

**This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.**

**Author(s):** Tammelin-Laine, Taina

**Title:** Orastavan kirjoitustaidon kehittyminen ja arvioinnin haasteet

**Year:** 2014

**Version:** Accepted version (Final draft)

**Copyright:** © Kirjoittajat & Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 2014

**Rights:** In Copyright

**Rights url:** <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

**Please cite the original version:**

Tammelin-Laine, T. (2014). Orastavan kirjoitustaidon kehittyminen ja arvioinnin haasteet. In M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska, & P. Peltonen (Eds.), *Tulevaisuuden kielenkäyttäjä = Language users of tomorrow* (pp. 49-70). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, 72. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60055>

*Mutta, M., P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) 2014. Tulevaisuuden kielenkäyttäjät. Language users of tomorrow. AFinLAN vuosikirja 2014. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 72. Jyväskylä. s. 49–69.*

**Taina Tammelin-Laine**

Jyväskylän yliopisto

## **Orastavan kirjoitustaidon kehittyminen ja arvioinnin haasteet**

The Finnish application of the language proficiency scales of the Common European Framework of Reference for languages (CEFR) is used as the base of evaluation in the integration training at all levels, even in the language and literacy training of non-literate adults. For this purpose the most notable shortcoming of this application is the lack of descriptions below the level A1.1, implicating that the learners below this level have no language skills. Nor are there other tools precise enough for the evaluation of emergent writing skills. Thus the aim of this article is to describe the features of emergent writing skills below A1.1. For this I report a longitudinal case study of one non-literate Finnish learner.

**Keywords:** non-literate adults, L2 writing, Finnish, evaluation

# 1 Johdanto

Suurin osa Suomen luku- ja kirjoitustaidottomista maahanmuuttaja-aikuisista on naisia. He ovat usein monenkin kielen suullisia käyttäjiä, mutta lisäksi monet heistä ovat tulevaisuuden suomen kielen käyttäjien äitejä. Myös työelämän ulkopuolella olevien naisten on tärkeää oppia suomea mahdollisimman pian maahanmuuton jälkeen, sillä äidin suullinen suomen kielen taito tukee lapsen suomen kielen oppimista etenkin koulunkäynnin alkuvaiheessa (Honko 2013). Kirjallista kielitaitoa naiset tarvitsevat esimerkiksi pystyäkseen seuraamaan lastensa koulunkäyntiä.

Vuonna 2011 voimaan astunut laki kotoutumisen edistämisestä (1386/2010) määräsi Opetushallituksen laatimaan vuoden 2011 loppuun mennessä luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien opetus suunnitelman perusteet, joihin kotoutumiskoulutuksena tarjottavan luku- ja kirjoitustaidon opetuksen on pitänyt perustua vuodesta 2012 lähtien. Lakiuudistukseen sisältyi myös kolmivuotinen Osallisen Suomessa -kokeilu, jossa maahanmuuttajien erilaiset lähtökohdat huomioitiin kotoutumispolkujen kautta. Erityistä tukea tarvitseville maahanmuuttajille suunnattu polku 2 koski mm. luku- ja kirjoitustaidottomia aikuisia. Kokeilussa kehitettyjen toimintamallien käyttö jatkuu monissa kunnissa hankkeen päättymisen jälkeenkin. (Tarnanen, Pöyhönen, Lappalainen & Haavisto 2013.)

Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten kirjoitustaidon kehitystä opittavalla kielellä on tutkittu vain vähän ja enimmäkseen lukutaidon yhteydessä (ks. kuitenkin Suomessa Heikkinen 2009; Halme 2008 ja kansainvälisesti esim. Kurvers & Ketelaars 2011). Tämän artikkelin<sup>1</sup> tavoitteena on esittää, millaisia piirteitä orastavassa kirjoitustaidossa on. Lähestyn aihetta esimerkkinä yksi primaarilukutaidoton maahanmuuttajanainen, jonka kirjoitustaidon kehittymistä tarkastelen noin kahdeksan kuukauden aikana. Tutkimusmenetelmänä tapaustutkimus mahdollistaa tulosten lähestymisen yksityiskohtaisesti. Pyrin vastaamaan aineiston perusteella seuraaviin kysymyksiin:

---

1 Tutkimusta ovat rahoittaneet Jyväskylän yliopisto, Suomen Kulttuurirahasto, Langnet-tohtorihjelma sekä Ellen ja Artturi Nyssösen säätiö.

- 1) Miten osallistujan kirjoitustaito kehittyy seurantajakson aikana suoritettujen testien perusteella?
- 2) Miten kirjoitustaidon kehittyminen vastaa olemassa olevien taitotasokuvauksen esittämiä oletuksia kirjoitustaidon kehittymisestä?

Esittelen aluksi tutkimuksen lähtökohdat, osallistujan ja aineiston, minkä jälkeen tarkastelen tuloksia kvalitatiivisesti. Lopuksi pohdin orastavan kirjoitustaidon arviointiin liittyvää problematiikkaa: Olemassa olevissa kielitaitotasokuvauksissa tasot eivät ala nolasta vaan eurooppalaisen viitekehysten (EVK) Suomessa laaditun sovelluksen alin kielitaidon taso on A1.1 (Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012). Kuitenkin aivan alkeista uuden kielen opiskelun aloitavilla oppijoilla on kielitaitoa jo ennen kyseisen tason saavuttamista – sitä vain ei huomioida taitotasokuvauksissa eikä sen kuvaamiseen ole muitakaan riittävän tarkkoja välineitä.

## 2 Teoreettiset lähtökohdat

Kirjoittaminen mielletään yleensä apuvälineeksi, jota käytetään erilaisten viestien välittämiseen. Ennen tätä vaihetta on kuitenkin opittava tekninen kirjoitustaito. Yksinkertaistettuna kirjoittaminen on foneemien muuttamista grafeemeiksi, mutta käytännössä prosessi on kognitiivisesti vaativa. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tärkeimmät edellytykset ovat fonologinen ja ortografinen tietoisuus, jotka ovat osa laajempaa kielellistä tietoisuutta, sekä äänne-kirjainvastaavuuden oivaltaminen ja kirjoitustaidon ytimenä toimiva äänneiden erottelutaito. Sekä teknisen lukutaidon eli dekoddaamisen että kirjoittamisen oppiminen erityisesti ortografisesti läpinäkyvässä kielessä perustuvat enimmäkseen jo opittuun puhuttuun kieleen. (Ks. tarkemmin Ahvenainen & Holopainen 2012.) Myös silmän ja käden motorinen yhteistyö sekä samanlaisuuden ja erilaisuuden erottaminen visuaalisesti ovat oleellisia taitoja kirjoittamaan oppimisessa (Lerikkanen 2008: 128–129). Ahvenainen ja Holopainen (emt.) sekä Lerikkanen (emt.) tarkastelevat suomenkielisten lasten kirjoitustaidon oppimista, mutta samoja perusajatuksia voi soveltaa myös kirjoittamaan opetteleviin maahanmuuttaja-aikuisiin. Tosin aikuisten ja lasten oppiminen on erilaista mm. aikuisilla olevan laajemman

maailmantiedon mutta toisaalta heikomman suullisen kielitaidon takia. Näitä eroja pohdin tarkemmin toisessa yhteydessä.

