

KAHDEKSAN LUKU- JA KIRJOITUSTAIDOTTOMAN AIKUISEN
MAAHANMUUTTAJAN SUOMEN KIELEN LUKU- JA
KIRJOITUSTAITO KUUDEN KUUKAUDEN INTENSIIVISEN
OPISKELUN PÄÄTTEEKSI

Pro gradu -tutkielma

Suomen kieli

Turun yliopisto

15. huhtikuuta 2008

Niina Halme

TURUN YLIOPISTO
Suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos

HALME, NIINA: Kahdeksan luku- ja kirjoitustaidottoman aikuisen maahanmuuttajan suomen kielen luku- ja kirjoitustaito kuuden kuukauden intensiivisen opiskelun päätteeksi

Pro gradu -tutkielma, 94 s., 30 liites.
Suomen kieli
Huhtikuu 2008

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien kirjallisia taitoja puolen vuoden intensiivisen suomen kielen opiskelun päätteeksi. Tutkittavat aikuiset eivät ole elämänsä aikana saaneet mahdollisuutta osallistua koulutukseen tai ovat joistakin muista syistä jääneet koulutuksen ulkopuolelle. Tutkimus selvittää, mitä aikuinen oppija osaa kuuden kuukauden luku- ja kirjoitustaidon opetuksen jälkeen L2-kielillä.

Tutkimuksen informanteina on kahdeksan luku- ja kirjoitustaidotonta aikuista maahanmuuttajaa, jotka osallistuivat kuusi kuukautta kestäneen kurssinsa viimeisellä viikolla järjestettyyn tilaisuuteen, jossa he tekivät tutkimusta varten laaditun testin. Testi mittaa kielitaidon eri osa-alueita; kuullun ymmärtämistä, luetun ymmärtämistä, kirjoittamista ja sanaston hallintaa. Puhetaito on rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Vertailuryhmässä on puoli vuotta suomen kieltä opiskelleita luku- ja kirjoitustaitoisia maahanmuuttajia. Informanttiryhmässä puhutaan viittä ja vertailuryhmässä kahdeksaa eri äidinkieltä. Informantit ovat iältään 23–43 vuotta ja verrokkit 19–48 vuotta.

Tutkimus on kvalitatiivinen analyysi, jonka on tarkoitus mitata informanttien kielitaitoa ja luku- ja kirjoitustaidon osaamista tietyinä ajankohtana. Tutkimus kuuluu suomi toisena kielenä -tutkimusalaan ja kohdistuu alkeistason opiskelijoihin. Tutkimus perustuu sitä varten laadittuun testiin, joka sisältää seitsemän eri osiota. Eri osiot mittaavat kielen eri osa-alueita, ja niiden analyysi antaa kuvan informanttien kielitaidosta.

Tuloksista käy ilmi informanttiryhmän heterogeenisuus. Heikoimman ja parhaimman testisuorituksen välillä on suuria eroja. Tulos osoittaa, kuinka jokainen oppija oppii yksilöllisten voimavarojensa mukaan omalla vauhdillaan. Kolme informanteista ei kykene vielä lukemaan mekaanisella tasolla, kun taas neljä informanttia osoittaa oppineensa funktionaalisen lukutaidon alkeet. Yksi informanteista osoittaa ymmärtävänsä mekaanisen lukutaidon periaatteen mutta ei vielä kykene lukemaan itsenäisesti. Tasoeroja kuvaa seuraava esimerkki: Tehtävässä 5 tuli jatkaa annettuja lauseita, joista ensimmäinen täydennettävä alkoi sanalla *Puhelin*. Paras oppija täydensi lauseen *Puhelin* SOITA ja heikoin oppija *Puhelin* PUNEATE TUAIEN.

Suurin ongelma L2-kielillä lukemaan ja kirjoittamaan oppivilla aikuisilla näyttäisi tämän testin perusteella olevan riittämätön kielitaito, ei se, että opiskelijat eivät kykenisi oppimaan lukemista ja kirjoittamista. Kaikki tutkimukseen osallistuneet informantit vaikuttivat erittäin motivoituneilta oppimaan luku- ja kirjoitustaidon suomen kielellä. Verrokeille testi oli odotetusti helppo, ja he suoriutuivat siitä ongelmitta.

Asiasanat: aikuinen oppija, kielitaito, kirjoitustaito, luku- ja kirjoitustaidottomuus, lukutaito, maahanmuuttaja, suomen kieli, suomi toisena kielenä

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	3
1.1. Tutkimuksen lähtökohdat ja luonne	3
1.2. Keskeiset käsitteet	4
1.3. Testin kuvaus ja hypoteesit	6
1.4. Informantit ja verrokkit	8
1.5. Aiempaa tutkimusta	10
2. LUKU- JA KIRJOITUSTAITO	12
2.1. Lukutaito, lukeminen ja yhteiskunta	12
2.2. Luku- ja kirjoitustaidon vaikutus kognitiiviseen kehitykseen	14
2.3. Lukutaidon oppiminen	17
2.4. Kirjoitustaidon edellytykset	21
2.5. Fonologinen tietoisuus	24
3. MAAHANMUUTTAJA SUOMALAISESSA YHTEISKUNNASSA	27
3.1. Maahanmuuttaja Suomessa ja kotouttamislaki	27
3.2. Luku- ja kirjoitustaidottomien koulutus	28
3.3. Luku- ja kirjoitustaidottomille aikuisille suunnattuja oppikirjoja	32
3.4. Oppimisen motivaatiosta ja tavoitteista sekä arvioinnista	33
4. AINEISTOANALYYSI	39
4.1. Sanelu	39
4.2. Luetun ymmärtäminen	45
4.3. Sanojen tuottaminen	49
4.3.1. Tuotettujen sanojen tavarakenteet	52
4.3.2. Tuotettujen sanojen sanaluokkajakauma	55
4.4. Suomenkielisten sanojen tunnistus	59
4.5. Kollokaatiot	61
4.5.1. Suomalaisten vastaajien kollokaatiot	63
4.5.2. Informanttien kollokaatiot	65
4.5.3. Verrokkien kollokaatiot ja tehtävän 5 kokoavaa tarkastelua	67
4.6. Vapaa kirjoitus	70

4.7. Taustatietolomake	74
4.8. Informanttien henkilöittäinen tarkastelu	77
5. LOPUKSI.....	82
LÄHTEET.....	87
LIITTEET	

1. JOHDANTO

1.1. Tutkimuksen lähtökohdat ja luonne

Pro gradu -tutkielmassani pyrin selvittämään luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taitoja puolen vuoden intensiivisen opiskelun jälkeen. Kiinnostuin maahanmuuttajien koulutuksesta noin kaksi vuotta sitten, kun sain mahdollisuuden seurata nuorten (yli 16-vuotiaiden), juuri Suomeen saapuneiden maahanmuuttajien suomen kielen opetusta. Ryhmässä oli muutama luku- ja kirjoitustaidoton nuori. Seuratessani heidän opiskeluaan oivalsin, että opettajalle on valtava haaste opettaa nuorelle samalla sekä suomen kielen taitoja että luku- ja kirjoitustaitoa. Opiskelijalle puolestaan on haasteellista oppia lukemaan uudella, vieraalla kielellä, jota ei vielä osaa.

Tutkimukseni perustuu kvalitatiiviseen analyysiin. Lähtökohtanani ei ole arvioida opiskelijoiden virheitä ja niiden määrää, vaan pyrin selvittämään sitä, mitä opiskelijat osaavat. Tarkastelen jossakin määrin heidän virheitään, ja pohdin niiden mahdollisia syitä, mutta se ei ole tutkimuksen itsetarkoitus. Tutkimukseni on poikittaistutkimus tietyn ryhmän tietyinä ajankohtana hallitsemista taidoista. Oppiminen on aina yksilöllistä ja kontekstisidonnaista. Läpi työni lukijan tulee pitää mielessä, että analyysini tulokset on saatu tältä kyseiseltä ryhmältä. Toisessa kaupungissa tai maassa ja toisilla opiskelijoilla tulokset voivat olla täysin erilaisia kuin tällä ryhmällä.

Oppiminen ja opettaminen perustuvat ryhmän lähtökohtiin ja henkilökohtaisiin tavoitteisiin. Luku- ja kirjoitustaidottomien ryhmät ovat aina heterogeenisiä ja läsnä saattaa olla kymmeniä eri äidinkieltä puhuvia opiskelijoita, tai ryhmä saattaa koostua useasta samaa äidinkieltä puhuvasta. Taustalla vaikuttavat aina myös ryhmän sisäiset jännitteet sekä opettajan ja ryhmän väliset suhteet. Ryhmän jäsenet ovat lähtökohdiltaan usein eri asemissa sosiaalisesti sekä yhteiskunnassa että yksilötasolla, ja heidän taustallaan saattaa olla traagisia elämäkokemuksia. Kouluttamattomuus on yhteinen yhdistävä tekijä luku- ja kirjoitustaidottomien ryhmän jäsenillä. He ovat joko käyneet hyvin vähän tai eivät laisinkaan koulua kotimaassaan tai muualla.

Työni rakentuu siten, että toisessa pääluvussa pyrin selvittämään lukutaidon käsitettä eri näkökulmista keskittyen funktionaaliseen lukutaitoon. Selvitän lukutaidon vaikutusta yksilön yhteiskunnalliseen asemaan ja kognitiiviseen kehitykseen. Esitän myös näkemyksiä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta. Kolmannessa pääluvussa käsitelen maahanmuuttajien kotouttamiskoulutusta ja erityisesti luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten asemaa suomalaisessa yhteiskunnassa. Esitän luku- ja kirjoitustaidottomille laaditun opetussuunnitelman perusteet, vaatimukset ja tavoitteet. Luvun lopussa tarkastelen opiskelijoiden motivaation merkitystä koulutuksen onnistumisen kannalta sekä esitän pohdintoja kielikysymyksestä, eli millä kielellä opetus tulisi järjestää. Neljännessä pääluvussa käyn läpi aineistoni ja analysoin informanttien ja verrokkien suoriutumista testissä. Viides luku sisältää yhteenvedon ja pohdintaa tuloksista ja myös päättää työni. Seuraavaksi määrittelen luvussa 1.2 keskeisimmät käsitteet, ja luvuissa 1.3, 1.4 ja 1.5 kuvaan aineistoni ja tutkimuskohteet sekä esittelen alan aiempaa tutkimusta.

1.2. Keskeiset käsitteet

Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa luku- ja kirjoitustaidosta käytetään yleisesti käsitettä *literacy*. Suomen kielessä ei ole vielä vakiintunutta käännettä kyseiselle termille. Esimerkiksi Leiwo ja Luukka käyttävät käsitettä *tekstitaito*, ja Tarnanen puhuu *tekstitaidoista*, kuten myös Komppa artikkelissaan, jossa hän painottaa, että *tekstitaidot*-käsite kuvaa yksityiskohtaisemmin lukutaitoon liittyviä osataitoja kuin mekaaniseen taitoon viittaava *lukutaidon*-käsite (Leiwo–Luukka 2002, 179; Tarnanen 2002, 94; Komppa 2004, 290). Luukka painottaa ymmärtämisen merkitystä lukemisen ja tekstin tuottamisen rinnalla *tekstitaidon*-käsitteessä (Luukka 2003, 413). Pitkänen-Huhta puhuu tekstiin liittyvistä toiminnoista tai *tekstitoiminnasta* (Pitkänen-Huhta 1999, 277). Itse käytän tutkimuksessani käsitettä *lukutaito*, jota on myös käyttänyt muun muassa Hirsiaho, Pöyhönen ja Saario (Hirsiaho et al. 2007, 94).

Luku- ja kirjoitustaidon käsitteeseen kuuluvat Unescon ja OECD:n määritelmissä luku- ja kirjoitustaidon lisäksi sekä suullinen kielitaito että laskutaito (Unesco 2003, 1, 8–10; OECD 2000, x). Primaarilukutaidoton ei ole käynyt elämänsä aikana koulua ollenkaan tai hyvin vähän, ja lukeminen ei onnistu häneltä millään kielellä. Sekundaarilukutaidoton on käynyt koulua jossakin määrin, ja hän osaa lukea jollakin

muulla kirjaimistolla kuin latinalaisella, mutta lukeminen on silti heikkoa. Sekä primaari- että sekundaarilukutaidottomat eivät ole saaneet mahdollisuutta käydä koulua tai heiltä ei ole sitä aikaisemmin vaadittu. Voi myös olla, että lukutaidolla ei ole ollut merkitystä heidän elämässään toisin kuin heidän saavuttuaan Suomeen, jossa aikuisen on välttämätöntä hallita kirjalliset taidot. (OPH 2006, 10.)

Federico Mayor, Unescon pääjohtaja vuosina 1987–1999, kirjoittaa, kuinka koulutus tarjoaa ainoan mahdollisen väylän ihmisen osallistumiselle nyky maailman menoon. Vain koulutus voi lisätä edistyksen, kehityksen, tasa-arvon ja mahdollisuuksien kasvua. Koulutus perustuu olennaisimmilta osiltaan Mayorin mukaan luku- ja kirjoitustaitoon, joka toimii myös koulutuksen apukeinona. Lukutaito ei täten ymmärrettynä ole pelkkää lukemista vaan samalla maailman ymmärtämistä ja sen tuottamista muun muassa oikeudenmukaisemmaksi. (Mayor 1991, 6–7.)

Aikuiset oppivat lukutaitonsa kehittyessä kolmenlaisia taitoja: 1) Tekninen taito (*technological knowledge*) on se peruslukutaito, joka tulee hallita, että ylipäättään voi sanoa osaavansa lukea. 2) Funktionaalinen lukutaito (*functional knowledge*) on kyky käyttää luku- ja kirjoitustaitoa eri tarkoituksissa niiden vaatimalla tavalla. 3) Taito ymmärtää lukutaidon sosiaalinen merkitys (*social meaning*) yhteiskunnan kannalta kuvaa yksilöiden motivaatiota valinnoissa siitä, millä kielillä he suostuvat opettelemaan lukemista ja kirjoittamista. Monikulttuurisessa ympäristössä kielen valinnalla voi olla suuriakin sosiaalisia vaikutuksia ja seurauksia. (Reder 1987, 259–261.)

Aineistona minulla on tutkimuksessani luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien tekemä itse laatimani testi (testi on kokonaisuudessaan liitteessä 1, ja liitteessä 2 on eri informanttien vastausnäytteitä). Käytän tästä ryhmästä puhuessani lyhennettyä muotoa luki-ryhmä, informantit, opiskelijat, oppijat tai naiset (ryhmässä oli testauspäivänä läsnä vain naisia). Verrokkiryhmänä minulla on luku- ja kirjoitustaitoisten suomea vieraana kielenä opiskelevien maahanmuuttajien ryhmä. Verrokkiryhmästä käytän myös nimitystä vertailuryhmä. Molemmat ryhmät rakentuvat maahanmuuttajaopiskelijoista, eli ryhmäläisten äidinkieli on jokin muu kuin suomi. Kutsun heidän ensimmäistä kieltään eli äidinkieltään L1-kieleksi ja suomea eli kohdekieltä L2-kieleksi. Yhteensä informantit ja vertailuryhmän jäsenet puhuvat kymmentä eri äidinkieltä. Käytän termiä maahanmuuttaja sekä informanteista että verrokeista.

1.3. Testin kuvaus ja hypoteesit

Pyrin selvittämään tutkimuksellani luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien kirjallisia taitoja puolen vuoden intensiivisen opiskelun jälkeen. Olen itse laatinut testin, jossa on kuusi tehtävää. Tehtävien on tarkoitus mitata kielitaidon eri osa-alueita, kuullun ymmärtämistä, luetun ymmärtämistä, kirjoittamista ja sanaston hallintaa. Puheen olen joutunut rajaamaan pois käytännön syistä¹. Kävin seuraamassa luki-ryhmän opetusta kaksi kertaa ennen testaustani, ja toisella kerralla sain mahdollisuuden opettaa ryhmää muutaman tunnin. Näistä kokemuksistani kerron lyhyesti myöhemmin ja samalla voin antaa viitteitä opiskelijoiden suullisesta suomen kielen taidosta.

Testini ensimmäinen tehtävä (ks. lauseet liitteestä 1) on sanelu. Tehtävällä pyrin selvittämään opiskelijoiden kirjoitustaitoa ja kuullun ymmärtämistä. Ymmärtämistä pyrin selvittämään neljän kuvan avulla, jotka kuvaavat lauseiden sisältöä. Kuvia on vain neljä ja lauseita on kahdeksan. Mikäli opiskelija on ymmärtänyt lauseen merkityksen, oletan hänen osaavan numeroida oikean kuvan. Analysoidessani tuotoksia kiinnitän huomion siihen, yrittääkö opiskelija kirjoittaa lauseen vaikka ei ymmärtäisi sen sisältöä. Jos hän yrittää, niin minua kiinnostaa, onko hän kirjoittanut enemmän konsonantti- vai vokaaliäänteitä ja näkyvätkö sanan alku- vai loppuäänteet kirjoituksessa. Constance Weaver on tehnyt tutkimuksen, jossa hän poisti tekstistä kaikki konsonantit tai kaikki vokaalit, ja totesi, että sanan tunnistamisen kannalta konsonantit ovat tärkeämpiä sillä niitä on kielissä² huomattavasti enemmän kuin vokaaleja. Täten ne myös esiintyvät tekstissä tiheämmin. Hän todisti myös poistamalla sanoista joko niiden alut, loput tai keskiosan, että sanojen alut ovat kaikkein tärkein keino tunnistaa sana, ja sanojen loput ovat tärkeämpiä tunnistamisen kannalta kuin sanojen keskiosat. (Weaver 1980, 45–49.) Hypoteesini on, että opiskelija yrittää kirjoittaa kuulemansa ja mikäli lause on hänelle vieras, hän kirjoittaa sanojen alkujen konsonanttiäänteet näkyviin.

¹ Haastattelumahdollisuutta ei ehditty järjestää, sillä kurssi päättyi viikon päästä testaukseni ajankohdasta ja omat resurssini eivät riittäneet aikatauluista johtuen haastattelun laatimiseen ja toteuttamiseen.

² Suomen kielessä on vähän konsonantteja (13) verrattuna muihin kieliin ja vokaaleja (8) käytetään runsaasti verrattuna konsonantteihin (esim. Hakulinen 2000, 16). Häkkisen mukaan vokaalien ja konsonanttien suhde on suomen kielessä 48:52, mutta sanoja aloitetaan huomattavasti enemmän konsonanteilla kuin vokaaleilla, suhteessa 16:84 (Häkkinen 1983, 43). Suomen kielessä myös ortografisesti grafeemeilla on tärkeä merkitys siinä mielessä, että niistä jokainen edustaa tiettyä foneemia.

Toisessa tehtävässä pyrin selvittämään luetun ymmärtämistä. Tehtävässä on kuva ja lause. Opiskelijan tulee ympyröidä, onko lauseen väittämä kuvan perusteella totta vai ei. Oletan, että puolet lauseista on helppoja. Ongelmia tuottavat varmasti lauseet, joissa on kieltosana, sekä lause: *Hellan ja pesukoneen välissä on kaappi*. Vaikka lauseen sanat ovat varmasti tuttuja opiskelijoille, merkitys saattaa jäädä ymmärtämättä. Epäilen vaikeimman lauseen olevan *Takassa palaa tuli*, sillä kuvassa todella palaa tuli, mutta oletan sanan *takka* olevan vieras ja vaikeasti tunnistettava heikkoasteisessa muodossaan.

Kolmas tehtävä³ mittaa opiskelijan produktiivisuutta sekä kykyä tuottaa oikeita suomen kielen sanoja. Samalla pyrin myös selvittämään sanavaraston laajuutta ja sitä, keskittyvätkö oppijan kirjoittamat sanat johonkin tiettyyn aihepiiriin tai sanaluokkaan.

Neljännessä tehtävässä⁴ pyydän opiskelijoita ympyröimään oikean suomen kielen sanan kolmen väärin kirjoitetun joukosta. Tämä tehtävä perustuu luetun ymmärtämiseen ja suomen sanojen oikeinkirjoitukseen. Oletan, että jokainen opiskelija ympyröi vähintään puolet (4/8) sanoista oikein.

Viidennessä tehtävässä haluan selvittää sanojen kollokatiivisia suhteita. Minua kiinnostaa, täydentävätkö maahanmuuttajat lauseita suomalaisille tyypillisellä tavalla, ja ilmeneekö heidän vastauksissaan erityisiä kollokaatiosuhteita. Olen tehnyt saman tehtävän 50 suomalaiselle 15–80-vuotiaalle henkilölle. Oletan, että suomalaiset täydentävät lauseet tietyllä tavalla ja tarkoitukseni on tutkia, vastaavatko eri kulttuureita edustavat maahanmuuttajat samalla tavoin kuin suomalaiset. Oletan että eroja vastauksissa löytyy ainakin ruokaan liittyvissä lauseissa. Tehtävä testaa samalla sekä luetun ymmärtämistä että kirjoitustaitoa. Tämä on myös tehtävistä ainoa, jossa olen käyttänyt pieniä kirjaimia versaalien sijaan. Tarkkailen, onko kirjaintyyppin vaihtamisella vaikutusta opiskelijoiden vastauksiin.

Viimeinen eli kuudes tehtävä on vapaa kirjoitus. Ajatuksenani oli, että tehtävänanto olisi ainoastaan kirjallinen, mutta luki-ryhmän opettaja suositteli kuvasta kirjoittamista, joka on tutumpaa opiskelijoille. Lisäsin tehtävänantoon myös kuvan, josta voi halutessaan kirjoittaa. Oletan, että kaikki kirjoittavat kuvasta, vaikka mielestäni

³ Kirsti Siitonen auttoi minua tämän tehtävän muotoilussa.

⁴ Tämän tehtävän mallin minulle antoi Rauno Laine. Sama tehtävä on hänen oppikirjassaan *Aasta se alkaa*.

kirjallisen tehtävänannon aihe olisi helpompi. Opiskelijat osaavat kertoa itsestään suullisesti⁵, joten aihe on ainakin heille tuttu ja moneen kertaan läpikäyty. Kuva vaikuttaa kuitenkin helpommalta lähestyä kuin pelkkä kirjallinen tehtävä.

Taustatietolomake on tavallaan seitsemäs tehtävä. Oletan, että opiskelijat ovat Suomeen muuttonsa jälkeen joutuneet tekemisiin erilaisten byrokraattisten lomakkeiden kanssa. Henkilökohtaisten tietojen kirjoittamiselta tuskin voi välttyä ulkomailta Suomeen muutettaessa (ks. myös opetussuunnitelman tavoitteet jäljempänä s. 32). Hypoteesini on, että oman nimen, iän, sukupuolen ja kotimaan sekä äidinkielen kirjoittaminen onnistuu helposti. Muut kohdat lomakkeessa ovat varmasti ongelmallisempia, ja opiskelijat todennäköisesti tarvitsevat apua niiden täyttämässä.

Testini kuvitti Karl Brennan. Kuvittajana hänellä ei ollut vapaat kädet toimia, vaan asetin tarkat vaatimukset kuvien muodosta. Hän kuitenkin antoi kuville niiden ulkonäöllisen muodon. Itse otan vastuun niiden mahdollisesta monitulkintaisuudesta.

1.4. Informantit ja verrokkit

Informanteiksi valikoitui henkilöt, jotka tutkimusentekohetkellä opiskelivat luku- ja kirjoitustaidottomien ryhmässä. Yhteensä tähän ryhmään kuului 12 opiskelijaa, joista kolme tai neljä opiskelijaa oli opetuksen alkaessa primaarilukutaidottomia. Ryhmässä oli yksi mies ja 11 naista. Testauspäivänä läsnä oli kahdeksan opiskelijaa, joista kaikki ovat naisia. Informantit ovat iältään 23–43 vuotta ja heidän kotimaansa ovat Afganistan, Irak, Iran, Nepal ja Thaimaa. Informantit ovat opiskelleet suomen kieltä 6–10 kuukautta ja puhuvat yhteensä viittä eri äidinkieltä. Suomessa he ovat asuneet kahdeksasta kuukaudesta neljään vuotta. Olen antanut informanteille sepitteelliset nimet, joilla aion kutsua heitä tässä työssäni. Olen koonnut taulukkoon 1 (s. 9) tiedot informanteista heidän itsestään antamiensa taustatietojen perusteella. (Olen laittanut informantit paremmuusjärjestykseen testistä saamieni tulosten perusteella, ja tässä järjestyksessä esitän heidät läpi työni, ellei toisin mainita.)

⁵ Ensimmäisellä seuraamiskerrallani jokainen opiskelija kertoi minulle itsestään ja perheestään suullisesti. Ks. myös s. 31, opetussuunnitelman tavoitteet.

TAULUKKO 1. Informanttien taustatiedot.

Nimi ja ikä	Kotimaa	Äidinkieli	Asunut Suomessa	Opiskellut suomen kieltä
Kanya, 28	Thaimaa	thai	24 kk	10 kk
Mai	Thaimaa	thai	8 kk	6 kk
Talap, 38	Thaimaa	thai		6 kk
Jaidee	Thaimaa	thai	n. 24 kk	10 kk
Mahira	Afganistan	paštu	18 kk	6 kk
Safiyah, 23	Irak	arabia	11 kk	6 kk
Anju, 43	Nepal		30 kk	10 kk
Simin, 35	Iran	kurdi	48 kk	6 kk

Informantit eivät ole kouluttautuneet mihinkään ammattiin. Mai ja Jaidee ilmoittavat, että heillä on suomalaisia tuttavuuksia 6–10, joiden kanssa he puhuvat suomea. Kanya ja Talap ilmoittavat puhuvansa suomalaisten tuttavuuksiensa kanssa suomea, mutta he eivät ilmoita, kuinka monta suomalaista tuttavuutta heillä on. Kanya, Mai ja Talap puhuvat suomen ja thain lisäksi englantia.

Verrokkien ryhmä muodostui henkilöistä, jotka tutkimusajankohtana opiskelivat suomen kieltä samassa oppilaitoksessa kuin informantitkin. Vaatimuksena vertailuryhmälle oli, että he ovat opiskelleet suomen kieltä yhtä kauan kuin informantitkin, mutta ovat osanneet lukea ja kirjoittaa saapuessaan Suomeen. Vertailuryhmään kuuluu 13 opiskelijaa, joista kymmenen on naisia ja kolme miestä. Iältään verrokkit ovat 19–48 vuotta ja heidän kotimaansa ovat Irak, Italia, Kiina, Kosovo, Thaimaa, Turkki ja Venäjä. Verrokkit ovat opiskelleet suomen kieltä 6–7 kuukautta (yksi verrokki ilmoittaa opiskelleensa suomea kolme vuotta) ja he puhuvat yhteensä kahdeksaa äidinkieltä. Suomessa he ovat asuneet kymmenestä kuukaudesta kahdeksaan vuotta. Olen laatinut liitteeseen 3 taulukon verrokkien taustatiedoista itsestään antamiensa tietojen perusteella.

1.5. Aiempaa tutkimusta

Luku- ja kirjoitustaidosta ja niiden oppimisesta löytyy paljon tutkimusta. Suurelta osin tutkimus on kuitenkin keskittynyt lapsen lukemaan oppimiseen. Aikuisten lukemaan oppimista käsittelevä tutkimus on puolestaan keskittynyt L1-kielen oppimiseen. On ongelmallista käsitellä lapsen lukemaan oppimisesta tehtyjä tutkimuksia samassa yhteydessä, kun puhutaan aikuisen oppimisesta. On syytä pitää mielessä, että aikuinen oppija on kognitiiviselta kehitykseltään täysin eri asemassa kuin lapsioppija, ja aikuisella on elämän kokemusta, joka lapselta puuttuu.

Suomessa ei ole tietojeni mukaan tehty kielitieteellistä tutkimusta luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien L2-kielestä. Muutakin materiaalia on ilmestynyt suomeksi hyvin vähän. Opetushallitus julkaisi vuonna 2007 kirjan *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia. Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille*. Tämä on ensimmäinen yhtenäinen teos aiheesta, ja se on suunnattu luki-ryhmän opettajille.

Qarin Franker on erikoistunut Ruotsissa L2-kielen oppimisen tutkimiseen ja hänen tutkimuksensa erityiskohteena on luku- ja kirjoitustaidon oppiminen aikuisten maahanmuuttajien ryhmässä sosiolingvivistisestä näkökulmasta (Göteborgs universitet). Hän on tutkinut myös kuvanlukutaitoa ja sitä, kuinka tärkeä rooli taidolla on modernissa yhteiskunnassa. Kuviin on myös koodattu viestejä, joiden tulkitseminen on vaikeaa, mikäli emme tunne kulttuuria riittävästi. (Franker 2004, 681–682.)

Berit Lundgren on tehnyt sosiokulttuurisen tutkimuksen Ruotsissa asuvista maahanmuuttajanaيسista. Hän on kiinnostunut naisten identiteetin muotoutumisesta uudessa yhteiskunnassa, jossa heidän pitää samaan aikaan oppia sekä puhumaan että lukemaan ja myös kirjoittamaan uudella kielellä, ruotsilla. Aikaisemmin aihetta on tutkittu sosiaalisesta ja etnografisesta näkökulmasta, mutta kielitieteellistä tutkimusta on hyvin vähän. Kielitieteellisestä näkökulmasta tutkimusta on ilmeisesti tehty jonkin verran Norjassa. Lundgren mainitsee teoksessaan ainakin kaksi norjalaista tutkimusta: Anne Hvenekilden kollegoineen kirjoittaman teoksen *Alfa og Omega* sekä Lise Iversen Bjørkavågin tutkimuksen *Grunnleggende lese- og skriveoppløring for voksne innvandrere, belyst ved en analyse av språket i en abc – en Første bok på norsk*. (Lundgren 2005, 13, 19–20, 22.)

Lisbeth Sachs on tutkinut antropologisesta näkökulmasta luku- ja kirjoitustaidottomia turkkilaisia maahanmuuttajanaisia ruotsalaisessa yhteiskunnassa. Hän kirjoittaa, kuinka ongelmia ilmeni heti naisten saavuttua Ruotsiin. Piti täyttää lomakkeita, joihin kirjoitetaan tietoja itsestä. Osalla naisista ei ollut tarkkaa tietoa syntymäajastaan, ja he eivät osanneet kirjoittaa edes omaa nimeään. (Sachs 1986, 23.)

Sachsin informantit kävivät koulua Ruotsissa noin vuoden ajan, ja he opettelivat lukemaan ja kirjoittamaan omalla äidinkielellään. Sachs haastatteli naisia noin vuosi koulutuksen päättymisen jälkeen. Eräs nainen oli sitä mieltä, että ruotsalaisessa yhteiskunnassa selviää yhtä hyvin sekä lukutaitoinen että lukutaidoton henkilö. Hän ei muistanut oppimastaan enää mitään. Yksi naisista osasi edelleen kirjoittaa nimensä ja tunnisti tekstistä muutamia sanoja. Eräs nainen oli hyvin tyytyväinen oppimaansa ja sanoi osaavansa lukea (todellisuudessa hän katsoi kuvaa ja arveli sen perusteella, mitä tekstissä sanotaan). Hän osasi edelleen kirjoittaa nimensä. Yksi naisista sanoi koulutuksen auttaneen häntä erilaisten lomakkeiden täyttämässä, ja eräs sanoi, ettei hänen tarvitse osata kirjallisia taitoja, sillä hänen miehensä osaa lukea ja se riittää. (Sachs 1986, 53–56.)

Vain muutama naisista oppi lukemaan yksinkertaista tekstiä äidinkielellään, esimerkiksi kirjeitä kotimaasta. Sachsin tutkimuksessa kävi ilmi, että omasta kulttuuristaan Ruotsiin saapuneet naiset kokivat olevansa ”huonompia” kansalaisia kuin lukutaitoiset ihmiset. Yhteiskunta, jossa lukutaito on välttämätön, laukaisi heissä tämän ”huonommuuden” kokemuksen. Naiset eivät kyenneet lunastamaan yhteiskunnan odotuksia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta. He joutuivat kyseenalaistamaan omat taitonsa, tietonsa ja kulttuurinsa Ruotsiin saavuttuaan. Kurssin avulla ruotsalaisen yhteiskunnan toimintatavat tulivat kuitenkin tutuiksi naisille. (Sachs 1986, 68–69.) Yhteiskunta tuomitsee lukutaidottomat kykenemättömiksi selviytymään yhteisössä. Tämä käsitys on ristiriidassa lukutaidottomien käsityksistä itsestään, ja riippumattomuus muista vaatiikin lukutaidottomilta oman paikkansa tunnustamista yhteiskunnassa. (Fingeret 1983, 142.) Franker perustelee heikkoa oppimista muun muassa sillä, että koulutus perustuu usein teoreettiseen opiskeluun ja sillä on harvoin käytännön arvoa työelämään liittyvissä seikoissa (Franker 2004, 693). Kaarina Sergejeff opastaa artikkelissaan luki-ryhmän opettajaa opiskelijälähtöisempään ja toiminnallisempaan opetukseen, jolla on läheisempi yhteys opiskelijoiden arkielämään (2007, 81–93).

2. LUKU- JA KIRJOITUSTAITO

Tässä luvussa selvitan luku- ja kirjoitustaidon käsitettä tarkemmin ja esitän näkemyksiä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta.

2.1. Lukutaito, lukeminen ja yhteiskunta

Luku- ja kirjoitustaitoa pidetään yhteiskunnassamme itsestään selvänä taitona. Oletamme, että kaikki kohtaamamme nuoret ja aikuiset osaavat lukea. Tämä perusoletus on syvään rakennettuna yhteiskunnassamme. Esimerkiksi oletamme, että aikuiset osaavat lukea lukujärjestyksiä, aikatauluja, lääkeresepteissä olevia annostusohjeita ja katukylttejä (Franker 2004, 676). Catherine Wallacen mukaan emme juurikaan pysähdy pohtimaan lukemista, sen tarkoitusta tai itse prosessia vaan se on meille itsestään selvää toimintaa. Teknologinen yhteiskuntamme toimii sen oletuksen varassa, että sen jäsenet osaavat lukea. (Wallace 1992, 5.)

David R. Olson kirjoittaa, kuinka nykyisessä yhteiskunnassamme elää voimakas usko luku- ja kirjoitustaidon tärkeyteen. Tähän taitoon perustamme käsityksemme ihmiskunnasta korkean kulttuurisen sivilisaation edustajana. Liioiteltuna jopa pienetkin virheet lukutesteissä nähdään uhkana yhteiskunnan hyvinvoinnille. (Olson 1994, 6.) Lukutaito tai lukutaidot käsite on Gunther Kressin mukaan laajentunut käsittämään myös kulttuurista ymmärrystä. Tätä kuvaa hyvin ranskankielinen lukutaitoista henkilöä kuvaava termi *un homme cultivé*, joka sisältää ajatuksen, että vain henkilö, jolla on mahdollisuus ja kyky tulkita kirjaimin koodattua tekstiä, on yhteiskunnan (korkean) kulttuurin edustaja. (Kress 1994, 194–198.)

Lukutaito (*literacy*) määritellään yleisesti lukutaidottomuuden (*illiteracy*) kautta. Lukutaidottomuus-käsite sisältää konnotaatioita ongelmiin ja ”puutostilaan”. (Street 1994, 16–17.) D. P. Pattanayak kuvaa tarkemmin näitä konnotaatioita: ”Illiteracy is grouped with poverty, malnutrition, lack of education, and health care, while literacy is often equated with growth of productivity, child care, and the advance of civilization” (Pattanayak 1991, 105). David Barton kuvaa erilaisia metaforia, joita lukutaitoon on liitetty. Yksi näistä käsityksistä perustuu ajatukseen, että lukutaidottomuus on ”sairaus”

ja tätä tautia sairastavat ihmiset on parannettava, kun taas lukutaito on se ”normaalitila”, johon on pyrittävä. Toisen lähestymistavan kannattajat uskovat, että lukutaito on avain tietoon ja informaatioon. Vain lukemalla voi saada tarpeeksi tietoa. (Barton 1994, 10–13.)

Englanninkielinen termi *illiteracy* sisältää pejoratiivisen merkityksen viitaten etuliitteellään kyvyttömyyteen (Barton 1994, 21). Samoin suomen kielen sana lukutaidoton viittaa puutteeseen. Englannin kielen termi *illiteracy* perustuu ajatukseen, että henkilö ei osaa lukea kuten muut kulttuurinsa edustajat ja termi *non-literate* käsittää laajemmin ne henkilöt, joiden kulttuuri edustaa suullista traditiota. (Barton 1994, 21.) Suomessa tällaista eroa ei tehdä termeissä. Lisäksi *illiteracy*n rinnalla englanninkielisissä yhteisöissä käytetään termiä *analfabet*. Ruotsiksi sama termi on *analfabet* ja ranskaksi *analfabetisme*. Näillä termeillä kuvattu lukutaidoton henkilö ei kykene lukemaan kirjaimia, jotka perustuvat latinalaiseen aakkostoon, mutta muita kirjoitusjärjestelmiä henkilö mahdollisesti osaa lukea.

IALS (the International Adult Literacy Survey) määrittelee lukutaidon seuraavasti: “The ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community – to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential” (OECD 2000, x). Tässä määrittelyssä lukutaidon merkitys on funktionaalinen, se toimii välineenä saavuttaa jotakin ja se mahdollistaa yksilön kehittymisen. IALS:n mukaan lukutaito on välttämätön taito, jonka avulla yksilöstä tulee kansalainen, joka osallistuu yhteiskunnan tapahtumiin ja kokee yhteisöllisyyden tunteen (OECD 2000, 83). Yhdysvalloissa tehdyssä tutkimuksessa viiden tärkeimmän lukutaitoa vaativan toiminnan järjestys oli heikosti lukevilla seuraava: 1) verolomakkeen täyttö, 2) erilaisten karttojen luku, 3) kuumemittarin luku, 4) tilitietojen tarkistaminen ja 5) talouden suunnittelu sekä lasten avustaminen kotitehtävissä. Vähemmän tärkeänä koettiin muun muassa postin lukeminen, katukylttien ymmärtäminen ja ravintolan ruokalistan lukeminen. (Hayes–Valentine 1989, 7.)

Funktionaalinen lukutaito tarkoittaa sitä, että lukeminen ja kirjoittaminen ovat vain keinoja saavuttaa jokin muu tavoite. Lukutaitoa voidaan siis hyödyntää arjessa selviytymisessä. Kyse on kuitenkin myös paljon muusta. Ihmisen yhteiskunnallisen aseman kannalta lukutaito lisää arvonantoa ja lukutaidottomuus toisaalta vähentää sitä ja merkitsee jopa häpeää. (Levine 1991, 24.) Lundgrenin tutkimuksessa

maahanmuuttajanaiset tuovat tämän seikan esiin. He pitävät itseään taitamattomina, sokeina ja vammaisina siksi, että kotimaassaan hankitut taidot eivät riitäkään uudessa yhteiskunnassa, jossa heiltä vaaditaan taitoja, joita he eivät koskaan kuvitelleet tarvitsevansa. (Lundgren 2005, 112–113, 148–149.) Yksi syy huonommuuden tunteeseen on varmasti myös riittämätön taito ilmaista itseään kielellisesti L2-kielellä. On huomattava, että on eri asia ajatella sitä ilmaisumuotoa, jonka sanomiseen henkilö on kielellisesti kykenevä kuin ajatella sitä, mitä haluaa sanoa (Kytömäki 1995, 201).

