

Taina Tammelin-Laine

Aletaan alusta

Luku- ja kirjoitustaidottomat
aikuiset uutta kieltä oppimassa



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 240

Taina Tammelin-Laine

Aletaan alusta

Luku- ja kirjoitustaidottomat
aikuiset uutta kieltä oppimassa

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212
joulukuun 20. päivänä 2014 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities of the University of Jyväskylä,
in building Seminarium, auditorium S212, on December 20, 2014 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2014

Aletaan alusta

Luku- ja kirjoitustaidottomat
aikuiset uutta kieltä oppimassa

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 240

Taina Tammelin-Laine

Aletaan alusta

Luku- ja kirjoitustaidottomat
aikuiset uutta kieltä oppimassa



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2014

Editors

Maisa Martin

Department of Languages, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Ville Korhokangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Paula Kalaja, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Tarja Nikula, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Raimo Salokangas, Department of Communication, University of Jyväskylä

Cover photo by Taina Tammelin-Laine.

URN:ISBN:978-951-39-5997-5

ISBN 978-951-39-5997-5 (PDF)

ISSN 1459-4331

ISBN 978-951-39-5996-8 (nid.)

ISSN 1459-4323

Copyright © 2014, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2014

On uskallettava lähteä
Seurattava omaa tähteä
Sen kaukaa yksi nähdä voi
On uskallettava kulkea
Ja ovia joskus sulkea
Saavuttaa mistä unelmoi
Pelätä ei saa

Ei voi luovuttaa

Suvi Teräsniiska: Tyttö
(san. Lasse Wikman)

ABSTRACT

Tammelin-Laine, Taina

Let's start from the beginning. Non-literate adults learning a new language

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2014, 95 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4323; 240)

ISBN 978-951-39-5996-8 (nid.)

ISBN 978-951-39-5997-5 (PDF)

This doctoral research explores the development of Finnish skills in five immigrant women during their first period of training in Finnish language and literacy, which lasted approximately ten months. The focus is on not only the development of oral and written language skills but also possible relationships between the two. Additionally, the study discusses other features, such as phonological working memory, which affect second language learning.

At the beginning of the data collection, the participants had no literacy skills in any language and very low oral skills in Finnish. While many studies have been published describing the learning of L2 Finnish by literate adult learners, hardly any research is available on how non-literate adults learn Finnish. This study will expand our knowledge of SLA and will add research-based knowledge which can be used both for pedagogical and resource-related decision-making and for other research in the field of second language learning.

Because the goal was to obtain as broad a view as possible of the topic, the research design included several different methods. The research task was divided into four sub-studies, each focusing on a different aspect of second language learning. The data collection methods that were used were: participant observation in the classroom, language tests specially designed for this study, and language tests used during the language and literacy training. The results of the sub-studies are presented in the four original papers on which this dissertation is based.

The findings show that during the observation period the participants' oral language skills developed faster than their written language skills, which was predictable for non-literate adult learners. Their writing skills developed particularly slowly. Additionally, the findings suggest that there is a relationship between the development of oral language skills and reading skills, although this is not unambiguous. The study shows that not all of the adults participating in language and literacy training achieve basic oral and written skills in Finnish within ten months.

Keywords: Finnish as a second language, second language learning, oral skills, written skills, non-literacy, adult education

Author's address Taina Tammelin-Laine
Department of Languages
P.O. Box 35
40014 University of Jyväskylä
FINLAND
taina.a.tammelin-laine@jyu.fi

Supervisors Professor Maisa Martin
Department of Languages
P.O. Box 35
40014 University of Jyväskylä
FINLAND

Professor Hannele Dufva
Department of Languages
P.O. Box 35
40014 University of Jyväskylä
FINLAND

Reviewers Docent Maria Kela
Department of Teacher Education
P.O. Box 9
00014 University of Helsinki
FINLAND

Professor Mirja Tarnanen
Department of Teacher Education
P.O. Box 35
40014 University of Jyväskylä
FINLAND

Opponent Docent Maria Kela
Department of Teacher Education
P.O. Box 9
00014 University of Helsinki
FINLAND

ESIPUHE

Vihdoinkin on koittanut se päivä, jolloin pääsen kirjoittamaan esipuheen väitöskirjaani. Prosessi on kestänyt kaikkineen yli viisi vuotta, ja jo ennen työhön ryhtymistä pohdin pitkään, uskallanko lähteä tälle matkalle. Olen kuitenkin kulkenut omaa polkuani silläkin uhalla, että olen joutunut joitakin veräjiä sulkemaan kenties lopullisesti. Toivon, että kaikesta huolimatta tämä väitöskirja auttaa salaisen unelmani saavuttamisessa. Tie on siis ollut pitkä ja paikoitellen myös melko kivinen mutta nyt on aika esittää lämpimät kiitokset niille, jotka ne ansaitsevat.

Aluksi haluan kiittää väitöskirjani ennakkotarkastajia dosentti Maria Kela ja professori Mirja Tarnasta. Olen iloinen siitä, että lupauduitte kyseiseen tehtävään, sillä teiltä saamani arvokas palaute auttoi minua suuresti työn viimeistelyssä. Lisäksi kiitän Maria Kela lupautumisesta vastaväittäjäkseni.

Työni pääohjaajana on toiminut professori Maisa Martin, jonka kanssa yhteistyö alkoi jo pro gradu -työn merkeissä neljätoista vuotta sitten. Haluan kiittää Maisaa niin akateemisesta tuesta kuin vieraanvaraisuudestakin, joita hän on minulle koko prosessin ajan tarjonnut aina tarvittaessa. Maisa on elävä esimerkki oikea-aikaisen tuen antajasta, on sitten kyse artikkelin kommentoimisesta tai yöpymispaikan järjestämisestä. Myös Livohkassa vietetyt päivät ovat jääneet pysyvästi mieleeni. Iso kiitos Maisalle kuuluu myös siitä, että hän on koko ajan uskonut siihen, että pystyn väitöskirjan kirjoittamaan. Itsellä usko on mennyt loppua monta kertaa, mutta Maisan kannustavien kommenttien avulla olen kuitenkin aina päässyt työssä eteenpäin.

Työni toisena ohjaajana on toiminut professori Hannele Dufva. Hannelen positiivinen asenne ja asiantuntevat vinkit eri yhteyksissä ovat vieneet tätä työtä omalta osaltaan eteenpäin, vaikka en kovin usein hänen ohjaukseensa olekaan tukeutunut. Tässä vaiheessa, kun asiaa ajattelen, olisin voinut tehdä niin huomattavasti useammin. Kiitos kuitenkin kaikesta siitä tuesta, jota aina tarvittaessa sain.

Väitöskirjan kirjoittaminen ei olisi ollut mahdollista kokopäiväisesti ilman rahoitusta. Tutkimusta ovat rahoittaneet Jyväskylän yliopiston kielten laitos, Suomen Kulttuurirahasto sekä Ellen ja Artturi Nyyssösen säätiö. Lisäksi olen saanut kuulua neljä vuotta Langnet-tohtoriohjelmaan ensin omarahoitteisena ja sen jälkeen Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamana tohtorikoulutettavana. Kaikki nämä tahot ovat osaltaan turvanneet sen, että taloudessamme on miltei koko väitöskirjaprosessin ajan ollut aina leivän päälle muutakin kuin pelkkää margariinia. Lisäksi Langnet-tohtoriohjelmassa sain tutustua mahtaviin tohtorikoulutettavakollegoihin ja osallistua työn kannalta merkittäville kursseille. Etätyönä väitöskirjaa kirjoittaneelle nuo kurssit ja yhteydet muihin samassa tilanteessa oleviin olivat suorastaan välttämättömyys ja elinehto. Siltä ainakin minusta tuntui. Esimerkiksi ikimuistoinen Tukholman-matka ja pianobaarissa illan viettäminen olivat ainutlaatuisia ekstraa. Kiitos etenkin Nina Reimanolle, Mari Hongolle ja Elina Tergujeffille. Kiitän myös Sanna Voipio-Huovista ja Anu Muhosta kannustavista ja antoisista keskustelutuokioista sekä kaikkia muitakin

kanssani samaan tohtorikoulutettavien seminaariryhmään kuuluneita luovista ideoista ja hyvästä ryhmähengestä.

Koska tämän tutkimuksen toteuttaminen olisi ollut täysin mahdotonta ilman osallistujia, haluan osoittaa erityiset kiitokset niille viidelle ennakkoluulottomalle ja rohkealle naiselle, jotka halusivat auttaa minua ymmärtämään heidän suomen kielen oppimisprosessiaan ja ottivat minut niin avoimesti vastaan. Opin heiltä paljon ja toivon, että pystyin antamaan heille aineistonkeruun aikana jotain, jolla olisi pysyvää merkitystä. Lisäksi toivon, että tästä tutkimuksesta olisi tulevaisuudessa hyötyä mahdollisimman monelle heidän kaltaiselleen oppijalle opetuksen kehittämisen kautta. Tässä yhteydessä kiitän lämpimästi myös niitä kouluttajia, jotka päästivät minut luokkahuoneisiinsa aineistoa keräämään. Ilman sitä yhteistyötä tämä tutkimus ei olisi koskaan nähnyt päivänvaloa.

I would also like to thank wonderful LESLLA people for all your support. In 2010, you welcomed me so warmly to join the LESLLA family. I have to mention especially (but not only) Patsy Vinogradov, Martha Bigelow, Rai Farrelly, Susanna Strube, Larry Condelli, Martha Young-Scholten, Heide Wrigley & Jim Powrie, Sarah Young, Maricel Santos, Anne Whiteside, Joy Peyton, Nancy Faux, and Ineke van de Craats. Without all of you, guys, I would have been quite alone with my questions and thoughts about non-literate L2 learners. I am very happy for knowing you and sharing this special interest with you.

Lopuksi haluan kiittää kaikkia läheisiäni, jotka ovat sietäneet minua koko tämän pitkän prosessin ajan. Olen ollut epäsosiaalinen, turhautunut ja heittä-mässä hanskat tiskiinkin useammin kuin kerran. Olen myös tarvinnut monenlaista apua ja tukea, ja sitä olen onnekseni teiltä saanut. Matkaan on toki mahtunut ilon ja onnistumisenkin hetkiä, jotka olen saanut jakaa kanssanne – jos en muutoin, niin Facebookissa. Olisin kovasti toivonut, että myös Mummu ja Partasetä olisivat saaneet iloita kanssani valmistumisestani. Uskon kuitenkin, että olette minusta ylpeitä siellä jossakin.

Kaikkein kiitollisin olen rinnallani uskollisesti pysyneelle Jyrille. Ilman tu-keasi en olisi uskaltanut heittäytyä palkkatyöläisestä tutkijaksi. Olet joutunut joustamaan paljon ja kuuntelemaan alituista vuodatustani väitöskirjan kirjoit-tamisen tuskasta ja vaikeudesta. Huumorilla höystetyt kommenttisi ovat kiel-tämättä välillä käyneet hermoilleni mutta kuitenkin hetken kuluttua auttaneet minua ymmärtämään, että ei tämä loppujen lopuksi ole niin vakavaa. Siksi, Jyri,

Sitä tyttö ei voi unohtaa
kuinka tärkeää on
että jossain joku odottaa

Suvi Teräsniska: Tyttö (san. Lasse Wikman)

Merimaskussa lapsenpäivänä 2014

Taina Tammel-Laine

VÄITÖSKIRJAAN SISÄLTÄVÄT ARTIKKELIT

- Tutkimus I Tammelin-Laine, T. 2015. No Verbs, No Syntax: The Development and Use of Verbs in Non-Literate Learners' Spoken Finnish. Teoksessa *LESLLA 2013 Conference Proceedings*, 249-273.
- Tutkimus II Tammelin-Laine, T. 2014. "Tämä hyvä?" Kurkistus luku- ja kirjoitustaidottomien suomenoppijoiden esittämisiin kysymyksiin. *Puhe ja kieli* 2, 81-99.
- Tutkimus III Tammelin-Laine, T. & Martin, M. 2014. Simultaneous development of receptive skills in an orthographically transparent second language. *Writing Systems Research*. DOI: 10.1080/17586801.2014.943148. 19 s.
- Tutkimus IV Tammelin-Laine, T. 2014. Orastavan kirjoitustaidon kehitys, arviointi ja arvioinnin haasteet. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät. Language users of tomorrow. AFinLAN vuosikirja 2014. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 72*. Jyväskylä: 49-69.

KUVIOT

KUVIO 1	Työmuistimalli Baddeleyn (2003: 835) mukaan.....	35
KUVIO 2	Tutkimuksen II päätulokset.....	60

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Suomen suurimmat maahanmuuttajaryhmät, joiden synnyinmaassa luku- ja kirjoitustaidottomia vähintään 15 % väestöstä.....	12
TAULUKKO 2	Yhteenveto tutkimusaineistosta ja tutkimuksessa käytetyistä menetelmistä	44
TAULUKKO 3	Yhteenveto Tutkimuksesta I.....	57
TAULUKKO 4	Yhteenveto Tutkimuksesta III (osallistujien testitulokset ilmoitettu prosentteina).....	62
TABLE 1	Main characteristics of the participants	82
TABLE 2	Summary of research data and methods.....	83

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

VÄITÖSKIRJAAN SISÄLTYVÄT ARTIKKELIT

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	LÄHTÖKOHDAT	11
1.1	Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset ja toisen kielen oppiminen....	14
1.2	Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien opetus Suomessa.....	19
1.3	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	22
1.4	Tutkimuksen rakenne	23
2	TYÖN TAUSTALLA VAIKUTTAVAT OPPIMISNÄKEMYKSET JA AIEMPI TOISEN KIELEN OPPIMISEEN LIITTYVÄ TUTKIMUS.....	24
2.1	Sosiokulttuurinen näkemys toisen kielen oppimisesta.....	25
2.2	Käyttöpohjainen näkemys toisen kielen oppimisesta	30
2.3	Muistin eri osa-alueiden rooli toisen kielen oppimisessä.....	35
2.4	Toisen kielen sanaston kehittyminen.....	37
2.5	Toisen kielen kirjallisten taitojen kehittyminen	40
2.6	Kielitaidon arviointi	41
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	44
3.1	Osallistujat ja heidän oppimisympäristönsä	46
3.2	Tutkimuksen toteutus ja aineisto	53
3.3	Eettiset näkökohdat ja tutkijan rooli	55
3.4	Verbit osallistujien puheessa (Tutkimus I)	56
3.5	Kysyvät ilmaukset osallistujien puheessa (Tutkimus II)	58
3.6	Lukutaito ja siihen liittyvät ominaisuudet (Tutkimus III).....	61
3.7	Orastava kirjoitustaito ja sen arvioiminen (Tutkimus IV).....	62
4	POHDINTA JA PÄÄTELMÄT.....	65
4.1	Tulosten yhteenveto	65
4.2	Tutkimuksen tieteellinen ja yhteiskunnallinen vaikuttavuus.....	68
4.3	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimuksen aiheita	74
	SUMMARY	79
	LÄHTEET	86
	ORIGINAL PAPERS	

1 LÄHTÖKOHDAT

Niin Suomessa kuin muissakin länsimaissa pidetään itsestään selvänä, että terveet aikuiset hallitsevat lukemisen ja kirjoittamisen taidot monipuolisesti, sillä ilman niitä on vaikea pärjätä arjessa ja elää täysivaltaisena yhteiskunnan jäsenenä. Kyseiset taidot eivät kuitenkaan ole yhtä välttämättömiä ja arvostettuja maailman kaikissa yhteisöissä: ympäristön asettamat vaatimukset määrittävät aina esimerkiksi sen, millainen luku- ja kirjoitustaidon taso on riittävä, mihin luku- ja kirjoitustaitoa tarvitaan ja kuinka tärkeitä kyseiset taidot ylipäätään ovat (Grabe & Stoller 2011: 52). Tässä työssä tarkastellaan uuden kielen oppimisen haasteita sellaisten oppijoiden näkökulmasta, joilla ei ole ollut lapsuudessaan mahdollisuutta käydä kotimaassaan koulua ja oppia lukemaan ja kirjoittamaan äidinkielellään.

OECD:n (2000: x) määritelmän mukaan luku- ja kirjoitustaitoon kuuluu kyky ymmärtää ja käyttää hyödykseen kirjoitettua tietoa, mikä on tarpeen henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisessa ja olemassa olevien tietojen ja kykyjen kehittämisessä. Luku- ja kirjoitustaito voidaan jakaa kolmeen alaryhmään: arkipäivän lukutaito (*prose literacy*), asiakirjojen lukutaito (*document literacy*) ja numerotietojen lukutaito (*quantitative literacy*). Arkipäivän lukutaitoon kuuluu esimerkiksi lehtien, esitteiden ja erilaisten ohjeitten sisältämän tiedon kuten lääkereseptien annostusohjeiden ymmärtäminen. Asiakirjojen lukutaito on tarpeen esimerkiksi lomakkeiden täyttämisen, aikataulujen tulkitsemisen ja taulukoiden tai graafisten esitysten välittämän tiedon ymmärtämisessä. Numerotietojen lukutaidossa yhdistyvät tekstin ja numeroiden välittämän tiedon löytäminen ja ymmärtäminen. (OECD 2000: x.) Taitoa voidaan hyödyntää vaikka silloin, kun lasketaan, kuinka paljon maalia tarvitaan tietyn pinta-alan maalamiseen maalipurkissa olevien ohjeiden mukaan. OECD:n määritelmässä ei eroteta kuvanlukutaitoa omaksi taidokseen, mutta niin on kuitenkin perusteltua tehdä, sillä kuvien tulkitseminen vaatii toisenlaista osaamista kuin tekstin lukeminen ja on aina kulttuurisidonnaista (ks. esim. Franker 2011: 24).

Luku- ja kirjoitustaidosta riippumatta uusia kieliä on opittu kautta historian ja suurin osa maailman yhteiskunnista ja valtioista on monikielisiä. Kansalaisten odotetaan yleensä siis osaavan ainakin suullisesti useampaa kuin yhtä

kieltä. (Grabe & Stoller 2011: xiv.) Uusien kielten oppimistaito on erityisen tärkeää silloin, kun muuttaa yhteiskuntaan, jossa puhutaan entuudestaan outoa kieltä. Tällainen tilanne on edessään jokaisella maahanmuuttajalla, jonka uudeksi kotimaaksi on valikoitunut Suomi.

Vuoden 2013 lopussa muualla kuin Suomessa syntyneiden henkilöiden osuus Suomen väestöstä oli 5,6 %. Maassamme asuvien maahanmuuttajataustaisten henkilöiden määrä ei siis ole suuri verrattuna useisiin muihin länsimaihin, mutta se kasvaa vuosittain ja ylitti maaliskuussa 2014 ruotsinkielisten määrän. Ruotsinkieliset ovat perinteisesti olleet Suomen suurin vähemmistökieliryhmä. (Tilastokeskus 2014a.) Suurin osa maahanmuuttajista tulee Suomeen työn, opiskelun, avioliiton tai muiden syiden takia – pakolaisena maahan muuttaneita henkilöitä asui Suomessa vuoden 2013 lopussa vain 42 524, joka on noin 14 % kaikista maahanmuuttajista (Tilastokeskus 2014b). Luku- ja kirjoitustaidottomien tai vähän koulutettujen maahanmuuttajien määrää ei tilastoida erikseen, mutta vuonna 2010 työvoimapolitiittiseen luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen osallistui 1 175 henkilöä, vuonna 2011 1 250 henkilöä ja vuonna 2013 1 234 henkilöä (Työ- ja elinkeinoministeriö 2012, tulossa). Lisäksi kuntien, työväenopistojen, kansalaisopistojen, vastaanottokeskusten ja kolmannen sektorin tarjoamaan kielikoulutukseen osallistuu vuosittain vähän koulutettuja ja luku- ja kirjoitustaidottomia aikuisia, jotka eivät kuulu työvoimapolitiittisen koulutuksen piiriin.

Luku- ja kirjoitustaidottomuus on yleisintä Etelä- ja Länsi-Aasiassa sekä Keski- ja Etelä-Afrikassa. Maailmanlaajuisesti luku- ja kirjoitustaidottomia yli 15-vuotiaita on noin 775 miljoonaa, ja heistä naisia on noin 64,1 %. (UNESCO 2012: 251.) Luku- ja kirjoitustaidottomuus on yleistä useissa niissä maissa, joista pakolaisia ja turvapaikanhakijoita hakeutuu Suomeen. Taulukkoon 1 on koottu ne maat, joissa luku- ja kirjoitustaidottomia on arvioitu olevan vähintään 15 % väestöstä ja joissa syntyneitä henkilöitä asui maassamme vuoden 2013 lopussa vähintään 1 000. Vuonna 2014 Suomi otti vastaan myös 500 pakolaista Syyriasta, jossa luku- ja kirjoitustaidottomia on noin 15,9 % koko väestöstä ja 26,3 % naisista. (The World Factbook 2014, Tilastokeskus 2014a).

TAULUKKO 1 Suomen suurimmat maahanmuuttajaryhmät, joiden synnyinmaassa luku- ja kirjoitustaidottomia vähintään 15 % väestöstä¹

Synnyinmaa	Lukutaidottomuusprosentti (arvio)	Henkilömäärä Suomessa 31.12.2013
Somalia	62,2	9 618
Irak	21,9	9 275
Intia	39,0	4 925
Iran	15,0	5 333
Afganistan	71,9	3 704
Nepal	40,9	2 072
Pakistan	44,4	1 929
Nigeria	39,2	1 923
Bangladesh	44,1	1 801
Kongon dem. tasavalta	33,2	1 367
Ghana	28,5	1 239

¹ Lähteet: The World Factbook 2014; Tilastokeskus 2014a

Tässä työssä tarkastellaan siis luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisoppijoiden suomen kielen kehitystä. Viitataan termillä *oppija* kaikkiin niihin henkilöihin, joiden äidinkieli on jokin muu kieli kuin suomi. Termi ei ota tässä yhteydessä kantaa siihen, millainen suomen kielen taito henkilöllä on, mutta muissa yhteyksissä käydään jatkuvaa keskustelua siitä, kuka on *oppija* ja kuka taas on edennyt *oppija*-vaiheesta niin, että mitään erityistä termiä ei enää tarvitse käyttää lainkaan.

Käytän tässä työssä myös Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012 -asiakirjan (Opetushallitus 2012) mukaisia luku- ja kirjoitustaidottomuuden määritelmiä ja kategorioita. Asiakirjan mukaan *primaarilukutaidottomat* oppijat eivät osaa lukea tai kirjoittaa millään kielellä ja heiltä yleensä puuttuu koulutausta. He voivat olla lähtöisin maasta, jossa on vahva kirjallinen kulttuuri, tai maasta, jossa kirjoitettua kieltä ei ole lainkaan tai se on luotu vasta lähimenneisyydessä. *Sekundaarilukutaitoiset* oppijat osaavat lukea ja kirjoittaa jollakin muulla kuin latinalaisella kirjoitusjärjestelmällä, mutta koulutausta ja luku- ja kirjoitustaidon taso voivat vaihdella oppijoiden välillä huomattavasti. *Semilukutaitoisilla* oppijoilla puolestaan on jonkin verran kirjallisia taitoja latinalaisella kirjoitusjärjestelmällä, ja heillä on ehkä jonkin verran myös koulutaustaa joko kotimaasta tai muualta. Opiskeluvalmiuksissa on kuitenkin vielä puutteita länsimaisen koulujärjestelmän ja oppimistapojen näkökulmasta katsottuna. (Opetushallitus 2012: 10, 12–13.)

Tässä työssä esiintyvät synonyymisesti termit *toisen kielen oppiminen* (*second language learning/acquisition*) ja *uuden kielen oppiminen* (*additional language learning/acquisition*). Lisäksi *oppimisen* rinnalla käytän termiä *kehittyminen* erityisesti silloin, kun tarkoituksena on korostaa kielen oppimisen prosessimaisuutta ja sitä, että oppiminen ei etene suoraviivaisesti. Toisella kielellä viitataan yleensä kaikkiin niihin kieliin, joita opitaan varhaislapsuudessa opitun ensikielen jälkeen (esim. Mitchell, Myles & Marsden 2013: 1). Niin tehdään myös tässä väitöskirjassa. *Uuden kielen oppiminen* on kuitenkin termille luonteva vaihtoehto. Samaan tapaan *suomi opittavana kielenä* on luonteva vaihtoehto termille *suomi toisena kielenä* (S2), ja käytän myös niitä synonyymisesti.

Tutkimuksen ensimmäinen pääluke rakentuu siten, että aluksi tarkastellaan niitä erityispiirteitä, joita luku- ja kirjoitustaidottomiin toisen kielen oppijoihin liittyy. Tämän jälkeen esittelen luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien opetusta Suomessa. Lopuksi kokoan yhteen väitöskirjan tavoitteet ja tutkimuskysymykset sekä hahmottelen tämän yhteenveto-osan kokonaisrakenteen.

1.1 Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset ja toisen kielen oppiminen

Vaikka aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen oppimisesta on julkaistu jo runsaasti tutkimuksia, muutamaa pro gradu- tai seminaarityötä lukuun ottamatta kaikki niistä tarkastelevat koulutettuja, luku- ja kirjoitustaitoisia kielinoppijoita (ks. kuitenkin Halme 2008; Heikkinen 2009; Intke Hernandez 2009; Keski-Hirvelä 2008; Kärki 2011, 2014). Luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien toisen kielen oppimista, kielitaitoa ja opetusta on tutkittu erityisesti 2000-luvulla esimerkiksi Yhdysvalloissa (esim. Bigelow 2010; Farrelly 2012; Marshall & DeCapua 2013; Tarone, Bigelow & Hansen 2009; Vinogradov 2013), Ruotsissa (esim. Elmeroth 2003; Franker 2011) ja Alankomaissa (esim. van de Craats & Peeters 2013; Strube 2014), mutta tutkimusala on vielä nuori myös kansainvälisesti. Tarone ym. (2009: 2) toteavatkin, että toisen kielen oppimisen tutkimuksissa ei ole aiemmin tarkasteltu sitä, kuinka luku- ja kirjoitustaidottomuus vaikuttaa uusien kielten oppimiseen, ja siitä syystä kaikki aikuisten toisen kielen oppimiseen liittyvät teoriat perustuvat koulutettujen aikuisten oppimisen tutkimukseen. Teorioiden yleistettävyyden kannalta on kuitenkin tärkeää saada tutkimustietoa siitä, onko luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten uuden kielen oppimisprosessi erilainen kuin koulutettujen. Lisäksi van de Craatsin, Kurversin ja Young-Scholtenin (2006: 5) toimittamassa ensimmäisen LESLLA (Low-educated Second Language and Literacy Acquisition) -symposiumin konferenssijulkaisun esipuheessa korostetaan sitä, että tutkimus edistää koulutuspolitiikan kehittymistä niissä maissa, joihin vähän koulutettuja maahanmuuttajia siirtyy ja joissa valtaväestö on huomattavasti heitä koulutetumpaa.

Seuraavaksi käsittelen niitä erityispiirteitä, jotka liittyvät luku- ja kirjoitustaidottomiin toisen kielen oppijoihin ja vaikuttavat heidän oppimisprosessiinsa. Tässä yhteydessä on syytä korostaa, että luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset muodostavat erittäin heterogeenisen ryhmän ja tässä käsiteltävät piirteet eivät suinkaan liity heistä jokaiseen. Toisaalta myöskään kaikkia heihin liittyviä piirteitä ei ole mahdollista tarkastella tässä yhteydessä. Käsiteltäviksi valitut piirteet ovat yhtä kaikki sellaisia, jotka ovat nousseet esiin sekä tämän tutkimuksen aineistonkeruun yhteydessä että jo vuosia aiemmin toimiessani vähän koulutettujen maahanmuuttajien suomen kielen opettajana kolmannella sektorilla.

Traumat

Traumaattinen tilanne saa ihmisessä aikaan voimakasta pelkoa, kauhua ja avuttomuutta, ja se vaikuttaa kielteisesti sekä emotionaalisiin, kognitiivisiin että fysiologisiin toimintoihin. Vaikka traumaattiset tapahtumat eivät enää jatkuisi, niiden prosessointiin ja psyyken suojaamiseen saattaa kulua niin paljon energiaa, että uusien asioiden oppiminen vaikeutuu. (Isserlis 2000.) Vaikka kaikilla Suomeen muuttaneilla luku- ja kirjoitustaidottomilla aikuisilla ei olekaan traumaattisia kokemuksia, jo uuteen maahan muuttaminen kuormittaa psyykeä.

Mikäli maahanmuuttaja on pakolainen tai turvapaikanhakija, traumaattiset kokemukset ovat erittäin todennäköisiä.

Useissa tutkimuksissa on osoitettu, että traumaattisilla kokemuksilla on vaikutusta sekä aikuisten että lasten oppimiskykyyn (ks. Horsman 2000; Mojab & McDonald 2008: 39–40). Traumaattiset tapahtumat voivat vaikuttaa esimerkiksi niin, että tunne kontrollista ja merkityksellisyydestä katoaa (Mojab & McDonald 2008: 40). Koska kielenoppiminen vaatii kontrollia ja merkitysten löytämistä sekä kykyä liittää asioita toisiinsa ja havaita asioiden välisiä yhteyksiä, aikuiset, joihin aiemmin tai parhaillaan koettu trauma vaikuttaa, kohtaavat uuden kielen oppimisessa suuren haasteen. Mojabin ja McDonaldin (2008: 40) mukaan trauman kohdannut henkilö voi myös kärsiä keskittymiskyvyn puutteesta ja muistiin liittyvistä ongelmista.

Ei-länsimainen tapa oppia

Kirjoitetulla ja luetulla tiedolla on länsimaisessa kulttuurissa valta-asema. Myös Merriam ja Kim (2008: 73) huomioivat tämän määritellessään länsimaisen käsityksen tiedosta: Heidän mukaansa sanallisesti ilmaistava tieto on länsimaissa usein kirjoitetussa muodossa. Lisäksi kirjoitettua tietoa pidetään totena, ja sen käsitetään olevan suhteellisen pysyvää. Muu kuin länsimainen tieto taas perustuu enimmäkseen omakohtaisiin kokemuksiin ja kuultuihin kertomuksiin. (Ks. myös DeCapua & Marshall 2011; Marshall & DeCapua 2013.)

DeCapua ja Marshall (2011: 13) käsittävät kulttuurin jakautuvan kahteen osaan, näkyvään ja piilotettuun (*visible and hidden culture*). Näkyvä kulttuuri muodostaa vain pienen osan kulttuurista, ja siihen kuuluu esimerkiksi kirjallisuus, musiikki, pukeutuminen ja juhlapäivät. Piilotettu kulttuuri vaikuttaa merkittävästi oppimiseen, sillä se käsittää esimerkiksi oppimis- ja opetustavat, näkemykset yksilön ja ryhmän roolista sekä näkemyksen kirjoitetun kielen merkityksestä.

Monissa länsimaihin kuulumattomissa maissa oppiminen ja identiteetin rakentuminen ovat yhteisöllisiä tapahtumia. Tällaisen käsityksen mukaan kaikki yhteisön jäsenet ovat vastuussa oppimisesta, koska vain oppimisen kautta yhteisö voi kehittyä. Yksilön oppimista ei pidetä tärkeänä hänen oman kehittymisensä takia, vaan siksi että hän voisi hyödyttää yhteisöä. Sen lisäksi, että oppiminen valjastetaan mieluummin yhteisön kuin yksilön hyväksi, esimerkiksi monissa islamilaisissa maissa yksilöllä on velvollisuus jakaa saamansa tieto yhteisön muille jäsenille ja toimia siten myös opettajana. (DeCapua & Marshall 2011: 13–17; Merriam & Kim 2008: 74.)

Elinikäisen oppimisen käsitteen merkitys länsimaissa ja muualla eroaa huomattavasti toisistaan: Esimerkiksi muslimeille on tärkeää oppia sekä hengellisiä että maallisia asioita konkreettisesti läpi elämän – kehdestä hautaan. Länsimaissa elinikäisellä oppimisella ei niinkään tarkoiteta koko elämän kestävästä oppimisprosessista vaan pikemminkin aikuisten oppimista, joka liittyy esimerkiksi ammattitaidon ylläpitämiseen ja parantamiseen, ja jota tarvitaan, jotta voitaisiin työskennellä tehokkaammin ja olla enemmän hyödyksi sekä työnantajal-

le että yhteiskunnalle. Muualla elinikäinen oppiminen tapahtuu enimmäkseen yhteisössä ja on informaalia ilman institutionaalisia puitteita. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei formaalia koulutusta arvostettaisi lainkaan. (Merriam & Kim 2008: 75–76.)

Informaalia oppimista ohjaavat yhteisön ongelmat ja tarpeet, joihin pyritään löytämään ratkaisuja. Vaikka suurin osa elinikäisestä oppimisesta tapahtuu myös lännessä muualla kuin kouluissa, länsimaalaiset mieltävät oppimiseksi useimmiten vain sen, mitä tapahtuu opettajajohtoisesti luokkahuoneessa, ennalta laaditun opetussuunnitelman mukaisesti. (Marshall & DeCapua 2013: 2–3; Merriam & Kim 2008: 75–76.)

Toisin kuin länsimaissa, joissa suositaan abstraktia ja teoreettista tietoa, joka on yleistettävissä ja jonka alkuperä tiedetään, muualla korostetaan arkielämän kokemusten merkitystä. Oppiminen on holistista, ei vain kognitiivista vaan myös fyysistä ja emotionaalista, ja joskus siihen liittyy myös henkisiä tai hengellisiä ulottuvuuksia. Oppiminen tapahtuu tarkkailemalla ja jäljittelemällä toisia ja harjoittelemalla sitä, mitä on opittu. Tällöin aikuiset ovat nuorten roolimalleja ja opettajia. (DeCapua & Marshall 2011: 18–20; Merriam & Kim 2008: 76–77.)

Ikä

län vaikutusta toisen kielen oppimiseen on tutkittu jo vuosikymmeniä. Usein ajatellaan, että toisen kielen opiskelu on syytä aloittaa mahdollisimman nuorena, koska silloin kieltä opitaan paremmin. (Ks. tiivistelmä tutkimuksista Singleton 2001.) Aikuisten ja lasten oppiminen on kuitenkin erilaista, sillä aikuinen uuden kielen oppija pystyy hyödyntämään prosessissa jo hallitsemiaan kommunikointitapoja, joita hän on elämänsä varrella omaksunut erilaisia tilanteita varten. Lisäksi hänellä on paljon maailmantietoa ja äidinkieltä pitkäaikaisena käyttäjänä tietoa ja kokemusta kielen toiminnasta, käyttömahdollisuuksista jne. Näiden taitojen ja tietojen soveltaminen uuteen kieleen auttaa sen oppimisessa. Nuorten oppijoiden oppimista tukevat taas aivojen joustavuus, ei-analyttinen lähestymistapa kieleen, aikuisia heikompi ryhmäidentiteetti ja vähäisempi arkuus uuden asian opettelua kohtaan sekä heidän saamansa syötöksen kielellisesti yksinkertaisempi luonne. (Saville-Troike 2012: 88.)

Joidenkin tutkijoiden mukaan koulutetut aikuiset oppivat alussa uutta kieltä nopeasti ja tehokkaasti, jopa nopeammin kuin lapset, koska heillä on käytössään lapsia paremmat yleiset oppimisen taidot, metalingvistinen tieto, muistamiskeinot ja ongelmanratkaisukeinot (Lightbown & Spada 2013: 93). Grotjahn (2005: 190) esittää, että esimerkiksi sanaston oppimisessa aikuiset hyötyvät laajemmista kognitiivisista taidoistaan ja maailmantiedostaan myös pitkällä aikavälillä. Kun oppijana on luku- ja kirjoitustaidoton aikuinen, joka ei ole tottunut metalingvistiseen ajatteluun ja äidinkieltä analysointiin ja jonka oppimisvalmiudet ja ongelmanratkaisukeinot eivät ole kouluhistorian puutteen takia kehittyneet (esim. Marshall & DeCapua 2013), lähtökohdat uuden kielen oppimiseen ovat kuitenkin ehkä enemmän verrattavissa lasten kuin koulutettujen ai-

kuisten uuden kielen oppimiseen muilta osin paitsi aivojen joustavuuden kannalta.

Kontaktit syntyperäisten kielen puhujien kanssa

Jotkut tutkijat esittävät, että uutta kieltä opitaan silloin, kun sitä on tarve käyttää (ks. Elmeroth 2003: 432). Krashenin (1998) mukaan tarve ei kuitenkaan riitä vaan uuden kielen oppimiseen tarvitaan kielen kohtaamista viestintätilanteissa ja erityisesti syötöstä (*input*). Luokkahuone on tärkeä kielenkohtaamiskonteksti, mutta Elmeroth (2003: 433) nostaa esiin kontaktien rakentamisen välttämättömyyden myös muiden syntyperäisten kielenpuhujien kuin opettajan kanssa: Jos oppijoilla ei ole yhteyksiä syntyperäisiin puhujiin, heidän halunsa integroitua uuteen kotimaahan vähenee. Kontaktien puute vaikuttaa negatiivisesti myös kielenoppimismotivaatioon ja kielenkäyttötarpeisiin sekä edistää syrjäytymistä. Myös Norton Peirce (1993) korostaa syntyperäisten puhujien kanssa solmittavien kontaktien merkitystä uuden kielen oppimisessa. Suomen tilanne ei poikkea Ruotsin (ks. Elmeroth 2003) tai Kanadan (ks. Norton Peirce 1993) tilanteesta: myös täällä luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien on vaikea saada luotua aitoja kontakteja syntyperäisiin kielen puhujiin ja siksi suuri osa heidän merkityksellisistä suomenkielisistä vuorovaikutustilanteistaan sijoittuu kielikursseille.

On syytä huomata, että joidenkin tutkijoiden mukaan kielikontaktit eivät ole koulutettujen oppijoiden kielen oppimiselle välttämättömiä. Esimerkiksi Krashen (1994, 1998) esittää, että on mahdollista saavuttaa jopa erittäin hyvä kielitaito reseptiivisesti ilman kielen tuottamista. Käsittääkseni tällöin ei kuitenkaan riitä, että kieltä vain kuunnellaan, vaan sitä on pystyttävä myös lukemaan. Suomalainen koulujärjestelmä mukailee Krashenin (1994, 1998) näkemystä, sillä kielten oppiminen koulussa on erittäin tekstisidonnaista ja oppikirjojen koetaan olevan keskeisiä oppimisen kannalta (ks. Aro 2009: 115; Dufva, Alanen & Aro 2003: 300–301; Pitkänen-Huhta 2003). Koska opettajat ovat omaksuneet käsityksen oppikirjojen merkityksestä jo käydessään peruskoulua, heidän on haastavaa muuttaa ajattelutapaansa myös silloin, kun he opettavat lukutaidottomia aikuisia eikä oppikirjaa voi käyttää samalla tavalla kuin lukutaitoisten opetuksessa. Jos opetuksessa kaikesta huolimatta pyritään nojautumaan vahvasti oppikirjaan, huomiotta voi jäädä esimerkiksi se seikka, että luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten kielenoppimisen ja kotoutumisen takia heidän olisi tärkeää saada kontakteja muihinkin syntyperäisiin puhujiin kuin opettajaan ja eri yhteyksissä kohdattuihin virkailijoihin.

Toisen kielen kehitys ilman aiemman kouluhistorian ja kirjallisten taitojen tukea

Uuden kielen formaali oppiminen eroaa merkittävästi informaalista kielten oppimisesta, joka on monille luku- ja kirjoitustaidottomille aikuisille entuudestaan tuttua. Formaalisessa oppimisessa oppijoilta edellytetään sellaisia opiskelutaitoja, joita tarvitaan siinä kulttuurissa, johon oppimisympäristö sijoittuu. Kuten tässä

luvussa on jo aiemmin todettu, esimerkiksi oppimis- ja opetustavat eivät ole samanlaiset ympäri maailman vaan niissä on selkeitä eroja, jotka vaikuttavat toisen kielen oppimiseen ja opetukseen. Lisäksi suuri osa luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten uuden kielen oppimisesta tapahtuu formaalisti. Siitä syystä on hyvä kiinnittää erityistä huomiota niihin lähtökohtiin, joista käsin nämä oppijat kielikursseille tulevat.

Lapset oppivat koulussa paljon erilaisia akateemisia taitoja, joita he tarvitsevat myös aikuisiällä. Koulussa opitaan esimerkiksi käsitteitä ja niiden hierarkiaa, abstraktia ajattelua, ongelmanratkaisutaitoja, yksin ja ryhmässä työskentelyä ja oppimaan oppimisen taitoja. Niillä aikuisilla, jotka eivät ole päässeet lapsena kouluun, saattaa olla puutteita näissä taidoissa, jotka ovat oleellinen osa menestyksestä opiskelua länsimaisessa koulujärjestelmässä. (Ks. esim. DeCapua & Marshall 2011.)

Toisen kielen oppimiseen tarvitaan yleensä myös luku- ja kirjoitustaitoa, sillä kaikkea ei voi muistaa pelkän kuulemisen perusteella. Ihanneoloissa luku- ja kirjoitustaito opitaan lapsena kielellä, jota on opittu puhumaan ensin. Erityisesti alfabeettisen luku- ja kirjoitustaidon oppiminen lapsena vaikuttaa siihen, miten aivot aikuisena organisoivat asioita (Castro-Caldas, Petersson, Reis, Stone-Elander & Ingvar 1998). Kirjallisten taitojen oppiminen muulla kuin äidinkiellellä on hidasta ja vaativaa, mutta jos luku- ja kirjoitustaidoton aikuinen muuttaa yhteiskuntaan, jossa kirjallisia taitoja edellytetään, niitä aletaan hänelle opettaa yleensä yhteiskunnan valtakielellä.

Kun oppijalta puuttuu kirjallisten taitojen tuki, hän ei voi hyödyntää opiskelussaan sanakirjoja eikä muistiinpanojen tekemistä. Hän ei voi myöskään kartuttaa sanastoaan ja muuta kielitietouttaan lukemalla. Näistä seikoista huolimatta myös luku- ja kirjoitustaidoton aikuinen voi oppia uusia kieliä. Käsitteäkseni kuitenkin ei ole tutkittu sitä, millainen suullinen kielitaito on mahdollista saavuttaa ilman kirjallisia taitoja. Tarone ym. (2009: 26) tosin esittävät, että luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset ja lapset, jotka eivät vielä osaa lukea, prosessoivat suullista kieltä luultavasti eri tavalla kuin lukutaitoiset, ja käyttävät siten myös toisenlaisia kognitiivisia prosesseja suullisen kielitaidon saavuttamiseen, mutta tätä olisi syytä tutkia tarkemmin ennen laajempien johtopäätösten tekemistä.

Toisen kielen suullisten ja kirjallisten taitojen kehitystä aikuisiällä ilman äidinkielen kirjallisten taitojen tukea on ylipäättäänkin tutkittu vasta vähän. Luku- ja kirjoitustaidottomia aikuisia ensikielen näkökulmasta tarkastelevan tutkimuksen perusteella näyttää kuitenkin siltä, että alfabeettisella luku- ja kirjoitustaidolla on selvä vaikutus toisen kielen lukutaidon kehityksen lisäksi toisen kielen suullisten taitojen kehitykseen: Reis ja Castro-Caldas (1997), jotka ovat tutkineet portugalilaisia luku- ja kirjoitustaidottomia aikuisia, osoittavat, että kyseisellä kohderyhmällä on vaikeuksia epäsanojen toistossa, fonologisesti toisiinsa liittyvien sanaparien muistamisessa ja muotoon perustuvien sanojen tuottamisessa. Brasilialaisia luku- ja kirjoitustaidottomia aikuisia ja 7-8-vuotiaita lapsia tarkastelevassa tutkimuksessa (Dellatolas, Braga, Souza, Filho, Queiroz & Deloche 2003) tulokset ovat hyvin samansuuntaisia: ensikielen lukutaidon ta-

solla on vaikutusta fonologisiin ja visuospatiaalisiin taitoihin sekä verbaaliseen ja visuaaliseen työmuistiin.

Toisen kielen oppimisen näkökulmasta Reisin ja Castro-Caldasin (1997) sekä Dellatolasin ym. (2003) tutkimusten tulokset ovat merkittäviä. Esimerkiksi epäsanojen toistossa tarvitaan samoja fonologisia taitoja kuin uuden kielen sanojen erottamisessa puhevirrasta ja painamisessa mieleen – ovathan kaikki uudet sanat aluksi oppijalle merkityksettömiä epäsanoina. Onderdelindenin, van de Craatsin ja Kurversin (2009: 40) tutkimus täysin luku- ja kirjoitustaidottomista sekä hieman kirjallisia taitoja hallitsevista aikuisista hollannin oppijoista osoittaa, että lukutaidon taso vaikuttaa siihen, kuinka oppijat hahmottavat sanojen rajoja puhutusta kielestä. Sanan rajojen erottaminen on kyseisen tutkimuksen mukaan sitä haastavampaa mitä heikompi lukutaito oppijalla on.

Kun sanaston oppimisessa ei ole kirjoitetun kielen tukea, oppiminen perustuu kokonaan kuuloaistiin ja fonologinen erottelukyky sekä verbaalinen työmuisti ovat siinä keskeisessä roolissa. Vaikeudet fonologisesti toisiinsa liittyvien sanaparien muistamisessa (ks. Reis & Castro-Caldas 1997) kertovat siitä, että luku- ja kirjoitustaidottomien huomio kiinnittyy pikemminkin sanojen merkitykseen kuin muotoon (Tarone ym. 2009: 110). Tämä vaikeuttaa myös sellaisten muotoon perustuvien sanojen tuottamista, jotka esimerkiksi alkavat tiettyllä alkukirjaimella tai joissa on tietty määrä tavuja, ja joiden tuottamista kielikursseilla perinteisesti harjoitellaan.

On myös syytä huomata, että edellä mainituissa tutkimuksissa luku- ja kirjoitustaidottomilla puutteellisiksi osoittautuneet fonologiset ja visuospatiaaliset taidot sekä visuaalinen työmuisti ovat välttämättömiä lukutaidon oppimiselle. Näin ollen voidaan sanoa, että niiden ja lukutaidon välillä on resiprookkinen suhde: Alfabeettisen lukutaidon myötä fonologiset ja visuospatiaaliset taidot sekä visuaalinen työmuisti kehittyvät mutta toisaalta niitä tarvitaan lukutaidon oppimiseen. Niinpä esimerkiksi heikot fonologiset taidot voivat hidastaa lukutaidon oppimista, mutta kun lukutaito on lopulta opittu, myös fonologiset taidot ovat kehittyneet ja kehittyvät edelleen. (Esim. Tarone ym. 2009: 19, 116.)

1.2 Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien opetus Suomessa

Suomeen on muuttanut luku- ja kirjoitustaidottomia aikuisia jo useiden vuosikymmenien ajan erityisesti pakolaisina ja turvapaikanhakijoina. Systemaattista luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien opetusta on järjestetty 1990-luvulta lähtien, ja ensimmäinen Opetushallituksen suositus opetussuunnitelmaksi luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutukselle annettiin vuonna 1993. Tästä huolimatta Pöyhösen, Tarnasen, Vehviläisen, Virtasen ja Pihlajan (2010: 8, 75) mukaan opetuksessa on ollut huomattavia kunnat ja oppilaitoskohtaisia eroja, koska koulutuksen järjestäjillä ei ole ollut velvolli-

suutta noudattaa suosituksia. Koulutuksen laatua ei ole myöskään arvioitu eikä valvottu juuri lainkaan.

Aineistonkeruun aikana opetuksessa sovellettiin Opetushallituksen (2006) opetussuunnitelmasuosituksista, jonka pääkohdat esittelen seuraavassa lyhyesti. Tämän jälkeen tarkastelen vuodesta 2012 lähtien käytössä ollutta opetussuunnitelmaa ja sen laatimiseen johtaneita tekijöitä.

Suositus luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutuksen opetussuunnitelmaksi 2006

Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutuksen opetussuunnitelmasuosituksessa kohderyhmään kuuluville suositellaan järjestettäväksi yhden lukuvuoden eli 200 päivää kestävä koulutus. Koulutukseen ohjautuminen tapahtuu alkukartoituksen tulosten perusteella. Suosituksen mukaan opetuksen ei tulisi olla kokopäivästä vaan päivässä olisi hyvä käyttää lähiopetukseen 4–5 tuntia ja etäopiskeluun tai ohjaukseen 2–3 tuntia. Koulutus olisi hyvä jakaa kahteen lukukauteen samaan tapaan kuin perusopetuksessa. (Opetushallitus 2006: 14, 34.)

Opetussuunnitelmasuosituksessa asetettujen koulutuksen yleisten tavoitteiden mukaan osallistujien tulisi koulutuksen aikana oppia luku- ja kirjoitustaidon perusteet sekä suomen tai ruotsin kielen alkeet ja saada tukea kotoutumiseensa. Tavoitteissa korostetaan sitä, että osallistujien luku- ja kirjoitustaidon ja suullisen kielitaidon tulisi koulutuksen päätteeksi olla riittävä kotoutumiskoulutukseen jatkamiseen. Tämä tarkoittaa pääpiirteittäin eurooppalaisen viitekehysten (EVK) Suomessa laaditun sovelluksen tasoa A1.2. Suosituksessa kuitenkin mainitaan, että erityisesti primaarilukutaidottomina opintonsa aloittaneiden taidot luetunymmärtämisessä ja kirjoittamisessa saattavat jäädä mainitun taitotason alle. (Opetushallitus 2006: 11, 15.)

Koulutuksessa suositellaan opetettavaksi integroidusti suomen kieltä, arjen taitoja, elämänhallintaa, yhteiskunta- ja kulttuuritietoutta sekä työelämä- ja opiskeluvalmiuksia. Suomen kielen opetuksessa tulisi edetä puhutusta kielestä kirjoitettuun, sillä suullista kielitaitoa pidetään suosituksessa ensisijaisena. Lisäksi opetukseen suositellaan sanasto- ja fraasilähtöistä sekä viestinnällistä lähestymistapaa eikä kielen rakenteiden oppimista pidetä koulutuksen tärkeimpänä tavoitteena. Opetusmenetelmien valintaan on syytä kiinnittää erityistä huomiota ja pyrkiä suosimaan opetuksessa toiminnallisuutta. Lisäksi opetusmateriaalien olisi hyvä olla autenttisia ja mahdollisimman helposti osallistujien arkielämään sovellettavissa. Suosituksen mukaan ihanteellinen ryhmäkoko opetuksessa on 8–12 opiskelijaa. (Opetushallitus 2006: 13, 15, 33, 38.)

Koulutuksen päätteeksi tehtävän kielitaidon arvioinnin tulisi opetussuunnitelmasuosituksen mukaan perustua eurooppalaisen viitekehysten (EVK) Suomessa laadittuun sovellukseen. Arvioinnissa pitäisi huomioida kaikki kielitaidon osa-alueet ja arvioida erikseen a) kuullunymmärtäminen ja puhuminen, b) lukeminen ja luetunymmärtäminen ja c) kirjoittaminen. (Opetushallitus 2006: 26.)

Opetussuunnitelmasuosituksista opetussuunnitelman perusteisiin

Vuonna 2011 Suomessa astui voimaan laki kotoutumisen edistämisestä (1386/2010). Lain on määrä nopeuttaa ja tehostaa kotoutumisprosessia erityisesti pian maahanmuuton jälkeen ja siten vastata paremmin Suomeen muuttavien tarpeisiin. Kotoutumisen alkuvaiheeseen kuuluu lain mukaan esimerkiksi henkilökohtaista ohjausta ja neuvontaa, alkukartoitus, kotoutumissuunnitelman laatiminen työ- ja elinkeinotoimiston tai kunnan aloitteesta ja työvoimapolitiiseen tai omaehtoiseen koulutukseen osallistuminen. Osana lakiuudistusta toteutettiin myös kolmivuotinen Osallisena Suomessa -kokeilu, jossa maahanmuuttajien erilaiset oppimislähtökohdat otettiin huomioon nk. kotoutumispolkujen kautta. Polku 2, joka oli suunnattu erityistä tukea tarvitseville maahanmuuttajille, koski mm. luku- ja kirjoitustaidottomia aikuisia. Vaikka kokeilu on jo päättynyt, siinä kehitettyjä toimintamalleja käytetään edelleen monissa kunnissa. (Tarnanen, Pöyhönen, Lappalainen & Haavisto 2013: 6.)

Lakiuudistuksen myötä aikuisten maahanmuuttajien koulutus muuttui siten, että laissa määrättiin Opetushallitus laatimaan vuoden 2011 loppuun mennessä opetussuunnitelman perusteet sekä aikuisten kotoutumiskoulutukseen että luku- ja kirjoitustaidottomien koulutukseen. Opetussuunnitelman perusteet on suosituksesta poiketen määräysasiakirja, jota koulutuksen järjestäjien on noudatettava. Niinpä kaikki kotoutumiskoulutuksena tarjottava luku- ja kirjoitustaidottomien opetus on pitänyt järjestää opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti vuodesta 2012 lähtien.

Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2012: 8, 11) määrätään, että aikuisten luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien koulutuksen tulee olla opiskelijan tavoitteiden ja tarpeen mukaan joustavasti kestoltaan keskimäärin 160–200 päivää eli 1120–1400 oppituntia. Lukuvuoden mittainen koulutus on hyvä jakaa 2–4 moduuliin. Päivää kohti lähiopetukseen käytetään 5 tuntia ja etäopiskeluun tai ohjaukseen 2 tuntia.

Opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2012: 12, 21) mukaan luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutuksen tavoitteena on, että opiskelijat oppivat suomen tai ruotsin kielen alkeet ja luku- ja kirjoitustaidon perusteet. Painotus on suullisen kielitaidon ja viestintävalmiuksien opetuksessa, ja opetuksen tulee olla mahdollisimman funktionaalista sekä liitettävä läheisesti opiskelijan silloiseen elämäntilanteeseen. Koulutukseen ohjautetaan kotoutumislain mukaisen alkukartoituksen kautta. Koulutuksen alussa opiskelijalle tehtävän lähtötason arvioinnin perusteella hänet ohjataan sopivaan opetusryhmään tai moduuliin.

Koulutuksen sisältöjä ei ole opetussuunnitelman perusteissa eroteltu samaan tapaan kuin opetussuunnitelmasuosituksessa, vaan esimerkiksi arjen taitojen ja yhteiskuntatietouden opetus nivoutuvat suomen kielen opetukseen, osaksi suullista ja kirjallista kielitaitoa. Koulutuksen päätteeksi tehtävässä kielitaidon arvioinnissa käytetään erillistä, opetussuunnitelman perusteisiin liitettyä arviointitaulukkoa. Mikäli opiskelija kuitenkin on koulutuksen aikana saavuttanut jollakin kielitaidon osa-alueella vähintään eurooppalaisen viitekehysten

(EVK) Suomessa laaditun sovelluksen taitotason A1.1., tämä merkitään arviointitaulukkoon. (Opetushallitus 2012: 29–31.)

Siirtyminen opetussuunnitelmasuosituksesta opetussuunnitelman perusteisiin varmasti vähentää kunta- ja oppilaitoskohtaisia eroja opetuksen järjestämisessä, mutta tuskin kuitenkaan poistaa niitä kokonaan, sillä opetussuunnitelman perusteiden edellyttämässä oppilaitoskohtaisissa opetussuunnitelmissa voi olla edelleen esimerkiksi kuntakohtaisia osia (Opetushallitus 2012: 9), jotka määräytyvät mm. käytössä olevien resurssien mukaan. Lisäksi suurimpia kaupunkeja lukuun ottamatta opiskelijoita on niin vähän, että heitä ei voi yleensä jakaa tasoryhmiin vaan opetusryhmät ovat hyvin heterogeenisiä, mikä vaikuttaa opetuksen järjestämiseen. Opetusryhmät ovat myös koulutuksen tilaajien ja järjestäjien määrittämän taloudellisen kannattavuuden vuoksi suurempia kuin vuoden 2006 suosituksessa mainittu 8–12 opiskelijaa; tosin opetussuunnitelman perusteissa opetusryhmän kokoon ei oteta kantaa.

1.3 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämän väitöstutkimuksen tieteellisenä tavoitteena on kuvata ja selvittää, millainen luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien oppimisprosessi on suomen kielen oppimisen alkuvaiheessa. Tutkimus pyrkii vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten osallistujien suomen kielen taito sen eri osa-alueilla (suullinen kielitaito sekä lukeminen ja kirjoittaminen) kehittyy opiskelun alkuvaiheeseen sijoittuvan havainnointijakson aikana?
2. Mitä yhteyksiä kielitaidon eri osa-alueiden kehittymisen välillä näyttää olevan?
3. Miten osallistujien toisen kielen oppiminen eroaa luku- ja kirjoitustaitoisten oppijoiden oppimisprosessista tähänastisen tutkimustiedon perusteella?

Artikkelikohtaiset tarkemmat tutkimuskysymykset on esitelty artikkelien tiivistelmissä luvussa 3 sekä kussakin artikkelissa. Tutkimuksessa tarkastellaan toisen kielen oppimista sekä suullisen että kirjallisen kielitaidon näkökulmasta, huomioiden sekä reseptiivinen että produktiivinen kielitaito. Produktiivisen kielitaidon tarkastelussa keskitytään osallistujien omaan kielelliseen tuotokseen ja siksi toisten puhujien perässä jäljitellyt kaikumaiset toistot on rajattu tämän työn ulkopuolelle.

Tutkimuksen tärkeimpänä yhteiskunnallisena tavoitteena on, että sen tuloksia voidaan hyödyntää koulutuspolitiikan eri alueilla, mm. luku- ja kirjoitustaidottomille aikuisille suunnattujen kielikurssien suunnittelussa ja opetussuunnitelman kehittämisessä.

1.4 Tutkimuksen rakenne

Väitöskirja perustuu neljään artikkeliin (Tutkimukset I-IV) sekä yhteenveto-osuuteen ja on siten niin sanottu artikkeliväitöskirja. Toisiinsa liittyvät osatutkimukset esitellään alkuperäisissä artikkeleissa. Artikkelien esittely tässä yhteydessä on erittäin tiivis, mutta ne ovat kokonaisuudessaan liitteinä tämän yhteenveto-osuuden lopussa. Kolmas artikkeli on kirjoitettu yhteistyössä professori Maisa Martinin kanssa siten, että vastasin itse aineistosta ja sen analyysistä ja Martin kirjoitti suomen kielen ominaispiirteisiin liittyvän osuuden ja muokkasi koko artikkelin kieliäsuu. Hän avusti myös tekstin jäsentämisessä kokonaisuudeksi. Artikkelin lopullisesta sisällöstä ja muodosta kirjoittajat päättivät yhdessä.

