

**”Mikä on ku sä meet metässä pam pam pam pam” :  
S2-oppilaiden selittämisstrategiat Arvaa sana -pelissä**

**Kandidaatintutkielma  
Patricia Puhakka  
Suomen kieli  
Kieli- ja viestintätieteiden laitos,  
Jyväskylän yliopisto  
2018**

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Patricia Puhakka	
Työn nimi – Title ”Mikä on ku sä meet metässä pam pam pam pam pam” : S2-oppilaiden selittämisstrategiat Arvaa sana -pelissä	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year Huhtikuu 2018	Sivumäärä – Number of pages 28
Tiivistelmä – Abstract <p>Tässä tutkielmassa tarkastellaan suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden Arvaa sana -pelissä käyttämiä sanan selittämisstrategioita. Arvaa sana -peli on Niilo Mäki Instituutin sekä Lukumummi ja -vaari toiminnan yhteistyössä kehittämä opetuskäyttöön tarkoitettu peli. Aihe on ajankohtainen ja tärkeä, sillä S2-oppilaiden määrä kouluissa kasvaa.</p> <p>Aineistona on kolme 20 minuutin mittaista videota oppilaiden pelituokioista ja niiden litteraatit. Tapaustutkimukseen osallistui pelikerroista riippuen neljästä viiteen 5 luokkalaista S2-oppilasta. Analyysikehikko on muodostettu Lavosen (2008) tutkielmaa mukaillen, jossa tarkastellaan myös sananselittämistä eri näkökulmasta. Tässä tutkielmassa selittäjinä toimivat S2-oppijat. Analyysissä huomioidaan tilanteen pelillisuus. Aiempien tutkimusten mukaan sananselittäminen on kiinteästi yhteydessä selittäjän sanan osaamiseen ja sen tasoihin.</p> <p>Aineistossa oppilaat selittävät sanoja käyttäen eniten semanttisiin suhteisiin sekä tilannekuvauksiin perustuvia selittämisstrategioita. Selittämisstrategioiden ja selitystapojen käytössä on selvästi yksilöllisiä eroja. Käytetyt selittämisstrategiat ovat sekä verbaalisia että non-verbaalisia. Selittäminen tapahtuu vain harvoin sanan rakenteen, muodon tai kieliopin avulla. Arvaa sana -peli toimii aineiston perusteella oppimispelinä, sillä se motivoi oppilaita vuorovaikutukseen ja spontaaniin kielen käyttöön.</p>	
Asiasanat – Keywords	suomi toisena kielenä, sanan osaaminen, oppimispelit, sananselittäminen
Säilytyspaikka – Depository	JYX-julkaisuarkisto; Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos
Muita tietoja – Additional information	

# Sisällys

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>1</b>
<b>2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....</b>	<b>4</b>
2.1 Sana, sanasto ja sanan osaaminen .....	4
2.2 Sosiokulttuurinen näkökulma .....	6
<b>3 AINEISTO JA MENETELMÄT .....</b>	<b>8</b>
3.1 Vuorovaikutusaineisto ja tutkimushenkilöt.....	8
3.2 Arvaa sana -korttipeli .....	9
3.2 Selittämistrategiat analyysikehikkona.....	10
<b>4 VERBAALISET SELITTÄMISSTRATEGIAT .....</b>	<b>13</b>
4.1 Sananmuodostukseen ja kielioppiin perustuvat selittämistrategiat .....	13
4.2 Semanttisiin suhteisiin perustuvat selittämistrategiat .....	15
4.3 Tilannekuvaus selittämistrategiana .....	17
4.4 Käännökset .....	19
<b>5 NON-VERBAALISET SELITTÄMISSTRATEGIAT .....</b>	<b>22</b>
<b>6 PÄÄTÄNTÖ .....</b>	<b>24</b>
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>27</b>



# 1 JOHDANTO

Tarkastelen kandidaatintutkielmassani Niilo Mäki Instituutin Lukumummi ja -vaari -toiminnan yhteistyössä kehittämää Arvaa sana -korttipeliä oppimateriaalina S2-kontekstissa. Niilo Mäki Instituutti on monitieteellinen oppimisvaikeuksien tutkimukseen ja kehittämiseen keskittyvä yksikkö. Keskeisenä tavoitteena on lasten ja nuorten oppimisesta syrjäytymisen varhainen ehkäiseminen. (NMI). Yksi Niilo Mäki Instituutin kehittämistä palveluista on Lukumummi ja -vaari -toiminta, joissa vapaaehtoiset seniorit auttavat lapsia lukemisessa. Toimintaa on kehitetty STEA:n (ent. Raha-automaattiyhdistys) tuella vuodesta 2012. (NMI 2016.)

Aloite yhteistyöhön tuli Niilo Mäki Instituutilta, joten heidän tarpeensa on otettu huomioon tutkimusta tehdessä. Aihevalinta pohjautuu kuitenkin omaan kiinnostukseeni erilaisiin S2-oppimateriaaleihin ja kielen oppimiseen. Korttipelin uutuuden vuoksi on tärkeää kerätä tutkimusaineisto sen toimivuudesta oppimispelinä ja opetusmateriaalina. Arvaa sana -korttipeli oli tutkimuksen aloitushetkellä vielä painossa, joten itse tutkimuksessa on käytetty testipakkaa. Kouluihin lähetetty korttipeli sääntöineen tuli painosta tutkimuksen aikana, mutta sitä ei ole käytetty tässä tutkimuksessa. Kouluihin lähetetyn pelin ja tutkimuksessa käytetyn pelin toiminnassa ja säännöissä ei ole huomattavia eroja, jotka haittaisivat tutkimuksen luotettavuutta Arvaa sana -pelin tutkimuksena.

Tarkastelen tutkielmassani sanojen selittämistilanteita sanan osaamisen näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Mitä strategioita oppilaat käyttävät selittäessään sanoja?
2. Kuinka strategiat muuttuvat, kun sanan selittäminen on haastavaa?

Olen huomannut, että kielenopetuksessa käytetään oppimateriaaleina usein erilaisia pelejä. Pelien kautta kieltä voi oppia ikään kuin vahingossa. Pelien oppimistavat ovat lapsille ja nuorille ennestään tuttuja, sillä niitä pelataan usein vapaa-ajalla. Niiden tuoman haasteet motivoivat pelaajia oppimaan jopa tiedostamatta. (Latva 2004: 47–48.) Pelien avulla voi simuloida koulun ulkopuolella tapahtuvia kielenkäyttötilanteita. Vaikka pelejä käytetään runsaasti opetusmateriaaleina, on pelitutkimuksessa selvä aukko, kun puhutaan perinteisistä kortti- ja lautapeleistä.

Lukumummi ja -vaari -toimintaa on tarkasteltu aiemmin ainakin Kilposen (2016) maisterintutkielmassa, Hännin (2017) kandidaatintutkielmassa sekä Törmäsen (2017) kandidaatin-

tutkielmassa. Lavonen (2006) on aiemmin tutkinut opettajan sananselittämistä historian tunnilla. Tutkimuksen mukaan opettaja selittää sanoja painottaen selitettävien sanojen semanttista ja syntaktista tietoa. Tutkimukseni eroaa Lavosen tutkimuksesta, sillä tässä tutkielmassa tarkastellaan lasten toisilleen selittämiä sanoja. Lavosen tutkielman lähtökohtana ovat tilanteet, joissa opettaja selittää oppilaille uusia sanoja. Tämän tutkielman lähtökohtana on oletus, että ainakin suurin osa selitettävistä sanoista olisi oppilaille ennestään tuttuja. Otan tutkielmassa myös huomioon tilanteen pelillisyyden.

Omaa aihettani lähellä olevaa tutkimusta peleistä oppimateriaaleina ja pelien aikana tapahtuvasta vuorovaikutuksesta on kyllä tehty, mutta tutkimukset keskittyvät digitaalisiin peleihin. Tutkimukset sijoittuvat kasvatustieteiden ja informaatioteknologian kentälle. Digitaalisiin peleihin keskittyvää tutkimusta tukenee esimerkiksi Helsingin yliopiston hallituksen Digiloikka-projekti ja sitä edeltänyt Digitaalinen oppiminen ja oppimisympäristöt -projekti (HY: Digiloikka) sekä yleinen innostus digitaalisten välineiden hyödyistä osana opetusta.

Manninen (2017) on tarkastellut pro gradussaan opettajien käsityksiä oppimispeleistä osana opetusta. Mannisen saamien tulosten mukaan opettajat käyttävät oppimispelejä oppilaiden motivoimiseksi sekä oppimisviihtyvyyden parantamiseksi. Lisäksi oppimispelit tarjoavat haastateltujen opettajien mukaan helpot edellytykset eriyttämislle. Mannisen tutkimuksen mukaan käytetyimpiä oppimispelejä olivat digitaaliset pelisovellukset, mutta kaikilla haastatelluilla opettajilla oli kokemusta myös kortti- ja/ tai palapeleistä osana opetusta sekä neljällä viidestä tutkimuksen opettajasta sanaselityspeleistä. (Manninen 2017: 36–39.) Mannisen tutkimustulokset tukevat ajatusta siitä, että myös perinteisistä korttipeleistä olisi tärkeä saada tutkimustietoa, sillä niitä käytetään aktiivisesti opetuksessa.

Oppimispeli tarkoittaa tässä tutkimuksessa kaikkia opetuksessa käytettäviä ja pedagogisesti perusteltuja pelejä, eikä vain digitaalisilla alustoilla tapahtuvia pelejä. Oppimispelit määritellään samaan tapaan laajasti muun muassa Koskisen ym. (2014) artikkelissa sekä Mannisen (2017) pro gradussa. Oppimispelin laajasta määrittelystä huolimatta varsinkin Koskisen ym. (2014) artikkelissa painotus on selvästi digitaalisissa peleissä. Oppimispelit eroavat leikistä siten, että pelin säännöt tehdään pelin aluksi kaikille selviksi. Vaikka leikeissä on sääntöjä, voi niitä pitää pelien sääntöjä joustavampina. Pelien säännöt sen sijaan ovat koko pelin ajan pysyviä, elleivät pelaajat päätä yhdessä muuttaa sääntöjä. Tässä tapauksessa pelin säännöt selitettiin suullisesti. Säännöt jätettiin oppilaille pelin ajaksi myös kirjallisina, jos pelin aikana tulee tarve tarkistaa kohtia säännöistä.

