

”OPETTAJA, MINÄ OSAA SANOO, EI KIRJOITTA!”

Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen kehitys puolen vuoden aikana

Pro gradu -tutkielma  
Suomen kieli  
Turun yliopisto  
Marraskuu 2009  
Marjut Heikkinen

TURUN YLIOPISTO

Suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos / Humanistinen tiedekunta

HEIKKINEN, MARJUT: ”Opettaja, minä osaa sanoo ei kirjoittaa!”

Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen kehitys puolen vuoden aikana

Pro gradu -tutkielma, 113 s., 46 liites.

Suomen kieli

Marraskuu 2009

---

Pro gradu -tutkielman aiheena on luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen kehittyminen puolen vuoden aikana. Tutkimus on kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen analyysi, joka mittaa sitä, miten informanttien kielitaito ja luku- ja kirjoitustaito kehittyy puolen vuoden aikana. Tutkimus kuuluu suomi toisena kielenä -tutkimusalaan.

Informanteina on 12 luku- ja kirjoitustaidotonta aikuista maahanmuuttajaa. Informantit tekivät puolen vuoden aikana kolme kertaa saman kirjallisen testin. Testi toteutettiin vuoden 2008 kesä-, loka- ja joulukuussa. Lisäksi informantit osallistuivat kirjallisen testin yhteydessä haastatteluun, joka mittaa heidän suullista kielitaitoaan eli puheen ymmärtämistä ja tuottamista.

Kirjallinen testi koostuu neljästä tehtävästä ja lokakuussa ja joulukuussa suoritetuista kahdesta lisätehtävästä. Testi mittaa kielen eri osa-alueita: kuullun ymmärtämistä, luetun ymmärtämistä, kirjoittamista ja sanaston hallintaa. Puheosiossa informantit kertoivat kuvasta ja vastasivat kuvasta esitettyihin kysymyksiin.

Informanteista neljä on primaarilukutaidottomia eli he eivät osaa lukea eivätkä kirjoittaa millään kielellä ja kahdeksan on sekundaarilukutaidottomia eli he osaavat lukea ja kirjoittaa muulla kuin latinalaisella kirjaimistolla. Sekundaarilukutaidottomat ovat kotoisin Aasiasta ja primaarilukutaidottomat Afrikasta. Viidellä informantilla on suomalainen puoliso.

Tuloksista käy ilmi, että kaikki paitsi yksi informantti kehittyvät kesäkuusta joulukuuhun. Kesäkuussa erot eri informanttien välillä ovat huomattavasti suurempia kuin joulukuussa. Joulukuussa erot tasoittuvat. Eniten siis kehittyvät heikoimmat informantit. Yksi informantti ei kehityksestään huolimatta kehittynyt tarpeeksi jatkaakseen seuraavalle tasolle. Muut 11 informanttia saavuttivat mekaanisen lukutaidon ja ovat matkalla kohti funktionaalista lukutaitoa.

Tutkimuksen perusteella kaikki muut paitsi yksi informantti hyötyivät suuresti luku- ja kirjoitustaidon kurssista. Kurssin avulla he saivat mahdollisuuden uuteen elämään. Ainakin seitsemän informanttia jatkoi luku- ja kirjoitustaidon kurssin jälkeen suomen kielen kurssille. Kolme opiskelijaa jäi kertaamaan luku- ja kirjoitustaidon kurssia, yksi sai töitä ja yksi, jo kurssin kerrannut, joutui lopettamaan kurssin pysähtyneen kehityksen vuoksi.

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

## SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO .....	3
1.1. Tutkimuksen lähtökohdat, tavoitteet ja informantit .....	3
1.2. Käsitteet ja lyhenteet .....	4
1.3. Aiempaa tutkimusta .....	6
1.4. Tutkimuskysymys ja hypoteesit .....	8
2. LUKEMINEN JA KIRJOITTAMINEN.....	9
2.1. Luku- ja kirjoitustaidon monet muodot .....	9
2.2. Lukemisen ja kirjoittamisen prosessit .....	12
2.2.1. Lukemaan oppiminen ja luetun ymmärtäminen .....	13
2.2.2. Kirjoittamaan oppiminen ja tekstin tuottaminen .....	15
2.3. Lukemiseen ja kirjoittamiseen vaikuttavia tekijöitä .....	17
2.3.1. Kielellinen tietoisuus .....	19
2.3.2. Muisti ja kognitiiviset kyvyt .....	21
3. LUKEMINEN, KIRJOITTAMINEN JA PUHUMINEN L2-NÄKÖKULMASTA...24	
3.1. L2-lukemisen ja L2-kirjoittamisen prosessit .....	24
3.2. Puheen tuottaminen ja ymmärtäminen .....	27
3.3. Oppijankieli .....	28
3.4. Motivaatio ja oppijan kulttuurista .....	29
3.5. Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien opetus.....31	
3.5.1. Luku- ja kirjoitustaidottomien opetus Suomessa .....	32
3.5.2. Suomen kieli luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksessa.....33	
3.5.3. Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien opetuksen tavoitteet ja opetuksen arviointi.....34	
4. AINEISTON ESITTELY.....	37
4.1. Kirjallinen ja suullinen testi ja niiden toteutus .....	37
4.2. Tutkittava ryhmä .....	40
5. AINEISTON KÄSITTELY JA ANALYSOINTI .....	42
5.1. Kirjallinen osio .....	42
5.1.1. Tehtävä 1: sanelu .....	42
5.1.2. Tehtävä 2: äänne-kirjainvastaavuus diftongeissa .....	55
5.1.3. Tehtävä 3: lause-kuvaväittämät .....	60
5.1.4. Tehtävä 4: kuvasta kirjoittaminen .....	64
5.1.5. Lisätehtävät 1 ja 2.....	72

5.2. Puheosio .....	75
5.2.1. Informanttien vastaukset puheosiossa .....	75
5.2.2. Huomioita informanteista puhujina sekä informanttien jako puhujatyyppeihin .....	87
6. KEHITYS KESÄKUUSTA JOULUKUUHUN.....	92
7. LOPUKSI .....	101
LÄHTEET .....	106
LIITTEET	

# 1. JOHDANTO

## 1.1. Tutkimuksen lähtökohdat, tavoitteet ja informantit

”Opettaja, minä osaa puhua, mutta ei kirjoittaa!” Näin kertoi minulle eräs luku- ja kirjoitustaidottomien kurssilla oleva opiskelija, kun oli tarkoitus kirjoittaa kuvasta. Kesän 2007 olin työharjoittelussa aikuiskoulutuskeskuksessa, jossa toimin suomen kielen opettajana maahanmuuttajille. Yksi ryhmistä oli luku- ja kirjoitustaidottomien ryhmä. Työharjoittelun kautta havahduin huomaamaan, että Suomessakin on luku- ja kirjoitustaidottomia aikuisia.

Tutkin pro gradu -tutkielmassani luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen kirjallista ja suullista taitoa. Luku- ja kirjoitustaito ovat ihmisen perusoikeuksia. Hyvinvointivaltiona Suomen on taattava se, että luku- ja kirjoitustaidottomat maahanmuuttajat saavat tarvittavaa opetusta. Luku- ja kirjoitustaidottomia aikuisia maahanmuuttajia arvioidaan olevan Suomessa 1200–1500 henkeä (OPH 2006, 4). Aikuisten luku- ja kirjoitustaidon oppimista on tutkittu vähän vieraan kielen opiskelun näkökulmasta. Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien opetus eroaa huomattavasti niin tavallisesta vieraan kielen opetuksesta kuin lasten lukemaan opettamisestakin, joten on perusteltua keskittyä kyseiseen aiheeseen omana kokonaisuutenaan.

Tutkimukseni informantteina on 12 henkilöä luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien ryhmästä<sup>1</sup>. Kaikki ryhmäläiset ovat naisia. He opiskelevat Opetushallituksen tekemän opetussuunnitelmasuosituksen mukaisesti. Koulutuksen kesto on yhteensä 200 päivää, mikä tarkoittaa 1400:aa tuntia. Teetin ryhmällä saman kirjallisen testin kesäkuussa 2008, lokakuussa 2008 ja joulukuussa 2008. Lisäksi olen nauhoittanut opiskelijoiden puhetta vuonna 2008 kesäkuussa, lokakuussa ja joulukuussa. Analysoin aineiston perusteella sekä ryhmän suullista että kirjallista suomen kielen taitoa. Tutkimukseni kuuluu suomi toisen kielenä -tutkimuksen alaan.

---

<sup>1</sup> Informantit ja aineisto esitellään tarkemmin luvussa 4.

## 1.2. Käsitteet ja lyhenteet

Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa luku- ja kirjoitustaidosta käytetään termiä *literacy*. *Literacy*-termi sisältää sekä luku- että kirjoitustaidon – nykyään myös suullisen puheen ja laskutaidon (Opetusministeriö 2000, 21). *Literacy*-termin vastakohtana käytetään termiä *illiteracy*. Suomalainen termi *luku- ja kirjoitustaito* on epäkäytännöllinen pituutensa vuoksi, joten usein käytetään lyhempää muotoa *lukutaito*, joka sisältää Unescon ja OECD-maiden määritelmässä lukemisen, kirjoittamisen, puheen ja laskutaidon (OPH 2006, 10). Tämän määritelmän lisäksi *lukutaito*-termi sisältää monia merkityksiä kontekstista riippuen. Käsitys luku- ja kirjoitustaidosta on muokkautunut maailman kehityksen myötä. Nykyään lukutaito ei tarkoita vain kykyä dekodata eli muuttaa kirjaimet äänneiksi, vaan täytyy myös ymmärtää tekstin merkitys. OECD-maat (Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö, engl. Organisation for Economic Cooperation and Development) määrittivät vuonna 1999 uuden viitekehyksen, jonka mukaan muun muassa tutkimusohjelma PISAssa (Programme for International Students Assessment) arvioidaan PISA-tutkimukseen osallistujien osaamista. Määritelmän mukaan lukutaito on ”kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi.” (PISA 2002, 7; vrt. OECD 1999, 32.)

Yhdistyneiden kansakuntien Kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö Unesco puolestaan määrittelee lukutaidon seuraavasti:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (Unesco 2004, 13.)

Molemmissa määritelmässä korostetaan sitä, että lukutaito on funktionaalista eli lukutaidon avulla ihminen hyötyy jotenkin lukemastaan. Käytän työssäni sekä termiä *lukutaito* että termiä *luku- ja kirjoitustaito*. Tarkoitan molemmilla kykyä ymmärtää luettua ja kirjoitettua tekstiä sekä kykyä kirjoittaa itse. Tutkimani ryhmän lukutaito on vielä hyvin alkeellista, joten tässä työssä lukutaitoa tarkastellaan ennen kaikkea mekaanisena taitona dekodata kirjaimet äänneiksi. Toki funktionaalisuus kulkee mekaanisen harjoittelun rinnalla, ja kyky käyttää lukemaansa tai kirjoittamaansa hyväkseen on luku- ja kirjoitustaitokurssin tavoite (OPH 2006, 11). Mekaaninen

lukutaito on funktionaalisen lukutaidon perusta, joten on tärkeää, että maahanmuuttaja-aikuiset oppivat yhdistämään suomalaiset äänteet ja niitä vastaavat kirjoitusmerkit toisiinsa. Luvussa 2.1 tuon tarkemmin esille lukutaidon määritelmiä.

Keskeisiä käsitteitä tässä tutkimuksessa ovat myös *primaari-* ja *sekundaarilukutaidoton*. Opetushallituksen uusin suositus opetussuunnitelmaksi luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutusta varten on tehty kesäkuussa 2006. Vuoden 2006 suositus korvaa aikaisemman, vuonna 1993, tehdyn suosituksen. (OPH 2006, 4.) Opetushallituksen suositus määrittelee luku- ja kirjoitustaidottomaksi sekä primaari-että sekundaarilukutaidottoman. Primaarilukutaidottomalla tarkoitetaan ihmistä, joka ei osaa lukea eikä kirjoittaa edes äidinkielellään. Sekundaarilukutaidoton on puolestaan henkilö, joka osaa lukea ja kirjoittaa muulla kuin latinalaisella kirjaimistolla. Primaari- ja sekundaarilukutaidottomia yhdistää koulutuksen vähäisyys tai jopa sen täydellinen puuttuminen. Primaari- ja sekundaarilukutaidottomat tulevat usein maista, joissa heillä ei ole ollut mahdollisuutta käydä koulua tai joissa ei ole oppivelvollisuutta. Opiskelutaidot ovat usein olemattomat: kaikki eivät ole edes tottuneet pitämään kynää kädessään. Tämä tulee ottaa huomioon luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksessa. (OPH 2006, 10.)

Käytän tutkimuksessani vieraan kielen tutkimuksen alaan kuuluvia termiä *oppijankieli* sekä lyhenteitä S2, L2, L1, SLL ja LK. Vieraan kielen oppijan kielestä voidaan erottaa joko suullisesti tai kirjallisesti oppijankieli (engl. *interlanguage* tai *learner language*). Myös termi *välikieli* on käytössä, mutta nykyään se nähdään usein puhujan alisuoriutumista korostavana. Siksi suositaankin neutraalimpaa termiä *oppijankieli*. Sekään ei ole ongelmaton, vaan jättää avoimia kysymyksiä, kuten: Mistä oppiminen alkaa? Mihin oppiminen loppuu? (Latomaa 1996, 98.) Oppijankielellä ei ole pysyvää tilaa, vaan se muuttuu käytössä. (Ellis–Barkuizen 2005, 4.) Oppijankielessä on usein havaittavissa oppijan äidinkielen sekä kohdekielen vaikutuksia. Joidenkin oppijankieli voi muuttua hyvinkin nopeasti, kun taas osalla se muuttuu hitaasti, jos ollenkaan. Muutokseen vaikuttavat pitkäkestoisen muistin ja sen prosessointikyvyn kehittyminen. (Latomaa 1993, 20–21.)

S2-lyhenteellä tarkoitan suomea toisena kielenä. L2 tarkoittaa yleisesti jotain kieltä, joka ei ole oppijan äidinkieli ja L1-kieli on oppijan äidinkieli eli hänen ensimmäinen kielensä. SLL-lyhenne tulee sanoista *second language learning*, ja sillä tarkoitetaan

vieraan kielen oppimista. Luku- ja kirjoitustaidottomuudesta käytän omaa lyhennettäni LK. Puhun työssäni muun muassa LK-opetuksesta ja LK-ryhmästä. Tutkimaani ryhmään viittaa sanoilla (LK-)ryhmäläiset, (LK-)ryhmä, informantit, maahanmuuttajat ja kurssilaiset.

### 1.3. Aiempaa tutkimusta

Luku- ja kirjoitustaitoa on yleisesti ottaen tutkittu paljon. Lingvivistisestä näkökulmasta suurin osa tutkimuksesta keskittyy äidinkielisten lasten luku- ja kirjoitustaitoon, lukivaikeuksiin ja -häiriöihin. Aikuisten lukutaitoa koskeva tutkimus puolestaan on usein yhdistetty yhteiskunnallisiin näkökulmiin tai OECD-maissa tietoyhteiskunnan vaatimiin lukutaitoihin (Opetusministeriö 2000, 20). Aikuisten luku- ja kirjoitustaidon oppimista L2-kielellä ei juurikaan ole tutkittu. Lukutaito on avain koulutukseen ja parempaan elämään, joten sillä on tärkeä yhteiskunnallinen rooli. Näkyvimmin maailmanlaajuista lukutaitoa vie eteenpäin Unesco, joka on raportoinut vuodesta 1946 lähtien säännöllisesti uusimmista lukutaitoprojekteista ympäri maailman. (Unesco.) Suomessa aihetta tutkii muun muassa Tampereen yliopiston sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitoksella yliassistenttina toimiva Mikko Perkiö, joka tutkii tekeillä olevassa väitöskirjassaan lukutaidon ja sosiaalisen kehityksen suhdetta (Tampereen yliopisto).

Suomessa L2-näkökulmasta lukutaitoa ei juurikaan ole tutkittu, ja muutakin materiaalia on ilmestynyt vähän. Vuonna 2007 Opetushallitus julkaisi teoksen ”Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia – Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille”. Se on ensimmäinen yhtenäinen LK-ryhmän opettajille suunnattu teos. Niina Halme käsittelee huhtikuussa 2008 valmistuneessa pro gradu -tutkielmassaan kahdeksan luku- ja kirjoitustaidottoman aikuisen maahanmuuttajan suomen kielen taitoa. Halme keskittyy tutkimuksessaan maahanmuuttajien kirjallisiin suomen kielen taitoihin sekä kuullun ymmärtämiseen. Suullista suomen kielen osaamista Halme ei työssään käsittele. (Halme 2008.) L2-luku- ja kirjoitustaitotutkimukselle on tarvetta, sillä aikuinen luku- ja kirjoitustaidoton maahanmuuttaja ryhtyy opiskelemaan lukemista ja kirjoittamista aivan eri lähtökodista kuin äidinkieltään opiskeleva lapsi. Ihmisen kognitiiviset kyvyt opiskella kieltä ovat herkimmillään lapsuudessa (Nurmi et al. 2006, 24, 175) .



Ruotsissa luku- ja kirjoitustaidottomuutta on tutkittu enemmän kuin Suomessa – tosin sielläkin enimmäkseen sosiologisesta ja antropologisesta näkökulmasta. Göteborgin yliopistossa työskentelevä Qarin Franker on kiinnostunut L2-kielen oppimisen sosiolingvivistisistä aspekteista. Hän on erikoistunut tutkimaan juuri aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon oppimista sekä luku- ja kirjoitustaidottomuutta. Lisäksi Franker on tutkinut kovalukutaitoa ja sen roolia länsimaisessa yhteiskunnassa. (Göteborgs universitet.)

Berit Lundgren on tutkinut Ruotsissa asuvia luku- ja kirjoitustaidottomia maahanmuuttajanaisia. Lundgrenin sosiokulttuurinen tutkimus keskittyy tarkastelemaan kulttuurien välisiä ristiriitoja, joihin eri kulttuureista kotoisin olevat naiset törmäävät sekä naisten identiteetin muotoutumista uudessa yhteiskunnassa. Lundgren on myös kiinnostunut naisten L2-kielitaidon kehityksestä, ts. miten naiset oppivat puhumaan, lukemaan ja kirjoittamaan ruotsiksi. (Lundgren 2005, 13.)

Lisbeth Sachs (1986) on tutkinut antropologisesta näkökulmasta Turkin maaseudulta kotoisin olevia luku- ja kirjoitustaidottomia maahanmuuttajanaisia, jotka ovat muuttaneet Ruotsiin. Naiset kävivät noin vuoden verran kurssilla, jossa he opettelivat lukemaan ja kirjoittamaan omalla äidinkielellään. Sachs haastatteli naisia noin vuosi koulutuksen loppumisen jälkeen. (Sachs 1986, 4, 50.) Suurin osa naisista oli lähes unohtanut oppimansa eivätkä he kokeneet lukutaitoa elintärkeänä taitona. Vain pari naista oppi lukemaan yksinkertaisia tekstejä, esimerkiksi kirjeitä. Ruotsiin saapuneet maahanmuuttajanaiset tunsivat kuitenkin olevansa kuin eläimiä lukutaitoisiin ihmisiin verrattaessa. Ilman lukutaitoa heidän muu osaamisensa menetti merkityksensä uudessa yhteiskunnassa, jossa lukutaito on välttämätön. Vaikka suurin osa ei oppinutkaan lukemaan, auttoi kurssi heitä ymmärtämään ruotsalaisen yhteiskunnan toimintatapoja. (Sachs 1986, 68–69.)

Franker (2004, 693) kommentoi heikkoa oppimista sillä, että koulutus perustuu liikaa teoreettiseen opiskeluun, joka on hyvin vierasta käytännön elämään tottuneille opiskelijoille. Samasta asiasta puhuu myös Kaarina Sergejeff (2007b, 82), joka on yksi Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia -teoksen toimittajista. Hän painottaa toiminnallista opetusta, jolla on yhteys opiskelijan arkielämään. Luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien koulutuksen opetussuunnitelmakein on pyrkinyt huomioimaan käytännönläheisyyden (OPH 2006, 17,18).

#### 1.4. Tutkimuskysymys ja hypoteesit

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä suhteessa puhuttuun kielitaitoon. Päämääränä on eritellä opiskelijoiden edistymistä sekä puheessa että kirjoituksessa. Pysin korostamaan opiskelijoiden taitoja, en niinkään heidän kielitaitonsa puutteita. Tutkimuskysymys, johon pyrin vastaamaan on: miten heidän kielenkäyttönsä muuttuu puolen vuoden aikana? Kiinnitän huomiota muun muassa informanttien tuottamiin lausetyyppeihin, lauseiden määrään, nominien taivutukseen, luetun ymmärtämiseen ja äännekirjainvastaavuuteen.

Työharjoitteluaikani vuonna 2007 opettamani LK-ryhmän suullinen taito oli vahva suhteessa lukutaitoon. Huomasin, että ne opiskelijat, jotka osasivat jo puhua suomea, eivät oppineet lukemaan ja kirjoittamaan yhtä sujuvasti kuin ne, jotka olivat olleet Suomessa vähemmän aikaa, vain muutamia kuukausia, ja opettelivat yhtä aikaa kielen eri osa-alueita: puhumista, kuullun ymmärtämistä, lukemista ja kirjoittamista. Tämän pohjalta oletan, että myös tutkimassani ryhmässä on havaittavissa samanlaista kehitystä luku- ja puhetaidon suhteen. Lisäksi oletan, että sekundaarilukutaidottomat oppivat paremmin kirjoittamaan kuin primaarilukutaidottomat. Sekundaarilukutaidottomilla oppimiskyvyt ja -valmiudet ovat kehittyneempiä kuin primaarilukutaidottomilla, sillä he hallitsevat jo yhden kirjoitussysteemin. Lisäksi L1-kielen lukutaito siirtyy osittain L2-lukutaitoon. Vaikka sanasto, kielioppi ja ortografia olisivat erilaisia L1- ja L2-kielessä, oppijan dekodeustaidot ja lukustrategiat pysyvät samoina. (Baker–Jones 1998, 608.) Sekundaarilukutaidottomat hyötyvät jo osaamistaan taidoista. Tutkimassani ryhmässä on myös informantteja, joilla on suomalainen puoliso. Oletan kyseisten informanttien puheen ja kirjoituksen kehittyvän nopeammin kuin niiden informanttien, jotka puhuvat kotona vain omaa äidinkieltään.

## 2. LUKEMINEN JA KIRJOITTAMINEN

Seuraavaksi esittelen lukutaitoa sekä sen määritelmiä ja funktioita yleisesti. Esittelen myös lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen prosesseja sekä L2-puheeseen vaikuttavia tekijöitä.

### 2.1. Luku- ja kirjoitustaidon monet muodot

Lukutaito on nyky maailmassa tärkeä. Erityisesti maissa, jotka teknologian ja koulutuksen kehityksen myötä ovat muuttuneet tietoyhteiskunniksi. Lukutaito on syvällä yhteiskuntamme ja kulttuurimme rakenteissa. Lukutaito on edellytys elää yhteiskunnassamme. Unesco määrittelee lukutaidon yhdeksi perusihmisoikeuksista. Lukutaito on työkalu, jonka avulla ihmisellä on mahdollisuus vaikuttaa elämäänsä. Lukutaito vahvistaa identiteettiä ja avaa oven koulutukseen. (Unesco 2005, 5.)

Lukutaito vaikuttaa ihmiseen monin tavoin, joten sitä voi myös tarkastella monesta eri näkökulmasta. Lukutaito onkin ollut kansainvälisen huomion kohteena 1950-luvulta lähtien. Useat tutkijat (mm. Collins 2003, 3; Kress 1997, 1) mainitsevat, että lukutaito on noussut 1900-luvun lopun ja 2000-luvun alun ihmiskunnan suureksi missioksi, jota on kehitettävä ja vietävä eteenpäin.

Janne Seppäsen mukaan *lukutaito*-käsite on metaforisoitunut. Metaforisoitumisella Seppänen tarkoittaa, että lukutaitoa käytetään viitatessa mihin tahansa taitoon. Esimerkiksi Suomi (o)saa lukea -muistiossa (Opetusministeriö 2000, 32) luetellaan seuraavat lukutaidot: visuaalinen lukutaito, intertekstuaalinen lukutaito, televisuaalinen lukutaito, tietokonelukutaito, interventiolukutaito, teknologialukutaito, monilukutaito, medialukutaito ja verkkolukutaito. Seppäsen mukaan lisäksi puhutaan mm. funktionaalista, kulttuurista ja digitaalisesta lukutaidosta. Lukutaidon metaforisoitumisen myötä lukutaitoluettelo heijastaa ”käsitteellistä sekasotkua”. *Lukutaito*-käsite rappeutuu, kun se saa useita merkityksiä. (Seppänen 2002, 17.) Tutkimukseni kannalta on tärkeää ottaa huomioon ennen kaikkea lukutaidon perusta, mekaaninen lukutaito eli dekooodaus sekä funktionaalisen lukutaidon alkeet. Mekaanisen

lukutaidon avulla lukutaitoisella on mahdollisuus päästä käyttämään koko lukutaitojen kirjoja, joten on syytä luoda kokonaiskuva lukutaidon monista merkityksistä.

Lukutaidon määritelmät ovat muuttuneet aikojen kuluessa yhteiskunnallisen, kulttuurisen ja taloudellisen kehityksen mukana. Perussanoma on kuitenkin säilynyt suhteellisen samanlaisena, mutta määritelmien näkökulmat ovat riippuneet aikakauden tarpeista. Yleisimmät näkökulmat lukutaitoon ovat lukutaitoisuusaste ja lukutaidon funktionaalisuus. Korkean lukutaitoisuusasteen maissa on tutkittu myös lukutaidon osaamistasoa. Lukutaito on ollut maailmanlaajuisesti kehittämiskohteena Unescon perustamisesta, vuodesta 1947, alkaen. Vuonna 1948 lukutaito määriteltiin: ”ability both to read and to write a simple message in any language” (Unesco 1957, 19 <-YK 1948, 25)<sup>2</sup>. Määritelmä koski kaikkia yli 15-vuotiaita aikuisia. Unescon ensimmäinen laaja lukutaitotutkimus ilmestyi vuonna 1957. Lukutaitoisuuden asteittaisuudesta tutkimuksessa (Unesco 1957) kirjoitettiin näin:

[L]iteracy is a characteristic acquired by individuals in varying degrees from just above none to an indeterminate upper level. Some individuals are more literate or less literate than others, but it is really not possible to speak of literate and illiterate persons as two distinct categories. Nor is the problem solved by introducing a third category, semi-literates, placed between the literates and illiterates. (Unesco 1957, 18)

Unescon määritelmä korostaa lukutaidon asteisuutta. Se tukee hyvin myös uudempaa, erilaisia lukutaitoja painottavaa näkemystä.

Mikko Perkiö (2008) on käsitellyt artikkelissaan ”Lukutaitotutkimuksen käsittekartta” lukutaitotutkimuksen eri näkökulmia. Perkiön mukaan (2008, 106) lukutaitoisuusasteen ongelma on kuitenkin se, että jo yksinkertainen arkielämästä kertova lause riittää lukutaidon osoitukseksi: pelkkä mekaaninen suoritus riittää lukutaidoksi. Kolmannen maailman maissa asteikko on kuvaava, mutta OECD-maiden lukutaidosta asteikko ei kerro mitään tarpeellista. Lisäksi lukutaidon määritelmät vaihtelevat paljon eri maiden välillä ja useiden maiden tiedot ovat puutteellisia. (Unesco 2006, 156–162.) Maissa, joissa lukutaitoisuusaste on korkea, keskitytään tutkimaan lukutaidon hallintaa ja sisällön ymmärtämistä eli lukutaidon osaamistasoa. Lukutaidon osaamistasoa mitataan erilaisin testein, joista tunnetuin lienee 15-vuotiaiden koululaisten kansainvälinen arviointiohjelma PISA. Taitotasoa on tutkittu paljon. Esimerkiksi vuosina 1997–2000

---

<sup>2</sup> YK 1948: Report of the Third Session, 10.–25. toukokuuta, Lake Success. YK = Yhdistyneet Kansakunnat.

toteutettiin kansainvälinen aikuisten lukutaitotasoa mittaava tutkimus (engl. The Second International Adult Literacy Survey), johon Suomikin osallistui. Tulokset osoittivat, että aikuisten lukutaitotasossa on suuria eroja niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. (Linnakylä et al. 2000, ix.)

Jo 1950-luvulta on kiinnitetty huomiota myös lukutaidon funktionaalisuuteen, jolla on yhä tärkeä asema lukutaidon arvioinnissa (mm. OPH 2006). Lukutaitoasteen tärkeys riippuu yksilön ympäristön vaatimista lukutaitotarpeista. Funktionaalinen lukutaito määriteltiin 1950-luvulla näin: “A person is functionally literate when he has acquired the knowledge and skills in reading and writing which enable him to engage effectively in all those activities in which literacy is normally assumed in his culture or group” (Gray 1956, 18).

Nykyään voimassa olevaan funktionaaliseen lukutaitoon on lisätty laskutaito ja elinikäisen oppimisen näkökulma: “Henkilö on funktionaalisesti lukutaitoinen, kun hän voi osallistua yhteisössään kaikkiin lukutaitoa edellyttäviin toimintoihin ja kun hän kykenee lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan kehittääkseen itseään ja yhteisöään” (Unesco 2005, 154).

Perkiö esittelee artikkelissaan (2008, 105) lukutaitoisuusasteen, lukutaidon osaamistason ja funktionaalisen lukutaidon lisäksi kolme lukutaitotutkimuksen tutkimussuuntausta: freireläisen, sosiokulttuurisen ja informaatioyhteiskunnallisen lähestymistavan. Esittelen nämä kolme näkökulmaa lyhyesti, sillä ne täydentävät lukutaitotutkimuksen kenttää ja osoittavat lukutaidon laajat merkitykset, vaikkakaan ne eivät (vielä) suoranaisesti kosketa informanttien vastaavaa lukutaitoa.

Freireläinen näkökulma on saanut nimensä brasilialaisen kasvatustutkija Paulo Freiren mukaan. Perkiö tuo esille Freiren lukutaidon ja oppimisen merkitystä yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden toteutumisen kannalta painottavan näkökulman: luku- ja kirjoitustaidottomat ihmiset oppivat lukemaan, jos oppiminen kytetään lukutaidottomien ihmisten arkeen. Perkiö lisää, että freireläinen lukutaitokäsitys auttaa yksilöitä toimimaan yhteisössään yhteisen hyvän puolesta ja ottaa huomioon myös syrjässä olevat yksilöt ja yhteisöt. (Perkiö 2008, 109.)

Sosiokulttuurisessa näkökulmassa korostetaan sitä, mitä lukutaidolla tehdään ja mihin sitä käytetään tilannekohtaisesti. Tärkeää on kommunikaatio. Teksti nähdään vain yhtenä kommunikaation muodoista. (Perkiö 2008, 109–110.) Sosiokulttuurisen lukutaitokäsityksen voi tulkita lukutaitoa entisestään laajentavana näkökulmana.

Informaatioyhteiskunnassa tietoa tulvii enemmän kuin voimme ottaa vastaan. Erilaiset lukutaidot ovat edellytys tulla toimeen yhteiskunnassa. Perkiö (2008, 111) toteaaakin, että maahanmuuttajat saapuvat Suomeen usein maista, joissa kirjallisella kulttuurilla ei ole yhtä suurta asemaa kuin Suomessa, joten maahanmuuttajien lukutaitoon olisi syytä kiinnittää erityistä huomiota.

## 2.2. Lukemisen ja kirjoittamisen prosessit

Lukemisen ja kirjoittamisen oppimisprosessit ovat monimutkaisia. Sisäisiä tekijöitä ovat ainakin oppijan muisti, kognitiiviset kyvyt, kielellinen tietoisuus ja motivaatio (esim. Lerkkanen 2006, 24–42). Hannele Dufva (2000, 74–75) määrittelee luku- ja kirjoitustaidon kognitiivis-sosiaalisesti tapahtumaksi, jossa ihminen tulkitsee oman kulttuurinsa kirjallisia tuotteita ja pystyy myös tuottamaan niitä. Tarkastelen tässä luvussa lukemisen ja kirjoittamisen oppimisprosesseja ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

Englanninkieliseen sanaan, *literacy*, sisältyy sekä luku- että kirjoitustaito. Lukemisen (engl. *reading*) ja kirjoittamisen (engl. *writing*) oppimista on kuitenkin tutkittu paljon myös erikseen. Lukemisen ja kirjoittamisen prosesseissa on paljon samaa, mutta ne eivät kuitenkaan ole suoraan käänteisiä. Oleellista on, että molemmissa prosesseissa tähdätään merkitysten luomiseen. (Ahvenainen–Holopainen 1999, 45.) Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tradition painopiste on lukemisessa, ja luku- ja kirjoitustaitoa lähestytään usein lukemisen kautta (Trageton 2003, 249–250). Yksi syy tähän on se, että nykyisissä yhteiskunnissa lukeminen on ihmiselle tärkeämpi taito kuin kirjoitustaito. Kaikki lukevat elämänsä aikana enemmän kuin kirjoittavat. (Kress 1982, 3, 9.) 1980-luvulta alkaen on kuitenkin ruvettu painottamaan lukutaidon opettamista kirjoituksen kautta, ja kyseinen opetustapa on saamassa yhä enemmän jalansijaa 2000-luvulla. Myös tutkimukset ovat osoittaneet, että kirjoittaminen on helpompaa kuin lukeminen (esim. Kress 1982; 8 Trageton 2003, 250). Tosin Rauno Laine (1993, 7) on huomannut

lukemisen olevan luku- ja kirjoitustaidottomille aikuisille helpompaa kuin kirjoittamisen. LK-opetuksessa taitoja opetellaan rinta rinnan.

### 2.2.1. Lukemaan oppiminen ja luetun ymmärtäminen

Nykyään lukeminen nähdään aktiivisena prosessina, jossa lukija rakentaa ja luo merkityksiä tekstistä. (Kress 1982, 4). Yksinkertainen lukemisen malli koostuu kirjainten muuttamisesta äänteiksi eli dekodauksesta ja näiden merkkien sisällön ymmärtämisestä. Matemaattisesti lukemisen kaava on seuraavanlainen: Lukeminen = dekodaus x ymmärtäminen. Pelkkä mekaaninen taito muuttaa kirjaimet äänteiksi ei siis riitä vaan täytyy myös ymmärtää merkitys. Jos dekodaus tai ymmärtäminen on nolla, ei lukeminen onnistu. Dekodaus on lukemisen perusta, ja sen täytyy olla automaattista, jotta oppija voi kehittyä lukijana. Jos dekodauksessa tai ymmärtämisessä on ongelmia, lukemisprosessi ei onnistu. (Gough et al. 1996, 3.) Kokonaisuudessaan lukemisprosessi koostuu siis kolmesta erilaisesta vaiheesta: dekodauksesta, automatisoitumisesta ja ymmärtämisestä.

Marja-Kristiina Lerkkanen esittelee väitöskirjassaan *dekodaus*-termin synonyymina käytettävän termin *sanan tunnistaminen* (engl. *recognition of words*) (Lerkkanen 2003, 11). Sanan tunnistamisen voi puolestaan jakaa visuaaliseen sekä fonologiseen kirjain-äännevastaavuuden tunnistamiseen (Ehri–Wilce 1985, 164). Viimeaikaiset tutkimukset ovat osoittaneet, että taitavat lukijat käyttävät joustavasti molempia tapoja. Tutut sanat tunnistetaan visuaalisesti ja vieraat sanat luetaan kirjain kirjaimelta. Usein luetaan myös vain sanan alku ja päätellään siitä sanan merkitys. (mm. Duncan–Seymour 2000, 163, Ahvenainen–Holopainen 1999, 48.)

Lukemista on lähestytty myös lukutapahtuman prosessisuutta painottavien teorioiden kautta. Prosessisuuntatuneissa malleissa pääpaino on sanan tunnistuksessa, koska se on lukemisen perusta. Perusidea on, että lukeminen kehittyy jatkumona ja muodostuu erilaisista vaiheista. (Lerkkanen 2003, 12) Esittelen tässä kolme lukemisen prosessimallia.

Frithin malli on Lerkkasen (2003, 12) mukaan käytetyin. Frithin mallissa lapsi oppii lukemaan ja tavaamaan visuaalisen tunnistamisen kautta. Malli koostuu kolmesta

vaiheesta. Logografisessa vaiheessa lapsi tunnistaa sanoja vain niiden tyypillisimmissä ympäristöissä, alfabeettisessa vaiheessa lapsi oppii kirjain-äännevastaavuuden ja äänteiden erottelun. Näin sanojen visuaalinen tunnistus muuttuu asteittain kirjain-äännevastaavuuteen perustuvaan lukemiseen. Kolmas ja korkein vaihe on ortografinen vaihe. Silloin oppija käyttää molempia tapoja vaihtelevasti ja joustavasti. (Frith 1985, 306.)

Linnea Ehrin näkemys eroaa Frithin näkemyksestä. Ehrin mukaan (1989, 357) kirjainten tunnistaminen ja kielellinen tieto ovat oleellisen tärkeitä lukemisen ja tavaamisen opetteluun alussa. Ehri ja McCormick (1998) ovat luoneet mallin, joka sisältää viisi tasoa, jotka ovat esialfabeettinen, osittain alfabeettinen, kokonaan alfabeettinen, vahvistuneen lukutaidon ja automaattisen lukutaidon vaihe. Ensimmäisellä tasolla, esialfabeettisessa vaiheessa, lapsi alkaa osallistua häntä ympäröivään kirjalliseen maailmaan, oppii puhutun kielen ja asteittain harjaantuu tunnistamaan ympäristössään olevia kirjainten nimiä ja muotoja. Oppija ei kuitenkaan liitä visuaalista tunnistamista lukemiseen, sillä hänen kielellinen tietonsa ei ole vielä riittävä. (Ehri–McCormick 1998, 136.)

Siirtyminen toiselle, osittain alfabeettiselle, tasolle alkaa, kun lapsi rupeaa kiinnittämään huomiota joidenkin kirjainten ja äänteiden vastaavuuteen. Ollessaan kokonaan alfabeettisessa vaiheessa lapsi kykenee käyttämään kirjain-äännejärjestelmää kokonaisuudessaan, myös vieraiden sanojen dekodaus ja tekstin lukeminen sujuu – aluksi hitaasti mutta harjoituksen kautta yhä sujuvammin ja sujuvammin. Neljännellä tasolla eli vahvistuneen lukutaidon tasolla lapsi operoi sanan pienillä osilla kuten affikseilla ja tavuilla. Lapsen sanasto kasvaa ja sanan tunnistus muuttuu automaattisesti visuaaliseksi ilman kirjain-äänneprosessia. Viimeisessä eli automaattisessa vaiheessa sanat luetaan nopeasti ja vaistomaisesti. (Ehri–McCormick 1998, 136.)

Philip Seymour kollegoineen (esim. Duncan–Seymour 2000, 145–146) on kehittänyt kaksikanavaisen lukutaidonmallin (*dual foundation literacy*). Siinä lukutaidon perustaan kuuluu kaksi rinnakkaista prosessia: logografinen ja alfabeettinen. Logografinen prosessi sisältää sanojen tunnistamisen sekä sanavaraston ja alfabeettinen prosessi sanojen tunnistamisen dekodauksen avulla. Toinen vaihe eli ortografinen vaihe vaatii täydellisen luku- ja tavaustaidon ja kolmannessa eli morfologisessa vaiheessa täytyy ymmärtää tekstin merkitykset ja sen konteksti. (Esim. Seymour–Evans 1999, 394;



Seymour et al. 2003, 144–145;) Kaksikanavaisten mallien katsotaan parhaiten soveltuvan lukivaikeuksien selittämiseen (Ahvenainen–Holopainen 1999, 49). Kaksikanavainen malli sopinee myös parhaiten LK-opiskelijoiden lukutaidon kehittymisen seuraamiseen, sillä heille sekä muoto että merkitys ovat uusia.

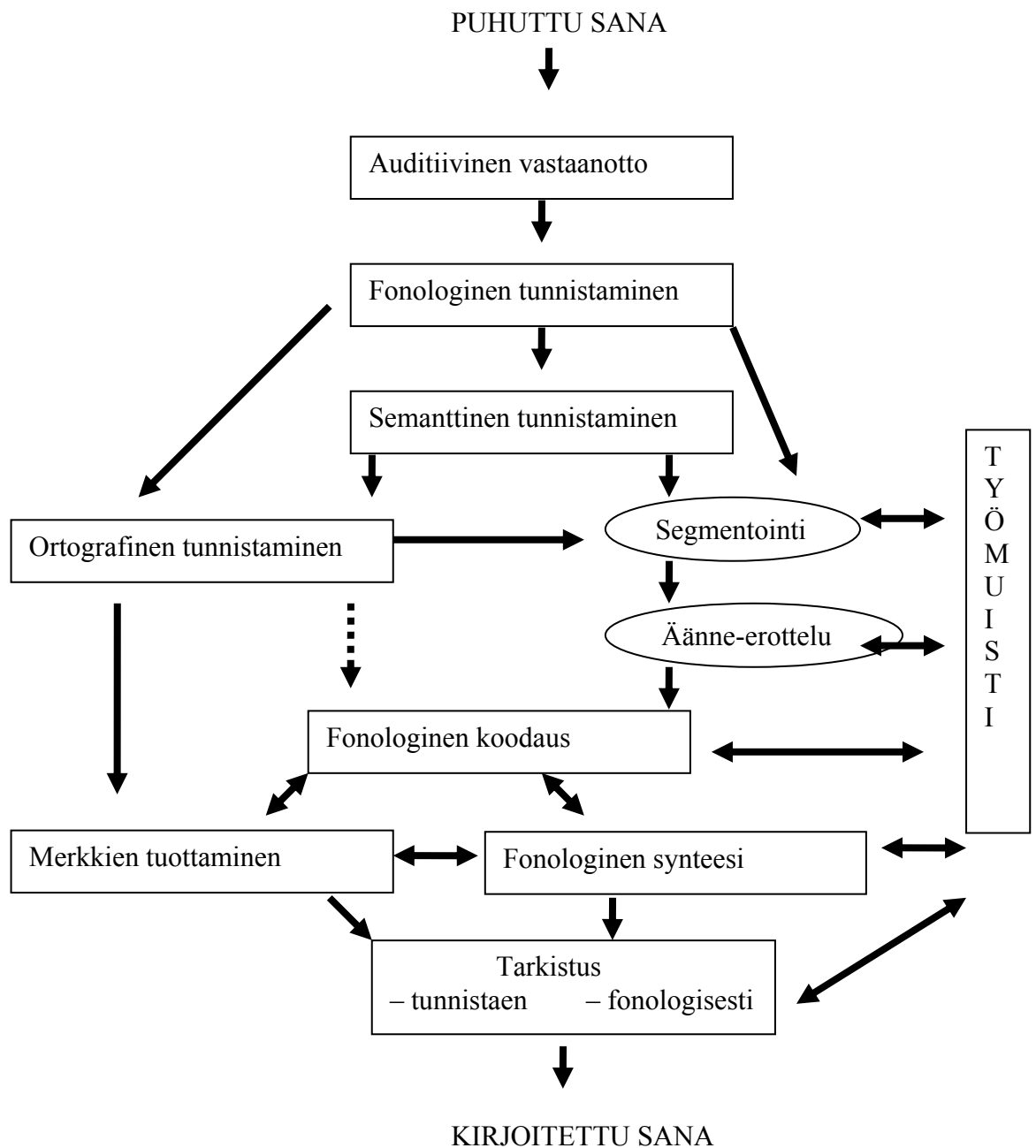
### 2.2.2. Kirjoittamaan oppiminen ja tekstin tuottaminen

Lerkkänen jakaa kirjoitustaidon teknisen kirjoittamisen taitoihin ja tekstin tuottamisen taitoihin. Tekniset kirjoittamisen taidot sisältävät kirjaimien tuottamisen ja sanojen oikeinkirjoituksen ja tekstin tuottamisen taidot sujuvuuden, koherenssin ja rakenteen. (Lerkkänen 2006, 24–28.) LK-ryhmässä huomio kiinnittyy vasta enimmäkseen teknisiin taitoihin.

Gunther Kress vertaa kirjoittamaan oppimista vieraan kielen oppimiseen, sillä puhuttu kieli on ihmisen ensimmäinen kieli – ei kirjoitettu. Puhuttuja kieliä on useita, toiset ovat lähempänä kirjoitettu muotoa kielestä kuin toiset, joten kirjoittamaan oppiminen on toisille helpompaa kuin toisille (Kress 1982, 8). LK-opetuksessakin edetään puheesta kirjoitukseen (OPH 2006, 15)

Virginia Berninger on luonut mallin kehittyvästä kirjoittamisesta (*simple view of writing*). Hän kuvaa mallia kolmioksi, joka on koko ajan vuorovaikutuksessa työmuistin kanssa. Kolmion alakulmissa eli kirjoituksen pohjana ovat mekaaninen kirjoitustaito (engl. *transcription*) eli kirjoittaminen ja tavaaminen sekä itsesäätely ja kolmion kärjessä, kirjoituksen tavoitteena, tekstin tuottaminen (engl. *text generation*). (Berninger et al. 2002, 292; Berninger 1994, 132–133.) Kirjoitustaidon alussa mekaaninen kirjoitustaito ja tekstin tuottaminen eivät aina kehity samaan tahtiin. Berningerin mukaan jotkut lapset kykenevät tuottamaan paljon yksityiskohtaisempaa tekstiä suullisesti pelkän työmuistinsa avulla kuin kirjoittamalla, kun taas osa lapsista toimii päinvastoin. (Berninger 1994, 133.)

Ossi Ahvenaisen ja Esko Holopaisen mukaan kirjoittaminen alkaa joko ulkoisesta ärsykkeestä kuten sanelusta tai sisäisestä toiminnasta kuten omasta ajattelusta. He kuvaavat kirjoitusprosessin muotoja kuvion 1 mukaan, jos ärsykkeenä toimii puhuttu sana. (Ahvenainen–Holopainen 1999, 58.)