Väitöskirjan yhteenveto-osuus jakautuu neljään päälukuun, joista ensimmäisessä on esitelty tutkimuksen lähtökohdat ja pyritty siten rakentamaan työlekehukset. Toinen luku käsittelee tutkimuksen taustalla vaikuttavaa oppimiskäsitystä, jossa yhdistyvät sosiokulttuurinen ja käyttöpohjainen (*usage-based*) näkemys uuden kielen oppimisesta. Luvussa esitellään myös työn kannalta relevanttia aiempaa toisen kielen oppimiseen liittyvää tutkimusta. Luvussa 3 käsitellään tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä metodologisia ja eettisiä seikkoja sekä tutkijan roolia aineistonkeruussa. Siinä esitellään myös tutkimuksen osallistujat, tutkimusaineisto ja osatutkimusten tärkeimmät tulokset tutkimuskerrollaan. Päättösluku keskittyy väitöstutkimuksen tulosten pohdintaan ja arviointiin sekä jatkonäkymiin ja sovellusaloihin.

2 TYÖN TAUSTALLA VAIKUTTAVAT OPPIMISNÄKEMYKSET JA AIEMPI TOISEN KIELEN OPPIMISEEN LIITTYVÄ TUTKIMUS

Tämä työ ei sijoitu tiukasti mihinkään (aikuisten) toisen kielen oppimisen teoreettiseen viitekehykseen, sillä kuten edellä on mainittu, niiden kaikkien perustana on koulutettujen kielenoppijoiden oppimisprosessin tutkimus (ks. Tarone ym. 2009: 4) eivätkä ne siten sovellu ongelmitta tähän tutkimukseen. Työn taustalla vaikuttavat kuitenkin sosiokulttuurinen ja käyttöpohjainen (*usage-based*) näkemys kielenoppimisesta. Tässä luvussa esittelen näiden näkemysten keskeisimmät piirteet ja lisäksi pyrin arvioimaan kyseisten näkemysten soveltuvuutta tutkimukseen, jonka osallistujilla ei ole luku- ja kirjoitustaitoa eikä muitakaan koulussa opittuja kognitiivisia taitoja oppimisensa tukena.

Sosiokulttuurinen ja käyttöpohjainen kielenoppimisen näkemys valikoitui tähän tutkimukseen siksi, että niiden oppimiskäsitys vastaa aineenopettajakoulutuksen ja usean vuoden suomi toisena kielenä -opetuskokemuksen myötä muovautunutta omaa oppimiskäsitystäni. Käsitän uuden kielen oppimisprosessin niin, että siihen vaikuttavat samanaikaisesti ja tasavertaisesti oppijan kognitiiviset taidot sekä kielenkäyttötilanteet, jotka sijoittuvat aina sosiokulttuuriseen kontekstiin. Näin ollen kognitiivista, sosiokulttuurista ja käyttöpohjaista näkökulmaa ei ole mahdollista täysin erottaa toisistaan vaan ne ovat jatkuvassa ja läheisessä yhteydessä toisiinsa. Myös Lantolf ja Thorne (2006: 172–175) näkevät käyttöpohjaisen ja sosiokulttuurisen näkemyksen välillä yhteisiä piirteitä ja pitävät käyttöpohjaista näkemystä relevanttina aikuisten toisen kielen oppimisen tutkimukselle. He perustavat arvionsa enimmäkseen Tomasellon (2003) esittämään näkemyksiin lapsen ensikielen oppimisesta, mutta esimerkiksi Nick C. Ellis (2002) ja monet muut tutkijat ovat esittäneet käyttöpohjaisia näkemyksiä nimenomaan toisen kielen oppimisen näkökulmasta jo aikaisemmin.

Oppimiseen vaikuttavat aina myös esimerkiksi affektiiviset ja fysiologiset tekijät kuten motivaatio ja vireystila, mikä liittyy erityisesti osatutkimuksiin III ja IV, mutta kyseisiin tekijöihin ei silti varsinaisesti keskitytä tässä työssä.

Kansallinen ja kansainvälinen toisen kielen oppimisen tutkimuskenttä on laaja sekä aikaperspektiiviltään että aiheiltaan. Tehtyjä tutkimuksia yhdistää kuitenkin se, että niistä suurimmassa osassa tarkastellaan joko lasten tai luku-taitoisten aikuisten toisen kielen oppimista. Tästä syystä aiemman toisen kielen oppimiseen liittyvän tutkimuksen käsittely rajataan tässä yhteydessä (alaluvut 2.3–2.6) vain muutamaankin näkökulmaan, joilla on keskeinen asema toisen kielen oppimisessa ja jotka ovat siten relevantteja myös tämän väitöskirjan kannalta. Osatutkimukset I–IV rakentuvat valittujen näkökulmien ympärille.

2.1 Sosiokulttuurinen näkemys toisen kielen oppimisesta

Sosiokulttuurinen näkemys tarjoaa toisen kielen oppimisen tarkasteluun viitekehyyksen, jonka kautta kognitiota voidaan tutkia systemaattisesti erottamatta sitä kuitenkaan sosiaalisesta kontekstista (Lantolf & Thorne 2006: 1). Näkemys juontaa juurensa venäläisen kehityspsykologin Lev Semyonovitch Vygotskyn (1896–1934) ja hänen kollegoidensa urauurtavasta yleisestä oppimisen teoriasta, jota on myöhemmin kehittänyt eteenpäin mm. Wertsch (1985, 1995). Nykyään voidaankin katsoa olevan useita sosiokulttuurisia lähestymistapoja, joista jokainen korostaa hieman eri asioita. Yhteistä näille lähestymistavoille on Lantolfin ja Thornen (2006: 3) mukaan se, että niissä pyritään ymmärtämään ihmisen mentaalisen toiminnan ja kulttuurisen, historiallisen ja institutionaalisen ympäristön välillä vallitsevaa suhdetta (ks. myös Wertsch 1995: 56). Sosiokulttuurista näkemystä on alettu viime vuosikymmeninä soveltaa yhä enemmän esimerkiksi psykologisen, kasvatustieteellisen, yhteiskuntatieteellisen ja kielitieteellisen tutkimuksen eri aloilla (Alanen 2002: 228).

Vygotsky (1978) näki ihmismielen koostuvan alemman ja ylemmän tason toiminnoista, joista ensimmäiseen kuuluvat neurobiologiset perustoiminnot ja jälkimmäiseen kulttuuriset työkalut kuten kieli, luku- ja kirjoitustaito, laskutaito, luokittelutaito, rationaalisuus ja logiikka. Ihmisen tietoisuudelle ominaista on sen kyky tahdonalaiseen perustoimintojen hallintaan ylemmän tason kulttuurisia työkaluja käyttämällä. Kulttuuriset työkalut toimivat puskurina ihmisen ja hänen ympäristönsä välillä ja välittäjinä yksilön ja sosiaalis-materiaalisen maailman välillä olevassa suhteessa. (Ks. myös Lantolf & Thorne 2008: 202–203.) Näin ollen esimerkiksi janon yllättäessä kaupungilla etsitään ensin lähin kahvila, jossa ilmaistaan kielellisesti, mitä janon tyydyttämiseksi halutaan tilata. Maksutapahtuman yhteydessä käytetään joko rahaa tai maksukorttia. Koko episodin onnistumiseen luontevasti ja ympäristön odotusten mukaan tarvitaan myös logiikkaa ja rationaalisuutta.

Vygotskyn ajattelu perustuu hänen tekemiinsä lasten kehittymistä koskeviin tutkimuksiin, mutta hänen ajatteluaan voidaan soveltaa esimerkiksi aikuisten toisen kielen oppimiseen, niin kuin nykyään usein tehdään. 1980-luvulta lähtien erityisesti James Lantolf kollegoineen on korostanut sosiokulttuurisen näkemysten merkitystä toisen kielen oppimiselle, ja 1990-luvulta lähtien sitä

onkin alettu soveltaa alan tutkimuksissa yhä enemmän (Mitchell ym. 2013: 220; Norris & Ortega 2003: 724).

Yksi keskeisimmistä Vygotskyn (1978) käyttämistä käsitteistä on *välittyneisyys*, ja sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan ihmisen älyllinen toiminta, johon myös kaikenlainen uuden oppiminen kuuluu, on aina pohjimmiltaan välittynyt prosessi. Vygotsky viittaa käsitteellä siihen, että ihmiset toimivat aina joidenkin kulttuuristen työkalujen välityksellä, ts. käyttävät niitä kaikessa toiminnassaan. Työkalut voidaan jakaa symbolisiin (esim. kieli) ja fyysisiin (konkreettiset työkalut ja välineet). Rod Ellis ja Barkhuizen (2005: 230) selittävät välittyneisyyden niin, että symboliset työkalut yhdistävät ihmisen mentaalisen toiminnan sosiaaliseen maailmaan tukemalla mentaalisen ja sosiaalisen välillä valitsevaa dialektista suhdetta. Siten symboliset työkalut toimivat välittäjinä ihmismielen ja häntä ympäröivän sosiaalisen maailman välillä. Samaan tapaan fyysiset työkalut yhdistävät ihmisen fyysiseen maailmaan.

Vygotskyn (1978) mukaan kieli on sekä vuorovaikutuksen että ajattelun väline, ja se myös kehittyy alkuaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Yksilöiden välisen vuorovaikutuksen lisäksi se ilmenee yksilöiden sisäisenä puheena. Mitchell ym. (2013: 222) tiivistävät välittyneisyyden tarkoittavan oppimisessa esimerkiksi sitä, että oppija käyttää ja kontrolloi mentaalisia työkaluja kuten kieltä. Samalla oppiminen on kuitenkin myös sosiaalisesti välittyntä, sillä se vaatii aina vuorovaikutusta sekä muiden oppijoiden että osaavampien henkilöiden kanssa.

Oppiminen on välittyneisyyden lisäksi aina myös osallistuvaa toimintaa eikä niinkään omaksumista (*acquisition*). Sosiokulttuurinen näkemys ei kuitenkaan kiistä sitä, että myös yksilöillä on oma roolinsa oppimisessa vaan pikemminkin korostaa sitä, että oppiminen alkaa sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä, josta se etenee yksilötasolle. Tällainen oppimisenäkemys häivyttää rajan kielen oppimisen ja kielen käyttämisen väliltä ja tarjoaa siten muita teorioita holistisemmän näkökulman kielten oppimiseen. Samalla se sulauttaa toisiinsa yksilön ja sosiaalisen ympäristön. Myös kielen käyttö ja kielitieto kietoutuvat toisiinsa niin, että niitä ei voi erottaa muuten kuin keinotekoisesti. (R. Ellis & Barkhuizen 2005: 229.)

Yksi välittyneisyyden muodoista on *säätely*. Säätelyn kehittymisessä on Lantolfin ja Thornen (2008: 204) mukaan kolme vaihetta, jotka voivat esiintyä sekä peräkkäin että rinnakkain. Vaiheet ovat toiminnan kohteen ohjaama tilannesidonnainen säätely (*object-regulation*), toisten ihmisten ohjaama säätely (*other-regulation*) ja itsesäätely (*self-regulation*). Ensimmäisessä vaiheessa oppijan toimintaa ohjaavat erilaiset ulkoiset objektit, joihin hän nojautuu tarvitessaan tukea mentaalisen tehtävän suorittamiseen. Esimerkiksi kielen oppimisen alkuvaiheessa lukusanojen muistamiseen toisella kielellä voidaan tarvita avuksi sormia. Toiseen vaiheeseen kuuluu oppijaa osaavampien henkilöiden tälle tarjoama monentasoista ohjausta, jossa välittyneisyys on joko implisiittistä tai eksplisiittistä. Tätä vaihetta voidaan kutsua myös oikea-aikaisen tuen (*scaffolding*) vaiheeksi. Kolmannessa ja viimeisessä vaiheessa oppija pystyy suoriutumaan käsillä olevasta tehtävästä joko hyvin vähällä ulkoisella tuella tai täysin

itsenäisesti. Itsenäinen toiminta on mahdollista sisäistämisen (*internalization*) kautta. Jotta oppija voi tulla taitavaksi kielenkäyttäjäksi, hänen täytyy päästä kielen käyttämisessä kolmanteen vaiheeseen. On silti syytä huomata, että itesäätely ei ole muuttumaton ja lopullinen tila vaan edistynyt kielenoppija tarvitsee joskus avukseen esimerkiksi osaavampia kielenkäyttäjiä tai sanakirjoja.

Jo mainitulla *sisäistämisellä* tarkoitetaan sosiokulttuurisessa näkemyksessä prosessia, jossa oppijan saama ulkoinen tuki muuntuu hänen sisäiseksi kyvykseen, jonka varassa hän voi suoriutua tietystä tehtävästä (Lantolf & Thorne 2008: 204). Tässä muuntumisessa oleellinen rooli on itselleen puhumisella (*private speech*) ja sisäisellä puheella (*inner speech*), joista ensimmäistä käyttävät etenkin lapset ja jälkimmäistä aikuiset (Mitchell ym. 2013: 226). Vygotskyn (1978) mukaan itselle puhuminen muuttuu ajan myötä sisäiseksi puheeksi, jossa kieltä käytetään hiljaisen ajattelun säätelyyn ja ohjailuun ilman varsinaisen puheen tuottamista. Sisäistä puhetta voidaan siis pitää itsenäisen yksilön ajattelun välineenä, mutta esimerkiksi aikuiset voivat silti puhua itselleen ääneen vaikkapa silloin, kun heidän pitää suoriutua vaativasta kognitiivisesta tehtävästä.

Vygotskyn (1978) mukaan kaikki psykologiset toiminnot näyttävät opimisprosessissa kahteen kertaan: ensin ihmisten välillä ja myöhemmin yksilön sisällä. Menestyksekkääseen oppimiseen siis kuuluu se, että prosessi etenee tuestusta suoriutumisesta vähitellen kohti itsenäistä toimintaa.

Lantolfin ja Thornen (2006: 179–180) mukaan arkielämässä huomio keskittyy spontaanin tiedon kehittämiseen ja kontekstisidonnaiseen ajatteluun kun taas koulussa painotus on teoreettisessa tiedossa ja luokittelevassa ajattelussa. Jotta opetus tuottaisi tulosta, arkielämässä tarvittava tieto täytyy ensin tuoda näkyväksi opiskelijoille, ja sen jälkeen opiskelijoita tulee ohjata järjestelemään uudelleen heillä jo oleva arkielämän tieto teoreettisten käsitteiden avulla (emt.: 180). Ne aikuiset, jotka eivät ole käyneet koulua, eivät ole myöskään saaneet ohjausta luokittelevaan ajatteluun, jota uuden kielen oppimisessa tarvitaan.

Lasten ensikielen kehittymisen tutkimuksessa on havaittu, että *jäljittelyllä* (*imitation*) on merkittävä tehtävä kielen oppimisessa (Lantolf & Thorne 2008: 208). Jäljittelyllä ei tarkoiteta tässä yhteydessä papukaijamaista toistoa, jossa toistetaan entuudestaan tuttua ilmausta yhä uudestaan, vaan toistettavissa ilmauksissa on lapselle jotakin uutta, jota hän on juuri alkanut ymmärtää ja käyttää puheessaan (Lantolf & Thorne 2006: 179; Lightbown & Spada 2013: 16). Jäljittelyä pidetään kielenoppimisen keskeisenä keinona myös toisen kielen oppimisessa (Lantolf & Thorne 2006: 31, 166; ks. myös N. C. Ellis 1996; Myles, Mitchell & Hooper 1999; Suni 2008).

Vygotskyn (1978: 88) mukaan vain sellaisia asioita voi jäljitellä, jotka ovat henkilön lähikehityksen vyöhykkeellä. Oppijan ei kuitenkaan tarvitse jäljitellä tarjottua mallia välittömästi mallin tarjoamisen jälkeen vaan jäljittelyssä voi olla ajallisesti pitkäkin viive (Lantolf & Thorne 2008: 208). Lisäksi jäljitellyn ilmauksen ei tarvitse olla sanatarkka kopio tarjotusta mallista, vaikka perinteisessä luokahuonekontekstissa usein vaaditaan tarkkaa tarjotun mallin toistoa. Vygotskyn jäljittelykäsityksen mukaan tällainen tarkka toisto ei ole oppimisen kannalta relevanttia. (Lantolf 2000: 18.) Tarkkaa imitointia tai siihen pyrkimistä

voi kuitenkin esiintyä huomattavan paljon erityisesti aikuisten kielikoulutuksessa (Lantolf & Thorne 2006: 171). Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisoppijoiden kielen opiskelussa tällaisella toistolla voi sen sijaan olla oppimisen kannalta suurempi merkitys, koska sillä voidaan mahdollisesti korvata se toisto, jonka koulutetut oppijat saavat lukemisen kautta.

Lähikehityksen vyöhyke (*zone of proximal development, ZPD*) on Vygotskyn luoma käsite, jolla hän viittaa siihen osaamisen alueeseen, joka jää oppijan tällä hetkellä itsenäisesti saavuttaman taitotason ja tuetusti saavutettavissa olevan potentiaalisen taitotason väliin. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että kun jokin taito on henkilön lähikehityksen vyöhykkeellä, hän suoriutuu annetusta tehtävästä itseään osaavamman tuella tai tehtävään soveltuvia apuvälineitä hyödyntämällä, mutta itsenäisesti ilman apua suoriutuminen ei vielä onnistu. Itsenäisesti saavutettu taitotaso liittyy siis aiemmin tapahtuneeseen kehitykseen, kun taas tuetusti saavutettavissa oleva taitotaso antaa viitteitä tulevaisuudessa tapahtuvasta kehityksestä. (Vygotsky 1978: 86, 87.) Jos suoriutuminen onnistuu jo ilman tukea, annettu tehtävä ei edistä oppimista vaan on oppimisen kannalta liian helppo. Jos tehtävästä taas ei suoriuduta tuetustikaan, se on sillä hetkellä henkilölle liian vaikea ja sitä pitäisi siirtää myöhempään oppimisen vaiheeseen.

Opetuksen näkökulmasta lähikehityksen vyöhyke on sekä yksinkertainen että keskeinen asia: ”opetuksen tavoitteena on saada tuetusti onnistuvat tehtävät siirtymään itsenäisen hallinnan piiriin, ja niinpä opetuksen pitäisi kohdistua juuri lähikehityksen vyöhykkeelle sijoittuviin taitoihin ja asioihin” (Suni 2008: 117). Suni (2008: 117) jatkaa, että ”lähikehityksen vyöhykkeessä onkin pitkälti kyse opetuksen ja ohjaamisen mielekkyydestä ja relevanssin varmistamisesta”. Lähikehityksen vyöhyke ja toinen sosiokulttuurisessa näkemyksessä keskeinen käsite, *scaffolding*, nivoutuvatkin läheisesti toisiinsa.

Englanninkielistä termiä *scaffolding* ovat käyttäneet ensimmäisen kerran Wood, Bruner ja Ross (1976) mutta käsite liitetään siis myös Vygotskyn ja hänen esittelemäänsä ajatukseen lähikehityksen vyöhykkeestä. *Scaffolding*-termillä on useita suomennosvaihtoehtoja: Kasvatustieteissä siitä käytetään useimmiten käännöksiä oppimisen oikea-aikainen tukeminen ja oppimisen ohjaaminen, jotka viittaavat luokkahuonekontekstiin ja opettajaan tuen antajana (Suni 2008: 118). Suni (2008) käyttää omassa tutkimuksessaan suomennoksia tuki, tukeminen ja tukeutuminen, jotka eivät sisällä vuorovaikutuksen tutkimukseen soveltumatonta pedagogisen kontekstin leimaa. Tähän tutkimukseen on valittu käänнос oikea-aikainen tuki siitä huolimatta, että työssä on vuorovaikutuksellinen näkökulma, sillä tutkimuksen sosiokulttuurisena kontekstina on luokkahuone ja siellä tapahtuva kielenkäyttö. Tässä työssä, jossa oppijoiden välinen yhteistyö ja vuorovaikutus korostuvat, tuen antaja ei kuitenkaan ole aina automaattisesti opettaja vaan oppija voi saada tukea kaikilta niiltä henkilöiltä, jotka ovat oppimistilanteessa läsnä ja jotka ovat hänen omiin taitoihinsa nähden osaavampia. Näin ollen tuen antaja voi olla opettajan lisäksi kuka tahansa opiskelutovereista, joka hallitsee kulloinkin fokuksessa olevan asian paremmin kuin tuen tarvitsija. (Ks. myös Vygotsky 1978: 86.) Toisaalta on syytä huomata, että oppija voi saada tukea oppimiseensa myös esimerkiksi visuaalisista tai auditii-

visista oppimateriaaleista, eikä oikea-aikaisen tuen tarvitse siten olla aina henkilölähtöistä.

Wood ym. (1976: 98) jakavat oikea-aikaisen tuen kuuteen osa-alueeseen: oppijan mielenkiinnon herättäminen, tehtävässä asetettujen vaatimusten muokkaaminen oppijan taitotasoon nähden sopiviksi, oppijan motivaation säilyttäminen ja tehtävässä asetettuja tavoitteita kohti suuntaaminen, tehtävän oleellisten piirteiden korostaminen, oppijan kokemuksen turhautumisen vähentäminen ja ihanteellisten ratkaisumallivaihtoehtojen esittäminen (ks. myös Suni 2008: 118). Stonen (1998: 345) mukaan on tärkeää huomioida, että Woodin ym. (emt.) esittelemät osa-alueet jakautuvat kolmeen laajempaan kokonaisuuteen: hahmottamiseen liittyviin tekijöihin, kognitiivisiin tekijöihin ja affektiivisiin tekijöihin. Vaikka Woodin ym. (emt.) jaottelussa oikea-aikaista tukea lähestytään osaavamman näkökulmasta, jolloin samalla hänen roolinsa korostuu, Stonen (emt.) jaottelutapa liittyy mukaan myös oppijan näkökulman ja hänen prosessiin osallistuvan roolinsa.

Stonen omassa näkemyksessä (1998: 349) keskeisiä oikea-aikaisen tuen osa-alueita on neljä: oppijan mielenkiinnon herättäminen sellaista tehtävää kohtaan, josta suoriutumiseen hänen senhetkiset taitonsa eivät vielä riitä, tarjotun tuen määrän muokkaaminen oppijan tarpeiden mukaan, tarjotun tuen tyyppin tai tavan muokkaaminen oppijan tarpeiden mukaan sekä tuen vähentäminen ajan myötä ja vastuun siirtäminen yhä enemmän oppijalle. Erityisesti se, milaista tukea oppijalle kulloinkin tarjotaan ja kuinka paljon, vaatii tuen antajalta tarkkaa huomiokykyä ja halua tukea vain sillä tavalla, kuin oppijan kannalta on tarpeen. Etenkin hektisessä luokkahuonekontekstissa on helppo tukea oppijaa liikaa esimerkiksi antamalla tälle liian ilmeisiä ratkaisuvaihtoehtoja.

Koska luku- ja kirjoitustaidoton toisen kielen oppija ei pysty hyödyntämään kielen opiskeluun tarkoitettua kirjallista materiaalia kuten sanakirjoja, hänen tavallisin oikea-aikaisen tuen kanavansa on häntä osaavampi henkilö, joka luokkahuonekontekstissa on joko opettaja tai opiskelutoveri, joka hallitsee käsiteltävän asian tuen tarvitsijaa paremmin. Kotioloissa osaavamman henkilön rooliin päätyy joko oppijan puoliso tai ehkä vielä useammin kouluikäinen lapsi, jolla on kokemusta länsimaisesta oppimisen tavasta. Osaavampaan henkilöön tukeutuminen mahdollisesti tarjolla olevan visuaalisen tai auditiivisen oppimista tukevan materiaalin sijaan on luonnollista, sillä se on tavallinen tapa toimia niissä kulttuureissa, joista luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset ovat lähtöisin (esim. DeCapua & Marshall 2011: 13–20).

Tämän tutkimuksen sosiokulttuurisena kontekstina toimii luokkahuone ja sinne sijoittuvat oppimistilanteet, joista jokaisessa on oma sosiokulttuurinen kontekstinsa: kuhunkin oppimistilanteeseen osallistuvat henkilöt, niin opettaja kuin opiskelijatkin, tuovat niihin aina mukanaan oman sosiokulttuurisen historiansa, kuten aiemmat oppimis- tai opetuskokemukset, ja nykyisyytensä kuten luokkahuoneen ulkopuolelle sijoittuvan mutta oppimiseen tai opettamiseen vaikuttavan elämäntilanteensa (Lantolf & Thorne 2006:). Osatutkimuksissa aineistoa tarkastellaan etenkin lähikehityksen vyöhykkeen, oikea-aikaisen tuen ja jäljittelyn näkökulmasta.

Sosiokulttuurinen näkemys tuo luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten toisen kielen oppimisen tutkimukseen kiinnostavan näkökulman siitä syystä, että se on alkuaan luotu lasten kehityksen kuvaamiseen, joskin sitä sittemmin on sovellettu monille eri tieteenaloille ja monenikäisten kohdehenkilöiden tutkimukseen (Alanen 2002). Vaikka luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset poikkeavat monin tavoin ensikieltään oppivista lapsista, heitä kuitenkin yhdistää kirjallisten ja muiden koulunkäynnin myötä opittujen kognitiivisten taitojen puuttuminen. Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten uuden kielen oppimisen tutkimuksessa, niin kuin minkä tahansa uuden taidon tai tiedon oppimisen tutkimuksessa, on mielekästä tarkastella sosiokulttuurisen näkemyksen kannalta keskeisiä asioita kuten opetetun aineksen ja oppijoiden lähikehityksen vyöhykkeen välistä suhdetta sekä oppimisen turvaamiseksi tarjotun oikea-aikaisen tuen laatua, määrää ja kanavaa.

2.2 Käyttöpohjainen näkemys toisen kielen oppimisesta

Kielestä ja sen rakentumisesta on aikojen saatossa muodostettu monenlaisia näkemyksiä, joista yhtä haaraa edustavat konstruktivistiset lähestymistavat. Yhden osan konstruktivistisista suuntauksista muodostavat kognitiiviset lähestymistavat kielioppiin, joihin myös käyttöpohjainen (*usage-based*) näkemys kielestä sisältyy. (N. C. Ellis & Robinson 2008: 4–5; Evans & Green 2006: 475; Lightbown & Spada 2013: 108–111.) Ellisin ja Robinsonin (emt.: 6) mukaan kognitiivisilla lähestymistavoilla on läheinen yhteys myös esimerkiksi sosiokulttuuriseen oppimisen näkemykseen (ks. myös Vygotsky 1978).

Evans ja Green (2006: 476) esittävät, että kognitiiviset lähestymistavat kielioppiin sisältävät kaksi keskeistä näkemystä, symbolisen ja käyttöpohjaisen. Langackerin (1987) esittelemän *kognitiivisen kieliopin* mukaan kielioppi käsittää suuren joukon symbolisia yksiköitä, jotka koostuvat semanttisesta ja fonologisesta ulottuvuudesta, joita ei voi erottaa toisistaan. Symbolisia yksiköitä voidaan kutsua myös muoto-merkityspareiksi tai konstruktioikielioppiin kuuluvissa lähestymistavoissa konstruktioiksi (Evans & Green 2006: 476). Evansin ja Greenin (emt.: 476) mukaan Langackerin näkemys siitä, että kielellä on vahvasti symbolinen funktio ja että symboliset yksiköt toimivat kieliopin perusyksikkönä, juontaa juurensa Saussuren kielikäsitykseen.

Symbolisia yksiköitä voidaan luonnollisesti ilmaista eri tavoin sen mukaan, mitä kommunikoinnin muotoa käytetään. Puhutussa kielessä yksikön muoto on fonologinen, ja se koostuu peräkkäin tuotettujen äänteiden ketjusta. Kieltä voidaan kuitenkin tuottaa myös kirjoittamalla ja viittomalla, joten fonologinen ulottuvuus ei ole sidoksissa ainoastaan äänteisiin. (Evans & Green 2006: 477.)

Kognitiivisen kieliopin mukaan muotoa ei siis voi koskaan erottaa täysin merkityksestä. Näin ollen kielioppi rakentuu sanaston ja kieliopin muodostamasta jatkumosta, jossa kieliopin tarkasteluun sisältyy samanaikaisesti kaikkien niiden yksiköiden tarkastelu, jotka yhdessä muodostavat kielen, ja toisaalta sanaston tarkasteluun kuuluu aina myös kieliopin huomioiminen. Sanastoa ja

kielioppia ei siten voi erottaa toisistaan muutoin kuin keinotekoisesti. (Evans & Green 2006: 478.)

Käyttöpohjainen näkemys kielestä viittaa siihen, että kielen oppijan ja käyttäjän mentaalinen kielioppi eli kielitieto rakentuu symbolisista yksiköistä, jotka ovat peräisin käytetystä kielestä, ja uutta kieltä opitaan viestintätilanteissa kohdattavien luonnollisten kielellisten esiintymien kautta (esim. Eskildsen 2012: 336; Evans & Green 2006: 478). Langacker (1987, 2000) muotoilee tämän näemyksen niin, että kielitieto on jäsentynyt symbolisten yksiköiden eli muotomerkitys-parien rekisteri, jota järjestellään jatkuvasti uudelleen vuorovaikutuksessa kohdatun kielenkäytön perusteella (ks. myös Eskildsen 2008: 335, 2012: 335). Käyttöpohjainen näkemys johtaa siten siihen, että kielitiedon ja kielen käytön välillä ei nähdä olevan selkeää eroa, sillä kielitieto emergoituu kielen käytön kautta. Toisin sanoen kielitieto on tietoa siitä, kuinka kieltä käytetään ja kuinka kieli toimii. (Evans & Green 2006: 478; Kemmer & Barlow 2000: xi.) Toisaalta kielen käyttäjällä oleva kielitieto ohjailee kielen käyttöä siten, että vakiintuneimmat symboliset yksiköt pyrkivät muovaamaan kielisysteemiä vähemmän vakiintuneiden ja harvinaisempien sanojen tai konstruktioiden kustannuksella (Evans & Green 2006: 114).

Puhujan kielisysteemi perustuu siis niihin vuorovaikutustilanteisiin, joissa hän itse puhuu kieltä sekä kuuntelee ja ymmärtää keskustelukumppaninsa puhetta. Näin ollen kielisysteemi on dynaaminen ja muuttuu jokaisessa kielenkäyttötilanteessa, ja kielenkäyttötilanteilla on oleellinen merkitys kielisysteemin jatkuvalla kehitymiselle. On syytä huomioda, että oppimisen kannalta kielenkäyttötilanteissa ei ole tärkeää vain oppijan tuottama kieli vaan myös se, että tilanne tarjoaa kuunteluvuorossa olevalle keskustelukumppanille syötöstä, jota tarvitaan kielisysteemin kehittymiseen kielen oppimisen alkuvaiheesta lähtien niin kauan, kuin kielitaitoa halutaan pitää yllä (Evans & Green 2006: 112; Kemmer & Barlow 2000: ix).

Koska kielen oppiminen tapahtuu kieltä käytettäessä ja sanojen muotoa, merkitystä ja käyttöä ei voida erottaa luontevasti toisistaan (Bybee 2008; N. C. Ellis 2002: 144; Eskildsen 2008: 335; Evans & Green 2006), kielen tarkastelussa on luontevaa keskittyä yksittäisten sanojen sijaan laajempiin kokonaisuuksiin, konstruktioiden kautta on mahdollista nähdä sanaston ja kieliopin välillä vallitseva jatkumo ja tarkastella leksikaalisten yksiköiden välillä olevaa suhdetta, joka määrittää kieliopillista rakennelmaa. Kun käyttöpohjaiseen näkemykseen yhdistetään konstruktioajattelu, saadaan aikaan teoria, jonka mukaan kieliopilliset rakenteet perustuvat kokemuksen kautta muotoutuneisiin konstruktiomalleihin, jotka luokitellaan muistiin samankaltaisuuden ja erilaisuuden mukaan. (Emt.: 217–218.)

Nick C. Ellis (1996, 2005) korostaa ulkoa opittujen, analysoimattomien kiteytymien (*chunking, chunks*) merkitystä toisen kielen oppimisessa. Bybee (2008: 220) jatkaa Ellisin ajatusta kognitiotieteen näkökulmasta, jonka mukaan ulkoa opitut kiteytymät kuuluvat proseduraaliseen tietoon, jota voidaan kutsua myös tietotaidoksi. Siinä sellaiset asiat tai asiakokonaisuudet, jotka esiintyvät toistuvasti yhdessä, yhdistetään työmuistissa toisiinsa, jotta niitä olisi helpompi halli-

ta ja poimia muistista aktiiviseen käyttöön. Kiteytymien määrän kasvaessa muistiin alkaa niiden pohjalta vähitellen emergoitua malleja. Käyttöpohjaisissa kielenoppimisenäkemyksissä konstruktiot ovat ulkoa opittuja kiteytyviä eli neuromotorisia rutiineja (*neuromotor routines*), jotka muodostuvat jatkuvasti kehittyvistä osista. Kiteytymät rakentuvat harjoittelemalla, ja niitä käsitellään yksittäisinä yksiköinä. Kemmer ja Barlow (2000: xii) nimittävät tällaisia kiteytyviä kognitiivisiksi rutiineiksi (*cognitive routines*). Kognitiiviset rutiinit ovat kokonaisuuksia, jotka ovat jatkuvassa muutostilassa ja jotka ilmenevät kielellisessä prosessoinnissa toimintamalleina. Bybee (2008: 220) myös nostaa esiin ajatuksen siitä, että asioita yhdistellään tiedostamatta harjoittelun yhteydessä, ja täten jopa aikuisten on mahdollista oppia ulkoa uusia kiteytyviä äidinkielestään. Kielen kiteytymien ulkoa oppiminen on hänen mukaansa kyky, joka on välttämätön toisen kielen oppimiselle mutta joka myös on automaattisesti käytössä ainakin koulutetuilla aikuisoppijoilla.

Käyttöpohjaisissa näkemyksissä keskeistä on myös kielen yksiköiden frekvenssin eli yleisyyden merkitys. Tämä erottaa ne selvästi monista muista teorioista, joissa frekvenssin ei nähdä liittyvän oleellisesti puhujan kielitietoon. Koska käyttöpohjaisissa kielen oppimisen malleissa kielisysteemi nähdään rakentuvaksi kielenkäyttökokemusten pohjalta, kielen yksiköiden frekvenssillä sen sijaan on suuri merkitys. (Kemmer & Barlow 2000: x.) Mitchellin ym. (2013: 104) mukaan frekvenssiajatus perustuu osittain kognitiiviseen psykologiaan, jossa esitetään, että syötöksen frekventeimmät piirteet ovat helpommin tunnistettavissa ja siten myös opittavissa. Yksinkertaistettuna tämä tarkoittaa sitä, että mitä useammin jonkin kielen piirteen kielenkäyttötilanteissa kohtaa ja havaitsee, sitä todennäköisempää on, että se jää osaksi reseptiivistä kielitaitoa, josta se lopulta päätyy osaksi oppijan itse tuottamaa kieltä.

Käyttöpohjaisten näkemysten mukaan frekvenssi on keskeisessä roolissa sekä ensikielen että toisen kielen oppimisessa, ja se voidaan jakaa syötöksen (*input*) frekvenssiin ja tuotoksen (*output*) frekvenssiin. Syötöksen frekvenssillä tarkoitetaan sitä, kuinka yleinen jokin kielen piirre on ympäristöstä peräisin olevassa opittavassa kielessä, joka on oppijan saatavilla. Tuotoksen frekvenssillä taas viitataan siihen, kuinka usein tarkasteltavana oleva piirre esiintyy oppijan tuottamassa kielessä. (Ks. myös Honko 2013: 28.) Erityisesti kielen oppimisen alkuvaiheessa toistuva kielelle altistuminen ja kielen harjoittelu ovat oleellisia niiden kognitiivisten rakenteiden kehittymiselle, jotka tukevat sujuvaa ja kieliopin mukaista suullista kielitaitoa (Bybee 2008: 216). Esimerkiksi oppimisen kohteena olevan sanaston toistuminen tietyssä oppimistilanteessa lisää kyseisten sanojen frekvenssiä ja tukee siten niiden mieleen painamista.

Toisaalta kielen tavallisinta sanastoa tai yleisimpiä rakenteita ei ehkä toisteta opetuksessa kovinkaan usein, koska saatetaan ajatella, että niiden oppimiseen ei niiden yleisyyden takia tarvita runsasta toistoa. Sanan tai rakenteen yleisyys kielessä ei kuitenkaan takaa sen oppimista ilman harjoittelua. (Vrt. Bybee 2008: 216.) Tästä poiketen Goldberg ja Casenhiser (2008: 207) esittävät, että opittavan rakenteen runsas toistaminen ei ole lapsille eikä koulutetuille aikuisille oppimisen kannalta välttämätöntä vaan oppiminen on mahdollista ilman sitä-

kin. Toisto kuitenkin helpottaa oppimista. On syytä huomata, että Taronen ym. (2009) mukaan luku- ja kirjoitustaidottomille aikuisoppijoille uuden rakenteen tai uusien sanojen runsas toistaminen on sen sijaan välttämätöntä, sillä he kiinnostuvat lukutaitoisia enemmän huomiota kielellisten yksiköitten merkitykseen kuin muotoon. Tämä johtuu nähdäkseni siitä, että metakielellinen pohdinta ja kielen analysointi on heille koulutaustan puuttumisen vuoksi entuudestaan outoa ja myös irrelevanttia. Lisäksi kieli näyttäytyy heille ensisijaisesti merkitysten välittäjänä. Muodon huomaamisen ja oppimisen varmistamiseen tarvitaan siten paljon toistoa (ks. DeCapua, Smathers & Tang 2009: 31).

Viime vuosina kielitieteellinen tutkimus on alkanut yhä enemmän suunnata kohti käyttöpohjaisuuteen perustuvia näkemyksiä, joita on jo useita ja joista jokainen korostaa hieman eri asioita. Käyttöpohjaisten näkemysten pääpaino on suullisessa kielitaidossa mutta niitä voidaan hyödyntää myös kirjallisen kielitaidon tarkastelussa. Käyttöpohjaisia näkemyksiä on sovellettu lapsen ensikielen kehityksen tutkimukseen (esim. Tomasello 2003, 2009) mutta myös sekä aikuisten että lasten toisen kielen oppimisen tutkimukseen (esim. Eskildsen 2012; Honko 2013). Lisäksi käyttöpohjainen-termin rinnalla on alettu käyttää synonyymisesti myös nimitystä kognitiivis-funktionaalinen (Tomasello 2003: 5).

Tutkimukset osoittavat, että kaikkien kielten, myös ensikielen, oppiminen perustuu kielen käyttöön. Esimerkiksi Dąbrowskan (2012) tutkimuksen mukaan puolankielisten puhujien käyttämissä kielen rakenteissa kuten datiiivin päätteissä on merkittävää yksilöllistä vaihtelua, johon vaikuttaa etenkin puhujan koulutustausta. Näin ollen tilanteet, joissa kieltä eniten kohdataan ja käytetään, eivät vaikuta ainoastaan toisen kielen oppimiseen vaan myös ensikielen kehitykseen. Dąbrowskan tutkimus on merkittävä tämän tutkimuksen kannalta, sillä luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisoppijoiden opittavan kielen kohtaamis- ja käyttötilanteet ovat usein melko vähäisiä ja rajoittuneet tietynlaisiin sosiokulttuurisiin konteksteihin, mikä vaikuttaa kohdattavan ja opittavan kielen laatuun ja määrään. Toisaalta on huomioitava myös se, millaisissa sosiokulttuurisissa konteksteissa oppijat ovat tottuneet käyttämään ensikieltään, sillä se vaikuttaa siihen, millainen ensikielen taito heille on kehittynyt, millainen käsitys heille on muotoutunut kielestä ylipäätään ja millainen kielitietoisuus heille on siten kehittynyt.

Käyttöpohjaisissa näkemyksissä korostetaan siis opittavan kielen ilmausten ulkoa oppimista kiteytymänä, ja kielen oppimisen perustana nähdään olevan kielenkäyttötilanteet, joissa sekä reseptiivisesti että produktiivisesti käytetty kieli johtaa vähitellen toistojen kautta uuden kielen oppimiseen. Ennen kuin oppija voi oppia ulkoa uuden kielen ilmauksia, hänen täytyy pystyä erottamaan niitä puhevirrasta. Ilmausten erottelukykyyntä taas vaikuttavat fonologiset taidot ja fonologinen työmuisti, jotka ovat luku- ja kirjoitustaidottomilla aikuisilla tutkitusti koulutettuja aikuisia heikommat (Dellatolas ym. 2003; Reis & Castro-Caldas 1997). Täten luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten lähtökohdat kielenkäyttötilanteissa oppimiselle ovat hyvin erilaiset kuin koulutettujen, jotka yleensä pystyvät hyödyntämään viestintätilanteita tehokkaammin.

Käyttöpohjaista näkemystä on sovellettu tämän väitöskirjan osatutkimuksiin sekä aineistonkeruussa että analysoinnissa: Osatutkimusten I ja II aineisto koostuu luokkahuoneobservoinneista, havaintomuistiinpanoista ja oppituntien äänitallenteista, joissa fokuksessa on tutkimukseen osallistuneiden käyttämä puhekieli. Tämän aineiston analysoinnin lähtökohtana ovat osallistujien käyttämät verbit ja niiden käytön kehittyminen (osatutkimus I) sekä osallistujien muodostamat kysymykset ja niiden käyttötarkoitus sekä kehittyminen (osatutkimus II). Aineiston luokittelu ei perustu suomen kielioppiin kuten verbi- tai kysymystyyppeihin vaan on aineistolähtöinen ja pyrkii keskittymään osallistujien tuottamaan kieleen. Sama käyttöpohjainen ja aineistolähtöinen näkökulma on myös osatutkimuksen IV aineiston analyysissä, vaikka siinä kyseessä onkin testitilanteissa tuotettu kirjoitettu kieli. Osatutkimuksessa III yhdistyy osallistujien reseptiivinen kielitaito sekä muistin eri alueita mittaavat testit, joten näkökulmana on kielen reseptiivinen käyttö ja sen kehittyminen.

Käyttöpohjaisen näkemyksen soveltaminen luku- ja kirjoitustaidottomien kielenoppijoiden tutkimukseen ei ole kuitenkaan ongelmatonta. Omat haasteensa asettavat kohderyhmään kuuluvien vähäiset vuorovaikutukselliset kontaktit muihin opittavan kielen puhujiin kuin viranomaisiin tai muihin asioimistilanteissa kohdattaviin henkilöihin ja siten heille tyyppillisimmät kielenkäyttötilanteet sijoittuvat kielikoulutusten luokkahuoneisiin (ks. myös Elmeroth 2003; Norton Peirce 1993). Näin ollen aidoista vuorovaikutustilanteista on haasteellista saada kerättyä riittävästi aineistoa, jonka avulla käyttöpohjaisen näkemyksen soveltuvuutta kohderyhmän tutkimukseen olisi mahdollista arvioida yksityiskohtaisesti.

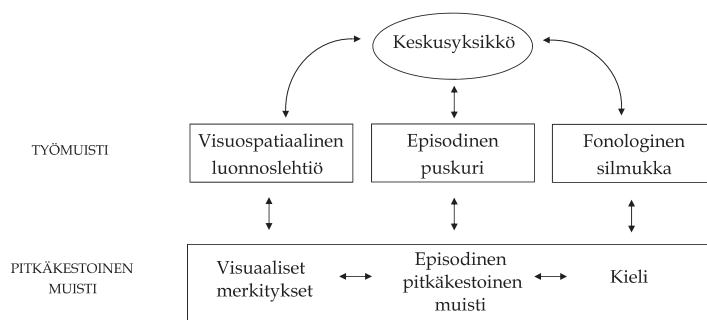
Toinen merkittävä haaste liittyy kognitiivisen kieliopin perusajatukseen siitä, että muotoa ja merkitystä ei voida erottaa toisistaan (esim. Evans & Green 2006). Kuitenkin luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset, joiden fonologiset taidot ovat heikommat kuin koulutetuilla aikuisilla (esim. Reis & Castro-Caldas 1997), eivät tästä syystä todennäköisesti hahmota symbolisen yksikön fonologista muotoa samaan tapaan kuin koulutetut henkilöt. Tällöin huomio kiinnittyy oppijan kannalta relevantimpaan yksikön piirteeseen, merkitykseen. Kun lukutaito ja fonologiset taidot alkavat kehittyä toisiaan tukien, oppijan huomio alkaa vähitellen kiinnittyä merkityksen lisäksi symbolisten yksiköiden fonologiseen muotoon. (Bigelow 2010: 48; Tarone ym. 2009: 110.) Tämä kehitys taas johtaa siihen, että oppijan on ajan myötä mahdollista havaita merkityksen ja muodon samanaikainen läsnäolo symbolisissa yksiköissä. Lukutaidon ja fonologisten taitojen vahvistumisen myötä myös tämä taito kehittyy.

Nähdäkseni kielen ortografinen läpinäkyvyys alkaa hyödyttää oppijaa erityisesti siinä vaiheessa, kun hänen huomionsa alkaa fonologisten taitojen kehityksen myötä siirtyä merkityksestä yhä enemmän muotoon ja hän tulee tietoiseksi symbolisilla yksiköillä olevan sekä puhutun että kirjoitetun muodon, jotka ovat esimerkiksi suomessa keskenään miltei samanlaiset. Tällöin hänen tehtävänä on oppia hahmottamaan ja yhdistämään symbolisen yksikön merkitykseen vain yhdenlainen muoto, tosin kahden eri kanavan kautta tuotettuna. Ortografisesti opaakeissa kielissä kuten englannissa fonologinen muoto sen sijaan

muuttuu sen mukaan, onko se tuotettu puhumalla vai kirjoittamalla, mikä vaatii oppijalta myös kahdenlaisen muodon havaitsemista ja tiedostamista sekä yhdistämistä yhteen merkitykseen.

2.3 Muistin eri osa-alueiden rooli toisen kielen oppimisessa

Luultavasti kaikki tutkijat hyväksyvät sen, että toisen kielen oppiminen ilman muistin tukea on mahdotonta. Tästä huolimatta esimerkiksi muistin toiminnasta ja rakentumisesta on useita toisistaan jonkin verran poikkeavia näkemyksiä (ks. tiivistelmä Miettinen 2012: 33–43). Yksi tunnetuimmista lienee Baddeleyn (1986, 2000, 2003) työmuistimalli, joka perustuu Baddeleyn ja Hitchin (1974) malliin. Malli on esitetty kuviossa 1. Mallissa oli alkuaan vain kolme osaa, keskusyksikkö, visuospatiaalinen luonnoslehtiö ja fonologinen silmukka (Baddeley 1986), joita Baddeley (2000) täydensi myöhemmin episodisella puskurilla.



KUVIO 1 Työmuistimalli Baddeleyn (2003: 835) mukaan²

Työmuistimallin keskeisin osa on *keskusyksikkö*, jonka kontrolloimina visuospatiaalinen luonnoslehtiö, episodinen puskuri ja fonologinen silmukka toimivat. Keskusyksiköllä on monenlaisia tehtäviä mutta vain rajallinen kapasiteetti. Se esimerkiksi ohjaa huomiota, säätelee työmuistin tietovirtaa, noutaa tietoa muistin toisista osista kuten pitkäkestoisesta muistista ja sekä käsittelee että säilyttää tietoa. Keskusyksikön tehokkuus riippuu siitä, kuinka monesta tehtävästä sen on suoriuduttava yhtä aikaa: jos samanaikaisia tehtäviä on paljon, sen toimintakyky heikkenee. (Baddeley 1986, 1992, 2003; ks. myös Miettinen 2012: 35–36.)

Työmuistimallin mukaan kognitiivisissa tehtävissä kuten uuden kielen oppimisessa kulloinkin tarvittavaa tietoa säilytetään ja prosessoidaan keskusyksikön ohjaamassa työmuistissa, jonka kullakin osalla on erityinen tehtävänsä. Ne ovat toisistaan erillisiä yksiköitä, jotka eivät ole yhteydessä toisiinsa, mutta

² Työmuistimallissa käytettyjen termien käännökset on poimittu suomenkielisestä psykologian kirjallisuudesta. Lupa mallin muokkaamiseen suomenkieliseksi on pyydetty henkilökohtaisesti professori Alan Baddeleyltä.

niistä jokaisella on vastavuoroinen yhteys sekä niitä kontrolloivaan keskusyksikköön että pitkäkestoiseen muistiin. (Baddeley 1986: 33–34; 2003: 835).

Visuospatiaalinen luonnoslehtiö, jota kutsutaan myös visuaaliseksi työmuistiksi, prosessoi ja säilöö visuaalista ja spatiaalista tietoa kuten muotoja ja suuntia. Visuaalisen työmuistin kapasiteetti on rajallinen, tyyppillisimmin 3–4 muistettavaa yksikköä kerrallaan. (Baddeley 2003: 833–834.) Visuaalisella työmuistilla on merkittävä rooli sekä luku- että kirjoitustaidon oppimisessa ja niihin liittyvässä kirjainhahmojen tunnistamisessa ja muistamisessa. Alfabeettisen luku- taidon tason vaikutusta visuaaliseen työmuistiin tutkineet Dellatolas ym. (2003) osoittavat, että luku- ja kirjoitustaidottomilla aikuisilla on lukutaitoisia heikompi visuaalinen työmuisti. Näin ollen voidaan sanoa, että luku- ja kirjoitustaidon oppimisen myötä visuaalinen työmuisti kehittyy, ja toisaalta kirjallisten taitojen oppimisessa tarvitaan visuaalista työmuistia. Visuaalisella työmuistilla ja luku- ja kirjoitustaidolla näyttäisi siis olevan resiprookkinen suhde.

Episodinen puskuri on kapasiteetiltaan rajallinen säilö, jossa lyhytkestoista varastoista eli visuospatiaalisesta ja fonologisesta työmuistista sekä pitkäkestoisesta muistista peräisin oleva tieto voidaan yhdistää episodisiksi kiteytymiksi (*chunks*). Episodinen puskuri eroaa episodisesta pitkäkestoisesta muistista siten, että se on väliaikainen ja riippuvainen keskusyksikön kontrollista. Puskuri siis yhdistää kiteytymiksi aistien välittämiä sekä työmuistista ja pitkäkestoisesta muistista puskuriin siirtyviä toisiinsa liittyviä tietoja. Esimerkiksi kuultujen lauseitten muistissapysymisaikaa tehostavat fonologisen silmukan ja pitkäkestoisen kielellisen tiedon välillä oleva suora keskinäinen vaikutus sekä tarkkaavaisuutta vaativat, asioita toisiinsa yhdistävät prosessit. Kaikki nämä prosessit yhdessä saavat aikaan sen, että episodisessa puskurissa muodostuu kiteytymiä. (Baddeley, Hitch & Allen 2009: 439–440.) Kiteytymät voivat olla kielen oppimisesta puhuttaessa laajuudeltaan useamman sanan pituisia ilmauksia (ks. myös luku 2.2 Käyttöpohjainen näkemys toisen kielen oppimisesta).

Työmuistin kolmas palikka on *fonologinen silmukka*, jota kutsutaan myös fonologiseksi tai verbaaliseksi työmuistiksi. Se muodostuu fonologisesta varastosta ja artikulatorisesta kontrolliprosessista. Puhuttu syötös siirtyy fonologiseen varastoon suoraan, mutta ei-puhuttu syötös kulkee sinne aina artikulatorisen kontrolliprosessin kautta. Kontrolliprosessi myös auttaa tiedon säilyttämisessä: fonologinen varasto säilyttää muistijälkiä muutaman sekunnin ajan, ennen kuin ne haalistuvat, ellei niitä verestetä artikulatorisen kontrolliprosessin avulla. (Baddeley 2003: 830.)

Baddeley, Gathercole ja Papagno (1998: 158–159) osoittavat tutkimuksessaan, että fonologisella silmukalla on tärkeä tehtävä uusien sanojen oppimisessa, sillä se varastoi uudet fonologiset muodot siksi aikaa, kun niistä muodostetaan pysyvämpiä representaatioita. Kyky toistaa peräkkäin olevia yksiköitä kuten numeroita, joita fonologisissa muistitesteissä usein käytetään, kertoo henkilön kyvystä tuottaa pitkäkestoisia representaatioita uusista sanoista, joita hän kohtaa kielenkäyttötilanteissa. Pitkäkestoisten representaatioiden muodostaminen entuudestaan tuntemattomasta fonologisesta aineksesta onkin merkittävä osa kielen kehitystä, ja uuden kielen oppimisen kannalta oleellinen jäljittelykyky

vaatii O'Brienin, Segalowitzin, Collentine ja Freedin (2006: 396) mukaan hyvää fonologista työmuistia. O'Brien, Segalowitz, Freed ja Collentine (2007) tarkastelevat fonologisen työmuistin vaikutusta toisen kielen oppimiseen myös toisessa tutkimuksessa, jossa he osoittavat fonologisen työmuistin vaikuttavan merkittävästi toisen kielen oppimiseen yleensä. Erityisen suuri vaikutus sillä näyttää olevan suullisen kielitaidon sujuvuuden kehittymiseen. Molemmat edellä mainitut tutkimukset tarkastelevat aikuisia englanninkielisiä espanjan oppijoita.

Fonologisen työmuistin kapasiteettiin vaikuttavat uusien sanojen pituus (Baddeley, Thomson & Buchanan 1975; ks. muita aihetta koskevia tutkimuksia Baddeley 2003: 830–832), sanojen fonologinen samankaltaisuus tai erilaisuus (Logie, Della Sala, Laiacina, Chalmers & Wynn 1996) ja sanojen yhteydessä mahdollisesti tuotettu irrelevantti puhe (ks. lisää aiheesta Baddeley 2003: 832) kuten täytesanat *öö*, *hmm*, *niinku* ja *tota*. O'Brienin ym. (2006) tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että fonologisen työmuistin rooli ja merkitys on erilainen kielenoppimisprosessin eri vaiheissa: uuden kielen oppimisen alkuvaiheessa fonologisella työmuistilla on vaikutusta erityisesti narratiivisten taitojen kuten menneiden aikamuotojen ja kolmannen persoonan käytön kehittymiseen, kun taas oppimisen edetessä se vaikuttaa enemmän kompleksisempaan kielipilliseen kompetenssiin kuten morfologian ja syntaksin hienojakoisempaan kehitykseen.

Juffs (2006: 89) toteaa toisen kielen oppimisen alalla tehtyjen tutkimusten keskittyvän enimmäkseen työmuistiin, koska sen katsotaan vaikuttavan kielen kehittymiseen pitkäkestoista muistia enemmän. Tämä näkemys perustuu siihen, että uutta tietoa, kuten sanoja ja kielen rakenteita, prosessoidaan jatkuvasti juuri työmuistissa, kuten edellä on esitetty. Juffs korostaa, että vielä ei kuitenkaan ole riittävästi tutkimustietoa siitä, onko luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten työmuisti rakenteeltaan tai toiminnaltaan erilainen kuin koulutettujen aikuisten, ja jos on, miten sen kapasiteettia voitaisiin mitata. Reis ja Castro-Caldas (1997) sekä Dellatolas ym. (2003) ovat tosin saaneet jo selville, että fonologinen työmuisti on selvästi heikompi luku- ja kirjoitustaidottomilla kuin koulutetuilla aikuisilla.

2.4 Toisen kielen sanaston kehittyminen

Sanasto on oleellinen, joskaan ei ainoa osa opittavan kielen kommunikatiivista kompetenssia, ja sanastolla on keskeinen asema sekä toisen kielen ymmärtämisessä että tuottamisessa. Toisen kielen oppimista käsittelevässä kirjallisuudessa käytetään usein rinnakkain termejä sanasto (vocabulary), sanavarasto (vocabulary) ja leksikko (lexicon) (ks. esim. Aitchison 2012; Nation 2001; Puro 2002; Saville-Troike 2012). *Sanasto* yhdistetään yleensä pienehköön sanamäärään, joka saatetaan esittää listana esimerkiksi oppikirjassa olevan kappaleen tai koko kirjan lopussa. *Sanavarasto* taas nähdään yleensä esimerkiksi aakkosellisesti tai semanttisesti järjestäytyneenä tai järjestettynä lokerikkona, josta sanoja poimitaan valmiina olevaan kielipilliseen rakenteeseen. *Leksikko*-termiin sisältyy oletus

siitä, että kieli on dynaaminen järjestelmä, joka on varastoitunut mieleen. Miellessä sanojen käsitetään muodostavan rakenteen, joka pitää ne jollakin tavalla järjestyksessä. (Esim. Aitchison 2012; Puro 2002: 2–3.) Tässä tutkimuksessa käytän termiä sanasto, mutta käsitän sen merkityksen olevan yhdistelmä sanastosta ja leksikosta.

Oppijan omaan elämäntilanteeseen ja itseän liittyvillä sanoilla ja fraaseilla on tärkeä rooli erityisesti kielenoppimisen alkuvaiheessa, jolloin kielenoppimiselle luodaan motivaatiota ja perustaa. Esimerkiksi suomen kielessä verbisanaston merkitys korostuu, sillä nominien taivutus on mutkikasta ja etenkin oppimisen alkuvaiheessa niitä ei aina taivuteta lainkaan. Mikäli ilmauksesta puuttuu sekä nominien taivutus että verbi, oppijaa on melko mahdotonta ymmärtää. Esimerkiksi oppijan ilmaus ”*Minä kauppa*” voi ilman verbiä esiintyessään viitata ainakin kaupassa olemiseen, kauppaan menemiseen, kaupasta tulemiseen, kaupassa käymiseen, kaupan omistamiseen tai jopa ihmiskauppaan. (Lisää verbien merkityksestä esim. Aitchison 2012: 131–144.)

Sanastoon liittyvät keskeisesti termit reseptiivinen ja produktiivinen. *Reseptiivisellä* sanastolla viitataan niihin sanoihin, jotka oppija tunnistaa ja joiden merkityksen hän ymmärtää kohdatessaan ne joko puhutussa tai kirjoitetussa kielessä. *Produktiiviseen* sanastoon kuuluvia sanoja oppija osaa myös käyttää tuottamassaan kielessä. Jos oppijan reseptiivinen sanasto on hyvin suppea, hänen produktiivinen sanastonsa on yleensä vielä suppeampi. (Nation 2001: 25, 126.) Tämä johtuu siitä, että sanat on aina ensin opittava reseptiivisesti ennen kuin ne voivat siirtyä oppijan omaan tuotokseen. Siirtyminen ei kuitenkaan ole automaattista, ja Nation (2001: 129) huomauttaakin, että reseptiivistä sanastoa ei ole helppo siirtää produktiiviseen, sillä tuottamiseen tarvitaan enemmän tietoa sanoista kuin tunnistamiseen.