Kenneth Levine kirjoittaa nykyaikaan liittyvistä lukutaidon ongelmista. Hänen mukaansa lukutaidon käsite on määriteltävä uudelleen teknologisessa yhteiskunnassamme. Näppäimistöt ovat kovaa vauhtia korvaamassa kynää ja sen käyttötarpeita. Työvälineet, joita käytetään tietokoneen avulla vaativat luku- ja kirjoitustaitoa uudella tavalla. Teknologian hankkiminen vaatii suuria investointeja. Tämä saattaa johtaa kansainväliseen epätasa-arvoon lukutaidon uusien muotojen käyttömahdollisuuksissa. Levinen mukaan viitteitä tästä on olemassa. Esimerkiksi modernia viestintäteknologiaa hallitsevilla eurooppalaisilla, pohjoisamerikkalaisilla ja japanilaisilla on kielellinen vaikutusvalta. Tieteellinen ja tekninen tiedonvaihto tapahtuu yleensä jollakin suurella maailman kielellä, ja esimerkiksi teknistä tukea ei ole saatavilla kaikille kansoille heidän paikallisilla kielillään. Tämän suuntainen kehitys vähentää paikallisten kielten luku- ja kirjoitustaidon osaamisen arvoa ja lisää maailman valtioiden osaamisen hyötyä. (Levine 1991, 20–21.)

2.2. Luku- ja kirjoitustaidon vaikutus kognitiiviseen kehitykseen

Monet tutkijat ovat kiistelleet siitä, muuttaako luku- ja kirjoitustaito ihmisen tapaa käsittää maailma. Lev S. Vygotski jakaa ihmisen muistin kahteen eri tavalla rakentuvaan järjestelmään. Luonnollinen muisti (*natural memory*) perustuu suoraan kokemuksesta ja havainnoista saatuihin muistijälkiin ja muistaminen tapahtuu aina tietyn läsnä olevan ärsykkeen ilmaantuessa havaintopiiriin. Tämä muisti dominoi Vygotskin mukaan luku- ja kirjoitustaidottomien ihmisten käyttäytymistä. Toinen muistamisen tapa liittyy merkkeihin (*signs*) ja merkkijärjestelmiin. Merkkeihin perustuva muistaminen on tyypillistä eliökunnassa vain ihmiselle, ja se on syntynyt sosiaalisen kehittymisen rinnalla. Ensimmäiset merkit muistinvaraankin rakentuvista

merkkijärjestelmistä on löydetty Perun alkuasukaskansojen kulttuurista (solmukirjoitus). (Vygotsky 1979, 38–39.)

Scribner ja Cole ovat tutkineet länsiafrikkalaista vai-kansaa. Heidän tutkimuksensa lähtökohtana oli vertailla lukutaidottomien ja eri koulutusasteilla olevien henkilöiden kielellisiä ja kognitiivisia kykyjä. Heidän tavoitteenaan oli selvittää lukutaidon vaikutusta abstraktiin ajatteluun, taksonomiseen luokitteluun, muistiin, loogiseen päättelykykyyn ja kielen reflektiiviseen luonteeseen. Aikaisemmat lukutaitoa koskevat tutkimustulokset perustelevat Scribnerin ja Colen mukaan väitettä, että kirjallisten taitojen oppiminen vaikuttaa ihmisen mentaalisiin prosesseihin. Kirjoitustaito edistää kykyä käyttää abstrakteja käsitteitä, se auttaa tehtävissä, joissa vaaditaan analyyttistä järkeilyä, se avaa uusia tapoja luokitella asioita sekä antaa loogisen lähestymistavan kieleen. Toisin sanoen lukutaidottomat kulttuurit käsittelevät tietoa maailmasta eri tavalla kuin lukutaitoiset. Scribnerin ja Colen tutkimuksen mukaan itse *koulunkäynnillä* on suurin vaikutus loogiseen päättelykykyyn. Se, mitä kieltä opitaan, ei vaikuta tulokseen. He päättelivät aineistonsa perusteella, että kirjallisten taitojen omaksuminen ei vaikuta mentaalisiin toimintoihin, vaan koulutukseen osallistumisesta johtuva sosiaalinen konteksti on ratkaiseva tekijä. (Scribner–Cole 1981, 7–8, 114, 127–128, 199.)

A. R. Lurija (1976) tutki 1920–30-luvuilla Neuvostoliitossa asuvia Uzbekistanin ja Kirgisian kansoja. Sosialistisen vallankumouksen jälkeen maanviljelystä elinkeinonsa ansaitsevia kansoja alettiin kouluttaa ja luku- ja kirjoitustaito pyrittiin takaamaan kaikille. Alueet, joita Lurija tutki, olivat lähes kokonaan luku- ja kirjoitustaidottomia, kun kouluja alettiin perustaa. Lurija oli kiinnostunut ihmisen kognitiivisen kehityksen yhteydestä koulutukseen. Hän tutki sekä koulutukseen osallistuneiden että osallistumattomien 1) sanojen luokittelu- ja yleistystaitoja, 2) järkeilyä ongelmanratkaisutilanteissa, 3) päättelykykyä, 4) mielikuvitusta ja 5) itsetuntemusta. Hän todistaa tutkimuksellaan, että kouluttamattomat ihmiset perustavat käsityksensä maailmasta jokapäiväisessä elämässä tapahtuviin konkreettisiin tapahtumiin ja syy–vaikutus-suhteisiin. Tällaiset ihmiset ovat hyvin objektorientoituneita, heidän ajattelunsa on funktionaalista ja teoria korvaantuu heille käytännöstä peräisin olevilla totuuksilla. Esimerkiksi kun informanttia pyydettiin poistamaan joukkoon kuulumaton esine ryhmästä vasara, saha, halko ja kirves, hän ei suostunut poistamaan kiivaankaan

keskustelun jälkeen halkoa, sillä ilman puuta, työkalut olisivat tarpeettomia. (Luria 1976, esim. s. 56.)

Funktionaalinen, objektiorientoitunut ajattelumalli on muotoutunut tietyn ryhmän sosioekonomisen ja kulttuurisen kehityksen myötä. Konkretiaan ja funktionaalisuuteen perustuvan ajattelumallin semanttiset ja psykologiset rakenteet ovat Lurijan mukaan ainutlaatuisia. Sanat ovat osoittamassa objektien välisiä käytännöllisiä suhteita toisin kuin abstraktissa ajattelumallissa, jossa ne koodaavat käsitteellisessä järjestelmässä olevia objekteja. Kun ihminen koulutetaan, hänen ajattelunsa muuttuu konkreettisesta abstraktiin ja käytännöllisestä teoreettiseen. Koulutus muuttaa Lurijan tutkimuksen tulosten perusteella myös sosiaalista ja kulttuurista elämää monella eri tasolla. (Luria 1976, 98–99, 164.) Myös Fingeret todisti, että koulutus auttamatta muutti lukutaidottomien aktiivisia sosiaalisia verkostoja (Fingeret 1983, 145).

Tutkimustulosten perusteella siis pelkkä opittu mekaaninen luku- ja kirjoitustaito ei vielä riitä yksin selittämään ihmisen kognitiivista kehitystä. Rod Ellis ja Gary Barkhuizen esittävät L2-kielen tutkimusalueella uudehkon lähestymistavan oppijan kieleen. Sosiokulttuurainen näkökulma perustaa ajatuksensa kielen oppimisesta osallistumiseen (*participation*) omaksumisen (*acquisition*) sijaan. Oppiminen nähdään paremminkin sosiaalisena aktiviteettina kuin yksilöllisenä opiskeluna. Oppimisen perustana ovat vuorovaikutustilanteet, ja kielen oppimisen ajatellaan tapahtuvan itse tilanteissa, ei vuorovaikutuksen seurauksena. Kielen käyttö ja tieto kielestä sekoittuvat tässä ajattelumallissa eikä niitä nähdä erillisinä toisistaan. Kokonaiskuva kielestä on holistinen. (Ellis–Barkhuizen 2005, 229, 234–236.)

Teksti ei ole koskaan itsessään valmis, sen ymmärtäminen vaatii lukijalta aktiivista roolia ja luetun suhteuttamista jo olemassa oleviin tietoihin. Täten lukemisesta tulee kognitiivista toimintaa. (Bransford et al. 1984, 45.) Ihmisen kognitiivinen kehitys on siis sidoksissa sosiaaliseen ympäristöömme ja kaikki, mitä opimme, tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Koulutus lisää kykyä abstraktiin ajatteluun, ja luku- ja kirjoitustaidon myötä merkkijärjestelmään perustuva muistikapasiteettimme kasvaa, mikä mahdollistaa uusien tietojen ja taitojen hallinnan.

2.3. Lukutaidon oppiminen

Emilia Ferreiro puhuu lapsen lukemaan oppimisen ja kognitiivisen kehityksen ongelmista. Ennen kuin lapsi voi oppia lukemaan, on hänen opittava tunnistamaan ja luokittelemaan graafisia merkkejä, jotka koostuvat viivoista, jotka ovat suoria tai ”mutkaisia”. Osa näistä merkeistä on numeroita ja osa kirjaimia, eikä niiden ulkoasun perusteella voi päätellä, kumpaan luokkaan tietty merkki kuuluu. Esimerkkinä hän mainitsee *b:n*, *d:n* ja numeron *9* kirjoitusasut, jotka kaikki muodostetaan suoran viivan ja ympyrän yhdistelmistä. Jokaista merkkiä edustaa myös sekä isot että pienet kirjaimet, jotka saattavat poiketa toisistaan huomattavasti. (Ferreiro 1988, 219.) Vaikka tässä puhutaan lapsen oppimisesta, joutuvat aikuiset ei-latinalaiseen kirjaimistoon kuuluvien kielten puhujat saman luokitteluongelman eteen opiskellessaan vierasta kieltä.

Lukeminen vaatii sekä visuaalista (*visual information*) että ei-visuaalista (*nonvisual information*) informaatiota. Tekstit ovat yleensä kirjoitetussa muodossa, ja niiden lukeminen vaatii visuaalista kykyä. Mikäli teksti on kirjoitettu kielellä, jota ei ymmärrä, voi lukea ainoastaan visuaalisella taidolla, mutta tällöin ei ymmärrä lukemaansa ja ei-visuaalisten tietojen käyttäminen ei ole mahdollista. (Smith 1978, 4–5.) Weaver toteaa, että lukeminen koostuu pitkälti ei-visuaalisesta toiminnasta ja todellisuudessa käytämme lukiessamme vain hyvin vähän visuaalista informaatiota. Aivomme ohjaavat meitä valitsemaan tiettyjä visuaalisia vihjeitä, jotta lukeminen onnistuisi, eivät silmät. Normaali lukunopeus on liian nopeaa, jotta kävisimme läpi kaikki sanan kirjaimet lukiessamme. Valitsemme vain tiettyjen kirjainten antaman informaation, kun luomme koko sanalle merkityksen. Tämä valinta onnistuu siksi, että tiedostamme tiettyjä sääntöjä kirjainten mahdollisista yhdistelmistä. Lukemisessa merkitys on tärkeämpää kuin jokaisen sanan tunnistaminen, ja vihjeitä lukiessamme saamme syntaktiselta, semanttiselta, grafeemiselta ja fonologiselta (*grapho/phonic system*) tasolta. Lukeminen on aina aktiivista merkityksen ymmärtämistä. (Weaver 1980, 50, 131–134.) Tähän liittyen Smith kiteyttää mielestäni oivallisesti lukemisen merkityksen: ”Reading is something that makes sense to the reader” (Smith 1978, 8).

Lukeminen on siis graafisten merkkien tunnistamisen kautta tapahtuvaa tulkintaa kirjoittajan sanomasta. Tunnistaminen tai tulkinta yksin ei kuitenkaan ole vielä lukemista. Merkitysten tulee olla pääteltävissä graafisista merkeistä. Lukemiselle on yleensä asetettu tavoite ja se, mitä lukija saa irti lukemastaan, on riippuvainen lukijan

kompetenssista. Lukutaito on erilaisten tekstitaitojen hallintaa, ja jotta voidaan lukea, on tunnettava tekstin diskurssi. (Olson 1994, 272–273.) Sekä lukijalta että kirjoittajalta vaaditaan tekstilajin tuntemusta, joka on Kalliokosken mukaan ”kielenkäytön sosiokulttuuristen käytänteiden tuntemusta”. Ja kuten Kalliokoski kirjoittaa: ”Tekstilajin konventiot syntyvät ja muuttuvat kielenkäyttäjien muodostaman yhteisön tarpeiden ja normien mukaan kunkin lajin tradition pohjalta.” Näin lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on myös tekstilajien oppimista, joka vie koko eliniän ja jossa ratkaisevaa on peruskoulun ja lukion ajan tapahtuva opiskeleminen. (Kalliokoski 2002, 147–148, 159.)

Ilman muistia, lukeminen on mahdotonta. Muistin toiminnan voi jakaa kolmeen eri vaiheeseen. Sensorinen muisti (*sensory store*) vastaanottaa aivoihin saapuvan informaation. Sieltä informaatio siirtyy lyhytkestoiseen muistiin (*short-term memory*), jossa muistijälki säilyy lyhyen ajan ja jonka kapasiteetiksi on todistettu ± 7 yksikköä. Pitkäkestoisessa muistissa (*long-term memory*) on kaikki se tietoinen, joka yksilöllä on maailmasta, toisin sanoen ei-visuaalinen informaatio. Lyhytkestoinen muisti, tai työmuisti, on se muistin alue, jossa aktiivisesti työstämme käsittelemäämme tietoa. Täten se on myös lukemisen kannalta tärkein muistin toiminto, sen avulla lukemisen eteneminen sujuvasti on mahdollista. Lyhytkestoinen muisti mahdollistaa sen, että kykenemme muistamaan juuri lukemamme samalla, kun etenemme tekstissä jo seuraavan sanan merkitykseen. Edetäksemme lukemisessa meidän on kuitenkin myös ”unohdettava”, jotta muistin kapasiteetti ei ylikuormitu. Kuten kapasiteetiltaan myös ajallisesti lyhytkestoinen muisti on rajallinen. Mikäli huomio herpaantuu sekunniksikin pois muistiaineksesta, se on menetetty. (Smith 1978, 44–48.)

Eräässä tutkimuksessa havaittiin, että lukutaidottomilla tai heikosti lukevilla on heikko fonologinen muisti eli heillä on vaikeuksia muistaa pitkien epäsanojen tavuja. Fonologisella muistilla ei todettu kuitenkaan olevan mitään tekemistä aakkosiin perustuvan tiedon kanssa. Fonologinen muisti näyttäisi tutkimuksen mukaan kehittyvän koulutuksen myötä. (Loureiro et al. 2004, 502.)

Vierasta kieltä opetellessa muisti on erityisen kuormittunut. L2-kielen syötöstä vastaanottaessa opiskelijan on käsiteltävä työmuistissaan samanaikaisesti merkitystä ja sanoman kielellistä muotoa. Muistissa on läsnä sekä pitkäkestoisen muistin tietoinesta L2-kielen säännöistä että juuri vastaanotettu syötös. Tuotosvaiheessa muistista pitää kaivaa L2-kielen säännöt, yleinen tieto asiasta ja pragmaattinen tieto asian

esitysmuodosta. Tämä ylikuormitus muistissa aiheuttaa sen, että huomio yleensä kiinnitetään joko merkitykseen tai kieliopilliseen korrektiuteen. (Ellis–Barkhuizen 2005, 141.)

Smith esittää kolme tapaa ja teoreettista lähtökohtaa sanan tunnistukseen ja lukemiseen. Kokosanamenetelmässä (*whole-word identification*) lukija tunnistaa sanan kerralla erottelematta sitä osiin. Tämä lukutapa on riippumaton aakkosista ja fonologisesta tietoisuudesta. Monet pitävät kokosanamenetelmää mahdottomana siksi, että muistissamme ei voi mahdollisesti olla ”kuva” yli 50 000 sanasta, joista kulloinkin haemme vastaavan sanan, joka esiintyy tekstissä. Toinen lukumenetelmä on kirjain kirjaimelta lukeminen (*letter-by-letter identification*). Tässä tavassa riittää, että tunnistetaan 26 (englannin kielessä) kirjainta ja osataan soveltaa dekodauksen sääntöjä. Kolmas lukutapa perustuu tavukokonaisuuksien tunnistamiseen (*identification of letter clusters*). (Smith 1978, 116–119.)

Weaver tarkastelee lukemaan oppimista viiden eri lähestymistavan kautta. Foneettinen lähestymistapa (*phonics approach*) pyrkii opettamaan äänne-kirjainvastaavuuden periaatteen lukijalle. Kielitieteellinen lähestymistapa (*linguistic approach*) perustuu strukturalistiseen perinteeseen, jossa lukeminen nähdään sanojen ääntämisen oppimisena (tavutuksena) ja merkitys ymmärretään vasta sen jälkeen kun sana on hahmottunut lukijalle. Nämä kaksi lähestymistapaa perustuvat ajatukseen, että lukeminen on aakkosellisen koodin murtamista, ja ovat samat kuin Smithin (edellisessä kappaleessa) esittämät kirjain kirjaimelta ja tavu tavulta -periaatteet. (Weaver 1980, 24–30.) Sanan tunnistukseen (*sight word approach*) (kokosanamenetelmä) perustuvan lähestymistavan kannattajat uskovat, että lukemaan oppiminen perustuu sanojen tunnistamiseen näköaistin ja muistin varassa. Lapselle näytetään kortille kirjoitettuja sanoja, jotka hän oppii muistamaan sellaisenaan. Merkitys selviää tässä lukutavassa kuin ”itsestään” sanan tunnistamisen jälkeen. Neljäs lähestymistapa perustaa lukemaanoppimiskäsityksensä oppijan omaan kokemukseen kielestä. Lukemaan oppiminen voi olla esimerkiksi sellaista, että lapset luovat yhdessä suullisesti tarinan, jonka opettaja kirjoittaa taululle, ja sitä luetaan niin kauan, että se osataan lukea. Tässä lähestymistavassa lukeminen lähtee merkityksestä ja tekstin syvärakenteista. (Weaver 1980, 24–30.) Eklektinen lähestymistapa (*eclectic approach*) ei kannata mitään edellisistä erityisesti. Sanojen tunnistaminen on lähtökohtana tässä eri näkökulmia yhdistävässä mallissa. Kun sana on tunnistettu, merkitys selviää lukijalle

automaattisesti. Merkitys ei ole siis lähtökohtana tässäkään lähestymistavassa. (Weaver 1980, 24–30.)

Barton esittää näkemyksen, jonka mukaan lukemista ei voida jakaa pieniin osalualueisiin, joista lukutaito sen jälkeen kootaan yhteen. Kirjoitetun sanan jakaminen fonologisiin osiin on Bartonin mielestä vain opettajien apukeino opettaa osien avulla kokonaisuus. (Barton 1994, 162, 226.) Weaverillä on samankaltainen ajatus asiasta. Hän määrittelee lukemisen – ei visuaalisen muodon muuttamista äänteiksi – vaan visuaalisen muodon muuttamisen merkitykseksi. Tässä on ero yleiseen käsitykseen, jossa lukeminen on visuaalisten merkkien muuttamista äänteiksi (foneemeiksi). (Weaver 1980, 152.)

Feitelson on koonnut yhteen eri tutkimuksista saatuja tuloksia ja tulee siihen johtopäätökseen, että synteettinen lähestymistapa, jossa opetellaan tunnistamaan grafeemit yksi kerrallaan, on lukemaan oppimisessa helpompaa kuin analyttinen kokosanamenetelmä. (Feitelson 1987, 181.) Tämä vaikuttaa olevan tällä hetkellä kannatetuin lähestymistapa lukemaan oppimisen teorioissa. Chall kirjoittaa, kuinka tutkimukset todistavat, että sekä lasten että aikuisten lukemaan oppimisessa johdonmukainen ja säännöllinen sanantunnistuksen ja dekodauksen opettaminen johtaa parempiin tuloksiin kuin merkityksen korostus. Aikuisten tekemät virheet ääneen lukemisessa ovat hyvin samankaltaisia kuin lapsilla. Aikuisten lukemaan oppimiseen yhtenä ongelmana Chall näkee lukumateriaalin puutteen. Lapsille löytyy paljon enemmän harjoittelumateriaalia. Helposti saatava ja sopiva lukumateriaali auttaa lukijaa siirtymään dekodauksesta sujuvaan automatisoituneeseen lukutapaan. Tässä vaiheessa on tärkeintä, että luetaan koko ajan ja paljon. (Chall 1987, 70–71.)

Moraisin ja Kolinskyn tutkimuksessa havaittiin, että kirjain kirjaimelta etenevää lukutapaa käyttävät omaksuvat sanojen (ja epäsanojen) lukemisen nopeammin kuin kokosanamenetelmää käyttävät. Tutkijat myös huomasivat, että kukaan tutkimuksen lapsista ei oppinut lukemaan sanoja ilman, että he olisivat saaneet jonkinlaista ohjeistusta aakkoselliseen koodaamiseen. (Morais–Kolinsky 1995, 325.) Jotta lapsi ymmärtää aakkosiin perustuvan periaatteen, hänelle ei tarvitse opettaa koko aakkostoa. Oppija samanaikaisesti sekä oppii että oivaltaa. Toisin sanoen, kun oppija on ymmärtänyt äänne-kirjainvastaavuuden joidenkin grafeemien kohdalla, hän kykenee

tämän tiedon siivellä laajentamaan säännön koskemaan kaikkia grafeemeja ja äänteitä. (Morais–Kolinsky 1995, 327.)

Laineen mukaan kirjain kirjaimelta etenevää lukutaidon opetusta voi hyvin käyttää luki-ryhmän kanssa. Ero suomalaislapsen omaksumistaitoihin ilmenee siinä vaiheessa, kun äänneistä tulee muodostaa sanoja, joiden merkitykset suomalaiset lapset ymmärtävät, mutta maahanmuuttajille sana jää vain äänneiden yhdistelmäksi. Laine korostaa, että sanoja tulisikin ensin opettaa korvakuulolta, jotta äänneiden yhdistämisvaiheessa ”törmättäisiin” tuttuun sanaan. Äänne menetelmä on Laineen mukaan osoittautunut tehokkaimmaksi menetelmäksi. Tavujako auttaa lukemaan oppimista, vaikka sitä ei varsinaisella tavaamissysteemillä opetettaisikaan. (Laine 1993, 6.)

Kun ihminen osaa puhua jotakin kieltä, hän kykenee operoimaan kielen semanttisella ja syntaktisella tasolla. Luku- ja kirjoitustaidottomat maahanmuuttajat harvoin osaavat L2-kieltä ennen kuin he aloittavat lukemaan oppimisen. (Datta 2000, 3.) Pelkkä kielen osaaminen ei kuitenkaan yksin riitä. Bransford kollegoineen tiivistää hyvin idean siitä, että lukeminen ei ole vain mekaaninen taito, vaan siihen liittyy aina myös ymmärrys kulttuurista ja maailmasta: ” – – the ability to understand linguistic messages is not simply a function of ‘knowledge of a language’; language comprehension depends on the availability of relevant knowledge to fill in the gaps in message” (Bransford et al. 1984, 42).

2.4. Kirjoitustaidon edellytykset

Puhe on hyväksytty ihmisen mielen kieleksi ja kirjoitustaitoa pidetään suhteessa puheeseen sekundaarisena. Kirjoitustaito on kuitenkin yksi syy modernin kulttuurin kehitykseen ja abstraktin ajattelun syntyyn. (Olson 1994, 8, 282.) Kirjoitustaito vaatii aina kulttuurista tietoa kielestä ja sen käytöstä. On tunnettava säännöt, joihin kirjallinen teksti perustuu (esim. kirjoitussuunta), sekä konventiot, joiden avulla kirjallinen teksti rakentuu (esim. kuinka kirje kirjoitetaan). Kirjoittajalta vaaditaan tiettyjä taitoja, jotta kirjoittaminen on ylipäättään mahdollista. Sensomotoriset taidot harjaantuvat, kun opitaan pitämään kynää kädessä tai valitsemaan näppäimistöä oikeita kirjaimia. Kielelliset taidot hallitaan, kun osataan kieltä, jota ollaan kirjoittamassa, ja kognitiivisia

taitoja tarvitaan esimerkiksi erilaisissa muistitoiminnoissa. (Scribner–Cole 1981, 236–237.)

Kirjoittaminen on mahdollista vain tiettyjen osatoimintojen kautta. Kirjoitustaito on kompleksinen, funktionaalinen järjestelmä. Kun haluamme kirjoittaa sanan, on se ensin analysoitava akustisesti eli jaettava foneemeihin, jotka ovat eri kielissä erilaisia. (Esim. kiinan kielessä logografeihin perustuvassa kirjoituksessa kirjoitusprosessi on eriluonteinen kuin latinalaiseen aakkostoon perustuvassa.) Artikulaatio auttaa usein jakamaan sanan foneemeihin. Seuraavaksi foneemit on koottava niiden kirjoitusasuun eli grafeemeihin. Tämä toiminta vaatii näkö–liike-skeemaa. Motorisia taitoja taas vaaditaan, kun sana on saatava paperille. (Lurija 1979, 101–102.) Aikuisen luku- ja kirjoitustaidottoman on siis alkeita oppiessaan jaettava puhuttu kieli kielen konstituentteihin ja osattava koodata se kirjoitetun kielen symboleilla (Luria 1976, 13). Tämä tarkoittaa, että oppijan on siis hallittava puhuttu kieli jossakin määrin, ennen kuin hän voi työstää sitä paperille. On myös otettava huomioon, että kirjoitettu kieli on standardikieltä, joka perustuu sopimuksenvaraisiin sääntöihin, ja eri sosiaaliset murteet voivat olla hyvinkin kaukana kirjoitetusta kielestä, mikä vaikeuttaa kirjoituksen oppimista (Kress 1994, 2). Kress vertaakin kirjoittamaan oppimista vieraan kielen oppimiseen. Puhe on se L1-kieli, mikä tuo interferenssiä kirjoitettuun L2-kieleen. (Kress 1994, 8.) Suomen kielessä tämä seikka on otettava huomioon, sillä kirjoitettu kieli poikkeaa paljon puhutusta kielestä, ja julkisuudessa käytettävä yleispuhekielikin on eriytynyt kirjoitetusta kielestä (ISK, 19).

Kun opetellaan kirjoittamaan, joudutaan kysymään monia kysymyksiä. Esimerkiksi, kun opitaan kirjoittamaan oma nimi (yleensä ensimmäisenä), vaaditaan seuraaviin kysymyksiin vastauksia: 1) Kuinka monta kirjainta nimeeni kuuluu? 2) Minkä muotoisia kirjaimet ovat? 3) Mikä on niiden spatiaalinen suunta? 4) Minkä kokoisia kirjaimet ovat? ja 5) Missä järjestyksessä kirjaimet ovat? Toiseen kysymykseen, kirjaimien muodosta, ei voida antaa yksiselitteistä vastausta, vaan se perustuu konventioihin ja lukijoiden tulkintaan käsialasta. Kirjaimien koko ei Kressin kokemuksen mukaan tuota ongelmia lapselle kuten muoto, vaan lapsi kykenee säilyttämään kirjoituksensa melko samankokoisena. (Kress 1997, 68–69.) Kirjoittaminen on puheen, tekniikan ja sääntöjen tuntemista. Jotta voi oppia kirjoittamaan, on tärkeää oppia syntaktinen yksikkö, lause. Lapsen ensimmäiset kirjoitukset eivät vielä sisällä lauseita, ja Kressin mukaan yksi kirjoittamaan oppimisen

tärkeimmistä seikoista onkin lauseen ymmärtäminen käsitteenä. (Kress 1994, 38, 71, 98–99.) Kirjoittamaan oppiessa opitaan luomaan tekstiä itsenäisesti, ja tämä on uusi taito lapselle (Kress, 1994, 99). Samalla, kun opitaan kirjoittamaan, opitaan siis kaksi eri asiaa: opitaan mekaaninen kirjoitustaito sekä opitaan taito luoda tekstiä (Barton 1994, 156).

Uuden kirjoitusjärjestelmän oppiminen eroaa itse kielen oppimisesta. Kirjoitusjärjestelmän omaksuminen voi tarkoittaa kahta eri asiaa. Toisaalta se voi tarkoittaa kirjoitustapaa yleensä, esimerkiksi latinalaiset ja kyrilliset kirjaimet perustuvat aakkoselliseen kirjoitusjärjestelmään, ja toisaalta tiettyyn kieleen perustuvaa kirjoitussysteemiä ja sen säännöstöä, esimerkiksi suomen kielessä ortografia vastaa pitkälle ääntämystä. (Cook–Bassetti 2005, 1–3.) Pienin kirjoituksen yksikkö on grafeemi tai symboli. Kirjoitusjärjestelmät eroavat toisistaan siinä, viittaavatko grafeemit merkitykseen vai äänneisiin. Esimerkiksi kiinankielisessä hanzissa ja japaninkielisessä kanjissa symbolit edustavat merkitystä. (Cook–Bassetti 2005, 4–5.) Kirjoitusjärjestelmään kuuluu oleellisesti myös kirjoitussuunta, välimerkit, ortografiset säännöt (esimerkiksi kvantiteetin kirjoittaminen), grafeemien koko (isot ja pienet kirjaimet) ja kirjainten muoto (Cook–Bassetti 2005, 10–13). Jotta oppija voi kirjoittaa vierasta kieltä, tulee hänen osata 1) oikea kirjoitussuunta, 2) muodostaa grafeemin konventionaalinen muoto, 3) tiedostaa, mitä äännettä grafeemi vastaa, 4) tietää morfologiaan perustuvia sääntöjä (esimerkiksi, että sanassa *kissat t* on monikon tunnus), 5) ortografian säännöt (esimerkiksi kvantiteetti), 6) välimerkit, 7) tiedostaa kielellisiä variaatioita, konventioita ja leikittelyjä ja 8) tekstilajit. (Cook 2005, 426–430.)

Kressin mukaan oppiessaan kirjoittamaan, lapsi oikeastaan oppii käyttämään eri tekstilajeja (*genres*), jotka vaativat kognitiivista, sosiaalista ja ideologista tietoa. Kirjoittamaan oppiminen on siten enemmänkin muotojen ja vaatimusten oppimista, jota ohjaa tekstilajien suhteellisen pysyvät luokitukset. (Kress 1994, 11.) Jotta tekstiä voidaan kirjoittaa, on tiedettävä, mikä tekstilaji on kyseessä. Tekstilaji määrää kirjoituksen muodon ja aiheen ja vaikuttaa täten myös lauseisiin, joita kirjoitetaan. Nämä kaikki kuuluvat kirjoitusprosessin oppimiseen. (Kress 1994, 100.)

Kirjoittamaan oppimista on tutkittu lukemaan oppimiseen verrattuna vähän. Yksi syy tähän on se, että ihmisille tärkeämpi taito kirjallisessa yhteiskunnassa on lukutaito kuin kirjoitustaito. Todellisuudessa vain harvat ihmiset kirjoittavat, ja kaikki lukevat

enemmän kuin kirjoittavat. Kirjoittaminen yhdistetään yleensä korkeaan koulutukseen, hyvään taloudelliseen tilanteeseen ja poliittiseen valtaan. (Kress 1994, 3, 9, 21.) Arvioisin, että kirjoittamisen määrä on lisääntynyt modernin teknologian kehittymisen myötä, kun tekstiviestien ja sähköpostin lähettäminen on kasvanut kommunikaation ja yhteydenpidon välineenä. Barton uskoo, että tietokoneellistuva maailma vähentää fyysisesti kirjoitusvaikeuksista kärsiviä, kun näppäimistöt yleistyvät kirjoitusvälineenä kynän sijaan. Se myös nopeuttaa kirjoitusprosessia. Monet kirjoittamisvaikeuksista kärsivät turhautuvat, kun vie niin kauan aikaa saattaa ajatus kirjalliseen muotoon. (Barton 1994, 156.)

2.5. Fonologinen tietoisuus

Fonologinen tietoisuus on kykyä käsitellä tietoisesti kielen yksittäisiä foneemeja (Morais–Kolinsky 1995, 321; Mäkinen 2002, 20). Fonologinen tietoisuus liittyy aakkostoon perustuvan periaatteen eli grafeemien ja äänteiden välisen yhteyden ymmärtämiseen (Morais–Kolinsky 1995, 322). Kuitenkaan se, että ymmärtää äänne-kirjainperiaatteen, ei vielä takaa fonologisen tietoisuuden kehittymistä. Lukemaan voi oppia Moraisin ja Kolinskyn mukaan ymmärtämättä äänne-kirjainvastaavuutta, ja vasta asianmukainen harjoittelu takaa tämän periaatteen ymmärtämisen. (Morais–Kolinsky 1995, 325.) Kielitieteellisessä ja psykologisessa tutkimustraditiossa fonologinen tietoisuus on liitetty lapsen kielen kehittymiseen ja lukutaidon oppimiseen (Mäkinen 2002, 20).

Lukutaito opitaan yleensä koulussa, jossa opiskellaan myös muita taitoja, jotka mahdollisesti kehittävät kognitiivisia taitoja. Sitä, kuinka paljon lukutaito on yhteydessä kognitiivisten taitojen kehittymiseen, tutkitaan vertaamalla lukutaidottomia sellaisiin henkilöihin, jotka ovat oppineet lukemaan aikuisiällä siihen erityisesti suunnatuissa ryhmissä. Fonologista tietoisuutta voidaan puolestaan tutkia vertaamalla lukutaitoisia aikuisia sellaisiin lukutaidottomiin, jotka eivät ole taloudellisista tai kulttuurisista syistä oppineet lukemaan, ja fonologisen tietoisuuden yhteys aakkosiin perustuvaan lukutapaan voidaan selvittää tutkimalla jonkin muun kirjoitusjärjestelmän hallitsevien henkilöiden fonologista tietoisuutta. (de Gelder–Morais 1995, 2–3.) Monet tutkimukset vertaavat L1-kielen lukutaitoisia ja -taitottomia, jolloin asetelma poikkeaa omastani, sillä tutkin L1-kielen lukutaidottomia L2-kielen oppijoita.

Marita Mäkinen (2002) on tutkinut väitöskirjassaan esiopetusoppilaiden fonologisen tietoisuuden kehittymistä ja sen yhteyttä alkavaan luku- ja kirjoitustaitoon. Hänen tutkimuskohteenaan ovat lapset. Vaikka en voi suoraan rinnastaa lapsen lukemaan ja kirjoittamaan oppimista omiin informantteihini, joitakin yleisiä huomioita voin kuitenkin tehdä.

Mäkisen saamien tulosten mukaan menestyminen tehtävissä, joissa lasten tuli nimetä sanojen alkutavuja ja tavuttaa sanoja, korreloi eniten alkavan lukutaidon kanssa. Tehtävät, joissa lasten tuli arvioida sanan pituutta, tunnistaa sanan alkuääne ja riimi ja yhdistää äänteitä sanoiksi, korreloivat eniten alkavan kirjoitustaidon kanssa. Oppiakseen lukemaan ja kirjoittamaan lapsen on Mäkisen mukaan kuitenkin oivallettava muutakin kuin sanan äännerakenteet ja alkuäänteet. Mäkinen painottaa sanan lineaarisen luonteen ymmärtämistä, tavujen havainnointia ja käsittelykykyä sekä kykyä kuullun perusteella koota äänteet sanoiksi. Hän toteaa saamiensa tulosten perusteella, että fonologisen tietoisuuden kehittyminen edesauttaa kirjoittamaan oppimista ja fonologinen tietoisuus ennustaa alkavaa luku- ja kirjoitustaitoa. (Mäkinen 2002, 188–189 197.)

Scholes ja Willis tutkivat luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten kielellistä kompetenssia Floridassa järjestetyssä ohjelmassa, jossa oli tavoitteena kouluttaa aikuisia lukemaan ja kirjoittamaan. Saamiensa tulosten perusteella he tekivät johtopäätöksen, että tunnistamme foneemit vain siksi, että käytämme grafeemeja niiden symboleina ja siksi vain lukutaitoinen kykenee muuttamaan foneemien järjestystä. Luku- ja kirjoitustaidoton englanninkielinen aikuinen ei erota kielen eri morfeemeja toisistaan kompleksisissa sanoissa Scholesin ja Willisin tutkimuksen mukaan. Esimerkiksi yhdyssanassa *lighthouse* luku- ja kirjoitustaidottoman on hyvin vaikea erottaa eri morfeemit toisistaan. Taidot syntaksinkin alueella ovat rajalliset. Kyky tulkita vaikeasti rakentuvia lauseita on heikkoa luku- ja kirjoitustaidottomilla. Heidän syntaksinen kompetenssinsa perustuu lauseen osien järjestykseen ja vierekkäisyyteen. Esimerkiksi 21 vastaajasta 15 vastasi kysymykseen: ”If a girl watching a man drawing pictures of a young boy runs away, who runs away?” ”the boy”. He siis olettavat lauseen subjektin olevan välittömästi ennen lauseen predikaattia. (Scholes–Willis 1991, 220–224.)

Morais kollegoineen tutki fonologista tietoisuutta Portugalissa. Heillä oli kaksi ryhmää, joista molemmat koostuivat talonpojista, jotka tutkimusajankohtana työskentelivät

tekstiiliteollisuuden parissa. Toinen ryhmä koostui lukutaidottomista henkilöistä ja toinen henkilöistä, jotka oppivat lukemaan aikuisiällä erityisissä valtion järjestämissä lukutaitokampanjoissa. Tehtävänä oli poistaa tai lisätä konsonantteja sanojen ja epäsanojen aluissa, esimerkiksi epäsanasta *purso* tuli 'karhua' tarkoittava *urso* konsonantin poiston jälkeen. Tutkijat huomasivat, että lukutaidottomat eivät kyenneet poistamaan tai lisäämään foneemeja epäsanankohdalla, kun taas lukutaitoisten ryhmä selvisi tehtävästä lähes ongelmitta. Tästä he päättelivät, että puheen jakaminen fonologisesti ei kehity spontaanisti vaan siihen tarvitaan harjoitusta. (Morais et al. 1979, 330.) Fonologinen tietoisuus ei synny sattumalta, vaan se yleensä kehittyy lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen rinnalla ja nimenomaan latinalaiseen aakkostoon perustuvan kirjoitustavan symboleiden (jotka vastaavat äänneitä) tunnistamisvaiheessa. Esimerkiksi lukutaidottomat aikuiset saavat alle 20 % oikein tehtävässä, jossa pitää tietoisesti poistaa konsonantti sanan alusta, kun taas lukutaitoiset saavat tehtävästä oikein vähintään 70 %. (Morais–Kolinsky 1995, 317–319.)