KUVIO 1. Sanatasoinen kirjoittamisen prosessimalli. (Ahvenainen ja Holopainen 1999, 58.)

Ensimmäiseksi tarvitaan audiitiivinen vastaanotto. Tämä prosessi vaatii riittävän kuuloaistin. Seuraavaksi tapahtuu fonologinen tunnistaminen. Tämän jälkeen on useita vaihtoehtoja itse kirjoittamiseen. Nopeinta reittiä pitkin sana tunnistetaan säilömuistissa olevien fonologisten identiteettien<sup>3</sup> avulla. Silloin aktivoituu automaattisesti myös sanan semanttinen identiteetti. Semanttinen tunnistaminen ei kuitenkaan ole välttämätöntä, sillä ihminen voi kirjoittaa myös itselleen tuntemattomia sanoja.

<sup>3</sup> Ahvenainen ja Holopainen käyttävät termiä *fonologinen identiteetti* merkityksen tunnistamisesta säilömuistissa.

(Ahvenainen–Holopainen 1999, 58.) Tämä on varmasti LK-opiskelijoille arkipäivää. Fonologisen tunnistamisen jälkeen tuttu sana kirjoitetaan suoran eli ortografisen strategian avulla. Kirjoitusmerkit voidaan tuottaa myös ilman fonologista koodausta. Tätä strategiaa käytetään esimerkiksi omaa nimeä kirjoitettaessa. Tuloksen tarkistus tapahtuu myös tunnistaen. (Ahvenainen–Holopainen 1999, 58.)

Jos sana on vieras, käytetään fonologista strategiaa. Fonologisen ja semanttisen tunnistamisen jälkeen sana jaetaan osiin eli segmentoidaan kielen yksiköiden mukaan esimerkiksi tavuihin tai sanan sisältämiin lyhyempiin sanoihin. Suomen kielessä segmentoinnissa toimivat hyvin tavut. Tosin mitä kehittyneempi kirjoittaja, sitä suurempia yksiköitä hän kykenee prosessoimaan. (Ahvenainen–Holopainen 1999, 58.)

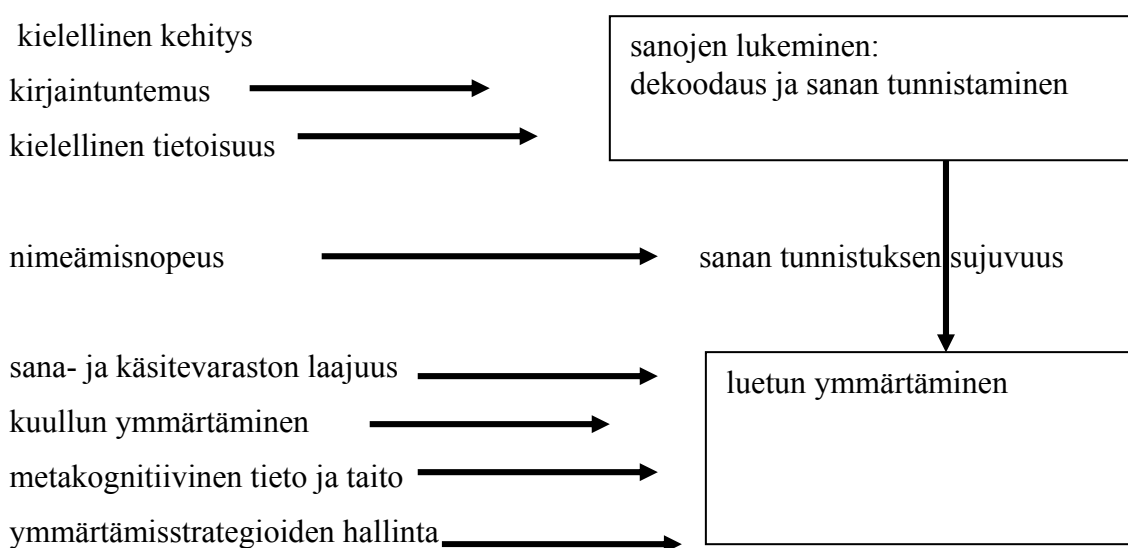
Tärkeintä fonologisessa strategiassa on äänne-erottelu, jonka avulla käsiteltävästä kielellisestä kokonaisuudesta erotellaan jokainen äänne. Äänteet muutetaan kirjaimiksi fonologisen koodauksen avulla. Koodaus on vuorovaikutuksessa fonologisen synteessin kanssa. Synteessin avulla kokonaisuus pysyy koossa. Tuloksen tarkistus tapahtuu myös fonologisesti. Edellä kuvattujen prosessien lisäksi kaikissa vaiheissa tarvitaan työmuistia. (Ahvenainen–Holopainen 1999, 58–59.)

### 2.3. Lukemiseen ja kirjoittamiseen vaikuttavia tekijöitä

Lukemiseen ja kirjoittamiseen vaikuttaa monia taustatekijöitä. Kielellisen tietoisuuden on osoitettu olevan avainasemassa. Käsittelen sitä tuonnempana. Olen koontanut taulukkoon 2 tärkeimmät lukutaitoon vaikuttavat tekijät Lerkkasen (2006, 28) mukaan.

Sanojen lukemisen taidon pohjana ovat kirjaintuntemus ja kielellisestä kehityksestä erityisesti fonologiset taidot (esim. Adams 1990, 31, 61; Catts et al. 1999, 331). Myös Valerie Muter ja Margaret Snowling ovat havainneet, että tietoisuus foneemeista, erityisesti foneemien poisto ja pseudosanojen toisto ovat parhaimmat pitkäaikaiset ennustajat lukutaitoon. Riimien käsittely ei ole yhtä tärkeää kuin foneemien käsittely. (Muter–Snowling 1998, 332.) Kielellisen tietoisuuden osa-alue, fonologinen tietoisuus, on merkittävä tekijä lukutaidon kehityksessä. Fonologinen tietoisuus tarkoittaa oppijan kykyä kiinnittää huomiota kielen pienimpiin yksiköihin kuten tavuihin. (Lerikkanen 2006, 25.)

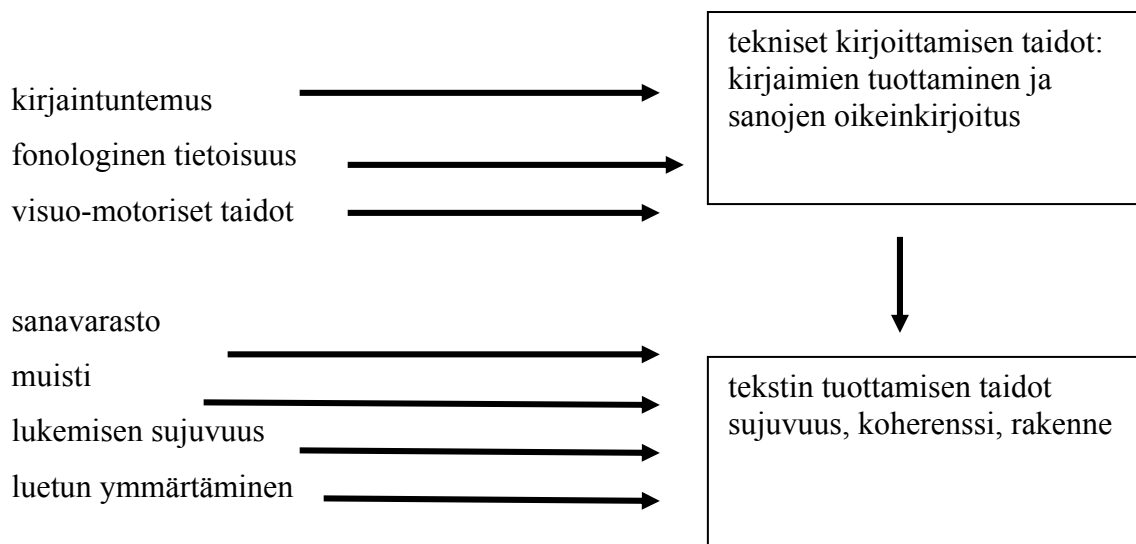
Kuviossa 2 esiteltävän nimeämisnopeuden on todettu vaikuttavan lukunopeuteen (esim. Korhonen 1995, 235–236). Nimeämisellä tarkoitetaan kykyä löytää mielestään kielellisiä nimikkeitä ja nimetä esimerkiksi kuvia nopeasti ja virheettää. Lukunopeus puolestaan vaikuttaa tekstin ymmärtämiseen. Yksittäisten sanojen lukeminen on luetun ymmärtämisen pohja. Sanalukutaidon lisäksi tarvitaan hyvä sanavarasto, kuullun ymmärtämistä, metakognitiivista tietoa sekä ymmärtämisstrategioita. (Lerikkanen 2006, 26–27).



KUVIO 2. Peruslukutaidon kehitykseen keskeisesti vaikuttavat tekijät (Lerikkanen 2006, 28).

Olen koonnut kuvioon 3 kirjoittamiseen vaikuttavia taustatekijöitä Lerkkasen mukaan (2006, 29). Kirjoitustaitoon vaikuttavat osittain samat tekijät – kielellinen tietoisuus ja erityisesti sen osa fonologinen tietoisuus, kirjaintuntemus sekä sanavarasto ja sana- ja käsitevaraston laajuus – kuin sanan lukemiseen ja luetun ymmärtämiseen.

Kielissä, jotka ovat säännönmukaisia, kuten suomi ja saksa, kirjaintuntemuksen on havaittu olevan erityisen vahva sanojen lukemisen taidon ennustaja (esim. Holopainen et al. 2001, 410). Mäen (2002, 37) tutkimuksessa hyvä äännetietoisuus ja hyvät visuo-motoriset taidot esiopetusiässä ennustavat sanojen oikeinkirjoitustaidon kehitystä alakoulun ensimmäisillä luokilla. LK-opiskelijoita koskevat eniten tekniseen taitoon vaikuttavat tekijät.



KUVIO 3. Kirjoitustaidon kehitykseen keskeisesti vaikuttavia tekijöitä (Lerikkanen 2006, 29).

### 2.3.1. Kielellinen tietoisuus

Kielellinen tietoisuus (engl. *linguistic awareness*, *linguistic consciousness*, suomeksi myös *lingvistinen* ja *metalingvistinen tietoisuus*, *kielen tiedostuminen*) vaikuttaa niin lukemaan kuin kirjoittamaankin oppimiseen (Tornéus 1991, 13). Lasten kielellistä tietoisuutta on tutkittu paljon, koska kielellisen tietoisuuden herääminen on lapsen kielen kehityksen kannalta olennaista. Kielellinen tietoisuus merkitsee sitä, että lapsi kääntää huomionsa sanojen merkityksestä niiden muotoon. (Tornéus 1991, 8, 9.) Kielellinen tietoisuus on siis kielellistä vuorovaikutusta, jossa kieli on myös puhumisen ja ajattelun kohde (Mäkinen 2002, 36).

Margit Tornéus (1991, 13) erottaa kielellisestä tietoisuudesta neljä kielen ymmärtämiseen liittyvää aluetta 1) fonologisen tietoisuuden eli kielen äännerakenteen oivaltamisen, 2) morfologisen tietoisuuden eli tietoisuuden sanoista, 3) syntaktisen tietoisuuden eli tietoisuuden kielen säännöistä ja 4) pragmaattisen tietoisuuden eli tietoisuuden kielen käytöstä.

Näistä neljästä osasta erityisesti fonologinen tietoisuus on tärkeä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen kannalta. Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan lapsen tietoisuutta äänneistä ja äännejärjestelmästä. Riimittely ja kielellä leikittely ovat ensimmäisiä merkkejä fonologisesta tietoisuudesta. Sanojen äännerakenteen

oivaltaminen ei ole helppoa, sillä normaalissa puheessa ei kiinnitetä huomiota äänneisiin (Tornéus 1991, 8.) Mekaanisen lukutaidon kannalta sanojen äännerakenteen ymmärtäminen on kuitenkin oleellista.

Marita Mäkinen (2002) on tutkinut esiopetuksessa olevien lasten fonologisen tietoisuuden kehittymistä ja sen yhteyttä alkavaan luku- ja kirjoitustaitoon. Mäkinen toteaa väitöskirjassaan, että fonologisen tietoisuuden harjoittaminen tukee lukemaan oppimista (Mäkinen 2002, 16). Päinvastaisia tuloksiakin on saatu. Torgesenin et al. (1997, 228) mukaan lukemisen vaikeuksista kärsivät lapset eivät hyötäneet juurikaan fonologisen tietoisuuden harjoittamisesta. Mäkisen ja Torgesenin et al. tuloksissa on otettava huomioon, että Mäkinen tutki yleisesti lasten fonologista tietoisuutta ja Torgesen et al. lukemisvaikeuksista kärsivien lasten fonologista tietoisuutta.

Myös aikuisten fonologista tietoisuutta on tutkittu jonkin verran. On huomattu, että kuten lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa, myös aikuisten oppimisessa erityisesti fonologinen tietoisuus on oleellinen. Fonologisen tietoisuuden merkitys ei riipu kielen ortografiasta: siitä on apua niin englannin kielessä, jossa on hyvin epäjärjestelmällinen ortografia, kuin myös turkin kielessä, jossa puolestaan on suomen tapaan hyvin säännöllinen ortografia (Durgunoğlu-Öney 2002, 245). Turkissa luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten fonologista tietoisuutta ovat tutkineet Aydin Durgunoğlu ja Banu Öney (2002). Heidän tutkimuksessaan sekä luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten että lukemaan ja kirjoittamaan opettelevien lasten lukeminen kehittyi huomattavasti fonologista tietoisuutta kehittäessä (Durgunoğlu-Öney 2002, 262).

Tutkijoita kiinnostaa, vaikuttavatko samat tekijät sekä aikuisten että lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. Osa tutkijoista olettaa prosessien olevan samankaltaisia ja erojen johtuvan ulkoisista tekijöistä, kuten motivaatiosta, sosiaalisista tekijöistä ja ympäristöstä. Osa tutkijoista puolestaan uskoo aikuisten ja lasten oppimisessa olevan eroja, koska aikuisilla kielelliset ja kulttuuriset tiedot ovat laajempia kuin lapsilla ja kognitiiviset taidot kehittyneempiä. (Durgunoğlu-Öney 2002, 245.)

Durgunoğlu ja Öney ovat sitä mieltä, että lasten ja aikuisten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen kognitiiviset polut ovat samanlaisia. Heidän mukaansa on kolme syytä olettaa polkujen olevan samanlaisia. Ensinnäkin, vaikka aikuisilla onkin laajempi elämäkokemus ja sanavarasto, ne eivät auta suoranaisesti dekodausprosessissa, sillä

siihen tarvitaan mekaanista tietoa äänneistä. Luetun ymmärtämisessä kuuntelutaidosta ja taustatiedoista on hyötyä, mutta ei sanan tunnistamisessa. Toiseksi epävarma dekodaus heikentää luetun ymmärtämistä vaikka lukijalla olisikin elämäkokemusta luettavasta aiheesta. Kolmanneksi he olettavat, että aikuisten kielelliset kyvyt taantuvat, kun niitä ei käytetä, joten väite aikuisten laajemmista kielellisistä taidoista on kyseenalainen. Durgunoğlu ja Öney totesivat turkkilaisten aikuisten ja lasten lukemaan oppimisen etenevän samalla tavalla. Ainoa ero oli, että aikuisille fonologisen tietoisuuden harjoittamisesta oli pidempiaikaisempi hyöty. (Durgunoğlu–Öney 2002, 248,260.)

Tutkijat ovat osoittaneet, että sekä lapsilla että LK-aikuisilla on ongelmia havaita foneemeja. Portugalilaiset LK-aikuiset selviytyivät heikosti tehtävistä, joissa vaadittiin fonologista vaihtelua, kuten esimerkiksi riittelystä (esim. Morais–Cary–Alegria–Bertelson, 1979, 329). Serbokroatialaisia LK-aikuisia tutkittaessa tulokset olivat samanlaisia (Lukatela–Carello–Shankweiler–Lieberman, 1995, 481). Daphne Greenberg et al. (1997,262) osoittivat, että LK-aikuisilla on heikompi kyky käsitellä fonologista prosessointia vaativia tehtäviä kuin lapsilla, jotka ovat kognitiiviselta kehitykseltään suotuisassa iässä luku- ja kirjoitustaidon suhteen. Prattin ja Bradyn (1988, 322) tulokset osoittavat myös, että heikot aikuislukijat suoriutuivat kehnosti foneemien poistoa vaativista tehtävistä.

Edellä mainitut fonologista tietoisuutta koskevat tutkimukset keskittyvät kuitenkin L1-kieleen. On kuitenkin todennäköistä, että myös aikuiset, jotka opettelevat lukemaan ja kirjoittamaan L2-kielellä, hyötyvät fonologisen tietoisuuden harjoittamisesta.

### 2.3.2. Muisti ja kognitiiviset kyvyt

Ilman muistia ja sen sujuvaa toimintaa lukeminen ja kirjoittaminen eivät luonnistu. Toisaalta myös luku- ja kirjoitustaito muokkaavat muistia. Monet tutkijat ovat väitelleet siitä, muuttuko ihmisen ajattelu luku- ja kirjoitustaidon myötä. Lev S. Vygotskin mukaan ihmisen muisti koostuu kahdesta eri tavoin toimivasta järjestelmästä: luonnollisesta muistista (*natural memory*) ja merkkeihin (*signs*) perustuvasta muistista. Luonnollinen muisti on yhteydessä konkreettiseen havaitsemiseen ja siitä saatuihin muistijälkiin. Muistaminen perustuu tietyn ärsykkeen havaitsemiseen. Vygotskin mukaan luonnollinen muisti hallitsee luku- ja kirjoitustaidottomien ihmisten

käyttäytymistä. Toinen muistijärjestelmä pohjautuu merkkeihin ja niiden tulkitsemiseen eli eräänlaiseen abstraktiin ajatteluun. Se on muotoutunut sosiaalisen kehittymisen myötä. (Vygotsky 1978, 38–39.)

Alexandre Castro-Caldas et al. vertailivat luku- ja kirjoitustaidottomien sekä luku- ja kirjoitustaitoisten aikuisten aivojen toimintaa heidän toistaessaan sanoja ja pseudosanoja. Oikeiden sanojen toistossa molempien ryhmien jäsenten aivoissa aktivoituivat samat osat, mutta pseudosanojen toistossa luku- ja kirjoitustaidottomilla oli enemmän vaikeuksia toistaa sanoja oikein, ja heidän aivoissaan aktivoituivat eri osat kuin luku- ja kirjoitustaitoisilla. Virheet pseudosanojen toistossa voivat johtua siitä, että luku- ja kirjoitustaidottomien informanttien aivot eivät ole täysin kehittyneet prosessoimaan fonologista informaatiota. Erot testiryhmien välillä tukevat hypoteesia siitä, että jos ihmisellä ei ole tietoa ortografian olemassaolosta, rajoittaa se luku- ja kirjoitustaidottomia aikuisia toistamasta pseudosanoja oikein. Tämä johtunee em. prosessiin tarvittavien hermoverkkojen puutteellisesta aktivoitumisesta. (Castro-Caldas et al. 1998, 1053, 1056, 1059.)

Heli Numminen (2006) esittelee selkokielen käyttöön ohjeistavassa teoksessa muistin ja lukemisen yhteyksiä neuropsykologisesta näkökulmasta. Hän ei puhu kirjoittamisesta, mutta muistia tarvitaan yhtä lailla myös siihen, joten Nummisen esittelemiä toimintoja voi soveltaa myös kirjoitusprosessin kuvaamiseen.

Muistia tarvitaan hieman eri tavoin lukemaan oppimisessa ja luetun ymmärtämisessä. Lukemaan oppimisen kannalta erityisen merkittävä muistin osa on työmuisti ja säilömuisti eli pitkäkestoinen muisti. Työmuisti ohjaa tarkkaavaisuutta sekä työmuistin ja säilömuistin välistä yhteyttä. Työmuistin avulla tieto käsitellään ja tallennetaan, ts. sen toimintaan kuuluu kognitiivisia prosesseja, jotka ylläpitävät tiedonkäsittelyä. Säilömuisti puolestaan on teoriassa ääretön muistisäiliö, joka varastoi ja organisoii kaiken, mitä tiedämme ja osaamme. (Numminen 2006, 32–33.)

Muita tärkeitä muisteja lukemisessa ja kirjoittamisessa ovat fonologinen ja auditiivinen muisti. Lukutaidon alussa äänteiden erottamiseen ja yhdistämiseen sekä äännekirjainvastaavuuden oppimiseen tarvitaan fonologista muistia. Fonologinen muisti vastaanottaa, analysoi ja käsittelee kielen äänneellistä ainesta. Lukivaikeuksista kärsivillä saattaa olla ongelmia juuri fonologisessa muistissa. Suomen kielessä



erityisesti fonologisen muistin nopea täyttyminen voi aiheuttaa vaikeuksia, sillä säännöllisen ortografian edusta huolimatta suomen kielen sanat ovat erittäin pitkiä. (Numminen 2006, 32–33.)

Lukemiseen tarvitaan myös auditiivista muistia. Sen avulla ihminen oppii uusia fonologisia yhdistelmiä. Jos auditiivinen muisti on ahdas, vaikeuttaa se lukemaan oppimista oli kyse sitten äidinkielestä tai vieraasta kielestä. (Numminen 2006, 33.)

Lukemaan ja kirjoittamaan opeteltaessa syntyy välttämättömiä yhteyksiä kirjoitetun ja puhutun kielen vastaavien muotojen välille. Näiden muistijalkien avulla lapsi muistaa kuultuaan tai nähtyään tietyn kirjaimen tai äänteen, mikä on sen vastinepari. Jos muistijalkien aktivoituminen työmuistissa on aikaa vievää, hidastaa se lukuprosessia, altistaa virheille ja kuormittaa turhaan kapasiteettia. (Numminen 2006, 33.)

Kun lukutaito vahvistuu, fonologisen muistin toiminta automatisoituu. Tällöin jää enemmän tilaa itse ymmärtämiselle. Tässä vaiheessa lukemaan oppimisessa tapahtuu laadullinen muutos, sillä ymmärtämiseen vaaditaan pitkäkestoisen muistin aktivoitua. Työmuistia tarvitaan kuitenkin pitkäkestoisen muistin aktivoinnissa ja tiedon vastaanottamisessa. Toisin sanoen työmuisti ja pitkäkestoinen muisti ovat tärkeimmät muistin osat luetun ymmärtämisessä. Luetun ymmärtäminen perustuu pääasiallisesti kolmeen muistin kannalta oleelliseen seikkaan. Ensinnäkin, mekaanisen lukutaidon tulee olla täysin automatisoitunut tai hyvin lähellä automatisoitumista. Toiseksi, pitkäkestoisen muistin varastojen esim. sanavaraston osalta on oltava riittäviä tekstin merkitysten ymmärtämiseen. Kolmanneksi, työmuistin täytyy toimia riittävän tehokkaasti ja kohdennetusti lukuprosessin aikana. (Numminen 2006, 33–34.) LK-taitoja opiskelevilla aikuisilla maahanmuuttajilla on ongelmia kaikissa em. toiminnoissa. L1-oppijoilla puhuttu kieli on jo hallussa, kun opetellaan lukemaan ja kirjoittamaan. L2-opiskelijoilla tilanne on toinen. Heidän muistinsa on erityisen kuormittunut. Opiskelijan on käsiteltävä samanaikaisesti sekä muotoa että merkitystä (Ellis–Barkhuizen 2005, 141).

### 3. LUKEMINEN, KIRJOITTAMINEN JA PUHUMINEN L2-NÄKÖKULMASTA

#### 3.1. L2-lukemisen ja L2-kirjoittamisen prosessit

Seuraavaksi tuon esille L2-oppijoiden lukemisen ja kirjoittamisen prosesseja. L2-oppijoilla lukemisen ja kirjoittamisen prosessit ovat vielä tavallista monimutkaisempia: L1-oppijoilla suulliset taidot ovat tukena, L2-oppijat joutuvat ponnistelemaan puheen tuottamisenkin kanssa. Lisäksi heidän on tulkittava vierasta kulttuuria.

Lukemista ja kirjoittamista on tutkittu suurimmaksi osaksi lasten lukemisen ja kirjoittamisen oppimisprosessina. Aikuisen kognitiiviset valmiudet omaksua kieltä ja oppia uusia asioita eroavat huomattavasti vastaavista lapsen kehitysvaiheelle tyypillisistä valmiuksista. Kaikkea tietoa lapsen lukemaan oppimisprosessista ei voi suoraan siirtää koskemaan aikuisen lukemaan oppimista. Tutkimuksissa on kuitenkin saatu näyttöä siitä, että luku- ja kirjoitustaidon oppiminen aikuisiällä kulkisi samoja kognitiivisia reittejä kuin lapsilla (Durgunoğlu–Öney 2002, 248.)

LK-opiskelijoilla oppiminen lähtee opetustilanteesta, joka jo usein on heille täysin outo – puhumattakaan opetettavista asioista. Scribner ja Cole toteavat, että looginen päättely on “länsimaisen” koulukontekstin seuraus. He osoittavat, että eri kulttuureissa kirjoitustaidolla on erilaisia tehtäviä. Länsiafrikkalaisessa vai-kulttuurissa on käytössä vai-kielelle omaperäinen kirjoitusjärjestelmä, jota ei opita koulussa vaan sitä käytetään pääosin sosiaaliseen kanssakäymiseen kuten kirjeenvaihtoon. Vai-lukutaitoiset suoriutuivat loogista päättelyä vaativista tehtävistä samantasoisesti kuin lukutaidottomat, kun taas koulussa arabiaa lukemaan ja kirjoittamaan oppineet osoittautuivat selvästi taitavimmiksi. (Scribner–Cole 1981, 127.)

Koulutuksella ja tehtävätyyppien ymmärtämisellä on siis yhteys. Tehtävän vaikeustasoa arvioitaessa tulee vastaan kognitiivisia, affektiivisia ja kielellisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat jokaiseen oppijaan yksilöllisesti. Kognitiivisia tekijöitä ovat tehtävän tuttuus, oppijan taidot ja oppijan kyky selviytyä prosessoinnin vaatimuksista. Tuttuus vaikuttaa siten, että mitä tutumpi tehtävä, sitä helpompi siitä on suoriutua. Oppijan taitoihin sisältyvät mm. opiskelutaidot ja oppimisstrategiat sekä kulttuuriset taustatiedot. Prosessoinnin vaatimukseen kuuluvat tehtävän edellyttämä konkreettinen ja abstrakti

ajattelu sekä kognitiiviset operaatiot. Affektiivisiin tekijöihin kuuluvat itsetunto, motivaatio ja tehtävään paneutuminen, fyysinen ja emotionaalinen olotila sekä asenne. Kielellisiä tekijöitä ovat 1) kielelliset ilmaisuvarat ja kielen kompleksisuus, kuten kieliopin hallinta ja sanaston laajuus, ja 2) kielenkäytön ominaisuudet kuten sujuvuus ja täsmällisyys. Tehtävää suorittaessaan oppijan täytyy käsitellä sekä muotoa että sisältöä. Kun tehtävän muotoseikat eivät vie liikaa huomiota, oppija voi keskittyä tehtävän kognitiivisiin puoliin ja päinvastoin. (Viitekehys 2003, 220–222.)

Lukutaidon oppimisen raskain vaihe on tajuta äänteiden ja kirjainten vastaavuus (Bamgbose 1991, 65). Lukeminen toisella kielellä on aina sekä kielellinen haaste että lukemisprosessiin liittyvä haaste. Kun kyseessä on ensimmäinen luku- ja kirjoitustaitojen oppimisen prosessi on kaikki monin kerroin vaativampaa: luku- ja kirjoitustaito on opittava kielellä, jota oppija ei hallitse. Toisella kielellä lukeminen on uusi ja erilainen lukutaito. Siihen kuuluu sosiaalisia ja psykolingvistisiä prosesseja, joita ei voi erottaa lukemisesta eikä kielestä. (Bernhardt 1991, 32.) Lukemiseen liittyy kolmenlaisia tekijöitä: lingvistisiä, lukutaidollisia ja tiedollisia. Lingvistiset tekijät koostuvat tekstissä olevista elementeistä (sanarakenne, sanojen merkitys, syntaksi ja morfologia). Toisen kielen lukemisen lingvistinen tieto koostuu kirjainten ja sanojen tunnistamisesta, joistakin fonologisista tekijöistä, leksikaalisesta tiedosta ja morfosyntaktisesta tiedosta. Lukutaitoon liittyviin tekijöihin kuuluvat lukijan sisäiset muuttujat kuten lukemisen syy ja merkitys, ymmärtämisen taso ja tavoitteellisuus. Tiedolliset tekijät sisältävät lukijan aikaisemmat tiedot, joita hän käyttää tulkitessaan lukemaansa. (Bernhardt 1991, 32–33.) L2-oppijan on luetun ymmärtämistä varten opittava kohdekielen leksikaalisen ja syntaktisen prosessoinnin taito. Tämän lisäksi hänen on osattava sijoittaa leksikaaliset ja syntaktiset yksiköt semanttiseen rakenteeseen ja pystyttävä yhdistämään nämä rakenteet koko kielen diskurssisysteemiin, joka sisältää kulttuurisen ja kontekstuaalisen tiedon ympäröivästä maailmasta. (Donin–Silva 1994, 75–76.)

Kressin vertaus (ks. ed. s. 15) siitä, että kirjoittamaan oppiminen on kuin vieraan kielen oppimista, havainnollistaa, kuinka vaikean tehtävän edessä LK-opiskelijat ovat. He eivät osaa suullisesti L2-kieltä edes sujuvasti – saati täydellisesti – ja joutuvat silti opettelemaan kirjoittamista. Kressin vertauksen mukaan voisi sanoa, että luku- ja kirjoitustaidottomat maahanmuuttajat opiskelevat L2<sup>1</sup>-kielen avulla kirjoittamaan L2<sup>2</sup>-

kieltä<sup>4</sup>. Informaatio sinkoilee kolmen kielen välillä, ja kirjoittamaan oppiminen rasittaa muistia moninkertaisesti.

Tuija Lehtinen (2002) on tutkinut väitöskirjassaan Turun normaalikoulun maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitystä ja kaksikielisyyttä peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Lehtinen havaitsi, että suomea toisena kielenä puhuvat lapset tekevät samanlaisia virheitä kuin suomea äidinkielenään puhuvat lapset, mutta syyt ovat erilaisia. Esimerkiksi eripituisten äänteiden keston erottaminen voi olla maahanmuuttajalapselle vaikeaa, jolloin se heijastuu myös kirjoitukseen. Suomenkielinen lapsi puolestaan erottaa äänteet, mutta hän ei vain osaa koodata niitä grafeemeiksi. Maahanmuuttajalapset joutuvat siis aloittamaan lukemisen ja kirjoittamisen opettelemisen ”kauempaa” kuin suomenkieliset lapset. (Lehtinen 2002, 178) Lehtisen päätelmää voi soveltaa myös aikuisopetukseen siten, että LK-ryhmäläisten kirjoitusvirheet johtuvat todennäköisesti vaikeudesta erottaa äänteiden pituutta. Myös murteet ja puhekielen epätasaisuus saattavat osaltaan vaikuttaa äänteiden keston erottamiseen.

Kirjoittamaan oppimiseen liittyy oleellisesti kirjoitusjärjestelmä. Uuden kirjoitusjärjestelmän oppiminen eroaa itse kielen oppimisesta. *Kirjoitusjärjestelmä*-termillä on kaksi merkitystä. Se voi tarkoittaa kirjoitustapaa yleensä, esimerkiksi 1) latinalaiset ja kyrilliset kirjaimet perustuvat aakkoselliseen kirjoitusjärjestelmään tai 2) se voi tarkoittaa tiettyyn kieleen pohjautuvaa kirjoitussysteemiä ja sen säännöstöä, esimerkiksi suomen kielessä ortografia vastaa ääntämystä lähes täydellisesti. (Cook–Bassetti 2005, 2–3.) Kirjoituksen pienin yksikkö on grafeemi tai symboli. Kirjoitusjärjestelmät perustuvat joko merkitykseen tai äänteisiin. Esimerkiksi kiinankielisissä hanzissa symbolit edustavat merkitystä ja italian kielessä grafeemit edustavat äänteitä. (Cook–Bassetti 2005, 4–5.)

Kirjoitusjärjestelmään kuuluvat myös ulkoiset muodot kuten kirjoitussuunta, välimerkit, ortografiset säännöt, grafeemien koko ja kirjainten muoto (Cook–Bassetti 2005, 10–13). Jotta oppija voi kirjoittaa vierasta kieltä, hänen tulee hallita 1) oikea kirjoitussuunta, 2) ortografian säännöt, 3) välimerkit sekä 4) morfologiaan perustuvat säännöt. Lisäksi oppijan täytyy 5) tiedostaa kirjain-äännevastaavuus, 6) muodostaa ja tunnistaa

---

<sup>4</sup> Puhuttu suomi on ensimmäinen vieras kieli (L2<sup>1</sup>) ja kirjoitettu suomi toinen vieras kieli (L2<sup>2</sup>).

grafeemit, 7) selviytyä kielellisestä variaatiosta ja kielellä leikittelystä ja 8) oppia käyttämään eri tekstilajeja. (Cook 2005, 426–430.)

### 3.2. L2-puheen ymmärtäminen ja tuottaminen

Luku- ja kirjoitustaidon opiskelun lisäksi LK-kurssilaisten täytyy oppia ymmärtämään ja tuottamaan heille vierasta kieltä. L2-puheen prosesseissa muistilla on yhtä tärkeä tehtävä kuin lukemisessa ja kirjoittamisessa. Työmuisti on koko ajan aktiivinen sekä puhuttaessa että kuunneltaessa. Rajoitukset puhua ja ymmärtää L2-kieltä johtuvat juuri muistin ylikuormittuvuudesta. L2-kielellä muisti toimii aina heikommin kuin L1-kielellä. Muistia voi kehittää, mutta L2-kielellä taso on aina alhaisempi. (Cook 1991, 66–67.) Se, kuinka monta merkkiä ihminen voi muistaa, riippuu kielestä. Kiinankieliset puhujat kykenevät muistamaan useampia yksiköitä kuin esimerkiksi englanninkieliset puhujat, sillä kiinassa on lyhyempiä kielen yksiköitä kuin englannissa, joten niitä mahtuu muistiin enemmän. (Cook 1991, 68.) Suomen puhuminen rasittaa muistia erityisesti, koska kielen yksiköt ovat usein pitkiä.

Ääntämisellä on todettu olevan tärkeä rooli L2-kielen tuottamisessa. Työmuisti prosessoi uutta tietoa jatkuvasti. Työmuistissa on fonologinen varasto, josta tieto näyttää häviävän parissa sekunnissa. Pitääkseen tiedon mielessään ihminen toistaa sanoja, joko ääneen tai mielessään. Tästä jatkuvasta toistosta syntyvää kierrettä kutsutaan fonologiseksi silmukaksi. Kaikki, mitä ihminen yrittää muistaa, kulkee fonologisen silmukan kautta. Mitä nopeammin ihminen voi toistaa asioita, sitä enemmän hän muistaa. Ääntämisen sujuvuudella on siis merkitystä: mitä tarkemmin oppija kykenee ääntämään, sitä paremmin hänen muistinsa prosessoi sanoja ja sitä paremmin hän pystyy tuottamaan puhetta. (Cook 1991, 67–69.)

Ääntämisen tärkeydestä puhuu myös Veijo Vihanta. Hän toteaa ääntämisvaikeuksien johtuvan usein siitä, että oppijat eivät havaitse uusia, vieraita äänneitä. Tosin pelkkä havaitsemisen oppiminen ei vielä johda oikeaan tuottamiseen mutta toimii pohjana. Suomea pidetään usein helppona kielenä ääntää, mutta tulisi muistaa, että suomen oikeinkirjoitus on ääntämisenmukaista vain sille, joka jo hallitsee suomen ääntämisen. Ihminen käsittelee L2-kieltä aina L1-kielensä ”suodattamana”. (Vihanta 1990, 200–202.)

Usein ymmärtäminen on helpompaa kuin puhuminen. Ymmärtäminen on myös kommunikaation pohja. Joskus oma tuottaminen on kuitenkin helpompaa kuin natiivin ymmärtäminen. Suomessa puhekieli on ajautunut kauas kirjoitetusta kielestä ja sen ymmärtäminen tuottaa L2-oppijoille paljon päänvaivaa. Vihanta havainnollistaa ilmiötä osuvasti kertomalla ranskalaisesta ystävästään, joka oli puhunut suomea tauotta kahden tunnin automatkan ajan suomalaisen kassamatkustajan kanssa, jotta suomalainen ei vain puhuisi. Niin vaikeaksi ranskalainen koki suomen ymmärtämisen. (Vihanta 1990, 203–204.) Eri asia on, ymmärtääkö natiivi L2-puhujaa.

### 3.3. Oppijankieli

Oppijan kielitaito voidaan jaotella kolmeen osa-alueeseen: sujuvuuteen, kompleksisuuteen ja tarkkuuteen. Ne kuvaavat kaikki kielitaidon luonnetta mutta hieman eri näkökulmista. Sujuvuus kuvaa sitä, kuinka reaaliaikaisesti ja vaivattomasti kieltä tuotetaan. Kompleksisuudella tarkoitetaan kielen vaihtelevuutta, jolla puhuja tuottaa huoliteltua kieltä. Oppijan halu käyttää helpompia tai vaikeampia kielen rakenteita vaihtelee. Lisäksi oppijan kyvyt käyttää kieltä vaihtelevat. Tarkkuus kertoo, kuinka hyvin kohdekieltä puhutaan suhteessa kielen konventioihin ja sääntöihin. Tutkijat olettavat, että L2-oppija ei voi keskittyä kaikkiin kolmeen alueeseen vaan joutuu valitsemaan, mihin kiinnittää huomiota. (Ellis–Barkhuizen 2005, 139, 140.)

Oppijankieli on jatkuvassa muutostilassa: oppija uudistaa puheensa sääntöjä ja omaksuu ympäristöstään kuulemiaan kielimuotoja. Oppijankieli voi muuttua hyvinkin nopeasti, varsinkin, jos oppija ei kuule tuottamiaan muotoja ympäristössään. Nopeuteen vaikuttaa pitkäkestoinen muisti ja sen prosessointikyvyn kehittyminen (Latomaa 1993, 20–21.) Oppijankielessä on aina joukko keskenään kilpailevia sääntöjä, jotka vaikuttavat oppijan suoritukseen: tilannekohtaiset erot oppijankielessä saattavat olla huomattavia keskenään kilpailevien sääntöjen vaikutuksesta (Hansen-Strain 1994, 299).

Oppijankielen kohdalla on usein puhuttu fossilisoitumisesta eli kielen oppimisen jumiutumuksesta tai pysähtymisestä tietylle tasolle. Latomaa toteaa, että fossilisoitumisen sijaan olisi sopivampaa puhua stabiloitumisesta. Jotkut muutokset oppijankielessä saattavat tapahtua niin hitaasti, että näyttää siltä kuin kielen kehitys olisi pysähtynyt,

vaikka se onkin vain hyvin hidasta. On kuitenkin hankalaa määritellä, onko oppiminen pysähtynyt vai vain hyvin hidasta. (Latomaa 1993, 21.)

Oppijankieli kehittyy yksinkertaisten rakenteiden kautta yhä monimutkaisempiin kielimuotoihin. Esimerkiksi aluksi muoto ja merkitys yhdistetään toisiinsa yksi-yhteenkytkennällä. Vähitellen tietty muoto opitaan kuitenkin yhdistämään useisiin eri funktioihin, ja oppijankielen säännöt moninaistuvat. Aluksi oppiminen tapahtuukin siis kielen yksinkertaistuksien tuella. Lisäksi oppiminen sisältää sääntöjen yleistämistä ja niin sanottua fraasioppimista, jossa jotkin fraasit ja sanamuodot omaksutaan sellaisinaan, analysoimattomina. (Latomaa 1993, 21; 1996, 98–99.) Hyvä esimerkki tästä on, kun käytin LK-ryhmäläisille puhuessani sanaa *mukana*, toistivat he *matkakorttimukana*. He yhdistivät sanan matkakorttiin, sillä opettajalla oli aina tapana kysyä retkipäivänä ennen bussille menoa, onko kaikilla matkakortti mukana. Oppimisen edetessä oppijankieli muuttuu yhä innovatiivisemmaksi ja oppija tuottaa omia ilmaisuja opittavan kielen analogioiden mukaan (Latomaa 1996, 99).

Oppijan äidinkieli ja hänen muut eriasteisesti osaamansa kielet vaikuttavat opittavan kielen ymmärtämiseen ja tuottamiseen. Vaikutus on kielikohtaista, joten kielestä riippuen oppijalla on omat vaikeutensa suomen ymmärtämisessä ja tuottamisessa. (Vihanta 1990, 200.)

### 3.4. Motivaatio ja oppijan kulttuuritausta

Motivaatio on suuri tekijä siinä, kuinka hyvin kieltä halutaan oppia. (Alderson 1984, 26). Rod Ellis listaa motivaatioon liittyviä tekijöitä. Hänen mukaansa motivaatio ja asenne ovat ehdottoman tärkeitä muuttujia L2-oppimisessa eikä niitä pidä sekoittaa lahjakkuuteen. Parhaiten menestyy oppija, joka on sekä motivoitunut että lahjakas. Ellis jakaa motivaation integratiiviseen (*integrative motivation*) ja instrumentaaliseen motivaatioon (*instrumental motivation*). Hän korostaa, että eri tilanteisiin soveltuu erilainen motivaatio. Lisäksi Ellis mainitsee, että motivaation tasoon ja lajiin vaikuttaa suuresti oppimisympäristö. (Ellis, 1986, 119.)

Lehtinen et al. esittelevät kolme motivaatioluokittelua. Ensimmäisessä luokittelussa huomio kiinnittyy yksilön henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja uskomuksiin, joilla hän voi

mahdollisesti vaikuttaa omaan toimintaansa. Toinen tapa on jakaa motivaatio persoonallisuuden piirteenä ja tilana ilmenevään motivaatioon. Persoonallisuuteen kuuluvana piirteenä motivaatio on pysyvää, kun taas tilana se on muuttuvaa. Kolmannessa jaossa motivaatio jaetaan ulkoiseksi ja sisäiseksi. Ulkoinen motivaatio viittaa oppijan ulkopuolelta tulevaan paineeseen. Sisäinen motivaatio viittaa oppijan sisäiseen haluun tehdä jotain. (Lehtinen et al. 2007, 178–179.) Ensimmäisestä luokittelusta esimerkkinä voisi olla LK-alkeiskurssilaisen tavoitteet jatkokurssille pääsemisestä. Toisesta jaosta esimerkkinä toimii se, että osa LK-opiskelijoista saattaa olla innostuneita lukemisesta yleensä, kun taas osa on vain kiinnostunut kurssilla olemisesta. LK-kurssilaisten ulkoisena motivaationa voisi toimia suomen kielen testi ja sisäisenä motivaationa halu puhua suomea naapureiden kanssa.

Motivaation lisäksi tulisi kuitenkin kiinnittää myös huomiota oppijan kulttuuritaustaan. Lundgren mainitsee esimerkkinä kulttuurit, jotka ovat patriarkaalisia ja naista alentavia. Patriarkaalisisissa kulttuureissa avioliitto on merkittävä rituaali, jonka kautta määritellään myös arvo naisena: hänestä tulee vaimo, äiti ja taloudenhoitaja. Naisen kuuluu hoitaa ensisijaisesti näitä rooleja, eikä aikaa opiskeluun juurikaan jää. (Lundgren 2005, 51–52, 108.) Opetus tulisi sitoa oppijan omaan tietämykseen kielestä ja kulttuurista. Datta mainitsee esimerkkinä henkilökohtaiset tapahtumat kuten häät. Tällaisten itselle tärkeiden tapahtumien jakaminen motivoi oppijaa kielentämään kokemuksensa myös L2-kielellä. (Datta 200, 230.)

Lukutaidon opetuksessa tulee aina ottaa huomioon opiskelijoiden tarpeet. Claude Dalbéra korostaa, että lukutaidottomille tärkeintä on omien elinolojen parantaminen. Tällaisten henkilöiden on oltava vakuuttuneita, että lukutaidon oppiminen on heille välttämätöntä ennen kuin he voivat paneutua siihen vapaaehtoisesti. Dalbéra kiteyttää asian näin: ”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 1991, 44). Dalbéra kyseenalaistaakin opetuksen hyödyllisyyden, mikäli se ei vaikuta luku- ja kirjoitustaidottomien elämäntilanteen muuttumiseen. (Dalbéra 1991, 43–44.)

Fingeret tuo esille, että aikuiskouluttajien tulisi ymmärtää lukutaidottomien sosiaalista elämää ja ottaa huomioon se, että kaikki ei riipu lukutaidosta, kuten usein kuvittelemme. Fingeret tutki vuoden ajan lukutaidottomien syntyperäisen amerikkalaisten sosiaalista



verkostoitumista ja todisti, että heillä on vilkas sosiaalinen elämä ja että he ovat yhteiskuntansa riippumattomia jäseniä. Lukutaidottomat eivät osaa dekoddata tekstiä, mutta he osaavat dekoddata sosiaalista maailmaa. (Fingeret 1983, 133–137.) Tilanne on toinen maahanmuuttajilla, jotka joutuvat elämään vieraassa kulttuurissa. Miten he dekoddaavat ympäröivää maailmaansa?

Tricia Hartley on tutkinut pakistani naisten lukutaidottomien naisten arkea englantilaisessa kaupungissa. Hän toteaa, että lukutaidottomat elävät hyvin ja osallistuvat kirjalliseen kulttuuriin sukulaistensa kautta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet naiset olivat kuitenkin tietoisia lukutaidon tuomasta vallasta ja toivoivat, että heidän lapsistaan tulisi luku- ja kirjoitustaitoisia. (Hartley 1994, 39–40.)