Kielitieteessä hyväksytään yksimielisesti, että puhuttu kieli on ensisijainen kirjoitettuun kieleen nähden, sillä maailman kaikki kielet esiintyvät puhuttuina tai viitottuina, mutta useista puuttuu kirjakieli (esim. Ahvenainen & Holopainen 2012). Puhuttu ensimmäinen kieli opitaan normaalisti osana muuta kehitystä ja ympäröivään kulttuuriin sosiaalistumista, mutta kirjoitettu kieli sisältää monenlaisia motorisia taitoja, ja sen konventiot pitää opetella erikseen. Lisäksi jokainen yhteiskunta itse määrittelee sen, mihin tarkoituksiin kirjoitustaitoja tarvitaan ja miten niitä arvostetaan. (Ahvenainen & Holopainen 2012; Grabe & Kaplan 1996.)

Niillä aikuisilla, joilta puuttuu alfabeettinen luku- ja kirjoitustaito, on luku- ja kirjoitustaitoihin verrattuna selkeitä puutteita fonologisissa taidoissa kuten foneemi-, tavu- ja sanatietoisuudessa sekä kielellisessä tietoisuudessa yleensäkin. Lisäksi alfabeettisen äänne-kirjainvastaavuuden hahmottamisen puuttuminen vaikuttaa merkittävästi oppijan koko kielijärjestelmän kehittymiseen ja suullisen kielen fonologiseen prosessointiin. (Tarone, Bigelow & Hansen 2009; Reis & Castro-Caldas 1997.) Luku- ja kirjoitustaidolla on vaikutusta myös verbaaliseen ja visuaaliseen muistiin sekä visuospatiaalisiin taitoihin (Dellatolas, Braga, Souza, Filho, Queiroz & Deloche 2003). Kirjoitustaidon oppimisessa tarvitaan kaikkia mainittuja tietoja ja taitoja.

Kun kirjoitustaitoa opetellaan uudella kielellä, Cookin (2005: 426–430) mukaan oppijan täytyy oppia 1) oikea kirjoitussuunta, 2) grafeemien tunnistettavan muodon tuottaminen, 3) äänteen ja kirjaimen vastaavuus, 4) morfologiaan perustuvat säännöt (esim. suomen monikon *i* ja *t*), 5) ortografian säännöt (esim. suomen kvantiteetti), 6) välimerkit ja niiden käyttö, 7) typografisten variaatioiden tunnistus esimerkiksi eri kirjasintyypeissä ja 8) eri tekstilajien merkitys ja käyttö. Luku- ja kirjoitustaidottomille oppijoille tärkeimpiä taitoja alussa ovat kirjoitussuunta, grafeemien muoto, äänne-kirjainvastaavuuden hahmottaminen ja ortografiset säännöt kvantiteetin osalta.

Useiden tutkijoiden mukaan äidinkielen luku- ja kirjoitustaito vaikuttaa myönteisesti sekä uuden kielen suullisten että kirjallisten taitojen oppimiseen (esim. Tarone ym. 2009; Grabe & Stoller 2011). Koska luku- ja kirjoitus-

taidottomilla oppijoilla ei ole äidinkielenä tukea näiden taitojen opettelemisessa, he joutuvat haastavaan oppimistilanteeseen: heidän pitäisi oppia samalla sekä uuden kielen suullinen taito että luku- ja kirjoitustaito. Lisäksi he eivät ole tottuneet länsimaiseen opiskelun ja oppimisen tapaan eikä heillä ole koulutuksen mukanaan tuomia ongelmanratkaisu- ja analysointitaitoja (esim. Marshall & DeCapua 2013).

### 3 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen osallistuja on afganistanilainen 24-vuotias yksinhuoltajaäiti Asra, joka puhuu äidinkielenä darin lisäksi farsia. Aineistonkeruun alussa elokuussa 2010 hän oli asunut Suomessa noin kahdeksan kuukautta ja osallistui ensimmäiselle suomen kielen kursseilleen. Hänellä ei oman ilmoituksensa mukaan ollut aiempaa koulunkäyntikokemusta eikä luku- ja kirjoitustaitoa millään kielellä. Myös hänen suullinen suomen kielen taitonsa oli alkutestauksen perusteella vähäinen. Kuitenkin viidestä väitöstutkimukseeni osallistuneesta naisesta hänen lukutaitonsa kehittyi kymmenessä kuukaudessa sujuvimaksi ja hän menestyi parhaiten fonologista muistia mittaavassa testissä (pisteet 145/197) ja toiseksi parhaiten reseptiivisessä sanastotestissä (pisteet 92/108). Sen sijaan visuaalisessa muistitestissä hän oli toiseksi heikoin (pisteet 34/53). (Ks. Tammelin-Laine & Martin tulossa; vrt. Mäkinen 2002.)

Tämän artikkelin aineisto koostuu oppilaitoksen teettämistä kirjallisista kielitesteistä, jotka Asra suoritti elo-, marras-, joului- ja maaliskuussa. Koulutus alkoi elokuun alussa, ja ensimmäinen testi oli noin kolmen viikon opiskelun jälkeen. Testeissä käytetyt tehtävyytöt ovat sanelukirjoitus, kuvien nimeäminen, henkilötietolomakkeen täyttäminen ja kuvasta kirjoittaminen. Lisäksi niissä oli luetunymmärtämisen tehtäviä, jotka olen jättänyt pois tämän artikkelin aineistosta. Elo- ja joulukuun testit ovat identtiset. Testeissä käytetään oppitunneilla usein esiintynyttä sanastoa.

Analysoin aineistosta sekä Asran tuottamien sanojen ja ilmausten määrää että sitä, kuinka tarkasti ne vastaavat äänne-kirjainvastaavuuden tasolla tavoitesanoja tai -ilmauksia. Lähtökohtana ei ole virheanalyysi vaan niiden taitojen tarkastelu, joita Asralla kullakin aineistonkeruuhetkellä näyttää ai-

neiston perusteella olevan. Käsittelyjärjestys on tehtävyyteittäin sama kuin kielitesteissä.

## 4 Asran kirjoitustaidon kehitys

### 4.1 Sanelukirjoitus

Sanelukirjoitusta harjoitellaan luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten kieli-koulutuksessa havaintojeni mukaan melko paljon, ja myös osa tutkimusai-neistosta muodostuu sanelukirjoituksena tehdyistä tehtävistä (ks. tarkem-min sanelukirjoituksesta Ahvenainen & Holopainen 2012: 33). Kussakin sanelutestissä oli kymmenen sanaa, jotka koulutuksen suomenkielinen opettaja toisti yksitellen ääneen kolme kertaa hieman hidastetulla puheno-peudella. Taulukkoon 1 on koottu Asran sanelutestien tulokset. Hänen tuot-tamiensa sanojen kirjoitusasu noudattaa hänen käsinkirjoitustaan.

TAULUKKO 1. Sanelutestien tulokset.