Aakkostoon perustuvan lukutaidon haltijan on vaikea ymmärtää, kuinka joku ei voi kuulla äänne-kirjainvastaavuutta. Kun kirjoitukseen perustuva malli on opittu, on lähes mahdotonta ajatella, kuinka samaa mallia osaamaton henkilö havaitsee kielen. Oppiessaan lukemaan henkilö oppii mallin foneettisista säännöistä. (Olson 1994, 262.) Luvussa 2.3 esitin erilaisia lukemaan oppimisen metodeja. Kokosananametelmässä lukutapa on täysin leksikaalinen, ja sillä on vähän tekemistä fonologisen tietoisuuden tai sanojen ääntämisen oppimisessa, kun puolestaan kirjain kirjaimelta etenevä lukutapa liittyy läheisesti fonologisen tietoisuuden ymmärtämiseen. Erona näissä lukutavoissa on myös se, että fonologisessa lukutavassa ääntäminen tulee aina ennen merkitystä. (Ehri 1988, 337.)

3. MAAHANMUUTTAJA SUOMALAISESSA YHTEISKUNNASSA

3.1. Maahanmuuttaja Suomessa ja kotouttamislaki

Suomessa asui vuoden 2007 lopussa yli 132 000 ulkomaalaista, joiden osuus koko väestöstä on noin 2,5 % (Tilastokeskus). Vuoden 2005 lopussa luku- ja kirjoitustaidottomia on arvioitu olevan Suomessa noin 1200–1500 (OPH 2006, 4).

Maahanmuuttajan kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan on Suomen maahanmuuttopolitiikan perustavoite. Kotoutuminen on tapahtunut, kun maahanmuuttaja voi osallistua tasavertaisena kansalaisena Suomen taloudelliseen, poliittiseen ja sosiaaliseen elämään. Samalla hänellä on kuitenkin oltava mahdollisuus ylläpitää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Kotouttamisesta vastaavat viranomaiset, jotka toiminnallaan mahdollistavat kotoutumisen. (OPH 2007, 10.)

Kotouttamiskoulutus on suunnattu niille maahanmuuttajille, jotka eivät itsenäisesti onnistu työllistymään tai kotoutumaan parhaalla mahdollisella tavalla. Tähän ryhmään kuuluvat myös kotiäidit, vajaakuntoiset ja muut työvoimaan kuulumattomat. Koulutuksen tavoitteena on taata maahanmuuttajalle valmiudet selviytyä jokapäiväisessä elämässä tasavertaisena Suomen kansalaisten kanssa. (OPH 2007, 10–11.) Luku-, kirjoitus- ja laskutaito kuuluvat hyvinvointivaltion kansalaisen perusoikeuksiin. Tavoitteena on, että luku- ja kirjoitustaidon perusteet opittuaan maahanmuuttaja voi siirtyä kotouttamiskoulutukseen. (OPH 2006, 4, 8.)

Kotouttamiskoulutus koostuu seitsemästä kohdasta⁶, joissa opiskelun tarpeellisuus ja määrä arvioidaan yksilöllisesti maahanmuuttajan tietojen ja taitojen perusteella. Alkukartoituksen tavoitteena on selvittää opiskelijan valmiudet ja taidot opiskella sekä henkilöhistoria. Luku- ja kirjoitustaidon opetusta ei lasketa mukaan kotouttamiskoulutukseen. (OPH 2007, 13–14.) Luku- ja kirjoitustaidon opinnoissa opiskelijan tavoitteena on saavuttaa kirjalliset perustaidot latinalaisilla aakkosilla ja suomen tai ruotsin kielen alkeistaso. Opetusta suunniteltaessa tulee ottaa huomioon opiskelijoiden yksilölliset erot ja tekijät, jotka vaikuttavat oppimiseen, kuten ikä ja

⁶ Alkukartoitus, suomen/ruotsin kieli, arjentaidot, opiskelutaidot, yhteiskuntatietous ja kulttuurintuntemus, työelämätaidot sekä valinnaiset opinnot.

pakolaistaustaisuus (OPH 2006, 11–12). Opetus vaatii yksilöllistä oppilaan huomioimista, sillä Laineen mukaan koko ryhmä saattaa olla opiskelun alkaessa samassa tilanteessa, mutta jo kuukauden jälkeen tasoerot ovat suuria. (Laine 1993, 6.)

3.2. Luku- ja kirjoitustaidottomien koulutus

Ihminen on sosiaalinen yksilö, joka luo ympärilleen monia sosiaalisia verkostoja, joiden varaan yksilön identiteetti rakentuu. Viestintätaitoihin ei kuulu ainoastaan kielen hallinta, vaan esimerkiksi sosiokulttuurinen tietous, mielikuvitus, tunteet ja omien opiskelutaitojen tiedostaminen vaikuttavat viestintään. Teoksessa *Eurooppalainen viitekehys* määritellään, että ” – – kielikasvatuksen keskeinen tavoite on edistää oppijan koko persoonallisuuden ja identiteetin suotuisaa kehitystä.” (Viitekehys 2003, 19–20, 27.)

Luku- ja kirjoitustaidottomien koulutus kestää 200 päivää (noin 1400 tuntia). Opintoviikoissa se on 40. Lähiopetusta on pyrittävä järjestämään 4–5 tuntia päivässä ja etäopiskelua 2–3 tuntia päivässä. Opinnot jaetaan viiteen kokonaisuuteen: suomen kieli, arjen taidot ja elämänhallinta, yhteiskunta- ja kulttuuritietous, työelämävalmiudet ja opiskeluvälmiudet. (OPH 2006, 5.)

Luku- ja kirjoitustaidottomille aikuisille maahanmuuttajille suunniteltu opetussuunnitelma määrittää opetuksen tavoitteet, ja saavutuksia mitataan kyseiselle ryhmälle suunnitellun taitotasosteikon mukaisesti. Kaikki kielitasoja kuvaavat asteikot ovat siinä mielessä keinotekoisia, että jokaisen oppijan kielitaito on yksilöllinen ja kehityskaareltaan muiden oppijoiden kielen kehityksestä poikkeava. Tasoasteikot ovat kuitenkin välttämättömiä esimerkiksi opetussuunnitelmia ja arviointia laadittaessa. (Viitekehys 2003, 39.)

Taitotasoja on perinteisen luokituksen mukaan kolme: perustaso, keskitaso ja edistynyt taso. *Eurooppalainen viitekehys* esittää selkeän asetelman (ks. asetelma 1, s. 29), jossa nämä kolme taitotasoa on jaettu vielä tarkennettuihin taitotasoihin.

ASETELMA 1. Perinteinen taitotasoasteikko. (Viitekehys 2003, 47.)

A		B		C	
Perustason kielenkäyttäjä		Itsenäinen kielenkäyttäjä		Taitava kielenkäyttäjä	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Alkeistaso	Selviytyjän taso	Kynnystaso	Osaajan taso	Taitajan taso	Mestarin taso

Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien opetussuunnitelman suosituksessa on pohjana käytetty asetelman 1 kaltaista arviointiasteikkoa. Jokaiseen alatasoon on liitetty vielä kaksi tai kolme taitotasoa tarkemmin kuvaavaa kohtaa. Rakensin asetelman 2 Viitekehysten ja luku- ja kirjoitustaidottomien opetussuunnitelman kielitaidon tasojen kuvausasteikon mukaisesti (ks. asetelma 2).

ASETELMA 2. Luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien taitotasoasteikko. (Muokattu OPH 2006, 41–50 mukaisesti.)

A1.1. Kielitaidon alkeiden hallinta	B1.1. Toimiva peruskielitaito	C1.1. Taitavan kielitaidon perustaso
A1.2. Kehittyvä alkeiskielitaito	B1.2. Sujuva peruskielitaito	
A1.3. Toimiva alkeiskielitaito		
A2.1. Peruskielitaidon alkuvaihe	B2.1. Itsenäisen kielitaidon perustaso	
A2.2. Kehittyvä peruskielitaito	B2.2. Toimiva itsenäinen kielitaito	

Suomen kielen opetuksessa lähdetään liikkeelle puheesta, jonka kautta edetään kirjoitukseen. Samaan aikaan kun opetetaan suullista kielitaitoa, aloitetaan lukemisen ja kirjoittamisen opetus. Tässä vaiheessa ei ole oleellista opettaa kielen rakenteita vaan sanaston ja fraasien oppiminen on tärkeintä. Kielen viestinnällinen ja kontekstuaalinen näkökulma on tärkeä. Opetusjakson päätyttyä oppilaan taitotaso (ks. asetelma 2) on kielitaidon tasojen kuvausasteikon mukaan kohdan A1.2 mukainen kehittyvä alkeiskielitaito. Kuullun ymmärtäminen ja puhuminen voivat olla myös tasolla A1.3, toimiva alkeiskielitaito, sillä nämä taidot kehittyvät nopeammin suhteessa luku- ja kirjoitustaitoon. (OPH 2006, 15.)

Kielen hallintaa voi tarkkailla myös kielitietojen (*language proficiency*) ja kielitaitojen (*language abilities*) kautta. Kielitiedot liittyvät kielen rakenteeseen ja niitä voidaan mitata testeillä. Kielitaidot liittyvät puolestaan pragmatiikan hallintaan. (Wei 2000, 181–182.) Wein mukaan henkilöllä ei ole kielellistä kykyä vieraaseen kieleen, mikäli hän ei täytä kohdan 1 vaatimia tasokuvauksia. Tasoilla 1–2 oppija ymmärtää ja osaa käyttää kieltä peruskommunikaatiotilanteissa. Mittareilla ei ole mitään tekemistä ihmisen mentaalisten kykyjen kanssa, ne osoittavat ainoastaan oppijan kykyä käyttää kohdekieltä erilaisissa kommunikatiivisissa tilanteissa. Wei muistuttaakin, että usein kirjoitustaito ei saa kaksikielisyystudkimuksessa yhtä ankaraa tuomiota kuin suullinen taito. (Wei 2000, 183.)

Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten opetuksessa tulee ottaa huomioon, että useimmat opiskelijat eivät ole tottuneet teoreettiseen opiskeluun. Lähtökohdiltaan opetuksen tulisi olla toimintaan sekä tekemiseen perustuvaa ja sen tulisi huomioida opiskelijoiden vahvuudet ja elämäkokemukset. Tärkeää on myös kehittää jatkuvasti opiskelijoiden työmuistia, jotta lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen olisi mahdollista. (OPH 2006, 37.) Aikuisoppijoiden oppimisen tavoitteena on yleensä saavuttaa kielitaito, jolla selviää arkielämän tilanteissa, ja kirjoittamisen oppiminen jääkin usein toissijaiseksi (Tarnanen 2002, 105). Keski-ikäisellä luku- ja kirjoitustaidottomalla maahanmuuttajalla usein tärkeämpi tavoite on sujuva puhetaito kuin kirjalliset taidot, joihin hän mahdollisesti saa apua ympäristöstä (Hirsiäho et al. 2007, 105–106). Opetussuunnitelma vaikuttaa kuitenkin painottavan luku- ja kirjoitustaidon tärkeyttä, jotta opiskelija voi edetä opinnoissaan seuraaville tasoille.

Koulussa toimitaan tiettyjen sääntöjen mukaan. Sachs luettelee esimerkiksi hiljaa paikallaan istumisen ja sen, että yleensä opettaja on se, joka jakaa puheenvuorot oppilailleen. Suullista kulttuuriperinnettä edustavat oppijat Sachsin mukaan harvoin hyväksyvät tätä passiivisen oppijan roolia. Hänen oppijansa puhuvat samaan aikaan vuoroja pyytämättä ja osallistuvat aktiivisesti keskusteluun ja kuunteluun muun muassa kommentoimalla kuulemaansa jatkuvasti. (Sachs 1986, 26.) Myös itse tein saman huomion, kun olin seuraamassa luki-ryhmän opetusta. Luokassa oli harvoin hiljaista ja oppilaat liikkuvat paljon. He ottivat aktiivisesti osaa keskusteluun, johon koko opetus näytti perustuvan. Kun opeteltiin uusia sanoja, oppilaat toistivat niitä heti opettajan jäljessä niin kauan, kunnes saivat ääntämyksen kohdalleen ja innostuneisuus uuden oppimista kohtaan välittyi aidosti oppijoista. Kaikki halusivat päästä kirjoittamaan taululle vastauksiaan, mikä johti passiivisen istumisen sijaan aktiiviseen liikkumiseen.

Sachsin mukaan kurssille osallistuminen on ennen kaikkea sosiaalinen tapahtuma naisille, joille koulu saattaa olla ainoa kodin ulkopuolinen kontakti muuhun yhteiskuntaan. Joiltakin naisilta osallistumisen opetukseen on kieltänyt aviomies. Muun muassa miehet, jotka eivät itse osaa lukea tai kirjoittaa, kieltävät vaimojensa osallistumisen opetukseen perustellen lukutaitoa tarpeettomaksi taidoksi. (Sachs 1986, 4, 24.)

Kuullun ymmärtämisen ja puheen kehitys kurssin aikana

Koulutuksen tavoitteena on, että opiskelija ymmärtää rajallisen määrän yksinkertaista puhetta, joka liittyy välittömään tilanteeseen. Sanoman ymmärtäminen vaatii kuitenkin hidastettua, toistavaa selkokieltä. Omassa suullisessa tuotoksessa tavoitteena on ymmärretyksi tuleminen yksinkertaisissa vuorovaikutus- ja palvelutilanteissa. Opiskelija saattaa pitää pitkiäkin taukoja, ääntäminen voi olla epäselvää ja usein hän tarvitsee puhekumppanin apua. Opetuksessa keskitytään omien perustietojen kerrontataitoon ja jokapäiväisessä elämässä tarvittavien perussanojen hallintaan. (OPH 2006, 15–16, 42.)

Lukutaito – tavoitteet opetussuunnitelmassa

Peruslukutaidon saavuttaminen on kurssin tavoite lukemisen osalta. Tämä tarkoittaa kykyä lukea sana- ja lausetasolla sekä pienessä määrin myös tekstin tasolla. Teknisellä tasolla lukija ymmärtää äänne-kirjainvastaavuuden periaatteen. Luetun ymmärtäminen tässä vaiheessa tarkoittaa kykyä ymmärtää välittömässä ympäristössä olevia tekstejä, esimerkiksi kylttejä. Vieraan sanan ymmärtäminen, jopa hyvinkin pääteltävissä olevassa kontekstissa, on rajallista. Opetuksen sisältöön kuuluu vasemmalta oikealle kulkevan lukusuunnan opettaminen, isojen ja pienten kirjainten opettaminen, äänne-kirjainvastaavuuden ja ääntämyksen opettaminen sekä arkielämään kuuluvien lyhyiden tekstien lukeminen. (OPH 2006, 17, 42.)

Kirjoitustaidot kurssin päättyessä

Kirjoitustaidon saavuttaminen liittyy läheisesti yhteen lukutaidon kanssa. Nämä molemmat taidot perustuvat puheeseen. Tavoitteena on, että opiskelija oppii sekä isot että pienet kirjaimet, teknisellä tasolla ymmärtää äänne-kirjainperiaatteen ja toiminnallisella tasolla oppii kirjoittamaan lauseita ja fraaseja itsestään ja perheestään sekä yksinkertaisia päälauseita. Vapaassa tuotoksessa esiintyy kuitenkin tässä vaiheessa vielä paljon erilaisia virheitä. Opetuksessa huomio tulee kiinnittää erityisesti opiskelijan äidinkielestä puuttuviin äänneisiin ja painottaa suomen äänneiden kestoasteita ja diftongeja. Käytännössä tarkoituksena on oppia hienomotoriikka kynällä sekä tietokoneella kirjoittamiseen, harjoitella sanelukirjoitusta ja opetella täyttämään erilaisia lomakkeita. Myös oman nimen käsialakirjoitus opetellaan tässä vaiheessa. (OPH 2006, 18, 42.)

3.3. Luku- ja kirjoitustaidottomille aikuisille suunnattuja oppikirjoja

Oppikirjoja, jotka on suunnattu erityisesti luku- ja kirjoitustaidottomille S2-oppijoille on tietojeni mukaan yhdeksän. *Kaikki mukaan* (1993) on Mirja Välkesalmen tekemä oppikirja, jossa periaatteena on kommunikaatiotaitojen kehittyminen ennen lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. Keskustelua harjoitellaan kuvien pohjalta ja sanasto on suunniteltu aikuista kohderyhmää ajatellen. Kielioppia kirjassa on vähän. (Välkesalmi

1993.) Rauno Laineen ja Anne Leinosen tekemässä *Ikkuna suomeen* (1994) -teoksessa opetetaan mekaaninen luku- ja kirjoitustaito kouluja käymättömille aikuisille. Sanastossa on pyritty huomioimaan aikuisen tarpeet. (Laine–Leinonen 1994.) Mirja Halosen tekemä *Aikuinen oppimassa* (1999) on suunnattu erityisesti sellaisille aikuisille, joilla on oppimisvaikeuksia. Kirjan avulla harjoitellaan erilaisia luku- ja kirjoitustekniikoita. (Pollari–Nissilä 2006, 20.) Anni Piikin ja Mirja Välkesalmen *Helppoa Suomea* on alkeisoppikirja, jota voi hyvin käyttää oheismateriaalina luki-ryhmässä (Laine 2007, 160).

Ulla Lappalainen on tehnyt *Aamu*-kirjasarjan, joka on suunnattu kaikenikäisille maahanmuuttajille. Sarjaan kuuluvat: *Aamu. Suomen kielen kuvasanakirja* (1996), *Aamu. Suomen kielen toinen lukemisto, kirjallisuustieto ja kielioppi* (2001), *Aamu. Suomen kielen toisen lukemiston harjoituskirja* (2002) ja *Aamu. Suomen kielen lukemisto ja peruskielioppi aikuisille* (2006). Tässä sarjassa on eri-ikäisille suunnattuja osia ja kielioppia.

Vuonna 2006 ilmestyi Rauno Laineen, Eila Uimosen ja Ylermi Lahden oppikirja *Aasta se alkaa*. Sen avulla opetetaan luku- ja kirjoitustaidon perusteet sekä käydään läpi yksinkertaisimpia kielioppiasioita. (Laine et al. 2006.) Informanttini käyttävät tätä kirjaa.

3.4. Oppimisen motivaatiosta ja tavoitteista sekä arvioinnista

Lundgren kirjoittaa Hvenekilden tekemästä huomiosta, jonka mukaan on hyvin tärkeää, että opettajilla ja oppijoilla on samat tavoitteet oppimisen suhteen. Ongelmana on usein, että oppijat luulevat opetuksen tavoitteena olevan vieraan kielen oppimisen, kun taas opettajat pitävät tärkeimpänä tavoitteena luku- ja kirjoitustaidon oppimista. (Lundgren 2005, 20.)

Lukutaidon opetuksessa tulee aina ottaa huomioon ensisijaisesti opiskelijoiden tarpeet. Claude Dalbéra muistuttaa, että lukutaidottomille tärkeintä on omien elinolojen parantaminen sekä omien etujen puolustaminen, mahdollisesti jopa henkiinjääminen. Tällaisten henkilöiden on oltava vakuuttuneita, että lukutaidon oppiminen on heille välttämätöntä ennen kuin he voivat syventyä siihen vapaaehtoisesti. Kuten Dalbéra

kirjoittaa ”ei voida olettaa, että he suostuvat opettelemaan lukemaan ja kirjoittamaan pelkän kansalaisvelvollisuuden tai moraalisten vaatimusten tai edes jonkin heille tarkoitetun hyödyllisen ja jalon asian vuoksi”. Dalbéra kysyykin, eikö heitä voitaisi jättää rauhaan, mikäli heille ei voida tarjota todellista mahdollisuutta oman tilanteen muuttamiseen. (Dalbéra 1991, 43–44.)

Fingeret tutki vuoden ajan lukutaidottomien syntyperäisen amerikkalaisten sosiaalista verkostoitumista ja todisti, että heillä on vilkas, osallistuva sosiaalinen elämä ja he ovat riippumattomia ja vastuunsa kantavia yhteiskunnan jäseniä. Lukutaidottomat eivät osaa dekoddata tekstiä, mutta he osaavat dekoddata sosiaalista maailmaa (Fingeret 1983, 137). Mutta kuinka käy silloin, kun lukutaidoton ei asukaan omassa maassaan ja kulttuurissaan, vaan joutuu muuttamaan (tai omasta tahdostaan haluaa muuttaa) vieraaseen maahan? Kuinka käy hänen sosiaalisille dekoddaustaidoilleen? Jokainen, joka on matkustanut maahan, jossa kirjaimisto perustuu ei-latalaiseen ja jonka kieltä ei itse ymmärrä, on varmasti kokenut sen ”kaaosmaisen” tilan, kun ei ymmärrä mitä ympärillä tapahtuu. Kadulla kävellessä näkee kauppoja, mutta toisinaan edes näyteikkunan katselu ei avaa koodia siitä, mitä kaupassa myydään, puhumattakaan sopivan ruuan löytämisestä ilman paikallisen apua.

Tricia Hartley tutki pakistanilaisten lukutaidottomien naisten arkea englantilaisessa kaupungissa. Hän toteaa, että lukutaidottomat ovat yhtä lailla osallisia kirjalliseen kulttuuriin kuin lukutaitoisetkin. Naiset toimivat kaukaisten sukulaisten ja ystävien yhteydenpidon tärkeimpinä ylläpitäjinä, vaikka eivät osanneetkaan lukea ja kirjoittaa. He osallistuivat tekstuaaliseen kulttuuriin läheistensä avulla, ja olivat samalla tietoisia lukutaidon valtaan liittyvistä kysymyksistä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet naiset toivoivat lapsilleen koulutusmahdollisuutta. (Hartley 1994, 39–40.) Fingeretin mukaan aikuiskouluttajien on ymmärrettävä lukutaidottomien sosiaalista elämää, ja se, että kaikki eivät ole riippuvaisia lukutaitoisista, kuten usein kuvittelemme (Fingeret 1983, 133).

Challin mukaan aikuinen voi oppia lukemaan hyvinkin nopeasti tasoilla 1 ja 2 (ks. tasoasteikot s. 29), muutamasta viikosta muutamaan kuukauteen, mikäli motivaatio, materiaali, opetus ja metodit ovat sopivat (Chall 1987, 72). Syyt motivaation heräämiseen ovat yksilöllisiä, ja ne ovat aina yhteydessä henkilön sosiaaliseen elämään. Carragherin tutkimuksen mukaan brasilialaisten lukutaidottomien alempan

yhteiskunnalliseen luokkaan kuuluvien naisten ja äitien mielestä lukutaito on ennen kaikkea kasvot pelastava ja häpeältä välttymisen taito. Tämä häpeän pelko on heillä voimakkain motivaatio lukemaan oppimiselle. Carraherin tutkimuksessa lukutaito yhdistettiin myös sokeuteen. (Carraher 1987, 102.) Lundgrenin tutkimuksen informantit vertaavat samoin itseään sokeaan, joka ei näe eteensä yhteiskunnassa (ks. s. 14).

Lundgren muistuttaa, että tutkittaessa maahanmuuttajien oppimista on tärkeää ottaa huomioon heidän lähtökulttuurinsa, joka joissakin tapauksissa voi olla hyvinkin patriarkaalinen. Avioliitto on usein tärkeä instituutio, jossa naiselle annetaan rooleiksi vaimo, äiti ja kodinhoitaja. Nämä annetut roolit täyttävät kokopäiväisesti naisten elämän. Aikaa ei jää toteuttaa uudessa yhteiskunnassa saatuja rooleja oppilaana tai naisena. Lundgrenin eräs oppilas valittaa ajan puutetta sekä keskittymisvaikeuksia, jotka johtuvat väsymyksestä. (Lundgren 2005, 51–52, 107–108.)

Äidinkieli on yksilön identiteetin tärkeä osa ja se liittyy ihmisen (tahtomattaankin) aina johonkin ryhmään. Tämä kieliyhteisö muodostuu tärkeäksi osaksi ihmisen identiteettiä. (Nikanne 2002, 29, 33.) Siitonen vertaa artikkelissaan *Kieleni on kotini* puhujan omaa kieltä tämän kotiin. Nämä kaksi asiaa ovat ne, jotka me todella koemme omiksemme. Kaikilla on oikeus omaan äidinkieleen, vaikkakaan suuri osa ihmisistä ei voi käyttää äidinkieltään arkielämän eri tilanteissa. Äidinkieli vahvistaa yksilön identiteettiä ja vain äidinkielen ilmaisuvoiman avulla kehittyy L2-kielen monipuolinen hallinta. Vieraiden kielten syvällisempi oppiminen on siis mahdollista silloin, kun äidinkielen taito on hyvällä perustalla. (Siitonen 1996, 28, 30.)

Unesco pitää tärkeänä, että jokainen oppii lukemaan omalla äidinkielellään tai kielellä, jonka henkilö parhaiten osaa (Unesco 2003, 22). Bartonin mukaan asiaan vaikuttaa kuitenkin monta tekijää. Kysymykseen, millä kielellä tulisi oppia lukemaan, vaikuttaa, muun muassa sosiaaliset tilanteet, kielen arvostus, oppijan motivaatio ja muut alueella puhutut kielet. (Barton 1994, 203–204.) Pitäisikö luku- ja kirjoitustaidottomia kannustaa oppimaan kirjalliset taidot omalla äidinkielellä vai vieraalla kielellä? James Cummins on sitä mieltä, että sekä suullisessa että kirjallisessa L2-kielen oppimisessa tärkein perusta on, että oppija on saavuttanut kielellisen kompetenssin aluksi äidinkielellään. Tärkeää olisi saavuttaa kompetenssi sekä suullisessa että kirjallisessa muodossa. (Cummins 1979, 222, 247.) Myös Charles Alderson esittää näkemyksen, jonka mukaan opiskelijan heikko lukutaito L2-kielellä johtuu heikosta L1-kielen lukutaidosta. Tämän

mukaan ongelmat L2-kielen lukutaidoissa vähenisivät, mikäli opiskelija oppisi ensin lukemaan omalla äidinkielellään. (Alderson 1984, 2.) Leena Kytömäki on sitä mieltä, että kielikysymys vaikuttaa yksilön kohtaloon. Hän kysyy ”Eikö ensin pitäisi kokea se itsensä osuvasti ilmaisemisen ilo, jonka vain äidinkieli mahdollistaa, ennen kuin on pakko yrittää ilmaista itseään jotenkuten, auttavasti – sitähan vieraan kielen käyttäminen useimmille aikuisillekin vääjäämättä on.” (Kytömäki 1995, 201.) Äidinkielellä opettaminen on suurimmassa osassa tapauksia kuitenkin käytännössä mahdotonta. Oppija saattaa myös arvottaa L2-kielen statuksen korkealle. Esimerkiksi L2-kieli voi olla avain työpaikkaan. (Wallace, 1992, 64–65.)

Dattan mukaan kaksikielisten opetuksessa tulisi hyödyntää oppijan molempia kieliä ja L2-kielen opetuksessa tulisi ottaa huomioon sekä lähtökulttuurin että L1-kielen tieto. Esimerkkinä hän esittää, kuinka henkilökohtaiset tapahtumat visualisoituvat oppijan mielessä (esim. häät) ja tämä motivoi oppijan kielentämään kokemuksensa L2-kielellä. (Datta 2000, 230.)

Urpo Nikanteen mukaan aikuinen oppija ei voi koskaan saavuttaa sellaista L2-kielen taitoa, kuin sen lapsuudessaan ensikielenä omaksunut henkilö on saavuttanut (Nikanne 2002, 28). Normaalisti kehittyvällä henkilöllä on myötäsytynen kielikyky, joka mahdollistaa kielen omaksumisen. Täydellinen L1-kielen omaksuminen kestää 3–6 vuotta ja kirjoittamisen oppiminen kestää vielä tätäkin kauemmin. (Karlsson 1998, 9.) Aikaisemmin luvussa 2.3 esitin Kalliokosken näkökulman, jossa luku- ja kirjoitustaidon oppiminen on elinikäinen prosessi, jolle pohjan tarjoaa yhdeksänvuotinen peruskoulutus ja kolmivuotinen lukiokoulutus. Tämän näkemyksen mukaan luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset eivät koskaan voisi saavuttaa samanlaista taitotasoa lukemisessa kuin taidon lapsena oppineet.

On ehdotettu, että 1) heikko lukutaito L1-kielellä ennustaa myös heikkoa lukutaitoa L2-kielellä tai 2) heikko lukutaito L2-kielellä johtuu siitä, että L2-kieltä ei osata kunnolla. Aldersonin mukaan kohta kaksi on todistusvoimaisempi ainakin aloittelevien lukijoiden kohdalla, joilla ei ole vielä kehittynyt kompetenssia L2-kielestä. (Alderson 1984, 4, 20.) Ei ole myöskään todistettu, että heikko L1-kielen lukija olisi automaattisesti heikko lukija L2-kielellä, mutta lukeminen vieraalla kielellä vaatii tietyn kynnysvaiheen ylittämisen L2-kielen kompetenssissa, ennen kuin lukeminen ylipäättään on mahdollista.

Motivaatio on suuri tekijä siinä, kuinka hyvin kieltä halutaan oppia lukemaan. (Alderson 1984, 26)

Laine kirjoittaa, kuinka maahanmuuttajat, jotka osaavat jo lukea omalla äidinkielellään tai ovat käyneet koulua kotimaassaan, oppivat melko nopeasti mekaanisen lukutaidon (Laine 1993, 6). Lukemaan oppiminen on Laineen mukaan selvästi helpompaa maahanmuuttajille kuin kirjoittaminen. Lukemisessa vaikeuksia suomen kielessä tuottavat diftongit sekä y, ä ja ö. Suurin osa saavuttaa 20 viikon kestävän kurssin aikana riittävän taidon jatkaa suomen opiskelua lukutaitoisten maahanmuuttajaryhmässä. (Laine 1993, 7.)

Vygotski listaa kolme lukemaan opettamisen peruslähtökohtaa. Hän puhuu lapsen oppimisesta, mutta yhtäläisesti ne voidaan mielestäni liittää aikuisten lukemaan opettamiseen. Luku- ja kirjoitustaidon tulee opetuksessa (jonka tulisi alkaa 3–4-vuotiaana) olla aina keino saavuttaa jotain muuta kuin itse mekaaninen taito. Tämän kohteen tulee olla relevantti ja oppijalle merkityksellinen. Opetuksen tulee myös tapahtua luonnollisesti autenttisia tekstejä käyttäen sellaisissa tilanteissa, joissa luku- ja kirjoitustaitoa todella tarvitaan. (Vygotsky 1978, 116–118.) Wallace painottaa L2-kielen opetuksessa autenttisten materiaalien tärkeyttä sekä sitä, että tekstit, joita oppijoille tarjotaan, annetaan heille lukemaan oppimisen takia eikä jonkun kielen piirteiden oppimisen vuoksi. Autenttisia tekstejä lukiessaan lukija lukee välttämättä myös kulttuuria. (Wallace 1992, 74–75, 107.) Siksi lukijoille tulisikin tarjota myös tekstejä, joihin he voivat samaistua. Samasta asiasta puhuu Lundgren. Hän on opettaessaan huomannut aiheiksi, jotka innostavat opiskelijoita lukemaan ja keskustelemaan, esimerkiksi kuolemantapaukset, selkäkiput ja vesi. Nämä ovat aiheita, jotka koskettavat kaikkia konkreettisesti, ja kaikilla on aiheista omakohtaisia kokemuksia. (Lundgren 2005, 176.)

Aiemman tutkimuksen vähäinen määrä asettaa tiettyjä ongelmia tutkimukselleni. Kun en voi tukeutua jo saatuihin tuloksiin, eikä minulla ole kokemusta luki-ryhmän opettamisesta, joudun perustamaan analyysini ainoastaan testissä saamieni vastausten perustalle. Arviointi keskitetään yleensä joko oppimistulosten arviointiin tai kielitaidon tason arviointiin (Viitekehys 2003, 250). Oma tutkimukseni keskittyy kielitaidon tason arviointiin, sillä tarkastelen ulkopuolisena arvioijana oppijoiden osaamista. Vain ryhmän opettaja voi arvioida oppijoiden selviytymistä oppimistuloksiin perustuen, sillä

hän tietää, mitä on opetettu ja mitkä ovat olleet oppimisen tavoitteet opetuksen alkaessa. Testini arvioinnissa moni kohta perustuu arvioijan (eli minun) harkintaan ja on täten subjektiivista (Viitekehys 2003, 256). Tehtävien, jossa opiskelijat tuottavat itse tekstiä, arviointi on väkisinkin subjektiivista, mutta esimerkiksi tehtävässä 4, jossa tulee valita yksi oikea vaihtoehto, arviointia voidaan hyvällä syyllä kutsua objektiiviseksi. Käytän arvioinnissani yhdistelmää normipohjaisesta ja kriteeripohjaisesta arvioinnista. Normipohjainen arviointi perustuu oppijoiden asettamiseen paremmuusjärjestykseen ja heidän tulostensa vertailuun ja kriteeripohjainen arviointi on oppijan osoittaman kyvykkyyden arviointia ilman vertailukohdetta (Viitekehys 2003, 251). Tarkastelen myös lopuksi tuloksia asteikkoon perustuvan arvioinnin kannalta eli pohdin millä tasolla oppijat ovat heille suunnatussa opetussuunnitelman taitotasoasteikossa. Tarnasen mukaan oppimiseen liittyvä arviointi muun muassa auttaa oppijan oppimista, toimii motivoijana, osoittaa kehittymisen ja ennustaa selviytymistä (Tarnanen 2002, 11).

4. AINEISTOANALYYSI

Tässä luvussa esitän ja analysoin informanttien ja verrokkien vastaukset tehtävä kerrallaan. Käsittelen jokaista tehtävää erillisessä alaluvussa ja viimeisessä alaluvussa pohdin informanttien tuloksia henkilöittäin. Ortografiasta haluan huomauttaa, että kirjoitan työssäni kaikki informanttien vastauksien suorat lainaukset versaalilla ilman lainausmerkkejä. Tällä haluan korostaa sitä, että he itse kirjoittivat vastauksensa versaaleilla. Tämä on mielestäni tärkeä ottaa huomioon luki-ryhmän vastauksia tarkastellessa, koska myös sillä, käyttävätkö he versaaleja vai eivät, on tutkimuksellista arvoa.

4.1. Sanelu

Teetin testini informanttiryhmälle heidän kurssinsa loppuvaiheessa. Verrokkiryhmä teki saman testin viikon päästä informanttien testauksesta. Testi alkoi aamulla kello 8.30. Ryhmän opettaja järjesti informantit istumaan luokassa siten, että läheiset toverit eivät päässeet vierekkäisille paikoille. Ensimmäinen tehtävä oli sanelu. Pyysin informantteja kirjoittamaan nimensä vastauspaperiin ja luin tehtävässä annetun ohjeen kahteen kertaan. Luin jokaisen lauseen kolme kertaa. Toisella kerralla hidastin hieman lukunopeutta. Olin varannut jokaisen toiston jälkeen 30 sekuntia aikaa kirjoittaa lauseet. Opiskelijat toistivat lauseet perässäni ääneen moneen kertaan ja katselivat kysyvästi minua lauseiden välissä.

Neljännessä lauseessa *Ikkuna on auki* opiskelijat vaativat minua kertaamaan lauseen vielä kolmannen toiston jälkeen. En reagoanut näihin pyyntöihin, vaan jatkoin viidenteen lauseeseen *Katolla on piippu*, jolloin ryhmä selvästi hermostui ja vaati neljättä toistoa. Levottomuus luokassa sai minut lukemaan lauseen neljännen kerran. Lauseen *Vauva nukkuu sängyssä* aikana vallitsi luokassa täysi hiljaisuus eikä ylimääräisiä toistoja vaadittu. Seitsemäs lause *Traktori kyntää peltoa* aiheutti taas hälinää, ja opiskelijat toistivat sitä hermostuneesti. Päätin lukea lauseen neljään kertaan. Viimeinen virke, joka koostui kahdesta rinnakkaisesta lauseesta, aiheutti hymyilyä ja epätoivoisia katseita. Huomasin, että tässä vaiheessa suurin osa informanteista luovutti ja hermostuneisuus vaihtui nauruksi. Kaikkiaan tehtävään meni 15 minuuttia.

Verrokkiryhmälle luin ohjeen ensimmäiseen tehtävään myös kahteen kertaan. Koko sanelun ajan tämä ryhmä oli kovin äänekäs ja minulla oli välillä vaikeuksia saada pidettyä hiljaisuus luokassa. Opiskelijat toistivat jälkeeni lauseita kovaan ääneen toisilleen, joten todellisuudessa he saivat enemmän kuin kolme toistoa kuulemalleen. Jouduin toistamaan lauseet heille paljon nopeammin kuin informanteille, sillä 30 sekuntia osoittautui liian pitkäksi ajaksi. Lauseen *Vauva nukkuu sängyssä* kohdalla alkoi opiskelijoiden kesken kiivas keskustelu, joka loppui vasta, kun aloin lukea seuraavaa lausetta. Viimeisen virkkeen jälkeen opiskelijat vaativat, että sanoisin sen hitaammin ja lukisin sen yhteensä neljä kertaa. Toisella ja kolmannella kerralla luin lauseet hitaammin, mutta en toistanut lausetta kuin kolme kertaa. Koko tehtävän ajan ryhmä pulisi paljon keskenään omilla äidinkielillään, joten en osaa sanoa, kuinka paljon he auttoivat toisiaan oikeinkirjoituksessa. Sen verran ymmärsin, että joku kysyi toiselta, tuleeko sanaan geminaatta. Tehtävään meni yhteensä kuusi ja puoli minuuttia eli verrokkit tekivät sen yli puolet lyhyemmässä ajassa kuin informantit. Kolme verrokkia tuli luokkaan myöhässä, ja luin heille neljä ensimmäistä lausetta uudelleen, kun muut menivät tauolle.

Analyysissäni tämän tehtävän osalta keskityn informanttien fonologisen tietoisuuden arviointiin. Pyrin tarkastelemaan tavuja, joita informantit ovat kuulemansa perusteella kirjoittaneet. Kiinnitän huomiota erityisesti tavorakenteisiin. Kaikki informantit ovat kirjoittaneet jotakin, ja vain muutama kohta on jätetty täysin tyhjäksi. Hypoteesini siitä, että informantit yrittävät kirjoittaa, vaikka eivät ymmärtäisi lauseen merkitystä, osui siis oikeaan. Vain yksi informantti on jättänyt kaksi viimeistä lausetta täysin kirjoittamatta. Muut ovat ainakin aloittaneet lauseiden kirjoituksen (liitteessä 4 on taulukko 1, johon olen koonnut informanttien vastaukset sanelussa).