### 3.5. Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien opetus

Unescon mukaan jokaisen tulisi saada lukutaito-opetusta omalla äidinkielellään. Useissa maissa opiskellaan alueen pääkielellä huomioimatta vähemmistökieliä. Oppiminen L2-kielellä on vaikeampaa ja hitaampaa. (Unesco 2006, 18.) Suomessa aikuisten äidinkielen opetuksen toteuttaminen on käytännössä mahdotonta. Suomessa luku- ja kirjoitustaidottomien koulutuksella pyritään antamaan valmiudet tulla toimeen suomalaisessa yhteiskunnassa.

Unescon mukaan noin joka viides aikuinen maailmassa on lukutaidoton (Unesco). Suomessa lukutaidottomia aikuisia maahanmuuttajia on noin 1200–1500 (OPH 2006, 4). Tilastokeskuksen tietojen mukaan vuoden 2007 loppuun mennessä Suomessa on muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea puhuvia yhteensä 172 928 eli 3,3 prosenttia koko väestöstä (Tilastokeskus 2007). Luku- ja kirjoitustaidottomia on 0,7–0,9 prosenttia maahanmuuttajista. Prosentuaalisesti määrä ei ole iso, mutta hyvinvointivaltiona Suomen on tarjottava asianmukaista koulutusta myös luku- ja kirjoitustaidottomille aikuisille.

### 3.5.1. Luku- ja kirjoitustaidottomien opetus Suomessa

Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset maahanmuuttajat ovat oma ryhmänsä aikuisten maahanmuuttajien joukossa. Opetushallitus onkin laatinut erilliset suositukset aikuisten maahanmuuttajien sekä luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutusta varten. Maahanmuuttajien koulutuksesta käytetään nimeä kotoutumiskoulutus. Kotoutumiskoulutuksella maahanmuuttajalle pyritään antamaan riittävät kielelliset, yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja elämänhallintaan liittyvät valmiudet tulla toimeen suomalaisessa yhteiskunnassa. (OPH 2007, 10.) Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutuksen suositus eroaa luku- ja kirjoitustaitoisten maahanmuuttajien koulutuksen suosituksesta. Vaikka molemmat ryhmät ovat erittäin heterogeenisiä, korostuu eritasoisuus erityisesti LK-koulutuksessa. Tarvitaan tietoa luku- ja kirjoitustaidon oppimisprosesseista ja S2-oppimisesta, ja nämä tiedot pitää vielä yhdistää aikuisiin, joiden kulttuurista, oppimisvalmiudet, koulutus ja tietous ympäröivästä maailmasta ovat aivan erilaisia kuin suomalaisessa yhteiskunnassa elävillä aikuisilla. Opetushallituksen (OPH, 2006) laatimassa suosituksessa luku- ja kirjoitustaidottomia maahanmuuttajia varten pyritään huomioimaan opiskelijoiden erilaiset lähtökohdat ja oppimisvalmiudet. Suurin osa LK-opiskelijoista ei ole käynyt koulua. Koulutuksen puutteen takia oppimistaidot ovat hatarat. Lisäksi maahanmuuttajilla on usein taustalla lukuisia henkilökohtaisia ongelmia. Heillä on traumaattisia kokemuksia lähimenneisyydestään. Pakolaistaustan vuoksi LK-opiskelijat saattavat kärsiä tavallista enemmän psykososiaalisesta oireilusta ja pakolaisuuteen liittyvistä traumoista. (OPH 2006, 12.) Maahanmuuttajien moninaiset taustat yhdistettynä opiskeluun vieraalla kielellä uudessa ympäristössä luovat monimutkaisen kokonaisuuden. Näin ollen oppimistuloksetkin johtuvat monesta eri tekijästä ja lopullisia syitä oppimiseen tai oppimattomuuteen on mahdotonta eritellä.

Luku- ja kirjoitustaidottomia koskevan suosituksen mukaan koulutuksessa tulee opettaa luku-, kirjoitus- ja laskutaidon lisäksi myös suomalaisessa yhteiskunnassa tarvittavia ”monenlaisten arjen taitojen ja kansalaisvalmiuksien hallintaa”. Opintoihin kuuluu viisi opintokokonaisuutta, jotka yhdessä muodostavat tarvittavat taidot elää suomalaisessa yhteiskunnassa. Osakokonaisuudet ovat suomen kieli, arjen taidot ja elämänhallinta, yhteiskunta- ja kulttuuritietous, työelämävalmiudet sekä opiskelunvalmiudet. (OPH 2006, 4–5.)

Ennen kurssin alkua hakijoille järjestetään alkukartoitus, jossa selvitetään hakijoiden luku- ja kirjoitustaidon tasoa. Alkukartoituksessa tulisi arvioida suomen kielen suullista taitoa, kirjainten tunnistamista ja (mahdollista) lukemista, hienomotoriikkaa, tekstin jäljentämistä, peruslaskutaitoa ja numeroiden tunnistamista. Lisäksi kartoituksessa pyritään selvittämään hakijoiden oppimiskykyä, muistia, yleissivistystä ja opiskelumotivaatiota sekä opiskelijan elämäntilannetta ja työ- ja opiskeluhistoriaa. Jokaiselle opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen opiskeluohjelma alkukartoitustietojen perusteella. Alkukartoitus järjestetään yhden viikon mittaisena kurssina ryhmälle, ja se kestää 35 tuntia. (OPH 2006, 14.)

### 3.5.2. Suomen kieli luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksessa

Tarkastelen lähemmin tutkimukseni kannalta tärkeintä osakokonaisuutta, suomen kieltä, johon kuuluu kolme osiota: 1) kuullun ymmärtäminen ja puhuminen, 2) lukeminen ja luetun ymmärtäminen sekä 3) kirjoittaminen. Opetus etenee puhutusta kielitaidosta kirjoitettuun, sillä suullinen kielitaito on maahanmuuttajille tärkein. (OPH 2006, 15.) Lisäksi suullinen kielitaito tuo ymmärrystä, jolloin myös tuleva lukutaito on funktionaalisempaa. Kielen funktionaalinen käyttö korostuu sekä suullisen että kirjallisen taidon opetuksessa. Opetus on sanasto- ja fraasilähtöistä: kielten rakenteet tulevat esille arkitilanteiden kautta eikä niiden oppiminen ole ensisijainen tavoite. (OPH 2006, 15.)

Puhumisosiossa harjoitellaan ääntämistä, erityisesti äänteiden kvantiteettia sekä harjoitellaan opiskelijoiden arkielämän kannalta tärkeiden kysymysten ymmärtämistä ja niihin vastaamista. Samalla kartutetaan opiskelijoiden elämää koskevaa perussanastoa. (OPH 2006, 16.)

Niin lukemisessa kuin kirjoittamisessakin aloitetaan aivan alusta eli opetellaan oikea lukusuunta, äänne-kirjainvastaavuus sekä isot ja pienet kirjaimet. Lukeminen etenee äänne- ja tavutasolta kohti sana-, lause- ja tekstitasoa. Lukemista harjoitellaan tuttujen sanojen kautta. (OPH 2006, 17.) Kirjoittaminen liittyy läheisesti lukemiseen. Kirjoittamisessa lähtökohtana on kynäotteen ja muiden hienomotoristen taitojen kehittäminen. Jotkut opiskelijoista eivät ole pitäneet aikaisemmin kynää kädessään.

Kirjoittamista harjoitellaan kirjoittamalla helppoja sanoja sanelun mukaan ja jäljentämällä sanoja ja lauseita mallista. (OPH 2006, 18.)

Puhutulla kielellä on oma kielioppinsa. Lingvistit ovat kautta aikojen erotelleet foneemin ja grafeemin toisistaan, mutta kirjoitetun ja puhutun kielen kielioppieroihin on kiinnitetty huomiota 1980-luvun alusta. (Kress 1982, 6–7.) Suomessa puhe- ja kirjakielen eroja on tutkittu jo kauemmin (esim. Ikola ja Suojanen), minkä onkin tärkeää, sillä suomen kielessä puhutun ja kirjoitetun kielen erot ovat suuria (ISK 2004, 24).

### 3.5.3. Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien opetuksen tavoitteet ja opetuksen arviointi

LK-koulutuksen perustavoite on, että ”opiskelija oppii luku- ja kirjoitustaidon perusteet sekä suomen (tai ruotsin) kielen alkeet ja saa tukea kotoutumisessaan” (OPH 2006, 11). Kielen opetuksessa pyritään siihen, että opiskelija oppisi oman elämänsä kannalta tärkeitä sanoja ja sanontoja sekä hallitsisi riittävän kielitaidon arkielämänsä tarpeisiin. Puhumisessa tavoitteena on, että opiskelija osaa viestiä, kysyä ja vastata henkilökohtaisia perustietoja käsittelevissä vuoropuheluissa. Kuitenkin yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää vastapuhujalta normaalia hitaampaa ja selkeämpää puhetta. Lukutaidon tavoite on, että se alkaisi kehittyä funktionaalisen lukutaidon suuntaan. Opiskelija osaa lukea ympäristössään olevia kylttejä ja nimiä ja osaa kirjoittaa lyhyitä viestejä, kuten kauppailman. Suosituksessa muistutetaan, että lukutaidon kehittyminen jatkuu läpi koko elämän. LK-koulutuksen jälkeen on tarkoitus, että opiskelijat voivat siirtyä hitaasti etenevään kotoutumiskoulutukseen. (OPH 2006, 11.)

Vygotski mainitsee kolme lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen peruskäytäntöä. Vygotski puhuu lasten oppimisesta, mutta kyseisiä lähtökohtia voi hyvin pitää myös LK-opetuksen perustana. Ensinnäkin luku- ja kirjoitustaidon tulee aina olla väline saavuttaa jotain muuta. Toiseksi, lukemisen ja kirjoittamisen tulee olla lukijalle ja kirjoittajalle merkityksellistä. Kolmanneksi, opetuksen tulee tapahtua luonnollisesti lasta ympäröivässä ympäristössä. (Vygotski 1978, 116–118.) Myös opetussuunnitelma

painottaa opiskelijan arkielämän kannalta tärkeitä tekstejä LK-opetuksessa (OPH 2006, 17,18).

Lundgren (2005, 176) kirjoittaa, että juuri tutut aiheet, joihin maahanmuuttajaopiskelijat voivat samaistua ja jotka koskettavat opiskelijoita, innostavat eniten lukemaan ja keskustelemaan. Wallace (1992, 107) tuo esille, että luettaessa mitä tahansa vieraskielistä tekstiä luetaan myös kyseisen kielen ja maan kulttuuria.

Kielen opetuksen osalta arvioinnin pohjana on kielitaidon tasojen kuvausasteikko. Se on Suomessa laadittu sovellus asteikoista, jotka sisältyvät Euroopan neuvoston ”Kieltenopetuksen eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen oppiminen, opetus ja arviointi” -suositukseen. Luku- ja kirjoitustaidottomien arvioinnissa on käytössä kymmenportainen sovellus, koska se kuvaa paremmin edistymistä kielen oppimisen alkuvaiheessa. (OPH 2006, 11.) Asteikon tasot alkeista edistyneeseen kielenkäyttäjään on kuvattu taulukossa 1 siten, että A-tasolta kehitytään kohti C-tasoa:

TAULUKKO 1. Kielitaidon arvioinnin 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	B2.1. Itsenäisen kielitaidon perustaso	
A2.1. Peruskielitaidon alkuvaihe	B2.2. Toimiva itsenäinen kielitaito	
A2.2. Kehittyvä peruskielitaito		

Yleensä LK-opiskelijat hallitsevat parhaiten kuullun ymmärtämisen ja puhumisen. Näillä tasoilla osaaminen voi olla A1.3-tasoa. Luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen taidot ovat usein A1.1 ja A1.2 -tasoa. (OPH 2006, 15.)

Koulutus suositellaan jakamaan kahteen moduuliin (OPH 2006, 5). Laineen mukaan sekundaarilukutaidottomat maahanmuuttajat oppivat melko nopeasti mekaanisen

lukutaidon, sillä he ovat yleensä käyneet koulua kotimaassaan. Lukemaan oppiminen on heille helpompaa kuin kirjoittamaan oppiminen. Suomeksi lukemisessa vaikeuksia tuottavat diftongit sekä y, ä ja ö. Suurin osa saavuttaa 20 viikon kestävän kurssin aikana riittävän taidon jatkaa suomen opiskelua lukutaitoisten maahanmuuttajaryhmässä, ja vähintäänkin jokainen oppija kehittyy. (Laine 1993, 6–7.)

Aikuiskoulutuskeskuksessa, jossa tutkimani ryhmä opiskelee, onkin käytössä kahden moduulin järjestelmä. Tutkimani ryhmä aloitti LK 1 -kurssin helmikuussa. Kurssi loppui kesäkuun lopussa. Kuukauden kesäloman jälkeen ryhmä jatkoi LK 2 -kurssilla, joka puolestaan päättyi joulukuun lopussa.

#### 4. AINEISTON ESITTELY

Tässä luvussa esittelen käyttämäni kirjallisen ja suullisen testin sekä tutkimukseni informantit.

##### 4.1. Kirjallinen ja suullinen testi ja niiden toteutus

Keräsin aineistoni kolmessa osassa vuoden 2008 aikana. Nauhoitin jokaisen haastateltavan puhetta noin viisi minuuttia. Keräsin aineiston kesä-, loka- ja joulukuussa. Jokaisena kertana haastattelin kurssilaisia yksitellen noin viisi minuuttia sekä teetin kirjallisen testin koko ryhmälle. Testi mittaa luku- ja kirjoitustaitoa yleisellä tasolla. Loka- ja joulukuun testissä on vanhojen tehtävien lisäksi kaksi uutta haasteellisempaa tehtävää. Nauhoituksessa luetin lisäksi informanteillani sanalistan, jossa on yhdeksän sanaa ja kolme lausetta. Käytin informanttien ääneenlukua luetun ymmärtämistä mittaavien tehtävien arvioinnin apuna. Kirjallinen testi on liitteessä 1 (s. 114–119) ja suullisessa osiossa käytettävä kuva liitteessä 2 (s. 120).

Kesäkuussa suoritettu ensimmäinen kirjallinen testi koostuu neljästä tehtävästä. Tehtävät mittaavat lukemista ja luetun ymmärtämistä, kuullun ymmärtämistä sekä kirjoittamista. Testin tehtävät 3 ja 4 ovat Niina Halmeen (2008) tekemät. Kyseisten tehtävien kuvituksen on toteuttanut Carl Brennan. Olen saanut luvan sekä Halmeelta että Brennanilta käyttää tehtäviä kuvineen testissäni. Halusin ottaa kaksi tehtävää Halmeen testistä, jotta voisin verrata informanttien tuloksia Halmeen ryhmän tuloksiin.

Tehtävä 1 mittaa sekä kuullun ymmärtämistä että kirjoittamista. Tehtävässä on kahdeksan erillistä lausetta, jotka sanelin informanteille. Lauseet vaikeutuvat loppua kohden: ensimmäinen lause on yhden sanan pituinen, toinen ja kolmas lause kahden sanan pituisia, neljäs ja viides kolmen sanan, kuudes ja seitsemäs neljän sanan ja kahdeksas lause viiden sanan pituinen. Tehtävässä 2 mitataan äännekirjainvastaavuuden tunnistamista diftongeissa. Opiskelijat ympyröivät neljästä vaihtoehdosta sen sanan, jonka kuulevat minun sanovan. Sanat ovat äänneolosuhteellisesti lähellä toisiaan, erot muodostuvat vokaalien erilaisista yhdistelmistä. Esimerkiksi *koulu*-sanan vaihtoehtoja olivat *koolu*, *kuulu* ja *koulu*. Lausuin sanat joka testikerralla kolme

kertaa. Halmeen testiin kuuluu myös sanelu, mutta sanat eivät ole samoja. Tehtävä 2 muistuttaa myös yhtä Halmeen tehtävää, mutta tehtävissä painotetaan eri asioita.

Tehtävä 3 testaa kuvan ja tekstin välistä ymmärtämistä. Kyseessä on siis eräänlainen luetun ymmärtäminen. Tehtävässä on 12 kuvaa, ja jokaisen kuvan alla on väittämä sekä lauseet *on totta* ja *ei ole totta*. Opiskelijoiden tulee katsoa kuvaa, lukea lause ja sitten ympyröidä oikea vaihtoehto sen mukaan, sopiiko lause kuvaan vai ei.<sup>5</sup> Tehtävässä 4 opiskelijoiden on tarkoitus tuottaa itse tekstiä. Tehtävässä on kuva, josta opiskelijat kirjoittavat, mitä kykenevät.

Loka- ja joulukuun kirjallisessa testissä on uusina tehtävinä tiettyjen sanojen etsiminen ja ympyröiminen tekstistä erillisen sanalistan mukaan sekä pieni luetun ymmärtäminen, jossa on viisi lausetta ja seitsemän kuvaa. Kuvat olin piirtänyt itse. Jokainen lause pitää yhdistää yhteen juuri kyseiseen lauseeseen sopivaan kuvaan, siten että kaksi kuvista jää ilman lausetta. Uudet tehtävät olivat vaikeita ymmärtää. Selityksen jälkeen ensimmäinen tehtävä osoittautui kuitenkin todella helpoksi. Päänvaivaa tuotti erityisesti lauseiden ja kuvien yhdistämistä vaativassa tehtävässä oleva viimeinen kysymys: *Mitkä kuvat ovat ilman lausetta?* Tarkensin ohjetta sanomalla, että kaksi kuvaa on ilman lausetta, ja pyysin opiskelijoita kirjoittamaan kahden kuvan numerot kysymyksen perään.

Puheosiossa käytin värikuvaa nelihenkisestä perheestä, joka syö aamupalaa pöydän ääressä. Kuva on teoksesta AAMU – suomen kielen kuvasanakirja<sup>6</sup>. Puhetestissä on kolme osaa. Ensin pyysin opiskelijoita kertomaan omin sanoin kuvasta. Toiseksi kysyin kysymyksiä, joiden tarkoituksena on testata ymmärtämistä. Kolmanneksi kysyin vielä opiskelijoiden omista ruokailutottumuksista. Pyrin kysymään samat kysymykset kaikilta informanteilta, mutta haastattelu on aina myös sosiaalista vuorovaikutusta, joka ei etene kliinisesti, joten jouduin luonnollisestikin huomioimaan jokaisen keskustelutilanteen omassa kontekstissaan. Loka- ja joulukuun nauhoitustilanteessa annoin informanteille vielä lyhyen sana- ja lauselistan, jonka he lukivat ääneen. Sana- ja lauselistan avulla pyrin saamaan jonkinlaista kuvaa informanttien mekaanisesta sanalukutaidosta. Se auttaa minua myös tarkastelemaan heidän suorituksiaan luetun ymmärtämistä vaativissa tehtävissä. Sanat listalla ovat:

---

<sup>5</sup> Tällaisessa tehtävässä arvauksen mahdollisuus on suuri.

<sup>6</sup> Lappalainen, Ulla 1996: AAMU – suomen kielen kuvasanakirja. OPH, Helsinki.



*poika, tuoli, isä, leipä, omena, aamupala, juusto, voileipä, lautanen. Lauseet ovat: Tyttö syö puuroa. Vauva juo maitoa. Äidillä on punainen pusero.*

Kesäkuun testin tekivät molemmat LK-ryhmät, sillä onneksi tiesin jo silloin, että tutkimaani ryhmään tulisi uusia opiskelijoita ja osa vanhoista ryhmäläisistä ei jatkaisi kurssia. Aikuiskoulutuskeskuksessa, jossa informanttini opiskelivat, on LK-ryhmiä kaksi rinnakkain: alkeiskurssi ja jatkokurssi. Testin teki yhteensä 20 opiskelijaa, joista 12 oli informanttejani. Alkeiskurssilaiset olivat nähneet minut aikaisemmin, mutta jatkokurssilaisille olin vieras. Esittelin itseni ja kerroin, että kyse ei ole testistä. En käyttänyt *testi*-sanaa opiskelijoiden kuullen, sillä se saa heidät hyvin hermostuneiksi. Rauhoittelin opiskelijoita kertomalla, että tehtävät tulevat vain minun käyttööni eikä opettaja lue niitä. Tehtäviin taukoineen ja ohjeistuksineen meni yhteensä 122 minuuttia.

Lokakuussa testin teki taas kaksi ryhmää, sillä kertaa jatkokurssi oli minulle tuttu ja alkeiskurssilaiset olivat uusia. Esittelin itseni taas rauhalliseen tahtiin ja selitin, miksi pyysin heitä tekemään tehtävät. Tehtäviin taukoineen ja opastuksineen kului yhteensä 131 minuuttia.

Joulukuussa opiskelijat tarvitsivat tehtäviin huomattavasti vähemmän aikaa kuin aikaisemmin. Tehtäviä ei tarvinnut selittää, ja kaikki sujui jouhevasti. Joulukuussa alkeis- ja jatkokurssilaiset tekivät testin eri tiloissa. Olin itse valvomassa omien informanttieni testiä ja alkeisryhmän testin veti ja valvoi ryhmässä ollut sijainen ohjeideni mukaan. Batulo ja Ling eivät olleet kurssilla testipäivänä, joten heidän kirjallista osuuttaan en saanut kolmatta kertaa. Koska ryhmä oli pieni ja tehtävät jo tuttuja, sujui joulukuun testi vaivatta. Aikaa kului yhteensä 103 minuuttia. Olen koonnut taulukkoon 2 tehtäviin kuluneet ajat jokaisella testikerralla.

Joulukuussa, kävin testin kaikki osat opiskelijoiden kanssa läpi, kun kaikki tehtävät oli tehty viimeisen kerran. Siinä huomasin, että suurin osa oli ymmärtänyt hyvin tehtävien idean ja väärät vastaukset johtuivat puutteellisesta suomen kielen taidosta – ei tehtävätyypin väärästä tulkinnasta. Opiskelijat intoutuivat esittelemään taululla muille, miten olivat kirjoittaneet esimerkiksi sanan *prinsessa*. Kuva-lauseväittämissä ja luetun ymmärtämisessä opiskelijat hurrasivat aina, kun olivat vastanneet oikein. Väärin vastanneet voivottelivat ja kyselivät ymmärtämisen kannalta tärkeitä sanoja, joita eivät

olleet tienneet. Ilmapiiri oli iloinen ja rento. Liitteessä 12 (s. 156–160) on näytteitä informanttien vastauksista.

TAULUKKO 2. Testiin kulunut aika tehtävittäin ja testikerroittain.

tehtävän nimi / kuukausi	Kesäkuu	Lokakuu	Joulukuu
Aloitukset ja esittely	15 min.	10 min.	5 min.
Sanelu	25 min.	20 min.	13 min.
Äänne-kirjainvastaavuus	10 min.	8 min.	7 min.
Lause-kuvaväittämät	25 + 7 min. selitys	15 + 5 min. selitys	10 + 3 min. selitys
Kuvasta kirjoittaminen	tauko 15 min. 25 min.	25 min. tauko 15 min.	25 min. tauko 15 min.
Sanojen etsintä tekstistä	-	15 min.	10 min.
Lauseiden yhdistäminen oikeaan kuvaan	-	18 min.	15 min.
Tehtävien läpikäyminen	-	-	(20 min.)
Yhteensä aikaa kului	122 min.	131 min.	103 (+ 20) min.

#### 4.2. Tutkittava ryhmä

LK-kurssi koostuu kahdesta osasta, ja usein käy niin, että tason 2 alkaessa osa opiskelijoista kertaakaan ensimmäisen tason ja osa jo toisen tason suorittaneista jää kertamaan tasoa 2. Näin kävi myös alkuperäisen informanttiryhmani kanssa, joten tutkimassani ryhmässä on loppujen lopuksi 12 informanttia, jotka ovat aloittaneet kurssin eri aikoina, sillä osa on kerrannut jommankumman tason.

Yhden tason voi käydä kaksi kertaa, mutta jos kertauskerrankaan jälkeen ei ole saavuttanut seuraavan kurssin vaatimaa tasoa, joutuu opiskelija lopettamaan kurssin. Kertaaminen on tavallista. Joulukuun lopulla alkuperäisryhmän jatkokurssin loputtua huomasin, että infomanteistani vain kaksi kävi molemmat kurssit kertaamatta. Yhdeksän informanttia kertasi tason 2 joko syksyllä 2008 tai keväällä 2009 ja yksi informantti kävi tason 1 kahdesti, mutta ei silti kehittynyt tarpeeksi jatkaakseen kakkostasolle. Lopullisessa aineistossa minulla on 12 opiskelijalta kolme puhenauhoitusta. Näistä 12 opiskelijasta 10 teki kirjallisen testin kolme kertaa.

Esittelen puheosioon ja kirjalliseen testiin osallistuneiden informanttien taustatiedot taulukossa 25 (liite 3, s. 121). Olen ottanut huomioon 1) iän, 2) kotimaan ja äidinkielen, 3) Suomessa asutun ajan 4) sen, onko oppija primaari- vai sekundaarilukutaidoton, 5)

sen, onko opiskelijalla suomalainen puoliso ja 6) kouluhistorian. Informantit on järjestetty maanosan ja maan mukaan aakkosjärjestyksessä. Jatkossa esittelen informantit paremmuusjärjestyksessä joulukuisen sanelun tulosten mukaan.

Informanteista viidellä on suomalainen puoliso. Kahdeksan on sekundaarilukutaidottomia ja neljä primaarilukutaidottomia. Kaikki thaimaalaiset ovat sekundaareja ja lisäksi heillä on kaikilla suomalainen puoliso. Viisi on ollut Suomessa alle kaksi vuotta, viisi 5–7 vuotta ja kaksi 10–11 vuotta. Informantit ovat kotoisin Aasiasta (8) ja Afrikasta (4). Afrikasta kotoisin olevat ovat primaareja ja Aasiasta kotoisin olevat sekundaareja. Kutsun informantteja seuraavilla nimillä: Niramón, Jasmine, Rim, Tamika, Poe, Oum, Mutya, Hawa, Sahra, Chinda, Ling ja Batulo. Nimet ovat pseudonyymejä.

Ryhmän vanhin, Somaliasta kotoisin oleva Batulo kuuluu selvästi omaan ryhmäänsä. Muilla informanteilla on suuret tai kohtuulliset kehittymismahdollisuudet, mutta Batulo tuskin oppii lukemaan ja kirjoittamaan pienestä kehityksestä huolimatta. Batulo on primaarilukutaidoton. Hänen tarkkaa ikäänsä en saanut tietooni, mutta hänen opettajansa arvioi hänen olevan hieman alle 50 vuotta vanha. Iäkkäille oppijoille kirjoittamisen opettelu voi olla uuvuttavaa ja turhauttavaa (Sergejeff 2007a, 70).

## 5. AINEISTON KÄSITTELY JA ANALYSOINTI

Seuraavaksi analysoin aineistoani. Käsittelen ensiksi kirjallista osiota ja sitten puheosiota. Käyn kirjallisen testin läpi tehtävä tehtävältä. Ennen analysointia esittelen aina tehtävän suoritusolosuhteet jokaisella testikerralla. Sanelun sanojen kohdalla kirjoitan sanat versaaleilla, jos informantit ovat kirjoittaneet ne niin. Käsiälällä on merkitystä kirjoittamisen harjoittelussa ja kehitymisessä. Tekstaus on vaativampaa kuin isoilla kirjaimilla kirjoittaminen (Sergejeff 2007a, 70).

### 5.1. Kirjallinen osio

#### 5.1.1. Tehtävä 1: sanelu

Ensimmäinen tehtävä kirjallisessa testissä on sanelu. Kesäkuussa sen tekemiseen meni 25 minuuttia. Sanelu tehtävätyyppinä on jo entuudestaan tuttu opiskelijoille. Opiskelijat kokevat testitilanteet aina uhkaavina. Kun täytyy istua yksinään ja hiljaa eikä vierustoverilta saa kysyä, menee osa lähes paniikkiin. Jos he eivät saa kirjoitetuksi lauseen kaikkia sanoja, heidän on vaikea keskittyä seuraaviin lauseisiin. He jäävät kyselemään ja pyytämään, että puuttuvat sanat sanottaisiin vielä kerran. Sanoin lauseet neljä kertaa. Opiskelijat keskittyivät aina vain yhteen sanaan ja unohtivat lauseen viimeiset sanat. Koko tehtävän ajan jokainen yritti saada minua sanomaan tehtävän sanoja erikseen heille sopivaan kirjoitustahtiin. Lausuin kuitenkin lauseet lauseina, en toistanut yksittäisiä sanoja mutta äänsin lauseet tavallista hitaammin.

Lokakuussa toistin sanelun lauseet niin ikään neljä kertaa. Elokuussa aloittaneelle alkeisryhmälle, joka myös teki sanelun, sanat olivat vaikeita, mutta rauhoittelin heitä ja sanoin, että riittää, kun kirjoittaa edes vähän. Informanttini suhtautuivat saneluun rauhallisesti, vain viimeinen lause sai heidät hermostuneiksi. Aikaa saneluun meni 20 minuuttia. Joulukuussa luin sanelun lauseet vain kolmesti, sillä informantit olivat huomattavasti nopeampia kuin edellisillä kerroilla. Aikaa saneluun kului 13 minuuttia.

Kesäkuun ja joulukuun oikein kirjoitettujen sanojen määrää verratessa huomataan, että kaikki – yhtä lukuun ottamatta – kehittyvät. Jasmine, joka pysyy samalla tasolla, on

kuitenkin alusta asti yksi parhaiten kirjoittaneista: hänellä on joka kerralla 19 sanaa oikein 24:stä. Jasminen tapaan ryhmän kärkipäähän alusta alkaen kuuluneella Niramonilla on pieni notkahdus lokakuussa: hän kirjoitti kesäkuussa oikein 20 sanaa, lokakuussa 17 ja joulukuussa 21 sanaa. Sanamäärällisesti eniten kehittyi Rim, joka paransi suoritustaan 9 sanasta 19 sanaan. Toiseksi eniten kehittyi Hawa, joka joulukuussa kirjoitti 7 sanaa enemmän kuin kesäkuussa. Ling kirjoitti jo lokakuussa seitsemän sanaa enemmän kuin kesäkuussa. Olisi ollut mielenkiintoista nähdä hänen kehityksensä joulukuussa. Yleisesti ottaen sanojen oikeinkirjoitus kasvoi huomasti: joulukuussa vain Chinda, joka kirjoitti oikein 8 sanaa, jäi alle 10 sanan. Alhaisesta sanamäärästä huolimatta Chinda kehittyi prosentuaalisesti eniten: joulukuussa hän kirjoitti oikein kolminkertaisen määrän sanoja kesäkuun saneluun nähden. Todennäköisesti myös Batulo olisi jäänyt reilusti alle 10 sanan, mutta oletan, että Ling olisi kirjoittanut vähintään 10 sanaa oikein, sillä hän oli jo kesäkuussa Chindaa parempi ja lokakuussa hän kirjoitti jo 11 sanaa oikein. Äänne-kirjainvastaavuus on lukutaidon perusta, ja L2-kielellä opittuna todella haastava oppia. Sergejeff painottaakin, että taito kasvaa pikkuhiljaa, eikä opiskelijoilta voi heti vaatia täsmällisiä suorituksia (Sergejeff 2007a, 74). Oikein kirjoitetut sanat on koottu taulukkoon 3. Suluissa oleva luku kertoo oikein kirjoitettujen sanojen määrän kasvun kesäkuusta joulukuuhun.

TAULUKKO 3. Sanelussa oikein kirjoitettujen sanojen lukumäärä henkilöittäin.

<b>Henkilö</b>	<b>oikein kesäkuussa /24</b>	<b>oikein lokakuussa /24</b>	<b>oikein joulukuussa /24</b>
Niramon	20	17	21 (1)
Jasmine	19	19	19 (0)
Rim	9	18	19 (10)
Tamika	14	17	18 (4)
Poe	12	18	18 (6)
Oum	12	16	18 (6)
Mutya	9	12	12 (3)
Hawa	5	9	12 (7)
Sahra	8	10	11 (3)
Chinda	2	7	8 (6)
Ling	4	11 (7)	ei tehnyt testiä
Batulo	1	4 (3)	ei tehnyt testiä

Olen lajitellut sanat helppoihin, melko helppoihin, melko vaikeisiin, vaikeisiin ja mahdottomiin sanoihin tutkimani ryhmän osaamistason mukaan. Tämän jaottelun mukaan helppoja ovat sanat, jotka ovat oikein kymmenellä tai useammalla (joulukuun sanelussa kahdeksalla tai useammalla), melko helppoja sanat, jotka ovat oikein

seitsemällä, kahdeksalla tai yhdeksällä informantilla (joulukuussa kuudella tai seitsemällä), melko vaikeat sanat ovat oikein neljällä, viidellä tai kuudella informantilla (joulukuussa kolmesta viiteen), vaikeat sanat ovat oikein yhdellä, kahdella tai kolmella (joulukuussa yhdellä tai kahdella) ja mahdottomia sanoja ovat sanat, jotka eivät ole kenelläkään oikein. Olen koonnut sanat taulukkoon 4. Suluissa oleva numero viittaa sanojen määrään kyseisessä luokassa. Samalla rivillä olevat sanat vaihtavat vaikeustasoa samanaikaisesti.

Kesäkuun sanelusta alkaen sana *on* on kaikilla oikein. Lokakuussa helpoiksi sanoiksi muuttuivat *ei*, *sataa*, *koira* ja *poika*. Joulukuussa myös *aurinko*, *paistaa*, *ulos* ja *äiti*. *Prinsessa* puolestaan ei ole kenelläkään oikein edes joulukuussa. *Prinsessa* aiheuttaa paljon erilaisia variaatioita: jokaisella on oma versionsa sanasta. Identtisiä muotoja on vain joulukuun sanelussa ja silloinkin vain kaksi informanttia kirjoitti sanan samalla tavalla muotoon *\*prinsessa*. Myös sana *mennä* on miltei mahdoton. Lokakuussa yksi informantti kirjoitti sen oikein, muuten se joko puuttuu kokonaan tai on kirjoitettu väärin.

Joidenkin sanojen kirjoitustaito menee taaksepäin. Sanat *haukkuu*, *kouluun*, *jano* ja *mennä* kirjoitettiin kesä- ja/tai lokakuussa useammin oikein kuin joulukuussa. *Haukkuu* on vaikea, koska sanan merkitys ei välttämättä ole kaikille selvä ja lisäksi siinä on diftongi, kaksoiskonsonantti ja -vokaali, vieläpä peräkkäin. Samoin *kouluun*-sanassa on pitkä vokaali ja lisäksi diftongi. Juuri diftongit ja muut vokaalikombinaatiot ovat vaikeita oppia (vrt. Vihanta 1990, 221). Monelta jäi myös viimeinen *n*-äänne kuulematta tai ainakin kirjoittamatta. *Jano*-sanana osa kirjoitti kahdeksi eri sanaksi muotoon *\*ja no*: dekodaus hallitaan, mutta sanaraja tuottaa ongelmia. On myös mahdollista, että informantit tunnistivat sanan alun konjunktiksi *ja*. Lisäksi kaksi informanttia kirjoitti ainakin kerran viimeisen grafeemin paikalle *u:n*. Pyöreät vokaalit /u/ ja /o/ sekoittuvat S2-oppijoilla helposti (Nissilä 2003, 109). *Mennä*-sana puolestaan ei ole itsessään kovin vaikea, mutta sanelussa se sijoittuu haastavaan lauseeseen: ympäristö vaikeuttaa oikeinkirjoitusta. Tässä tapauksessa sana jätettiin myös kirjoittamatta, sillä muisti ei kykene käsittelemään useaa sanaa, jos muoto vie kaiken huomion. Yleisimmät virheelliset kirjoitusmuodot – kirjoittamatta jättämisen lisäksi – ovat joko puutteelliseen vokaaliharmoniaan liittyvä asu *\*menna* ja kvantiteettiongelmiin liittyvä asu *\*mena*.



Tuttujen sanojen kirjoittaminen helpossa ympäristössä on luonnollisesti helpompaa. Esimerkiksi Batulo sai tuotetuksi lokakuussa lauseessa 5 sanat *POIKA* ja *AAMU*, sillä niiden merkityksen hän ymmärsi. Kesäkuussa hän tuotti enemmän sanoja (*POIK AAee AAPLLA KOUUO*), mutta lokakuussa sanat olivat tarkempia.

Viimeisen lauseen heikkoon tasoon vaikuttanee vaikea sana *prinsessa* sekä lauseen pituus: LK-oppilailla on tapana keskittyä yhteen sanaan kerrallaan, jolloin kokonaisuus unohtuu helposti, eikä työmuisti kykene prosessoimaan tietoa viimeisessä lauseessa (ks. ed. s. 22–23). Vaikein sana on heti lauseen alussa, joten loput sanat jäävät huomioimatta. Sanat *mennä* ja *haluta* eivät ole todella vaikeita, mutta *prinsessa*-sanan jälkeen ne eivät mahdu työmuistiin.

Yleisesti ottaen voidaan todeta, että yhteenlaskettuna helppojen ja melko helppojen sanojen määrä kasvoi ja mahdottomien, vaikeiden ja melko vaikeiden sanojen ryhmät pienenivät. Kehitystä tapahtui siis sekä yksittäisellä että yleisellä tasolla. Heikoiten sanelussa menestyi Batulo. Hänen kirjoituksensa on huojuvaa ja kirjaimet sekä rivit menevät sekaisin. Vaikuttaa siltä, että hän kirjoittaa sen, mitä sillä hetkellä kuulee käyttämättä työmuistia. Esimerkiksi lauseen *Prinsessa ei halua mennä ulos* Batulo kirjoitti kesäkuussa \*SPESULUA VA NNA. Lauseen yläpuolella olevalle riville hän oli kirjoittanut \*ULAS, joka selvästi tarkoittaa sanaa *ulos*, mutta rivit olivat vain menneet sekaisin. Muodossa \*SPESULUA yhdistyvät sanat *prinsessa* ja *halua*. Batulo ei selvästikään hahmota rivejä eikä osaa erottaa sanoja toisistaan mutta kuulee ääniteitä ja osaa osittain kirjoittaakin niitä vastaavat grafeemit.

Mäkinen on koonnut eri tutkijoiden esittelemiä yleisimpiä fonologisia prosesseja, joiden avulla lapset käsittelevät kieltä rajoittuneilla taidoillaan. Prosessit keskittyvät puheeseen, mutta useat virhetyypit toistuvat myös informanttien kirjoituksessa, joten virhetyyppejä voi hieman mukailleen soveltaa luku- ja kirjoitustaitoa opettelevien informanttien kirjoitukseen. Mäkinen tuo esille eri virhetyyppien osittaisen ristiriitaisuuden, mutta hän toteaa myös, että lukemaan ja kirjoittamaan opeteltaessa lapset tekevät moninaisia virheitä, joten päällekkäisyyttä ei voi välttää. (Mäkinen 2002, 76.) Mäkisen kokoamat virhetyypit on koottu taulukkoon 5. Virheiden analysoinnin avulla voidaan tarkastella fonologista kehitystä. Olen luonut Mäkisen esittelemien kategorioiden pohjalta fonologisten virheiden luokittelun, jonka avulla jaan sanelun sanat eri virhetyyppeihin. Olen lisännyt Mäkisen luokitteluun seuraavat ryhmät: muutos



diftongissa, vokaaliyhtymän muutos, vokaaliharmonian puutteellisuus, virhe vokaalin kvantiteetissa, virhe konsonantin kvantiteetissa, virhe sanarajassa, merkitysvirhe eli sanan merkitys on sekoitettu toiseen sanaan ja epäselvä eli sana, jota ei voi luokitella mihinkään ryhmään. Itse lisäämäni kategoriat on koottu taulukkoon 6.

TAULUKKO 5. Fonologiset virhetyypit (Mäkinen 2002, 76).

<b>Virhetyyppi</b>	<b>Virheen kuvailu</b>	<b>Esimerkki</b>
Substituutio	äänne korvautuu toisella äänneellä ilman viereisten äänneiden vaikutusta	isä – ihä
Tavun kato	Monitavuisissa sanoissa painoton tavu jää toteutumatta	lusikka – lukka
Tavuloppuisen konsonantin kato	Umpitavu yksinkertaistuu avotavuksi	lintu – liitu
Konsonanttiyhtymän yksinkertaistuminen	Konsonanttiyhtymästä jää äänne toteutumatta	hanska – hanka
Lisäys	Sanaan tulee siihen kuulumaton äänne	lapio – lapijo
Metateesi	Äänneet vaihtavat paikkaa	harava – havara
Assimilaatio	Äänne korvautuu sanan vahvalla, mukauttavalla äänneellä	kaksi – kakki seepra – peeppa
Typistymä	Sana tai sen pääterakenne lyhenee	silta – til
Reduplikaatio	Sama tavu toistuu	kampa – kaka
Ekstrahointi	Sanan tavurakenne samankaltaistuu	lapio – lapilo
Kontaminaatio	Kaksi tuttua sanaa sulautuu yhdeksi	kiitos + kiitoksia kiikokf

TAULUKKO 6. Lisätyt kategoriat fonologisten virheiden analysoimiseen.

Virhetyyppi	Virheen kuvailu	Esimerkki
Muutos diftongissa	Diftongista katoaa vokaali, siihen tulee ylimääräinen vokaali tai diftongiin kuulumaton vokaali korvaa jonkun diftongiin kuuluvan vokaalin	aeti – äiti
Vokaaliyhtymän muutos	Vokaaliyhtymästä katoaa vokaali, siihen tulee ylimääräinen vokaali tai yhtymään kuulumaton vokaali korvaa jonkun yhtymään kuuluvan vokaalin	halou – halua
Vokaaliharmonian puutteellisuus	Sana on kirjoitettu vastoin vokaaliharmonian sääntöjä	poikä – poika
Virhe vokaalien kvantiteetissa	Sana on kirjoitettu vokaalikvantiteetin vastaisesti	amulla – aamulla
Virhe konsonanttien kvantiteetissa	Sana on kirjoitettu konsonanttikvantiteetin vastaisesti	tekkee – tekee
Sanaraja	Sanaraja on väärässä kohdassa	ja no – jano
Merkitysvirhe	Sana on sekoitettu sitä muistuttavaan sanaan	kaittijo (keittiö–keittoa)
Epäselvä	Sana, jonka virheet eivät ole luokiteltavissa mihinkään ryhmään	va – ei

Useissa sanoissa on useita virheitä ja ne kuuluvat useampaan kuin yhteen virheluokkaan. Sanat on ryhmitelty taulukoissa 27, 28 ja 29 (liite 4, s.122–127). Lihavoidut sanat kuuluvat useampaan luokkaan. *Prinsessa*-sanon kirjoitusasuja en ole kirjannut taulukkoon, sillä monet niistä kuuluvat useampaan kuin kolmeen luokkaan. Käsittelen sanaa myöhemmin omana kokonaisuutenaan.

Jaottelusta käy ilmi, että vokaaliharmoniassa on paljon virheitä. Virheitä on tosin huomattavasti vähemmän kolmannella testikerralla. Kvantiteetissa virheitä on myös paljon. Tosin virheet kvantiteetin tunnistamisessa ovat tyypillisiä suomalaisillakin lukemaan ja kirjoittamaan opettelevilla lapsilla (Richardson et al. 2001, 299). Richardson toteaa, että prosodisista ominaisuuksista juuri kvantiteetilla on olennainen asema kielessä. Suomen kielessä pitkät ja lyhyet äänteet eivät ole aina samanpituisia, vaan äänneympäristö, painotus, puhenopeus, äänen perustaajuus ja intensiteetti

vaikuttavat keston. Lisäksi pitkät äänteet eivät ole aina tasan kaksi kertaa pitempiä kuin lyhyet äänteet. Yleensä kirjoitusasusta voi päätellä keston, mutta esimerkiksi imperatiivissa ja kieltoilmauksessa esiintyvää rajageminaatiota ei merkitä kirjoitetussa muodossa. (Richardson 1993, 138.)

Näin ollen ei ole ihme, että kvantiteettivirheitä esiintyy LK-opiskelijoillakin. Äidinkielisillä kirjoittajilla tyypillisin kvantiteettivirhe on geminaatan merkitseminen yhdellä konsonantilla (Ahvenainen–Siirilä 1977, 15, 32–33). Informanteillanikin on eniten virheitä juuri \*k/kk ja \*v/vv -virhetyypeissä. Informanteillani on lähes yhtä paljon ongelma kaksoisvokaaleissa ja -konsonanteissa. Taulukosta 7 näkee, että kvantiteettivirheiden määrä vähenee kesäkuulta joulukuulle. Erityisesti vähenevät virhetyypit \*kk/k ja \*vv/v: ne ovat lähes kadonneet joulukuun sanelussa. Lihavoidut kohdat osoittavat kvantiteettivirheiden paikkoja. Suluissa oleva numero tarkoittaa sanojen määrää kussakin luokassa.

TAULUKKO 7. Kvantiteettivirheet sanelussa.