Rod Ellisin (1999: 58) mukaan suurin osa uuden kielen sanastosta opitaan muun kielitaidon kehittymisen ohessa, etenkin kieltä kuuntelemalla. Suullinen syötös sanaston oppimisessa näyttää olevan erityisen merkittävää oppimisen alkuvaiheessa. Nation (2001: 121) puolestaan esittää, että sanojen oppiminen puhutusta kielestä on tehokas tapa laajentaa sanastoa myös oppimisen myöhemmässä vaiheessa. Laajempi tutkimustieto siitä, miten sanaston oppiminen kuuntelemisen ohessa tapahtuu, on silti tietääkseni vähäistä.

Krashenin (1989, 2013) käsitys poikkeaa edellisistä, sillä hän painottaa lukemisen merkitystä toisen kielen sanaston oppimisessa. Stanovich (1986; 2000: 182) puolestaan esittää, että lukemisen ja sanaston välillä on resiprookkinen suhde ja siksi sanaston laajeneminen edistää luetunymmärtämistä ja lukeminen puolestaan laajentaa sanastoa. Tämä suhde ei katoa vaan säilyy myös sujuvasti lukevilla aikuisilla, joiden sanasto voi laajentua esimerkiksi jonkin alan ammatikirjallisuuteen perehtymisen kautta. Lauferin (2003) mukaan erityisesti ohjatussa uuden kielen oppimistilanteessa pelkkä lukeminen ei ole paras keino sanaston oppimiseen vaan sanastoon keskittyvillä harjoituksilla on erittäin suuri merkitys leksikaalisen tiedon rakentumiselle. Tässä näkemyksessä korostuu myös se, että sanastoa on hyvä opettaa erikseenkin eikä jättää sen oppimista vain esimerkiksi luetun ymmärtämisen ja kuullun ymmärtämisen ohessa tapah-

tuvaksi. Lisäksi Zahar, Cobb ja Spada (2001) osoittavat, että opiskeltaessa toisen kielen sanastoa lukemalla tekstiä, ne oppijat, joiden kielitaito on heikompi, tarvitsevat uuden sanan oppimiseen enemmän kyseisen sanan kohtaamisia kuin ne oppijat, joilla on parempi kielitaito. Tekstissä esiintyvien sanojen frekvenssi ja oppijalla jo oleva toisen kielen taitotaso vaikuttavat siis siihen, miten sanoja opitaan.

Kaikki, jotka ovat kieliä opiskelleet, tietävät, että jotkin sanat ovat vaikeampia oppia kuin toiset. Nation (esim. 2001: 23–24, 2006: 448) käyttää termiä oppimiskuorma (*learning burden*) viitattaessa siihen, millaiset seikat kuormittavat oppijaa vähän tai paljon hänen oppiessaan uuden kielen sanastoa. Nick C. Ellis ja Beaton (1993: 561) kokoavat yhteen sanojen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ja esittävät, että fonologisesti helposti äännettävissä olevat sanat ovat yleensä myös helppoja oppia. Nationin (2006: 448) mukaan tämä johtuu siitä, että helposti äännettävissä olevat sanat on helpompi pitää lyhytkestoisessa muistissa ja siten niillä on suurempi todennäköisyys siirtyä pitkäkestoiseen muistiin. Ellis ja Beaton (1993: 565–569) esittävät, että sanojen opittavuuteen vaikuttaa myös sanojen pituus siten, että pitkät uudet sanat ovat vaikeampia painaa mieleen kuin lyhyet. Lisäksi uuden sanan sanaluokalla ja frekvenssillä on vaikutusta oppimiseen: Konkreettiset substantiivit ovat yleensä helpoimpia oppia, kun taas verbit ja adverbit saattavat olla oppijoille hankalia. Usein esiintyvät sanat opitaan yleensä nopeammin kuin harvinaiset sanat. Oppimista tukee myös se, onko uusi sana helppo kuvitella visuaalisesti tai akustisesti. Oppijan äidinkieli taas voi joko tukea tai haitata sanaston oppimista sen mukaan, kuinka erilaisia tai samankaltaisia sanoja siinä on opittavaan kieleen verrattuna ja kuinka oppijat niitä käsittelevät. (Emt.) Esimerkiksi vironkielistä suomenoppijaa voi auttaa se, että *piim*-sanan suomenkielinen vastine ei olekaan *piimä* vaan *maito*. Jotakuta toista tämä sen sijaan voi johtaa harhaan niin, että suomenkielisten sanojen merkitykset menevät jatkuvasti sekaisin. (Ks. myös Nissilä 2011.)

Sanojen syvällinen osaaminen sisältää siis niiden muodon, merkityksen ja käytön hallinnan (Nation 2006: 448). Milloin jostakin tietystä opittavan kielen sanasta sitten voidaan sanoa, että se osataan? Sanan puhutun muodon osaamiseen kuuluu Nationin (2001: 40, 43) mukaan ensinnäkin se, että oppija tunnistaa sanan sen kuullessaan. Tunnistamisen lisäksi oppijan tulee ymmärtää sanan merkitys sen käyttöyhteydessä ja osata itse käyttää sitä halutessaan ilmaista tiettyä tarkoitetta. Sanan suulliseen tuottamiseen sisältyy sanaan kuuluvien äänteiden tuottaminen niin, että ne muodostavat kuulijan kannalta ymmärrettävän kokonaisuuden. Sanaston karttuessa on yhä helpompi oppia uusia sanoja, sillä niiden sisältämät fonologiset piirteet ovat oppijalle tuttuja hänen jo osastaan sanoista. Samaan tapaan sana osataan sen kirjoitetussa muodossa, kun se tunnistetaan tekstistä, ymmärretään sen merkitys kontekstissaan ja osataan käyttää sitä omassa tuotoksessa. Sanojen osaamista kirjoitetussa muodossa tukee opittavan kielen säännönmukainen ortografia ja opittavan kielen suullinen taito (emt. 45). Lisäksi kirjoitetun kielen prosessointiin on yleensä mahdollista käyttää enemmän aikaa puhuttuun kieleen verrattuna.

Suomen kaltaisessa agglutinoivassa kielessä sanojen tunnistaminen sekä puheesta että tekstistä ja käyttäminen omassa tuotoksessa kielen normien mukaisesti on haastavaa sanahahmojen vaihtelun ja sanavartaloissa tapahtuvien muutosten takia. Puron (2002: 2) mukaan suomen sanojen oppimisen helppoudesta tai haasteellisuudesta onkin kaksi erilaista näkemystä: "[y]hden näkemyksen mukaan suomen sanaston oppiminen on helppoa, koska perussanoja on vähän ja johdoksia ja yhdyssanoja paljon. Toisen näkemyksen mukaan sanaston oppiminen on vaikeaa, koska suomen kielessä ei ole paljon muista kielistä tuttuja sanoja ja koska sanahahmot vaihtelevat paljon ja ovat [aluksi] outoja."

2.5 Toisen kielen kirjallisten taitojen kehittyminen

Monet tutkijat ovat tulleet siihen johtopäätökseen, että ensikielen kirjallisten taitojen tasolla on yhteys toisen kielen kirjallisten taitojen kehittymiseen (ks. esim. Bialystok 2002; Cummins 1991; Grabe & Stoller 2011: 48–49), sillä ensikielen lukutaito on ainakin jossain määrin siirrettävissä opittavaan kieleen (esim. Cummins 1991; Grabe & Stoller 2011: 35) – etenkin jos kielten ortografia on lähes tai täysin samanlainen. Jos siis lukutaitoisen oppijan ensikielen kirjoitusjärjestelmä on alfabeettinen, ja siinä käytetään latinalaista kirjaimistoa, hänen on suhteellisen helppo oppia lukemaan toista latinalaisella kirjaimistolla kirjoitettavaa kieltä, vaikka ortografian läpinäkyvyydessä olisikin eroja. (Bialystok 2002; Geva & Siegel 2000.) Toisaalta ensikielen tiedot ja taidot saattavat joskus vaikuttaa toisen kielen oppimiseen myös kielteisesti (Grabe & Stoller 2011: 35). Näin voi käydä esimerkiksi silloin, jos ensikielen lukusuunta on toinen kuin opittavan kielen ja oppija pyrkii lukemaan opittavaa kieltä ensikielensä lukusuunnan mukaisesti.

Joissakin koulutettuja englannin oppijoita tarkastelevissa tutkimuksissa esitetään, että ensikielen lukutaidon taso ei kuitenkaan ole tärkein opittavan kielen lukutaitoa ennustava tekijä, vaan oppijoiden täytyy saavuttaa ensin tietty opittavan kielen suullinen taitotaso, ennen kuin heistä voi tulla sujuvia lukijoita kyseisellä kielellä. (Alderson 1984, 2005; Carrell 1991; ks. myös Grabe & Stoller 2011: 43.) Odotetusti etenkin opittavan kielen sanaston laajuus vaikuttaa merkittävästi luetun ymmärtämiseen (ks. tiivistelmä aiheeseen liittyvistä tutkimuksista Geva 2006). Aldersonin (2005: 23) mukaan toisen kielen suullinen taito onkin kyseisen kielen lukutaidon kehityksessä jopa ensikielen lukutaitoa tärkeämmässä roolissa.

Vaikka oppijalla olisi heikkokin ensikielen lukutaito, hänen lähtökohtansa toisen kielen lukemisen oppimiseen ovat kuitenkin aivan erilaiset kuin täysin lukutaidottomalla oppijalla, joka ei ole koskaan kokenut, mitä lukeminen on. Ensikielen lukutaidon taso ei siis ehkä ole merkittävin tekijä toisen kielen lukutaidon oppimisessa silloin, kun oppija osaa lukea ensikielellään edes auttavasti, mutta jos ensikielen lukutaito puuttuu kokonaan, se ei voi olla vaikuttamatta merkittävästi toisen kielen lukutaitoon.

Toisella kielellä kirjoittamisessa käytetään paljon samoja prosesseja kuin kirjoitettaessa ensikielellä ja siksi ensikielen kirjoitustaito voidaan ainakin osittain siirtää toiseen kieleen. Tästä huolimatta on syytä korostaa, että toista kieltä kirjoitettaessa täytyy yleensä keskittyä ensikieltä enemmän itse kieleen kuin sisältöön. (Cushing Weigle 2002: 35.) Toisella kielellä kirjoittamiseen liittyy merkittävästi myös se, mihin oppija kirjoitustaitoa tarvitsee luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella ja millainen kirjoitustaito on hänelle siten riittävä (emt.: 7).

Opeteltaessa kirjoittamaan ensikielellä kielen suulliset taidot ovat yleensä huomattavasti paremmat kuin opeteltaessa toisen kielen kirjoitustaitoa. Toisen kielen kirjoitustaidon kehitykseen vaikuttaakin merkittävästi se, millainen opittavan kielen suullinen taito oppijalla on: toista kieltä ei voi oppia kirjoittamaan ilman jonkinlaista tietoa kielen sanastosta ja rakenteesta. Kirjoitustaidon oppimiseen vaikuttaa myös se, kuinka erilainen tai samanlainen opittava kieli on sanastoltaan, rakenteeltaan ja kirjoitussysteemiltään oppijan ensikieleen verrattuna. (Cushing Weigle 2002: 7.) Lisäksi suomen kaltaisessa ortografisesti läpinäkyvässä kielessä kirjoitustaidon oppimisen yhtenä perustana niin ensikielillä lapsilla kuin kaikenikäisillä suomi toisena kielenä -oppijoilla on äännekirjainvastaavuuden hahmottaminen (Lerkkanen 2008: 12).

Koska puhuttu ja kirjoitettu kieli eroavat aina toisistaan esimerkiksi sanastoltaan ja rakenteeltaan ja niitä tuotetaan ja vastaanotetaan eri aistikanavien kautta, sekä suulliset että kirjalliset taidot vaativat opetusta ja harjoittelua. Puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen välillä olevia suhteita on pohtinut esimerkiksi Brown (1994) ja hänen esittämiensä ajatusten pohjalta Cushing Weigle (2002: 15–19). Jälkimmäisen mukaan tärkein puhumisen ja kirjoittamisen välillä oleva ero on kognitiivisissa prosesseissa, joita niissä käytetään. Niinpä toisella kielellä kirjoittaminenkaan ei ole puhutun kielen siirtämistä paperille vaan kyseessä on kokonaan toinen viestinnän muoto, johon liittyy toisenlaisia sosio-kulttuurisia normeja ja kognitiivisia prosesseja kuin puhumiseen.

Käsittääkseni vielä ei ole selvitetty, miten oppija saavuttaa sujuvat kirjalliset taidot toisella kielellä. Se kuitenkin jo tiedetään, että ensikielellä lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen eroavat merkittävästi luku- ja kirjoitustaitoisten toisen kielen kirjallisten taitojen kehityksestä (esim. Grabe & Stoller 2011: 35).

2.6 Kielitaidon arviointi

Tarnanen, Huhta ja Pohjala (2007: 381) määrittelevät kielitaidon arvioinnin tehtäväksi oppimisen tukemisen ja motivoinnin. Lisäksi arvioinnin tulee antaa oppijalle realistinen kuva hänen kielitaidostaan sen eri osa-alueilla. Arviointi voidaan perustaa esimerkiksi kielitesteihin, ja siinä voidaan käyttää sekä sanallisia että numeerisia mittareita. Arvioinnilla on yhteiskunnassa myös sellainen rooli, että sen kautta määritetään ja legitimoidaan se, mitä missäkin yhteydessä pidetään osaamisena (esim. Kvale 1995: 120, 122).

Saville-Troiken (2012: 36–40) esittämästä tiivistä toisen kielen oppimisen tutkimuksen historiasta käy ilmi, että kielitaidon arvioinnin tutkimuksen juuret

ulottuvat 1960-luvulla kehitettyyn kontrastiiviseen analyysiin (CA), jonka lähtökohtana oli oppijan ensikielen ja toisen kielen vertaaminen toisiinsa ja toisessa kielessä esiintyneiden virheiden selittäminen ensikielen vaikutuksella. Lightbownin ja Spadan (2013: 42–43) mukaan 1970-luvulla useat tutkijat tulivat kuitenkin siihen tulokseen, että ensikielen vaikutus ei selitä kaikkia oppijoiden tuottamassa toisessa kielessä esiintyviä virheitä. Tämän näkemyksen pohjalta kontrastiivisen analyysin rinnalle ja osittain myös tilalle syntyi virheanalyysi. Virheanalyysin tavoitteena oli tunnistaa ja kuvata tuotetussa kielessä ilmeneviä virheitä, ja niiden kautta selvittää, kuinka oppijat prosessoivat toista kieltä. Rod Ellisin (2008: 53) mukaan Richards (1971) määritteli toisessa kielessä esiintyvien virheiden olevan joko kielten välisiä, kielen sisäisiä tai kielen kehittymiseen liittyviä. Kielten väliset virheet ovat peräisin ensikielen siirtovaikutuksesta, kun taas kielen sisäiset virheet liittyvät opittavan kielen ominaispiirteisiin kuten kielen rakenteisiin tai ääntämiseen. Kielen kehittymiseen liittyvät virheet puolestaan kertovat oppijan pyrkimyksistä rakentaa oletuksia opittavan kielen rakentumisesta ilman riittävää kokemusta siitä. Sekä kontrastiivista analyysia että virheanalyysia sovelletaan joiltakin osin edelleen toisen kielen oppimisen tutkimukseen (Saville-Troike 2012: 36–43).

Nykyään kielitaidon arvioinnissa ja siihen liittyvässä tutkimuksessa keskitytään silti usein suoranaisia virheitä enemmän siihen, kuinka sujuvaa, tarkkaa ja kompleksista oppijan kieli on sen eri osa-alueilla. Nick C. Ellis ja Barkhuizen (2005: 139, 145) määrittelevät kyseiset termit seuraavasti: *Sujuvuudella* viitataan siihen, kuinka luontevasti opittavaa kieltä tuotetaan viestintätilanteessa ja minikä verran tuottamiseen sisältyy epäröintiä tai taukoja. *Tarkkuus* taas liittyy opittavan kielen kielisysteemiin kuuluvien erilaisten sääntöjen noudattamiseen, ja *kompleksisuus* tarkoittaa yksinkertaistettuna sitä, kuinka vaativaa kieltä oppija on kulloinkin halukas käyttämään. Esimerkiksi Robinsonin (2001) tutkimuksessa kävi ilmi, että oppijoilla voi olla eri tilanteissa erilaisia tavoitteita tuottamalleen toiselle kielelle. Tavoitteet voivat vaihdella esimerkiksi viestintätilanteen tai annetun viestinnällisen tehtävän vaativuustason mukaan niin, että toisinaan saatetaan keskittyä enimmäkseen kielen tarkkuuteen kun taas joissakin muissa tilanteissa sujuvuus tai kompleksisuus koetaan tärkeämmiksi.

Toinen nykyään yleinen lähestymistapa kielitaidon arviointiin on taitotasoihin jaettu kuvaus siitä, mitä oppija osaa. Tällaisessa kriteeriviitteisessä arvioinnissa ei Tarnasen ym. (2007: 384) mukaan kiinnitetä huomiota siihen, millaiset oppijan taidot ovat muihin oppijoihin verrattuna vaan hänen kielitaitoaan arvioidaan suhteessa taitotasokuvausten sisältämiin kriteereihin ja arvioinnin perustana on kullekin taitotasolle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen. Euroopassa tunnetuin ja käytetyin taitotasokuvaus lienee Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (EVK), josta on muokattu useita maakohtaisia sovelluksia.

EVK:ssa kielitaitoa arvioidaan kuullun ymmärtämisen, puhumisen, luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen osataidoissa (EVK 2014). Lisäksi toisen kielen oppimisessa voidaan testata ja arvioida edellä mainituista taidoista erillään sanastoa esimerkiksi sen laajuuden ja syvyyden mukaan (ks. esim. Nation 2001;

Read 2007) sekä rakenteiden ja kieliopin hallintaa (ks. esim. Purpura 2004). EVK:ssa sanasto ja kielioppi sisältyvät kunkin taitotason jokaiseen osataitoon, mutta Hongon (2013: 255–256) mukaan taitotasokuvauksissa on puutteita sanastollisen osaamisen määrittelyssä.

Tämän tutkimuksen aineistonkeruuajankohtana luku- ja kirjoitustaidottomille aikuisille suunnatussa kielikoulutuksessa sovellettiin opetussuunnitelmasuosituksista (Opetushallitus 2006: 26), jonka mukaan koulutuksen päättöarvioinnissa tuli käyttää EVK:n Suomessa laadittua sovellusta. Lisäksi suosituksessa ohjattiin oppimisen jatkuvaan arviointiin, jotta opetusta olisi mahdollista mukauttaa niin yksittäisten opiskelijoiden kuin koko ryhmän tarpeiden mukaan (emt.: 25). Tutkimusaineistoon sisältyvät kirjalliset kielitaitoa mittaavat testit (osatutkimus IV) olivat osa oppilaitoksen A jatkuvan arvioinnin käytänteitä. Testit järjestettiin noin kolmen viikon, kolmen kuukauden, neljän kuukauden ja seitsemän kuukauden opiskelun jälkeen. Testien tarkoitus oli antaa kouluttajille tietoa opiskelijoiden edistymisestä, mitä hyödynnettiin tarvittaessa opiskeluryhmien uudelleen järjestelmissä.

Osatutkimuksessa III käytetyt testit ovat tutkijan tätä tutkimusta varten laatimia testejä, joilla pyrittiin mittaamaan osallistujien teknistä lukutaitoa, luetun ymmärtämistä, reseptiivistä nominisanastoa, visuaalista muistia ja fonologista työmuistia. Teknistä ja ymmärtävää lukutaitoa mittaava testi oli luonteeltaan hyvin samanlainen kuin oppilaitoksessa A käytetyt vastaavat testit. Ainoa merkittävä ero testin järjestämisessä oli, että dekodauksessa käytettiin ääneen lukemista ja lukusuorituksen tallentamista. Oppilaitoksen järjestämissä testeissä tallentamista ei käytetty.

Reseptiivistä sanastoa testataan yleensä kirjallisesti (ks. testiesimerkkejä esim. Nation 2007: 344–379), mutta luku- ja kirjoitustaidottomien oppijoiden testaamiseen piti kehittää toisenlainen, heille soveltuva testausmenetelmä. Tästä syystä testi toteutettiin visuaalisten ja auditiivisten ärsykkeiden yhdistelmänä. Kaikki tähän tutkimukseen liittyvät kielitaidon arvioinnissa käytetyt testit on esitelty yksityiskohtaisemmin seuraavassa luvussa.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen osallistajat ja toteutus sekä kukin osatutkimus erikseen. Työssä tarkastellaan siis viiden osallistujan kautta luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen oppimista sen alkuvaiheessa. Luvussa 1.4 esitettyjä tutkimuskysymyksiä lähestytään yhdistelemällä monenlaisia menetelmiä ja näkökulmia sekä aineistonkeruussa että analysoinnissa. Kuitenkaan kyseessä ei ole monimenetelmäinen (*mixed methods*) tutkimus, sillä esimerkiksi aineistonkeruukonteksti on kaikissa osatutkimuksissa sama, vaikka osallistujien määrä ja aineistonkeruumenetelmät vaihtelevat. Lisäksi kaikki osatutkimukset ovat luonteeltaan kvalitatiivisia, vaikka niissä on hyödynnetty aineistosta kerättävissä olevaa numeerista tietoa kuten testeistä saatuja pistemääriä ja puheesta poimittujen tiettyjen ilmiöiden frekvenssejä. (Vrt. esim. Hashemi 2012.) Tutkimuksessa käytetään monia menetelmiä siksi, että uudelta tutkimusalueelta saataisiin mahdollisimman laajaa ja monipuolista tietoa ja siksi, että tutkimuksen osallistujajoukko on pieni. Osatutkimukset ja niissä käytetyt menetelmät on esitetty tiivistetysti taulukossa 2.

TAULUKKO 2 Yhteenveto tutkimusaineistosta ja tutkimuksessa käytetyistä menetelmistä

Osatutkimus	Aineisto	Keruuajankohta	Tutkimusmenetelmät
Tutkimus I	Aänitallenteet ja muistiinpanot	Lukuvuosi 2010–2011	Osallistuva havainnointi oppitunneilla
Tutkimus II	Aänitallenteet ja muistiinpanot	Lukuvuosi 2010–2011	Osallistuva havainnointi oppitunneilla
Tutkimus III	Tutkimusta varten laaditut suulliset ja kirjalliset testit	Toukokuu 2011	Suoritusten kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen arviointi
Tutkimus IV	Oppilaitoksen järjestämät kirjalliset kielitestit	Elokuu 2010, marraskuu 2010, joulukuu 2010, maaliskuu 2011	Suoritusten kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen arviointi

Osatutkimuksen III aineisto koostuu viidestä testistä, jotka tutkija laati tätä tutkimusta varten ja jotka mittaavat reseptiivistä sanastoa, dekodeaustaitoja, luetunymmärtämistä sekä fonologista ja visuaalista muistia. Reseptiivistä no-

minisanastoa mitanneessa testissä tutkija luki yhdelle osallistujalle kerrallaan sanoja yksitellen, ja toisti kunkin sanan vähintään kaksi kertaa. Osallistujien tehtävänä oli osoittaa esillä olevista vaihtoehdoista sitä kuvaa, johon viittaavan sanan tai kellonajan hän kuuli. Testi oli jaettu kahdeksaan teemaan: ruoka, keittiövälineet, opiskelu ja koulu, vaatteet, ihmiskeho, koti, kellonajat ja värit, ja se sisälsi yhteensä 93 sanaa ja 15 kellonaikaa. Jokaisesta oikeasta vastauksesta osallistuja sai yhden pisteen.

Dekoodaustaitoja ja luetunymmärtämistä testattiin materiaalilla, joka koostui viidestä kuvasta ja niihin liitetyistä kolmesta lausevaihtoehdosta, joista vain yksi viittasi kuvaan. Kukin osallistuja luki lauseet ääneen ja valitsi niistä sen vaihtoehdon, joka heidän mielestään vastasi kunkin kuvan esittämää tarkoitetta. Lukeminen tallennettiin. Oikein valitusta vaihtoehdosta sai kaksi pistettä. Dekoodaustaitoja arvioitiin tarkkuuden ja sujuvuuden perusteella sekä kvantitatiivisesti esimerkiksi oikein ja virheellisesti luettujen sanojen lukumäärät laskevien että kvalitatiivisesti dekodausprosessia kuvaten. Tarkkuuden arvioinnissa keskityttiin äänne-kirjainvastaavuuteen ja kirjainten yhdistämiseen sanoiksi. Sujuvuuden arviointi taas keskittyi siihen, luettiin sanoja kirjain kirjaimelta, tavuittain vai kokonaisina sanoina. Arvioinnissa tarkasteltiin myös kirjainten ja muiden yksiköiden toiston määrää sana ja lausetta kohti sekä avun tarvetta tehtävästä selviytymisessä.

Fonologisessa työmuistitestissä osallistujien tehtävänä oli toistaa tutkijan perässä hänen lukemiaan yksittäisiä sanoja tai sanalistoja, jotka hän luki vain kerran. Testi jakautui neljään osaan, joista ensimmäisessä oli kymmenen suomenkielistä sanaa, joiden tavumäärä kasvoi aina yhdellä. Sanat pyrittiin valitsemaan niin, että niiden merkitys ei olisi ollut osallistujille entuudestaan tuttu vaan ne olisivat olleet heille eräänlaisia epäsanomia. Jokaisesta oikein toistetusta tavusta sai yhden pisteen. Toisessa osassa samoilla perusteilla valittujen sanojen kirjainten lukumäärä kasvoi niin, että ensimmäisessä sanassa oli kuusi ja viimeisessä yksitoista kirjainta. Sanoja oli yhteensä kuusitoista, ja jokaisesta oikein toistetusta äänneestä sai pisteen. Testin kolmanteen osaan valitut sanat olivat esiintyneet oppitunneilla, ja niiden voi siitä syystä olettaa olleen osallistujille ainakin jossain määrin tuttuja. Tässä tehtävässä tutkijan kerrallaan lukemien sanojen määrä kasvoi aina yhdellä niin, että ensimmäisessä sanalistassa oli vain yksi sana ja viimeisessä seitsemän sanaa. Jokaisesta oikeassa järjestyksessä toistetusta tunnistettavasta sanasta sai kaksi pistettä. Jos toistettu sana oli tunnistettavissa mutta järjestyksessä oli puutteita, pisteitä sai yhden. Viimeinen testiosio käsitti seitsemän lausetta, joiden sanamäärä kasvoi aina yhdellä. Myös tämän osion sanat valittiin niin, että ne olivat esiintyneet oppitunneilla. Jokaisesta tunnistettavasti toistetusta sanasta sai yhden pisteen.

Osatutkimuksen IV aineisto muodostuu oppilaitoksen A luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa käytetyistä kirjallisista kielitesteistä ja erityisesti niiden seuraavista tehtävyytyypeistä: sanelukirjoituksesta, kuvien nimeämisestä, henkilötietolomakkeen täyttämisestä ja kuvasta kirjoittamisesta. Testattu sanasto toistui usein oppitunneilla. Testeihin osallistuneen Asran suoritusten arviointi tätä

tutkimusta varten keskittyi tuotettujen sanojen tai ilmausten lukumäärään ja kirjoitustarkkuuteen sekä niiden kehittymiseen ajan myötä.

3.1 Osallistujat ja heidän oppimisympäristönsä

Tutkimukseen osallistui yhteensä viisi maahanmuuttajanaista, joita kutsun peitenimillä Amina, Asra, Husna, Jamiila ja Rana. Osallistujien valintaan vaikuttivat seuraavat perusteet: sukupuoli, äidinkielen luku- ja kirjoitustaidon taso, maassaoloaika ja ikä. Osallistujien sukupuolen määräytymiseen vaikutti erityisesti se, että suurin osa maailman luku- ja kirjoitustaidottomista aikuisista ja myös luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen osallistuvista opiskelijoista on naisia. Päätökseen vaikutti myös pyrkimys välttää mahdollinen kulttuuriin ja uskontoon liittyvä problematiikka, jota olisi saattanut esiintyä naistutkijan ja miesosallistujien välillä erityisesti kahdenkeskisissä haastattelu- ja testaustilanteissa.

Osallistujilla ei saanut olla vähäisiäkään kirjallisia taitoja omalla äidinkielellään, koska tutkimuksessa haluttiin tarkastella primaarilukutaidottomia oppijoita. Täten kukaan osallistujista ei ollut heidän oman ilmoituksensa mukaan käynyt lapsuudessaan koulua. Kirjallisia taitoja ei kuitenkaan testattu vaan osallistujien oma ilmoitus lukutaidottomuudesta katsottiin riittäväksi. Naisilla ei siis aineistonkeruun alkaessa elokuussa 2010 ollut luku- ja kirjoitustaitoa millään kielellä, mutta he tunnistivat joitakin latinalaisten aakkosten kirjaimia.

Osallistujien maassaoloajan haluttiin olevan mahdollisimman lyhyt, jotta olisi mahdollista tutkia aivan alkuvaiheen suomen kielen oppimista. Tässä oli tosin pakko joustaa, sillä vastaanottokeskuksessa, jossa aineisto alkujaan oli tarkoitus kerätä, ei ollut sillä hetkellä yhtään primaarilukutaidotonta naista, joten aineistonkeruu oli toteutettava aikuiskoulutuskeskuksissa. Luku- ja kirjoitustaidottomille suunnatuille suomen kielen kursseille taas joutuu ainakin niissä kaupungeissa, joissa aineisto kerättiin, jonottamaan niin pitkään, että opiskelijoiden maassaoloaika on aina vähintään puoli vuotta. Odotusaikana tutkimuksen osallistujat olivat oppineet jonkin verran arkielämässä tarvittavia sanoja ja ilmauksia, mutta oppilaitosten teettämien kielitestien ja omien havaintojeni mukaan heidän suullinen kielitaitonsa oli erittäin vähäistä.

Osallistujien valintaan vaikutti myös heidän ikänsä. Tavoitteena oli saada osallistujiksi mahdollisimman nuoria naisia, joiden oppimiskyky ja muisti tukevat oppimista ja joilla ei ole esimerkiksi iästä johtuvia ongelmia näössä tai kuulossa. Tässäkin jouduttiin joustamaan, sillä muuten osallistujien määrä olisi jäänyt niin vähäiseksi, että aineistonkeruu olisi voinut vaarantua raskauden, muuton tai muun sellaisen elämänmuutoksen myötä, joka olisi keskeyttänyt tutkimukseen osallistumisen.

Osallistujat opiskelivat kahdessa eri aikuiskoulutuskeskuksessa siten, että Asra ja Jamiila osallistuivat luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen kaupungissa A ja muut naiset kaupungissa B. Seuraavaksi esittelen tutkimuksen osallistujat ja heidän elämäntilanteensa elokuussa 2010. Tiedot on saatu aineistonkeruun aluksi tehdyistä taustatietohaastatteluista, joissa tulkin välityksellä selvitettiin

ensin yksitellen kaikkien naisten kanssa tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät eettiset kysymykset ja tutkimuslupa-asiat. Koska kaikki naiset ilmaisivat halukkuutensa osallistua tutkimukseen tietyin, esimerkiksi valokuvaamiseen liittyvin ehdoin, keskusteluja jatkettiin haastatteluilta.

Osallistujat

Asra on 24-vuotias afganistanilainen yksinhuoltajaäiti, jonka äidinkieli on dari. Hän puhuu jonkin verran myös darin sukukieltä farsia. Hän on asunut Suomessa 18 kuukautta ja hänen perheeseensä kuuluu esikouluikäinen poika ja jo pitempään Suomessa asunut äiti, joka puhuu jonkin verran suomea tyttärensä ja lapsenlapsensa kanssa. Asra on opetellut suomen kielen kirjaimia yhdessä poikansa kanssa ja osaa jo nimetä joitakin niistä. Myös joidenkin yksitavuisten sanojen (esim. *tee, et, ai*) lukeminen äänneestä toiseen liukumalla onnistuu hie-man haparoiden. Asra pystyy kysyttäessä kertomaan suomeksi joitakin omaan elämäänsä läheisesti liittyviä asioita kuten nimensä ja asuinpaikkansa. Lisäksi hän tietää joitakin ruokaan ja perheeseen liittyviä sanoja. Hän vaikuttaa innokkaalta ja halukkaalta oppimaan luku- ja kirjoitustaidon, sillä hän kokee olevansa ilman noita taitoja kuin sokea, joka on täysin riippuvainen toisten ihmisten avusta.

Jamiila on 31-vuotias ja kotoisin Somaliasta. Hänellä on yhteensä viisi lasta, joista neljä on vielä hänen miehensä kanssa kotimaassa. Vain nuorin, 3-vuotias poika, on päässyt hänen kanssaan Suomeen. Yhteydenpito kotimaahan puhelimitse on siellä vallitsevan epävakaa tilanteen takia vaikeaa. Jamiila on asunut Suomessa noin kahdeksan kuukautta. Hän vaikuttaa luokkatilanteissa aralta ja epävarmalta, mutta tulkin kautta äidinkielellään puhuessaan hänestä välittyy vilkas ja puhelias luonne. Hän tunnistaa joitakin suomen kielen kirjaimia ja tietää joitakin tavallisia sanoja kuten *lapsi, banaani* ja *poika*. Hän ei puhu äidinkieltä lisäksi muita kieliä. Jamiila haluaa oppia lukemaan ja kirjoittamaan, jotta voisi selviytyä arkielämästä eikä tarvitsisi toistuvasti apua esimerkiksi kirjeiden lukemiseen.

45-vuotias Amina on kotoisin Afganistanista, ja hänen äidinkieltensä on dari. Hän on asunut Suomessa noin 15 kuukautta. Ennen Suomeen muuttoaan hän on asunut eräässä entiseen Neuvostoliittoon kuuluneessa maassa ja oppinut siellä puhumaan jonkin verran venäjää. Kielitaito kävi ilmi myös hänen keskustellessaan oppilaitoksessa B työelämävalmennuksessa olleen venäjänkielisen naisen kanssa. Aminalla on seitsemän lasta, joista viisi asuu Suomessa ja yksi edelleen Afganistanissa. Yhden lapsen asuinpaikka ei käy ilmi keskustelussa. Amina sanoo olevansa huolissaan kotimaahan jääneestä tyttärestään. Hän kertoo myös saavansa kotona asuvilta kouluikäisiltä lapsiltaan apua suomen kielen opiskeluun. Asioiden painaminen mieleen on hänen mukaansa vaikeaa, koska ei vielä pysty tekemään muistiinpanoja ja kuullun perusteella on mahdotonta muistaa kaikkea.

Husna on samanikäinen kuin Amina ja myös kotoisin Afganistanista. Hänenkin äidinkieltensä on dari. Hän on asunut Suomessa 14 kuukautta ennen

pääsyään ensimmäiselle kielikurssille. Odotusaikana hän osallistui kunnan sosiaalitoimen järjestämään suomen kielen opetukseen, jota oli kahtena päivänä viikossa kolme tuntia kerrallaan. Opetuksesta vastasivat vapaaehtoistyöntekijä yhdessä sosiaalityöntekijän kanssa. Husnalla on kolme lasta, joista kaksi asuu Suomessa ja yksi Pohjois-Amerikassa. Haastattelussa Husna kertoo, että luku- ja kirjoitustaito eivät ole tärkeitä Afganistanissa, koska siellä on mahdollista tehdä monenlaista työtä, jossa kyseisiä taitoja ei tarvita. Sen sijaan Suomessa hän kokee tarvitsevänsä näitä taitoja pystyäkseen selviytymään arjessa. Esimerkiksi sosiaalitoimiston ajanvarausjärjestelmä ja moninaiset lomakkeet ovat hänen mielestään ongelmallisia ilman luku- ja kirjoitustaitoa.

Rana on 28-vuotias Iranin kurdi, jonka äidinkieli on sorani. Hän puhuu jonkin verran myös farsia. Rana on asunut lapsuudessaan pitkiä aikoja pakolaisleireillä, eikä hän ole kymmenvuotiaana tapahtuneen Iraniin paluun jälkeen enää päässyt aloittamaan koulua vaan on joutunut jäämään kotiin tekemään kotitöitä. Rana on asunut Suomessa vuoden, mutta hänen miehensä on tullut maahan useita vuosia aiemmin, ja tämän suomen kielen taito on sujuva. Ranalla on kaksi lasta, jotka ovat jääneet lähimaisten luo Iraniin hänen muutettuaan Suomeen. Ennen koulutukseen ohjaamista järjestetyssä kielitaidon ja oppimisvalmiuksien arvioinnissa Ranalla epäiltiin olevan jonkinlainen oppimisvaikeus tai hahmotushäiriö, koska hän suoriutui teetetyistä tehtävistä heikosti ja myös ilmaisi oman ihmetyksensä siitä, että ei ole oppinut vuodessa kieltä kotona juuri lainkaan.

Katsaus osallistujien äidinkieliin

Afganistanissa puhuttavasta persian murteesta on käytetty dari-nimeä 1960-luvulta lähtien. Dari eroaa Iranissa puhuttavasta persiasta mm. ääntämykseltään ja sanastoltaan. (Kieffer 2011.) Dari kuuluu indoeurooppalaisten kielten indoiranilaisen haaran länsi-iranilaiseen ryhmään ja on paštun ohella Afganistanin toinen virallinen kieli. Lisäksi sitä puhutaan vähemmistökielenä esimerkiksi Iranissa ja Pakistanissa. Daria puhuu äidinkielenään yhteensä noin 9,6 miljoonaa ihmistä. (Lewis, Simons & Fennig 2014.)

Alamolhoda (1996: 58) ja Wahabin (2006: 7–8) mukaan darin kirjaimisto on sama kuin persian, jossa käytetään arabialaista kirjaimistoa täydennettynä neljällä lisämerkillä (yhteensä 32 merkkiä). Kaikki kirjaimet edustavat konsonantteja. Osa kirjaimista edustaa myös pitkiä vokaaleja, kun taas lyhyitä vokaaleja voidaan merkitä lisämerkein eli diakriitein. Luku- ja kirjoitussuunta on oikealta vasemmalle. Alamolhoda (1996: 58–60) kuvaa darin äännejärjestelmässä olevan kuusi vokaalia ja 23 konsonanttia. Vokaalin pituus ei ole distinktiivinen. Darissa ei ole diftongeja eikä myöskään sanan- tai tavunalkuisia vokaaleja.

Darissa sanoihin voidaan liittää päätteitä, esimerkiksi persoonapronomineihin suffikseja ja verbeihin persoonapäätteitä (Kieffer 2011). Paikallissijojen funktioissa käytetään prepositioita. Kieliopillisia sukuja darissa ei ole. (Alamolhoda 1996: 61, 62.)

Somalin kieli kuuluu afroaasialaisten kielten kuušilaiseen eli kussiittiseen alaryhmään. Sitä puhutaan valtakielenä Somaliassa ja Djiboutissa sekä vähemmistökielenä Etiopiassa ja Keniassa. Yhteensä somalia puhuu äidinkielenään noin 14,7 miljoonaa ihmistä. (Lewis ym. 2014.) Arabia on kaukaista sukua somalille. Somalin kirjakieli sai vakiintuneen muodon vasta vuonna 1972, jolloin kirjoituksessa alettiin käyttää latinalaisia kirjaimia aiempien esimerkiksi arabiin pohjautuneiden epävirallisten kirjoitusmuotojen sijaan. (Muddle 1996: 108, 109.) Somalin luku- ja kirjoitussuunta on vasemmalta oikealle.

Somalin kirjaimistossa on 27 merkkiä, ja sitä kirjoitetaan lähes samojen kestopääntöjen mukaan kuin suomea: lyhyttä äännettä merkitään yhdellä ja pitkää kahdella kirjaimella. Somalin äännejärjestelmässä on viisi vokaalia, joista jokaisesta on olemassa korkea etuvariantti ja matalampi takavariantti, ja 22 konsonanttia. Vokaaleista voidaan muodostaa myös *i-* ja *u-*loppuisia diftongeja. (Muddle 1996: 109, 112.) Somalissa on myös afroaasialaisille kielille tyypillinen, syvällä nielussa tuotettava faryngaalinen konsonantti (Maddieson 2011a).

Somalin kielen morfologia on samantapainen kuin suomen: molemmissa kielissä sanavartaloihin voidaan liittää johtimia ja päätteitä ja päätteet ovat yleensä suffikseja (Muddle 1996: 113). Somalissa on Bantin (1988) mukaan neljä sijamuotoa: nominatiivi, absoluutiivi, vokatiivi ja genetiivi. Niiden muodostamiseen käytetään sekä segmentaalisia suffikseja että aksenttia eli painotusta. Iggesen (2011) taas luokittelee somalissa olevan vain kolme sijaa.

Somali on tonaalinen kieli, jossa äänenkorkeus erottaa merkityksiä. Tonaalisuus on harvinaista afroaasialaisessa kielikunnassa, joten piirre lienee lainattu muista afrikkalaisista kielistä, joissa se on hyvin yleinen. Somalissa korkealla ja matalalla toonilla voidaan erottaa toisistaan sanan merkityksen lisäksi kieliopillisiä kategorioita ja taivutusmuotoja kuten maskuliini/feminiini tai yksikkö/monikko. (Reime 2007; Maddieson 2011b.)

Kurdin kieli jakautuu moniin murteisiin, jotka voidaan jakaa alueittain kolmeen pääryhmään tai useiden tutkijoiden mukaan jopa kolmeen eri kieleen (esim. Lewis ym. 2014). Esimerkiksi Turkissa ja Syyriassa puhutaan enimmäkseen kurmandžia ja Länsi-Iranissa ja Irakin Kurdistanissa keskikurdia eli sorania. Pääasiassa Kermanshahin alueella taas puhutaan kermanshahia, joka on puhujamäärältään pienin mainituista kurdin kielen varianteista. Tässä työssä kiinnostuksen kohteena oleva sorani kuuluu indoeurooppalaisten kielten indoiranilaisen haaran länsi-iranilaiseen ryhmään ja on siten melko läheistä sukua darille. Läheisyydestä huolimatta sorani kuuluu pohjoisiin ja dari eteläisiin kielisiin. (Geber 1996: 73–74.) Sorania puhuu suurin osa Irakissa, Iranissa ja Kurdistanissa asuvista kurdeista. Äidinkielisiä soranin puhujia on yhteensä noin 6,8 miljoonaa. (Lewis ym. 2014.)

Soranissa käytetään arabialaista kirjoitusjärjestelmää, jota on hieman muokattu. Yleisimmin käytettyjä kirjainmerkkejä on yhteensä 30, ja luku- ja kirjoitussuunta on oikealta vasemmalle. (Thackston 2006: 4.) Soranin äännejärjestelmässä on yhdeksän vokaalia ja 31 konsonanttia. Vokaalin pituus ei ole soranissa distinktiivinen piirre. (Geber 1996: 74.)

Soranin sanoilla ei ole kieliopillisia sukuja. Sen sijaan kielessä käytetään paljon affikseja samaan tapaan kuin suomessa: esimerkiksi nominien määräisyyttä ja lukua ilmaistaan suffikseilla ja verbien taivutuksessa käytetään sekä prefiksejä, infiksejä että suffikseja. (Thackston 2006.)

Oppimisympäristö

Suuri osa luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien merkityksellisistä suomenkielisistä vuorovaikutustilanteista sijoittuu kielikursseille ja siten luokkahuonekontekstiin. Näin ollen myös suuri osa kielen oppimisesta tapahtuu luokkahuoneessa, ja siksi oppimisympäristöllä ja opettajalla on suuri vaikutus koko oppimisprosessiin. Luku- ja kirjoitustaidottomat oppijat eroavat tässä merkittävästi koulutetuista oppijoista, joiden saatavilla on huomattava määrä opittavaa kieltä kirjoitetussa muodossa myös luokkahuoneen ulkopuolella ja joiden oppimisympäristö on siten huomattavasti luokkahuonetta laajempi.

Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi ja Särkkä (2007: 36) esittävät, että oppimisympäristöä voidaan lähestyä viidestä eri näkökulmasta, jotka ovat keskenään vaihtoehtoisia, toisiaan täydentäviä ja osittain myös päällekkäisiä. Näkökulmat ovat fyysinen, sosiaalinen, tekninen, paikallinen ja didaktinen.

Kun oppimisympäristöä tarkastellaan fyysisestä näkökulmasta, huomio keskittyy niihin tiloihin ja rakennuksiin, joihin oppimistapahtuma sijoittuu. Sosiaalinen näkökulma puolestaan viittaa oppimisympäristön vuorovaikutteellisiin elementteihin ja tekninen näkökulma käytettävissä olevaan opetusteknologiaan. Paikallinen näkökulma tarkoittaa luokkahuoneen ja oppilaitoksen ulkopuolista maailmaa, jota voidaan hyödyntää opetuksessa esimerkiksi tutustumiskäyntien myötä; didaktinen näkökulma taas liittyy esimerkiksi opetuksessa käytettäviin materiaaleihin ja opetuksen pedagogisiin haasteisiin. (Manninen ym. 2007: 36–41.)

Opettajalla on keskeinen rooli oppimista tukevan oppimisympäristön suunnittelemisessa ja kehittämisessä. Oppijoiden kannalta on tärkeää, että luodaan sellainen ympäristö, joka kannustaa heitä aktiivisuuteen ja heijastaa esimerkiksi vuorovaikutusta ja luottamusta. (Manninen ym. 2007: 108, 118.) Tällainen ympäristö auttaa oppijoita oppimaan ja rohkaisee heitä myös siten, että he tuntevat olonsa turvalliseksi ja uskaltavat siksi tehdä virheitäkin.

Aineistonkeruuaikana opetuksessa sovelletussa opetussuunnitelmasuosituksessa (Opetushallitus 2006: 36–39) annetaan luku- ja kirjoitustaidottomille aikuisille suunnatun koulutuksen tarjoajille oppimisympäristöön liittyviä käytännön ohjeita, jotka olisi hyvä ottaa huomioon koulutusta järjestettäessä. Suositus perustuu konstruktivistiseen oppimisnäkemykseen, ja siinä korostetaan oppijan aktiivisuutta ja aikuisuuden tukemista. Opetuksessa suositellaan käytettäväksi toiminnallista lähestymistapaa ja hyödynnettäväksi oppijoiden elämäkokemusta ja aiempia oppimiskokemuksia. Opetuksessa voidaan soveltaa myös erityispedagogisia opetusmenetelmiä. Käytettävän oppimateriaalin

olisi suosituksen mukaan hyvä olla mahdollisimman autenttista ja helposti sovellettavissa oppijoiden arkeen.

Aikuiskoulutuskeskuksessa A oppimisympäristö soveltui fyysisestä näkökulmasta luku- ja kirjoitustaidottomien opetukseen hyvin. Käytössä olivat tietyt luokkahuoneet, jotka oli muokattu tämän erityisen ryhmän opetukseen soveltuviksi esimerkiksi lisäämällä seinille visuaalista oppimateriaalia. Oppimisympäristö laajeni koulutuksen aikana toteutettujen tutustumiskäyntien myötä.

Oppimisympäristön tekniset puitteet mahdollistivat opetussuunnitelmasuosituksen mukaisen toiminnallisen opetuksen, sillä tavallisten luokkahuoneitten lisäksi käytössä oli tietokonehuone ja kädentaitoluokka. Tavallisissa luokkahuoneissa käytävissä oli tietokone, projektori, piirtoheitin, tussitaulu ja televisio sekä laitteet elokuvien ja muiden tallenteiden katsomiseen. Tietokonehuoneessa jokainen opiskelija sai käyttöönsä tietokoneen ja kuulokkeet. Luokassa oli myös opettajan tietokone ja tussitaulu. Kädentaitoluokassa oli tarvittavat työvälineet esimerkiksi ompeluun, huovutukseen, tiffany- ja lasinsulatus-töihin sekä keramiikkatöihin.

Opetusryhmässä oli yhteensä 15 opiskelijaa, joista suurin osa oli naisia. Edustettuina oli useita eri äidinkieliä. Opetuksessa käytettiin enimmäkseen opettajien itsensä vuosien varrella keräämää ja tuottamaa oppimateriaalia, jota he täydensivät ja päivittivät jatkuvasti opiskelijaryhmän tarpeiden mukaan. Opetuksessa hyödynnettiin paljon autenttisia tekstejä, tilanteita ja esineitä. Lisäksi opetukseen sovellettiin monia eri oppikirjoja ja -materiaaleja kuten kirjainpalikoita ja kuvakortteja. Opetuksen pääpaino oli arkipäivän suullisessa kielitaidossa, jonka pohjalta luku- ja kirjoitustaitoa rakennettiin. Aineistonkeruupäivinä huomio kiinnittyi siihen, että työskentelytapoja vaihdeltiin päivän mittaan ja opiskelijoita kannustettiin työskentelemään yhdessä ja käyttämään suomea oppitunneilla mahdollisimman paljon. Didaktisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta katsottuna oppimisympäristö oli siis mielekäs, turvallinen ja virikkeellinen (ks. Manninen ym. 2007: 38–39, 41).

Myös aikuiskoulutuskeskuksessa B oppimisympäristön fyysiset ominaisuudet näyttivät tukevan oppimista. Oppitunnit pidettiin enimmäkseen samassa luokassa, jossa esimerkiksi joihinkin useimmin käytettyihin esineisiin kiinnitetyt sanalaput lisäsivät ympäristön oppimista tukevaa luonnetta. Oppimisympäristö laajeni luokkahuoneen ulkopuolelle tutustumiskäyntien ja eri aihepiireihin perustuneiden teemapäivien myötä.

Luokkahuoneen, jossa suurin osa opetuksesta järjestettiin, tekniset puitteet olivat asianmukaiset. Opettajalla oli käytävissä tietokone, projektori, piirtoheitin, tussitaulu ja televisio sekä tallenteiden katsomiseen tarvittavat laitteet. Tietokonehuoneessa jokaisen oppijan käyttöön oli varattu tietokone ja kuulokkeet. Luokassa oli myös tussitaulu ja opettajan tietokone.

Myös aikuiskoulutuskeskuksessa B opetusryhmän koko oli 15 opiskelijaa, joista suurin osa oli naisia. Opiskelijat puhuivat yhteensä kuutta eri äidinkieltä. Opetus rakentui enimmäkseen Aasta se alkaa -oppikirjan (Laine, Uimonen & Lahti 2006) varaan, joka muistuttaa rakenteeltaan ja oppimiskäsitykseltään

huomattavasti suomenkielisille lapsille tarkoitettuja aapisia. Oppikirja käytiin kymmenessä kuukaudessa läpi miltei kokonaan. Muuta opetusmateriaalia oli käytössä vain satunnaisesti esimerkiksi tietokonetunneilla. Pääpaino opetuksessa oli selvästi ja myös vastuuopettajan kertoman mukaan teknisen luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa eikä arkipäivän sanaston mieleen painamiseen tai vuorovaikutukseen juurikaan keskitytty.

Lukutaidon opettelussa käytettiin paljon yksittäisten tavujen ja sanojen ja myöhemmässä vaiheessa lyhyiden lauseiden ja tekstien kuoroluentaa opettajan perässä toistaen sekä ensin kuorossa luetun aineksen lukemista ääneen vuorotellen muun ryhmän kuunnellessa lukijaa. Tämä opetusmenetelmä poikkeaa nähdäkseni merkittävästi opetussuunnitelmasuosituksen konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä mutta samanlaista menetelmää käytetään yleisesti esimerkiksi koraanikouluissa, ja se on siten menetelmänä useille luku- ja kirjoitustaidottomille aikuisille tuttu ja turvallinen. Lisäksi kuorossa voi harjoitella esimerkiksi uusien äänteiden tuottamista ilman pelkoa leimatuksi joutumisesta. Menetelmän heikkoutena pidän sitä, että opettaja ei pysty seuraamaan yksittäisen opiskelijan tarkkaa lukusuoritusta eikä menetelmä myöskään takaa sitä, että kaikki ryhmän opiskelijat oppisivat lukemaan kuorossa luetun aineksen itsenäisesti, sillä muiden opiskelijoiden lukemisen kuuntelu voi auttaa oppimaan lyhyet luettavat ainekset ulkoa. Tämä kävi ilmi aineistonkeruun yhteydessä, kun jotkut opiskelijat ”lukivat” omalla vuorollaan niin, että he eivät edes vilkaisseet oppikirjaa. Kuorossa lukemisen mielekkyyttä on syytä pohtia myös oppijan aktiivisuuden ja nykypäivän Suomessa tarvittavien oppimisvalmiuksien kehittymisen näkökulmasta.

Aineistonkeruujakson aikana huomio kiinnittyi myös siihen, että koulutuksen vastuuopettaja oli melko usein pois esimerkiksi muiden työtehtävien takia. Silloin opetus järjestettiin joko niin, että opiskelijoille annettiin etätehtäviä, tai opetuksen otti hoitaakseen sijaisopettaja. Tämä vaikutti opetukseen, sillä sijaisopettajilla ei useinkaan ollut aiempaa kokemusta luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten opettamisesta. Lisäksi etätehtävien teettäminen kotona sellaisilla opiskelijoilla, joilla on puutteelliset opiskelunvalmiudet, ei ole oppimisen kannalta mielekäästä eikä myöskään tehokasta, sillä tutkijan aiemman opetuskokemuksen ja myös aineistonkeruun aikana tehtyjen havaintojen mukaan tehtävät tekee usein joku muu kuin se, jonka oppimista niiden tulisi edistää. Etenkin kouluikäiset lapset auttavat mieluusti vanhempiaan tekemällä tehtävät heidän puolestaan.

Kuten edellä esitetystä käy ilmi, aikuisten luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien opetuksessa on käytetty ja käytetään paikoin vieläkin samankaltaisia metodeja ja oppimateriaaleja kuin opetettaessa suomenkielisiä lapsia. Lisäksi aikuisten opetuksessa korostuu usein luokkahuonekeskeisyys ja opettajajohtoisuus ja oppilaitoksissa suositaan normatiivista kielenopetusta. (Ks. myös Pöyhönen ym. 2010: 73, 77.)

3.2 Tutkimuksen toteutus ja aineisto

Aineistonkeruu toteutettiin siis kahden eri aikuiskoulutuskeskuksen järjestämässä luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa, joka kesti molemmissa oppilaitoksissa elokuusta 2010 toukokuuhun 2011 ja oli laajuudeltaan noin 1400 oppituntia. Tärkeimpänä syynä siihen, että aineisto kerättiin nimenomaan luokkahuonekontekstissa, oli vaivaton tilaisuus pitkittäistutkimuksen tekemiseen. Lisäksi suuri osa luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten opittavalla kielellä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta sijoittuu luokkahuonekontekstiin (ks. esim. Elmeroth 2003), joten se oli luonteva valinta enimmäkseen suullisen aineiston keräysympäristöksi.

Aineistonkeruuseen käytettiin syyslukukaudella oppilaitoksessa A kuusi päivää (yhteensä noin 25 tuntia) ja oppilaitoksessa B kahdeksan päivää (yhteensä noin 21 tuntia) ja kevätlukukaudella oppilaitoksessa A neljä päivää (yhteensä noin 15 tuntia) ja oppilaitoksessa B 13 päivää (yhteensä noin 40 tuntia) mahdollisimman säännöllisin väliajoin, mikä oppilaitoksessa A oli noin kuukauden välein. Oppilaitoksessa B aineistonkeruun toteuttaminen systemaattisesti oli haastavaa opettajien vaihtumisen takia, ja siksi keruukertojen välillä kului aikaa vaihtelevasti 1–4 viikkoa. Aineistonkeruuseen vaikuttivat myös niin tutkijan, opettajien kuin osallistujienkin sairastelut, matkat ja muut henkilökohtaiset syyt, joiden takia useita keruukertoja jouduttiin siirtämään tai perumaan. Mikäli aineistonkeruu olisi ollut mahdollista toteuttaa systemaattisemmin, kymmenessä kuukaudessa olisi saatu kokoon huomattavasti laajempi aineisto.

Suurin osa aineistosta on kerätty suomen kielen oppitunneilla, etnografisia menetelmiä hyödyntävää osallistuvaa havainnointia käyttäen ja opetustilanteita tallentaen. Koska tutkimuksen alkuvaiheessa osallistujat tuottivat kieltä oppitunneilla erittäin vähän, tilanteeseen sopivin aineistonkeruumenetelmä oli mahdollisimman tarkkojen muistiinpanojen tekeminen. Niihin kirjasin jokaisen kuulemani sanan, jonka joku osallistujista tuotti itse. Jätin kirjaamatta opettajan tai jonkun toisen puhujan perässä toistetut sanat ja lausumat, koska tässä tutkimuksessa tarkastellaan vain osallistujien omaan tuottamiseen perustuvaa kieltä. Kirjaamatta jäivät myös puoliääneen sanotut sanat, joita ei pystynyt kuulemaan tarkasti. Sellaisten henkilöiden havainnoinnissa, jotka eivät ole tottuneet olemaan tieteellisen tutkimuksen kohteena ja joille ei ehkä tulkin käytöstä huolimatta ole täysin selvää, mitä tutkimuksella tavoitellaan, on tietynlaisia haasteita. Esimerkiksi osallistujien huomio ei saa kiinnittyä liikaa tutkijaan tai tämän laitteisiin niin, että opetuksen seuraaminen ja oppiminen mahdollisesti häiriintyvät. Tästä syystä etenkin oppimisen alkuvaiheessa eettisesti paras ratkaisu oli nähdäkseni käyttää aineistonkeruuseen nauhurin sijaan vain mahdollisimman huomaamattomia muistiinpanovälineitä, vaikka siitä syystä joitakin ainutkertaisia vuorovaikutustilanteita jäikin tallentamatta.

Nauhurin käyttö osoittautui kuitenkin välttämättömäksi maaliskuun loppupuolelta alkaen, jolloin osallistujat alkoivat tuottaa yhä enemmän ja pitempiä lausumia niin, että niitä oli vaikea saada kirjattua tarkasti ylös. Käytin siis nauhuria systemaattisesti kahden viimeisen aineistonkeruukuukauden ajan. Nau-

hurin käytön eettisen hyväksyttävyyden takia osallistujien piti ensin ymmärtää sen käytön tarkoitus ja se, ettei nauhoittamisesta aiheudu heille itselleen eikä myöskään heidän läheisilleen haittaa nauhoitushetkellä tai sen jälkeen (ks. Tarone ym. 2009: 33–34).