Tavoite-sana	Asra elokuu	Tavoite-sana	Asra marraskuu	Tavoite-sana	Asra joulukuu	Tavoite-sana	Asra maaliskuu
puu	PU	suu	SUU	puu	PUU	iso	iSO
tie	tÄ	muki	MUUKi	tie	tiee	kynä	KYNÄ
kassi	KASI	tuuli	TULI	kassi	KASSi	euro	EURO
ajaa	AJA	leipä	LePÄ	ajaa	AiJAA	helppo	HLPPO
huone	-	kukka	KUKA	huone	UHUNe	nainen	NAiNeN
leipä	ePÄ	pöytä	PYVTÄ	leipä	LiePÄ	penkki	PeNKi
ihminen	IHMNA	nainen	NANeN	ihminen	iHMeNN	Suomi	SOMi
torstai	tUrISt	iloinen	ILoiNeN	torstai	toRStAI	ruskea	RUSKiJÄ
väsänyt	F	hoitaja	HOitAJA	väsänyt	VÄSUNt	väsänyt	VÄSUNUt
yöpaita	UÄPtA	kerrostalo	KeRRUSTALO	yöpaita	YYÖPÄt	päiväkoti	PÄiVÄ Koti

Jo elokuussa Asra kirjoittaa sanat selkeästi paperilla olevien viivojen yläpuo-llelle ja aloittaa kirjoittamisen jokaisella viivalla samasta kohtaa. Tehtäviin vastaamisen konventiot ovat siis tulleet hänelle tutuiksi erittäin nopeasti. Asra vastaa kahdeksaan kohtaan kymmenestä, aloittaa yhden sanan kir-joitamisen (F) ja jättää yhden kohdan tyhjäksi. Täysin tavoitesanaa vastaa-via tuotoksia ei ole. Muissa testeissä hän vastaa kaikkiin kohtiin. Jos suur- ja pianaakkosten vaihtelu jätetään huomiotta, tavoitesanaa vastaavia tuotoksia

ovat marraskuussa *SUU*, *ILOiNeN* ja *HOitAJA*, joulukuussa *PUU*, *KASSi* ja *toRS-tAI* ja maaliskuussa *iSO*, *KYNÄ*, *EURO*, *NAiNeN* ja *PÄiVÄ Koti*.

Oppimisen alkuvaiheessa sanojen epätarkka kirjoittaminen voi johtua siitä, että huomio kiinnittyy sanan muodon sijaan sen merkitykseen, joka ei ole entuudestaan tuttu (ks. Tarone ym. 2009). Esimerkiksi ensimmäisen testin *huone* saattaa olla Asralle vieras sana. Tarnasen (1993) käyttämän lausesanelutestin mukaan myöskään luku- ja kirjoitustaitoiset uuden kielen oppijat eivät pysty sanelussa kirjoittamaan oikein heille merkitykseltään outoja sanoja (vrt. Ahvenainen & Holopainen 2012: 33). Myös Halmeen (2008) ja Heikkisen (2009) käyttämissä lausesaneluissa, joissa oli opetuksessa esiintyneiden sanojen lisäksi osallistujille vieraita sanoja kuten *kyntää*, outojen sanojen kirjoittaminen oli osallistujille erityisen haastavaa. Lausesanelu opittavalla kielellä on vaativa myös tehtävätyyppinä, sillä se kuormittaa enemmän fonologista muistia kuin yksittäisten sanojen sanelu. Sen sijaan hyvin osatussa kielessä lausekonteksti auttaa sekä suullisessa että kirjallisessa toistamisessa (ks. Baddeley, Hitch & Allen 2009). Luokahuoneobservoinnin ja Asran joulukuussa suorittaman reseptiivisen sanastotestin mukaan (ks. Tammelin-Laine & Martin tulossa) kahdessa viimeisessä sanelussa hänelle tuttuja sanoja ovat ainakin *kassi*, *leipä*, *torstai*, *kynä*, *nainen*, *ruskea* ja *päiväkoti*.

Asra kirjoittaa ensimmäisestä testistä lähtien tavoitesanoissa esiintyviä grafeemeja enimmäkseen oikeassa järjestyksessä (poikkeuksina *UHUNe* ja *LiePÄ*) ja hahmottaa, onko kyseessä lyhyt vai pitkä sana (esim. *tÄ* ja *IHMNA*). Loka-marraskuussa Asra oivalsi myös dekoodaamisen idean, mikä tukee kirjoitustaidon kehittymistä ja päinvastoin (ks. Lerkkanen 2008: 137–138).

Asran yleistä kehittymistä sanelukirjoituksessa päästään tarkastelemaan lähemmin kolmessa testissä toistuneiden tavoitesanojen *leipä* ja *väsynyt* avulla. Elokuussa Asra jättää *leipä*-sanasta merkitsemättä heikosti erotuvan alkukonsonantin (vrt. Nissilä 2003), mutta merkitsee *ei*-diftongista sen ensimmäisen vokaalin ja sanan lopun kokonaisuudessaan (*ePÄ*). Marraskuun tuotos (*LePÄ*) eroaa tavoitesanasta ainoastaan siten, että *ei*-diftongin jälkimmäinen vokaali on jäänyt merkitsemättä. Kuukautta myöhemmässä tuotoksessa (*LiePÄ*) on kaikki tarvittavat grafeemit, mutta diftongi on kääntynyt toisin päin kuin tavoitesanassa. Diftongit ovat vaikeita myös monille kirjoittamaan opetteleville suomenkielisille lapsille (Ahvenainen & Holopai-



nen 2012; Mäkinen 2002) ja koulutetuille suomenoppijoille (Åkers 1999). *Väsnynt*-tavoitesanan ensimmäinen tuotos elokuulta (*F*) taas tavoittelee alkukonsonanttia, mutta muut grafeemit ovat jääneet merkitsemättä. Joulukuun tuotos (*VÄSUNt*) on jo selvästi lähempänä tavoitesanaa sekä grafeemien määrän että laadun perusteella, ja maaliskuussa tuotos (*VÄSUNUt*) vastaa muuten tavoitesanaa, mutta etuvokaali *y* on korvattu systemaattisesti sen takavokaalisella vastineella.

Asra merkitsee konsonantteja tarkemmin kuin vokaaleja sekä sanan alussa, keskellä että lopussa sanan pituudesta riippumatta (esim. *PU*, *tUrISt* ja *iHMENN*). Joskus alku- tai loppukonsonantti puuttuu (esim. *IHMNA*) tai tuotoksessa on ylimääräinen konsonantti (*PYVTÄ* ja *RUSKIJÄ*) tai horjuvuutta geminaatassa (esim. *KUKA* mutta *HLPPO*). Geminaattojen merkitseminen tarkentuu ajan myötä sekä lyhyissä että pitkissä sanoissa (*KASI*, *KASSi* ja *KeRRUSTALO*).

Vokaalien kvantiteetin erottaminen, diftongit, etuvokaalit ja *o:n* ja *u:n* erottaminen ovat vaikeita monille suomen kielen oppijoille (esim. Nissilä 2003; vrt. Åkers 1999). Myös Asralle vokaalien merkitseminen on selvästi konsonantteja haastavampaa. Kuitenkin hän merkitsee sanojen alku- ja loppuvokaalit muutamaa poikkeusta (*UÄPtA*, *tÄ*, *tUrISt*, *YYÖPÄt* ja *RUSKIJÄ*) lukuun ottamatta tavoitesanan mukaisesti. Hän käyttää *ä:tä* satunnaisesti *a:n*, *ö:n* ja *ie:n* tilalla (ks. em. esimerkit), mutta mikäli tavoitesanassa esiintyy *ä*, se on merkitty aina oikein (esim. *PYVTÄ* ja *KYNÄ*). Sen sijaan sanassa esiintyvä *a*, joka on yleensä oppijoille helppo äänne (Nissilä 2003), jää Asralta joskus merkitsemättä osana diftongia tai pitkää vokaalia mutta myös yksinään (*tUrISt*, *UÄPtA*, *AJA* ja *YYÖPÄt*), tai hän käyttää sen sijaan etuvokaalista vastinetta, kuten edellä on mainittu. *Oi*-diftongin merkitsemistarkkuus on hyvä jo marraskuussa (*ILOiNeN* ja *HOitAJA*). Joidenkin pitkien vokaalien ja diftongien merkinnässä on horjuvuutta, mutta tarkkuus kasvaa ajan myötä (esim. *PU*, *PUU* ja *NANen*, *NAiNeN*). Myös *o:n* ja *u:n* erottamisessa on vielä paikoitellen vaihtelua (esim. *KeRRUSTALO* mutta *EURO*).