	Kesäkuu	Lokakuu	Joulukuu
*k/kk	aamula, ammula, amula, amulaa, koirahaukuu, hukuu, haukuu, minula, tuytö, keitoa, keto, keittoa, kektoa, kiytoa, mena, menaa, paakuu, (haukuu), työtö (18)	aamula, a mu la, amula, haukuu, hukuun, keitoa, menula, meena, mena, menä, meinä, minu lä, ty työ, tytö (14)	amula, hahukuu, haukuu, hukuu, keito, keitoa, keitova, keitoä, mena, menea, tytö (11)
*kk/k	aaurinkko, ammula, aurinkko, koirra, leippa, llenpää, satta, tekkee, tekkää (9)	laippaa, leoppää, koulluu, sattaa, tekke, ulossa (6)	haullo (1)
*v/vv	ammula, amula, amuna, amulla, hiiva, huiva, hyva, hyvä, kavukku, koulun, leippa, leipä, mene (menee), paista, saata, satta, teeke, teke, yva, yö vä (20)	a mu la, amula, amulla, haukuu, jiva, leipä, leepa, koulun, me ne, mene, teke, tekke, tetke, yhövä (15)	amul, amula, amulla, hiva, huva, iva (hyvää), kolun, koulun, leipä, mene, päista, teke (12)
*vv/v	aamuulla, aaurinkko, amulaa, hiiva, jaloo, keittoa, koiraa, menaa, minuulla, teeke, saata (11)	meena, sujoo (2)	aauriko (1)

Ahvenaisen ja Holopaisen mukaan kvantiteettivirheet johtuvat todennäköisesti suomen kielen äännerakenteesta ja yksilöllisistä oppimiskyvyistä, sillä äidinkiellisilläkin esiintyy kvantiteettivirheitä (Ahvenainen–Holopainen 1999, 87). Jenni Alisaari (2009) tutkii sivuaineen tutkielmassaan S2-lasten kvantiteetin tunnistamista. Alisaaren tutkimuksesta käy ilmi, että S2-lasten kvantiteettivirheet ovat hyvin samanlaisia kuin S1-lasten virheet. (Alisaari 2009, 87.)

Tavun kato, tavunloppuisen konsonantin kato, muutos konsonanttiyhtymässä, reduplikaatio ja ekstrahointi ovat harvinaisia virhetyyppejä informanttien saneluissa. Myöskään sanaraja- tai merkitysvirheitä ei ole paljon. Tavunloppuinen konsonantti katoaa vain Chindalla loka- ja joulukuussa sanassa *aurinko* (*auriko*, *auriko*). Tavun kato esiintyy kesäkuussa Batulolla (*aaplla* 'aamulla, aamupala') ja muutos konsonanttiyhtymässä Batulolla (*paisaa* 'paistaa') ja Chindalla (*paitaa* 'paistaa'). Reduplikaatiovirheet ilmenevät kesäkuussa Chindalla (*te tekä* 'tekee') ja lokakuussa Lingillä (*menene* 'menee'), Batulolla (*poatpat* 'paistaa') sekä Sahralla (*ty työ* 'tyttö'). Ekstrahointivirheet esiintyvät lokakuussa Lingillä (*menene* 'menee') sekä Batulolla (*satota* 'sataa') ja joulukuussa Sahralla (*hahukuu* 'haukkuu', *halo* 'halua'). Näyttää siltä, että nämä harvinaiset virhetyypit esiintyvät kirjoittajilla, joilla on eniten vaikeuksia dekodeerausessa.

Lisäys, korvaus ja assimilaatio ovat samanlaisia virhetyyppejä siinä mielessä, että kaikissa sanaan tulee ylimääräinen äänne, joka joko korvaa jonkun äänteen tai tulee lisäksi. Niistä assimilaatiota esiintyi vähiten ja korvausta eniten. Mutya korvaa sanan *haukkuu* ensimmäisen äänteen /k/:lla joka kerta. Muut virheet esiintyvät tasaisesti kaikilla informanteilla ja vähenevät kesäkuusta joulukuuhun.

Muutoksia diftongeissa tapahtuu enemmän kuin vokaaliyhtymissä. Muutokset diftongissa ovat joko sellaisia, että toinen vokaaleista katoaa kokonaan, toinen vokaaleista muuttuu sanaan kuulumattomaksi vokaaliksi tai että diftongista tulee pitkä vokaali. Vain Hawalla diftongin vokaalit ovat myös väärin päin. Metateesia tapahtuu jonkin verran – erityisesti Hawalla. Typistymä ja kontaminaatio ovat yleisiä virhetyyppejä ja usein päällekkäisiä. Suurin osa näistä virheistä on Batulon tekemiä. Informanttien virheissä on kahdenlaista kontaminaatiota. Sana sekoitetaan johonkin sitä muistuttavaan muotoon tai sana yhdistetään ympäristössä olevaan sanaan. Esimerkiksi *\*minunlla* (*minun* + *minulla*) ja *\*SPESULUA* (*prinsessa* + *halua*).

Ahvenaisen ja Holopaisen (1999, 68, ks. ed. s. 16) kirjoittamisprosessin mallia mukaillen päättelen, että aloittelevien kirjoittajien virheellisten muotojen kirjoittamisen syy voi olla 1) auditiivisessa vastaanotossa, 2) fonologisessa tunnistamisessa, 3) segmentoinnissa, 4) äänne-erottelussa, 5) merkkien tuottamisessa, 6) fonologisessa koodaamisessa eli äänne-kirjainvastaavuuden hallitsemisessa, 7) fonologisessa synteesissä, 8) työmuistissa tai osassa näistä. Tarkastelen lähemmin *prinsessa*-sanan kirjoitusprosessia, sillä kyseinen sana oli alusta alkaen vaikea, eikä joulukuussakaan kukaan kirjoittanut sitä oikein, vaikka monet pääsivät jo lähelle oikeaa kirjoitustapaa.

On hyvin mahdollista, että kesäkuun sanelussa monet kuulivat sanan ensimmäistä kertaa, joten sanan auditiivisen vastaanoton tarkka toiminta on ehdottoman oleellista kirjoitusprosessin onnistumiselle. Toistin sanan kolme kertaa, joten jos informanttien kuulossa ei ollut mitään vikaa, olisi heidän pitänyt kuulla sana hyvin. Sanan uutuus kuitenkin hankaloittaa fonologista tunnistamista: informanteilla ei ollut muistissaan sanaan liittyvää mallia. Koska myös sanan merkitys on outo, ei tapahtunut semanttista tunnistamista, joka olisi auttanut heitä kirjoitusprosessissa. Informantit kirjoittivat muiden sanojen kohdalla kirjaimet suhteellisen oikein ja siististi, joten merkkien tuottaminen tuskin oli ongelmallista tässäkin kohdassa.

Osalta jäi sanoja kirjoittamatta<sup>7</sup>, mikä on merkki työmuistin ylikuormittumisesta. Puuttuvat sanat ovat samassa lauseessa *prinsessa*-sanan kanssa, joten vaikuttaa siltä, että vaikea sana vei kaiken työmuistissa olevan tilan. *Prinsessa*-sanaan liittyvät vaikeudet johtuvat edellä mainittujen ilmiöiden lisäksi haastavasta segmentoinnista, äänne-erottelusta, fonologisesta synteesistä ja fonologisesta koodaamisesta. Segmentointi eli sanan erottelu kielen yksiköiden, esimerkiksi tavujen, pohjalta pohjautuu äänne-erotteluun, joka on koko kirjoitusprosessin avain. LK-opiskelijoilla molemmat taidot ovat vielä hataria, ja erityisesti sen näkee vaikeissa sanoissa. Toisaalta taas voi olla, että informantit kuulivat ja erottivat äänteet mutta eivät osanneet koota niistä sanaa. Tällöin ongelma on fonologisessa synteesissä ja koodaamisessa. Voi myös olla, että osalla informanteista oli jo tuntumaa suomalaisen fonotaksiin sen verran, että he tunnistavat, ettei sana ole tyypillinen suomalainen sana.

---

<sup>7</sup> *Mennä* puuttui kesäkuussa Niramoniilta, Oumilta, Lingiltä ja Batulolta, lokakuussa Oumilta, Hawalta ja Tamikalta, joulukuussa Tamikalta. *Halua* puuttui kesäkuussa Sahralta ja Batulolta ja lokakuussa Batulolta. *Ulos* puuttui kesäkuussa Batulolta ja Lingiltä. Lisäksi Batulolta jäi useita sanoja kesäkuussa kirjoittamatta *koira*, *syö*, *tekee* ja lokakuussa *aurinko*, *minulla*, *menee*, *kouluun*, *tekee*, *hyvää*.

En ole luokitellut *prinsessa*-sanana kirjoitusmuotoja fonologisten virhetyyppien taulukkoon, sillä ne kuuluvat niin moneen ryhmään. Olen listannut kirjoitusmuodot omaksi kokonaisuudekseen taulukkoon 8. Taulukosta näkee jokaisen informantin kirjoitusmuodon jokaisella testikerralla.

TAULUKKO 8. *Prinsessa*-sanana kirjoitusmuodot.

Informantin nimi	Kesäkuu	Lokakuu	Jouluku
Niramon	pirn setsa	pirsessa	prinsessa
Jasmine	piirssasa	prinses	pirnsassa
Rim	prissetsä	pirsessa	prinsessa
Tamika	pirinsessa	FIRINSASSA	finsessa
Poe	pirnsesä	rrinsiesa	prnnsessa
Oum	pir sessa	pirinisessä	prinses ssa
Mutya	PRINSEC	PiRiNCESSA	PiRiNCESSA
Hawa	piirnsasa	pirnisasa	prinsesa
Sahra	PIN SE SA	PIRSE SA	PRINSeeSSa
Chinda	pinsesä	prinsesä	pirinses ssa
Ling	fiidn sesa	fniyessä	-
Batulo	SPESULUA	SAISAH	-

Päävirhetyypeiksi voi listata metateesin *pri*-äänneyhtymässä, tavunloppuisen konsonantin kadon, substituution ja sanarajan. Kesäkuussa vain Rim on osannut koodata oikein *pri*-äänneyhtymän. Seitsemällä (Tamika, Niramon, Poe, Oum, Hawa, Jasmine ja Mutya) äänteet /r/ ja /i/ ovat vaihtaneet paikkaa. Kaikki ovat kuulleet äänteistä /s/:n. Ling korvaa *pr*-yhdistelmän grafeemilla *f*. Muita sanaan kuulumattomia äänteitä, joita informanttien sanoissa esiintyy, ovat /t/ (Niramonin ja Rimin *pirn setsa* ja *prissetsä*), /d/ (Tamikan *fiidn sesa*) ja /c/ (Mutyan *pirinsec*). Tavunloppuisen *n*:n jättävät kirjoittamatta Batulo, Jasmine, Oum ja Rim. Sanarajoissa ongelmia on Sahralla, Oumilla, Niramonilla ja Lingillä. Sahra jakaa sanan kolmeen ”tavuun” ja muut kahteen siten, että sanan ensimmäinen tavu muodostaa yhden sanan ja kaksi viimeistä tavua toisen. Lisäksi Rimillä ja Chindalla on viimeisen *a*:n tilalla *ä*. Batulo on yhdistänyt sanat *prinsessa* ja *halua* ja kirjoittanut *SPESULUA*. Kontaminaatio on tyypillistä Batulolle. Vaikuttaa siltä, että hän kuulee äänteitä mutta ei osaa dekodata niitä sanoiksi. Lähimmäksi oikeaa muotoa pääsee kesäkuussa Tamika. Hän kirjoitti sanan muotoon *pirinsessa*.

Lokakuussa metateesia esiintyy kuudella informantilla (Rim, Sahra, Niramon, Oum, Hawa ja Mutya). Tavunloppuinen konsonantti *n* puuttuu Niramonilta, Rimiltä ja Sahralta. Ling korvaa *pr*-yhtymän *f*:llä ja Tamika korvaa /p/:n *f*:llä. Poe korvaa /p/:n toisella *r*:llä.

Lisäksi Lingillä on sanan keskellä outo *y*. Sanarajanongelmia ei ole kenelläkään. Chinda, Ling ja Oum kirjoittavat viimeisen /a/:n tilalle *ä*:n. Batulo saa tällä kertaa kirjoitetuksi *SAISAH*. Tulkitseen sanan reduplikaatioksi, jonka perässä on samaan lauseeseen kuuluvan *halua*-sanan *h*. Lähimmäksi oikeaa muotoa pääsee Mutya samalla muodolla kuin Tamika kesäkuussa: *pirinsessa*.

Joulukuussa jo moni pääsee lähelle oikeaa kirjoitusmuotoa, mutta kukaan ei kirjoita sanaa oikein. Chindalla ja Jasminella esiintyy metateesia *pri*-yhtymässä.

Keneltäkään ei puutu tavunloppuista konsonanttia *n*. Tamika korvaa *pr*-yhtymän *f*:llä niin kuin hän teki myös lokakuussa. Lisäksi Jasmine korvaa /e/:n *a*:lla. Muuten informanttien kirjoittamissa sanoissa ei ole vääriä grafeemeja: ylimääräiset ja puuttuvat grafeemit ovat sanassa esiintyviä grafeemeja. Poe korvaa /i/:n ylimääräisellä *n*:llä. Täysin ylimääräisen vokaalin on kirjoittanut Saha (*e*) ja ylimääräisen konsonantin Rim, Niramon ja Wan (*r*) sekä Oum (*r* ja *s*). Hawalta puuttuu sanan lopusta yksi *s*-grafeemi. Sanarajavirhe on Chindalla, Oumilla ja Sahralla. He jakavat sanan lopun *-ssa* omaksi sanakseen. Tämä voi johtua siitä, että he sekoittavat sen inessiivin tunnukseen. Vaikka kukaan ei onnistunut kirjoittamaan sanaa oikeassa kirjoitusasussaan, edistivät informantit huomattavasti vaikean sanan kirjoituksessa. Virheiden väheneminen ja yhtenäistyminen on merkki tarkentuneesta äänne-kirjainvastaavuuden havaitsemisesta ja fonologisen tietoisuuden kehittymisestä.

Nissilä on eritellyt suomen kielen ääntämisen ilmiöitä, jotka yleensä ovat helppoja tai vaikeita suomen kielen oppijoille. Äänteet /a/-, /s/- ja /v/ ovat helppoja. Lisäksi on helppoa muistaa, että paino on aina ensimmäisellä tavulla ja että intonaatiolla ei ole suurta roolia sanojen merkityksen muuttumisessa. Vokaaleista vaikeita ovat /ä/, /ö/ ja /y/. Pyöreät vokaalit /o/ ja /u/ on joskus vaikea erottaa toisistaan, samoin kuin /i/ ja /e/ tai /e/ ja /ä/. Diftongit ja vokaaliyhtymät aiheuttavat usein lukemis- ja pituusongelmia. (Nissilä 2003, 109.) Vihanta korostaa, että vokaalikombinaatiot sekoittuvat helposti toisiinsa: oppijan täytyy kyetä erottamaan toisistaan pitkä vokaali ja diftongi, samoista vokaaleista koostuvat diftongit ja samantapaiset diftongit. Diftongit ja vokaalikombinaatiot ovat muistia rasittava tekijä, joka heijastuu usein virheinä ja epäröintitaukoina, jotka taas vaikuttavat puheen rytmiin ja sujuvuuteen. (Vihanta 1990, 221.)

Suomen kielen konsonanttisysteemi on puolestaan yleisesti ottaen varsin yksinkertainen verrattuna useimpien muiden kielten konsonanttijärjestelmiin. Kuitenkin osa konsonanteista aiheuttaa ongelmia suomenoppijoille. (Vihanta 1990, 218.) Myös suomen /h/ saattaa olla vaikea, ja ongelmia esiintyy myös /l/:n ja /r/:n erottamisessa mm. japanilaisilla ja kiinalaisilla, sillä japanin ja kiinan kielessä /r/ ja /l/ eivät ole oppositiossa keskenään. (Vihanta 1990, 218.) Holopaisen (1994, 14) mukaan foneemit /r ja l/ ovat harvinaisia maailman kielissä, joten luonnollisestikin niitä voi olla vaikea erottaa toisistaan. Nissilä lisää vaikeiden ääntämispiirteiden listaan vielä /m/:n ja /n/:n kvantiteetin kuulemisen, loppukahdennuksen, vokaalisoinnun, painon ja keston erottamisen sekä /ŋ/-äänteen. (Nissilä 2003, 109.) Mattila täydentää listaa vietnamin kielen osalta. Vietnamilaisille äänteiden kvantiteetti, eräiden vokaalien laatu (/ö/ ja /y/), erot vokaalien /a/:n, /ä/:n ja /e/:n välillä, monitavuisuus sekä sanansisäiset konsonanttiyhdistelmät tuottavat suuria ongelmia. Lisäksi pohjoisvietnamilaisilla /n/ ja /l/ eivät ole oppositiossa, vaan /l/ lausutaan /n/:nä. (Mattila 1996, 141–142). Oman äidinkielen vaikutuksen lisäksi tulee huomioida, että maahanmuuttajat törmäävät Suomessa murteisiin, joissa myös on omat äänteelliset erikoisuutensa.

Thaimaasta ja Vietnamista kotoisin olevat informantit selviytyvät sanelussa suhteellisen hyvin äänne-kirjainvastaavuuden merkitsemisestä. Heidän puheessaan /l/ ja /r/ välillä sekoittuvat, mutta sanelussa vain yksi thai-informantti sekoittaa ne. Nim kirjoitti kesäkuussa *minulla*-muodon sijaan *\*minu ra* ja joulukuussa *halua*-muodon sijaan *\*harou*. Nirammon puolestaan sekoitti kesäkuussa kerran /m/:n ja /n/:n: hän kirjoitti *menee*-verbin tilalle *\*meme*. Vietnamilaisen Lingin sanelun vastauksissa puolestaan näkyy /l/:n ja /n/:n sekoittuminen. Kesäkuussa hän kirjoitti *\*minunna on jalo* ja *\*ei hanua*, lokakuussa ensin mainitussa lauseessa äänteet olivat vielä samalla tavoin sekaisin ja jälkimmäisestä puuttui kokonaan /l/, ja siitä tuli *\*ei hauo*.

Informantit ovat jo oppineet hyvin (vrt. Cook 2005, 426, ks. ed. s. 26) vieraan kielen kirjoitusjärjestelmää koskevat ulkoiset muodot. Kaikki hallitsevat oikean kirjoitussuunnan, ja suurin osa tiedostaa melko hyvin äänne-kirjainvastaavuuden, ja he osaavat muodostaa ja tunnistaa grafeemit. Lisäksi monet muistavat käyttää välimerkeistä ainakin pistettä. Kirjoitusjärjestelmän ulkoiset muodot ovat erityisen haastavia aasialaisia kieliä puhuville, sillä niissä isoja kirjaimia ei käytetä eikä sanoja eroteta toisistaan, kun kirjoitetaan lauseita (Mattila 1996, 139). Cookin mainitsemat



kielellinen variaatio, kielellä leikittely ja eri tekstilajit kuuluvat ylemmän tason lukutaitoon, eivätkä ne vielä kuulu informanttien suomen kielen taitotasoon.

Myös Halme teetti informanteillaan sanelun. Halmeen tutkimuksessa 5 informanttia 8:sta kykeni kirjoittamaan sanat ymmärrettävästi. 3 informantin kirjoitukset puolestaan ovat niin kaukana suomen kielen oikeinkirjoituksesta, että testiä tuntematon lukija ei voi kirjoituksesta päätellä lauseiden sisältöä. Informanttiansa heikon dekodeustaidon takia Halme keskittyy tarkastelemaan informanttien oikein kirjoitettuja tavuja. (Halme 2008, 44.) Tutkimukseni informanteista kaikki muut paitsi Batulo ovat pidemmällä luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa kuin Halmeen informantit, sillä he kykenevät kirjoittamaan kesäkuusta alkaen sanoja ja lauseita tavujen sijaan. Batulo ei osannut kirjoittaa tavujakaan vaan sotki lauseen eri sanat yhteen. Informanttieni ja Halmeen informanttien dekodeustaitojen erot tuovat esille luku- ja kirjoitustaidon asteittaisuuden ja sen, kuinka suuria eroja lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen alkuvaiheessa ilmenee.

#### 5.1.2. Tehtävä 2: äänne-kirjainvastaavuus diftongeissa

Kesäkuussa äänne-kirjainvastaavuutta testaava tehtävä 2 sujui hyvin, erityisesti sanelun jälkeen se tuntui opiskelijoista helpolta. Ohjeistin informantteja ympyröimään sen sanan, jonka kuulivat minun sanovan. Havainnollistin tehtävän idean taululla neljällä testiin kuulumattomalla sanalla, joista ympyröin yhden. Opiskelijat tajusivat nopeasti, mitä tehtävässä piti tehdä. Aikaa kului noin 10 minuuttia. Lausuin sanat kolme kertaa.

Lokakuussa alustin tehtävän taululla samalla tavalla kuin kesäkuussa. Tehtävä oli yhä helppo. Uusi alkeisryhmä oli hieman hämillään, mutta informanttini ymmärsivät tehtävänannon ongelmitta. Luin sanat taas kolme kertaa läpi. Tehtävä tehtiin kaikessa hiljaisuudessa, ja aikaa siihen kului 10 minuuttia.

Myöskään joulukuussa tehtävässä ei ollut ongelmia. Luin sanat kolmesti, ja opiskelijat ympyröivät kuulemansa sanat nopeaan tahtiin. Tehtävään meni 8 minuuttia.

Aineisto on liian pieni, jotta informanttien diftongivirheitä voisi analysoida laajasti. Joitakin huomioita on kuitenkin mahdollista tehdä. Yleistä ja yksityistä kehitystä tarkastellessa huomataan, että informanttien virheet vähenevät kesäkuusta joulukuulle.

Joulukuun tuloksista näkee, että informanttien fonologinen tietoisuus on kehittynyt ja että he havaitsevat ääniteitä tarkemmin. Kesäkuussa neljällä informantilla oli 7 oikein 8:sta, kolmella 6, kahdella 5, kahdella 4 ja yhdellä 1. Lokakuussa neljällä oli kaikki oikein ja neljällä vain yksi väärin. Neljällä heikoiten menestyneellä oli joko kolme, neljä, viisi tai kuusi oikein. Joulukuussa kuudella oli kaikki oikein ja kolmella yksi väärin. Heikoinkin sai 6 oikein. Oikeat vastaukset on koottu taulukkoon 9. Numerot kuukausien kohdalla kertovat oikein vastanneiden informanttien määrän. Taulukkoon 29 (liite 5, s. 128) on koottu kaikki vastaukset ja niiden prosentuaaliset määrät.

TAULUKKO 9. Oikeat vastaukset tehtävässä 2.

	8/8	7/8	6/8	5/8	4/8	3/8	2/8	1/8
Kesäkuu n =12	-	4	3	2	2	-	-	1
Lokakuu n =12	4	4	1	1	1	1	-	-
Joulukuu n =10	6	3	1	-	-	-	-	-

Vaikka tehtävä oli suhteellisen helppo alusta alkaen, paranivat informanttien suoritukset loppua kohden. Lähes kaikkia muotoja kuitenkin ympyröitiin, vain muotoja *\*koolu*, *\*vaava*, *\*syedä* ja *\*liikas* ei valittu kertaakaan. Joulukuussa peräti viisi sanaa oli kaikilla oikein. Silloin vain *kieli*, *pöytä* ja *keitto* aiheuttivat virheellisiä valintoja – ja niistäkin *pöytä* ja *keitto* vain yhden virheellisen valinnan.

Vaikeimmaksi valinnaksi osoittautui *kieli*-sanan oikean muodon ympyröiminen. Kesäkuussa se oli 5:llä oikein, lokakuussa 6:lla ja joulukuussa 7:llä (kymmenestä). Kesä- ja lokakuussa 5 informanttia oli valinnut reversaalin muodon *\*keili* oikeaksi, joulukuussa enää vain yksi. Kesäkuussa kaksi informanttia ja joulukuussa yksi oli valinnut oikeaksi muodon *\*kiili*. Vaikeutta kuvastaa myös se, että kesä- ja joulukuussa yksi opiskelija jätti kyseisen kohdan kokonaan ympyröimättä.

Sanoissa *pöytä* ja *keitto* vain yksi henkilö valitsi virheellisen muodon *\*pyötä* ja *\*kaitto*. Vielä kesäkuussa 5 informanttia oli valinnut muodon *\*pyötä* ja 7 oikean muodon. *Keitto*-muoto oli joka kerralla selvästi yleisin vaihtoehto. Myös muoto *\*kiitto* valittiin kerran ja *\*kaitto* yhteensä kolme kertaa.

Ohjeistin ympäröimään vain yhden sanan joka riviltä. Silti kesäkuussa kolme opiskelijaa ympäröi yhden kerran kaksi sanaa samalta riviltä. Oletan heidän ymmärtäneen tehtävän, mutta kiireessä unohtaneen kumittaa toisen ympyrän. On myös mahdollista, että rivit menivät sekaisin ja he ympäröivät vahingossa kaksi sanaa samalta riviltä. Tekstin hahmottaminen ja oikealla rivillä pysyminen on luku- ja kirjoitustaidon alkutaipaleella haastavaa. Ympyröidyistä sanoista toinen on kaikilla kolmella oikein. Batulo jätti kesäkuussa kaksi kohtaa kokonaan ympäröimättä, oletan senkin johtuvan rivien hahmotusvaikeudesta. Hänellä oli vaikeuksia rivillä pysymisessä myös sanelussa. Toisaalta taas kyseessä voi olla myös arvaus, sillä Batulo on ympäröinyt kesä- ja lokakuussa samoin vain sanat *keitto* ja *kuolu*. Jos Batulo olisi ympäröinyt oikean vastauksen lokakuussa, olisi variaatio merkki kehityksestä, mutta hän on ympäröinyt väärä vaihtoehtoja, joten tulkitseen variaation arvaukseksi. Sahra jätti joulukuussa kohdan *kieli* ympäröimättä. Sekin voi johtua hahmottamisvaikeuksista tai epävarmuudesta oikean vastauksen suhteen. Muut sanat hän ympäröi oikein, ja lokakuussa hänellä oli kaikki oikein. Kesäkuussa väärin ympäröityjä olivat *\*keili* ja *\*pyötä*.

Myös oikean sanan paikalla tehtävärivissä saattaa olla merkitystä. Oikeista vastauksista ensimmäisenä ja toisena rivillä oli kolme sanaa, kolmantena yksi ja neljäntenä yksi sana. Neljäntenä sanana oleva *kieli* oli juuri erityisen vaikea, kun taas ensimmäisenä tai toisena olevista sanoista *koulu*, *vauva*, *syödä* ja *keitto* olivat helppoja. Toisaalta kolmantena oleva sana *liukas* osoittautui helpoksi ja toisena olevat sanat *juoda*, ja *pöytä* haastaviksi. Enemmistöön oikein ympäröidyistä sanoista näyttäisi kuitenkin paikalla olevan vaikutusta. Mielenkiintoista olisikin tutkia tarkemmin LK-opiskelijoiden diftongien havaitsemista ja paikan vaikutusta oikeaan vastaukseen.

Kahdeksalla informantilla virheet vähenevät systemaattisesti ja loogisesti. Jasmine ja Poe kehittyivät eniten. Jasminella oli kesäkuussa 5 oikein ja joulukuussa kaikki. Poellakin oli kesäkuussa 5 oikein, lokakuussa peräti kaikki ja joulukuussa 7 oikein. Poe on kuitenkin yksi niistä neljästä informantista, joiden väärät vastaukset vaihtelevat eri kerroilla. Poen lisäksi vaihtelua väärissä vastauksissa esiintyi Tamikalla, Hawalla ja Batulolla. Tamika kuuluu kuitenkin joukon kärkipäähän diftongien hallinnassa. Hawalla puolestaan on suurta epätarkkuutta diftongien kanssa. Hänellä on kesäkuussa väärin asut *\*kuulu*, *\*pyötä* ja *\*kiili*. Lisäksi muodot *syödä* ja *\*söydä* oli ympäröity samalta riviltä. Lokakuussa hän ympäröi väärin muodot *\*jooda*, *\*kuolu*, *\*vuvva*, *\*pyytä* ja *\*kaitto* sekä

joulukuussa \*pyötä ja \*kiili. Horjunta vastauksissa osoittaa, että Hawa ei erota diftongeja toisistaan. Joulukuun testissäkin hän oli heikoin, mutta on selvästi edistynyt kesäkuun tuloksista. Informanttien vastaukset tehtävään 2 on koottu taulukkoon 10.

TAULUKKO 10. Informanttien oikeat vastaukset tehtävässä 2.

	Kesäkuu	Lokakuu	Joulukuu
Niramon	6/8	7/8	8/8
Jasmine	5/8	7/8	8/8
Rim	7/8	7/8	8/8
Tamika	7/8	8/8	7/8
Poe	5/8	8/8	7/8
Oum	6/8	6/8	8/8
Mutya	7/8	8/8	8/8
Hawa	4/8	3/8	6/8
Sahra	6/8	8/8	7/8
Chinda	7/8	7/8	8/8
Ling	4/8	5/8	ei tehnyt testiä
Batulo	1/8	4/8	ei tehnyt testiä

Olen verrannut tehtävän 2 diftongivirheitä sanelussa esiintyviin diftongivirheisiin. Sanelussa on yhteensä 11 diftongia: *aurinko, ei, haukkuu, keittoa, koira, kouluun, leipää, paistaa, poika, syö, äiti*. Myös sanelussa juuri Hawalla on suuria ongelmia diftongien kirjoittamisessa. Hänellä on kesäkuun sanelussa peräti 9 diftongivirhettä. Tulokset paranevat, ja joulukuussa Hawalla on enää kolme diftongivirhettä. Näyttää siltä, että yleisesti ottaen kaikki vokaalit ovat hänelle vaikeita. Erityisesti ongelmia aiheuttaa vokaalien käänteinen järjestys kuten asuissa \*pyötä ja \*söydä ja diftongien sijasta olevat pitkät vokaalit, kuten \*kiili ja \*kuulu (*kieli* ja *koulu*). Muillakin informanteilla esiintyy samanlaisia virheitä, mutta vähemmän. Sanelun oikein kirjoitetut diftongit on koottu taulukkoon 11.

Hawan lisäksi myös Chindalla, Batulolla ja Lingillä esiintyy suhteellisen paljon diftongivirheitä sanelussa. Tähän vaikuttanee, että äänne-kirjaintehtävässä voi keskittyä vain kuuntelemaan yhden sanan kerrallaan, mutta sanelussa pitää keskittyä koko kirjoitusprosessiin. Erityisesti Chinda on hätäinen, ja koetilanteet tekevät hänestä hyvin hermostuneen. Ling kehittyi monin tavoin kesäkuusta lokakuuhun. Diftongien kohdalla hänen virheensä vähenivät yhteen. Batulolla on niin suuria vaikeuksia kirjoittamisen ja lukemisen kanssa, että ongelmia on vaikea edes eritellä. Tehtävässä 2 hän sai kesäkuussa vain yhden kohdan oikein eli hänellä oli virhe yhteensä seitsemässä sanassa.

Sanelussakin hänellä oli vain kolme diftongia oikein sekä kesä- että lokakuun testissä. Niramon, Jasmine ja Poe puolestaan menestyivät sanelun diftongeissa hyvin mutta heillä oli virheitä – erityisesti kesäkuussa – tehtävän 2 diftongeissa. Oletan, että heidän kohdallaan vaihtoehtojen määrä tehtävässä 2 vaikeutti valintaa. Jos he saavat kirjoittaa sen, mitä kuulevat ilman vaihtoehtoja, he onnistuvat hyvin, mutta valintatilanteessa he hämääntyvät toisiaan muistuttavista vaihtoehdoista.

TAULUKKO 11. Informanttien oikein kirjoitetut diftongit sanelussa.

	Kesäkuu	Lokakuu	Joulukuu
Niramon	11/11	9/11	11/11
Jasmine	10/11	11/11	11/11
Rim	11/11	11/11	11/11
Tamika	10/11	10/11	11/11
Poe	10/11	9/11	11/11
Oum	10/11	11/11	11/11
Mutya	8/11	8/11	9/11
Hawa	1/11	6/11	8/11
Sahra	9/11	10/11	10/11
Chinda	4/11	7/11	6/11
Ling	6/11	10/11	ei tehnyt testiä
Batulo	3/11	3/11	ei tehnyt testiä

Ongelmat diftongeissa ovat ymmärrettäviä, sillä niitä on suomen kielessä useita ja niiden suuri määrä rasittaa muistia (Vihanta 1990, 221). Epätarkkuus hidastaa kuitenkin kielen oppimista ja vaikeuttaa kirjoituksen sujuvuutta. Erityisesti Chindan ja Hawan kohdalla saattavat äännevaikeudet johtua mahdollisesta dysleksiasta, joka vaikeuttaa lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. Oppimattomuus ei välttämättä johdu vain kielitaidon tai motivaation puutteesta, vaan taustalla saattaa piillä kehityksellinen kielenhäiriö. Kielihäiriön syntyyn vaikuttavat muun muassa äidinkielen taito, erityinen vieraiden kielten oppimisvaikeus tai erityinen kielihäiriö, jonka hoitoon tarvitaan puheterapeutin apua. (Launonen 2007, 240.) Luku- ja kirjoitustaidoton maahanmuuttaja saattaa usein kärsiä myös vaikeuksista käsitellä auditiivisia viestejä. Sama ongelma on havaittu suomalaisilla dyslektikoilla, mutta maahanmuuttajien kielellisiä oppimisvaikeuksia ei ole vielä tutkittu, joten johtopäätöksiä on liian aikaista tehdä. (Sergejeff 2007a, 77.)

### 5.1.3. Tehtävä 3: lause-kuvaväittämät

Tehtävä 3 eli lause-kuvatehtävä oli tehtävyytensä outo, ja lisäksi se vaatii laajaa sanavarastoa ja eräiden suomen kielen rakenteiden tuntemista. Sekä muoto että sisältö ovat vaativia.

Jokaisella testikerralla kirjoitin ensimmäisen lauseen *Pallo on laatikossa* esimerkiksi taululle. Piirsin ensimmäisen kuvan ja kirjoitin lauseen ja sanoin, että jos lause ja kuva tarkoittavat samaa, ympyröidään *on totta* ja jos ne eivät tarkoita samaa, ympyröidään *ei ole totta*. Suurin osa ymmärsi sen avulla tehtävän idean, mutta osa oli vieläkin hämillään. Huomasin myös, että osa informanteista unohti tehtävän edetessä, mikä olikaan tehtävänanto. Tehtävä oli kahdella paperilla. Annoin ensin ensimmäisen paperin ja sitä mukaa, kun informantit olivat valmiita, annoin jokaiselle toisen paperin.

Kesäkuussa opiskelijat tekivät tehtävää rauhallisesti, osa ei ymmärtänyt sitä ja istui hämillään ympyröiden mitä sattuu. Kiertelin luokassa ja selitin tehtävän vielä henkilökohtaisesti kaikille muille paitsi Rimille, Niramonille ja Jasminelle. Aikaa tehtävään käytettiin 25 minuuttia. Lisäksi tehtävän selittämiseen meni noin 7 minuuttia.

Lokakuussa tehtävän idea oli edelleen vaikea ymmärtää. Tehtävyyppi oli alkeisryhmälle vieras. Osa alkeiskurssin opiskelijoista ei oivaltanut tehtävää lainkaan. Tällainen reaktio oli odotettavissa, sillä alkeistason ryhmäläisten suomen kielen taito oli todella heikko. Vaikka he olisivatkin ymmärtäneet tehtävän idean, vaati tehtävä laajahkoa sanaston tuntemusta. Informanttini ymmärsivät tehtävän lokakuussa suhteellisen hyvin. Aikaa tehtävään kului 15 minuuttia. Joulukuussa tehtävä tehtiin todella nopeasti. Nopein oli Chinda, joka käytti tehtävään vain 3 minuuttia. Hitaimmallakin meni siihen aikaa vain 10 minuuttia.

Lauseet on luokiteltu informanttien osaamisen perusteella helppoihin, keskivaikeisiin ja vaikeisiin lauseisiin. Helppoja ovat lauseet, jotka ovat oikein 10–12 informantilla (joulukuussa 9–10 informantilla), keskivaikeita ovat lauseet, jotka ovat oikein 5–9 (joulukuussa 5–8) informantilla, ja vaikeita ovat lauseet, jotka ovat oikein 1–4 informantilla. Luokittelu on nähtävissä taulukoissa 31, 32 ja 33 (liite 6, s. 129–130). Jokaiselta testikerralta on yksi taulukko. Lauseet on järjestetty luokkiin sen mukaan, miten ne sijoittuvat tehtäväpaperissa. Taulukossa 12 näkyy jokaisen lauseen kehityskäyrä informanttien osaamistason kehityksen mukaan. Lauseet *Poika kuuntelee*

*musiikkia ja Perheeseen kuuluu isä, äiti ja kolme lasta* ovat tehtävän konkreettisimmat lauseet ja siten myös helpoimmat. Ensimmäinen lause on helppo alusta alkaen ja toinen lause muuttuu helpoksi. Viimeksi mainitussa lauseessa hämmennystä voi aiheuttaa se, että nopealla vilauksella voi kiinnittää huomiota siihen, että kuvassa on tosiaan isä, äiti ja lapsia, mutta lasten lukumäärää ei heti tule laskeneeksi tarkkaan. Informanttien henkilökohtainen menestyminen on listattu taulukossa 13.

Kolmen testikerran perusteella lauseet voidaan jakaa neljään ryhmään informanttien taidon mukaan: 1) staattista kehitystä heijastavaan ryhmään, 2) nousevaa kehitystä heijastavaan ryhmään, 3) laskevaa kehitystä heijastavaan ryhmään ja 4) kehitysnotkahdusta heijastavaan ryhmään. Lause *Kukka on pöydällä* on kaikilla kerroilla keskivaikea ja lause *Poika kuuntelee musiikkia* helppo, joten ne sijoittuvat staattiseen ryhmään. Lauseiden *Naisella on hame ja kassi, Perheeseen kuuluu isä, äiti ja kolme lasta, Takassa palaa tuli, Bussipysäkillä ei ole jonoa* ja *Hellan ja pesukoneen välissä on kaappi* ymmärtäminen paranee, joten ne kuuluvat nousevan kehityksen ryhmään. Kolmen lauseen kohdalla luetun ymmärtämisen taso laskee. Näin ollen lauseet *Mies tarvitsee sateenvarjon, Lapset nukkuvat sängyssä* ja *Tämä tyttö on nuori* sijoittuvat laskevan kehityksen ryhmään. Neljänteen ryhmään kuuluu vain lause *Kukaan ei soita pianoa*. Kesäkuussa se kuuluu keskivaikeisiin lauseisiin, lokakuussa vaikeisiin ja joulukuussa helppoihin. Olisi mielenkiintoista kysyä informanteilta, millä perusteella he valitsivat vastauksensa erityisesti viimeksi mainitun lauseen kohdalla. Lauseessa sana *kukaan* on haastava. Lisäksi lauseen ja oikean vastauksen ympyröiminen vaatii loogista ajattelua. Lause on negatiivisessa muodossa ja kuvasta puuttuu ihminen, joten on helppo erehtyä ympyröimään negatiivinen vastaus *ei ole totta*. Samanlaista päänvaivaa aiheuttaa lause *Bussipysäkillä ei ole jonoa* ja kuva, jossa on jono bussipysäkillä. Ristiriita negatiivisen lauseen ja positiivisen kuvan välillä aiheuttaa ongelmia vastauksen valinnassa: ympyröidäkö *on totta* vai *ei ole totta* -lause?

Sanastonsa puolesta tehtävässä on paljon vaikeita sanoja. Sana *jono* ei välttämättä kuulu informanttien sanavarastoon. Yleensä käytetään ilmausta *paljon ihmisiä*. Samoin ilmaus *mies tarvitsee* on haastava. Todennäköisesti informantit eivät ymmärtäneet *tarvitsee*-verbin merkitystä. Kenties omistusmuotorakenne olisi ollut ymmärrettävämpi. Lisäksi tehtävän sanat eivät aina olleet opettajan ideolektiin kuuluvia sanoja. Esimerkiksi LK-ryhmän opettaja kertoi usein käyttävänsä *keskellä*-sanaa *välissä*-sanan

sijaan. Mielenkiintoista olisikin tutkia, miten informantit vastaisivat, jos kuvat pysyisivät samoina mutta lauseet muutettaisiin.

TAULUKKO 12. Tehtävän 3 lauseiden luokittelu kolmena testikertana.

	KESÄKUU	LOKAKUU	JOULUKUU
<b>ryhmä 1</b> <b>(staattinen kehitys)</b>			
Poika kuuntelee musiikkia.	HELPPO	HELPPO	HELPPO
Kukka on pöydällä.	KESKIVAIKEA	KESKIVAIKEA	KESKIVAIKEA
<b>ryhmä 2</b> <b>(nouseva kehitys)</b>			
Perheeseen kuuluu isä, äiti ja kolme lasta.	KESKIVAIKEA	HELPPO	HELPPO
Naisella on hame ja kassi.	KESKIVAIKEA	KESKIVAIKEA	HELPPO
Takassa palaa tuli.	VAIKEA	KESKIVAIKEA	KESKIVAIKEA
Bussipysäkillä ei ole jonoa.	VAIKEA	KESKIVAIKEA	KESKIVAIKEA
Hellan ja pesukoneen välissä on kaappi	VAIKEA	KESKIVAIKEA	KESKIVAIKEA
<b>ryhmä 3</b> <b>(laskeva kehitys)</b>			
Mies tarvitsee sateenvarjon.	KESKIVAIKEA	VAIKEA	VAIKEA
Lapset nukkuvat sängyssä.	HELPPO	KESKIVAIKEA	KESKIVAIKEA
Tämä tyttö on nuori.	HELPPO	KESKIVAIKEA	KESKIVAIKEA
<b>ryhmä 4</b> <b>(kehitysnotkahdus)</b>			
Kukaan ei soita pianoa.	KESKIVAIKEA	VAIKEA	HELPPO

TAULUKKO 13. Informanttien oikeat vastaukset tehtävässä 3.

	Kesäkuu	Lokakuu	Joulukuu
Niramon	8/11	9/11	10/11
Jasmine	6/11	9/11	10/11
Rim	7/11	8/11	10/11
Tamika	5/11	5/11	6/11
Poe	4/11	3/11	6/11
Oum	6/11	8/11	8/11
Mutya	6/11	7/11	10/11
Hawa	4/11	3/11	5/11
Sahra	4/11	3/11	4/11
Chinda	5/11	9/11	10/11
Ling	5/11	6/11	ei tehnyt testiä
Batulo	8/11	4/11	ei tehnyt testiä



Tehtävä on kaiken kaikkiaan vaativa. Tehtävässä on informanteille paljon tuttuja sanoja, mutta kokonaisuutta ei aina ymmärretty. Tamikalla oli oma logiikkansa ympyröidä vastauksia. Hän ympyröi lauseesta sen sanan tai ne sanat, joita hän vastauksellaan tarkoitti. Esimerkiksi lauseesta *Lapset nukkuvat sängyssä* hän ympyröi sanat *lapset* ja *nukkuvat* ja sitten vastauksen *on totta*. Kuvassa oli kuitenkin teltassa nukkuvat lapset. Tamika pyrki siis korjaamaan kuvan ja lauseen väliset virheet. Batulo sai kesäkuussa peräti kahdeksan kohtaa oikein. Luultavasti hän on arvannut, sillä lokakuussa hänellä on vain neljä oikein. Lisäksi huomasi puheosiossa, että hän ei kykene lukemaan ääneen. Kun pyysin häntä lukemaan sanalistan, hän toisti kirjainten nimiä, mutta ei kyennyt yhdistämään niitä sanoiksi tai tavuiksi. On myös mahdollista, että jollain tasolla Batulo pystyy hahmottamaan sanoja ja yhdistämään niitä kuviin vaikei osaakaan suoranaisesti lukea.

Suurimmalta osin informanttini osoittivat tehtävässä sekä osaavansa lukea että kehittyneensä lukemisen ymmärtämisessä. Kukaan ei saanut millään kerralla kaikkia oikein, mutta joulukuussa viidellä informantilla oli vain yksi väärin. Heikoiten menestyivät joulukuussa Sahra, Hawa, Poe ja Tamika. Sahralla on kesä- ja joulukuussa 4 oikein ja lokakuussa vain 3. Hän ei juurikaan osoita kehittyneensä. Lisäksi Sahran vastauksissa on kolmessa kohdassa eri vastaus kuin edellisellä kerralla. Variaatio voi osoittaa toki myös kehitystä, mutta Sahra vaihtaa väärän vastauksen oikeaan ja sitten takaisin väärään. Se vaikuttaa arvaukselta. Samoin Poella on kolmessa kohdassa eri vastaus kuin edellisellä kerralla ja myös Poe menestyy tässä tehtävässä heikosti. Muiden informanttien kohdalla en usko arvaukseen, sillä he suoriutuvat tehtävästä kerta kerralta paremmin ja vastaukset eivät vaihtelee edestakaisin.

Mielenkiintoista on verrata informanttien tuloksia Halmeen tuloksiin. Halmeen informantit (n = 8) olivat opiskelleet suomea testaushetkellä 6–10 kuukautta ja verrokkit (n = 13) 6–7 kuukautta. Informantit olivat asuneet Suomessa kahdeksasta kuukaudesta neljään vuotta ja verrokkit kymmenestä kuukaudesta kahdeksaan vuotta. (Halme 2008, 8–9.) Yleisesti ottaen omat informanttini menestyivät tehtävässä Halmeen informantteja paremmin. Kesäkuussa heikoimmat saivat 4 oikein 11:stä ja joulukuussa heikoimmilla on peräti 6 oikein. Joulukuussa viidellä informantilla oli vain yksi virhe. Lauseiden vaikeusasteissa on joidenkin lauseiden kohdalla suuriakin eroja: lause, joka Halmeen informanteille on ollut helppo, on omille informanteilleni vaikea ja päinvastoin. Kesä-

ja lokakuussa viisi lausetta kuuluu samaan ryhmään kuin Halmeen informanttien vastaukset ja joulukuussa vain kolme.

Halmeen verrokeista kukaan ei saanut kaikkia kohtia oikein, mutta verrokkit menestyivät huomattavasti paremmin kuin informantit. Kahdella Halmeen verrokillä oli 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). (Halme 2008, 47.) Informanttini sijoittuvat Halmeen informanttien ja verrokkien väliin: he ovat huomattavasti parempia kuin Halmeen informantit mutta eivät onnistu keskittymään tehtävän muotoon eivätkä sisältöön Halmeen verrokkien tavoin. Nämä tulokset kuvaavat hyvin luku- ja kirjoitustaidon asteittaisuutta.

