

**This is an electronic reprint of the original article.
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.**

Author(s): Tammelin-Laine, Taina

Title: Aletaan alusta : mihin päästään alle vuodessa?

Year: 2015

Version:

Please cite the original version:

Tammelin-Laine, T. (2015). Aletaan alusta : mihin päästään alle vuodessa?. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9.12.2015(Joulukuu).
<http://www.kieliverkosto.fi/article/aletaan-alusta-mihin-paastaan-alle-vuodessa>

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.



Aletaan alusta – mihin päästään alle vuodessa?

Taina Tammelin-Laine

Uuden kielen oppiminen aikuisiällä ilman lapsuudessa opitun luku- ja kirjoitustaidon tukea on vaativaa ja aikaa vievää. Tämä on tuttua kaikille lukutaito-opettajille, ja se käy ilmi myös väitöskirjastani.

Taustaa

Aikuisten koulutettujen maahanmuuttajien suomen kielen oppimista on tutkittu viime vuosikymmeninä jo monesta näkökulmasta, mutta luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten oppimisesta on toistaiseksi saatavilla vain vähän tietoa. Tämän erityisen joukon toisen kielen oppimista, kielitaitoa ja opetusta on myös kansainvälisesti alettu tutkia enemmän vasta 2000-luvulla (esim. Tarone, Bigelow & Hansen 2009). Näin ollen aikuisten toisen kielen oppimiseen liittyvät teoriat perustuvat tietoon, jota on saatu tarkastelemalla koulutettujen oppijoiden uuden kielen oppimista. Käytettävissä ei siis ole riittävästi tutkimustietoa luku- ja kirjoitustaidottomien ja koulutettujen aikuisten uuden kielen oppimisprosessin välisistä eroista. Täten ei voida myöskään sanoa varmasti, ovatko teoriat yleistettävissä (emt.: 2).

Maailmassa on yhteensä noin 781 miljoonaa yli 15-vuotiasta, joilla ei ole kirjallisia taitoja millään kielellä. Heistä noin kaksi kolmasosaa on naisia. Eniten luku- ja kirjoitustaidottomia on Keski- ja Etelä-Afrikassa sekä Etelä- ja Länsi-Aasiassa. (UNESCO Institute for Statistics 2014.) Tämä maailmanlaajuinen ongelma on tullut yhä näkyvämmäksi myös suomalaisessa yhteiskunnassa maahanmuuton myötä: Esimerkiksi Somaliassa syntyneitä maahanmuuttajia asui maassamme vuoden 2014

lopussa noin 16 700. Vuoden 2012 arvion mukaan luku- ja kirjoitustaidottomia yli 15-vuotiaita on miltei 70 prosenttia Somalian koko väestöstä. Naisista lukutaidottomia arvioitiin olevan vielä enemmän, noin 74 prosenttia. (Tilastokeskus 2015; United Nations Development Programme 2012.) Somalinalaisia osallistuukin yleensä melko paljon luku- ja kirjoitustaidon koulutuksiin.

Tutkimuksen tavoitteet ja teoriatausta

Kuvasin artikkeliväitöskirjassani luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttaja-aikuisten suomen kielen oppimista prosessin alkuvaiheessa. Tavoitteena oli, että tutkimuksesta olisi sekä tieteellistä että pedagogista hyötyä. Lähestyin tutkimusaihetta selvittämällä osallistujien suomen kielen taidon kehittymistä kielitaidon eri osa-alueilla ja vertaamalla osa-alueiden kehittymistä toisiinsa. Lisäksi vertasin tämän tutkimuksen tuloksia joihinkin tutkimuksiin, joissa on tarkasteltu koulutettujen aikuisoppijoiden suomen kielen oppimista.

Käsitän oppimisen niin, että sen kognitiivinen, sosiokulttuurinen ja käyttöpohjainen ulottuvuus nivoutuvat oppimisprosessissa läheisesti toisiinsa. Siksi tutkimuksen taustalla vaikuttavat sosiokulttuurinen ja käyttöpohjainen näkemys toisen kielen oppimisesta (esim. Eskildsen 2008; Lantolf & Thorne 2006).