Opetuksessa käytettävien pelien käytön tulee olla opetussuunnitelman kannalta relevanttia. Vuonna 2016 julkaistussa tuoreimmassa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ohjataan

käyttämään monipuolisia työtapoja. Oppiminen ja tiedon rakentuminen nähdään moninaisena ja joustavana prosessina. Koulun tulee tukea lapsen ikäkaudelle tyypillistä toimintaa, kuten liik-kumista ja leikkiä. Opetuksessa on käytettävä monipuolisia työtapoja, sillä työtapojen moni-puolisuus motivoi ja tuo iloa oppimiseen. Erilaisiin työtapoihin ohjataan mahdollisimman yks-ilöllisen eriyttämisen avulla. Eriyttämisen lähtökohtana on tukea oppilasta yksilöllisten tarpei-den mukaan. (POPS 2016: 27–31.) Arvaa sana -peli on tarkoitettu yhdeksi työtavaksi muiden kielenoppimisen välineiden lisäksi.

Pelejä voi käyttää apuna toiminnan aktivointiin ja oppimisen motivointiin. Ne voivat myös toimia tukena oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Pelit voivat mahdollistaa opetta-jan ja oppilaiden välisiä vuorovaikutustilanteita. (Koskinen ym. 2014: 29–33.) Pelien avulla oppija pääsee kokeilemaan rajojaan ja tarkastelemaan omaa toimintaansa turvallisessa ympä-ristössä (Manninen 2017). Latvian (2004) mukaan lapsille suunnatun oppimispelin tulee olla palkitseva ja viihdyttävä, visuaalinen ja toiminnallinen sekä sukupuolisesti esteetön. Sukupuolisesti esteettömällä pelillä tarkoitetaan sitä, että pelin tulee olla kiinnostava sukupuolesta riip-pumatta. (Latva 2004: 34.) Latva puhuu artikkelissaan digitaalisista peleistä, mutta samat läh-tökohdat tulisi voida soveltaa myös muihin peleihin.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

### 2.1 Sana, sanasto ja sanan osaaminen

Sanan osaaminen on keskeinen termi sanan selittämistä tutkittaessa. Sanan osaamisen avaamiseksi määrittelen lyhyesti myös sanan ja sanaston käsitteet. Sanan voi määritellä useilla eri tavoilla, joita Lavonen (2006) esittelee tutkielmassaan kattavasti. Sanan voi määritellä esimerkiksi ortografisesti, foneettisesti ja fonologisesti, kieliopillisesti sekä semanttisesti. Olemassa olevat määritelmät eivät ole kuitenkaan yksiselitteisiä tai kaiken kattavia.

Ortografinen tapa määrittää sanaa kirjoitusasusta käsin. Sen mukaan sana on jono kirjaimia, joiden edessä ja takana on tyhjä kolo. Tämä määritelmä ei kuitenkaan päde kieliin, joissa yksi merkki voi vastata kokonaista sanaa tai lausetta. Foneettisen näkökulman mukaan sanat määritellään kuuleman perusteella. Sanat erotetaan toisistaan tauotuksen perusteella. Fonologista määritelmää on kritisoitu, sillä puhekielessä ei välttämättä tauoteta selkeästi sanojen välisiä eroja. Semanttisen määritelmän mukaan sana on merkitystä kantava yksikkö. Tässä määritelmässä on otettava huomioon, että jotkut sanat kantavat useita merkityksiä ja jotkut merkitykset, kuten fraasit, voivat vaatia useampia sanoja. Kieliopillisen näkökulman mukaan sanat liikkuvat lauseen sisällä suhteellisen vapaasti, mutta sanan sisäinen morfeemien järjestys on pysyvä. Määritelmä pätee useimpiin kieliin, mutta joissain kielissä sanat eivät liiku lauseessa vapaasti. (Lavonen 2006: 10–12.)

Sanaston määritelmät voi Lavosen mukaan sijoittaa janalle suppeista määritelmistä laajoihin määritelmiin. Suppeiden määritelmien mukaan sanastoa voi kuvata sanojen kokoelmana, sanavarastona tai -luettelona. Laajemmissa määritelmässä sanasto yhdistää kieliopillisia osia. Lavonen esittelee esimerkiksi Karlssonin ajatuksen, jonka mukaan sanastossa kohtaavat foneetiikka, fonologia, grafematikka, morfologia, syntaksi, semantiikka sekä ensyklopedinen tieto. Yksi tapa määritellä sanasto on Lavosen esittelemä Puron ja Nissisen lähestymistapa, jonka mukaan sanasto rakentuu kielen eri piirteistä. (Lavonen 2006: 12–13.)

Suomi toisena kielenä -tutkimuksissa käytetään usein termejä sanan osaaminen tai sanan hallinta. Vastaavassa englanninkielisessä tutkimuksessa käytetään termiä *knowing a word* (Nation 2009) tai *word / vocabulary knowledge* (Laufer 2008: 140–155). Käytän tutkielmassani käsitettä sanan osaaminen puhuessani eri suhteista ja tasoista, joita sanan hallinta pitää sisällään. Lavosen mukaan useilla tutkijoilla on yhtenäinen mielipide siitä, että sanan osaaminen



vaatii laajempaa sanaston eri osa-alueiden hallintaa. (Lavonen 2006.) Sanan osaamisen tasoista puhuvat esimerkiksi Nation ja Laufer.

Laufer luettelee sanan osaamisen tasoiksi muodon (*form*), sanan rakenteen (*word structure*), syntaktiset kaavat (*syntactic pattern*), tarkoituksen (*meaning*), leksikaalliset suhteet (*lexical relations*) ja yleiset kollokaatiot (*common collocations*) (Laufer 2008: 141). Nationin mukaan sanan osaamisen voi jakaa reseptiiviseen ja produktiiviseen eli vastaanottavaan ja tuottavaan osaamiseen. Reseptiivinen osaaminen on pelkistettynä kuuntelun sekä lukemisen hallintaa ja produktiivinen osaaminen kirjoittamisen sekä puhumisen hallintaa. Joissain tutkimuksissa termejä vastaavat passiivinen ja aktiivinen osaaminen. (Nation 2009: 24.) Termiä passiivinen voi kuitenkin pitää kyseenalaisena, sillä termin alle jäävät toiminnot ovat yhtä lailla aktiivista tekemistä, vaikkei lukija tai kuulija aktiivisesti mitään tuotakaan. Käytän siis tutkielmassani Nationin tapaan termejä reseptiivinen ja produktiivinen osaaminen.

Sanan osaaminen sisältää kolme tasoa: 1) muodon (*form*), 2) tarkoituksen (*meaning*) ja 3) käytön (*use*):

1. Muodon hallinta tarkoittaa puhutun, kirjoitetun ja sanan osien hallintaa. Reseptiivinen osaaminen on tietoa siitä, miltä sana kuulostaa, miltä sana näyttää ja mitä osia sana sisältää. Produktiivista osaamista on tietoa sanan ääntämisestä, kirjoittamisesta ja lausumisesta sekä osaamista käyttää oikeita osia oikean tarkoituksen takaamiseksi.
2. Tarkoituksen hallinta sisältää muodon ja merkityksen, käsitteen ja määrittelyn sekä assosiaatiot. Reseptiivinen osaaminen tällä osa-alueella on tieto käytetyn sanan muodon merkityksestä, tietoa käsitteen sisällöstä sekä siitä, mitä käytetty sana saa ihmiset ajattelemaan. Produktiivista osaamista on tietoa siitä, mitä sanamuotoa voi käyttää tietyn merkityksen ilmaisemiseksi, mihin asioihin käsitteellä voi viitata sekä tietoa, mitä muita sanoja voisi käyttää sanan sijaan.
3. Käytön hallinta sisältää kieliopilliset funktiot, kollokaatiot ja käytön rajoitteet. Reseptiivistä osaamista on toistuvien kaavojen tietäminen, sanan kanssa esiintyvien muiden sanojen ja sanatyyppeiden tietäminen sekä tieto paikoista, ajoista ja esiintymistiheyksistä, joissa oletamme tapaavamme sanan. Produktiivista osaamista on tietoa siitä, minkä kaavan mukaan sanaa täytyy käyttää, mitä sanoja tai minkä tyyppisiä sanoja käytetyn sanan kanssa täytyy käyttää sekä tieto paikoista, ajoista ja esiintymistiheyksistä, joissa sanaa voi käyttää. (Nation 2009: 27.)

Reseptiivistä osaamista pidetään Nation mukaan yleisesti helpommin hallittavana kuin produktiivista osaamista. Tätä on pyritty selittämään erilaisilla tavoilla. Yhden näkemyksen

mukaan produktiivinen osaaminen vaatii enemmän työtä kuin reseptiivinen. Tämä on nähtävissä varsinkin kielissä, joissa kirjoitusasu eroaa selvästi puhutusta kielestä. Toisen selityksen mukaan normaalissa kielenoppimisessa reseptiivisiä taitoja harjoitellaan produktiivisia enemmän. Kolmannen selityksen mukaan uuden kielen oppimisen alkuvaiheissa kieltä lähdetään usein opiskelemaan reseptiivisesti siten, että opeteltavalle sanalle haetaan vastine oppijan ensikielestä. Produktiivinen tapa oppia olisi kääntää tilanne toisin päin, jolloin ensikielen sanalle haettaisiin vastine opittavasta kielestä. Tällöin oppimistilanteessa tulisi vastaan myös esimerkiksi kollokaatiot, synonyymit ja vastakohtat. Neljännen selitystavan mukaan oppijat eivät ole motivoituneita käyttämään kaiken tyyppistä tietoa produktiivisesti. (Nation 2009: 28–30.)