#### 5.1.4. Tehtävä 4: kuvasta kirjoittaminen

Kuvasta kirjoittaminen oli kesäkuussa testin viimeinen tehtävä. Ennen sitä pidettiin 15 minuutin tauko. Testin tehtävät ovat opiskelijoille valtava ponnistelu, ja ne rasittavat heitä suuresti. Jatkuva keskittyminen kirjaimiin ja äänteisiin rasittaa muistia. Testin tehtävien jälkeen monet olivat henkisesti väsyneitä.

Kuvasta kirjoittaminen oli tehtävätyyppinä tuttu. Piirretty kuva tuotti kuitenkin kulttuurillisia tulkintavaikeuksia. Esimerkiksi eräs opiskelija kysyi minulta, esittääkö yksi kuvassa oleva kohta kättä (piirros kuvasi pensasta). Hän näki sen nyrkissä olevan kätenä. Hänen ihmettelevä ilmeensä ja kysymys viittaavat siihen, että hänestä se näytti kädeltä, mutta ympäristö oli hieman outo. Toiseksi pensaankin tulkitseminen kädeksi voi johtua siitä, että *käsi* on helppo sana, kun taas *pensas* vaikeampi. Kuvasta kirjoittamiseen kului aikaa yhteensä noin 25 minuuttia. Se oli myös sanastollisesti hyvin vaativa tehtävä.

Lokakuun testissä 15 minuutin tauko oli vasta kuvasta kirjoittamisen jälkeen, sillä informantit suoriutuivat tehtävistä nopeammin kuin kesäkuussa ja lisäksi testiin kuului kaksi lisätehtävää. Pyysin informantteja numeroimaan sanat ja lauseet ja kirjoittamaan saman numeron siihen kohtaan kuvaa, jossa kirjoitettu sana tai lause on. Numeroinnin

selittämiseen meni hetki, mutta suurin osa ymmärsi sen nopeasti. Kirjoittaminen sujui jouhevammin kuin kesäkuussa, ja informantit tuottivat enemmän sanoja.

Joulukuussa opiskelijat kirjoittivat kuvasta hiljaisuuden vallitessa. Pyysin heitä käyttämään samaa numerointia kuin lokakuussa. Aikaa tehtävään käytettiin yhtä paljon kuin edellisillä kerroilla, mutta sanoja ja lauseita tuotettiin enemmän. Rohkaisin opiskelijoita, joilla oli vaikeuksia keksiä kirjoitettavaa, osoittamalla kuvasta kohtia ja kysymällä tiedätkö mikä tämä on. Se auttoi heitä kirjoittamaan enemmän.

Olen jakanut informanttien tuottamat sanat sanaluokkiin (taulukko 14). Olen laskenut mukaan jokaisen sanan vain kerran, vaikka useampi henkilö olisi sitä käyttänyt tai taivuttanut. Substantiivit olen jakanut appellatiiveihin ja propreihin. Partikkelit käsittelen ilman alaryhmiä. Suurin sanaluokkaryhmä on luonnollisesti substantiivit ja seuraavaksi suurin ryhmä on verbit. Adjektiiveja ja pronomineja käytetään puolestaan hämmästyttävän vähän.

TAULUKKO 14. Tehtävässä 4 tuotettujen sanojen jakautuminen sanaluokittain.

Kesäkuu	Lokakuu	Joulukuu
substantiivit 63,2 %	substantiivit 61,3 %	substantiivit 57,8 %
– appellatiivit 95,3 %	– appellatiivit 95,7 %	– appellatiivit 78,8 %
– proprit 4,7 %	– proprit 4,3 %	– proprit 21,2 %
adjektiivit 1,5 %	adjektiivit 1,3 %	adjektiivit 6,7 %
pronominit 4,4 %	pronominit 1,3 %	pronominit 2,2 %
numeraalit 1,5 %	numeraalit 2,7 %	numeraalit 1,1 %
verbit 20,5 %	verbit 21,3 %	verbit 23,3 %
taipumattomat sanat 7,4 %	taipumattomat sanat 12,1 %	taipumattomat sanat 7,8 %

Informantit tuottivat kesäkuussa keskimäärin 19 sanaa, lokakuussa 31 sanaa ja joulukuussa 34 sanaa. Kehitys on huomattava. Kesäkuussa viisi informanttia ei kykene tuottamaan lauseita: heidän vapaa kirjoituksensa koostuu yksittäisistä sanoista. Lokakuussa kaikki tuottavat lauseita. Tosin Batulon lauseet koostuvat pelkistä predikaateista. Joulukuussa lauseiden määrä kasvaa entisestään kaikilla muilla paitsi Jasminella, Chindalla ja Oumilla. Nämä kolme informanttia ja lisäksi Sahra tuottavat muutenkin vähemmän sanoja joulukuussa kuin lokakuussa.

Sanamäärän mukaan informantit voi jakaa kolmeen ryhmään: Kehittyviin kirjoittajiin, tasaisiin kirjoittajiin ja kirjoittajiin, joilla tekstin tuottaminen hieman laskee. Ensimmäiseen ryhmään eli koko ajan kehittyviin kirjoittajiin kuuluvat Batulo, Ling, Poe ja Rim. He tuottavat kerta kerralta enemmän sanoja. Toiseen ryhmään kuuluvat kirjoittajat, jotka kehittyvät kesäkuusta lokakuuhun tai lokakuusta joulukuuhun mutta pysyvät samalla tasolla toisella välillä. Tähän ryhmään kuuluvat Chinda, Hawa, Mutya ja Niramom. Kolmanteen ryhmään kuuluvat kirjoittajat, joilla kehitys menee toisella välillä muutaman sanan alaspäin. Ryhmään kuuluvat Jasmine, Oum, Sahra ja Tamika. Sanamäärät on koottu taulukkoon 15. Tietenkään sanojen määrä ei ole ainoa mittari mutta antaa kuitenkin yleiskuvan informanttien produktiivisuudesta.

TAULUKKO 15. Sanamäärät vapaassa kirjoituksessa.

	Kesäkuu	Lokakuu	Joulukuu
Niramom (ryhmä 2)	33	33	43
Jasmine (ryhmä 3)	17	36	32
Rim (ryhmä 1)	23	29	32
Tamika (ryhmä 3)	24	34	32
Poe (ryhmä 1)	14	29	37
Oum (ryhmä 3)	18	39	35
Mutya (ryhmä 2)	16	24	29
Hawa (ryhmä 2)	20	20	35
Sahra (ryhmä 3)	9	23	21
Chinda (ryhmä 2)	16	35	35
Ling (ryhmä 1)	32	44	-
Batulo (ryhmä 1)	4	10	-

Tarkastelen nyt tarkemmin informanttien kirjoituksia. Liisa Nousiainen kiinnittää huomiota kandidaatintutkielmassaan (2009, 19) suomenoppijoiden kielen rikkautta sanaston ja verbien näkökulmasta ja vertaa sitä äidinkieliin suomenpuhujiin. Nousiainen rikkausmuuttajat ovat virkkeen sanamäärä keskimäärin, lausetyyppien, sivulauseiden, verbiluokkien ja sanaluokkien määrä. Olen valinnut Nousiainen muuttujista lausetyypit ja sanaluokat. Muut muuttajat eivät sovellu informanttien kielen arviointiin, sillä heidän osaamisensa on alemmalla tasolla kuin Nousiainen informanttien. Lisäksi olen ottanut rikkausmuuttujiksi neljä muuta muuttujaa. Tarkastelen informanttien kirjoitusta siis kuuden kielellistä rikkautta mittaavan muuttujan kautta. Ne ovat seuraavat:

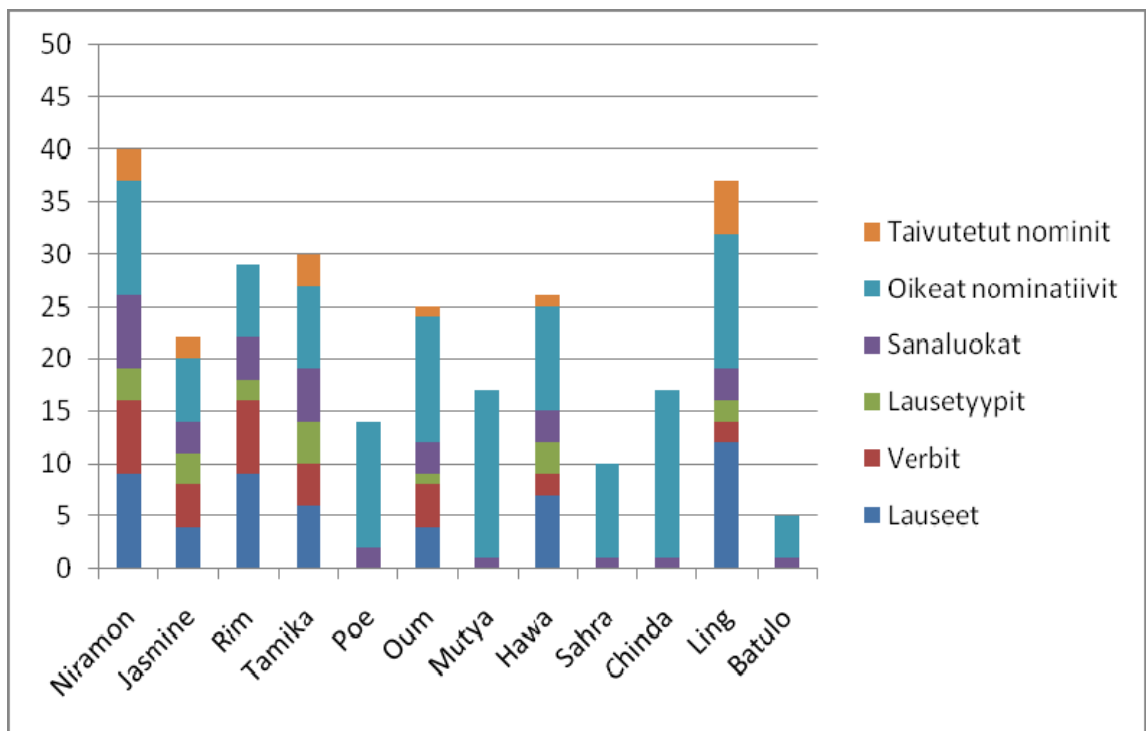
- 1) lauseiden määrä
- 2) eri verbien määrä
- 3) lausetyyppien määrä
- 4) sanaluokkien määrä
- 5) oikein käytettyjen nominatiivien määrä
- 6) taivutettujen nominien määrä

Sanaston omaksumisen alkuvaiheessa oppija tukeutuu voimakkaasti substantiiveihin, sillä ne ovat semanttisesti tarkkarajaisia ja auttavat selviytymään arkipäivän tilanteissa. Vasta myöhemmin sanasto karttuu mm. verbeillä, adjektiiveilla ja adverbeilla. (Grönholm 1999, 19; Kristiansen 1998, 48.) Erityisen tärkeää on verbien käytön oppiminen, koska verbien hallitsemisen avulla oppija voi keskustella ja sosiaalistua (Masonen 2003, 94). Tämän vuoksi olen nostanut sanaluokista verbit erilliseksi muuttujaksi. Verbeihin liittyvät oleellisesti lauseet ja lauseisiin lausetyypit, joten tarkastelen niitäkin. Tulkitsen lauseet niiden merkityksen mukaan, en muodon. Esimerkiksi lauseen *\*Koira on kylmä* tulkitsen kokijalauseeksi, vaikka rakenteellisesti lause onkin väärin muodostettu. Sanojen taivutuksen olen rajannut nomineihin tasapainottamaan verbien ja nominien käsittelyn suhdetta. Tarkastelen taivutettujen nominien määrää suhteessa oikeiden nominatiivien määrään. En tarkastele taivutettujen nominien oikeellisuutta, sillä tärkeintä on, että informantit ovat taivuttaneet sanoja. En myöskään tarkastele sanojen virheellisiä kirjoitusmuotoja vaan olen tulkinnut ne merkityksen mukaan. Vain yhteensä kolmen sanan merkitystä en pysty päättelemään. Nominatiivien määrä on suhteellisen suuri erityisesti kesäkuussa, koska silloin monet informantit tuottivat sanalistoja, joissa sanojen taivutukselle ei edes ollut tarvetta. Vaikeammat rakenteet vaativat myös nominien taivutusta.

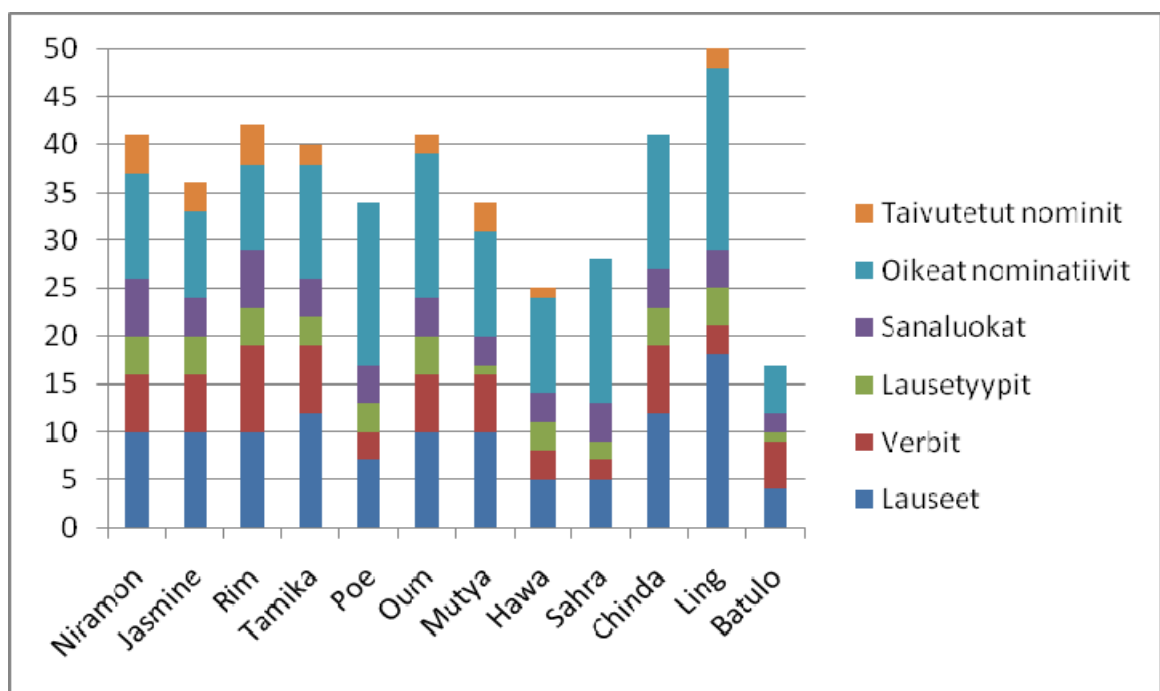
Muuttujien määrät informanttien kirjoituksissa kesä-, loka- ja joulukuussa on koottu kuvioihin 4, 5 ja 6<sup>8</sup>. Mitä korkeampi ja moniosaisempi pylväs, sitä rikkaampaa on informantin kieli. Liitteessä 7 on taulukoituna kirjoituksen rikkausmuuttujat (taulukot 34–36, s. 131–140). Lisäksi taulukkoon on koottu muuta lisätietoa informanttien kirjoituksista.

---

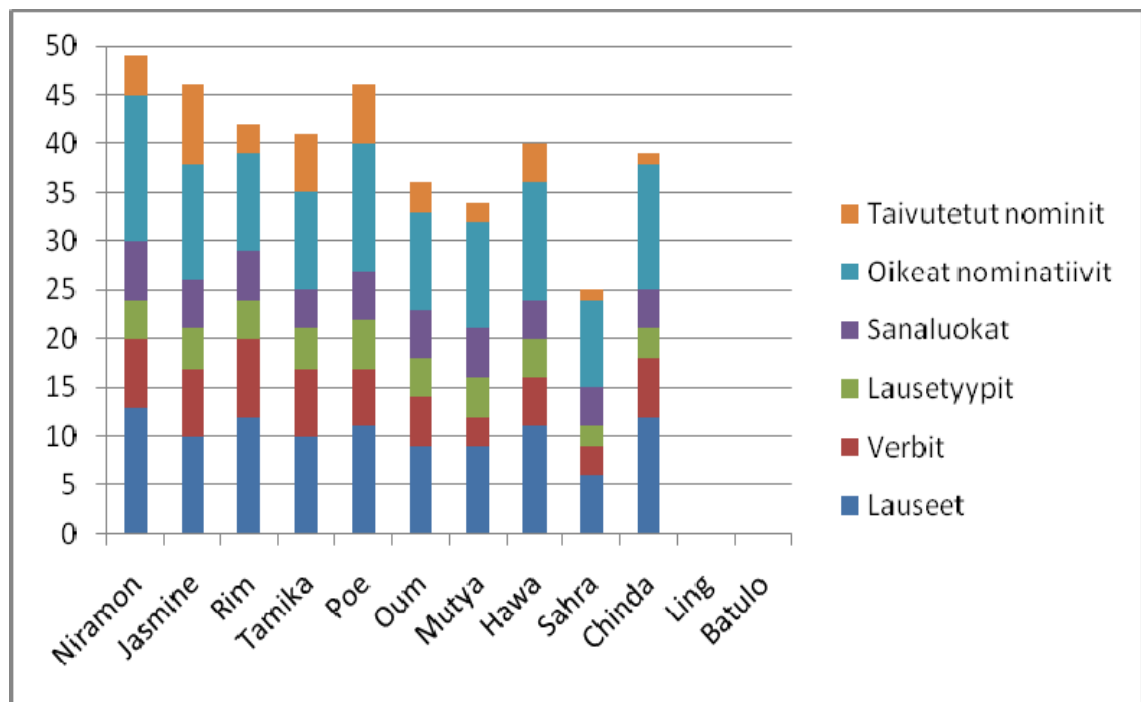
<sup>8</sup> Idea rikkausmuuttujiin on saatu Liisa Nousiaisen (2009) kandidaatintutkielmasta.



KUVIO 4. Kesäkuun rikkausmuuttajat vapaassa kirjoituksessa.



KUVIO 5. Lokakuun rikkausmuuttajat vapaassa kirjoituksessa.



KUVIO 6. Joulukuun rikkausmuuttajat vapaassa kirjoituksessa.

Kuvioista 4, 5 ja 6 huomaa selvästi informanttien kehityksen. Lauseiden määrä kasvaa huomattavasti kesäkuusta joulukuuhun ja taivutettujen sanojen, verbien ja lausetyyppien määrä kasvaa hieman. Lausetyyppien ja sanaluokkien määrissä ei ole informanttien kesken suuria eroja. Joulukuussa kaikki informantit käyttävät kaikkia rikkausmuuttujia.

Kesäkuussa Poe, Mutya, Sahra, Chinda ja Batulo eivät tuota ollenkaan verbejä. Heidän kirjoituksensa koostuu pelkästään substantiivilistasta. Tämä tukee Grönholmin ja Kristiansenin huomioita oppijan tukeutumisesta aluksi substantiiveihin. Poe, Mutya ja Chinda ovat olleet alle 1,5 vuotta Suomessa ja Sahra 2 vuotta. Kesäkuussa Niramon ja Ling ovat ryhmän kärkipäätä, mutta jo lokakuussa tilanne on tasoittunut niin, että Niramonin ja Lingin lisäksi Jasmine, Tamika ja Oum ovat suunnilleen samalle tasolle. Chinda on päässyt myös yhtä korkealle mutta häneltä puuttuvat taivutetut nominit vielä kokonaan. Joulukuussa erot ovat entisestään tasoittuneet ja Poe, joka kesäkuussa ei kyennyt kirjoittamaan lauseita, on noussut toiseksi parhaaksi heti Niramonin jälkeen. Ryhmän kärkipäähän kuuluva Niramon on alusta alkaen monipuolinen kirjoittaja ja käyttää jo kesäkuussa mm. kuutta sanaluokkaryhmää. Poen lisäksi Hawa ja Mutya kehittyvät paljon. Alemmalla tasolla kesäkuusta alkaen pysyvät Sahra ja Batulo. Sahra kehittyy mutta hitaammin kuin muut informantit ja Batulo häidin tuskin kehittyi. Batulon kirjoituksessa esiintyy muita rikkausmuuttujia paitsi taivutettuja nomineita mutta tuotettujen sanojen määrä on vähäinen.

Olen huomannut suomea opettaessani, että monella suomenoppijalla on tapana muodostaa *olla*-verbistä ”apuverbi”. He kirjoittavat ja sanovat siis *\*Hän on syö* ja *\*Hän on nukkuu*. Myös kahdeksan informanttini kirjoituksessa esiintyy kyseinen rakenne ainakin kerran. Kaksi informanttia käyttää rakennetta kahtena testikertana: Rim kesä- ja lokakuussa ja Mutya loka- ja joulukuussa. Erityisesti Mutyan kirjoituksessa esiintyy paljon *on*-apuverbejä. Lokakuussa hän kirjoitti 10 lausetta, joista 9:ssä on muoto *on*. Niistä seitsemässä se on ylimääräinen apuverbi ja kahdessa se on intransitiivilauseen predikaattina: *LEiVA ON VOSiLLA* (’Laiva on vesillä’) ja *NAiNEN ON PUSSiLA* (’Nainen on bussissa’). Joulukuussa ylimääräisen apuverbin käyttö on laantunut, se esiintyy vain yhdessä lauseessa yhdeksästä, mutta samalla verbien käyttö on yksipuolistunut. Seitsemän lausetta on joko intransitiivi- tai kopulalauseita, joissa predikaattina on *olla*-verbi, ja kerran *olla*-verbi on omistuslauseessa. Vain yhdessä lauseessa on jokin muu verbi: *mennä*. Myös Halmeen informanteilla esiintyi ylimääräisen apuverbin käyttöä (Halme 2008, 44).

Olen listannut taulukkoon 16 ne sanat, jotka esiintyvät ainakin puolella informanteista ja taulukkoon 36 (liite 7, s. 137–140) kaikki informanttien kirjoittamat sanat. Kesä- ja lokakuussa puolet tarkoittaa kuutta informanttia ja joulukuussa viittä. Sanan perässä oleva numero kertoo, kuinka moni informanttia käyttää sanaa. Kesäkuussa yleisiä sanoja on 9, lokakuussa 21 ja joulukuussa 19. Suurin osa on substantiiveja. Eniten käytetyt substantiivit ovat hyvin konkreettisia. Merkitykseltään ne voi jakaa kulkuneuvoja merkitseviin, kodin esineitä merkitseviin, ihmistä tai eläintä merkitseviin ja paikkoja merkitseviin sanoihin. Kulkuneuvoryhmään kuuluvat sanat *bussi*, *laiva* ja *lentokone* ja kodin esineet -ryhmään *ovi*, *ikkuna* ja *kahvi*. Ihmis- ja eläinryhmä on isoin ryhmä, ja siihen kuuluvat sanat *kissa*, *koira*, *lapsi*, *mies*, *mummo*, *nainen*, *poika* ja *äiti*. Paikkoja merkitsevään ryhmään kuuluvat sanat *keinu* ja *puisto*.

Mielenkiintoista on, että ainoa yleinen adjektiivi on *pimeä*, joka normaalisti kuulu ensimmäisiin opittaviin adjektiiveihin. Todennäköisesti ryhmä on juuri lokakuussa oppinut sanan, sillä silloin sitä käytetään eniten. *Olla*-verbi esiintyy alusta alkaen kirjoituksissa. Apuverbimäisen käytön lisäksi sitä viljellään teksteissä tavallista enemmän. Enimmillään sen käyttö on lokakuussa ja joulukuussa verbin käyttö taas laantuu. Kesäkuussa sitä käytetään 26 kertaa, lokakuussa 71 ja joulukuussa 44 kertaa. Muut yleiset verbit *olla*-verbin lisäksi kuvaavat jotenkin liikettä.



Koiviston mukaan suomenoppijat eivät useinkaan käytä muita konjunktioita kuin *ja*-konjunktia (Koivisto 1994, 208). Tämä pätee myös informanteihini. Vapaassa kirjoituksessa se on ainoa yleinen konjunktio. Adverbeistä yleisimmät ovat *kiinni* ja *ulkona*.

TAULUKKO 16. Yleisimmät sanat vapaassa kirjoituksessa.

Kesäkuu	Lokakuu	Joulukuu
'bussi' 10	'bussi' 12	'bussi' 9
'ikkuna' 7	'ikkuna' 8	'ikkuna' 7
'kissa' 6	'kissa' 10	'kahvi' 6
'koira' 10	'koira' 11	'keinu' 5
'laiva' 9	'laiva' 10	'kissa' 6
'lentokone' 10	'lapsi' 7	'koira' 10
'ovi' 6	'lentokone' 10	'laiva' 8
'äiti' 6	'mummo' 6	'lentokone' 9
	'nainen' 6	'mies' 5
'on' 7	'ovi' 9	'mummo' 7
	'poika' 6	'nainen' 7
	'puisto' 6	'ovi' 7
	'äiti' 7	'poika' 6
		'äiti' 6
	'pimeä' 8	
		'kävelee' 5
	'juoksee' 6	'menee' 9
	'odottaa' 6	'on' 10
	'on' 12	
	'tulee' 6	'ja' 9
		'ulkona' 6
	'ja' 11	
	'kiinni' 6	
	'ulkona' 7	

Listaan vielä muutamia huomioita informanttien kirjoituksen tuottamisesta. Monikan kielellinen tarkkuus ja loogisuus tulevat esille kirjoituksessa. Hän taivuttaa sekä verbejä että nomineja ja ymmärtää paikallissijojen funktion. Tämä ilmenee esimerkiksi siinä, että joulukuussa hän kirjoittaa *ulkona*-partikkelin sijaan *\*ulkonassa*, joka olisikin looginen muoto ilmaisemaan paikkaa. Chindalla ja Oumilla on havaittavissa joulukuussa MA-infinitiiviin viittaavaa käyttöä. Chinda kirjoittaa *\*menen kavelee* ('menee kävelemään') ja Oum kirjoittaa *\*menee makkustaa* ('menee matkustamaan'). Chinda sekoittaa sanojen *ulkona* ja *sisällä* merkitykset toisiinsa. Hän kirjoittaa *nainen on ulkona*, mutta kuvassa nainen on sisällä talossa.

Käsiala informanteilla on yllättävän hyvää. 7 informanttia tekstaa jo kesäkuussa (Niramon, Rim, Oum, Hawa, Jasmine, Ling ja Poe). Kesäkuussa Tamika kirjoittaa versaaleilla rivien päälle, siten että kirjaimet ovat puoliksi rivin yllä ja puoliksi rivin alapuolella. Joulukuussa kirjoitus on muuttunut tekstaukseksi ja siirtynyt riveille. Sahran käsiala muuttuu kesäkuusta joulukuuhun osittaiseksi tekstaukseksi, mutta joukossa on myös isoja kirjaimia. Mutya, Chinda ja Batulo käyttävät joka kerralla versaaleja. Tekstaus on vaativampaa kuin versaali, joten tekstauksen käyttäminen kertoo oppijoiden taitotasosta.

Halmeen informantit tuottivat keskimäärin 15 sanaa, mikä ei paljonkaan eroa omien informanttien keskiarvosta kesäkuussa. Loka- ja joulukuussa sanamäärissä on jo suuri ero. Joulukuussa informanttini pääsivät jo lähelle Halmeen verrokkien tasoa. Verrokkit kirjoittivat keskimäärin 39 sanaa ja informanttini 34 sanaa. Aloitettuja tai kokonaisia lauseita (4) informanteillani on kesäkuun testissä keskimäärin vähemmän kuin Halmeen informanteilla (7 lausetta) mutta joulukuussa informanttini (10 lausetta) yltyvät samaan Halmeen verrokkien (10 lausetta) kanssa.

#### 5.1.5. Lisätehtävät 1 ja 2

Halusin selvittää enemmän informanttien ymmärtämistä ja sanamuodon tunnistamista, joten lisäsin lokakuussa testiin kaksi tehtävää (ks. liite 1, s. 118–119). Ensimmäisessä tehtävässä on lista sanoja ( $n = 10$ ), jotka opiskelijoiden tulee etsiä ja ympyröidä tekstissä samassa muodossa. Erilliset sanat on kirjoitettu versaaleilla ja itse teksti pienaakkosilla. Suoriutuakseen tehtävästä opiskelijoiden tulee siis tuntea molemmat kirjoitustavat. Sekä loka- että joulukuun testissä ensimmäinen sana tehtiin esimerkkinä yhdessä, loput yhdeksän informantit tekivät yksin omassa tahdissaan. Oletin tehtävän olevan informanteille helppo mutta halusin kuitenkin teettää tehtävän, jotta heikoimmillakin, erityisesti Batulolla, olisi mahdollisuus osoittaa osaamistaan. Tehtävän helppoudesta johtuen oletinkin informanttien, paitsi Batulon, selviytyvän virheittä. Toisessa lisätehtävässä on viisi lausetta yhdellä paperilla ja seitsemän numeroitua kuvaa toisella paperilla. Tehtävänä on yhdistää keskenään sopivat lauseet ja kuvat siten, että jokaisella lauseella on parina yksi kuva. Kaksi lausetta jää ilman kuvaa. Lauseet muodostavat pienen tarinan, joten tehtävä mittaa kokonaisuuden ymmärtämistä, loogista päättelyä ja luetunymmärtämistaitoa. Laadin tehtävät itse ja testasin ne luku- ja

kirjoitustaitoisilla S2-opiskelijoilla, jotka opiskelivat normaalilla suomen kielen kurssilla ja joiden taitotaso oli A1.2 (ks. ed. s. 35).

Ensimmäinen lisätehtävä oli helppo niin kuin oletinkin. Informanteilla ei siis ole ongelmia pien- ja suuraakkosmuotojen tunnistamisessa ja yhdistämisessä. Tehtävätyyppi oli heille uusi, ja he ymmärsivät tehtävänannon erinomaisesti. Molempina kertoina tehtävä tehtiin ongelmitta. Nopeimmat tekivät sen 5 minuutissa ja hitaimmat lokakuussa 15 minuutissa ja joulukuussa 10 minuutissa. Lokakuussa pientä takeltelua ilmenee Lingillä ja suurempia ongelmia Batulolla. Joulukuussa Sahralla, Poella ja Hawalla. Muut informantit suoriutuivat tehtävästä virheettömästi. Ling jätti ympyröimättä yhden etsittävästä sanoista: *kipeä*. Batulo sai esimerkin lisäksi viisi sanaa ympyröityä, joista neljä oli etsittäviä sanoja (*pojalla, kumisaappaat, keittoa, kipeä*). Väärin ympyröity sana oli *keittiössä*. On mahdollista, että hän sekoitti sen sanaan *keittoa* ja ympyröi varmuuden vuoksi molemmat. Lisäksi Batulo on numeroinut ympyröimänsä sanat uudelleen yhdestä kuuteen. Batulo ei siis osannut lukea sanojen edessä olevia valmiita numeroita eikä kyennyt lukemaan kaikkia sanoja. Oikein ympyröidyistä sanoista ja Batulon muiden tehtävien vastauksista voi kuitenkin päätellä, että jollain tasolla Batulo hahmottaa sanamuotoja, vaikka ei onnistukaan lukemaan edes auttavasti. Joulukuussa Sahara ympyröi *ulos*-muodon sijaan *ulkona*-muodon ja sanan *olohuoneen* kohdalla sekä *olohuoneessa*- että *olohuoneen*-muodon. Poelta puuttuu sana *hänen*, ja Hawa on numeroinut väärin. Tulkitsen edellä mainitut takeltelut puutteellisiksi opiskelunvalmiuksiksi. Koulumaista opiskelua ja tehtävien tekoa täytyy harjoitella paljon ennen kuin se automatisoituu. Itse tehtävän tekeminen vaatii niin paljon keskittymistä, että tehtävän sisältöön ei aina riitä tarpeeksi huomiota. Lisäksi sanat muistuttavat toisiaan myös semanttisesti, mikä osaltaan vaikuttaa sanojen keskinäiseen sekoittumiseen. Kaiken kaikkiaan informantit selvisivät tehtävästä loistavasti ja osoittivat tunnistavansa sekä suur- että pienaakkoset sekä ymmärtävänsä moniosaisen tehtävänannon.

Myös toinen lisätehtävä sujui yllättävän hyvin ottaen huomioon, että tehtävätyyppi oli informanteille uusi. Lokakuussa tehtävän tekemiseen kului 18 minuuttia ja joulukuussa 15 minuuttia. Lokakuussa viimeinen lause, jossa pyydettiin kirjoittamaan kahden ylimääräisen kuvan numerot, aiheutti epäselvyyttä, sillä muiden lauseiden perään kirjoitettiin vain yksi numero. Ohjeistin kuitenkin molemmilla kerroilla kirjoittamaan viimeisen lauseen perään kaksi numeroa. Joulukuussa tehtävänanto ymmärrettiin jo

nopeammin. Ainoastaan yhdellä uudella ryhmäläisellä, joka ei ole informanttini, oli vaikeuksia. Oli hauska huomata, kuinka Sahra jo oli aivan turhautunut uuden opiskelijan puolesta. Sahra selitti uudelle opiskelijalle: ”Lue lause, katso kuvaa, katso kuvaa!”

Helpoin yhdistettävä lause-kuvapari oli kuva äidistä puhelin kädessä ja lause *Pojan äiti soittaa lääkärille*. Kaikki yhdistivät ne molemmilla kerroilla oikein. Muissa kuvissa on poika ja lisäksi yhdessä kuvassa ei ole ketään ihmistä, joten onnistuakseen yhdistämään kuvan ja lauseen tuli informanttien vain tunnistaa piirretty hahmo naiseksi puhelin kädessä ja lukea sanat *äiti soittaa*. Oletin, että vaikeimmiksi osoittautuisivat lauseet *Tänään ulkona sataa paljon vettä* ja *Poika juoksee sateessa* ja niihin liittyvät kuvat, joissa molemmissa satoi mutta vain toisessa kuvassa oli juokseva poika. Oletin, että jos informantit yhdistävät edellä mainitut lauseet väriin kuviin, sekoittavat he kyseiset lauseet ja kuvat keskenään. Niin ei kuitenkaan käynyt. Lause *Tänään ulkona sataa paljon vettä* muodostui kyllä vaikeaksi, ja se sekoitettiin kuvaan, jossa poika juoksee sateessa, mutta lause *Poika juoksee sateessa* yhdistettiin muihin kuviin, joissa on poika mutta ei sadetta. Lokakuussa viisi informanttia (Batulo, Sahra, Tamika, Poe ja Hawa) yhdisti kuvan juoksevasta pojasta lauseeseen *Tänään ulkona sataa paljon vettä*. Vain Tamika sekoitti kuvat toisiinsa. Viisi muuta väärin vastannutta informanttia (Edellä mainitut ja Niramoni) yhdisti lauseeseen *Poika juoksee sateessa* jonkun kolmannen kuvan. Kehitystä tapahtui tässäkin tehtävässä, sillä joulukuussa väärän kuvan lauseeseen *Tänään ulkona sataa paljon vettä* yhdistivät vain Tamika ja Poe. Lause *Poika juoksee sateessa* oli puolestaan väärin Tamikan ja Poen lisäksi Niramoniilla ja Mutyalla.

Toinen mainittava seikka on, että Niramoni yhdisti molempina kertoina lauseen *Pojalla on kädessä sateenvarjo ja jalassa kumisaappaat, koska hän menee ulos* kuvaan, jossa poika jo on ulkona sateenvarjo kädessä ja saappaat jalassa. Niramonille ei siis näytä olevan selvää sijojen suuntaisuus.

Erityisen hyvin tehtävässä kehittyivät Sahra ja Hawa. Lokakuussa molemmilla oli oikein vain kaksi kohtaa, kun taas joulukuussa he tekivät tehtävän virheettömästi. Kehitykseen lienee vaikuttanut – sanavaraston kasvamisen lisäksi – tehtävätyypin tutuus joulukuun testissä. Poe ja Tamika puolestaan eivät menestyneet tehtävässä. He eivät pärjäneet toisessakaan luetunymmärtämistehtävässä eli tehtävässä 3. Heidän

heikkoon tasoonsa vaikuttaa todennäköisesti kuvalukutaito. Tehtävän kuvat ovat piirrettyjä, joten niitä tulkitaan eri kulttuureissa eri tavoin. Batulo on taas aivan omassa luokassaan, eikä onnistunut yhdistämään kuin yhden lause-kuvaparin oikein. Informanttien oikeat vastaukset on koottu taulukkoon 17.

TAULUKKO 17. Oikeat vastaukset lisätehtävässä 2.

	Lokakuu	Joulukuu
Niramon	5/7	5/7
Jasmine	6/7	7/7
Rim	6/7	7/7
Tamika	3/7	4/7
Poe	4/7	3/7
Oum	6/7	7/7
Mutya	5/7	6/7
Hawa	2/7	7/7
Sahra	2/7	7/7
Chinda	6/7	7/7
Ling	6/7	ei tehnyt testiä
Batulo	1/7	ei tehnyt testiä

## 5.2. Puheosio

Käsittelen informanttien haastatteluvastauksia jakamalla haastattelun teemoiltaan kolmeen ryhmään: 1) aloitus, 2) kuvasta kertominen ja 3) kysymykset kuvasta. Lisäksi luokittelen puhujat neljään ryhmään heidän kommunikaatio-ominaisuuksiensa mukaan. Analysoin myös yksilöllisesti jokaista informanttia puhujana. Haastattelussa informantit kertoivat myös ruokailutottumuksistaan, mutta olen rajannut sen pois laajuutensa vuoksi. Puheosion litteroinnin olen tehnyt karkeasti. En käytä muita erikoismerkkejä kuin vinoviina (/), joka merkitsee taukoa. Jos viivoja on kaksi, on tauko pitkä. Batulo ja Ling osallistuivat joulukuun puheosioon.

### 5.2.1. Informanttien vastaukset puheosiossa

Puheosuudessa olen haastatellut jokaista informanttia yksitellen. Pyrin haastattelemaan kaikkia yhtä kauan, mutta erot puhenopeudessa ja tauoissa ovat suuria. Tarkemmin informanttien puhetta mittaa sanemäärä. Olen koonnut haastattelujen sanemäärät taulukkoon 18. Ensimmäinen luku kertoo informanttien sanemäärän ja toinen luku

haastattelijan sanemäärän. Saneista on poistettu vajaat sanat, kuten esimerkiksi *ää*, *mh* ja *mi*-. Sanatoisto on laskettu mukaan koko haastattelun saneissa. Käsittelen tuonnempana tiettyä osaa haastattelusta, ja siitä sanatoistot ja itsekorjaukset on poistettu. (vrt. Foster et al. 2000, 368).

TAULUKKO 18. Informanttien ja haastattelijan sanemäärät puheosiossa.

	Kesäkuu	Lokakuu	Joulukuu
Niramon	195/123	155/145	195/165
Jasmine	197/92	174/121	204/167
Rim	144/98	180/148	161/143
Tamika	122/101	171/134	151/199
Poe	191/104	219/134	222/159
Oum	256/111	254/104	232/178
Mutya	65/124	79/174	146/279
Hawa	170/112	210/107	268/151
Sahra	173/114	166/107	152/166
Chinda	169/158	206/132	235/177
Ling	212/86	247/113	349/220
Batulo	155/96	187/162	301/252

Haastattelujen ajallisesta kestosta mainittakoon, että kesäkuussa lyhin haastattelu on 4:53 ja pisin 5:30. Ero lyhimmän ja pisimmän välillä on 37 sekuntia. Lokakuussa lyhin haastattelu kestää 5:05 ja pisin 6:37. Ero näiden välillä on 1:32. Joulukuussa lyhin haastattelu on 5:41 ja pisin 13:20, joten eroksi tulee 7:41. Joulukuun suureen erotukseen on syynä Batulon erittäin hidas ääneenlukuyritys. Haastattelun pituus kasvoi siis joka kerralla. Tähän vaikutti toki osin se, että loka- ja joulukuussa luetutin informanteilla sanalistan, joka ei kesäkuussa kuulunut haastatteluun. Haastattelun pituuden kasvuun vaikuttaa osin se, että informantit puhuvat joulukuussa enemmän ja osin se, että osalla on pitkiä taukoja puheessaan. Pyrin kysymään samat kysymykset, mutta silti haastatteluissa esiintyy tilanteellista vaihtelua. Kysymykset voi pienestä vaihtelusta huolimatta lajitella teemoittain.

Olen jakanut jokaisen haastattelun kolmeen osaan kysymysten mukaan. Ensimmäinen osa toimii haastattelun aloituksena. Siinä kysymyksinä olivat kesäkuussa seuraavat: *Minkä maalainen sinä olet? Kuinka kauan olet ollut Suomessa?* Lokakuussa aloituskysymyksenä toimi: *Mitä kieltä sinä puhut?* Paitsi Oumilta kysyin *Minkä maalainen sinä olet* ja Batulolta *Mistä maasta sinä olet? Kuinka kauan olet ollut Suomessa?* Joulukuussa aloituskysymykset olivat: *Minkä maalainen sinä olet? Mitä*

*kieltä sinä puhut?* Toinen osa muodostuu kysymyksestä *Kerro, mitä kuvassa on?* Kolmas osa mittaa kuullun ymmärtämistä. Esitän informanteille kysymyksiä, joihin he vastaavat kuvan mukaan. Kysymykset ovat:

- 1) Minkä värinen paita tytöllä on? (vihreä)
- 2) Kuka syö leipää? (isä)
- 3) Kuinka monta ihmistä kuvassa on? (viisi)
- 4) Onko kuvassa banaani? (on)
- 5) Onko kuvassa appelsiini? (ei)
- 6) Syökö poika leipää? (ei)
- 7) Kenellä on omena? (tytöllä)

Kesäkuussa kysymyksen *Minkä maalainen sinä olet* ymmärsi yhdellä toistolla 11 informanttia. Yksi informantti ei ymmärtänyt kysymystä tai sitten hän ei vain osannut vastata siihen. 8 informanttia vastasi kysymykseen oikein eli kansallisuudella. 2 informanttia toisti sanan *maalainen*; toinen lisäsi perään kansallisuuden ja toinen maan. 1 informantti vastasi kysymykseen maan nimellä. Toisen kysymyksen ymmärsi 10 informanttia. Yksi informantti ymmärsi sen toiston jälkeen ja yhdeltä en kysynyt kysymystä, sillä ensimmäiseen meni niin kauan aikaa. 8 informanttia vastasi kysymykseen sujuvasti, mutta heistä yksi vastasi sen vuosiluvun mukaan, milloin oli saapunut Suomeen ja yksi ilmauksella *6-vuotias*. Lisäksi 2 informanttia ymmärsi kyllä kysymyksen, mutta toinen vastasi kysymykseen niin hitaasti, että se häiritsi keskustelun sujumuutta ja toinen ei osannut vastata suomeksi.

Lokakuussa kysyin 10 informantilta kysymyksen *Mitä kieltä sinä puhut?* Kaikki ymmärsivät kysymyksen. 4 informanttia sanoi kerran jonkun kielen partitiivissa mutta ei säännöllisesti. Lingiltä ja Mutyalta kysyin heidän kotimaataan. Molemmat vastasivat siihen nykyisen asuinalueensa mukaan. Selvästikin he keskittyivät vain sanaan *koti*.

Joulukuussa kaikki ymmärsivät molemmat kysymykset. Ensimmäiseen kysymykseen vastasi muodollisesti oikein 8 informanttia, tosin yksi heistä vastasi ensin vastakysymyksellä *minä* ja vasta sen jälkeen sanoi *\*somalilainen*. 2 informanttia vastasi kysymykseen maan nimen elatiivissa (*Vietnamista, Kongosta*) ja 2 inessiivissä (*Thaimaassa, Intiassa*). Toiseen kysymykseen 5 vastasi maan tai kielen mukaan ja lisäsi perään sanan *kieli*. 7 informanttia vastasi kysymykseen ilman *kieli*-sanaa, tosin 2 heistä

vastasi maan nimellä (*Thaimaa*). Lisäksi 5 mainitsee puhuvansa myös vähän suomea. 5 informanttia sanoi jonkun kielen partitiivissa mutta ei säännöllisesti. Sisä- ja ulkopaikallissijojen suuntaisuuden käyttö on informanteille epäselvää.

Toisessa osiossa pyysin haastateltavia kertomaan, mitä kuvassa on. Osa informanteista kertoo oma-aloitteisesti kaiken kuvasta, osalta minun täytyy nyhtää tieto lisäkysymyksillä. Taulukkoon 19 on koottu informanttien kuvasta kertomisen sanemäärät. Sanemääristä on poistettu toistot ja itsekorjaukset. Ne ovat kuitenkin näkyvissä taulukoissa 38–40 (liite 8, s. 141–147). Taulukossa 19 ensimmäinen luku merkitsee informantin (I) sanemäärää ja toinen luku haastattelijan (H) sanemäärää. Taulukosta näkee, että informantit tuottavat puhetta hyvin vaihtelevasti toisiinsa nähden. Osalla tuottaminen lisääntyy huomattavasti ja osalla se pysyy suunnilleen samalla tasolla. Puheen tuottaminen ei laske kenelläkään enempää kuin kahdeksan sanetta. Enimmillään sanemäärä kasvaa kesäkuusta joulukuuhun 62 sanetta. Puheen tuottamisen lasku johtuu todennäköisesti siitä, että informantit kyllästyivät kuvaan. He muistivat kuvan ja tiesivät, että ovat kertoneet kaiken kuvasta ja että haastattelija on kuullut kaiken kuvasta.

TAULUKKO 19. Informanttien ja haastattelijan sanemäärät kuvasta kertomisessa.