Oppituntiaineiston analyysin aluksi kirjoitin muistiinpanot puhtaaksi ja litteroin äänitallenteet. Tässä vaiheessa aineistosta nousi esiin kaksi kiinnostavaa tutkimusaihetta, verbien käyttö ja kysyminen, jotka koodasin ja laskin erikseen. Kysyvät lausumat on luokiteltu muodostamistavan, käyttötarkoituksen ja lausumissa esiintyvien verbien perusteella. Muodostamistavan analysointi perustuu kuulohavaintoon myös lausumanloppuisen nousevan intonaation osalta, sillä fonologisten mittauksen käyttöä ei katsottu tässä yhteydessä välttämättömäksi.

Litteroinneista ja muistiinpanoista laskin kunkin osallistujan itse tuottamien puheenvuorojen lukumäärän sekä niiden sisältämän sanamäärän, jotta voisin suhteuttaa niihin kysyvien lausumien ja verbin sisältävien lausumien määrän. Puheenvuoron kriteerinä tässä aineistossa on asiakokonaisuuden saattaminen loppuun. Useimmiten silloin vaihtuu myös puhuja. Puheenvuoroista ja niiden sanamääristä olen jättänyt pois

1. äänitteessä heikosti kuuluvat kohdat
2. äidinkielliset puheenvuorot, lausumat ja sanat
3. kiittämisen ja hyvästelyn
4. puheenvuoron muodostavat pelkät *opettaja*-puhuttelut
5. opettajan tai jonkun toisen puhujan perässä kaikumaisesti toistetut sanat
6. ääneen luetut sanat
7. vuoron sisäiset, oman sanan osittaiset ja identtiset toistot
8. puheen prosessointiin liittyvät väärät aloitukset
9. *okei*-ilmaukset
10. yksittäiset *joo*-sanat muulloin kuin vastauksena vaihtoehtokysymykseen.

Äidinkielliset puheenvuorot, lausumat ja sanat on ollut mahdollista erottaa oppijankielestä esimerkiksi sillä perusteella, että puhuja on kääntynyt keskustelemaan samankielisen kurssitoverin kanssa kesken suomenkielisen puheenvuoronsa, minkä jälkeen hän on jatkanut puheenvuoroaan suomeksi. Joissakin tilanteissa joillakin osallistujilla oli myös tapana käyttää suomenkielisen puheen joukossa yksittäisiä äidinkiellisiä sanoja kuten *ei*- ja *vaikea*-sanon vastineita, joiden merkityksen tutkija oppi nopeasti muilta opiskelijoilta, jotka käänsivät sanat tutkijalle.

Sanamäärään on laskettu osana keskustelua olevat kirjainten tai äänteiden nimet, esimerkiksi *yksi e kaksi e* (yhteensä 4 sanaa), sekä osana keskustelua olevat erisnimet. Opettajan tai jonkun muun puhujan lausumista poimitut ja joskus useastikin toistetut sanat tai sanajaksot on laskettu mukaan kerran. Jos osallistuja toistaa edellisen puhujan viimeisen sanan ja puhekumppani reagoi siihen, toisto on tulkittu kysymykseksi ja laskettu mukaan sekä puheenvuoroihin että sanamäärään. Tällöin toistossa on usein myös kuulohavaintoon perustuva lausumanloppuinen nouseva intonaatio. Muussa tapauksessa toisto on tulkittu kaikumaiseksi toistoksi ja jätetty laskematta.

Lisäksi haastattelin havainnointijakson aikana osallistujia sekä tulkkien avustuksella että suomeksi. Tutkimusaineistossa on myös oppilaitosten osallistujilla teettämiä kirjallisia testejä ja opetuksessa käytettyjä kirjallisia tehtäviä sekä väitöstutkimusta varten laatimiani testejä, joilla testasin esimerkiksi osallistujien sanastoa ja lukutaitoa. Testit on esitelty luvun 3 alussa sekä alkuperäisissä artikkeleissa III ja IV, jotka ovat tämän yhteenveto-osan lopussa.

3.3 Eettiset näkökohdat ja tutkijan rooli

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa on pyritty noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Aikuisluterilaisissa toteutettuun aineistonkeruuseen pyydettiin kirjallinen lupa oppilaitosten esimiehiltä. Tutkimukseen valituilta osallistujilta tutkimuslupa pyydettiin suullisesti heidän äidinkieltään puhuneen tulkin välityksellä. Tällöin selvitettiin ensin tutkimuksen taustat ja perusteet, syyt juuri kyseisten osallistujien valintaan ja aineistonkeruussa käytettävät tekniset välineet. Lisäksi selitettiin, mitä tutkimukseen osallistuminen käytännössä vaatii ja mitä hyötyä siitä on. Tutkimukseen lupautumisen jälkeen pyydettiin vielä erikseen lupa valokuvaamiseen. Tutkimustulosten esittelyssä niin alkuperäisissä artikkeleissa, tässä väitöskirjassa kuin konferenssiesitelmässäkin osallistujien anonymiteetti on turvattu peitenimillä. Sen sijaan sellaiset taustatiedot kuin äidinkieli ja ikä, joilla on tai saattaa olla vaikutusta tutkimustuloksiin, on aina tuotu esiin. Niiden kaupunkien nimiä, joissa aineisto kerättiin, ei ole mainittu.

Aineistonkeruun alussa ajatuksena oli, että tutkijan tehtävänä on tarkkaila osallistujien toimintaa luokkahuoneessa mutta ei itse varsinaisesti osallistua opetustapahtumaan. Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten opetusryhmät olivat kuitenkin suhteellisen isoja yhden opettajan hallittaviksi, ja hyvin nopeasti sekä osallistujat että muutkin opiskelijat alkoivat pitää tutkijaa ryhmän toisena opettajana, jolta voi pyytää apua silloin, kun ryhmän virallinen opettaja ei ehdi neuvomaan. Tästä kertoo myös se, että tutkijaa kutsuttiin molemmissa oppilaitoksissa opettajaksi eikä esimerkiksi etunimellä. Osallistujat osoittivat siten kokevansa tutkijan turvalliseksi ja luottavansa tähän ja hyväksyivät hänet osaksi luokkahuoneen sosiokulttuurista yhteisöä, mikä helpotti aineistonkeruuta. Toisaalta avoimesta suhtautumisesta oli joskus haittaakin, sillä havaintojen tekeminen ja kirjaaminen muistiin samalla, kun neuvoi tai opetti opiskelijoita, oli haastavaa ja huomion arvoisia seikkoja jäi varmasti havaitsematta. Koska auttamatta jättäminen olisi ollut vaikea selittää opiskelijoille, aineistonkeruusta muodostui tasapainottelua tutkijan ja opettajan roolien välimaastossa. Esimerkiksi oppitunneilla, joilla työskentelyyn käytettiin tietokoneita, toisen suomenkielisen aikuisen apu oli miltei välttämätöntä eikä havaintojen kirjaamiseen jäänyt juuri lainkaan aikaa. Kun tämä tutkimuksen kannalta ongelmallinen seikka kävi ilmi, pyrin valitsemaan aineistonkeruupäivät niin, että niihin ei sisällynyt tietokoneyöskentelyä.

Tutkimuseettisesti haastavaksi osoittautui opetusryhmien opettajiin aineistonkeruun aikana muodostunut suhde, sillä tutkijalle kerrottiin joskus hy-

vinkin henkilökohtaisia asioita esimerkiksi työssä kohdatuista haasteista. Tämä vahvisti tutkijan omaa kokemusta siitä, että luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten parissa työskentely on vaativaa, ja työtaakkaa halutaan jakaa työyhteisöön kuulumattomalle ulkopuoliselle henkilölle, joka on valmis kuuntelemaan. On selvää, että opettajien työssä jaksaminen ja työmotivaatio vaikuttavat opetuksen laatuun ja siten osittain myös oppimistuloksiin. Opettajan vaikutus oppimiseen korostuu luku- ja kirjoitustaidottomien opiskelijoiden ryhmissä, joissa henkilökohtaista oppimisen ohjausta ja tukea tarvitaan enemmän kuin koulutettujen opiskelijoiden ryhmissä, joiden opiskelijoilla on vahvemmat opiskelutaidot ja käsitys siitä, miten he oppivat parhaiten.

On syytä korostaa, että tutkija ei aineistoa kerätessään vielä tiennyt tarkkaa tutkimusaihetta eikä tutkimuskysymyksiä, vaan lähtökohtana oli kerätä mahdollisimman monipuolinen aineisto, jonka jotkin yksityiskohdat herättäisivät tarkemmassa tarkastelussa tutkijan mielenkiinnon. Tämä vaikutti luontevalta lähestymistavalta siksi, että luku- ja kirjoitustaidottomien suomen kielen oppimista ei ole juuri tutkittu aiemmin, joten tutkijalla ei ollut ennakkokäsitystä siitä, mihin yksittäiseen aiheeseen olisi tarpeen keskittyä.

3.4 Verbit osallistujien puheessa (Tutkimus I)

Luultavasti kaikissa maailman kielissä erotetaan toisistaan nimisanat (substantiivit) ja teonsanat (verbit) (Haspelmath 2012: 123). Verbeillä on keskeinen rooli niin puhutuissa lausumissa kuin kirjoitetuissa lauseissa (Aitchison 2012: 131, 144), ja esimerkiksi suomen kielessä verbi voi yksinään muodostaa kokonaisen lauseen. Verbien ilmaantumista oppijoiden kieleen pidetäänkin merkinä siitä, että kielitaito on kehittynyt huomattavasti: Aitchison (2012: 132) esittää, että verbien hallitseminen on vaikeampaa kuin substantiivien, sillä verbien yhteys syntaksiin on monimutkainen. Myös Vibergin (1993: 377) mukaan konkreettisia substantiiveja on helpompi prosessoida kognitiivisesti kuin abstraktimpia verbejä, jotka siitä syystä opitaan yleensä myöhemmin. Niirasen (2008) tutkimuksessa yläkouluikäisten suomen oppijoiden verbisanaston laajuus korreloi taivutukseen liittyvän tiedon kanssa: osallistujat, joilla oli laaja verbisanasto, taivuttivat verbejä enemmän ja tekivät siinä vähemmän virheitä kuin ne, joiden verbisanasto oli suppeampi. Tulokset tukevat käyttöpohjaisten teorioiden esittämää näkemystä siitä, että kielen muotojen kehittyminen on aina yhteydessä sanastoon (ks. esim. Bybee 2008: 217).

Tässä osatutkimuksessa keskitytään seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Kuinka paljon osallistujat käyttävät luokkahuonekontekstissa tuottamassaan puheessa verbejä?
2. Mitä verbejä osallistujat käyttävät ja millaisissa yhteyksissä?
3. Kuinka verbien käyttö kehittyi aineistonkeruujakson aikana?

Tutkimuskysymykset nousivat esiin muistiinpanojen puhtaaksikirjoituksen ja äänitallenteiden litteroinnin yhteydessä ja ovat siten aineistolähtöisiä. Aineisto koostuu oppitunneilla kerätyistä muistiinpanoista ja äänitallenteista. Osallistujina ovat Asra (oppilaitos A) sekä Amina, Husna ja Rana (oppilaitos B). Jamiila jouduttiin jättämään tämän osatutkimuksen ulkopuolelle, koska hän oli pois useimmilla aineistonkeruukerroilla eikä häneltä siten saatu riittävästi tutkimusaineistoa.

Aineiston analyysin aluksi laskin litteraateista ja tekemistäni muistiinpanoista kunkin osallistujan itse tuottamien puheenvuorojen lukumäärän sekä niiden yhteissanamäärän, jonka jälkeen koodasin ja laskin vähintään yhden verbin sisältävät puheenvuorot. Nämä määrät on esitetty taulukossa 3. Verbeihin katsotaan tässä yhteydessä kuuluvaksi myös kieltopartikkelinomaisesti taivutettomana aineistossa esiintyvä *ei*-kieltoverbi, jota osallistujat käyttävät taivuvan kieltoverbin asemesta (esim. *Ompelletko sinä kotona?* – *Ei kotona.*).

TAULUKKO 3 Yhteenveto Tutkimuksesta I

	Amina	Asra	Husna	Rana	Yht.
Sanamäärä	669	512	387	635	2203
Puheenvuorojen määrä	264	241	179	270	954
Verbilliset toteavat puheenvuorot	44	53	13	60	170
Verbilliset kysyvät puheenvuorot	13	20	8	6	47
Verbillisten puheenvuorojen prosenttiosuus	21,6	29,9	11,7	24,4	22,7
Eri verbien lukumäärä	15	19	12	14	31

Kuten taulukosta 3 käy ilmi, osallistujat käyttävät puheessaan verbejä melko vähän, vain 22,7 prosentissa kaikista puheenvuoroistaan. Yksilölliset erot ovat kuitenkin suuret niin verbien esiintymisfrekvenssissä kuin käytetyn verbisanaston laajuudessaakin. Osallistujat käyttävät verbejä eniten toteavissa puheenvuoroissa, mutta erityisesti Asra ja Amina esittävät usein myös verbin sisältäviä kysyviä lausumia. Tätä käsitellään tarkemmin osatutkimuksen II yhteydessä.

Yhteensä 31 käytetystä eri verbistä yleisimmin käytetty on kieltoverbi (130 esiintymää), johon ei kuitenkaan yleensä liity leksikaalista verbiä. Muita usein käytettyjä verbejä ovat *kirjoittaa* (30 esiintymää), *nukkua* (14 esiintymää) ja *mennä* (11 esiintymää). Osallistujat taivuttavat verbejä useimmiten yksikön kolmannessa persoonassa huolimatta siitä, mikä persoona on kyseessä. Tässä ei näy tapahtuvan kehitystä. Sen sijaan sekä verbien käyttö että verbisanaston laajuus kasvavat ajan myötä kaikilla osallistujilla.

Verbeillä on siis keskeinen rooli kielessä, mutta niiden oppiminen on haastavaa. Erityisesti suomenkaltaisessa kielessä, jossa verbien taivutusjärjestelmä on mutkikas, verbien ja niiden käytön oppimista pelkän puhutusta kielestä poimitun tiedon varassa voidaan pitää mahdottomana tämän tutkimuksen kohde-ryhmälle, ja siksi verbit vaativat erityistä huomiota opetuksessa. Koska tämän tutkimuksen osallistujilta puuttuu lisäksi kirjoitetun kielen tuoma tuki, verbien eksplisiittinen opettaminen on ainoa keino varmistaa niiden oppiminen.

3.5 Kysyvät ilmaukset osallistujien puheessa (Tutkimus II)

Kysymykset ovat oleellinen osa niin formaalia luokkahuonevuorovaikutusta kuin luokkahuonekontekstin ulkopuolella tapahtuvaa arkielämän viestintää. Luokkahuoneessa pääpaino on usein opettajan esittämien kysymysten ymmärtämisessä ja niihin vastaamisessa odotusten mukaisesti (IRF eli kysymys-vastaus-arviointi-rakenteet) (esim. Tainio 2007) mutta kysymysten esittäminen on keskusteluun osallistumisen kannalta oleellinen taito, jonka harjoittelu ei opettajajohtoisessa opetuksessa saa aina riittävästi tilaa.

Myles ym. (1999) ovat tutkineet englantia äidinkielenään puhuvien alakouluikäisten ranskan oppijoiden kielitaidon kehitystä ja todenneet, että oppimisprosessin alkuvaiheessa opittavalla kielellä esitetyissä kysymyksissä hyödynnetään paljon ulkoa opittuja kiteytyimiä (*chunks*). Tämä ei heidän mukaansa ole yllättävää, sillä ranskankielisten kysymysten muodostaminen on monimutkaista. Lisäksi ulkoa oppimista tukee opettajan käyttämien kysymysmallien frekventtiys luokkahuonekontekstissa (ks. esim. N. C. Ellis 2002). Kysymysmallien poimimiseen puhevirrasta tarvitaan fonologisia taitoja kuten sanojen ja rakenteiden erottelukykä. Mallien siirtämisessä osaksi omaa kielenkäyttöä taas tarvitaan sekä fonologista työmuistia että fonologista pitkäkestoista muistia, joiden laajuuden on todettu vaikuttavan monin tavoin uuden kielen oppimiseen. (Esim. N. C. Ellis 1996.)

Tässä osatutkimuksessa tarkastellaan osallistujien luokkahuonekontekstissa esittämiä kysyviä lausumia vastaamalla seuraaviin, aineistolähtöisiin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitä keinoja osallistajat käyttävät kysymiseen ja miten kysyminen kehittyy havainnointijakson aikana?
2. Mihin tarkoituksiin osallistajat käyttävät kysymistä?

Lisäksi pohditaan sitä, mitä kysymisen kehitys kertoo osallistujien tavoista oppia uutta kieltä.

Myös tämän osatutkimuksen aineisto koostuu oppitunneilla kerätyistä muistiinpanoista ja äänitallenteista. Osallistujina ovat Asra, Amina, Husna ja Rana. Aineiston analyysin pohjana toimii kunkin osallistujan tuottamien puhevuorojen lukumäärä sekä niiden yhteissanamäärä. Aineistosta on laskettu kysyviksi tulkittavat lausumat, jotka on luokiteltu muodostustavan, käyttötarkoituksen ja verbien käytön mukaan. Osallistujien esittämät lausumat on tulkittu kysyviksi aina silloin, kun opettaja, opiskelutoveri tai tutkija on reagoinut niihin joko vastaamalla tai toimimalla tai kontekstin perusteella muu kuin kysyvä tulkinta ei näytä olevan mahdollinen.

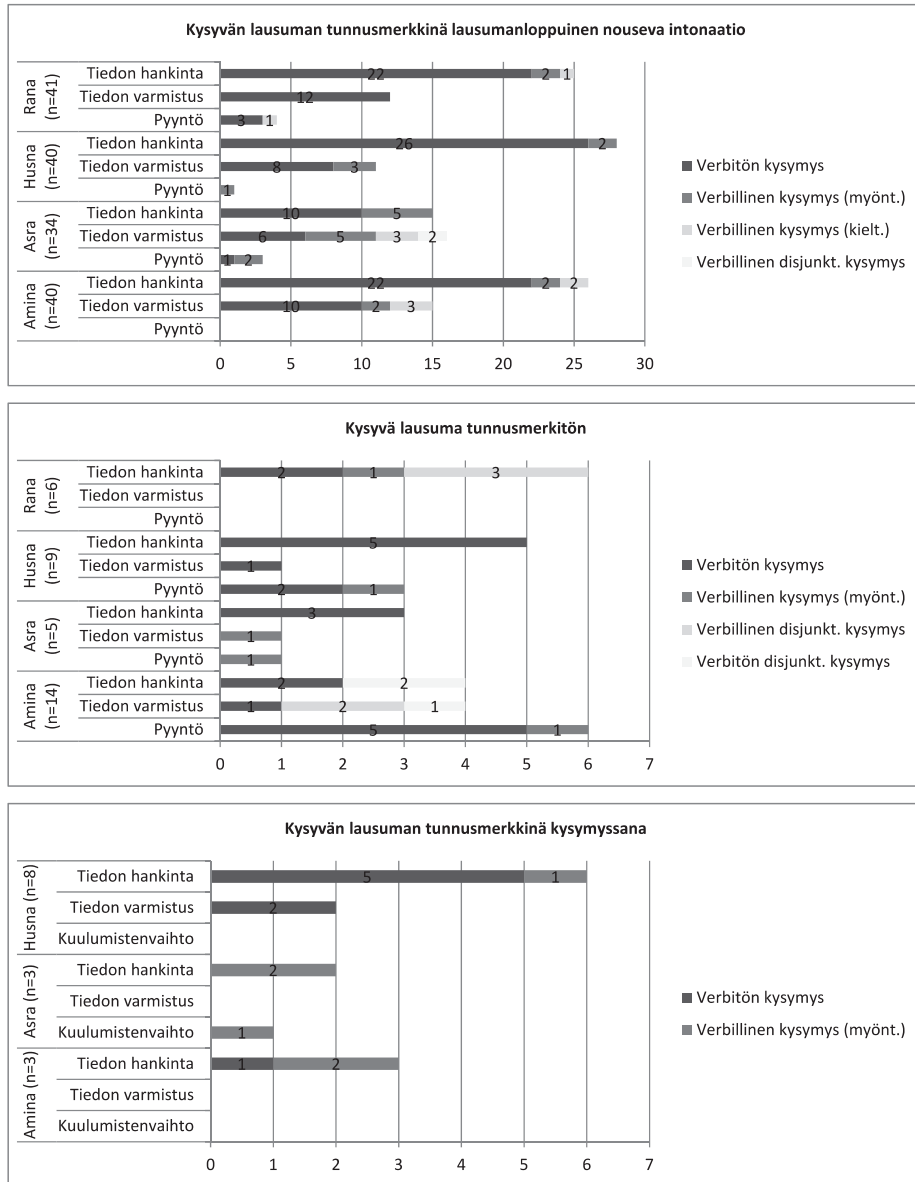
Tutkimuksen päätulokset on esitetty kuviossa 2. Siitä käy ilmi, että yksilöllisiä eroja on osallistujien esittämien kysyvien lausumien lukumäärässä, muodostustavoissa ja käyttötarkoituksessa sekä verbillisten lausumien määrässä.

Lisäksi kysyvien lausumien kompleksisuudessa on eroja: Amina, Asra ja Rana, muodostavat sekä kielteisiä että disjunkttiivisia kysymyksiä kun taas Husnan aineistossa niitä ei esiinny.

Kysymyssanan sisältäviä hakukysymyksiä on aineistossa erittäin vähän, mikä eroaa koulutettujen toisen kielen oppijoiden muodostamista kysymyksistä (vrt. esim. Myles, Hooper & Mitchell 1998; Myles ym. 1999). Aineistonkeruujakson aikana oppitunneilla oli runsaasti tarjoutumia erityisesti hakukysymyksistä, mutta ne ilmenivät yleensä tilanteissa, joissa opettaja odotti niihin vastausta. Tästä syystä osallistujien huomio luultavasti ohjautui pikemminkin kysymysten merkitykseen ja halutun vastauksen tuottamiseen kuin kysymysten muotoon eivätkä frekventtikään kysymysmallit jääneet siten heidän mieleensä ja siirtyneet osaksi omaa kieltä (ks. Tarone ym. 2009: 16).

Kuten kuviosta 2 käy ilmi, suurin osa osallistujien esittämistä kysyvistä lausumista on ideaaltaan vaihtoehtokysymyksiä, joilla sekä haetaan uutta tietoa että varmistetaan jo olemassa olevan tiedon, kuten saatujen ohjeiden, ymmärtämistä tai paikkansapitävyyttä. Niistä puuttuu yleensä verbi, ja ne on muodostettu kuulohavaintoon perustuvalla lausumanloppuisella nousevalla intonaatiolla. Tällainen normienmukaisesta vaihtoehtokysymyksen muodostustavasta poikkeava ratkaisu selittyy ainakin osittain sillä, että suomen kielen vaihtoehtokysymys on vaikea havaita puhemieheestä, koska siinä esiintyy runsaasti vaihtelua (vrt. esim. *oletko, ootko, oleksä, ootsä, ooksä, (o)oks*). Lisäksi puhutun tai kirjoitetun kielen normien mukaisen vaihtoehtokysymyksen muodostaminen on sekä morfologisesti että syntaktisesti haastavaa, sillä siinä on otettava huomioon yhtä aikaa verbin taivutus, *-kO*-liitepartikkelin lisääminen ja sanajärjestys. Tärkein edellytys oppimisen alkuvaiheessa tarvittavien vaihtoehtokysymysten muodostamiselle on silti verbien käyttö ylipäätään, ja kuten ensimmäisestä osatutkimuksesta käy ilmi, osallistujilla on suuria puutteita verbisanaston hallinnassa.

Osallistujien kielitaidon kehittymisen huomaa parhaiten verbien käytön lisääntymisestä ja kysyvien lausumien muuttumisesta kompleksisemmiksi niiden pituuden kasvamisen ja kysymyksenmuodostuskeinojen kehittymisen myötä. Tutkimuksen kvalitatiivisista tuloksista voidaan päätellä, että muodostustavaltaan ja käyttötarkoitukseltaan erilaiset kysymykset sijoittuvat osallistujien lähikehityksen vyöhykkeelle eri aikaan. Tästä huolimatta kaikilla osallistujilla on halu ja tarve esittää kysymyksiä oppimisen alusta lähtien, ja siksi kysymistaitojen kehittymiselle oleellista on oikea-aikainen ja oikeanlainen tuki. (Ks. esim. Stone 1998: 349.) Tutkimusaineistossa eniten huomiota herättääkin se, että osallistujien kysyvistä lausumista ei yleensä anneta korjauspalautetta eikä osallistujia ohjata esittämään kompleksisempia kysymyksiä, vaikka kysymysten esittämisen taito on selvästi ajankohtainen ja siksi myös mielekäs opettaa ja oppia.

KUVIO 2 Tutkimuksen II päätulokset³

³ Kuvioista on jätetty pois yksi Asran esittämä kuulumistenvaihtokysymys, joka on muodostettu *entä*-partikkelilla. Kysymys on kuitenkin huomioitu alkuperäisessä artikkelissa.

3.6 Lukutaito ja siihen liittyvät ominaisuudet (Tutkimus III)

Suuri osa niin kansainvälisestä kuin kotimaisestakin lukutaidon oppimisen tutkimuksesta tarkastelee lapsia ja heidän oppimisprosessiaan ensikielellä (ks. esim. Aro 2004; Ehri & McCormick 1998; Holopainen 2002) tai kirjoitetun kielen oppimiseen liittyviä vaikeuksia (esim. Pennala 2013; Richardson, Aro & Lyytinen 2011). Lisäksi on kirjoitettu paljon lukutaidon kehittymisestä opittavalla kielellä ja lukutaidon arvioinnista (esim. Alderson 2000; Grabe & Stoller 2011). Tutkimusta lukutaidon oppimisesta ensimmäistä kertaa aikuisena kielellä, jonka suullinenkin taito on vasta kehittymässä, on erittäin vähän (ks. kuitenkin esim. Halme 2008; Heikkinen 2009; van de Craats & Peeters 2013; Young-Scholten & Strom 2006).

Ihanneoloissa lukemaan opitaan lapsena ensikielellä. Vaikka suomen äänne-kirjainvastaavuus on säännöllinen ja suomea on siten huomattavasti helpompaa oppia lukemaan kuin ortografialtaan epäsäännöllisempiä kieliä, myös suomenkielisten lasten täytyy oppia erikseen kirjoitettuun kieleen liittyvät konventiot (ks. myös Linell 2005: 23). Luku- ja kirjoitustaidottomille aikuisille tämä on erityisen haastavaa siksi, että heidän suomen kielen suullinen taitonsa on usein lukutaidon opetuksen alkaessa huomattavasti heikompi kuin suomenkielisillä lapsilla heidän ollessaan vastaavassa tilanteessa (ks. myös Grabe & Stoller 2011: 36–37).

Tässä osatutkimuksessa tarkastellaan toisella kielellä aikuisena opittavan lukutaidon kehitystä ja siihen liittyvää problematiikkaa. Tärkeimmät tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisen lukutaidon osallistujat saavuttivat kymmenessä kuukaudessa? Riittääkö kymmenen kuukauden kurssi toimivan lukutaidon saavuttamiseen?
2. Millainen suhde on lukutaidon kehittymisellä ja
 - A) reseptiivisellä sanastolla
 - B) kirjaintuntemuksella
 - C) fonologisella muistilla
 - D) visuaalisella muistilla?

Useiden tutkijoiden mukaan erityisesti sanaston laajuudella (ks. Geva 2006), kirjaintuntemuksella (esim. Ehri 2005; Lerkkanen 2003: 76–77), fonologisilla taidoilla ja fonologisella työmuistilla (esim. Durgunoğlu & Öney 2002; Olson 2002: 162; Thompkins & Binder 2003: 239) sekä visuaalisella muistilla (esim. Dellatolas ym. 2003) on yhteys lukutaidon kehittymiseen. Tästä syystä tämän osatutkimuksen aineisto koostuu näitä tekijöitä mittaavista testeistä sekä dekodeeraus- ja luetunymmärtämistestistä, jotka toteutettiin pääosin aineistonkeruun viimeisen kuukauden aikana. Lisäksi kirjaintuntemuksen kartoittamisessa hyödynnettiin oppitunneilla kerättyjä äänitallenteita ja tehtyjä havaintoja.

Kukaan osallistujista ei saavuttanut aineistonkeruujakson aikana funktionaalista lukutaitoa. Lukutaitoa mittaavan testin perusteella voidaan silti sanoa, että Aminan ja Asran tekninen lukutaito kehittyi melko sujuvaksi ja tarkaksi ja he myös osoittivat ymmärtävänsä hyvin lukemaansa tekstiä. Rana puolestaan oppi dekoddaamisen perusteet mutta hänellä lukutaidon tarkkuuteen ja sujuvuuteen sekä tekstin ymmärtämiseen jäi vielä puutteita. Koska Husnan ja Jamiilan lukutaito ei ollut riittävä teknistä lukutaitoa ja luetunymmärtämistä mittaavaan testiin, heidän lukutaitonsa arviointi perustuu oppitunneilla tehtyihin havaintoihin ja tehtävään, jossa heidän piti lukea yksittäisiä sanoja. Sekä Husna että Jamiila oppivat tunnistamaan suurimman osan suomen kielen kirjaimista, mutta he eivät oivaltaneet, kuinka kirjaimet toisiinsa yhdistämällä muodostuu merkityksellisiä sanoja, vaikka yksittäisillä kirjaimilla ei merkitystä olisikaan.

Taulukossa 4 on esitetty osallistujien suoriutuminen sanasto- ja muistitesteissä sekä luetunymmärtämisen testissä. Dekoodaustaitoja arvioitiin sekä kvalitatiivisesti että kvantitatiivisesti sujuvuuden ja tarkkuuden mukaan mutta kyseisiä tuloksia ei ole esitetty tässä taulukossa niiden erilaisen luonteen takia.

TAULUKKO 4 Yhteenveto Tutkimuksesta III (osallistujien testitulokset ilmoitettu prosentteina)

Testi	Amina	Asra	Husna	Jamiila	Rana	Keski-arvo
Reseptiivinen sanasto (max. 108 p)	93,5	85,2	50,9	58,3	44,4	66,5
Fonologinen työmuisti (max. 197 p)	69,8	73,4	71,6	61,9	67,3	68,8
Visuaalinen muisti (max. 53 p)	79,2	64,2	41,5	71,7	92,5	69,8
Luetunymmärtäminen (max. 10 p)	100,0	90,0	-	-	60,0	50,0
Yht. (max. 368 p)	78,9	76,0	59,2	60,6	63,9	67,7

Kuten taulukosta 4 käy ilmi, reseptiivisen sanaston ja fonologisen muistin laajuudella näyttää olevan jonkinlainen yhteys lukutaidon kehittymiseen mutta laaja sanasto ei aina ole teknisen lukutaidon edellytys etenkin suomen kaltaisessa ortografisesti läpinäkyvässä kielessä, jossa sanoja voi lukea myös niitä ymmärtämättä, kun on ensin oppinut hahmottamaan äänne-kirjainvastaavuuden. Merkityksettömien sanojen tai tekstien lukeminen ei kuitenkaan ole mielekästä, ja siksi lukutaitoa on hyvä harjoitella entuudestaan tutulla sanastolla.

3.7 Orastava kirjoitustaito ja sen arvioiminen (Tutkimus IV)

Kirjoittaminen sekä ensikielellä että opittavalla kielellä on monimutkainen prosessi, jossa tarvitaan samanaikaisesti monenlaisia kognitiivisia ja motorisia taitoja. Tästä syystä kirjoitustaito, samoin kuin lukutaito, ja siihen liittyvät käytännöt on aina opittava erikseen harjoittelemalla (Grabe & Kaplan 1996: 6). Länsimaaisessa tietoyhteiskunnassa pärjätäkseen täytyy osata kirjoittaa eri tarkoituksiin suunnattuja tekstejä ainakin valtakielellä, mutta silti jokaisessa yhteiskun-

nassa määritetään, millaiset kirjoitustaidot ovat niissä tarpeen, mihin tarkoitukseen kirjoitustaitoja käytetään ja kuinka arvostettuina näitä taitoja pidetään (Grabe & Kaplan 1996: 12).

Toisella kielellä kirjoittamisesta ja kirjoitustaidon kehittämisestä on julkaistu runsaasti artikkeleita ja kirjoja; esimerkiksi Hyland (2003, 2009), Grabe ja Kaplan (1996) sekä Cushing Weigle (2002) tarkastelevat kirjoittamista laajasti, sekä opettamisen että arvioinnin huomioiden. Linellin (2005) mukaan kielitieteissä on keskitytty ja keskitytään nykyäänkin kirjoitettuun kieleen jopa niin huomattavasti, että voidaan puhua kirjoitetun kielen vinoumasta. Tästä huolimatta puhuttua kieltä pidetään yksimielisesti ensisijaisena kirjoitettuun kieleen nähden, eikä kaikilla maailman puhutuilla kielillä ole vielääkään kirjoitettua muotoa (esim. Linell 2005: 11).

Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien kirjoitustaidon kehittymistä opittavalla kielellä on tutkittu vasta vähän ja suurin osa tutkimuksista tarkastelee sitä lukutaidon yhteydessä (ks. kuitenkin Suomessa Halme 2008; Heikkinen 2009 ja kansainvälisesti esim. Kurvers & Ketelaars 2011). Useiden tutkijoiden mukaan vahvalla äidinkielen luku- ja kirjoitustaidolla on kuitenkin positiivinen yhteys sekä uuden kielen suullisten että kirjallisten taitojen oppimiseen (esim. Grabe & Stoller 2011; Tarone ym. 2009).

Tämän osatutkimuksen tavoitteessa on kaksi osaa: toisen kielen orastavaan kirjoitustaitoon sisältyvien tyypillisten piirteiden kuvailu ja selvittäminen sekä orastavan kirjoitustaidon arviointiin liittyvien haasteiden tarkastelu. Tutkimuksen toteuttamistavaksi on muista osatutkimuksista poiketen valittu yhden osallistujan tapaustutkimus, jotta aineiston yksityiskohtainen analyysi tiiviühkössä artikkelissa olisi mahdollista. Tutkimus keskittyy seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten osallistujan kirjoitustaito kehittyi seurantajakson aikana suoritettujen testien perusteella?
2. Miten kirjoitustaidon kehittyminen vastaa olemassa olevien taitotasokuvausten esittämiä oletuksia kirjoitustaidon kehittämisestä?

Osatutkimuksen osallistuja on Asra, joka aiemmin esiteltyjen osatutkimusten perusteella saavutti aineistonkeruujakson aikana ehkä vahvimman suullisen kielitaidon ja sujuvimman lukutaidon. Vaikka luku- ja kirjoitustaidon kehittämisellä on yhteys toisiinsa ja erityisesti kyseisten taitojen oppimisen alkuvaiheessa niiden nähdään tukevan toisiaan (esim. Lerkkanen 2008), kirjoitustaidon oppiminen aikuisiällä oppijalle uudella kielellä on haastavaa.

Tutkimusaineisto koostuu kirjallisista kielitesteistä, jotka Asra suoritti oppilaitoksessa A elokuussa, marraskuussa ja joulukuussa vuonna 2010 ja maaliskuussa vuonna 2011. Testit ovat rakenteeltaan ja osittain myös sisällöltään samanlaisia. Oppilaitoksessa testattiin ja arvioitiin opiskelijoiden edistymistä erityisesti koulutuksen alkuvaiheessa melko lyhyin väliajoin, jotta pystyttiin varmistamaan siitä, että opiskelijat edistyivät heille asetettujen tavoitteiden mu-

kaan ja opiskelivat heidän kielitaidolleen soveltuvassa ryhmässä. Tutkimusaineisto jakautuu sanelutehtäviin, kuvien nimeämistehtäviin, täytettyihin henkilötietolomakkeisiin ja tehtäviin, joissa piti kirjoittaa kuvasta.

Aineiston perusteella kirjoitustaidon oppiminen kymmenessä kuukaudessa on haastavaa silloin, kun se aloitetaan aivan alkeista. Asran kirjoitustaito kehittyi sekä tarkkuudessa että tuotettujen sanojen lukumäärässä mutta silti useampisanaisten kokonaisuuksien tuottaminen jäi erittäin vähäiseksi. Sanatasolla kirjoitustarkkuudessa on vielä vaihtelua mutta silti voidaan sanoa, että orastavaan kirjoitustaitoon kuuluu äänne-kirjainvastaavuuden oivaltaminen ja sen ilmeneminen kirjoitetuissa sanoissa. Tämä käy ilmi erityisesti sanelutehtävistä, joissa Asran kirjoitustarkkuus kasvaa selvästi ajan myötä.

Kuvien nimeämistehtävistä selviytymiseen vaikuttaa erityisesti sanaston laajeneminen. Niinpä Asran suoriutuminen tästä tehtävätyypistä paranee ajan myötä sekä määrällisesti että laadullisesti. Huomattavaa on, että Asra hahmottaa yhä paremmin äänne-kirjainvastaavuutta myös tällaisessa tehtävässä, jossa opettajan sanelun tuoma tuki puuttuu.

Henkilötietolomakkeen täyttäminen taas on selvästi yhteydessä lukutaidon kehittymiseen, sillä ilman lukutaitoa lomakkeen täyttäminen on mahdotonta. Näin ollen Asra pystyy täyttämään lomakkeen ensimmäisissä testeissä vain osittain mutta viimeisessä jo miltei kokonaan. Koska moni luku- ja kirjoitustaidon aikuinen tarvitsee kirjoitustaitoa enimmäkseen vain täyttäessään erilaisia lomakkeita, tämä tehtävätyyppi on arjesta selviytymisen kannalta tärkeä.

Kuvasta kirjoittaminen on testien tehtävistä Asralle hankalin, sillä siinä tavoitteena on pelkän nimeämisen sijaan kirjoittaa lauseita tai yhtenäinen tarina, mikä vaatii toisenlaisia kielellisiä ja kognitiivisia taitoja kuin yksittäisten sanojen sanelukirjoitus tai kuvien nimeäminen. Tästä huolimatta myös tämän tehtävätyypin testisuorituksissa on nähtävissä selvää laadullista ja määrällistä kehitystä.

Opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2012: 29) mukaan luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten kielikoulutuksessa tulee kielitaidon arvioinnissa käyttää niissä esitettyä arviointitaulukkoa ja eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) Suomessa laaditun sovelluksen taitotasoasteikkoa. Nämä arviointityökalut eivät kuitenkaan sovellu ongelmitta orastavan kirjoitustaidon tarkkaan arviointiin. Niiden suurin puute näyttäisi olevan se, että niissä ei huomioida riittävän eksplisiittisesti aivan alkuvaiheen kirjoittamisen osataitojen kuten kirjoitussuunnan hallintaa. Lisäksi taitojen hallinnan määrittelyissä on epätarkkuutta ja epäjohdonmukaisuutta.

4 POHDINTA JA PÄÄTELMÄT

Tässä luvussa yhdistetään edellisessä luvussa tiivistetysti esiteltyjen neljän osatutkimuksen tulokset kokonaisuudeksi, jolla pyritään vastaamaan luvussa 1.4 (Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset) esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimuskysymyksillä etsitään vastauksia siihen, miten luku- ja kirjoitustaidottomien osallistujien suomen kielen suullinen ja kirjallinen taito kehittyi kymmenessä kuukaudessa, onko kielitaidon osa-alueiden kehittymisen välillä havaittavissa jonkinlaisia yhteyksiä ja miten osallistujien kielitaidon kehitys eroaa koulutettujen oppijoiden toisen kielen kehittymisestä prosessin alkuvaiheessa. Lisäksi pohditaan tutkimustulosten tieteellistä ja yhteiskunnallista vaikuttavuutta sekä lopuksi arvioidaan tutkimusta ja esitetään jatkotutkimustarpeita.

4.1 Tulosten yhteenveto

Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2012: 21) esitetään, että luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien tulisi noin kymmenen kuukauden mittaisen koulutuksen aikana saavuttaa suomen tai ruotsin suullisen kielitaidon alkeet ja oppia myös luku- ja kirjoitustaidon perusteet, jotta he voisivat koulutuksen jälkeen hakeutua esimerkiksi kotoutumiskoulutukseen tai aikuisten perusopetukseen. Tämän tutkimuksen perusteella kuitenkin kaikki koulutukseen osallistuvat eivät saavuta opetussuunnitelman perusteissa esitettyjä taitoja kymmenessä kuukaudessa. Silti on syytä korostaa sitä, että tutkimukseen osallistuneiden naisten suullinen ja kirjallinen suomen kielen taito kehittyi havainnointijakson aikana selvästi.

Verrattaessa osatutkimuksia toisiinsa nähdään, että kaikkien osallistujien reseptiivinen ja produktiivinen sanasto laajenee havainnointijakson aikana. Tämä on positiivista erityisesti aikuiskoulutuskeskuksessa B opiskelleiden Aminan, Husnan ja Ranan kannalta, sillä opetuksen pääpaino oli lukutaidossa eikä suullisen kielitaidon oppimisessa. Silti on huomattava, että Husna ja Rana

selviytyivät reseptiivistä sanastoa mitanneesta testistä heikoimmin, ja heitä olisikin varmasti hyödyttänyt se, että opetuksessa olisi painotettu enemmän suullista kielitaitoa.

Osatutkimukset I, II ja IV osoittavat, että sanaston lisäksi osallistujien tuottaman kielen kompleksisuus kasvaa ajan myötä. Suullisessa kielitaidossa tämä käy ilmi etenkin heidän tuottamiensa ilmausten pituudesta ja verbien vähäisestä käytöstä huolimatta niiden käytössä tapahtuvasta lisääntymisestä. Kirjoitustaito kehittyy hitaimmin, mutta siinäkin ajan myötä oppijan tuottamien yksittäisten sanojen määrä ja pituus kasvavat ja hän alkaa vähitellen kirjoittaa myös lausetta tavoittelevia useampisanaisia kokonaisuuksia. Yhteenvetona voidaan sanoa, että osallistujien suullinen kielitaito kehittyy nopeammin kuin kirjalliset taidot, mikä on luku- ja kirjoitustaidottomille oppijoille odotuksenmukaista.

Verrattaessa osatutkimusten I-III tuloksia toisiinsa näyttää siltä, että lukutaidon ja suullisen kielitaidon kehittymisen välillä on jonkinlainen yhteys siten, että sujuvimman lukutaidon saavuttaneilla osallistujilla on myös laajin reseptiivinen nominisanasto ja produktiivinen verbisanasto (osatutkimukset I ja III). Lisäksi he tuottavat kompleksisimpia kysyviä ilmauksia (osatutkimus II).

Tarone ym. (2009) esittävät, että äidinkielen lukutaidon taso vaikuttaa toisen kielen suullisen kielitaidon kehitykseen, koska aikuisilla, joilta alfabeettinen luku- ja kirjoitustaito puuttuu, on esimerkiksi luku- ja kirjoitustaitoisia aikuisia heikommat fonologiset taidot, mikä vaikuttaa puhutun kielen havainnointiin ja sanojen erottelukykyyhin. Toisen kielen suullinen taito taas vaikuttaa Aldersonin (1984, 2000: 23, 24) mukaan toisen kielen lukutaidon kehittymiseen jopa ensikielen lukutaitoa enemmän. Voidakseen oppia lukemaan sujuvasti toisella kielellä pitäisi siis ensin saavuttaa jonkinlainen suullinen kielitaito. Luku- ja kirjoitustaidottomille oppijoille, jotka aloittavat toisen kielen lukemisen opetteluun aivan alkeista (ääne-kirjainvastaavuuden hahmottamisesta ja teknisestä lukutaidosta), tähän näyttäisi riittävän jo melko vähäinen suullinen kielitaito. On kuitenkin syytä korostaa, että lukutaidon harjoittelun mielekkyys edellyttää oppijan ymmärtävän lukemiensa sanojen merkityksen ja voivan siten itsekkin varmistua lukeneensa oikein. Lisäksi etenkin suomen kaltaisessa ortografisesti läpinäkyvässä kielessä voidaan sanoa olevan resiprookkinen suhde lukutaidon ja suullisen kielitaidon välillä: vahva suullinen kielitaito tukee miltei täydellisen äänne-kirjainvastaavuuden hahmottamista ja teknisen lukutaidon sekä luetun ymmärtämisen kehittymistä, kun samalla lukutaito tukee suullisen kielitaidon kehittymistä sekä sanaston laajenemisen että rakenteiden oppimisen muodossa.

Kun lukutaitoa opetellaan vasta aikuisiällä, suomen kaltainen ortografisesti säännöllinen kieli on siihen ihanteellinen – tarvitseehan oppijan yhdistää sanojen merkityksiin vain yhdenlainen fonologinen muoto, joka on tuotettu joko suullisesti tai kirjallisesti. Säännöllisyydestä huolimatta teknisen ja etenkin funktionaalisen lukutaidon saavuttaminen on luku- ja kirjoitustaidottomille aikuisille haastava ja oman aikansa ottava tehtävä, johon kaikki eivät pysty kymmenessä kuukaudessa. Syyt lukutaidon oppimisen hitauteen ovat yksilöllisiä, mutta ehkä tärkeimpänä niistä voidaan pitää tottumattomuutta formaaliin oppimiseen, mistä ovat seurauksena puutteet esimerkiksi opiskelutaidoissa,

keskittymiskyvyssä, tavoitteellisuudessa, omatoimisuudessa ja erilaisissa fonologisissa ja kognitiivisissa taidoissa. Oppijan oivallettua äänne-kirjainvastavuuden idean ja opittua kokoamaan peräkkäin olevia äänneitä sanoiksi, joiden merkityksen hän ainakin jossain määrin ymmärtää, lukutaidon kehittyminen pääsee käyntiin ja lukeminen alkaa vähitellen muuttua sekä tarkemmaksi että sujuvammaksi, kuten osatutkimuksesta III käy ilmi.

Luku- ja kirjoitustaidossa tarvitaan samoja kielellisiä ja kognitiivisia prosesseja ja taitoja, ja näin ollen taitojen kehittymisen välillä voidaan olettaa olevan jonkinlainen yhteys (ks. myös Lerkanen 2008: 137). Tämän tutkimuksen neljännessä osatutkimuksessa tarkastellaan sujuvimman lukutaidon oppineen Asran kirjoitustaidon kehitystä. Asran lukutaidon ja kirjoitustaidon kehittymisen välillä näyttää olevan jonkinlainen yhteys, sillä kirjoittamisen tarkkuus ja tuotettujen sanojen määrä kehittyi lukutaidon kehittymisen myötä. Tärkein yhteys löytyi kuitenkin kirjoitustaidon ja suullisen kielitaidon kehittymisen väliltä, sillä sanoja, joita ei tiedä, ei voi myöskään kirjoittaa. Lerkanen (2008: 137) mukaan suomen kielessä luku- ja kirjoitustaidon välinen yhteys korostuu taitojen kehittymisen alkuvaiheessa, jolloin niiden välillä on toisiaan tukeva suhde. Tästä huolimatta suomenkielisten lasten kyseisten taitojen oppimista tarkasteltaessa on huomattu, että lukutaito kehittyi kirjoitustaitoa nopeammin (Lerkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi 2004). Viimeksi mainittu seikka pitää osatutkimusten III ja IV valossa paikkansa myös ensi kertaa suomeksi lukemaan opettelevien maahanmuuttaja-aikuisten kohdalla.

Suullisen kielitaidon kehitystä tarkastelevissa osatutkimuksissa I ja II kiinnostavaksi seikaksi nousee se, että luku- ja kirjoitustaidottomat osallistujat näyttävät omaksuvan puheeseensa odotettua vähemmän sellaisia ilmauksia, jotka ovat esiintyneet toistuvasti oppitunneilla. Koulutettujen oppijoiden on todettu erityisesti uuden kielen oppimisen alkuvaiheessa käyttävän puheessaan paljon jäljittelyn kautta omaksuttuja ulkoa opittuja kiteytymiä, jotka eivät mutkikkuutensa vuoksi muuten voisi kuulua vielä siinä oppimisen vaiheessa heidän kielitaitoonsa (esim. Myles ym. 1999). Tämän tutkimuksen perusteella luku- ja kirjoitustaidottomat oppijat eivät siis hyödynnä saamaansa kielellistä syötöstä samaan tapaan kuin koulutetut oppijat.

Kielellisen syötöksen hyödyntäminen niin, että sitä pystyy jäljittelemään, vaatii onnistuakseen fonologista työmuistia ja fonologisia taitoja kuten äänneiden, sanojen ja ilmausten erottelukykä puhevirrasta. Kolmannen osatutkimuksen perusteella kaikilla tämän tutkimuksen osallistujilla on jonkinlaisia puutteita fonologisessa työmuistissa, mikä nähtävästi vaikuttaa jäljitelyjen ilmausten määrään. Fonologisessa työmuistissa ja fonologisissa taidoissa ilmenevät puutteet ovat erittäin tyypillisiä niille aikuisille, joilla ei ole alfabeettista luku- ja kirjoitustaitoa (ks. Dellatolas ym. 2003; Reis & Castro-Caldas 1997).

Toinen syy ulkoa opittujen kiteytymien vähäiselle määrälle osallistujien tuottamassa puheessa on todennäköisesti se, että luokkahuoneen viestintätilanteissa heidän huomionsa ei ole kiinnittynyt ilmausten muotoon vaan niiden merkitykseen ja merkityksen ymmärtämiseen, eikä niiden painaminen mieleen ole siitä syystä luonnistunut. Taronen ym. (2009: 110) mukaan tämä on tavallis-

ta luku- ja kirjoitustaidottomille oppijoille. Kielen oppimisen kannalta on kuitenkin nähdäkseni oleellista tulla tietoiseksi siitä, että kaikilla kielen symbolisilla yksiköillä on kaksi ulottuvuutta, merkitys ja muoto, ja että muoto voi esiintyä joko puhuttuna (tai viitottuna) tai kirjoitettuna ja silti säilyttää saman merkityksen (esim. Evans & Green 2006). Koulutetuille oppijoille ja myös tämän tutkimuksen tekijälle tämä on niin itsestään selvä ajatus, että on vaikea arvioida, millaisen kielitaidon oppija voi saavuttaa ilman merkityksen ja muodon välisen yhteyden tietoista ymmärtämistä vai onko kielen oppiminen ylipäättään mahdollista ilman jonkinasteista muodon havaitsemista. Huomion kiinnittyminen fonologiseen muotoon merkityksen ohella näyttää joka tapauksessa kasvavan lukutaidon kehittymisen ja fonologisten taitojen vahvistumisen myötä, mikä käy ilmi esimerkiksi kirjoitustarkkuuden lisääntymisessä (osatutkimus IV; ks. myös esim. Bigelow 2010: 49–50).

Sekä suullista kielitaitoa tarkastelevissa osatutkimuksissa I ja II että kirjoitustaidon kehittymistä käsittelevässä osatutkimuksessa IV huomio kiinnittyy osallistujien vähäiseen verbien käyttöön. Esimerkiksi Puron (2002: 65–66) tutkimuksen koulutetut oppijat käyttivät suullisesti tuottamassaan kielessä huomattavan paljon verbejä: noin 20 minuutin haastattelun aikana esiintyi osallistujan mukaan vaihdellen 20–107 verbiesiintymää. Lisäksi heidän verbisanastossaan oli sellaisia verbejä kuten *pitää*, *opiskella* ja *harrastaa*, jotka tämän tutkimuksen luku- ja kirjoitustaidottomien osallistujien aineistosta puuttuvat. Tällaiset eroavuudet johtuvat enimmäkseen opetuksen luonteesta ja luokkahuonevuorovaikutuksessa käytetystä kielestä: verbien käytön eksplisiittinen opiskelu oli ilmeisen vähäistä kummassakin aikuiskoulutuskeskuksessa, ja verbien käytön oppimismahdollisuuksia vähensi etenkin oppilaitoksessa B opettajan käyttämä usein verbitön ja yksinkertaistettu kieli, niin kutsuttu *teacher-talk*.

Kaikkien neljän osatutkimuksen, käytännön opetuskokemuksen ja koulutettuja suomenoppijoita tarkastelevan tutkimuksen (ks. esim. Puro 2002; Suni 2008) perusteella voidaan siis sanoa, että luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisoppijoiden suomen kielen oppiminen etenee kaikilla kielitaidon osa-alueilla koulutettuja oppijoita hitaammin eikä kymmenen kuukautta kestävä luku- ja kirjoitustaidon koulutus riitä turvaamaan sitä, että kaikki koulutukseen osallistujat saavuttaisivat opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2012: 21) asetetut tavoitteet.

4.2 Tutkimuksen tieteellinen ja yhteiskunnallinen vaikuttavuus

Kuten luvussa 1.4 (Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset) on mainittu, työn tieteellisenä tavoitteena on kuvata ja selvittää luku- ja kirjoitustaidottomana suomen kielen opiskelun aloittaneiden maahanmuuttaja-aikuisten suomen kielen oppimista prosessin alkuvaiheessa. Tutkimuksen tärkeimpänä yhteiskunnallisena tavoitteena taas on tuottaa tietoa, jota voitaisiin hyödyntää esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidon kursseilla, opettajien täydennyskoulutuksessa sekä luku- ja kirjoitustaidottomia maahanmuuttajia koskevassa päätöksenteossa.

Tässä luvussa pohdin tutkimuksen vaikuttavuutta ja merkitystä eri näkökulmista.

Tutkimuksen anti toisen kielen oppimisen tutkimukselle

Jo tämän väitöskirjan johdannossa todetaan, että luku- ja kirjoitustaidottomia aikuisia on muuttanut ja muuttaa yhä enemmän sellaisiin yhteiskuntiin, joissa ilman kirjallisia taitoja on erittäin vaikea selviytyä ja päästä osaksi normaalia aikuisten arkielämää. Tästä huolimatta toistaiseksi on tutkittu vain vähän sitä, miten uutta kieltä opitaan ilman aiemman kouluhistorian ja kirjallisten taitojen tukea. Tutkimusta kuitenkin tarvitaan, jotta saataisiin selville, oppivatko luku- ja kirjoitustaidottomat oppijat toista kieltä samalla tavalla kuin koulutetut vai onko oppimisprosessien välillä eroja. Lisäksi vain tutkimustiedon kautta voidaan varmistua siitä, soveltuvatko toisen kielen oppimiseen kehitetyt teoriat, jotka perustuvat koulutettujen oppijoiden tutkimukseen, myös luku- ja kirjoitustaidottomien toisen kielen oppimisen tutkimuksen ja opetuksen perustaksi. (Ks. myös Tarone ym. 2009: 1-5.)

Tämän väitöstutkimuksen taustalla vaikuttavat sosiokulttuurinen ja käyttöpohjainen näkemys toisen kielen oppimisesta. Sosiokulttuurinen näkemys ja etenkin oppimiskontekstin huomioiminen sekä oppijoiden lähikehityksen vyöhykkeen ja heille tarjotun oikea-aikaisen tuen tarkastelu vaikuttaa tämän tutkimuksen perusteella mielekkäältä viitekehykseltä luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten toisen kielen oppimisen tutkimukseen. Käyttöpohjainen näkemys osoittautui hyödylliseksi sekä aineistonkeruussa että aineiston analysoinnissa: koska tutkimuksen lähtökohtana oli oppijoiden viestintätilanteissa tuottama kieli, aineistosta muodostui kielellisesti niin luova ja perinteisten kielioppien sääntöjä rikkova, että aineiston luokittelu muutoin kuin käyttöpohjaisesti, aineiston ehdoilla, ei voinut tulla kysymykseen.

Toisaalta kielenkäyttötilanteiden vain yhteen sosiokulttuuriseen kontekstiin sijoittumisen ja suhteellisen vähäisen aitojen vuorovaikutustilanteiden lukumäärän takia aineiston laajuus ei mahdollista käyttöpohjaisen näkemyksen arviointia yksityiskohtaisesti siitä näkökulmasta, soveltuuko se ongelmitta viitekehyyksi luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien toisen kielen oppimisen lähestymiseen. Haasteita käyttöpohjaisen viitekehyyksen hyödyntämiseen asettaa esimerkiksi näkemyksen mukaan keskeinen kielen oppimisen keino, jäljittely: luku- ja kirjoitustaidottomien oppijoiden on koulutettuihin oppijoihin verrattuna hankalampi hyödyntää syötöksessä esiintyvien frekventtien ilmausten jäljittelyä nimenomaan kielen oppimisen alkuvaiheessa, koska heidän fonologiset taitonsa ja fonologinen työmuistinsa ovat heikommat kuin koulutetuilla oppijoilla. Jäljittely ja ulkoa opittujen kiteytymien esiintyminen tuotetussa kielessä luultavasti kuitenkin lisääntyvät luku- ja kirjoitustaidon kehittymisen myötä, sillä fonologiset taidot vahvistuvat kirjallisten taitojen tukemina (Tarone ym. 2009: 19). Näin ollen voidaan päätellä, että ilman kirjallisia taitoja suomen kielen opiskelun aloittaneet aikuiset alkavat poimia kiteytymiä kohtaamastaan kielellisestä syötöksestä koulutettuja oppijoita myöhemmin ja siksi myös tämä

käyttöpohjaisessa näkemyksessä keskeinen ajatus toteutuu heidän kielenoppimisprosessissaan hieman myöhemmässä vaiheessa kuin koulutetuilla oppijoilla.

Toinen nähdäkseni merkittävä haaste käyttöpohjaisen näkemyksen ja etenkin kognitiivisen kieliopin hyödyntämisessä luku- ja kirjoitustaidottomien oppijoiden tutkimukseen liittyy muoto-merkityspareihin ja niiden keskeiseen rooliin kognitiivisessa kieliopissa. Näyttää siltä, että lukutaitoiset oppijat hahmottavat symbolisten yksiköiden fonologisen muodon ja sen yhteyden merkitykseen hieman eri tavalla kuin luku- ja kirjoitustaidottomat, joiden fonologiset taidot ovat heikommät ja joiden huomio ainakin kirjallisten taitojen oppimisen alkuvaiheessa kiinnittyy enemmän merkityksiin kuin muotoon.

Tässä työssä esitellään ensimmäisiä ja siitä syystä kielitieteen kannalta erityisen kiinnostavia havaintoja siitä, miten luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten suulliset ja kirjalliset suomen kielen taidot kehittyvät kielenoppimisprosessin alkuvaiheessa. Neljästä osatutkimuksesta koostuva kokonaisuus muodostaa hahmotelman siitä, miten opittavan kielen osa-alueet kehittyvät suhteessa toisiinsa ja mitkä tekijät näyttävät olevan yhteydessä lukutaidon kehittymiseen. Koska työssä tarkastellaan ortografisesti läpinäkyvän toisen kielen oppimista, se tarjoaa uudenlaista tietoa kansainväliseen toisen kielen oppimisen tutkimukseen sekä yleisellä tasolla että luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttaja-aikuisten oppimisen näkökulmasta. Lisäksi osatutkimuksissa III ja IV käytetyt kielitaidon ja muistin eri osa-alueita mittaamaan suunnitellut testit osoittavat sen, että luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien arvioinnissa ja testaamisessa on paljon sellaisia haasteita, joita koulutettujen oppijoiden parissa ei ilmene.

