

Luetunymmärtäminen toisella kielellä:

maahanmuuttajaoppilaat suomen kielen luetunymmärtämistehtäviä ratkomassa

Kandidaatintutkielma

Emma Takkinen

Suomen kieli

Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto

2015

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUKSEN TEORIAA	3
2.1 Lukemisen tutkimussuuntaukset	3
2.2 Toisella kielellä lukeminen	4
2.3 Mitä luetunymmärtäminen on?	5
2.4 Luetunymmärtämisen tasot	6
2.5 Lukutaidon kehittyminen	7
3 AINEISTO JA MENETELMÄT	9
3.1 Tutkimusaineisto	9
3.2 Tutkimuksen toteuttaminen	10
4 ANALYYSI	11
5 POHDINTA	19
LÄHTEET	22

1 JOHDANTO

Lukutaito on olennainen taito nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassamme. Lukutaidon tarve ei rajoitu vain kouluopetukseen, vaan taitoa lukea ja ymmärtää lukemaansa tarvitaan koko eliniän oppimiseen, työntekoon sekä aktiiviseen kansalaisuuteen. Lukutaito on yksi syrjäytymistä ehkäisevä tekijä ja parhaimmillaan vankka ja monipuolinen lukutaito on pohja yhteiskunnan taloudelliselle kasvulle, kulttuurille ja kansalaisten hyvinvoinnille. (Linnakylä 2005: 27–28.) Lukutaidon avulla yksilön on mahdollista integroitua yhteiskuntaan, vahvistaa omaa identiteettiään sekä vaikuttaa ympäröivään yhteiskuntaan (Linnakylä 2000: 109).

Lukutaitoa on mahdollista lähestyä tarkastelemalla lukemista mekaanisena tapahtumana tai luetunymmärtämisenä. (Ahvenainen & Holopainen 2012: 31.) Koska lukemisen päätavoitteena voidaan pitää luetunymmärtämistä (Nissilä ym. 2006: 84), tarkastelen omassa tutkimuksessani lukutaitoa erityisesti luetunymmärtämisen näkökulmasta. Tarkempi painopisteeni on luetunymmärtäminen toisella kielellä.

Tarve luetunymmärtämisen tutkimukselle näkyy esimerkiksi siinä, että lukeminen on jo itsestään selvä osa elämäämme (Takala 2006: 13) ja tarvitsemme tekstin ymmärtämisen taitoja päivittäin. Luetunymmärtäminen on yhteiskunnassamme arvokas ja tavoiteltava taito (Holopainen 2003: 9), mikä on nähtävissä esimerkiksi kouluopetuksessa. Nykyinen pedagoginen painopiste on oppilaan oman aktiivisen roolin tukemisessa. Oppilaan aktiivista roolia korostava näkemys vaikuttaa myös siihen, että oppilailta vaaditaan yhä tehokkaampia tiedonhankinta- ja luetunymmärtämisen taitoja. Tietoa tulee osata kerätä eri lähteistä monipuolisesti, tarkastella kriittisesti ja valikoida tarkoituksenmukaisesti. (Lehto 2006: 126.)

Tutkimusaineistoni on peräisin Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuskeskuksen tutkimushankkeesta nimeltä DIALUKI – Toisen ja vieraan kielen lukemisen ja kirjoittamisen diagnosointi (2010–2013). Tutkimuskohteenani ovat venäjää äidinkielenään puhuvien oppilaiden suomen kielen luetunymmärtämistehtävät vastauksineen. Oppilaita oli yhteensä 201 ja he olivat tutkimuksen aikana tavallisessa luokkaopetuksessa, alakoulun vuosiluokilla 3-6. Oppilaiden tuli vastata kymmeneen luetunymmärtämistä kartoittavaan tehtävään kirjallisesti. Sain analysoitavakseni kyseiset kymmenen tehtävää vastauksineen. Vastaukset oli koodattu Excel-tiedostoon, jossa oikean vastauksen merkinä oli numero 1, väärän vastauksen kohdalla numero 0 ja vastaamattoman kohdan merkinä taulukossa oli tyhjä kohta.

Tutkimukseni pääasiallisena teoreettisena lähtökohtana on luetunymmärtämisen

interaktioteoria ja sen pohjalta muotoutunut Anneli Vähäpassin (1987) teoria lukutaidon tasoista. Vähäpassin teorian mukaan luetunymmärtäminen voi tapahtua tekstin pinta- tai syvätasolla siten, että pintatasolla ymmärtäminen on tunnistavaa tai toistavaa ja syvätasolla päättelävää, arvioivaa tai luovaa. (Vähäpassi 1987: 36–38.) Pysin selvittämään tutkimuksessani minäkalaisia Vähäpassin teorian mukaisia lukutaidon tasoja tutkittaville annettujen tehtävien tekeminen vaatii. Koska kyseessä on suomi toisena kielenä oppijat, kiinnitän huomiota myös tekstin kielellisiin piirteisiin, kuten sanastoon, lauserakenteeseen sekä tekstin määrään ja tekstigenreen. Mainituilla tekstiin liittyvillä tekijöillä voi olla myös vaikutusta luetunymmärtämiseen. (ks. Ahvenainen & Holopainen 2012: 62.)

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Kuinka hyvin äidinkieleltään venäjänkieliset maahanmuuttajalapsen ymmärtävät lukemaansa suomen kielellä?
2. Mitkä tekijät ovat yhteydessä luetunymmärtämiseen?

Esittelen tutkimukseni taustateoriaa luvussa 2. Teoriaosuudessa avaan muun muassa lukemisen teoriasuuntauksia, toisella kielellä lukemista sekä luetunymmärtämistä. Luvussa 3 esittelen tutkimusaineistoni ja tutkimuksen kulun menetelmieni. Luku 4 keskittyy aineistoni analyysiin ja luvussa 5 esittelen tarkemmin tutkimukseni tuloksia ja punnitsen tutkimukseni onnistumista. Teen myös ehdotuksia jatkotutkimuksia varten.

2 TUTKIMUKSEN TEORIAA

2.1 Lukemisen tutkimussuuntaukset

Lukemisen tutkimusta on harjoitettu eri tieteenaloilla, kuten kielitieteessä, psykologiassa ja sosiologiassa. Kukin tieteenala tuo tutkimukseen oman näkökulmansa ja näistä näkökulmista on mahdollista erottaa lukemisen tutkimuksen kolme pääasiallista tutkimussuuntausta: **kognitiivinen, sosiokognitiivinen ja sosiaalinen suuntaus**. (Pitkänen-Huhta 1999: 260–262.)

Kognitiivisessa suuntauksessa lukeminen nähdään painotetusti yksilön mekaanisena taitona, joka koostuu erilaisista kehittyvistä sekä kehitettävistä osataidoista. Tutkimuksellisenä intressinä ovat yksilön lukuprosessit eikä huomiota kiinnitetä esimerkiksi lukemisen kontekstiin. Kognitiivisessa suuntauksessa lukuprosesseja lähestytään kognitiivisten lukemisen mallien kautta, jotka ovat jaettavissa kolmeen ryhmään: bottom-up-mallit, top-down-mallit sekä interaktiiviset mallit. (Pitkänen-Huhta 1999: 260–262; Kauppinen 2010: 76–79.)

Kognitiiviset mallit eivät anna tilaa lukijan omille tulkinnoille tekstistä, vaan tekstin katsotaan kantavan kirjoittajan tarkoittamia merkityksiä, jotka lukijan tulee omien havaintojensa ja aikaisempien tietojensa avulla ymmärtää. Mallit eroavat toisistaan siinä, miten ne lähestyvät lukuprosessia. Bottom-up-malleissa lukija nähdään passiivisena informaation vastaanottajana, joka omiin havaintoprosesseihin nojautuen avaa tekstin kirjainkoodeja. Top-down-malleissa korostetaan lukijan aikaisempien tietojen merkitystä tekstikoodin avaamisessa. Interaktiivisissa malleissa lukijan rooli on aktiivisin lukuprosessissa ja lukijan katsotaan kykenevän säätämään omaa lukuprosessiaan. Kognitiota korostaville näkemyksille tyypillisesti kognitiiviset mallit keskittyvät yksilöön ja yksilön prosesseihin, jolloin lukuprosessiin mahdollisesti vaikuttavat ulkoiset tekijät jäävät vähemmälle huomiolle. (Pitkänen-Huhta 1999: 259–268.)