Tutkimuksen osallistujat ja tutkimusmenetelmät

Tutkimuksessa päästään kurkistamaan suomen kielen oppimisen alkuvaiheeseen havainnoimalla viittä luku- ja kirjoitustaidotonta maahanmuuttajanaista noin kymmenen kuukauden aikana. Haastatteluissa naiset kertoivat, että se luku- ja kirjoitustaidon kurssi, jolla he opiskelivat aineistonkeruun ajan, oli heidän ensimmäinen kokemuksensa formaalista kouluopetuksesta. Osallistujien valintaan vaikutti ensisijaisesti äidinkielen luku- ja kirjoitustaidon taso, maassaoloaika, sukupuoli ja ikä. Osallistujat on esitelty lyhyesti taulukossa 1.

Taulukko 1. Tutkimuksen osallistujat

Osallistuja	AKK	Ikä*	Kotimaa	Äidinkieli	Muut kielet	Maassaoloaika
Asra	A	24	Afganistan	Dari	Farsi	18 kk
Jamiila	A	31	Somalia	Somali	-	8 kk

Amina	B	45	Afganistan	Dari	Venäjä	15 kk
Husna	B	45	Afganistan	Dari	-	14 kk
Rana	B	28	Iran	Kurdi (sorani)	Farsi	12 kk

AKK=aikuiskoulutuskeskus

*elokuussa 2010

Sekä aineiston keruussa että analysoinnissa on käytetty monia menetelmiä, jotta uudesta tutkimusaiheesta saataisiin mahdollisimman monipuolista tietoa. Koska osallistujien määrä oli pieni, tämä oli sekä mahdollista että perusteltua. Osatutkimukset ja niissä käytetyt menetelmät sekä kunkin osatutkimuksen osallistujat on esitelty tarkemmin taulukossa 2. Kustakin osatutkimuksesta on julkaistu artikkeli kotimaisessa tai kansainvälisessä tieteellisessä julkaisussa joko suomeksi tai englanniksi.

Taulukko 2. Osatutkimukset

Osatutkimus	Aineisto	Keruuajankohta	Menetelmät	Osallistujat
Tutkimus I	Äänitallenteet jamuistiinpanot	Lukuvuosi 2010–2011	Osallistuva havainnointi oppitunneilla	Amina, Asra, Husna, Rana
Tutkimus II	Äänitallenteet ja muistiinpanot	Lukuvuosi 2010–2011	Osallistuva havainnointi oppitunneilla	Amina, Asra, Husna, Rana
Tutkimus III	Tutkimusta varten laaditut suulliset ja kirjalliset testit	Toukokuu 2011	Suoritusten kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen arviointi	Amina, Asra, Husna, Jamiila, Rana
Tutkimus IV	Oppilaitoksen järjestämät kirjalliset kielitestit	Elokuu 2010, marraskuu 2010, joulukuu 2010, maaliskuu 2011	Suoritusten kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen arviointi	Asra

Seuraavaksi tarkastelen kutakin osatutkimusta hieman lähemmin.

Keskeisimmät tutkimustulokset

Osatutkimus I: Verbit osallistujien puheessa

Verbeillä on keskeinen tehtävä niin puhutussa kuin kirjoitetussakin kielessä, ja siksi ensimmäisen osatutkimuksen keskiössä ovatkin osallistujien luokkahuonekontekstin puhe-tilanteissa käyttämät verbit: tarkastelen sekä verbien määrää, laatua, käyttöyhteyksiä että käytön kehittymistä. Etenkin suomen kaltaisessa kielessä, jossa nominien taiputus on monimutkaista ja merkityksiä erottelevaa, tilanteeseen sopivan verbin valinta auttaa oppijaa tulemaan ymmärretyksi, vaikka nominien taiputus ei vielä sujuisikaan mutkattomasti. Esimerkiksi verbitön ilmaus "Minä kauppa" voidaan tulkita viittaavan ainakin kaupassa olemiseen, kaupassa käymiseen, kauppaan menemiseen, kaupan omistamiseen tai jopa ihmiskaupan uhriksi joutumiseen. Tällöin väärinymmärryksen mahdollisuudet ovat suuret. Verbien ilmaantuminen oppijan kieleen kertoo kielitaidon huomattavasta kehityksestä (esim. Aitchison 2012: 131–132).