Asran kehitys on erityisen huomattavaa pitkien, vähintään kolmitavuisien sanojen kirjoittamisessa (esim. *HOitAJA*). Tässä häntä varmasti auttaa hänen vahva fonologinen muistinsa (ks. Tammelin-Laine & Martin tulossa; vrt. Mäkinen 2002). Yhdyssanoissa huomio kiinnittyy etenkin siihen, että Asra on

oppinut alusta lähtien kirjoittamaan *yöpaidan* ja *kerrostalon* yhteen mutta sen sijaan *päiväkodin* kahdeksi eri sanaksi.

## 4.2 Kuvien nimeäminen

Kirjoittaminen alkaa aina joko ulkoisen ärsykkeen tai omien ajatusten pohjalta. Tuottavan kirjoittamisen ensimmäisessä tehtävyytyypissä ulkoisena ärsykkeenä on kymmenen värivalokuvaa, joiden esittämät tarkoitteet piti nimetä. Boling, Eccarius, Smith ja Frick (2004) toteavat, että aiempien tutkimusten mukaan suurin osa eri kulttuuritaustaisista henkilöistä tunnistaa ja pystyy nimeämään kuvissa esitetyjä tarkoitteita, mutta niitä ei välttämättä tunnisteta samalla tavalla, kuin kuvien piirtäjä tai valokuvaaja on ajatellut. Tällaisten ongelmien välttämiseksi nimeämistehtävien kuvat ovat enimmäkseen yksiselitteisiä ja esittävät selkeästi vain yhtä asiaa (esim. omena).

Selkeästä linjasta poiketen marraskuun testissä on kaksi monitulkin- taista kuvaa, jotka Asra jättää nimeämättä ja joiden tarkoite jää epäselväksi myös tutkijalle. Ensimmäisessä kuvassa on voileipiä, omena, jogurttitölkki, ruokailuvälineet ja lautasia, ja sen tavoitesanana on *ruoka, aamupala* tms. Toinen kuva esittää lääkäriä kuuntelemassa stetoskoopilla miehen rintaa. Tavoitesana voisi tässä tapauksessa olla *lääkäri, sairaa* tms. Franker (2011) esittää, että luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksessa käytetään usein liian yksiselitteisiä kuvia, jolloin oppijoiden kognitiivisia taitoja aliarvioidaan ja heidän kuvanlukutaitonsa eivät pääse kehittymään. Marraskuun testikuvien perusteella kuitenkin erityisesti oppimisen alkuvaiheessa liian vaikeaselkoi- siksi koetut kuvat saattavat vaikuttaa oppijaan niin, että hän jättää niihin liit- tyvän tehtävän tekemättä.

Taulukossa 2 ovat Asran tulokset kuvannimeämistehtävistä. Hänen tuottamiensa sanojen kirjoitusasu noudattaa hänen käsinkirjoitustaan. Mo- nitulkintaisten kuvien tavoitesanavaihtoehdot on merkitty kysymysmerkillä.

TAULUKKO 2. Kuvannimeämistehtävien tulokset.

Tavoite- sana	Asra elokuu	Tavoite- sana	Asra marraskuu	Tavoite- sana	Asra joulukuu	Tavoite- sana	Asra maaliskuu
omena	UeMNA	farkut	FAARUt	omena	OMeNA	kansio	KANSiO
tuoli	tULt	tyttö	ttYYÖ	tuoli	tUULit	ovi	ovi
kala	KALA	puhelin	PUHLIN	kala	KALA	nainen	NAiNeN
avain	-	ruoka?	-	avain	-	puhelin	PUHELI
raha	RAHA	laukku/ kassi	-	raha	RAHA	kahvikuppi	KAHVI KUUPPI
kengät	KeKÄ	tietokone	tEtOKONE	kengät	KeNGÄÄ	uuni	UUNi
kirja	-	imuri	-	kirja	KeRJA	takki	tAKKi
puhelin	PUHLN	kengät	KeNGÄ	puhelin	PUHeLIN	poliisi	PUiSi
reppu	-	sohva	SUHVA	reppu	RiUU	auto	AUtO
nainen	NANeN	lääkäri?	-	nainen	NAINeN	olohuone	OIOHUONE

Asra vastaa elokuussa tehtävän kohdista seitsemään, marraskuussa kuuteen, joulukuussa yhdeksään ja maaliskuussa kaikkiin kymmeneen. Produktiivisen sanaston kasvu näkyy selvästi vertaamalla toisiinsa elokuussa ja joulukuussa tuotettujen sanojen lukumäärää. Jos suur- ja pienaakkosten vaihtelua ei huomioida, tavoitesanan mukaisia tuotoksia ovat elokuussa *KALA* ja *RAHA*, joulukuussa *OMeNA*, *KALA*, *RAHA*, *PUHeLIN* ja *NAINeN* ja maaliskuussa *KANSiO*, *ovi*, *NAiNeN*, *UUNi*, *tAKKi*, *Auto* ja *OIOHUONE*. Näissä tuotoksissa Asra on merkinnyt tavoitesanan mukaisesti yleensä oppijoille hankalia diftongeja sekä pitkää vokaalia ja konsonanttia (vrt. Nissilä 2003; Åkers 1999). Tämä osoittaa, että hän hahmottaa äänne-kirjainvastaavuutta jo melko tarkasti myös tällaisessa tehtävässä, jossa ei ole opettajan sanelun tuomaa tukea. Kahdessa viimeisessä kuvannimeämistestissä Asralle tuttuja sanoja ovat reseptiivisen sanastotestin (ks. Tammelin-Laine & Martin tulossa) ja luokahuoneobservoinnin perusteella varmuudella kaikki muut paitsi *avain*, *reppu* ja *poliisi*.

Asra merkitsee konsonantit tarkasti sekä sanan alussa, keskellä että loppussa (esim. *tEtOKONE*, *SUHVA* ja *NAINeN*). Poikkeuksia ovat *ng*-yhtymä (elokuussa *KeKÄ* mutta marraskuussa *KeNGÄ*), *rk*-yhtymä (*FAARUt*) ja geminaatta-*p* (*RiUU*) sekä vaihtelu sananloppuisen *t:n* ja *n:n* merkitsemisessä (esim. *KeNGÄ* mutta *FAARUt* ja *PUHLIN* mutta *PUHELI*). *Tuoli*-sanaan hän lisää loppu-*t:n* sekä elokuussa että joulukuussa (*tULt* ja *tUULit*), mikä on kiinnostavaa, sillä *t* ei yleensä tuota oppijoille vaikeuksia. Sen sijaan useille oppijoille vai-

kean *h:n* Asra merkitsee tarkasti niin yksinään kuin konsonanttiyhdytymissäkin (esim. *RAHA* ja *SUHVA*). (Vrt. Nissilä 2003.)

Vokaalien merkitseminen on Asralle selvästi konsonantteja vaikeampaa myös tässä tehtävätyypissä, ja vokaalialkuisista sanoista *avain* ja *imuri* jäävät testikerroilla kirjoittamatta. Niissä vokaalialkuisissa sanoissa, jotka Asra kirjoittaa, huomio kiinnittyy *omena*-tavoitesanan tuotoksiin. Elokuussa alkuvokaali ei ole tavoitesanan mukainen ja lisäksi sitä seuraavat grafeemit ovat vaihtaneet paikkaa (*UeMNA*), mutta joulukuussa tuotos vastaa tavoitesanaa (*OMeNA*). Yksittäisten sanansisäisten vokaalien merkitsemisen kehitys taas käy ilmi *puhelin*-tavoitesanan tuotoksia vertailemalla: Elokuussa Asra merkitsee ensimmäisen vokaalin (*PUHLN*), marraskuussa ensimmäisen ja viimeisen vokaalin (*PUHLIN*) ja joulukuussa tuotos vastaa tavoitesanaa (*PUHeLIN*). Oppijankielessä on kuitenkin jatkuvasti variaatiota, mikä käy hyvin ilmi maaliskuun *PUHELI*-tuotoksesta. (Vrt. Kurvers & Ketelaars 2011.)