Sosiokognitiivisessa suuntauksessa lukeminen nähdään kontekstisidonnaisena tapahtumana ja toisin kuin lukemisen kognitiivisissa malleissa, sosiokognitiivisissa lähestymistavoissa annetaan painoarvoa sosiaaliseen ympäristöön liittyville tekijöille. Lukemisen sosiokognitiivisissa lähestymistavoissa lukijan rooli nähdään aktiivisena lukemisprosessissa sekä tekstin merkitysten muodostamisessa. Näin ollen sama teksti voi näyttäytyä erilaisena eri yksilöiden tulkinnoissa ja samankin yksilön tulkinnoissa eri lukukerroilla. (Pitkänen-Huhta 1999: 272–274; Kauppinen 2010: 116–117.)

Lukemisen sosiokognitiivista suuntausta edustaa etenkin transaktionäkemyks, joka on yksi nykyisin vallalla olevista lukemisen teorioista. Transaktioteorian kehitti Louise

Rodenblatt ja hän esitti teoriansa teoksessa *The Reader, the Text, the Poem* (1978). Transaktioteorian mukaan lukeminen on vuorovaikutusta lukijan ja tekstin välillä ja on riippuvaista ajasta sekä paikasta. Lukija tuo lukemistapahtumaan aikaisemmat kokemuksensa ja muodostaa tekstistä merkityksiä. (Sarmavuori 1998, 65.) Transaktionäkemyksen mukaan lukemisen tulkintaprosessiin vaikuttavat tekstin ja lukijan välisen vuorovaikutuksen sekä lukijan aikaisempien kokemuksen lisäksi muun muassa ympäröivä kulttuuri (Ahvenainen & Holopainen 2012: 52, 62).

Sosiaalinen lähestymistapa lukemiseen korostaa aikaisempia lähestymistapoja vielä enemmän lukemisen tilanne- ja kulttuurisidonnaisuutta, johtuen siitä, että sosiaalinen lähestymistapa pohjaa tieteistä etenkin viestinnän etnografiaan, antropologiaan sekä sosiolingvistiikkaan. Lähestymistavan mukaan lukija on osa sosiaalista yhteisöä ja kaikki toiminta tekstien ympärillä on osa sosiaalisia tekstikäytänteitä. Lähestymistavan näkökulmasta lukeminen on ennen kaikkea toimimista yhteisössä ja näin ollen lukemiseen vaikuttaa kaikki sosiaaliseen kontekstiin liittyvä, kuten instituutiot, ideologiat, arvot, asenteet ja yhteisön valtasuhteet. (Pitkänen-Huhta 1999: 277–280; Kauppinen 2010: 132.)

2.2 Toisella kielellä lukeminen

Lukemisen teorioista eniten toisella ja vieraalla kielellä lukemisen tutkimukseen ja opetukseen ovat vaikuttaneet kognitiiviset lukemiskäsitykset, jotka korostavat lukemista mekaanisena tapahtumana ja tekstin kirjainkoodien avaamisena (Pitkänen-Huhta 1999: 268). Jos tarkastellaan lukemista suomen kielellä, voidaan todeta, että lukija kykenee heikollakin kielitaidolla lukemaan suomen kieltä ääneen, johtuen siitä, että suomen kieltä on helppoa lukea mekaanisesti (Nissilä ym. 2006: 81). Mekaaninen lukeminen on helppoa, koska suomen kielen äännekirjainvastaavuus on lähes täydellinen, lukuun ottamatta äng-äännettä ja joitain konsonantin kahdenmuksia (Takala 2006: 25; Silvén 2006: 51).

Venäjän kieli, joka on tutkimukseni tutkittavien äidinkieli, sijoittuu kirjainäänne-vastaavuudeltaan jonkin verran suomen kieltä kauemmas. Venäjän kielen kirjainäänne-vastaavuus ei ole suomen kielen lailla täysin läpinäkyvä, mutta ei toisaalta täysin läpinäkymätön, vaan sijoittuu ääripäiden välimaastoon. Lerkkasen (2006) mukaan venäjänkielille tuottaa suomen kielessä haastetta etenkin kirjaimistot, jotka ovat erilaisia verrattuna venäjän kielen kirjaimistoihin. Venäjänkielisen tuleekin ensisijassa opetella suomen kielen ortografia. (Lerkkanen 2006: 108–109.) Ortografian lisäksi suomen kieltä opettelevalle voi tuottaa haasteita kieleemme synteettisyys, joka näkyy esimerkiksi sanojen pituutena ja monimorfeemisuuksena. Myös suomen kielen sanojen taivutusmuotojen moninaisuus, sanavartaloiden

vaihtelu ja sanajärjestyksen vapaus vaativat opettelua. (Linnakylä 1995: 100.)

Kognitiivisen lukemisen suuntauksen lisäksi lukemisen sosiokognitiivinen ja sosiaalinen suuntaus tuovat omat näkökulmansa toisella kielellä lukemiseen. Toisella kielellä lukemiseen vaikuttaa näin ollen muun muassa se, millaisiin tekstitapahtumiin ja -käytänteisiin lukija on sosiaalistunut äidinkielellään. Jokaisessa kulttuurissa toimitaan sille ominaisella tavalla tekstien parissa ja luku- ja kirjoitustaidon hallintaa painotetaan eri tavoin. Suomessa esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidottoman on hyvin vaikea elää yhteiskunnan tasa-arvoisena jäsenenä, koska yhteiskuntamme on vahvasti tekstikeskeinen. (Nissilä ym. 2006: 80.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa jo vuosiluokilla 1–2 oppilaita tulee ohjata esimerkiksi yksinkertaisten tietotekstien ja mediatekstien pariin ja vuosiluokilla 3–6 harjoitellaan entistä sujuvampaa ja monipuolisempaa luku- ja kirjoitustaitoa ja opitaan käyttämään tilanteeseen ja tavoitteeseen sopivia tekstinymmärtämisen strategioita. Vuosiluokilla 3–6 tulisi myös oppia tunnistamaan erilaisia tekstityyppejä (kertova, kuvaileva, ohjaava sekä argumentoiva) ja pohtia tekstien luotettavuutta. (OPS 2014: 110, 173.) Näin ollen jo alaluokilla oppilaita pyritään ohjaamaan toimimaan aktiivisesti ja monipuolisesti erilaisten tekstien parissa.

Yksi jokseenkin kiistelty ja erilaisia tutkimustuloksia aikaansaanut kysymys liittyy äidinkielen lukutaidon siirtymiseen toisella tai vieraalla kielellä lukemiseen. Toisin sanoen, jos esimerkiksi oppilaalla on vahvat lukemisen taidot äidinkielessä, onko hänellä automaattisesti hyvät lukemisen taidot myös toisella tai vieraalla kielellä lukemisessa? Valtanen (1998) on viitannut Carrellin vuonna 1991 julkaistuun tutkimukseen, jossa johtopäätöksenä oli, että äidinkielen lukutaidolla on suurempi merkitys toisella kielellä lukemisessa ja vastavasti kohdekielen kielitaidolla on suurempi merkitys vieraan kielen lukemisessa. (Valtanen 1998: 5–6.)

2.3 Mitä luetunymmärtäminen on?

Lukemisen päätavoite on ymmärtää ja tulkita lukemaansa (Salmi ym. 2013: 14; Lehtonen 1998: 26; Ahvenainen & Holopainen 2012: 61). Takalan (2006) mukaan luetun ymmärtäminen vaatii sekä mekaanista lukutaitoa että tekstin ymmärtämistä (Takala 2006: 19). Erityisesti riittävän sujuva mekaaninen lukutaito on tärkeä pohja luetunymmärtämiselle, mutta pelkkä mekaaninen lukutaito ei takaa sitä, että lukija ymmärtää lukemaansa. Luetunymmärtämiseen vaikuttaa lukuisia tekijöitä, kuten kognitiivisesta näkökulmasta fonologinen tietoisuus, nimeämisnopeus, sana- ja käsitevaraston laajuus, kuullun ymmärtämisen taidot, työmuistikapasiteetti, lukustrategiat sekä metakognitiot. (Lerikkanen 2006: 108; Takala 2006: 16.) Omassa

tutkimuksessani en erityisesti keskity luetunymmärtämisen kognitiivisiin tekijöihin, koska minulla ei ollut tarpeeksi tietoa tutkittavien kognitiivisista kyvyistä tai mahdollisista puutteista. Otan kuitenkin seuraavaksi esille muutaman kognitiivisen osa-alueen, joilla on todettu olevan vahva yhteys luetunymmärtämiseen.