Kolme informanttia (3/8) on ymmärtänyt tehtävänannon kokonaan, ja he ovat numeroineet kuvia lauseiden perusteella. Kanya on numeroinut kuvat oikein, mikä osoittaa hänen ymmärtäneen kuulemansa. Mai ja Talap ovat numeroineet lauseiden *Sataa* ja *Ikkuna on auki* kuvat oikein. Muut kuvat on numeroitu väärin. He ymmärtävät jotakin kuulemastaan. Voin tehdä varovaisen oletuksen, että muut informantit (5/8) eivät ole ymmärtäneet kuulemiensa lauseiden merkityksiä. (Vrt. s. 44 verrokkien tulokset.)

Yhteensä sanelun kahdeksassa lauseessa oli 26 sanaa ja 56 tavua. Lauseet on listattu taulukkoon 2 paremmuusjärjestyksessä sen mukaan, kuinka hyvin informantit kuulivat ja kirjoittivat vastauksiinsa saman tavumäärän kuin kussakin lauseessa on. (Tässä en ole ottanut huomioon kuin kirjoitetun tavumäärän, en tavun kirjoitusasua.) Informanteista vähintään puolet (4) on kuullut viidessä lauseessa tavumäärän oikein. Tämä todistaa, että vaikka he eivät vielä osaisikaan kirjoittaa kuulemaansa, he osaavat hahmottaa suomenkielisen puheen rytmiä, ja tunnistavat tavuyksikön puhevirrasta. Tutkimustulosten perusteella lukemaan oppivan lapsen on helpompi erottaa puheesta tavu kuin sana (Mäkinen 2002, 66).

TAULUKKO 2. Lauseiden tavumäärät ja informanttien tavujentunnistuskky.

Tehtävän lause	Lauseiden tavumäärä	Kuinka monella lauseen tavumäärä oikein (8)
Ikkuna on auki.	6	7/8
Sataa.	2	6/8
Minä en tule.	5	6/8
Auto on punainen.	6	6/8
Vauva nukkuu sängyssä.	7	4/8
Katolla on piippu.	6	2/8
Traktori kyntää peltoa.	8	1/8
Kävelet rappuset ylös ja tulet hissillä alas.	16	-

Kaiken kaikkiaan informantit siis kuulevat tavut hyvin. Taulukossa 3 (s. 42) esitän informanttien kuulemien tavujen kokonaismäärän kaikista tavuista (56) ja sen, kuinka paljon heidän kuulemistaan tavuista on kirjoitettu täysin oikein. Taulukossa on ilmoitettu myös niiden tavujen määrä, joissa on vähintään tavun ensimmäinen kirjain oikein.

TAULUKKO 3. Informanttien kirjoittamien tavujen määrä ja niiden oikeinkirjoitus.

	Tavujen määrä	%	Kirjoitetuista tavuista täysin oikein	%	Kirjoitetuista tavusta vähintään 1. kirjain oikein	%
Kanya	46/56	82,1 %	31/46	67,4 %	46/46	100 %
Mai	43/56	76,8 %	30/43	69,8 %	37/43	86 %
Talap	46/56	82,1 %	28/46	61 %	39/46	84,8 %
Jaidee	38/56	67,9 %	22/38	57,9 %	31/38	81,6 %
Mahira	35/56	62,5 %	14/35	40 %	32/35	91,4 %
Safiyah	35/56	62,5 %	8/35	22,9 %	21/35	60 %
Anju	32/56	57,1 %	20/32	62,5 %	26/32	81,3 %
Simin	37/56	66,1 %	8/37	21,6 %	20/37	54,1 %

Kun taulukkoa 3 tarkastelee, voi siitä tehdä monenlaisia päätelmiä informanttien fonologisen tietoisuuden asteista. Kaikki informantit kuulevat yli puolet tavuista, mistä voin päätellä, että sen lisäksi, että he tunnistavat tavun rytmisyksikkönä puheesta, he ymmärtävät periaatteen, että sana rakentuu tavuyksiköistä. Mäkisen mukaan kirjoitetun kielen käsittelykykyyn vaikuttaakin puhutun kielen käsittelykyky (2002, 17). Omat informanttini kykenevät sanelun perusteella käsittelemään puhuttua kieltä jossakin määrin, sillä he osaavat kirjoittaa sitä paperille. Täysin oikein tavuja kukaan informanteista ei kuitenkaan vielä kykene kirjoittamaan. Mai kykeni parhaimpansa kirjoittamaan äänne-kirjainvastaavuuden kannalta lähes 70 % oikein kaikista kirjoittamistaan lauseista. Kuusi informanttia sai oikein yli 80 % kirjoittamistaan tavunaluista, ja kaksi yli puolet. Tämä osoittaa, että kuusi informanteista kuulee ainakin alkuäänteitä erinomaisesti ja kirjoittamalla ne oikein he todistavat ymmärtävänsä äänne-kirjainvastaavuusperiaatteen. Kanyalle tavujen alkuäänteiden kuuleminen ja tunnistaminen ei tuota ongelmaa. Myös Mahira osoittaa kuulevansa alkuäänteet tavuista lähes täydellisesti, mutta tavun jälkiaines ei vielä hahmotu hänelle. Safiyah ja Simin eivät vielä kykene sanelun perusteella yhdistämään oikein äänne-kirjainvastaavuutta, eli he eivät kykene kokoamaan äännteitä sanoiksi, vaikka he osoittavatkin kuulevansa tavunrajat. Heidän fonologinen tietoisuutensa ei ole vielä kehittynyt tavun tunnistamista pidemmälle. Muiden kohdalta voin todeta, että heidän vastauksistaan on havaittavissa fonologisen tietoisuuden kehittyminen, joka varmasti edesauttaa alkavaa luku- ja

kirjoitustaitoa. En tutkinut työssäni informanttien kykyä *käsitellä* tietoisesti puhutun sanan osia, joten tältä osin heidän fonologisen tietoisuutensa kehittyminen jää selvittämättä.

Kokosin vielä taulukkoon 4 tiedot siitä, kuinka paljon informantti on saanut oikein tavuista (joista oikein on kirjoitettu vähintään ensimmäinen kirjain tavusta), ja vertasin tätä lukua koko sanelussa esiintyvien tavujen määrään. Tulokset esittävät, kuinka hyvin informantti on erottanut tavun (sanasta) puheesta, tunnistanut tavun alkuaineksen sekä koodannut sen grafeemeilla kirjalliseen muotoon. Vähintään nämä taidot vaaditaan Mäkisen mukaan (ks. edellä s. 25) fonologisen tietoisuuden saavuttamiseen, jotta sen voisi katsoa auttavan lukemaan oppimisessa.

TAULUKKO 4. Informanttien fonologisen tietoisuuden osoitus sanelussa.

Informantti	Kirjoitetuista tavuista/koko tavumäärä (56) väh. 1. kirjain oikein	%
Kanya	46/56	82,1 %
Talap	39/56	69,6 %
Mai	37/56	66,1 %
Mahira	32/56	57,1 %
Jaidee	31/56	55,4 %
Anju	26/56	46,4 %
Safiyah	21/56	37,5 %
Simin	20/56	35,7 %

Kun katson yleisesti informanttien vastauksia, niistä löytyy selvästi ne, jotka ovat erottaneet sanat toisistaan ja tunnistavat tavurajat. Suomenkielinen lukija huomaa vain pieniä kirjoitusvirheitä ja kykenee lukemansa perusteella tunnistamaan lauseen merkityksen tietämättä sitä etukäteen. Viisi informanteista osaa kirjoittaa suomen kieltä kuullun perusteella ymmärrettävästi. Kolmesta vastauspaperista (Mahiran, Safiyah'n ja Siminin) sen sijaan testiä tuntematon lukija ei voisi päätellä lauseiden merkityssisältöä niiden kirjoitusasun perusteella, sillä ne ovat niin kaukana suomen kielen oikeinkirjoituksesta. Mahira ei erota sananrajoja vaan kirjoittaa koko tekstin yhteen, mikä vaikeuttaa lukemista, mutta jos hänen kirjoitustaan verrataan Safiyah'n ja Siminin tuotoksiin, on sitä silti helpompi tulkita, sillä tavurajoilla on lähes aina oikea grafeemi

aloittamassa seuraavaa tavua. Kaksi informanttia ei siis kykene kirjoittamaan kuullun perusteella ymmärrettävää suomen kieltä lainkaan. He osoittavat vastauksissaan, että he kyllä kuulevat tavut, mutta itse äänne-kirjainvastaavuuden oivallus ei vielä näy kirjoituksessa.

Verrokkit suoriutuivat erinomaisesti sanelusta. Kuudella (6/13) on merkitty oikeisiin kuviin sen lauseen numero, jota se kuvaakin. Yksi on ymmärtänyt kyllä tehtävänannon, mutta kaikki numeroinnit eivät ole osuneet kohdalleen. Yllätyksekseni huomasin, että peräti kuusi opiskelijaa on jättänyt kuvan numeroimatta lauseen mukaan. En voi päätellä tästä, että verrokkit eivät olisi ymmärtäneet lauseiden merkityksiä. Epäilylle ei löydy tarpeeksi hyviä perusteluja, joten minun on todettava, että tehtävänantoa ei esitetty selkeästi ja siksi osa opiskelijoista on jättänyt sen tekemättä. Toisaalta voi myös olla, että verrokkit eivät kuunnelleet huolellisesti tehtävänantoa loppuun asti. Tämä tulos aiheuttaa sen, että en voi myöskään tulkita informanttien kuullun ymmärtämistä tämän tehtävän perusteella. Voin vain tehdä päätelmiä informanttien kielitaidosta sen perusteella, ovatko he numeroineet kuvia.

En aio käsitellä verrokkien vastauksia sanelusta tarkasti. Totean vain, että he selviytyivät sanelusta erittäin hyvin. Kahdella (2/13) verrokillä on 0–2 virhettä, kolmella (3/13) 2–5 virhettä ja seitsemällä (7/13) 5–10 virhettä. Kaikki virheet ovat puuttuneita sanoja lukuun ottamatta kvantiteettivirheitä. Eniten virheitä esiintyi sanoissa *piippu*, *nukkuu*, *kyntää*, *rappuset* ja *hissillä*. (Ks. tarkemmin virheistä liitteestä 4, taulukosta 2.)

Luvun lopuksi vertailen vielä lyhyesti informanttien ja verrokkien vastauksia keskenään. Informanteista kaikki (8) ja verrokeista kaksi (2/13) kirjoittivat vastauksensa versaaleilla. Kolme informanttia on toisessa lauseessa kieltoverbin sijaan kirjoittanut myönteisen muodon: MINÄ **ON** TULE. Kaksi informanttia on lisännyt ”apuverbin” kuudenteen lauseeseen VAUVA **ON** NUKKU VAUVASSA ’Vauva nukkuu sängyssä’. Näin on tehnyt myös yksi verrokeista, vaikka kyseessä oli sanelu: *Vauva on nukku sankysaa*. Sama verrokki ei ole kirjoittanut kahdesta viimeisestä lauseesta kuin ensimmäiset sanat: *trattori* ’traktori’ ja *kevelet* ’kävelet’. Informanteista yhtä lukuun ottamatta kaikki ovat kirjoittaneet vähintään nämä ensimmäiset sanat näkyviin, ja kaksi parhaiten tehtävässä menestynyttä informanttia on kirjoittanut seitsemännen lauseen kokonaan, ja viimeisestäkin virkkeestä ensimmäisen lauseen.

Äänne-kirjainvastaavuudesta tein muutaman mielenkiintoisen huomion. Kaksi informanttia, molemmat Thaimaasta, on kirjoittanut *pelto*-sanan muotoihin PENTO ja PENTUO. Näissä tavunloppuinen // on kirjoitettu *n*-grafeemina. Kiinan etelämurteissa ja vietnamissa *n:n* ja *l:n* eron kuuleminen voi olla erityisen vaikeaa. Pohjoisvietnamilaisilla ja monissa kiinan murteissa ei ole oppositiota *n:l*, minkä takia *l* lausutaankin usein *n:nä*. (Mattila 1996, 141–142.) Myös yksi thainainen on kirjoittanut sanan *traktori* asuun TAKTORI ja yksi muotoon TAKTOLI. He eivät todennäköisesti kuulleet ja tunnistanee *r*-äännettä ensimmäisessä tavussa. Lisäksi kaksi informanttia on kirjoittanut *rappuset* muotoihin LAP ja LOPPUSEN. He ovat selvästi kuulleet ensimmäisen äänteen mutta ovat joko kuulleet äänteen toisena (*l*-äänteenä) tai kirjoittaneet sen väärin. Suomen */r/* on monille oppijoille tunnetusti vaikea, sillä eräillä kielialueilla */r/* ja *//* eivät ole oppositiossa keskenään (erityisesti kiinan ja japanin kielissä), ja tämä vaikeuttaa äänteiden tunnistamista (Esim. Latomaa 1993, 14; Mattila 1996, 141; Nissilä 2003, 109; Vihanta 1990, 218). Huomasin myös saman ilmiön verrokeilla, joista kaksi on merkinnyt *r*-äänteen *l*-grafeemilla kirjoituksessaan (ks. liitteestä 4 *rappuset*-sanana virheelliset muodot). Toisen verrokin äidinkieli on odotetusti thai, toisen albania.

4.2. Luetun ymmärtäminen

Toinen tehtävä on luetunymmärtäminen. Tehtävässä on 12 lausetta ja kuvaa, ja tarkoitus on valita, onko kirjoitetun lauseen väittäjä totta vai ei kuvan perusteella. Luin ohjeen ja ensimmäisen lauseen *Pallo on laatikossa* ääneen ja havainnollistin, mitä ympyröinti tarkoittaa piirtämällä ison ympyrän taululle. Samalla tavalla luin vielä toisen lauseen ääneen ja näytin ympyrää taululla. Tämän jälkeen opiskelijat syventyivät tehtävään. Luokassa syntyi hieman keskustelua opiskelijoiden omilla äidinkiellillä, ja he esittivät muutamia kysymyksiä. Kanya vaikutti hermostuneelta ja puisteli kovasti päätään. Simin keskeytti tehtävän viiden minuutin jälkeen mutta yritti hetken kuluttua uudelleen. Nopeimmat saivat tehtävän valmiiksi kymmenessä minuutissa, ja annoin heille lisätehtäväksi suunnittelemani ristikon. Sitä tehtiin todella innokkaasti. Aikaa tehtävään 2 käytettiin yhteensä 20 minuuttia.

Verrokkiryhmä sai tehtävän 2 valmiiksi, kun aikaa oli kulunut 11 ja puoli minuuttia. Tämä on hieman enemmän kuin puolet siitä ajasta, jonka informantit käyttivät tehtävän

tekoon. Verrokeille luin ääneen tehtävästä vain ensimmäisen lauseen, enkä havainnollistanut heille, mitä ympyröinti tarkoittaa. Jutustelu jatkui luokassa hiljaisena. Nopein sai tehtävän valmiiksi kahdessa minuutissa, ja annoin hänelle ristikon. Eräs aasialainen opiskelija kysyi, onko lauseen *Poika kuuntelee musiikkia* kuvassa esiintyvä henkilö suomalainen poika. Tämä oli mielestäni erittäin arvokas kysymys. Eri kulttuureista tulevien opiskelijoiden tapa tulkita kuvia voi vaihdella suuresti, joten vastauksia tulkitessa tämänkaltaisissa tehtävissä ei voi koskaan olla täysin varma vastaajan perusteista, ellei heitä ole mahdollista myös haastatella.

Kaksi informanttia osoitti tämän tehtävän perusteella, että he osaavat lukea ja ymmärtävät lukemaansa. Kanya sai kymmenen (10/12) kohtaa oikein ja Talap seitsemän (7/12). Kolme informanttia selviytyi tehtävästä heikosti. Mai ja Jaidee saivat oikein viisi kohtaa (5/12) ja Safiyah kolme kohtaa (3/12). He siis osaavat lukea mekaanisella tasolla ja ymmärtävät jotakin lukemastaan. Tehtävä osoittautui kolmelle informantille liian vaikeaksi. Mahira, Anju ja Simin eivät ymmärtäneet tehtävänantoa. Voinko kuitenkin päätellä, että he eivät osaisi lukea tai eivät ymmärtäisi lukemaansa? Kun arvioidaan tehtävän vaikeustasoa, kohdataan kognitiivisia, affektiivisia ja kielellisiä ilmiöitä, jotka ovat jokaisen oppijan kohdalla yksilöllisiä. Kognitiivisia tekijöitä ovat 1) tehtävän tutuus eli se, että mitä tutumpi tehtävän muoto on, sitä helpompi oppijan on suoriutua siitä, 2) taidot, johon sisältyvät muun muassa opiskelutaidot ja strategiat sekä kulttuuritietous, ja 3) kyky selviytyä prosessoinnin vaatimuksista eli siitä, mitä tehtävässä itse asiassa vaaditaan. Affektiivisiin tekijöihin kuuluvat itsetunto, motivaatio ja tehtävään orientoituminen, olotila ja asenne. Kielellisiin tekijöihin liitetään ilmaisumarat, kieliopin hallinta ja muut kielenkäytön ominaisuudet, kuten sujuvuus ja sopivuus. Jokaiseen tehtävään liittyy sekä sisällöllinen että muodollinen käsittely. Vasta, kun muotoseikat eivät vie kaikkea oppijan huomiota, hän voi keskittää tarkkaavaisuutensa tehtävän kognitiivisiin puoliin. (Viitekehys 2003, 220–222.)

Mahiran, Anjun ja Siminin tapauksessa tehtävätyyppi saattoi olla tuntematon, mikä vaikuttaa sekä heidän kognitiivisiin että affektiivisiin ominaisuuksiinsa. Oletan kuitenkin muista osioista saamieni vastausten perusteella, että näiltä kolmelta informantilta lukeminen ja merkityksen ymmärtäminen itsenäisesti ei vielä onnistu. Mahira ja Anju ovat ympyröineet lauseista mitä tahansa sanoja ja jättäneet kokonaan ympyröimättä kohdat *totta* tai *ei ole totta*. Simin on ympyröinyt ensimmäisen sivun

lauseista sanat *pallo on, lapset ja pesukone* sekä kaikista lauseista vastauksen *on totta*. Näin hänellä on periaatteessa oikein kaksi (2/12) kohtaa. Koska hän on kuitenkin ympeyrynt myös muita sanoja, minulle heräsi epäily, onko hän todellisuudessa ymmärtänyt tehtävänantoa. Vaikuttaa siltä, että hän on ymmärtänyt lukemansa sanat, jotka on ympeyrynt, ja pyrkii osoittamaan kykyä nimetä kuvan objekteja. Päätin jättää tämän epäselvyyden vuoksi Siminin vastaukset arvioimatta tässä tehtävässä. Yhteensä tähän tehtävään vastasi siis viisi informanttia.

Oletin, että tämä tehtävä on helppo verrokkiryhmälle. Kukaan ei kuitenkaan saanut kaikkia kohtia oikein. Kahdella verrokillä on yksi virhe (oikein 11/12). Neljä opiskelijaa teki virheen kahdessa lauseessa (oikein 10/12) ja yksi kolmessa (oikein 9/12). Viisi verrokkia sai kahdeksan kohtaa oikein (8/12) ja heikoimmin selvinnyt seitsemän kohtaa oikein (7/12). Helpoimmaksi lauseeksi informantti- ja verrokkiryhmät osoittivat ensimmäisen, *Pallo on laatikossa*. Tähän on tietysti vaikuttanut myös se, että luin lauseen ääneen esimerkkinä.

Olen järjestänyt taulukkoon 5 (s. 48) lauseet informanttien vastausten perusteella siten, että helpoin lause on ensimmäisenä ja vaikein viimeisenä. Jaottelin myös lauseet ryhmittäin helpot, keskivaikeat ja vaikeat. Helppoissa lauseissa yllätys on se, että verrokkit ymmärsivät heikosti lauseen *Hellan ja pesukoneen välissä on kaappi*, kun taas informanteille⁷ lause näyttää olevan helppo. Vaikeimmissa lauseissa ero informanttien ja verrokkien välillä ilmenee lauseessa *Kukaan ei soita pianoa*. Tämä on verrokeille helppo lause. Ilmeisesti kiellon yhteydessä oleva pronomini *kukaan* on informanteille tuntematon. Eniten hajontaa informanttien ja verrokkien vastausten välillä ilmenee keskivaikeissa lauseissa. Näistä lauseista suurin osa on verrokeille helppoja, mutta informantit eivät selvästikään ymmärtäneet lauseita.

⁷ Tämänkaltaisissa tehtävissä, joissa valitaan kahdesta vaihtoehdosta toinen, arvauksen mahdollisuus on suuri.

TAULUKKO 5. Tehtävän 2 lauseet järjestyksessä sen mukaan, kuinka helppoja ne olivat informanteille.

Tehtävän 2 lauseet	informantit	verrokkit
helpot		
Pallo on laatikossa.	5/5	13/13
Mies tarvitsee sateenvarjon.	4/5	11/13
Hellan ja pesukoneen välissä on kaappi.	4/5	6/13
keskivaikeat		
Kukka on pöydällä.	3/5	10/13
Naisella on hame ja kassi.	3/5	8/13
Lapset nukkuvat sängyssä.	3/5	13/13
Tämä tyttö on nuori.	2/5	13/13
Poika kuuntelee musiikkia.	2/5	12/13
Perheeseen kuuluu isä, äiti ja kolme lasta.	2/5	12/13
vaikeat		
Kukaan ei soita pianoa.	1/5	11/13
Takassa palaa tuli.	1/5	5/13
Bussipysäkillä ei ole jonoa.	0/5	6/13

Odotukseni mukaisesti myös verrokeille vaikeimmat lauseet olivat *Takassa palaa tuli* ja *Bussipysäkillä ei ole jonoa*. Vaikka *takka*-sana olisikin tuttu verrokeille, sen heikkoasteinen muoto saattaa aiheuttaa ongelmia. Yllätyin, että lause *Hellan ja pesukoneen välissä on kaappi* osoittautui näinkin vaikeaksi verrokeille (vain 6/13 sai sen oikein). Toinen odottamaton yllätys ilmeni lauseessa *Naisella on hame ja kassi*. En odottanut tämän lauseen aiheuttavan verrokeille mitään ongelmaa. Pohdin, miksi viisi verrokkia on kuitenkin vastannut, että kuvan väite ei ole totta. Päätelin, että ongelma johtuu kuvasta ja sen tulkinnallisuudesta. Kuvassa (ks. liite 1) naisella on selvästi yllään mekko, joka on yhtenäinen vaatekappale, kun taas hame (joka esiintyy lauseessa) on niin sanottu ”irrationaalinen” alaosa asukokonaisuudesta. Mahdollisesti verrokkit katsoivat kuvaa ja ajattelivat merkityseroa *mekon* ja *hameen* välillä ja päättelivät lauseen olevan epätosi. Ne, jotka vastasivat tähän kysymykseen *ei ole totta*, ovat yhtä lukuun ottamatta kaikki naisia. Tämä voisi olla yksi selitys siihen, että lauseeseen vastattiin niin monta kertaa minun tulkintani mukaan väärin. Tämän lauseen kohdalla verrokkien vastauksien

hajontaan on siis todennäköisesti vaikuttanut tulkinta kuvasta. Oikeaksi vastaukseksi olen ajatellut *on totta*, ja tämän mukaisesti olen sen myös tulkinnut informanttien kohdalla.

Informanttiryhmän heterogeenisuus tulee selvimmin ilmi tästä tehtävästä. Parhaiten selvinnyt informantti sai oikein kymmenen kohtaa (10/12), ja tällä suorituksella hän olisi myös verrokkiryhmän yksi parhaiten selvinneistä. Neljä muuta informanttia osoittaa kykenevänsä lukemaan ainakin mekaanisella tasolla. Kuten aikaisemmin mainitsin, kolme informanttia ei osaa lukea vielä yksinkertaisia lauseita, joissa välitön konteksti annetaan kuvan muodossa. (Vrt. tehtävän 4 tuloksiin, joissa kaikki osaavat valita oikeita kirjoitusasuja yksittäisistä sanoista. Tehtävä 4 ei kuitenkaan vaadi välttämättä luetun ymmärtämistä, vaan muistikuva sanan ulkoasusta saattaa riittää oikean vaihtoehdon valintaan. Ks. myös opetussuunnitelman tavoitteet edellä s. 32.)

4.3. Sanojen tuottaminen

Tehtävällä 3 haluan selvittää informanttien produktiivisuutta suomenkielisten sanojen tuottamisessa. Käsittelen sanoja koko ryhmän kannalta ja kiinnitän vain vähän huomiota yksilöiden tuotoksiin. Aluksi analysoin sanojen tavarakenteita ja kompleksisuutta, minkä jälkeen tarkastelen sanojen sanaluokkajakaumaa. Oletin, että sanat, joita informantit tuottavat, saattavat olla hyvinkin tilannesidonnaisia ja liittyvät esimerkiksi luokahuoneympäristöön. Tehtävässä kuului tuottaa vain sanoja, jotka muodostuvat kirjaimista, jotka on valmiiksi annettu. Annetuista kirjaimista muodostuu sana *aikuiskoulutuskeskus* (ks. liitteestä 1 kirjaimien järjestys). En analyysissäni kuitenkaan kiinnitä huomiota siihen, löytyykö tuotetuista sanoista vain niitä kirjaimia, joita on tehtävänannossa.

Luin ohjeen ääneen ja havainnollistin kalvolla, kuinka esimerkkinä *tuoli* on muodostettu. Seuraavaksi otin esimerkkinä *kaappi* ja yritin löytää kirjaimet kalvolta. Yhdessä totesimme, että sana on mahdoton muodostaa annetuista kirjaimista. Pyysin opiskelijoita keksimään vielä yhden sanan, joka muodostuisi annetuista kirjaimista. Näin varmistin, että kaikki ovat ymmärtäneet tehtävän idean. Esimerkkisanaksi keksittiin *kissa*. Tehtävää alettiin tehdä hiljaisuuden vallitessa. Hiljaista ääneen lukemista kuului taustalla. Weaverin mukaan lukiessamme etenimme kirjoitetusta

muodosta ”hiljaisen puheen” kautta merkitykseen. Lähes kaikki lukijat ääntävät lukemaansa jossakin määrin mielessään. (Weaver 1980, 134–138.) Tämä oli mielenkiintoista huomata luki-ryhmässä, jossa informantit toistelivat ääneen lukemaansa ja kirjoittamaansa jokaisen tehtävän kohdalla. Tähän tehtävään olin varannut 15 minuuttia, minkä jälkeen pidettiin puolen tunnin tauko.

Verrokeille havainnollistin tehtävänannon kalvolla samoin kuin informanteille. Käytin samoja esimerkkisanoja, ja kaikki vakuuttivat ymmärtävänsä, mitä pitää tehdä. Tehtävä tehtiin (ensimmäistä kertaa) täyden hiljaisuuden vallitessa. Yksi opiskelija yritti kurkkia vastauksia muilta, ja eräs käänsi ristikkotehtävän näkyviin yrittäen löytää siinä esiintyviä sanoja annetuista kirjaimista. Tehtävän lopussa kysyin opiskelijoilta suullisesti, keksikö kukaan mikä sana kaikista kirjaimista muodostuu. Lähimmäksi pääsi verrokki, joka sanoi *aikuiskoulutus*. Tästä muut päättelivät sanan loppuosan *keskus*.

Teetin testini tämän osion myös 13 suomalaisella henkilöllä. Henkilöt ovat iältään 19–57-vuotiaita miehiä ja naisia. Vertailen maahanmuuttajien tuottamia sanoja suomalaisten tuottamiin sanoihin ja tarkkailen, onko niissä mitään eroa. Oletan, että suomalaiset tuottavat tasaisemmin kaikkien sanaluokkien sanoja kuin maahanmuuttajat, ja oletan suomalaisten tuottamien sanojen olevan semanttisesti abstraktimpia kuin maahanmuuttajien.

Kaikki informantit ovat tuottaneet sanoja. Kaikki sanat on kirjoitettu versaaleilla allekkain. Yksi informantti on numeroinut sanat, ja yksi on kirjoittanut aina kolme sanaa samalle riville. Yhteensä kaikki informantit kirjoittivat 82 sanaa. Olen laskenut eri sanoiksi myös samasta lekseemistä johdetut eri taivutusmuodot. Keskimäärin sanoja kirjoitettiin 10,25. Sanoista kahdeksan on sellaisia, joita en käytä analyysissäni. Sanat ovat: ALSS, UKS, IKKUKU, EINTAN, TOLLI, TULUTS, KOLI ja KOLU. Näiden sanojen merkityksen voisi arvata tai päätellä, mutta koska en voi saada varmaa vastausta päätelmilleni, jätän ne pois analyysistäni. Viisi informanttia on kirjoittanut sanan *kissa* ja kaksi sanan *tuoli*, jotka olivat esimerkkisanoja. Olen poistanut myös nämä sanat analyysistäni. Produktiivisin informantti, Mai, kirjoitti 16 sanaa ja heikoimmin tehtävässä pärjännyt, Jaidee, tuotti 4 sanaa. Molemmilla esiintyi kuitenkin annettuja esimerkkisanoja, joita en käytä analyysissäni. Kaksi produktiivisinta informanttia, Mai ja Kanya, tuottivat siis molemmat 14 sanaa, jotka eivät esiinny esimerkkisanoina ja joiden merkityksen ymmärtää niiden kirjoitusasusta. Jaidee ja Anju tuottivat molemmat

kolme ymmärrettävää sanaa. Liitteessä 5 on taulukot 1 ja 2, joihin kokosin informanttien ja verrokkien sanamäärät, joita he tuottivat henkilöittäin. Taulukoista ilmenee myös kuinka monta hyväksyttävää sanaa kukin kirjoitti.

Informantit kirjoittivat siis ryhmänä yhteensä 82 sanaa (ks. liite 5, taulukko 3). Jotta voin vertailla tuotettuja sanoja verrokkien tuottamiin sanoihin, vähensin tästä luvusta pois esimerkkisanat ja epäselvät sanat, jolloin sanojen määräksi jää 67. Tämän jälkeen laskin, kuinka paljon informantit tuottivat samoja sanoja vastauksissaan. Suosituimmat sanat ovat *auto*, *kuu*, *suu* ja *kello*. Analyysiini olen laskenut jokaisen sanan vain kerran, joten lopulliseksi määräksi erilaisia sanoja kaikilla informanteilla tulee yhteensä 46 kappaletta.

Verrokkit kirjoittivat yhteensä 285 sanaa. Tähän lukuun en ole laskenut sanoja, jotka esiintyvät kahteen kertaan samalla henkilöllä, samassa muodossa. Olen hyväksynyt saman lekseemin eri muodot kuitenkin eri sanoiksi. En huomioi myöskään verrokkien vastauksissa kirjoitusvirheitä tai sitä, ovatko sanan kaikki kirjaimet mainittu tehtävänannossa. Kaksi verrokkia, jotka tuottivat eniten sanoja 15 minuutissa, kirjoittivat molemmat yhteensä 40 sanaa ja kaksi vähiten sanoja tuottanutta verrokkia kirjoitti 12 sanaa. Keskimäärin verrokkit kirjoittivat 22 sanaa.

Kaikkiaan sanoja on verrokeilla siis 285. Tästä luvusta vähensin pois sanat, joita käytin esimerkkinä tehtävänannossa eli sanat *kissa* ja *tuoli*. Nämä sanat esiintyvät neljä kertaa. Sanojen joukossa on 16 sellaista sanaa, joiden merkitystä en ymmärrä tai en voi olla siitä varma, joten vähensin ne koko sanojen summasta, esimerkiksi sanat *likusta*, *tekssi*, *ketsu*, *tuski* ja *tukses*. Näin jäljelle jäi 265 sanaa. Kun poistin tästä luvusta sanat, jotka esiintyivät useammalla kuin yhdellä vastaajalla, jäi erilaisten sanojen kokonaismääräksi verrokeilla 114. Suosituimmat sanat verrokeilla ovat seuraavat: *kuusi*, *uusi*, *auto*, *koulu* ja *suu*. Näistä *auto* ja *suu* ovat suosituimmat myös informanteilla.

Suomalaiset kirjoittivat yhteensä 580 sanaa, joista vähensin yhden henkilön useampaan kertaan kirjoittamat samat sanat ja esimerkkisanan *tuoli*, jolloin sanojen yhteismääräksi suomalaisten ryhmällä jäi 563. (Suomalaisille en esittänyt muita esimerkkisanoja, joten *kissa* on hyväksyttävä sana heidän aineistossaan.) Eri sanoja suomalaiset kirjoittivat yhteensä 278. Suosituimmat sanat suomalaisilla ovat *kuski*, *tuska*, *seksi*, *uutuus* ja *keskus*. Eniten sanoja tuottanut suomalainen kirjoitti 15 minuutissa 61 sanaa ja vähiten

sanoja kirjoittanut tuotti 27 sanaa. Keskimäärin suomalaiset kirjoittivat 43,3 sanaa. Tarkastelen seuraavaksi tuotettujen sanojen tavorakenteita, sanaluokkia ja sanojen semanttista konkreettisuutta.

4.3.1. Tuotettujen sanojen tavorakenteet

Tavu määritellään ISK:ssa rytmisyksiköksi, jossa voi olla yksi tai useampia foneemeja. Tavussa on välttämättä oltava vokaali tai diftongi, jonka ympärillä voi olla konsonantteja. Sanat muodostuvat yhdestä tai useammasta tavusta. Suomen kielessä on yhteensä kymmenen mahdollista erilaista tavutyyppeä. (ISK 2004, 44–45.) Pidemmät tavut esiintyvät Kalevi Wiikin tutkimuksen mukaan harvemmin kuin lyhyet ja konsonanttialkuiset helpommin kuin vokaalialkuiset (Wiik 1977, 275). Tavut päättyvät herkemmin vokaaliin. Näistä huomioista Wiik teki johtopäätöksen, että suomen tunnusmerkittävin tavorakenne on muotoa CV. (Wiik 1983, 1185–1186.) Kaisa Häkkinen on tutkinut suomen kielen äännerakennetta. Hänen tutkimuksensa perustuu Joel Lehtosen teokseen *Tarulinna. Kansansatusovitelmia Suomen Lapsille* (1906). Taulukkoon 6 (s. 53) olen koonnut Häkkisen saamat tulokset tavutyyppeiden esiintymisen yleisyydestä (1983, 52). Esitän samassa taulukossa myös tavorakenteiden yleisyyden informanttien ja verrokkien vastauksissa. Tämä vertailu on ongelmallinen siinä mielessä, että sekä Häkkisen että Wiikin tulokset perustuvat suomenkielisen juoksevan tekstin analyysiin, jossa esiintyy muun muassa lyhyitä sanoja *ja*, *se* ja *on*. Omat laskelmani ovat puolestaan yksittäisistä lekseemeistä laskettuja arvoja. Informanttien, verrokkien ja suomalaisten vastaajien arvoihin taulukossa 6 olen laskenut kaikki tuotetut sanat (siis myös samat sanat niin moneen kertaan kuin ne on tuotettu), jolloin informantit tuottivat yhteensä 67 sanaa, verrokkit 265 sanaa ja suomalaiset 563 sanaa.

TAULUKKO 6. Suomen yleisimmät tavutyypit sekä informanttien, verrokkien ja suomalaisten tavutyypit tehtävässä 3.

Tavutyyppi	Häkkisen tulos	Informantit	Verrokkit	Suomalaiset
CV	40,4 %	54,3%	48,3 %	51,4 %
CVC	27,5 %	11,8%	21,5 %	20,4 %
CVV	12,7 %	18,9 %	13,5 %	10,5 %
CVVC	9,6 %	1,6 %	1,7 %	4,3 %
VC	3,9 %	1,6 %	2,8 %	4,7 %
V	3,9 %	0,8 %	4,1 %	4,7 %
VV	1,2 %	10,2 %	7,5 %	3,5 %
VVC	0,7 %	0,8 %	-	0,1 %
CVCC	0,6 %	-	0,6 %	0,3 %
VCC	0,05 %	-	-	0,1 %

Wiik esittää hyvin samansuuntaisen tavutyypin esiintymisjärjestyksen kuin Häkkinen. Wiik laski *Tuntemattoman Sotilaan* 1000 ensimmäistä tavua, ja järjestys poikkesi vain muutamassa kohdassa Häkkisen tuloksista. Viidenneksi ja kuudenneksi yleisimmät tavut ovat Wiikin aineistossa toisin päin eli tyyppi V on yleisempi kuin VC ja kahdeksanneksi ja yhdeksänneksi yleisimmät tavut ovat hänen aineistossaan siten, että CVCC on yleisempi kuin VVC. (Wiik 1977, 275.)

CV on informanteilla ja verrokeilla selvästi tyypillisin tavutyyppi. Muutenkin heidän lekseemeissään ilmenee hyvin samansuuntainen tavorakenne kuin tyypillisessä suomenkielisessä tekstissä. Muutamia poikkeuksia kuitenkin esiintyy. Informantit kirjoittivat huomattavan paljon tavuja, jotka muodostuvat pitkistä vokaalista tai diftongeista. Informanteilla esiintyy harvinainen tavu VVC sanassa *uin*, ja verrokeilla esiintyy harvinainen tavorakenne CVCC sanassa *tulk-ki*. Sekä informantit että verrokkit tuottavat vielä vähän sellaisia sanoja, joiden tavuissa esiintyy neljä kirjainta järjestyksessä CVVC.

Informanttien tuottamista sanoista (46) neljä on yksitavuisia – muotoa CVV tai VVC. Heillä on kolme kolmitavuisia sanaa: LATIKO ‘laatikko’, KANSO ‘kansio’, KAVELI ‘kaveri’. Informanteilla kaksi sanaa sisältää ensitavussa neljä kirjainta (*tiis-tai* ja *luok-*

ka), ja verrokeillakin sanoja, joissa on samassa tavussa neljä kirjainta, on yhteensä vain seitsemän. Informanttien sanat muodostavat 14 ryhmää niiden tavorakenteiden perusteella. Yleisimmät sanat ovat muotoa CV-CV, joita on 12, CVC-CV, joita on kahdeksan, CVV-CV ja VV-CV, joita on molempia kuusi. Yhteensä näitä neljää sanarakennetta on 69,5 % kaikista sanoista. Vastaava luku on verrokeilla (57/114) 50 % ja suomalaisilla (147/278) 52,9 % (ks. asetelma 3). Vertailuryhmä ja suomalaiset tuottavat tavorakenteeltaan monipuolisempia sanoja kuin informantit.

ASETELMA 3. Yleisimpien sanojen tavorakenteet.

