo muista, aiem-

min opituista kielistä (ks. Martin 1990). Sanaston vaikeudesta puhuttaessa on kuitenkin myös huomioitava, että sanaston osaaminen yksilötasolla on suhteellista (esim. Martin 1990). Tämä pätee myös vierasperäisten sanojen kohdalla: pienryhmän R2C kaikille informanteille sana *diabetes* ei ollut tuttu, mikä olisi ollut odotuksenmukaista vierasperäisyytensä lisäksi myös siksi, että se on verrattain frekventti ollakseen spesifisti eriteltyä sairautta kuvaava sana. Mielenkiintoista on, että informantit pääsivät sanasta yhteisymmärrykseen, kun se selitettiin kansankielisellä suomenkielisellä synonyymilla *sokeritauti* (ks. esimerkki 13), joka tuskin on nykyään ainakaan frekventimpi sana kuin *diabetes*. Sana *sokeritauti* onkin voitu oppia terveydestä kertovasta materiaalista (ks. esim. Duodecim 2014), koska informantit pitivät tätä sanaa niin itsestäänselvyytenä *diabetekseen* nähden.

Sanaston osaamiseen vaikuttavat myös aiemmat tiedot ja kokemukset. Esimerkiksi hygieniapassin suorittaneille tekstissä oli tuttuja sanoja (ks. esimerkit 14 & 58). Lisäksi yksilön tekstitaidot vaikuttavat kykyyn päätellä sanoja (luku 2.3). Tekstiä on vaikeaa ymmärtää, jos ei tunnista sen sanoja tai pysty päättämään niitä kontekstin perusteella. Esimerkiksi käyttämämme alkuperäisteksti on julkaistu THL:n verkkosivuilla, joten se käsittelee terveyteen ja hyvinvointiin liittyvää asiaa. Tämä kerrottiin myös informanteille. Täten teksti oletetusti tulkittiin “lääkäriasiaksi” ja sitä myötä “lääkärikieleksi”.

Informantit pitivät yleisesti lääkäreitä auktoriteetteina ja tunsivat olevansa lääkäreihin nähden alisteisessa asemassa. He myös ulkoistivat itsensä “lääkärikielen” käyttäjien ulkopuolelle, mikä näkyi asennoitumisessa luettua tekstiä kohtaan. Myös tekstiin ja sen aiheeseen suhtauduttiin yleisesti hyvin kriitikittömästi. Tähän kykyyn tunnistaa tekstin aihe, kokemukseen omasta arvosta ja asemasta suhteessa toisiin ja tapaan suhtautua tekstiin vaikuttivat ilman muuta lukijoiden aiemmat tiedot ja kokemukset.

On kuitenkin ilmeistä, että myös sanasto ohjaa lukijaa tulkitsemaan, mistä aiheesta tekstissä on kysymys (ks. luvut 2.3.5 & 2.3.7). Koska ymmärrettävyyden kannalta on tärkeää, että lukija ymmärtää tekstin aiheen (ks. luku 2.3.4), tekstin sananvalintojen tulee sopia sen aihepiiriin. Aiemmat tiedot ja kokemukset vaikuttavat siihen, millaisiin asioihin tekstin sanasto assosioituu, ja sitä kautta ne vaikuttavat tekstin tulkintaan. Lukija saattaa yhdistää sanan mielesään joko johdonmukaiseen, lukemista tukevaan kontekstiin (ks. esim. esimerkit 11 & 12) tai asiayhteyden kannalta epäodotuksenmukaiseen ja täten tulkintaa harhaanjohtaviin aiempiin tietoihin ja kokemuksiin (ks. esimerkit 6 & 14).

Toisaalta sanan vaikeutta ei voi kuitenkaan arvioida pelkästään sen perusteella, kysytäänkö sen merkitystä muilta. Sanan merkitykseen liittyvän keskustelun aloittamiseen vaikut-

tanee myös se, uskooko kielenkäyttäjät, että muut tekstitapahtuman osallistujat tietävät sanan merkityksen. Jotkut sanat saattavat näyttää pelkästään ortografisesti niin pitkiltä ja abstrakteilta, että niiden merkityksistä ei edes aloiteta neuvottelua, vaikkei niitä tiedettäisikään. Esimerkki tällaisesta on tekstin sana *rokotuskattavuus*. Sanasta ei neuvoteltu kertaakaan, ja kaikkien neljän tekstin jälkeen opettaessamme havainnoimme, että sanaa ei ollut ymmärretty testi-tilanteessa.

Lähes autenttisen tekstin ja selkotekstin välisistä eroista mitkään tekijät eivät nousseet ymmärrettävyyden kannalta kovin keskeisiksi. Sanojen, lauseiden ja tekstin järjestyksellä tai sanojen ja käsitteiden selittämällä ei havaittu juuri olevan merkitystä tekstin ymmärrettävyydelle. Molemmissa tekstimuodoissa oli komparatiiveja, joita ei rakenteena ymmärretty kummankaan version osalta. Selkomuoto ei siis juuri paranna ymmärtämistä, koska alkeistason kielenoppijoille sanasto ja aihe ovat liian vaikeita, ja ne estävät oleellisten kohtien löytämisen tekstistä. Suomen kielen taidoiltaan ja taustatietojen perusteella tekstitaidoiltaan verrattain osaava N54B oli kuitenkin aineistossa poikkeus: hänen oikeiden vastaustensa määrä nousi selvästi selkotekstissä lähes autenttiseen tekstiin verrattuna. Ymmärtämisen lisääntymistä tukee myös se, että lähes autenttisen tekstin vaiheessa hän ei vastannut kuin yhteen kohtaan, kun myöhemmissä vaiheissa hän vastasi kaikkiin.

Tulosten perusteella selkomuotoa ei siis voi pitää alkeistason kielenoppijoille kovin sopivana tekstimuotona itsenäiseen lukemiseen ja tiedonhankintaan. Selkomuodon ansio on kuitenkin sen lyhyys ja sille ominainen rivitys, jotka nopeuttavat mekaanista lukemista ja saavat tekstin näyttämään ja tuntumaan helpolta (ks. esimerkki 43). Tämä todennäköisesti parantaa lukijan kokemusta siitä, että teksti ei ole ylitseppäsemätön, ja tekee lukemistapahtumasta toimijalle miellyttävämmän (ks. myös esim. Mikkonen 2007: 169). Siten selkoteksteille on paikkansa alkeistason S2-oppijoiden tapauksessa (ks. myös esim. Rapatti 2012 luvussa 2.4.4): ne ovat helpompia lukea kuin natiiveille suunnatut tekstit, ja niiden avulla S2-oppija voi kehittää lukemisen rutiiniaan ja kielitaitoaan sekä oppia kulttuuria (Martin 1990, Mikkonen 2007). Ne auttavat myös luomaan kielitaidon pohjaa, jota tarvitaan kielitaidon kehittämisessä korkeammalle tasolle (Mikkonen 2007: 170). Näiden näkökohtien vuoksi on tarpeellista kehittää selkokieltä ja ottaa siinä huomioon maahanmuuttajien näkökulmat mahdollisesti eriyteysti.

Itse ja ääneen luetun selkotekstin visuaalinen ilme oli samanlainen (ks. luku 3.2). Tekstiversioiden ero eli ilmeikäs ääneen lukeminen ei monivalintatehtävän vastausten perusteella juuri vaikuta ymmärrettävyyteen. Tuloksiin vaikutti kuitenkin mahdollisesti se, että ääneen

lukemisen vaiheessa informanttien saattoi olla vaikeaa kohdistaa tarkkaavaisuuttaan ja erityisesti katsettaan oikeaan asiaan oikeaan aikaan. Kielenkäyttäjän sekä äidinkielisten että kohdekielisten tekstitaidot näyttävät vaikuttavan tekstitapahtumassa siihen, miten hän hyödyntää tapahtuman multimodaalisuutta. Esimerkiksi ääneenlukijan huulten liikkeet tai muut eleet tai painotukset saattavat auttaa niitä, jotka lukevat sekä kohdekielellä että äidinkielellään vähän tai eivät ollenkaan. He eivät todennäköisesti edes yritä lukea yhtä nopeasti natiivin ääneenlukijan kanssa vaan kiinnittävät huomionsa tapahtuman auditiiviseen elementtiin. Äidinkielellään ja myös kohdekielellä hyvin lukeville alkeisoppijoille ääneen lukemisesta voi sen sijaan olla haittaa: he saattavat pyrkiä lukemaan samassa tahdissa natiivin kanssa, mikä on ainakin pitkien tekstien kohdalla hyvin työlästä. Heidän täytyy todennäköisesti valita jossain vaiheessa, yrittävätkö he pysyä natiivin lukunopeudessa vai alkavatko hän lukea tekstiä hiljaa omalla nopeudellaan. Tämä saattaa hämmentää heitä ja täten vaikeuttaa ymmärtämistä. Lisäksi ei voi tietää, miten paljon ymmärtämistä ja keskittymistä helpottaisi, jos ei tarvitsisi testitilanteen vuoksi keskittyä välillä rastittamaan oikeaa vastausta, jolloin huomio täytyy kiinnittää yhtä aikaa moneen asiaan.

Selkotekstin ja videon keskeisin ero oli se, että video on multimodaalinen dialogi ja luonteeltaan keskustelunomainen. Tämä auttaa selvästi ymmärtämistä. Keskustelu on ihmiselle ja siten myös L2-oppijalle tuttu tilanne ja todennäköisesti tavanomaisin ja tutuin tapa olla kosketuksissa kieleen. (Ks. esim. Suni 1993: 173; 2008: 24, 26, 200.) Lisäksi video on selkotekstiä rakenteeltaan helpommin ymmärrettävä: vastaukset sanotaan heti kysymysten jälkeen, ja tämä muihin versioihin verrattuna systemaattinen esitystapa varmastikin edistää ymmärrettävyyttä. Muissa versioissa vastaukset olivat välillä heti kysymysten jälkeen, välillä myöhemmin tekstissä. Tästä voi päätellä, että yhdenmukainen rakenne kirjoitetussakin tekstissä saattaisi helpottaa ymmärtämistä, kun yksilö voi luottaa siihen, että oleellinen tieto löytyy aina samasta kohdasta.

Dialoginen ja multimodaalinen esitystapa myös ohjaa kiinnittämään huomion oleellisiin asioihin, jolloin uuteen sanastoon ei jumiuduta (ks. esim. Suni 2008: 20). On siis todennäköistä, että videon keskustelunomaisuus ja dialogia kuljettavat metatekstit vaikuttavat vastausten kannalta keskeisten asioiden huomioimiseen selitysosioiden systemaattisuutta enemmän. Lisäksi suora kysymyksiin vastaaminen lienee luontaisempaa spontaanissa puheessa kuin epäinteraktiivisessa kirjoitetussa tekstissä. Videon visuaalinen tilanteen kuvaus myös todennäköisesti aktivoi yksilön aiempia tietoja ja kokemuksia, jolloin hän saa myös nämä resurssit käyttöönsä ja tukemaan ymmärtämistään (ks. Alderson 2000: 44–45; Kääntä & Haddington 2011:

11). Vaikka tässä tutkimuksessa video osoittautui yleisesti ymmärrettävimmäksi tekstiksi, vain harva sai monivalintatehtävässä senkään osalta kaikkia vastauksia oikein – ja mikä vielä tärkeämpää – osa informanteista ilmaisi myös videon olleen vaikea, vaikka se muihin teksteihin verrattuna olikin helpoin. Lisäksi kun informanteilta kysyttiin haastattelussa, minkä tutkimuksessa käytetyistä teksteistä he ottaisivat mieluiten, useimmat valitsisivat videon, mutta kaipasivat sen lisäksi myös jonkun, yleensä opettajan, selittämään asioita. Toisin sanoen informantit ilmaisivat, että yhdessä tekstin ympärillä toimiminen on huomattavasti mielekkäämpää kuin yksin, mitä tukee mm. Sunin kommentti siitä, että natiivien tulisi antaa kieltenoppijoille enemmän kielellisestä tukea (ks. Suni 2008: 210).