Fonologinen tietoisuus on yksi keskeisimmistä edellytyksistä lukemisen oppimisessa ja sitä kautta luetun ymmärtämisessä. Suomen kaltainen kieli, jossa äänne–kirjainvastaavuus on hyvin säännönmukainen, tukee fonologista tietoisuutta. Fonologisen tietoisuuden lisäksi toinen olennainen kielellinen tekijä lukutaidon omaksumisessa on nopean nimeämisen taito eli taito palauttaa mieleen erilaisia nimikkeitä kuten esineiden nimiä, numeroita ja kirjaimia. Ongelmat fonologisen tietoisuuden ja nopean nimeämisen alueella saattavat aiheuttaa epätarkkaa ja hidasta lukemista, jolla on puolestaan tutkimusten mukaan yhteys luetun ymmärtämisen ongelmiin. Vahvat sanavarasto- ja lausehallintataidot voivat kuitenkin kompensoida hidasta ja epätarkkaa lukemista. (Salmi ym. 2013: 13–19.) Varsinkin sanaston hallinta ennustaa vahvasti luetunymmärtämistä (Nissilä ym. 2006: 84). Vakiintunut sanavarasto sujuvoittaa luetunymmärtämistä, joten yksi keino parantaa luetunymmärtämisen taitoja on sanavaraston laajentaminen. Lukiessa on oleellista ymmärtää usein toistuvat (frekventit) ja tekstin kannalta oleelliset sanat. (Nissilä ym. 2006: 83.)

Kognitiivisten näkökulmien lisäksi luetunymmärtämiseen voidaan katsoa vaikuttavan myös tekstistä tai ympäristöstä lähtöisin olevat tekijät, kuten tekstin aihe ja kielelliset rakenteet sekä lukemistilanne, -tarkoitus, historiallis-yhteiskunnallinen tilanne ja kulttuuri. (Lehtonen 1998: 9–15.) Listaani voisi lisätä vielä motivaation puutteen, joka voi vaikuttaa heikentävästi luetunymmärtämiseen (Aro 2002: 10). Motivaation merkitystä lukutaidon kehittymiseen ja mahdollisesti myös luetunymmärtämiseen tulisi tutkia vielä huomattavasti enemmän (Salmi ym. 2013: 21). Toisen kielen lukemisen näkökulmasta luetunymmärtämiseen vaikuttaa erityisesti taidot tai mahdolliset puutteet omassa äidinkielessä (ks. luku 2.2).

Näkemykset luetunymmärtämisestä eri aikoina ovat kulkeneet yhtämittaa oppimisen teorioiden kanssa. Näin ollen muutokset oppimiskäsityksissä ovat vaikuttaneet myös näkemyksiin luetunymmärtämisestä. Ensimmäinen vahva luetunymmärtämisen teoriasuuntaus oli 1960-luvun behavioristisesta psykologiasta vaikutteita saanut tiedonvälitysteoria. Teorian mukaan lukija on teksti-informaation passiivinen vastaanottaja ja tekstin merkitys välittyy samanlaisena lukijasta riippumatta. Lukijan tehtävä on avata tekstin rakenne. Lukemisen kognitiivisen suuntauksen vuoksi lukeminen nähtiin aina 1970-luvulle saakka pääasiallisesti mekaanisena taitona eikä lukemisen kokemuksellista puolta huomioitu. Pelkkä mekaaninen lukutaito osoittautui pian kuitenkin liian kapea-alaiseksi lukemisen määritelmäksi, ja lukemiseen

haluttiin liittää lukijan tunnekokemukset sekä lukemisen tärkeys yhteiskunnassa toimimiseen. (Lehtonen 1998: 7–8.)

Lukemisen kognitiivinen suuntaus laajentui sosiokognitiiviseen suuntaukseen, minkä seurauksena tiedonvälitysteoria sai 1970-luvulla rinnalleen uudet luetunymmärtämisen vuorovaikutusta korostaneet teorit, interaktio- ja transaktioteorian. Interaktioteoriassa korostuu tekstin merkityksen syntyminen lukijan ja tekstin vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutukseen vaikuttavat sekä lukijaan liittyvät tekijät (esim. taustatiedot, ennakkokäsitykset, metakognitio sekä lukemisstrategiat) ja tekstiin liittyvät tekijät (esim. aihe ja kielelliset rakenteet). Louise Rosenblattin (1978) luoma transaktioteoria tuo luetunymmärtämiseen lisäksi kontekstin käsitteen. Teorian mukaan tekstin merkitys syntyy vuorovaikutuksessa tekstin ja lukijan välillä ja tähän vuorovaikutukseen vaikuttaa olennaisesti myös konteksti eli esimerkiksi kulttuuri ja historiallis-yhteiskunnallinen tilanne. (Lehtonen 1998: 9–11.) Oma tutkimukseni pohjaa luetunymmärtämisen teoreettisista suuntauksista erityisesti sosiokognitiivisesta suuntauksesta syntyneeseen interaktioteoriaan.

2.4 Luetunymmärtämisen tasot

Tutkimukseni keskeisenä teoreettisena lähtökohtana on Anneli Vähäpassin (1987) teoria luetunymmärtämisen tasoista. Vähäpassi on lähestynyt luetunymmärtämistä interaktioteorian kautta ja määritellyt luetunymmärtämisen tasot yhdistelemällä eri tutkijoiden näkemyksiä. Vähäpassin mukaan lukija voi prosessoida tekstiä pinta- tai syvätasolla. Pintatasolla lukija vastaanottaa tekstin sellaisenaan ja pyrkii ulkoa oppimiseen. Syvätasolla lukeminen on kokonaisvaltaisempaa ja lukijan rooli aktiivisempi tekstin merkitysten muodostajana. Vähäpassi on luokitellut luetunymmärtämisen pinta- ja syväprosessit vielä omiin alaluokkiinsa siten, että pintaprosesseihin kuuluvat Vähäpassin mukaan *tunnistava* ja *toistava* ymmärtäminen ja syväprosesseihin *päättelevä*, *arvioiva* sekä *luova* ymmärtäminen. Taitava lukija osaa valita luetunymmärtämisen tason tilanteen ja tarkoituksen mukaan. (Vähäpassi 1987: 36–38.) Luetunymmärtämisen tasot ovat koottuna alla olevaan Kuvioon 1.



Kuvio 1. Luetunymmärtämisen tasot Vähäpassin (1987) mukaan.

Vähäpassin mukaan tunnistavalla tasolla lukija lukee tekstin mekaanisesti ja mekaaninen lukeminen voi olla hyvinkin virheetöntä, mutta tekstin merkityssisältöä ei ymmärretä. Tunnistavaa lukemista voi kuvata niin sanotulla ”hauki on kala” -tyyppisellä lukemisella. Toistavassa tasolla lukija käsittelee tekstiä edelleen pintatasolla, mutta kykenee jo ymmärtämään tekstin merkityssisältöä. Lukija löytää tekstistä haluamansa ja tarvitsemansa tiedon ja tunnistaa tekstistä esimerkiksi paikkoja, henkilöitä ja tapahtumia. Lukija osaa vastata tekstiä koskeviin kysymyksiin vain jos vastaus löytyy suoraan itse tekstistä. (Vähäpassi 1987: 38–40.) Holopaisen (2003) mukaan etenkin toistavan tason käyttö on koko peruskoulun ajan pääasiallinen tiedonkäsittelyn muoto (Holopainen 2003: 94).

Päättelevällä tasolla lukija sekä ymmärtää että pohtii tekstin merkityssisältöä. Lukija hahmottaa tekstin kokonaisuuden ja kykenee lukemaan rivien välistä. Lukija osaa vastata tekstiä koskeviin kysymyksiin, vaikka vastausta ei olisi löydettävissä suoraan itse tekstistä. Päättelevässä lukemisessa kohdistetaan huomio kulloinkin kyseessä olevaan tekstiin. Arvioivalla tasolla lukija erittelee tekstiä esimerkiksi pohtimalla tekstin merkityssisällön todennukaisuutta ja kirjoittajan käyttämiä kielellisiä keinoja. Lukija havaitsee sekä tietoisesti että tiedostamattoman vaikuttamisen keinot. Arvioivassa lukemisessa usein verrataan erilaisia tekstejä toisiinsa. Luovalla tasolla lukija yhdistää eri tekstien merkityssisältöjä sekä omia kokemuksia ja tietoja toisiinsa ja kehittää uusia ajattelumalleja synteesis pohjalta. (Vähäpassi 1987: 40–42.)