Sanojen tavorakenne	Informantit	Verrokit	Suomalaiset
CV-CV	26,1 %	11,4 %	16,5 %
CVC-CV	17,4 %	22,8 %	21,2 %
CVV-CV	13 %	10,5 %	13 %
VV-CV	13 %	5,3 %	2,2 %
Yhteensä	69,5 %	50 %	52,9 %

Laskin aineistoni perusteella, aloittavatko informantit sanojaan herkemmin konsonanteilla vai vokaaleilla. Heillä yhdeksän sanaa alkaa vokaalilla (19,6 %) ja loput 37 alkavat konsonanteilla (80,4 %). Verrokeilla 25 sanaa alkaa vokaalilla (21,9 %) ja 89 konsonantilla (78,1 %). Molemmat ryhmät tuottavat siis lähes yhtä paljon vokaalialkuisia sanoja. Suomalaiset tuottivat 61 vokaalialkuista (21,9 %) ja 217 konsonanttialkuista sanaa (78,1 %). Tehtävänannossa kirjaimet on annettu valmiiksi ja sillä voi myös olla vaikutusta siihen, millä kirjaimella sanoja aloitetaan. Luvut vastaavat kuitenkin suunnilleen samaa suhdetta kuin Häkkisen tutkimuksesta saadut tulokset (ks. s. 6, alaviite).

Tarkastelen vielä lyhyesti sanojen pituutta. Sanat jakautuvat tavumäärän perusteella informanteilla, verrokeilla ja suomalaisilla asetelman 4 (s. 55) mukaisesti.

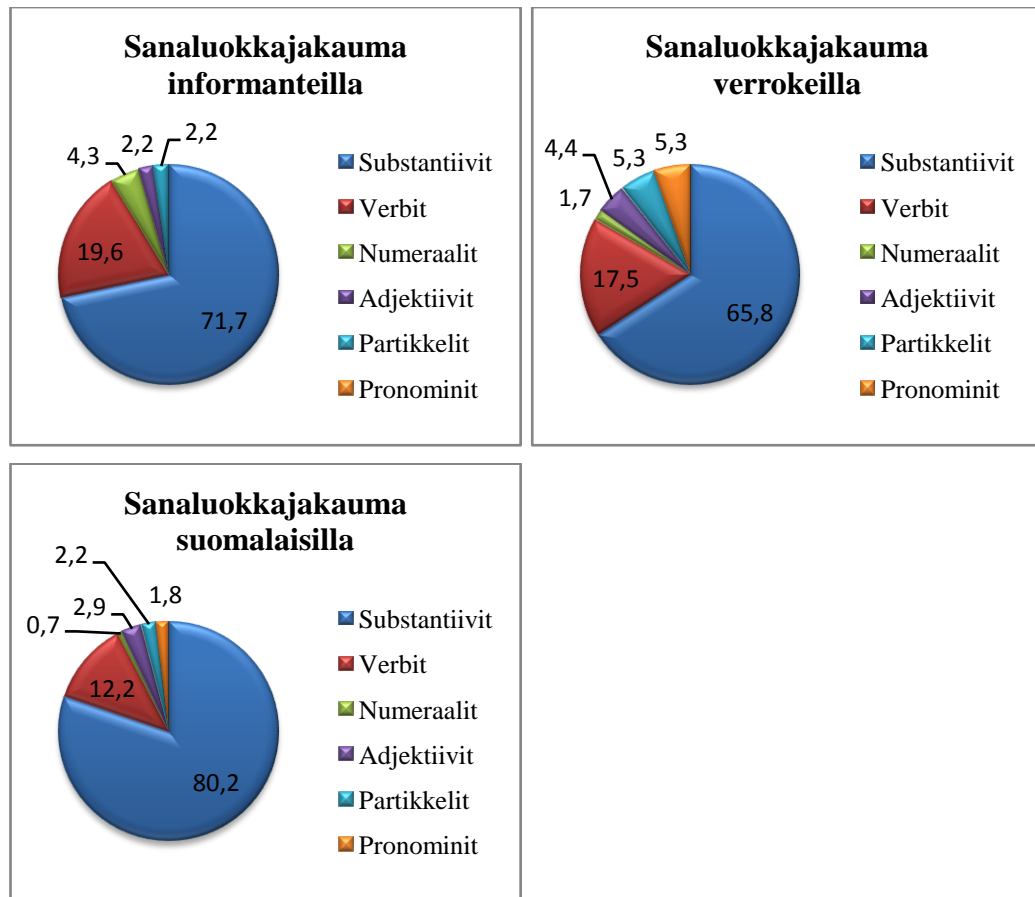
ASETELMA 4. Tuotettujen sanojen tavumäärät.

	Yksitavuiset	2-tavuiset	3-tavuiset	4-tavuiset
Informantit	8,7 %	84,8 %	6,5 %	-
Verrokkit	6,1 %	75,4 %	17,7 %	1 %
Suomalaiset	3,2 %	78,8 %	17,6 %	0,4 %

Asetelman 4 perusteella voi päätellä, että kielen oppiminen vaikuttaa sanan kompleksisuuden hallintaan. Informantit kirjoittavat selvästi enemmän yksi- ja kaksitavuisia sanoja kuin verrokkit, joilla esiintyy myös marginaalisesti nelitavuinen sana. Suurin ero löytyy kolmitavuisten sanojen määrästä, joita verrokkit tuottavat, mutta informantit eivät vielä juurikaan muodosta. Verrokkien tuottamat sanat eivät tavumäärällisesti juuri eroa suomalaisten tuottamista. Suomalaiset eivät myöskään tuota nelitavuisia sanoja, joita oletin olevan heillä enemmän. Ero verrokkien ja suomalaisten tuottamien sanojen tavarakenteissa onkin tavun kompleksisuudessa. Suomalaiset tuottavat enemmän tavuja, joissa on neljä kirjainta. Luku- ja kirjoitustaidottomat tuottavat siis sanoja, kuten verrokkitkin. Sanoja on vähemmän, ne ovat lyhyempiä ja muodostuvat useammin yksinkertaisista tavarakenteista.

4.3.2. Tuotettujen sanojen sanaluokkajakauma

Halusin myös selvittää minkä sanaluokan sanoja informantit tuottavat. Sanaluokkajakauma informanttien tuottamissa sanoissa (kaikkiaan 46 eri sanaa) on seuraavanlainen: Substantiiveja 33 kappaletta, verbejä 9, numeraaleja 2, adjektiiveja ja partikkeleja yksi kumpaakin. Pronomineja informantit eivät tuottaneet. Verrokkien tuottamista sanoista (114) 75 on substantiiveja, 20 verbiä, 6 pronominia ja 6 partikkelia, 5 adjektiivia ja 2 numeraalia. Esitän kuviossa 1 (s. 56) sanaluokkajakauman informanteilla, verrokeilla ja suomalaisilla.



KUVIO 1. Tuotettujen sanojen sanaluokkajakaumat.

Molemmissa maahanmuuttajaryhmissä suurin osa tuotetuista sanoista on substantiiveja. Suomalaisilla substantiiveista koostuu vieläkin suurempi osa tuotetuista sanoista. Seuraavaksi yleisimmät sanat ovat verbejä. Informanttiryhmä tuotti verrokkeja enemmän numeraaleja, ja verrokkit tuottivat pronomineja, kun taas informanteilla ei ole yhtään pronominia. Muuten sanaluokkajakauma on molemmissa ryhmissä yhtenevä eikä suuria eroja ilmene. Partikkelit ja pronominit näyttäisivät vahvistuvan osaksi sanavarastoa vasta, kun perusasiat on opittu ilmaisemaan. Kuitenkaan suomalaiset eivät näyttäisi käsittelevän aktiivisesti näitä sanaluokan sanoja varsinaisina sanoina, numeraaleista puhumattakaan. Numeraalit vaikuttavat olevan oppimisen alkuvaiheessa tärkeä osa sanastoa, ja myöhemmin, kun kieltä opitaan enemmän, numeraalien käsitteleminen varsinaisena sanaston osana näyttäisi vähenevän.

Informanttien aineistossa on yhdeksän (9/46) verbiä. Verbeistä yksi on perusmuodossa, kolme on taivutettu persoonamuodoissa ja viisi yksikön toisen persoonan imperatiivimuodossa. Verrokkit tuottivat informantteja enemmän infinitiivimuotoja.

Verbeistä seitsemän on verrokeilla infinitiivissä (35 %) ja loput 13 on taivutettu seuraavissa muodoissa: kuusi yksikön kolmannen persoonan imperfektissä (30 %), neljä yksikön toisen persoonan imperatiivissa (20 %) ja kolme indikatiivin yksikön kolmannen persoonan preesensmuodossa (15 %). Vertailuryhmä osoittaa selkeästi hallitsevansa verbintaivutuksen, ja he osaavat myös muodostaa verbin infinitiivimuotoja. Informantit hallitsevat imperatiivimuotoja ja osaavat jo jossakin määrin taivuttaa verbejä persoonamuodoissa. Suomalaisten tuottamat verbit (34) ovat seuraavissa muodoissa: infinitiivimuodossa 21 (61,7 %), yks. 2. pers. imperatiivissa kuusi (17,7 %), yks. 3. pers. imperfektissä kuusi (17,7 %) ja passiivimuodossa yksi (2,9 %) verbi. Suomalaiset tuottivat siis huomattavasti enemmän infinitiivimuotoja kuin maahanmuuttajat.

Numerot ja laskutaito ovat tärkeä osa kirjoittamaan ja lukemaan oppimista. Informantit osoittavat luku- ja laskutaidon välisen yhteyden kirjoittamalla numeraaleja. Osa heistä on myös numeroinut sekä tässä tehtävässä että vapaassa kirjoituksessa (ks. s. 70) vastauksensa. Informantit osaavat numerot. Sanelussa jokainen on ymmärtänyt kuulemansa numerot (jotka luin ennen varsinaista lausetta) ja osannut siirtyä oikealle riville sen mukaan. Opiskelijat ovat taustatietoja täyttäessään ilmaisseet numeroin ikänsä sekä kohdat, joissa kysytään *kuinka kauan olet asunut Suomessa?* ja *kuinka kauan olet opiskellut suomen kieltä?* Kolmessa vastauksessa taustatiedoissa esiintyy päivämääriä, kahdessa tarkka aika, jolloin informantit saapuivat Suomeen. Nämä seikat osoittavat, että tässä ryhmässä kaikki ymmärtävät numerot suomeksi ja niillä osataan ilmaista merkityksiä.

Adjektiiveja on informanttien aineistossa vain yksi. Hämmästyin, kun yksikään informanteista ei ollut kirjoittanut värejä tai muita yleisiä, kurssilla opittavia laatusanoja. Tällaisessa tehtävässä voi olla vielä vaikeaa irtautua esineiden konkreettisesta maailmasta. Tosin substantiivienkin ryhmästä löytyy abstrakteja, jaollisia sanoja, kuten KESA 'kesä', TUULI tai TIISTAI. On mahdollista, että adjektiivit ymmärretään yhteydessä pääsanaansa, jolloin niitä ei käytetä itsenäisinä sanoina.

Tarkastelen vielä pääpiirteittäin substantiivien semanttista luonnetta. John Lyons jakaa substantiivit niiden viittauskohteiden mukaan kolmeen luokkaan. Ensimmäiseen luokkaan kuuluvat konkreettisiin esineisiin ja elollisiin viittaavat substantiivit. Lyons

kutsuu näitä tarkoituksia fyysisen maailman edustajiksi. Toiseen ryhmään Lyons luokittelee tapahtumat, teot ja prosessit, joita voidaan observoida ja havaita eri aisteilla, mutta jotka eivät varsinaisesti edusta fyysistä maailmaa. Kolmas substantiivien ryhmä muodostuu Lyonsin luokittelun mukaan abstrakteja tiloja ja suhteita kuvaavista tarkoituksista. (Lyons 1977, 442–444.) Oletin, että informantit kirjoittaisivat eniten ensimmäiseen luokkaan kuuluvia sanoja.

Olen käyttänyt Lyonsin kolmijakoa luokitellessani aineiston substantiiveja.⁸ Jako ei ole itsestään selvä ja monessa kohtaa olen joutunut tekemään omia tulkintojani siitä, mihin luokkaan substantiivin tarkoite tulisi sijoittaa. Esimerkiksi *koe* ja *uutiset* ovat sanoja, jotka voivat tarkoittaa konkreettista esinettä, 'paperilla olevaa testiä' (*Käännä koe ylösalaisin, kun olet valmis. Luitko jo päivän uutiset?*), mutta ne voivat kuvata myös aistein havaittavissa tapahtuvaa tilannetta yleensä. Olen sijoittanut kaikki tällaiset ”ongelmatarkoitteet” Lyonsin luokittelun toiseen luokkaan ja tulkiten ne tilanteiksi, joita voidaan havainnoida aistitoimintojen avulla.

TAULUKKO 7. Informanttien, verrokkien ja suomalaisten tuottamien substantiivien semanttiset luokitukset.

Substantiivien tarkoitteet	informantit	%	verrokkit	%	suomalaiset	%
Konkreettiset tarkoitteet	28	84,9 %	53	70,7 %	147	65,9 %
Aistein havaittavat tilanteet	4	12,1 %	16	21,3 %	59	26,5 %
Abstraktit tarkoitteet	1	3 %	6	8 %	17	7,6 %
	yht. 33		yht. 75		yht. 223	

⁸ Sanojen semanttisessa luokittelussa olen joutunut tekemään ratkaisuja oman semanttisen ymmärryksen mukaan, ja esimerkiksi homonymia on aiheuttanut monia ongelmia jo itse sanaluokkajaossa. Olen usein päättellyt sanojen järjestyksen perusteella, mitä kirjoittaja on mahdollisesti tarkoittanut. Esimerkiksi *isku*, voi tarkoittaa eri kirjoittajilla eri tarkoituksia. Kun sana esiintyy sanojen *Asko* ja *Iskussa* välissä, viittaa kirjoittaja todennäköisesti huonekaluyritykseen, kun taas toisella vastaajalla sana saattaa tarkoittaa 'lyönnin seurausta'. Sanan *kuusi* olen tulkinut numeraaliksi, sillä se esiintyy monessa vastauspaperissa sanan *kaksi* yhteydessä.

Taulukosta 7 (s. 58) voi huomata, että verrokkit ovat tuottaneet informantteja enemmän abstrakteihin tarkoitteisiin viittaavia substantiiveja. Oletukseni mukaisesti informanttien tuotokset ovat suurimmalta osalta sidottuja fyysiseen maailmaan ja konkreettisiin tarkoitteisiin. Kuitenkaan koetilanteen välittömässä läheisyydessä esiintyviä objekteja ei vastauksissa ole juurikaan. Tämä huomio on odotusteni vastainen.

Koulumaailmaan liittyviä sanoja on tuotettu vähemmän kuin odotin ja esimerkiksi perussanat *opettaja* ja *oppilas* puuttuvat, joita oletin informanttien kirjoittavan. Nämä sanat ovat kuitenkin pitkiä ja niissä on grafeemeja, joita ei löydy tehtävänannosta, jossa sanat tulee muodostaa annetuista kirjaimista. KUNI ‘kumi’, KANSO ‘kansio’ ja TAULU ovat esimerkkejä kouluun liittyvästä sanastosta. Tuotetuista sanoista osa esiintyi aikaisemmissa tehtävissä. On suuri todennäköisyys, että sanat on kopioitu tai muistettu tämän takia. Oletin ryhmän opettajan kanssa käydyn keskustelun pohjalta kolmitavuisten sanojen esiintymisen olevan harvinaista informanteilla. *Laatikko*⁹ on kolmitavuinen sana, joka esiintyy kuitenkin kahdella opiskelijalla (Talapilla ja Mahiralla). Muita edellisissä tehtävissä esiintyviä sanoja ovat muun muassa *auto*, *kukka*, *sataa* ja *tuli*. Ristikossa, jota erityisesti vertailuryhmä teki toisesta tehtävästä lähtien, esiintyy muun muassa sanat *äiti*, *isä*, *kesä* ja *syksy*.

4.4. Suomenkielisten sanojen tunnistus

Tauon jälkeen tehtiin neljäs tehtävä, jolla haluan selvittää, kuinka hyvin opiskelijat tuntevat suomen kielen sanoja. Tehtävässä ei tarvitse itse tuottaa sanoja, riittää, kun sanat osataan lukea ja tunnistaa niiden oikeinkirjoitus. Tehtävässä onnistuminen ei vaadi välttämättä sanan merkityksen ymmärtämistä. Muistikuva sanan ulkoasusta saattaa riittää oikean sanamuodon valintaan.

Havainnollistin informanteille uudelleen taululla, mitä ympyröinti tarkoittaa. Kaksi informanttia pyysi henkilökohtaisesti apua, toinen heistä kysyi, pitääkö sanat ympyröidä riveittäin vai palstoittain. Tehtävän aikana luokassa oli hiljaista, sanoja luettiin ääneen kuiskaamalla. Kolme informanttia sai tehtävän valmiiksi kolmessa minuutissa, ja he

⁹ Luetunymmärtämistehtävässä oli lause *Pallo on laatikossa*. Tehtävässä 3 annetuista kirjaimista ei myöskään saisi muodostettua sanaa *laatikko* sääntöjä noudattamalla. (**Latiko* on mahdollinen ja tässä asussa Talap sen onkin kirjoittanut.)

alkoivat tehdä ristikkoa. Muut odottivat, että tehtävään varatut 15 minuuttia kuluivat. Informanttiryhmän suhteen minun oli toisinaan vaikea päätellä, olivatko opiskelijat saaneet tehtävän valmiiksi, sillä he eivät kääntäneet paperia ohjeistuksestani huolimatta ylösalaisin. Kolme opiskelijaa (Kanya, Mai ja Talap), jotka tekivät ristikkoa, ilmaisivat, kun he olivat valmiita. Muut saattoivat istua kynä kädessä tehtävän loppuun asti, vaikka eivät olisi enää pitkään aikaan tehneet tehtävää. Siksi en voi varmaksi sanoa, että muilla olisi kulunut koko 15 minuuttia tehtävän tekoon.

Informantit pärjäisivät tässä tehtävässä paremmin kuin muissa kokeeni osioissa. Kukaan informanteista ei saanut kaikkia sanoja oikein, mutta kuusi informanttia sai yli puolet oikein tehtävästä. Kaksi informanttia teki virheen vain yhdessä sanassa. Kanya valitsi virheellisesti ”oikeaksi” muodoksi epäsanana **taavas* ja Mahira epäsanana **jonno*. Kaksi informanttia teki virheen kahdessa kohdassa. Molemmat valitsivat virheelliset muodot *jono*-sanasta: **jonno* ja **jonoo*. Toiset virheelliset sanat heillä olivat **jouda* ja **shova*. Kaksi informanttia teki virheen kolmessa sanassa. Molemmat valitsivat *jono*-sanana vastineeksi **joono*, ja *koulu*-sanasta he valitsivat muodot **koolu* ja **kuolu*. Virheellisesti he myös valitsivat sanat **jooda* ja **taavas*. Vain kaksi informanteista selvisi tehtävästä heikosti. Anju on ympyröinyt kaikki oikean palstan sanat, jolloin hänellä ovat oikein sanat *jono* ja *koulu*. Simin valitsi oikein sanat *taivas* ja *koulu*.

Verrokkiryhmässä ensimmäiset saivat tehtävän valmiiksi minuutissa. Annoin heille kaikkiaan aikaa kahdeksan minuuttia, joka sekin tuntui liian pitkälle ajalle tähän tehtävään. Oletin tehtävän olevan verrokeille helppo ja odotin jokaisen verrokin saavan kaikki kohdat oikein. Seitsemän heistä saikin kaikki oikein, ja yksi on jättänyt *jono*-sanana tyhjäksi, mutta muissa kohdissa hänellä ei ole virheitä (8/13). Neljällä (4/13) verrokillä on yksi virhe, kaikilla eri sanoissa: **jouda*, **joono*, **taivaas* ja **kuolu*. Kaksi sanoista (**jouda* ja **kuolu*) edustaa virhetyypiltään reversaalia eli kirjaimet ovat käänteisessä järjestyksessä ja kahdessa on lyhyen vokaalin sijaan pitkä vokaali eli virhe on vokaalin kestoasteessa. Vaikuttaisi siltä, että pitkä kestoaste valitaan lyhyttä kestoastetta helpommin verrokkiryhmässä. Yhdellä (1/13) verrokillä on kaksi virhettä: **snininen* ja **taavas*. Toisessa on ylimääräinen konsonantti sanana alussa, ja toisessa on ensitavun diftongin alkuosa muuttunut pitkäksi vokaaliksi. Tämän tehtävän perusteella voin todeta, että verrokkitunnistavat suomen kielen sanat hyvin, sillä he tekivät virheitä vähän.

Tässä tehtävässä tulevat informanttien tasoerot selvästi esiin. Heikoimmat saivat hyvin vähän oikein (25 %), kun taas parhaimmat suoriutuivat tehtävästä lähes täydellisesti (87,5 % oikein). Huomaan, kun tarkastelen virheellisiä vastauksia, että sanoja, joissa esiintyy geminaatta¹⁰, ei ole valittu laisinkaan, ei informanttien eikä verrokkien vastauksissa. Vaihtoehtoja **perrantia*, **taivvaas*, **sovva* ja **paitta* ei ole ympyröity yhdessäkään vastauksessa. Toisaalta vaihtoehtoja **taavas*, **paata*, **koolu* ja **joono* on ehdotettu oikeiksi vastauksiksi herkemmin. Tämän tehtävän perusteella vaikuttaisi siltä, että omassa tekstissä kirjoitetaan herkemmin lyhyt kestoaste (ks. esim. virheelliset sanat sanelussa liitteessä 4), mutta valmiiksi annetusta tekstistä valitaan kuitenkin helpommin pitkä kestoaste. Tämä on varovainen arvio, sillä aineistoni on hyvin suppea ja vaatisi laajempaa tutkimusta todistaa väite. Mitään tiettyä virheellistä muotoa ei suosittu erityisesti. Ohessa on taulukko 8 informanttien vastauksista kunkin sananmuodon kohdalla siinä järjestyksessä, missä ne esiintyivät testissäkin. Suluissa on verrokkien vastaukset.

TAULUKKO 8. Informanttien ja verrokkien (suluissa) vastaukset tehtävässä neljä.

juoda	4 (12)	jouda	2 (1)	jooda	1 (-)	juodda	1 (-)	8 (13)
sinine	- (-)	snininen	- (1)	sininen	6 (12)	sinen	2 (-)	8 (13)
joono	2 (1)	jonoo	1 (-)	jonno	3 (-)	jono	2 (11)	8 (12)
prjantai	1 (-)	perjantai	6 (13)	perrantia	- (-)	peerjantia	1 (-)	8 (13)
taivas	5 (11)	taavas	2 (1)	taivvas	- (-)	taivaas	1 (1)	8 (13)
sohva	5 (13)	sovva	- (-)	shova	1 (-)	sovha	2 (-)	8 (13)
piata	1 (-)	paita	6 (13)	paitta	- (-)	paata	2 (-)	9 (13)
kuolu	1 (1)	koolu	1 (-)	kouluu	- (-)	koulu	6 (12)	8 (13)

4.5. Kollokaatiot

Kollokaatioksi nimitetään vähintään kahdesta sanasta koostuvia joukkoja, jotka ovat tekstissä usein toistensa välittömässä läheisyydessä (Nenonen 2002, 14). Sanat, jotka esiintyvät yhdessä niiden merkityksen, muodon ja kontekstin perusteella muodostavat

¹⁰ Vasta aineiston analysointivaiheessa huomasin tehtävässä ilmenevän puutoksen. Yksikään valitsemistani sanoista ei sisällä oikeinkirjoitusmuodossaan geminaattaa. Minun olisi pitänyt osata ottaa tämä seikka huomioon koetta laatiessani. Tällöin olisin voinut tarkkailla geminaatan hallintaa.

kollokaatiosuhteen (Vainio 2007, 7). Karlsson painottaa määritelmässään kollokaatioista sanojen merkityssuhteita. Kollokaatiot syntyvät usein siitä syystä, että niiden tarkoitteet liittyvät luontaisesti yhteen. (Karlsson 1998, 232–233.) Nenonen esittää tuloksen, jonka mukaan vähintään puolet teksteistä koostuu yksittäistä sanaa suuremmista konventionaalisisista osasista (Nenonen 2001, 14). Vainio puhuu kollokaatioiden yhteydessä ennustamisesta, jossa tietyn ilmiön perusteella voidaan päätellä seuraavan ilmiön esiintymä. Hän kutsuu sanojen yhdessä esiintymisen todennäköisyyksiä *esiintymistodennäköisyyksiksi*. Psykologisella ennustamisella hän tarkoittaa sitä, että lukija pystyy ennustamaan, mikä sana seuraa todennäköisesti edellistä sanaa. (Vainio 2007, 3.) Kollokaatioissa ilmenee usein assosiaatioita ja konnotaatioita, joita sanaan saattaa liittyä. Kaikilla sanoilla on omat kollokaattorinsa eli kaikki ne mahdolliset sanat, joiden kanssa sanat voivat esiintyä. (Stubbs 1996, 172–176.) Kollokaatiotutkimus on semanttisen ennustettavuuden tutkimusta, ja se perustuu yleensä laajoihin tekstikorpuksiin (Vainio 2007, 4; Karlsson 1998, 232–233).

Heidi Korpunen on tutkinut pro gradu -työssään kollokaatioiden esiintymistä saksan talouden alan erikoiskielessä. Hän toteaa, että kieliyhteisöissä esiintyy sanayhdistelmiä, joita erityisesti suositaan. Nämä yhdistelmät selitetään semantiikalla, assosiaatioilla ja odotettavuudella tai muodollisilla säännöillä. (Korpunen 2004, 20, 39.) Tähän oletukseen sanayhdistelmien assosiaatioista ja odotettavuuksista perustan viidennen tehtävän, jolla haluan selvittää, vastaavatko maahanmuuttajat suomalaisille tyyppillisellä tavalla tehtävässä annettuihin kysymyksiin. Pyydän opiskelijoita jatkamaan lauseita haluamallaan tavalla. Tehtävä perustuu sanojen kollokaatiivisiin suhteisiin ja tietoon suomen kielen kollokaatioista.

Olen tehnyt saman tehtävän 50 suomalaiselle 15–80-vuotiaalle henkilölle. Oletan, että suomalaiset täydentävät lauseet tietyllä tavalla. Tarkoitukseni on tutkia, vastaavatko eri kulttuureita edustavat maahanmuuttajat samalla tavoin kuin suomalaiset ja löytyykö heidän vastauksistaan mahdollisia kollokaatioita, jotka ovat vieraita suomea äidinkielenä puhuville. Oletan, että eroja vastauksiin löytyy ainakin ruokaan viittaavissa lauseissa. Samalla tehtävä vaatii sekä luetun ymmärtämistä että kirjoitustaitoa. Teen lopuksi joitakin huomioita informanttien ja verrokkien oikeinkirjoituksesta. Tämä on myös tehtävistä ainoa, jossa olen käyttänyt pieniä kirjaimia versaalien sijaan. Tarkkailen, onko kirjaintyyppin vaihtamisella vaikutusta opiskelijoiden vastauksiin.

Maija Grönholm tutki yläkouluun siirtyvien suomenruotsalaisten kollokaatiotaitoja suomen kielessä (L2). Hänen testinsä oli sanojenyhdistämistehtävä, joka ei edellyttänyt sanojen produktiivista tuottamista. Grönholmin mukaan aukkotehtävä, jossa oppijan tulee itse tuottaa sanoja, on huomattavasti vaikeampi tehtävätyyppi kuin valinta valmiista vaihtoehdoista, jota hänen tehtävänsä edusti. Hän olettaa, että L2-kielenoppijoiden kollokationaaliset taidot poikkeaisivat äidinkielisten taidoista, jos tehtävänä olisi täydentää lauseita tai sanapareja itsenäisesti. (Grönholm 2000, 115–120.) Omassa tehtävässäni maahanmuuttajien vastauksien, Grönholmin hypoteesin mukaan, tulisi siis poiketa suomenkielisten vastauksista.

Seuraavassa alaluvussa tarkastelen suomalaisten vastauksia, minkä jälkeen käsittelen informanttien ja verrokkien vastaukset. Moneen lauseeseen sain useita vastauksia, jotka olen ottanut huomioon, kun laskin, kuinka monta tyypillistä vastausta olen saanut. Tämän takia kaikki vastausten lukumäärät tässä tehtävässä eivät mene yksi yhteen informanttien, verrokkien ja suomalaisten vastaajien lukumäärien kanssa. (Esimerkiksi olen tulkinut vastauksen *Otan kahvia ja sokeri, pulluoa* sekä kollokatiiviseksi että epätyypilliseksi vastaukseksi.)

4.5.1. Suomalaisten vastaajien kollokaatiot

Teetin siis saman tehtävän (ks. liite 1, tehtävä 5) 50:lle 15–80-vuotiaalle suomalaiselle, jotta saisin omille oletuksilleni todisteen sanojen kollokatiivisista suhteista. Tein kyselyn vuoden 2007 aikana erilaisissa tilanteissa erilaisille ihmisille. Aikaa tehtävän tekoon en antanut kuin muutaman minuutin ja sanoin, että henkilöiden tulee kirjoittaa ylös se, mitä ensimmäisenä tulee mieleen. Esitän tässä yleisimmät vastaukset prosenttilukuina. Yksityiskohtaisempi erittely on liitteessä 6.

Puhelin-lausetta suomalaisista 60 % jatkoi kollokaattorilla *soi*. Seuraavaksi eniten, eli 18 %:lla vastaajista, lausetta jatkettiin puhelimen laatua kuvaavilla sanoilla, esimerkiksi *Puhelin on välttämätön yhteydenpitoväline*. Yhdysanan loi 8 % vastaajista, esimerkiksi *Puhelnummeroni on –*, ja myös 8 % ilmaisi missä puhelin on: *Puhelin on aina mukana*. Muita vastauksia oli 6 %:lla vastaajista, esimerkiksi *Puhelin vai kännykkä?*

Oletin, että *Katson*-lausetta jatketaan herkimmin *Katson televisiota*. Oletusteni mukaisesti näin lausetta jatkoi vain 40 % vastaajista. Tämä on vähemmän kuin oletin. Hajontaa esiintyi tässä lauseessa paljon. Vastaajista 20 % kirjoitti *katson ulos (ikkunasta)*. Yllätyin, kun huomasin, kuinka iskelmämusiikki on selvästi vaikuttanut tässä lauseessa kollokaatioihin. Tunnettujen iskelmäkappaleiden *Katson sineen taivaan* mukaisesti lausetta jatkoi 10 % vastanneista ja *Katson autiota hiekkarantaa* mukaisesti myös 10 % vastanneista. Yhteensä iskelmäkappaleet vaikuttivat *katson*-sanon kollokaatioon 20 %:lla vastanneista. Johonkin kohteeseen tai esineeseen viittaavia vastauksia on 16 %, esimerkiksi *Katson kelloa, aika rientää nopeaan* ja muita vastauksia on 4 %.

Syömme lihapullia ja perunamuusia on vastaus, jonka oletin olevan tyypillisin suomalaisten keskuudessa kolmannessa lauseessa. Näin vastasikin 58 % kaikista. Muita perunasta valmistettuja lisukkeita tarjosi 12 % vastaajista, esimerkiksi *Syömme lihapullia ja ranskalaisia, koska ne on helppo valmistaa*, ja muita ruokia 12 % vastaajista, esimerkiksi *Syömme lihapullia ja makkaraa*. Vastaajista 14 % ilmaisi, mitä voi juoda lihapullia syödessä, esimerkiksi – – *ja juon limua*. Muista vastauksista koostui 4 % vastauksista.

Neljännän lauseen kollokaatioksi oletin *Otan kahvia ja pullaa*. Näin vastasi 46 % suomalaisista. Muita makeita leivonnaisia ilmoittaa ottavansa 22 % vastaajista ja suolaista pikkupurtavaa 8 % vastaajista. Vastaajista 10 % ilmoittaa tekevänsä jotakin otettuaan kahvin, esimerkiksi *Otan kahvia ja mietin tulevaa kesää* tai – – *ja menen tupakalle*. Itse kahviin viittaa 6 % vastauksista, esimerkiksi – – *ja juon sen*. Vastaajista 4 % jatkoi lausetta sanalla *konjakkia* ja sanoilla *maitoa* tai *maitotilkan* myös 4 %.

Ajan autoa on tyypillisin kollokaatio viidenteen lauseeseen. Näin vastasi 62 % suomalaisista. Vastaajista 14 % jatkoi lausetta *Ajan pyörällä*, 6 % *Ajan kotiin* ja 4 % täydensi lauseen sanoilla *venettä* tai *mopoa*. Vastaajista 10 % on tulkinut sanan *ajan* johdetuksi sanasta *aika*, ja lause on täydennetty sen mukaisesti esimerkiksi *Ajan hallinta on vaikeaa* tai *Ajan patina näkyy*. Muita vastauksia on 4 %.

Viimeiseenkin lauseeseen *lintu lentää* en saanut niin yksimielisiä vastauksia, kuin olin odottanut. Olettamani kollokaation mukaisesti lauseen täydensi 56 % vastaajista. Lausetta jatkettiin *Lintu laulaa* tai *visertää* -tyyppisesti 14 %:ssa vastauksista ja 14

%:ssa vastauksista ilmaistaan jotakin muuta tekemiseen viittaavaa esimerkiksi *Lintu munii/istuu/kuoli*. Vastaajista 8 % kuvasi lintua eläimenä, esimerkiksi *Lintu on ärsyttävä eläin, sillä se pitää kauheata mekkalaa*. Yhdyssanan on muodostanut 6 % vastaajista, esimerkiksi *lintulauta* tai *lintupaisti*. Muita vastauksia on 2 %.

Yli puolet vastaajista täydensi neljä lausetta kuudesta (*Puhelin soi, Syömme lihapullia ja perunamuusia, Ajan autoa ja Lintu lentää*) olettamallani tavalla, ja lauseessa *Otan kahvia ja pullaa* lähes puolet vastasi olettamallani tavalla. Vain yksi lause (*Katson televisiota*) aiheutti selvästi muita enemmän hajontaa vastaajien kesken, ja suosituin ja samalla ennakoimani vastaus sai kannatusta vain 40 %:lta vastaajista. Tehtävä kuitenkin todistaa, että sanat liitetään herkemmin tiettyjen sanojen kanssa yhteen kuin toisten ja näin ne muodostavat kollokaatioita. Kollokaatiot eivät ole aineistoni perusteella kuitenkaan kiinteitä ja kaikille samanlaisia. Vaihtelua esiintyy jokaisen sanan kohdalla, eikä mikään tietty kollokaatio ole fraasien tai sanontojen tavoin itsestään selvä jonkin toisen sanan yhteydessä.¹¹

Grönholmin tutkimuksessa natiivit saavuttivat 82 % tuloksen maksimista (Grönholm 2000, 119), kun omassa tehtävässäni natiivit ylsivät parhaimmillaan 62 %:iin maksimista. Hänen tehtävänsä oli monivalintatehtävä, ja hän ilmoittikin sen olevan helpompi kuin aukkotehtävän, jota oma tehtäväni edustaa. Kuitenkin näinkin suppealla aineistolla voi todistaa kollokaatioiden olemassaolon. Suomalaisista vastaajista 22 % eli noin joka viides täydensi tyypillisesti vähintään viiteen (5/6) sanojen kollokaatiivisia suhteita kuvaavaan lauseeseen. Kollokaatioiden vastaisesti vähintään viiteen (5/6) lauseeseen vastasi puolestaan 16 % suomalaisista.

4.5.2. Informanttien kollokaatiot

Kirjaintyyppin vaihtamisella ei ole vaikutusta informanttien vastauksiin kirjoitusasun kannalta, sillä kaikki vastaukset on kirjoitettu edelleen versaaleilla. Tehtävä 5 osoittautui vaikeammaksi, kuin osasin odottaa. Luin ääneen ensimmäisen lauseen alun *Puhelin*, jonka jälkeen sanoin, että lausetta pitää jatkaa. Esimerkiksi taululle kirjoitin lauseen alun *Kissa – –* ja opiskelijat täydensivät sen lauseeksi sanalla – – *maukuu*.

¹¹ Esimerkiksi sanonnassa *Joka toiselle X kaivaa, se itse siihen lankeaa* ovat varmasti suomen kieltä puhuvat lähes yksimielisiä siitä, että kohta täydennetään sanalla *kuoppa*.

Opiskelijoilla oli vaikeuksia ymmärtää, mitä tehtävässä pitää tehdä, ja he luulivatkin sitä aluksi saneluksi. Safiyah sanoi ääneen, että tehtävä on liian vaikea eikä halunnut tehdä tehtävää. Hän teki ristikkoa muiden täydentäessä lauseita. Kaksi informanttia sai tehtävän valmiiksi viidessä minuutissa. Aikaa tähänkin tehtävään annoin kaikkiaan 15 minuuttia.

Ensimmäiseen lauseeseen, joka alkaa sanalla *Puhelin*, vastasi seitsemän informanttia jotakin. Kollokaattorina oletin lauseessa olevan *soi*. Tyypillisiä vastauksia on yli puolet eli neljä seitsemästä (4/7) SOITAA kerran ja SOITA kolme kertaa. Mahira jatkoi lausetta predikaatilla PUHUN, ja Anju lisäsi lauseen jatkoksi OSITE. Siminin lauseesta en osaa tulkita merkitystä: PUNEATE TUAIEN.

Toinen lause alkaa sanalla *Katson*. Oletin tyypillisimmän vastauksen olevan *katson televisiota*. Tähän kohtaan jätti vastaamatta kaksi, sain siis viisi vastausta, joista tyypillisiksi tulkitseen kaksi (2/5). Kahdessa vastauksessa katsominen on tulkittu ilmeisesti synonyymiseksi *lukea*-verbille: KATSOO LUKKEE ja KIRIJA.

Syömmme lihapullia ja -kohtaan vastasi neljä informanttia. Mikään vastauksista ei edusta suomalaisille tyypillistä kollokaatiota, joka on oletukseni mukaan *Syömmme lihapullia ja perunamuusia*. Informanttien vastaukset ovat: SYÖTTE, KAHVI RIISI, VAILINEN ja KAHVI. Kahdessa vastauksessa ilmaistaan ruokajuoma eli kahvi. Sanan VAILINEN merkityksestä en voi olla varma.

Otan kahvia ja -lauseen täydensi neljä informanttia. Kukaan ei vastannut kollokaation mukaisesti *Otan kahvia ja pullaa*. Kaksi informanttia ilmoittaa, kuinka he juovat kahvinsa: KÄRMÄ 'kerma' ja MAITO. Muut vastaukset ovat RAVITULA, joka kuvaa paikkaa, jossa kahvi juodaan eli 'ravintolassa', ja KUUMÄ, joka kuvaa kahvin laatua.

Viides lause alkoi sanalla *Ajan*, johon oletin vastaukseksi *autoa*. Kolme informanttia jatkoi lausetta, kaikki kollokaation mukaisesti (3/3).