Analyysissa tarkastelimme jonkin verran pienryhmien toimintaa ja ryhmän jäsenten välistä vuorovaikutusta, jotka ovat myös oleellisia tekstin parissa toimittaessa. Ryhmän toiminta vaikuttaa tekstin ymmärtämiseen, sillä jokainen ryhmän jäsen tuo tekstitapahtumaan oman osaamisensa ja omat aiemmat tietonsa ja kokemuksensa, ja siten ryhmän osaaminen on enemmän kuin osiensa summa (ks. luvut 2.1 & 2.2.1). Lisäksi merkitykselliseen ja pysyvään oppimiseen tarvitaan kaikkien ryhmän jäsenten aktiivista sitoutumista (Barkley ym. 2005: xi, 4). Esimerkiksi pienryhmässä R1B tekstit käsiteltiin hyvin järjestelmällisesti siten, että ryhmän jäsenet vuorollaan lukivat toisilleen ääneen kysymykset, joihin sen jälkeen kerrottiin vastaukset ja mahdolliset perustelut. Ymmärrys tekstistä myös lisääntyi ryhmissä, minkä voi havaita siitä, että ryhmän jäsenet kysyivät toisiltaan sanoja ja selittivät niitä toisilleen sekä kertoivat asioita aiempien tietojensa ja kokemustensa pohjalta. Lisäksi ohjeistuksesta poiketen omia vastauksia vaihdettiin välillä kesken keskustelun, mistä voi päätellä, että pienryhmäkeskustelun aikana ymmärrys tekstistä lisääntyi.

Toisaalta ryhmän toiminta ja roolit saattoivat myös vaikuttaa tekstin ymmärtämiseen heikentävästi. Esimerkiksi ryhmässä oleva vahva persoona saattoi ohjata pienryhmäkeskustelua niin, ettei eroavalle näkemykselle tai halulle perustella tai kyseenalaistaa jäänyt tilaa. Vahva yksilö tai kaksi samaa väärää vastausta yhtä oikeaa vastausta kohden saattoivat myös saada oikean vastauksen antaneen yksilön epäilemään omaa vastaustaan ja välillä myös vaihtamaan sen. Varsinkin myöhemmissä vaiheissa monessa pienryhmässä tekstit käsiteltiin vain siten, että vastauksia verrattiin, varsin usein visuaalisesti papereita katsomalla, eikä niitä perusteltu useinkaan edes silloin, kun vastaukset erosivat toisistaan. Näissä reagointitavoissa näkyy myös tilanteen vaikutus: erityisesti koetilanteessa on luonnollista alkaa epäillä omaa vastaustaan, jos toiset ovat eri mieltä. Lisäksi informantit alkoivat väsyä ja turhautua vaikeana pitämäänsä tehtävään tilanteessa, josta ei voinut sosiaalisia normeja rikkomatta poistua. Siten

on varsin luonnollista, että informantit yrittivät selviytyä tilanteesta vain jollakin tavalla eikä siten kuin tutkija haluaisi toimittavan. Tilanteen vaikutus näkyy myös siinä, että vaikka aineistonkeruussa pyrittiin luomaan mahdollisimman autenttinen tilanne informanttien kannalta (ks. luku 2.2.1) ja korostettiin, että kyseessä ei ole informanttien opiskeluun vaikuttava koe, joissakin ryhmissä suhtauduttiin tilanteeseen silti kuin arvioitavaan kokeeseen. Jotkut informantit eivät esimerkiksi vastanneet kaikkiin kysymyksiin. Aineistonkeruuta varten luotujen tehtävien ja niiden tekemiseen liittyvän tilanteen vaikutus on siis ilmeinen, ja niillä on merkitystä ymmärtämiselle, kuten Aldersonkin jaottelussaan (2000: 32–84) huomioi. Autenttisesti, ei-järjestetyssä tilanteessa yksilö ja ryhmä voisivat siis ymmärtää enemmän, mutta toisaalta he voisivat myös olla tarttumatta tekstiin. On sanomattakin selvää, että vaikka pienryhmistä pyrittiin tekemään keskenään mahdollisimman samankaltaisia, keskustelut ja toiminta olisivat olleet erilaisia, jos ryhmät olisivat olleet toisenlaiset.

Lukijan suhteellisen pysyvillä ominaisuuksilla (ks. luku 2.3.4), esim. iällä, sukupuolella, persoonallisuudella, ammatilla, sosiaalisella asemalla, älykkyydellä ja kulttuurisella taustalla on myös vaikutusta ymmärtämiseen. Esimerkiksi aineistossa naiset kertoivat enemmän neuvolaan, lapsiin ja rokotuksiin liittyviä asioita. Lisäksi N34B oli toiminut kotimaassaan terveydenhoitoalalla, joten on luonnollista, että hän käytti ammatista saamiaan tietoja hyväkseen lukemisessa. Sosiaalisen aseman vaikutus taas näkyy siinä, että informantit mielsivät itsensä vahvasti maahanmuuttajiksi, joiden nähtiin sosiaalisesti olevan alemmalla tasolla kuin lääkärit. Koska informantit myös tuntuivat ajattelevan, että he eivät voi eikä heidän edes tarvitse ymmärtää lääkäreiden kirjoittamia asioita, voidaan myös pohtia, mikä vaikutus on koti- ja lähtömaan kulttuurilla ja kokemuksilla suhtautumisessa auktoriteetteihin (ks. luku 4.2.1.5). Esimerkkien perusteella vaikuttaa, että ominaisuudet ja niiden kautta tulleet aiemmat tiedot ja kokemukset voivat myös kietoutua yhteen niin, etteivät rajat ole selkeitä. Näiden piirteiden huomioiminen on oleellista siksi, että erilaisia tekstejä tehtäessä on hyvin olennaista tietää, keille ollaan kirjoittamassa ja mitä heidän kokemusmaailmaansa voi olettaa kuuluvan (samoin selkokielessä, ks. luku 2.4.1).

Myös kielitaito, aiemmat tiedot ja tekstitaidot vaikuttavat toisiinsa. Ensisijaiseksi vaikuttaa kuitenkin nousevan kohdekielen taito, mikä käy ilmi, kun vertaillaan kolmea informanttia keskenään.<sup>30</sup> N54B oli opiskellut kotimaassaan yli 10 vuotta ja oli suomen kielen taidoltaan informanteista taitavimpia. Lähes autenttisen tekstin jälkeen hän vaikutti ymmärtävän tekstejä hyvin tai todella hyvin. Informantti M57A taas oli opiskellut informanteista eniten,

<sup>30</sup> Nämä informantit ovat asuneet Suomessa 4,5–6 vuotta, joten asumisajan ei pitäisi nousta merkittäväksi tekijäksi.

hänellä oli kotimaastaan korkeakoulututkinto ja hän osasi äidinkieltänsä lisäksi hyvin myös englantia. Suomen kielen taidoiltaan hän oli kuitenkin ryhmän heikoimpia, ja suomenkielisten tekstien ymmärtäminen olikin hänelle pitkästä opiskelutaustasta huolimatta hyvin vaikeaa. Informantti N35A taas ei ennen Suomeen tuloaan ollut käynyt koulua yhtään eikä hän osannut lukea kuin suomeksi. Suomen kielen taidoiltaan hän oli ryhmän keskitasoa. Kirjoitetut tekstit olivat hänelle vaikeita, mikä oli odotuksenmukaista kirjoitetun muodon vuoksi. Videota hän kuitenkin ymmärsi hyvin ja pystyi perustelemaan vastauksiaan tarvittaessa tarkastikin (ks. luku 4.2.4.2). Siten tutkimuksemme vahvistaa Aldersonin (2000: 23) kohdekielen tietoisuuden ensisijaisuutta äidinkielen lukutaidon sijaan sekä hypoteesia kielellisestä kynnyksestä (ks. luku 2.3.2): informanttien äidinkielen lukutaito oli hyvin vaihteleva (ks. luku 3.1), ja ennen kuin kohdekielen eli suomen kielen taito on riittävän hyvä, yksilö ei pysty siirtämään äidinkielen tai muiden aiempien kielten tekstien parissa toimimisen taitoja ja strategioita suomenkielisiin teksteihin.

Jo teorialuvussa 2 todettiin, että lukemiseen ja ymmärtämiseen vaikuttavat monet tekijät, jotka ovat välillä hyvin kietoutuneita toisiinsa ja toisinaan myös oikeastaan mahdottomia selvärajaisesti erottaa toisistaan (ks. luku 2.3.4). Tutkimuksemme tulokset tukevat tätä näkemystä. Niinpä yhteen esimerkkiin saattoi sisältyä monta eri tekijää ja näkökulmaa ja samaa esimerkkiä voitiin käsitellä useassa eri aineiston kohdassa. Alkeistason S2-oppijalle sanasto on keskeisin ymmärrettävyyteen vaikuttava tekijä, jonka kautta nousevat muut tekijät. Jos uutta sanastoa on liikaa, tekstin ymmärtäminen heikkenee huomattavasti (Eskey 2005: 567). Ymmärtäminen on näin ollen monimutkainen tapahtuma, jossa kielitaito, tekstitaidot ja aiemmat tiedot ja kokemukset liittyvät toisiinsa.

## 6 PÄÄTÄNTÖ

### 6.1 Keskeiset tulokset

Tutkimuksessamme tarkastelimme erimuotoisten tekstien ymmärrettävyyttä aikuisille suomen kielen taidoltaan alkeistasolla oleville maahanmuuttajille. Tekstien ymmärrettävyyttä tutkimme luetunymmärtämisen tutkimuksen perusteella, ja siihen yhdistettiin myös dialogisuuden, tekstitaitojen ja selkokielen näkökulmia, jotka vaikuttivat myös aineistonkeruun toteutukseen. Lähestymistapana oli luonteeltaan monimenetelmäinen triangulaatio teoreettisesti mutta myös aineistonkeruutavoissa, ja lisäksi meitä tutkijoita oli kaksi. Tarkoituksena oli selvittää aihetta yleisesti ja analysoida myös maahanmuuttajien omia ajatuksia aiheesta. Koska tutkimus on kartoittava ja siinä on tutkittu vain yhtä 12 informantin ryhmää, tulokset eivät tietenkään ole yleistettävissä, mutta ne antavat suuntaviivoja. Keskeisimpiä tuloksia on, että tutkimistamme teksteistä video auttaa kielitaidon alkeistasolla olevia maahanmuuttajia eniten. Natiiveille kirjoitetut tekstit taas ovat itsenäisesti tai pelkästään alkeisoppijoiden kesken käsiteltyinä liian vaikeita kielitaidoiltaan alkeistasolla oleville lukijoilla, ja myös selkotekstejä ymmärretään varsin heikosti. Ääneen lukeminenkaan ei vaikuta juuri helpottavan ymmärtämistä. Keskeisimmäksi ymmärtämiseen vaikuttavaksi tekijäksi nousi sanasto, mikä oli odotuksenmukaista aiemman tiedon perusteella (ks. Alderson 2000: 35). Videon tapauksessa multimodaalisuus ja dialogimuotoisuus kuitenkin helpottivat huomion kiinnittämistä keskeisiin asioihin, jolloin sanastotasoon ei jääty kiinni. Tässä onkin nähtävissä yhteys Sunin (2008: 146) esittämään elaborointiin (ks. myös kirjoitetun elaboroinnista Rapatti 2012: 84–88). Myös haastattelussa informantit pitivät videota tekstiversioista helpoimpana ja perustelivat näkemisen, kuulemisen ja keskustelun olevan ymmärtämistä auttavia tekijöitä. Suurin osa myös piti ääneen luettua selkotekestiä helpompana kuin itse luettua selkotekestiä, ja kaikkien mielestä lähes autenttinen teksti oli vaikein, erityisesti pituutensa ja sanaston uutuuden vuoksi.