2.5 Lukutaidon kehittyminen

Lukutaidon kehittymistä voi tarkastella painottaen mekaanista lukutaitoa tai luetunymmärtämisen lähtökohtia. Mekaanisen lukutaidon näkökulmasta lukutaito koostuu kehittyvistä kognitiivisista prosesseista. Tärkeimpänä kognitiivisena perustana lukutaidon oppimiselle on kie-

lellinen tietoisuus eli tietoisuus puhutusta kielestä, kuten sävelkulusta ja rytmistä. Kielellisen tietoisuuden pohjalle rakentuu sittemmin fonologinen tietoisuus ja fonologinen tietoisuus on puolestaan pohjana ortografiselle tietoisuudelle eli tietoisuudelle kirjoitetusta kielestä. Ymmärrys sanojen merkityksistä eli semanttinen tietoisuus ja ymmärrys kielen säännöistä eli syntaktinen tietoisuus kehittyvät lukutaidon oppimisen prosessissa viimeisimpinä. (Ahvenainen & Holopainen 2012: 31.) Suomalaisessa koulujärjestelmässä mekaanisen lukutaidon harjoittelu tapahtuu pääsääntöisesti ensimmäisinä kouluvuosina ja esimerkiksi kolmannelta vuosiluokalta lähtien oppilaiden tulisi kyetä lukemaan jo suhteellisen paljon erilaisia tekstejä ja käyttämään lukutaitoaan oppimisen välineenä (Salmi ym. 2013: 12).

Lukutaidon kehittymisestä on muodostettu useita malleja eri tieteenalojen pohjalta ja yksi tunnetuimmista malleista on Challin (1990) malli, jossa yhdistyvät sekä kognitiivisten prosessien että luetunymmärtämisen näkökulmat lukutaidon kehityksen mallintamisessa. Challin malli kuvaa lukutaitoa prosessimaisesti kehittyvänä taitona, joka koostuu esilukemisen vaiheesta sekä neljästä lukemisen varsinaisesta kehitysvaiheesta. Esilukemisen vaiheessa ei vielä ymmärretä äänteiden ja kirjainten vastaavuutta, mutta osataan nimetä kirjaimia, tunnistaa nimiä sekä sanahahmoja ja kirjoittaa esimerkiksi oma nimi. Esilukemisen vaiheen jälkeen jatkuu alkavan lukemisen vaihe, jossa ymmärretään jo äänteiden ja kirjainten vastaavuus ja osataan lukemisen perustekniikka. Alkavaa lukemista seuraa peruslukutaidon vahvistuminen, jossa mekaaninen lukeminen sujuvoituu ja luetunymmärtämistä tapahtuu tunnistavalla ja toistavalla tasolla. (Lehtonen 1998: 54–55.)

Challin mallin mukaan kolmannessa lukemisen kehitysvaiheessa lukeminen on oppimisen välineenä. Tekstistä osataan poimia olennaiset asiat ja luetun ymmärtämistä tapahtuu jo päättelevällä tasolla. Tekstistä ei kuitenkaan kyetä erottamaan erilaisia näkökulmia. Neljännessä lukemisen kehitysvaiheessa tekstistä osataan poimia ja erotella erilaisia näkökulmia ja luetun ymmärtäminen tapahtuu arvioivalla tasolla. Viimeisessä lukemisen kehitysvaiheessa eli konstruktiivisessa ja rekonstruktiivisessa vaiheessa lukija kykenee luovaan lukemiseen. Tekstejä luetaan erilaisiin tarpeisiin ja tavoitteisiin ja luettu synnyttää uusia ajattelumalleja. (Lehtonen 1998: 55–57.)

Linnakylän (2000) mukaan kognitiivisia prosesseja korostava lukutaidon määritelmä on saanut hieman väistyä nykyisten luetunymmärtämistä korostavien näkökulmien tieltä (Linnakylä 2000: 111). Pedagogisesta viitekehyksestä katsottuna lukutaidon parantamiseksi ei näin ollen riitä yksin lukemisen perustekniikan hallinnan vahvistaminen ja harjoittaminen, vaan luetunymmärtämistäkin tulisi tietoisesti harjoittaa esimerkiksi kouluopetuksessa (Aro 2002: 9).

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

3.1 Tutkimusaineisto

Aineistoni on peräisin Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuskeskuksen tutkimushankkeesta nimeltä DIALUKI – Toisen ja vieraan kielen lukemisen ja kirjoittamisen diagnoosi. Hanke toteutettiin vuosina 2010–2013 ja sen rahoituksessa olivat mukana muun muassa Suomen Akatemia sekä Jyväskylän yliopisto. Monitieteinen tutkimus selvitti luku- ja kirjoitustaitoa sekä niiden taustatekijöitä sekä äidinkielellä (suomi/venäjä) että kohdekielellä (suomi/englanti). Tutkimuksen taustalla vaikuttavat teoreettisena viitekehyksenä lukemista kognitiivisista näkökulmista tarkastelevat teoriat, ja tutkimuksessa tutkittavia testattiin monipuolisin psykolingvistisin sekä kognitiivisin tehtävin. (Nieminen ym. 2011: 103–105, 109–110.)

Hankkeessa käytetty testipatteristo on jaettavissa karkeasti kahteen osaan lukemisen osalta: lukemisen alemman tason prosesseja mittaaviin tehtäviin sekä lukemisen ylemmän tason prosesseja mittaaviin tehtäviin. Alemman tason lukemisprosesseja selvitettiin muun muassa sanavarastoa, työmuistia sekä fonologista prosessointia tutkimalla. Lukemisen ylemmän tason prosesseja puolestaan testattiin erilaisilla luetunymmärtämistehtävillä sekä omien lukemisen taitojen itsearviointitehtävillä. Hankkeeseen osallistui yhteensä 913 suomen- ja venäjänkielistä oppilasta. (Nieminen ym. 2011: 103, 109–112.)

Oma tutkimusotokseni käsittää yhteensä 201 venäjää äidinkielenään puhuvaa oppilasta. Oppilaat olivat tutkimuksen aikana tavallisessa luokkaopetuksessa eikä yksikään oppilaista ollut valmistavassa opetuksessa. Oppilaat olivat alakoulun vuosiluokilta 3–6, vaikka tutkimus oli alun perin suunniteltu vuosiluokille 1–6. Tutkittavien tuli vastata kymmeneen luetunymmärtämistä kartoittavaan tehtävään kirjallisesti. Tehtävät oli poimittu Yleisten kielitutkintojen tehtävistä (Nieminen ym. 2011: 113). Tehtävät koostuivat eripituisista teksteistä, joiden pohjalta oppijan tuli vastata yhteen tai kahteen tekstiä käsittelevään kysymykseen. Kysymykset olivat muodoltaan monivalintakysymyksiä sekä avoimia kysymyksiä. Saadut vastaukset oli koottuna Excel -tiedostoksi. Tutkittavien anonymiteetin säilymiseksi tiedostosta oli poistettu lasten henkilötiedot. Kullakin vastaajalla oli oma koodinumeronsa.

Tehtävissä oli kolme sanomalehti-ilmoitusta, kaksi uutistekstiä, kaksi informaalista viestiä, onnittelukortin teksti, lasten jumppatuntien ohjelma sekä lasten mielipiteitä opettajastaan. Tehtävä 9 oli kaksiosainen sisältäen kaksi avointa kysymystä. Muut tehtävät sisälsi-

vät vain yhden kysymyksen joko monivalintamuodossa tai avoimena kysymyksenä. Monivalintakysymyksiä oli yhteensä kuusi kappaletta ja avoimia kysymyksiä viisi kappaletta.

3.2 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimukseni teoreettisena lähtökohtana on luetunymmärtämisen sosiokognitiivinen suuntaus ja etenkin suuntauksesta kumpuava interaktioteoria. Interaktioteoria konkretisoituu Anneli Vähäpassin (1987) muodostamassa mallissa luetunymmärtämisen tasoista, joten tarkastelen tutkimuksessani luetunymmärtämisen tehtäviä vastauksineen Vähäpassin määrittelemien luetunymmärtämisen tasojen kautta. Tarkastelen tehtävittäin, minkälaisia luetunymmärtämisen tasoja kukin tehtävä vaatii. Tarkastelen jokaisesta tehtävästä myös kielellisistä tekijöistä sanastoa, koska sanaston hallinta on tutkimuksissa todettu olevan yhteydessä luetunymmärtämiseen ja lukiessa on oleellista tunnistaa tekstin kannalta frekventit sanat. (Nissilä ym. 2006: 13–19.)

Luetunymmärtämisen tasojen ja sanaston lisäksi tarkastelen myös jonkin verran tekstien pituutta ja informaatiomäärää, joilla saattaa olla vaikutuksensa luetunymmärtämiseen (ks. esim. Ahvenainen & Holopainen 2012: 62). Muutaman tehtävän kohdalla tarkastelen lisäksi tekstigenreä ja lauserakennetta. Analyysini painopisteinä ovat kuitenkin tehtävien vaatimien luetunymmärtämisen tasojen sekä sanaston tarkastelu.