Viimeinen täydennyslause alkoi sanalla *Lintu*, ja jatkon odotin olevan *lentää*. Kolme informanttia vastasi tähän kohtaan jotakin. Jaidee kirjoitti lauseen jatkoksi LINTUU. Päättelin pitkästä vokaalista sanan lopussa, että hän on yrittänyt muodostaa yks. 3. pers. verbimuodon, mutta lekseemi ei vain ole oikea (vrt. esimerkkiä *Kissa maukuu*). AITÄ

kuvaa paikkaa, jossa lintu on, ja MAUKUU on kopioitu taululta esimerkistä, jonka tarkoituksena on ilmeisesti kuvata linnun ääntelyä.

Informanttien vastauksista voi päätellä, että Kanya, Mai, Talap ja Jaidee kykenevät lukemaan ja ymmärtämään irrallisia sanoja ilman niiden välitöntä kontekstia. Kanya ja Jaidee ovat täydentäneet jokaiseen kohtaan jotakin, ja Mai ja Talap ovat jatkaneet neljää lausetta. He täydensivät lauseita suomalaisille tyypillisillä kollokaattoreilla, mutta heidän vastauksissaan ilmenee myös eroja. Esimerkiksi katsominen on yhdistetty lukemiseen Mailla ja Jaideella, ja Kanya ja Jaidee jatkoivat lausetta *Otan kahvia ja – –* sanoilla *maitoa* tai *kermaa*, mikä ei ole kovin tyypillistä suomalaisille vastaajille. Mahira ja Anju ovat tuottaneet itsenäisesti tehtävässä jotakin, mikä osoittaa, että he kykenevät lukemaan joitakin sanoja ilman kontekstia. Tämä tulos on ristiriidassa tehtävästä 2 saamista tuloksista (ks. s. 46), sillä kumpikaan ei onnistunut siinä tehtävässä. Simin on kirjoittanut ensimmäiseen lauseeseen epäselvän jatkon PUNEATE TUAIEN, ja Safiyah ei tehnyt koko tehtävää. Tämän perusteella voin olettaa, että lukeminen tuottaa heille suuria vaikeuksia ilman kontekstia. Epäilen, että Safiyah saattoi luovuttaa tehtävän sen vaikeaselkoisuuden tähden.

Informanttien oikeinkirjoituksessa yleisimpänä ongelmana ovat kvantiteettivirheet. Tehtävässä esiintyvät sanat ovat myös lähes poikkeuksetta perusmuodossa, eli niitä ei osata vielä taivuttaa. Sanojen kirjoitusasusta ymmärtää kuitenkin lähes jokaisen sanan merkityksen heti, niiden merkitys ei siis jää lukijalle epäselväksi. Tässä tehtävässä on myös viitteitä verbin persoonataivutuksesta. Sekä *puhun-* että *syötte-*verbit on taivutettu persoonamuodossa aivan oikein.

4.5.3. Verrokkien kollokaatiot ja tehtävän 5 kokoavaa tarkastelua

Verrokkiryhmälle luin tehtävänannon ääneen, mutta heidän eivät aluksi ymmärtäneet, mitä pitää tehdä. Otin esimerkkinä *kissa*, ja opiskelijat täydensivät sen lauseeksi sanalla *nukkuu*. Tämän jälkeen kaikki alkoivat tehdä tehtävää. Nopein sai tehtävän valmiiksi kahden ja puolen minuutin kuluttua. Seuraavaan tehtävään siirryin kahdeksan minuutin kuluttua. Tässä tehtävässä en puutu verrokkien oikeinkirjoitukseen, vaan pohdin ainoastaan heidän vastaustensa laadullista ja sisällöllistä merkitystä.

Puhelin-lauseeseen sain verrokeilta kymmenen (10/13) tyypillistä vastausta. Kolmessa vastauksessa tulee lisäksi ilmi ajatus puhelimeen vastaamisesta, esimerkiksi *Puhelin soitti ja minä en vastanut puhemeen*. Kaksi verrokkia kuvasi puhelimen laatua adjektiiveilla. Yhdessä vastauksessa tuli ilmi puhelimen käyttötarkoitus eli se, että siihen on tarkoitus puhua.

Yhdeksän (9/13) verrokkia lisäsi toiseen lauseeseen *Katson* – – kollokaattoriksi sanan *televisiota*, joihin kaksi on vielä täydentänyt, mitä he tv:stä katsovat, esimerkiksi *uutiset*. Neljä verrokkia vastasi katsovansa *ulos* tai *ikkunasta*. Yksi vastaus on hieman poikkeuksellinen: *Katson kuvat*.

Kolmanteen lauseeseen *Syömmen lihapullia ja* – – en saanut yhtään olettamaani *perunamuusi*-vastausta. Kaksi verrokkia jätti tämän kohdan kokonaan tyhjäksi. Yli puolet eli kuusi verrokkia (6/11) mainitsi ruokalajin yhteydessä ruokajuoman. Lausetta jatkettiin herkimmin verbillä *juomme*, mihin vielä lisättiin *vettä*, *maitoa*, *teetä* tai *kahvia*. Täten verrokkien kollokaatiot näyttävät liittyvän sanapariin *syömmen/juomme* eikä sanaan *lihapullia*, kuten olin tehtävässä olettanut. Neljän verrokin vastaukset liittyivät lisukkeisiin, kuten *leipä*, *salaatti* tai *vihannekset*. Kaksi verrokkia vastasi *perunoita*. Näin vastasi myös osa suomalaisista. Tämä on tehtävän ainoa lause, johon yksikään maahanmuuttaja ei vastannut suomalaisen kollokaation mukaisesti, mutta jossa erottuu selvästi maahanmuuttajille tyypillinen kollokaatio (*syömmen/juomme*). Tämä sama kollokaatio esiintyy 14 %:lla suomalaisista vastaajista.

Sain viisi (5/13) tyypillistä vastausta neljännessä lauseessa *Otan kahvia ja pullaa*. Kaksi ilmoitti ottavansa kahvinsa kanssa *kakkua* ja yksi *voileipää*. Kuusi verrokkia (6/13) ilmoitti, miten he juovat kahvinsa, kolme vastasi *sokeria* ja kolme *maitoa*. Tämä vaikuttaisi olevan tyypillinen vastaus useissa kielissä, esimerkiksi englannissa *I will take coffee with milk and two sugars*. Kolme vastausta poikkesi hieman muista, nimittäin *appelsiini* yhdessä ja *tee* kahdessa vastauksessa, joissa ilmeisesti ehdotettiin vaihtoehtoista juomaa kahville.

Ajan sai yksimielisen jatkon kaikilta (13/13) verrokeilta, *autoa*. Yksi verrokki on lisännyt myös vastaukseensa *Ajan bussia* ja *traktoria*, ja kaksi verrokkia on lisännyt vielä lauseisiin sanan *nopeasti*. *Auto* on yksi sellaisista sanoista, joka opitaan vierasta kieltä opiskeltaessa ensimmäisten joukossa. Se on kokemukseni mukaan myös lapsen

L1-kielen omaksumisvaiheessa yksi ensimmäisistä opituista sanoista (*äidin* ja *isän* lisäksi). Tämä kollokaatio vaikuttaisi toistuvan läpi elämän monissa kulttuurissa. Myös esimerkiksi WSOY:n Sivistyssanakirjassa *kollokaatio*-sanan määritelmän kohdalla on esimerkkinä juuri kyseinen kollokaatio (Sivistyssanakirja 2001).

Lintu lentää on tyypillinen kollokaatio, jonka mukaisesti lausetta jatkoi kuusi verrokkia (6/13). Neljällä verrokillä on vastauksissa sana tai ajatus sanasta *istuu*. Paikoiksi, joissa lintu voi istua mainittiin muun muassa *kadulla* ja *oksalla*. Yhdessä vastauksessa lausetta jatkettiin sanoilla *lintu kävelee kadulla*, yhdessä *lintu nukkuu* ja yhdessä *lintu laulaa* eli kaikki vastaukset kuvaavat subjektin tekemistä, yksikään ei kuvannut linnun olemusta.

Informantit vastasivat suomalaisten kollokaatioiden mukaisesti kahdessa lauseessa, *Puhelin soi* ja *Ajan autoa*. Verrokkit vastasivat näiden lauseiden lisäksi tyypillisellä tavalla lauseeseen *Katson televisiota*, ja informanttiryhmässäkin tämä lause sai kaksi kollokatiivista vastausta. Molemmissa ruokaan liittyvissä lauseissa, oletusteni mukaisesti, informantit vastasivat suomalaisten kollokaatioiden vastaisesti eikä kukaan verrokeistakaan vastannut tyypillisesti *lihapulla*-lauseessa. *Otan kahvia ja pullaa* -lause sai toiseksi vähiten kollokatiivisia vastauksia vertailuryhmässä. Toisaalta näissä molemmissa lauseissa erottui maahanmuuttajille tyypillinen tapa ymmärtää sanojen suhteita sekä informantti- että vertailuryhmissä. *Lintu lentää* -lause ei saanut missään ryhmässä yksimielistä vastausenemmistöä. Sanaan *lintu* liitetään useita eri toimintoihin viittaavia verbejä, joissa ei näytä olevan eroa maahanmuuttajien ja suomalaisten vastaajien välillä. Yleisesti informanttien ja verrokkien vastaukset ovat erittäin yhtenevät, eikä löydy juuri eroa heidän vastaustensa välillä.

Kollokaatiot osoittavat maahanmuuttajien kielen tuntemusta ja sanojen semanttisten suhteiden ymmärtämistä. Sari Järvinen on tutkinut, kuinka opettajat selittävät sanoja ja niiden merkityksiä maahanmuuttajille. Hän toteaa, että merkityksiä selitetään usein kollokaatioiden avulla. Esimerkkinä Järvinen mainitsee muun muassa *lentää*-verbin selityksen *lentokone*- ja *lintu*-kollokaatioiden avulla. Toinen esimerkki on *soittaa puhelimella* -kollokaatio. *Puolukkahillon* opettaja puolestaan määrittää Järvisen aineistossa ruuan yhteydellä: maksalaatikko, poronliha ja niin edelleen. Hän esittää puolukkahillon kanssa syötäviä lajeja ja haluaa saattaa opiskelijat oikeanlaisiin assosiaatioihin sekä vetoaa heidän tietämykseensä. (Järvinen 2001, 220–225.) Kollokaatiot vaikuttaisivat liittyvän läheisesti kulttuurin ymmärrykseen, ja mikäli

maahanmuuttaja hallitsee kielen kollokaatioita, hänen pragmaattinen kielitaitonsa (*language abilities*) on lähempänä natiivien kielitaitoa. Kulttuurin tuntemusta ei siis voida sivuuttaa L2-kielen opetusta suunniteltaessa.

4.6. Vapaa kirjoitus

Viimeisessä varsinaisessa tehtävässä pyysin informanteja valitsemaan kahdesta vaihtoehdosta mieleisemmän. Tehtävänä oli kirjoittaa pieni kirjoitelma joko kuvan perusteella tai kirjallisesta ohjeesta. Kuvasta kirjoittamisen hyöty ilmenee siinä, että mikäli kielitaito ei ole vielä riittävä kokonaisten lauseiden kirjoitukseen, voi oppija nimetä kuvasta eri kohteita ja näin tuottaa kirjoitusta vähäiselläkin kielitaidolla. Kuvasta kirjoittaminen voi tosin tuntua aikuisista oppijoista lapselliselta, epärelevantilta sekä teennäiseltä, ja he voivat kokea, että joutuvat kirjoittamaan ilman varsinaista funktiota. (Tarnanen 2002, 32–33.) Kaikki informantit ovat valinneet kuvan. Aikaa tehtävän tekoon varasin 30 minuuttia. Tehtävän kuluessa lyhensin ajan 20 minuuttiin, sillä aika, jonka olin varannut koko testin suorittamiseen, loppui, ja informantit vaikuttivat kärsimättömiltä.

Luin tehtävänannon informanteille kahteen kertaan ja selitin vielä suullisesti omin sanoin, mitä pitää tehdä. Simin sanoi heti, että tehtävä on liian vaikea. Hän toisti sanomansa uudelleen eikä halunnut edes yrittää. Hän teki ristikkoa muiden kirjoittaessa. Luokassa oli hiljaista koko tehtävän ajan. Välillä sanoja kuiskailtiin ääneen. Jaidee innostui esittelemään minulle numerointisysteemiään. Hän keksi, että numeroi kuvasta eri tapahtumia ja kirjoittaa niistä lauseita. Näin voin helpommin tarkistaa, mitä tapahtumaa hän milläkin lauseellaan tarkoittaa. Ilmeisesti hän ehdotti samaa merkintätapaa Safiyah’lle, sillä tämä käytti samanlaista numerointijärjestelmää. Molemmat tuottivat yhden kokonaisen lauseen, muut heidän kirjoittamistaan kohdista ovat yksittäisiä sanoja, eli he ovat vain nimenneet kohteita kuvasta.

Verrokkiryhmä kirjoitti myös 20 minuuttia. Hiljentyminen ja tehtävään keskittyminen kesti heillä kauan, ja vasta noin kuuden minuutin jälkeen auditorio hiljeni täydellisesti. Aloitus tuntui vaikealle. Ryhmä kyseli paljon, ja opiskelijat keskustelivat keskenään. Ongelmana oli esimerkiksi se, kenen perheestä pitää kirjoittaa, pitääkö heidän kirjoittaa omasta lapsuudenaikaisesta perheestään vai nykyisestä perheestään, johon kuuluu

puoliso ja mahdollisesti lapsia. Eräs opiskelija valitteli, ettei osaa aloittaa kirjoitusta, ja pyysi minulta lauseen, josta hän voisi jatkaa kirjoittamista. Yksi opiskelija kysyi minulta, kuinka sana *syöpä* kirjoitetaan, ja hän yritti selvittää englannin kielen avulla, mitä on suomeksi *yhdessä* ja miten se kirjoitetaan. Autoin häntä näiden sanojen oikeinkirjoituksessa.

Verrokeista seitsemän (7/13) kirjoitti kuvasta ja kuusi kirjallisesta tehtävänannosta. Oletin, että vielä useampi olisi kirjoittanut itsestään. Kuvasta kirjoitetut lauseet ovat irrallisia, ja kaikki ovat kirjoittaneet ne eri riveille. Myös kaksi perheestä kirjoitettua tekstiä koostuu irrallisista lauseista, jotka on kirjoitettu eri riveille. Kaksi verrokkia on käyttänyt informanttien tavoin numerointia lauseen ja kuvan yhteyden tunnistamiseksi. Vain neljän (4/13) verrokin voi siis sanoa osanneen kirjoittaa yhtenäistä kirjoitelmaa.

Ne verrokkit, jotka ovat kirjoittaneet tarinan itsestään, ovat kirjoittaneet enemmän lauseita, joissa on peruslauseenjäsenten lisäksi muita lauseenjäseniä. Heidän lauseensa ovat siksi myös pidempiä, ja lauseiden kokonaismäärä on hieman suurempi kuin kuvasta kirjoittaneilla. Keskimäärin kuvasta kirjoittaneet kirjoittivat 9 lausetta ja kirjallisesta tehtävänannosta 10,8 lausetta. Itsestään kirjoittaneet kertovat, keitä he ovat ja keitä kuuluu heidän perheeseensä. He kirjoittivat myös, missä päin maailmaa perheenjäsenet asuvat. Monet perheet ovat rikkonaisia. Useat kuvasivat sekä omaa perhettään, johon kuuluu puoliso ja lapsia, että omia sisarusiaan ja vanhempiaan. Lähes jokainen kertoo, mitä kieliä he puhuvat ja mikä on kotona käytössä oleva kieli. Useat myös kertovat, missä he asuvat ja mikä on puolison ammatti. Osassa kirjoituksissa myös kerrottiin, kuinka kauan he ovat asuneet Suomessa, ja muutama kertoi vaikeuksistaan, joita on elämässään joutunut kokemaan.

Kolme informanttia on kirjoittanut kokonaisia lauseita. Kaikilta informanteilta yhteensä sain 46 eri riviltä¹² alkavaa kirjoitusta. Näistä 23 on kokonaisia lauseita ja 17 yksittäisiä sanoja. Vaillinaisia lauseita on aineistossa viisi, esimerkiksi OVI KINNI 'ovi kiinni'. Aineistossa on myös yksi transitiivilause, josta puuttuu subjekti. Kokonaisista ja vaillinaisista lauseista koostuu siis 63 % (29/46) kaikista vastauksista, yksittäisiä sanoja on 37 % (17/46) vastauksista. Kokonaisista ja vaillinaisista lauseista yhdeksän (9/29) eli

¹² Tähän lukuun en laskenut kuin informanttien omat tuotokset. Mahira ja Anju kopioivat tehtävänannosta lauseita, joita en huomio analyysissäni. Olen myös vähentänyt luvusta lauseen, jonka Talap on kirjoittanut kahteen kertaan samassa muodossa.

31 % on sellaisia, joissa on vain kaksi sanaa, loput 20 (20/29) eli 69 % sisältävät enemmän kuin kaksi sanaa. Tämä on mielestäni huomattava luku, kun kyseessä on luki-ryhmä. Vastaava luku verrokeilla on 91,5 %. He kirjoittivat yhteensä 129 lausetta, joista 11 (8,5 %) muodostuu kahdesta sanasta ja loput 118 (91,5 %) useammasta kuin kahdesta lauseenjäsenestä.

Informantit kirjoittivat keskimäärin lauseita tai niiden alkujia 6,6. Verrokkit kirjoittivat keskimäärin 10 lausetta. Eroa näiden kahden ryhmän välillä siis on, mutta se ei ole huomattavan suuri. Informantit selvästi osoittavat olevansa produktiivisia ja yrittävänsä. Erot näiden kahden ryhmän välillä näkyvätkin lauseiden kompleksisuudessa, ei niiden määrässä. Tämän voi huomata siitä, että keskimäärin yksi informantti kirjoitti 15,3 sanaa ja yksi verrokki 38,8 sanaa. Verrokeilla on huomattavasti enemmän lauseenjäseniä kirjoittamisessaan lauseissa. Tunnusmerkitön sanajärjestys on muotoa SPX (ISK 2004, 1303). Tässä tehtävässä sanajärjestys on informanteilla aina suora, S + P + muut mahdolliset lauseenjäsenet. Heillä on muina lauseenjäseninä eniten predikatiiveja ja paikan adverbialleja. Verrokeilla esiintyy suurimmaksi osaksi myös tunnusmerkitön, suora sanajärjestys, mutta myös vaihtelua löytyy. Seitsemän lausetta verrokeilla alkaa paikan adverbialilla, esimerkiksi *Meressä on laiva* tai *Puistossa lapset leikkivät*. Yhdessä lauseessa objekti tulee ennen predikaattiverbiä: *Nainen kahvia juon ja keksi syön*.

Informanteilla on tässä tehtävässä kaksi sanaa, joiden merkitystä en pysty päätelemään. Toinen sanoista voisi olla suomenkielinen, ja se on taivutettu sijamuodossa. Sana on myös sikäli merkityksellinen, että se sisältää neljä tavua: HER-SE-DES-SA. Kokonaisuudessaan lause kuuluu: LITUOKONA ON HERSEDESSA. Ensimmäisen sanan merkitys on 'lentokone'. Lauseen kirjoitti Mahira. Hän yllätti minut täysin kirjoittamalla näin pitkän lauseen, sillä muiden tehtävien perusteella en olisi odottanut hänen kykenevän kirjoittamaan kyseistä lausetta. Toinen epäselvä sana on Safiyah'n HIR. Sanan tarkoite kuvassa on numeroitu kerrostalon toisen ikkunan kohdalle. Muut opiskelijat ovat kirjoittaneet jotakin kissaan liittyvää tässä kohdassa. Pohdin, voisiko HIR olla *hiiri*-sanan alku. Muita erityisiä, poikkeavia tai huomiota herättäviä seikkoja informanteilla on vähän. Kaksi informanttia, thaimaalaiset Kanya ja Talap, ovat korvanneet *r*-grafeemin *l*:llä, esimerkiksi KOILA 'koira' ja KELOTALO 'kerrostalo'. Kanya on kirjoittanut myös KEEROS 'kerros' ja KOIRA, joten hän todistaa ymmärtävänsä foneemien /r/ ja // eron. Jaidee, myös thaimaalainen, on korvannut

vastakkaisesti *l*-grafeemin *r*:llä: RAIVÄ 'laiva'. Sekaannusta grafeemien *l* ja *r* välillä vaikuttaisi olevan juuri thaimaalaisilla opiskelijoilla. Reversaalia esiintyi kolmella thainaisella sanoissa MUMUM 'mummu', POTSI 'posti', PEINI 'pieni' ja MEIS 'mies'.

Tässä kohden jäin pohtimaan dysleksiaa. Opettaja ei voi sulkea pois mahdollisuutta, että luki-ryhmän jäsenillä saattaa ilmetä dysleksiaa, joka vaikeuttaa lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. Oppimattomuus ei siis välttämättä johdu vain teoreettisen opiskelun tuomista ongelmista tai motivaation puutteesta, vaan taustalla saattaa piillä myös kehityksellinen kielen häiriö. Kaisa Launosen mukaan kielihäiriöitä ei voida selittää ainoastaan kaksi- tai monikielisessä ympäristössä kasvamisen perusteella vaan siihen voivat vaikuttaa useat eri seikat. Kielihäiriön syntyyn vaikuttavat muun muassa äidinkielen taito, erityinen vieraiden kielten oppimisvaikeus tai erityinen kielihäiriö, jonka hoitoon tarvitaan puheterapeutin apua. (Launonen 2007, 240.) Sergejeff huomauttaa, että luku- ja kirjoitustaidoton maahanmuuttaja saattaa usein kärsiä vaikeuksista käsitellä auditiivisia viestejä. Tämä sama ongelma on havaittu suomalaisilla dyslektikoilla, mutta tutkimusta maahanmuuttajien kielellisistä oppimisvaikeuksista ei ole vielä tehty, joten johtopäätöksiä on liian aikaista tehdä. (Sergejeff 2007, 77.)

Sanojen taivutuksen osaamisesta voin tehdä muutaman huomion tämän tehtävän perusteella. Informantit ovat selvästi harjoitelleet verbin persoonataivutusta ja se ilmenee vastauksista. Informanttien vastauksissa on yhteensä 23 predikaattia. Näistä oikein on taivutettu 19:ää eli 82,6 %:a. Kirjoituksissa yksikön kolmannessa persoonassa on 20 predikaattia ja monikon kolmannessa persoonassa kolme predikaattia. Oikein näistä yks. 3. persoonan predikaatteja on taivutettu 18 kertaa ja mon. 3. persoonan predikaatteja kerran. Verbejä osaa taivuttaa ainakin kolme opiskelijaa informanttiryhmässä. Objektin partitiivitaivutusta ei vielä kukaan osaa, ja adverbiaalien taivutuksesta viitteitä on vain Kanyalla sanassa *pihalla*.

Kolme informanttia, Kanya, Mai ja Talap, kirjoittavat jo kokonaisia lauseita. Jaidee, Mahira Safiyah ja Anju ovat kukin kirjoittaneet yhden kokonaisen lauseen. Jaidee ja Safiyah ovat lisäksi tuottaneet useita sanoja oikein. Simin koki tehtävän liian vaikeaksi. Informantit ovat kirjoittaneet lähes poikkeuksetta sekä sanan alut että loput. Sanoissa KAVEE 'kävelee' ja PIHLA 'pihalla' kolmitavuiset sanat ovat supistuneet kaksitavuisiksi. Adjektiiveja informanteilla on kirjoituksissaan yhteensä viisi: *iloinen*,

iso, pieni, terve ja *yö*, jota on käytetty adjektiivin asemassa ja jolla kirjoittaja tarkoittaa 'pimeää' tai 'tummasävyistä'. Verrokkit käyttivät vapaassa kirjoituksessaan seitsemän kertaa adjektiiveja: *kaunis, onnellinen, pieni, pimeä, sairas* ja *viisas*. Tämä on 1,4 % kaikista sanoista (505) ja siis suhteessa vähemmän kuin informanteilla, joilla adjektiiveja on 4,9 % kaikista tässä tehtävässä esiintyvistä sanoista. Verrokeilla on taas tehtävässä 3 huomattavasti informantteja enemmän adjektiiveja (ks. tulokset s. 56). Yllätyin, kun laskin yhteen informanttien kirjoittamien yhdyssanojen määrän, sillä heille saattaa tuottaa vaikeuksia säilyttää muistissaan yli kolme kirjainta sisältäviä tavuja, puhumattakaan kolmitavuisista sanoista. Yhteensä 107 sanasta viisi on yhdyssanoja (4,9 %). (Verrokkit kirjoittivat 15/505 yhdyssanaa eli 3 %.) Olen koonnut liitteeseen 7, taulukkoon 1 yhteenvedon informanttien ja verrokkien suorituksesta tässä tehtävässä.

4.7. Taustatietolomake

Oletin, että taustatietojen täyttö sujuu informanteilta ainakin nimen, iän ja kotimaan kohdalta vaivattomasti. Testitilanteessa päätin jättää taustatietojen täyttämisen viimeiseksi, sillä epäilin sen vievän aikaa ja aiheuttavan ylimääräistä ”hälyä” luokassa. Tämä oletukseni oli oikea. Heti kun olin jakanut lomakkeen, alkoi kysymysten tulva. Tässä osiossa autoin opiskelijoita täyttämään pyydettyt tiedot, ja mikäli he pyysivät oikeinkirjoitusmallia, kirjoitin sen taululle. Kaikki informantit pyysivät apua eli kukaan ei selvinnyt lomakkeen täytöstä itsenäisesti. Edistyneimmät pyysivät tarkistamaan, onko heidän kirjoituksensa virheetöntä, mutta en korjannut heidän virheitään mikäli ymmärsin, mitä he tarkoittivat. Yhteensä aikaa lomakkeen täyttämiseen kului noin 20 minuuttia.

Nimen kohdalla ongelmaksi osoittautui sukunimi. Monet kysyivät, pitääkö sekin kirjoittaa. Sachsin tulokset paljastivat, että hänen tutkimukseensa osallistuneet naiset eivät osanneet vuoden kuluttua opiskelun päättymisestä kirjoittaa edes omaa nimeään (ks. edellä s. 11). Informanteista seitsemän on kirjoittanut sukunimensä taustatietolomakkeeseen, ja vain Anju on kirjoittanut pelkän etunimensä, mutta yhteen vastauspaperiin hänkin on kirjoittanut sukunimensä. Ainakin kurssin päättyessä tämän ryhmän jäsenet osaavat siis kirjoittaa sekä etu- että sukunimensä.

Ikä¹³ oli naisille vieras sana. Selitin heille, mitä se tarkoittaa, ja viisi naista kirjoitti numeroilla ikänsä. Se on enemmän kuin puolet vastaajista. Se, että informantit ovat ilmaisseet numeroin, kuinka kauan he ovat asuneet Suomessa ja opiskelleet suomea, todistaa, että naiset osaavat kirjoittaa numeroita. Myös ne, jotka eivät ole kirjoittaneet ikäänsä, ovat ilmoittaneet numeroin, kuinka kauan ovat olleet Suomessa ja opiskelleet suomea. Kolmessa vastauksessa esiintyy myös päivämääriä, kahdessa tarkka aika, jolloin kirjoittaja oli saapunut Suomeen. Numerot hallitaan tässä ryhmässä hyvin, ja niillä osataan ilmaista merkityksiä.

Ammattiin naiset eivät ole kouluttautuneet. Yritin selvittää heille, että *ammatti* tarkoittaa työtä, jota he ovat tehneet tai tekevät parhaillaan. Kanya, Mai ja Talap ovat kirjoittaneet tähän kohtaan opiskelija seuraavissa kirjoitusasuissa: OPISKEKIRJA, OPIKIRJA ja OPISKEKRJA. Muilla kohta on jätetty tyhjäksi.

Nimen kirjoittamisen jälkeen naiset olettivat, että seuraavaan kohtaan kirjoitetaan osoite. Monet ymmärsivät aluksi kysymyksen *Mistä olet kotoisin?* tarkoittavan heidän nykyistä osoitettaan. He selvästi ovat harjoitelleet omien taustatietojen kirjoittamista, ja siitä onkin tullut heille mekaaninen taito. He hämmästelivät kovin, kun osoitetta ei tässä lomakkeessa kysytäkään, ja vaikutti siltä, että tätä on vaikea hyväksyä. Tämä sama ilmiö esiintyi vertailuryhmässä, ja yksi verrokki onkin kirjoittanut tähän kohtaan osoitteensa.

Suomalaisten tuttujen määrällä halusin selvittää naisten integraatiota suomalaisessa yhteiskunnassa. Kaksi naista ilmoittaa tuntevansa 6–10 suomalaista, joiden kanssa he puhuvat suomea, ja yksi ilmoittaa puhuvansa yhden tai kahden suomalaisen tuttavansa kanssa suomea. Yksi vastaus on niin epäselvä, että se on jätettävä tulkitsematta, ja neljä naista ei tunne yhtään suomalaista koulun ulkopuolella. Integraatio vaikuttaa toteutuneen vain niiden informanttien kohdalla, joilla on suomalainen puoliso (päättelin tämän heidän suomalaisista sukunimistään).

Kolme naista pyysi apua kotimaansa nimen kirjoittamisessa, mikä oli minulle yllätys. Kaikki osasivat kuitenkin kirjoittaa äidinkieltänsä oikein ilman apua, lukuun ottamatta Anjua, sillä hän jätti tämän kohdan tyhjäksi eikä pyytänyt minulta apua. Tässä ryhmässä puhutaan viittä eri äidinkieltä: thai, kurdi, arabia, paštu ja jokin muu. (Anju on kotoisin

¹³ Yleensä lomakkeissa kysytään syntymäaika, jota en osannut ottaa huomioon lomaketta laatiessani.

Nepalista, mutta ei ilmoita äidinkieltään. Oletan sen olevan jokin muu kuin edellä mainittu.) Kolme naista ilmoittaa osaavansa puhua äidinkieltään ja suomen lisäksi englantia. Voin päätellä äidinkielen olevan hyvin merkityksellinen informanteilleni sillä perusteella, että lähes kaikki ovat motivoituneita ilmaisemaan äidinkieltään, sillä se osataan kirjoittaa ilman mallia. Tämä oli ainoa kohta nimen lisäksi, jossa informantit eivät pyytäneet apua.

Suomessa naiset ovat olleet keskimäärin kaksi vuotta. Lyhyin Suomessa oloaika on kahdeksan kuukautta ja pisin neljä vuotta. Kaksi naista on asunut Suomessa alle vuoden, joista toinen on ollut Suomessa tutkimusajankohtana 8 kuukautta. Kaksi naista on asunut Suomessa noin kaksi vuotta, kaksi noin kaksi ja puoli vuotta ja yksi noin neljä vuotta. Yksi vastauksista oli tulkinnallinen, sillä Talap on opiskellut suomen kieltä kuusi kuukautta. Tällöin hänen on täytynyt olla Suomessa pidempään kuin neljä kuukautta (jonka hän on kirjoittanut), joten oletan hänen tarkoittavan olleensa Suomessa neljä vuotta. Kolme naisista on opiskellut suomen kieltä kymmenen kuukautta ja viisi naista kuusi kuukautta.

Taustatietolomaketta täyttäessään verrokkiryhmä keskusteli paljon, ja he kyselivät toisiltaan ohjeita ja neuvoja. Minulta he kysyivät ammattinimikkeitä, ja *ikä* oli vieras sana, jonka jouduin muutamille selittämään. Olin olettanut ennen tehtävää, että verrokkit kirjoittaisivat taustatietonsa nopeasti ja vaivattomasti, mutta täydentämiseen kului mielestäni yllättävän kauan aikaa. Kaikki olivat valmiita kymmenen minuutin kuluttua lomakkeen jakamisesta. Toisaalta tämä ryhmä käytti paljon aikaa puhumiseen ja kyselyyn. Vain sanojen produktiivinen tuottaminen (tehtävä 4) hiljensi ryhmän täydellisesti. Verrokkiryhmä oli valmis noin 30 minuuttia aikaisemmin kuin informanttiryhmä. Verrokeilla aikaa kului koko testin tekemiseen – puolen tunnin tauko ja taustatietolomakkeen täyttö mukaan lukien – kaksi tuntia ja 20 minuuttia, informanteilla kaksi tuntia ja 50 minuuttia. Olin arvioinut testin kestävän (tauko mukaan lukien) kaksi ja puoli tuntia. Verrokkit suoriutuivat kymmenen minuuttia arviotani nopeammin, informantit taas 20 minuuttia hitaammin.

4.8. Informanttien henkilöittäinen tarkastelu

Tässä luvussa tarkastelen lyhyesti ja kokoavasti erikseen jokaisen informantin menestymistä testissä. Tarnanen on tutkinut väitöskirjassaan muun muassa sitä, mikä vaikuttaa arvioijaan tämän arvostellessa kirjoitettua tekstiä. Hän yllättyi käsialan vaikutuksesta arvioijaan. Tarnasen mukaan käsialaa voi joko lukea tai sitten ei. Käsialan merkitys korostuu silloin, kun siitä on vaikea saada selkoa. Tarnasen suorittaman haastattelun perusteella arvioijat kiinnittävät useimmin huomion kirjoituksen sanastoon ja siihen, kuinka laaja tai suppea tai tarkka tai epätarkka sanastollinen ilmaisu on. Käsiala nousi hänen aineistossaan viidenneksi tärkeimmäksi vaikuttajaksi arvioijien listalla. Käsialan arviointiin vaikutti myös välimerkkien käyttö ja tekstin kappalejako. Eräs arvioija nimitti latinalaiseen ortografiaan tottumattoman käsialaa ”lapsellisen näköiseksi”. Oikeinkirjoitus sijoittui listalla vasta sijalle 16. Virheet oikeinkirjoituksessa häiritsivät lukijaa vain tapauksissa, joissa ymmärrettävyys selvästi vaikeutui. (Tarnanen 2002, 129, 240–242, 245.)

Informanttien käsiala muistuttaa kirjoittamaan oppivan lapsen käsialaa. Informantit eivät käytä välimerkkejä, ja he ovat kirjoittaneet kaiken tekstinsä versaaleilla. Suurin osa heidän kirjoittamastaan tekstistä on kuitenkin ymmärrettävää, eivätkä kirjoitusvirheet häiritse juurikaan luentaa. Heillä esiintyy kuitenkin myös sanoja, joiden merkitystä ei voi kirjoitusasusta päätellä. Näissä kohdin pohdin, ovatko he yrittäneet kirjoittaa suomenkielisiä vai äidinkiellensä sanoja.

Kanya menestyi läpi testin tasaisen varmasti. Hän on ryhmänsä paras kaikissa muissa osioissa paitsi sanojen produktiivisessa tuottamisessa ja vapaassa kirjoituksessa. Sanelussa hän osoittaa ymmärtävänsä kuulemaansa sekä osaavansa kirjoittaa kuulemansa latinalaisilla aakkosilla. Virheitä Kanya tekee vain kestoasteissa. Hän on myös kirjoittanut viimeisen virkkeen ensimmäisen lauseen. Tämä kertoo, että hänen työmuistinsa on kehittyneempi kuin muilla informanteilla. Kanya osoittaa osaavansa lukea ja ymmärtävänsä lukemansa jopa ilman välitöntä kontekstia. Kanya kykenee tuottamaan suomenkielistä tekstiä itsenäisesti ja hallitsee kielen eri osa-alueita tasaisesti. Kanya vaikutti erittäin hermostuneelta testin ajan ja tuli levottomaksi, jos koki, että ei heti ymmärtänyt puhettani. Hän osasi ilmaista ajatuksiaan suullisesti.

Mai suoriutui parhaiten tehtävistä, joissa kirjoitettua L2-kieltä piti tuottaa ilman mallia. Hän onkin ryhmänsä produktiivisin sanojen tuottamisessa ja vapaassa kirjoituksessa. Hän on kirjoittanut kuvan lisäksi myös perheestään lauseen MINÄ ON MEIS JA LANSI KAKSI POIKA JA TYTTÖ. MEIS MINU TEKHE. Hän on lisännyt välimerkin (pisteen) kahden lauseensa väliin. Tämä on ainoa välimerkki informanttien tuotoksissa. Vaikeimmaksi tehtäväksi hänelle osoittautui neljäs tehtävä, jossa piti ympyröidä suomen kielen sanoja. Sanelussa Mai osaa melko hyvin kirjoittaa kuulemansa perusteella latinalaisilla kirjaimilla. Virheitä hän tekee lähinnä kestoasteessa. Luetun ymmärtäminen vaikuttaisi olevan Maille hankalaa. Hän todistaa osaavansa lukea, mutta merkityksen ymmärtäminen ei vielä aina onnistu. Mai puhui minulle paljon taukojen aikana ja testin jälkeen ja kertoi, että haluaa oppia suomen kielen hyvin. Hänellä oli lyhyen kokemuksen perusteella sujuvin suullinen kielitaito, mutta käsitykseeni saattaa vaikuttaa myös se, että hän puhui niin paljon.

Myös Talap suoriutui testin joka osiosta melko tasaisesti. Hän osoittaa ymmärtävänsä kuulemaansa sanelussa ja osaa kirjoittaa kuulemansa. Toisen ja neljännen tehtävän perusteella voin päätellä hänen osaavan lukea ja ymmärtävän lukemaansa. Talap tuottaa itsenäisesti suomenkielistä tekstiä, mutta hänellä esiintyy huomattavan paljon kirjoitusvirheitä (esim. hän on tuottanut sanoja kolmannessa tehtävässä 13, mutta vain neljä niistä on kirjoitettu oikein, kun taas esim. Safiyah tuotti kymmenen sanaa, joista yhdeksän on kirjoitettu oikein). Sanojen tunnistamisessa Talap ei menestynyt kovin hyvin. Hän valitsi virheellisesti vaihtoehdot **joono*, **taavas* ja **kuolu*. Talap on valinnut *koulu*-sanasta virheellisen asun, jossa on ensitavussa reversaalivirhe. Tässä vaiheessa aloin epäillä, voisiko Talap olla lievästi dyslektikko. Talap osasi puhua suomea niin, että ilmaisun merkitys selvisi kuulijalle ilman suuria ponnisteluja.

Jaidee menestyi testissä tasaisesti, vain sanojen produktiivinen tuottaminen ei onnistunut häneltä tehtävässä 3. Kuitenkin kollokaatiotehtävässä hän on tuottanut Kanyan jälkeen eniten vastauksia, ja vapaassa kirjoituksessakin hän on nimennyt 13 kohtaa kuvasta. Ilmeisesti itsenäinen tuottaminen on Jaideelle vaikeaa, mutta jos malli on annettu, hän osaa kirjoittaa. Kirjoittamaan oppiminen on myös kykyä luoda tekstiä itsenäisesti (vrt. s. 23). Jaideelle tämä vaikuttaisi olevan vielä ongelmallista. Jaidee osaa kirjoittaa kuulemansa perusteella, ja hän osoittaa myös ymmärtävänsä lukemaansa.