Tämän tutkimuksen aineistossa huomio kiinnittyy etenkin verbien käytön vähäisyyteen ja verbiketjujen puuttumiseen. Vaikka osallistujien välillä on huomattavia eroja niin verbien kokonaismäärässä kuin verbisanaston laajuudessa, osallistujille yhteistä on verbien taivuttaminen kaikissa yhteyksissä enimmäkseen yksikön kolmannessa persoonassa. Toisaalta myös verbisanaston laajentuminen ja verbien käytön lisääntyminen ja muuttuminen kompleksisemmaksi ajan myötä yhdistää osallistujia.

Suomen kielen verbien käyttö ja taiputus on ilmeisen vaikea oppia pelkän puhutun kielen perusteella ilman mainittavaa kirjoitetun kielen tukea. Verbien opetuksessa olisikin syytä huomioida erityisesti se, että niitä opetettaisiin niille tyypillisissä käyttöyhteyksissä, jolloin myös verbien tavalliset rektiot tulisivat oppijoille tutuiksi.

Osatutkimus II: Osallistujien esittämät kysymykset

Toinen osatutkimus keskittyy osallistujien puhutussa kielessä esiintyviin kysymisen keinoihin ja kysymysten funktioihin, sillä keskustelutilanteisiin osallistuminen vaatii aina myös taitoa esittää kysymyksiä. Opettajajohtoinen opetus jättää kuitenkin tämän taidon helposti liian vähälle huomiolle.

Tämä tutkimus eroaa koulutettujen oppijoiden toisen kielen oppimisen tutkimuksista siten, että sen aineistossa on hämmästyttävän vähän kysymyssanan sisältäviä kysymyksiä siitä huolimatta, että niitä oli usein esillä oppitunneilla (vrt. esim. Myles, Mitchell & Hooper 1999). Kysymykset esiintyivät kuitenkin enimmäkseen opetustilanteissa, joissa opettaja odotti niihin oppijoiden vastausta. Siksi oppijat keskittyivät ensisijaisesti kysymysten ymmärtämiseen ja vastausten tuottamiseen eivätkä kysymysten muotoon (ks. Tarone ym. 2009: 16). Todennäköisesti tästä syystä

jopa erittäin yleisesti esiintyneet kysymysmallit jäivät useimmiten omaksumatta omaan kielenkäyttöön.

On myös syytä korostaa, että suurin osa osallistujien esittämistä kysymyksistä on idealtaan, joskaan ei muodoltaan, vaihtoehtokysymyksiä, joita käytetään esimerkiksi varmistamaan työskentelyohjeiden ymmärtäminen (esimerkiksi "Tämä hyvä?"). Vaihtoehtokysymys voi olla hankala oppia esimerkiksi sen monien puhekielisten varianttien sekä morfologisten ja syntaktisten kiemuroiden takia. Niinpä tutkimuksen osallistujien vaihtoehtokysymysten tunnusmerkkinä on useimmiten lausumanloppuinen nouseva intonaatio, jota käytetään yleisesti myös heidän äidinkielessään.

Kysymisen kehittymisen huomaa selvimmin verbien lisääntymisestä sekä kysymysten pitenemisestä ja muuttumisesta kompleksisemmiksi ajan myötä. Erityyppiset kysymykset ilmaantuvat osallistujien kieleen eri aikaan, mutta jokainen heistä pyrkii esittämään kysymyksiä oppimisen alusta lähtien. Tästä syystä onkin kiinnostavaa, että he eivät yleensä saaneet ohjausta kysymysten muodostamiseen. Jotta luku- ja kirjoitustaidottomista aikuisoppijoista voisi tulla osallistuvia kielenkäyttäjiä ja kansalaisia, opetuksessa olisikin syytä kiinnittää entistä enemmän huomiota merkityksen lisäksi kysymysten muodostamisen pääperiaatteisiin.

Osatutkimus III: Lukutaito ja sen kehittymiseen liittyvät tekijät

Useiden tutkimusten mukaan lukutaidon kehittymiseen vaikuttavat etenkin sanaston laajuus (esim. Geva 2006), kirjaintuntemus (esim. Ehri 2005), fonologiset taidot ja fonologinen työmuisti (esim. Olson 2002: 162) sekä visuaalinen muisti (esim. Dellatolas ym. 2003). Kolmannessa osatutkimuksessa tarkastellaan näiden tekijöiden ja suomen kielen lukutaidon oppimisen välisiä yhteyksiä. Aineisto koostuu osallistujien testisuorituksista, jotka ovat pääosin aineistonkeruun viimeiseltä kuukaudelta. Osatutkimuksesta julkaistu artikkeli on kirjoitettu yhteistyössä professori Maisa Martinin kanssa, joka on maamme johtava suomi toisena kielenä -alan asiantuntija.

Osatutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että reseptiivisen sanaston ja fonologisen työmuistin laajuus näyttävät tukevan lukutaidon kehittymistä. Reseptiivisellä sanastolla tarkoitetaan niitä sanoja, joiden muoto tunnustetaan ja merkitys ymmärretään niin puhutussa kuin kirjoitetussakin kielessä mutta joita ei vielä osata käyttää sujuvasti omassa tuotoksessa. Vaikka sanastossa tai fonologisessa työmuistissa olisikin puutteita, teknisen lukutaidon oppimista voi tukea esimerkiksi vahva motivaatio ja

visuaalinen muisti. Näin näyttäisi olevan ainakin suomen kaltaisessa äännekirjainvastaavuudeltaan säännöllisessä eli ortografisesti läpinäkyvässä kielessä.

Tutkimuksen osallistujista Amina ja Asra oppivat kymmenessä kuukaudessa lukemaan melko sujuvasti, mutta hekään eivät saavuttaneet sellaista lukutaitoa, jota tarvitaan muille kuin luku- ja kirjoitustaidottomille oppijoille suunnatuissa koulutuksissa. Toisaalta on syytä nostaa esiin myös se, että Husna ja Jamiila eivät oppineet lainkaan yhdistämään peräkkäin olevia kirjaimia sanoiksi, vaikka yksittäiset kirjaimet he pystyivätkin tunnistamaan sanoista. Ranan lukutaidon taso sijoittui näiden kahden ääripään väliin siten, että hän oppi teknisen lukutaidon mutta lukeminen eteni hitaasti ja lukemisen tarkkuudessa oli vielä puutteita.

Luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttaja-aikuisten opetuksessa on pidettävä visusti mielessä se, että suomalaisilla lapsilla on useita vuosia aikaa oppia äidinkieltään ensin suullisesti ennen kuin lukemaan oppiminen on heille ajankohtaista. Lisäksi lukutaito perustuu lapsilla aina suulliseen kielitaitoon. Aikuisilla maahanmuuttajilla tilanne on aivan toisenlainen, sillä yhteiskunta vaatii suullisen peruskielitaidon ja kirjallisten taitojen oppimista huomattavasti lyhyemmässä ajassa ja kuta kuinkin yhtä aikaa. Uudella kielellä lukutaidon oppimisen pohjaksi tarvitaan kuitenkin aina jonkintasoinen suullinen kielitaito, sillä lukemaan opetteluun mielekkyys nousee luettujen sanojen ja lauseiden merkityksen ymmärtämisestä. Lisäksi on huomattava, että ortografisesti läpinäkyvässä kielessä suullinen kielitaito tukee äännekirjainvastaavuuden hahmottamisen, teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen kehittymistä. Lukutaidon kehittyminen puolestaan edistää suullisen kielitaidon kehittymistä, sillä teksteistä opitaan sekä uutta sanastoa että kielen rakenteita.

Osatutkimus IV: Orastava kirjoitustaito ja sen arviointi

Monien tutkimusten mukaan äidinkielen luku- ja kirjoitustaito tukee uuden kielen kirjallisten taitojen oppimista, mutta myös suullisen kielitaidon kehitystä (ks. tiivistelmä Tarone ym. 2009). Viimeisessä osatutkimuksessa tarkastelun kohteina ovat suomen kielen orastava kirjoitustaito ja siihen sisältyvät tyypilliset piirteet sekä orastavan kirjoitustaidon arviointiin liittyvät haasteet.

Tapaustutkimuksen osallistujaksi valikoitui Asra, jonka suullinen kielitaito ja lukutaito olivat muiden osatutkimusten perusteella aineistonkeruujakson lopussa osallistujajoukon vahvimmat. Vaikka luku- ja kirjoitustaidon kehittymisen välillä on selvä yhteys, kirjoitustaidon oppiminen näyttää vaativan sitkeyttä, aikaa ja erittäin suuria

ponnistuksia silloin, kun sitä aletaan opetella ensimmäistä kertaa aikuisena kielellä, jonka suullisten taitojenkin kehitys on vasta alkuvaiheessa.