Taulukosta 2 näkyy myös diftongien haasteellisuus ja toisaalta niiden merkitsemistarkkuuden kehittyminen ajan myötä (esim. *NANeN*, *NAINeN* ja *NAiNeN*). *E:n* ja *i:n* erottaminen ei tuota Asralle suuria vaikeuksia, mutta kuitenkin niissä on jonkin verran horjuvuutta (esim. *KeRJA* ja *RiUU*). Lisäksi Asran tuotoksissa *o* vaihtuu satunnaisesti *u*:ksi sekä diftongissa että yksinään (*tUULit* ja *PUiSi*) mutta ei koskaan päinvastoin. (Vrt. Nissilä 2003; Åkers 1999.) Sen sijaan loppuvokaalien merkitseminen on tarkkaa muissa paitsi *tuoli*-tavoitesanassa. Asran tarkkuus pitkien sanojen kirjoittamisessa kiinnittää huomiota myös tässä tehtävätyypissä (*tETOKONE*, *KAHVi KUUPPi* ja *OIOHUONE*). Kiinnostavaa on myös se, että hän kirjoittaa *kahvikupin* kahdeksi mutta *olohuoneen* ja *tietokoneen* yhdeksi sanaksi.

### 4.3 Henkilötietolomakkeen täyttäminen

Henkilötietojen täyttäminen erilaisiin lomakkeisiin on yksi niistä taidoista, joita jokainen Suomessa asuva maahanmuuttaja tarvitsee jatkuvasti. Erityisesti monelle luku- ja kirjoitustaidottomalle aikuiselle se saattaa olla jopa ainoa todellinen tarve kirjoitustaidon oppimiselle.

Elokuussa Asra täyttää henkilötietolomakkeeseen etu- ja sukunimensä, jotka hän kirjoittaa virheettömästi ilman apuvälineitä. Henkilötunnus, lähi-osoite, postinumero, postitoimipaikka, puhelinnumero, kansalaisuus, äidin-

kieli, allekirjoitus ja päiväys jäävät täyttämättä siksi, että hänen lukutaitonsa ei vielä riitä kyseisten sanojen ymmärtämiseen. Marraskuussa hän täyttää etu- ja sukunimensä ja osoittaa ymmärtävänsä myös sanojen "äidinkieli", "puhelin" ja "postinumero" merkityksen, mutta kirjoittaa kyseiset tiedot väärin kohtiin. Tämä saattaa johtua siitä, että testilomake poikkeaa ulkonäöltään aiemmasta, jossa tiedot kirjoitettiin viivoille kun taas tässä lomakkeessa on käytetty lokeroita.

Joulukuussa Asra täyttää lomakkeen muut kohdat paitsi allekirjoituksen ja päiväyksen. Lähiosoitteesta hän kuitenkin jättää pois talonumeron. Kansalaisuuden (*AFGANiSNtN*) kirjoitusasu on lähes sama kuin hänen kotimaansa nimi kohdekielillä. Joulukuusta maaliskuuhun kehitystä tapahtuu nimenomaan kansalaisuuden kirjoitusasussa, joka viimeisessä testissä vastaa lähes täysin kohdekielistä, erittäin kompleksista sanaa (*AFGANiStANILaiNeNE*). Allekirjoitus ja päiväys jäävät vieläkin täyttämättä.

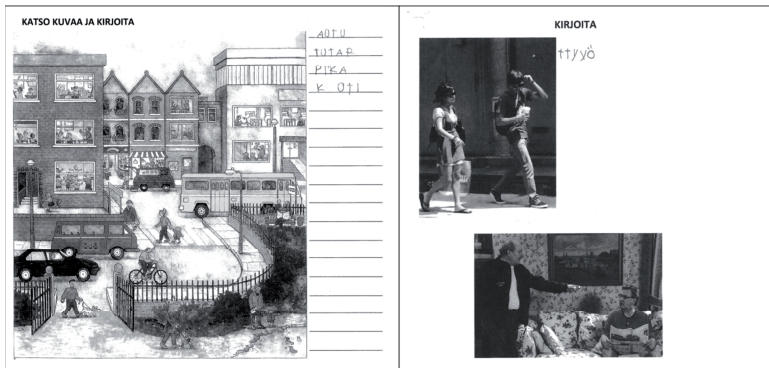
#### 4.4 Kuvasta kirjoittaminen

Kirjoittajalla täytyy olla sanastoa sillä kielellä, jolla hän kirjoittaa. Jotta yksittäisistä sanoista saadaan koottua lauseita, tarvitaan myös tietoa kielen kieliopillisista rakenteista. (Grabe & Kaplan 1996.)

Luku- ja kirjoitustaitoisten ja -taidottomien kuvannimeämistaitoja tutkineet Reis, Faísca, Ingvar ja Petersson (2006) esittävät, että luku- ja kirjoitustaidottomien henkilöiden on merkittävästi helpompi nimetä värillisinä kuvina esitettyjä arkielämään liittyviä esineitä kuin vastaavia harmaasävyisiä. Sen sijaan sillä, ovatko värilliset kuvat valokuvia vai piirroksia, ei näytä olevan merkittävää vaikutusta, vaikkakin valokuvia nimettiin hieman paremmin. Selkeästi hankalimmiksi osoittautuivat harmaasävyiset piirroskuvat. Tätä tutkimusta voidaan soveltaa myös kuvien laajempaan tulkitsemiseen ja lukemiseen sekä niistä kirjoittamiseen.

Vapaan tuottamisen tehtävänä kaikissa neljässä testissä on siis kuvasta kirjoittaminen. Elo- ja joulukuun testikuvana on värillinen piirroskuva, marraskuussa on kaksi värivalokuvavaihtoehtoa ja maaliskuussa mustavalkoinen piirroskuva. Reisin ym. (2006) perusteella voidaan olettaa, että vaikeimmin tulkittava kuva on viimeisessä testissä, jossa kuitenkin sekä kielitaito että opiskelutaidot ovat jo ehtineet kehittyä niin, että ne tukevat muuten

haastavan kuvan tulkintaa. Yhdessäkään testitehtävässä ei ole mallilauseetta ohjaamassa oppijaa myös muuhun kuin yksittäisten asioiden nimeämiseen.



KUVA 1. Asran tuotos elokuussa.

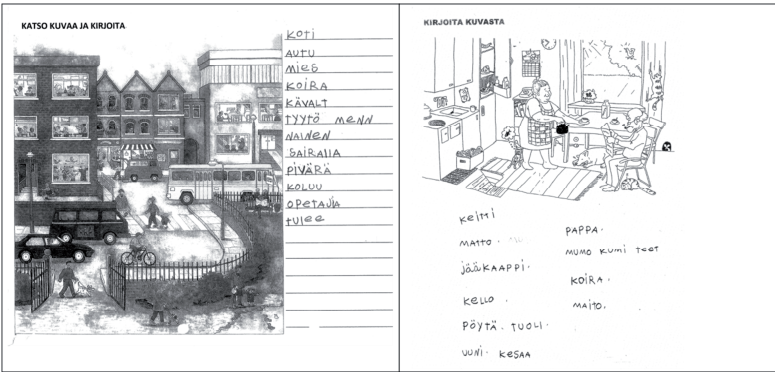
KUVA 2. Asran tuotos marraskuussa.