Mahira on toinen informanteista, joiden suoriutuminen testissä on hyvin vaihtelevaa. Tehtävässä, jossa pitää ympyröidä oikea suomen kielen sana, hän on saanut koko ryhmästä eniten oikein, ja sanojen tuottaminenkin sujui häneltä hyvin. Hän tuotti 11 sanaa, joista yhdeksän on oikeinkirjoitukseltaan virheettömiä. Mahiralle suurin ongelma vaikuttaa olevan lukeminen. Hän osoittaa vastauksillaan kykenevänsä tuottamaan tekstiä, jopa lauseita, mutta ei osaa lukea. Hän ei selviytynyt tehtävistä, joissa vaadittiin luetun ymmärtämistä (tehtävät 2 ja 4). Mahdollisesti vapaa kirjoitus on jäänyt heikoksi Mahiran kohdalla sen takia, että hän ei ole ymmärtänyt tehtävänantoa. Sanelussa Mahira ei erota sanavälejä. Sanat erottuvat toisistaan kuitenkin helposti tavujen alku- ja loppuäänteiden perusteella. Mahiran fonologinen tietoisuus vaikuttaisi olevan vahvalla perustalla. Mahiran käsiala on vaihtelevaa. Hänen kirjaimiensa koko vaihtelee, mikä aiheuttaa sen, ettei hänen rivinsä ole aina suora. Mahiralla oli toisinaan suuria vaikeuksia, mutta hän yritti kovasti koko testin ajan. Mahira oli erittäin hiljainen eikä puhunut juurikaan minun ollessani paikalla.

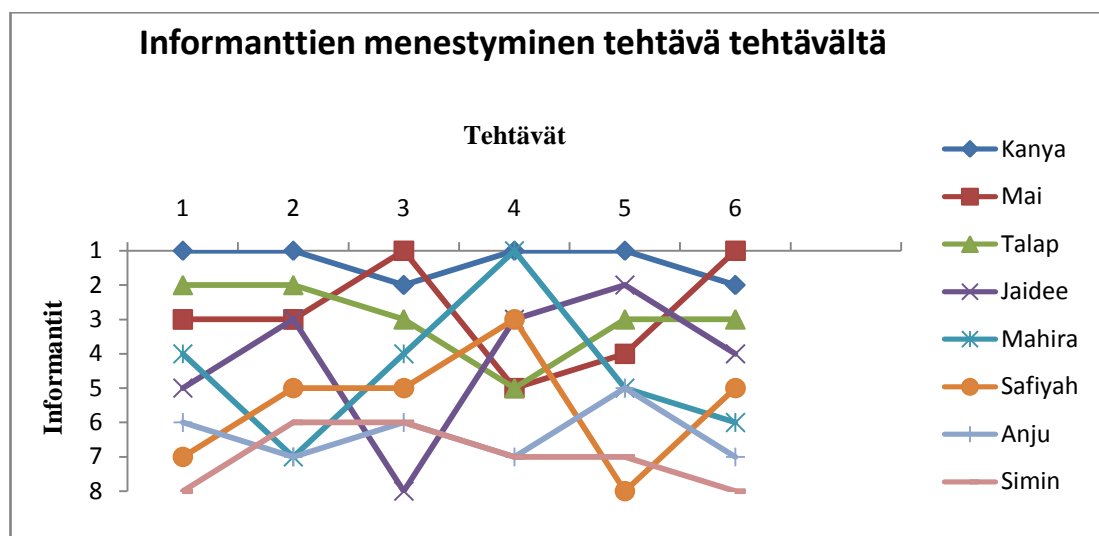
Safiyah'n testin eri osioissa saamat tulokset vaihtelivat melkoisesti. Sanelussa selvisi, että hän ei kykene kirjoittamaan kuulemaansa oikein, vaikka hän yrittää. Muutamissa sanoissa vaikuttaisi siltä, että hän aloittaa kirjoittamisen oikealta vasemmalle. (Tein saman huomion eräällä tunnilla, kun olin seuraamassa ryhmän opetusta.) *Auto*-sanan hän on kirjoittanut TUÄO, jossa on oikeat grafeemit, mutta järjestyksessä ei ole logiikkaa. Sanan *auki* hän on kirjoittanut IKKUA, joka on oikealta luettuna **aukki*. Hänellä esiintyy paljon konsonantteja kirjoituksessaan, usein sellaisia yhdistelmiä, jotka ovat suomen kielen sääntöjen vastaisia, esimerkiksi PUNAMN, IEKK, ÄKKLE, PPAEL. Oikein tai lähes oikein hän on saanut kolme sanaa: SATA 'sataa', MINÄ ja PUNAMN 'punainen'. Safiyah osoittaa osaavansa lukea jossakin määrin, mutta luetun ymmärtäminen on vielä vaikeaa. Safiyah on hyvin produktiivinen tuottamaan sanoja. Hänellä on kymmenen sanaa, joista yhdeksän on kirjoitettu oikein, ja hän on myös tunnistanut suomen kielen sanat hyvin tehtävässä neljä. Vapaassa kirjoituksessa hän on nimennyt muutamia kohteita kuvasta ja kirjoittanut yhden lauseen. Safiyah'n käsiala on suurta. Grafeemit ovat suurikokoisia, ja ne täyttävät lähes koko vastaukselle jätetyn tilan. Mielenkiintoinen huomio on myös se, että ruutupaperille kirjoittaessaan Safiyah kirjoittaa sanansa rivien välille, ei niiden ylle, kuten on tapana. Safiyah oli hiljainen, eikä osoittanut puhettaan minulle, joten minun on vaikea arvioida hänen suullista kielitaitoaan.

Anju menestyi sanelussa paremmin kuin muissa testin osioissa. Hänen kuulemansa perusteella kirjoitettu teksti on melko virheetöntä. Hän siis osoittaa ymmärtäneensä äänne-kirjainperiaatteen. Tehtävässä kolme tuotetuissa sanoissa, yhteensä seitsemän kappaletta, on toisaalta kolme sellaista sanaa, joiden merkitystä en ymmärrä ja kaksi sanoista on esimerkkisanoja. Anju ei osoita toisen ja neljännen tehtävän perusteella osaavansa lukea, mutta kollokaatiotehtävässä hän osoittaa ymmärtävänsä kaksi lukemaansa kohtaa. Mekaanisella tasolla Anju on siis jossakin määrin sisäistänyt lukemisen tekniikkaa. Anju menestyi melko heikosti testissä. Hänellä oli myös vaikeuksia ymmärtää puhettani testin aikana sekä opetustilanteessa. Hänen suomenkielentaitonsa vaikuttaisi olevan erittäin alkeellinen, ja tämä on varmasti yksi syy siihen, että myös lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on vaikeaa. Minun läsnä ollessani Anju ei tuottanut puhetta kuin vastatessaan esittämiini kysymyksiin, joten hänen puhetaidoistaan en voi tässä yhteydessä puhua.

Simin on toinen ryhmän heikoista suorittajista. Hän myös valitti läpi testin, että se tuntuu vaikealle. Sanelun perusteella hän ei kykene kirjoittamaan kuulemaansa mutta yrittää siitä huolimatta. Hän kuulee sanarajat ja osaa erottaa ne kirjoituksessaan. Hänen kirjoituksestaan puuttuvat täysin verbit, esimerkiksi lauseessa *Auto on punainen* – AUTO PUNAENA. Hänen lauseensa ovat käsittämättömiä. Konsonantit tavujen alussa antavat kuitenkin joitain viitettä siitä, missä tavurajat kulkevat. Siminillä esiintyy runsaasti *EIN*-yhdistelmää, jolla hän mahdollisesti kirjoittaa /a/-äänteen, esimerkiksi SEINTA 'sataa', KEINA 'katolla', TEINAE 'traktori' ja KAEINAT 'kyntää'. Simin ei osoita missään tehtävässä kykyä lukea, ja kirjoituksen tuottaminenkin vaikuttaa syntyvän suuren ponnistelun tuloksena. Hän on tuottanut tehtävässä 3 seitsemän sanaa, joista viisi on oikein tai ymmärrettäviä. Hän ei osoita vielä fonologista tietoisuutta, mutta siitä on viitteitä hänen sanelukirjoituksensa perusteella. Vaikeuksista huolimatta Simin osoitti innokkuutta, yritti kovasti ja luovutti vain vapaan kirjoituksen kohdalla. Vaikutti siltä, että Siminille tuotti ongelmia ymmärtää puhettani. Hän jaksoi hymyillä ja nyökytellä, kun puhuin opiskelijoille, mutta usein huomasin, että hän ei ymmärrä. Testin jälkeen hän halusi kertoa minulle lomasuunnitelmistaan suullisesti eikä luovuttanut ennen kuin sai varmuuden, että olin ymmärtänyt hänen sanomansa sisällön.

Lopuksi olen koonnut kuvioon 2 (s. 81) informanttien menestymisen testissä. Jokainen on suoriutunut eri osioista erilaisella menestyksellä, ja kun katsoo kuviota, siitä löytää hyvin vähän samankaltaisia linjoja. Vain Siminin ja Anjun vastauksista voi löytää hyvin

samankaltaisen kaavan. He ovat molemmat suoriutuneet jokaisesta osiosta melko tasaisesti. Tasaisen suorituksen teki myös Kanya. Muilla eri osioiden välillä menestyminen voi vaihdella suurestikin. Tämä paljastaa, kuinka eri vaiheissa opiskelijat ovat kielen oppimisessa. Joillakin näkyy tuloksista selvästi, että he osaavat lukea ja ymmärtävät lukemaansa (Kanya, Mai, Talap ja Jaidee), kun taas toisille lukeminen tuottaa vielä ylitsepääsemättömiä ongelmia, mutta kirjoitustaito on jo opittu (Mahira ja Safiyah).



KUVIO 2. Informanttien menestyminen tehtävä tehtävältä.

Informantit kertoivat minulle ensimmäisellä tutustumiskerrallani suullisesti itsestään. Kaikki kertoivat itsestään jotakin itsenäisesti, mutta moni tarvitsi myös opettajan tukea. Vaikutti siltä, että thaimaalaisten naisten oli helpompi puhua vieraalle ihmiselle ja heistä suurin osa osoitti puheensa minulle. Useiden informanttien kohdalla opettaja joutui huomauttamaan, että he kohdistaisivat puheensa minulle, eivät hänelle. Usein opettaja johdatteli opiskelijat kertomaan lapsistaan tai aviopuolisostaan, ja kun he saivat opettajalta lauseiden alut, he täydensivät ne itsenäisesti. Joidenkin kohdalla opettaja kyseli, ja opiskelijat vastasivat yhdellä sanalla kysymyksiin. Opetustilanteessa huomasin, että monen kohdalla puhe ei ollut vielä sujuvaa ja se koostui yhdestä sanasta kerrallaan. Kuitenkin hiljaisia hetkiä luokassa oli tuskin lainkaan. Keskustelun tukena käytettiin englantia, opiskelijat neuvottelivat keskenään ja elekieli oli vahvasti läsnä.

5. LOPUKSI

Tässä tutkimuksessani tarkastelin itse laatimallani testillä kahdeksan luku- ja kirjoitustaidottoman aikuisen maahanmuuttajan suomen kielen kirjallisia taitoja puolen vuoden intensiivisen opiskelun päätteeksi. Vertasin heidän tuloksiaan verrokkiryhmään, jonka jäsenet olivat opiskelleet suomen kieltä samassa oppilaitoksessa yhtä kauan, ja jotka osasivat lukea ja kirjoittaa koulutuksen alkaessa. Lisäksi vertailin joitakin testin osioita suomalaisten syntyperäisten henkilöiden vastauksiin, jolloin tarkoitukseni oli selvittää, onko maahanmuuttajataustaisuudella enemmän tekemistä vastausten kanssa kuin luku- ja kirjoitustaidottomuudella.

Pyrin esittämään kuvauksen siitä, mitä informantit osaavat. Virheiden käsittelyä en kokenut tässä tutkimuksessa tärkeäksi. Tuloksista kävi selkeästi ilmi ryhmän heterogeenisuus sekä se, että jokainen opiskelija oppii yksilöllisten voimavarojensa mukaan omalla vauhdillaan. Ryhmän sisäiset erot olivat suuret, erityisesti heikoimman ja parhaiten edistyneen kohdalla. Ulkopuolisena tutkijana voin todeta ryhmän ilmapiirin olleen vastaanottava, kannustava ja avoin. Opettaja edusti ryhmälle selvästi tukea ja turvaa, johon voi luottaa sellaisissa tilanteissa, joissa omat taidot eivät vielä riitä. Ryhmä hyväksyi kaikki opiskelijat jäsenikseen, ja epäonnistumisille osattiin nauraa positiivisessa mielessä. Huumori kuului selvästi opetukseen, ja se poisti vaikutelman teoreettisesta ja vakavasta opetusmentaliteetista.

Lukutaito voi olla mekaanista ja funktionaalista ja siihen liittyy aina myös kielivalintoja. Informanteista viisi osaa ainakin mekaanisen lukutaidon alkeet kurssin päättyessä. Rederin mukaan tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että he osaavat kirjoittaa nimensä asiakirjoihin mutta eivät ymmärrä mihin nimensä kirjoittavat eli tekstin sisältö jää vielä epäselväksi (ks. s. 5). Kolmelle informantille tuottaa aineistoni perusteella vaikeuksia lukea edes mekaanisella tasolla. Funktionaalisen lukutaidon kehityksestä voin todeta aineistoni perusteella, että neljä informanttia osaa lukea sen verran, että ymmärtää lukemaansa ja voi täten (ainakin teoriassa) käyttää lukutaitoaan eri tarkoituksissa. Yksi informanteista selkeästi ymmärtää mekaanisen lukutavan periaatteen, mutta ei kykene vielä lukemaan itsenäisesti. Informantit opettelevat lukemaan L2-kielellä, mikä tuo mukanaan ongelmia. Kaikki tässä ryhmässä vaikuttavat kuitenkin motivoituneilta oppimaan vierasta kieltä. Suurin ongelma vaikuttaisikin

olevan kielitaidon puute, ei se, että opiskelijat eivät kykenisi oppimaan lukemista ja kirjoittamista.

Ongelmia tutkimukselleni asetti aikaisemman tutkimuksen puute. Koska minulla ei myöskään ole kokemusta luki-ryhmän opettamisesta, tuntui välillä vaikealle tehdä johtopäätöksiä informanttien kyvyistä yhden testin perusteella. Suunnittelin testini yhden seuraamiskerran perusteella. Testissä siis saattaa olla sellaisia tehtäviä, joita luki-ryhmän opettajat eivät olisi koskaan ajatelleet teetättää ryhmällään, mikä on hedelmällistä tutkimukseni kannalta. Toisaalta siitä jäi varmasti puuttumaan sellaista, jonka kokenut opettaja olisi tehnyt toisin. Rankin vaihe minulle henkilökohtaisesti oli itse testin teettäminen. Koin, että vaadin opiskelijoilta taitoja, joita he eivät vielä hallitse, ja ajattelin sen tuottavan ylimääräistä stressiä heidän opiskelukokemuksensa. Jokaisen oppijan on tärkeää kokea onnistuvansa siinä, mitä hän tekee. Tunsin, että joillekin informanteille testini ei tarjoa yhtään onnistumisen kokemusta. Kaksi tuntia on pitkä aika kenelle tahansa ponnistella tietojensa ja taitojensa ääri rajoilla. Jokainen informantti teki kuitenkin testini tunnollisesti loppuun asti, ja he jaksoivat vielä hymyillä poistuessaan luokasta. Siitä hyvästä heille kuuluu suuri kiitos.

Opetussuunnitelman mukaan (ks. edellä s. 30) informanttien kielitaidon tulisi olla tasolla A1.2 (kehittyvä alkeiskielitaito). Tämä tarkoittaa kuullun ymmärtämisessä ja puheen tuotossa sitä, että opiskelija ymmärtää rajallisen määrän hidastettua selkokielistä puhetta sekä tulee itse ymmärretyksi puhekumppanin avulla. Informanteista kaikki ovat vähintään tällä tasolla, mutta koska testini ei sisältänyt puheen arviointia, en voi sanoa varmasti, kuinka moni on jo edennyt seuraaville taitotasolle. Opiskelijan tulee tasolla A1.2 ymmärtää lukemaansa ainakin sana- ja lausetasolla. Informanteista kaikki eivät ole vielä saavuttaneet tätä tasoa lukemisessaan. Heikoimmin lukevat ovat vielä tasoasteikon ensimmäisessä kohdassa A1.1 (kielitaidon alkeiden hallinta). Kirjoitustaidon edellytyksenä tasolla A1.2 on, että opiskelija kykenee kirjoittamaan lauseita ja fraaseja itsestään sekä yksinkertaisia päälauseita. Kaikki informantit osaavat kirjoitussuunnan, ja he osaavat muodostaa ainakin versaaleilla grafeemeja. Sanelun perusteella Safiyah'lla ja Siminillä on vaikeuksia tunnistaa, mikä äänne vastaa mitäkin grafeemia. Periaatteessa kaikki siis hallitsevat kirjoittamiseen vaadittavat osatoiminnot. Koko aineiston perusteella Mai voisi olla kirjoitustaidon osalta jo tasolla A1.3 (toimiva alkeiskielitaito). Muuten kolme informanttia on edennyt tavoitteiden mukaisesti kirjoitustaidoissa tasolle

A1.2. Tasokuvaus on siis joidenkin kohdalla hyvin vaihteleva eri osatoimintojen välillä. Jos mukaan saataisiin vielä suullisen kielitaidon kuvaus, erot varmasti suurenisivat.

Informantit tarvitsevat muistiharjaannuttamistehtäviä. He osoittavat olevansa yhtä produktiivisia kielenoppijoita kuin verrokitkin, mutta eroja löytyy juuri tavujen, sanojen ja lauseiden kompleksisuudessa. Verrokit osasivat myös puhua suomen kieltä sujuvasti, kun taas informantit eivät vielä hallinneet suomen kieltä niin hyvin, että sujuva molemminpuolinen keskustelu onnistuisi. Missä määrin kouluttamattomuus vaikuttaa suullisen kielitaidon oppimiseen? Onko informanttien L2-kielitaito juuri luku- ja kirjoitustaidottomuuden takia huomattavasti heikompaa kuin verrokkien? Olisikin mielenkiintoista tietää, miten luku- ja kirjoitustaito kehittyisivät, mikäli opiskelijalle opetettaisiin ensin sujuva suullinen kielitaito, ja vasta sen jälkeen opeteltaisiin lukemaan ja kirjoittamaan. Opiskelijalla on oltava tietty kynnysvaihe ylitettynä L2-kielessä ennen kuin hänen on edes mahdollista oppia lukemaan L2-kielellä (ks. s. 36). Vaikuttaisi siltä, että heikoimmat informantit eivät ole vielä saavuttaneet suomen kielessä tuota kynnysvaihetta ja siksi lukemaan oppiminen on heillä vielä alkutekijöissään.

Aikuisten lukutaitokampanjoissa voidaan nähdä kolme eri motivaatioihin perustuvaa lähtökohtaa. Uskonnollisia järjestöjä edustavat lähetyssaarnaajat opettavat ihmisiä lukemaan. Taustalla on ajatus ihmisten kääntymisestä dominoivien kansojen uskontoon kuuluviksi ja samalla tarjota heille mahdollisuus oppia lukemaan uskonnollista sanaa itsenäisesti. Poliittiset kampanjat ovat yleensä laajoille alueille kohdistuneita kampanjoita, joihin hallitsijat ja päättävät elimet osallistuvat tarjoamalla suurelle joukolla mahdollisuuksia saavuttaa luku- ja kirjoitustaito. Muun muassa Neuvostoliitossa, Tansaniassa ja Kuubassa on järjestetty tällaisia kampanjoita. Kehitysyhteistyökampanjat järjestää usein organisaatio, jonka ajatuksena on edistää maan taloudellista kehitystä, esimerkiksi Unesco. Taustalla on ajatus, että luku- ja kirjoitustaito lisää taloudellista itsenäisyyttä. (Barton 1994, 190–191.)

Ian Winchester kyseenalaistaa lukutaitokampanjoiden saavutuksia. Hän kysyy, onko meillä mitään todisteita siitä, että ihminen muuttuu, kun hän oppii lukemaan ja kirjoittamaan perustasolla. Selviä todisteita on, että eroja lukutaitoisten ja -taitottomien välillä on, muun muassa heidän maailmankatsomuksessaan ja mahdollisuuksissaan, mutta siitä ei ole todisteita, muuttiko luku- ja kirjoitustaidon oppiminen henkilöitä vai opetuksen varsinainen sisältö. (Winchester 1988, 47–48.)

Kuinka tärkeää on kouluttaa luku- ja kirjoitustaidottomia aikuisia maahanmuuttajia sillä perusteella, että työvoimapolitiittinen päättäjäelin vaatii koulutukseen osallistumisen? Ajatukseni vaihtelivat työni eri vaiheissa mielipiteestä toiseen. Informanttiryhmäni vaikutti nauttivan opetukseen osallistumisesta, ja koulutus toi varmasti myös tervetulleeseen lisän heidän sosiaaliseen elämäänsä. Tutkimusten perusteella suurin osa koulutukseen osallistuvista naisista on perheen äitejä, joille tärkeintä on taata perheen toimeentulo ja jälkikasvulle koulutusmahdollisuus. Heidän tulee järjestää elämänsä uudella tavalla, jotta koulutukseen osallistuminen on ylipäättään mahdollista. Ja mitä heidän taidoilleen tapahtuu koulutuksen päätyttyä? Monet innostuvat jatkokouluttamaan itseään ja saavat mahdollisuuden osallistua työelämään, mutta monelle keski-ikä yrittäneelle ajatus kouluttautumisesta vanhemmalla iällä tuntuu varmasti mahdottomalle. Tuntuisikin oleellisemmalta keskittyä suullisten taitojen opettamiseen kirjallisten taitojen sijaan. Se palvelisi varmasti useamman kotiäidin tarpeita. Yksilöllisyys on tässäkin kysymyksessä tärkeimmällä sijalla. Joillekin luku- ja kirjoitustaidon oppiminen tarkoittaa uuden elämän alkua. Tärkeää olisi taata koulutus niille, jotka sitä tarvitsevat, ja loput tulisi jättää rauhaan tarjoamalla vain apua, jota he itse kokevat tarvitsevansa.

Tutkimuksestani jäi enemmän kysymyksiä, kuin minulla oli esittää ennen tutkimustani. Tutkimukseni aihe on tärkeä sekä yksilöiden että yhteiskunnan kannalta. Luku- ja kirjoitustaidottomuus ei ole saanut paljoa tilaa viestimissä ja sen ajan, kun olen tehnyt tutkimustani, olen törmännyt vain yhteen artikkeliin lukutaidottomuudesta (HS 2007). Lukutaidottomuus ei vaikuta monen ihmisen elämään länsimaisessa teknologisessa yhteiskunnassa, jossa oletetaan kaikkien aikuisten osaavan lukea. On kuitenkin ennen kaikkea suvaitsevaisuuden kannalta tärkeää puhua julkisella tasolla siitä, että maassamme elää luku- ja kirjoitustaidottomia aikuisia, vaikkakaan he eivät ole iso ryhmä väestöstämme.

Lukemaan oppimista on tutkittu lähinnä lapsen oppimisen näkökulmasta. Erona aikuisen ja lapsen välillä on muun muassa elämän kokemus ja kognitiiviset taidot. Näin siis tutkimustulosten yhdistäminen aikuiseen oppijaan on ongelmallista. Kirjoittamaan oppimista on tutkittu vähemmän, ja sekin keskittyy lapsen oppimiseen. Omassa tutkimuksessani haastetta tarjosi vielä se, että aikuiset eivät opi lukemaan omalla äidinkielellään vaan vieraalla L2-kielellä. Tämä on kompleksinen ja psykologisestikin vaikea tutkimuskohde, josta kaivattaisiin lisää tutkimusta. Miten aikuisiällä L2-kielellä

lukemaan oppiminen poikkeaa L1-kielellä lukemaan oppimisesta vai poikkeakoollenkaan?

Jatkotutkimukseen ovat kaikki ovet avoimena. Tutkimusalue on melko uusi Suomessa, ja tutkittavaa riittää lähes miltä kielen osa-alueelta tahansa. Tässä tutkimuksessa kartoitin luku- ja kirjoitustaidottomien kielitaitoa yleisesti. Eniten jäin kaipaamaan suullisen kielitaidon arviointia, joka olisi ollut arvokas lisä tutkimukseeni. Mielenkiintoinen lisä tutkimukseeni olisi ollut myös luku- ja kirjoitustaidon testaus tietokonetta apuvälineenä hyväksikäyttäen. Ilmenisikö informantin tiedoissa ja taidoissa eroja mikäli samat tehtävät tehtäisiin tietokoneella? Mielenkiinnolla jään odottamaan, mitä seuraava tutkimus tuo tullessaan.

LÄHTEET

- Alderson, J. Charles 1984: Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? *Reading in a foreign language*. S. 1–27. Ed. J. Charles Alderson and A. H. Urquhart. Longman: London.
- Barton, David 1994: *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Blackwell: Oxford.
- Bransford, John D. – Stein, Barry S. – Shelton, Tommie 1984: Learning from the perspective of the comprehender. *Reading in a foreign language*. S. 28–47. Ed. J. Charles Alderson and A. H. Urquhart. Longman: London.
- Carraher, Terezinha Nunes 1987: Illiteracy in a literate society: understanding reading failure in Brazil. *The future of literacy in a changing world*. Comparative and International Education Series Vol.1, s. 95–110. Ed. Daniel Wagner. Pergamon Press: Oxford.
- Chall, Jeanne S. 1987: Developing literacy...in children and adults. *The future of literacy in a changing world*. Comparative and International Education Series. Vol.1, s. 65–80. Ed. Daniel Wagner. Pergamon Press: Oxford.
- Cook, Vivian – Bassetti, Benedetta 2005: Introduction to researching second language writing systems. *Second language writing systems*. S. 1–67. Ed. Vivian Cook and Benedetta Bassetti. Multilingual Matters Limited: Clevedon.
- Cook, Vivian 2005: Written language and foreign language teaching. *Second language writing systems*. S. 424–441. Ed. Vivian Cook and Benedetta Bassetti. Multilingual Matters Limited: Clevedon.
- Cummins, James 1979: Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49/2, s. 222–251.
- Dalbéra, Claude 1991: Lukutaito ja aritmetiikka jokapäiväisessä elämässä. *Lukutaidon haasteet. Neljä esseitä*. S. 43–54. Suomen Unesco-toimikunta: Helsinki.
- Datta, Manjula 2000: Developing fluency: a conclusion. *Bilinguality and literacy. Principles and practice*. S. 228–254. Ed. Manjula Datta. Continuum: London.
- 2000: My story: an introduction. *Bilinguality and literacy. Principles and practice*. S. 1–13. Ed. Manjula Datta. Continuum: London.
- Ehri, Linnea C. 1988: Effects of printed language acquisition on speech. *Literacy, language, and learning. The nature and consequences of reading and writing*. S. 333–367. Ed. David R. Olson, Nancy Torrance and Angela Hildyard. Cambridge University Press: Cambridge.
- Ellis, Rod – Barkhuizen, Gary 2005: *Analysing learner language*. Oxford University Press: Oxford.

- Feitelson, Dina 1987: Reconsidering the effects of school and home for literacy in a multicultural cross-language context: the case of Israel. *The future of literacy in a changing world*. Comparative and International Education Series Vol.1, s. 174–185. Ed. Daniel Wagner. Pergamon Press: Oxford.
- Ferreiro, Emilia 1988: Literacy development: a psychogenetic perspective. *Literacy, language, and learning. The nature and consequences of reading and writing*. S. 217–228. Ed. David R. Olson, Nancy Torrance and Angela Hildyard. Cambridge University Press: Cambridge.
- Fingeret, Arlene 1983: Social network: a new perspective on independence and illiterate adults. *Adult Education Quarterly* 33/3, s. 133–144.
- Franker, Qarin 2004: Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext. *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. S. 675–713. Red. Kenneth Hyltenstam och Inger Lindberg. Studentlitteratur: Lund.
- de Gelder Beatrice – Morais José 1995: Introduction speech and reading: One side to two coins. *Speech and reading. A comparative approach*. S. 1–13. Ed. Beatrice de Gelder and José Morais. Erlbaum (UK) Taylor & Francis: East Sussex.
- Grönholm, Maija 2000: Pörröinen nalle söi herkullisen jäätelön – kollokaatiotaidoista suomen kielessä (L2). *Fennistica fausta in honorem Mauno Koski septuagenarii. Juhlakirja Mauno Kosken 70-vuotispäivän kunniaksi 21.2.2000*. S. 115–135. Toim. Eeva Lähdemäki ja Yvonne Bertills. Åbo Akademi: Åbo.
- Göteborgs universitet. *Välkommen till Institutionen för svenska språket*. [Online.] Viitattu 12.2.2008. Saatavissa: <http://hum.gu.se/institutioner/svenska-spraket/personal/sveqf>.
- Hakulinen, Lauri 2000 [1941]: *Suomen kielen rakenne ja kehitys*. Viides, muuttamaton painos. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos: Helsinki.
- Hartley, Tricia 1994: Generations of literacy among women in a bilingual community. *Worlds of literacy*. The Language and Education Library 5, s. 29–40. Ed. Mary Hamilton, David Barton and Roz Ivanic. Multilingual Matters Ltd: Clevedon.
- Hayes, Elisabeth R. – Valentine, Thomas 1989: The functional literacy needs of low literate adult basic education students. *Adult Education Quarterly* 40/1, s. 1–14.
- Hirsiäho, Anu – Pöyhönen, Sari – Saario Johanna 2007: Maahanmuuttajat suomalaista yhteiskuntaa lukemassa – lukemisen ja kirjoittamisen etnografiaa paperimaassa. *Kieli oppimisessa*. AFinLA 65. S. 93–113. Toim. Olli-Pekka Salo, Tarja Nikula ja Paula Kalaja. Suomen ja soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA: Jyväskylä.

- HS 2007 = Punkka-Hänninen, Päivi 2007: Lukutaidoton somalinuori Hani haluaa isona lääkäriksi. *Helsingin Sanomat* 24.11.2007, s. A13.
- Häkkinen, Kaisa 1983: Suomen kielen äännerakenteen ominaispiirteistä. *Nykysuomen rakenne ja kehitys. Näkökulmia kielen rakenteisiin*. Tietolipas 93, s. 39–56. Toim. Auli Hakulinen ja Pentti Leino. SKS: Helsinki.
- ISK = Hakulinen, Auli – Vilkuna, Maria – Korhonen, Riitta – Koivisto, Vesa – Heinonen, Tarja Riitta – Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. SKST 950. SKS: Helsinki.
- Järvinen, Sari 2001: Sanojen selittämisestä suomi toisena kielenä -oppitunneilla. *Kakkoskieli 3. Vuorovaikutus ja suomen kielen oppiminen*. S. 171–285. Toim. Taija Nieminen. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos: Helsinki.
- Kalliokoski, Jyrki 2002: Tekstilajin taju. *Äidinkielen merkitykset*. S. 147–159. Toim. Ilona Herlin, Jyrki Kalliokoski, Lari Kotilainen ja Tiina Onikki-Rantajääskö. SKS: Helsinki.
- Karlsson, Fred 1998: *Yleinen kielitiede*. (Uudistettu laitos.) Yliopistopaino: Helsinki.
- Korpunen, Heidi 2004: *Mitä ovat kollokaatiot? Kollokaatiostatuksen määrittäminen ja talouden erikoiskielen erikoisalailmausten kollokatiivisen luonteen tutkiminen*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto: Turku.
- Kress, Gunther 1994 [1982]: *Learning to write*. Second edition. Routledge: London.
- 1997: *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. Routledge: London.
- Komppa, Johanna 2004: Näkökulmia kirjoittamisen opettamiseen. *Virittäjä* 2, s. 289–293.
- Kytömäki, Leena 1995: Äidinkieli ei ole vain yksi kieli muiden joukossa. Avajaisanat Suomen Kielen Seuran vuosikokouksessa 20.4.1995. *SJ* 37, s. 199–201.
- Laine, Rauno 1993: Luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien opettaminen. *ULPU* 2, s. 6–7. Opetushallituksen kieli- ja kulttuurivähemmistöjen aikuiskoulutusryhmä: Helsinki.
- 2007: Katsaus oppimateriaaleihin. *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia. Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille*. S. 155–163. Toim. Rauno Laine, Leena Nissilä ja Kaarina Sergejeff. OPH: Helsinki.
- Latomaa, Sirku 1993: Mitä hyötyä on oppijoiden kielitaustan tuntemisesta? *Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen*. S. 9–31. Toim. Eija Aalto ja Minna Suni. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- Launonen, Kaisa 2007: Monikielisyyden haasteet kielihäiriöiden tunnistamisessa ja kuntoutuksessa. *Virittäjä* 2, s. 240–243.

- Levine, Kenneth 1991: Lukutaidon tulevaisuus ja tulevaisuuden lukutaidot. *Lukutaidon haasteet. Neljä esseettä*. S. 15–26. Suomen Unesco-toimikunta: Helsinki.
- Leiwo, Matti – Luukka, Minna-Riitta 2002: Lukutaidosta ja lukemisen vaikeudesta. *Äidinkielen merkitykset*. S. 178–190. Toim. Ilona Herlin, Jyrki Kalliokoski, Lari Kotilainen ja Tiina Onikki-Rantajääskö. SKS: Helsinki.
- Loureiro, Clara de Santos – Braga, Lucia Willadino – Souza, Ligia do Nascimento – Filho, Gilberto Nunes – Queiroz, Elizabeth – Dellatolas, Georges 2004: Degree of illiteracy and phonological and metaphonological skills in unschooled adults. *Brain and Language* 89, s. 499–502.
- Lundgren, Berit 2005: *Skolan i livet – livet i skolan. Några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. Umeå universitetet: Umeå.
- Luria = Lurija
- Luria, A. R. 1976: *Cognitive development. Its cultural and social foundations*. Harvard University Press: Cambridge.
- Lurija, A. R. 1979: *Psykologia ja psyykkisen toiminnan kehityshistoria*. Kansankulttuuri Oy: Helsinki.
- Luukka, Minna-Riitta 2003: Tekstitaituriksi koulussa. *Virittäjä* 3, s. 413–419.
- Lyons, John 1977: *Semantics 2*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Mattila, Kalle 1996: Itä- ja Kaakkois-Aasian kielet. *Suomen kielen kontrastiivinen opas*. S. 135–163. Toim. Erik Geber. OPH: Helsinki.
- Mayor, Federico 1991: Kansainvälinen lukutaitovuosi: mahdollisuus ja haaste. *Lukutaidon haasteet. Neljä esseettä*. S. 3–13. Suomen Unesco-toimikunta: Helsinki.
- Morais José – Cary Luz – Alegria Jésus – Bertelson Paul 1979: Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition* 7, s. 323–331.
- Morais José – Kolinsky Régine 1995: The consequences of phonemic awareness. *Speech and reading. A comparative approach*. S. 317–337. Ed. Beatrice de Gelder and José Morais. Erlbaum (UK) Taylor & Francis: East Sussex.
- Mäkinen, Marita 2002: *Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon*. Acta Universitatis Tamperensis 902. Tampereen yliopisto: Tampere.
- Nenonen, Marja 2002: *Idiomit ja leksikko. Lausekeidiomien syntaktisia, semanttisia ja morfologisia piirteitä suomen kielessä*. Joensuun yliopisto: Joensuu.

- Nikanne, Urpo 2002: Äidinkielen merkitys ihmiselle. *Äidinkielen merkitykset*. S. 16–34. Toim. Ilona Herlin, Jyrki Kalliokoski, Lari Kotilainen ja Tiina Onikki-Rantajääskö. SKS: Helsinki.
- Nissilä, Leena 2003: S2-opetuksen didaktiikkaa. *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. S. 103–114. Toim. Leena Nissilä, Heidi Vaarala ja Maisa Martin. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII. ÄOL: Helsinki.
- OECD 2000: *Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy survey*. OECD: Paris.
- Olson, David R. 1994: *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge University Press: Cambridge.
- OPH = Opetushallitus.
- OPH 2007 = Opetushallitus 2007: *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus. Suositus opetussuunnitelmaksi*. OPH: Helsinki.
- OPH 2006 = Opetushallitus 2006: *Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutus. Suositus opetussuunnitelmaksi*. OPH: Helsinki.
- Pattanayak, D. P. 1991: Literacy: an instrument of oppression. *Literacy and orality*. S. 105–108. Ed. David R. Olson and Nancy Torrance. Cambridge University Press: Cambridge.
- Pitkänen-Huhta, Anne 1999: Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus. *Kielenoppimisen kysymyksiä*. S. 259–288. Toim. Kari Sajavaara ja Arja Piirainen-Marsh. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- Pollari, Emmi – Nissilä, Leena (toim.) 2006: *Suomi toisena kielenä. Kommentoitu luettelo oppi- ja tukimateriaaleista*. OPH: Helsinki.
- Reder, Stephen M. 1987: Comparative aspects of functional literacy development: Three ethnic american communities. *The future of literacy in a changing world*. Comparative and International Education Series. Vol.1, s. 250–270. Ed. David Wagner. Pergamon Press: Oxford.
- Sachs, Lisbeth 1986: *Alfabetisering. En fråga om kultur och tänkande*. SIC 12. Universitetet i Linköping: Linköping.
- Scholes, Robert J. – Willis. Brenda J. 1991: Linguistics, literacy, and the intensionality of Marshall McLuhan's western man. *Literacy and orality*. S. 215–235. Ed. David R. Olson and Nancy Torrance. Cambridge University Press: Cambridge.
- Scribner, Sylvia – Cole, Michael 1981: *The Psychology of literacy*. Harvard University Press: Cambridge.

Sergejeff, Kaarina 2007: Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen. *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia. Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille*. S. 36–79. Toim. Rauno Laine, Leena Nissilä ja Kaarina Sergejeff. OPH: Helsinki.

----- 2007: Toiminnalliset menetelmät kielenopetuksessa. *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia. Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille*. S. 81–93. Toim. Rauno Laine, Leena Nissilä ja Kaarina Sergejeff. OPH: Helsinki.

Siitonen Kirsti 1996: Kieleni on kotini. *Informatio (26) 1*, s. 28–32.

Sivistyssanakirja 2001 = *Sivistyssanakirja 2001*: Perustuu Veli Valpolan Suuren sivistyssanakirjan tiivistettyyn, päivitettyyn aineistoon. WSOY: Helsinki.

SJ = *Sananjalka*. Suomen Kielen Seuran vuosikirja.

SKS = Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

SKST = Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia.

Smith, Frank 1978: *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Second edition. Holt, Rinehart and Winston: New York.

Street, Brian 1994: Struggles over the meaning(s) of literacy. *Worlds of literacy. The Language and Education Library 5*. S.15–20. Ed. Mary Hamilton, David Barton and Roz Ivanic. Multilingual Matters Ltd: Clevedon.

Stubbs, Michael 1996: *Text and corpus analysis. Computer-assisted studies of language and culture*. Blackwell Publishers Ltd: Oxford.