Arvaa sana -pelissä oppilaat pääsevät kehittämään dialogin avulla monipuolisesti sekä reseptiivistä että produktiivista sanan osaamista. Pelin toimivuuden kannalta on tärkeää, että oppilailta on entuudestaan jo reseptiivistä osaamista. Oppilaiden tulee esimerkiksi ymmärtää korteissa olevat sanat. Oppilaat siis yhdistelevät jo tässä vaiheessa muotoa ja merkitystä. Olisi myös mahdollista selittää sanoja vain niiden muodon ja rakenteen perusteella eli tunnistamalla sanan kirjaimet. Tämä on kuitenkin epätodennäköinen tapa selittää sanaa. Vuorovaikutustilanteeseen perustuvassa pelissä oppilaat kuuntelevat toisten puheenvuoroja ja reagoivat niihin tilanteeseen sopivalla tavalla. Oppilaat siis vastaanottavat sekä tuottavat kieltä useita eri tapoja käyttäen pelin aikana. Tarkastelenkin tutkielmassani, millaisia sanan osaamisen tasoja oppilaat hyödyntävät selittäessään sanoja.

## 2.2 Sosiokulttuurinen näkökulma

Sosiokulttuurinen näkökulma toimii tutkielman laajempänä kehyksenä. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkastellaan yksilön, kulttuurin ja sosiaalisten tilanteiden vaikutusta ihmisen toimintaan ja oppimiseen (Schoen 2011: 12). Sosiokulttuurista näkökulmaa voi pitää perusteena pelien käyttöön opetuskontekstissa. Pelien aikana oppilaat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Oppiminen perustuukin Arvaa sana -pelissä vuorovaikutukseen ja muilta pelaajilta, opettajalta tai muulta ympäristöltä saatuun tukeen. Kuljun (2014: 102) artikkelin mukaan S2-oppijoiden kielitaidon pieni ero on hyödyksi oppimistilanteissa. Oppimiseen voikin siis hakea tukea toisilta oppijoilta, eikä vain opettajalta.

Sosiokulttuurinen näkökulma pohjautuu Lev Vygotskyn ajatukseen lähikehityksen vyöhykkeestä. Vyöhyke-teoria koostuu kolmesta vyöhykkeestä. Ensimmäinen vyöhyke on olemassa oleva tieto. Jokaisella on olemassa ennestään tietoa, jonka oppimiseen ja ymmärtämiseen ei

tarvitse tukea. Toinen vyöhyke on lähikehityksen vyöhyke, joka koostuu tiedosta, jonka sisäistämiseen oppija tarvitsee asiantuntevamman ihmisen apua. Kolmas vyöhyke sisältää tiedon, joka on sillä hetkellä oppijan ulottumattomissa tuesta huolimatta. (Suni 2008: 116–117.)

*Scaffolding* on keskeinen sosiokulttuurisen näkemyksen käsite. Sen piirteitä ovat asiantuntevamman henkilön tuki oppimisprosessissa, oppijan tuen tarpeen arviointi ja tuen asteittaisuus vaaditun tarpeen mukaan sekä lopulta tuen vähentäminen ja poistaminen osaamisen karttuessa. *Scaffolding*-nimitys, eli suoraan suomennettuna ’rakennusteline’, tulee sen metaforisesta merkityksestä, jossa opettaja rakennustelineen tavoin tukee oppijaa. (Mitchell ym. 2013: 222–223, Suni 2008: 116.) Käsiteestä puhutaan suomenkielisessä tutkimuksessa *oppimisen ohjaamisena* tai *oppimisen oikea-aikaisena tukemisena* (Suni 2008: 118), mutta englanninkielistäkin termiä käytetään laajasti.

Pelituokioiden aikana luokkahuoneessa on oppilaiden lisäksi tutkija ja opettaja. Jokaiselle oppilaalle on annettu kynä ja paperi, sillä yksi pelin selitystavoista on *piirtämien*. *Scaffolding* perustuu opettajan tarjoamaan tukeen, mutta käytännössä oppimistilanteissa tukea voi hakea myös ympäristöstä. Vuorovaikutustilanteessa oppilailla on mahdollisuus hyödyntää toisiltaan saamaansa tukea ja aktiivisesti myös hakea sitä. Tämän vuoksi tarkastelen opettajan sekä oppilaiden rooleja ja toimintaa oppimisen tukemisessa. Arvioin myös tuen tarvetta pelin aikana.

## 3 AINEISTO JA MENETELMÄT

### 3.1 Vuorovaikutusaineisto ja tutkimushenkilöt

Aineisto koostuu kolmesta videoidusta vuorovaikutusaineistosta. Aineistoksi on rajattu 20 minuuttia jokaisen pelituokion alusta. Ensimmäisessä videossa 20 minuuttia on rajattu siten, että videon ensimmäistä neljää minuuttia ei oteta huomioon, sillä oppilaat keskittyivät ainoastaan pelin sääntöihin, eivätkä päässeet vielä alkuun itse pelaamisessa. Tarkastelun kohteena olevaa videoaineistoa on siis yhteensä 60 minuuttia. Videoidusta aineistosta olen tehnyt karkeat litteraatit. Niistä on kuitenkin jätetty pois pelaamiseen kuulumattomat keskustelut. Tällaiset keskustelut keskittyivät usein esimerkiksi tulevaan oppituntiin tai ruokailuun.

Litteraatteihin kuvataan valikoiden ne piirteet, jotka ovat tutkimuksen kannalta merkittäviä (Seppänen 1998: 19). Tämän tutkimuksen kannalta karkea litteraatti on sopiva tarkkuus. Koska Arvaa sana -pelin selitystapakorteissa on annettuna *pantomiiimi* ja *piirtäminen*, on litteraatteihin merkitty myös non-verbaalinen toiminta. Tummennetut litteraatit merkitsevät selittäjää ja kursivoidut kohdat kertovat oppilaiden non-verbaalisesta toiminnasta. Analyysissä esitellyt esimerkit on koodattu P = peli ja S = sana eli mikä kolmesta pelikerrasta ja kuinka mones sana tämän pelikerran aikana selitetyistä sanoista. Esimerkkien yläpuolelle on myös merkitty selitetty sana. Jos oikea vastaus ei selviä, on se merkitty kursiivilla *tuntematon*.

Tarkasteltavat oppilaat ovat viides luokkalaisia, ja heidän äidinkieltensä on jokin muu kuin suomen kieli. Oppilaiden kotikielet vaihtelivat. Pelituokioihin osallistuneet oppilaat olivat tutkimuksen aloittamisen hetkellä asuneet Suomessa noin 2–3 vuotta, lyhyimmän aikaa Suomessa asunut kaksi vuotta ja pisimpään kolme vuotta ja kolme kuukautta. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat käyivät samaa koulua, eli olivat toisilleen tuttuja jo entuudestaan. Olen keksinyt oppilaille pseudonyymit Leyla, Mariam, Fakhir, Hassan ja Saleem. Saleemin sairastumisen vuoksi kahdessa ensimmäisessä pelikerrassa tarkasteltavia oppilaita on neljä.

Tutkimustilanne on puolistrukturoitu. Oppilaille selitettiin pelin säännöt ennen videonin aloittamista ja heille annettiin säännöt myös kirjallisena pelin ajaksi. Sekä opettaja että tutkija istuivat ja seurasivat pelaamista jokaisen pelin ajan luokan reunassa. Pelaamiseen, pelin sääntöjen noudattamiseen tai keskusteluun ei puututtu, elleivät oppilaat erikseen pyytäneet apua.

### 3.2 Arvaa sana -korttipeli

Arvaa sana on opetuskäyttöön suunniteltu korttipeli. Lopullisessa korttipelissä on yhteensä 90 korttia. Kouluihin lähetetyt pakat olivat vielä painossa aineistonkeruuhetkellä, joten tutkimuksessa käytettiin testipakkaa. Tutkimuksessa käytetyssä testipakassa on käytössä yhteensä 70 korttia, joista 44 on sanakortteja ja 26 on kuvakortteja. Näiden korttien lisäksi peli sisältää viisi selitystapakorttia, joiden avulla sana- ja kuvakortteja tulee selittää. Seuraavaksi esittelen selitystapakortit ja ohjeet niiden käyttöön:

Sanat toisin sanoen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Selitä sana niin hyvin kuin osaat. HUOM! Älä käytä sitä sanaa tai sen sanan osia, jota selität.</li> <li>Valitse sanakortista selitettäväksi sanaksi mikä tahansa sana.</li> </ul>
Kolme sanaa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anna vihjeeksi kolme selittämääsi sanaan liittyvää sanaa. Esim. jos selitettävä sana on koira, siihen liittyviä sanoja ovat eläin, haukkua ja lemmikki.</li> <li>Jos selitettävä sana on esim. jalkapallo, ei sitä selittäessä saa käyttää sanoja jalka tai pallo</li> <li>Valitse sanakortista selitettäväksi sanaksi jokin esinettä tai asiaa kuvaava sana (eli substantiivi).</li> </ul>
Pantomiimi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Näyttele, mikä sana on kyseessä! Älä kuitenkaan puhu tai päästä ääniä.</li> <li>Valitse sanakortista selitettäväksi sanaksi jokin tekemistä kuvaava sana (eli verbi).</li> </ul>
Piirtäminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Piirrä kortin sana.</li> <li>Valitse sanakortista selitettäväksi sanaksi jokin esinettä tai asiaa kuvaava sana (eli substantiivi)</li> </ul>
Samaa tarkoittava sana	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sano vihjeeksi selittämäsi sanan kanssa samaa tarkoittava sana. Esim. jos selitettävä sana on juosta, samaa tarkoittava sana voi olla hölkätä tai liikkua.</li> <li>Voit sanoa monta samaa tarkoittavaa sanaa vihjeeksi, esim. jos selitettävä sana on hevonen, voit sanoa polle ja ratsu.</li> <li>Valitse sanakortista selitettäväksi sanaksi jokin tekemistä kuvaava sana (eli verbi).</li> </ul>

Selitystavat vaativat jokainen hieman erilaista sanan osaamista. *Sanat toisin sanoen* antaa oppilaalle vapauden käyttää monipuolisesti kaikkia sanan osaamisen tasoja, mitä oppilas vain keksii käyttää. Sanan voisi esimerkiksi selittää sanan rakenteen, kollokaatioiden, synonyymien tai vastakohtien avulla. *Kolme sanaa* -selitystapa vaatii selittäjältä tietoa sanan temaattisesta viitekehyksestä. *Pantomiihin* avulla voi kuvata joko sanan merkityksiä tai muotoa esimerkiksi esittämällä sanan kirjaimia. *Piirtäminen* vaatii sanan reseptiivistä osaamista. Sana tulee ymmärtää, mutta esimerkiksi sanan kollokaatteja ei tarvitse hallita. *Samaa tarkoittava sana* vaatii sanan temaattisen viitekehyksen ja synonyymien produktiivista osaamista.