Vaikka tässä työssä vain raapaistaan entuudestaan miltei koskemattoman tutkimusaiheen pintaa, sen kautta avautuu toisen kielen oppimisesta aivan uudenlainen näkökulma – vaikuttaahan ensikielen kirjallisten taitojen puute väistämättä toisen kielen oppimiseen monin eri tavoin. Selvää on, että uuden tutkimusalueen perinpohjainen tarkastelu ja toisen kielen oppimisen laajan tutkimuskentän mullistaminen ei ole mahdollista yhdessä väitöskirjassa, mutta on silti syytä korostaa, että tässä työssä otetaan ensimmäisiä kansallisia askeleita kohti luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten toisen kielen oppimisen ymmärtämistä. Samalla tutkimus osoittaa jatkotutkimuksen tarpeellisuuden. Koska luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten suomen kielen oppimisesta ei tiedetä vielä juuri mitään, kaikki alan tutkimus on tarpeen. Tähän aiheeseen palataan vielä tämän väitöskirjan viimeisessä luvussa, jossa pohditaan tarkemmin, millainen tutkimus näyttäisi olevan erityisen tarpeellista tässä vaiheessa, kun tutkimuskenttä on laaja ja jostakin sen kulmasta lisätutkimus on aloitettava.

Tutkimuksen anti päätöksentekijöille

Maahanmuuttajille tarjottavan luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen ja sitä ohjaavan valtakunnallisen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2012) kannalta tutkimuksen tärkein havainto on se, että kymmenen kuukauden pituinen koulutus ei aineiston valossa ainakaan sellaisena, kuin sitä aineistonkeruujankoh-

tana toteutettiin, takaa kaikkien osallistujien suullisen peruskielitaidon saavuttamista – luku- ja kirjoitustaidon perusteista puhumattakaan. Opetussuunnitelmasuosituksen vaihtuminen opetussuunnitelman perusteiksi vuonna 2012 on vaikuttanut opetustyöhön ehkä jonkin verran, mutta esimerkiksi koulutuksen laajuuteen tai opetusmenetelmäsuosituksiin opetussuunnitelmassa ei tullut muutoksia. Näin ollen voidaan sanoa, että lukuvuonna 2010–2011 toteutetun tutkimuksen tulokset ovat edelleen valideja.

Tämä väitöstutkimus siis osoittaa, että kaikki luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen osallistuvat aikuiset eivät saavuta heille opetussuunnitelmassa asetettuja tavoitteita. Koulutetuilla oppijoilla toisen kielen kirjallisten taitojen kehittyminen perustuu ainakin jossain määrin kyseisen kielen suullisiin taitoihin (esim. Alderson 2000: 23–24), eikä ole mitään syytä olettaa, että luku- ja kirjoitustaidottomat oppijat eroaisivat tämän seikan osalta koulutetuista. Niinpä luku- ja kirjoitustaidottomien toisen kielen opetuksen lähtökohdaksi tulisi entistä selkeämmin ottaa suullinen kielitaito, jonka muodostamalle kielelliselle perustalle kirjallisia taitoja alettaisiin hieman myöhemmin rakentaa. Tähän olisi syytä kiinnittää erityistä huomiota niin opetussuunnitelman kehittämisessä kuin opettajien täydennyskoulutuksessakin.

Vaikka luku- ja kirjoitustaito ovat tässä yhteiskunnassa tärkeitä, kaikkien maahanmuuttajien ensisijaisena tavoitteena tulisi olla sellaisen suullisen kielitaidon saavuttaminen, jolla voi pärjätä arjessa. Sen sijaan luku- ja kirjoitustaidon käyttötarve vaihtelee maahanmuuttajakohtaisesti: esimerkiksi 45-vuotias perheellinen nainen tarvitsee luku- ja kirjoitustaitoa aivan erilaisiin tarkoituksiin kuin 20-vuotias perheetön mies, jonka tavoitteena on suorittaa peruskoulu, hankkia itselleen ammatti ja saada työpaikka (ks. myös Cushing Weigle 2002: 7; Grabe & Stoller 2011: 49–55). Tätä ei käsittäkseni huomioida tarpeeksi päätöksenteossa, jossa usein pyritään tasapuolisuuteen huolimatta siitä, että kaikkien maahanmuuttajien tarpeet eivät ole samanlaisia. Monet luku- ja kirjoitustaidottomat maahanmuuttajat pitävät lukutaitoa tärkeämpänä esimerkiksi sitä, että he saisivat kontakteja suomenkielisiin naapureihin (ks. myös Elmeroth 2003; Norton Peirce 1993) ja pystyisivät hoitamaan ilman tulkin tai kenenkään muunkaan apua sellaisia aikuisten arkeen kuuluvia asioita kuin lääkärissäkäynnin.

Kuten osatutkimuksessa III mainitaan, vuoden kuluttua aineistonkeruun päättymisestä Husna ja Rana olivat jälleen luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa ja Jamiila kolmannen sektorin järjestämässä kielikoulutuksessa. Husna oli vuoden aikana oppinut teknisen lukutaidon alkeet ja Ranan lukutaito oli kehittynyt sujuvammaksi. Jamiila ei ollut oppinut yhdistämään tuntemiaan kirjaimia sanoiksi, mutta niin hänen kuin Husnan ja Ranankin suullinen kielitaito oli vahvistunut. Tämä osoittaa, että monet luku- ja kirjoitustaidottomana täysin ilman aiempaa koulunkäyntikokemusta suomen kielen opiskelun aloittaneet maahanmuuttajat hyötyvät mahdollisuudesta jatkaa opiskelua välittömästi luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen jälkeen. Kuitenkaan koulutukseen osallistujilla ei yleensä ole mahdollisuutta käydä koulutusta ainakaan heti uudelleen, sillä koulutukseen valinnassa etusijalla ovat ne hakijat, jotka eivät ole osallistuneet koulutukseen aiemmin. Jos oppija jää tässä vaiheessa lyhyeksikin ajaksi

suomen kielelle altistavan toiminnan ulkopuolelle, on vaarana, että siihen mennessä jo opitut asiat unohtuvat.

Koska oppijat eivät läheskään aina ole saavuttaneet luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa sellaisia suullisia ja kirjallisia suomen kielen taitoja, että he pystyisivät heti jatkamaan edes hitaasti etenevään kotoutumiskoulutukseen, on erittäin todennäköistä, että heille ei löydy sopivaa opetusryhmää. Tästä syystä olisi hyvä kehittää jonkinlainen välivaiheen koulutus- tai toimintamalli luku- ja kirjoitustaidottomille tai muusta syystä hitaasti oppiville aikuisille, jotta hekin voisivat vahvistaa kielitaitoaan sen unohtamisen asemesta. Tässä mallissa olisi mahdollisuus hyödyntää myös kolmannen sektorin järjestämää toimintaa, johon usein sisältyy muutakin toimintaa kielen opiskelun lisäksi. Toiminnallinen oppiminen on nostettu esiin myös opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2012: 16).

Luku- ja kirjoitustaidottomat maahanmuuttaja-aikuiset tarvitsevat siis aikaa suomen kielen kehittymiseen. On syytä korostaa, että suomenkieliset lapset oppivat äidinkieltään ensin suullisesti useita vuosia, ennen kuin alkavat opetella kirjallisia taitoja viimeistään esikoulussa. Sen sijaan aikuisille maahanmuuttajille, joille suomi on uusi kieli, aikaa peruskielitaidon ja luku- ja kirjoitustaidon saavuttamiseen annetaan huomattavasti vähemmän (ks. myös Grabe & Stoller 2011: 36–37). Toimivan peruskielitaidon (EVK-taso B1) saavuttaminen kestää koulutetuilla oppijoilla noin 1–3 vuotta (Pöyhönen ym. 2010: 29), kun erityisesti kirjallisten taitojen osalta luku- ja kirjoitustaidottomilla oppijoilla kuluu sama aika tason A1 saavuttamiseen; esimerkiksi kirjoittamisessa kaikki eivät pääse koskaan edes tälle tasolle.

Tutkimuksen anti luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten opetukselle

Osatutkimusten I ja II perusteella yksi opetuksen kannalta tärkeimmistä tässä tutkimuksessa esiin nousseista asioista koskee suomen kielen verbejä. Koska verbit muodostavat suullisten ja kirjallisten lauseitten ytimen (Aitchison 2012: 131–132) ja niiden oppiminen on tutkitusti haastavampaa kuin substantiivien (ks. Aitchison 2012: 132; N. C. Ellis & Beaton 1993: 592), niiden eksplisiittiseen opettamiseen on syytä kiinnittää entistä enemmän huomiota. Verbien selvä esiin nostaminen on tarpeen etenkin siksi, että luku- ja kirjoitustaidottomat oppijat eivät muuten kiinnitä huomiota niiden käyttöön ja muotoon, vaan he pyrkivät opettajan ja muiden mahdollisten puhelukumppanien puhetta kuunnellensaanoa ainoastaan ymmärtämään kuulemansa (ks. Tarone ym. 2009: 16). Vaikka oppijoiden huomio kiinnittyisikin enemmän merkitykseen kuin muotoon, opettajan on hyvä käyttää verbejä puheessaan normaalisti kaiken aikaa eikä pyrkiä yksinkertaistettuun kieleen esimerkiksi välttelemällä verbien ja objektien taivutusta. Yksinkertaistetun kielen käyttö estää oppijoita saamasta syötöstä normien mukaisesta kielestä ja totuttaa heidät kieleen, jota ei käytetä muualla kuin luokahuoneessa. Tällöin heidän on vaikeampi ymmärtää jonkun muun kuin opettajan puhetta.

Kolmannessa osatutkimuksessa nousi esiin lukutaidon oppimisen kannalta kiinnostava seikka: laajimman reseptiivisen sanaston oppineet osallistujat saavuttivat myös sujuvimman teknisen lukutaidon. Tämä osoittaa, että lukutaidon ja reseptiivisen sanaston kehittymisen välillä on jonkinlainen, joskaan ei täysin selvä yhteys, ja siksi luku- ja kirjoitustaitoa olisi hyvä alkaa rakentaa entuudestaan tutun sanaston varaan. Tällöin suullinen kielitaito nähtäisiin ensisijaiseksi ja kirjallisia taitoja alettaisiin harjoitella vasta sitten, kun oppijoilla olisi sen verran suullista kielitaitoa, että sitä olisi mahdollista hyödyntää kirjallisten taitojen opettelussa. Kun oppija ymmärtää kuulemansa sanan merkityksen, oivaltaa äänne-kirjainvastaavuuden periaatteet ja saa koottua lukemistaan kirjaimista kokonaisen sanan, hän myös ymmärtää lukemansa sanan merkityksen ja pystyy siten varmistumaan, että on lukenut oikein. Näin opiskelu on mielekästä ja oppijoita eteenpäin kannustavaa. Jos taas lukutaitoa harjoitellaan sanoilla, joiden merkitystä oppija ei tiedä, tai merkityksettömillä tavuilla, hän ei pysty olemaan varma lukusuorituksensa virheettömyydestä ilman ulkopuolista palautetta. Lisäksi oppijan on oltava erittäin motivoitunut jaksakseen harjoitella itselleen merkityksettömien kielellisten yksikköjen lukemista.

Sekä tämän tutkimuksen että aiempien tutkimusten (esim. Dellatolas ym. 2003; Reis & Catsro-Caldas 1997) perusteella voidaan sanoa, että luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten fonologiset taidot ovat heikommät kuin niiden aikuisten, jotka ovat oppineet lukemaan ja kirjoittamaan lapsena. Fonologisilla taidoilla on tärkeä merkitys niin opittavan kielen suullisten kuin kirjallisten taitojen oppimiselle (esim. Tarone ym. 2009), ja siksi niiden kehittämiseen olisi luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa hyvä kiinnittää erityistä huomiota. Myös fonologisen prosessoinnin varaan rakentuvia työskentelymuotoja kuten sanojen toistamista ja sanelukirjoitusta olisi hyvä arvioida ja kehittää niin, että työskentelytavoilla tuettaisiin entistä enemmän esimerkiksi fonologisen erottelukyvyn kehittymistä, huomion kiinnittymistä symbolisten yksiköiden fonologiseen muotoon sekä yhteyden löytämistä suullisesti ja kirjallisesti tuotettujen symbolisten yksikköjen muodon välille sekä muodon ja merkityksen välille.

Joillakin oppijoilla saattaa olla heikko motivaatio kirjallisten taitojen opiskeluun siksi, että he kokevat niiden olevan tarpeettomia itselleen. Jos perheessä on esimerkiksi kouluikäisiä lapsia, joiden ajatellaan pystyvän hoitamaan perheen sellaiset asiat, joissa kirjallisia taitoja tarvitaan, perheen äidin luku- ja kirjoitustaitoa ei ehkä pidetä välttämättömänä. Tästä syystä luku- ja kirjoitustaidon opetus tulisi pyrkiä järjestämään niin, että oppijat huomaavat tarvitsevansa kyseisiä taitoja arkielämässään ja heidän on mahdollista saavuttaa koulutuksen aikana sellainen luku- ja kirjoitustaidon taso, jolle heillä on arjessa käyttöä (ks. Vygotsky 1978: 117–118).

Näin ollen ainakin opetuksen alkuvaiheessa olisi hyvä keskittyä esimerkiksi erilaisten henkilötietolomakkeiden ja hakemusten täyttämiseen ja sanelun perusteella tapahtuvien nimien, osoitteiden ja puhelinnumeroiden kirjoittamiseen. Tällaisia taitoja aikuiset tarvitsevat arjessaan jatkuvasti, joten oppimisesta on heille hyötyä välittömästi. Lisäksi tällainen oppimisen näkökulma, oppiminen nykyhetkeä eikä tulevaisuutta varten, on tyypillinen ei-länsimaisissa yh-

teiskunnissa, joissa suuri osa oppimisesta tapahtuu informaalisti niissä tilanteissa, joissa tietoja tai taitoja tarvitaan (ks. Marshall & DeCapua 2013: 2–3). Länsimaisessa kouluperinteessä sen sijaan ajatellaan niin, että oppija tarvitsee kirjallisia taitoja myöhemmin hakeutuessaan uudelle kielikurssille, muuhun koulutukseen tai työelämään. Tällöin kirjallisilla taidoilla ei niinkään nähdä olevan välitöntä merkitystä vaan niiden suurin merkitys nähdään olevan tulevaisuudessa (ks. emt.: 32). Oppimisenäkökulman vaihtaminen lähemmäs oppijoille entuudestaan tuttua näkemystä tukee oppimista ja saa oppijat kokemaan hyväksytyksi tulemisen tunnetta, mikä myös tukee oppimista omalta osaltaan.

Tämän tutkimuksen tuloksia on mahdollista hyödyntää myös kielitaidon arvioinnissa: Verrattaessa kaikkien osatutkimusten tuloksia toisiinsa, nähdään, että suullisen kielitaidon sekä lukutaidon ja kirjoitustaidon kehittymisen välillä on yhteys. Etenkin verbien käyttö ja verbisanaston laajuus näyttää antavan viitteitä niin suullisen kielitaidon tasosta yleensä kuin luku- ja kirjoitustaidon tasosta. Tätä tietoa on helppo hyödyntää käytännön arviointityössä ja samalla arvioida sen validiutta suuremmassa osallistujajoukossa.

Kuten edellä jo on esitetty, luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisoppijoiden suomen kielen kehitys tapahtuu hitaasti. Oppimismenestyksen vaikuttavat monet seikat. Ensinnäkin opiskeluvälmiuksien ja -taitojen puute vähentää opiskelun tehokkuutta ja siten myös oppimistuloksia. Toisaalta opetuksessa käytetyillä oppimateriaaleilla ja opetusmenetelmillä sekä opettajalla on suuri vaikutus siihen, miten oppiminen etenee. Oppimista on mahdollista tukea käyttämällä opetuksessa mahdollisimman monenlaisia opetusmenetelmiä ja -välineitä niin, että kaikki oppijat voisivat hyödyntää omia vahvuuksiaan ja löytää itselleen luontaisia oppimistapoja. Koska luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset eivät ole tottuneet oppimaan uusia tietoja ja taitoja kirjallisesti vaan seuraamalla itseään taitavamman henkilön toimintaa ja jäljittelemällä tätä, myös uuden kielen opiskeluun olisi hyvä liittää toiminnallisia harjoituksia ja kielen käyttämistä muun toiminnan ohessa (ks. Marshall & DeCapua 2013: 33).

4.3 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimuksen aiheita

Sellaisen aiheen tutkiminen, josta ei entuudestaan tiedetä juuri mitään, on tutkijalle sekä haastavaa että palkitsevaa. Mielekkäintä ensimmäisissä askelissa kohditi uuden tutkimusalueen valtaamista on se, että tutkimusaiheen voi rajata mielilymystensä mukaan ilman pelkoa siitä, että tulisi toistaneeksi jo jonkun toisen tekemän tutkimuksen. Toisaalta haastavaa on se, että ei ole aiempia tutkimuksia, joihin voisi omaa työtään peilata. Lisäksi selvien ennakkokäsitysten tai odotusten puuttuminen johti siihen, että lopulliset tutkimuskysymykset muotoutuivat vasta aineistonkeruun ja analyysin aikana.

Tutkimusmenetelmien valinta on aina monen tekijän summa. Tässä työssä luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten suomen kielen oppimista haluttiin tarkastella pääasiassa kvalitatiivisesti, joten osallistujiksi oli luontevaa valita alle kymmenen henkilöä. Kvalitatiiviseen tutkimukseen päättymiseen vaikutti halu

seurata oppijoiden oppimisprosessia useamman kuukauden ajan ja pyrkimys siten kuvata ja ymmärtää heidän kielen kehittymiseensä liittyviä ominaispiirteitä. Koska tutkimusaiheesta on vain vähän aiempaa tietoa, siihen soveltuvimmalta aineistonkeruumenetelmältä vaikutti observointi. Havainnoimalla on myös mahdollista saada tutkittavasta ilmiöstä monipuolista tietoa, mikä on tarpeen erityisesti silloin, kun tutkimuksen kohteena on vähän tai ei lainkaan tutkittu aihe. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 81.)

Koska kyseessä on tapaustutkimus, tulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan kaikkia luku- ja kirjoitustaidottomia oppijoita. Osallistujat edustavat kuitenkin tavallisia luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen osallistuvia naisia, eivätkä he ole poikkeuksellisen hitaita tai nopeita oppimaan. Tämä väite perustuu aiempaan opetuskokemukseeni ja aineistonkeruun aikana tekemiini koko opetusryhmien oppimista koskeviin havaintoihin.

Tapaustutkimuksessa on mahdollista tarkastella aineistoa huomattavasti yksityiskohtaisemmin kuin tutkimuksessa, jossa on laaja osallistujajoukko. Siitä syystä se soveltuu etenkin pitkittäistutkimukseen, jossa aineistoa muutenkin kertyy melko runsaasti. Jos pitkittäistutkimuksessa on paljon osallistujia, aineiston kovin yksityiskohtainen kvalitatiivinen analyysi ei ole aineiston laajuuden takia mahdollista.

Tutkimustuloksiin vaikuttaa aina myös se, millaisessa ympäristössä ja millaisilla välineillä aineisto on kerätty. Tämän tutkimuksen tulokset olisivat siis varmasti erilaiset, jos aineistonkeruu olisi toteutettu muussa kuin luokkahuoneympäristössä. Koska suuri osa luku- ja kirjoitustaidottomien oppijoiden kielen oppimisesta tapahtuu luokkahuoneessa (esim. Elmeroth 2003; Norton Peirce 1993), se oli luontevin valinta aineistonkeruuympäristöksi. Lisäksi pitkittäistutkimuksen toteuttaminen luokkahuoneympäristössä on muita mahdollisia ympäristöjä helpommin järjestettävissä.

Vaikka tässä työssä tarkastellaankin oppimista eikä opetusta, oppitunneilla yleisesti opetuksesta tehdyt havainnot selittävät osittain oppijoiden oppimisprosessia ja esimerkiksi sitä, miksi jonkun tietyn oppijan puheessa esiintyy toistuvasti jokin sana tai rakenne, joka toisessa oppilaitoksessa opiskelevan osallistujan kielestä näyttäisi puuttuvan kokonaan.

Koska aineistonkeruussa käytettiin nauhuria vain viimeisten kuukausien ajan, aineistonkeruun alkuvaiheesta jäi varmasti joitakin osallistujien tuottamia ilmauksia tallentamatta siitä syystä, että niitä ei kuullut riittävän tarkasti oppituntien hälinässä eikä niitä ollut siksi mahdollista kirjata muistiin. Aineistoa voidaan silti pitää luotettavana, sillä kaikki selvästi kuullut ilmaukset on kerätty ja analysoitu. On huomioitava myös se, että aineistonkeruun ajankohta vaikuttaa aina aineiston sisältöön: jos aineistoa olisi kerätty joinakin toisina päivinä, aineistosta olisi tullut erilainen.

Aineiston laajuuteen taas vaikuttaa keruun säännöllisyys. Jos aineistonkeruu olisi ollut mahdollista toteuttaa säännöllisemmin ja useammin, aineistosta olisi tullut kattavampi ja siten myös luotettavampi. Aineistonkeruu oli kuitenkin toteutettava silloin, kun se sopi kaikille osapuolille, mikä osoittautui yllättävän haasteelliseksi.

Kolmannen ja neljännen osatutkimuksen aineisto muodostuu pääosin kielitaidon eri osa-alueita ja muita kielen kehittymiseen vaikuttavia seikkoja mitaavista testeistä. Vaikka testit on pyritty laatimaan luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten lähtökohdat huomioiden, testitilanteet sinällään vaikuttavat aina testituloksiin (esim. Tarnanen 2002: 56, 60). Esimerkiksi osallistujien vireystila ja motivaatio voivat vaihdella huomattavasti eri päivinä, ja tämä on syytä huomioida testituloksia tarkasteltaessa. Testitulokset kertovat siis vain sen hetken tilanteesta, jolloin testi on suoritettu, ja ne saattaisivat olla hyvinkin erilaiset, jos testi olisi järjestetty jonakin toisena ajankohtana. Myös tätä tutkimusta varten laadittuihin testeihin valitut tehtävätyypit, testeissä käytetty sanasto ja kuvat sekä testien käytännön järjestelyt kuten testien jakaminen kahdelle eri päivälle vaikuttavat siihen, millaiseksi näihin testeihin perustuva aineisto ja siitä tehdyt päätelmät muotoutuivat. Oppilaitoksen järjestämät kirjalliset kielitestit taas järjestettiin silloin, kun en ollut keräämässä aineistoa, joten en päässyt seuraamaan käytännön järjestelyjä ja esimerkiksi työrauhaan tai käytettyyn aikaan liittyviä tekijöitä.

Kolmannen osatutkimuksen testit laadittiin tätä tutkimusta varten ja toteutettiin visuaalista muistitestiä lukuun ottamatta niin, että testejä oli suoritettavana vain yksi osallistuja kerrallaan. Reseptiivisen sanastotestin sanat valittiin keskeisimmistä teemoista ja sanoista, joita opetuksessa oli ollut esillä. Sanoihin ja kellonaikoihin viittaaviksi kuviksi valittiin mahdollisimman yksiselitteiset värivalokuvat ja analogisen kellotaulun piirretyt kuvat. Testitilanteessa tutkija pyrki noudattamaan samaa toimintatapaa kaikkien osallistujien kanssa. Testitilanteet myös tallennettiin, vaikka varsinainen osallistujien antamien vastausten kirjaaminen tehtiinkin sitä varten laadituille lomakkeille. Jos sanastotesti olisi ollut laajempi, tulokset olisivat varmasti olleet hieman erilaiset, mutta jo yli sadan sanan testaaminen tauoitta oli joillekin osallistujille haastava tehtävä.

Teknistä ja ymmärtävää lukutaitoa mitanneen testin tehtävätyyppi oli entuudestaan tuttu oppilaitoksen A osallistujille. Tämä seikka ei kuitenkaan luokahuoneessa tehtyjen lukutaitoa koskevien huomioiden perusteella vaikuttanut oleellisesti oppilaitoksen B osallistujien testistä suoriutumiseen. Testi toteutettiin samana päivänä reseptiivisen sanastotestin kanssa, mutta niiden välissä oli vähintään 15 minuutin tauko. Kielitaitoa mittaavien testien laatiminen ja suoritusten arviointi oli tutkijalle opetuskokemuksen ansiosta entuudestaan tuttua. Ainoastaan teknisen lukutaitotestin arviointikäytännön valinta oli haasteellista, jotta testituloksista saatiin mahdollisimman yhteismitalliset.

Fonologista työmuistia ja visuaalista muistia mitanneiden testien laatiminen oli tutkijalle sen sijaan entuudestaan outoa, ja siksi niihin oli paneuduttava huolellisesti. Koska luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset eivät ole tottuneet osallistumaan testeihin, joista ei seuraa välittömästi näkyvää hyötyä kenellekään, testit oli järkevää laatia mahdollisimman lyhyiksi mutta kuitenkin sisältönsä riittäviksi, jotta niistä saisi tutkimusta hyödyttävää tietoa. Fonologisen työmuistin mittaamista varten laaditun testin suoritusten arviointi ja pisteytys oli haastavaa, sillä jotkin osallistujille entuudestaan tuntemattomien sanojen toistossa ilmenneistä puutteista johtuivat nähdäkseni siitä, että sanoissa oli ään-

teitä, joiden tuottaminen oli osallistujille vaikeaa. Toisaalta vaikeudet olivat kaikilla samantapaisia, eikä se siten juuri vaikuttanut tulosten yhteismitallisuuteen.

Testitulanteissa tutkijalle jäi sellainen mielikuva, että osallistujat pitivät kielitaitoa mitanneita testejä eräänlaisina oppimistilanteina, joista he kokivat olevan heille välitöntä hyötyä. Näin ollen he luultavasti myös jaksoivat keskittyä niihin paremmin kuin merkityksettöminä pitämiinsä muistitesteihin, joissa oli etenkin tehtävien vaikeutuessa havaittavissa lievää turhautuneisuutta ja siitä mahdollisesti johtuvaa motivaation puutetta. Tätä syystä etenkin osallistujille entuudestaan outojen sanojen toistotehtävien suoritukset eivät ehkä vastaa täysin heidän todellista kykyään suoriutua kyseisestä testistä.

Oppitunneilla toteutetun aineistonkeruun menetelminä käytettiin havainnointia ja muistiinpanojen tekemistä havainnoista sekä äänitallenteita. Osallistujien videointi olisi saattanut tuoda tutkijalle jonkinlaista lisätietoa, mutta se olisi ollut eettisesti ja teknisesti vaikea toteuttaa, sillä kaikki osallistujat eivät halunneet kasvojensa näkyvän valokuvissakaan. Lisäksi videoinnissa olisi pitänyt huomioida kaikki luokkahuoneessa työskennelleet oppijat, opettajat ja avustajat, mikä olisi lisännyt videoinnin haasteellisuutta.

Tutkimuksen taustalla vaikuttaviksi näkemyksiksi valikoituivat sosiokulttuurinen ja käyttöpohjainen näkemys toisen kielen oppimisesta, sillä ne vastaavat sitä käsitystä, joka minulla on toisen kielen oppimisesta. Lisäksi Lantolfin ja Thornen (2006: 172–175) mukaan ne soveltuvat käytettäviksi rinnakkain saman tutkimuksen viitekehystenä. Koska tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena oli arvioida kyseisten näkemysten soveltuvuutta luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten toisen kielen oppimisen tutkimukseen, niiden ei oletettukaan soveltuvan siihen ongelmitta. Näkemysten hyödyntäminen osoittautui kuitenkin tutkimusaiheen kannalta mielekkääksi ratkaisuksi, joskin yhden tutkimuksen ja siihen sisältyvän rajallisen aineiston perusteella on mahdotonta tehdä yksityiskohtaisia johtopäätöksiä. Viitekehukseen liittyviä haasteita on esitelty ja pohdittu tarkemmin luvuissa 2 (Työn taustalla vaikuttavat oppimisnäkemykset ja aiempi toisen kielen oppimiseen liittyvä tutkimus) ja 4.2 (Tutkimuksen tieteellinen ja yhteiskunnallinen vaikuttavuus).

Tähän väitöskirjaan sisältyvissä artikkeleissa on käytetty kahta kieltä, suomea ja englantia. Päätymisen kaksikieliseen väitöskirjaan perinteikkäämmän yksikielisen sijaan johtuu kahdesta työhön vaikuttaneesta näkökulmasta. Ensinnäkin erityisesti LESLLA-verkostossa herännyt kansainvälinen kiinnostus tätä tutkimusta kohtaan ohjasi kirjoittamaan kansainvälisellä kielellä. Lisäksi englanniksi kirjoittaminen avasi sellaisia julkaisukanavia, jotka eivät suomeksi kirjoitettaessa olisi olleet käytettävissä. Toiseksi suomen merkitystä tieteen kielinä ei voi jättää huomioimatta etenkin silloin, kun väitöskirjan tekijä edustaa suomen kielen oppiainetta. Toinen syy suomeksi kirjoittamiseen löytyy työn yhteiskunnallisen vaikuttavuuden tavoitteista: luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttaja-aikuisten parissa työskentelevien suomenkielisten on ehkä vaivattomampaa lähestyä heidän äidinkielellään kuin heille vieraalla kielellä

kirjoitettua tutkimusta. Kaksikielisyydellä on siis pyritty vastaamaan sekä kansainvälisiin että kansallisiin odotuksiin.

Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten toisen kielen suullisten ja kirjallisten taitojen kehittymisestä tiedetään toistaiseksi niin vähän, että kaikki lisätutkimus on tarpeen. Etenkin kyseisen kohderyhmän suomen kielen oppimista on syytä tutkia lisää mahdollisimman monipuolisesti. Tutkimukselle on tarvetta sekä kielitieteellisen tutkimuksen että käytännön työn kannalta.

Tutkimusta tarvitaan ensinnäkin siksi, että voidaan arvioida toisen kielen oppimiseen liittyvien teorioiden soveltuvuutta luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten toisen kielen oppimisen tutkimukseen. Vain tällä tavalla päästään selville siitä, ovatko teoriat yleistettävissä kaikkiin toisen kielen oppijoihin, vai ovatko ne valideja vain koulutettujen oppijoiden osalta. (Ks. Tarone ym. 2009: 4.) Lisäksi tutkimus on tarpeen siitä syystä, että sitä voidaan hyödyntää luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttaja-aikuisten parissa tehtävään opetus- ja opetussuunnitelmatyöhön niiden pedagogisena perustana. Koska äidinkielenään luku- ja kirjoitustaidottomat maahanmuuttajat ovat osa yhteiskuntaamme niin nyt kuin todennäköisesti tulevaisuudessakin ja koska yhteiskuntamme osallistuvaksi jäseneksi pääseminen edellyttää kirjallisia taitoja, opetuksen tueksi tarvitaan esimerkiksi tietoa toisella kielellä ensi kertaa opittavien kirjallisten taitojen kehityksestä ja prosesseista. Tapaustutkimusten lisäksi olisi hyvä kartoittaa suurempien oppijajoukkojen edistymistä ja opetusta, jotta aiheesta saataisiin myös yleistettävissä olevaa tietoa. Tutkimustiedon myötä opetusta ja opetussuunnitelmaa voitaisiin kehittää niin, että ne tukisivat kohderyhmään kuuluvien oppijoiden oppimista entistä tehokkaammin. Lisäksi tutkimustiedon kartuttua olisi mahdollista luoda teoreettiseen viitekehykseen perustuva pedagoginen malli luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien suullisen ja kirjallisen kielitaidon opetukseen. Yhden tutkimuksen perusteella luotettavaa mallia ei nähdäkseni voi luoda, mutta toivon toki, että tätä työtä voisi siinä kuitenkin hyödyntää.

Lopuksi on huomioitava, että niin kauan kuin luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttaja-aikuisten opetuksesta puuttuu tutkimustietoon pohjautuva pedagoginen perusta, opettajat eivät saa riittävää koulutusta työhönsä vaan joutuvat opettelemaan työhön soveltuvia opetusmenetelmiä yrityksen ja erehdyksen kautta. Sekä oppimisen mielekkyyden ja tehokkuuden että opettajien työssä jaksamisen kannalta tilanteeseen kaivattaisiin muutosta.

Toivon, että tämä työ hyödyttää luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien parissa työskenteleviä opettajia ja avaa niin päättäjille kuin tutkijoillekin uusia näkökulmia toisen kielen oppimiseen.

SUMMARY

In Finland, as in other Western countries, it is taken for granted that adults have good basic reading and writing skills, because without them it is difficult to cope in everyday life and to live as a full member of society. These skills, however, are not as necessary or as valued in all communities around the world; environmental demands will always determine, for example, what kind of literacy level is sufficient, where reading and writing skills are needed, and how important these skills are in general (Grabe & Stoller 2011: 52). This study investigates the challenges of learning a new language from the perspective of five immigrant learners who did not have the opportunity to go to school in their home country and as children therefore did not learn to read and write in their native language.

According to Tarone, Bigelow, & Hansen (2009: 2), studies on second language learning have not examined how a person's literacy level affects the learning of new languages, and for that reason all the second language learning theories concerning the learning processes of adult learners are based on research on educated or literate adults. This omission clearly affects the validity and generalizability of second language learning theories. Research on the language learning of non-literate adults is also important because it will contribute to the development of education policy in the countries to which low-educated immigrants move and where the majority of the population have a considerably higher educational level (van de Craats, Kurvers, & Young-Scholten 2006: 5).

This PhD thesis consists of an introduction and four original papers (Substudies I-IV), which all present different angles on the subject of second language learning by non-literate adults.

The premises of the study: Learning approaches and previous SLA research

This work does not closely follow any one (adult) second language learning approach since, as was mentioned above, previous approaches have all been based on research carried out on the language learning of literate learners (see also Tarone et al. 2009: 4), and may therefore be inapplicable in a study of this kind. However, the underlying approaches of this study are socio-cultural and usage-based views of language learning. In this work, learners' cognitive skills and the contexts in which their language use occurs are seen to affect the learning process of a new language simultaneously, and equally. The interactional situations in which the target language can be used and learned always take place in a socio-cultural context. Thus, cognitive, socio-cultural, and usage-based perspectives cannot be completely separated from each other; rather, they are in constant and close reciprocal contact. Lantolf and Thorne (2006: 172-175) find shared features in the usage-based and socio-cultural views of language learning. They also suggest that the usage-based view is relevant for research on the second language learning of adult learners.

A *socio-cultural approach* provides second language learning with a frame of reference through which cognition can be studied systematically, while still being distinguished from the social context (Lantolf & Thorne 2006: 1). This view has its roots in the pioneering way of thinking of the Russian psychologist Lev Vygotsky Semyonovitch (1896-1934) and his colleagues, which has since been further developed for example by Wertsch (1985, 1995). Today, there can be considered to be a number of socio-cultural approaches, each of which has a slightly different emphasis. Common to these approaches is, however, according to Lantolf and Thorne (2006: 3), the fact that they seek to understand the relationship between human mental activity and the cultural, historical and institutional context (see also Wertsch 1995: 56).

Imitation plays a significant role in both native language development (Lantolf & Thorne 2008: 208) and in second language learning (Lantolf & Thorne 2006: 31, 166; see also Ellis 1996; Myles, Mitchell, & Hooper 1999; Suni 2008). Vygotsky (1978: 88) suggests that the learner can imitate only what is within his or her zone of proximal development (ZPD). The term zone of proximal development refers to the level of ability that lies between the learner's current, independent skills level and the skills level that they could next achieve with the support of a person with greater expertise. (Vygotsky 1978: 86, 87.) The support received from the person with greater expertise is called scaffolding. The person with greater expertise can be e.g., a teacher, or a fellow student whose skills in the current task or situation are greater than those of the person who needs the scaffolding. (See Vygotsky 1978: 86.) It is particularly important that the one providing the scaffolding can identify the quality and quantity of scaffolding that is needed and that they seek to provide only such support as is really necessary to the learner at that particular juncture.

Over the years, language and the structure of language have been seen from a wide range of perspectives, one of which is constructivist. Amongst constructivist approaches can be counted cognitive approaches to grammar, including the usage-based view of language. (N. C. Ellis & Robinson, 2008: 4-5; Evans & Green 2006: 475; Lightbown & Spada, 2013: 108-111). In recent years linguistic research has become increasingly directed towards usage-based views, of which there are many, each again with a slightly different emphasis. As Kemmer and Barlow (2000: viii) put it, what usage-based views have in common is that they see a close connection between linguistic structures and language use. In other words, usage-based approaches suggest that the speaker's language system is based on interaction in all kinds of situations in which he or she uses the language him or herself and hears and understands the speech of an interlocutor. The learner's language system is dynamic, and it alters with every situation in which the language is used. Each such situation therefore has a significant role in the continuing development of the learner's language system.

Since language learning takes place when the language is used, structure and vocabulary cannot easily be separated from each other (Ellis 2002: 144; Bybee 2008; Eskildsen 2008: 335). According to Bybee (2008: 217-218), in language analysis it is more natural to look at the use of larger constructions rather

than the use of individual words, since through constructions it is possible to see the continuum between vocabulary and grammar and study the relationship between the lexical units that define the grammatical structure. When usage-based and construction-based approaches to language and language learning are combined, what emerges is an approach according to which grammatical structures are based on construction patterns formed by usage and experience. These patterns are classified in the memory according to their similarity and difference.

The national and international research field on second language learning is very extensive, and for this reason the earlier second-language learning research presented in this thesis has been limited to only a few key aspects which are particularly relevant here. Sub-studies I-IV were built around the following four selected viewpoints: the role of different areas of the memory in learning an additional language; the development of vocabulary in a second language; the development of literacy skills in a second language; and the assessment of second language skills.

Purpose of the study

The main scientific goal of this study was to describe and explore the learning process of non-literate adult learners during their first months of learning L2 Finnish. The study aimed to find answers to the following research questions:

1. How do the Finnish language skills (oral skills, and reading and writing) of the participants develop during the observation period of 10 months?
2. What kind of relationships can be detected between the development of these various skills?
3. What light does the research so far throw on how the learning of another language by non-literate learners differs from that of literate learners?

The aim of the general research questions presented here is to construct a synthesis of the original papers, which include more specific research questions. They are introduced later in this introduction, in the summaries of the sub-studies. Overall, in this study the learning of an additional language has been discussed from the perspective of both oral and written language skills, taking both receptive and productive skills into account.

The work has a strong practical orientation. Its main societal goal was to contribute to various fields of educational policy, for example, for planning lan-

guage courses for adult learners who lack reading and writing skills, and for developing the national curriculum.

Participants

All five participants (the names used here are pseudonyms) were women attending their first Finnish L2 language and literacy training, a course of approximately ten months. At the beginning of the data collecting period their oral skills in Finnish were quite low, and none of them reported having ever attended school or having literacy skills in any language. However, all of the participants knew some of the Roman alphabet. It is also worth noting that three of them had previous experience in oral L2 acquisition. All the five participants in this study are presented in Table 1. Just Asra, Amina, Husna, and Rana participated in sub-studies I and II, while they all participated in sub-study III. Sub-study IV was a case study with one participant, Asra.

TABLE 1 Main characteristics of the participants

Location of the AEC	Name	Age*	Country of origin	L1	L2s	Time of residence*
Town A	Asra	24	Afghanistan	Dari	Farsi	18 months
Town A	Jamiila	31	Somalia	Somali	-	8 "
Town B	Amina	45	Afghanistan	Dari	Russian	15 "
Town B	Husna	45	Afghanistan	Dari	-	16 "
Town B	Rana	28	Iran	Kurdish (Sorani)	Farsi	12 "

Notes:

AEC refers to the adult education centre

*in August 2010, at start of data collection

Mean age 34.6 years, mean length of residence 13.8 months

L1 refers to the native language, L2s to the other languages

Data and methods

The research questions presented in the section entitled *Purpose of the study* were approached by combining a wide range of methods and perspectives in both the data collection and data analysis. However, this is not a mixed methods study, as for example the data collection context was the same for all the sub-studies, even though the number of participants and data collection methods varied. In addition, all the sub-studies are qualitative in nature, even if they include some numerical or quantitative data such as test scores and the frequency of certain linguistic items collected from audio-recorded data. (cf. e.g., Hashemi, 2012.) The reasons for using a number of different methods in the study were, firstly, the desire to obtain as wide a range of data as possible in a new area of

research and, secondly, the fact that the number of participants was small. The sub-studies and the methods used in them are shown in Table 2.

TABLE 2 Summary of research data and methods

Sub-study	Data	Data collection period	Methods
Study I	Audio recordings and notes	School year 2010–2011	Participant observation in the classroom
Study II	Audio recordings and notes	School year 2010–2011	Participant observation in the classroom
Study III	Oral and written tests prepared for the study	May 2011	Quantitative and qualitative evaluation of the test results
Study IV	Written language tests organized by the adult education centers	August 2010, November 2010, December 2010, March 2011	Quantitative and qualitative evaluation of the test results

Sub-studies

The first sub-study presents findings on the development and use of verbs in the spoken L2 Finnish of the four participants (Amina, Asra, Husna, and Rana). The reason for focusing on verbs is their essential role in both spoken and written utterances. The data were collected in a classroom context, and the data collection method was participant observation supported by note taking and audio-recordings. The findings show that the participants used verbs in their spoken language rather infrequently: only 22.7% of all the utterances produced without external help included one verb or more. However, individual differences were found in both the verb repertoire and the ways of using verbs. The study suggests that the main reason for the low use of verbs is the absence of any explicit teaching of verbs in the classroom. Because the Finnish verb conjugation system is rather complex, it is difficult to learn verbs just by listening, without the support of literacy skills. In particular, it is challenging without explicit teaching.

The second sub-study focuses on the interrogative utterances in Amina's, Asra's, Husna's, and Rana's spoken language. As in the first sub-study, the data were collected in a classroom context by participant observation supported by note taking and audio-recordings. The findings indicate that the participants started asking questions at a very early stage in their language learning but that even after ten months of training they still lacked some essential skills for formulating them. The study suggests that the main reason for this lies in interactional patterns in the classroom, where the focus is mainly on understanding and answering questions, not asking them. Most of the participants formed their interrogative utterances with rising intonation, which is not the most common marker of questions in Finnish but is very common in the participants'

native languages. They were mainly yes/no-questions, which are complex to formulate in standard Finnish.

According to many researchers, literacy development is particularly connected to vocabulary (see Geva 2006), letter knowledge (e.g., Lerkkanen 2003: 76-77; Ehri 2005), phonological skills, phonological working memory (e.g., Durgunoğlu & Öney 2002; Olson 2002: 162; Thompkins & Binder 2003: 239), and visual memory (e.g., Dellatolas et al. 2003). For this reason, the data of the third sub-study consist of tests measuring these factors and tests measuring decoding skills and reading comprehension. The tests were carried out mainly during the last month of the data collection. The study focused on the level of reading skills achieved during the language and literacy training and possible relationships between the development of reading skills and the factors mentioned above. The findings show that none of the participants achieved functional reading skills. However, Amina, Asra, and Rana learned the idea of grapheme-phoneme correspondences and how to blend letters to form words. The study suggests that receptive vocabulary and phonological memory have some sort of relationship with the development of reading skills, but a wide vocabulary is not always a prerequisite for technical reading skills in an orthographically transparent language like Finnish. The main conclusion of the study is that it is necessary to use multiple pedagogical approaches in the classroom in order to meet the needs of these learners.

The aim of the fourth sub-study was to investigate and describe the typical features of emergent writing skills below the level A1.1 on the Common European Frame of Reference and discuss the challenges related to the evaluation of these skills. The study was conducted as a case study with one participant, Asra. The data consist of the written language tests which Asra did as part of the language and literacy training in August, November and December 2010 and March 2011. The findings suggest that learning to write in ten months is something of a challenge for an adult who has to start from the very beginning. Asra's writing skills did develop over time both in accuracy and in the number of words produced, but the production of strings containing multiple words was very low. Even after ten months her accuracy in word-level writing was slightly fluctuating, but it was clear that her emergent writing skills included awareness of letter-sound correspondences. The existing tools for the evaluation of writing skills are not applicable when the learner's skills are below the level A1.1. New descriptors are needed here. Without them the implication is that learners with writing skills below the A1.1 level have no writing skills at all.

Conclusions

The results of this study show that not all adults attending the Finnish language and literacy training of approximately ten months achieve basic oral skills and the rudiments of literacy skills. However, when the findings of the sub-studies are compared to each other, it can be seen that over time the receptive and pro-

ductive vocabulary of all the participants expands and the complexity of their spoken language increases. The study suggests that there is some sort of relationship between the development of reading skills and oral skills: the most fluent readers have the widest receptive vocabulary of nouns and the most productive vocabulary of verbs (sub-studies I and III). In addition, the most fluent readers produce more complex interrogative utterances (sub-study II). Writing skills seem to develop more slowly than oral skills and reading skills: the participants' oral skills developed faster than their written skills, which was predictable for non-literate adult learners.

Sub-studies I and II, which focus on the development of oral language skills, suggest that non-literate participants acquire fewer of the phrases that appear repeatedly in the classroom than one might have expected, in contrast to literate learners, who have been found to pick up and imitate language input especially in the early stages of learning a new language (see e.g., Myles et al. 1999). This study suggests that non-literate learners do not take advantage of linguistic input in the same manner and to the same extent as learners who are already literate. One reason for this may be found in their phonological skills and working memory: the ability to exploit and imitate linguistic input requires both a phonological working memory and phonological skills, such as the ability to distinguish sounds, words and phrases in the speech stream. However, the third sub-study suggests that all the participants in this study have some problems in these areas. Another reason for the low use of imitated chunks may be found in the classroom interaction, in which attention is directed to the meaning of expressions rather than to their forms. This makes memorizing the expressions more difficult. According to Tarone et al. (2009: 110), non-literate learners typically focus on meaning rather than form.

Based on the results of this study, the practical teaching experience of the researcher, and previous research on literate L2 Finnish learners (see e.g., Puro 2002; Suni 2008), it can be concluded that the second language learning process of non-literate learners is slower than is generally the case with literate or educated learners. Additionally, we must conclude that a course in language and literacy lasting ten months does not ensure that all non-literate participants achieve the level of language and literacy skills mentioned in the national core curriculum (Board of Education 2012: 21).

LÄHTEET

- Aitchison, J. 2012. *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. 4. painos. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Alamolhoda, M. 1996. Persian kieli suomeen verrattuna. Teoksessa E. Geber (toim.) *Suomen kielen kontrastiivoinen opas*. Helsinki: Opetushallitus, 57–71.
- Alanen, R. 2002. Lev Vygotski: Kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 4. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 201–234.
- Alderson, J. C. 1984. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? Teoksessa J. C. Alderson & A. H. Urquhart (toim.) *Reading in a foreign language*. Essex: Longman Group Limited, 1–27.
- Alderson, J. C. 2000. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aro, M. 2009. *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 116.
- Aro, M. 2004. *Learning to read: the effect of orthography*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 237.
- Baddeley, A. 2003. Working memory: looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience* 4 (10), 829–839.
- Baddeley, A. 2000. The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences* 4 (11), 417–423.
- Baddeley, A. 1992. Working memory. *Science* 255 (5044), 556–559.
- Baddeley, A. 1986. *Working memory*. Oxford: Clarendon Press.
- Baddeley, A. D. & Hitch, G. 1974. Working memory. Teoksessa G. H. Bower (toim.) *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory* 8. New York: Academic Press, 47–89.
- Baddeley, A., Gathercole, S. & Papagno, C. 1998. The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review* 105 (1), 158–173.
- Baddeley, A. D., Hitch, G. J. & Allen, R. J. 2009. Working memory and binding in sentence recall. *Journal of Memory and Language* 61 (3), 438–456.
- Baddeley, A. D., Thomson, N. & Buchanan, M. 1975. Word length and the structure of short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 14 (16), 575–589.
- Banti, Giorgio 1988. Two Cushitic Systems: Somali and Oromo Nouns. Teoksessa Hulst, Harry van der & Smith, Norval (toim.) *Autosegmental Studies on Pitch Accent. Linguistic Models Series 11*. Dordrecht & Providence, Foris. 11–50.
- Bialystok, E. 2002. Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning* 52 (1), 159–199.
- Bigelow, M. H. 2010. *Mogadishu on the Mississippi: Language racialized identity, and education in a new land*. Language Learning Monograph Series 60 (1). Oxford: Wiley-Blackwell.

- Bybee, J. 2008. Usage-based grammar and second language acquisition. Teoksessa P. Robinson & N. C. Ellis (toim.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, 216–236.
- Carrell, P. L. 1991. Second-language reading: Reading ability or language proficiency? *Applied Linguistics* 12 (2), 159–179.
- Castro-Caldas, A., Petersson, K. M., Reis, A., Stone-Elander, S. & Ingvar, M. 1998. The illiterate brain. Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain. *Brain* 121 (6), 1053–1063.
- van de Craats, I. & Peeters, M. 2013. The importance of speed in adult L2 reading. Teoksessa T. Tammelin-Laine, L. Nieminen & M. Martin (toim.) *Low-educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the 8th symposium*. Jyväskylä Studies in Humanities 208. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 109–124.
- van de Craats, I., Kurvers, J. & Young-Scholten, M. 2006. Research on low-educated second language and literacy acquisition. Teoksessa I. van de Craats, J. Kurvers & M. Young-Scholten (toim.) *Low-educated adult second language and literacy acquisition. Proceedings of the inaugural symposium – Tilburg 05*. Utrecht: LOT, 7–23.
- Cummins, J. 1991. Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. Teoksessa J. Hulstijn & A. Matter (toim.) *AILA Review Vol. 8*. Alblasterdam: Haveka B.V., 75–89.
- Cushing Weigle, S. 2002. *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dąbrowska, E. 2012. Different speakers, different grammars. Individual differences in native language attainment. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 2 (3), 219–253.
- DeCapua, A. & Marshall, H. W. 2011. *Breaking new ground. Teaching students with limited or interrupted formal education in U.S. secondary schools*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- DeCapua, A., Smathers, W. & Tang, L. F. 2009. *Meeting the needs of students with limited or interrupted schooling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- 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, 771–782.
- Dufva, H., Alanen, R. & Aro, M. 2003. Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAN vuosikirja 2002*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 61. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 295–316.
- Durgunoglu, A. Y. & Öney, B. 2002. Phonological awareness in literacy acquisition: It's not only for children. *Scientific Studies of Reading* 6 (3), 245–266.
- Ehri, L. C. 2005. Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading* 9 (2), 167–188.

- Ehri, L. C. & McCormick, S. 1998. Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly* 14 (2), 135–163.
- Ellis, N. C. 2005. Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. Teoksessa C. J. Doughty & M. L. Long (toim.) *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 63–103.
- Ellis, N. C. 2002. Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 24 (2), 143–188.
- Ellis, N. C. 1996 Sequencing in SLA. Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition* 18 (X), 91–126.
- Ellis, N. C. & Robinson, P. 2008. An introduction to cognitive linguistics, second language acquisition, and language instruction. Teoksessa P. Robinson & N. C. Ellis (toim.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Lontoo: Routledge, 1–24.
- Ellis, N. C. & Beaton, A. 1993. Factors affecting the learning of foreign language vocabulary: Imagery keyword mediators and phonological short-term memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A: Human Experimental* 46 (3), 533–558.
- Ellis, R. 2008. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1999. Factors in the incidental acquisition of second language vocabulary from oral input. Teoksessa R. Ellis (toim.) *Learning a second language through interaction*. Studies in bilingualism 17. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 35–62.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. 2005. *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Elmeroth, E. 2003. From refugee camp to solitary confinement: illiterate adults learn Swedish as a second language. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47 (4), 431–449.
- Eskildsen, S. W. 2012. L2 negation constructions at work. *Language Learning* 62 (2), 335–372.
- Eskildsen, S. W. 2008. Constructing another language – Usage-based linguistics in second language acquisition. *Applied Linguistics* 30 (3), 335–357.
- EVK 2014. *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Farrelly, R. E. 2012. *Emerging from the echo chamber: An activity theory perspective on L2 teachers of adult emergent readers*. Julkaisematon väitöskirja. University of Utah.
- Franker, Q. 2011. *Litteracitet och visuella texter. Studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. Tukholma: Universitetservice US-AB/Printcenter.
- Geber, E. 1996. Lyhyt katsaus kurdin kieleen. Anonymista artikkelista suom. H. Hallenberg. Teoksessa E. Geber (toim.) *Suomen kielen kontrastiivinen opas*. Helsinki: Opetushallitus, 73–77.

- 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.
- Geva, E. & Siegel, L. 2000. Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing* 12 (1), 1–30.
- Goldberg, A. & Casenhiser, D. 2008. Construction learning and second language acquisition. Teoksessa P. Robinson & N. C. Ellis (toim.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, 197–215.
- Grabe, W. & Kaplan, R. B. 1996. *Theory & practice of writing*. Lontoo: Addison Wesley Longman Limited.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. 2011. *Teaching and researching reading*. (2. painos) Harlow: Pearson Education.
- Grotjahn, R. 2005. Je früher, desto besser? – Neuere Befunde zum Einfluss des Faktors "Alter" auf das Fremdsprachenlernen. Teoksessa H. Pürschel & T. Tinnefeld (toim.) *Moderner Fremdspracherwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bochum: AKS-Verlag, 186–202.
- Halme, N. 2008. *Kahdeksan luku- ja kirjoitustaidottoman aikuisen maahanmuuttajan suomen kielen luku- ja kirjoitustaito kuuden kuukauden intensiivisen opiskelun päätteeksi*. [Viitattu 4.9.2014]. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Saatavissa: <<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/38754/gradu2008halme.pdf?sequence=1>>
- Hashemi, M. R. 2012. Reflections on mixing methods in applied linguistics research. *Applied Linguistics* 33 (2), 206–212.
- Haspelmath, M. 2012. How to compare major word-classes across the world's languages. Teoksessa T. Graf, D. Paperno, A. Szabolcsi & J. Tellings (toim.) *Theories of everything: In honor of Ed Keenan*. *UCLA Working Papers in Linguistics* 17. Los Angeles: Department of Linguistics, University of California, 109–130.
- Heikkinen, M. 2009. *"Opettaja, minä osaa sanoo, ei kirjoittaa!" Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen kehitys puolen vuoden aikana*. [Viitattu 4.9.2014]. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Saatavissa: <<https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/59890/gradu2009heikkinen.pdf?sequence=1>>
- Holopainen, L. 2002. *Development in reading and reading related skills. A follow-up study from pre-school to the fourth grade*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 200. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Honko, M. 2013. *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito. Toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki*. Acta Universitatis Tamperensis 1865. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Horsman, J. 2000. *Too Scared to Learn: Women, Violence, and Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hyland, K. 2009. *Teaching and researching writing*. 2. painos. Harlow: Pearson Education Limited.
- Hyland, K. 2003. *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iggesen, O. A. 2011. Number of Cases [online]. Teoksessa M. S. Dryer & M. Haspelmath (toim.) *The World Atlas of Language Structures Online*. [Viitattu 4.9.2014]. Munich: Max Planck Digital Library, chapter 49. Saatavissa: <<http://wals.info/chapter/49>>
- Intke-Hernandez, M. 2009. *Monikulttuurisuuden asettamat pedagogiset haasteet luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa*. Julkaisematon kandidaatintutkielma. Helsingin yliopisto.
- Isserlis, J. 2000. *Trauma and the Adult English Language Learner* [online]. [Viitattu 4.9.2014]. Saatavissa: <http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/trauma2.html>
- Juffs, A. 2006. Working memory, second language acquisition and low-educated second language and literacy learners. Teoksessa I. van de Craats, J. Kurvers & M. Young-Scholten (toim.) *Low-educated adult second language and literacy acquisition. Proceedings of the inaugural symposium – Tilburg 05*. Utrecht: LOT, 89–104.
- Kemmer, S. & Barlow, M. 2000. Introduction: A usage-based conception of language. Teoksessa M. Barlow & S. Kemmer (toim.) *Usage based models of language*. Stanford: CSLI Publications, vii–xxviii.
- Keski-Hirvelä, E. 2008. *Luku- ja kirjoitustaidoton maahanmuuttajanainen oppijana*. [Viitattu 4.9.2014]. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Saatavissa: <<http://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CD0QFjAD&url=http%3A%2F%2Ftampub.ut.a.fi%2Fbitstream%2Fhandle%2F10024%2F80420%2Fgradu03416.pdf%3Fsequence%3D1&ei=Zem7U8ndBYPsywP0joLQBA&usg=AFQjCNFCsmsqsuGgMNmg790QCMhRNCfhDw&sig2=D2NEMYI4nZqsiWKtCVQdVw&bv m=bv.70138588,d.bGQ&cad=rja>>
- Kieffer, Ch. M. 2011. Afghanistan v. languages [online]. [Viitattu 4.9.2014]. Teoksessa *Encyclopaedia Iranica* 1/5, 501–516; päivitetty versio saatavissa: <<http://www.iranicaonline.org/articles/afghanistan-v-languages>>
- Krashen, S. 2013. Reading and vocabulary acquisition: supporting evidence and some objections. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1 (1), 27–43.
- Krashen, S. 1998. Comprehensible output? *System* 26 (2), 175–182.
- Krashen, S. 1994. The input hypothesis and its rivals. Teoksessa N. Ellis (toim.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Lontoo: Academic Press, 45–77.
- Krashen, S. 1989. We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal* 73 (4), 440–464.
- Kurvers, J. & Ketelaars, E. 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: CLS, 49–66.