Tutkimuksemme perusteella videoiden hyödyntäminen maahanmuuttajien parissa työkennellessä on kannattavampaa kuin pelkkien kirjoitettujen tekstien käyttö. Lisäksi esiin nousi vahvasti informanttien oma näkemys siitä, että tekstien parissa toimiminen yksin ei ole mieluista, vaan kielitaidon alkeistasolla ymmärtämisen tueksi mukaan tekstitapahtumaan tarvitaan myös muita ihmisiä. Suni (2008: 206) esimerkiksi huomauttaa, että vuorovaikutus valtaväestöön kuuluvien kanssa on erittäin tärkeää kieliyhteisön ja sitä myötä yhteiskunnan jäseneksi tulemisessa.



## 6.2 Tutkimuksen onnistuminen

Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa tekstien ymmärrettävyyteen vaikuttavista tekijöistä ja selvittää maahanmuuttajien omia näkemyksiä niistä. Tässä tutkimus onnistui mielestämme hyvin. Eri lähestymistapojen yhdistämisen ja käytön vuoksi olemme käyneet läpi teoreettista taustaa monesta eri näkökulmasta ja jo pelkän aineistonkeruumateriaalin eli tekstien suunnittelu vaati paljon työtä ja perehtymistä. Monet lähestymistavat ja aineistonkeruumenetelmät ovat tärkeitä, kun tutkitaan tekstin ymmärrettävyyttä lukemisen ja tekstitaitojen kautta ja varsinkin, kun kyseessä oli pääosin laadullisen tutkimuksen näkökulmasta suhteellisen suuri informanttiryhmä.

Lukeminen ja tekstin kanssa toimiminen on monimutkainen tapahtuma, jota voidaan tarkastella kognitiivisesta näkökulmasta niin yksilön päänsisäisenä prosessina kuin sosiaalisesta näkökulmasta sosiaalisena toimintana (Pitkänen-Huhta 1999: 261–266, 277–280). Teorian ja aineiston triangulaation vuoksi oli hyvä myös se, että meitä tutkijoita oli kaksi, sillä se mahdollisti laajan teoriapohjan tarkastelemisen ja aineiston hallinnan. Lisäksi tutkijatriangulaation etuna oli, että tutkimuksen objektiivisuutta pystyttiin varmistamaan eri tavoin kuin jos tutkijoita olisi ollut vain yksi. Toisaalta triangulaatio myös asetti vaatimuksia tutkimukselle: tutkimus ja aineistonkeruu vaativat huolellista suunnittelua, neuvottelua ja näkemysten yhteensovittamista paitsi toistettavuuden vuoksi myös siksi, että tutkijoina voisimme toimia mahdollisimman yhtenäisellä tavalla. Tämä kaikki kuitenkin tukee tutkimuksen toteuttamista ja tulosten luotettavuutta.

Vaikka tutkimus suunniteltiin hyvin, kaikki ei useinkaan mene täysin niin kuin on suunniteltu, koska niin tutkijoina kuin tutkimuksen kohteenakin ovat inhimilliset olennot (ks. esim. Eskola & Suoranta 2008). Esimerkiksi monivalintatehtävään liittyviä ongelmia ei aina täysin pystytty sulkemaan pois, sillä monesti pienryhmäkeskustelussa informantit vain vertasivat vastauksiaan suuremmin perustelematta. Sen vuoksi ei aina ollut mahdollista päätellä, oliko väärän vastauksen syynä monivalintatehtävän kysymyksen ymmärtämättömyys vai se, ettei tekstiä ymmärretty. Monivalintatehtävään liittyviä ongelmia olisi voinut kontrolloida esimerkiksi suullisen tiivistelmän tai muistelun keinoin. Toisaalta se olisi vaatinut tutkijalta suurempaa roolia, mikä taas olisi muuttanut tutkimuksen lähtökohtia: tekstin merkitysten selvittäminen yhdessä ja tilanteen autenttisuus olisivat kärsineet, kun pienryhmäkeskustelu olisi joko poistettu tai siinä olisi ollut mukana tutkija, joka tietää enemmän kuin muut mutta ei silti kerro tietojaan. Lisäksi tutkimuksemme fokus ei ollut yksilössä vaan laajemmassa merkityskokonaisuudessa, joten suullista tiivistelmää käyttämällä olisi ehkä tuhlatu tutkimuksen kannal-

ta relevantimpien menetelmien resursseja. Lisäksi sitä, että informantit sanoivat monesti suoraan arvanneensa ja tekstin olevan vaikea, voitiin pitää merkinä siitä, ettei väärä vastaus ollut vain kysymyksen syytä. Vaikuttaakin siltä, että monivalintatehtävä ei yksinään pysty kertomaan ymmärrettävyydestä kovinkaan paljon. Mikäli sillä saatavaa tietoa kuitenkin syvennetään muita menetelmiä rinnalla käyttäen, tiedosta tulee selvästi hyödyllisempää ja luotettavampaa. Näin olemme pyrkineetkin tekemään.

Tutkimustilanteessa tuli vastaan myös asioita, joihin emme olleet osanneet varautua. Reagoitiin vaikuttivat luonnollisesti varsinkin kokemattomuutemme tutkijoina mutta myös erilaiset persoonamme. Näillä tutkimustilanteessa eteentulleilla asioilla oli kuitenkin vähän tai tuskin ollenkaan vaikutusta.

Tutkimustilanne on myös aina tietyllä tavalla keinotekoinen, eikä siinä todennäköisesti käyttäydytä niin kuin luonnollisessa, ei-järjestetyssä tilanteessa käyttäydyttäisiin, joten voi pohtia, miten tulokset eroaisivat luonnollisessa tilanteessa tapahtuvasta kielen ymmärtämisestä. Tutkimusasetelmassa kuitenkin pyrittiin myös toiminnan autenttisuuteen. Yksilö on siinä itse keskeisenä toimijana vuorovaikutuksessa opittavan aineksen kanssa ja muodostaa omaa käsitystään asiasta ja suhdettaan opittavaan sisältöön (Taalas 2007: 426).

Yhtenä tärkeimmistä tavoitteistamme oli huomioida tutkimuksemme informantit tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa ja pyrkiä luomaan heille tutkimustilanteesta huolimatta mukava tapahtuma. Tutkimuksesta ja esimerkiksi pienryhmäkeskustelujen nauhoittamisesta ja informanttien anonymiteetin säilyttämisestä kerrottiin informanteille etukäteen, ja heiltä kerättiin kirjalliset tutkimusluvut. Lisäksi kävimme tutustumassa ryhmään etukäteen ja sisällytimme aineistonkeräykseen opetuksellisen osion, jossa teksti käytiin informanttien kanssa läpi. Opetuksellinen osio myös mahdollisti sen, että muiden osallistujien ei tarvinnut istua pitkiä aikoja toimeettomana yhden ollessa haastateltavana. Informanttiryhmään tutustuminen oli mielestämme perusteltua myös aineistonkeruutilanteen yleisen sujumisen kannalta, sillä oli huomioitava, että pystymme toteuttamaan aineistonkeruun kahdestaan ennestään melko tuntemattomassa ryhmässä.

Informanttien huomioiminen ja pedagogisen viitekehyksen huomioonotto vaikuttivat siis vahvasti tutkimukseen liittyviin valintoihimme aineistonkeruussa. Ilman pedagogista näkökulmaa ja sen asettamia vaatimuksia tutkimuksen fokusta olisi voinut suunnata kartoitettavaa enemmän syvällisempää tietoa kerääväksi ja tapaustutkimusmaisempaan suuntaan, jolloin olisi esimerkiksi voinut tutkia vain yhden tai kahden pienryhmän toimimista tekstin parissa. Tutkimukseen olisi voinut ottaa myös vertailevampaa otteen: eri tekstit olisi voinut

jakaa eri ryhmille, jolloin yksi ryhmä olisi käsitellyt vain yhden tekstin, ja tekstejä olisi vertailtu sitten keskenään. Tämä lähestyminen olisi kuitenkin vaatinut tutkimuksen luotettavuuden kannalta tarkempaa pienryhmäjakoa ja suurempaa otosta kuin mitä käytimme.

### 6.3 Jatkotutkimusideoita

Tutkimuksemme on vasta pintaraapaisu luetunymmärtämisen ja tekstitaitotutkimuksen kentällä. On selvää, että tekstien ymmärrettävyyden kehittämiseksi maahanmuuttajien ymmärtämistä helpottavista ja vaikeuttavista tekijöistä tarvitaan syvällisempää tietoa ja ymmärrystä aiheesta. Toisaalta saimme selviä tuloksia, jotka osoittavat maahanmuuttajille suunnattavien tekstien laatimiselle selkeät reunaehdot. Koska tutkimuksemme osoitti videon hyödyllisyyden, tulevaisuudessa kannattaa tarkastella, mikä kaikki videossa auttaakaan ymmärtämistä. Toisaalta emme pystyneet tutkimuksellamme osoittamaan, onko tekstin itse lukemisen ja ääneen lukemisen järjestyksellä vaikutusta ymmärtämiseen. Koska pedagogisesti käytetään kumpaakin järjestystä, olisi perusteltua tutkia tarkemmin niiden vaihtelun vaikutuksia. Tutkimuksemme perusteella vaikuttaa siltä, että natiivin ääneen lukema teksti ei ole alkeisoppijalle tämän itse lukemaa helpompi ymmärtää. Siksi voisikin olla hedelmällistä tutkia sitä, mitä tapahtuisi, jos maahanmuuttajat saisivat itse lukea ääneen toisilleen. Lisäksi opetuksen kehittämiseksi voisi tutkia tarkemmin ryhmän ja sen vuorovaikutuksen merkitystä tekstin parissa toimittaessa, mikä jäi tutkimuksessamme varsin vähäiselle huomiolle tekstikeskeisen näkökulman vuoksi.

Maahanmuuttajille suunnattavan selkokielen kehittämisen kannalta tarpeellista on myös tutkimus, joka keskittyy pelkästään selkokieliin esitystapoihin. Maahanmuuttajien määrän todennäköisesti edelleen lisääntyessä on myös tärkeää selvittää tarkemmin heidän näkemyksiään teksteistä ja niihin liittyvistä käytänteistä.

Tässä tutkimuksessa on keskitytty tekstien ymmärrettävyyteen vain maahanmuuttajien ja S2-oppijoiden näkökulmasta. Lukutaidon ja tekstitaitojen merkitys kuitenkin korostuu tekstien määrän lisääntyessä, ja viime aikoina on myös ollut paljon puhetta Suomessa syntyneiden ja suomea äidinkielenään puhuvien luku- ja tekstitaidoista. Tekstiyhteiskunnan yleisen kehittämisen vuoksi olisi mielenkiintoista ja tärkeää tutkia, miten ymmärrettäviä erilaiset suurelle yleisölle suunnatut, erityisesti muut kuin hallinnolliset, tekstit ovat Suomessa syntyneille ja suomea äidinkielenään puhuville.

## 6.4 Vinkkejä tekstien ymmärrettävyyden parantamiseen maahanmuuttajien näkökulmasta

Tämän tutkimuksen perusteella dialogimuotoisten videoiden hyödyntäminen maahanmuuttajien parissa toimiessa kannattaa. Yksinkertaisia videoita voi helposti tehdä myös itse. Videossa oleellista on käyttää samoja keinoja kuin havainnollisessa puheessa ja esiintymisessä yleensä, eli puhua kuuluvasti ja ääntää selkeästi mutta ei epäluontevasti ja liioitellen. Puheen nopeus ei ole kovin keskeinen asia, mutta kannattaa silti puhua rauhallisesti. Koska kyseessä on video, on tärkeää huomioida kuvaustekniset seikat niin, että eleet ja ilmeet näkyvät ja puhe prosodisine piirteineen kuuluu selvästi. Kirjallisessa tekstissä taas kannattaa huomioida, että rakenne on yhtenäinen ja malliltaan esimerkiksi uutiskolmio, jossa tärkeimmät asiat kerrotaan ensin. Lisäksi selkorivitys auttaa ainakin mekaanisessa lukemisessa. Vierasperäiset sanat voi myös huoletta jättää tekstiin.