Kuten kuvasta 1 käy ilmi, elokuussa Asra on omaksunut tavan, jolla tällaiseen tehtävään vastataan, ja hän kirjoittaa neljä sanaa (*AUTU*, *tUtAR*, *PIKA* ja *k OtI*) yksitellen kunkin omalle viivalleen niin, että kirjaimet ovat viivojen yläpuolella. Tavoitesanat ovat *auto*, *tytär*, *poika* ja *koti*. Viimeisessä sanassa huomio kiinnittyy pitkään kahden ensimmäisen kirjaimen välissä olevaan tyhjiin tilaan, joka herättää kysymyksen sen mahdollisesta funktiosta. Asran tuottamien sanojen tavumäärä on sama kuin tavoitesanoissa ja myös alkugrafeemit on merkitty oikein. Horjuvuutta esiintyy *o:n* ja *u:n* erottamisessa, etuvo-kaaleissa ja diftongin merkitsemisessä. Konsonanttien merkitsemistarkkuus sen sijaan on hyvä niin sanan alussa, keskellä kuin lopussa.

Kuva 2 esittää marraskuun testiä, jossa Asra kirjoittaa yhden sanan (*ttyyö*). Tuotoksen alku- ja loppugrafeemit ovat *tyttö*-tavoitesanan mukaiset ja grafeemien lukumäärä on oikea, mutta *t* ja *y* ovat vaihtaneet paikkaa sanan sisällä ja kaksi *t*:tä on vaihtunut kahteen *y*:hyn. Kirjoitusasu on sama kuin marraskuun kuvannimeämistehtävässä.

Opittavasta kielestä ja äidinkielestä riippumatta oppijat käyttävät oppimisprosessin alkuvaiheessa yksinkertaisia ilmauksia, jotka koostuvat pääasiassa substantiiveista, adverbista ja partikkeleista, joskus myös adjektiiveis-

ta ja partisiipeista. Verbit ilmaantuvat kieleen vasta hieman myöhemmässä vaiheessa. (Klein & Perdue 1992: 302.) Näin ollen ei ole yllättävää, että Asra ei vielä marraskuussakaan kirjoita verbejä eikä useampisanaisia ilmauksia.



KUVA 3. Asran tuotos joulukuussa.

KUVA 4. Asran tuotos maaliskuussa.

Kuvan 3 perusteella Asran produktiivinen sanasto, kirjallinen ilmaisutaito ja kirjoitustarkkuus ovat kehittyneet merkittävästi, sillä hän tuottaa yhteensä 13 sanaa, joista viisi on suur- ja pienaakkosten vaihtelua lukuun ottamatta tavoitesanan mukaisia. Joulukuussa Asra pystyi jo lukemaan lyhyen tekstin osittain äänne äännteeltä, osittain kokonaisina sanoina, joten hänen dekodauksaitonsa ja kirjoitustaitonsa kehittyminen tukevat toisiaan (ks. tarkemmin esim. Lerikkanen 2008).

Sen lisäksi, että Asra on nimennyt kuvasta substantiiveja, hän on käyttänyt myös kahta yksittäistä verbiä (*KÄVALT* merkityksessä *kävelee* ja *tUlee*) sekä kirjoittanut ensimmäisen useampisanaisen lauseensa (*tYYtö MeNN*). Verbien käyttö on substantiiveja huomattavasti vaikeampaa, koska verbien liittymisen syntaksiin on monimutkaista (ks. Aitchison 2012; Klein & Perdue 1992). Näin ollen Asran kirjoitustaidossa on tapahtunut merkittävää edistystä, vaikka hän ei vielä taivutakaan verbejä. Lisäksi lauseessa esiintyvän *tYYtö*-sanan kirjoitustarkkuus on kasvanut marraskuusta. Myös tässä tuotoksessa Asra merkitsee konsonantteja yleensä hieman tarkemmin kuin vokaaleja. Kuitenkin *a:n* ja *e:n* (esim. *OPetAJiA*), *i*-loppuisten ja *i*-alkuisten diftongien (esim. *MieS* ja *SaiRAlla*) sekä sanan alussa ja lopussa olevan *ä:n* merkitseminen on

tarkkaa (*KÄVALt* ja *PiVÄRÄ* merkityksessä *pyörä*). Sen sijaan pitkän vokaalin (*SAiRAlla* mutta *tUlee*) sekä *o:n*, *u:n*, *y:n* ja *ö:n* (esim. *AUtU* ja *PiVÄRÄ* mutta *KOtI*) merkitsemistarkkuudessa on vielä vaihtelua.

Kuva 4 osoittaa, että Asran produktiivinen sanasto sekä kirjoitustarkkuus erityisesti geminaatioissa, pitkissä vokaaleissa, etuvokaaleissa, diftongeissa ja *o:n* ja *u:n* erottamisessa ovat kehittyneet edelleen. Lauseessa (*MUMO KUMi teet*, merkitys jokseenkin *mummo antaa kuuraa teetä*) on yksittäisiä sanoja enemmän epätarkkuutta ehkä siksi, että lauseen muodostaminen vaatii monipuolisempia kognitiivisia ja kielellisiä taitoja kuin yksittäisten sanojen kirjoitus (ks. Aitchison 2012; Ahvenainen & Holopainen 2012). Asra tuottaa yhteensä 14 sanaa, joista yhdeksän on tavoitesanan mukaisia, jos suur- ja pienaakkosten vaihtelua ei huomioida. Tässä oppimisen vaiheessa Asra on myös havainnut kirjoitetussa kielessä käytettävän pistettä, jota hän käyttää erottamaan sekä yksittäisiä että peräkkäisiä sanoja. Hänen ainoasta lauseestaan pisteet sen sijaan puuttuvat, ja juuri tällä erikoisella perusteella se on tulkittava lauseeksi. Asran tuotokset eroavat Heikkisen (2009) ja Halmeen (2008) aineistoista siten, että hän tuottaa vähemmän sekä yksittäisiä sanoja, lauseen alkuja että lauseita eikä taivuta tuottamiaan sanoja. Kuitenkin kahden viimeisen vapaan tuotoksen perusteella hänen kirjoitustaitonsa alkaa vähitellen kehittyä kohti lauseitten tavoittelua.

## 5 Asran kirjoitustaidon arvioinnin haasteet

Tässä luvussa arvioin olemassa olevia taitotasokuvauksia hyödyntämällä, millainen Asran kirjoitustaito on viimeisen kielitestin jälkeen. Lisäksi pohdin taitotasokuvausten soveltuvuutta orastavan kirjoitustaidon arviointiin. Perustan Asran kirjoitustaidon arvioinnin Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa 2012 (myöh. Opetussuunnitelman perusteet) esitettyyn EVK:n Suomessa laadittuun sovellukseen ja erilliseen arviointitaulukkoon, jota voidaan käyttää niiden oppijoiden arviointiin, jotka eivät jollakin kielitaidon osa-alueella ole koulutuksen aikana saavuttaneet vähintään sovelluksen taitotasoa A1.1.



TAULUKKO 3. Asran kirjoitustaidon arviointi EVK:n Suomessa laaditun sovelluksen taitotason A1.1 mukaan (Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012).