- Kvale, S. 1995. Evaluation as construction of knowledge. Teoksessa J. Jussila & R. Rajala (toim.) *Rajanylityksiä: monipuolistuva kasvatustutkimus tieteiden kentässä*. XIV Kasvatustieteen päivät Rovaniemellä 24.–26.11.1994. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 15–39.
- Kärki, K. 2014. *Puhelinvastaajaäänitteisiin liittyviä kuunteluharjoituksia aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa käytettäväksi: tarvekartoitus, oppimateriaali ja kokeilu*. [Viitattu 4.9.2014]. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43656/URN%3aNBN%3afi%3ajyu201406091967.pdf?sequence=1>>
- Kärki, K. 2011. *Funktionaalisuus luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien oppimateriaaleissa ja opettajien kuvauksissa pedagogisista valinnoistaan*. Julkaisematon kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Laine, R., Uimonen, E. & Lahti, Y. 2006. *Aasta se alkaa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Langacker, R. W. 2000. A dynamic usage-based model. Teoksessa M. Barlow & S. Kemmer (toim.) *Usage based models of language*. Stanford: CSLI Publications, 1–64.
- Langacker, R. W. 1987. *Foundations of cognitive grammar*, vol. 1. *Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Lantolf, J. P. 2000. Introducing sociocultural theory. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1–26.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. 2008. Sociocultural theory and second language learning. Teoksessa B. VanPatten & J. Williams (toim.) *Theories in second language acquisition. An introduction*. New York: Routledge, 201–224.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004. The developmental dynamics of literacy skills during the first grade. *Educational Psychology* 24 (6), 793–810.
- Lerkkanen, M.-K. 2008. *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki: WSOY.
- Lerkkanen, M.-K. 2003. *Learning to read. Reciprocal processes and individual pathways*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 233.
- Lewis, M. P., Simons, G. F. & Fennig, C. D. (toim.) 2014. *Ethnologue: Languages of the World, Seventeenth edition*. Dallas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. 2013. *How languages are learned*. 4. painos. Oxford: Oxford University Press.
- Linell, P. 2005. *The written language bias in linguistics. Its nature, origins and transformations*. Abingdon: Routledge.
- Logie, R. H., Della Sala, S., Laiacona, M., Chalmers, P. & Wynn, V. 1996. Group aggregates and individual reliability: The case of verbal short-term memory. *Memory & Cognition* 24 (3), 305–321.

- Maddieson, I. 2011a. Presence of Uncommon Consonants [online]. Teoksessa M. S. Dryer & M. Haspelmath (toim.) *The World Atlas of Language Structures Online*. [Viitattu 4.9.2014]. Munich: Max Planck Digital Library, chapter 19. Saatavissa: <<http://wals.info/chapter/19>>
- Maddieson, I. 2011b. Tone [online]. Teoksessa M. S. Dryer & M. Haspelmath (toim.) *The World Atlas of Language Structures Online*. [Viitattu 4.9.2014]. Munich: Max Planck Digital Library, chapter 13. Saatavissa: <<http://wals.info/chapter/13>>
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.
- Marshall, H. W. & DeCapua, A. 2013. *Making the transition to classroom success. Culturally responsive teaching for struggling language learners*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Merriam, S. B. & Kim, Y. S. 2008. Non-Western perspectives on learning and knowing. *New Directions for Adult and Continuing Education* 119, 71–81.
- Miettinen, H. 2012. *Phonological working memory and L2 knowledge. Finnish children learning English*. Jyväskylä Studies in Humanities 184. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. 2013. *Second language learning theories*. 3. painos. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Mojab, S. & McDonald, S. 2008. Women, Violence and Informal Learning. Teoksessa K. Church, N. Bascia & E. Shragge (toim.), *Learning through Community. Exploring Participatory Practices*. Kanada: Springer Science + Business Media, 37–53.
- Muddle, S. L. 1996. Puhuminen on iloa ja taitoa. Suom. Erik Geber. Teoksessa E. Geber (toim.) *Suomen kielen kontrastiivinen opas*. Helsinki: Opetushallitus, 103–133.
- Myles, F., Hooper, J. & Mitchell, R. 1998. Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning. *Language Learning* 48 (3), 323–363
- 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.
- Nation, I. S. P. 2006. Second language vocabulary. Teoksessa K. Brown (toim.) *Encyclopaedia of Language and Linguistics*, 2. painos. Oxford: Elsevier. Vol 13: 448–454.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niiranen, L. 2008. *Effects of learning contexts on knowledge of verbs. Lexical and inflectional knowledge of verbs among pupils learning Finnish in Northern Norway*. Julkaisematon väitöskirja. University of Tromsø. Saatavissa: <<http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2109/thesis.pdf?sequence=1>>

- Norris, J. & Ortega, L. 2003. Defining and measuring SLA. Teoksessa C. J. Doughty & M. H. Long (toim.) *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 717–761.
- Norton Peirce, B. 1993. *Language learning, social identity, and immigrant women*. Ontario: National Library of Canada.
- O'Brien, I., Segalowitz, N., Freed, B. & Collentine, J. 2007. Phonological memory predicts second language oral fluency gains in adults. *Studies in Second Language Acquisition* 29 (4), 557–582.
- O'Brien, I., Segalowitz, Collentine, J. & Freed, B. 2006. Phonological memory and lexical, narrative, and grammatical skills in second language oral production by adult learners. *Applied Psycholinguistics* 27 (3), 377–402.
- OECD 2000. *Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy survey*. Pariisi: OECD Publications.
- 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.
- Onderdelinden, L., van de Craats, I. & Kurvers, J. 2009. Word concept of illiterates and low-literates: Worlds apart? Teoksessa I. van de Craats & J. Kurvers (toim.) *Low-educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the 4th symposium Antwerp 2008*. Utrecht: LOT, 35–48.
- Opetushallitus 2012. *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2006. *Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutus. Suositus opetussuunnitelmaksi*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pennala, R. 2013. *Perception and learning of Finnish quantity: Study in children with reading disabilities and familial risk for dyslexia and Russian second-language learners*. Jyväskylä Studies in Humanities 205. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pitkänen-Huhta, A. 2003. *Texts and interaction. Literacy practices in the EFL classroom*. Jyväskylä Studies in Languages 55. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Puro, T. 2002. *Suomi toisena kielenä -aikuisoppijan verbien kehittyminen alkeiskurssilla*. Julkaisematon liseniaatintyö. Jyväskylän yliopisto.
- Purpura, J. E. 2004. *Assessing grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Vehviläinen, E.-M., Virtanen, A. & Pihlaja, L. (2010). *Osallisena Suomessa. Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi*. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Read, J. 2007. Second language vocabulary assessment: Current practices and new directions. *International Journal of English Studies* 7 (2), 105–125.
- Reime, H. 2007. *Viikon kieli: Somali* [online]. [Viitattu 4.9.2014]. Yle/Ykkösaamu 19.1.2007. [www-dokumentti]. Saatavissa: <<http://www.lausti.com/articles/languages/somali.html>>

- Reis, A. & Castro-Caldas, A. 1997. Illiteracy: A cause for biased cognitive development. *Journal of the International Neuropsychological Society* 3, 444–450.
- Richardson, U., Aro, M. & Lyytinen, H. 2011. Prevention of reading difficulties in highly transparent Finnish. Teoksessa P. D. McCardle, B. Miller & J. R. Lee (toim.) *Dyslexia across languages: Orthography and the brain-genebehavior link*. Baltimore: Paul H. Brookes, 62–75.
- Robinson, P. 2001. Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics* 22 (1), 27–57.
- Saville-Troike, M. 2012. *Introducing second language acquisition*. 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Singleton, D. 2001. Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 77–89.
- Stanovich, K. E. 2000. *Progress in understanding reading. Scientific foundations and new frontiers*. New York: The Guilford Press.
- Stanovich, K. E. 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* XXI (4), 360–407.
- Stone, C. A. 1998. The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 31 (4), 344–364.
- Strube, S. 2014. *Grappling with the oral skills: The learning and teaching of the low-literate adult second language learner*. Utrecht: LOT.
- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylän Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tainio, L. (toim.) 2007. *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tarnanen, M. 2002. *Arvioija valokeilassa: suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tarnanen, M., Huhta, A. & Pohjala, K. 2007. Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. Teoksessa S. Pöyhönen & M-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 381–412.
- Tarnanen, M., S. Pöyhönen, M. Lappalainen & S. Haavisto (toim.) 2013. *Osallisena Suomessa: Kokeiluhankkeiden satoa – Delaktig i Finland: Skörden från försöksprojektet*. Jyväskylä & Helsinki/Helsingfors: Jyväskylän yliopisto, Suomen Kulttuurirahasto & Svenska kulturfonden.
- Tarone, E., Bigelow, M. & Hansen, K. 2009. *Literacy and second language oracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Thackston, W. M. 2006. *Sorani Kurdish: A reference grammar with selected readings*. Cambridge: Harvard University.
- The World Factbook 2014 [online]. [Viitattu 4.9.2014]. Washington, DC: Central Intelligence Agency. Saatavissa: <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/index.html>>

- Thompkins, A. C. & Binder, K. S. 2003. A comparison of the factors affecting reading performance of functionally illiterate adults and children matched by reading level. *Reading Research Quarterly* 38 (2), 236–258.
- Tilastokeskus 2014a. *Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne* [online]. [Viitattu 4.9.2014]. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavissa: <http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_tie_001_fi.html>
- Tilastokeskus 2014b. *Turvapaikanhakijat ja pakolaiset*. [Viitattu 4.9.2014]. Saatavissa: <http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vamu3.xls>
- Tomasello, M. 2009. The usage-based theory of language acquisition. Teoksessa E. L. Bavin (toim.) *The Cambridge handbook of child language*. Cambridge: Cambridge University Press, 69–88.
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 10., uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Työ- ja elinkeinoministeriö (tulossa). *Ulkomaalaiset työnhakijat työ- ja elinkeinotoimistoissa vuonna 2013*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2012. *Ulkomaalaiset työnhakijat työ- ja elinkeinotoimistoissa vuonna 2011*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- UNESCO 2012. *Global education digest. Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving*. Quebec: UNESCO Institute for Statistics.
- Viberg, Å. 1993. Crosslinguistic perspectives on lexical organization and lexical progression. Teoksessa K. Hyltenstam & Å. Viberg (toim.) *Progression and regression in language. Sociocultural, neuropsychological & linguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 340–385.
- Vinogradov, P. E. 2013. *Professional learning across contexts for LESLLA teachers: The unlikely meeting of adult educators in kindergarten to explore early literacy instruction*. Julkaisematon väitöskirja. University of Minnesota.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.). Cambridge: Harvard University Press.
- Wahab, S. 2006. *Beginner's Dari with audio CD*. New York: Hippocrene Books, Inc.
- Wertsch, J. V. 1995. The need for action in sociocultural research. Teoksessa J. V. Wertsch, P. del Río & A. Alvarez (toim.) *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 56–74.
- Wertsch, J. V. 1985. *Vygotsky and the social formations of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2), 89–100.
- Young-Scholten, M. & Strom, N. 2006. First-time L2 readers: Is there a critical period? Teoksessa I. van de Craats, J. Kurvers & M. Young-Scholten (toim.) *Low-educated adult second language and literacy acquisition. Proceedings of the inaugural symposium – Tilburg 05*. Utrecht: LOT, 45–68.

ORIGINAL PAPERS

I

**NO VERBS, NO SYNTAX: THE DEVELOPMENT
AND USE OF VERBS IN NON-LITERATE
LEARNERS' SPOKEN FINNISH**

by

Taina Tammelin-Laine 2015

In LESLLA 2013 Conference Proceedings, 249-273

Reproduced in advance with kind permission by Maricel Santos
and Anne Whiteside.

No Verbs, No Syntax: The Development and Use of Verbs in Non-Literate Learners' Spoken Finnish

Taina Tammelin-Laine, University of Jyväskylä

Abstract

There are many published studies describing the learning of Finnish as an additional language (L2) by educated adult learners, but hardly any research is available on how low-educated adults learn Finnish. This article presents findings on the development and use of verbs in four non-literate learners' spoken language. The focus is on verbs because of their essential role both in spoken and written utterances. The data were collected in a classroom context during a literacy training of 10 months, and the data collection method was participant-observation supported by note taking and audiotaping. The general premise of the study is a combination of sociocultural and usage-based theories of language learning. The findings show that the participants used verbs rather infrequently: only 22.7% of all the utterances included at least one verb, although individual differences were found both in the number of verbs and the use of the verbs. The main reason for the low use of verbs seems to be the absence of the subjects' explicit teaching. In Finnish, the learning of verbs just by picking them out from spoken language without the support of literacy skills and especially without explicit teaching is challenging because of the complex verb conjugation system.

Introduction

In Finland, people have taken reading and writing skills for granted since the 17th century, when the Lutheran Church began teaching these skills to all people. At that time, literacy skills were even a prerequisite for getting married. However, in the last few decades, the number of non-literate and low-educated adults and adolescents has increased due to immigration from countries with low literacy rates. For example, the estimated literacy rate in Afghanistan was approximately 28.1% (Central Intelligence Agency, 2013), and at the end of 2013, there were 3,704 people born in Afghanistan living in Finland (Statistics Finland, 2014). When compared with most Western countries, the numbers are still small, but they are likely to increase. The latest statistic for participants in adult language and literacy training is from 2013, when the total number was 1,234 (Ministry of Employment and the Economy, forthcoming).

The relationship between additional language (L2) learning and literacy skills in a learner's native language (L1) is scarcely known, because, to date, most of the L2 acquisition knowledge has been based on research describing the learning processes of educated language learners (see also Tarone, Bigelow, & Hansen, 2009). Because Finnish has a transparent orthography with a complex inflectional system, it provides a unique perspective for adding theoretical and empirical knowledge to this field. Additionally, this study aims to add practical knowledge for the integration training of immigrants.

The general premise of this study¹⁵ is the usage-based theory of additional language learning (e.g., Bybee, 2008). According to this and other construction-based views, languages are initially learned in interactional situations by way of natural affordances (e.g., Bybee, 2008; Ellis, 2002), with imitation and memorizing constructions as unanalyzed chunks both playing an essential role (e.g., Myles, Mitchell, & Hooper,

¹⁵ This work was supported by the department of languages at University of Jyväskylä, the Finnish Cultural Foundation, the Langnet doctoral program, and the Ellen and Artturi Nyyssönen Foundation.

1999; Ellis, 1996; Suni, 2008). Usage-based theories emphasize the importance of interaction between usage and cognitive development. However, the learners cannot benefit from affordances before having the ability to discriminate and recognize words and constructions from a stream of L2 speech. The learners of this study seem to be able to pick out some words from spoken Finnish, but they have not completely reached the stage of imitation and chunk memorization.

To learn a language involves learning verbs. Without verbs, language learning cannot proceed further than the word level because the verb is the most essential part of the spoken utterance and of the written sentence (see, e.g., Aitchison, 2012). This article focuses on three research questions: How much do the participants use verbs in their spoken language in an L2 Finnish classroom context? Which verbs are used and when? How does the use of verbs develop during the data collection period? Following a brief literature review related to the study of verbs in language acquisition, the present study and its main findings are described, followed by a discussion of the findings and implications for practice and future research.

Background

The development of verbs in L2 learning. The noun–verb distinction can probably be found in all languages (Baker, 2003). According to Aitchison (2012), it seems to be more difficult to learn verbs than nouns because verbs are connected to syntax in a complex way. In their seminal work, Klein and Perdue (1992) suggest that at the beginning of the additional language learning process, utterances are very simple, mainly comprised of disjointed nouns, adverbs, and particles, but not yet verbs. This is especially typical for Finnish, as the use of verbs requires some mastery of inflection (see also Puro, 2002). After this initial stage, learners begin to use verbs that, at this point, are usually not inflected for person or other grammatical categories.

Viberg (1993) suggests that concrete nouns are cognitively easier to process than verbs, which are therefore learned later, and argues that the relative increase in the number of verbs in learner language corresponds with the general development of the language skills, while the increase in the number of nouns does not. This is because there is a relationship between the increase in the number of verbs and the learning of syntax. Additionally, Niiranen (2008) points out that, among adolescent learners of L2 Finnish, “the number of verb lexemes is related not only to syntactic knowledge but also to inflectional knowledge” (p. 53). She concludes that “the size of verb vocabulary and language proficiency certainly must correlate in some way” (p. 53).

In light of the studies mentioned above, verbs arguably are essential to the linguistic structure in all languages because syntax does not exist without them. Pajunen (2001) divides verbs into primary and secondary classes on the basis of their relationship to the language-external reality. These semantic classes (used later in the analysis of the present study) form a universal structure, which may help L2 learners in learning verbs. All languages contain verbs referring to, e.g., speaking or moving. In Puro’s (2002) study, L2 Finnish learners used mostly primary verbs, such as verbs of speaking and verbs of cognition, in the early stages of language learning. This suggests that at least some verbs in these semantic classes are relatively easy to learn.

When language learners are non-literate, they lack the ability to study verbs from books, so they must pick them up from the spoken language. This is challenging, given the abstract and complex nature of verbs. In Finnish, the relevance of verbs is even higher, as the subject can be incorporated into the verb and therefore the verb alone can comprise a whole sentence. Without verbs, there is no syntax, a fact often forgotten by literacy teachers, who often tend to concentrate on easily taught concrete nouns.

Verb conjugation in Finnish. Finnish verbs are inflected for person, number, time, mode, and voice. The personal pronoun is necessary only in the third person, both singular and plural. The Finnish negation

construction consists of the auxiliary *ei*, inflected in person and number, and the bare stem of the lexical verb (see Table 1). There is also the particle *ei*, which is used as the opposite of *kyllä* (“yes”), and it looks and sounds exactly the same as the negation verb in the third person singular. (For further details, see Karlsson, 2008.) These *ei* particles are not included in this study, but this detail in the grammar may mislead the emergent learners to assume that the Finnish negation word is always *ei*.

Person	Affirmative	Negative
1. singular	(minä) asun	(minä) en asu
2. singular	(sinä) asut	(sinä) et asu
3. singular	hän asuu	hän ei asu
1. plural	(me) asumme	(me) emme asu
2. plural	(te) asutte	(te) ette asu
3. plural	he asuvat	he eivät asu

Table 1. Conjugation of the verb *asua* ‘to live’ in affirmative and negative forms (present tense, the indicative mood)

Below, some sentence patterns are presented to help the reader to understand the examples later in this study.

In *wh*-questions, the word order after the question word is usually straight and the conjugated verb follows the subject (e.g., *Missä Maija asuu?* “Where does Maija live?”), while in *yes/no* questions, the word order is reversed. In *yes/no* questions, the question suffix *ko/kö* is added to the end of the conjugated verb (e.g., *Asuuko Maija Oulussa?* “Does Maija live in Oulu?”). In *negative yes/no* questions, the question suffix is added to the conjugated *ei* (e.g., *Eikö Maija asu enää Oulussa?* “Doesn’t Maija live in Oulu anymore?”). Usually, the negative response to both affirmative and negative *yes/no* questions contains conjugated *ei* either with or without the bare stem of the lexical verb (e.g., *Asuuko Maija Oulussa? Ei [asu].* “Does Maija live in Oulu? No [she doesn’t]”).

The Present Study

Participants. All of the participants (their names are pseudonyms) in this study were women attending their first Finnish L2 language and literacy course. Their Finnish oral skills at the beginning of the data collecting period were rather low: Amina and Asra could talk a little about topics related to their everyday life, but Husna and Rana could only say a few phrases, such as *huomenta* (“[good] morning”) or *kiitos* (“thank you”). As shown in Table 2, none of them reported having completed prior schooling or acquired literacy skills in any language; however, all of them knew some of the Roman alphabet. The average age of the four participants was 35.5 years (range = 24–45), while the mean length of residence was 15.25 months (range = 12–18 months).

Adult education center	Name	Age*	Country of origin	Native language	Other languages	Length of residence in months*	Earlier education
Town A	Asra	24	Afghanistan	Dari	Farsi	18	none
Town B	Amina	45	Afghanistan	Dari	Russian	15	none
Town B	Husna	45	Afghanistan	Dari	-	16	none
Town B	Rana	28	Iran	Kurdish (Sorani)	Farsi	12	none

Note: * in August 2010, at the start of data collection

Table 2. Summary of study participants

Three of the four participants, however, had previous experience in oral L2 acquisition in either Farsi or Russian.

Learning context. The women attended language and literacy training classes provided by adult education centers in two towns, A and B. These workforce entry-level classes are free, but participation is required for receiving an integration allowance. In Finland, the adult education centers provide only the training, not, for example, child care or any other services. In both towns, the total number of lessons per week was 35. The length of each school day was approximately five lessons of 45

minutes each. Additionally, the students were expected to study at home two hours per day. The class size was 15 students.

In town A, the teaching seemed to primarily function in orientation with an array of learning activities (e.g., learning by doing), and the main goal of the course was to learn vocabulary and oral skills for everyday life. Literacy skills were taught along with the vocabulary. In town B, the teaching was mainly reading-oriented, following the reader *Aasta se alkaa (It Begins with A)* (Laine, Uimonen, & Lahti, 2006). The main goal of the course was to develop reading skills; vocabulary was not explicitly focused on.

In both classrooms, the lessons consisted mainly of teacher talk, but initiation-response-feedback (IRF) cycles led by the teacher (see, e.g., Tainio, 2007) were also common. However, the participants also engaged in some small talk in Finnish (e.g., asking questions) occasionally with their teachers, the researcher, and the other students. They also used their native language quite often during the lessons. Most of the participants had few meaningful situations wherein to use Finnish outside the classroom because their family members or friends commonly acted as their interpreters.

Particularly in adult education center B, the teacher's ungrammatical omissions of the copula were common, e.g., *Mikä nimi?* ("What name?"; meaning, "What is this?") and *Tämä hyvä* ("This good"). This practice likely reduced the opportunities for learners to hear and learn the standard Finnish forms, especially as Finnish differs from Dari and Sorani Kurdish in the use of the copula. In general, there seemed to be very little explicit teaching of verbs in either Finnish class.

Data and Method

The data for this study were collected longitudinally in the classrooms by participant observation, supported by note taking and audio recording of the lessons. Classroom-based data collection was important given that, for the learners in this study, the classroom often was the only context

of everyday interactional situations for the participants, due to their lack of contact with native speakers of Finnish and few opportunities to practice the language outside the classroom (e.g., Norton Peirce, 1993; Elmeroth, 2003).

The data collection period extended from August 2010 to May 2011. In town A, data collection consisted of six days during the autumn and four days during the spring (five lesson hours per each day), and in town B, the number of days was eight and 13. The observation sessions were arranged as frequently as possible. Over these sessions, all of the Finnish utterances produced by the participants were documented. During the observation period, the instructors taught their usual curriculum, the only abnormality being the sporadic presence of the researcher. All the students in the classrooms regarded her as an assistant teacher, and natural interaction with the participants and other students occurred.

The analysis began with counting the number of words and utterances produced by each participant and encoding the utterances that included one or more verbs. Utterances associated with episodes when learners were reading or repeating after the teacher were omitted, as they were not originally produced by the participants. The two main categories used here are declarative and interrogative utterances divided into two subcategories, affirmative and negative. Additionally, some of the interrogative utterances are disjunctive, consisting of both an affirmative and a negative verb. These utterances have been separated from other types of interrogatives because of their more complex nature. The verbs have also been sorted into groups based on Pajunen's (2001) semantic classification. The utterance contexts (e.g., IRF cycle, interaction between students) are not discussed in this article, but some examples of them are visible in the utterance samples presented in the analysis.

The analysis is both quantitative and qualitative: the analysis consists of frequency counts of the utterances supported by samples of utterances produced by the participants.

As can be seen in Table 3, only 22.7% of all the participants' utterances included at least one verb; in other words, approximately one out of every five utterances utilized a verb. The participant who used the

most verbs with the greatest variety was Asra, with 19 different verbs and approximately 30% of utterances including a verb. There was a clear distinction in verb use between Asra and Husna, the latter of whom used the least number of verbs and had the narrowest verb repertoire. She was also the only monolingual participant, but it is not possible to say whether her difficulties in picking up verbs were related to her being relatively less experienced in language learning.

The data	Amina	Asra	Husna	Rana	Total
Number of words	669	512	387	635	2203
Number of utterances	264	241	179	270	954
Declarative utterances with verb(s)	44	50	13	58	165
Interrogative utterances with verb(s)	13	23	8	8	52
Percentage of utterances with verb(s)	21.6	29.9	11.7	24.4	22.7
Number of different verbs used	15	19	12	14	31

Table 3. Utterances including verb(s) in the data

In the next section, the use and development of verbs in the sample of learners is described in more detail. The verbs are presented in the semantic groups. Only the verbs *ei* and *olla* (“to be”) are presented separately, because of their special nature. In the examples, a question mark refers to rising intonation; an ellipsis, to lengthy pauses.

Findings

Lexical verbs. According to Pajunen (2001), *verbs of speaking* refer to verbal communication, either oral or written. In the data, the verbs in this semantic class were common, especially in interrogative utterances. Table 4 shows that these verbs were used in the data altogether 42 times, mostly by Amina and Asra. Their frequent use of *kirjoittaa* (“to write”) may have some connection to their relatively faster development of literacy skills. Rana and particularly Husna were relatively slower in learning to read (see Tammelin-Laine & Martin, 2014).

Finnish verb usage	Amina	Asra	Husna	Rana	Total
kirjoittaa 'to write'	17	12	1	-	30
puhua 'to talk, to speak'	1	3	2	1	7
lukea 'to read'	3	-	1	-	4
sanoa 'to say'	-	1	-	-	1
Total	21	16	4	1	42

Table 4. Verbs of speaking and their occurrence in the data

Amina and Asra used *kirjoittaa* in affirmative declaratives and interrogatives but also in disjunctive interrogatives, as can be seen in examples 1 and 2. These kinds of utterances were used when confirmation of instructions given by the teacher was needed. The marker of disjunctive utterance was either *ja* (“and”) or a short pause¹⁶ between the alternatives.

(1)

Kirjoitta *suu* ja ei? (target: Kirjoitanko *suu* vai en?) (Asra, March)

Write+SG3 *mouth* and no+SG3? “Shall I write *mouth* or not?”

(2)

Lukee ... ei kirjoita. (target: Luenko vain, en kirjoita?) (Amina, April)

Read+SG3 no+SG3 write+NEG? “Shall I just read this, not write?”

All of the participants conjugated verbs of speaking in the third person singular, regardless of the person in question. Additionally, in August, Asra twice used the form *pubu*, the imperative form (the second person singular) of *puhua*. *Puhua* occurred at least once in the data of

¹⁶ Normally, disjunctive utterances in Finnish are expressed either with *tai* or *vai* (both meaning “or”) between the alternatives. In this data, the participants use only a short pause or the word *ja* (more details in Tammelin-Laine, 2014).

every participant. On the other hand, *sanoa* was used only once, by Asra. This observation suggests that Asra had noticed the small semantic difference between these two verbs and brought them both into her own verb repertoire.

The next group is *verbs of space*, which express the position of a person or an animate subject. These involve verbs referring to lying, sitting, standing, and living somewhere (Pajunen, 2001). As can be seen in Table 5, all of the participants used *nukkua*, but the use of other verbs varied according to the participant. These verbs were used mostly in affirmative declaratives.

Finnish verb with a translation	Amina	Asra	Husna	Rana	Total
nukkua 'to sleep'	1	1	2	10	14
istua 'to sit'	-	-	1	5	6
asua 'to live'	-	1	-	-	1
odottaa 'to wait'	1	-	-	-	1
Total	2	2	3	15	22

Table 5. Verbs of space and their occurrence in the data

The most complex use of *nukkua* by Rana (example 3) suggests that at the end of the data collection period, she had noticed the idea of verb conjugation, albeit she still used a lot of variation and incorrect personal endings.

(3)

Menen kotona nukkuu. (target: Menen kotona nukkumaan.) (Rana, May)

Go+SG1 at home sleep+SG3. "At home, I go to sleep."

The question in example 4 is typically asked by the teachers in beginners' language education. Asra did not generally inflect verbs or nouns in her spoken language in August, so it serves as an example of chunk learning by imitation (see also Myles et al., 1999; Bybee, 2008).

(4)

Opettaja missä sinä asut? (Asra, August)

Teacher, where you live+SG2? “Teacher, where do you live?”

It is interesting that only Asra was able to incorporate a question frequently asked of her into her own production for purposes of genuine interaction. One potential reason for this may be in the instructor’s functional language teaching, in which the focus was on oral everyday language skills and interaction.

According to Pajunen (2001), intransitive *verbs of motion* are used in expressing movement from one place to another. Transitive verbs of motion refer, for example, to using the hands to move something (e.g., *panna*, “to put”), or in giving, taking, paying for, or buying something. The verbs in this class are presented in Table 6. It is worth noting that all the participants except Husna used more than one verb of motion.

Finnish verb with a translation	Amina	Asra	Husna	Rana	Total
mennä 'to go'	1	3	3	4	11
kävellä 'to walk'	2	1	-	1	4
tulla 'to come'	-	2	-	1	3
antaa 'to give'	-	-	-	1	1
maksaa 'to cost'	-	1	-	-	1
panna 'to put'	1	-	-	-	1
Total	4	7	3	7	21

Table 6. Verbs of motion and their occurrence in the data

In this study, verbs of motion were used mostly in affirmative declaratives. However, Asra and Husna used them in their interrogative utterances. Husna’s spoken language seemed to involve only the form *mene*.

Example 5 is from a classroom situation in which the teacher was teaching the verbs *ottaa* (“to take”) and *panna*. Amina showed that she understood the difference by putting her textbook on the table

and saying the utterance aloud. Otherwise, in April, she did not use inflection either in nouns or verbs.

(5)

Panen pöydälle. (Amina, April)

Put+SG1 table+ALL. "I put on the table."

Asra's question in example 6 was expressed the day after the class visited the market square, a task for which the class had studied some important phrases, such as one asking the price of an object.

(6)

Paljonko maksaa? (Asra, April)

How much cost+SG3? "How much does it cost?"

Based on Amina's and Asra's language skills in general and also on the broader classroom context, it seems that the utterances in examples 5 and 6 were plausible examples of language that the learners had learned as chunks.

Pajunen (2001) suggests that *verbs of events* express a process or a change that has come about by physical causation in, for example, the human body or nature. The participants of this study used the verbs in this semantic class rather infrequently, mostly in affirmative declarative utterances. In the data, there are some examples of the use of the verbs *itkeä* ("to cry") (Rana, four times; Husna, once), *loppua* ("to end") (Rana, twice), *nauraa* (Husna, once), *paistaa* ("to shine") (Amina, once), *sataa* ("to rain") (Rana, once), *sopia* ("to be okay") (Amina, once), and *särkeä* ("to ache") (Asra, once).

In this study, *verbs of action* express action in a general meaning (*tehdä*, "to do" or "to make"), action in the manipulation of something (*silittää*, "to iron"; *pestä*, "to wash"), and physiological action (*syödä*, "to eat") (see Pajunen, 2001). *Syödä* was used by all the participants (once by Amina, Asra, and Husna, and three times by Rana), *silittää* and *tehdä* both twice by Asra, and *pestä* once by Rana. The verbs were mostly used

in affirmative declarative utterances. Additionally, Asra used *silittää* and Rana *syödä*, each twice in interrogative utterances.

Verbs of perception express, for example, seeing and hearing (Pajunen, 2001). In this study, both Amina and Asra used the concrete seeing verb *katsoa* (“to look”) three times. Additionally, Asra used the verb *kuulua* (“be heard”) in its abstract meaning (example 7). She was the only participant who exhibited learning of this question typical of social interaction.

- (7)
Mitä kuuluu? (Asra, March)
“What is heard?” “How are you [doing]?”

In this data, *verbs of cognition* were used only by Asra. The verbs in this class express, for example, thinking, the state of knowing, and desire (Pajunen, 2001). Asra used the verb *tietää* (“to know”) twice in negative declarative utterances (see example 11, later), and *haluta* (“to want”) once in an affirmative declarative utterance.

Olla. In Finnish, the verb *olla* refers both to being and having, but the meanings are distinguished by the syntactic construction. This can be seen in Table 7.

Person	Be	Have
1. singular	(minä) olen	minulla on
2. singular	(sinä) olet	sinulla on
3. singular	hän on	hänellä on
1. plural	(me) olemme	meillä on
2. plural	(te) olette	teillä on
3. plural	he ovat	heillä on

Table 7. Overview of “being” and “having” in Finnish, in present tense and the affirmative

The frequent affordances of both the copula and the “to have” construction are very typical of beginners’ language education where the learners are taught to describe, e.g., their nationality and family.

Educated beginners also use *olla* very frequently in their spoken Finnish (see Puro, 2002). In this data, the use of *olla* was rather infrequent, which is shown in Table 8.

Finnish verb with a translation	Amina	Asra	Husna	Rana	Total
olla 'to be'	3	1	2	3	9
olla 'to have'	6	-	2	1	9
Total	9	1	4	4	18

Table 8. The copula verb *olla* ('to be') and its occurrence in the data

The participants used *olla* mostly in unanalyzed chunks, such as in examples 8 and 9. However, in the participants' spoken Finnish, *olla* was lacking in most of the utterances that normally contain this verb.

(8)

Mikä tämä on? (Amina, November)

What this be+SG3? "What is this?"

(9)

Minulla on kaksi lasta. (Husna, March)

I+ADE be+SG3 two children. "I have got two children."

In the instruction, the use of the copula was mentioned, but this practice did not seem to lead to internalization. One potential reason for the infrequent use of the copula is transfer from the native language, because, in Dari and Kurdish, the copula in certain contexts consists of enclitics, not independent verbs (*Learn Dari*, n.d.; Thackston, 2006). The rather complex nature of the "to have" construction may be the reason why Amina, Husna, and Rana used it when the class was practicing it, but not in other contexts. On the days of observation at adult education center A where Asra was studying, the class was not focused on the "to have" construction, which may help to explain why this feature did not appear in Asra's language at all.

Ei. Table 9 shows that in the data, *ei* occurs mostly independently, followed by no lexical verb. Only Amina, Asra, and Rana occasionally used lexical verbs in declarative negative utterances. Additionally, there were some examples of lexical verbs in negative and disjunctive interrogatives in Amina’s and Asra’s data, which were presented in the section about lexical verbs. Potential reasons for this pattern among the participants are the rather low use of verbs in general and their seeing *ei* as a negation word instead of as a verb with conjugation. The simple negative verb stem *ei* is also sufficient for getting the message across. *Ei* was included in this study because it is a conjugable verb in Finnish, even though the participants did not conjugate it correctly.

Negative utterances	Amina	Asra	Husna	Rana	Total
Declarative with lexical verb(s)	6	3	0	3	12
Declarative with no lexical verb(s)	15	38	4	34	91
Interrogative with lexical verb(s)	2	3	0	0	5
Interrogative with no lexical verb(s)	4	1	0	4	9
Total of declaratives	21	41	4	37	103
Total of interrogatives	6	4	0	4	14

Table 9. Negative utterances in the data

It is worth noting that Husna used negative utterances considerably less than the other participants. Additionally, all of her negative utterances were from the last three months of the data collection period, and these were expressed without lexical verbs (e.g., *Tämä ei tyttö tämä poika* [“This no girl this boy”]). This was exceptional when compared to the other participants, who used negative utterances from October onward, occasionally including a lexical verb. Again, this may reflect Husna’s relative lack of experience with learning additional languages.

In the data, the negation verb was used in the form *ei* only. It can be followed by the lexical verb in its default form (third person singular), as in example 10, or by the grammatically correct stem of the lexical verb (example 11). Amina and Asra used both of these negative utterance types, but Rana used only the first of them.

(10)

(Oletko sinä jo väsynyt? Haluatko nukkumaan?)

Ei nukkuu. (target: En halua nukkumaan.) (Rana, May)

No+SG3 sleep+SG3.

(“Are you tired? Do you want to go to sleep?”) Rana: “I don’t want to go to sleep.”

(11)

Minä ei tiedä. (target: Minä en tiedä.) (Asra, March)

I no+SG3 know+NEG. “I don’t know.”

Rana was the only participant who used negation more than once in the same utterance (example 12). This may be interpreted as her desire to emphasize her message.

(12)

Ei opettaja ei kotona ei hyvä. (target: Opettaja, ei ole hyvä olla kotona.) (Rana, May)

“No teacher no at home no good.” (“Teacher, it is not good to stay at home.”)

As a whole, it was typical for Rana to use utterances including *ei hyvä*, but it was not typical of the other participants. This pattern reflects Rana’s enthusiasm for expressing her opinions of and dissatisfaction with a large variety of issues, but also the need of learning how to use the copula in Finnish.

The development of the use of verbs. During the 10-month period of language education, the participants seemed to learn to use verbs gradually, beginning with simple affirmative utterances. The use and number of different verbs increased in time in every participant’s language, even if they seemed to be at different stages in the development of their use of verbs. For instance, Husna began to use verbs after approximately eight months, while the other participants did so much

earlier, after the first month of education (Amina and Asra) or after the fourth (Rana).

Individual differences between the participants in both verb repertoire and frequency were rather clear, because the participants using verbs more frequently and with larger variety in general also used verbs in more complex utterances, such as in disjunctive interrogatives. The number and frequency of verbs also seemed to be in line with the reading development, for Amina and Asra were the fastest learners of the decoding skills, while Husna was the slowest (more details in Tammelin-Laine & Martin, 2014).

A feature in the development of verb use that all the participants shared seems to be that they hardly conjugated the verbs they used in other persons but the third person singular (the default form). Additionally, the unconjugated use of *ei* was typical for all of them. However, the participants who used verbs more frequently and had a wider verb repertoire seemed to use the lexical verb with *ei* more frequently.

Discussion and Conclusions

The data for this study were collected longitudinally in two classrooms, and they include, altogether, 266 tokens of 31 different verbs. The participants used verbs in the classroom context rather infrequently in general: only 22.7% of all utterances included at least one verb. Individual differences among the four participants were found both in the number of verbs used and the way of using the verbs. A different data collection method (e.g., controlled interview or oral language testing) could have led to different results. However, participants' meaningful situations of language usage took place mainly in the classroom context, so the classroom was an obvious choice for collecting naturally occurring spoken language data.

Of all the participants, Asra's verb repertoire was the widest. She also used verbs most frequently. Most of the verbs occurred in interrogative utterances, but some also occurred in negative and disjunctive questions.

Asra was the first one to start using verbs. The development of the use of verbs showed in her more complex structures and her increase of verb use over time. In her data, the two most common verbs were *ei* followed by no lexical verb (39 instances) and *kirjoittaa* (12 instances).

Amina had the second largest variety of verbs and the second highest percentage of verb use. She used verbs mostly in affirmative declarative utterances, but also in negative and disjunctive interrogatives. Amina seemed to start using verbs actively from March, although there were some examples of verb use from October onward in her data. Also in Amina's data, the two most common verbs were *ei* followed by no lexical verb (19 instances) and *kirjoittaa* (17 instances).

Most of Rana's verbs occurred in affirmative declarative utterances, but also in interrogative and negative utterances. Rana started using *ei* followed by no lexical verb before affirmative verbs, which occurred in her data from December onward. The most frequent verbs in her data were *ei* followed by no lexical verb (38 instances) and *nukkua* (10 instances).

Husna seemed to have the narrowest verb repertoire and the lowest percentage of verb use. This may result from her not having learnt other languages previously. She also had the most consistent frequencies in the verbs she used, the most frequent verbs being *ei* followed by no lexical verb (four instances) and *mennä* (three instances). Most of the verbs occurred in affirmative declaratives from January onward, but she did not start using verbs until the last month of data collection.

According to Voionmaa (1993), in the European Science Foundation (ESF) project on additional language learning by adult immigrants, "The number and variation of verbs acquired correlated with general increase of lexical richness and variation" (p. 2). This result is in line with the findings of this study and the study of Tammelin-Laine and Martin (2014) on non-literate adult learners.

Approximately 32% of the verb tokens in the data belong to three semantic groups: verbs of speaking (42 instances), verbs of space (22 instances), and verbs of motion (21 instances). It is worth noting that, for example, modal verbs such as *voida* ("may," "can") and *pitää* ("must") are not used at all. Therefore, strings of verbs are also lacking in the data.

In general, the participants used *olla* much less than expected. Sentences with the copula are essential in social interaction, as in introducing oneself and describing one's family and country of origin. Given that utterances that omit the copula, while they may be functional, label even an otherwise advanced speaker as clearly clumsy and foreign, this issue should receive more explicit attention in teaching.

At the same time, *ei* was very common in participants' spoken language. However, none of them began to conjugate it in person and number during the data collection period. This pattern leads to the conclusion that the participants may assume that the Finnish negation word is always *ei*.

Language development is often assumed to start with unanalyzed chunks (e.g., Myles et al., 1999) learned by imitation. This study suggests that at the beginning of the language learning process, non-literate learners may not use or benefit from imitation as much as educated learners do. Therefore, they also seem not to learn phrases or constructions easily from the stream of spoken language without explicit instruction (see also Tarone et al., 2009). This can be partly explained by the fact that non-literate learners tend "to focus on the semantic elements of the communication, rather than the morphosyntax of the language" (Tarone et al., 2009, p. 110). On the other hand, the studies of Reis and Castro-Caldas (1997) and Bigelow, Delmas, Hansen, and Tarone (2006) show that L1 literacy skills have a positive influence on the development of L2 oral skills in general. Additionally, the alphabetic literacy level of L1 is shown to affect, for example, the phonological skills and verbal memory of adults (Dellatolas et al., 2003). Both of these are needed for processing and storing chunks into memory for later use. Thus, Tarone et al. (2009) "are certain that older language learners who lack alphabetic print literacy are using the linguistic input they receive orally in different ways from those who are alphabetically literate" (p. 116).

Verbs form the basis of Finnish syntax, and therefore the learning of syntax fails to progress without learning verbs. For many of the participants in this study, interactive language-use situations in their L2 occur mainly in the classroom context. Because of this limitation,

literacy instruction should give them both affordances and scaffolding for learning a new language, and especially for learning verbs. Both a large variety and the frequent use of verbs helps in getting one's message across from the beginning of the language learning process. Additionally, vocabulary in general should be increased before starting to learn how to read so as to secure a meaningful and motivating learning process, which often requires a lot of effort when starting to learn an additional language as an adult.

In this article, some of the first steps toward understanding the development and use of verbs by non-literate learners in an L2 Finnish classroom context are explored. Further research is required, for example, to examine more specifically how the context affects the learners' spoken language development. In addition to larger samples, research on the potential relationship between the richness of verb vocabulary and the development of reading skills would add knowledge valuable for both researchers and practitioners.

References

- Aitchison, J. (2012). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Baker, M. C. (2003). *Lexical categories: Verbs, nouns, and adjectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bigelow, M., Delmas, R., Hansen, K., & Tarone, E. (2006). Literacy and the processing of oral recasts in SLA. *TESOL Quarterly*, 40(4), 665–689.
- Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. In R. Robinson & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 216–236). New York: Routledge.
- Central Intelligence Agency (2013). Afghanistan. In *The world factbook*. Retrieved from <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/index.html>
- Dellatolas, G., Braga, L. W., Souza, L. 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.
- Ellis, N. C. (1996). Sequencing in SLA. Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), 91–126.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(1), 143–188.
- Elmeroth, E. (2003). From refugee camp to solitary confinement: Illiterate adults learn Swedish as a second language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(4), 431–449.
- Karlsson, F. (2008). *Finnish: An essential grammar* (2nd ed.). New York: Routledge.

- Klein, W., & Perdue, C. (1992). *Utterance structure. Developing grammars again*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Laine, R., Uimonen, E., & Lahti, Y. (2006). *Aasta se alkaa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Learn Dari. (n.d.). Retrieved July 27, 2014, from *Learn Languages*. http://mylanguages.org/dari_phrases.php
- Ministry of Employment and the Economy (forthcoming). *Foreign jobseekers at employment and economic development offices in 2013*. Helsinki: Ministry of Employment and the Economy.
- 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.
- Niiranen, L. (2008). *Effects of learning contexts on knowledge of verbs. Lexical and inflectional knowledge of verbs among pupils learning Finnish in northern Norway* (Doctoral thesis). University of Tromsø, Norway. Retrieved July 27, 2014, from <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2109/thesis.pdf?sequence=1>
- Norton Peirce, B. (1993). *Language learning, social identity, and immigrant women*. Ontario: National Library of Canada.
- Pajunen, A. (2001). *Argumenttirakenne. Asiantilojen luokitus ja verbien käyttäytyminen suomenkielessä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Puro, T. (2002). *Suomi toisena kielenä-aikuisoppijan verbien kehittyminen alkeiskurssilla* (Unpublished licentiate thesis). University of Jyväskylä.
- Reis, A., & Castro-Caldas, A. (1997). Illiteracy: A cause for biased cognitive development. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 3(5), 444–450.
- Statistics Finland (2014). *Country of birth according to age and sex by region 1990–2013*. Retrieved July 27, 2014, from http://www.stat.fi/til/vaerak/kuv_en.html
- Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielenomaksumisen alkuvaiheessa*. *Studies in Humanities*, 94. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Thackston, W. M. (2006). *Sorani Kurdish—A reference grammar with selected readings*. Cambridge, MA: Harvard University. Retrieved July 27, 2014, from http://www.fas.harvard.edu/~iranian/Sorani/sorani_1_grammar.pdf
- Tainio, L. (Ed.) (2007). *Vuorovaikutusta luokahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tammelin-Laine, T. (2014). “Tämä hyvä?” Kurkistus luku- ja kirjoitustaidottomien suomenoppijoiden esittämiin kysymyksiin. *Puhe ja kieli*, 34(2), 81–99.
- Tammelin-Laine, T., & Martin, M. (2014). The simultaneous development of receptive skills in an orthographically transparent second language. *Writing Systems Research*. Retrieved August 15, 2014. doi: 10.1080/17586801.2014.943148
- Tarone, E., Bigelow, M., & Hansen, K. (2009). *Literacy and second language oracy* (1st ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Viberg, Å. (1993). Crosslinguistic perspectives on lexical organization and lexical progression. In K. Hyltenstam & Å. Viberg (Eds.), *Progression and regression in language. Sociocultural, neuropsychological & linguistic perspectives* (pp. 340–385). Cambridge: Cambridge University Press.
- Voionmaa, K. (1993). *On the semantics of adult verb acquisition*. Göteborg: Kompendiet.

Appendix

Abbreviations

Number

Singular is not indicated

Person

SG1 First person singular

SG2 Second person singular

SG3 Third person singular

Voice

Active is not indicated

Mood

Indicative is not indicated

Tense

Present tense is not indicated

Negation

Negation verb of Finnish is indicated with English negation word *no*, followed by the personal ending.

NEG Negative form of verb in present tense is indicated with *NEG*.

Case

Nominative is not indicated

ADE Adessive

ALL Allative

II

“TÄMÄ HYVÄ?” KURKISTUS LUKU- JA KIRJOITUSTAIDOTTOMIEN SUOMENOPPIJOIDEN ESITTÄMIIN KYSYMYKSIIN

by

Taina Tammelin-Laine 2014

Puhe ja kieli 2, 81–99

Reproduced with kind permission by Kaisa Ijäs.

“TÄMÄ HYVÄ?” KURKISTUS LUKU- JA KIRJOITUSTAIDOTTOMIEN SUOMENOPPIJOIDEN ESITTÄMIIN KYSYMYKSIIN

Taina Tammelin-Laine, Jyväskylän yliopisto

Suomi toisena kielenä -alalla on tähän mennessä tutkittu vain vähän sitä, kuinka luku- ja kirjoitustaidottomat tai vähän koulutetut aikuiset oppivat suomea. Tässä artikkelissa tarkastelen neljän luku- ja kirjoitustaidottoman suomenoppijan suullisen kielitaidon kehittymistä. Tutkimuskohteenani ovat osallistujien tuottamat kysyvät lausumat. Olen kerännyt tutkimusaineiston kymmenen kuukautta kestäneen luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen aikana. Käytin aineistonkeruussa osallistuvaa havainnointia ja sen pohjalta tehtyjen huomioiden kirjoittamista muistiin sekä oppituntien tallentamista. En sitoudu työssäni tiukasti mihinkään toisen kielen oppimisen teoriaan, sillä ne perustuvat koulutettujen kielenoppijoiden oppimisprosessin tutkimukseen, eikä niiden soveltuvuus tähän työhön ole siksi varmaa. Kuitenkin tutkimukseni yleisinä lähtökohtina ovat sosiokulttuurinen ja käyttöpohjainen (*usage-based*) näkemys kielenoppimisesta. Tulokset osoittavat, että suurin osa osallistujien esittämistä kysyvistä lausumista sisältää vaihtoehtokysymyksen idean, mutta ne on muodostettu lausumanloppuisella nousevalla intonaatiolla. Osallistujat osoittautuvat melko innokkaiksi ja luoviksi kysyjiksi, joilta kuitenkin puuttuu kysymiseen tarvittavia kielellisiä keinoja. Tärkein syy siihen näyttää olevan luokahuonevuorovaikutuksessa ilmenevä toimintatapa, jossa korostuu kysymysten ymmärtäminen ja niihin vastaaminen eikä niinkään niiden muodostaminen.

Avainsanat: suomi toisena kielenä, aikuiset, lukutaidottomuus, kysymykset, suullinen kielitaito

JOHDANTO

Uusia kieliä on opittu luku- ja kirjoitustaidosta riippumatta kautta historian, ja monikielisyys on erittäin tavallista myös sellaisissa yhteiskunnissa, joissa ei ole mahdollisuutta käydä koulua. Kun tällaisesta ympäristöstä kotoisin oleva henkilö muuttaa maahan, jossa oppimisen ajatellaan olevan enimmäk-

seen formaaliin kouluopetukseen perustuvaa tietoista toimintaa, hänellä on edessään uudenlainen oppimistilanne, jonka yksi osa on kysymysten käyttö. Oleellinen osa formaalien oppimistilanteiden vuorovaikutusta on esitettyjen kysymysten ymmärtäminen ja niihin vastaaminen mutta myös kysymysten esittämisen taito, johon tämä artikkeli keskittyy.

Vuonna 2012 maailmassa oli runsaat 775 miljoonaa luku- ja kirjoitustaidotonta yli 15-vuotiasta, joista 64,1 % oli naisia. Eniten luku- ja kirjoitustaidottomuutta on Etelä- ja Länsi-Aasiassa sekä Afrikassa. (UNESCO, 2012.) Maahanmuuton myötä ilmiö on yhä

Yhteystiedot:
Taina Tammelin-Laine
Kielten laitos
PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto
taina.a.tammelin-laine@jyu.fi

tutumpi nykyään myös Suomessa: vuonna 2011 luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten kielikursseille osallistui noin 1 250 henkilöä (Nissilä & Immonen-Oikkonen, 2012). Tulevaisuudessa lukumäärä todennäköisesti kasvaa, sillä luku- ja kirjoitustaidottomuus on yleistä niissä maissa, joista pakolaisia ja turvapaikanhakijoita on viime vuosina tullut Suomeen. Esim. Afganistanissa luku- ja kirjoitustaidottomia on noin 71,9 % koko väestöstä. Suomessa asui vuoden 2013 lopussa 3704 Afganistanissa syntyntä henkilöä. Vastaavat luvut Somalian osalta ovat 62,2 % ja 9618. Vuonna 2014 Suomi ottaa vastaan pakolaisia myös Syyriasta, jossa naisista luku- ja kirjoitustaidottomia on 22,3 % ja miehistä 9,7 %. (The World Factbook, 2013–2014; Maahanmuuttovirasto, 2014; Tilastokeskus, 2014.)

Toistaiseksi suurin osa aikuisten toisen kielen oppimisen tutkimuksesta tarkastelee koulutettuja kielenoppijoita, ja kielenoppimisen ja luku- ja kirjoitustaidon välisistä yhteyksistä on vain vähän tutkimustietoa. Kuitenkin toisen kielen oppimisen teorioiden yleistettävyyden kannalta on tärkeää tietää, onko luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten uuden kielen oppimisprosessi erilainen kuin koulutettujen. (Tarone, Bigelow & Hansen, 2009.) Tätä on alettu tutkia kansainvälisesti etenkin 2000-luvulla (esim. emt.) – Suomessa aihetta on tutkittu vasta vähän (ks. kuitenkin esim. Halme, 2008; Keski-Hirvelä, 2008; Heikkinen, 2009).

Tämän artikkelin¹ tarkoituksena on paikata tutkimuskentässä olevaa aukkoa tarkastelemalla kysymistä aineistossa, jonka olen kerännyt tekeillä olevaa väitöstutkimustani varten. Kysyjät ovat suomea uutena kielenä opiskelevia maahanmuuttajainaisia, jotka ovat aloittaneet opintonsa Suomessa ilman luku- ja kirjoitustaitoa millään kielellä. Esittelen

¹ Artikkelin perustuu AFinLAN syyssymposiumissa 2012 pidettyyn esitelmään. Tutkimusta ovat rahoittaneet Jyväskylän yliopisto, Suomen Kulttuurirahasto, Langnet-tohtoriorjelmasta sekä Ellen ja Artturi Nyyssösen säätiö.

aluksi tutkimuksen lähtökohdat, osallistujat ja aineiston, minkä jälkeen tarkastelen tuloksia. Pyrin vastaamaan aineiston pohjalta seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitä keinoja osallistujat käyttävät kysymiseen ja miten kysyminen kehittyi havainnointijakson aikana?
2. Mihin tarkoituksiin osallistujat käyttivät kysymistä?

Lisäksi pohdin, mitä kysymisen kehitys voi kertoa uuden kielen oppimistavoista.

TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Teoreettinen viitekehys

En sitoudu työssäni tiukasti mihinkään toisen kielen oppimisen teoriaan, sillä kuten edellä on mainittu, ne kaikki perustuvat koulutettujen kielenoppijoiden oppimisprosessin tutkimukseen, eikä niiden soveltuvuus tähän työhön ole siksi varmaa (ks. Tarone ym., 2009). Kuitenkin tutkimukseni taustalla, sen yleisinä lähtökohtina, ovat sosiokulttuurinen ja käytötpohjainen (*usage-based*) näkemys kielenoppimisesta. Näiden teorioiden mukaan uutta kieltä opitaan viestintätilanteissa kohdattavien luonnollisten kielellisten esiintymien kautta (esim. Bybee, 2008; Ellis, 2002), ja jäljittelyä pidetään kielenoppimisen keskeisenä keinona (Lantolf & Thorne, 2006; ks. myös Myles, Mitchell & Hooper, 1999; Ellis, 1996; Suni, 2008). Sosiokulttuuriseen näkemykseen sisältyy myös teoria lähikehityksen vyöhykkeestä, jonka mukaan oppija voi ympäristön tukemana oppia sellaistaakin, johon ei yksin pystyisi. Oppimisen kannalta tärkeää on tuen oikea-aikaisuus. (Lantolf & Thorne, 2006.)

Tarone ym. (2009) sen sijaan nostavat esiin em. tutkijoista poikkeavan näkökulman: Viestintätilanteessa luku- ja kirjoitustaidottomat kielenoppijat keskittävät koulutetuista

oppijoista poiketen huomionsa pikemminkin tilanteen semanttisiin elementteihin kuin kielen morfosyntaksiin. Jos opettaja esim. korjaa luku- ja kirjoitustaidottoman oppijan lausumasta taivutuspäätteitä, tämän voi olla vaikea huomata korjaukset ja siksi saada toistettua lausuma oikein. Jäljittelyä ei siis ehkä voidakaan pitää samaan tapaan keskeisenä kielenoppimiskeinona, kun oppijoilta puuttuu alfabeettinen luku- ja kirjoitustaito.

Aikuinen luku- ja kirjoitustaidoton uuden kielen oppijana

Aikuisella uuden kielen oppijalla on käytössään iso joukko kommunikointitapoja erilaisia tilanteita varten. Hänellä on myös äidinkielenä kautta tietoa ja kokemusta siitä, miten kieli toimii, mihin sitä voi käyttää jne. Näitä taitoja ja tietoja hän voi hyödyntää uuden kielen oppimisessa. Luku- ja kirjoitustaidottomille oppijoille oppimistilanne näyttää kuitenkin toisenlaisena, sillä he eivät ole tottuneet länsimaiseen oppimisen tapaan eivätkä äidinkielenä tietoiseen analysointiin (esim. Marshall & DeCapua, 2013). Lisäksi esim. Suomessa käytetyt opetusmenetelmät pohjautuvat äidinkielisten lasten opettamiseen, ja niiden soveltaminen muunkielisten aikuisten opetukseen ei ole ongelmatonta. Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten lisähaasteena on oppia lukemaan ja kirjoittamaan kielellä, jossa heidän suullisetkin taitonsa ovat vasta alkuvaiheessa.

Lukutaidolla näyttää kansainvälisen tutkimuksen perusteella olevan selvä vaikutus opittavan kielen suulliseen oppimiseen: Alfabeettinen luku- ja kirjoitustaito vaikuttaa myönteisesti fonologisiin taitoihin kuten foneemi-, tavu- ja sanatietoisuuteen. Lisäksi alfabeettisen äänne-kirjainvastaavuuden hahmottaminen vaikuttaa merkittävästi koko kielisysteemin kehitykseen. (Reis & Castro-Caldas, 1997; Tarone ym., 2009.) Dellato-

las, Braga, Souza, Filho, Queiroz ja Deloche (2003) osoittavat, että alfabeettinen luku- ja kirjoitustaito vaikuttaa myös verbaaliseen ja visuaaliseen muistiin sekä visuospatiaalisiin taitoihin, joita kaikkia tarvitaan uuden kielen oppimisessa.

Opittavalla kielellä kysyminen

Oppijoilla on tarve tiedustella ja tarkistaa asioita uuden kielen oppimisen alusta lähtien – alkuvaiheessa ehkä jopa eniten, koska silloin sanasto ja kielitaito ylipäättään vasta alkavat karttua. Opetuksen aikana on tärkeää osata ja rohjeta esittää kysymyksiä erityisesti siksi, että opettaja osaisi kohdistaa opetuksensa oppijoiden lähikehityksen vyöhykkeelle (ks. esim. Lantolf & Thorne, 2006). Luokkahuoneen ulkopuolella kysymisen taitoa taas tarvitaan mitä erilaisimmissa arkipäivän kielenkäyttötilanteissa. Kuitenkin formaali oppimistilanne saattaa rajata kysymisen oppimista ja harjoittelua: Perinteisessä luokkahuonevuorovaikutuksessa opettaja ohjaa tunnin kulkua tuottamalla suurimman osan kolmiosaisen kysymys–vastaus–arviointi-rakenteiden (IRF) kysymyksistä ja arvioinneista (esim. Tainio, 2007). Opettajajohtoinen opetus ei siis aina jätä riittävästi tilaa kielenoppijoiden aktiiviselle kysymiselle eikä myöskään täten tue autenttista kysymisen harjoittelua sosiokulttuurisen ja käyttöpohjaisen näkemyksen mukaisesti (ks. Lantolf & Thorne, 2006; Ellis, 2002).

Englanninoppijoiden kysymisen kehittymistä ovat kuvanneet esim. Pienemann, Johnston ja Brindley (1988) sekä Lightbown ja Spada (2013). Sen sijaan suomenoppijoiden kysymistä on tutkittu vasta vähän. Toropaisen ja Lahtisen (tulossa) mukaan suomenoppijoiden kirjoitetussa kielessä hakukysymysten määrä vähenee ja verbialkusten vaihtoehtokysymysten määrä kasvaa kielitaidon kehittymisen myötä. Yleiseurooppalaisen viitekehityksen A1-taitotasolla käytetyin kysymyssana

on *mikä/mitä* ja jo tässä oppimisen vaiheessa oppijat muodostavat vaihtoehtokysymyksiä *olla*-verbiä käyttäen (emt.). Suomenkielisten lasten kysymysten kehittyminen puhemielessä on hyvin samantapaista: Ensin aletaan muodostaa kysymyksiä, joissa on kysymyssana, ja melko pian sen jälkeen puheeseen ilmaantuvat myös vaihtoehtokysymykset. Disjunkttiivisia kysymyksiä aletaan tuottaa näistä kolmesta kysymystyypistä viimeisenä. (Toivainen, 1984; Kangassalo, 1995; ks. S2-lasten kysymisen kehittämisestä esim. Paulsen, 2002.)