Tärkeimmäksi asiaksi haluamme kuitenkin nostaa sen, että toista kieltä opettelevia maahanmuuttajia ei saa jättää yksin tekstien kanssa, vaikka kyseessä olisi video. Dialogisuus ja keskustelumuotoisuus tulee säilyttää myös tekstien parissa toimiessa siten, että oppija pääsee mukaan toimijaksi teksti- ja vuorovaikutustilanteeseen. Toimintatapa *Tässä on tää video, jonka voit katsoa itse* ei sekään toimi, vaan kieli opitaan vuorovaikutuksessa.

Tutkimustulostemme perusteella herää myös kysymys, mikä on verkkooppimisympäristöjen ja itseopiskelumateriaalien asema S2-oppimisen kentällä. Multimodaalisuus koskee ilman muuta myös verkkomateriaalia. Verkkomateriaali puolestaan lähtökohtaisesti mahdollistaa mm. oppimisen joustavuuden (OPH 2006: 29). Sillä on siis varmasti oma pedagoginen lisäarvonsa. Jos verkkopedagogiikkaa käytetään, oleellista onkin säilyttää oppimisessa vuorovaikutuksen ulottuvuus. Tämä ei ole aina itsestäänselvyys: on olemassa paljon keskustelufoorumien sisältäviä verkko-oppimisympäristöjä, joiden keskustelu on hyvin passiivista esimerkiksi tehtävänantojen epätarkkuuden ja -motivoivuuden tai vuorovaikutuksen asynkronisuuden takia. Oppijoista voi myös tuntua, että ympäristö on epäluonteva foorumi pyytää apua kielen oppimisessa: se saattaa tuntua esimerkiksi etäiseltä tai vaikeasti hahmotettavalta. Interaktiivisuus ja kielellisen tuen antajan aktiivinen toimijuus verkkooppimisympäristössä lienevätkin siksi kielen oppimisen kannalta tärkeitä. Vuorovaikutuksen toteuttaminen pelkästään verkossa ei ole myöskään välttämättä paras mahdollinen vaihtoehto, vaikka verkko mahdollistaakin esimerkiksi aikaan ja paikkaan – sekä mahdollisesti myös kielen tai kulttuuriin – sitoutumattomien yhteisöjen syntymisen (ks. Rättilä 2007: 38, 57). Itse-

opiskelumateriaalitkaan eivät tutkimustulostemme mukaan vaikuttaisi olevan sellaisinaan kovin mielekkäitä S2-oppijoille. Mikäli oppija saa kuitenkin pääsääntöisesti itsenäisesti tapahtuvaan opiskeluunsa halutessaan natiivin tukea ilman kohtuutonta viivettä, itseopiskelumateriaaleillakin lienee paikkansa tiettyjen oppijoiden tapauksessa. Siksi myös kontaktiopetusta ja oppijan rinnalla kulkemista tarvitaan. Uudet oppimisen välineet eivät saa olla itseisarvo. Tieto ja yhteisymmärrys rakennetaan ennen kaikkea yhteistyössä toisten ihmisten kanssa, jolloin opitaan myös erilaisissa tilanteissa toimimista (Dufva 2006: 41–44, 47).

## LÄHTEET

- Aalto, Eija 1994: Alussa on sana - systemaattisuutta sanaston opettamiseen. – Eija Aalto & Minna Suni (toim.), *Suuntaa suomenopetukseen - tuntumaa tutkimukseen* s. 93–117. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Korkeakoulujen kielikeskus.
- Ahonen, Lili 1993: Sanaston asemasta vieraan kielen opetuksessa. – Jyrki Kalliokoski & Kirsti Siitonen (toim.), *Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta* s. 41–50. Castreaninum toimitteita 44. Helsinki: Helsingin yliopiston suomalais-ugrilainen laitos, Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, Suomalais-Ugrilainen Seura.
- Aitchison, Jean 1994 [1987]: *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Alderson, Charles J. 2000: *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, Neil 1991: Individual differences in strategy use in second language reading and testing. – *The Modern Language Journal* 75 (4) s. 460–472.
- Aro, Mari 2009: *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 116. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19882/9789513935320.pdf> 19.5.2014.
- 2013: Kielen oppijasta kielen osaajaksi. – Tiina Keisanen, Elise Kärkkäinen, Mirka Rauniomaa, Pauliina Siitonen & Maarit Siromaa (toim.), *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit. Multimodal discourses of participation. AFinLA:n vuosikirja 2013* s. 11–28. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 71. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Bahtin, Mihail 1991: *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Helsinki: Orient Express.
- Barkley, Elizabeth F. & Cross, K. Patricia & Major, Claire Howell (toim.) 2005: *Collaborative learning techniques. A handbook for college faculty*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco: The Jossey-Bass.
- Birch, Barbara 2011: Out of my orthographic depth: second language reading. – Eli Hinkel (toim.), *Handbook of research in second language teaching and learning* volume 2 s. 488–506. New York: Routledge.
- Brewer, John & Hunter, Albert 1990: *Multimethod research. A synthesis of styles*. Newbury Park, CA: SAGE Publications, Inc.
- Brunell, Viking 1990: Läsning - en erfarenhetsbaserad transaktionsprocess. – Pirjo Linnakylä & Sauli Takala (toim.), *Lukutaidon uudet ulottuvuudet* s. 24–42. Teoriaa ja käytäntöä 61. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Channell, Joanna 1988: Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition. – Ronald Carter & Michael McCarthy (toim.), *Vocabulary and Language Teaching* s. 83–96. New York: Longman.
- Chikalanga, Israel 1992: A suggested taxonomy of inferences for the reading teacher. – *Reading in a foreign language* 8 (2) s. 697–709.
- Cohen, Andrew D. 1986: Mentalistic measures in reading strategy research: Some recent findings. – *English for special purposes* 5 (2) s. 131–145.
- Cook, Vivian 2001: *Second language learning and language teaching*. London: Arnold.
- Dufva, Hannele 2006: Oppijat kielen virrassa: dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. – Riikka Alanen, Hannele Dufva & Katja Mäntylä (toim.), *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön* s. 37–51. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- 2011: Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas* s. 131–145. Helsinki: Finn Lectura.
- Dufva, Hannele & Lähteenmäki, Mika 1999: Perusteos dialogisesta kielentutkimuksesta. – *Virittäjä* 103 (4) s. 658–668.
- Duodecim 2014: *Terveyskirjasto – luotettavaa tietoa terveydestä.* – [http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p\\_artikkeli=dlk00011](http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00011) 4.6.2014.
- Eskey, David 2005: Reading in a second language. – Eli Hinkel (toim.), *Handbook of research in second language teaching and learning* s. 563–579. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eskola, Antti 1975: *Sosiologian tutkimusmenetelmät II*. Helsinki: WSOY.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2008: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- EVK = *Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003*. Helsinki: WSOY.
- Garcia, Mary W. & Verville, Kathy 1994: Redesigning teaching and Learning: The Arizona Student Assessment Program. – Sheila W. Valencia & Elfrieda H. Hiebert & Peter P. Afflerbach (toim.), *Authentic reading assessment: Practices and possibilities* s. 228–246. Newark: International reading Association.
- Gass, Susan 1997: *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Geber, Erik 1993: Suomen lauseopin didaktiikka. – Eija Aalto & Minna Suni (toim.), *Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen* s. 71–86. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Korkeakoulujen kielikeskus.
- Grabe, William & Stoller, Fredricka L. 2002: *Teaching and researching reading*. Harlow: Longman.
- Gunderson, Lee & Murphy Odo, Dennis & D’Silva, Reginald 2011: Second language literacy. – Eli Hinkel (toim.), *Handbook of research in second language teaching and learning* volume 2 s. 472–487. New York: Routledge.
- Grönfors, Martti 1982: *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Haakana, Markku 1995: Vitsi keskustelussa. Kontekstualisointi, tunnistaminen ja sekventiaalisuus. – *Virittäjä* 99 (3) s. 359–379.
- Haastrop, Kirsten 1989: The learner as word processor. – Paul Nation & Ronald Carter (toim.), *Vocabulary acquisition* s. 34–46. *Aila Review* 6.
- 1991: *Lexical inferencing procedures or talking about words*. Series A: Language Development 14. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Harris, Theodore L. & Hodges, Richard E. 1995: *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark: International Reading Association.
- Hatch, Evelyn Marcussen 1983: *Psycholinguistics. A second language perspectives*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Hiidenmaa, Pirjo 2007: Kielenhuolto tekstitaitojen osana. – Satu Grünthal & Elina Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkielen ja kirjallisuuden s. 123–137*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2009: *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Honko, Mari 2013: *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito. Toisen sukupolven suomi ja SI-verrokki*. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 1346. Tampere: Tampereen yliopisto, Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö. – <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/94544/978-951-44-9251-8.pdf?sequence=1> 25.3.2014.
- Hüffmeier, Joachim 2011: When the whole is more than the sum of its parts: Group motivations gains in the wild. – *Journal of Experimental Social Psychology*. 47 (2) s. 455–459.
- Järvi, Ulla 2013: Lehtijutut. – Urpu Strellman & Johanna Vaattovaara (toim.), *Tieteen yleistyminen* s. 119–137. Tampere: Gaudeamus.
- Kapinus, Barbara A. & Collier, V. Gertrude & Kruglanski, Hannah 1994: The Maryland school performance assessment program: A new view of assessment. – Sheila W. Valencia & Elfrieda H. Hiebert & Peter P. Afflerbach (toim.), *Authentic reading assess-*



- ment: Practices and possibilities* s. 255–276. Newark, Delaware: International reading Association.
- Koda, Keiko 2005: *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Komppa, Johanna 2004: Näkökulmia kirjoittamisen opettamiseen. – *Virittäjä* 108 (2) s. 289–293.
- Kotimäki, Auli 2013: *Visuaaliset resurssit suomi toisena kielenä -oppitunneilla. Multimodaalinen näkökulma*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201309202336> 17.3.2014.
- Kulkki-Nieminen, Auli 2010: *Selkoistettu uutinen. Lingvistinen analyysi selkotekstin erityispiirteistä*. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 963. Tampere: Tampereen yliopisto, Kieli- ja käännöstieteiden laitos. – <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66618/978-951-44-8093-5.pdf?sequence=1> 26.3.2014.
- Kulkki-Nieminen, Auli & Leskelä, Leela 2012: Selkoistaminen ja tekstilajit. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käytäntöä* s. 545–574. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 29. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. – <http://kaino.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk29/Genreanalyysi.pdf> 27.3.2014.
- Kääntä, Leila & Haddington, Pentti 2011: Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. – Leila Kääntä & Pentti Haddington (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* s. 11–45. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1337, Tiede. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Laufer, Batia 1997: The lexical plight in second language readings. Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. – James Coady & Thomas Huckin (toim.), *Second language vocabulary acquisition* s. 20–34. New York: Cambridge University Press.
- Lehtonen, Mikko 2002: Surmaako kuva sanan? Multimodaalisuuden haasteet tekstintutkimukselle. – Anna Mauranen & Liisa Tiittula (toim.), *Kieli yhteiskunnassa - yhteiskunta kielessä. AFinLAN vuosikirja 2002* s. 45–60. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 60. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa.
- Lehtonen, Tuija 1998: *"No, se varmaan tarkoittaa se yllättää, että sitä niinku hämäisi..." : lukustrategiat ei-natiivin suomenoppijan lukutilanteessa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/11894> 1.4.2014.
- Leiwo, Matti 2003: Selkokielestä ja kielen selkeyttämisestä. – Kari Vaijärvi (toim.), *Helppis 2. Helppolukuisia lasten- ja nuortenkirjoja* s. 28–35. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, Oppimateriaalikeskus Opike.