Pelin tarkoituksena on selittää sanoja pelin kuva- ja sanakorteista. Oppilaat saavat itse valita selittämänsä sanan kortista. Ennen sanan selitystä arvotaan selitystapakortti, joka määrää selitystavan. Sekä selittämällä että oikein arvaamalla voi saada pisteitä. Oppilaita ei kiinnostanut pisteiden lasku pelin jälkeen, vaikka he olivat pääsääntöisesti tarkkoja, kuka voitti oikein arvatun kortin. Tähän saattoi vaikuttaa pelituokioiden aika, joka oli juuri ennen oppilaiden ruokailua. Oppilailla tuntui olevan pelin jälkeen kiire syömään, joten pisteenlaskulle ei jäänyt aikaa.

Oppilaat eivät näyttäneet selitystapakorttia muille, vaikka näin olisi sääntöjen mukaan kuulunut toimia. Koska jokainen oppilas systemaattisesti jätti selitystapakortin näyttämättä muille pelaajille, voi olettaa, että säännöt selitettiin oppilaille liian epäselvästi tai niitä ei jostain muusta syystä täysin ymmärretty. Koska oppilaat eivät näyttäneet kortteja muille pelaajille, oppilaat saattoivat itse valita käyttämänsä selitystavan. Esimerkiksi Hassan ei käyttänyt pääasiallisena selitystapanaan muita tapoja kuin piirtämistä, vaikka selitystapakorteista tuli varmasti muitakin selitystapoja kolmen pelikerran aikana.

### **3.2 Selittämisstrategiat analyysikehikkona**

Pohjaan tutkielmani analyysikehikon Lavosen (2006) pro gradu -tutkielmaan. Jaan selitysstrategiat Lavosen tapaan verbaalisiin ja non-verbaalisiin selittämisstrategioihin. Keskityn tutkielmassani tarkemmin verbaalisiin selittämisstrategioihin: kielioppi ja sananmuodostukseen perustuvat selittämiskeinot, sanojen semanttisiin suhteisiin perustuvat selittämiskeinot, tilannekuvaukseen perustuvat selityskeinot sekä käännökset.

Käytän tutkielmassani rinnakkaisia käsitteitä selitystapa ja selittämisstrategia. Selitystavat ovat pelin valmiiksi antamat tavat lähteä selittämään sekä muut oppilaiden käyttämät tavat,

kuten näyttely. Selittämisstrategiat sen sijaan kiinnittyvät selvemmin sana osaamisen tasoihin ja niiden ymmärryksen sekä hallinnan tuomiin keinoihin selittää sanoja (ks. luku 2.1). Oppilas voisi siis käyttää esimerkiksi selitystapana *sanat toisin sanoen* ja selittämisstrategiana sekaisin sananmuodostusta sekä semanttisia suhteita. Selitystapa ja selittämisstrategia liittyvät siis kiinteästi yhteen oppilaiden sanan selittämisen analysoinnissa. Analyysini luokittelu tapahtuu selittämisstrategioiden avulla. Luokittelun avulla tarkastelen, millaista sanastollista tietoa ja taitoa oppilaiden käyttämät selitystavat edellyttävät.

Olen koonnut kaikki oppilaiden käyttämät selitystapakerrat taulukkoon. Taulukko sisältää Arvaa sana -pelin annetut selitystavat. Koska oppilaat käyttivät usein yhtä sanaa selittäessä enemmän kuin yhtä selitystapaa, on taulukossa oma sarake myös tälle. Oppilaat käyttivät myös muita kuin pelin viittä selitystapaa, kuten onomatopoeettista selitystapaa. Tällaiset selitystavat tapahtuivat aina vähintään yhden muun selitystavan kanssa yhdessä, joten muut selitystavat on merkattu taulukossa kohtaan *usea selitystapa sekaisin*. Jokaisen selitystapasarakkeen alla on kolme alasaraketta, jotka edustavat kolmea pelituokiota.

Selitystavat on laskettu jokaista selitettyä sanaa kohden. Jos oppilas on vaihtanut selitetävää sanaa, mutta jatkanut samalla selitystavalla, selitystapa laskettu kahtena. Koska jotkut oppilaat vaihtoivat selitettävää sanaa useammin kuin toiset, ovat he myös käyttäneet useampaa selitystapaa. Oppilaat sanoivat usein piirtämisen lomassa tarkentavia sanoja, kuten dialogipartikkelia (VISK § 792, 1027) *joo* tai kieltoverbiä (VISK § 1615) *ei*. Tällaisia tapauksia ei ole laskettu useaksi selitystavaksi sekaisin. Jos piirtäessä kuitenkin selitettiin piirustusta, on selitys laskettu usean selitystavan sekoittamiseksi. Saleem selittää tutkimuksen aikana vain kahta sanaa, sillä ei sairastumisen vuoksi päässyt kahteen ensimmäiseen pelituokioon. Ensimmäistä käsiteltyä sanaa ei ole laskettu taulukkoon, sillä oppilaat vasta harjoittelivat, kuinka peli toimii:

#### (1) P1 Harjoitussana: soutaa

*Hassan kohdistaa puheen tutkijalle*

Hassan: en mä osaa

Fakhir: ottaaks tää meitä videoon

Tutkija: ymmärrätkö sä nää kaikki sanat

Hassan: en

Tutkija: tiiätkö vaikka mitä tuo tarkoittaa

Hassan: ei

*Fakhir katsoo Hassanin kortin.*

Fakhir: so- soutaa

*Fakhir esittää soutamista käsillään.*

Leyla: miks sä luit

*Hassan esittää Fakhirin tapaan soutamista käsillään.*

Mariam: soutaminen

	Sanat toisin sanoen			Kolme sanaa			Pantomii-mi			Piirtäminen			Samaa tar-koittava sana			Usea selitystapa sekaisin		
Leyla			1	1	2		1	2		1	1	4						1
Mariam	3	4	1									1						1
Fakhir		1	1							1	1	1				4	2	1
Hassan										2	3	1					1	1
Saleem												2						

Taulukko: Taulukoon on kuvattu selitystapojen alle, kuinka monta kertaa kukin oppilas on käyttänyt selitystapoja. Selitystapojen alasarakkeet kuvastavat pelitapaamisia niin, että vasemmanpuoleiset ovat ensimmäinen, keskimäiset ovat toinen ja oikeanpuoleiset ovat kolmas pelituokio.



## 4 VERBAALISET SELITTÄMISSTRATEGIAT

Arvaa sana -pelin viidestä annetusta selitystavasta kolme on verbaalisia: *sanat toisin sanoen, kolme sanaa ja samaa tarkoittavat sanat*. Verbaalisia selitystapoja käytettiin selvästi non-verbaalisia pantomiimia ja piirtämistä harvemmin, mutta erot olivat yksilöllisiä. Verbaalista selittämistä käytettiin kuitenkin usein non-verbaalisen tukena. Sama päti myös toisin päin. On siis vaikea erotella yksiselitteisesti, milloin oppilas selitti sanan verbaalisesti ja milloin non-verbaalisesti, sillä erilaisia selitystapoja ja selittämisstrategioita käytettiin usein rinnakkain.

Oppilaat käyttivät suppeasti pelin selitystapoja. Leyla käytti oppilaista laajimmin selitystapoja ja oli heistä ainoa, joka käytti selitystapaa kolme sanaa. Tästä voi päätellä, että Leyla oli oppilaista ainoa, joka pyrki noudattamaan sääntöjä koko pelin ajan. Sekä Leyla että Mariam katsoivat ajoittain apua heille annetuista pelin ohjeista. Myös Mariam siis saattoi yrittää noudattaa sääntöjä, mutta kokea osan selitystavoista liian haastaviksi. Voi myös olla, että Mariam ei ymmärtänyt kaikkia selitystapakortteja. Hassan selitti jokaisella pelikerralla pääsääntöisesti piirtämällä ja käytti verbaalisia selittämiskeinoja piirtämisen tukena. Kaikki oppilaat Mariamia lukuun ottamatta sekoittivat useita selittämistapoja selittäessään yhtä sanaa. Eniten ja monipuolisimmin selittämistapoja sekoitti Fakhir.

Jotta Arvaa sana -pelin pelaaminen on mahdollisimman sujuvaa, tulee oppilaiden hallita useita erilaisia selittämisstrategioita. Kuten aineistostakin nousee esille, peliä on myös mahdollista pelata ilman, että kaikki sanan osaamisen tasot ovat hallinnassa. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden pelissä painottuu selvästi semanttisten suhteiden osaaminen ja sananmuodostukseen ja kielioppiin perustuvat selittämisstrategiat jäävät vähemmälle. Uskoisin pelaamisen olevan kuitenkin mahdollista myös ilman semanttista tietoa. Tällöin oppilailla olisi huomattavasti pienempi osa selittämisstrategioista käytössä, ja selittämisessä painottuisi merkkien, äänneiden ja kirjainten tunnistaminen.