TUTKIMUSAINEISTO JA -METODIT

Osallistujat

Tutkimukseen osallistui neljä maahanmuuttajanaista, joihin viitataan peitenimillä. Suomen kielen kurssi, jolle he osallistuivat, oli heidän ensimmäinen kokemuksensa formaalista opetuksesta. Osallistujien taustatiedot on esitetty tiivistetysti taulukossa 1.

Taulukko 1. Tutkimuksen osallistujat.

Osallistuja	AKK	Ikä*	Kotimaa	Äidinkieli	Muut kielet	Aika Suomessa*
Asra	A	24	Afganistan	Dari	Farsi	8 kk
Amina	B	45	Afganistan	Dari	Venäjä	15
Husna	B	45	Afganistan	Dari	-	14
Rana	B	28	Iran (Kurdistan)	Kurdi (sorani)	Farsi	12

*Elokuussa 2010

AKK = Aikuiskoulutuskeskus

Esim. maassaoloaika, äidinkieli ja mahdolliset muut aiemmat kielenoppimiskokemukset ovat sellaisia osallistujien sosiokulttuuriseen menneisyyteen ja nykyisyyteen vaikuttavia seikkoja, joilla on osaltaan merkitystä luokahuoneen sosiokulttuuriselle kontekstille ja siten myös oppimistilanteille (ks. Lantolf & Thorne, 2006).

Aineiston keruu ja analysointi

Tutkimus on luonteeltaan pitkittäinen: keräsin aineistoa elokuusta 2010 toukokuuhun 2011 kahdessa eri aikuiskoulutuskeskuksessa mahdollisimman säännöllisin väliajoin. Aikuiskoulutuskeskuksessa A aineistonkeruuseen kului syksyllä 6 ja keväällä 4 päivää ja aikuiskoulutuskeskuksessa B syksyllä 8 ja

keväällä 13 päivää. Aineisto on kerätty osallistuvaa havainnointia käyttäen ja opetustilanteita tallentaen. Olin tilanteen mukaan sekä tarkkailijan että avustavan opettajan roolissa. Tutkimuksen alkuvaiheessa osallistujien tuottaman puheen määrä oli erittäin vähäinen, ja katsoin sopivimmaksi aineistonkeruumenetelmäksi mahdollisimman tarkkojen muistiinpanojen tekemisen. Nauhuria käytin systemaattisesti vain kahden viimeisen aineistonkeruukuukauden ajan, jolloin osallistujien lausumat alkoivat lisääntyä ja pidentyä niin, että niitä oli vaikea kirjata tarkasti ylös. Jotta nauhurin käyttö olisi eettisesti hyväksyttävää, osallistujien piti ymmärtää sekä syy sen käyttöön että se, ettei siitä ole heille itselleen sillä hetkellä eikä myöhemminkään haittaa (ks. Tarone ym., 2009).

Pyrin mahdollisimman monipuoliseen analyysiin käyttämällä sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista lähestymistapaa. Tutkimukseni analyysiyksiköitä ovat puheenvuoro, lausuma ja sana. Puheenvuoron kriteerinä tässä aineistossa on asiakokonaisuuden saattaminen loppuun; tällöin useimmiten vaihtuu myös puhuja. Analyysin aluksi litteroin äänitallenteet ja laskin litteraateista ja tekemistäni muistiinpanoista kunkin osallistujan itse tuottamien puheenvuorojen lukumäärän sekä niiden yhteissanamäärän, jonka jälkeen koodasin ja laskin puheenvuoroista kysyvät lausumat ja niiden sisältämän sanamäärän. Lausuma on tulkittu kysyväksi, jos opettaja, toinen opiskelija tai tutkija on reagoinut siihen joko vastauksella tai fyysisellä toiminnalla tai konteksti on muutoin sellainen, ettei muu kuin kysyvä tulkinta näytä mahdolliselta.

Puheenvuoroja ja niiden sanamääriä laskeessani jätin pois heikosti kuuluvat kohdat, äidinkielliset katkelmat, kiittämisen ja hyvästelyn, pelkät *opettaja*-puhuttelut, toisen puhujan perässä kaikuna toistetut sanat, ääneen luetut sanat, itse tuotetun sanan osittaiset ja identtiset toistot, puheen prosessointiin liittyvät väärät aloitukset, *okei*-ilmaukset ja yksittäiset *joo*-sanat muulloin kuin vastauksena vaihtoehtokysymykseen.

Olen laskenut sanamäärään osana keskustelua olevat kirjainten tai äänneiden nimet, esim. *yksi e kaksi e* (yhteensä 4 sanaa), sekä osana keskustelua olevat erisnimet. Toisen puhujan puheenvuoroista poimitut ja joskus useastikin toistetut sanat tai sanajaksot olen laskenut mukaan kerran. Jos osallistuja toistaa edellisen puhujan viimeisen sanan, jos toistossa on havaittavissa nouseva intonaatio ja jos puhekumppani reagoi siihen, olen tulkinnut toiston kysymykseksi ja laskenut sen kuuluvaksi aineistoon. Muussa tapauksessa olen tulkinnut sen kaikumaiseksi toistoksi ja jättänyt laskematta.

Kysyviksi koodattujen lausumien luokittelu perustuu kolmeen seikkaan: 1) muodostamistapaan, 2) käyttötarkoitukseen ja 3) verbien käyttöön. Käytän myös kysyvien rakenteiden tyyppijaottelua haku-, vaihtoehto- ja partikkelikysymyksiin (VISK § 1679). Hakukysymyksiksi olen tulkinnut ne kysymykset, joihin voi ajatella kuuluvan kysymyssanan, vaikka sitä ei osallistujien tuottamassa puheessa aina olekaan. Aineiston vaihtoehtokysymyksetkään eivät vastaa muodoltaan kielen normeja, mutta niissä on selvästi tavoiteltu kyseistä kysymystyyppiä joskin poikkeavin keinoin eli useimmiten lausumanloppuisella nousevalla sävelkäyrällä.

Interrogatiivisuuden osoittaminen lausumanloppuisella nousevalla intonaatiolla on tavallista monille maailman kielille. Suomessa sen sijaan kysymysten sävelkäyrä alkaa usein toteamuksia ja väitteitä korkeammalta ja laskee yleensä melko jyrkästi (Iivonen, 2009; Anttila, 2009) – tosin sävelkäyrän alkukorkeudessa on mm. paikallisia eroja, ja siihen voi vaikuttaa myös esim. puhujan sukupuoli ja ikä (Anttila, 2009). Puhekieleen on kuitenkin alkanut levitä kysymystä osoittava lausumanloppuinen nouseva intonaatio, jota käyttävät sekä äidinkielliset puhujat (Anttila, 2009) että oppijat. Tästä syystä myös tässä tutkimuksessa tulkitsen lausumanloppuisen nousevan sävelkäyrän kysymyksenmuodostuskeinoksi. Nousevan sävelkäyrän havainnointi on kuitenkin tehty kuulonvaraisesti ilman fonologisia mitauksia, joten nousevaksi intonaatioksi nimeämäni ilmiö saattaa olla myös liian tasainen tai liian loivasti laskeva tai alkaa liian matalalta kuulostaakseen yleiseltä suomen kielen kysymyksen sävelkäyrältä.

Joitakin problemaattisia tapauksia liittyy myös kysymisen käyttötarkoituksen luokitteluun ja erityisesti tiedon hankinnan ja tiedon varmistuksen erottamiseen toisistaan. Olen tulkinnut aineistossa tiedon hankintaan käy-

rettäväksi kysymyksiksi ne lausumat, joita kysyjä käyttää häneltä ilmeisesti puuttuvan tiedon saamiseen tai hänen olettamansa asiain tilan tarkistamiseen (ks. VISK § 1678). Puuttuvaa tietoa ovat esim. joidenkin esineiden nimet. Tiedon varmistamiseen taas liittyvät ne lausumat, joilla kysyjä pyrkii ratkaisemaan viestinnässä esiin tulleita ongelmia ja joihin odotuksen mukainen vastaus on edellisen puheenvuoron tai sen osan toisto tai selvennys (ks. VISK § 1211). Tällaiseksi tiedon varmistamiseksi luokittelun esim. juuri annettuihin toimintaohjeisiin liittyvät tarkentavat kysymykset.

MITEN OSALLISTUJAT MUODOSTAVAT KYSYVIÄ LAUSUMIA JA MITEN KYSYMINEN KEHITTYY?

Tässä luvussa esittelen niitä keinoja, joita osallistujat käyttävät muodostaessaan kysymiseksi tulkittavia lausumia. Lisäksi selvitan

esimerkkien kautta heidän kysymistaitonsa kehittymistä. Aineistoesimerkeissä nousevaa intonaatiota osoittaa lausuman lopussa oleva kysymysmerkki ja kuulon perusteella havaittavan tauon merkinä on kolme pistettä.

Taulukosta 2 käy ilmi, että osallistujien puheenvuoroista keskimäärin 22,2 % on kysyviä lausumia, joiden keskipituus on 2,0 sanaa. Tämä on hieman kaikkien aineiston puheenvuorojen keskipituutta vähemmän. Lyhimpiä kysymyksiä esittävät Rana ja Husna, jotka myös käyttävät kysymyksissään vähiten verbejä. Vaikka Asran aineistossa on kysyviä lausumia osallistujista toiseksi vähiten, huomio kiinnittyy erityisesti siihen, että hän käyttää niissä muihin osallistujiin verrattuna runsaasti verbejä.

Taulukko 2. Tutkimusaineisto henkilöittäin (tarkasteltavina yksiköinä sana, puheenvuoro ja kysyvä lausuma).

Yksikkö	Amina	Asra	Husna	Rana	Keskiarvo
Sanamäärä	669	512	387	635	550,8
Puheenvuorojen määrä	264	241	179	270	238,5
Kaikkien puheenvuorojen keskipituus	2,5	2,1	2,2	2,4	2,3
Kysymysten määrä	57	43	57	47	51
Kysymysten keskipituus	2,4	2,0	1,9	1,7	2,0
Verbin sisältämien kysymysten määrä	13	23	8	8	13,0
Kysymysten %-osuus puheenvuoroista	21,6	17,8	31,8	17,4	22,2

Vaikka Husnan kysymykset ovat lyhyitä, hän esittää niitä selvästi muita osallistujia enemmän, kun taas Ranan aineistossa kysyviä lausumia on vähiten. Husnan aineiston sanamäärä ja puheenvuorojen lukumäärä puolestaan ovat huomattavasti vähäisemmät kuin muilla osallistujilla.

Amina

Aineistossa on yhteensä 57 Aminan esittämää kysyvää lausumaa. Niistä 40 on muodostettu lausumanloppuisella nousevalla intonaatiolla, 14 on vailla kysymyksen tunnusmerkkiä ja kolmessa on käytetty kysymyssanaa. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin taulukkoon 3 koottuja aineistoesimerkkejä.

Taulukko 3. Esimerkkejä Aminan aineistosta.

Kuukausi	Kysyvä lausuma kontekstissaan
Syyskuu (1)	Amina: Mitä Tutkija: Nousee...se tarkoittaa tätä (istuu tuolille ja nousee seisomaan) nousee
Marraskuu (2)	Amina: Mikä tämä on Tutkija: Terotin
Maaliskuu (3a)	Amina: Opettaja tämä nimi? Tutkija: Juustohöylä
Maaliskuu (3b)	Tutkija: Tässä on minun kissa (näyttää kuvaa) Amina: Ei koira? Tutkija: Ei...koira haukkuu paljon...kissa on hyvä
Maaliskuu (3c)	(Husna on ollut edellisenä päivänä poissa) Amina: Paperi opettaja Husna Opettaja etsii tarvittavat paperit pöydältään ja vie Husnalle
Huhtikuu (4)	Opettaja: Viime tunnilla luettiin nämä lue kotona (antaa Aminalle tehtäväpaperin) Amina: Lukee...ei kirjoita Opettaja: Ei tarvitse kirjoittaa
Toukokuu (5a)	Opettaja: Vasen (sanelee sanelukirjoituksen sanoja yksitellen) Amina: Opettaja vaset ja vasen? Opettaja: Vasen
Toukokuu (5b)	Amina: Tämä hyvä joo? (näyttää tehtävänsä tutkijalle) Tutkija: (katsoo tehtävää) On

Kysymyssanan sisältäviä lausumia esiintyy Aminan aineistossa vain opiskelun alkuvaiheessa: Esimerkissä 1 hän käyttää yksisanais- ta hakukysymystä alle kahden kuukauden opiskelun jälkeen. Marraskuussa hän esittää esimerkin 2 täysin suomen kielen normien mukaisen hakukysymyksen, joka on samalla hänen aineistonsa ensimmäinen useampisana- nainen kysyvä lausuma. Kielen kehittyminen ei kuitenkaan etene suoraviivaisesti: Esimer- kissä 2 Amina näyttää omaksuneen *Mikä tämä on?* -kysymyksen, mutta maaliskuun ai- neistossa hän muodostaa saman kysymyksen esimerkin 3a esittämällä tavalla. Tämä saattaa johtua oppijankieleen jatkuvasti kuuluvasta variaatiosta, mutta syynä voi olla myös se, että marraskuussa Amina tuottaa ulkoa op- pimansa analysoimattoman kokonaisuuden, kun taas maaliskuussa hän tuottaa saman kysymyksen luovasti: oppimisprosesille on tyypillistä, että ajan myötä oppijat turvautu- vat analysoimattomiin kokonaisuuksiin yhä vähemmän (esim. Myles ym., 1999). Lisäksi alkuvuodesta 2011 *nimi*-sana ja *Mikä sinun nimi on?* -kysymys olivat toistuvasti esillä ai- neistonkeruukerroilla, joten niiden frekvenssi on saattanut vaikuttaa Aminan hakukysy- myksen muotoon (ks. Ellis, 2002).

Käyttötarkoitukseltaan pyyntöjä olevat vaihtoehtokysymykset ovat Aminan aineis- tossa systemaattisesti muodoltaan tunnus- merkittämiä kuten esimerkissä 3c. Tunnus- merkittömyyttä esiintyy myös muissa vaih- toehtokysymyksissä sekä joissakin hakuky- symyksissä koko aineistonkeruujakson ajan. Aminan kysymysrepertoaariin kuuluu myös kielteinen kysymys, joka esiintyy ensimmäisen kerran maaliskuun aineistossa (esimerkki 3b).

Maaliskuusta alkaen Amina esittää myös disjunktiivisuutta ilmaisevia kysymyksiä, joissa hän käyttää aluksi pientä taukoa ja lopulta tauon sijaan *ja*-sanaa (esimerkit 4 ja

5a). Amina on siis huomannut kohtaamissaan kielenkäyttötilanteissa (ks. esim. Ellis, 2002), että disjunktiivisissa lausumissa vaihtoehto- ja erottaa lyhyt sana. *ja*-sanan valinta saattaa johtua kahdesta osittain toisiinsa liittyvästä syystä: *ja*-sanan frekvenssi Aminan kohtaa- missa viestintätilanteissa on ehkä suurempi kuin sanojen *tai* ja *vai*, joten se on luonteva valinta lyhyeksi sanaksi. Toisaalta darinkielinen *tai*-sanaa tarkoittava sana ääntyy hyvin samantapaisesti kuin suomen *ja*, joten myös äidinkielen siirtovaikutus on mahdollista (Pohjanlehto, 2013: sähköpostiviesti tekijäl- le). Amina ei tässä oppimisen vaiheessa esi- tä normien mukaisia vaihtoehtokysymyksiä vaan käyttää kysymyksen tunnusmerkkinä enimmäkseen lausumanloppuista nousevaa intonaatiota kuten esimerkissä 5b.

Aminan aineistossa on yhteensä 13 verbin sisältävää kysyvää lausumaa. Ensimmäiset ver- bin sisältämät kysymykset ovat marraskuun *Mikä tämä on?* -kysymykset (2 kpl), mutta suurin osa niistä on aineistonkeruun kahdelta viimeiseltä kuukaudelta. Vaikka Amina käyt- tääkin kysymisessään vain neljää eri verbiä (*lukea, kirjoittaa, olla ja kieltoverbi*), niiden käytössä tapahtuu ajan myötä määrällistä ke- hitystä.

Asra

Asran esittämiä kysyviä lausumia on aineis- tossa yhteensä 43. Niistä 35 on muodostettu lausumanloppuisella nousevalla intonaatiol- la, neljä on vailla kysymyksen tunnusmerkkiä, kolmessa on käytetty kysymyssanaa ja yhdessä *entä*-kysymyspartikkelia. Taulukossa 4 esite- tyt kysymysesimerkit havainnollistavat Asran kysymisen kehittymistä. Peitenimeä Sanala käytän omasta kotikunnastani ja Tavula sen lähellä sijaitsevasta isohkosta kaupungista, joihin esimerkeissä viitataan.

Taulukko 4. Esimerkkejä Asran aineistosta.

Kuukausi	Kysyvä lausuma kontekstissaan
Lokakuu (6)	Asra: Opettaja missä sinä asut Tutkija: Sanalassa lähellä Tavulaa
Tammikuu (7a)	Asra: Sinä tänään Tavula? Tutkija: Kyllä...tulit tänään Tavulasta
Tammikuu (7b)	Asra: Kirja...ei kirja? Tutkija: Kirjoita vaan sekin
Tammikuu (7c)	Tutkija: Huomenta Asra...mitä sinulle kuuluu Asra: Huomenta...kiitos hyvää...entä sinulle Tutkija: Ihan hyvää kiitos
Maaliskuu (8a)	Asra: Tänään Tavula tule? Tutkija: Kyllä
Maaliskuu (8b)	Asra: Kirjoita suu ja ei? Opettaja: Ei tarvitse kirjoittaa...vain piirret
Maaliskuu (8c)	Asra: Mitä kuuluu Tutkija: Kiitos ihan hyvää...entä sinulle
Maaliskuu (8d)	Opettaja: Tämä on väärin kirjoitettu...sinä kirjoita oikein tukka Asra: Ei kirjoita? Opettaja: Sinä kirjoita joo
Huhtikuu (9)	(Puheenaiheena on tutkijan yllä oleva pusero) Asra: Paljonko maksaa Tutkija: Tämä maksoi ehkä kymmenen euroa...en muista

Asran aineistossa esiintyy useampisanaisia kysymyksiä yksisanaisten rinnalla jo kahden kuukauden opiskelun jälkeen, ja kysymyssanoja ja verbejä hän käyttää osittain satunnaisesti läpi koko aineiston. Kiinnostavaa esimerkeissä on erityisesti se, että kaikki Asran esittämät hakukysymykset, joissa on kysymyssana tai partikkeli, ovat täysin suomen kielen normien mukaisia (esimerkit 6, 7c, 8c ja 9). Esimerkkien 7a ja 8a kysymyksistä käy ilmi, että verbien käytössä tapahtuu kehitystä, vaikka vaihtoehtokysymyksen muoto ja sanajärjestys eivät vielä tässä oppimisen vaiheessa kuulukaan Asran kieleen. Hänen kysymysmuodostuskeinonsa säilyvät koko aineistonkeruujakson ajan muuten samoina mutta tunnusmerkittämiä kysymyksiä esiintyy vain ensimmäisten kuukausien aikana.

Asran tapa ilmaista disjunktiivisuutta on hyvin samanlainen kuin Aminan: aluksi vaihtoehtojen välissä on pieni tauko ja myöhemmin *ja*-sana. Asran aineistossa disjunktiivisuutta ilmaisevia kysymyksiä on tammikuusta alkaen. Niiden kehittyminen käy ilmi esimerkeistä 7b ja 8b, joista ensimmäisen *kirja* tarkoittaa *kirjoittaa*-verbiä. Hänen kysymysrepertoaariinsa kuuluu myös kielteinen kysymys (esimerkki 8d).

Asra käyttää kysymisessään muihin osallistujiin verrattuna eniten ja monipuolisimmin verbejä: aineistossa on yhteensä 21 kysymystä, joissa on käytetty yhdeksää eri verbiä (*asua, puhua, kirjoittaa, kuulua, tulla, mennä, silitää, kieltoverbi ja maksaa*).

Husna

Husnan esittämiä kysyviä lausumia on aineistossa yhteensä 57. Niistä 40 on muodostettu lausumanloppuisella nousevalla intonaatiolla,

yhdeksästä kysymyksen tunnusmerkki puuttuu ja kahdeksassa on käytetty kysymyssanaa. Taulukossa 5 esitetyt esimerkit valottavat tarkemmin Husnan kysymisen kehittymistä.

Taulukko 5. Esimerkkejä Husnan aineistosta.

Kuukausi	Kysyvä lausuma kontekstissaan
Lokakuu (10)	Opettaja: Joo Husna ole hyvä Husna: Maanantai...maanantai perjantai? Amina: Tiistai
Tammikuu (11a)	Opettaja: Kirjoita kirjaan juna Husna: Tässä? Opettaja: Joo kirjota siihen
Tammikuu (11b)	Opettaja: u (sanelee sanelukirjoituksen vokaaleja yksitellen) Husna: Yksi u? Opettaja: Yksi u
Maaliskuu (12)	Husna: Tämä delfiini mikä delfiini Opettaja menee Husnan luo
Huhtikuu (13a)	Husna: Mikä tämä puuro Opettaja menee Husnan luo
Huhtikuu (13b)	Opettaja: Viime tunnilla luettiin nämä...yritä lukea kotona (antaa Husnalle paperin) Husna: Lukee? Opettaja: Joo
Huhtikuu (13c)	Husna: Hyvä Opettaja: Joo on hyvä
Toukokuu (14)	Husna: Mitä puhuu opettaja tämä (osoittaa pöydällä olevaa nauhuria) Tutkija menee Husnan luo

Aineistonkeruun alussa Husna esittää useimmiten yksisanaisia vaihtoehtokysymyksiä kuten esimerkeissä 10 ja 11a. Noin puolen vuoden opiskelun jälkeen niiden rinnalla alkaa esiintyä useampisanaisia vaihtoehto- ja hakukysymyksiä (esimerkit 11b ja 12), mikä on selvä osoitus kielitaidon kehittymisestä. Kysymyssanoja ja verbejä alkaa aineiston perusteella esiintyä Husnan kielessä lähes yhtä

aikaa mutta eri yhteyksissä. Kysymyssanan sisältävissä hakukysymyksissä ei ole yhtä poikkeusta lukuun ottamatta käytetty verbiä (esimerkit 12, 13a, 14). Vaihtoehtokysymyksissä Husna sen sijaan käyttää verbiä vaihtelevasti (esimerkit 13b, 13c). Husna käyttää osallistujista eniten *mikä-* ja *mitä-*sanaa, mutta kielteiset ja disjunktiiisuutta ilmaisevat kysymykset eivät näytä kuuluvan vielä hänen

kysymysrepertoaariinsa. Aineistossa on joi-
takin esimerkkejä tunnusmerkittömyydestä
sekä yksi- että useampisanaisissa vaihtohto-
kysymyksissä erityisesti aineistonkeruujakson
loppupuolelta (esimerkki 13c), jolloin olisi
odotuksenmukaisempaa käyttää yhä komp-
leksisempia kysymyksenmuodostuskeinoja.
Kehityskulku ei kuitenkaan osoitautu näin
yksiselitteiseksi.

Husnan aineistossa on yhteensä kahdeksan
verbillistä kysymystä, joissa on käytetty seit-
semää eri verbiä (*pubua, lukea, mennä, kir-
joittaa, istua, nauraa ja itkeä*). Ne kaikki ovat
peräisin aineistonkeruun kahdelta viimeiseltä

kuukaudelta, joten hänen verbien käytössään
tapahtuu selvää kehitystä.

Rana

Ranan aineistossa on yhteensä 47 kysyvää
lausumaa, joista 41 on muodostettu lausu-
manloppuisella nousevalla intonaatiolla ja
kuusi on ilman kysymyksen tunnusmerkkiä.
Kysymyssanan sisältäviä esimerkkejä aineis-
tossa ei ole. Taulukon 6 esimerkkien lähempi
tarkastelu antaa viitteitä Ranan kysymisen
kehittämisestä.

Taulukko 6. Esimerkkejä Ranan aineistosta.

Kuukausi	Kysyvää lausuma kontekstissaan
Lokakuu (15)	Rana: Yksi aa Tutkija: Kaksi aata Rana: Kaksi? Tutkija: Joo (näyttää sormillaan 2)
Tammikuu (16)	Opettaja: Saara (kääntyy kirjoittaakseen nimen taululle) Rana: Opettaja yksi s? Opettaja: Joo
Helmikuu (17a)	Opettaja: Tämä on ilves (näyttää eläimen kuvaa) Rana: Opettaja syi Tutkija: Ei ei ilvestä syödä
Helmikuu (17b)	Rana: Opettaja tauko? Opettaja: Mitä kello on (katsoo rannekelloaan)
Maaliskuu (18a)	Rana: Anteeksi opettaja tämä Tutkija: Juustohöylä
Maaliskuu (18b)	Rana: Sinä mies? Tutkija: Kyllä minulla on mies...ja kissa
Toukokuu (19a)	Rana: Ei kotona opettaja? Opettaja: Mennään kotiin
Toukokuu (19b)	Rana: Hyvä ja ei hyvä Tutkija: (katsoo tehtävää) Oikein hyvä

Ranan aineistossa kysyviä lausumia alkaa esiintyä lokakuusta lähtien. Aineistonkeruun alkupuolella hän esittää enimmäkseen yksisanaisia kysymyksiä (esimerkki 15), mutta tammikuusta lähtien niiden rinnalle alkaa ilmaantua kaksi- tai useampisanaisia kysyviä lausumia, kuten esimerkistä 16 käy ilmi. Aineistossa ei ole yhtään hakukysymystä, jossa olisi käytetty kysymyssanaa. Rana käyttää tunnusmerkittömyyttä vain vähintään kahden sanan pituisissa kysymyksissä läpi aineiston. Helmikuussa esiintyy hänen ensimmäinen verbillinen kysyvä lausumansa, jossa hän käyttää *syödä*-verbiä (esimerkki 17a).

Esimerkistä 18a näkyy Ranan tapa esittää *Mikä tämä on?*-kysymys. Ratkaisu on erittäin kiinnostava, sillä Rana ei käytä kysymyksesään muiden osallistujien tapaan kysymyssanaa tai *nimi*-sanaa vahvistaakseen lausuman kysyvyyttä. Lausuman voikin tulkita varmasti kysyväksi ainoastaan kontekstin perusteella.

Maaliskuun aineistonkeruukerroilla oli runsaasti tarjoumia *minulla on* -rakenteesta ja *onko sinulla* -kysymyksestä. Siksi olisi odotuksenmukaista, että Rana olisi oppinut omistusrakenteen jäljittelemällä. Esimerkki 18b kuitenkin osoittaa, että tässä oppimisen vaiheessa näin ei ole käynyt. Tätä voidaan pitää esimerkkinä siitä, kuinka luku- ja kirjoitustaidottomana uuden kielen opiskelun aloittanut aikuinen ei ehkä käytä tai pysty käyttämään hyödykseen jäljittelyä samaan tapaan kuin koulutetut kielenoppijat. (Ks. Tarone ym., 2009; vrt. Suni, 2008; Myles ym., 1999; Ellis, 1996.)

Esimerkki 19a osoittaa, että toukokuussa Ranan puhemiehen kuuluu kielteinen kysymys. Kiinnostavaa on, että sen kanssa samaan aikaan aineistoon ilmaantuu disjunktivisuutta ilmaiseva kysymys. Esimerkki 19b osoittaa Ranan havainneen samaan tapaan kuin Aminan ja Asran, että disjunktivisuuden ilmaistamiseen tarvitaan vaihtoehtoja erottava lyhyt sana. Ranan äidinkielessä kurdissa (sorani)

tai-sanaa tarkoittava sana äännetään hieman eri tavalla kuin darissa mutta kuitenkin hyvin samaan tapaan kuin suomen *ja* (Pohjanlehto, 2013: sähköpostiviesti tekijälle). Näin ollen esimerkissä 19b voi siis olla kyse ainakin osittain äidinkielen siirtovaikutuksesta samaan tapaan kuin Aminan ja Asran vastaavissa esimerkeissä.

Ranan aineistossa esiintyy yhteensä kahdeksan verbin sisältämää kysyvää lausumaa, joista suurin osa on aineistonkeruun viimeiseltä kuukaudelta. Näin ollen Ranan verbien käytössä tapahtuu selvää kehitystä. Hänen käyttämänsä verbit ovat *syödä*, *itkeä* ja *kieltoverbi*.

MIHIN TARKOITUKSIIN KYSYMISTÄ KÄYTETÄÄN?

Tässä luvussa tarkastelen niitä funktioita, joihin osallistujat käyttävät kysymistä. Lisäksi esittelen kysymysten käyttötarkoituksen, kysymystyyppien, kysymysten muodostuskeinojen ja verbien käytön välisiä yhteyksiä kunkin osallistujan aineistossa.

Amina

Aminan aineistossa on paljon kysymystyyppiltään vaihtoehtokysymyksiä, jotka liittyvät esim. sanojen kirjoitusasuun, tehtävistä suoriutumiseen ja oppitunneilla onnistumiseen (esimerkit 5a ja 5b) sekä toimintaohjeiden tiedusteluun ja sen varmistamiseen, että hän on ymmärtänyt ne oikein (esimerkki 4). Tällaiset kysymykset ovat useimmiten verbittömiä, ja ne on muodostettu lausumanloppuisella nousuvalla intonaatiolla. Aminan aineistossa on myös pyyntöjä, joita hän käyttää esim. opiskelijatovereidensa auttamiseen (esimerkki 3c). Niistä useimmat ovat verbittömiä, ja niistä puuttuu kysymyksen tunnusmerkki. Amina esittää myös yhden tutkijaan kohdistuvan vaihtoehtokysymyksen (esimerkki 3b), joka

on muodostettu nousevalla intonaatiolla mutta josta puuttuu verbi. Tyypiltään hakukysymyksiä Amina käyttää sanojen merkityksen selvittämiseen (esimerkit 1, 2 ja 3a). Joissakin niistä on sekä kysymyssana että verbi kun taas toisista puuttuu joko toinen tai molemmat.

Asra

Asran kysymyksissä huomiota herättää hänen runsas kiinnostuksensa tutkijaa (esimerkit 6, 7a, 8a ja 9) ja myös kurssitovereita kohtaan. Näissä kysymyksissä on sekä haku- että vaihtoehtokysymyksiä. Hakukysymykset ovat täysin suomen kielen normien mukaisia, ja niissä on käytetty sekä kysymyssanaa että verbiä. Vaihtoehtokysymykset on muodostettu lausumanloppuisella nousevalla intonaatiolla ja niissä on käytetty verbiä vaihtelevasti. Lisäksi Asra käyttää nousevalla intonaatiolla muodostettuja vaihtoehtokysymyksiä toimintaohjeiden tiedusteluun ja saamiensa ohjeitten merkityksen varmistamiseen (esimerkit 7b, 8b ja 8d) sekä pyytämiseen. Pyyntöjä esiintyy vain lokakuun ja maaliskuun aineistossa yhteensä neljä, ja ne koskevat esim. testaustilanteessa avun tiedustelua opettajalta. Useimmiten pyyntöihin sisältyy verbi. Koko aineistonkeruujakson aikana vain Asra tiedusteli haku- ja partikkelikysymystä käyttämällä jonkun kuulumisia (esimerkit 7c ja 8c).

Husna

Suuri osa Husnan esittämistä vaihtoehtokysymyksistä liittyy toimintaohjeiden tiedusteluun ja juuri saatujen ohjeiden ymmärtämisen varmistukseen (esimerkit 11a ja 13b) sekä sen tiedusteluun, kuinka hän on suoriutunut tehtävistä (esimerkki 13c). Lisäksi hän tarkistaa oletamaansa asiaintilaa ja varmistaa, että on kuullut oikein (esimerkit 10 ja 11b). Suurin osa tällaisista kysyvistä lausumista on muo-

dostettu nousevalla intonaatiolla, eikä niissä ole käytetty yleensä verbiä. Sen sijaan pyynnöistä, joita aineistossa on yhteensä neljä, kysymyksen tunnusmerkki puuttuu aina mutta verbiä on käytetty satunnaisesti. Hakukysymyksillä Husna selvittää enimmäkseen uusien sanojen merkitystä (esimerkit 12 ja 13a), ja ne sisältävät useimmiten kysymyssanan mutta eivät verbiä. Kuitenkin tutkijan käyttämiä laitteita koskevassa kysymyksessä esiintyy myös verbi (esimerkki 14).

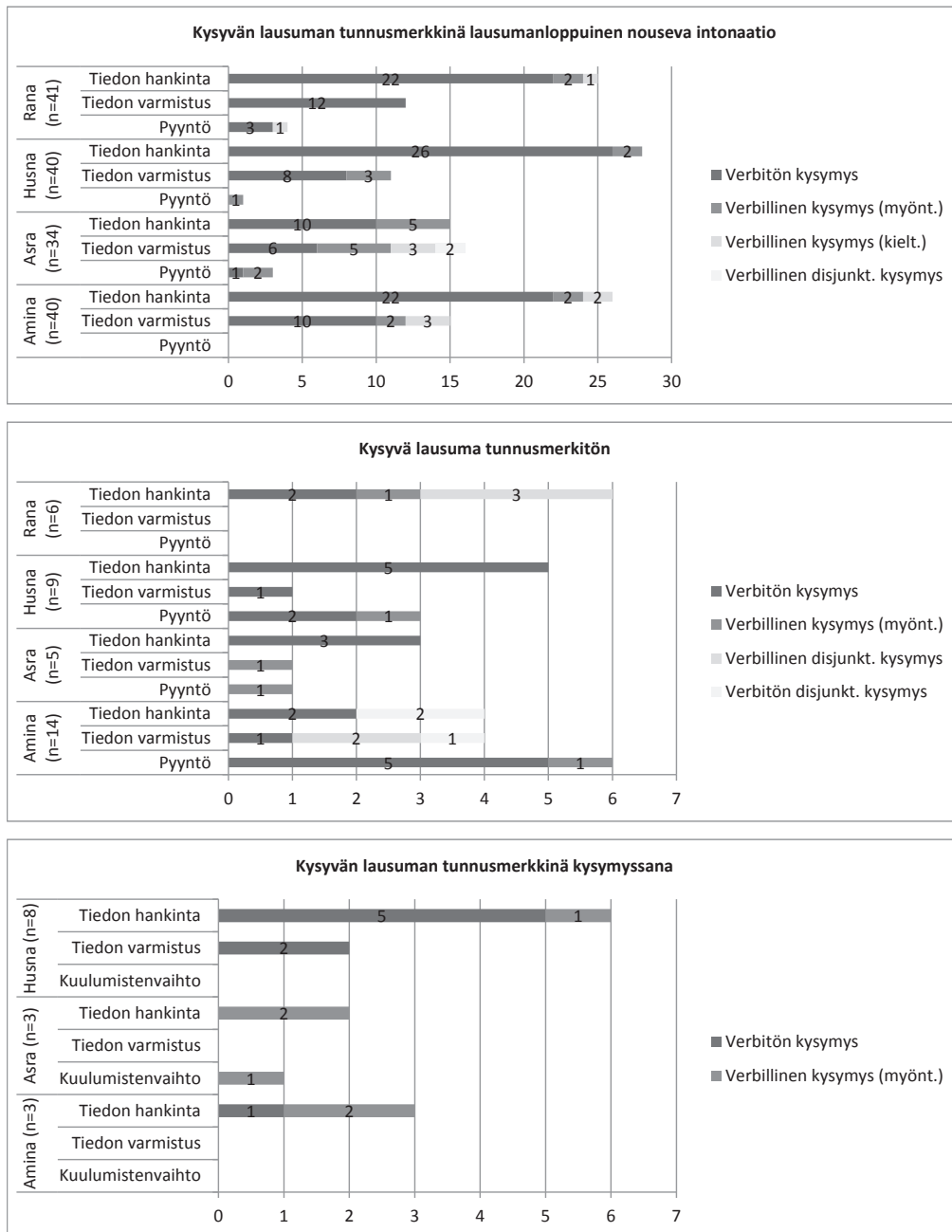
Rana

Ranan esittämät kysymykset liittyvät enimmäkseen samoihin aihepiireihin kuin muidenkin osallistujien. Tyypiltään vaihtoehtokysymyksillä hän varmistaa sanojen kirjoitusasua ja annettujen ohjeitten ymmärtämistä, hankkii uutta tietoa ja varmistaa, kuinka on suoriutunut tehtävistään (esimerkit 15, 16, 17a ja 19b). Hän on myös kiinnostunut tutkijasta (esimerkki 18b). Suurin ero muihin osallistujiin on siinä, että Rana tiedustelee usein opettajalta tauon alkamista ja pyytää päästä lähtemään kotiin (esimerkit 17b ja 19a). Ranan esittämistä vaihtoehtokysymyksistä puuttuu useimmiten verbi, ja niissä on käytetty vaihtelevasti joko nousevaa intonaatiota tai tunnusmerkittömyyttä. Hakukysymyksillä Rana tiedustelee enimmäkseen uusien sanojen merkitystä (18a), mutta näistä kysymyksistä puuttuu aina sekä kysymyssana että verbi.

TULOSTEN YHTEENVETO

Kaavio 1 esittää aineiston kysyvien lausumien jakautumisen osallistujien kesken muodostamistavan, käyttötarkoituksen ja verbien käytön mukaan luokiteltuina. Kaaviosta on jätetty pois partikkelilla muodostettu kuulumistenvaihtokysymys, jota Asra käyttää kerran.

Kaavio 1. Aineiston kysyvät lausumat henkilöittäin muodostamistavan, käyttötarkoituksen ja verbien käytön mukaan.



Kaaviosta käy ilmi, että suurin osa kaikista aineiston kysyvistä lausumista on verbittömiä ja osallistujat käyttävät kysymyssanan sisältäviä hakukysymyksiä niukasti. Yksilölliset erot ovat kuitenkin melko suuria. Lausumanloppuinen nouseva intonaatio on aineistossa yleinen erityisesti silloin, kun suomen kielen normien mukaisesti käytettäisiin vaihtoehtokysymyksiä, jotka formaalin jaottelun mukaan puuttuvat aineistosta kokonaan. Koska niin darin- kuin kurdinkielisissäkin vaihtoehtokysymyksissä käytetään usein nousevaa intonaatiota (Entezar, 2010; Rahimpour & Doveise, 2011), osallistujat ehkä soveltavat äidinkielenä mallia opittavaan kieleen. Suomen kielen vaihtoehtokysymys on myös melko vaikeasti havaittavissa puhekielestä, mikäli siihen ei erikseen ohjata huomiota, sillä siinä esiintyy paljon variaatiota (esim. *tiedätkö, tiedätsä, tiäks*). Lisäksi vaihtoehtokysymyksen muodostaminen voi olla vaikeaa, sillä siinä pitää huomioida verbin taivutuksen ja *-kO*-liitepartikkelin lisäksi sanajärjestys.

Aineistosta voidaan päätellä, että eri tavoin muodostetut ja käyttötarkoitukseltaan erilaiset kysymykset eivät sijoitu kaikkien osallistujien lähikehityksen vyöhykkeelle samanaikaisesti, vaan osallistujien oppimisprosessit ovat eri vaiheissa. Tästä syystä kysymistaitojen kehittämiselle oleellista on oikea-aikainen ja oikeanlainen tuki. (Esim. Lantolf & Thorne, 2006.)

POHDINTA

Luku- ja kirjoitustaidottomien suomenoppijoiden kielitaidon kehityksestä on vasta vähän tutkimustietoa, jota kuitenkin tarvitaan jatkuvasti: tiedonpuute on päivittäinen ongelma esim. maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa. Myös kansainvälisesti on tehty samanlaisia huomioita tutkimustiedon puuttumisesta (ks. Tarone ym., 2009). Tämä

tutkimus pyrkii omalta osaltaan vastaamaan tuohon tarpeeseen: tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella osallistujien produktiivisen kielitaidon kehittymistä kysymysten muodostamisen kautta ja siten tuottaa niin suomen toisena kielenä -alan tutkimusta kuin kohde-ryhmän opetustakin hyödyttävää tietoa.

Aineiston yleisimmin käytetyksi kysymyksen keinoksi osoittautui lausumanloppuinen nouseva intonaatio, jota käytetään erityisesti vaihtoehtokysymyksen idean sisältävissä kysyvissä lausumissa esim. sanojen merkityksen ja toimintaohjeiden tiedusteluun ja varmistamiseen. Nouseva intonaatio on kysymyksenmuodostuskeinona osallistujille entuudestaan tuttu äidinkielestä ja ehkä siksi helppo tapa ilmaista kysyvyyttä myös opittavassa kielessä. Nousevan intonaation havainnointi on kuitenkin tehty kuulonvaraisesti ilman fonologisia mittauksia, joten ilmiö, jota nimitän nousevaksi intonaatioksi, saattaa olla myös esim. liian loivasti laskeva kuuloستاакseen tavalliselta suomen kielen kysymyksissä käytetyltä sävelkäyrältä (ks. Iivonen, 2009; Anttila, 2009). Kysymystyypeistä vaihtoehtokysymystä käytettiin selvästi eniten, ja siten kysymysten käyttötarkoitus selittääkin osaltaan kysymyssanojen huomattavan vähäisen esiintymisen aineistossa.

Osallistujien kysymykset ovat odotuksenmukaisesti enimmäkseen lyhyehköjä, keskipituudeltaan kaksi sanaa: esim. Pienemann ym. (1988) esittävät, että kysymiseen käytetään ensin yksittäisiä sanoja ja ulkoa opittuja malleja, ja vasta myöhemmin aletaan käyttää opittavalle kielelle tyypillisiä keinoja kuten käänteistä sanajärjestystä ja tiettyjä kieliopillisia rakenteita (ks. ulkoa opituista malleista myös Myles ym., 1999; Ellis, 1996). Niinpä odotuksenmukaista olisi ollut, että myös tämän tutkimuksen aineistossa olisi enemmän niitä kysymyksiä, joita osallistujat kohtaavat etenkin luokkahuoneessa, joka saattaa olla

heidän tärkein kielenkohtaamisympäristönä. Tarjoomia aineistonkeruujakson aikana oli runsaasti etenkin hakukysymyksistä (esim. *Mikä tämä on?*) mutta myös vaihtoehtokysymyksistä (esim. *Oletko naimisissa?*). Koska kysymykset kuitenkin ilmenivät tilanteissa, joissa niihin odotettiin vastausta, osallistujien huomio luultavasti kiinnittyi pikemminkin niiden merkitykseen ja niihin vastaamiseen kuin niiden muotoon (ks. Tarone ym., 2009).

Ellisin (1996) mukaan fonologinen muisti vaikuttaa sekä sanaston että kieliopillisten rakenteiden oppimiseen. Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten fonologiset taidot näyttävät yleensä olevan heikompia kuin koulutettujen (esim. Reis & Castro-Caldas, 1997), millä on vaikutusta opittavan kielen kehittymiseen. Fonologisten muistitestiin mukaan kaikkien osallistujien fonologisessa muistissa on jonkin verran puutteita (Tammelin-Laine & Martin, tulossa), joten se voi olla osasyynä ulkoa opittujen mallien vähäisyyteen heidän kysyviissä lausumissaan: mallien poimiminen puhevirrasta ja niiden omaksuminen omaan puheeseen on haastavaa erityisesti luku- ja kirjoitustaidottomille oppijoille eivätkä taa- jaankaan esiintyneet kysymysmallit ole jääneet heidän mieleensä (Tarone ym., 2009; ks. myös esim. Ellis, 2002).

Osallistujien kielitaidon kehittyminen näkyy parhaiten verbien käytön lisääntymisenä ja kysymysten muuttumisena kompleksemmiksi niiden pituuden kasvaessa sekä kysymyksenmuodostuskeinojen kehittyessä. Tosin kaikki osallistajat käyttävät koko ajan myös yksisanaisia kysymyksiä, joiden määrän muuttuminen ajan myötä on yksilöllistä. Disjunktiiivisuutta ilmaisevan kysymyksen ja kielteisen kysymyksen kehittymisen välillä näyttäisi näiden tulosten valossa olevan jonkinlainen yhteys, sillä ne ilmaantuvat Aminan, Asran ja Ranan kieleen miltei yhtä aikaa, kun taas Husnan aineistossa ei esiinny kumpaakaan.

Disjunktiiivisuuden esiintyminen aineistossa osoittaa, että kielenoppimisessa funktio usein edeltää tavoiteltua muotoa. Osallistujilla on tarve ilmaista disjunktiiivisuutta, vaikka heillä ei vielä olekaan siihen sellaisia kielellisiä keinoja, jotka kuulijan olisi mahdollista yksiselitteisesti tulkita disjunktiiiviseksi ilmauksiksi: he käyttävät disjunktiiivisuuden osoittamiseen joko yleisiä kielellisiä keinoja kuten tauotusta, tai keinot on lainattu joltakin muulta kielen osa-alueelta: yhdistämisestä (*ja*-sana) erottamisen sijaan. Tietääkseni ainakaan suomi toisena kielenä -alalla ei ole aiemmin tarkasteltu oppijoiden disjunktiiivisten kysymysten muodostamista tai kielteisten ja disjunktiiivisten kysymysten välillä mahdollisesti ilmenevää yhteyttä oppijankielessä, joten aihe kaipaa lisätutkimusta.

Osallistajat osoittautuivat oma-aloitteisiksi ja luoviksi kysyjiksi, joiden kysymyksiä keskustelukumppanin ei ole kuitenkaan aina helppo ymmärtää. Aineistossa eniten huomiota herättää se, että oppijoiden kysyviä lausumia ei yleensä korjata eikä heitä ohjata kompleksisempaan kysymysten esittämiseen, vaikka kysyminen näyttäisi olevan heidän lähikehityksensä vyöhykkeellä (ks. Lantolf & Thorne, 2006). Koska oppijat tulevat ymmärteyksi luokkahuoneessa esim. kontekstin ansiosta, heillä ei ole tarvetta pyrkiä käyttämään kompleksisempia kysyviä lausumia eikä kieli täten pääse kehittymään tehokkaimmalla mahdollisella tavalla (ks. Mitchell, Myles & Marsden, 2013). Tämä saattaa vaikeuttaa oppijoiden selviytymistä muiden äidinkielisten puhujien kanssa käytävistä keskusteluista, joista luokkahuonekontekstin tarjoama tuki puuttuu.

Nopeammin lukutaidon alkeet oppineet Asra ja Amina (Tammelin-Laine & Martin, tulossa) alkavat muodostaa vähintään kaksisanaisia kysymyksiä Husnaa ja Ranaa aiemmin. Tulosten valossa näyttää siltä, että äännekirjainvastaavuuden hahmottuminen auttaa

oppijaa myös suullisen kielen omaksumisessa (ks. Tarone ym., 2009) mutta käsittääkseni ainakin ortografisesti läpinäkyvässä suomen kielessä kyse on pikemminkin resiprookkisesta ilmiöstä.

Tutkimuksen toteuttamisessa ongelmalliseksi osoittautui pitkittäisen aineistonkeruun systemaattinen toteutus mahdollisimman lyhyin väliajoin: jouduin osittain joustamaan systemaattisuudesta ja keräämään aineistoa silloin, kun se sopi kaikille osapuolille. Aineistonkeruun menetelmiin taas vaikuttivat merkittävästi eettiset kysymykset. Myös aineiston luokittelussa ja analysoinnissa oli haasteita, jotka olen pyrkinyt ratkaisemaan tutkimuksen kannalta parhaalla ja luotettavimmalla tavalla.

Luokkahuoneen oppimistilanteet tapahtuvat omassa sosiokulttuurisessa kontekstissaan, johon jokainen osallistuja – niin opettaja kuin opiskelijatkin – tuo mukanaan oman sosiokulttuurisen menneisyytensä ja nykyisyytensä luokkahuoneen ulkopuolelta. Molemmat vaikuttavat oppimistilanteissa. (Ks. Lantolf & Thorne, 2006.) Vaikka saman oppilaitoksen opiskelijat osallistuvat luokkahuoneessa samaan vuorovaikutustilanteeseen, yksilölliset erot vaikuttavat siihen, mitä he oppivat, millä tavalla ja kuinka nopeasti tai hitaasti. Yksilöllisyys näkyy myös siinä, miten opiskelijat hyödyntävät muistiaan ja mahdollisia aiempia kokemuksiaan uuden kielen oppimisesta. Myös opiskelutaidoilla ja motivaatiolla on vaikutusta.

Koska suomalaisessa puhekulttuurissa saa ja pitääkin esittää kysymyksiä, tämä pitäisi huomioida myös opetuksessa tarjoamalla oppijoille enemmän työkaluja kysymiseen. Esitettyjen kysymysten ymmärtäminen ja niihin vastaaminen on keskustelun etenemiselle tärkeää, mutta keskusteluun osallistumisen kannalta oleellista on myös pystyä itse esittämään kysymyksiä.

KIITOKSET

Haluan kiittää Helsingin yliopiston iranistikan erikoistutkija Petri Pohjanlehtoa asian-tuntevista vastauksista darin ja kurdin (sorani) kieltä koskeviin kysymyksiini.

LÄHTEET

- Anttila, H. (2009). Interrogative intonation in spontaneous Finnish. Teoksessa V. de Silva & R. Ullakonoja (toim.), *Phonetics of Russian and Finnish. General description of phonetic systems. Experimental studies on spontaneous and read-aloud speech*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 167–176.
- Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. Teoksessa R. Robinson & N. C. Ellis (toim.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, 216–236.
- Dellatolas, G., Braga, L. W., Souza, L., 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.
- Ellis, N. C. (1996). Sequencing in SLA. Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (1), 91–126.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (1), 143–188.
- Entezar, E. M. (2010). *Dari grammar and phrase book*. Bloomington: Xlibris Corporation.
- 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>.
- Iivonen, A. (2009). Finnish sentence accent and intonation. Teoksessa V. de Silva & R. Ullakonoja (toim.), *Phonetics of Russian and Finnish. General description of phonetic systems. Experimental studies on spontaneous and read-aloud speech*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 67–73.
- Kangassalo, R. (1995). *Mastering the question. The acquisition of interrogative clauses by Finnish-speaking children*. Uppsala: Swedish Science Press.
- Keiski-Hirvelä, E. (2008). *Luku- ja kirjoitustaidoton maahanmuuttajanainen oppijana*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Saatavissa: <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu03416.pdf>.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Marshall, H. W. & DeCapua, A. (2013). *Making the transition to classroom success. Culturally responsive teaching for struggling language learners*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories*. Oxford: Routledge.
- 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.
- Nissilä, L. & Immonen-Oikkonen, P. (2012). *Literacy training for adult migrants in Finland*. Plenaari, LESLLA symposium. 30.8.–1.9.2012, Jyväskylä.
- Paulsen, G. (2002). Yhden välikielen kartoitusta. Viisivuotiaan suomenoppijan kielto- ja kysymysilmauksia. Teoksessa M. Järvenpää & K. Sitonen (toim.), *Matkalla toiseen kieleen. Viisi praktikumtyötä äidinkielen ja opittavan kielen siirtovaikutuksista*. Opetuksen ja tutkimuksen apuneuvoja 4. Turku: Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos, 101–116.
- Pienemann, M., Johnston, M., & Brindley, G. (1988). Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment. *Studies in Second Language Acquisition*, 10 (2), 217–243.
- Pohjanlehto, P. (2013). VS: Darin ja kurdin disjunkttiivisuudesta. Sähköpostiviesti tekijälle 16.4.2013. Tekijän hallussa.
- Rahimpour, M. & Dovaise, M. S. (2011). A phonological contrastive analysis of Kurdish and English. *International Journal of English Linguistics*, 1 (2), 73–82.
- Reis, A. & Castro-Caldas, A. (1997). Illiteracy: A cause for biased cognitive development. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 3 (5), 444–450.
- Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tainio, L. (toim.) (2007). *Vuorovaikutusta luokahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tammelin-Laine, T. & Martin, M. (tulossa). The simultaneous development of receptive skills in an orthographically transparent second language.
- Tarone, E., Bigelow, M., & Hansen, K. (2009). *Literacy and second language oracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Toivainen, J. (1984). *Kysymysmorfeemien ilmaantuminen suomalaislasten kieleen*. Turun yliopiston ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 19. Turku: Turun yliopisto.
- Toropainen, O. & Lahtinen, S. (tulossa). Interrogative clauses across CEFR levels in Finnish and Swedish as learner languages.
- UNESCO (2012). *Global education digest 2012. Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving*. Quebec: UNESCO Institute for Statistics.

Verkkolähteet

Maahanmuuttovirasto (2014). Ulkomaalaiset Suomessa kansalaisuuksittain. *Suomessa vakinaisesti asuvat ulkomaalaiset 31.12.2013* [online]. Helsinki: Maahanmuuttovirasto [luettu 13.2.2014]. Saatavissa: http://www.migri.fi/download/40179_Suomessa_asuvat_ulkomaalaiset_2012_fi.pdf?3cf725b4686cd088.

The World Factbook 2013–14. [online]. Washington, DC: Central Intelligence Agency, 2013 [luettu 23.10.2013]. Saatavissa: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/index.html>.

Tilastokeskus (2014). *Syntymävaltio iän ja sukupuolen mukaan maakunnittain 1990–2013* [online]. Helsinki: Tilastokeskus [luettu 30.5.2014]. Saatavissa: http://193.166.171.75/database/StatFin/vrm/vaerak/vaerak_fi.asp

VISK = A. Hakulinen, M. Vilkkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen & I. Alho (toim.) 2004. *Iso suomen kielioppi* [online]. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura [luettu 16.10.2013]. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk>.

"THIS GOOD?" A GLIMPSE INTO THE QUESTIONS ASKED BY NON-LITERATE FINNISH LEARNERS

Taina Tammelin-Laine, University of Jyväskylä

In the field of Finnish as an additional language, hardly any research is available on how low-educated or non-literate adults learn Finnish. This article presents findings on the development of spoken interrogative utterances of four non-literate Finnish learners. The data were collected during literacy training of ten months by participant observation supported by note taking and audio recordings. The general premise of the study is a combination of sociocultural and usage-based theory of language acquisition. The findings show that most of the participants' interrogative utterances express the idea of yes/no-questions but are formed with raising intonation which is normally not the (only) marker of questions in Finnish. The participants prove to be rather enthusiastic and creative questioners but lack some skills for formulating questions. The main reason for this seems to be the interactional classroom patterns which focus mainly on understanding and answering questions, not asking them.

Keywords: second language, adults, non-literacy, interrogatives, oral

III

SIMULTANEOUS DEVELOPMENT OF RECEPTIVE SKILLS IN AN ORTHOGRAPHICALLY TRANSPARENT SECOND LANGUAGE

by

Taina Tammelin-Laine & Maisa Martin 2014

Writing Systems Research
DOI: 10.1080/17586801.2014.943148.

Reproduced with kind permission by Writing Systems Research.

The simultaneous development of receptive skills in an orthographically transparent second language

Taina Tammelin-Laine
Department of Languages
P.O. Box 35 (F)
40014 University of Jyväskylä
Finland

Maisa Martin
Department of Languages
P.O. Box 35 (F)
40014 University of Jyväskylä
Finland

The simultaneous development of receptive skills

Taina Tammelin-Laine
Department of Languages
P.O. Box 35 (F)
40014 University of Jyväskylä
Finland

+358 44 270 9897

taina.a.tammelin-laine@jyu.fi

This work was supported by Department of Languages at University of Jyväskylä, The Finnish Cultural Foundation, Langnet Doctoral Programme, and Ellen and Artturi Nyysönen Foundation.

Abstract

Learning to read in an orthographically very shallow language may seem easy. However, for adults who are non-literate in their first language (L1), have no experience of formal education, and have to acquire literacy in a new language (L2), learning to read at all can be a formidable task. In this article the results of a case study of the outcome of the first 10 months of Finnish literacy training for five immigrant women (24–45 years of age) are presented. Relationships are sought between the participants' achieved reading skills, their oral receptive vocabulary, their knowledge of letters, their phonological working memory and their visual memory. The results of the study show that even when grapheme-phoneme correspondences are quite regular, mere knowledge of the letters is not enough to trigger their ability of blending sounds. Vocabulary skills are necessary for functional reading but may be difficult to acquire if the phonological working memory is poor. Deficiencies in learners' mental representations of word patterns make it difficult for them to connect strings of letters to words. A good visual memory may help with vocabulary acquisition but this too first requires cracking the alphabetic code. The main conclusion of this first study of Finnish L2 literacy acquisition by non-literate adults is that multiple pedagogical approaches are required to accommodate the needs of these learners.

Keywords: Second language; Transparent orthography; Adults; Non-literate; Receptive skills.

INTRODUCTION

Those living in the western world may believe that all societies around the world require and respect education and literacy skills. However, the fact is that some people in some societies do not need literacy to live a satisfactory life in that environment. If these people move in adulthood to a society based on written language, they encounter many kinds of difficulties.

Across the world, over 775 million people over the age of 15 are non-literate, 64.1% of them women (UNESCO Institute for Statistics, 2012). In Finland, literacy at the level of being able to decode written texts has long been taken for granted for every normally developing individual over the age of seven. Since the eighteenth century the Lutheran church – originally responsible for nearly all education – has required reading skills for confirmation and therefore, more importantly, for getting married. Totally non-literate adults otherwise

capable of leading an independent life were unheard of until the 1980s, when Finland started to accept international refugees and the number of immigrants started to increase for other reasons, too. Compared with most western countries, the numbers in adult literacy training in Finland are still small: in 2011, the total number of participants was 1250 (Nissilä & Immonen-Oikkonen, 2012). In the future, the numbers may increase, due to low literacy rates in countries from which such immigrants come to Finland, e.g. Somalia (approximately 37.8%) and Afghanistan (28.1%; The World Factbook 2013–14). In 2013, there were 9618 people born in Somalia and 3704 born in Afghanistan living in Finland (Statistics Finland, 2014). The small number of adult literacy students is due to the fact that these figures include both minors and literate adults. Moreover, not all low-literate adults attend classes, nor do they always have access to classes (teaching may not be available in their area).