- Leskelä, Leealaura 2012: Selkokielisen vuorovaikutuksen ohjeet. – Leealaura Leskelä & Camilla Lindholm (toim.), *Haavoittuva keskustelu. Keskusteluanalyttisia tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta* s. 279–298. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Leskelä, Leealaura & Virtanen, Hannu 2006: Selkokielen ABC. – Leealaura Leskelä & Hannu Virtanen (toim.), *Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä* s. 7–14. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, Oppimateriaalikeskus Opik.
- Linell, Per 1998: *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Linnakylä, Pirjo 2000: Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 107–132. Soveltavan kielen tutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielen tutkimuksen keskus.
- 2007: Finnish reading literacy challenged by cultural change. – Pirjo Linnakylä & Inga Arffman (toim.), *Finnish Reading Literacy. When quality and equity meet.* s. 35–59. Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Little, David 1994: Words and their properties: Arguments for a lexical approach to pedagogical grammar. – Terence Odlin (toim.), *Perspectives on pedagogical grammar* s. 99–122. The Cambridge Applied Linguistics Series. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luukka, Minna-Riitta 2009: Tekstitaidot - teksteistä käytänteisiin. – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyörityksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* s. 13–25. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009 (53). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Marková, Ivana & Linell, Per & Grossen, Michèle & Orvig, Anne Salazar 2007: *Dialogue in focus groups. Exploring socially shared knowledge*. London: Equinox Publishing Ltd. – <http://www.liu.se/ikk/medarbetare/per-linell/filarkiv-per-linell/1.175585/129IMetcDialogueinFocusGroups.pdf> 26.5.2014.
- Martin, Maisa 1990: Ulkomaalaisuusi ja selkokieli. – *Kielikello* 4/1990 s. 26.
- 1999a: Mikä on keskeisintä suomen kielessä? – Seppo Pekkola (toim.), *Sadanmiehet. Aarni Penttilän ja Ahti Rytkösen juhla-kirja* s. 155–181. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 1999b: Suomi toisena ja vieraana kielenä. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 157–178. Soveltavan kielen tutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 7. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielen tutkimuksen keskus.
- 2011: Kokeilua kielellä: kokeelliset menetelmät kielenoppimisen ja -opetuksen tutkimuksessa. – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas* s. 162–179. Helsinki: Finn Lectura.
- McCarthy, Michael 1990: *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

- Merke, Saija 2012: Kielen opiskelu ja tunteet. Affekti jäsentämässä opiskelijoiden aloittamia kysymyssekvenssejä vieraan kielen oppitunneilla. – *Virittäjä* 116 (2) s. 198–230.
- Mikkonen, Pirjo 2007: Selkokirjojen avulla vahva pohja itsetunnolle ja kielitaidolle. – Marjo Mela & Pirjo Mikkonen (toim.), *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus* s. 160–170. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Mononen, Susanna 2011: *Luetaan, mutta ymmärretäänkö lukemaamme – lukustrategiat yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/37181> 26.3.2014.
- MSD Animal Health 2014: Rabies vaanii tietämätöntä matkailijaa. – <http://www.rabies.fi/Esiintyvyys/rabies-matkustaminen.asp> 20.5.2014.
- Mäntylä, Katja 2006: *Vieraan kielen idiomit – banaaninkuoria vai helmiä?* – Riikka Alanen, Hannele Dufva & Katja Mäntylä (toim.), *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielen käyttöön* s. 151 – 164. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Opetusministeriö 2000: *Suomi (o)saa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän linjaukset*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 4: 2000. – [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2000/liitteet/opm\\_561\\_lukutaidot.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2000/liitteet/opm_561_lukutaidot.pdf?lang=fi) 1.4.2014.
- 2004: *Taide tarjolle, kulttuuri kaikille. Vammaiset ja kulttuuri -toimikunnan ehdotus toimenpideohjelmaksi*. Opetusministeriön julkaisuja 2004: 29. – [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm\\_183\\_opm29.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_183_opm29.pdf?lang=fi) 1.4.2014.
- OPH = Opetushallitus = Ihalainen, Pekka; Rikkinen, Aino & verkko-oppimisen ja ohjauksen asiantuntijatyöryhmä 2006: *Verkko-oppiminen ja ohjaus. AiHe-projektin tuloksia 2006*. Helsinki: Opetushallitus ja tekijät. – [http://oph.fi/download/47130\\_Verkko-oppiminen\\_ja\\_ohjaus.pdf](http://oph.fi/download/47130_Verkko-oppiminen_ja_ohjaus.pdf) 23.5.2014.
- Peltomaa, Marianne 2006: Selkokirjatyöryhmän taival. – Leela Laura Leskelä & Hannu Virtanen (toim.), *Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä* s. 119–130. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, Oppimateriaalikeskus Opike.
- Penttinen, Kati 2010: *Voisitko apua? Suomi toisena kielenä -oppijoiden sananmuodostustaitojen jäljillä*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25506/URN:NBN:fi:jyu-201010213008.pdf?sequence=1> 17.3.2014.
- Perfetti, Charles & Dunlap, Susan 2008: Learning to read. General principles and writing system variations. – Keiko Koda & Annette Zehler (toim.), *Learning to read across languages. Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development* s. 13–38. New York and London: Routledge.
- Pietikäinen, Sari 2010: Mitä kaikkea monikielisyys tarkoittaa? Kokemuksia pohjoisen kielellisestä monimuotoisuudesta. – Suvi Stolt, Matti Lehtihalmes, Sirpa Tarvainen & Kaisa

- Launonen (toim.), Suomalainen monikielisyys ja sen haasteet s. 8–20. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja (42). Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.
- Pietikäinen, Sari & Dufva, Hannele & Mäntylä, Katja 2010: Monikielisyys liikkeessä: monikielisen perheen kielelliset resurssit. – Mikel Garant & Mirja Kinnunen (toim.) *AFinLae. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2 s. 17–30. – <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/3873/3655> 21.5.2014.
- Pikkarainen & Kuronen 2010: *Matroskinin työkalupakki – Välineitä monikulttuurisuuskasvatukseen*. Opetushallituksen monikulttuurisuustaitojen kehittäminen koulu yhteisössä -kehittämistoiminta. Joensuu: Joensuun kaupungin koulutuspalvelukeskus & Opetushallitus. – [http://www.edu.fi/download/130029\\_matroskinintyokalut.pdf](http://www.edu.fi/download/130029_matroskinintyokalut.pdf) 2.6.2014.
- Pitkänen-Huhta, Anne 1999: Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 259–288. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Pitkänen-Huhta, Anne 2003: *Texts and Interaction. Literacy practices in the EFL classroom*. Jyväskylä Studies in Languages 55. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13471/9513914291.pdf?sequence=1> 26.3.2014.
- Pritchard, Robert 1990: The effects of cultural schemata on reading processing strategies. – *Reading Research Quarterly* 25 (4). – <http://www.jstor.org/stable/747692?seq=9> 26.3.2014.
- Puro, Tarja 1999: Sanastollinen tieto ja suomen kielen oppikirjojen sanasto. – *Virittäjä* 103 (1) s. 2–26.
- Rahtu, Toini 2013: Tieteellisestä yleistajuiseen kielenkäyttöön. – Urpu Strellman & Johanna Vaattovaara (toim.), *Tieteen yleistajuistaminen* s. 99–118. Tampere: Gaudeamus.
- Rapatti, Katriina 2012: Voiko oppikirjaan upota? Suomi toisena kielenä -oppilas oppikirjatekstin lukijana. – Ilona Kuukka & Katriina Rapatti (toim.), *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni* s. 70–90. Helsinki: Opetushallitus.
- Rättilä, Tiina 2007: *Sosiaalisen median mahdollisuudet kodin, koulun ja kunnan viestinnässä. Blogipäiväyri-tutkimushankkeen loppuraportti*. Julkaisuja B (47). Tampere: Tampereen yliopisto. Tiedotusopin laitos. – <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65570/978-951-44-7212-1.pdf?sequence=1> 22.5.2014.
- Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) 2005: *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Sainio, Ari (toim.) 2000: *Teksti, joka rakastaa lukijaansa*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

- Savolainen, Anna-Kaisa 2007: *Maahanmuuttajataustaisten aikuisopiskelijoiden luetun ymmärtämisen taidoista*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/11889> 26.3.2014.
- Selkokeskus 2014. – <http://papunet.net/selkokeskus/> 1.4.2014.
- Sisäasiainministeriö 2012: *Maahanmuuton vuosikatsaus 2011*. – [http://www.migri.fi/download/34214\\_maahanmuutto\\_2011\\_tilastokatsaus.pdf](http://www.migri.fi/download/34214_maahanmuutto_2011_tilastokatsaus.pdf) 17.12.2013.
- Street, Brian 1993: What's "new" in new literacy studies. Critical approaches to literacy in theory and practice. – *Current issues in Comparative Education* 5 (2), s. 77–91.
- Strellman, Urpu & Vaattovaara, Johanna 2013: Esipuhe. – Urpu Strellman & Johanna Vaattovaara (toim.), *Tieteen yleistajuistaminen* s. 9–13. Tampere: Gaudeamus.
- Sulkunen, Sari 2008: Tekstien autenttisuus kansainvälisissä lukutaidon arviointitutkimuksissa. Pisa 2000. – *Virittäjä* 1/2008, verkkoliite. – [http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/sulkunen1\\_2008.pdf](http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/sulkunen1_2008.pdf) 26.3.2014.
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18556/9789513932091.pdf?seq> 26.3.2014.
- 2010: Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa. – Mikel Garant & Mirja Kinnunen (toim.), *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2 s. 45–58. – <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/viewFile/3875/3657> 26.3.2014.
- Suomen diabetesliitto 2014: Raskausdiabeteksen hoito. – <http://www.diabetes.fi/diabetestietoa/raskausdiabetes/hoito> 1.4.2014.
- Suomen sanomalehtikielen taajuussanasto 2004. CSC – Suomen tietotekniikan keskus. – <http://www.csc.fi/tutkimus/alat/kielitiede/taajuussanasto-B9996/view> 1.4.2014.
- Taalas, Peppi 2007: Joustavat oppimisen mallit ja teknologian integraatio – kielenopetuksen muuttuvat mediamaisemat. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 413–429. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Takala, Sauli 1984: *Evaluation of students' knowledge of English vocabulary in the Finnish comprehensive school*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 350. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 1989: Sanaston opettamisen uudet haasteet. – Sauli Takala (toim.), *Sanaston opettaminen ja oppiminen* s. 1–11. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

- Tarone, Elaine 1980: Communication strategies, foreign talk, and repair in interlanguage. – *Language Learning* 30 (2) s. 417–431.
- Tiedonjulkistamisen neuvottelukunta 2013: *Tiede kuuluu kaikille! Kansallinen tiedeviestinnän toimenpideohjelma*. Tiedonjulkistamisen neuvottelukunnan julkaisuja 1/2013. – <http://www.tjnk.fi/sites/tjnk.fi/files/Tiede%20kuuluu%20kaikille!.pdf> 19.5.2014.
- Tilastokeskus 2013: *Väestönmuutokset*. – [http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto.html#vaestonmuutokset](http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#vaestonmuutokset) 27.11.2013.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2011: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valtanen, Helena 1998: *Vieraalla kielellä lukeminen. Lukuprosessit tutkimuksen kohteena*. Licensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/11731> 26.3.2014.
- Vaarala, Heidi 2009: *Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovellista?* Jyväskylä Studies in Humanities 129. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22654/9789513937737.pdf?sequence=1> 26.3.2014.
- Vaarala, Heidi & Jalkanen, Juha 2010: Changing spaces, expanding mindsets: towards L2 literacies on a multimodal reading comprehension course. – *Language Value* 2 (1) s. 68–99. – <http://www.languagevalue.uji.es/index.php/languagevalue/article/view/43/39> 25.3.2014.
- Varantola, Krista 2013: Yleistajuistamisen etiikka. – Urpu Strellman & Johanna Vaattovaara (toim.), *Tieteen yleistajuistaminen* s. 48–62. Tampere: Gaudeamus.
- Varonis, Evangelina Marlos & Gass, Susan 1985: Non-native / non-native conversations: A model for negotiation of meaning. – *Applied Linguistics* 6 (1) s. 71–90.
- Vaurio, Leena 1998: *Lexical inferencing in reading in English on the secondary level*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 145. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Verkkokielioppi 2001: *Yleiskieli ja puhekieli*. – <http://www.finnlectura.fi/verkkokielioppi/> 23.1.2014.
- Vinni, Irja 1998: *Tekstistä selkoa. Kehitysvammaisten aikuisten selkokielisten ja yleiskielisten tekstien ymmärtäminen*. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 76. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Virtanen, Hannu 2006: Selkokirjoista selkokieleen, tapahtui vuosina 1981–1990. – Leelaura Leskelä & Hannu Virtanen (toim.), *Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä* s. 87–103. Helsinki: Kehitysvammaliitto, Oppimateriaalikeskus Opik.
- 2008: Selkokielen määritelmä, tarve ja käyttäjäryhmät. – Hannu Virtanen (toim.), *Selko-opas* s. 7–22. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