Tutkimus osoittaa, että yksi orastavan kirjoitustaidon tärkeimmistä piirteistä on äännekirjainvastaavuuden oivaltaminen ja sen näkyminen kirjallisissa tuotoksissa. Asran kirjoitustaito kehittyikin ajan myötä sekä tuotettujen sanojen tarkkuudessa että lukumäärässä. Koska luku- ja kirjoitustaidottomana uuden kielen opintonsa aloittavalta oppijalta puuttuu kirjoittamisen kokemus äidinkielellään ja siten kirjoittaminen on hänelle sekä taitona että käsitteenä uusi, kirjoittamisen oppiminen vie suullista tuottamista huomattavasti enemmän aikaa. Tällöin oppijalta puuttuu myös tieto siitä, että puhutun ja kirjoitetun kielen välillä on yhteys. Tämä opitaan tavallisesti koulunkäynnin myötä. Lisäksi puutteellinen suullinen kielitaito näkyy kirjoitustaidon kehityksessä, joka pohjautuu jo osattuun puhuttuun kieleen. Jotta vaativan taidon harjoittelu säilyisi mielekkäänä ja kannustavana, luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa olisi hyvä harjoitella runsaasti sellaisia kirjoitustaitoja, joita aikuiset arjessaan tarvitsevat, esimerkiksi erilaisten lomakkeiden täyttämistä.

Opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2012: 29) mukaan luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen päätteeksi ja aikana tehtävässä kielitaidon arvioinnissa tulee käyttää opetussuunnitelmaa varten laadittua arviointitaulukkoa ja eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) Suomessa laaditun sovelluksen taitotasosteikkoo. Nämä arviointityökalut eivät kuitenkaan anna riittäviä välineitä aivan alkuvaiheen kirjoittamisen osataitojen arviointiin, sillä taitojen hallinnan määrittelyt ovat melko epätarkkoja ja etenkin EVK:ssa alimmalle mahdolliselle taitotasolle vaaditaan jo sellaisia taitoja, joiden saavuttaminen on luku- ja kirjoitustaidottomalle aikuiselle erittäin vaativaa kymmenessä kuukaudessa.

Mitä hyötyä väitöstutkimuksesta sitten on käytännössä?

Väitöskirjan osatutkimusten perusteella näyttää siltä, että lukutaidon ja suullisen kielitaidon kehittymisen välillä on jonkinlainen yhteys. Luku- ja kirjoitustaidon koulutus olisi siksi hyvä rakentaa niin, että kirjallisten taitojen opetus perustuu jo aiemmin saavutetulle suulliselle kielitaidolle. Näin varmistetaan opetuksen ja oppimisen mielekkyys. Suullisten taitojen opetuksessa on syytä keskittyä viestinnällisyyteen ja siten kiinnittää erityistä huomiota verbeihin ja niiden käyttöön sekä kysymisen taitoihin. Yksinkertaistetun kielen, ns. *teacher talkin*, käyttö ei ole suositeltavaa, sillä suuri osa oppijoiden suomenkielisistä viestintätilanteista sijoittuu luokahuoneeseen, ja siksi opetuksessa olisi varmistettava heille mahdollisuus kohdata (ja siten myös oppia)

sellaista kieltä, jota käytetään myös luokkahuoneen ulkopuolisessa maailmassa.

Väitöstutkimukseni osoittaa, että kaikki luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen osallistuvat maahanmuuttaja-aikuiset eivät saavuta opetussuunnitelmassa asetettuja tavoitteita kymmenessä kuukaudessa. Kirjallisten taitojen osoittautuminen haasteellisiksi oli odotuksenmukaista, ja siksi pidänkin merkittävämpänä tuloksena sitä, että myös osallistujien suullinen kielitaito kehittyi hitaasti.