Tutkimuksen konkreettinen analyysivaihe alkoi siten, että laskin kvantitatiivisesti saamastani Excel-tilukosta vastaajien määrän sekä jokaisen tehtävän osalta oikeiden, väärin ja tyhjien vastausten määrät. Tein myös laskelmat oikeiden, väärin sekä tyhjien vastausten prosentuaalisista osuuksista kussakin tehtävässä. Kvantitatiiviset laskelmani kokosin taulukoksi (ks. Taulukko 1). Saamassani Excel-tilukossa oikea vastaus oli merkitty symbolilla 1, väärä vastaus symbolilla 0 ja tyhjän vastauksen kohdalla oli myös taulukossa tyhjäksi jätetty kohta. Tarkempia tietoja annetuista vastauksista en saanut. Kokoamani taulukon pohjalta aloitin varsinaisen kvalitatiivisia elementtejä sisältävän analyysityöni.

4 ANALYYSI

Tässä luvussa analysoin aineistoa tehtävä kerrallaan. Alla on Taulukkoon 1 koottu kunkin tehtävän kohdalle oikeiden, väärin sekä tyhjien vastausten määrät ja prosentuaaliset osuudet.

Taulukko 1. Oikeiden, väärin ja tyhjien vastausten määrät sekä prosentiosuudet tehtävittäin.

Tehtävännumero	Oikeita vastauksia	Oikeiden vastausten % -osuus	Väriä vastauksia	Värien vastausten % -osuus	Tyhjiä vastauksia	Tyhjien vastausten % -osuus
1.	192	96	4	2	5	2
2.	170	85	22	11	9	4
3.	152	76	20	10	29	14
4.	169	84	18	9	14	7
5.	174	87	16	8	11	5
6.	169	84	19	9	13	6
7.	147	73	36	18	18	9
8.	123	61	57	28	21	10
9. a)	119	59	37	18	45	22
9. b)	148	74	11	5	42	21
10.	167	83	17	8	17	8

Tehtävä 1

Suomen kielen luetun ymmärtämisen tehtävistä on eniten oikeita vastauksia kertynyt tehtävään 1. Kyseisessä tehtävässä väärin ja tyhjien vastausten prosentuaalinen osuus on myös kaikista alhaisin (ks. Taulukko 1). Näin ollen voidaan päätellä, että tehtäväpatteriston ensimmäinen tehtävä on ollut vastaajille kaikista helpoin. Tehtävässä oppilaiden tuli lukea lyhyt teksti ja valita tekstin pohjalta oikea vaihtoehto kysymykseen. Teksti on muodoltaan informaation viesti, jossa Liisa pyytää Mattia ostamaan viiniä, leipää, salaattia, uuden kuulakärkikynän sekä päivän lehden. Tekstin pohjalta muodostettu kysymys koskee sitä, mihin Matin tulisi mennä vaaditut tavarat ostamaan. Annettuja vaihtoehtoja on neljä: posti, kahvila, kirjasto tai kauppa. Oppilaan tehtävänä on rastittaa oikea vaihtoehto lukemansa pohjalta.

Tehtävä vaatii jonkin verran päättelevää luetunymmärtämistä, perussanaston hallintaa sekä maailmantietoa. Tekstistä ei suoraan tule ilmi, mistä Matin tulisi tavarat ostaa, joten lukijan tulee käyttää päättelykykyään. Ilman tarvittavaa sanaston hallintaa, ei pelkkä päättelykyky tuota kuitenkaan tarkoituksenmukaista tulosta. Lukijan tulee ymmärtää vähintään osa tavarasanoista (esim. *leipä*, *kynä* ja *lehti*) sekä osa paikkasanoista (esim. *kirjasto* ja *kauppa*) ja hahmottaa verbit *ostaa* ja *mennä*. Lukijan tulee myös maailmantietonsa avulla osata päätellä, että viestissä esiintyviä tavaroita ostetaan useimmiten kaupasta. Tehtävästä saatujen oikeiden vastausten määrän perusteella voi päätellä, että tehtävän vaatima päättelevä luetun ymmärtäminen, perussanasto sekä maailmantieto olivat alakoulun S2-oppijoilla riittävät. Tehtävää voi näin ollen kuvailla lukijoilleen helpoksi luetun ymmärtämistehtäväksi.

Tehtävä 2

Verrattuna ensimmäiseen tehtävään, toinen tehtävä tuotti myös runsaasti oikeita vastauksia, mutta vääriä vastauksia oli huomattavasti enemmän, liki kymmenesosa kaikista vastauksista. Tehtävän tekstiesimerkki on sanomalehti-ilmoitus osiosta tervehdykset ja onnittelut. Teksti on lyhyt riimittelymuotoon puettu onnittelu Leena-nimiselle henkilölle, ja oppilaan tehtävänä on vastata tekstin pohjalta, minkä ikäinen Leena on. Tehtävä vaatii toistavaa luetunymmärtämistä, sanaston hallintaa, olennaisen tiedon poimintaa sekä ymmärrystä tekstigenrestä. Tekstissä esiintyvät sanat *viis* ja *nolla*, jotka lukijan tulisi osata poimia ja ymmärtää Leenan iäksi 50.

Vaikka tarkempi tieto annetuista vääristä vastauksista mahdollistaisi syvällisemmän tehtäväänalyysin, jo väärin vastausten kokonaismäärästä voi päätellä, että tehtävä oli luetun ymmärtämisen osalta hankalampi kuin esimerkiksi ensimmäinen tehtävä. Yksi mahdollinen syy löytyy tarkastellessa tekstigenreä. Kirjoitettu onnitteluviesti ei välttämättä ole genrenä kovin tuttu alakoululaisille. Toisena syynä voi olla se, että alakoululaisille S2-oppijoille ole kovinkaan tuttuja numerot kirjoitusasussaan. Numero 5 on myös kirjoitettu muotoon *viis* eli puhekieliseen muotoon, mikä voi vaikeuttaa tekstin ymmärtämistä.

Tehtävä 3

Verrattuna kahteen edelliseen tehtävään, tehtävä 3 tuotti vähemmän oikeita vastauksia. Kaikista vastauksista oikeita vastauksia oli noin 2/3. Vääriä vastauksia oli kymmenesosa ja tyhjiä vastauksia reilu kymmenesosa eli huomattavasti enemmän kuin kahdessa edellisessä tehtävässä. Tyhjien vastausten määrästä voi päätellä, että tehtävä oli luetun ymmärtämisen osalta jo suhteellisen haasteellinen. Tehtävässä tuli lukea pitkä teksti ja vastata tehtävän lopussa olevaan kysymykseen.

Teksti on esimerkki lasten jumppatuntien ohjelmasta. Tekstissä on jaoteltuina lasten jumppatunnit ikätasoiisiin ryhmiin ja tekstistä tulee esiin jumpparyhmien ajat, paikat sekä hinnat. Tehtävässä tulee osata poimia oleellinen tieto suurehkosta tekstimassasta ja tehtävä vaatii jonkin verran päättelykykyä. Kognitiivisista luetun ymmärtämisstrategioista tehtävä vaatii sekä toistavaa että päättelevää strategiaa. Tehtävän tekee haasteelliseksi tekstin ja informaation suuri määrä. Tekstissä on kolmen jumpparyhmän aika- ja paikkatiedot sekä tekstin loppupuolella eri ryhmien hinnat listattuna. Tekstin pohjalta lukijan tulee vastata kysymykseen ”Kuinka paljon maksaa 4-vuotiaan lapsen jumppakortti?”

Tehtävän suuri informaatiomäärä voi olla yksi syy siihen, että suhteellisen moni on jättänyt vastaamatta kysymykseen, joka on sijoitettu aivan tekstin loppuun. Tehtävä sisältää myös saman aihepiirin sanoja, jotka muistuttavat toisiaan mutta tarkoittavat eri asioita. Tällaisia sanoja ovat esimerkiksi *jumppakoulu*, *jumppakortti* ja *satujumppa*. Nämä sanat tulee osata erottaa toisistaan, jotta voisi suoriutua tehtävästä. Oman haasteensa luetun ymmärtämiseen saattavat tehdä tekstissä esiintyvät lukuisat lyhenteet (esim. *mk*, *klo*, *valm.ryhmä*, *voim.Sali*).

Tehtävä 4

Tehtävät 4, 5 ja 6 ovat tuloksiltaan samansuuntaisia oikeiden, väärin sekä tyhjiin vastausten % -osuuksien suhteen (ks. Taulukko 1). Tehtävässä 4 oikeita vastauksia on kaikista vastauksista 84 % ja vääriä sekä tyhjiä vastauksia molempia alle kymmenesosa. Tehtävässä lukijan tuli lukea onnittelukortti ja vastata tekstin pohjalta avoimeen kysymykseen. Vastaus on löydettävissä suoraan tekstistä, joten luetun ymmärtämisstrategioista tehtävä vaatii toistavaa ymmärtämistä. Teksti on visuaalisesti muotoiltu kortinnäköiseksi siten, että tekstiä ympäröivät raamit ja teksti on jaoteltu kahteen palstaan: vasemmalla lukee varsinainen onnitteluteksti ja oikealla palstalla on osoitetiedot sekä kuva postimerkistä. Allekirjoittanut Marja-niminen henkilö on osoittanut kortin Aleksille Mäelle sekä koko muulle perheelle. Marja onnittelee Aleksia nimipäivän johdosta, toivottaa hyvää kirjallisuuden päivää sekä kiittää perhettä viikonlopun vieraanvaraisuudesta.