- 2012: Selkokielen käsikirja. Helsinki: Kehitysvammaliitto, Oppimateriaalikeskus Opike.
- (toim.) 2014: Selkokielen tarvearvio 2014. Helsinki: Selkokeskus, Kehitysvammaliitto. – [http://papunet.net/selkokeskus/fileadmin/tiedostot/Strategia\\_ja\\_tarvearvio/Tarvearvio\\_2014\\_kevyt.pdf](http://papunet.net/selkokeskus/fileadmin/tiedostot/Strategia_ja_tarvearvio/Tarvearvio_2014_kevyt.pdf) 25.3.2014.
- Voionmaa, Kaarlo 1993: Frekventtien verbien asemasta kielenoppimisessa ja -opetuksessa. – Jyrki Kalliokoski & Kirsti Siitonen (toim.), *Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta* s. 41–50. Castreaninummin toimitteita 44. Helsinki: Helsingin yliopiston suomalais-ugrilainen laitos, Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, Suomalais-Ugrilainen Seura.
- Walter, Catherine 2004: Transfer of reading comprehension skills to L2 is linked to mental representations of text and to L2 working memory. – *Applied Linguistics* 25 (3) s. 315–339. – [http://www.academia.edu/1125826/Transfer\\_of\\_reading\\_comprehension\\_to\\_L2\\_is\\_linked\\_to\\_mental\\_representations\\_of\\_text\\_and\\_to\\_L2\\_working\\_memory](http://www.academia.edu/1125826/Transfer_of_reading_comprehension_to_L2_is_linked_to_mental_representations_of_text_and_to_L2_working_memory) 25.3.2014.
- Weiss, Barbara 1994: California's new English-language arts assessment. – Sheila W. Valencia & Elfrieda H. Hiebert & Peter P. Afflerbach (toim.), *Authentic reading assessment: Practices and possibilities* s. 197–217. Newark, Delaware: International reading Association.
- Wibeck, Victoria & Dahlgren, Madeleine Abrandt & Öberg, Gunilla 2007: Learning in focus groups: an analytical dimension for enhancing focus group research. – *Qualitative Research* 7 (2) s. 249–267. – <http://qrj.sagepub.com/content/7/2/249.full.pdf+html> 23.5.2014.
- Wiley, Terrence 2005: Second language literacy and biliteracy. – Eli Hinkel (toim.), *Handbook of research in second language teaching and learning* s. 529–544. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

### **Aineistolähde**

- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014: *Rokottajan käsikirja. Totta ja tarua rokotuksista*. – [http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/rokottajankasikirja-fi/totta-ja-tarua](http://www.thl.fi/fi_FI/web/rokottajankasikirja-fi/totta-ja-tarua) 2.4.2014.

## LIITTEET

### LIITE 1 Aineiston litterointimerkit

(.)	tauko
(...)	pitkä tauko
turvallise-	(yhdysviiva sanan lopussa) sana jää kesken
myk-kyi-nen	(yhdysviiva sanan keskellä) sana lausutaan tavuttaen tai muuten hyvin hitaasti
(XX)	puhunnos, josta ei ole saatu selvää
<naurahtaa>	kulmasulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta
<i>lokote ovat turhia</i>	(kursivointi) informantti lukee tekstikatkelma
[mita se on]	hakasulkeiden sisällä päällekkäispuhunutta
///	tekstiä poistettu
<b>paljon uusi sana</b>	(lihavointi) analyysin kannalta tärkeä kohta
?	tilanteen kannalta erittäin tärkeä kysyvä into-naatio



## **LIITE 2 Kirjallinen suostumus (tutkimuslupa) ja alkukysely**

### **Tutkimuslupa**

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa suomen kieltä ja teemme maisterityöhömme liittyvää tutkimusta. Työtä ohjaa professori Maisa Martin (sähköposti: [maisamartin@jyu.fi](mailto:maisamartin@jyu.fi), puh. +358 40 805 3208). Tutkimuksen kohteena on verkkoteksti, ja haluamme tietää, miten helppoa sitä on ymmärtää. Voit auttaa meitä tässä!

Teemme kyselyn alussa ja lopussa sekä annamme sinulle tekstejä, joita luetaan ja joista keskustellaan ryhmissä. Keskustelut nauhoitetaan, että kuulemme ja muistamme, mitä olette ryhmässä tekstistä puhuneet. Lopuksi juttelemme hetken jokaisen kanssa teksteistä.

Nimeä kysytään vain siksi, että voimme yhdistää saman henkilön vastaukset toisiinsa. Nimiä eivät näe kuin me ja sinun oma opettajasi (Ulla). Tutkimuksen esittelytilanteissa ja itse maisterityössä nimet ja muut henkilötiedot poistetaan eli sinua ei voi tunnistaa.

Aineistoa säilytämme vain me siihen asti, että materiaalista tehtävät tutkimukset ovat valmiita. Sen jälkeen se tuhotaan.

Tutkimustietoa ja materiaaleja käytetään tähän maisterityöhön ja mahdollisiin jatkotutkimuksiin.

Laura Kananen ja Sara Tuisku

## Alkukysely

**Nimi** \_\_\_\_\_

1. *Sukupuoli*

a. Nainen

b. Mies

2. *Kuinka vanha olet?*

\_\_\_\_\_ vuotta

3. *Kuinka monta vuotta olet käynyt koulua ennen kuin tulit Suomeen?*

\_\_\_\_\_ vuotta

4. *Mikä on sinun kotimaasi?*

\_\_\_\_\_

5. *Mikä on sinun ammattisi kotimaassa?*

\_\_\_\_\_

6. *Mikä on sinun äidinkielesi?*

\_\_\_\_\_

7. Onko sinun äidinkielessäsi samat kirjaimet kuin suomen kielessä?

- a. Kyllä
- b. Ei

8. Osaatko lukea omalla äidinkielelläsi?

- a. Kyllä osaan hyvin
- b. Kyllä osaan vähän
- c. En osaa

9. Mitä muita kieliä osaat?

---

---

10. Osaatko lukea muilla kielillä kuin äidinkielelläsi?

- a. Kyllä osaan
- b. En osaa

**Jos osaat,** millä kielillä ja osaatko lukea hyvin vai vähän?

---

---

11. Kuinka monta vuotta olet asunut Suomessa?

\_\_\_\_\_ vuotta

12. *Kuinka monta vuotta olet osannut lukea suomeksi?*

- a. Puoli vuotta tai alle
- b. ½–1 vuotta
- c. 1–2 vuotta
- d. Yli 2 vuotta

13. *Mitä luet suomeksi? Voit valita monta.*

- a. Koulupapereita
- b. Kotitehtäviä
- c. Sanomalehtiä
- d. Nettisivuja
- e. Aikakauslehtiä
- f. Tekstiviestejä
- g. Mainoksia
- h. Kirjoja
- i. En mitään
- j. Muuta, mitä?

---

---

Haluan osallistua tutkimukseen ja annan luvan tietojeni ja materiaalieni käyttöön tutkimuksessa ja mahdollisissa jatkotutkimuksissa.

Kyllä

---

Allekirjoitus ja päivämäärä

## LIITE 3 Loppukysely

### Loppukysely

**Nimi** \_\_\_\_\_

1. Oletko saanut rokotteen/rokotteita?

- a. En ole
- b. Kyllä olen

**Jos olet saanut rokotteen/rokotteita**, niin kotimaassasi vai Suomessa?

- a. Kotimaassa
- b. Suomessa

2. Onko sinulla lapsia?

- a. Ei ole
- b. Minä olen raskaana / Puolisoni on raskaana
- c. Kyllä on

Montako lasta sinulla on?

\_\_\_\_\_ lasta

Kuinka vanhoja lapsesi ovat?

\_\_\_\_\_

Ovatko lapsesi saaneet rokotteen/rokotteita?

- a. Kyllä ovat
- b. Eivät ole

**Jos lapsesi ovat saaneet rokotteen/rokotteita**,  
niin kotimaassa vai Suomessa?

- a. Kotimaassa
- b. Suomessa

3. *Miten olet Suomessa saanut tietoa rokotteista?*

- a. Lääkäri tai hoitaja on kertonut
- b. Lääkäri tai hoitaja on antanut paperin
- c. Lääkäri tai hoitaja on kertonut ja antanut paperin
- d. En ole saanut tietoa mistään
- e. Olen etsinyt tietoa itse

## LIITE 4 Lähes autenttinen teksti

# Totta ja tarua rokotuksista

Monet rokotuksien ehkäistävät taudit ovat käyneet hyvin harvinaisiksi tai hävinneet kokonaan Suomen erinomaisen rokotuskattavuuden ansiosta. Siksi on ymmärrettävää, että kysymykset rokottamisen tarpeellisuudesta nousevat esiin. Kun pelkoa taudista ei enää ole, kiinnittyy huomio rokotusten todellisiin tai epäiltyihin riskeihin.

Seuraavassa käsitellään yleisimpiä väitteitä rokotusten tarpeettomuudesta.

# 1. VÄITE: Hyvä hygienia ja ravitsemus riittävät tautien ehkäisyyn

Hyvä hygienia ja ravitsemus auttavat osaltaan joidenkin tautien torjunnassa, mutta vasta rokotukset ovat hävittäneet taudit maastamme. On tauteja, joiden tarttuminen riippuu paljonkin hygieenisistä oloista tai ravitsemuksesta, esimerkiksi tuberkuloosi. On myös tauteja, joiden tarttumisessa hygienialla ja ravitsemuksella ei ole juurikaan merkitystä, esimerkiksi hinkuyskä, tuhkarokko, vihurirokko ja sikotauti. Kohonnut elintaso ei vähentänyt myöskään Hib-bakteerin aiheuttamia vakavia infektoita: niiden esiintyminen oli Suomessa huipussaan juuri ennen rokotusten aloittamista 80-luvulla.

## Vastaus 1:

Kyllä riittävät

Eivät riitä



## **2. VÄITE: Rokotteet aiheuttavat diabetesta, autismia ja allergioita**

Autismi, diabetes ja allergiat ovat viime vuosikymmenten aikana lisääntyneet korkean elintason maissa. Koska lähes kaikki näihin tauteihin sairastuneet lapset ovat ehtineet saada rokotuksia ennen sairastumistaan, on epäilty, että tautien syynä voisivat olla samoihin aikoihin yleistyneet ja laajentuneet rokotusohjelmat. Nykytiedon valossa ja laajojen väestötutkimusten mukaan mikään rokote ei lisää autismin, diabeteksen tai allergioiden vaaraa.

### Vastaus 2:

Kyllä aiheuttavat

Eivät aiheuta

### **3. VÄITE: Rokotuksen ehkäistävät taudit ovat harvinaisia, rokotteet ovat turhia**

Rokotuksen ehkäistävät taudit, niiden jälkitaudit ja komplikaatiot ovat käyneet harvinaisiksi juuri rokotteen ansiosta. Ne pysyvät loitolla juuri niin kauan kun rokotuskattavuus pysyy riittävän korkeana. Nykyinen rokotuskattavuus sallii aina muutaman rokottamattoman. Jos rokotuskattavuus huononee, taudit tulevat takaisin.

#### Vastaus 3:

Ovat turhia

Eivät ole turhia

## **4. VÄITE: On turvallisempaa sairastaa taudit kuin ottaa rokote**

Rokotus on sekä luonnollinen että monin verroin turvallisempi tapa saada vastustuskyky tautia vastaan kuin taudin sairastaminen. Esimerkiksi tuhkarokkoon kuolee jopa korkean elintason maissa yksi ihminen jokaista 10 000 sairastunutta kohti. Rokotteen ei tiedetä aiheuttaneen kuolemantapauksia. Tuhkarokkotartunnasta seuraa aivotulehdus 400 kertaa useammin kuin rokotuksesta. Kouristuskohtauksen riski on rokotukseen verrattuna 15-kertainen. Taudin sairastaminen on siis kymmeniä tai jopa satoja kertoja vaarallisempaa kuin rokotteen ottaminen.