Kirjoitustaidon osa-alue	Saavutettu
Osaa viestiä välittömiä tarpeita hyvin lyhyin ilmaisin.	ei
Osaa kirjoittaa kielen kirjaimet ja numerot kirjaimin, merkitä muistiin henkilökohtaiset perustietonsa ja kirjoittaa joitakin tuttuja sanoja ja fraaseja.	osin
Osaa joukon erillisiä sanoja ja sanontoja.	osin
Ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta kirjoittaa oikein muutamia sanoja ja ilmauksia.	osin

Taulukko 3 osoittaa, että Asra ei testien perusteella kiistattomasti saavuttanut kahdeksassa kuukaudessa taitotasoa A1.1. Hän kuitenkin oppi kirjoittamaan suomen kielen kirjaimet, merkitsemään muistiin henkilökohtaiset perustietonsa ja kirjoittamaan joitakin tuttuja, erillisiä sanoja. Välittömien tarpeiden ilmaisua kirjallisesti ja numeroiden kirjoittamista kirjaimin ei koulutuksessa juurikaan harjoiteltu.

TAULUKKO 4. Asran kirjoitustaidon arviointi Opetussuunnitelman perusteiden arviointitaulukon mukaan (Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012).

Kirjoitustaidon osa-alue	Saavutettu
Osaa kirjoittaa suur- ja pienaakkosin.	kyllä
Ymmärtää äänne-kirjainvastaavuutta.	kyllä
Osaa kirjoittaa sanoja.	kyllä
Osaa kirjoittaa lyhyitä lauseita.	osin

Taulukosta 4 käy ilmi, että Asra saavutti kolme neljästä Opetussuunnitelman perusteiden arviointitaulukon taitotasosta. Viimeisen taitotason hän saavutti osittain, mutta taitotasokuvaus ei määrittele riittävän tarkasti, kuinka kompleksisia ja tarkkuudeltaan kohdekielen mukaisia tuotettujen lauseiden tulee olla, jotta taitotaso voidaan katsoa saavutetuksi. Mikäli vaatimuksena on esimerkiksi verbien ja nominien taivuttaminen, Asra ei saavuttanut kyseistä tasoa.

Asra saavutti myös seuraavat taidot, jotka puuttuvat edellä käytetyistä taitotasokuvauksista: viivalle kirjoittaminen, oikea kirjoitussuunta ja grafeemien tunnistettavan muodon tuottaminen. Lisäksi hän oppi osittain suomen kielen ortografian sääntöjä kvantiteetin osalta ja osoitti osaavansa käyttää kirjoittamiseen myös tietokonetta. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että orastavalle kirjoitustaidolle tyypillistä sekä sanelukirjoituksessa että itsenäisessä tuottamisessa on äänne-kirjainvastaavuuden oivaltaminen. Kuitenkin teknisessä kirjoitustaidossa ja -tarkkuudessa on sanatasolla vielä vaihtelua (ks. Kurvers & Ketelaars 2011), ja yksittäisiä sanoja pitempiä kokonaisuuksia tuotetaan vähän tai ei lainkaan.

Opetussuunnitelman perusteiden määrittämä arviointitaulukko jättää siis huomiotta aivan alkuvaiheen kirjoittamisen osataitojen hallinnan. Taulukossa ei myöskään oteta kantaa siihen, miten suur- tai pienaakkosia tulee käyttää tai tuleeko sanoja tai lauseita osata kirjoittaa itsenäisesti tuottaen vai sanelun perusteella. EVK:n Suomessa laaditussa sovelluksessa (Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012) taas kirjoittamisen osataidot tasolla A1.1 on esitetty täysin satunnaisessa järjestyksessä. Opettajat hyötyisivät kuvauksista enemmän, jos kuvatut taidot esitettäisiin siinä järjestyksessä, jossa ne ilmeisimmin opitaan.

Molemmat edellä sovelletut työkalut kaipaavat myös hienojakoisuutta ja tarkempia määrittelyjä, jotta arviointi myös EVK:n taitotasojen alapuolella olisi johdonmukaista ja tasapuolista ja kuvaisi oppijoiden taitoja mahdollisimman tarkasti. Erityisesti monen luku- ja kirjoitustaidottoman oppijan kirjoitustaito jää ensimmäisen kielikurssin jälkeen selvästi alle tason A1.1. Varmaa kuitenkin on, että kun opiskelu aloitetaan alkeista, kielitaito kehittyy sen kaikilla osa-alueilla merkittävästi jo ennen kyseistä tasoa. Jotta esimerkiksi Asran kirjoitustaidon arviointi olisi mahdollisimman kokonaisvaltaista ja riittävän yksityiskohtaista, siihen on hyvä käyttää Opetussuunnitelman perusteissa esitettyjä taitotasokuvauksia, mutta niitä on täydennettävä soveltuvien osin vaikkapa Cookin (2005: 426–430) kriteereillä, kuten olen edellä tehnyt. Sanallinen arviointi kertoo tässä tapauksessa huomattavasti enemmän kuin numeerinen, joka olisi hieman tulkinnasta riippuen joko A1.1 tai sen alle.

## 6 Pohdinta

Maahanmuuttajien määrä maassamme kasvaa jatkuvasti, ja siten myös tulevaisuuden kielenkäyttäjistä yhä suurempi osa puhuu äidinkielenään jotain muuta kieltä kuin suomea. Todennäköisesti myös luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten määrä jatkaa kasvuaan. Heidän suomen kielen kirjoitustaitonsa kehityksestä tiedetään vasta erittäin vähän, mutta tietoa tarvitaan jatkuvasti esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa. Tämän tapaustutkimuksen tavoitteena on omalta osaltaan vastata tuohon tarpeeseen: tutkimuksessa tarkastellaan orastavan kirjoitustaidon kehittymistä ja sen arviointiin liittyviä haasteita. Siten tutkimuksen pyrkimyksenä on tuottaa tietoa, joka hyödyttäisi niin suomi toisena kielenä -alan tutkimusta kuin kohderyhmän opetustakin.

Tutkimuksen tuloksia arvioitaessa on huomioitava testitilanteissa vaikuttaneet muuttajat kuten osallistujan motivaatio ja vireystila. Lisäksi on syytä muistaa, että Asra on yksi esimerkki luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen osallistuvista maahanmuuttajista; hän ei edusta osallistujien keskiarvoa mutta ei myöskään kumpaakaan ääripäätä. Tutkimus kuitenkin antaa viitteitä siitä, miten kirjoitustaidon oppiminen etenee alkuvaiheessa silloin, kun se opitaan ensimmäistä kertaa aikuisena, ortografisesti läpinäkyvällä uudella kielellä. Asran kirjoitustaidon kehittymistä näyttää tukevan hänen vahva fonologinen muistinsa (ks. Tammelin-Laine & Martin tulossa), suullisen kielitaidon kehittyminen, produktiivisen sanaston laajeneminen ja dekodeustaitojen kehittyminen. Erityisesti luku- ja kirjoitustaidon välillä on resiprookkinen suhde (ks. esim. Lerkkanen 2008). Lisäksi tutkimus osoittaa, että kielitaidon arvioinnin perustana olevat taitotasokuvaukset eivät huomioi riittävästi niitä oppijoita, jotka aloittavat uuden kielen opintonsa aivan alkeista, ilman luku- ja kirjoitustaitoa millään kielellä.