Tehtävään vastaamista saattaa helpottaa tekstin selkeä jäsentely ja tekstin vähäisempi määrä kuin esimerkiksi tehtävässä 3. Myös kysymys- ja vastausosio on muotoiltu selkeällä ja johdattelevallakin tavalla. Tehtävän kysymys- ja vastausosio näkyy esimerkissä 1.

(1) Miksi juuri Aleksille on saanut kortin?

Aleksille on saanut kortin, koska hänellä on_____.

Tehtävästä suoriutumista saattaa vaikeuttaa informaation määrä ja tiiviys. Tekstissä mainitaan kaksi juhlapäivää (Aleksin nimipäivä sekä kirjallisuuden päivä), lähetellään terveisiä ja kiitoksia. Lukijan tulee osata poimia oikea oleellinen tieto tekstin seasta. Tehtävä vaatii oleellisen tiedon poimintaa sekä sanastonhallintaa. Osa sanoista on pitkiä tai vaikeita (esim. *nimi-päiväonnittelut* ja *vieraanvaraisuus*) ja tekstin kirjasintyyppi poikkeaa hieman tehtäväpatteriston muista tehtävistä. Kirjasintyyppi on kuitenkin hyvin selkeä, joten sillä tuskin lienee merkitystä luetun ymmärtämiseen.

Tehtävä 5

Tehtävä 5 tuotti oikeita vastauksia kaikkiin vastauksiin verrattuna 87 %. Vääriä vastauksia oli alle kymmenesosa ja tyhjiä vastauksia annettiin vain 11 kappaletta eli 5 % kaikista vastauksista. Tehtävän tekstiesimerkki on sanomalehti-ilmoitus, jossa vanhemmat Maija ja Martti Mäkelä ilmoittavat tyttölapsensa syntymästä otsikolla SYNTYNYT TYTTÖ. Tekstissä on kerrottu syntyneen tytön pituus ja paino sekä syntymäaika. Lukijan tulee tekstin pohjalta valita annetuista neljästä vaihtoehdosta oikea vastaus. Kysymyksenä on ”Mikä on oikein?” ja vaihtoehtoina ”Mäkelät menivät naimisiin”, ”Mäkelän tytär on kadonnut”, ”Mäkelät ovat saaneet lapsen” tai ”Mäkelän Maijalla on syntymäpäivä.”

Tehtävä vaatii päättelevää lukemista, sanastonhallintaa sekä oleellisen tiedon poimintaa. Tietoa ilmoitustekstin genrelle tyypillisistä ominaisuuksista voi myös hyödyntää tehtävää tehdessä. Genrelleen tyypillisesti ilmoituksen otsikossa on tehtävän kysymyksen kannalta oleellisin informaatio (syntynyt tyttö). Muu teksti avaa ja tukee otsikkoa tarkemmin. Teksti on lyhyt ja vaatii jonkin verran sanaston ymmärtämistä. Esimerkiksi sanojen *syntyä*, *onnellinen*, *vanhemmat* ja *lapsi* hallinta auttaa tehtävään vastaamisessa. Tehtävän sanasto on kuitenkin vaikeustasoltaan suhteellisen helppoa perussanastoa ja luultavimmin jo tuttua suurimmalle osalle alakoulun S2-oppijoita.

Sanaston tuttuus ja tekstin lyhyys sekä ytimekkyys voivat olla osasyitä oikeiden vastausten määrälle ja siihen, että vain harva on jättänyt kokonaan vastaamatta tehtävään. Tekstistä saa myös helposti poimittua vihjeitä vastausta varten. Otsikko on informatiivisesti tärkeä ja tekstissä sanaston lisäksi mainitut lapsen pituus ja paino antavat osviittaa tekstin viittaamasta tapahtumasta.

Tehtävä 6

Tehtävä 6 tuotti oikeita vastauksia kaikista vastauksista 84 %, vääriä vastauksia 9 % ja tyhjiä vastauksia 6 %. Prosenttiosuudet ovat lähellä tehtävien 4 ja 5 vastaavia (ks. Taulukko 1). Tehtäviä 4, 5 ja 6 voi luonnehtia helpohkoiksi luetun ymmärtämistehtäviksi tutkittavalle joukolle.

Tehtävässä 6 lukijan tuli lukea teksti ja tekstin pohjalta valita annetuista neljästä vaihtoehdosta oikea vastaus. Teksti koostuu kolmen eri oppilaan antamasta opettajansa määritelmästä. Oppilailta on sama opettaja ja he kuvailevat muutamain virkkein opettajaansa. Tehtävässä 6 lukijan tulee koko tekstin pohjalta valita onko opettaja oppilaiden mielestä *huono*, *hassu*, *helppo* vai *hyvä*.

Tehtävästä suoriutuminen vaatii sanaston hallintaa ja päättelevää lukemista. Tekstistä ei tule kirjaimellisesti esiin oikeaa vastausta, vaan oikea vastaus on pääteltävissä kokonaisuudesta. Tekstissä kuvaillaan opettajaa muun muassa iloiseksi, ystävälliseksi ja ymmärtäväiseksi, joka tekee tunteista hauskoja ja osaa opettaa. Tehtävän kannalta on erittäin oleellista ymmärtää sanat *huono*, *hassu*, *helppo* ja *hyvä* ja tehtävää on mahdollista lähestyä poissulkumenetelmällä. Esimerkiksi tekstistä on helposti pääteltävissä, että opettaja ei ole *huono*. Tarkka lukija myös huomaa, että tekstin perusteella opettajaa ei kuvailla *helpoksi*, vaan *helppous* liittyy opetustapoihin ja *-tunteihin*. Enemmän luetun ymmärtämistä vaatii huomata, ettei teksti kerro, että opettaja olisi varsinaisesti *hassu* vaikka hänen tunteillaan onkin hauskaa. Tekstin kokonaisuuden perusteella on mahdollista päätellä, että opettaja on oppilaiden mielestä *hyvä*, vaikka itse sana *hyvä* ei esiinny tekstissä kertaakaan.

Tehtävä 7

Tehtävä 7 osoittautui vastaajille hieman vaikeammaksi luetunymmärtämisen tehtäväksi. Oikeita vastauksia kaikista vastauksista oli noin 2/3, vääriä vastauksia lähes viidesosa ja tyhjiä vastauksia lähes kymmenesosa. Tehtävä tuotti näin ollen runsaasti vääriä vastauksia. Tehtävässä oli tarkoituksena lukea teksti ja valita tekstin pohjalta neljästä annetusta vaihtoehdosta oikea vastaus. Tekstinä oli *Matin Riitta-vaimolleen osoittama viesti*, jossa *Matti* ilmoittaa vaimolleen työpaikan saunaillasta ja epäsuorasti pyytää vaimoaan ostamaan aamuksi tuoremehua ja makkaraa. Annetut vaihtoehdot näkyvät alla olevassa esimerkissä 2.

(2) Matti toivoo, että

- Riitta lähtee hänen kanssaan saunaan.
- saunaillassa syödään makkaraa ja juodaan mehua.
- hänen ei tarvitse mennä töihin huomenna.

- Riitta ostaa hänelle aamupalaa.

Tehtävä vaatii jo suhteellisen tehokasta päättelevää lukemista. Tekstin virkkeet ovat pitkiä, vaikka teksti onkin lyhyt. Tekstissä on myös epäsuora pyyntö kaupassa käyntiin, mitä voi olla vaikea huomata. Tuoremehun ja makkaran yhdistäminen aamupalatoiveeksi on saattanut olla myös haasteellista. Sanastollisesti tehtävä vaatii lähinnä perussanaston hallintaa. Syvällisempi analyysi annetuista vastauksista edellyttäisi tietoa myös annetuista vääristä vastauksista.

Tehtävä 8

Tehtävä 8 osoittautui vastaajille vaikeaksi. Oikeita vastauksia oli 61 %, mikä on toiseksi vähiten kaikista tehtävistä. Kymmenesosa jätti vastaamatta ja väriä vastauksia oli peräti 28 %. Väärin vastausten osuus oli suurin juuri tässä tehtävässä 8. Tehtävässä oli tarkoituksena lukea uutisteksti ja valita tekstin pohjalta oikea vastaus annetuista neljästä vaihtoehdosta. Uutisteksti käsitteli laulaja Katri-Helenan avioitumista Panu Rajalan kanssa. Annetut vaihtoehdot näkyvät alla olevassa esimerkissä 3.