### 4.1 Sananmuodostukseen ja kielioppiin perustuvat selittämisstrategiat

Sananmuodostukseen perustuvat selittämiskeinot liittyvät sanan rakenteen ja muodon kuvaukseen. Sananmuodostukseen ja kielioppiin perustuva sananselitys voisi olla esimerkiksi sanaluokan tai taivutusmuodon kertomista. Näitä strategioita käytettiin pelituokioiden aikana todella vähän, eikä rakenteen osia eksplisiittisesti nimetty. Minkään sanan kohdalla sanaa ei selitetty

vain rakenteen ja muodon kautta, vaan käytettiin myös muita selittämisstrategioita. Rakennetta ja muotoa kuitenkin käytettiin apuna silloin, kun toiset oppilaat eivät arvanneet selitettävää sanaa nopeasti. Seuraavissa tapauksissa oppilaat ovat selittäneet sanaa jo pidempään:

(2) P3 S6 *tuntematon*

Fakhir: ja sit kaks puoleen ja siitä pitää

**Mariam: Fakhir on lähellä**

Leyla: onks se. biljardi

**Mariam: ei**

Leyla: pingpong

**Mariam: sen ensimmäinen kirjain on p**

Saleem: pingpong

Fakhir: pingpong

*Opettaja kävelee oppilaiden läheltä, joten kaikki kääntyvät opettajaa kohti. Fakhir puhuu pelaamiseen liittymätöntä.*

Saleem: biljardi biljardi

**Mariam ei**

(3) P3 S16 KUUNNELLA

**Fakhir: ei sä äsken sanoit sen**

Saleem: ui

Hassan: kuunnella

Mariam: kuuntele

**Fakhir: sä sanoit niin ku kuunnelkaa mut sano se viimeiseen tulee kaks sanaa**

Mariam: kuunnelkaa kuunnelkaa te

Fakhir: ei

Hassan: kuunnelkaa

Mariam: kuunnelkaa

Saleem: kuunnelkaa

Ensimmäisessä esimerkissä (2) oppilaat ovat jo yrittäneet arvata useita kertoja Mariamin selittämää sanaa. Oppilaiden arvaukset alkavat olemaan lähellä selitettävää sanaa. Kun oikeaa vastausta ei tule, Mariam kuvailee sanan rakennetta kertomalla ensimmäisen kirjaimen. Kun tämäkään selittämiskeino ei toimi, Mariam päättää vaihtaa selittämäänsä sanaa helpompaan: ”no tää on tosi helppo”. Mariam ei missään vaiheessa paljasta, mikä hänen selittämänsä sana olisi ollut.

Myös toisen esimerkin (3) kohdalla oppilaat ovat arvilleet useita kertoja Fakhirin selittämää sanaa. Fakhirin selittämä sana on kuunnella, eli oletettavasti hän ei kuullut, että sana oli jo arvattu. Fakhir kertoo muiden olevan lähellä oikeaa arvausta, mutta hän haluaa, että oppilaat arvaavat oikean muodon. Tässä kohtaa Fakhir yrittää nimetä sanan rakenteen osia: ”mut sano se viimeiseen tulee kaks sanaa”. Tästä voi päätellä, että Fakhirin tarkoituksena on kertoa, että sanan lopussa olevat kirjaimet tulee muuttaa. Sanan siis tulisi olla imperatiivin sijaan indikatiivissa.

Molemmissa esimerkkitapauksissa oppilaat käyttävät sananmuodostukseen perustuvaa selittämisstrategiaa viimeisenä keinona. Oppilaat eivät kuitenkaan nimeä sanaluokkia, moduksia tai muita kielen rakenteellisia osia. Oppilaiden sanan rakenteellinen osaamista voisi kuvailla pintatason osaamiseksi, sillä esimerkiksi Mariam osaa nimetä näkemänsä sanan muodostavat merkit kirjaimiksi. Aineiston perusteella voi sanoa, että haastavampaa on kuitenkin nimetä niitä kielen rakenteen osia, joita ei konkreettisesti ole näkyvissä, vaan jotka oppilaiden tulisi sanoista itse päätellä. Koska oppilaat eivät osaa nimetä rakenteellisia osia, ei niiden avulla selittäminen vaikuta olevan tehokas sanan selittämisstrategia.

Uskon, että pelitilanteen nopeitempisuus vaikuttaa oppilaiden käyttämään kieleen, sillä ennen ensimmäisen pelituokion alkua oppilailta kysyttiin ovatko sanaluokat substantiivit ja verbit tuttuja. Tässä vaiheessa oppilaat osasivat nimetä, mikä kyseisten sanaluokkien funktio on. Voi olla, että oppilaat keskittyivät niin tiiviisti peliin, ettei heillä ollut aikaa miettiä, kuinka kielen rakenteita ja muotoja tulisi nimetä, vaikka osaamista olisi todellisuudessa ollutkin. Toinen mahdollisuus on, että oppilaiden reseptiivinen osaaminen on tässä kohtaa produktiivista vahvempi. Oppilaat kyllä tunnistavat kielen rakenteelliset piirteet, vaikka nimeäminen onkin vielä haastavaa.

Esimerkkeihin nostetut tilanteet ovat pelikertojen ainoat tapaukset, joissa oppilaat selittävät sanaa sen muodon ja rakenteen avulla. Molemmat tapaukset ovat viimeiseltä pelikerralta. Koska kaikki pelikerrat järjestettiin noin viikon sisällä toisistaan, on epätodennäköistä, että oppilaiden sanan osaamisen taso olisi muuttunut huomattavasti. Viimeiselle pelikerralle osallistuivat kaikki viisi oppilasta, mikä saattoi vaikuttaa ryhmän dynamiikkaan ja siten yleiseen intoon sekä motivaatioon selittää sanoja. Toisaalta Arvaa sana -peli oli kolmannella pelikerralla tullut oppilaille jo tutuksi, minkä vuoksi oppilaille saattoi olla enemmän rohkeutta kokeilla erilaisia selittämisstrategioita.

## **4.2 Semanttisiin suhteisiin perustuvat selittämisstrategiat**

Merkittävä osa oppilaiden sanana selittämisistä tapahtui sanojen semanttisten suhteiden kautta eli oppilaat keskittyvät selittäessään sanojen välisiin merkityssuhteisiin. Toisiinsa semanttisesti liittyvät sanat muodostavat keskenään merkityskenttiä. Tällaisia semanttisia kenttiä voisivat olla esimerkiksi palloilulajit (*jalkapallo, koripallo, sähly ja tennis*), kangasmateriaalit (*polyesteri, viskoosi, pellava ja villa*) tai nukkumista kuvaavat verbit (*nukkua, uinua, koisata ja tork-*

*kuu*). Merkityskenttien sisällä on useita sisäisiä merkityssuhteita, joita kutsutaan paradigmaattisiksi suhteiksi. Tällaisia merkityssuhteita ovat vastakohtaisuus, synonymia, hyponymia, osakokonaisuussuhde eli meronymia, homonymia, polysemia sekä attribuutio. (Kangasniemi 1997: 67, 41.) Kaikkia näitä ei aineistossa kuitenkaan ole nähtävissä.

Kaksi Arvaa sana -pelin selitystapakorteista määrää suoraan käyttämään selittämässä apuna semanttisia suhteita. Näitä selitystapakortteja ovat *kolme sanaa* ja *samaa tarkoittavat sanat*. Pelin suunnittelijoiden oletuksena lienee, että sanan osaaminen rakentuu kielenoppijalla usein merkityssuhteiden kautta. Tätä ajatusta tukee Lavosen (2008: 47) mukaan useat tutkimukset. Oppilaat käyttivät paradigmaattisia suhteita hyväkseen selitystilanteissa, ja ne olivat usein oppilaiden ensimmäisenä käyttämiä strategioita. Esittelen seuraavaksi oppilaiden käyttämät strategiat esimerkkien avulla:

(4) P1 S1 KENTTÄ

**Leyla: jj. jalkapallo**

Mariam: pallo. jalka

**Leyla: ruoho**

Fakhir: ruoho ruoho ruoho

Hassan: ruoho

Mariam: ruoka

**Leyla: jalkapallo. maali. ruoho**

Hassan: aa kenttä

(5) P1 S2 PUU

**Mariam: sillä on paljon lehtiä**

Fakhir: lehtiä

Leyla: puu

(6) P3 S9 HEVONEN

**Hassan: oou jee tää on eläin**

Saleem: karhu

*Hassan jatkaa selittämistä piirtämällä.*

Kahdessa ensimmäisessä esimerkeissä voi ajatella olevan kyseessä meronymia, vaikka tilanteet ovat vastakkaiset oppilaiden käyttämien selitystapojen vuoksi. Ensimmäisessä esimerkissä (4) Leyla luettelee asioita, jotka ovat osa kenttää eli käyttää *kolme sanaa* -selitystapaa. Leyla aloittaa kertomalla ensin yksittäisiä sanoja. Kun yksittäiset sanat eivät tuota oikeaa arvausta, kertoo hän kaikki kolme keksimäänsä kentässä olevaa asiaa. Tästä Hassan ymmärtää, että kyseessä on isomman kokonaisuuden osia, ja arvaa Leylan selittämän sanan. Leyla ei missään vaiheessa kerro selittävänsä semanttisesti sellaisten asioiden kautta, jotka ovat osa selitet-

tävää sanaa. Toisessa esimerkissä (5) meronymia näkyy selvemmin. Mariam käyttää *sanat toisin sanoen* -selitystapaa ja kielentää selvästi kertovansa asiasta, jossa on lehtiä. Tämä selitystapa tuottaa edellistä tapaa nopeammin oikean arvauksen.

Hassan selitti jokaisella pelikerralla pääsääntöisesti piirtämällä. Tämä saattoi opettajan arvion mukaan johtua kameran ja tutkimustilanteen aiheuttamasta jännityksestä. Useampien selityskertojen jälkeen Hassan kuitenkin rohkaistui useammin tukemaan piirtämistä puheen avulla. Esimerkistä (6) näkyy, kuinka oppilas aloittaa sanan selittämisen hyponymian eli hierarkkisen suhteen esittelyn kautta. Oppilas jatkaa tämän jälkeen selittämistä piirtämällä, mutta yläkäsite *eläin* rajaa muiden oppilaiden antamia arvauksia koko selittämisen ajan.