### Vastaus 4:

On turvallisempaa

Ei ole turvallisempaa

## **5. VÄITE: Suurin osa tauteihin sairastuneista on rokotettuja**

### **– rokotukset eivät tehoa**

Mikään rokote ei suojaa sataprosenttisesti. Rokotettujen joukossa on aina henkilöitä, joille ei kehity riittävää suojaa esimerkiksi perustaudin tai sen hoidon takia.

Epidemiatilanteessa sairastuvat ensin nämä vajaasuojaiset rokotetut ja kokonaan rokottamattomat. Samaan aikaan kuitenkin sairastumatta jää se enemmistö, joille rokotteesta on kehittynyt tehokas suoja.

### Vastaus 5:

Kyllä tehoavat

Eivät tehoa

Eivät aina tehoa

## **6. VÄITE: Yhdistelmärokotteet kuormittavat liikaa lapsen vastustuskykyä**

Eivät kuormita. Lapsen puolustusjärjestelmä alkaa kehittyä jo sikiökaudella. Pieni vauva kykenee muodostamaan vasta-aineita yhdellä kertaa ainakin tuhat kertaa suuremmalle määrälle rokotteita kuin mitä nykyisessä rokotusohjelmassa annetaan. Rokotteeseen on usein poimittu taudinaiheuttajasta vain vastustuskyvyn kehittymisen kannalta oleellinen osa. Tätä osaa, jota vastaan elimistön puolustusjärjestelmä alkaa kehittää vasta-aineita, kutsutaan antigeeniksi. Yhdestä yhdistelmärokotepistoksesta lapsi saa antigeeneja saman verran kuin hyttysenpistosta.

### Vastaus 6:

Kyllä kuormittavat

Eivät kuormita

## **7. VÄITE: Rokotuksia annetaan lapselle liian varhain**

Monet rokotuksin ehkäistävät taudit voivat olla kaikkein kohtalokkaimpia juuri vauvoille. Siksi rokotukset on tarkoituksenmukaista aloittaa riittävän varhain. Jos rokotuksia siirretään myöhemmäksi, lapsi voi sairastua ennen kuin rokotuksia on edes ennätetty aloittaa.

### Vastaus 7:

Kyllä annetaan

Ei anneta

**Lähde:** *Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos*

[http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/rokottajankasikirja-fi/totta-ja-tarua](http://www.thl.fi/fi_FI/web/rokottajankasikirja-fi/totta-ja-tarua)

## LIITE 5 Selkoteksti

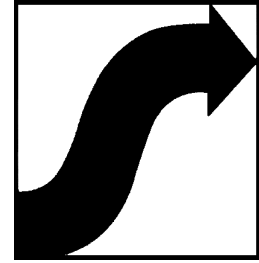
# Totta ja tarua rokotuksista

Nykyään monet rokotuksilla ehkäistävät taudit ovat hyvin harvinaisia tai hävinneet kokonaan Suomesta, koska ihmisiä on rokotettu ja rokotetaan.

Olet ehkä miettinyt, onko rokottaminen tarpeellista.

Voit myös pohtia, onko rokotuksissa riskejä.

Seuraavaksi käsitellään rokotusten tarpeellisuutta.



# 1. Riittävätkö hyvä hygienia ja ravitsemus tautien ehkäisyyn?

Vasta rokotukset ovat poistaneet monet taudit Suomesta.

Hyvä hygienia eli puhtaus ja ravitsemus eli hyvä ja monipuolinen ruoka auttavat kuitenkin monien tautien torjunnassa.

Esimerkiksi tuberkuloosi tarttuu helposti, jos hygienia on huono tai et saa kunnon ravintoa. On myös tauteja, jotka voivat tarttua, vaikka huolehtisit hyvin hygieniasta ja ravitsemuksesta.

Näitä tauteja ovat esimerkiksi hinkuyskä, tuhkarokko, vihurirokko ja sikotauti.

## Vastaus 1:

Kyllä riittävät

Eivät riitä



## **2. Aiheuttavatko rokotteet diabetesta, autismia ja allergioita?**

Mikään rokote ei lisää diabeteksen, autismin tai allergioiden vaaraa.

Tämä on todettu laajoissa tutkimuksissa.

On kuitenkin totta, että diabetes, autismi ja allergiat ovat viime vuosikymmenten aikana lisääntyneet maissa, joissa on korkea elintaso ja joissa rokotetaan.

### Vastaus 2:

Kyllä aiheuttavat

Eivät aiheuta

### **3. Rokotuksin ehkäistävät taudit ovat harvinaisia. Ovatko rokotteet turhia?**

Rokotuksilla ehkäistävät taudit ja niiden jälkitaudit ovat tulleet harvinaisiksi juuri rokotteiden takia.

Rokotteet eivät siis ole turhia.

Taudit pysyvät poissa niin kauan kuin ihmisiä rokotetaan. Ne tulevat takaisin,

jos ihmiset eivät ota rokotteita

Nykyinen rokotuskattavuus eli se,

kuinka moni ihminen on ottanut rokotteen,

sallii kuitenkin muutaman,

joka ei ota rokotteita.

#### Vastaus 3:

Kyllä ovat

Eivät ole

#### **4. Onko turvallisempaa sairastaa taudit kuin ottaa rokote?**

Rokotus on hyvä keino

saada vastustuskyky tautia vastaan.

Rokotus on hyvä keino,

koska se sisältää turvallisen määrän taudinaiheuttajia.

Rokotus on myös paljon turvallisempi keino

saada vastustuskyky kuin taudin sairastaminen.

Myös taudin sairastaminen

on paljon vaarallisempaa ilman rokotetta.

#### Vastaus 4:

On turvallisempaa

Ei ole turvallisempaa

## **5. Suurin osa tauteihin sairastuneista ihmisistä on rokotettuja. Eivätkö rokotukset tehoa?**

Mikään rokote ei suojaa täysin.

Suurimmalle osalle ihmisistä

rokotteesta kehittyy tehokas suoja,

ja he eivät sairastu.

Rokotettujen joukossa on kuitenkin aina henkilöitä,

joille ei kehity riittävää vastustuskykyä.

Epidemian aikana sairastuvat ensin

ne ihmiset, joita ei ole rokotettu ja

ne harvat ihmiset, joihin rokotukset eivät ole tehonneet.

Epidemiolla tarkoitetaan tilannetta,

jossa samaan aikaan ja samassa paikassa

hyvin suureen osaan ihmisiä tarttuu jokin sama tauti.

### Vastaus 5:

Kyllä tehoavat

Eivät tehoa

Eivät aina tehoa

## **6. Kuormittavatko yhdistelmärokotteet liikaa lapsen vastustuskykyä?**

Yhdistelmärokotteet eivät kuormita eli rasita liikaa lapsen vastustuskykyä.

Yhdistelmärokote on rokote, jossa on monta rokotetta. Jo pienellä vauvalla on suuri vastustuskyky.

Rokotteessa on usein taudinaiheuttajasta eli bakteerista tai viruksesta vain pieni osa, joka riittää kehittämään vastustuskyvyn.

### Vastaus 6:

Kyllä kuormittavat

Eivät kuormita

## 7. Annetaanko rokotuksia lapselle liian aikaisin?

Rokotteita annetaan vauvoille,  
koska taudit ovat vaarallisempia vauvoille kuin  
vanhemmille ihmisille. Siksi on tärkeää,  
että rokotukset aloitetaan, kun vauvat ovat pieniä.  
Lapsi voi sairastua, jos rokotukset annetaan liian myöhään.

### Vastaus 7:

Kyllä annetaan

Ei anneta

**Lähde:** *Terveystieteiden tutkimuskeskus*

[http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/rokottajankasikirja-fi/totta-ja-tarua](http://www.thl.fi/fi_FI/web/rokottajankasikirja-fi/totta-ja-tarua)

## LIITE 6 Video ja videon käsikirjoitus

Totta ja tarua rokotuksista

Videon Internet-osoite: <https://www.youtube.com/watch?v=oSTGAYmCmbg>

Videon käsikirjoitus

### Totta ja tarua rokotuksista

*Odotushuone:*

**Terveydenhoitaja** (*avaa huoneensa oven*): Onko Virtanen?

*(Virtanen nousee ja kävelee sisään)*

*Terveydenhoitajan huone:*

**Terveydenhoitaja:** Minkäslaista asiaa sulla oli?

**Virtanen:** No mä oon miettiny rokotuksia, mulla olis vähän kysymyksiä. Kun nykyään monet sellaset taudit, joita vastaan rokotetaan, on tosi harvinaisia Suomessa, niin onko rokottaminen tarpeellista. Tai että onko niissä riskejä.

**Terveydenhoitaja:** No siis ne taudithan on harvinaisia siksi, että ihmisiä on rokotettu ja rokotetaan.

**Virtanen:** Okei...

**Terveydenhoitaja:** Mitäs muuta kysyttävää sulla on?

**Virtanen** (*ottaa paperin esiin*): Näitä on kyllä aika monta.

**Terveydenhoitaja:** Ei se haittaa, katotaan yhdessä.

#### **Kysymys 1**

**Virtanen:** No ekana ois, et riittääkö hyvä hygienia ja ravitseminen tautien ehkäisyyn?

**Terveydenhoitaja:** Siis no ei, koska vasta rokotukset on poistanu monet taudit Suomesta. Hyvä hygienia eli se että sä peset kädet ja hyvä ravitseminen, siis se että sä syöt tarpeeksi ja monipuolista ruokaa eli salaattia, perunaa, lihaa ja sellasta, auttaa kuitenkin siinä, että sä et sairastu. Esimerkiksi tuberkuloosi tarttuu helposti, jos hygienia on huono tai sä syöt huonosti. Mut sit on myös tauteja, jotka voi tarttua, vaikka pesisit kädet ja söisit hyvin. Tällasia tauteja on esimerkiksi hinkuyskä, tuhkarokko, vihurirokko ja sikotauti.

#### **Kysymys 2**

**Virtanen:** Okei, okei. Entäs aiheuttaako rokotteet diabetesta, autismia ja allergioita?

**Terveydenhoitaja:** No ei, ei, mikään rokote ei lisää niitä, tää on todettu laajoissa tutkimuksissa. Se on kuitenkin totta, että diabetes, autismi ja allergiat on viime vuosikymmenten aikana lisääntynyt niissä maissa, joissa on korkea elintaso ja joissa rokotetaan.

### **Kysymys 3**

**Virtanen:** No sit kun rokotuksilla ehkäistävät taudit on harvinaisia, niin onko rokotteet turhia?

**Terveydenhoitaja:** Ei oo, koska ne taudit ja jälkitaudit, joita rokotuksilla ehkäistään, on tullu harvinaisiksi just siksi, että rokotetaan, eli rokotteet ei siis oo turhia ja taudit pysyy poissa niin kauan kun ihmisiä rokotetaan, ja ne tulee takaisin, jos ihmiset ei ota rokotteita. Koska nykyinen rokotuskattavuus eli se, kuinka moni ihminen on ottanu rokotteen, on kuitenkin hyvä, nii on mahdollista, että muutama ihminen ei ota rokotetta ja pysyy silti terveenä.

### **Kysymys 4**

**Virtanen:** Entä onko sit turvallisempaa sairastaa taudit kun ottaa rokote?

**Terveydenhoitaja:** No ei oikeestaan. Ensiksikin, rokotus on hyvä keino saada vastustuskyky tautia vastaan, ja rokotus on siis hyvä keino siksi, koska se sisältää taudinaiheuttajia, mutta vaan turvallisen määrän. Lisäksi rokotus on paljon turvallisempi keino saada vastustuskyky kun se että sairastaa taudin, ja myös itse taudin sairastaminen on paljon vaarallisempaa jos et ota rokotetta.