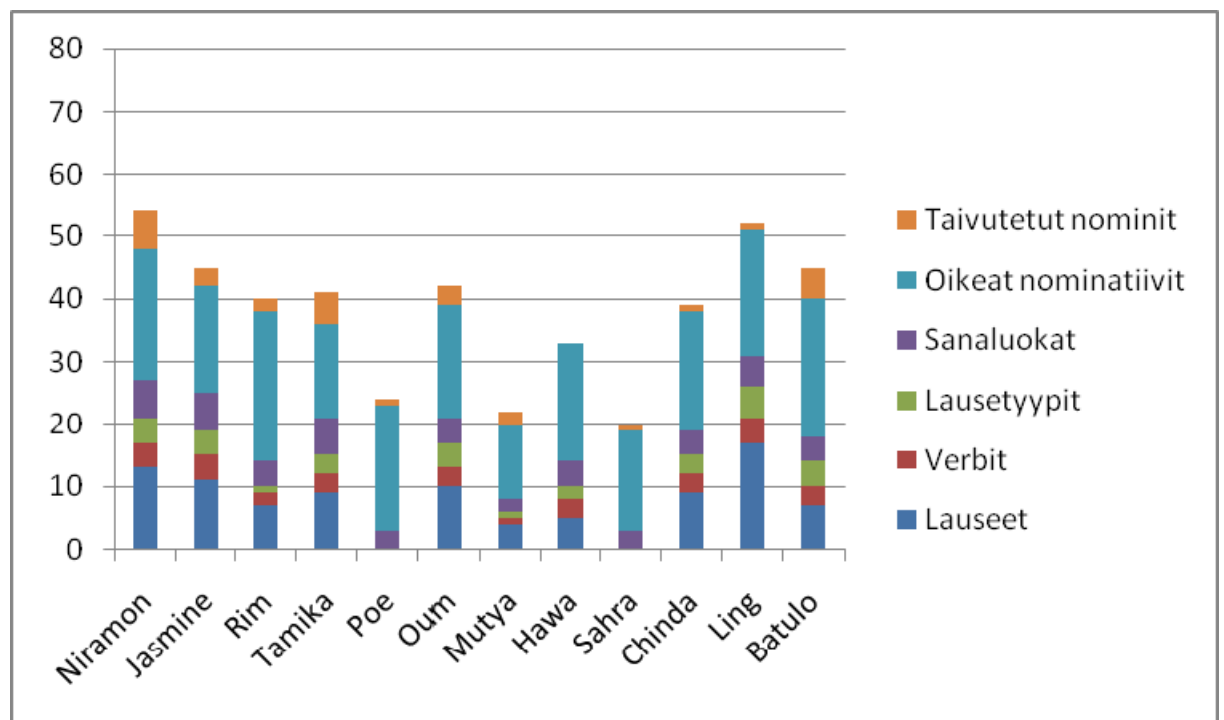
Aika	Kesä	Loka	Joulu	Koko
Nimi	I / H	I / H	I / H	I / H
Niramon	69 / 5	52 / 12	64 / 20	187 / 37
Jasmine	63 / 0	54 / 8	74 / 12	192 / 20
Rim	49 / 4	43 / 4	56 / 23	149 / 31
Tamika	46 / 9	36 / 9	38 / 35	140 / 53
Poe	23 / 0	46 / 7	40 / 12	110 / 19
Oum	57 / 5	63 / 0	53 / 15	178 / 20
Mutya	23 / 5	19 / 20	32 / 23	74 / 48
Hawa	53 / 5	57 / 7	75 / 23	189 / 35
Sahra	19 / 3	29 / 4	31 / 12	86 / 19
Chinda	41 / 0	60 / 12	73 / 30	182 / 42
Ling	57 / 4	75 / 2	119 / 18	265 / 24
Batulo	38 / 5	26 / 1	51 / 26	117 / 32

Tarkastelen kuvasta kertomista samoilla rikkausmuuttujilla kuin kirjallisen testin kuvasta kirjoittamista. Molemmista tuotetaan kieltä, toisessa vain kirjallisesti ja toisessa suullisesti. Muuttujat ovat seuraavat:

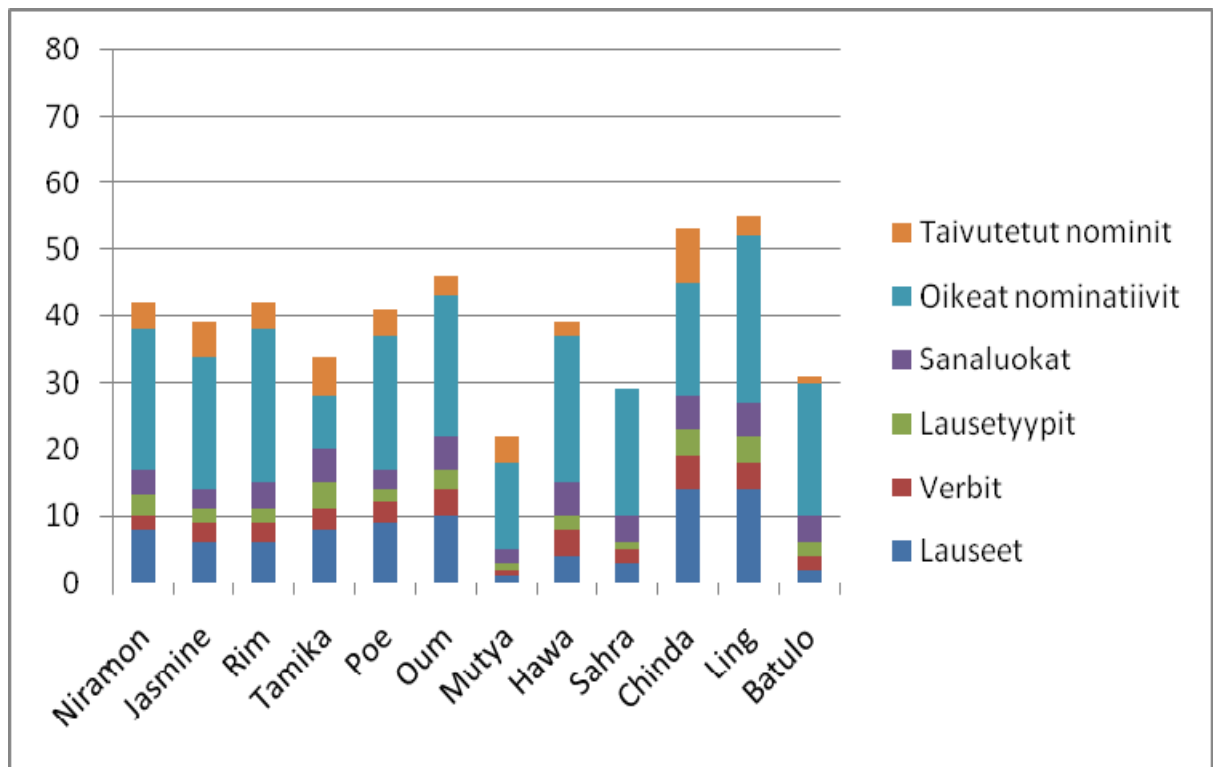


- 1) lauseiden määrä
- 2) eri verbien määrä
- 3) lausetyyppien määrä
- 4) sanaluokkien määrä
- 5) oikeiden nominatiivien määrä
- 6) taivutettujen nominien määrä

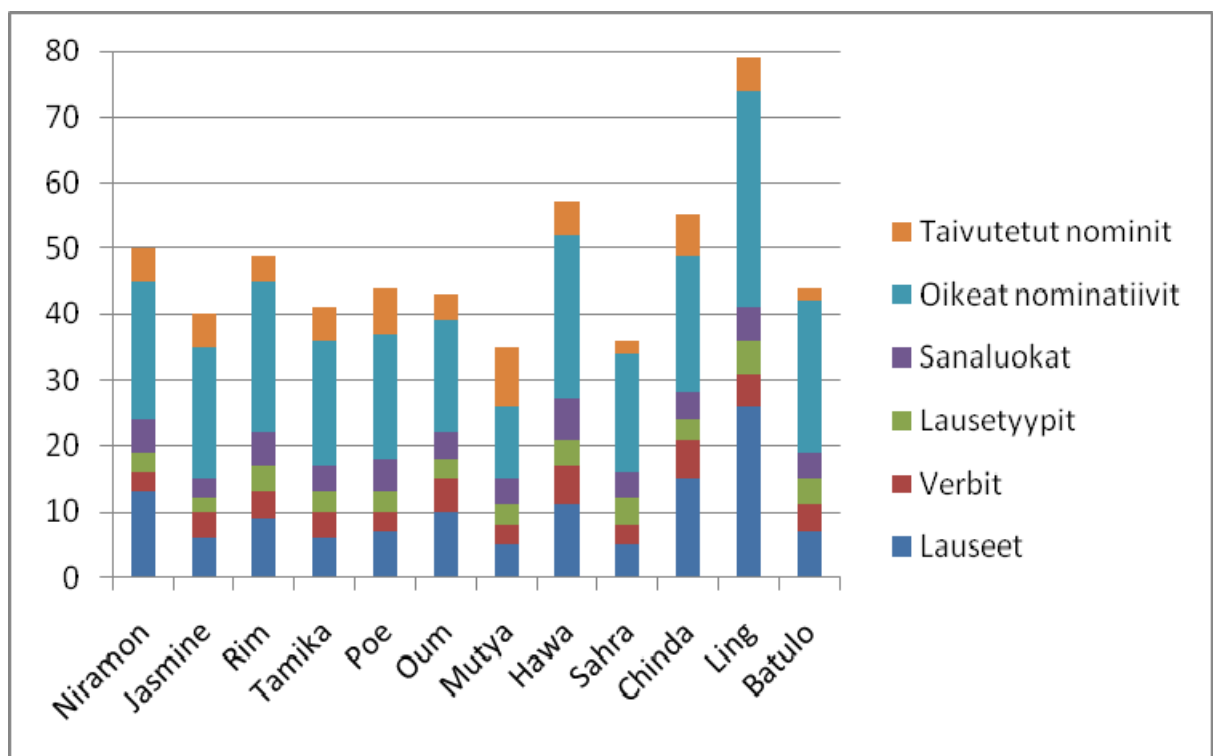
Lausetyyppien lisäksi informanteilla on paljon vajaita lauseita. Marja-Leena Salonen (1997) on tutkinut pro gradussaan S2-lasten tarinankerrontaa. Hän käyttää vajaista lauseista termiä *fragmentti* (Salonen 1997, 40). Käytän samaa termiä tässä tutkimuksessa. En ole laskenut fragmentteja mukaan lausetyyppimääriin. Rikkausmuuttajat on koottu kuvioihin 7, 8 ja 9. Liitteessä 8 (s. 141–147) on nähtävissä rikkausmuuttajien määrä tarkkoina lukuina. Siellä on lisäksi muuta taustatietoa informanttien kirjoituksista.



KUVIO 7. Kuvasta kertomisen rikkausmuuttujat kesäkuussa.



KUVIO 8. Kuvasta kertomisen rikkausmuuttujat lokakuussa.



KUVIO 9. Kuvasta kertomisen rikkausmuuttujat joulukuussa.

Rikkausmuuttujakuviot tukevat sanemäärätaulukon paljastamia tietoja: informanttien puheessa on eroja. Sanemäärä- ja rikkausmuuttujataulukot osoittavat, että samat informantit sekä tuottavat paljon saneita että puhuvat monipuolisesti. Tietenkään

rikkausmuuttajat eivät kerro kaikkea informanttien osaamisesta. Esimerkiksi pitkästä pylväästä huolimatta Chinda on hyvin epävarma puhuja. Kuvion näyttäminen hänelle voisi lisätä hänen itseluottamustaan.

Koiviston mukaan suomenoppijat eivät useinkaan käytä muita konjunktioita kuin *ja*-konjunktioita (ks. ed. s. 71; Koivisto 1994, 208). Tämä pätee myös informantteihini sekä kirjoituksessa että puheessa. Puheessa *ja*-konjunktioita suorastaan ylikäytetään.

Kun kesäkuun tuloksia verrataan joulukuun tuloksiin, käy ilmi, että joulukuussa heikoin suoritus on lähempänä keskiarvoa kuin kesäkuussa. Kesäkuussa rikkausmuuttajien keskiarvo on 38, lokakuussa 40 ja joulukuussa se on 48. Keskiarvon ja heikoimman suorituksen erotus on kesäkuussa 17, lokakuussa 18 ja joulukuussa 12. Toisaalta myös keskiarvon ja parhaan tuloksen erotus on kasvanut (kesäkuussa 16, joulukuussa 31). Toiseksi parhaan suorituksen ja keskiarvon ero on joulukuussa vain 10, kun se kesäkuussa on 14. Hawa, Poe, Mutya ja Saha, jotka ovat kesäkuussa alle keskiarvon, ottavat muita informantteja kiinni ja kehittyvät enemmän kuin alusta alkaen hyvin puhuvat. Erot puheessa eri puhumiskertoina kertovat myös jatkuvasti muuttuvasta oppijankielestä (ks. ed. s. 28).

Informantit menestyvät puheen tuottamisessa ja kirjoituksen tuottamisessa yllättävän samantasoisesti. Oletin, että heikoilla kirjoittajilla puhuminen olisi vahvempaa. Ainoastaan Batulo menestyy puheessa paremmin kuin kirjoituksessa. Yksi syy siihen on, että hän osaa jo puhua suomea niin, että pärjää arkielämässä. Motivaatiota opetella kirjoittamaan ja lukemaan ei hänellä ole.

Kolmannessa osassa käsittelen informanttien vastauksia edellä esitettyihin seitsemään kysymykseen kuvasta. Kesäkuussa Lingin ja Niramoin kohdalla kysymyksiin ei ollut aikaa ja Poelta jäi kysymättä kysymys *kenellä on omena*. Lokakuussa kysymys *minkä värinen paita työllä on* jäi kysymättä Hawalta ja Lingiltä, ja joulukuussa kysymys *syökö poika leipää* unohtui kysyä Chindalta ja Sahralta. Kysymättä jättäminen johtui haastattelutilanteesta, esimerkiksi joskus haastateltavat olivat niin hermostuneen oloisia, että jätin kysymyksen kysymättä ja joskus he vastasivat muihin kysymyksiin niin hitaasti, että kaikkiin kysymyksiin ei jäänyt aikaa. Informanttien vastaukset on koottu taulukkoon 20. O tarkoittaa oikeaa vastausta, V väärää, kysymysmerkki (?) tarkoittaa, että informantti ei ymmärtänyt ja viiva (–) sitä, että kysymystä ei kysytty. Olen

kirjannut kaikkien kolmen testikerran tulokset samaan taulukkoon. Ensimmäinen merkki viittaa kesäkuun vastaukseen, toinen lokakuun ja kolmas joulukuun vastaukseen.

TAULUKKO 20. Informanttien vastaukset kysymyksiin kuvasta kesä-, loka- ja joulukuussa.

	Minkä värinen paita tytöllä on?	Kuka syö leipää?	Kuinka monta ihmistä?	Onko kuvassa banaani?	Onko kuvassa appelsiini?	Syökö poika leipää?	Kenellä on omena?
Niramon	O O O	- O O	- O O	- O O	- O O	- O O	- O O
Jasmine	O O O	O O O	O O O	O O O	O O O	O O O	O O O
Rim	O O O	O O O	O O O	O O O	O V O	O O O	O O O
Tamika	O O O	O O O	? O O	O O O	O O O	O O O	O O ?
Poe	O O O	O O O	O O O	O O O	V O O	O O O	- O O
Oum	O O O	O O O	O O O	O O O	O O O	O O O	O O O
Mutya	O O O	? ? ?	O O O	O O O	O O O	O O O	V ? ?
Hawa	O - V	O O O	? O O	O O O	O O O	O O O	? ? O
Sahra	V O V	O O O	O V O	O O O	O O O	O O -	? O O
Chinda	V V V	O O O	O O O	O O O	V O V	O O -	O O O
Ling	V - V	- O O	- O O	- O O	- O O	- O O	- O O
Batulo	V O V	? ? ?	? ? O	O O O	O O O	V V O	O V O

Taulukosta 20 näkee selvästi, että informantit ovat ymmärtäneet kysymykset suhteellisen hyvin. Kolmella informantilla kaikki vastaukset ovat oikein kaikkina kertoina. Heikoimmallakin on yli puolet oikein, kun lasketaan kaikki kysymykset yhteen (Batulo 11/21). Kysymysten analysointia varten olen jaotellut ymmärtämisen kahteen osaan: ymmärtää heti ja ymmärtää toiston (yhden tai useamman) jälkeen. Ymmärtämisen asteet ovat näkyvissä taulukoissa 41–43 (liite 9, s. 148–149). Olen tulkinnut vastauksen oikeaksi, jos informantti on itse korjannut vastaustaan. Jos esittämäni lisäkysymys on vaikuttanut asiaan, olen tulkinnut vastauksen vääräksi. Esimerkiksi tilanteen 1 olen tulkinnut oikeaksi vastaukseksi ja tilanteen 2 vääräksi, sillä Hawa korjaa itse itseään, mutta Batulo tarvitsee auttavan kysymyksen huomatakseen virheensä.

#### TILANNE 1. Hawan vastaus joulukuussa

Haastattelija: Kuinka monta ihmistä kuvassa on?

Hawa: neljä (1) ei (1) viisi.

## TILANNE 2. Batulon vastaus kesäkuussa.

H: Hyvä. Minkä värinen paita tytöllä on?

Batulo: Sininen.

H: Entä pojalla?

Batulo: Sinin-vihriä tyttö vihriä heh pojat ää sininen . ää . Mees mees onko tyttö poika poika heh ää harma harmaa joo (jotain somaliksi) harmaa. Tyttö kaulaliina punainen ja harmaa

H: Hyvä.

Olen lajitellut kysymykset kuten kirjallisen testin lause-kuvaväittämät (ks. ed. s. 61). Helppoja ovat kysymykset jotka ovat oikein 90–100 %:lla informanteista, keskivaikeita kysymykset, jotka ovat oikein 58–89 %:lla, ja vaikeita kysymykset, jotka ovat oikein alle 58 %:lla. Kysymykset on jaettu eri ryhmiin informanttien vastausten mukaan. Vaikeustaso on nähtävissä taulukossa 21.

TAULUKKO 21. Kysymysten ymmärtäminen kolmena testikertana.

	KESÄKUU	LOKAKUU	JOULUKUU
Minkä värinen paita tytöllä on?	KESKIVAIKEA	HELPPO	KESKIVAIKEA
Kuka syö leipää?	KESKIVAIKEA	KESKIVAIKEA	HELPPO
Kuinka monta ihmistä kuvassa on?	KESKIVAIKEA	KESKIVAIKEA	HELPPO
Onko kuvassa banaani?	HELPPO	HELPPO	HELPPO
Onko kuvassa appelsiini?	HELPPO	HELPPO	HELPPO
Syökö poika leipää?	HELPPO	HELPPO	HELPPO
Kenellä on omena?	KESKIVAIKEA	KESKIVAIKEA	KESKIVAIKEA

Kesäkuussa kysymys tytön paidan väristä on helppo. Kahdeksan vastasi kysymykseen oikein. Vastaustaan muiden perheenjäsenten vaatteiden väriin laajentavat Jasmine, Niramón, Poe ja Rim sekä Tamika, joka ymmärtää kysymyksen toiston jälkeen. Väärin vastanneista Ling ja Saha sanovat jonkun muun värin, Chinda vastaa myös väärän värin ja korjaa sitten, ettei tiedä, ja Batulo korjaa vastaustaan oikeaksi, kun kysyn pojan paidan väriä.

Lokakuussa kaikki muut osaavat sanoa tytön paidan värin oikein paitsi Chinda, joka vastaa samalla tavalla väärin kuin kesäkuussa: ”Ää, minä keltainen I think.” Saha ei ensin muista väriä mutta alkaa luetella muita kuvassa näkyviä värejä ja muistaa lopuksi

myös vihreän (tilanne 3). Jasmine, Niramom, Oum, Poe ja Rim laajentavat vastaustaan myös muihin väreihin.

#### TILANNE 3. Sahran vastaus lokakuussa.

H: Mm. Minkä värinen paita hänellä on?  
S: Paita tämä sininen sininen tämä sininen  
H: Jos et muista, ei haittaa.  
S: Valko ei valkoinen ää (huokaa) äh tämä  
H: Entä tämä tai tämä?  
S: Tämä punainen punainen mm / tämä vireä

Joulukuussa seitsemän informanttia vastaa oikein ja viisi (Chinda, Batulo, Hawa, Ling ja Sahra) vastaa väärin. Kuten edellisilläkin kerroilla Chinda ei muista tytön paidan väriä, hän kyllä hakee sanaa mutta luovuttaa. Lisäksi hän luettelee muita kuvassa olevia värejä, kun kysytään. Tilanteessa 4 on litteroituna Chindan vastaus. Myöskään Sahra ei muista vihreää. Hänellä on sama strategia kertoa muut värit ensin niin kuin edellisellä kerralla, mutta tällä kertaa hän ei muista vihreää. Näyttää siltä, että värit unohtuvat. Ne eivät ehkä kuulu jokapäiväiseen sanastoon. Aktiivisia vastaajia ovat Jasmine, Mutya, Niramom, Oum, Poe ja Rim, sillä he kertovat oikean värin lisäksi kuvan muita värejä.

#### TILANNE 4. Chindan vastaus joulukuussa.

H: Minkä värinen paita tytöllä on?  
C: Ää vie-vie ää en muita vie- en  
H: Ei haittaa, entäs tämä?  
C: Minä en muista  
H: No muistatko mi-jonkun värin?  
C: Mm tämä punainen ja orin-orin-orinssi

*Kuka syö leipää* -kysymykseen vastaavat kaikki muut oikein paitsi Mutya ja Batulo. Mutya ja Batulo eivät ymmärrä kysymystä millään kerralla. Batulon vastaus kesäkuussa on tilanteessa 5. Vaikuttaa siltä, että Mutya ymmärtää, että aiheena on syöminen mutta hän ei ymmärrä kysymystä kokonaisuudessaan. Lisäksi hän ei muista sanaa *perhe* vaan sekoittaa sen sanaan *perjantai*.

#### TILANNE 5. Mutyan vastaus kesäkuussa.

H: Kuka syö leipää kuvassa? Kuka syö leipää?  
M: (On hiljaa)  
H: Kuka ihminen syö?  
M: Per-perh-  
H: Joo  
M: Perjantai heheh.

Myöskään Batulo ei ymmärrä kysymystä millään kerralla vaan selittää omiaan. Tilanteesta 6 kuitenkin huomaa selvästi, että hän yrittää osoittaa, ettei ymmärrä sanaa *kuka*. Kesäkuussa oikein vastanneista Poe kertoo lisäksi, mitä muut henkilöt syövät, ja Rim ja Sahra, mitä muuta isä syö. Lokakuussa Rim kertoo, mitä muut syövät, ja joulukuussa sekä Rim että Poe kertovat, mitä muuta isä syö. Tamika ymmärtää kysymyksen kesäkuussa taas vasta toiston jälkeen. Lokakuussa toistoa tarvitsevat Jasmine ja Sahra ja joulukuussa Jasmine.

#### TILANNE 6. Batulon vastaus kesäkuussa.

H: Hyvä . Kuka syö leipää kuvassa?

B: Leipä syön syön leipää aamulla.

H: Kuka?

B: Kuka ei kuka (jotain somaliksi) en leipän syön se on perhet.

H: Joo.

B: Se on perhet juustoa, leipä, maito, puuro, banaani.

Kysymystä *Kuinka monta ihmistä kuvassa on* ei ymmärrä kesäkuussa Batulo, Hawa eikä Tamika. Jasmine, Rim ja Sahra puolestaan ymmärtävät kysymyksen toiston jälkeen. Lokakuussa väärin vastaa Sahra, mutta hän osoittaa kuitenkin ymmärtävänsä numeroiden merkityksen. Hän vastasi ensin, että kuvassa on kolme ihmistä. Kun kysyin myöhemmin, kuinka monta lasta kuvassa on, hän vastasi, että kaksi. Sen jälkeen pyysin näyttämään missä lapset ovat, ja hän näytti kahta isoa lasta (ei vauvaa). Batulo ei ymmärrä kysymystä myöskään lokakuussa. Jasmine, Ling, Mutya ja Rim ymmärtävät toiston jälkeen. Joulukuussa kysymys oli helppo, ja 11 ymmärtää ilman toistoa ja Batulokin useamman toiston jälkeen.

Helppoimmat kysymykset ovat *Onko kuvassa banaani* ja *Onko kuvassa appelsiini*. Kaikki ymmärtävät ne joka kerta ilman toistoa. Kesäkuussa Chinda ja Poe sekoittavat omenan ja appelsiinin merkitykseltään toisiinsa ja vastaavat kysymykseen väärin. Oikein vastanneista Rim ja Tamika korjaavat vastaustaan oikeaksi. He siis sekoittavat ensin appelsiinin omenaan mutta huomaavat erehdyksensä heti. Lokakuussa Rim puolestaan hämääntyy ja sekoittaa omenan appelsiiniin. Joulukuussa taas Chinda vastaa väärin. Pieni horjunta vastauksissa osoittaa, ettei sanojen merkitys ole täysin iskostunut päähän. Myös kysymys *Syökö poika leipää* on helppo. Kaikki vastaavat oikein, paitsi kesä- ja lokakuussa Batulo vastaa väärin.

Rakenne *kenellä on* on informanteille haastava. Vaikka kesäkuussa kuusi yhdeksästä osaa vastata kysymykseen *kenellä on omena*, ei kukaan osaa käyttää omistusrakennetta,

vaan he vastaavat muodolla *tyttö*. Batulo ymmärtää toiston jälkeen. Kahdesta väärin vastanneesta Hawa ymmärtää, ettei ymmärrä, ja osaa sanallistaa sen (tilanne 7). Sahra puolestaan luulee ymmärtävänsä (tilanne 8).

#### TILANNE 7. Hawan vastaus kesäkuussa.

H: Kenellä on omena?

Hawa: joo

H: Kenellä?

Hawa: Missä kenellä, ei ymmärrä kenellä

H: Ei häittää.

#### TILANNE 8. Sahran vastaus kesäkuussa.

H: Hyvä, kenellä on omena?

S: omena yksi omena

Batulo, Hawa ja Mutya eivät ymmärrä kysymystä lokakuussa, ja Mutya ja Tamika eivät ymmärrä sitä joulukuussa. Mielenkiintoista on Tamikan ymmärtämättömyys joulukuussa, sillä edellisillä kerroilla hän ymmärsi kysymyksen. Todennäköisesti hän on oppimaisillaan käyttämään rakennetta tietoisesti ja haluaa ymmärtää sanasta sanaan. Joulukuussa Jasmine vastaa kysymykseen peräti oikeassa muodossa, *tytöllä*.

Kaiken kaikkiaan informantit ymmärtävät kysymykset hyvin, eikä mikään kysymys edes kesäkuussa kuulu vaikeiden kysymysten ryhmään. Kaikki kolme *-ko/-kö*-loppuista kysymystä ovat alusta alkaen helppoja informanteille. Näissä kysymyksissä ainoastaan *appelsiini*-sana aiheuttaa sekaannusta. Kuvassa ei ole appelsiinia vaan omena. Osa sekoittaa omenan ja appelsiinin: kysymyksen rakenne ymmärretään mutta merkitystä ei. Sen sijaan kysymyssanat *kuka* ja *kenellä* vaikuttavat haasteellisimmilta. Pari informanttia osaa itsekin ilmaista, ettei ymmärrä kysymystä. Parhaiten ymmärtämättömyytensä osaa ilmaista Hawa (ks. tilanne 7).

*Kuinka monta ihmistä kuvassa on* -kysymys vaati monta toistoa. Kysymys piti toistaa yhteensä kahdeksan kertaa. Oletan, että *ihmistä*-muoto tekee kysymyksestä vaikean. Informantit toistivatkin usein *ihmistä*-sanana ja vastasivat vasta sen jälkeen kysymykseen, kuten Jasmine tilanteessa 9.

#### TILANNE 9. Jasminen vastaus kesäkuussa.

H: Kuinka monta ihmistä kuvassa on? Ihminen?

J: Ihminen?

H: Kuinka monta?

J: Ää ää viisi joo heh



Mielenkiintoista on, että kysymys tytön paidan väristä nousee lokakuussa helpoksi kysymykseksi ja joulukuussa takaisin keskivaikeisiin kysymyksiin. Värit opetellaan usein LK-kurssin alussa, joten on hyvin mahdollista, että informantit ovat unohtaneet ne. Informanttien ymmärrys ja puheen tuottaminen kasvoivat kesäkuusta joulukuuhun. Lisäksi vaikuttaa siltä, että informantit keskittyivät joulukuussa abstraktimpiin kielen ilmiöihin, kuten sanojen taivutukseen ja kielen rakenteisiin. Konkreettiset sanat kuten värit eivät olleet opeteltavien asioiden keskiössä.

### 5.2.2. Huomioita informanteista puhujina sekä informanttien jako puhujatyyppeihin

Puheosuudessa informanttien persoonallisuus tulee selvästi esille. Osa puhuu rohkeammin, osa taas jännittää puhumista niin, että sanat unohtuvat. Osa vastaa ainoastaan siihen, mitä kysytään, kun taas osa jatkaa puhumista laajentaen vastausta kuvan muihin osiin. Kuvailen lyhyesti jokaista informanttia puhujana.

Niramon on aktiivinen puhuja. Hän tulee vastaan ja kertoo muutakin kuin, mitä kysytään. Hänen sanavarastonsa on hyvä. Niramon on kuitenkin hieman epävarma ja osaa osoittaa sen kysymyksillä, kuten tilanteessa 10.

#### TILANNE 10. Niramon kertoo kuvasta.

N: Ja kahvi. Äiti syö pulla oi pullo onko? Heh ja tyttö syö puuroa ja maito ja omena, poika syö puuroa maito ja vauva äm heh / pullotut-tutti joo ja on kolme banaani, neljä pullaa kaksi kanamuna on leipä juusto, voi, kurkku, aamupala

Jasmine on aktiivinen puhuja. Hän ymmärtää hyvin ja osaa vastata kysymyksiin. Puhe on sujuvaa, joskin yksipuolista. Hän käyttää englanninkielisiä sanoja, erityisesti täytesanoja, puheessaan (tilanne 11).

#### TILANNE 11. Jasmine kertoo intialaisesta ruoasta.

H: Millaista on intialainen ruoka?

J: Like ää

H: Millainen?

J: ää Kaikki kanamuna ja kaikki kukkakaali like peruunaa like

H: Joo.

J: Joo

H: Mikä on ruoan nimi?

J: Ruoan nimi Minä bunjabi like dahl like zhabzi

H: Joo. Joo hyvä.

Rim on erittäin aktiivinen puhuja, joka osaa käyttää monipuolisesti suppeatakin suomen kielen taitoaan. Tästä esimerkkinä toimii tilanne 12.

TILANNE 12. Rim kertoo thaimaalaisesta ruoasta.

H: Mitä ruokaa on thaimaalainen ruoka?  
R: Riisi ja riisi on samaa kana liha but tekee ei sama mh  
H: Joo  
R: Tekee ei sama, suomi ei chili minä chili paljon

Tamika on hyvin tarkka puhuja. Hän puhuu vähän mutta oikein. Hän taivuttaa sanoja parhaiten mutta on yksi vähiten sanoja tuottavista informanteista. Hän osaa käyttää haastattelijan käyttämiä rakenteita hyväkseen, kuten tilanteista 13 ja 14 käy ilmi.

TILANNE 13. Tamikan vastaus lokakuussa.

H: Mitä he tekevät?  
T: He syövät. Aamulla.

TILANNE 14. Tamikan vastaus joulukuussa.

H: Mh. Missä perhe on?  
T: Perhe on keittiössä.

Poe on Rimin ja Niramoinin lailla aktiivinen puhuja, joka ei vain vastaa kysymyksiin vaan kertoo muutakin kysymykseen liittyvää. Hän puhuu paljon ja osaa käyttää sanavarastoaan monipuolisesti. Tilanteet 15 ja 16 kuvaavat hyvin Poen aktiivisuutta puhujana.

TILANNE 15. Poe kertoo kesäkuussa, mitä syö aamulla.

H: Entä sinä, mitä sinä syöt aamulla?  
P: Minä syö puulo  
H: Joka aamu?  
P: Joo ja maitoo. Puulo on hyvä.

TILANNE 16. Poen vastaus lokakuussa.

H: Syökö poika leipää kuvassa?  
P: Poika ei syö leipä.  
H: Mh.  
P: Poika syö puuro.  
H: Hyvä, kiitos. Entä sinä, mitä sinä syöt aamulla?  
P: Minä syö puuroa  
H: Puuroa.  
P: Joo  
H: Suomalaista puuroa.  
P: Joo minä vähän maha / kaa lääkäri puhu älä syö thaimaa luoka sitten suome ruoka hyvä auttaa maha.

Oum puhuu ja keskustele luontevasti, mutta siihen nähden, että hän on asunut Suomessa 12 vuotta, hän hallitsee heikosti rakenteita ja sanojen taivutuksen. Hän ymmärtää kaiken helposti ja osaa myös ilmaista itseään. Oum on ainoa, joka kykenee kesäkuusta lähtien kertomaan ruoanlaitostaan enemmän kuin irrallisia sanoja, kuten tilanteesta 17 käy ilmi. Englannin kielen taito kuultaa läpi konjunktioissa. Hän ei sano *tai* vaan *o*.

#### TILANNE 17. Oum kertoo thaimaalaisesta ruoasta kesäkuussa.

H: Millainen on thaimaalainen ruoka?

O: Öö se ensi tekee se riisi / ää keitotaan riisi sitten riisi kupsä sitten odottaa, sitten tekee se mika kala o kana o liha. se pitää pai-paistin. Ja sitten se haluaa kana tekee kanakeitto o jottai vielä lisää o kala paina sisää uuniin o mikä halua

H: Joo.

O: Soppa o jottai

H: Mikä mauste?

O: Ää Thaimaa tämä ihan vaikia laittaa. / Paljon paljon jottai laittaa. / Se ensin tämä valkoinen tämä laittaa tämä se tulee maku. / Ei muista mikä nimi suomi. Sitten laitta tämä mm mikä ää soija.

H: Joo

O: Soija ja chili ja ää pappika ja mikä sipuli, valkosipuli paljon laittaa. Ei sama Suomi. Suomi vähän, heh Thaimaa paljon paljon.

Mutya puhuu ja ymmärtää informanteista heikoimmin. Hänen puheensa on niin hidasta ja katkonaista, että vaikuttaa, ettei hän ymmärrä juuri mitään. Kysymyksiin hän vastasi kuitenkin paremmin kuin oletin, kuten tilanteesta 18 käy ilmi. Rakenteet ovat Mutyalle vaikeita, samoin lauseiden muodostaminen. Mutya puhuu enimmäkseen yksi- tai kaksisanaisia lauseita ja lausahduksia. Lisäksi hän turvautuu paljon haastattelijan tuottamiin sanoihin, mistä esimerkkinä tilanne 19.

#### TILANNE 18. Mutyan vastaus lokakuussa.

H: Okei, kuinka monta ihmistä kuvassa on?

M: //

H: Kuinka monta ihmistä. Mikä numero, ihminen?

M: / viisi heh

#### TILANNE 19. Mutyan kertoo kesäkuussa.

H: Osaatko sinä tehdä ruokaa?

M: Mh riisi lih- heh ruokaa

H: Osaatko sinä tehdä ruokaa. Sinä teet ruokaa?

M: Minä ruokaa heh

Hawa ymmärtää hyvin. Hän vastaa vain siihen, mitä kysytään. Hawa käyttää luontevasti täytesanoja ja vastaa sujuvasti ilman, että keskustelu häiriintyy. Hawa ymmärtää myös, milloin hän ei ymmärrä jotain ja osaa ilmaista sen (ks. tilanne 7).

Sahra on rauhallinen puhuja, joka vastaa siihen, mitä kysytään, mutta ei kerro enempää. Hän ääntää selvästi ja osaa ilmaista äänensävyllään tai sanoilla, jos ei ymmärrä. Puhe on kuitenkin vähäistä ja suppeaa, kuten tilanteesta 20 käy ilmi.

TILANNE 20. Sahra kertoo ruokailutottumuksistaan joulukuussa.

H: Joo. Teetkö sinä ruokaa?

S: Joo

H: Sinä itse osaat tehdä?

S: Joo

H: Minkälaista ruokaa sinä teet?

S: Tämä puhu?

H: Minkälaista ruokaa, mitä ruokaa sinä teet?

S: Ää minä ruokaa ja afrikka

H: Afrikkalaista?

S: Joo ja suomala-suomalainen vähän pieni

H: Joo, joo. Millainen on afrikkalainen ruoka?

S: Kalaa, kana

Chinda on hyvin hermostunut jokaisessa nauhoituksessa. Hän osaa äidinkieltänsä lisäksi englantia ja turvautuu siihen erityisesti ensimmäisessä haastattelussa (tilanne 21). Englanninkieliset sanat ovat kuultavissa vielä kolmannessakin haastattelussa (tilanne 22). Lisäksi Chinda vähättelee omaa osaamistaan. Hän toistaa useaan kertaan, ettei muista eikä tiedä. Hänen puheessaan on myös paljon katkonaisia ja keskeneräisiä sanoja.

TILANNE 21. Chinda kertoo ruokailutottumuksistaan kesäkuussa.

C: Sieni ja mikä coconatmilk

H: Joo, kookosmaito.

C: Yeah and a heh and a kana.

H: Joo, hyvä, kiitos. Luetko vielä nämä sanat?

TILANNE 22. Chinda kertoo kuvasta lokakuussa.

C: Mm tyttö syö ja pullo, isä syö leipää ja voi ei voi mikä chee- mitä nimi suome en muista.

H: Ei haittaa.

C: Ja juo kahvi, äiti syö pullo / ja poika juo maito ja pullo.

H: Mikä tämä on tiedätkö?

C: Ai odot leipä-leipvao en tiedä.

H: Joo, ei haittaa.

C: Leipää mina en tiedä ei ei en muista.

Lingillä on ongelmia ääntämisen kanssa, eikä ihme, sillä vietnamin äänteet poikkeavat suuresti suomen äänteistä (tilanne 23). Mattilan mukaan monille aasialaisille ominainen nasaalisuus ja ääntämisen etisyys saattavat kuulua, kun he puhuvat suomea. Hankalat äänneyhdistelmät ja pitkät sanat aiheuttavat katkeilevaa puhetta. Sen vuoksi myös painotusta on vaikea saada pysymään ensitavulla (Mattila 1996, 142). Muilla

aasialaisilla informanteilla Mattilan mainitsemia seikkoja ei juurikaan esiinny. Lingillä ääntämisvaikeudet kuuluvat puheessa, mutta hän kehittyi huomattavasti sekä puhumisessa että ymmärtämisessä.

Batulo on ollut jo kauan Suomessa, mutta hänen suomen kielen taitonsa on heikko. Hänen suullinen osaamisensa on kuitenkin huomattavasti parempaa kuin kirjallinen suomen kielen taito. Laajahkosta sanavarastostaan huolimatta Batulo ei usein ymmärrä kysymystä (tilanne 23). Hän saattaa ymmärtää kysymyksen sanat, mutta ei osaa muodostaa osista kokonaisuutta. Tämä näkyy myös lukemisessa. Batulo osaa lukea kirjaimet mutta ei pysty muodostamaan niistä sanoja ja lauseita. Konkreettiset sanat ovat Batulolle helppoja. Konkreettisesti vaikeasti hahmottuvat sanat kuten *kuka* ja *kenellä* tuottavat vaikeuksia. Batulo tarttuu lauseessa siihen sanaan, jonka ymmärtää, ja vastaa sen mukaan. Tästä esimerkkinä toimii hyvin lokakuussa nauhoitettu haastattelu, jossa Batulo ei ymmärrä kysymystä *Kuka syö leipää*. Hän ymmärtää sanat *syö* ja *leipää*, mutta ei ymmärrä niiden olevan osa kysymystä tässä kontekstissa.

TILANNE 23. Batulo vastaa kysymyksiin lokakuussa.

H: Kuka syö leipää?

B: Leipä syö leipää

H: Kuka syö?

B: Leipää mm syö leipää

H: Kuka ihminen syö leipää?

B: Syö leipää / mi-mitä heh

Puhujina informantit voi jakaa neljään ryhmään (taulukko 22). 1) Omatoimisiin puhujiin, 2) neutraaleihin puhujiin, 3) hermostuneisiin puhujiin ja 4) itseään toistaviin puhujiin. Omatoimisia puhujia ovat Jasmine, Poe, Rim, Oum ja Niramom. He vastaavat kysymyksiin oikein ja kertovat, mitä pyydetään, ja enemmänkin, esimerkiksi, kun kysyin tytön paidan väriä. Kaikki viisi omatoimista puhujaa kertoi tytön paidan lisäksi myös muiden vaatteiden värit. Kaikilla muilla paitsi Jasminella on suomalainen puoliso, ja Jasminekin on ollut Suomessa jo yhdeksän vuotta. Nämä seikat vaikuttanevat huomattavasti omatoimisten puhujien suomen kielen taidon sujuvuuteen.

Neutraaleja puhujia ovat Sahra, Tamika ja Hawa. He kaikki ymmärtävät suhteellisen hyvin, mutta vastaavat kysymyksiin vain lyhyesti, ja heitä pitää hieman patistaa puhumaan. Erityisesti Tamika keskittyy selkeästi tarkkuuteen. Kieliopillisesti hän puhuu parhaiten, tosin puheen määrä on suppea.

Hermostuneisiin puhujiin kuuluvat Chinda, Ling ja Mutya. Chinda ja Ling puhuvat paljon, mutta heidän puheessaan on paljon keskeneräisiä sanoja ja he toistavat moneen kertaan, etteivät osaa puhua. Mutya puolestaan ei puhu omatoimisesti juuri ollenkaan. Hänen puheessaan on pitkiä taukoja, jotka häiritsevät suuresti puheen sujuvuutta. Mutyalla on myös suuria vaikeuksia ymmärtää kysymyksiä. Oman ryhmänsä muodostaa Batulo, joka ei ymmärrä tai ei osaa kuunnella, mitä kysytään.

TAULUKKO 22. Informantit puhujatyypeittäin.

Puhujatyypit	Informantit
1. Omatoiminen puhuja	Jasmine, Niramon, Oum, Poe ja Rim
2. Neutraali puhuja	Hawa, Sahra ja Tamika
3. Hermostunut puhuja	Chinda, Ling ja Mutya
4. Itseään toistava puhuja	Batulo

## 6. KEHITYS KESÄKUUSTA JOULUKUUHUN

Nyt tarkastelen informanttien kirjallisten ja suullisten taitojen kehitystä. Esittelen ensin yleistä kehitystä ja tarkastelen sitten informanttien yksilöllistä kehitystä. Tulokset paranevat kaikissa tehtävissä. Tehtävässä 1 eli sanelussa kaikki paitsi Jasmine, joka pysyi samalla tasolla, paransivat suoritustaan. Myös ero heikoimman ja parhaimman opiskelijan välillä pienenee, kun lasketaan oikein kirjoitettujen sanojen määrä. Kesäkuun sanelussa erotus on 20, lokakuussa 15 ja joulukuussa 13 sanaa. Myös tehtävässä 2 ja 3 erot informanttien vastauksissa kapenivat. Tehtävässä 2 kesäkuusta joulukuuhun 9 informanttia parantaa suoritustaan ja yksi pysyy samalla tasolla. Myös Lingin ja Batulon suoritukset paranevat kesäkuusta lokakuulle. Tehtävässä 3 Batulo on ainoa, jonka kehitys menee alaspäin. Toisaalta on mahdollista, että Batulo onnistui arvaamaan ensimmäisellä kerralla oikeat vastaukset, sillä tehtävässä arvaamisen mahdollisuus on suuri.

Tehtävässä 4 eli vapaassa kirjoituksessa tuotettujen sanojen määrä kasvaa kerta kerralta ja yksittäiset sanat muuttuvat lauseiksi. Informanttien sanojen taivutuskin lisääntyy ja kieltä käytetään monin tavoin rikkaammin kuin kesä- ja lokakuussa. Toisessa lisätehtävässä 7 informanttia parantaa suoritustaan, 2 pysyy samalla tasolla ja yhden tulokset huononevat. Erot heikoimman ja parhaimman välillä pienenevät.

Puheosiossa kysymykset helpponevat kesäkuusta joulukuuhun informanttien ymmärtäminen paranee. Kuvasta kertomisessa osalla informanteista puheen tuottaminen kasvaa tai pysyy samalla tasolla, osalla menee hieman alaspäin.

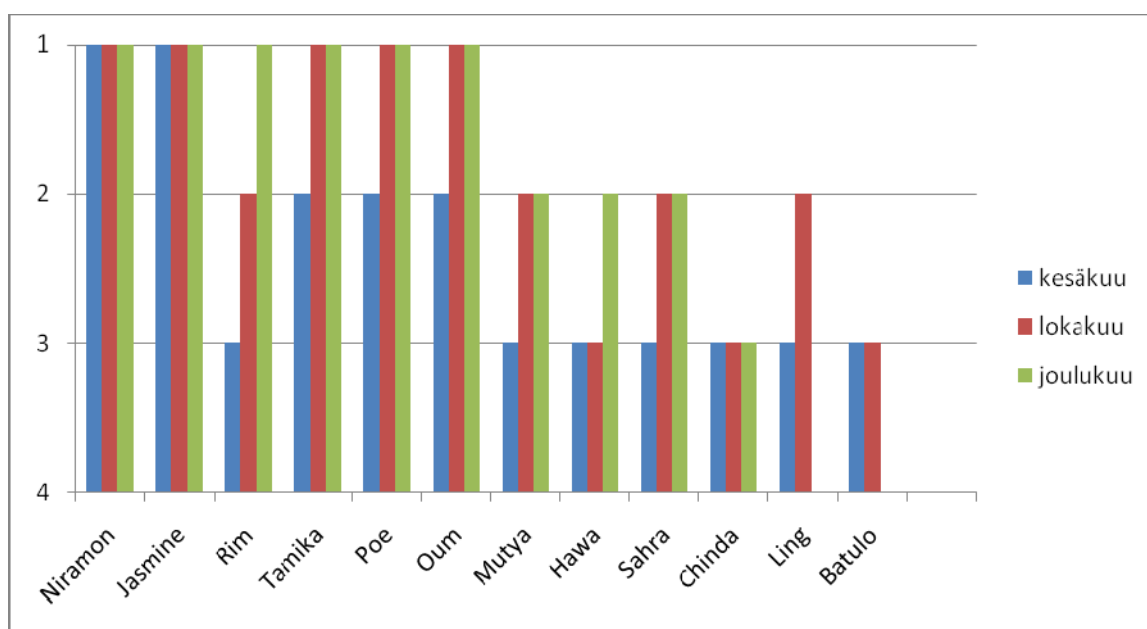
Yksilötasoista suoritusta on selkeintä tarkastella ensin tehtävä tehtävältä ja sitten koko testin osalta. Olen tehnyt jokaisesta tehtävästä pylväsdiagrammin, jossa jokaisen informantin kohdalla on kolme pylvästä kuvaamassa kolmea testikertaa (kuviot, 17–21 liite 10, s. 150–152). Pylvään pituus osoittaa menestymisen testissä: mitä pidempi pylvä, sitä paremmin informantti on menestynyt tehtävässä. Sininen väri kuvaa kesäkuuta, oranssi lokakuuta ja keltainen väri joulukuuta. Lisäksi olen jakanut informantit ryhmiin heidän menestyksensä mukaan (kuviot 10–16).<sup>9</sup> Joka tehtävän kohdalla on kolme tasoa paitsi tuottamistehtävissä neljä. Vaihto ylempään ryhmään merkitsee kehitystä.