Vaikka sekä Leyla että Mariam käyttävät selittämisstrategianaan meronymiaa, ovat heidän selitystapansa hyvin erilaiset. Meronymian käyttö selittämisstrategiana vaatii oppilailta reseptiivistä sanan tarkoituksen ja käytön osaamista. Esimerkiksi Leyla selvästi ymmärtää sanan merkityksen sekä tuntee selitettävän sanan temaattista viitekehystä. Tässä esimerkissä Leyla ei kuitenkaan liitä semanttisen kentän tietoa kokonaisuin lauseisiin vaan luettelee kontekstista irrallaan olevia sanoja. Leila jättää arvaajien tehtäväksi ymmärtää, että kyseessä on samaan semanttiseen kenttään kuuluvia sanoja.

Yksi pelin annetuista selitystavoista on *samaa tarkoittava sana*, jossa oppilaiden on tarkoitus käyttää saman tyylisiä sanoja (*juosta – liikkua, hölkätä*). Tämä on ainoa selitystapa, jota yksikään oppilas ei käytä kertaakaan. Fakhir pyytää tutkijan kerran luokseen kertomaan, mitä kyseisen selitystapakortin mukaan pitäisi tehdä. Kun Fakhirille selitetään ohjeet, haluaa hän silti mieluummin esittää selitettävän sanan: ”en mä ymmärrä. miten mä esitän tän”. Voi siis olla, että oppilailta on vielä haasteita ottaa käyttöön samanmerkityksisiä sanoja. Esimerkiksi synonyymien käyttö on Nationin (2009: 27) mukaan tapa osoittaa produktiivista osaamista, sillä silloin kielenoppija osaa käyttää useampia sanoja samassa tarkoituksessa. Kuten aiemmin totesin (ks. luku 2.1), produktiivinen osaaminen kehittyy usein reseptiivistä hitaammin. Koska tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat opiskelleet kieltä vasta parin vuoden ajan, voi sanan tarkoituksen ja käytön produktiivisessa osaamisessa olla vielä haasteita.

### 4.3 Tilannekuvaus selittämisstrategiana

Tilannekuvaukset ovat selitysstrategioita, joissa oppilas selittää sanaa esimerkkitalanteen avulla. Tilannekuvauksissa käytetään useasti apuna syy-seuraussuhteita.

## (7) P1 S6 OMMELLA

**Mariam: kun jotain menee rikki. mitä sitte tehään**

Leyla: harja

**Mariam: jotain menee rikki. [mitä sitten tehään.**

Leyla: [siivotaan

**Mariam: vaikka sun paita menee rikki. [mitä tehään**

Leyla: [ommellaan

## (8) P2 S8 KATTILA

**Mariam: mites teidän äiti kun se tekee ruokaa. millä se tekee**

Fakhir: se tekee kattila. kattila

**Mariam: oikein**

## (9) P2 S9 PORO

**Fakhir: mikä on. ku sä meet met- mikä on ku sä meet metässä pam pam pam pam pam**

*Fakhirin kädet ovat kuin hän pitäisi niissä ampuma-asetta.*

Mariam: öö eläin

**Fakhir: mikä**

Leyla: poro

Tilannekuvaus on tyypillinen sananselitysstrategia varsinkin Mariamille, mutta myös muut oppilaat käyttävät tilannekuvausta hyväkseen. Ensimmäisessä esimerkissä (7) Mariam selittää tilanteen, jossa jotain menee rikki. Leyla arvaa substantiivin *harja*. Kun oppilaat eivät arvaa sanaa, turvautuu Mariam toistoon. Toistoa on tutkinut esimerkiksi Suni (2008), jonka mukaan toistoa käytetään usein merkitysneuvotteluissa. Sunin tulosten mukaan toisto auttaa muokkaamaan kaikkia kielen osa-alueita. (Suni 2008: 199.) Tässä tapauksessa Mariam hakee ensisijaisesti oikeaa arvausta eli verbiä *ommella*. Toiston avulla Leyla vaihtaa arvauksensa verbiin *siivotaan*. Tämän jälkeen Mariam tarkentaa vielä tilannekuvaustaan kertomalla, mikä voisi esimerkiksi mennä rikki.

Koska ensimmäinen arvaus oli siivoamiseen liittyvä substantiivi, päättyy Mariam toistamaan, että kyseessä on tekeminen eli verbi. Kuten jo aiemmin totesin, oppilaat eivät konkreettisesti kielennä sanaluokkia tai muita kielen rakenneosia, vaan kertovat sen implisiittisesti. Leyla kuitenkin tuntuu ymmärtävän toistosta, että kyseessä olevan sanan tulee olla eri sanaluokkaa kuin ensimmäinen arvaus. Kun arvaaja keksii oikean sanaluokan, lähtee Mariam tarkentamaan tilannekuvausta, joka tuottaa lopulta oikean arvauksen. Aineiston perusteella vaikuttaisi siltä, että Mariam itsekin huomaa tilannekuvauksen olevan tehokas tapa selittää sanaa, minkä vuoksi turvautuu tähän selittämisstrategiaan useasti ensimmäisenä uuden sanan kohdalla.

Sekä Mariamilla että Fakhirilla esiintyy sananselittämisessä paikallista kielellistä rutiinia. Paikalliset kielelliset rutiinit ilmaisevat puheessa asennoitumista ja rakentavat vuoropuhelua

(Kärkkäinen 2005: 110). Mariamilla paikallinen kielellinen rutiini näkyy juuri tilannekuvauksissa, jotka oppilas aloittaa usein sanalla ”mites” tai ”mitäs”, kuten esimerkistä (8) käy ilmi. Ilmauksen avulla Mariam ottaa dialogissa paikkansa selittäjän. Arvaajat tietävät, että selittäminen on alkamassa ja muu mahdollisesti vallinnut keskustelu lakkaa. Myös Fakhir käyttää selittäessään paikallista kielellistä rutiini: ”onks tää”, jonka avulla oppilas kyseenalaistaa saamansa arvaukset ja ilmaisee muille, että arvaukset ovat aivan vääriä. Näin oppilaat muovaavat ja jäsentävät oppilaiden välistä vuoropuhelua ohjaten seuraavia arvauksia lähemmäs haettua sanaa (Kärkkäinen 2005: 123).

Kolmannessa esimerkissä (9) Fakhir kuvaa metsästämistä monipuolisesti erilaisia selittämistapoja käyttäen. Oppilas aloittaa tilanteen kuvaamisen kysymyksen avulla ja jatkaa selittämistä nonverbaalin selittämisen tukemana sekä onomatopoeettisten *pam*-sanojen avulla. Useiden selitystapojen ja selittämisstrategioiden sekoittaminen ja yhdessä käyttäminen vaikuttaa varsinkin Fakhir tyypilliseltä toiminnalta, vaikka muutkin oppilaat ajoittain käyttivät useita tapoja yhden sanan selittämisessä. Uskoisin, että selitystapoja sekoitetaan varsinkin tilanteissa, joissa yksi selittämistapa koetaan riittämättömäksi. Toisaalta Fakhir vaikuttaa pelitilanteiden perusteella energiseltä lapselta, mikä voi myös vaikuttaa oppilaan tapaan käyttää koko kehoa puheen tehokeinona.

Kuten kaikista ylläolevista esimerkeistä voi huomata, tilannekuvaus vaikuttaa tehokkaalta selitystrategialta. Tälle selittämisstrategialle näyttää esimerkkien perusteella olevan tyypillistä kysymyksen asettaminen arvaajille. Kysymyksen avulla selittäjä tekee arvaajille selväksi sanan sanaluokan ilman, että sanaluokkaa tarvitsee erikseen nimetä. Tilannekuvauksen avulla oppilas pystyy selittämään nopeasti ja ymmärrettävästi selitettävän sanan. Selittäessään sanoja oppilaat saattoivat kuvata yleisiä tilanteita, joita voi käydä kenelle vain, kuten paidan rikkoutuminen. Toisaalta oppilaat selittivät usein jaettuja muistoja ja yhteistä tietoa hyödyntäen, kuten viittaamalla oppitunteihin ja opettajiin liittyviin asioihin.

#### **4.4 Käännökset**

Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat puhuvat suomea toisena kielenä. Oppilaiden kotikieliä ovat arabia, dari, persia, albania ja italia. Osa oppilaista puhuu kotikielensä samaa kieltä, mutta osalla lapsista ei ollut yhteistä kotikieltä muiden oppilaiden kanssa. Osalla oppilaista oli kotikielensä useampi kuin yksi kieli. Oppilaiden monikielisyyden vuoksi on luonnollista, että kielten moninaisuus näkyy myös sanojen selittämisessä.

## (10) P1 S4 IHMINEN JOKA OTTAA SIENIÄ

Mariam: kukka

Fakhir: onks se sieni

**Hassan: oota vähän**

Mariam: on se on kukka

**Hassan: no ei**

Fakhir: what ya doing man

Mariam: onks se nuotti. soittin

**Hassan: ei**

Fakhir: mikä toi on

## (11) P3 S14 LIIKUNTA

**Leyla: mitä meillä on tän jälkeen**

Mariam: ää liikunt- ruokailu

Hassan: mitä

Saleem: liikunta

Mariam: liikunta

Hassan: mitä sä sanoit

*Leyla antaa kortin Saleemille*

Mariam: mä sanoin liikunta

*Oppilaat kiistelevät yhteen ääneen, kenelle kortti kuuluu. Saleem heittää kortin Mariamille.*

Mariam: mä vannon mä sanoin liikunta

Fakhir: älä vanna man

Kuten esimerkeistä (10, 11) käy ilmi, kielten sekoittaminen on Fakhirille tyypillistä. Oppilas käyttää englanninkielisiä fraaseja puheessa. Koska englanti ei ole kyseisen oppilaan kotikieli, voi olettaa, että tapa on opittu esimerkiksi elokuvista tai videopeleistä. Fakhir on myös saattanut opiskella englannin kieltä vieraana kielenä pidempään kuin suomea toisena kielenä. Oppilaat keskustelevat kaikilla pelikerroilla aina pääsääntöisesti suomen kielellä eivätkä englannin kielellä tai muilla yhteisillä kielillä. Englannin kielellä ei myöskään ole selittävä rooli. Kieltä ei siis vaihdeta englanniksi sen vuoksi, että suomen kieli olisi riittämätön sanan selittämisessä. Poikkeuksena tähän Fakhir, joka arvaa kerran sanan englannin kielellä (*jumping jumping*). Muuten pelitilanne sekä muu pelaamiseen kuulumaton keskustelu käydään pääasiallisesti suomen kielellä.