Numbers are small, but the problem is new and not addressed by research. To date, nearly all research into acquiring literacy in Finnish has been directed towards children with learning difficulties (see, e.g., Richardson, Aro, & Lyytinen, 2011; Torppa, Poikkeus, Laakso, Eklund, & Lyytinen, 2006), as most children learn to read quickly and without problems and reach a high level of literacy (e.g., OECD, 2010). Those responsible for reading instruction as a part of the integration programmes for immigrants are now struggling to find out how to teach adults to read and write in a language they are only starting to speak. In this article, some of the first steps towards understanding the process of acquiring reading skills in this context are explored. Previous research into this issue consists only of a handful of MA theses (Halme, 2008; Heikkinen, 2009; Keski-Hirvelä, 2008) and term papers (Kärki, 2011; Intke-Hernandez, 2009).

The fact that literacy is easy for most Finns is usually attributed to the myth that ‘Finnish is written the way it is spoken’. However, Finnish children need to learn the writing conventions of their language at school like all other children. The textual structure of speech is not the same as the structure of writing, the syntax is different, and many spoken words are seldom written and vice versa. Furthermore, written Finnish has clearly expressed standards, upheld by a committee at the government-funded Institute for the Languages of Finland (<http://www.kotus.fi/?l=en&s=1>), while there are wide regional and social differences in the ways Finnish is spoken. There is one level, however, on which the myth holds true: the orthography of Finnish is very regular, with nearly perfect grapheme-phoneme correspondence.

It is also often suggested that learning Finnish as an additional language is easy as the word stress is always on the first syllable, which makes it easy to recognise word boundaries.

On the other hand, Finnish is considered difficult because of the complex morphology, long words and the hard-to-hear but meaningful differences between short and long vowels and consonants. Below, we will discuss these features of Finnish in the context of five previously non-literate adult immigrant women trying to learn to read in Finnish.

The background is introduced by first presenting briefly some features of Finnish that are necessary in order to understand the study. This is followed by brief discussions on reading as a skill in general and in a second language in particular, and of some of the factors known to be related to the ability to read, particularly other receptive skills. The research questions, data and methods of the present study are discussed in the next section, followed by the results and conclusions.

FINNISH – AN ORTHOGRAPHICALLY TRANSPARENT LANGUAGE

In Finnish, grapheme-phoneme correspondence is very consistent when compared with most languages written using the Roman alphabet. This makes the learning process of reading Finnish especially interesting. According to Lerkkanen (2003, p. 23), “[A]mong thirteen European orthographies Finnish has the most shallow orthography and simplest syllabic structure, whereas the most complex orthography is found in English.” Each Finnish phoneme is spelt with a corresponding single letter, except the velar nasal /ŋ/, which only appears before /k/ and is spelled with <n(k)> or <ng>. The number of phonemes is fairly small. There are only 13 consonant phonemes (/d/ /h/ /j/ /k/ /l/ /m/ /n/ /p/ /r/ /s/ /t/ /v/ /ŋ/), and eight vowel phonemes (/a/ /e/ /i/ /o/ /u/ /y/ /ä/ /ö/) in standard Finnish. Three additional consonant phonemes are used only in recent loan words (/b/ /f/ /g/).

In Finnish, nearly all consonants and all vowels can be short (marked with one letter) or long (shown by two letters). The length of the phonemes is distinctive, and there are many words differing only by the length of one sound. For instance, *kukka* ‘flower’ is pronounced with a geminate /k/ to distinguish it from *kuka* ‘who’ and *uuni* ‘oven’ with a long /u/ to separate it from *uni* ‘dream’ (for further discussion of the nature and theoretical description of phonemic length in Finnish, see e.g., Pennala, 2013). This phonological feature requires precision in hearing, reading and especially in spelling at the word and phoneme levels. Furthermore, Finnish words are usually rather long, due to numerous derived and compound words and the agglutinative nature of the language; monosyllabic words are rare. This definitely places a burden on the decoding process. Keeping that in mind, it is no surprise that according to Lerkkanen (2008) the key elements in starting to learn to read in Finn-

ish are not only the perception of grapheme-phoneme correspondences but also the ability to analyse the structure of words (see also Aro, 2004; Holopainen, 2002).

According to many studies of Finnish schoolchildren, it seems that the regularity of the orthography, the almost perfect phoneme-grapheme correspondence, and the small number of phonemes facilitate acquiring literacy when the learner can speak the language (see Tammelin-Laine, 2011, p. 72 for a summary of studies on this theme). Yet it must be added that reading habits and the presence of books and newspapers in Finnish homes, along with the reading instruction given at home and during pre-primary and basic education, have a strong effect on the development of literacy skills.

There are two different pedagogical approaches to teaching reading: the skill-based or synthetic approach (bottom-up process) and the meaning-based or analytic approach (top-down process). The skill-based methods used in Finland are based mainly on the structure of Finnish and general knowledge of children's reading development. The systematic use of phonics is emphasised, and the main focus of reading instruction is on the phoneme-grapheme correspondence. This is also the perspective of all Finnish first readers. As for the meaning-based methods, the instruction proceeds from meaningful units towards the smaller units of the language (e.g., sentence>word>syllable>letter/sound). In Finnish, this process is complicated by the rich inflectional morphology, producing multiple shapes for the same word in different contexts, e.g., *vesi/vettä/vedessä* 'water/(some) water/in water'. In practice, however, the two approaches are mixed in order to teach literacy skills more effectively (Lerkkanen, 2003, 2008). Similar approaches are also used in adult literacy instruction.

NON-LITERACY AND SECOND LANGUAGE ACQUISITION

Most of the countries in the world are multilingual and citizens are expected to acquire more than one language, either because they need them to survive or because of educational demands. Literacy is not necessarily related to the ability to acquire new languages; oral skills in many languages have been and still are acquired worldwide by non-literate people. Nevertheless, so far nearly all research on second language acquisition (SLA) has focused on learners with a high literacy level in their native language (L1). This gap between reality and research interest has been noticed and addressed only fairly recently.

Alderson (2005, p. 24) notes that “[T]here may, however, be a big difference between second-language readers who have highly developed reading (and problem-solving) skills

already through their first language, and second-language readers who, for whatever reason, have had little or no formal education.” Tarone, Bigelow, and Hansen (2009, p. 2) state that “[V]irtually all of our findings on SLA are drawn from Population Y: a group of highly literate learners. We have almost no findings on the SLA processes of members of Population Z: low-literate and illiterate adult learners.” *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition (LESLLA) for adults* is an international organisation which has started to focus on research and spread information to cover this lacuna in research.

As Bigelow and Tarone (2004, pp. 692–693) note, for a literate researcher it is difficult to imagine how to learn L2 oral skills without the benefit of literacy-related skills, e.g. note-taking and using a dictionary. For this reason, many teachers and educational institutions start their integration programmes by attempting to teach their students to read in order for them to be able to start learning the L2, instead of focusing first on L2 oral skills. This bias is particularly strong in a country like Finland, where the ability to read is taken for granted. It is also true of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) where reading and writing are assumed even at or before reaching the lowest level, A1 (Council of Europe, 2001). Literacy, of course, is also in itself a long-term goal of immigrant education for non-literate adults, because it is a necessary survival skill in the western world.

Reading

In the most obvious sense, reading can be defined as the ability to detect the meaning of a text. However, reading as a process is a very complicated and multidimensional combination of different skills. According to Grabe and Stoller (2011, p. 14), word recognition is a necessary but not a sufficient condition for reading comprehension. According to Frost, Katz, and Bentin (1987, p. 113), *“lexical word recognition in a shallow orthography is mediated primarily by phonemic cues generated pre-lexically by grapheme-to-phoneme translation.”* They also indicate that *“in a very shallow orthography even recognition of high-frequency words may be mediated by a process of grapheme-to-phoneme translation”* (Frost et al., 1987, p.109).

Grabe and Stoller (2011, p. 25) discuss explanations for the different processes which reading comprehension includes. They can be divided into three models: bottom-up models, top-down models and interactive models. From the perspective of bottom-up models, reading is always *“a piece-by-piece mental translation of the information in the text, with little interference from the reader’s own background knowledge”* (Grabe & Stoller, 2011, p. 25).

In this article, it is assumed that for a non-literate L2 reader with emerging reading skills, mental translation means processing each word letter by letter and each sentence word by word. Pressley (2006, p. 68) indicates that the phonological recoding process, i.e. the process of blending the sounds into words (see Aro, 2004; Share, 1995), and reading comprehension are competing with each other for the accessible capacity of the working memory. When an emergent reader tries to analyse a word letter by letter, this consumes a lot of time and a lot of working memory capacity. Only a small amount of capacity – if any – is still available for the comprehension of the word or the sentence.

It is generally accepted that literacy skills in L1 have a positive effect on the development of L2 literacy skills (Bialystok, 2002; Cummins, 1991; Grabe & Stoller, 2011). Delatolas et al. (2003) have shown that the alphabetic literacy level of adults has a strong effect on phonological skills, verbal and visual memory, and visuospatial skills. L1 literacy skills also have a positive impact on L2 oral skills (Bigelow, Delmas, Hansen, & Tarone, 2006; Reis & Castro-Caldas, 1997). However, some studies of L2 English indicate that L1 reading ability is not the most significant predictor of L2 reading ability. L2 learners, even the educated ones, need to reach a certain level of language-specific skills in the L2 before they can become successful readers in the language (Alderson, 1984, 2005; Carrell, 1991; Grabe & Stoller, 2011). Alderson (1984, 2005) calls this level a threshold. For Carrell, Alderson, and Grabe and Stoller, reading means the ability to understand texts, not merely to mechanically decipher the words. For a non-literate learner, there is also another threshold: mechanical reading skills with certain accuracy and fluency, or automatised, and the understanding of the first written words. While L1 literacy may not be the most important factor in L2 reading development with the educated, for non-literate L2 learners it is not a factor at all: early L2 development depends solely on oral skills in L2 and general cognitive factors, such as problem solving skills.

While rather little is known about the process of becoming a good L2 reader, it is clear that learning to read in L1 and L2 differ critically from each other. In this article, reading skills refer to blending of sounds and the comprehension of words and short sentences. The knowledge of letters is a necessary prerequisite for reading. Receptive vocabulary, letter knowledge, phonological memory and visual memory are discussed here as potential explanatory factors for the development of reading skills.

Factors influencing L2 reading development

The ability to read involves many skills relating to vocabulary, letters, phonemes and memory. To understand a written word, one has to be able to connect the string of letters to a meaning. Coady (1997) indicates that *vocabulary knowledge* of L2 is one of the key elements of L2 proficiency which strongly affects L2 reading comprehension. Some other studies stress that extensive and frequent reading improves vocabulary knowledge (Joe, 1998; Krashen, 1989). Coady (1997) refers to this as a ‘beginner’s paradox’: L2 learners need to be able to read to improve their vocabulary knowledge, and at the same time they need vocabulary knowledge in order to read. It is possible to gain vocabulary knowledge without literacy skills, but is it possible to the same extent and with the same pace as it is with the support of reading and writing skills?

Learners understand and use words, but the words they have available for each of these two activities are not always the same words. According to Henriksen (1999, pp. 306–307), “*most researchers accept the division between receptive and productive vocabulary and agree that there is a substantial difference in how well different lexical items are mastered in relation to ability to use the words in comprehension and production*”. Words are nearly always acquired through listening or reading (e.g., Jenkins, Stein, & Wycsocki, 1984; Nation, 2007), i.e. receptively, with productive vocabulary skills following the receptive knowledge of words.

For a non-literate L2 learner, listening is the first and for some time the only way to acquire words. In order to understand spoken language, the listener has to separate the individual words from each other and recognise them. Dahan and Magnuson (2006, p. 249) indicate, that

spoken word recognition is a distinct subsystem providing the interface between low-level perception and cognitive processes of retrieval, parsing, and interpretation. The narrowest conception of the process of recognizing a spoken word is that it starts from a string of phonemes, establishes how these phonemes should be grouped to form words, and passes these words onto the next level of processing.

The ability to separate and recognise words from a continuous stream of L2 speech grows gradually, most likely hand in hand with the growth of the phonemic inventory of the new language.

In a transparent orthography the phonemic inventory and *letter knowledge* have a close relationship. In many studies on L1 reading development, letter knowledge seems to be an important factor (e.g., Ehri, 2005; Hulme, Snowling, Caravolas, & Carroll, 2005; Lerkkanen, 2003; Stuart, Masterson, & Dixon, 2000). The findings of Dellatolas et al. (2003) also indicate that there is a significant relationship between phonological skills and

the ability to name letters. According to Kurvers (2007), non-literate adult L2 learners of Dutch go through the same stages as do children who learn to read in their L1. These results are important for Finnish, too, as Dutch orthography is nearly as transparent as Finnish. Letter knowledge thus seems to have relevance also in adult literacy development.

There is also a strong relationship between *phonological skills* and reading development (see, e.g., Durgunoğlu & Öney, 2002) but researchers have different views about its nature. Many researchers (e.g., Høien, Lundberg, Stanovich, & Bjaalid, 1995; Thompkins & Binder, 2003) indicate that the development of reading by children is dependent on prior phonological awareness (which is dependent on phonological competence). Other scholars (e.g., Ehri, 1989; Olson, 2002), take the opposite position, stressing that increased phonological awareness is caused by the process of becoming literate, which would explain why non-literate adults seem to have weaker awareness of phonemes, syllables and words (Dellatolas et al., 2003). Furthermore, some researchers report that the relationship between phonological skills and the development of reading skills is reciprocal: phonological skills improve literacy while the development of reading skills contributes to the development of phonological awareness (Lundberg, 1998; Ravid & Tolchinsky, 2002). This is one of the issues to be explored in this article.

For emergent L1 readers of Finnish, phonological skills of segmenting and blending sounds and understanding grapheme-phoneme correspondences are the most essential learning goals. Phonological working memory has an important role in this. *Phonological working memory* receives, analyses, and processes phonological elements of language. According to Gathercole and Baddeley (1993), phonological working memory has an effect on L1 vocabulary development and the development of emergent L1 reading skills. Additionally, a clear relationship between phonological working memory and L2 acquisition has been found in many studies (e.g., Miettinen, 2012; O'Brien, Segalowitz, Freed, & Collentine, 2007; Service, 1992; Service & Kohonen, 1995). Difficulties in acquiring L2 literacy skills may originate from weak phonological segmenting skills or a shortage of capacity in the phonological working memory. For reading Finnish, the latter problem may interfere with literacy skills more, due to the large number of long words. Also, the quick recall of letter-sound correspondences is essential for the emergent reader. A slow recall process impedes reading, exposes it to inaccuracies, and uses much memory capacity (Numminen, 2006).

Visual memory is also an essential factor influencing literacy development: a positive relation between visual memory and academic skills such as reading is widely accepted (see Kulp, Edwards, & Mitchell, 2002 for a summary of studies in this field). The justification

for using the visual memory test in this study is that reading requires the ability to distinguish geometric shapes and orientations.

Below, the relationships between the development of reading skills and receptive vocabulary, letter knowledge, phonological working memory and visual memory are explored in data from five adult non-literate women acquiring Finnish as L2.

THE PRESENT STUDY

In Finland, the municipalities are responsible for drawing up a three-year integration plan for all adult immigrants who are not employed and require unemployment benefits or other financial support. The plan is negotiated between the local immigration officials and the immigrant her/himself. It lists the activities that will lead to integration. For non-literate immigrants, the first step is normally a 10-month adult literacy course consisting of approximately 1400 lesson hours. Some participants in these courses have already lived in Finland for several years, usually as housewives. This study was conducted during such courses in two different locations. None of the study participants could read at the start of their course, but all of them knew some of the Finnish alphabet.

Research questions

RQ1: What is each participant's level of reading skills after a 10-month course? Is a 10-month literacy course enough for achieving functional reading skills?

RQ2: What kind of relationships can be detected between reading skills and

- (1) receptive vocabulary knowledge
- (2) letter knowledge
- (3) phonological working memory
- (4) visual memory?

Participants

In the beginning of the data-collecting period, the participants (the names are pseudonyms) were attending their first Finnish language, and literacy course, and their oral skills in Finnish were quite low. Amina, Asra and Jamiila could talk a little about their own life, while Husna and Rana could only say a few phrases like *kiitos* 'thanks' or *nähdään huomenna* 'see you tomorrow'. All the participants were women, none had literacy skills in any language and, of the potential participants in the study, they had lived in Finland for the shortest time.

The decision to include only women, the same gender as the researcher, was made to avoid possible cultural or religious problems during the intensive observation required for the research. The decision also reflects reality: the majority of non-literate adults worldwide and in western countries as immigrants are women as noted above. Table 1 presents some background data of the participants. It is worth noting that three of the five participants had previous experience in oral L2 acquisition but no experience in formal schooling.

Table 1 Main characteristics of the participants

<i>Loc. of adult educ. centre</i>	<i>Name</i>	<i>Age*)</i>	<i>Country of origin</i>	<i>of Native language</i>	<i>Other languages</i>	<i>Length of residence (months)*)</i>	<i>Earlier education</i>
Town A	Asra	24	Afghanistan	Dari	Farsi	18	none
Town A	Jamiila	31	Somalia	Somali	-	8	none
Town B	Amina	45	Afghanistan	Dari	Russian	15	none
Town B	Husna	45	Afghanistan	Dari	-	16	none
Town B	Rana	28	Iran	Kurdish (Sorani)	Farsi	12	none

Note: *) in August 2010, at start of data collection

Mean age 34.6 years, mean length of residence 13.8 months

The five women went to language and literacy courses in adult education centres in two towns, A and B. The centres differed in many ways. In town A, the teaching took a functional approach, with many kinds of learning activities and a lot of visual material. The main goal of the course was to acquire vocabulary and oral skills for everyday life. Literacy skills were introduced alongside vocabulary.

In town B, teaching was very reading-oriented. It depended mostly on a reader, *Aasta se alkaa* 'It begins with A' (Laine, Uimonen, & Lahti, 2006), and the majority of the time was spent teaching the participants how to read Finnish. The goal of the course was acquisition of reading skills, while vocabulary acquisition was not explicitly focused on.

Data and Method

The data was collected during a period of approximately 10 months, from August 2010 to May 2011. The majority of the data was collected during the lessons by participant observation, supported by note taking and audio recordings which were subsequently transcribed. During the research period, the instructors were teaching as usual, the only difference being the intermittent presence of the researcher. The students regarded her as an assistant teacher and treated her with openness. Some tests designed to evaluate the participants' reading

comprehension, receptive vocabulary, blending skills, phonological working memory and visual memory were conducted mostly during the last month of the data collection period. The testing procedure is outlined below. These tests were not conducted at the start of the study because none of the participants had any of the relevant skills, and measurement of memory required a higher level of oral proficiency than they had at that point.

Reading skills at the end of the 10-month course were assessed with two procedures, due to the differences between the participants. Amina, Asra and Rana had reached a level where reading sentences was feasible. Their reading skills were tested with five pictures and three simple sentences for each picture. The participants had to read aloud the sentences, and choose the one that described the picture. Each correctly chosen sentence scored two points. The recoding ability (reading aloud) was assessed for accuracy and fluency (in the same sentence). The accuracy assessment focused on the individual grapheme-phoneme correspondences and their successful blending into words. The fluency assessment focused on the level of reading: letter by letter, syllable by syllable or word by word. Repetitions of syllables and words were counted to assess reading fluency (see Results).

Husna and Jamiila did not acquire sufficient recoding skills by the end of the course to participate in the same test. The assessment of Husna's and Jamiila's reading is therefore based on classroom observations.

The *receptive vocabulary* test was piloted with one participant (Asra) in December. She was supposed to take exactly the same test again in May but she fell ill during the testing session so it had to be interrupted. Her December results are used instead, so her results in the receptive vocabulary test were most probably lower than they could have been in May.

A common way of administering receptive vocabulary tests to literate learners is to use written tests (see examples of tests in Nation, 2007, pp. 344–379). As this was not possible here, the researcher read aloud words one by one, and repeated them at least twice. The participant's task was to point to the correct picture for each word or expression she heard. The test was divided into eight themes that had been introduced during the literacy courses in both adult education centers: food, kitchen objects such as crockery and cutlery, studying, clothes, the human body, home, time and colors, and it contained a total of 108 items. Each correct answer scored 1 point.

Information on *letter knowledge* was retrieved from the audio recordings of classroom activities. The naming of the 19 most common letters in Finnish words (a, e, h, i, j, k, l, m, n, o, p, r, s, t, u, v, y, ä, ö) was assessed for each participant. The findings are presented qualitatively, describing each participant's development in this area.

The *phonological working memory* test at the end of the last month of the data collection period consisted of four tasks (see Appendix) in which the participants were asked to repeat words and sentences after the researcher. Comparable tests have been used, for instance, in assessment of neuropsychological development in children, ages 3–16 years (Korkman, Kirk, & Kemp, 1997, 2008), in studies on the relationship between phonological memory and additional language learning (e.g., Miettinen, 2012; Service, 1992), and in studies on literacy level and cognitive functions (e.g., Dellatolas et al., 2003). Most of the words used in Tasks 1 and 2 had not been discussed during the course nor used by the participants and therefore listed here as new words. At the same time, the words in Tasks 3 and 4 were introduced repeatedly and either used or clearly recognised by the participants during the classroom observation periods or the receptive vocabulary test. For these reasons they are listed here as familiar words. In other words, Tasks 1 and 2 measure the ability to remember an unfamiliar string of phonemes while Tasks 3 and 4 assume that the familiar words involved are stored as one unit each. Thus, the units to be kept in the working memory are phonemes in Tasks 1 and 2 and words in Tasks 3 and 4. The ability to recognise both graphemes and words (in writing and aurally) is crucial for vocabulary acquisition and reading.

As can be seen in the Appendix, Task 1 contained 10 new Finnish words with an increasing number of syllables. Every correctly repeated syllable scored one point, with a maximum of 55. Task 2 contained 16 new Finnish words (6–11 phonemes). In this task, correctly repeated sounds were counted (total score 58). Task 3 consisted of word lists with an increasing number of familiar Finnish words (1–7 words per list). Each correctly repeated word resulted in one point and repetition in the correct order resulted in an additional point (max. two points per word, with a total of 55). Task 4 involved repeating sentences with an increasing number of familiar Finnish words (1–8 words). Each correctly repeated word resulted one point (total 29). The maximum score for all four tasks was 197. For ease of reading, a more detailed scoring scheme is presented together with the results.

The *visual memory*¹ test included 10 pictures of geometric shapes (a circle, straight line, triangle, square and parallelogram). The aim of the test was to find out whether any of the participants had problems in distinguishing between shapes as this could predict difficulties in distinguishing between letters and shapes of words. The first four pictures had only one shape in the picture while the next three had two shapes (the same or different). The last

¹The alternatives for the visual memory test were visual recognition multiple choice tasks and geometric figure reproduction tasks (both task types used by e.g., Dellatolas et al., 2003). Participating in multiple choice tests proved to be too difficult for the participants, so figure reproduction tests were used.

three pictures had three shapes, again the same or different. After looking at each picture for 15 seconds, the participant was asked to draw what she had seen. The drawings were assessed for shape, colour, orientation and location, with a maximum score of 55. Although this test could be seen to be dependent on drawing skills and more connected to writing than reading, Dellatolas et al. (2003) found the test results to have a significant correlation to literacy level.

RESULTS

Reading comprehension and blending

After the 10-month literacy course as noted above, only three of the five participants had achieved sufficient reading skills to be tested for reading comprehension and blending skills. Amina scored the full 10 points for reading comprehension. Asra also understood well the sentences she read (9/10). Only the adjective *iloinen* ‘glad’, was not familiar to her. Rana scored 6/10. She did not understand the words meaning ‘red’, ‘glad’ and ‘Finnish’, and the phrase ‘it is raining’.

Table 2 presents the recoding processes of Amina, Asra, and Rana in numbers. The focus here is on reading fluency. Among the participants there are almost no differences in the numbers of fluently read words. Contrary to this, the differences in blending accuracy and repetition of the words, sounds or syllables are high. Based on the results shown in Table 2, Asra can be considered as the most fluent reader because she repeats the words and parts of words less than the other two participants. Rana’s larger number of repetitions of sounds or syllables results mostly from her difficulties in recoding longer words phoneme by phoneme. Her blending process was very slow and the result was non-fluent. She was also the only participant who needed the researcher’s help in recoding.

Table 2 Recoding processes in the blending task

<i>Recoding process</i>	<i>Amina</i>	<i>Asra</i>	<i>Rana</i>
Fluently & correctly read words	13	12	11
Fluently but incorrectly read words	2	3	2
Words read partly/completely sound by sound / syllable by syllable, resulting into a correct word	15	23	12
Words read partly/completely sound by sound / syllable by syllable, resulting into an incorrect word	5	1	14
Repetition of whole words	39	5	35
Repetition of sounds or syllables	35	12	90
Omitted words	4	0	0
Number of times the researcher must help	0	0	16

To illustrate their reading accuracy, two sentences read aloud by the three participants are presented in the following. The pauses indicating problems in blending are marked with a hyphen between the syllables or letters. The full stops indicate pauses between repeated sentences. Examples in Table 3 illustrate Amina's recoding skills.

Table 3 Examples of Amina's phonological recoding process

<i>Sentence</i>	<i>Amina</i>
(1) Nainen nukkuu. 'The woman is sleeping.'	nainen nainen n-u-k nukkuu nainen n-u nukkuu nainen nukkuu
(2) Perhe seisoo olohuoneessa. 'Family is standing in the living room.'	perhe perhe perhe s-s-se-se perhe se sesoo seisoo seisoo ul seisoo ul-ko seisoo ulkonessa

As can be seen in Table 3, Amina's recoding accuracy was generally quite good though her blending process took effort and time. However, there was some inaccuracy, for instance, when she read the diphthong /ei/ without the /i/. Additionally, she did not read some words all the way through to the end but guessed them from the beginning. For example, she blended *tytöt* 'girls' as *tyttö* 'a girl' after recoding the first two phonemes.

Examples (3) and (4) in Table 4 are from Asra's data. The table shows that Asra had some inaccuracy, especially in longer words recoded syllable by syllable, but she blended the syllables into words correctly (see also Table 2). Inaccuracy in example (3) is more in pronunciation than in recoding. Overall, Asra's reading accuracy can be considered slightly weaker than Amina's.

Table 4 Examples of Asra's phonological recoding process

<i>Sentence</i>	<i>Asra</i>
(3) Perhe syö keittiössä. 'Family is eating in the kitchen.'	perhe syö kei-ti-ös-sä keittiössä
(4) Tytöt juoksevat. 'Girls are running.'	tyttär juh juh-t-se-wat juoksevat

Examples (5) and (6) presented in Table 5 are from Rana's data. As can be seen in the table, Rana had picked up the idea of grapheme-phoneme correspondences, even if she

occasionally had difficulty with them. With consonants, she sometimes pronounced the vowel used in its name (e.g., [pe] for /p/), which led to errors when blending the phonemes into words. The reading process of long words was especially challenging for Rana, perhaps due to her recoding phoneme by phoneme. Overall, her reading was rather inaccurate.

Table 5 Examples of Rana's phonological recoding process

<i>Sentence</i>	<i>Rana</i>
(5) Nainen kävelee. 'Woman is walking.'	nainen ke-a-ve-e-el-jä nainen kävelee nainen kävelee
(6) Talo on punainen. 'House is red.'	te-a-l-o on talo on pe-u-n-a-i-n-jän paloinen [Researcher: talo on] on pe-u-n-a-i-n-ne-e-n paloinen [Researcher: punai] punainen

Husna and Jamiila both acquired the correct direction of reading (left to right) and were able to produce the correct sounds for nearly all of the letters, but they did not understand how to blend sounds into words. They both knew, for instance, the sounds for the letters in words *ei* 'no' and *on* 'is', but they could not read the words. However, when the researcher helped by reading the words aloud, they immediately showed they understood their meaning.

Receptive vocabulary

The results of the receptive vocabulary test vary considerably both by participant and by theme, as can be seen in Table 6. The table shows that Amina's and Asra's scores were generally high for all themes, except that Amina only knew half of the colours. Husna, Jamiila, and Rana had more variation in their scores. Interestingly, the participants with lower scores recognised concrete words related to everyday life noticeably better than the more abstract time expressions and colours. The scores for vocabulary related to food are clearly the highest.

Time expressions may be difficult for low-level second-language learners due to their complex nature: the learner has to know numbers, the correct words for 'to', 'past' and 'half past', and have visual knowledge of the face of a clock. Husna, Jamiila and Rana had difficulties with numbers in general, which contributed to their problems with time (see Table 6).

Table 6 Results of the receptive vocabulary test by theme

<i>Theme</i>	<i>Amina</i>	<i>Asra</i>	<i>Husna</i>	<i>Jamiila</i>	<i>Rana</i>	<i>Average-%</i>
Body (n=16)	14	11	8	11	8	65.0%
Clothes (n=14)	14	12	8	12	4	71.4%
Colors (n=10)	5	10	3	1	0	38.0%
Kitchen objects (n=10)	10	7	5	3	4	58.0%
Food (n=14)	14	14	12	13	14	95.7%
Home (n=19)	19	17	13	15	11	78.9%
Studying (n=10)	10	8	6	8	7	78.0%
Time (n=15)	15	13	0	0	0	37.3%
Total (n=108)	101	92	55	63	48	66.5%
Total percentage	93.5%	85.2%	50.9%	58.3%	44.4%	66.5%

n = the number of items

Based on Table 6, only Asra knew the colours well. According to Kay and Maffi (2011), the most common colour names in the world's languages are those for black, white, red, yellow, green and blue. From this perspective, it is somewhat surprising that the colours Amina remembered were not only red and black but also grey, brown and white, while Husna remembered black, blue and orange. Jamiila only knew red.

The test included 24 words with three or more syllables, e.g., *lu-sik-ka* 'spoon', *tie-to-ko-ne* 'computer' and *pais-tin-pan-nu* 'frying pan'. Amina and Asra recognised all these words while Husna recognised 66.7%, Jamiila 83.3% and Rana 58.3% of them. Word length does not seem to be an important factor here; the participants' results for long words are similar to their results for the whole test.

Letter knowledge

By the end of the data collection period Amina's and Asra's letter knowledge was good. Only distinguishing between the lower case <l> and the upper case <I> was still difficult for them both. Rana's letter knowledge was only slightly weaker, with some uncertainty and inaccuracy with the <y/v> pair and occasionally with other letters. Husna and Jamiila had more problems. Distinguishing between lower case <a> and <e> was difficult for both of them. Husna confused such pairs as <l/t<, <y/v>, and <y/j>. Jamiila struggled with <n/m>, <v/p> and <I/l>. In general, both had more trouble with the lower-case letters than with the upper-case letters.

Phonological working memory

The results of the phonological working memory test (repetition) are presented in Table 7 (see also Appendix). The words in Tasks 1 and 2 were mostly not part of the course, while the words in Tasks 3 and 4 were studied repeatedly. Task 1 focused on syllables, Task 2 on segments, Task 3 on word lists and Task 4 on sentences.

Table 7 Results of the phonological working memory test by task (in percentages)

<i>Task</i>	<i>Amina</i>	<i>Asra</i>	<i>Husna</i>	<i>Jamiila</i>	<i>Rana</i>	<i>Average</i>
Task 1 (10 novel words of 3–21 phonemes, max. score 55)	63.6	74.5	70.9	61.8	54.5	65.1
Task 2 (16 novel words of 6–11 phonemes, max. score 58)	91.4	93.1	94.0	94.8	97.4	94.1
Task 3 (word lists of 1–7 familiar words, max. score 55)	52.7	61.8	54.5	45.5	58.2	54.5
Task 4 (sentences of 1–8 familiar words, max. score 29)	70.7	53.4	60.3	27.6	48.3	52.1
Total (max. score 197)	69.8	73.4	71.6	61.9	67.0	68.7

The first two tasks were assessed by correctly repeated syllables (Task 1) or phonemes (Task 2). In Tasks 3 and 4, the words repeated by the participants were divided into four categories:

- (1) The target word repeated accurately (1 point)
- (2) The word recognisable as the target word with a minor deviation (1 point) (e.g., *riis* instead of *riisi* ‘rice’)
- (3) The word recognisable as an existing Finnish word but not the target word (no points)
- (4) The word containing strings of phonemes obeying Finnish phonotactic constraints but not recognisable as an existing Finnish word (no points).

All the participants scored high in Task 2 while having more difficulties in Tasks 1, 3 and 4. The variation in scores between Tasks 1 and 2 may be explained at least partly by the word length. In Task 1, just two of the 10 words consisted of four letters or less. The length of the other eight words varied between seven and 21 letters, the average length of all the words being 12.7 letters. In Task 2, the length of the 16 words varied between six and 11 letters, the average length being 7.25 letters. These results suggest that with unfamiliar words it was much easier to repeat shorter words.

Interestingly, in Tasks 3 and 4, which contained familiar words, all the participants scored much lower than in the first two tasks, which contained mostly new words. In Task 4, scores varied more between the participants than in Task 3. It seems that Amina and Husna benefited from the sentence context in remembering the words, whereas the sentences seem to have distracted Jamiila, who scored much better in the repetition of word lists. Also Asra and Rana scored somewhat better for the word lists.

Across the tasks, Jamiila's phonological working memory seems to be the weakest. The most interesting feature in her results is in the sentence repetition, where she repeated five out of seven sentences (11/19 words) with phonotactically possible but non-existing words. The other participants repeated mostly just the words they recalled, and only Rana added some existing Finnish words to the correctly repeated ones. She used existing Finnish words instead of non-words also in Task 1.

Many studies on non-literate adults and their phonological skills claim that for non-literate learners the repetition of non-words is significantly more difficult than the repetition of familiar and frequent words (see Tarone & Bigelow, 2005, pp. 81–84 for a summary of these studies). In this study, repeating frequently heard words in lists or in sentences seemed to be more difficult for the participants than repeating single new words (non-words from the participants' perspective) indicating that even the words known to the students (on the basis of classroom observation and receptive vocabulary test) may not have been stored as units. The contrasting results are explained by the test: in Tasks 1 and 2 words were presented one at a time, in Tasks 3 and 4 several words at a time. Thus, both the word length with unknown words and the length of the list/sentence seem to be relevant (see also, e.g., Burgess & Hitch, 1999).

Visual memory

In the visual memory test the scores were as follows: Rana 49, Amina 42, Jamiila 38, Asra 34 and Husna 22 out of 53. According to these results, Rana's visual memory is clearly better than that of the other participants'. The implications of this in relation to the other results will be discussed below.

DISCUSSION

For a comparison of the results for reading skills and some factors that might contribute to them, the test results from the previous section are presented in Table 8, converted into per-

centages. No claims for statistical significance are made, due to the small number of participants and the overall qualitative nature of the study, with a major part of the data consisting of classroom observations and recordings.

Table 8 Percentages of correct answers in the receptive vocabulary test, the phonological working memory test, and the visual memory test

<i>Test</i>	<i>Amina</i>	<i>Asra</i>	<i>Husna</i>	<i>Jamiila</i>	<i>Rana</i>
Receptive vocabulary	93.5	85.2	50.9	58.3	44.4
Phonological working memory	69.8	73.4	71.6	61.9	67.3
Visual memory	79.2	64.2	41.5	71.7	92.5

The two best readers, Amina and Asra, who also had nearly perfect letter knowledge, scored highest in receptive vocabulary. Phonological and visual memory seem to be less connected to their reading skills, although both of them also had good scores in phonological memory. They have also previously learnt another L2, which might have helped them. Asra's rather low score on visual memory seems not to have hampered her progress (See Table 8).

According to the table, the third reader, Rana, has the best visual memory but the poorest oral receptive vocabulary, while her phonological memory score is not much lower than Amina's. Yet distinguishing word patterns orally seems to be difficult for her. Like Amina and Asra, Rana has learnt another L2, but this does not seem to have helped her to acquire oral vocabulary. When she was tested for course placement, the possibility of her having some specific learning difficulty was voiced but there is not independent evidence for this. Her superior visual perception seems to have helped her to gain a fairly good letter knowledge, which in turn has helped her to acquire the ability to blend sounds. She is also motivated to read even words which she does not understand. Learning to read more fluently and accurately might help her to acquire vocabulary and additional aspects of her L2 during reading, the area where she seems to lag behind. For her, then, reading might help her general L2 acquisition, not the other way round, which is more the case with Amina and Asra.

As already pointed out, Jamiila and Husna did not learn to read during the ten-month research period. Table 8 shows that Jamiila's weakest area is her phonological memory, while vocabulary and visual memory fall in the middle of the scale. Husna's scores are low for vocabulary and visual memory, while her phonological memory is the second best of the

group. Neither of them has learnt another language before. Both recognise a fair number of concrete words related to their everyday life, but cannot tell the time and they recognise few colours. Husna and Jamiila are also still struggling with letter knowledge. The considerable effort they were observed to spend on finding the correct sound for each letter makes it more difficult for them to blend sounds into words. Their problems may also be related to inadequate learning skills and difficult life situations.

The variation between the thematic areas of the receptive vocabulary test was revealing. Concrete everyday words, food words in particular, were quite familiar to everyone, while colours and time expressions caused problems. There may be cultural reasons for this: the significance attached to colours and time may vary from one culture to another. We customarily discuss colours with small children and teach them to tell the time, but this is not the case everywhere. It is also possible that someone might recognise necessary points of time on a clock face without being able to express them linguistically.

In the test of phonological memory the repetition of longer unknown words proved to be more challenging for the participants than the repetition of shorter unknown words, as one might expect. With word lists and sentences consisting of previously frequently encountered words, the results were somewhat unexpected. If capacity in the phonological working memory is based on the number of units to be remembered (Baddeley, Hitch, & Allen, 2009; Burgess & Hitch, 1999), one might predict that one could remember the same number of well-known words as known phonemes of an unknown word. The results, then, seem to indicate that many even frequently encountered words are still memorised as strings of (separate) sounds rather than as units. Also, sentences and word lists of the same length were repeated equally well or poorly, while in a well-known language sentence context would help in the repetition (Baddeley et al., 2009). This strengthens the same interpretation: the L2 skills of the participants are mainly still on a level where large amounts of memory capacity are spent on processing small units of language rather than larger chunks. This obviously prevents fluent reading and the development of top-down reading processes.

CONCLUSIONS

A transparent orthography leads one to think that all one needs is the sound-letter correspondences and the ability to blend sounds into words – the one bright moment which many Finnish adults remember from their childhood, when suddenly they realised they could read. Making the connection is not so easy for everyone, particularly for those who do not know the language. First, one must acquire vocabulary. Finnish children do this for up to seven

years before they are expected to read. Non-literate adults are expected to learn vocabulary and literacy skills simultaneously in their L2. Educated adults seem to have an advantage over children in the development of the L2 lexicon due to their larger cognitive resources and greater world knowledge (Grotjahn, 2005), but this may not be the case with non-educated learners who cannot also benefit from academic and literacy skills. Many non-literate adults also have traumatic backgrounds, family worries and responsibilities which slow their progress (e.g., Horsman, 2000). Thus, the answer to the research question whether a 10-month language and literacy course of roughly 1400 hours is enough for achieving functional reading skills is no.

Rana, Husna, and Jamiila were back taking Finnish classes a year later, when they were post-tested. Rana, who was already reading after 10 months, had improved her literacy skills. Husna, who was not, had acquired blending skills, but Jamiila still could not blend the sounds into words. It remains to be seen if she can break the barrier with more time and exposure to the language and to literacy classes. In any case, the possibility of a second year of classes is necessary for many of those who start their school career as adults.

The answer to the research question about the possible relationships between the development of reading skills and other factors studied in this article is not equally clear. Given the complex nature of L2 reading, it is natural that many paths can lead to it. Even when the writing system is extremely regular, as in Finnish, and the process of blending of sounds into words technically simple, one must first acquire words to be able to read. A poor phonological working memory may make this difficult. A good visual memory and top-down strategies help with single words and common phrases, but the complex inflectional system of Finnish makes memorising every word form as a visual entity an almost hopeless task. Thus, both reading oriented bottom-up approaches and communicative top-down strategies are necessary, and the strengths of the individual learners must be detected and employed for the benefit of the learning process.

Further research is required to examine the relationships between the development of reading skills and other factors studied in this paper. In addition to larger samples, research on how large a vocabulary is required to initiate reading development is necessary, both for the theory of reading for the first time as an L2 learner and for successful teaching.

References

- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.). *Reading in a foreign language* (pp. 1–27). New York, NY: Longman.
- Alderson, J. C. (2005). *Assessing reading* (5th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Aro, M. (2004). *Learning to read. The effect of orthography*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Baddeley, A. D., Hitch, G. J., & Allen, R. J. (2009). Working memory and binding in sentence recall. *Journal of Memory and Language*, 61(3), 438–456. doi:10.1016/j.jml.2009.05.004
- Bialystok, E. (2002). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, 52(1), 159–199. doi: 10.1111/1467-9922.00180
- Bigelow, M. & Delmas, R. & Hansen, K., & Tarone, E. (2006). Literacy and the processing of oral recasts in SLA. *TESOL Quarterly*, 40(4), 665–689. doi: 10.2307/40264303
- Bigelow, M. & Tarone, E. (2004). The role of literacy level in second language acquisition: Doesn't who we study determine what we know? *TESOL Quarterly*, 38(4), 689–698. doi: 10.2307/3588285
- Burgess, N. & Hitch, G. J. (1999). Memory of serial order: A network model of the phonological loop and its timing. *Psychological Review*, 106(3), 551–581.
- Carrell, P. L. (1991). Second language reading: Reading ability or language proficiency. *Applied Linguistics*, 12(2), 159–79. doi: 10.1093/applin/12.2.159
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 225–237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1991). Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. *Reading in two languages. AILA review*, 8, 75–89.
- Dahan, D. & Magnuson, J. S. (2006). Spoken word recognition. In M. J. Traxler & M. A. Gernsbacher (Eds.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 249–283). New York, NY: Elsevier Science Publishing Co Inc.

- Dellatolas, G., Braga, L. W., dN. Souza, L., 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. doi: 10.10170S1355617703950107
- Durgunoğlu, A. Y. & Öney, B. (2002). Phonological awareness in literacy acquisition: It's not only for children. *Scientific Studies of Reading*, 6(3), 245–266. doi: 10.1207/S1532799XSSR0603_3
- Ehri, L. C. (1989). The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(6), 356–365.
- Ehri, L. (2005). Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188. doi: 10.1207/s1532799xssr0902_4
- Frost, R., Katz, L., & Bentin, S. (1987). Strategies for visual word recognition and orthographical depth: A multilingual comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 13(1), 104–115.
- Gathercole, S. E. & Baddeley, A. (1993). Phonological working memory: a critical building block for reading development and vocabulary acquisition? *European Journal of Psychology of Education* 8(3), 259–272.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Harlow: Pearson Education.
- Grotjahn, R. (2005). Je früher, desto besser? – Neuere Befunde zum Einfluss des Faktors "Alter" auf das Fremdsprachenlernen. [The earlier the better? – New findings of the effect of age factor on foreign language learning.] In H. Pürschel & T. Tinnefeld (Eds.), *Moderner Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis* (186–202). Bochum: AKS-Verlag.
- Halme, N. (2008). *Kahdeksan luku- ja kirjoitustaidottoman aikuisen maahanmuuttajan suomen kielen luku- ja kirjoitustaito kuuden kuukauden intensiivisen opiskelun päätteeksi* (Unpublished master's thesis). [Finnish reading and writing skills of 8 non-literate adult immigrants after intensive studying of 6 months]. University of Turku.
- Heikkinen, M. (2009). *"Opettaja, minä osaa sanoa, ei kirjoittaa!" Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen kehitys puolen vuoden aikana* (Unpublished master's thesis). ["Teacher, I can say, no write!" Development of Finnish among non-literate adult immigrants during half a year]. University of Turku.

- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303–317.
- Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K. E., & Bjaalid, I.-K. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7(2), 171–188.
- Holopainen, L. (2002). *Development in reading and reading related skills. A follow-up study from pre-school to the fourth grade*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Horsman, J. (2000). *Too scared to learn. Women, violence, and education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hulme, C., Snowling, M., Caravolas, M., & Carroll, J. (2005). Phonological skills are (probably) one cause of success in learning to read: A comment on Castles and Coltheart. *Scientific Studies of Reading*, 9(4), 351–365. doi:10.1207/s1532799xssr0904_2
- Intke-Hernandez, M. (2009). *Monikulttuurisuuden asettamat pedagogiset haasteet luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa* (Unpublished term paper). [Pedagogical challenges set by multiculturalism in literacy training]. University of Helsinki.
- Jenkins, J. R., Stein, M. L., & Wysocki, K. (1984). Learning vocabulary through reading. *American Educational Research Journal*, 21(4), 767–787.
- Joe, A. (1998). What effects do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition? *Applied Linguistics*, 19(3), 357–377. doi:10.1093/applin/19.3.357
- Kay, P. & Maffi, L. (2011). Number of non-derived basic colour categories. In M. S. Dryer & M. Haspelmath (Eds.), *The World Atlas of Language Structures Online*. Munich: Max Planck Digital Library. Retrieved from <http://wals.info/chapter/132>.
- Keski-Hirvelä, E. (2008). *Luku- ja kirjoitustaidoton maahanmuuttajanainen oppijana* (Unpublished master's thesis). [Non-literate immigrant woman as a learner]. University of Tampere.
- Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S. L. (1997). *NEPSY, Lasten neuropsykologinen tutkimus*. [NEPSY, Neuropsychological assessment of children]. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S. L. (2008). *NEPSY-II, Lasten neuropsykologinen tutkimus*. [NEPSY-II, Neuropsychological assessment of children]. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.

- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, 73(4), 445–464. doi: 10.1111/j.1540-4781.1989.tb05325.x
- Kulp, M. T., Edwards, K. E., & Mitchell, G. L. (2002). Is visual memory predictive of below-average academic achievement in second through fourth graders? *Optometry and vision science*, 79(7), 431–434. doi: 1040-5488/02/7907-0431/0
- Kurvers, J. (2007). Development of word recognition skills of adult L2 beginning readers. In N. Faux (Ed.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Research, Policy, and Practice. Proceedings of the Second Annual Forum* (pp. 23–43). Richmond, VA: The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University.
- Kärki, K. (2011). *Funktionaalisuus luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien oppimateriaaleissa ja opettajien kuvauksissa pedagogisista valinnoistaan* (Unpublished term paper). [Functionality in teaching materials used in instruction of non-literate adult immigrants and in teachers' descriptions about their pedagogical choices]. University of Jyväskylä.
- Laine, R., Uimonen, E., & Lahti, Y. (2006). *Aasta se alkaa*. [It starts from A]. Helsinki: Opetushallitus.
- Lerkkanen, M.-K. (2003). *Learning to read. Reciprocal processes and individual pathways*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Lerkkanen, M.-K. (2008). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa* [Learning and teaching to read during the pre-primary and primary education] (1st and 2nd ed.). Helsinki: WSOY.
- Lundberg, I. (1998). Why is learning to read a hard task for some children? *Scandinavian Journal of Psychology*, 39(3), 155–157. doi: 10.1111/1467-9450.393071
- Miettinen, H. (2012). *Phonological working memory and L2 knowledge. Finnish children learning English*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Nation, I. S. P. (2007). *Learning vocabulary in another language* (9th ed). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nissilä, L., & Immonen-Oikkonen, P. (2012, August). *Literacy training for adult migrants in Finland*. Plenary presented at LESLLA symposium, Jyväskylä.
- Numminen, H. (2006). Muisti ja lukeminen. [Memory and reading]. In L. Leskelä & H. Virtanen (Eds.), *Toisin sanoen – Selkokielen teoriaa ja käytäntöä* [In other words – Theory and practice of plain language] (pp. 32–36). Helsinki: Opike.

- O'Brien, I., Segalowitz, N., Freed, B., & Collentine, J. (2007). Phonological memory predicts second language oral fluency gains in adults. *Studies in Second Language Acquisition*, 29(4), 557–582. doi: 10.1017/S027226310707043X
- OECD (2010). *PISA 2009 results: What students know and can do – student performance in reading, mathematics and science (volume I)*. doi: 10.1787/9789264091450-en
- Olson, D. (2002). What writing does to the mind. In E. Amsel & J. Byrnes (Eds.), *Language, literacy, and cognitive development: The development and consequences of symbolic communication* (pp. 153–165). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pennala, R. (2013). *Perception and learning of Finnish quantity: Study in children with reading disabilities and familial risk for dyslexia and Russian second-language learners*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works* (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child language*, 29(2), 417–447. doi: 10.1017/S0305000902005111
- Reis, A., & Castro-Caldas, A. (1997). Illiteracy: A cause for biased cognitive development. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 3(5), 444–450.
- Richardson, U., Aro, M., & Lyytinen, H. (2011). Prevention of reading difficulties in highly transparent Finnish. In P. D. McCardle, B. Miller, & J. R. Lee (Eds.), *Dyslexia Across Languages: Orthography and the Brain-Gene-Behavior Link* (pp. 62–75). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Service, E. (1992). Phonology, working memory, and foreign-language learning. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45A (1), 21–50.
- Service, E. & Kohonen, V. (1995). Is the relation between phonological memory and foreign language learning accounted by vocabulary acquisition? *Applied Psycholinguistics*, 16(2), 155–172.
- Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151–218.
- Statistics Finland (2014). *Country of birth according to age and sex by region 1990–2013*. Retrieved from http://pxweb2.stat.fi/database/StatFin/vrm/vaerak/vaerak_en.asp
- Stuart, M., Masterson, J., & Dixon, M. (2000). Spongelike acquisition of sight vocabulary in beginning readers? *Journal of Research in Reading*, 23 (1), 12–27. doi: 10.1111/1467-9817.00099

- Tammelin-Laine, T. (2011). Non-literate immigrants – A new group of adults in Finland. In C. Schöneberger, I. van de Craats, & J. Kurvers (Eds.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition. Proceedings of the 6th symposium Cologne 2010* (pp. 67–78). Nijmegen: Centre for Language Studies (CLS).
- Tarone, E., & Bigelow, M. (2005). Impact of literacy on oral language processing: Implications for second language acquisition research. *Annual Review of Applied Linguistics* 25, 77–97. doi: <http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1017/S0267190505000048>
- Tarone, E., Bigelow, M., & Hansen, K. (2009). *Literacy and second language oracy* (1st ed.). Oxford: Oxford University Press.
- The World Factbook 2013–14*. Washington, DC: Central Intelligence Agency, 2013. Retrieved from <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/index.html>
- Thompkins, A. C., & Binder, K. S. (2003). A comparison of the factors affecting reading performance of functionally illiterate adults and children matched by reading level. *Reading Research Quarterly*, 38(2), 236–258. doi: 10.1598/RRQ.38.2.4
- Torppa, M., Poikkeus, A-M., Laakso, L-M., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2006). Predicting delayed letter knowledge development and its relation to grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology*, 42(6), 1128–1142. doi: 10.1037/0012-1649.42.6.1128
- UNESCO Institute for Statistics (2012). *Global education digest 2012. Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving*. Quebec: UNESCO Institute for Statistics.

Appendix 1: Phonological working memory test

Task 1: Repeat the word you hear

tuo

aine

meirami

tentaattori

vapaaohjelma

silinterihattu

kirjallisuustutkimus

elintarvikevalvonta

animaatioelokuva

kehitysaluepolitiikka

Task 2: Repeat the word you hear

liesun

loisia

ainoan

lounas

seisoa

nailon

osanen

uinailu

lainaus

naulain

eilinen

laineilu

asiasana

ensinöisyys

oululainen

naisellinen

Task 3: Repeat the word list you hear

tuoli

kassi, leipä

kirja, omena, lehti

puu, kissa, äiti, kumi

poika, takki, pöytä, talo, kala

auto, riisi, sukka, koti, mies, kello

bussi, sauna, nainen, suu, muna, tuoli, lintu

Task 4: Repeat the sentence you hear

Sataa.

On maanantai.

Poika menee kouluun.

Äiti ostaa kaupasta maitoa.

Eilen satoi vettä koko päivän.

Lapsi istuu tuolilla ja syö omenaa.

Tuo takki on kaunis mutta liian kallis minulle.

IV

ORASTAVAN KIRJOITUSTAIDON KEHITYS, ARVIOINTI JA ARVIOINNIN HAASTEET

by

Taina Tammelin-Laine 2014

In M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät – Language users of tomorrow. AFinLAn vuosikirja n:o 72*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry., 49–69.

Reproduced with kind permission by AFinLA ry.

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 opetussuunnitelman perusteet, joihin kotoutumiskoulutuksena tarjottavan luku- ja kirjoitustaidon opetuksen on pitänyt perustua vuodesta 2012 lähtien. Lakiuudistukseen sisältyi myös kolmivuotinen Osallisena 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 artikkelin¹ 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-tohtoriorjelma sekä Ellen ja Artturi Nyysösen säätiö.

- 1) Miten osallistujan kirjoitustaito kehittyy seurantajakson aikana suoritettujen testien perusteella?
- 2) Miten kirjoitustaidon kehittyminen vastaa olemassa olevien taitotasokuvausten 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 viitekehyksen (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 dekoodaamisen 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 äidinkiellensä tukea näiden taitojen opettamisessa, 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 äidinkiellensä darin lisäksi farsia. Aineistonkeruun alussa elokuussa 2010 hän oli asunut Suomessa noin kahdeksan kuukautta ja osallistui ensimmäiselle suomen kielen kurssilleen. Hänellä ei oman ilmoituksensa mukaan ollut aiempaa koulunkäytinkokemusta 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-, joulukuun ja maaliskuussa. Koulutus alkoi elokuun alussa, ja ensimmäinen testi oli noin kolmen viikon opiskelun jälkeen. Testeissä käytetyt tehtävätyypit 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
väsytynyt	F	hoitaja	HOitAJA	väsytynyt	VÄSUNt	väsytynyt	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 pienaakkosten 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) käyttämässä 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 dekodeeraamisen 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. Joulu-kuun 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 tehtävyydessä 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 monitulkintaista kuvaa, jotka Asra jättää nimeämättä ja joiden tarkoite jää epäselväksi myös tutkijalle. Ensimmäisessä kuvassa on voileipiä, omena, jogurtitölkki, ruokailuvälineet ja lautasia, ja sen tavoitesanana on *ruoka, aamupala* tms. Toinen kuva esittää lääkäriä kuuntelemassa stetoskoopilla miehen rintaa. Tavoitesana voisi tässä tapauksessa olla *lääkäri, sairas* 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 vaikeaselkoinen koetut kuvat saattavat vaikuttaa oppijaan niin, että hän jättää niihin liittyvän tehtävän tekemättä.

Taulukossa 2 ovat Asran tulokset kuvannimeämistehtävistä. Hänen tuottamiensa sanojen kirjoitusasu noudattaa hänen käsikirjoitustaan. Monitulkintaisten 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	PUIISi
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 luokkahuoneobservoinnin 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 geminaat-ta-*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 konsonanttiyhtymissäkin (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 *PUHELLI*-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 kohdekielellä. Joulukuusta maaliskuuhun kehitystä tapahtuu nimenomaan kansalaisuuden kirjoitusasussa, joka viimeisessä testissä vastaa lähes täysin kohdekielistä, erittäin kompleksista sanaa (*AFGANiStANILAiNeNE*). Allekirjoitus ja päiväys jäävät vieläkin täyttämättä.

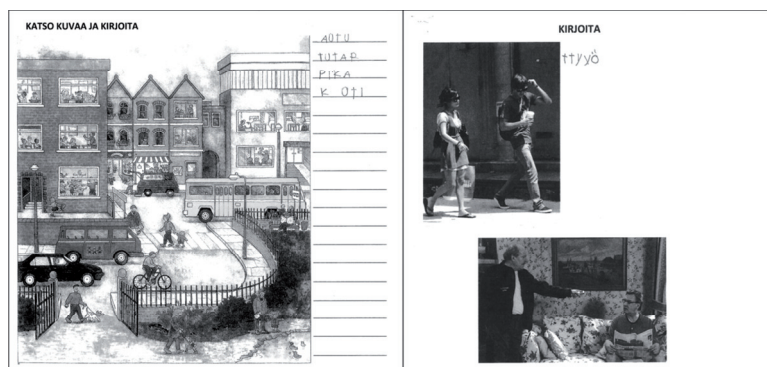
4.4 Kuvasta kirjoittaminen

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 mallilauseita ohjaamassa oppijaa myös muuhun kuin yksittäisten asioiden nimeämiseen.



KUVA 1. Asran tuotos elokuussa.

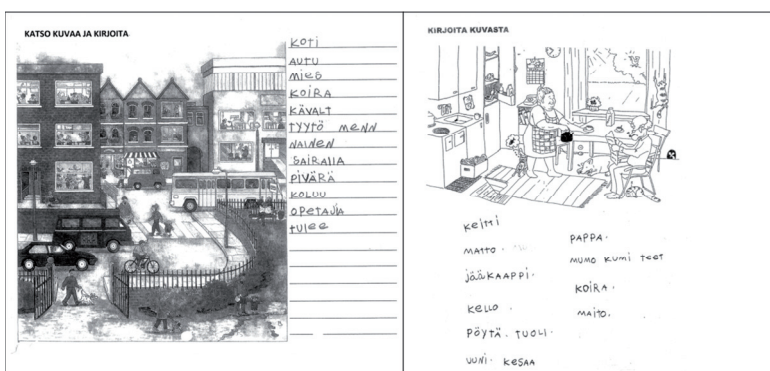
KUVA 2. Asran tuotos marraskuussa.

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, etuvaaleissa 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 (*tyttö*). 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 dekodautaitonsa ja kirjoitustaitonsa kehittyminen tukevat toisiaan (ks. tarkemmin esim. Lerkkanen 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*-sanon 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 *SAiRAIlla*) sekä sanan alussa ja lopussa olevan *ä:n* merkitseminen on

tarkkaa (*KÄVALt* ja *PIVÄRÄ* merkityksessä *pyörä*). Sen sijaan pitkän vokaalin (*SAiRAiIla* 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 (*MUMOKUMi teet*, merkitys jokseenkin *mummo antaa kuumaa 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
Osa viestiä välittömiä tarpeita hyvin lyhyin ilmaisin.	ei
Osa kirjoittaa kielen kirjaimet ja numerot kirjaimin, merkitä muistiin henkilökohtaiset perustietonsa ja kirjoittaa joitakin tuttuja sanoja ja fraaseja.	osin
Osa 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 ilmaisu 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
Osa kirjoittaa suur- ja pienaakkosin.	kyllä
Ymmärtää äänne-kirjainvastaavuutta.	kyllä
Osa kirjoittaa sanoja.	kyllä
Osa 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 muuttujat 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. Lerkanen 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 sfi*. 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.

- Lerikkanen, 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. Faísca, 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 lisensiaatintyö. Vaasan yliopisto.