---

<sup>9</sup> Taulukoissa 43 – 49, liitteessä 11, s. 153–155 tarkempaa tietoa ryhmävaihdosta.

Ryhmien rajat olen valinnut informanttien suoritustason mukaan. Esittelen ensin kirjallisen testin tehtävät ja sitten puheosion kysymyksiin vastaukset ja kuvasta kertomisen.

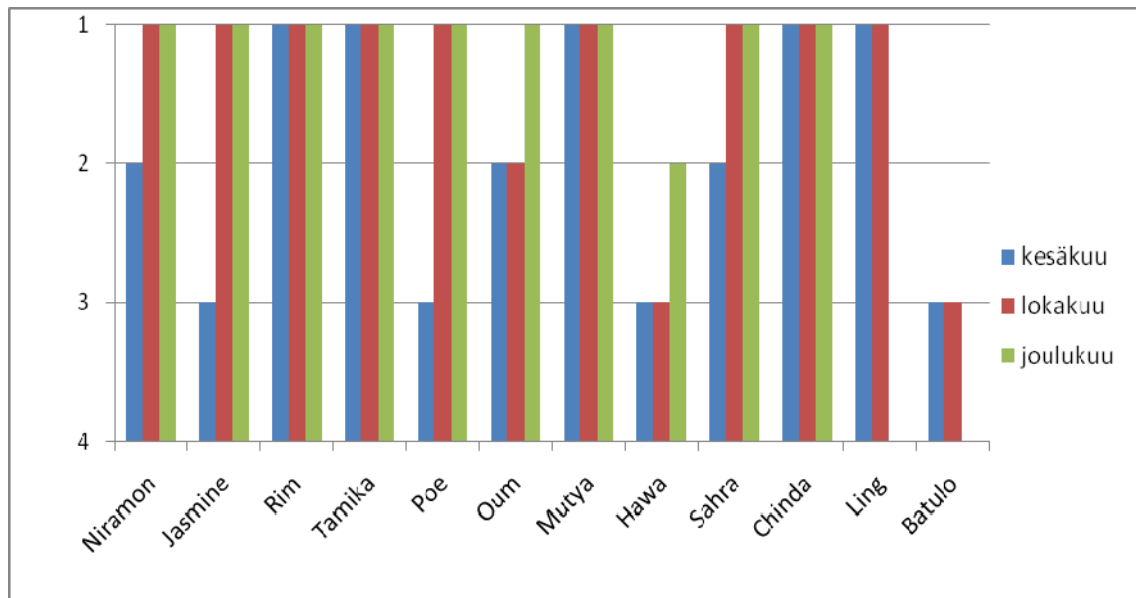
Tehtävässä 1 ryhmää vaihtaa 8 informanttia: Poe, Tamika, Oum, Rim, Mutya, Sahra, Hawa, Ling (kuvio 10). Rim nousee peräti kaksi kertaa ja kuuluu joulukuussa menestyneimpään ryhmään. Niramon ja Jasmine kuuluvat alusta alkaen kärkeen ja Chinda ja Batulo heikoimpiin. Täytyy kuitenkin huomioida, että vaikka Chinda pysyy alle 11 sanan ryhmässä, hän kehittyy suhteellisesti paljon: kesäkuussa hän kirjoittaa oikein vain 2 sanaa mutta joulukuussa jo 8 sanaa. Hänen osaamisensa kehittyy kolminkertaisesti.



KUVIO 10. Kehitys tehtävässä 1.

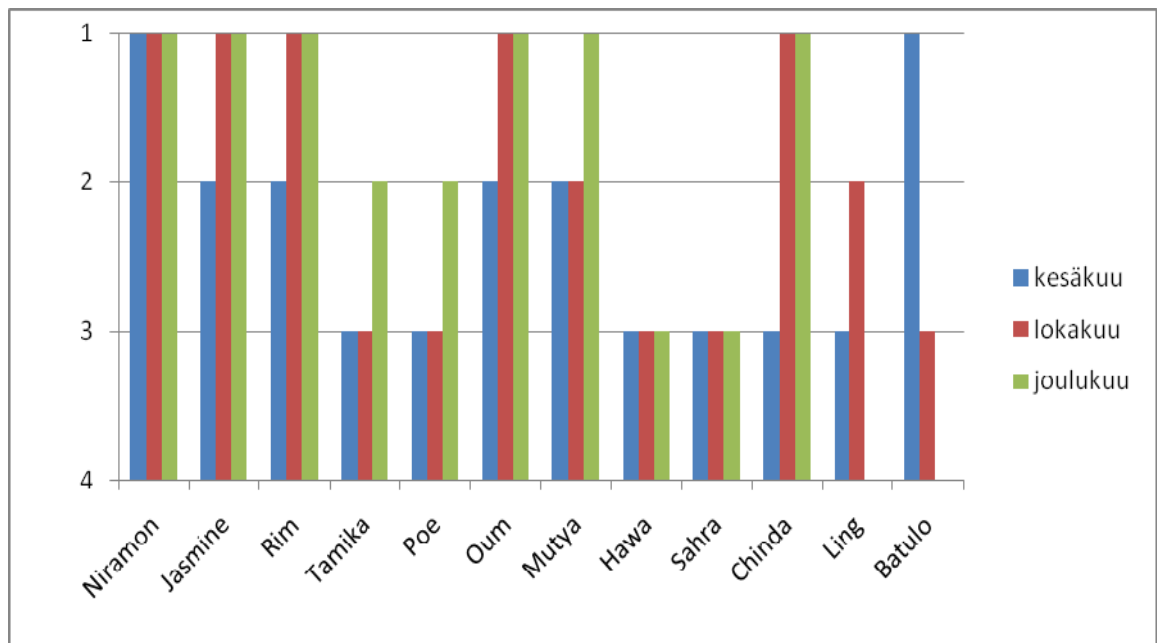
Tehtävässä 2 ryhmää vaihtavat Niramon, Jasmine, Hawa, Oum, Poe ja Sahra (kuvio 11). Jasmine ja Poe jopa nousevat alimmasta luokasta ylimpään. Tehtävän helppous näkyy erityisesti joulukuun tasaisissa suorituksissa ja siinä, että kukaan ei kuulu alimpaan ryhmään. Chinda, Ling, Mutya, Rim ja Tamika menestyvät alusta alkaen tehtävässä. Batulo ja Hawa menestyvät heikoiten.





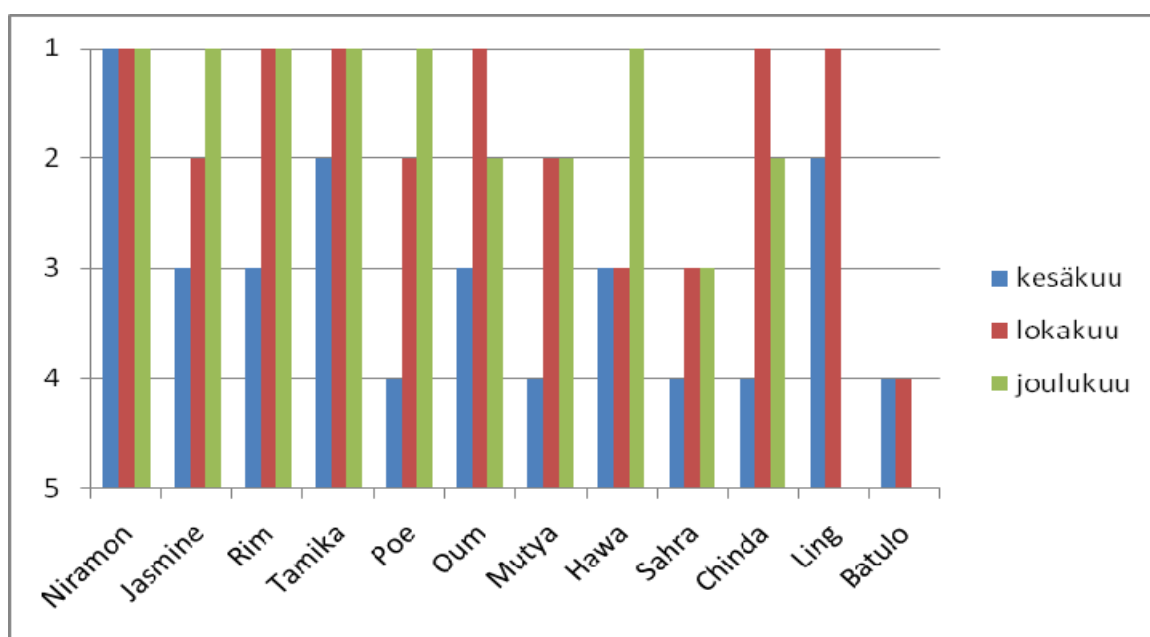
KUVIO 11. Kehitys tehtävässä 2.

Kuviosta 12 näkee, että tehtävässä 3 Niramon on alusta asti ylimmässä ryhmässä ja Hawa ja Sahra pysyvät alimmassa ryhmässä. Muut kehittyvät niin paljon, että vaihtavat ryhmää. Poe ja Tamika pysyvät keskitasolla, mutta muut pääsevät ylimmälle tasolle.



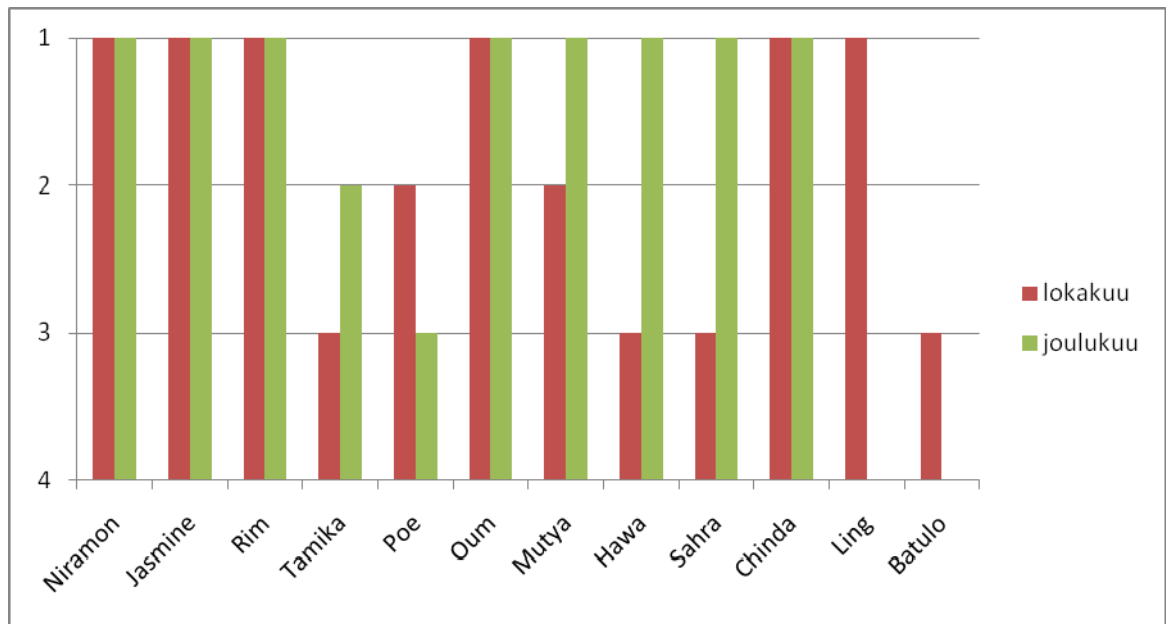
KUVIO 12. Kehitys tehtävässä 3.

Kuviosta 13 näkee informanttien kehityksen tehtävässä 4. Kaikki muut, paitsi Batulo ja Nirammon, vaihtavat ryhmää ainakin kerran. Ling ja Tamika yltävät toiseksi ylimmältä tasolta ylimmälle. Kesäkuun alimmalta tasolta Poe nousee peräti kaksi ryhmää ylöspäin ylimmälle tasolle. Mutya kohoaa toiseksi ylimmälle tasolle ja Sahra nousee alimmalta tasolta toiseksi alimmalle säilyen heikoimpana. Chinda ylettyy ylimpään ryhmään lokakuussa mutta putoaa joulukuussa keskitasolle. Kesäkuussa alimpaan tasoon kuuluvien informanttien toisistaan poikkeavat kehitykset havainnollistavat sitä, kuinka erilaisia ja yksilöllisiä jokaisen informantin oppimispolut ovat.



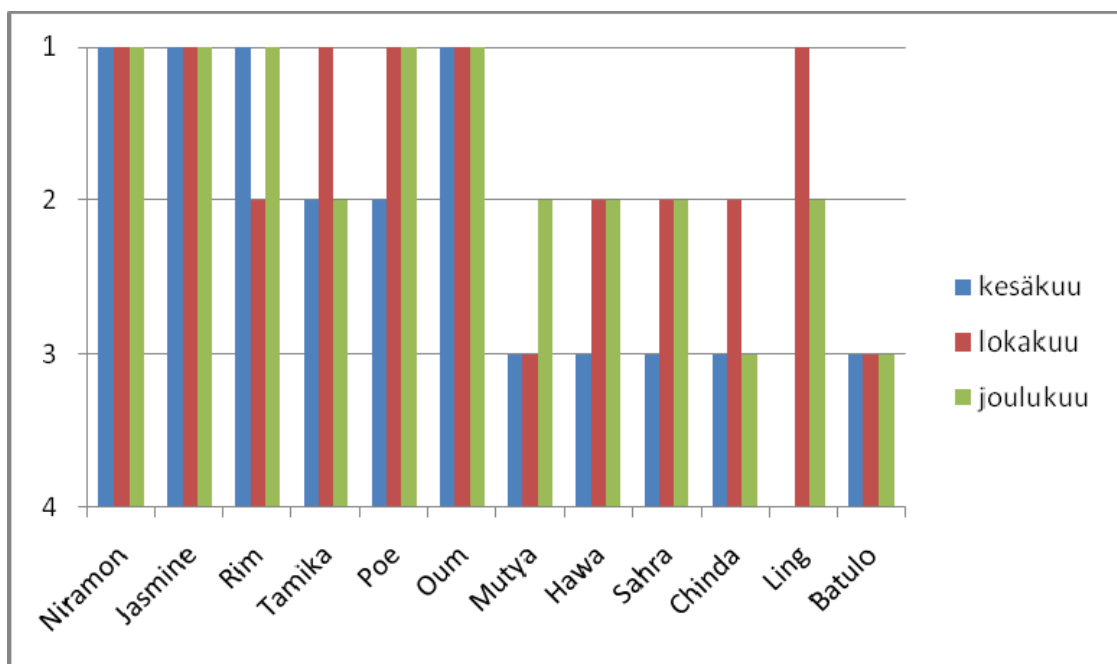
KUVIO 13. Kehitys tehtävässä 4.

Nirammon, Jasmine, Rim, Oum, Chinda ja Ling menestyvät toisessa lisätehtävässä alusta alkaen hyvin. Kuviosta 14 näkee, että ylimmälle tasolle joulukuussa siirtyvät myös Mutya, Sahra ja Hawa. Sahra ja Hawa hyppäävät keskitason yli. Tamika siirtyy alimmalta tasolta keskitasolle. Poe puolestaan suoriutuu tehtävästä joulukuussa heikommin kuin lokakuussa ja putoaa keskitasolta alimmalle tasolle. Poella ja Tamikalla on selvästi ongelmia luetun ymmärtämisessä, sillä heillä on vaikeuksia myös tehtävässä 3.



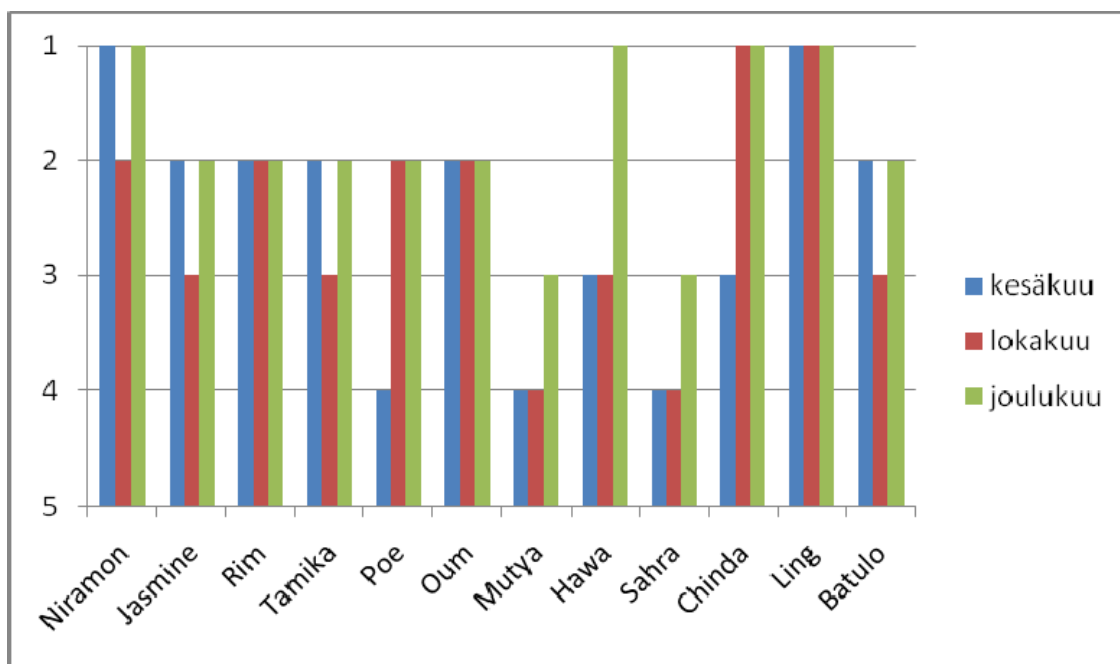
KUVIO 14. Kehitys lisätehtävässä 2.

Puheosion kysymyksissä Niramon, Jasmine ja Oum kuuluvat ylimpään ryhmään alusta alkaen (kuvia 15). Batulo kuuluu taas alimpaan ryhmään. Chinda käväisee keskiryhmässä mutta palaa heikoimpaan ryhmään joulukuussa. Chinda ja Batulo ymmärtävät heikosti mutta osaavat ilmaista itseään hyvin. Ryhmää ylöspäin vaihtavat pysyvästi Mutya, Sahra, Poe ja Hawa. Alaspäin tulevat Ling ja Tamika. Edestakaisin liikkuu Chindan lisäksi Rim.



KUVIO 15. Kehitys puheosion kysymyksissä.

Kuvasta kertomisessa ryhmää kahdelta alemmalta tasolta kahdelle ylemmälle tasolle vaihtavat Poe, Hawa ja Chinda. Mutya ja Sahra nousevat yhden tason (kuvio 16). Nirammon, Jasmine, Rim, Tamika, Oum, Ling ja Batulo ovat alusta alkaen kahdella ylemmällä tasolla. Jasmine, Tamika ja Batulo käväisevät lokakuussa toiseksi alemmalla tasolla mutta nousevat takasin toiseksi ylimpään ryhmään. Myös Nirammonin suoritus laskee lokakuussa, mutta Nirammon palaa joulukuussa ylimmälle tasolle.



KUVIO 16. Kehitys kuvasta kertomisessa.

Ryhmää ylöspäin vaihtoivat kaikki informantit paitsi Batulo. Tulos kertoo, että pienestä kehityksestään huolimatta, Batulo ei kehittynyt tarpeeksi noustakseen ylemmälle tasolle. Taulukossa 23 on koottu informanttien ryhmänvaihtokerrat kesäkuusta joulukuuhun. Maksimivaihtomäärä on yhteensä 16<sup>10</sup>. Mitä suurempi numero, sitä enemmän informantti kehittyi. Pieni numero johtuu joko siitä, että informantti oli alusta alkaen hyvä (Nirammon) tai että informantti ei kehittynyt ollenkaan (Batulo). Ryhmänvaihtojen mukaan eniten kehittyi siis Poe. Hän paransi suoritustaan kuudessa tehtävässä yhteensä 10 ryhmänvaihtokerran verran. Paljon kehittivät myös Hawa, Mutya, Sahra ja Chinda.

<sup>10</sup> Batulolla maksimivaihtomäärä on 14, sillä hän ei tehnyt joulukuussa kirjallista testiä ja Lingillä 12, sillä hän ei vastannut kysymyksiin kesäkuussa eikä tehnyt kirjallista testiä joulukuussa.

Taulukkoon 24 on koottu informanttien ryhmävaihdot alaspäin. Taulukosta näkee, että suurimmillaan alaspäin mentiin kahden vaihdon verran (Tamika, Chinda ja Batulo). 6 informanttia vaihtoi ryhmää alaspäin kerran ja 3 informanttia ei vaihtanut ryhmää alaspäin kertaakaan.

TAULUKKO 23. Informanttien ryhmävaihtokerrat ylöspäin.

Nir.	Jas.	Rim	Tam.	Poe	Oum	Mut.	Hawa	Sah.	Chi.	Ling	Bat.
1/16	5/16	4/16	5/16	10/16	5/16	7/16	9/16	7/16	7/16	3/12	0/1

TAULUKKO 24. Informanttien ryhmävaihtokerrat alaspäin.

Nir.	Jas.	Rim	Tam.	Poe	Oum	Mut.	Hawa	Sah.	Chi.	Ling	Bat.
1/16	1/16	1/16	2/16	1/16	1/16	0/16	0/16	0/16	2/16	1/12	2/14

Liitteeseen 10 (s. 150–152) on koottu informanttien menestys kaikissa tehtävissä. Kuvioista näkee, että Niramoni on hyvä jokaisena testikertana kaikissa tehtävissä, mutta muut informantit ottavat häntä kerta kerralta kiinni ja menevät jopa ohi joissain osioissa. Lingin kehitys perustuu pitkälti huomattavaan puheen ja kirjoituksen tuottamiseen. Kuitenkin hänen kirjoittamansa lauseet ovat rakenteeltaan keskenään hyvin samanlaisia. Lokakuun ja joulukuun kuvioista näkee, että Batulo on jäänyt muista jälkeen, mutta muiden kohdalla erot ovat tasaantuneet.

Sanelussa sanamäärällisesti paransi eniten Rim (10 sanaa). Äänne-kirjainvastaavuudessa sanamäärällisesti eniten kehittyi Jasmine (3 sanaa). Lause-kuvaväittämässä eniten kehittyi Sahra (6 kuvaa) ja lisätehtävässä Sahra ja Hawa (5 yhdistystä).

Informantit selvisivät tehtävistä paremmin ja kehittyivät enemmän kuin oletin. Tutkimani ryhmä on erittäin tasokas. Tyypillistä LK-ryhmille on, että jokainen ryhmä on erilainen ja erot opiskelijoiden välillä ovat suuria. Tässä ryhmässä erot kaventuivat koko ajan: alusta alkaen hyvät informantit eivät kehittyneet yhtä paljon kuin alussa heikommat informantit. Tehtävissä, joissa on maksimipistemäärä, ei jatkuva kehitys olekaan mahdollista mutta myöskään kirjallisessa ja suullisessa tuottamisessa kärkipään informantit eivät kehittyneet samassa suhteessa kuin heikommat informantit. Itse

asiassa usean hyvän informantin suullinen tuottaminen laski kesäkuusta joulukuulle. Syynä voi olla, että samasta kuvasta kertominen tuntui puuduttavalta ja turhauttavalta: informantit olivat kertoneet haastattelijalle kaiken kuvasta jo aikaisemmin. Puheen tarkkuus kuitenkin lisääntyi. Sen huomaa muun muassa nominien taivutustaidon kasvussa.

Syitä kehittymiseen ei tämän tutkimuksen avulla voi tarkastella. Tietenkin kontaktit suomalaisiin ja suomen kielen käyttö kurssin ulkopuolella vaikuttavat kielitaitoon. Syiden selvittämiseen pitäisi tutkia tarkemmin mm. LK-opiskelijoiden fonologista tietoisuutta.

## 7. LOPUKSI

Olen tässä tutkimuksessa tarkastellut 12 luku- ja kirjoitustaidottoman informantin kirjallista ja suullista suomen kielen osaamista ja sen kehittymistä puolen vuoden aikana. Informantit osallistuivat kurssille, jossa opeteltiin lukemaan ja kirjoittamaan suomeksi. Kurssilla toteutettiin opetushallituksen suosittamaa luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien opetussuunnitelmaa. Teetin heillä saman testin kolme kertaa. Tarkastelin informanttien lukutaitoa yleisesti. Lisäksi tutkin informanttien suullista suomen kielen taitoa. Kaikki informantit kehittivät kesäkuusta joulukuuhun sekä kirjallisessa että suullisessa osiossa, osa enemmän ja osa vähemmän. Ainoastaan yksi informantti pysyi samalla tasolla testin kaikissa tehtävissä – pienestä kehityksestä huolimatta. Hän tuskin oppii koskaan lukemaan ja kirjoittamaan. Tai sitten hän tarvitsisi huomattavasti enemmän aikaa oppimiseen.

Kirjalliseen testiin kuuluu neljä tehtävää ja loka- ja joulukuussa vielä kaksi lisätehtävää. Kaksi ensimmäistä tehtävää mittaa äänne-kirjainvastaavuuden ymmärtämistä. Äänne-kirjainvastaavuuden hallitseminen on luku- ja kirjoitustaidon perusta. Mitä automatisoituneempaa se on, sitä vaivattomampaa on lukea ja kirjoittaa. Kolmas tehtävä mittaa luetun ymmärtämistä. Neljännessä tehtävässä informantit tuottavat itse tekstiä. Ensimmäisen lisätehtävän eli versaaleilla kirjoitetun sanalistan sanojen ympyröimisen tekstauksella kirjoitetusta tekstistä teen ennen kaikkea heikkoja informantteja varten, mutta tehtävä tuottaa silti ongelmia heikoimmalle informantille. Toinen lisätehtävä mittaa vielä tarkemmin luetun ymmärtämistä. Puheosiossa haastattelin informantteja yksitellen. Pyysin heitä kertomaan kuvasta ja ruokailutottumuksistaan.

Tutkimuksessa käy ilmi, että informantit, jotka menestyivät testissä parhaiten, menestyivät sekä kirjallisessa että suullisessa osassa hyvin. Erot informanttien osaamisessa olivat suurempia kesäkuussa kuin joulukuussa. Heikommat ottivat hyviä kiinni. Kaikki informantit yhtä lukuun ottamatta ovat matkalla kohti funktionaalista lukutaitoa, mikä onkin LK-kurssien tarkoitus. Suomessa opetus etenee usein heikoimpien oppijoiden mukaan. Tämä näkyy esimerkiksi Suomen menestymisessä PISA-tutkimuksessa: erot hyvien ja heikkojen välillä ovat pienempiä kuin muissa maissa. Näyttää siltä, että myös LK-opetus tukee enemmän heikkojen kuin hyvien oppimista.

Tulosten perusteella informantit hallitsevat mekaanisen lukutaidon ja ymmärtävät äänne-kirjainvastaavuuden. Luonnollisestikin dekodauksessa esiintyy epätarkkuutta, mutta lähes aina sanan merkitys on tunnistettavissa kirjoituksen perusteella. Tehtävän 3 perusteella kuusi osoitti ymmärtävänsä lukemansa. Neljällä oli vielä joulukuussa vaikeuksia tehtävässä ja kaksi ei tehnyt testiä joulukuussa. Toisen lisätehtävän perusteella samat kuusi informanttia osoittivat ymmärtävänsä lukemansa. Tehtävässä 3 heikosti menestyneistä informanteista kaksi suoriutui tästäkin tehtävästä heikosti. Kaksi muuta, joilla oli ongelmia tehtävässä 3, paransi lisätehtävässä suoritustaan lokakuusta joulukuuhun huomattavasti: lokakuussa heillä oli vain kaksi oikein seitsemästä mutta joulukuussa kaikki.

Kirjoittamisen tuottaminen kasvoi kaikilla informanteilla. Sanamäärät kasvoivat, sanat muuttuivat lauseiksi ja sanojen taivutus lisääntyi. Kesäkuussa viisi informanttia kirjoitti kuvasta pelkkiä sanoja, mutta joulukuussa kaikki kirjoittivat lauseita. Kaikin puolin kielenkäyttö rikastui ja tarkentui.

Kuvasta kertomisessa puheen tuottaminen laski osalla informanteista. Syynä tähän voi olla, että loka- ja joulukuussa kuva oli jo tuttu informanteille ja he olivat kertoneet haastattelijalle kaiken jo aikaisemmin. Sanemäärän vähenemisestä huolimatta kielen tarkkuus parani. Puheen ymmärtämisessä ei ollut ongelmia. Heikoinkin vastasi oikein 70 %:iin kysymyksistä. Batulo, joka suoriutui kirjallisesta testistä heikoiten, nousi puheessa samalle tasolle muiden informanttien kanssa ja jopa joidenkin yli. Batulo on hyvä esimerkki siitä, että kaikki eivät kykene vastaanottamaan LK-opetusta niin nopeasti. Tällaisille opiskelijoille pitäisi opettaa ennen kaikkea suullista kielitaitoa.

Tutkimuksen alussa oletin, että ryhmässä olisi ollut enemmän Batulon kaltaisia informantteja, jotka ovat oppineet puhumaan suomea riittävästi tullakseen toimeen arkielämässä ja jotka eivät kokisi lukemaan ja kirjoittamaan oppimista merkittävänä. Kuitenkin kaikkien muiden informanttien lukutaito kehittyi tutkimuksen aikana. Oletamus perustui aikaisempiin kokemuksiini toisesta LK-ryhmästä. Ryhmäkohtaiset erot kertovat lukutaidon ja yksilöiden eroista. Toinen oletukseni siitä, että sekundaarilukutaidottomat oppivat enemmän, näyttää pitävän paikkansa. Erityisen hyvin puheessa menestyivät ne, joilla on suomalainen puoliso.



Tulosteni vertailussa Halmeen tuloksiin huomataan, että tutkimani ryhmä on paljon homogeenisempi kuin Halmeen ryhmä. Halmeen tutkimuksen kaikilla informanteilla oli oma oppimispolkunsä ja erot informanttien välillä olivat suuria. Omien informanttien välillä erot pienenevät ja tulokset tasoittuivat kesäkuulta joulukuulle. Sanelussa informanttini menestyivät huomattavasti paremmin kuin Halmeen informantit. Informanttini ymmärsivät ja kuuluivat ääniteitä selkeämmin. Lause-kuvaväittämissä eri lauseet olivat vaikeita tutkimukseni informanteille ja Halmeen informanteille. Myös sanelussa omat informanttini kirjoittivat enemmän kuin Halmeen. Erot korostuvat ennen kaikkea viimeisessä testissä. Kesäkuussa tulokseni ovat lähempänä Halmeen tuloksia. Tulosteni osittainen ristiriitaisuus Halmeen tulosten kanssa osoittaa luku- ja kirjoitustaidon asteittaisuuden. Samalla tavalla kuin kielten osaamisessa on tasoja, on myös lukemisen ja kirjoittamisen osaamisessa tasoja. Luku- ja kirjoitustaito on ääretön jatkumo, joka alkaa äänne-kirjainvastaavuudesta ja, jolla ei ole päätepistettä.

Ilmapiiri informanttien ryhmässä oli lämmin ja kannustava. Ryhmä hyväksyi kaikki opiskelijat jäsenikseen ja virheille naurettiin hyväntahtoisesti. Ryhmään tutustuessani huomasin, että opettajaa pidettiin turvana ja häneen informantit pystyivät luottamaan sellaisissa tilanteissa, joissa oma kielitaito ei vielä riitä. Informantit vaikuttivat myös erittäin motivoituneilta. Ainoastaan Batulo oli välillä hieman yhteistyöhaluton. Olosuhteet oppimiselle olivat siis hyvät. Testi ja sen analysointi onnistuivat hyvin kuvaamaan informanttien kehitystä ja keskinäisiä eroja. Tutkimuksen pitkäikäisyydestä oli suurta hyötyä. Pitkäikäisyys toi tutkimukseen syvyyttä ja antoi laajemman kuvan informanttien suomen kielen taidoista.

Tutkimuksessa oli luonnollisesti myös haasteensa. Koska kyseessä oli pitkäikäistutkimus, piti tuloksia peilata moneen suuntaan. Jokaisen informantin yksilöllisen kehityksen lisäksi tuli tarkastella informanttien kehitystä toisiinsa nähden sekä informanttien yleistä kehitystä jokaisena kertana sekä suhteessa toisiinsa. Kesäkuussa näytti siltä, että tutkimuksesta katoavat informantit, mutta onneksi sain tiedon ryhmän muuttumisesta ajoissa ja pystyin järjestämään testin molemmille LK-tasolle siten, että tutkimaani ryhmään elokuussa vaihtaneet olivat tehneet ensimmäisen testin kesäkuussa vaikka eivät silloin vielä kuuluneet tutkimaani ryhmään.

Haasteena oli myös aikaisemman tutkimuksen puute. Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien vieraan kielen oppimisesta ei tiedetä juuri mitään. Aiheessa

yhdistyy monta huomioon otettavaa puolta. Luku- ja kirjoitustaidon oppimista on tutkittu ennen kaikkea lasten oppimisprosesseissa. Muutama tutkimus on tehty myös luku- ja kirjoitustaidottomista aikuisista, mutta silloinkin on tutkittu vain L1-kielen oppimista. L2-näkökulma yhdistettynä aikuisiin ja luku- ja kirjoitustaidottomuuteen tekee tutkimusaiheesta mutkikkaan. Lisäksi tulee ottaa huomioon LK-opiskelijoiden koulutuksen puute, joka vaikuttaa muun muassa ajatteluun ja tehtävätyyppien hahmottamiseen. Aihe kaipaa kipeästi jatkotutkimusta. Toivon, että pian on luvassa uusia tutkimuksia, jotka valottavat lisää luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien oppimista. Kaikkia kielen osa-alueita on mahdollista tutkia. Erityisen kiinnostavaa olisi saada lisätietoa LK-opiskelijoiden fonologisen tietoisuuden kehityksestä. Toivon tämän tutkimuksen antavan virikkeitä tuleville tutkimuksille.

LK-kurssien jälkeenkin tutkimuksen informanteille kuuluu suomen kielen kehittymisen kannalta hyvää. Seitsemän informanttia (Niramon, Tamika, Rim, Oum, Poe, Hawa, Jasmine) jatkoi hitaasti etenevälle työelämän suomi -kurssille. Tähänastisten tietojeni mukaan he ovat menestyneet siellä hyvin ja jatkoivat kaikki kertaamatta tasolle kaksi. Kolme opiskelijaa (Mutya, Chinda ja Saha) kertasi LK 2 -kurssin, yksi (Batulo) ei pysynyt oppimisvauhdissa mukana – kertauskerrasta huolimatta – ja yksi (Ling) meni töihin. Chinda menestyi kaiken kaikkiaan testissä yllättävän hyvin mutta sanelussa hän oli yksi heikoimmista. Siinä luultavasti syy, miksi hän kerta LK 2 -kurssin. Mutyalla ja Sahrallakaan kirjoitus ei ole virheetöntä. Lisäksi suomen tuottaminen kirjallisesti ja suullisesti on heille haastavaa. Batulo oli käynyt LK 1 -kurssin kaksi kertaa eikä ollut juurikaan edistynyt. Lingille taas suositeltiin LK 2 -kurssin kertausta, mutta hän löysi töitä eikä jatkanut kurssia. Hawa on muita työelämän suomi -kurssin aloittaneita informantteja heikompi, mutta hän oli jo kerrannut LK 2 -kurssin. Hawa kehittyi kurssin aikana kuitenkin sen verran, että hänellä katsottiin olevan mahdollisuus opiskella suomen kielen kurssilla. Suurin osa kurssilaisista on siis menestynyt hyvin. On syytä kuitenkin muistaa, että kyseessä on vain yksi ryhmä. Lukutaito on jatkumo, ja lukutaidottomuutta on monenasteista. Tutkimani ryhmän ulkopuolelle jää paljon Batulon tasoisia ja heikompiakin opiskelijoita. Jo tutkimuksen luonne pitkittäistutkimuksena rajasi heidät pois. Tarvitsin samat henkilöt kolmena kertana, ja pysyäkseen kurssilla opiskelijoiden on kehityttävä. Heikot jäävät kyydistä.

Ennen kaikkea LK-opiskelijat tulisi opettaa oppimaan. Suurin osa opiskelijoista ei ole opiskellut kotimaassaan muutamaa kouluvuotta pidempään – jos sitäkään. Heiltä ei voi

odottaa sellaisia taitoja, jotka kehittyvät vasta koulunkäynnin myötä. LK-opiskelijoilla ei usein ole selvää kuvaa itsestään oppijoina. Opetuksessa tulisikin vahvistaa opiskelijoiden tietoisuutta itsestään oppijoina. Opiskelijoiden tarpeita tulisi käsitellä yksilöllisesti. Tämä tutkimus osoittaa, että lukutaito on monelle uuden elämän alku mutta osalle myös tarpeeton. Suomen kielen koulutukseen jatkaneet informantit ovat hyvä esimerkki uuden elämän löytäneistä. Batulo puolestaan on esimerkki opiskelijasta, jolle lukutaito ei välttämättä ole tarpeellinen. Batulokin kehittyi mutta ei tarpeeksi jatkaakseen seuraavalle tasolle. Hän tulee toimeen suullisesti eikä ole kovin motivoitunut oppimaan lukemaan ja kirjoittamaan. Suullista kielitaitoa tulisikin painottaa LK-kursseilla, sillä se on kuitenkin ensisijainen väylä tutustua ympäröivään maailmaan.

Informantit saivat hyvät työkalut luku- ja kirjoitustaitoon ja oppivat myös käyttämään niitä. Täydellistä funktionaalista lukutaitoa he tuskin oppivat koskaan, mutta onko se edes tarpeen? Tampereella on aloitettu hanke, jossa lukemista, kirjoittamista ja suomea lähestytään käytännön kautta. Kieltä opetellaan ammattitaitojen yhteydessä. (Kekäläinen 2007, 144.) Lukutaito on hyödyllinen taito, mutta sen käyttöasteissa on eri tasoja, ja kaikki eivät ole samalla tasolla – eikä se ole tarkoituskaan. Myös Fingeret (1983, 144) ja Dalbéra (1991, 44,) kysyvät, miksi luku- ja kirjoitustaidottomien pitäisi omistaa niukat voimavaransa koulutukselle, jos he kerran jo selviävät arkielämässään ja ovat riippumattomia muista ihmisistä (ks. ed. s. 30–31) . Lukutaitoa jatkumona on mietitty opetussuunnitelman perusteissakin. Siinä tavoitteiksi ilmoitetaan alkeellinen funktionaalinen lukutaito. Lukutaitotason ”alhaiset” tavoitteet eivät kuitenkaan tarkoita, että lukutaitokursseja ei tulisi jatkaa. Päinvastoin. Maailmanlaajuisesti luku- ja kirjoitustaidottomuus on vakava ongelma. Suomen on hyvinvointivaltiona tarjottava maassa asuville mahdollisuus osallistua lukutaito-opetukseen, jos he sitä itse haluavat ja tarvitsevat. Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien alkeellisen lukutaidon tutkimus täydentää lukutaitotutkimuksen kenttää ja samalla tarjoaa paremmat mahdollisuudet kehittää LK-opetusta.

## LÄHTEET:

Adams, Marilyn J. 1990: *Beginning To Read. Thinking and Learning about Print*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

Ahvenainen, Ossi – Siirilä, Pirkko 1977: *Suomen kielen kirjoitettavuudesta ja virheellisestä oikeinkirjoituksesta*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Ahvenainen, Ossi – Holopainen, Esko 1999: *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Special Data, Jyväskylä.

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. by J. Charles Alderson and A. H. Urquhart. Longman, Lontoo.

Alisaari, Jenni 2009: *Äänteen pituuden hallinta 3.-6.-luokkalaisten suomi toisena kielenä -oppilaiden kirjoituksissa*. Sivuaineen tutkielma. Suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos, Turun yliopisto, Turku.

Baker, Colin – Jones, Sylvia P. 1998: *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Multilingual Matters, Clevedon.

Bamgbose, Ayo 1991: *Language and the nation. The language question in Sub-Saharan Africa*. Edinburgh University Press, Edinburgh.

Bernhardt, Elizabeth B. 1991: A psycholinguistic perspective on second language literacy. Teoksessa *Reading in two languages*. AILA Review 8. S. 31–44. Ed. by J. H. Hulstijn and J. F. Matter. Free University Press, Amsterdam.

Berninger, Virginia W. 1994: *Reading and writing acquisition. A developmental neuropsychological perspective*. Brown & Benchmark, Madison, WI.

Berninger, Virginia – Vaughan, Katherine – Abbott, Robert – Begay, Kristin – Coleman, Kristina – Curtin, Gerald – Hawkins, Jill – Graham, Steve 2002: Teaching Spelling and Composition Alone and Together: Implications for the Simple View of Writing. *Journal of Educational Psychology* 94, s. 291–303.

Castro-Caldas, Alexandre – Petersson, Karl M. – Reis, Alexandra – Stone-Elander Sharon – Ingvar, Martin 1998: The illiterate brain. Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain. *Brain* 121, s. 1053–1063.

Catts, Hugh W. – Fey, Marc E. – Zhang, Xuyang – Tomblin, J. Bruce 1999: Language Basis of Reading and Reading Disabilities: Evidence From a Longitudinal Investigation. *Scientific Studies of Reading* 3, 331–361.

Collins, James 2003. *Literacy and Literacies – text, power and identity*. [Verkkojulkaisu.] Julkaistu painettuna: Cambridge Univeristy Press, New York.  
Viitattu 20.9.2008. Saatavissa:  
<http://site.ebrary.com/lib/uniturku/Doc?id=10069924&ppg=25>.

Cook, Vivian 1991: *Second language learning and language teaching*. Arnold, Lontoo.

Cook, Vivian 2005: Written language and foreign language teaching. *Second language writing systems*. S. 424–441. Ed. by Vivian Cook and Benedetta Bassetti. Multilingual Matters Limited, Clevedon.

Cook, Vivian – Bassetti, Benedetta 2005: Introduction to researching second language writing systems. *Second language writing systems*. S. 1–67. Ed. by Vivian Cook and Benedetta Bassetti. Multilingual Matters Limited, Clevedon.

Dalbéra, Claude 1991: Lukutaito ja aritmetiikka jokapäiväisessä elämässä. *Lukutaidon haasteet. Neljä esseetä*. S. 43–54. Suom. Marja Leena Toukonen. Suomen Unesco-toimikunta, Helsinki.

Datta, Manjula 2000: Developing fluency: a conclusion. *Bilinguality and literacy. Principles and practice*. S. 228–254. Ed. by Manjula Datta. Continuum, London.

Donin, Janet – Silva, Maria 1994: The Relationship Between First- and Second-Language Reading Comprehension of Occupation-Specific Texts. Teoksessa *Bilingual Performance in Reading and Writing*. S. 73–102. Ed. by Alister H. Cumming. Ann Arbor, Michigan.

Dufva, Hannele 2000: Puheen ja kirjoituksen maailmat: eräs näkökulma lukemaan oppimiseen. Teoksessa *Kielikoulussa - kieli koulussa*. AFinLAN vuosikirja 2000 s. 71–93. Toim. Paula Kalaja ja Lea Nieminen. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58, Jyväskylä.

Duncan, Lynne G. – Seymour, Philip H. K. 2000: Socio-economic differences in foundation-level literacy. *British Journal of Psychology* 91, s. 145–166.

Durgunoğlu, Aydin Y. – Öney, Banu 2002: Phonological Awareness in Literacy Acquisition: It's Not Only for Children. *Scientific studies of reading* 6, s. 245–266.

Ehri, Linnea C. 1989: The Development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. *Journal of Learning Disabilities* 22, s. 356–365.

Ehri, Linnea C. – McCormick, Sandra 1998: Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly* 14, s. 135–164.

Ehri, Linnea C. – Wilce, Lee S. 1985: Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading research quarterly* 20, s. 163–179.

Ellis, Rod 1986: *Understanding second language acquisition*. Oxford U.P, Oxford.

Ellis, Rod – Barkhuizen, Gary 2005: *Analysing learner language*. Oxford University Press, Oxford.

Fingeret, Arlene 1983: Social network: a new perspective on independence and illiterate adults. *Adult Education Quarterly* 33/3, s. 133–144.

Foster, Pauline – Tonkyn, Alan – Wigglesworth, Gillian 2000: Measuring spoken language *Applied linguistics* 21, s. 354–375.

Franker, Qarin 2004: Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext. Teoksessa *Svenska som andraspråk . I forskning, undervisning och samhälle*. S. 675–713. Red. Kenneth Hyltenstam och Inger Lindberg. Studentlitteratur, Lund.