Tarnanen, Mirja 2002: *Arvioija valokeilassa: suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus: Jyväskylä.

Tilastokeskus = *Suomen väestö 2007*, 28.3.2008. [Online.] Viitattu 01.04.08.
Saataavissa:
http://www.tilastokeskus.fi/til/vaerak/2007/vaerak_2007_2008-03-28_tie_001_fi.html

ULPU = Ulkomaalaisopettajien puheenvuoroja

Unesco 2003 = Unesco 2003: *Literacy, a Unesco Perspective*. [Online.] Viitattu 12.02.08. Saataavissa:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131817eo.pdf>.

Vainio, Seppo 2007: *Syntaktisen ja semanttisen ennustettavuuden rooli luetun lauseen prosessoinnissa*. Yleisen kielitieteen julkaisuja 11. Turun yliopisto: Turku.

- Vihanta, Veijo V. 1990: Suomi vieraana kielenä foneettiselta kannalta. *Foreign language comprehension and production*. AFinLA:n vuosikirja. S. 199–225. Ed. Jorma Tommola. Suomen ja soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA: Turku.
- Viitekehys 2003 = *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. WSOY: Helsinki.
- Vygotsky = Vygotski
- Vygotsky, Lev S. 1978: *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press: Cambridge.
- Wallace, Catherine 1992: *Reading*. Oxford University Press: Oxford.
- Weaver, Constance 1980: *Psycholinguistics and reading. From process to practice*. Little, Brown and Company: Boston.
- Wei, Li 2000: Extending schools: Bilingual development of chinese children in Britain. *Bilinguality and literacy. Principles and practice*. S. 176–189. Ed. Manjula Datta. Continuum: London.
- Wiik, Kalevi 1977: Suomen tavuista. *Virittäjä*, s. 265–278.
- 1983: Suomen tavutyypin luonnollisuusasteet. *Julkaisut 1959–83*. S. 1184–1189. Turku.
- ÄOL = Äidinkielen opettajain liitto
- Winchester, Ian 1988: Atlantas, Ceptaurians, and the litron bomb: some personal and social implications of literacy. *Literacy, language, and learning. The nature and consequences of reading and writing*. S. 34–49. Ed. David R. Olson, Nancy Torrance and Angela Hildyard. Cambridge University Press: Cambridge.

OPPIKIRJAT

- Laine, Rauno – Leinonen, Anne 1994: *Ikkuna Suomeen. Opetusmoniste luku- ja kirjoitustaidottomille ulkomaalaisille aikuisille*. OPH: Helsinki.
- Laine, Rauno – Uimonen, Eila – Lahti, Ylermi 2006: *Aasta se alkaa*. OPH: Helsinki.
- Lappalainen, Ulla – Vesterinen-Sumu, Elina 1996: *Aamu. Suomen kielen kuvasanakirja maahanmuuttajille, esiopetukseen, päiväkoteihin, erityisopetukseen, kotikäyttöön*. OPH: Helsinki.
- Lappalainen, Ulla 2000: *Aamu. Suomen kielen lukemiston ja peruskieliopin harjoituskirja*. OPH: Helsinki.

Lappalainen, Ulla 2006: *Aamu. Suomen kielen lukemisto ja peruskielioppi aikuisille*.OPH: Helsinki.

Välkesalmi, Mirja 1993: *Kaikki mukaan. Abc-kirja aikuisille*. Painatuskeskus Oy: Helsinki.

LIITE 1

Testi

TAUSTATIEDOT

NIMI _____

IKÄ _____

YMPYRÖI: NAINEN MIES

AMMATTI _____

MISTÄ OLET KOTOISIN? _____

ÄIDINKIELI _____

MITÄ MUITA KIELIÄ PUHUT? _____

MITÄ KIELTÄ TEILLÄ PUHUTAAN KOTONA? _____

KUINKA KAUAN OLET ASUNUT SUOMESSA? _____

KUINKA KAUAN OLET OPISKELLUT SUOMEN KIELTÄ? _____

KUINKA MONTA SUOMALAISTA TUTTAVAA SINULLA ON? YMPYRÖI.

0 – 2 2 – 6 6 – 10 ENEMMÄN KUIN 10

PUHUTKO HEIDÄN KANSSAAN SUOMEA? KYLLÄ JOSKUS EN

VASTAUKSIANI SAA KÄYTTÄÄ NIMETTÖMINÄ TUTKIMUKSESSA

KYLLÄ

EI

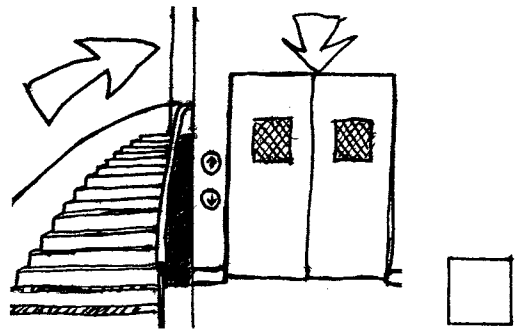
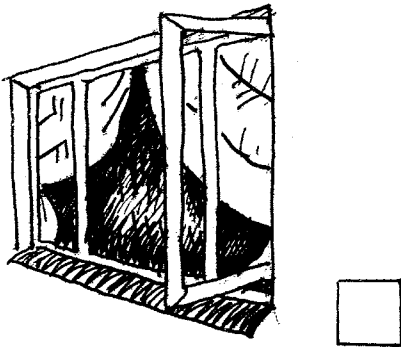
Tehtävä 1. Sanelu

KUUNTELE JA KIRJOITA LAUSEET.

LAUSEITA ON 8. KIRJOITA LAUSEET.

1. Sataa.
2. Minä en tule.
3. Auto on punainen.
4. Ikkuna on auki.
5. Katolla on piippu.
6. Vauva nukkuu sängyssä.
7. Traktori kyntää peltoa.
8. Kävelet rappuset ylös ja tulet hissillä alas.

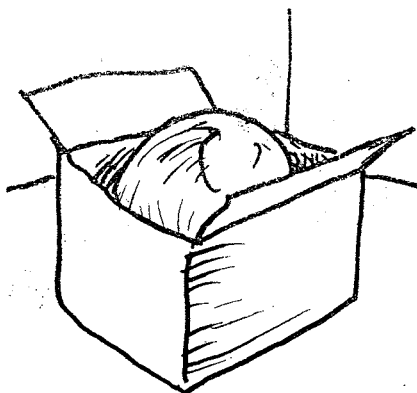
TÄSSÄ ON 4 KUVAA. MIKÄ KUVA JA LAUSE KERTOIVAT SAMASTA ASIASTA. LAITA KUVAAN LAUSEEN NUMERO.



Tehtävä 2. Luetun ymmärtäminen

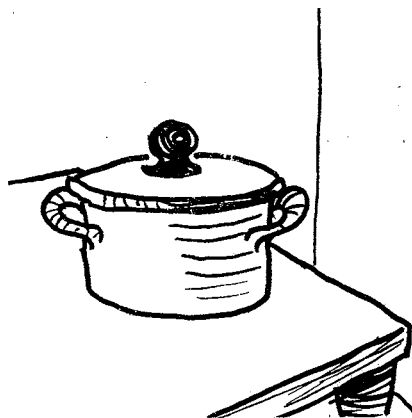
LUE LAUSE JA KATSO KUVAA. ONKO KUVA TOTTA VAI EI OLE TOTTA?
YMPYRÖI.

PALLO ON LAATIKOSSA.



ON TOTTA EI OLE TOTTA

KUKKA ON PÖYDÄLLÄ.



ON TOTTA EI OLE TOTTA

TÄMÄ TYTTÖ ON NUORI.



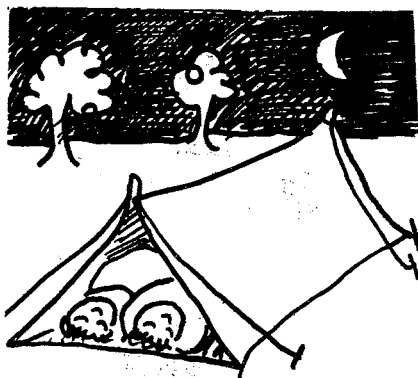
ON TOTTA EI OLE TOTTA

NAISELLA ON HAME JA KASSI.



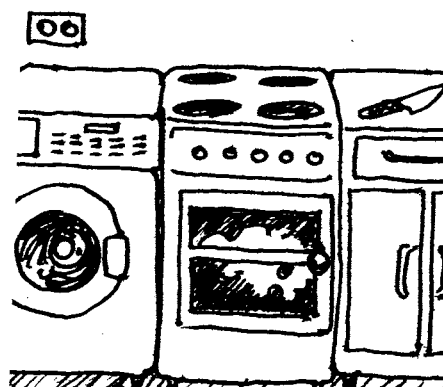
ON TOTTA EI OLE TOTTA

LAPSET NUKKUVAT SÄNGYSSÄ.



ON TOTTA EI OLE TOTTA

HELLAN JA PESUKONEEN VÄLISSÄ
ON KAAPPI.



ON TOTTA EI OLE TOTTA

MIES TARVITSEE SATEENVARJON.



ON TOTTA EI OLE TOTTA

TAKASSA PALAA TULI.



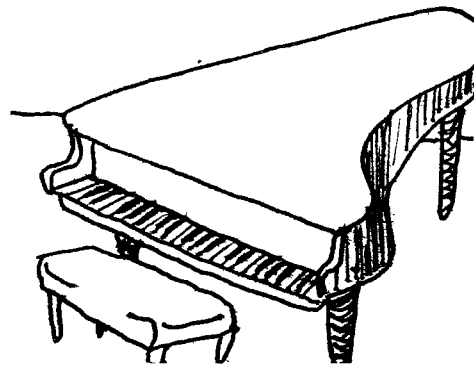
ON TOTTA EI OLE TOTTA

BUSSIPYSÄKILLÄ EI OLE JONOA.



ON TOTTA EI OLE TOTTA

KUKAAN EI SOITA PAINOA.



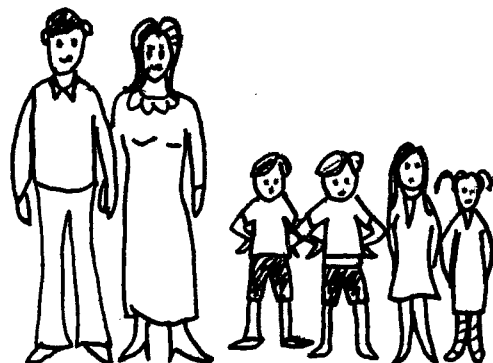
ON TOTTA EI OLE TOTTA

POIKA KUUNTELEE MUSIIKKIA.



ON TOTTA EI OLE TOTTA

PERHEESEEN KUULUU ISÄ, ÄITI JA KOLME LASTA.

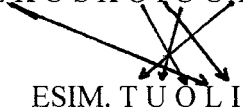


ON TOTTA EI OLE TOTTA

Tehtävä 3. Sanojen tuottaminen

KEKSI SANOJA. KIRJOITA KIRJAIMISTA NIIN MONTA SUOMENKIELISTÄ SANAA KUIN KEKSIT.

MIKÄ SANA KAIKISTA KIRJAIMISTA MUODOSTUU?

A I L K U S K O I U U T U S K U S K E S

 ESIM. T U O L I

Tehtävä 4. Oikean sanan valinta

YMPYRÖI, MIKÄ ON OIKEA SUOMEN KIELEN SANA.

JUODA

JOUDA

JOODA

JUODDA

SININE

SNININEN

SININEN

SINEN

JOONO

JONOO

JONNO

JONO

PRJANTAI

PERJANTAI

PERRANTIA

PEERJANTIA

TAIVAS

TAAVAS

TAIVVAS

TAIVAAS

SOHVA

SOVVA

SHOVA

SOVHA

PIATA

PAITA

PAITTA

PAATA

KUOLU

KOOLU

KOULUU

KOULU

Tehtävä 5. Lauseiden jatkaminen

KIRJOITA LAUSE VALMIIKSI

1. Puhelin _____

2. Katson _____

3. Syömme lihapullia ja _____

4. Otan kahvia ja _____

5. Ajan _____

6. Lintu _____

Tehtävä 6. Vapaakirjoitus

VALITSE YKSI TEHTÄVÄ, A TAI B.

A: KIRJOITA ITSESTÄSI JA PERHEESTÄSI. KUKA SINÄ OLET JA MITÄ TEET? MITÄ LAPSESI TEKEVÄT? MITÄ MIEHESI TAI VAIMOSI TEKEE?

TAI

B: KIRJOITA MITÄ KUVASSA TAPAHTUU.



ETSI SANOJA

```

A J A J O W B J U N D B N G Ä
U U V A G P U V L R U E G M D
T N I X H H Q I U Y N O L I P
O A A E A N K Z O Ä R I R K K
J M L N V N A T J N S U K I Z
F F N A U Ä O V I T A L V I B
V U P P I R U K U N E N I R J
S P U T I U N U K R U T S M M
U A I Q S I K E S Ä E D P L K
K M I T S C W X Z Q W R A X Q
Ä X M L A N A K K R O P L Y L
S S E P Ä Ä R Y N Ä I S U U P
H H I M O L U B B L G J F D F
U J O Y S K Y S O K Y W R S X
K E V Ä T K Y S Y P Z D K L U

```

AUTO
 JOULU
 KAUPUNKI
 LAIVA
 NUORI
 SILMÄ
 TALVI
 UUSI
 ÄITI

HELSINKI
 JUHANNUS
 KESÄ
 LAPSI
 PORKKANA
 SUU
 TORI
 VANHA

ISÄ
 JUNA
 KEVÄT
 NENÄ
 PÄÄRYNÄ
 SYKSY
 TURKU
 VAPPU

LIITE 2

Informanttien vastauksia

Simin:

TAUSTATIEDOT

NIMI _____

IKÄ 35

YMPYRÖI:

NAINEN

MIES

AMMATTI _____

MISTÄ OLET KOTOISIN? IRANISTA KURDIÄIDINKIELI KURDIMITÄ MUITA KIELIÄ PUHUT? SUOMIMITÄ KIELTÄ TEILLÄ PUHUTAAN KOTONA? KURDIKUINKA KAUAN OLET ASUNUT SUOMESSA? 4KUINKA KAUAN OLET OPISKELLUT SUOMEN KIELTÄ? 6

KUINKA MONTA SUOMALAISTA TUTTAVAA SINULLA ON? YMPYRÖI.

0-2

2-6

6-10

ENEMMÄN KUIN 10

PUHUTKO HEIDÄN KANSSAAN SUOMEA? KYLLÄ JOSKUS EN

VASTAUKSIANI SAA KÄYTTÄÄ NIMETTÖMINÄ TUTKIMUKSESSA

KYLLÄ

EI

MAALIKUU 13 2003

Talap:

TAUSTATIEDOT

NIMI _____

IKÄ 38 VUOTA

YMPYRÖI:

NAINEN

MIES

AMMATTI

OPISKEKKAJA

MISTÄ OLET KOTOISIN?

TALMAASA

ÄIDINKIELI

TAI

MITÄ MUITA KIELIÄ PUHUT?

ENGLANTI SUOMI

MITÄ KIELTÄ TEILLÄ PUHUTAAN KOTONA?

KUINKA KAUAN OLET ASUNUT SUOMESSA?

9 KUKAITA

KUINKA KAUAN OLET OPISKELLUT SUOMEN KIELTÄ?

6 KUKAITA

KUINKA MONTA SUOMALAISTA TUTTAVAA SINULLA ON? YMPYRÖI.

0-2

2-6

6-10

ENEMMÄN KUIN 10

EN

PUHUTKO HEIDÄN KANSSAAN SUOMEA?

KYLLÄ

JOSKUS

EN

VASTAUKSIANI SAA KÄYTTÄÄ NIMETTÖMINÄ TUTKIMUKSESSA

KYLLÄ

EI

Simin:

KUUNTELE JA KIRJOITA LAUSEET.

LAUSEITA ON 8. KIRJOITA LAUSEET.

1. SEINTA
2. MIENA TUNAN
3. AUTO PUNAENA
4. IKKUNI AUEA
5. KEINA POPA
6. VENAESI KUU K KU
7. TEINAE KAEINAT
8. TELINATE TUUEN

Mai:

KUUNTELE JA KIRJOITA LAUSEET.

LAUSEITA ON 8. KIRJOITA LAUSEET.

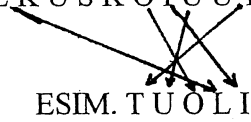
1. SÄTAA
2. SINÄ EN TULLE
3. AUTO ON PUNAINEN
4. IKKUNA ON AUKI
5. KATOLA ON PIIPU
6. VAUVA NUKKU SÄNYÄ
7. TAKTOLI KYNTÄ PETO
8. TAVELET LAP

Kanya:

KEKSI SANOJA. KIRJOITA KIRJAIMISTA NIIN MONTA SUOMENKIELISTÄ SANAA KUIN KEKSIT.

MIKÄ SANA KAIKISTA KIRJAIMISTA MUODOSTUU?

A I L K U S K O I U U T U S K U S K E S



KOTTI

KOLUU

TAULU

KUKKA

AUTO

TUL EE

KESA

KUU

TUULI

KATSO

KATU

BUSSI

PASSI

AUKI

Mahira:

KEKSI SANOJA. KIRJOITA KIRJAIMISTA NIIN MONTA SUOMENKIELISTÄ
SANAA KUIN KEKSIT.

MIKÄ SANA KAIKISTA KIRJAIMISTA MUODOSTUU?

A I L K U S K O I U U T U S K U S K E S

ESIM. TUOLI

TUOLI

LASI

KISSI

AUTO

KELLO

LAATEKO

KALA

KAULA

KATSOO

SUU

ATA

Kanya:

KIRJOITA LAUSE VALMIIKSI.

1. Puhelin SOITAA2. Katson KATSOO LUKKEE3. Syömme lihapullia ja SYÖTIE4. Otan kahvia ja KÄRMÄ5. Ajan AJAA AUTO6. Lintu LINTUU

Jaidee:

KIRJOITA LAUSE VALMIIKSI.

1. Puhelin SOITA2. Katson TELEVISIO3. Syömme lihapullia ja KAHVI4. Otan kahvia ja MAITO5. Ajan AUTO6. Lintu AITA

Mai:

B

- 1 KISSÄ ON IKKUNA
- 2 TALO ON REINI
- 3 NAINEN UDOTTA PUSSI
- 4 IKKUNA ON YÖ
- 5 MEIS JUO TEE
- 6 POIKA ON ILOINEN
- 6 OVI ON KIINI

A MINÄ ON MEIS JA LANSI KAKSI POIKA JA TYTTÖ
 MEIS MINU TERHE KORA ÄITL MEIS UDOTTA PUSSI

Anju:

A: KIRJOITA ITSESTÄSI JA PERHEESTÄSI

KUKA SINÄ OLET JA MITÄ

TEET MITÄ LARSESI TEKEVÄT

MITÄ MIEHESI TAI VAIMOSI TEKEE

B: KIRJOITA MITÄ KUVASSA TAPAHTUU

MIES KISSA KAVEE

Safiyah:

1-

2- HIR

3- KPIP ON PÖYTÄ

4- IOVI

5

6-

7 KUKA

8-

9

10- TYTTÖ

15- ÄITI

LIITE 3

TAULUKKO 1. Verrokkien taustatiedot. (Yksi verrokki ei ilmoittanut kotimaataan.)

Sukupuoli, ikä ja kotimaa	Ammatti	Äidinkieli	Muut kielet	Asunut Suomessa	Opiskelut suomea	Suomal. tuttuja
Nainen, 21, Turkki	sairaanhoitaja	turkki		11 kk	6 kk	6–10
Nainen, 32, Turkki		turkki		10 kk	6 kk	6–10
Nainen, 19, Kosovo	kampaaja	albania	serbia	2 vuotta	7 kk	2–6
Nainen, 35, Kosovo	kampaaja	albania		4 vuotta	7 kk	
Nainen, 28	opiskelija	kurdi	persia, arabia, englanti	3 ½ vuotta	8 kk	0–2
Nainen, 30, Irak	tulkki	arabia	englanti		7 kk	2–6
Nainen, 48, Venäjä	metalliala	venäjä		11 kk	7 kk	2–6
Mies, 27, Turkki	tarjoilija	turkki	englanti	1 vuosi	6 kk	6–10
Mies, 28, Italia	hitaaja, puuseppä	italia	englanti	2 ½ vuotta	7 kk	2–6
Nainen, 40, Venäjä	insinööri	venäjä	englanti	3 vuotta	3 vuotta	10 >
Mies, 37, Kiina	kokki	kiina		8 vuotta		
Nainen, 48, Kosovo	sairaanhoitaja	albania	serbo-kroatia, englanti	2 vuotta	7 kk	2–6
Nainen, 36, Thaimaa	kokki, virkailija	thai	englanti	4 vuotta	7 kk	10 >

LIITE 4

Informanttien ja verrokkien tuottamat sanat sanelussa eli tehtävässä 1.

TAULUKKO 1. Informanttien vastaukset sanelussa.

Sanat	Oikein /8	%	Virheelliset muodot
sataa	2	25 %	SÄSTÄ, SAATEVARI, SEINTA, SATA, SÄTAA, STAA
minä	4	50 %	MINA, MIENA, MENA, SINÄ,
en	2	25 %	ON [3], EA, AEN
tule	2	25 %	TULEE [3], TUNAN, TLUL, TULLE,
auto	5	62,5 %	AUTOO, TUÄO, ATOU,
on	6	75 %	O
punainen	3	37,5 %	PUAINEN [2], PUNAENA, PUNAMN, PANANI,
ikkuna	3	37,5 %	IKKUNÄ, IKKUNI, IKKUA/IEKK, IKONA, AIKKUNA
on	6	75 %	UN
auki	5	62,5 %	AUENA, IKKUA/IEKK, AKE,
katolla	-	-	KAATÄ, KATU [2], KEINA, ÄKKLE, KATOLA, KATUNLAA, KATOL
on	7	87,5 %	
piippu	-	-	PIPU[3], POP, PILAE, PIIPU, PIPPU,
vauva	2	25 %	VAHA, VENAESI, VIU, VAVA, VAVVA, VAIVA
nukkuu	-	-	NUKKU [3], ON, KUUKKU, NUKAK, NUKU, NUKUU
sängyssä	-	-	VAUVASSA, SÄKYSÄ, SESLA, SANOSA, SÄNYÄ, SAJKUSA, SEGUSÄ
traktori	-	-	KAK TAALI, TEINAE, TUKRI, TAKTOLI, TREKTORI, TAKTORI
kyntää	-	-	KAEINAT, KIUMNI, KYNTÄ [2], PENTAA
peltoa	-	-	PPAEL, PETO, PENTO, PENTUO
kävelet	-	-	KAAVELEE, KVEN, KAVILI, TAVELET, KÄVALEN, KAVELE
rappuset	-	-	RP, LAP, LOPPUSEN, PELE
ylös	1	12,5 %	ULOT
ja	-	-	
tulet	-	-	
hissillä	-	-	
alas	-	-	

TAULUKKO 2. Verrokkien vastaukset sanelussa.

Sanat	Oikein /13	%	Virheelliset muodot
sataa	12	92,3 %	saata
minä	12	92,3 %	mina
en	13	100 %	
tule	12	92,3 %	tulle
auto	13	100 %	
on	13	100 %	
punainen	13	100 %	
ikkuna	13	100 %	
on	13	100 %	
auki	11	84,6 %	aukki [2]
katolla	9	69,2 %	katola [2], kattolla, katualla
on	13	100 %	
piippu	3	23,1 %	pippu [4], pipu [3], piipu [3]
vauva	13	100 %	
nukkuu	4	30,8 %	nukku [8], nuku
sängyssä	7	53,8 %	sängysä, sängysa, sängysää, sankysaa, sangussa, sangyssa
traktori	7	53,8 %	traktöri, trakturi, träktöri, trattori, tactori, teraktori
kyntää	3	23,1 %	kyntä [4], kyntta, kyöntä, kiuntaa, kynte
peltoa	8	61,5 %	peltua[2], pultua, petoa
kävelet	5	38,5 %	kavelet [5], kävellet, kävälet, kevelet
rappuset	4	30,8 %	rapuset [3], rrapuset [2], raapuset, lappuset, lapuset
ylös	5	38,5 %	ulos [3], ylos [2], ylys, oluss
ja	11	84,6 %	
tulet	12	92,3 %	
hissillä	2	15,4 %	hissille [2], hissilla, hissilä, hiisila, hiisilla, hisilla, hiiselle, hiissila,
alas	10	77 %	alass, allas

LIITE 5

TAULUKKO 1. Informanttien tuottamien sanojen määrä sekä niiden hyväksyttävyyden henkilöittäin tehtävässä 3.

Informantti	Kaikkien sanojen määrä > hyväksytyjen sanojen määrä
Kanya	14 > 14
Mai	16 > 15
Talap	13 > 12
Jaidee	4 > 3
Mahira	11 > 10
Safiyah	10 > 8
Anju	7 > 3
Simin	7 > 4

TAULUKKO 2. Verrokkien tuottamien sanojen määrä sekä niiden hyväksyttävyyden henkilöittäin tehtävässä 3.

Verrokki	Kaikkien sanojen määrä > hyväksytyjen sanojen määrä
a	34 > 33
b	12 > 12
c	19 > 16
d	12 > 12
e	16 > 15
f	16 > 12
g	14 > 12
h	40 > 39
i	34 > 31
j	19 > 18
k	14 > 14
l	17 > 15
m	40 > 35

TAULUKKO 3. Informanttien, verrokkien ja suomalaisten tuottamat sanat ja niiden määrät tehtävässä 3 aakkosjärjestyksessä (informanttien sanat lihavoitu).

Sanat	Informantit	Verrokkit	Suomalaiset
aika		7	
aikuiset		1	
aita	1		
akk		2	
Aku		1	
ale		1	1
alkaa		1	
Alko		2	1
alkoi		1	
alku		2	9
auki	1	3	
auto	6	8	3
bussi	1		
ilta		1	3
istu		2	
istua		1	1
isä		3	
itke	1		
kaikki		2	1
kakku		6	2
kaksi	2	5	1
kala	1		1
kallis		1	
kansi		1	
kansio	1		
kassi		3	1
katso	1		1
katsoi		1	
katsoo	1	1	
katu	1	2	3
kaula	1		1
kausi		1	1
kaveri	1		
keksi		6	3
keksit		1	
kello	3	1	
keskellä		1	
keski		2	1
keskus		5	10
keskusta		6	4
keskusteli		1	
kesä	1	1	

kesäkuu		1	
ketä		1	
kieli		1	2
kioski		1	1
kissa	5		4
koe		2	3
koira	1		
kokki		1	2
kola		1	1
Korsa	1		
koska		3	
koti	2	6	5
kotona		1	
koulu	1	8	6
koulussa		3	1
koulutus		1	5
kuka		5	
kukat		1	
kukka	1	5	2
kulkea		1	
kulta		2	
kumi	1		
kuoli		5	2
kusi		1	4
kutsu		1	2
kutsua		1	
kuu	5	5	5
kuukausi		2	1
kuusi	2	11	7
laatikko	2		
laku		1	2
lapsi		1	
lasi	1	1	1
laukku		1	1
laula	1		
lause		1	1
Lieto		1	
liha	1		
luokka	1	2	1
luu		2	1
ok		1	
olut		1	1
osta	1		1
Oulu		1	2
passi	1	1	

sataa	1		
se		1	1
seiso		3	
selkä		1	
sika	1		4
silti		1	
sisko		2	5
soita		1	2
sotilas		1	
sukka		1	5
sukset		3	5
suku		4	8
sulkea		1	
sulki		1	
suola		1	1
susi		5	3
suu	4	8	6
suuteli		1	
syksy		1	
tai		2	
takki		2	
taksi		3	2
tasku		2	1
tauko		1	
taulu	2		1
tee	1		
tiistai	1		
tiskaa		1	
tiskata		1	
tori	1		
tukka		1	2
tukku		1	
tule	1	4	1
tulee	1		
tuli	1	2	2
tulkki		3	
tuo		1	2
tuoksu		1	
tuoli	2		
tuolla		1	
tussi		1	4
tuuli	1	4	7
täti	1		
ui		2	
uin	1		
ulos		6	

usko		1	7
uskoa		3	1
uuni	1		
uusi	2	11	9
uusiala		1	
uutiset		3	
uutuus		2	11
äiti	2	1	

alss	1		
eintan	1		
ikkuku	1		
koli	1		
kolu	1		
tolli	1		
tuluts	1		
uks	1		
yht.	82	265	563 (tähän lukuun laskettu myös alla olevan sanalistan sanat)

Suomalaisten tuottamat sanat (suluissa, kuinka moni tuotti sanan) aakkosjärjestyksessä. Näitä sanoja informantit tai verrokkit eivät tuottaneet.

ai, aikoi, aikuis, aikuisuus, Aila, Aili, aitio, aito (3), aitous, Aki, akku (2), alitus, alkio (2), alut, alus, asia, aski (2), Asko (2), astui, aukko, Aulis, autuus, eli, Elsa, Esa, Esko, Esso, esto (2), Heli, ilkkua (2), ilo (3), isi (2), isku (4), Iskussa, itku, itu, kaiku (4), kakki, kaktus, kalu (2), kaski, kasti, katse, kela (2), keli, kelo (2), Kesko, kessu, kesti, kesto (4), ketku, ketsi, kiila, kiitos, Kikka (2), kilo (3), kilsa, kilta (2), kisa (2), Kisko (2), kita (2), kiukku, kiulu, koi (8), koisia, koita, koite, koitua (2), Koli, kosia, koskea, kosketus, koski (7), Kosti, kostea, kostuke, kota (2), kotka, koukku, kuikka, kuiske, kuiskia, kuisti (2), kukko, kuski (12), kusta (2), kuskus, Kusti, kuti, kutista, kutoa, kuula (2), kuulutus, kuusikko, kuutio, kuu-ukko, laiskotus, laiskuus, laitos (2), laki (2), lasku (2), lasti, lato, leka, lesti, leuka, liike, Liisa (2), lika (4), likka, lisko, liuska, liuske, liuta, loi, lokki, luiska, luisto (2), lukea (3), lukio, lukko (5), luksu, luksus (2), luku (6), luoti (3), luotu, lusia, Luti, luuta, luutua, OAS, oikeus, oksa (2), Ossi, otus, Oulussa, saiko, saitus, saksen (2), saksu (2), Saku (3), sali (2), salkku (3), sato, satu, Sauli, seisoa, seita, seka, sekoitus (2), seksi (11), seota, sessio, seula (2), siilo, siksi (2), silkki, silsa, silta (2), sissi (2), sota, sotia, sotka, sotu, soutu, suka (2), sukkula (2), suksi (8), suksia, sula (3), sulka (4), sulku (2), suo (3), suoli (2), suosia, suti, suukko (2), suulas, suutelu, suutu (2), taika, tali (2), talo (2), teos, tikku, tila (3), tilkku, tiski (2), tiukka, toki, tossu, Touko, tuiske, tuisku (9), tuke, tukea, tuki (2), tulo, tuska (12), Tuukka, Tuula, tuutu (2), TVO, ukko (2), uksi, usea, uskoutua, usutus, Utu, uutis

LIITE 6

Tehtävän 5 vastaukset suomalaisilla, informanteilla ja verrokeilla tarkemmin eriteltyinä. (Luvut eivät ole kaikilta osin yhtenevät suomalaisten vastaajien, informanttien ja verrokkien lukumäärien kanssa, sillä olen tulkinut joitakin vastauksia kahdessa tai useammassa eri kategoriassa.)

Suomalaisten kollokaatiot:

Puhelin...		
soi		60 %
	soi	42 %
	soi jossakin tai johonkin aikaan	10 %
	<i>Puhelin soi yöllä pöydällä.</i>	
	soi, johon pitää reagoida	8 %
	<i>Puhelin soi, enkä jaksa vastata.</i>	
kuvaa laatua		18 %
	<i>Puhelin on kätevä.</i>	
on jossakin		8 %
	<i>Puhelin on aina mukana.</i>	
yhdyssana		8 %
	<i>Puhelinmerkki</i>	
muut		6 %
	<i>Puhelin, sillä voi soittaa kauas.</i>	
Katson...		
televisiota		40 %
	televisiosta jotakin	22 %
	<i>Katson tv:stä urheilua.</i>	
	televisiota	18 %
ulos		20 %
	ulos ikkunasta	14 %
	ulos	6 %
iskelmäkappale		20 %
	”autiota hiekkarantaa”	10 %
	”sineen taivaan”	10 %
jotakin kohdetta		16 %
	<i>Katson taivaalle tähtiin.</i>	
muut		4 %
	<i>Katson palaverin päättyneeksi.</i>	

Syömme lihapullia ja...	
perunamuusia	58 %
juomme jotakin	14 %
<i>Syömme lihapullia ja juomme kotikaljaa.</i>	
perunasta valmistettua lisuketta	12 %
<i>Syömme lihapullia ja ranskalaisia, koska ne on helppo valmistaa.</i>	
muu ruokalisuke	12 %
<i>Syömme lihapullia ja punajuurta.</i>	
muut	4 %
<i>”Syömme lihapullia ja meillä on tosi hauskaa.”</i>	
Otan kahvia ja...	
pullaa	46 %
makea kahvileipä	22 %
<i>Otan kahvia ja pienen munkin.</i>	
teen samalla jotakin	10 %
<i>Otan kahvia ja istun lukemaan kirjaa.</i>	
suolainen kahvileipä	8 %
<i>Otan kahvia ja sämpylän Tammelassa.</i>	
viittaa kyseiseen kahviin	6 %
<i>Otan kahvia ja juon sitä paljon.</i>	
maitoa	4 %
<i>Otan kahvia ja maitotilkan.</i>	
konjakkia	4 %
Ajan...	
autoa	62 %
autolla johonkin tai jossakin	28 %
<i>Ajan autolla valtatiellä.</i>	
autoa	26 %
autolla	8 %
pyörällä	14 %
<i>Ajan pinkillä Helkama-pyörällä.</i>	
nomini aika	10 %
<i>Ajan kulkua ei voi estää.</i>	
kotiin	6 %
muut kulkuvälineet	4 %
vene	2 %
<i>Ajan venettä kalareissuillani.</i>	
mopo	2 %
<i>Ajan mopolla puuhun.</i>	
muut	4 %
<i>Ajan lujaa.</i>	

Lintu...	
lentää	56 %
lentää jossakin	17 %
<i>Lintu lentää usein korkealla.</i>	
lensi	12 %
<i>Lintu lensi puuhun.</i>	
lentää	5 %
laulaa tai visertää	14 %
tekee jotakin	14 %
<i>Lintu rakentaa uutta pesää.</i>	
on eläin	8 %
<i>Lintu on lentävä eläin.</i>	
yhdyssana	6 %
<i>Lintusininen</i>	
muut	2 %
<i>Lintu, meilläpäin merikotka.</i>	

Informanttien kollokaatiot:

Puhelin...	
soi/soittaa	4/7
puhua	1/7
muut	2/7
<i>Puhelin OSITE</i>	
<i>Puhelin PUNEATE TUAIEN</i>	

Katson...	
televisiota	2/5
yhdistetty lukemiseen	2/5
<i>Katson KIRJIIJA</i>	
<i>Katson KATSOO LUKEE</i>	
muut	1/5

Syömme lihapullia ja...	
juomme jotakin	2/4
<i>Syömme lihapullia ja KAHVI</i>	
muu ruokalisuke	1/4
<i>Syömme lihapullia ja RIISI</i>	
muut	2/4
<i>Syömme lihapullia ja VAILINEN</i>	
<i>Syömme lihapullia ja SYÖTTE</i>	

Otan kahvia ja...	
maitoa tai kermaa	2/4
viittaa kyseiseen kahviin	1/4
<i>Otan kahvia ja KUUMÄ</i>	
jossakin tietyssä paikassa	1/4
<i>Otan kahvia ja RAVITULA</i>	

Ajan...
autoa 3/3
Ajan AUTO

Lintu...
ääntele 1/3
Lintu MAUKUU
on jossakin 1/3
Lintu AITÄ
muut 1/3
Lintu, LINTUU

Verrokkien kollokaatiot:

Puhelin...
soi 10/13
 soittaa 6/11
 soi 1/11
 soi, johon pitää reagoida 3/11
 Puhelin soitti ja minä en vastanut puhemeen.

kuvaa laatua 2/13
Puhelin on tosi hyvä.
muut 1/13

Katson...
televisiota 9/13
 televisiosta jotakin 2/9
 Katson televisiota uutiset.
 televisiota 7/9
ulos 4/13
 ulos ikkunasta 1/4
 Katson ikkunasta. Lapset leikkivät ulkona.
 ulos 3/4
muut 1/13
Katson kuvat.

Syömme lihapullia ja...
juomme jotakin 6/11
Syömme lihapullia ja tee juomme.
muu ruokalisuke 4/11
Syömme lihapullia ja vihaneksia.
Syömme lihapullia ja salatia ravintolassa.
perunoita 2/11

Otan kahvia ja...	
maitoa tai sokeria	6/13
pullaa	5/13
makea kahvileipä	2/13
<i>Otan kahvia ja kakkua.</i>	
suolainen kahvileipä	1/13
<i>Otan kahvia ja voileipoa.</i>	
muut	3/13
<i>Otan kahvia ja teeta, kakkua.</i>	
Ajan...	
autoa	13/13
autoa	6/13
auto	5/13
autoa nopeasti	2/13
auton	1/13
autoon	1/13
muut kulkuvälineet	2/13
linja-auto	1/13
traktori	1/13
Lintu...	
lentää	6/13
lentää	5/6
lentää jossakin	1/6
<i>Linnut lintta taivalla.</i>	
tekee jotakin	6/13
istuu jossakin	4/6
<i>Lintu istuu oksalla.</i>	
muuta	2/6
<i>Lintu nukku.</i>	
<i>Lintu on kävelle kadulla.</i>	
laulaa	1/13
<i>Lintu laulaa (on saatakieli hyvä laula)</i>	

LIITE 7

TAULUKKO 1. Tietoja tehtävän 7 vapaasta kirjoitelmasta informanteilla ja verrokeilla.

	Informantit	Verrokkit	% inf./ka	% ver./ka
Kuvasta kirjoitti	7	7	100 %	53,8 %
Kirjallisesta tehtävänannosta kirjoitti	-	6	-	46,2 %
Aloitettuja tai kokonaisia lauseita yhteensä	46	129		
Sanoja yhteensä	107	505		
Opiskelijan keskimääräinen aloitettujen tai kokonaisten lauseiden määrä	6,6	9,9		
Yksi opiskelija kirjoitti keskimäärin sanoja	15,3	38,8		
Yhdyssanoja	5	15	4,9 %	3 %
Lauseita, joissa kaksi sanaa	9 (/29)	11	31 %	8,5 %
Lauseita, joissa enemmän kuin kaksi sanaa	20 (/29)	118	68,9 %	91,5 %