Kun kirjoittamista aletaan opetella ensimmäistä kertaa aikuisena, uudella kielellä, tilanne on haastava ja vaatii oppijalta paljon. Kirjallisen tuottamisen oppiminen viekin suullista tuottamista enemmän aikaa jo siksi, että oppijalta puuttuu kirjoittamisen kokemus äidinkielellään ja kirjoittaminen on hänelle sekä taitona että käsitteenä uusi. Hänellä ei myöskään ole vuosien koulutuksen mukanaan tuomaa kokemusta ja tietoa siitä, millainen yhte-

ys puhutun ja kirjoitetun kielen välillä on ja miten puhuttua kieltä voidaan siirtää kirjoitettuun muotoon ja kirjoitusta puheeksi. Lisäksi opittavan kielen puutteellinen suullinen taito vaikuttaa kirjoitustaidon kehitykseen, sillä kirjoitustaito pohjautuu yleensä jo osattuun puhuttuun kieleen – erityisesti suomen kaltaisessa kielessä, jonka äänne-kirjainvastaavuus on hyvin säännöllinen (ks. Ahvenainen & Holopainen 2012). Tässä tutkimuksessa suullisen kielitaidon vaikutus näkyy esimerkiksi Asran tuottamien yksittäisten sanojen ja lausetta tavoittelevien kokonaisuuksien määrässä ja kirjoitustarkkuudessa etenkin niissä tehtävissä, joissa kirjoittamisen lähtökohtana on kuvallinen ärsyke. Lisäksi kuvanlukutaito on aina kulttuurisidonnaista ja vaatii siksi harjoittelua (esim. Franker 2011). Useampisanaisten kokonaisuuksien vähäisyys tehtävissä saattaa johtua myös siitä, että ainakin niillä oppitunneilla, joilla keräsin aineistoa koko väitöstutkimusta varten, harjoiteltiin enimmäkseen yksittäisten sanojen kirjoittamista eikä Asra ehkä siten saanut riittävän usein toistuvaa harjoitusta ja tukea lauseiden tai vielä pitempien kokonaisuuksien kirjoittamiseen.

Eskildsenin (2012) mukaan oppijoiden kohtaamien vuorovaikutustilanteiden luonne ja affordanssit, joita heille tarjoaa se ympäristö, jossa he kussakin kielenkäyttötilanteessa ovat, kannustavat tietynlaiseen kielenkäyttöön ja siten tietynlaisten mallien oppimiseen. Koska luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten arjessa lomakkeiden täyttäminen ja yhteydenotot esimerkiksi kouluun tai päiväkotiin ovat kielenkäyttötilanteita, joissa kirjoitustaitoa tarvitaan eniten, niitä olisi hyvä harjoitella luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa mahdollisimman monipuolisesti ja säännöllisesti. Kirjoittamaan oppiminen vaatii paljon harjoitusta, ja siksi oppimisen alkuvaiheessa olisikin hyvä keskittyä sellaisen kirjoitustaidon saavuttamiseen, jota kukin oppija arjessaan tarvitsee.

Kirjoitettuun kieleen osalliseksi pääseminen vaikuttaa merkittävästi ihmisen ajatteluun ja tietoisuuteen (Olson 2002: 163). Lisäksi se auttaa pääsemään täysivaltaiseksi jäseneksi sellaiseen yhteiskuntaan kuin Suomi, jossa lähes kaikki toiminta perustuu kirjoitettuun kieleen. Tulevaisuuden kielenkäyttäjiltä – niin äideiltä, joita tämän artikkelin Asra edustaa, kuin heidän lapsiltaan – vaaditaan entistä monipuolisempia kielellisiä taitoja, joihin olennaisina osina kuuluvat luku- ja kirjoitustaito.

## Kirjallisuus

- Ahvenainen, O. & E. Holopainen 2012. *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Special Data.
- Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012. Helsinki: Opetushallitus.
- Aitchison, J. 2012. *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. 2. painos. Oxford: Blackwell.
- Baddeley, A. D., G. J. Hitch & R. J. Allen 2009. Working memory and binding in sentence recall. *Journal of Memory and Language*, 61 (3), 438–456.
- Boling, E., M. Eccarius, K. Smith & T. Frick 2004. Instructional illustrations: intended meanings and learner interpretations. *Journal of Visual Literacy*, 24 (2), 185–204.
- Cook, V. 2005. Written language and foreign language teaching. Teoksessa V. Cook & B. Bassetti (toim.) *Second language writing systems*. Clevedon: Multilingual Matters, 424–441.
- Dellatolas, G., L. W. Braga, L. Souza, G. N. Filho, E. Queiroz & G. Deloche 2003. Cognitive consequences of early phase of literacy. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 9 (5), 771–782.
- Eskildsen, S. W. 2012. L2 negation constructions at work. *Language Learning*, 62 (2), 335–372.
- Franker, Q. 2011. *Litteracitet och visuella texter. Studier om lärare och kortutbildade deltagare i sf*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Grabe, W. & R. B. Kaplan 1996. *Theory & practice of writing*. New York: Longman.
- Grabe, W. & F. L. Stoller 2011. *Teaching and researching reading*. 2. painos. Harlow: Pearson Education.
- Halme, N. 2008. *Kahdeksan luku- ja kirjoitustaidottoman aikuisen maahanmuuttajan suomen kielen luku- ja kirjoitustaito kuuden kuukauden intensiivisen opiskelun päätteeksi*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Saatavissa: <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/38754/gradu2008halme.pdf?sequence=1>.
- Heikkinen, M. 2009. *”Opettaja, minä osaa sanoa, ei kirjoittaa!” Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen kehitys puolen vuoden aikana*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Saatavissa: <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/59890/gradu2009heikkinen.pdf?sequence=1>.
- Honko, M. 2013. *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito. Toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki*. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 1346. Tampere: Tampere University Press.
- Klein, W. & C. Perdue 1992. *Utterance structure. Developing grammars again*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kurvers, J. & E. Ketelaars 2011. Emergent writing of LESLLA learners. Teoksessa C. Schöneberger, I. van de Craats & J. Kurvers (toim.) *Low-educated adult second language and literacy acquisition. Proceedings of the 6th symposium Cologne 2010*. Nijmegen: Centre for Language Studies, 49–66.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 30.12.2010/1386.

- Lerkkanen, M.-K. 2008. *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki: WSOY.
- Marshall, H. & A. DeCapua 2013. *Making the transition to classroom success. Culturally responsive teaching for struggling language learners*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Mäkinen, M. 2002. *Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon*. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 222. Tampere: Tampere University Press.
- Nissilä, L. 2003. S2-opetuksen didaktiikkaa. Teoksessa L. Nissilä, H. Vaarala & M. Martin (toim.) *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII. Helsinki: ÄOL, 103–114.
- Olson, D. R. 2002. What writing does to the mind. Teoksessa E. Amsel & J. P. Byrnes (toim.) *Language, literacy, and cognitive development. The development and consequences of symbolic communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 153–165.
- Reis, A. & A. Castro-Caldas 1997. Illiteracy: a cause for biased cognitive development. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 3 (5), 444–450.
- Reis, A., L. Fáisca, M. Ingvar & K. M. Petersson 2006. Color makes a difference: two-dimensional object naming in literate and illiterate subjects. *Brain and Cognition*, 60 (1), 49–54.
- Tammelin-Laine, T. & M. Martin tulossa. The simultaneous development of receptive skills in an orthographically transparent second language. *Writing Systems Research*.
- Tarnanen, M. 1993. *Puhekielen ymmärtäminen – Ei-natiivien suomen kielen oppijoiden yleis- ja arkipuhekielen ymmärtämisen tarkastelua*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Tarnanen, M., S. Pöyhönen, M. Lappalainen & S. Haavisto (toim.) 2013. *Osallisena Suomessa: kokeiluhankkeiden satoa – Delaktig i Finland: skörden från försöksprojekten*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Suomen Kulttuurirahasto & Svenska kulturfonden.
- Tarone, E., M. Bigelow & K. Hansen 2009. *Literacy and second language oracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Åkers, A.-M. 1999. *Alku aina hankalaako? Suomenoppijoiden kirjallisten tuotosten tarkastelua*. Julkaisematon liseniaatintyö. Vaasan yliopisto.