Pelin säännöt selitettiin oppilaille suullisesti ensimmäisen pelikerran aluksi. Varsinkin Hassanilla vaikutti olevan haasteita sääntöjen ymmärtämisessä. Tässä vaiheessa Fakhir ilmeisesti kertoi Hassanille säännöt heidän yhteisellä kielellään. Tämän lisäksi oppilaat kävivät muutamia lyhyitä yhteisiä keskusteluja heille yhteisellä kielellä selittämistilanteiden välissä. Kotikieliä ei kuitenkaan yhdistetty kertaakaan itse selittämiseen tai arvaamiseen. Tämä eroaa sel-



västi Lavosen tuloksista, sillä hänen tutkimuksessaan oppilaat kääntävät noin puolet selitettävistä sanoista (Lavonen 2008: 102). Tämän tutkielman tutkimusasetelma on kuitenkin toisenlainen kuin Lavosen tutkielmassa, mikä voi selittää eron käännösten määrässä. Tässä tutkimuksessa oppilaat selittävät oppilaille, kun Lavosen tutkielmassa selittäjänä toimii opettaja.

## 5 NON-VERBAALISET SELITTÄMISSTRATEGIAT

Non-verbaaleja selittämiskeinoja ovat esimerkiksi kaikki kehon liikkeet, kasvojen ilmeet, eleet, diagrammit, piirtäminen ja näytteleminen (Lavonen 2008: 116). Arvaa sana -pelissä annetaan valmiiksi kaksi non-verbaalista selittämistapaa: *piirtäminen* ja *pantomiimi*. Piirtäminen on pelissä selvästi käytetyin selitystapa, mutta piirtämisen lisäksi oppilaille oli selittämisessä mukana runsaasti erilaista non-verbaalia selittämistä. Oppilaat eivät käyttäneet luokkaa ympäristönä hyväkseen selittämisessä, vaan kohdistivat non-verbaalin toiminnan aina itseensä tai toiseen oppilaaseen. Oppilaat eivät siis esimerkiksi osoittaneet näkemäänsä esineitä. Poikkeuksena Leyla, joka haki kerran selittämisen tueksi katseellaan luokasta inspiraatiota selittämiselleen.

Erona verbaaliseen selittämiseen, non-verbaali selittäminen ei milloinkaan tapahtunut kokonaan ilman verbaalista selittämistä. Sekä piirtämistä että pantomiimia tuettiin aina vähintään pienillä ohjaavilla sanoilla, kuten dialogipartikkelilla *joo* tai kieltoverbillä *ei*. *Pantomiimi*-selitystavan tarkoituksena olisi esittää sana ilman ääntä, mutta esimerkiksi Fakhir sekoittaa pantomiimiin onomatopoeettista selittämistä sekä kontekstin kuvausta (9). Vaikka selitystapojen sekoittaminen on sääntöjen vastaista, pystyy oppilas näin ilmentämään sanan osaamistaan laajemmin kuin pelkän pantomiimin välityksellä.

Metodi-lukuun (ks. luku 3.2) kuvatusista taulukosta voi nähdä, kuinka selitystapojen sekoittaminen on tyypillisintä juuri Fakhirille. Ensimmäisellä pelituokiolla Fakhir on oppilaista ainoa, joka sekoittaa useita selitystapoja. Seuraavilla pelikerroilla myös muut oppilaat sekoittavat selitystapoja mahdollisesti Fakhirista mallintaen. Non-verbaalista selittämistä käytetään aineiston perusteella usein verbaalisen selittämisen tukena esimerkiksi käden liikkeiden muodossa. Oppilaat siis sekoittavat runsaasti erilaisia selitystapoja toisiinsa. Tämän vuoksi monien sanaselitysten kohdalta onkin haastava erottaa, mitä selitystapaa oppilas on pääasiallisesti päättänyt käyttää.

Kuten todettu, oppilaat tukeutuivat mielellään non-verbaalisiin selittämisstrategioihin. Haastavien tilanteiden kohdalla oppilaat usein pyysivät selittäjää joko vaihtamaan korttia tai piirtämään, jos selittäjä ei jo piirtänyt. Oppilaat eivät itse huomanneet pelin aikana, että parempia tuloksia tuli useammin puhuen selittämällä kuin piirtämällä. Esimerkkinä Leylan selittämisvuoro, jossa oppilas aloittaa sanan selittämisen piirtämällä. Kun muut oppilaat eivät arvaa, Leyla vaihtaa sanaa kaksi kertaa selittäen joka kerta uusia sanoja piirtämällä. Kolmannella kerralla (11) Leyla meinaa jälleen selittää piirtäen, mutta päättääkin selittää tilannekuvauksen avulla. Tällä kerralla oppilaat arvaavat sanan nopeasti.

Aineistosta ilmenee, että piirtäminen on varsinkin silloin mieluinen selitystapa, kun sanan selittäminen tai selitystilanne tuntuu oppilaasta epämieluisalta tai haastavalta. Tämä näkyy siitä, että piirtäminen on suosittu selitystapa varsinkin pelituokioiden alussa, jolloin oppilaat saattavat vielä jännittää kameroita ja tutkijan läsnäoloa. Pelituokioiden alussa oppilaat ovat huomattavasti vaitonaisempia kuin myöhemmin pelin aikana. Kuten todettu, Hassan selittää jokaisen sanan tukeutuen pääasiallisesti piirtämiseen. Hassan myös jännittää selvästi muita oppilaita enemmän kameroita peittäen kasvojaan useasti käsiinsä. Aineiston avulla ei saa hyvää kuvaa Hassanin verbaalisen osaamisen produktiivisesta tasosta, sillä hän ei selitä sanoja puheen avulla. On mahdollista, että oppilas jännittää kameroiden lisäksi hänen kielen osaamisen tasoaan, minkä vuoksi Hassan päättää pitäytyä piirtämisessä.

## 6 PÄÄTÄNTÖ

Tässä tutkimuksessa kuvattiin oppilaiden käyttämiä sanan selitystapoja ja selittämisstrategioita, sillä oppilaiden käyttämät selittämisstrategiat linkittyvät oppilaan sanan osaamisen tasoon. Tarkoituksena on löytää vastaus seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitä strategioita oppilaat käyttävät selittäessään sanoja?
2. Kuinka strategiat muuttuvat, kun sanan selittäminen on haastavaa?

Aineiston perusteella vaikuttaisi siltä, että semanttisiin suhteisiin perustuvat selittämisstrategiat ovat käytetyimpiä selittämisstrategioita, kuten Lavosen (2006) tutkimuksessakin todettiin. Jokaiselle oppilaista on tyypillistä aloittaa sananselittäminen semanttisten suhteiden tai tilannekuvauksen avulla. Jos muut oppilaat eivät arvaa sanaa, vaihtaa selittäjä usein sanakorttia tai parissa tapauksessa hyödyntää sanan rakenteellista ja kieliopillista osaamistaan. Sanan selittämisstrategiaa siis muutettiin sanan rakenteen kuvaukseen silloin, kun sanan selittäminen ei onnistunut semanttisten suhteiden tai esimerkkitalanteen kuvaamisen avulla. Usein oppilaat eivät kuitenkaan lähteneet haastavissa tilanteissa kokeilemaan erilaisia strategioita, vaan vaihtoivat mieluummin korttia, jotta saisivat uudesta kortista helpommin selitettävän sanan.

Non-verbaalinen selitystapa *piirtäminen* on oppilaille mielekkäin tapa selittää sanoja. Tämä selitystapa oli jokaisen oppilaan käyttämä. Sananselittämisessä on kuitenkin paljon yksilöllisiä eroja. Leyla käyttää tasapuolisimman kaikkia selitystapoja, Mariam tukeutuu selvästi mieluiten verbaalisiin sanan selittämisstrategioihin, Fakhir sekoittaa useita verbaalisia sekä non-verbaalisia selitystapoja ja -strategioita yhden selityskerran aikana ja Hassan sekä Saleem pitäytyvät piirtämisessä. Lapset toimivat pelin aikana itselleen tuttujen strategioiden varassa.

Uskon, että opettajan tuki on pelin kulun ja sen pedagogisten tavoitteiden kannalta tärkeää. Jos opettaja tai tutkija olisi tukenut pelin kulkua varsinkin pelin alkuvaiheessa, olisivat lapset joutuneet haastamaan itseään enemmän. Opettajan tarjoaman oikea-aikainen tuki eli *scaffolding* (ks. luku 2.2) olisi saanut lapset työskentelemään lähikehityksen vyöhykkeellä, jolloin aineistosta olisi voinut nousta vielä selvemmin esille oppilaiden produktiivinen osaaminen sanan osaamisen eri tasoilla.

Ilman tutkimuksen tuomaa asetelua, opettaja olisi voinut tukea oppilaita useilla eri tavoilla. Oppilaat olisivat saattaneet opettajan tukemana käyttäneet kaikkia selitystapoja, eli myös *samaa tarkoittava sana* -korttia. Tämän selitystavan ideana on, että oppilas hyödyntäisi tietä-

miään semanttisia kenttiä. Oppilaat olisivat myös opettajan avustamana saattaneet vaihtaa selittämäänsä sanaa harvemmin, jolloin he olisivat yrittäneet aktiivisemmin keksiä yhä toimivampia strategioita sanojen selittämiseksi. Jos jotkut sanat olisi pitänyt vaihtaa sen vuoksi, että oppilas ei tunnista sanaa, olisi niitä sanoja voitu tarkastella opettajan kanssa tarkemmin pelin päätteeksi.