(3) Mikä on oikein?

- Katri-Helenan ammatti liittyy musiikkiin.
- Häissä oli todella paljon vieraita.
- Panu ei ollut aikaisemmin naimisissa.
- Hämeenkyrö on Panun sukunimi.

Annetut vaihtoehdot ovat väitteitä, joiden todenperäisyys tulee päätellä annetusta uutistekstistä. Tehtävä vaatii päättelevää luetunymmärtämistä sekä jonkin verran jopa arvioivaa luetunymmärtämistä, koska vastausvaihtoehtojen todenperäisyyttä tulee osata pohtia. Uutisteksti on lyhyt ja ytimekäs, mutta virkkeet ovat suhteellisen pitkiä ja sanastollisesti teksti on haasteellinen. Teksti vaatii tarkkaa lukemista ja jopa yksittäisten sanojen huomiointia tekstistä.

Ensimmäisen väitteen todenperäisyys näkyy uutistekstissä siten, että uutisessa mainitaan **laulaja** Katri-Helena. Lukijan tulisi tästä osata päätellä, että Katri-Helenan ammatti liittyy musiikkiin. Toinen väite puolestaan kumoutuu sillä, että uutistekstissä mainitaan häiden vieraiden koostuneen **vain** parhaista ystävistä sekä sukulaisista. Kolmas väite ei myöskään perustu toteen, koska tekstissä mainitaan, että liitto Katri-Helenan kanssa on Panu Rajalalle **toinen**. Viimeinen väite ei ole todenmukainen, koska Panun sukunimi on **Rajala**, ei Hämeenkyrö. Virheellisten vastausten määrä voi selittyä sillä, että tehtävä on sekä kielellisesti

että kognitiivisesti haasteellinen tehtävä alakoululaisille yleensä ja varsinkin alakoululaisille S2-oppijoille.

Tehtävä 9

Tehtävässä 9 oli kaksi kysymystä samasta tekstistä, joten tehtävää tulee tarkastella kahdessa osassa. Ensimmäinen kysymys tekstin pohjalta tuotti kaikkiin tehtäviin suhteutettuna vähiten oikeita vastauksia, 59 %. Vääriä vastauksia oli 18 % ja tyhjiä vastauksia 22 %. Tyhjien vastausten osuus oli myös suurin kaikkiin tehtäviin suhteutettuna. Kysymyksenä oli ”Ketä Meeri ja Mikko ovat?” ja vastaus tuli kirjoittaa annettuun tilaan. Itse vastaus tuli päätellä tekstistä, joka oli ilmoitus sanomalehdestä. Ilmoituksessa Meeri ja Mikko kiittivät Vaahteran vanhainkotia isänsä hyvästä hoivasta ja toivottivat kiitokset isänsä poismenoa kunnioittaneille. Ensimmäiseen kysymykseen vastatakseen lukijan tuli päätellä, että Meeri ja Mikko ovat Antti Koivulan eli tekstissä mainitun poisnukkuneen isän lapsia. Tehtävä vaatii kognitiivisesti paljon ja tekstissä on myös paljon vaikeaa sanastoa, kuten *kunnioittaa muistoa* ja *ottaa osaa suruun*. Kysymys tuottikin paljon sekä tyhjiä että vääriä vastauksia.

Tehtävän 9 toinen kysymys ”Missä Antti Koivula asui?” oli vastaajille puolestaan jo helpompi. Oikeita vastauksia oli yhteensä 74 %. Tyhjiä vastauksia oli edelleen runsaasti (21 %), mutta vääriä vastauksia vain 5 %. Lukijat poimivat hyvin tekstissä mainitun Vaahteran vanhainkodin Antti Koivulan asuinpaikaksi. Kenties sana koti kiinnitti lukijoiden huomion ja kysymykseen oli täten jo helpompi vastata.

Tehtävä 10

Tehtävässä 10 oli tarkoitus lukea teksti ja valita oikea vastaus kolmesta annetusta vaihtoehdosta. Tehtävä vaatii päättelevää ymmärtämistä. Teksti oli poimittu sanomalehdestä selko-uutisista ja tekstissä annettiin tietoa kuuluisasta suomalaisesta sanonnasta ”Jaakko heittää kylmän kiven veteen”. Annetut vaihtoehdot näkyvät alla olevassa esimerkissä 4.

- (4) Sanonta ”Jaakko heittää kylmän kiven veteen” tarkoittaa, että
- enää ei voi uida.
 - vesi muuttuu kylmäksi.
 - Jaakko ei enää ui.

Tehtävä 10 tuotti oikeita vastauksia 83 % ja väärin sekä tyhjien vastausten osuus oli molemmissa alle kymmenesosa. Voidaan sanoa tulosten perusteella, että tehtävä 10 oli lukijoilleen helpohko luetunymmärtämistehtävä. Uutinen on lyhyt ja lauseita on selkiytetty, mikä

luultavimmin helpotti lukuprosessia ja päättelyä. Sanonnan selitys on myös asetettu uutisen viimeiseen virkkeeseen ja on näin ollen helpommin poimittavissa uutisesta. Sanastollisesti teksti ei myöskään ole erityisen vaikea.

5 POHDINTA

Tutkimukseni valotti hieman laajoja tutkimuskysymyksiäni, joista ensimmäisessä halusin selvittää, kuinka hyvin maahanmuuttajaoppilaat ymmärtävät lukemaansa suomen kielellä. Tutkimukseni perusteella voi todeta, että annetut luetunymmärtämistehtävät tuottivat hyvin laajalla skaalalla oikeita, vääriä sekä tyhjiä vastauksia. Toisin sanoen osa tehtävistä oli vastajilleen helppoja luetunymmärtämisen tehtäviä ja osa puolestaan haasteellisia luetunymmärtämisen kannalta.

Tarkastellessa esimerkiksi oikeiden vastausten prosenttiosuuksia, alin prosenttiosuus on 59 ja korkein puolestaan 96. Valtaosa tehtävistä sijoittui oikeiden vastausten prosenttiosuuksiltaan näiden ääripäiden väliin. Prosenttiosuuksista on nähtävissä, että kaikki kymmenen tehtävöpatteriston tehtävää tuottivat oikeita vastauksia yli puolet kaikista vastauksista. Väärien vastausten alin prosenttiosuus on 2 ja korkein 28 eli hajonta on varsin suurta. Tehtävästä riippuen vääriä vastauksia saattoi näin ollen olla vain muutama prosentti tai jopa kolmasosa. Tyhjien vastausten alin prosenttiosuus on 2 ja korkein 22 eli tehtävät tuottivat tyhjiä vastauksia aina muutamasta prosentista liki viidesosaan (ks. Taulukko 1.)

Vähäpassin mallin mukaisista luetunymmärtämisen tasoista lähinnä päättelevää lukemista vaativia tehtäviä oli yhteensä kuusi kappaletta ja lähinnä toistavaa lukemista vaativia tehtäviä kaksi kappaletta. Kaksi tehtävää yhdisti kahden luetunymmärtämisen tason käytön: toinen tehtävistä vaati toistavaa sekä päättelevää lukemista ja toinen päättelevää sekä arvioivaa lukemista. Näin ollen yksittäisessä tehtävässä saattoi yhdistyä useamman luetunymmärtämisen tason käyttö eivätkä tasot tuloksia tarkastellessa olleet aina täysin selvärajaisia.

Tehtävien vaatimat luetunymmärtämisen tasot eivät osoittautuneet hierarkkisiksi siten, että esimerkiksi toistavaa lukemista vaativien tehtävien oikeiden vastausten määrä olisi ollut suurempi kuin esimerkiksi päättelevää lukemista vaativien tehtävien oikeiden vastausten määrä. Esimerkiksi tehtävä 1 vaati päättelevää lukemista ja saatujen oikein vastausten määrä oli huomattavasti suurempi kuin esimerkiksi tehtävässä 2, joka vaati puolestaan toistavan luetunymmärtämisen tason käyttöä. Näin ollen luetunymmärtämisen tasot eivät juuri tuottaneet eroja luetunymmärtämisen vastauksiin ja tuloksiin. Ainoastaan tehtävä 8, joka vaati myös arvioivaa lukemista, tuotti runsaasti vääriä vastauksia ja näin ollen tehtävä saattoi osoittautua alakoululaisille kognitiivisesti liian haasteelliseksi.