### **Kysymys 5**

**Virtanen:** Sit mä mietin, ku suurin osa tauteihin sairastuneista ihmisistä on rokotettuja, että eikö ne rokotukset tehoa?

**Terveydenhoitaja:** No mikään rokote ei suojaa täysin, mut suurimmalle osalle ihmisistä rokotteesta kehittyi tehokas suoja, ja ne ei siis sairastu. Mut sit rokotettujen joukossa on kuitenkin aina henkilöitä, joille ei tuu riittävästä vastustuskykyä. Epidemian aikana, eli sillona kun samaan aikaan ja samassa paikassa tosi moneen ihmiseen tarttuu jokin sama tauti, niin sairastuu ensin ne ihmiset, joita ei oo rokotettu ja ne harvat ihmiset, joihin rokotukset ei oo tehonnu.

### **Kysymys 6**

**Virtanen:** Sit mulla on lapsia, niin mä oon miettiny, et kuormittaako yhdistelmärokotteet liikaa lapsen vastustuskykyä?

**Terveydenhoitaja:** Ei, ei ne kuormita tai rasita liikaa, vaikka yhdistelmärokotteessa onki monta rokotetta samassa, koska jo pienellä vauvalla on suuri vastustuskyky. Yleensäkin rokotteessa on usein taudinaiheuttajasta eli bakteerista tai viruksesta vaan pieni osa, ja se riittää kehittämään vastustuskyvyn.

### **Kysymys 7**



**Virtanen:** Okei, joo... Ai niin, mulla ois vielä yks kysymys, se liittyy lapsiin. Eli annetaanko rokotuksia lapselle liian aikaisin?

**Terveydenhoitaja:** Ei, rokotteita annetaan jo vauvoille just siksi, koska taudit on vaarallisempia vauvoille kuin vanhemmille ihmisille. Siksi on tärkeää, että rokotukset aloitetaan, kun vauvat on pieniä. Ja lapsi voi sairastua, jos rokotukset annetaan liian myöhään.

**Virtanen:** Okei, kiitos paljon kun autoit, tää auttaa mua tosi paljon!

**Terveydenhoitaja:** Ei mitään, ole hyvä. Tässä sulle vielä paperi, jossa on nää samat asiat joista puhuttiin, ja ota yhteyttä, jos tulee vielä lisää kysyttävää.

**Virtanen:** Joo, okei. *(alkaa tehdä lähtöä)* Kiitos ja heippa! Hyvää päivänjatkoa! *(ovelta)*

**Terveydenhoitaja:** Kiitti samoin, heippa!

## LIITE 7 Haastattelulomake

Haastattelulomake

Nimi:

	Lähes autenttinen	Selkoteksti	Ääneen luettu selkoteksti	Video
Ehditkö lukea loppuun asti?				
Oliko helppo vastata kysymyksiin?				
Ymmärsitkö kysymykset?				
Kuinka monta prosenttia ymmärsit, kun itse luit/kuuntelit/katsoit?				
Helpoin versio? (järjestys 1–4)				

- Miksi tämä on helpoin?

- Mikä tekee ymmärtämisestä helppoa? (Mikä auttaa, että ymmärrät hyvin?)

- Miksi tämä on vaikein?

- Mikä tekee ymmärtämisestä vaikeaa? (Miksi on vaikea ymmärtää?)

- Auttoiko, kun kuudit, kun opettaja luki tekstin?

Tai kun näit videon?

(Kumpi auttoi enemmän?)

- Jos saisit valita, niin minkä näistä ottaisit mieluiten?

# LIITE 8 Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) Internet-sivujen alkuperäinen teksti

Tekstin Internet-osoite: [http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/rokottajankasikirja-fi/totta-ja-tarua](http://www.thl.fi/fi_FI/web/rokottajankasikirja-fi/totta-ja-tarua).

Alkuperäinen teksti:

ROKOTTAJAN KÄSIKIRJA

Hae koko sisällöstä

Tarkennettu haku Sivukartta

Pä Svenska In English

THL

Etusivu Rokotusohjelma Rokotteet ja taudit Rokottaminen Hyödyt ja haitat Usein kysytyä Materiaalipankki

Totta ja tarua Enlisyryhmien rokotukset Haittavaikutukset

Etusivu > Hyödyt ja haitat > Totta ja tarua

## Totta ja tarua rokotuksista

Monet rokotuksiin ehkäistävät taudit ovat käyneet hyvin harvinaisiksi tai hävinneet kokonaan Suomen erinomaisen rokotuskattavuuden ansiosta. Siksi on ymmärrettävää, että kysymykset rokotamisen tarpeellisuudesta nousevat esiin. Kun pelkoa taudista ei enää ole, kiinnittyy huomio rokotusten todellisiin tai epäilyihin riskeihin. Seuraavassa käsitellään yleisimpiä väitteitä rokotusten tarpeettomuudesta.

### Hyvä hygienia ja ravitsemus riittävät tautien ehkäisyyn

Hyvä hygienia ja ravitsemus auttavat osaltaan joidenkin tautien torjunnassa, mutta vasta rokotukset ovat hävittäneet taudit maastamme. On tauteja, joiden tarttuminen riippuu paljonkin hygieenisistä oloista tai ravitsemuksesta, esimerkiksi tuberkuloosi. On myös tauteja, joiden tarttumisessa hygienialla ja ravitsemuksella ei ole juurikaan merkitystä, esimerkiksi hinkuyskä, tuhkarokko, vihuriokko ja sikotauti. Kohonnut elintaso ei vähentänyt myöskään Hib-bakteerin aiheuttamia vakavia infektoita: niiden esiintyminen oli Suomessa huipussaan juuri ennen rokotusten aloittamista 80-luvulla.

### Rokotteet sisältävät myrkyllisiä aineita

Rokotteet sisältävät hyvin pieniä määriä apu- ja säilöntäaineita, esimerkiksi formaldehydiä ja alumiinia. Näitä tarvitaan rokotteen tehon ja säilyvyyden varmistamiseksi tai sopivan koostumuksen aikaansaamiseksi. Määrät ovat niin pieniä, että ihminen saa näitä aineita huomattavasti enemmän jo elinympäristöstään, esimerkiksi liikennepäästöistä, huoneilmasta, ruuasta, juomasta ja jopa äidinmaidosta.

### Rokotteet aiheuttavat diabetesta, autismia ja allergioita

Autismi, diabetes ja allergiat ovat viime vuosikymmenten aikana lisääntyneet korkean elintason maissa. Koska lähes kaikki näihin tauteihin sairastuneet lapset ovat ehtineet saada rokotuksia ennen sairastumistaan, on epäilty, että tautien syynä voisivat olla samoihin aikoihin yleistyneet ja laajentuneet rokotusohjelmat. Nykytiedon valossa ja laajojen väestötutkimusten mukaan mikään rokote ei lisää autismin, diabeteksen tai allergioiden vaaraa.

### Rokotuksiin ehkäistävät taudit ovat harvinaisia, rokotteet ovat turhia

Rokotuksiin ehkäistävät taudit, niiden jälkitaudit ja komplikaatiot ovat käyneet harvinaisiksi juuri rokotteen ansiosta. Ne pysyvät loitolla juuri niin kauan kun rokotuskattavuus pysyy riittävän korkeana. Nykyinen rokotuskattavuus sallii aina muutaman rokotamattoman. Jos rokotuskattavuus huononee, taudit tulevat takaisin.

### On turvallisempaa sairastaa taudit kuin ottaa rokote

Rokotus on sekä luonnollinen että monin verroin turvallisempi tapa saada vastustuskyky tautia vastaan kuin taudin sairastaminen. Esimerkiksi tuhkarokkoon kuolee jopa korkean elintason maissa yksi ihminen jokaista 10 000 sairastunutta kohti. Rokotteen ei tiedetä aiheuttaneen kuolemantapauksia. Tuhkarokkotartunnasta seuraa aivotulehdus 400 kertaa useammin kuin rokotuksesta. Kouristuskohtauksen riski on rokotukseen verrattuna 15-kertainen. Taudin sairastaminen on siis kymmeniä tai jopa satoja kertoja vaarallisempaa kuin rokotteen ottaminen.

Muulla verkossa

Rokotetutkimus  
Tietoa THL:n rokotetutkimuksista

## Suurin osa tauteihin sairastuneista on rokotettuja - rokotukset eivät tehoa

Mikään rokote ei suojaa sataprosenttisesti. Rokotettujen joukossa on aina henkilöitä, joille ei kehity riittävää suojaa esimerkiksi perustaudin tai sen hoidon takia. Epidemiatilanteessa sairastuvat ensin nämä vajaasuojaiset rokotetut ja kokonaan rokotamattomat. Samaan aikaan kuitenkin sairastumatta jää se enemmistö, joille rokotteesta on kehittynyt tehokas suoja.

## Yhdistelmärokotteet kuormittavat liikaa lapsen vastustuskykyä

Eivät kuormita. Lapsen puolustusjärjestelmä alkaa kehittyä jo sikiökaudella. Pieni vauva kykenee muodostamaan vasta-aineita yhdellä kertaa ainakin tuhat kertaa suuremmalle määrälle rokotteita kuin mitä nykyisessä rokotusohjelmassa annetaan. Rokotteeseen on usein poimittu taudinaiheuttajasta vain vastustuskyvyn kehittymisen kannalta oleellinen osa. Tätä osaa, jota vastaan elimistön puolustusjärjestelmä alkaa kehittää vasta-aineita, kutsutaan antigeeniksi. Yhdestä yhdistelmärokotepistoksesta lapsi saa antigeeneja saman verran kuin hytitysenpistosta.

## Rokotteet heikentävät vastustuskykyä

Rokotteet eivät heikennä vastustuskykyä, ne päinvastoin vahvistavat sitä. Ne valmistavat elimistön puolustusjärjestelmää kohtaamaan vakavia taudinaiheuttajia. Toisin kuin itse tauti, rokotaminen ei häiritse elimistön puolustautumista muita taudinaiheuttajia vastaan. Monilla taudeilla on myös jälkitauteja - rokotuksen jälkeen tällaisia jälkitauteja ei ole odotettavissa. Tutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, että rokotetuilla on ylipäätään vähemmän infektioita kuin rokotamattomilla.

## Rokotuksia annetaan lapselle liian varhain

Monet rokotuksen ehkäistävät taudit voivat olla kaikkein kohtalokkaimpia juuri vauvoille. Siksi rokotukset on tarkoituksenmukaista aloittaa riittävän varhain. Jos rokotuksia siirretään myöhemmäksi, lapsi voi sairastua ennen kuin rokotuksia on edes ennatetty aloittaa.

## Esimerkiksi hinkuuskään sairastuu myös rokotettuja, rokotuksista ei ole hyötyä

Mikään rokote ei ole sataprosenttisen tehokas. Useimpien nykyiseen rokotusohjelmaan kuuluvien rokotteiden teho on yli 90 prosenttia, mutta hinkuuskärokkotteen teho on hieman huonompi. Nykyisten soluttomien hinkuuskärokkotteen teho on eri tutkimuksissa ollut 70-90 prosenttia. Hinkuuskärokkote suojaa myös lyhyemmän ajan kuin muut rokotteet. Vaikka rokote ei aina pystyisikään estämään hinkuuskään sairastumista, se kuitenkin yleensä lieventää tautia.

## On turhaa rokottaa lieviä tauteja, kuten ripulia tai lasten rokkotauteja vastaan

Rokotusohjelma on perusteellisen harkinnan tulos, yksikään ohjelmassa oleva rokote ei ole turha. Taudit, joita vastaan rokotetaan, ovat vaarallisia ja aiheuttavat paljon turhaa kärsimystä. Esimerkiksi ennen kansallisen rokotusohjelman rokotuksia Suomessa joutui rotavirusripulin takia sairaalahoitoon keskimäärin 2000 lasta vuosittain. Tuhkarokon jälkitaatuna lapsi voi saada keuhkokuumeen tai aivotulehduksen. Tuhkarokkoon kuolee noin yksi jokaista 10 000 sairastunutta kohti.

 Tulostettava versio