Koskinen ym. (2014: 27–28) kuvaavat aiempiin tutkimuksiin vedoten opettajan roolia yleensä aktiiviseksi, kun oppitunnilla pelataan oppimispeliä. Jos opettajat ovat tutkimusten mukaan passiivisia, johtuu se usein tutkimuksen luonteesta. Sama pätee tähän tutkimukseen. Jos peliä olisi pelattu autenttisesti ilman tutkimusta, olisi opettaja luultavasti ollut aktiivisesti oppilaiden tukena. Opettaja luo oppimispelin pedagogisen viitekehyksen, joka mahdollistaa pelin tavoitteellisen toiminnan. Tämä tutkielman voi nähdä tukevan aiempia tutkimustuloksia, joiden mukaan opettajan rooli on keskeinen oppimispelissä tapahtuvan vuorovaikutuksen rakentumisen kannalta. (Koskinen 2014: 29–33.) Oppimisen tuen ei aina tarvitse lähteä opettajasta, vaan tukea voi hakea myös muista oppilaista tai ympäristöstä. On mielenkiintoista, kuinka oppilaat eivät hakeneet selittämislle tukea toisistaan ja vain vähän ympäristöstään. Mariam ja Leyla hakivat tukea pelin kirjallisista säännöistä, jotka jätettiin heille pöydälle jokaisen pelituokion ajaksi. Yhteisiin muistoihin viitattiin useasti selittämistilanteissa. Peli eteni sujuvasti, vaikka opettajan ja tutkijan roolit olivat vähäiset.

Pelin selitystapakorttien ideana on, että oppilas selittää yhden sanan vain yhtä tapaa hyödyntäen. Näin ei kuitenkaan aineiston perusteella tapahdu. Vaikka osa oppilaista selittää lähes kaikki sanat yhden selitystavan avulla, sekoittavat kaikki neljä jokaiselle pelitapaamiselle osallistunutta oppilasta ainakin pari kertaa useampaa selitystapaa sananselittämisessä. Suomea toisena kielenä opiskeleville voi olla tutumpaa käyttää kaikkia mahdollisia kielellisiä resursseja puheessa hyväkseen kuin käyttää vain yhtä selitystapaa. Näin oppilaat takaavat ymmärretyksi tulemisen. Tämän vuoksi oppilaat saattavat tiedostamattaankin käyttää useita selitystapoja ja selittämisstrategioita hyväkseen.

Opettajat kokevat oppimispelit usein hyvänä tapana harjoitella kommunikaatiotaitoja (Manninen 2017: 57). Kommunikaatiotaitojen lisäksi oppilaat pääsevät Arvaa sana -pelin avulla myös sanaselittämisen avulla opettelemaan heille vielä vieraita sanoja. Suurimmassa osassa tilanteista oppilas kertoo selittämänsä sanan, kun muut eivät arvaa selitettyä sanaa. Näin vieraan sanan semanttinen kenttä voi selkeytyä oppijalle toisen oppilaan sananselittämisen avulla. Pidän sanaston oppimista kuitenkin toisarvoisena tavoitteena pelille. Tärkeintä on, että oppilaat rohkaistuvat käyttämään suomen kieltä monipuolisesti vuorovaikutuksessa, sillä vuo-

rovaikutus edistää kielen oppimista (Suni 2008: 18). Vaikka peliä pelattiin ilman opettajan tukea ja siten ei ehkä saavutettu pelin kaikkea potentiaalia, uskon pelin toimineen tutkimuskontekstissakin toivotulla tavalla. Pelin tavoitteena on motivoida oppilaita ja tarjota oppilaille mahdollisuus monipuoliseen sekä spontaaniin kielen käyttöön.

Tämä tutkielma on antanut uutta tietoa S2-oppilaiden käyttämisestä sanan selittämisstrategioista ja niiden yhteydestä sanan osaamisen tasoihin. Kuten todettu, tutkielman tulokset muokkivat aiempien tutkimusten tuloksia. Lavonen (2006) on tarkastellut aiemmin opettajan sanan selittämisstrategioita. Näiden tutkimusten vertailun perusteella opettajan käyttämät selittämisstrategiat ovat oppilaiden käyttämiä monipuolisempia, vaikka molemmissa tutkimuksissa semanttisiin suhteisiin perustuvat selittämisstrategiat korostuvat. Opettajien monipuolisemmat selittämisstrategiat johtunevat opettajan laajemmasta sanan osaamisesta.

Tämä tutkimus on tehty tapaustutkimuksena vain viiden oppilaan selittämisstrategioita tarkastelemalla, minkä vuoksi tutkimustuloksia ei voi yleistää pätemään kaikkia S2-oppijoita. Uskon, että tutkimus antaa kuitenkin luotettavan analyysin tutkimukseen osallistuneiden lasten käyttämisestä strategioista. Pidän tärkeänä, että pelituokiot kuvattiin pelkän äänittämisen sijaan. Videolta pysyi tarkistamaan monissa nopeatempoisissa tilanteissa, kenen arvaus mikäkin sana oli. Videoitu aineisto mahdollisti litteraattien tarkkuuden, minkä vuoksi itse analyysin kirjoittamisvaiheessa videoituun aineistoon ei tarvinnut juuri palata. Non-verbaalisen toiminnan tarkastelu sujui myös videoidun aineiston avulla helposti, mikä oli tämän tutkimuksen kannalta erittäin tärkeää. Tutkimuksen videoinnin haittapuolena on se, että oppilaat saattoivat kameroiden vuoksi jännittää pelitilanteita. Oppilaiden mahdollinen jännitys voi vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin.

Arvaa sana -peli ja tätä tutkielmaa varten kerätty aineisto antavat laajat mahdollisuuden jatkotutkimukselle. Aineisto sopii hyvin monitieteelliseen tarkasteluun. Suomen kielen lisäksi aineistosta löytyy materiaalia esimerkiksi kasvatustieteiden ja viestintätieteiden analysoitavaksi. Jo tutkimuksen alkuvaiheissa nousi esiin ajatus oppimisen mittaamisesta verrokkiryhmän avulla. Tämä olisi kuitenkin vaatinut kandidaatintutkielmaa laajemman työn. Aineistosta nousi esille useita mielenkiintoisia aiheita ja teemoja, joita ei tässä tutkielmassa päästä tarkastelemaan. Tällaisia ovat esimerkiksi sukupuoliroolien näkyminen sananselityksessä, sanan arvaajien strategiat ja sanan osaaminen sekä kahdella oppilaalla ilmennyt paikallinen kielellinen rutiini.

## LÄHTEET

- HY = Helsingin yliopisto: Digiloikka. <https://blogs.helsinki.fi/digiloikka/projekti/> 10.3.2018.
- Hänni, Jenna. 2017: *Tapaustutkimus Lukumummi-toimintaan osallistuneen S2-oppijan sanaston hallinnasta*. Kandidaatintutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kangasniemi, Heikki 1997: *Sana, merkitys, maailma. Katsaus leksikaalisen semantiikan perusteisiin*. Helsinki: Finnlectura.
- Kilponen, Karoliina. 2016: *Kaunokirjallisuuden käyttö ja merkitys sanaston kehittämisessä: lukumummit ja -vaarit lukemassa kahdestaan S2-oppijoiden kanssa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koskinen, Antti; Kangas, Marjaana & Krokfors, Leena 2014: Oppimispelien tutkimus pedagogisesta näkökulmasta. – Leena Krokfors, Marjaana Kangas & Kaisa Kopisto (toim.), *Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisyyt ja leikillisyyt opetuksessa*. (s. 15–22). Tampere: Vastapaino
- Kulju, Jonna. 2014: Oppiminen osana vuorovaikutusta. *Puhe ja kieli* 34:2 (s. 101–105) Journal.fi file:///C:/Users/Patricia/Downloads/46481-Artikkelin%20teksti-34701-1-10-20140813.pdf 27.4.2018
- Kärkkäinen, Elise 2005: Paikallinen kielellinen rutiini: I guess asennoitumisen jäsentäjänä. – Leena Kuure, Elise Kärkkäinen & Maarit Saarenkunnas (toim.), *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and social action*. (s. 109–126) AFInLAN vuosikirja 2005 / n:o 63.
- Latva, Suvi 2004: Pelisuunnittelun tematiikka. Lapsille tarkoitettujen digitaalisten pelien suunnittelun lähtökohtia. – Marja Kankaanranta, Pekka Neittaanmäki & Päivi Häkkinen (toim.), *Digitaalisten pelien maailmoja*. (s. 33–65). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino
- Laufer, Batia 2008: What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. – Norbert Scmitt & Michael McCarthy (toim.) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. (s. 140–155) Cambridge: Cambridge University Press.
- Lavonen, Päivi 2006: *Sanaselittäminen historian valmistavan kurssin oppitunneilla*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Manninen, Kirsikka 2017: *Oppimispelit perusopetukseen valmistavan opetuksen työvälineinä. Tapaustutkimus opettajien kokemuksista oppimispelien käytöstä osana perusopetukseen valmistavaa opetusta*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Mitchell, R.; Myles, F. & Marsden, E. 2013: *Second Language Learning Theories*. Lontoo ja New York: Taylor & Francis Group
- Nation, I. S. P. 2009: *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NMI = Niilo Mäki Instituutti. <https://www.nmi.fi/fi> 10.3.2018.
- 2016: Lukumummit ja -vaarit. <http://lukumummitjavaarit.fi/> 10.3.2018.
- POPS = Opetushallitus: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) 10.3.2018.
- Seppänen, Eeva-Liisa 1998: Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*. (s. 18–31) Vastapaino.
- Schoen, L. T. 2011. Conceptual and methodological issues in sociocultural research and theory development in education. – Gregory Arief D. Liem, Richard A. Walker & D. M. McInerney (toim.), *Sociocultural Theories of Learning and Motivation: Looking Back, Looking Forward*. Information Age Publishing.

- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Törmänen, Sanni 2017: *Selkokieltä vuorovaikutuksessa: tapaustutkimus Lukumummi ja -vaari -toiminnasta*. Kandidaatintutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- VISK = Hakulinen, Auli; Vilkuna, Maria; Korhonen, Riitta; Koivisto, Vesa; Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja. 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php> 12.4.2018.