Turvapaikanhakijoiden määrän kasvaessa paineet myös kotoutumiskoulutuksen järjestämisessä kovenevat. Jossain vaiheessa aletaan todennäköisesti esittää entistä vakavammalla äänenpainolla vaatimuksia maahanmuuttajille tarjottavan kotoutumiskoulutuksen tai muun kielikoulutuksen lyhentämisestä ja heidän nopeammasta työllistymisestään. Uuden taidon, kuten kielitaidon, kehittyminen ottaa kuitenkin aina oman aikansa, eikä sitä voi loputtomiin nopeuttaa. Ihminen ei ole ohjelmoitava robotti, vaan oppimiseen vaikuttavat merkittävästi esimerkiksi opetuksen laadun ja oppimisympäristön lisäksi kunkin oppijan henkilökohtaiset ominaisuudet kuten motivaatio, oppimisvalmiudet, psyykkinen suorituskyky, muisti ja ikä. Näin ollen on mahdotonta määrittää, missä ajassa kaikkien maahanmuuttajien pitäisi saavuttaa jokin tietty kielitaidon taso. Lisäksi on selvää, että oppijan vähäinen koulutustausta yleensä hidastaa uuden kielen oppimista.

Jos maahanmuuttaja ei ole juuri käynyt koulua kotimaassaan, on tärkeää selvittää hänen opiskeluvalmiutensa ennen koulutukseen ohjaamista. Laajakaan koulutus ei tosin takaa opiskelumենestystä länsimaisten vaatimusten mukaan järjestetyssä koulutuksessa, jos maahanmuuttaja on tottunut huomattavasti erilaiseen opiskelukulttuuriin. Asiantuntevan selvityksen perusteella maahanmuuttaja on kuitenkin mahdollista ohjata koulutukseen, joka hyödyttää häntä juuri sillä hetkellä eniten ja siten tehostaa hänen oppimismahdollisuuksiaan. Tällainen kielellisten taitojen ja opiskeluun liittyvien valmiuksien lähtötason luotettava arviointi on edellytys sekä yksittäisten oppijoiden, opetusryhmän että opettajan mielekkäälle työskentelylle ja maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi. Siksi niin lähtötason arvioinnin kuin koulutustenkin järjestämisen tapaan ja laatuun tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota tässä kilpailutuksiin keskittyvässä maailmassa.

Kirjoittaja työskentelee tutkimuskoordinaattorina Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa Jyväskylän yliopistossa. Kirjoitus perustuu hänen väitöstutkimukseensa.

Lähteet

Aitchison, J. 2012. *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. 4. painos. Oxford: Wiley-Blackwell.

Dellatolas, G., Braga, L. W., Souza, L. D. N., Filho, G. N., Queiroz, E. & Deloche, G. 2003. Cognitive consequences of early phase of literacy. *Journal of the International Neuropsychological Society* 9 (5), 771–782.

Ehri, L. C. 2005. Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading* 9 (2), 167–188.

Eskildsen, S. W. 2008. Constructing another language – Usage-based linguistics in second language acquisition. *Applied Linguistics* 30 (3), 335–357.

Geva, E. 2006. Second-language oral proficiency and second-language literacy. Teoksessa D. August & T. Shanahan (toim.) *Developing literacy in second language learners: A report of the national literacy panel on language-minority children and youth*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 123–138.

Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

Myles, F., Mitchell, R. & Hooper, J. 1999. Interrogative chunks in French L2. A basis for creative construction? *Studies in Second Language Acquisition* 21 (1), 49–80.

Olson, D. 2002. What writing does to the mind. Teoksessa E. Amsel & J. Byrnes (toim.) *Language, literacy, and cognitive development: The development and consequences of symbolic communication*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 153–165.

Opetushallitus 2012. *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. Helsinki: Opetushallitus.

Tarone, E., Bigelow, M. & Hansen, K. 2009. *Literacy and second language oracy*. Oxford: Oxford University Press.

Tilastokeskus 2015. *Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne* [verkkójulkaisu]. ISSN=1797-5379. [Viitattu 22.10.2015]. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla:

<http://www.stat.fi/til/vaerak/index.html>

UNESCO Institute for Statistics 2014. *International Literacy Data 2014* [verkkójulkaisu]. [Viitattu 25.11.2015]. Saatavilla: <http://www.uis.unesco.org/literacy/Pages/literacy-data-release-2014.aspx>

United Nations Development Programme 2012. *Somalia Human Development Report 2012. Empowering Youth for Peace and Development*.