Tutkimuksessani Vähäpassin malli oli yksi näkökulmista tarkastellessa suomi toisena kielenä -oppilaiden suomen kielen luetunymmärtämistä, mutta malli yksinään käytet-

tynä olisi tarjonnut liian suppean näkymän luetunymmärtämiseen. Tehtävät olivat toisiinsa nähden hyvin erilaisia ja luetunymmärtämisen tasoja enemmän luetunymmärtämiseen näyttivät tulosten perusteella vaikuttavan erilaiset tekstiin liittyvät tekijät, kuten tekstin pituus, lauserakenne, tekstigenre ja sanasto. Tarkastelin erityisesti sanastoa jokaisen tehtävän kohdalta, koska sanaston hallinta on tutkimuksissa todettu ennustavan vahvasti luetunymmärtämistä (Nissilä ym. 2006: 13–19). Analyysistä onkin nähtävissä, että helppoa perussanastoa vaativat tehtävät tuottivat keskimäärin enemmän oikeita vastauksia tai vähemmän vääriä ja tyhjiä vastauksia kuin haastavaa sanastoa sisältävät tehtävät.

Koska luetunymmärtämiseen vaikuttaa lukuisia tekijöitä (esim. Takala 2006, 16), tarkastelin luetunymmärtämisen tehtäviä vastauksineen sekä luetunymmärtämisen tasojen kautta että tekstiin liittyvien tekijöiden kautta. Valitsin useamman näkökulman senkin vuoksi, että tietoni itse vastaajista olivat hyvin rajalliset. Tiesin vastaajajoukon ikähaarukan sekä heidän äidinkieltensä eli venäjän kielen. Tarkempi tieto esimerkiksi vastaajien erilaisista kognitiivisista kyvyistä olisi mahdollistanut syvällisempään analyysiin. Erilaisia luetunymmärtämiseen vaikuttavia kognitiivisia osatekijöitä on runsaasti, kuten kielellinen kehitys, fonologinen tietoisuus, nimeämisnopeus sekä sana- ja käsitevaraston laajuus.

Kognitiivisten osatekijöiden lisäksi luetunymmärtämiseen vaikuttaa monia sosiokulttuurisia tekijöitä, kuten lukemistilanne ja -tarkoitus sekä historiallis-yhteiskunnallinen tilanne ja kulttuuri (Lehtonen 1998: 9–15). Suomi toisena kielenä näkökulmasta luetunymmärtämiseen vaikuttaa vahvasti myös taidot omassa äidinkielessä (Valtanen 1998: 5-6). Minulla ei ollut myöskään tietoa vastaajien motivaatiosta, joka voi vaikuttaa luetunymmärtämiseen esimerkiksi luetunymmärtämistä heikentäen (Aro 2002: 10). Motivaation merkitystä tulisi tutkia enemmän luetunymmärtämisen yhteydessä (Salmi ym. 2013: 21).

Toinen vähälle jäänyt tutkimus erityisesti Suomessa liittyy kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisen vertailuun (Holopainen 2003: 12). Koska kuullunymmärtäminen on yksi kognitiivisista osatekijöistä ja näin ollen vaikuttaa myös luetunymmärtämiseen (Lerkkanen 2006: 28), tulisi kuullun ja luetun tekstin ymmärtämiseen liittyvää vertailevaa tutkimusta toteuttaa aikaisempaa enemmän. Kognitiivisista osatekijöistä erityisesti sanaston hallinnan on katsottu ennustavan vahvasti luetunymmärtämistä (Nissilä ym. 2006: 84), joten jatkotutkimuksena voisi suorittaa vertailun sanaston hallinnan ja luetunymmärtämisen välillä. Tutkimusnäkökulman voisi myös kääntää tarkemmin tekstityyppien puoleen ja tarkastella luetunymmärtämistä erilaisten tekstityyppien pohjalta, koska esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty, että vuosiluokilla 3-6 tulisi oppia tunnistamaan erilaisia tekstityyppejä (kertova, kuvaileva, ohjaava, argumentoiva) ja pohtia tekstien luotettavuutta

(OPS 2014: 110, 173).

Kiteyttäen voi todeta, että luetunymmärtämisen tutkimukselle on tarvetta. Yksisyys tähän tarpeeseen on yksinkertaisesti se, että lukemisen pääasiallinen tarkoitus on ymmärtää ja tulkita lukemaansa (esim. Ahvenainen & Holopainen 2012: 61). Luetunymmärtäminen on ilmiönä erittäin moniulotteinen ja taustavaikuttajia löytyy sekä lukijasta, luettavasta että ympäröivästä yhteiskunnasta. Suomi toisena kielenä näkökulma tarjoaa luetunymmärtämiseen vielä oman lisänsä ja suomalaisen yhteiskunnan kasvanut ja kasvava kulttuuri- ja kielirepertuaari eli lisääntynyt maahanmuutto tarjoaa jo riittävän hyvän syyn tutkia luetunymmärtämistä toisen ja vieraan kielen näkökulmasta.

LÄHTEET

AHVENAINEN, OSSI & HOLOPAINEN, ESKO 2012: *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet – teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Special Data.

ARO, TUIJA 2002: *Kummi1. Luetun ymmärtämisen teoriaa ja harjoituksia*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

ARO, MIKKO, HEIKKILÄ, RIIKKA, HUEMER, SINI & SALMI, PAULA 2013: *Kummi 10. Tavoitteena sujuva lukutaito – Teoriaa ja harjoituksia*. Niilo Mäki Instituutti.

ARO, MIKKO 2006: Miten kirjoitusjärjestelmä vaikuttaa lukemaan oppimiseen? – M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* s.107–122. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.

HOLOPAINEN, ESKO 2003: *Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla*. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. –https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41850/978-951-39-5284-6_2003.pdf?sequence=1 5.3.2014

KAUPPINEN, MERJA 2010: *Lukemisen linjaukset : lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

LEHTO, JUHANI 2006: Tekstin ymmärtäminen ja sen vaikeus. – M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* s.125–148. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.

LEHTONEN, HELEENA 1998: *Lukemalla avaraan maailmaan*. Juva: WSOY.

LERKKANEN, MARJA-KRISTIINA 2006: *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

NIEMINEN, LEA, HUHTA, ARI, ULLAKONOJA, RIIKKA & ALDERSON, CHARLES 2011: Toisella ja vieraalla kielellä lukemisen diagnosointi – DIALUKI-hankkeen teoreettisia ja käytännöllisiä lähtökohtia. – E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) 2011. AFinLA e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011/n:o 3. 102–115.

NISSILÄ, LEENA, MARTIN, MAISA, VAARALA, HEIDI & KUUKKA, ILONA 2006: *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

LINNAKYLÄ, PIRJO 1995: *Lukutaidolla maailmankartalle*. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.

LINNAKYLÄ, PIRJO 2000: Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. – K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.). *Kieli, diskurssi & yhteisö* s.107–132. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2. Jyväskylä.: Jyväskylän yliopisto.

LINNAKYLÄ, PIRJO 2004: Miten hyvin suomalaisnuoret lukevat erilaisia tekstejä? – I. Arffman, P. Linnakylä & S. Sulkunen (toim.) *Tulevaisuuden lukijat* s. 75–98. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.

LINNAKYLÄ, PIRJO 2005: Miten kehittää lukemiseen sitoutuneita ja strategisia lukijoita. – A. Koponen, S-L. Rauramo & K. Sarmavuori (toim.) *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede* 2005: 34 s. 27–53. Helsinki: Edita

MERISUO-STORM, TUULA 2002: *Oppilaan äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittyminen kaksikielisessä alkuopetuksessa*. Väitöstutkimus. Turku: Painosalama Oy.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 <<http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>>

PITKÄNEN-HUHTA, ANNE 1999: Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus. – A. Piirainen-Marsh & K.Sajavaara (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 259–288. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

SARMAVUORI, KATRI 1998: *Tie kiinnostukseen. Lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen aktivointimenetelmät*. Saarijärvi: BTJ Kirjastopalvelu Oy.

SARMAVUORI, KATRI 2011: *Opi ja ohjaa lukemista*. Vantaa: BTJ Finland Oy.

SILVÈN, MAARIT 2006: Lukutaidon varhaiset ennustajat: puheen kehitys ja vuorovaikutus vanhempien kanssa. – M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* s.47–62. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.

TAKALA, MARJATTA 2006: Lukemaan opettaminen. – M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* s.13–36. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.

VALTANEN, HELENA 1998: *Vieraalla kielellä lukeminen. Lukuprosessit tutkimuksen kohteena*. Lisensiaatintutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

VÄHÄPASSI, ANNELI 1987: *Tekstinymmärtäminen: tekstinymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa*. Tutkimuksia 10. Jyväskylä.