Frith Uta 1985: Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. Teoksessa *Surface Dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. S. 301–330. Ed. by Patterson Karalyn–Marshall, John–Coltheart, Max. Lawrence Erlbaum Associates, Lontoo.

Gough, Philip B. et al. 1996: Some observation on a simple view of reading. Teoksessa *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention*. S. 1–13. Ed. by Cornoldi, Cesare and Oakhill, Jane. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.

Gray, William S. 1956: *The teaching of reading and writing. An international survey*. Unesco, Pariisi.

Greenberg, Daphne – Ehri, Linnea – Perin, Dolores 1997: Are word-reading processes the same or different in adult literacy students and third–fifth graders matched for reading level? *Journal of Educational Psychology*, 89, s. 262–275.

Grönholm, Maija 1999: *Leksikaaliset taidot suomen kielessä. Valtakunnllisen kokeen tuloksista 7. luokalla*. Publikationer från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, nro 32.

Göteborgs universitet: *Institutionen för svenska språket* [Online.] Viitattu 7.7.2009. Saatavissa: <http://www.svenska.gu.se/om-oss/personal/qarin-franker/>.

Halme, Niina 2008: *Kahdeksan luku- ja kirjoitustaidottoman aikuisen maahanmuuttajan suomen kielen luku- ja kirjoitustaito kuuden kuukauden intensiivisen opiskelun päätteeksi*. Suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos, Turun yliopisto, Turku.

Hansen-Strain, Lynne 1994: Orality/Literacy and Group Differences in Second-Language Acquisition. Teoksessa *Bilingual Performance in Reading and Writing*. S. 283–305. Ed. by Cumming, Alister H. Ann Arbor, Michigan.

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. by Mary Hamilton, David Barton and Roz Ivanic. Multilingual Matters Ltd, Clevedon.

Holopainen, Leena 1994: *Logopedian perustiedot. Artikulaation ja fonologian häiriöt*. Jyväskylän Yliopisto, Jyväskylä.

Holopainen, Leena – Ahonen, Timo – Lyytinen, Heikki 2001: Predicting Delay in Reading Achievement in a Highly Transparent Language. *Journal of Learning Disabilities* 34, s. 401–414.

ISK 2004: Hakulinen, Auli – Vilkuna, Marja – Korhonen, Riitta – Koivisto, Vesa – Heinonen, Tarja Riitta – Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 950, Helsinki.

Kekäläinen, Anu 2007: Tuokiokuvia luku- ja kirjoitustaidon opetusryhmistä. Teoksessa *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia. Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille*. S. 137–148. Toim. Rauno Laine, Leena Nissilä ja Kaarina Sergejeff. OPH, Helsinki.

Koivisto, Helinä 1994: *Ulkomaalaisuuden syntaksia*. Folia fennistica & linguistica. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 17, Tampere.

Korhonen, Tapio T. 1995: The persistence of rapid naming problems in children with reading disabilities: a nine-year follow-up. *Journal of Learning Disabilities* 28, s. 232–239.

Kress, Gunther 1982: *Learning to write*. Routledge & Kegan Paul, Lontoo.

Kress, Gunther 1997: *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. Routledge, London.

Kristiansen, Irene 1998: *Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet*. WSOY, Helsinki.

Laine, Rauno 1993: Luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien opettaminen. *ULPU* 2, s. 6–7. Opetushallituksen kieli- ja kulttuurivähemmistöjen aikuiskoulutusryhmä, Opetushallitus, Helsinki.

Latomaa, Sirkku 1993: Mitä hyötyä on oppijoiden kielitaustan tuntemisesta? Teoksessa *Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen*. S. 9–31. Toim. Eija Aalto ja Minna Suni. Korkeakoulujen kielikeskus, Jyväskylä.

Latomaa, Sirkku 1996: Matkalla uuteen kieleen. Teoksessa *Moneja baareja. Tiellä toimivaan kakiskielisyyteen*. S. 97–105. Toim. Helena Ruuska ja Sanna-Marja Tuomi. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLII. ÄOL, Helsinki.

Launonen, Kaisa 2007: Monikielisuuden haasteet kielihäiriöiden tunnistamisessa ja kuntoutuksessa. *Virittäjä* 2, s. 240–243.

Lehtinen, Tuija 2002: *Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla*. Turun yliopisto, Turku.

Lehtinen, Erno – Kuusinen, Jorma – Vauras, Marja 2007: *Kasvatuspsykologia*. WSOY Oppimateriaalit, Helsinki.

Lerikkanen, Marja-Kristiina 2003: *Learning to read. Reciprocal Processes and Individual Paths*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 233. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Lerikkanen, Maija-Kristiina 2006: *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. WSOY Oppimateriaalit, Helsinki.

Linnakylä, Pirjo – Malin, Antero – Blomqvist, Irja – Sulkunen, Sari 2000: *Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä.

Lukatela, Katarina – Carello, Claudia – Shankweiler, Donald – Liberman, Isabelle 1995: Phonological awareness in illiterates: Observations from Serbo-Croatian. *Applied Psycholinguistics* 16, s. 463–487.

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.

Masonen, Virpi 2003: Sanasto, opettaja ja kielenoppija. Teoksessa *Suomi kakkonen. Opas opettajille*. S. 93–105. Toim. Marjo Mela ja Pirjo Mikkonen. Tietolipas 198. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Mattila, Kalle 1996: Itä- ja Kaakkois-Aasian kielet. Teoksessa *Suomen kielen kontrastiivinen opas*, s. 135–164. Toim. Eric Geber. Opetushallitus, Helsinki.

Morais, José – Cary, Luz – Alegria, Jesús – Bertelson, Paul 1979: Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition* 7, s. 323–331.

Muter, Valerie – Snowling, Margaret 1998: Concurrent and longitudinal predictors of reading. *Reading research quarterly* 33, s. 320–337.

Mäki, Hanna 2002: *Elements of Spelling and Composition. Studies on Predicting and Sporting Writing Skills in Primary Grades*. Turun Yliopisto. Annales Universitatis Turkuensis B 255, Turku.

Mäkinen, Marita 2002: *Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon*. Tampereen yliopisto, Tampere.

Nissilä, Leena 2003: S2-opetuksen didaktiikkaa. Teoksessa *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. S. 103–120. Toim. Leena Nissilä, Heidi Vaarala ja Maisa Martin. ÄOL XLVII, Helsinki.

Nousiainen, Liisa 2009: Kielellinen rikkaus suomenoppijoiden kirjoitelmissa. Kandidaatintutkielma.

Numminen, Heli 2006: Muisti ja lukeminen. Teoksessa *Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä*, s. 32–36. Toim. Leealaura Leskelä ja Hannu Virtanen. Opetusministeriön Opetuskeskus Opikse, Helsinki.

Nurmi, Jari-Erik – Ahonen, Timo – Lyytinen, Heikki – Lyytinen, Paula – Pulkkinen, Lea – Ruoppila, Isto 2006: *Ihmisen psykologinen kehitys*. WSOY, Helsinki.

OECD 1999: *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*. [Verkkodokumentti] Julkaistu painettuna: OECD, Pariisi. Viitattu 1.9.2008. Saatavissa: <http://www.oecd.org/dataoecd/45/32/33693997.pdf>.

OECD = Organisation for Economic Cooperation and Development.

Opetusministeriö 2000: *Suomi (o)saa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän linjaukset*. Opetusministeriö, Helsinki.

OPH = Opetushallitus.



OPH 2006: *Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutus. Suositus opetussuunnitelmaksi.* [Verkkodokumentti.] Julkaistu painettuna: Opetushallitus, Helsinki. Viitattu 29.9.2008. Saatavissa: <http://www.edu.fi/julkaisut/lukiverkko.pdf>.

OPH 2007: *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus. Suositus opetussuunnitelmaksi.* [Verkkodokumentti.] Julkaistu painettuna: OPH, Helsinki. Viitattu: 28.9.2008. Saatavissa: [http://www.edu.fi/julkaisut/koto\\_ops.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/koto_ops.pdf).

Perkiö, Mikko 2008: Lukutaitotutkimuksen käsittekartta. *Aikuiskasvatus* 28, s. 105–116. Kansanvalistusseura Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, Helsinki.

PISA 2002: *Tulevaisuuden osaajat Pisa 2000 Suomessa.* [Verkkodokumentti.] Julkaistu painettuna: OPH, Helsinki. Viitattu 20.9.2008. Saatavissa: <http://ktl.jyu.fi/arkisto/verkkojulkaisuja/PISA-SIS.PDF>.

Pratt, Anne C. – Brady, Susan 1988: Relation of phonological awareness to reading disability in children and adults. *Journal of Educational Psychology* 80, 319–323.

Richardson, Ulla 1993: Näkökulmia puhutun suomen oppimiseen ja opettamiseen. Teoksessa *Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen.* S. 33–50. Toim. Eija Aalto ja Minna Suni. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita nro 1. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Richardson, Ulla – Haukkamäki, Terhi – Leiwo, Matti 2001: Lukivaikeudet ja suomen pituuden hahmottaminen ja merkitseminen. *Kasvatus* 32, s. 298–303.

Sachs, Lisbeth 1986: *Alfabetisering. En fråga om kultur och tänkande.* SIC 12. Universitetet i Linköping, Linköping.

Salonen, Marja-Leena 1997: *Suomi toisena kielenä: syntaksin kehitys neljän paluumuuttajalapsen kertomuksissa.* Turun yliopisto, Turku.

Scribner, Sylvia – Cole, Michael 1981: *The Psychology of literacy.* Harvard University Press, Cambridge.

Seppänen, Janne 2001: *Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa.* Vastapaino, Tampere.

Sergejeff, Kaarina 2007a: Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Teoksessa *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia. Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille.* S. 36–80. Toim. Rauno Laine, Leena Nissilä ja Kaarina Sergejeff. OPH, Helsinki.

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

Seymour, Philip H. K. – Evans, Henryka M. 1999: Foundation level dyslexia: Assessment and treatment. *Journal of Learning Disabilities* 32, s. 394–405.

Seymour, Philip H. K. – Aro, Mikko – Erskine, Jane M. 2003: Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology* 94, 466–477.

Tampereen yliopisto: *Henkilökunta* [Online.] Viitattu 20.9.2008. Saatavissa: <http://www.uta.fi/laitokset/sostut/hlokunta/perkio/perkio.htm>.

The United Nations Population Commission = Väestö- ja kehityskysymysten toimikunta.

Tilastokeskus 2007: *Suomen väestö 2007*. [Online.] Päivitetty 28.3.2008. Viitattu 26.9.2008. Saatavissa: [http://www.tilastokeskus.fi/til/vaerak/2007/vaerak\\_2007\\_2008-03-28\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.tilastokeskus.fi/til/vaerak/2007/vaerak_2007_2008-03-28_tie_001_fi.html).

Torgesen, Joseph – Wagner, Richard – Rashotte, Carol 1997: Prevention and remediation of severe reading disabilities: Keeping the end in mind. *Scientific Studies of reading* 1, 217–234.

Tornéus, Margit 1991: *Löytöretki kieleen*. VAPK-kustannus, Helsinki.

Trageton, Arne 2003: *Lukemaan oppiminen kirjoittamalla*. PS-kustannus, Jyväskylä.

ULPU = Ulkomaalaisopettajien puheenvuoroja.

Unesco = the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Unesco 1957: *World illiteracy at mid-century*. Unesco, Pariisi.

Unesco 2004: *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes* [Verkkodokumentti.] Julkaistu painettuna: Unesco, Pariisi. Viitattu: 28.9.2008. Saatavissa: <http://unesdoc.Unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>.

Unesco 2005: *Education for All. Literacy for life*. [Verkkodokumentti.] Julkaistu painettuna: Unesco, Pariisi. Viitattu 28.9.2008. Saatavissa: <http://unesdoc.Unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>.

*Unesco 2006: Promoting literacy in multilingual settings*. Unesco, Bangkok.

Unesco: *Literacy*. [Online.] Viitattu 1.8.2009. Saatavissa: <http://www.unesco.org/en/literacy/>.

Vihanta, Veijo 1990: Suomen kieli foneettiselta kannalta. Teoksessa *Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen*. AFinLA:n vuosikirja. S. 199–225. Toim. Jorma Tommola. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, Turku.

Viitekehys 2003 = *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. WSOY, Helsinki.

Vygotski = Vygotsky

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.

ÄOL = Äidinkielen opettajain liitto.

## LIITE 1: Kirjallinen testi.

## Tehtävä 1: Sanelu.

1. Sataa.\_\_\_\_\_
2. Koira haukkuu.\_\_\_\_\_
3. Aurinko paistaa.\_\_\_\_\_
4. Minulla on jano.\_\_\_\_\_
5. Tyttö syö leipää.\_\_\_\_\_
6. Poika menee aamulla kouluun.\_\_\_\_\_
7. Äiti tekee hyvää keittoa.\_\_\_\_\_
8. Prinsessa ei halua mennä ulos.\_\_\_\_\_

Tehtävä 2: Minkä sanan kuulet? Ympyröi.<sup>1</sup>

jooda    juoda    jouda    juuda

koulu    koolu    kuulu    kuolu

vauva    vuvva    vavva    vaava

pyötä    pöytä    pöötä    pyytä

syödä    söydä    syidä    syedä

kiitto    keitto    keuto    kaitto

kiili    keilu    keili    kieli

liikas    luikas    liukas    luokas

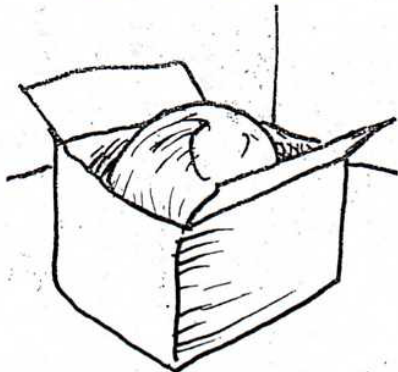
---

<sup>1</sup> Oikea vaihtoehto alleviivattu.

## Tehtävä 3: Lause-kuvaväittämät.

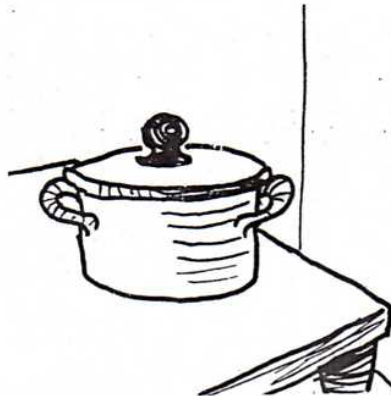
LUE LAUSE JA KATSO KUVAA. ONKO KUVA TOTTA VAI EI OLE TOTTA?  
YMPYRÖI.

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.



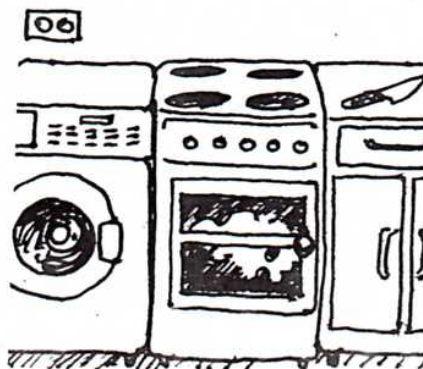
ON TOTTA EI OLE TOTTA

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 TULLI.



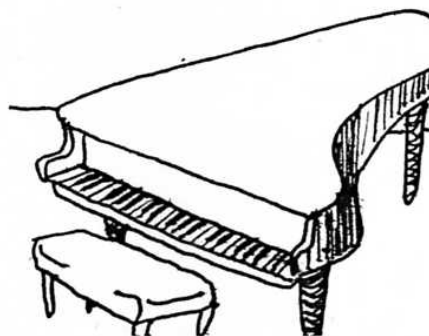
ON TOTTA EI OLE TOTTA

BUSSIPYSÄKILLÄ EI OLE JONOA.



ON TOTTA EI OLE TOTTA

KUKAAN EI SOITA PIANOA.



ON TOTTA EI OLE TOTTA

POIKA KUUNTELEE MUSIIKKIA.



ON TOTTA EI OLE TOTTA

PERHEESEEN KUULUU ISÄ, ÄITI JA KOLME LASTA.

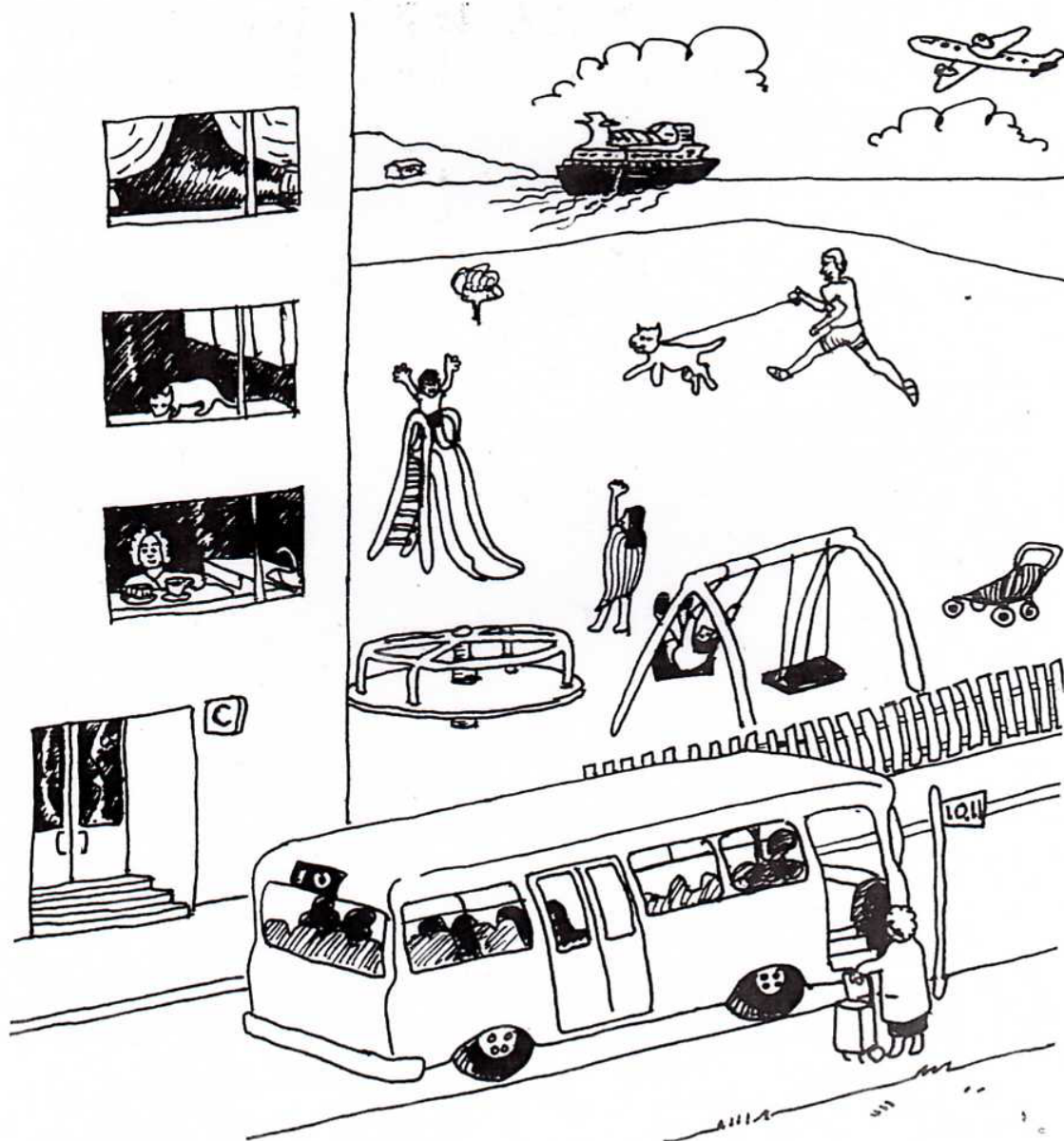


ON TOTTA EI OLE TOTTA

Tehtävän idea: Nina Halme  
Kuvat: Carl Brennan

Tehtävä 4: Kirjoita kuvasta.

KIRJOITA, MITÄ KUVASSA ON.



Tehtävän idea: Nina Halme  
Kuvat: Carl Brennan

Lisätehtävät kirjalliseen testiin.

1. Missä nämä sanat ovat tekstissä? Ympyröi sana ja kirjoita sanan numero ympyrän viereen.

1. TÄNÄÄN

2. TYTÖN

3. VETTÄ

4. KEITTOA

5. KIPEÄ

6. KUMISAAPPAAT

7. OLOHUONEEN 8. HÄNEN

9. ULOS

10. POJALLA

Tänään ulkona sataa paljon vettä. Tyttö leikkii ystävän kanssa olohuoneessa. Pojalla on sadetakki ja kumisaappaat, koska hän menee ulos. Tytön ja pojan äiti tekee keittoa keittiössä. Isä makaa olohuoneen sohvalla, koska hänen kurkkunsa on kipeä.

2. Lue lauseet. Mikä lause ja mikä kuva ovat pari? Kirjoita kuvan numero lauseen perään.

1. Tänään ulkona sataa paljon vettä. \_\_\_\_\_

2. Pojalla on kädessä sateenvarjo ja jalassa kumisaappaat, koska hän menee ulos. \_\_\_\_\_

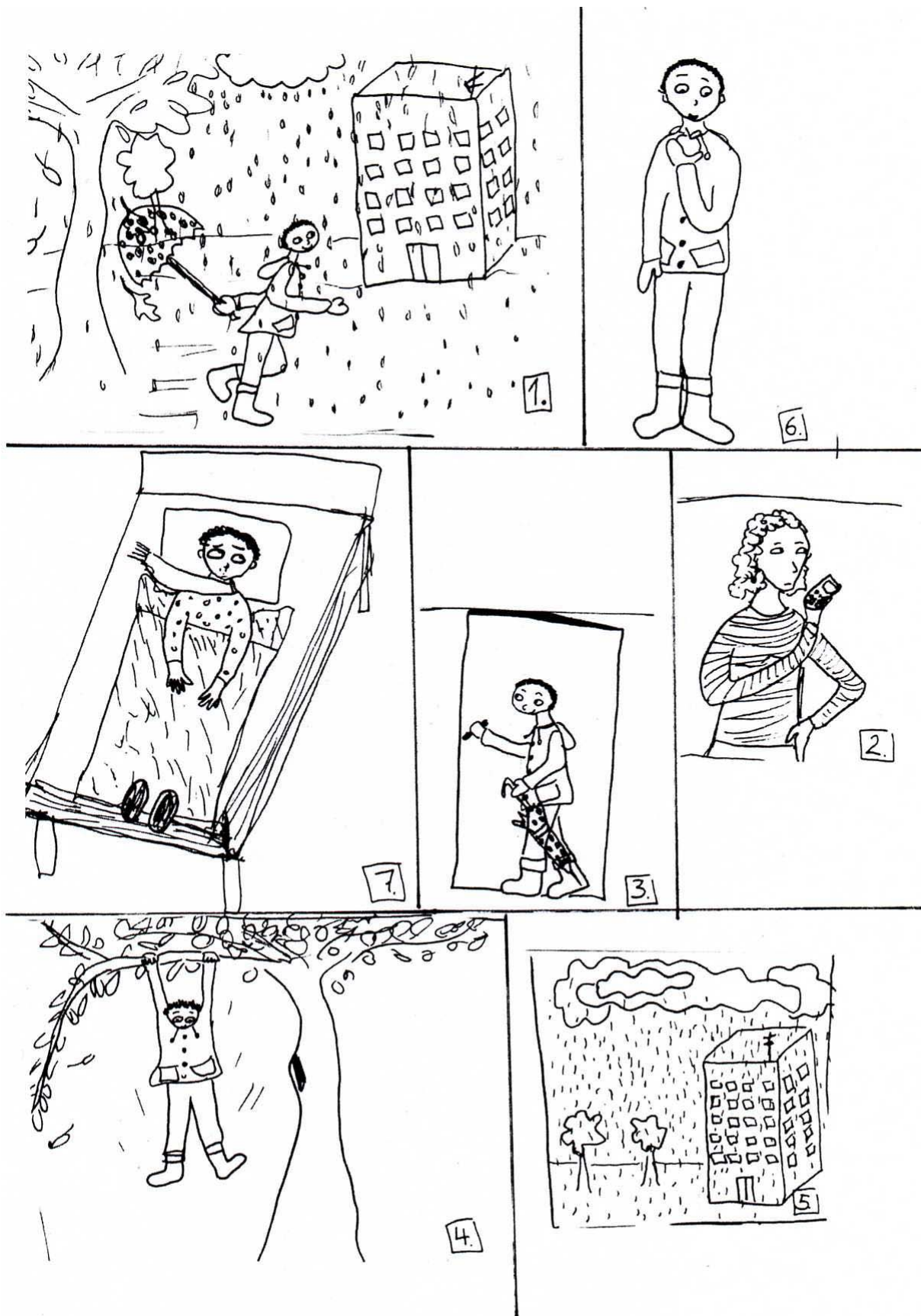
3. Poika juoksee sateessa. \_\_\_\_\_

4. Seuraavana päivänä hänellä on nuha ja kurkku kipeä. \_\_\_\_\_

5. Pojan äiti soittaa lääkärille. \_\_\_\_\_

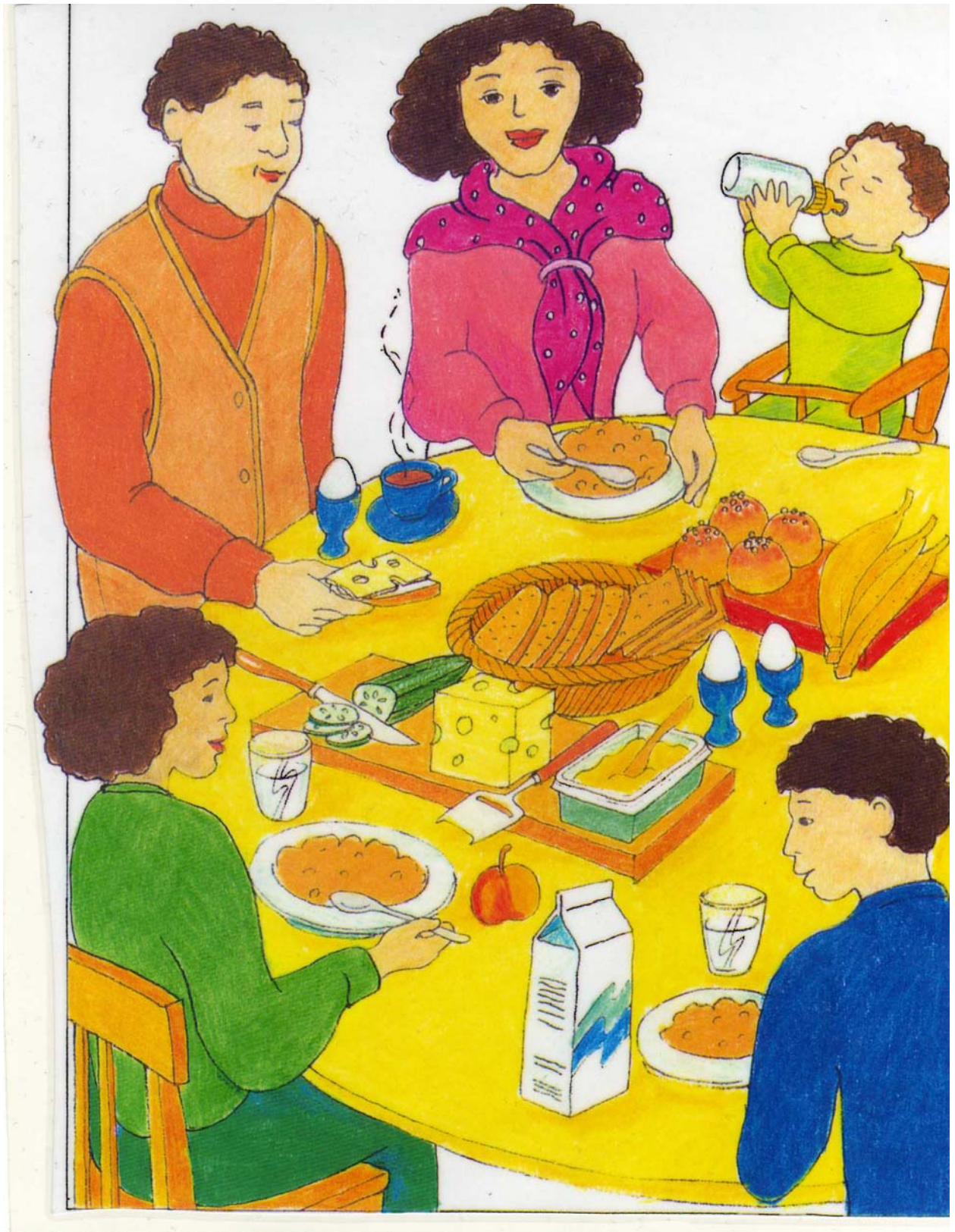
6. Mitkä kuvat ovat ilman lausetta? \_\_\_\_\_





Tehtävän idea ja kuvat: Marjut Heikkinen

LIITE 2: Suullisen osion kuva.



## LIITE 3: Informanttien taustatiedot.

TAULUKKO 25. Informanttien taustatiedot kesäkuussa 2008.

Nimi ja ikä	kotimaa	äidinkieli	kuinka kauan Suomessa	primaari- vai sekundaari- lukutaidoton	suomalainen puoliso	käynyt koulua kotimaassaan
Jasmine, 32	Intia	punjabi	7 vuotta	sekundaari	ei	10 vuotta
Mutya, 44	Sri Lanka	tamil	1 vuosi	sekundaari	ei	6 vuotta
Chinda, 25	Thaimaa	thai	1 vuosi	sekundaari	on	6 vuotta
Niramon, 39	Thaimaa	thai	6 vuotta	sekundaari	on	6 vuotta
Oum, 42	Thaimaa	thai	12 vuotta	sekundaari	on	6 vuotta
Poe, 39	Thaimaa	thai	1,5 vuotta	sekundaari	on	?
Rim, 30	Thaimaa	thai	4 vuotta	sekundaari	on	6 vuotta
Ling, 43	Vietnam	vietnam	5 vuotta	sekundaari	ei	7 vuotta
Sahra, 37	Kongo	lingala	2 vuotta	primaari	ei	?
Batulo, n. 48	Somalia	somali	11 vuotta	primaari	ei	ei
Hawa, 29	Somalia	somali	7 vuotta	primaari	ei	5 vuotta
Tamika, 20	Sudan	sylyk	2 vuotta	primaari	ei	ei



## LIITE 4: Taulukoita tehtävän 1 vastauksista.

TAULUKKO 26. Kesäkuun sanelun sanojen luokittelu virhetyypeittäin.<sup>1</sup>

Tavun kato (Monitavuisissa sanoissa painoton tavu jää toteutumatta)	aaplla (aamulla / aamupala)
Tavuloppuisen konsonantin kato (Umpitavu yksinkertaistuu avotavuksi)	
Muutos konsonanttiyhtymässä	paisaa, paitaa (paistaa)
Lisäys (Sanaan tulee siihen kuulumaton äänne)	<b>huokuun</b> (haukkuu), kaluva (halua), <b>kavukku</b> (haukkuu), <b>kouuo</b> (kouluun), meneen (menee), <b>tuytö, työttu</b> (tyttö), <b>suje</b> (syö), uluos (ulos), äditi (äiti), <b>yö wä</b> (hyvä)
Korvaus eli substituuutio (Jokin äänne tai äänneet korvaa / korvaavat sanaan kuuluvan äänneen tai äänneet)	<b>amuna</b> (aamulla), <b>auvinko</b> (aurinko), halun, halva (halua), <b>hiiva, huiva, ihvaa</b> (hyvää), <b>jaloo</b> , janu (jano), kojra, kuaira, <b>kuova</b> (koira), <b>minunla</b> , minuna, <b>minu ra</b> (minulla), <b>tekkää, te tekä</b> (tekee), <b>työtö</b> (tyttö), <b>suje</b> (syö)
Muutos diftongissa	ae (ei), <b>aeti</b> (äiti), <b>hukuu, huokuun</b> (haukkuu), <b>keto, kettaa, kiytoa</b> (keittoa), <b>koluu, kuuluu</b> (kouluun), liipaa, <b>lispaa llenpää</b> (leipää), pouka (poika), <b>paak uu</b> (haukkuu), <b>päästää</b> (paistaa), sua (syö)
Vokaaliyhtymän muutos	halu, <b>halou</b> , haluo (halua), keitto, <b>kettaa</b> (keittoa)
Metateesi (Äänneet vaihtavat paikkaa)	<b>halou</b> (halua), <b>ihvaa</b> (hyvää), <b>kuova</b> (koira), <b>ti työ, tyött, työttu</b> (tyttö)
Assimilaatio (Äänne korvautuu sanan toisella äänneellä)	<b>kektoa, kettaa</b> , (keittoa), <b>kavukku</b> (haukkuu), koika (poika), memee, menin (menee), minuna (minulla)
Typistymä (Sana tai sen pääterakenne lyhenee)	<b>aaee</b> (aamulla + menee), aa o (jano), <b>apkaopa</b> (aurinko + paistaa), koulu, <b>koluu</b> , kouluu, <b>kouuo, kuuluu</b> , (kouluun), me (menee), me (mennä), men (mennä), <b>oilla</b> (minulla + on), <b>paak uu</b> (haukkuu), poik (poika), työ (tyttö), <b>yaae, yva</b> (hyvää), <b>yö</b> (ulos)
Reduplikaatio (Sama tavu toistuu)	<b>te tekä</b> (tekee)

<sup>1</sup> Jatkuu seuraavalla sivulla.

Ekstrahointi (Sanan tavarakenne samankaltaistuu)	-
Kontaminaatio (Kaksi tuttua sanaa sulautuu yhdeksi)	<b>aaee</b> (aamulla + menee), <b>apkaopa</b> (aurinko+paistaa), <b>minunla</b> , minunlla (minun + minulla), <b>oilla</b> (minulla + on), spesulua (prinsessa + halua)
Vokaaliharmonian puutteellisuus	aiti, <b>aeti</b> (äiti), halya (halua), <b>huva</b> , huvaa, hyvaa, <b>ihvaa</b> (hyvää), jäno (jano), keittä (keittoa), leipaa, <b>leippa</b> , <b>lispaa</b> , (leipää), menna, <b>mena</b> , <b>menaa</b> (mennä), poikä (poika), päistää, <b>päästää</b> (paistaa), <b>sua</b> , <b>suje</b> , suo, syo, (syö), sätaa, sätää (sataa), tytto (tyttö), <b>yaae</b> , <b>yva</b> (hyvää), <b>yö</b> (ulos)
Virhe vokaalien kvantiteetissa	<b>aurinkko</b> , <b>ammula</b> , <b>amula</b> , <b>amulaa</b> , <b>amuna</b> , amulla (aamulla), <b>hiiva</b> , <b>huiva</b> <b>hyva</b> , hyvä (hyvää), <b>jaloo</b> (jano), <b>kavukku</b> (haukkuu), <b>keittoa</b> (keittoa), koiraa (koira), koulun (kouluun), <b>leippa</b> , leipä (leipää), <b>menaa</b> , mene (menee), minuulla (minulla), paista (paistaa), teeke, teke (tekee), <b>saata</b> , <b>satta</b> (sataa), <b>yva</b> , <b>yö wä</b> (hyvää)
Virhe konsonanttien kvantiteetissa	aamula, aamuulla (aamulla), <b>aurinkko</b> (aurinko), <b>ammula</b> , <b>amula</b> , <b>amulaa</b> (aamulla), aurinkko (aurinko), haukuu, <b>hukuu</b> , <b>koirahaukuu</b> (haukkuu), koirra (koira), <b>leippa</b> , <b>llenpää</b> (leipää), keittoa, <b>keittoa</b> , <b>kektoa</b> , <b>keto</b> , <b>kiyto</b> (keittoa), <b>mena</b> , <b>menaa</b> (mennä), minula (minulla), <b>paak uu</b> (haukkuu), <b>saata</b> , <b>satta</b> (sataa), tekkee, <b>tekkää</b> (tekee), <b>tuytö</b> , <b>työtö</b> (tyttö)
Sanaraja	ja no (jano), <b>koirahaukuu</b> , koirahaukkuu, <b>minu ra</b> (minulla), <b>paak uu</b> (haukkuu), <b>ti työ</b> (tyttö), <b>yö wä</b> (hyvä)
Merkitysvirhe	aaplla (aamupala–aamulla) ja (ei), ommena (mennä–omena)
Epäselvä	no ne uoa (keittoa), va (ei)

TAULUKKO 27. Lokakuun sanelun virheellisesti kirjoitettujen sanojen luokittelu virhetyypeittäin.<sup>2</sup>

Tavun kato (Monitavuisissa sanoissa painoton tavu jää toteutumatta)	
Tavuloppuisen konsonantin kato (Umpitavu yksinkertaistuu avotavuksi)	<b>auoriko</b> (aurinko)
Muutos konsonanttiyhtymässä	
Lisäys (Sanaan tulee siihen kuulumaton äänne)	<b>auoriko</b> (aurinko), <b>hukuun</b> (haukkuu), <b>kaittijo</b> (keittiö / keittoa), keittova (keittoa), meinee (menee), <b>päisita</b> (paistaa), <b>snoa, sujoo</b> (syö), <b>tetke</b> (tekee), <b>yhövä</b> (hyvää)
Korvaus (Jokin äänne korvaa sanaan kuuluvan äänteen)	halva (halua), <b>hatua</b> (haukkuu), jalo (jano), <b>jiva</b> (hyvää), <b>kaeittva, keirröa</b> (keittoa), <b>meinä</b> (mennä), <b>menula, minall</b> (minulla), unot (ulos)
Muutos diftongissa	aarinko (aurinko), <b>hatua</b> (halua), <b>hukuun</b> , (haukkuu), <b>kaittijo</b> (keittiö–keittoa), <b>kaeittva</b> (keittoa), kora (koira), <b>laippaa, leepa, leoppää</b> leepää, lepää, läipää, (leipää), <b>snoa, sö</b> (syö)
Vokaaliyhtymän muutos	haluo haloa, <b>hauo</b> (halua)
Metateesi (Äänteet vaihtavat paikkaa)	<b>hälou</b> (halua), <b>kuolu</b> (kouluun), <b>miuna</b> (minulla), <b>yhövä</b> (hyvää)
Assimilaatio (Äänne korvautuu sanan toisella äänneellä)	kaukuu (haukkuu), töttö (tyttö)
Typistymä (Sana tai sen pääterakenne lyhenee)	amua, aamu (aamulla), hal, halw, <b>hauo</b> , hauva (halua), hyää (hyvää), jan (jano), keitto (keittoa), koulu, <b>koulluu, kuolu</b> (kouluun), <b>miuna, minall</b> (minulla), <b>sö</b> (syö) työ (tyttö)
Reduplikaatio (Sama tavu toistuu)	<b>menene</b> (menee), poatpat (paistaa)

<sup>2</sup> Jatkuu seuraavalle sivulle.

Ekstrahointi (Sanan tavurakenne samankaltaistuu)	<b>menene</b> (menee), satota (sataa)
Kontaminaatio (Kaksi tuttua sanaa sulautuu yhdeksi)	minunlla (minun + minulla), mene (menee + mennä), ulossa (ulos + prinsessa)
Vokaaliharmonian puutteellisuus	aamullä (aamulla), aiti (äiti), huvaa (hyvää), <b>hälou</b> (halua), <b>jiva</b> (hyvää) <b>keirröa</b> , keittoä, (keittoa), <b>laippaa, leepa</b> (leipää), mena, menna (mennä), <b>minu lä</b> , minullä (minulla), paistää, <b>päisitaa</b> , päistaa (paistaa), <b>sujuo</b> (syö)
Virhe vokaalien kvantiteetissa	<b>amula, a mu la</b> , amulla (aamulla), haukku (haukkuu), <b>jiva</b> (hyvää), koulun (kouluun), leipä, <b>leepa</b> (leipää), <b>me ne</b> , mene (menee), <b>meena</b> (mennä), <b>sujuo</b> (syö), teke, <b>tekke, tetke</b> (tekee), uulos (ulos), <b>yhövä</b> (hyvää)
Virhe konsonanttien kvantiteetissa	<b>amula, a mu la</b> , aamula (aamulla), haukku, <b>hukuun</b> (haukkuu), <b>laippaa, leepää</b> (leipää), <b>koulluu</b> (kouluun), keitoa (keittoa), <b>meena</b> , <b>meinä meinä</b> , mena (mennä), <b>menula</b> , menä, <b>minu lä</b> (minulla), sattaa (sataa), <b>tekke</b> (tekee), ty työ, tyttö (tyttö)
Sanaraja	<b>a mu lan</b> (aamulla), ja no (jano), <b>me ne</b> (menee), <b>minu lä</b> (minulla), <b>ty työ</b> (tyttö)
Merkitysvirhe	<b>kaittijo</b> (keittiö–keittoa), <b>mene</b> (menee-mennä)
Epäselvä	jiat (jano)

TAULUKKO 28. Joulukuun sanelun virheellisesti kirjoitettujen sanojen luokittelu virhetyypeittäin.<sup>3</sup>

Tavun kato (Monitavuisissa sanoissa painoton tavu jää toteutumatta)	
Tavuloppuisen konsonantin kato (Umpitavu yksinkertaistuu avotavuksi)	<b>auriko</b> (aurinko)
Muutos konsonanttiyhtymässä	
Lisäys (Sanaan tulee siihen kuulumaton äänne)	<b>keitova</b> (keittoa), tetkee (tekee), <b>ulnsi</b> (ulos)
Korvaus (Jokin äänne korvaa sanaan kuuluvan äänten)	<b>harou</b> , hauva (halua), <b>hiva</b> , hlva, <b>iva</b> (hyvää), janu, <b>jänu</b> (jano), <b>minn</b> (menee), <b>ulnsi</b> (ulos)
Muutos diftongissa	<b>hukuu</b> , <b>kakkuu</b> (haukkuu), <b>kolun</b> , <b>koluu</b> (kouluun), kora (koira), liepää (leipää), <b>söy</b> (syö)
Vokaaliyhtymän muutos	halai, <b>harou</b> (halua)
Metateesi (Äänteet vaihtavat paikkaa)	<b>haullo</b> , <b>harou</b> (halua), liepää (leipää), <b>söy</b> (syö), työtty (tyttö)
Assimilaatio (Äänne korvautuu sanan toisella äänneellä)	<b>kakkuu</b> (haukkuu)
Typistymä (Sana tai sen pääterakenne lyhenee)	aamul, <b>amul</b> (aamulla), <b>keito</b> , keitto (keittoa), koulu, <b>koluu</b> (kouluun), minlla, <b>minn</b> (minulla)
Reduplikaatio (Sama tavu toistuu)	

<sup>3</sup> Jatkuu seuraavalle sivulle.



Ekstrahointi (Sanan tavarakenne samankaltaistuu)	<b>hahukuu</b> , halo (halua)
Kontaminaatio (Kaksi tuttua sanaa sulautuu yhdeksi)	<b>menea</b> (mennä + menee), minunlla (minun + minulla)
Vokaaliharmonian puutteellisuus	aiti (äiti), <b>päista</b> (paistaa), <b>jänu</b> (jano), tyttö (tyttö), leipaa (leipää), poikä (poika), hyvää, huvaa, <b>huva</b> , <b>hiva</b> (hyvää), <b>keitoä</b> , keittä (keittoa), menna, <b>mena</b> , <b>menea</b> (mennä), <b>iva</b> (hyvää)
Virhe vokaalien kvantiteetissa	<b>auriko</b> (aurinko), <b>amul</b> , <b>amula</b> , amulla (aamulla), <b>hiva</b> , <b>huva</b> , <b>iva</b> (hyvää), leipä (leipää), <b>kolun</b> , koulun (kouluun), mene (menee), <b>päista</b> (paistaa), teke (tekee)
Virhe konsonanttien kvantiteetissa	<b>amula</b> (aamulla), <b>hahukuu</b> , haukuu (haukkuu), <b>haullo</b> (halua), <b>hukuu</b> (haukkuu), <b>keito</b> , keitoa, <b>keitova</b> , <b>keitoä</b> (keittoa), <b>menea</b> , <b>mena</b> (mennä), tytö (tyttö)
Sanaraja	ja no (jano)
Merkitysvirhe	menee (mennä)
Epäselvä	

## LIITE 5: Taulukko tehtävän 2 vastauksista

TAULUKKO 29. Äänne-kirjainvastaavuuden osaaminen tehtävässä 2.

	kesäkuu		lokakuu		joulukuu	
	/12	%	/12	%	/10	%
jooda	2	16,7 %	3	25 %	0	0 %
<b>juoda</b>	<b>6</b>	<b>50 %</b>	<b>8</b>	<b>66,7 %</b>	<b>10</b>	<b>100 %</b>
juda	1	8,3 %	1	8,3 %	0	0 %
juuda	2	16,7 %	0	0 %	0	0 %
tyhjä	1	8,3 %	-	-	-	-
<b>koulu</b>	<b>10</b>	<b>83,4 %</b>	<b>10</b>	<b>83,3 %</b>	<b>10</b>	<b>100 %</b>
koolu	0	0 %	0	0 %	0	0 %
kuulu	1	8,3 %	0	0 %	0	0 %
kuolu	1	8,3 %	2	16,7 %	0	0 %
<b>vauva</b>	<b>10</b>	<b>83,4 %</b>	<b>11</b>	<b>91,7 %</b>	<b>10</b>	<b>100 %</b>
vuvva	1	8,3 %	1	8,3 %	0	0 %
vavva	1	8,3 %	0	0 %	0	0 %
vaava	0	0 %	0	0 %	0	0 %
pyötä	5	41,7 %	1	8,3 %	1	10 %
<b>pöytä</b>	<b>7</b>	<b>58,3 %</b>	<b>10</b>	<b>83,4 %</b>	<b>9</b>	<b>90 %</b>
pöötä	0	0 %	0	0 %	0	0 %
pyytä	0	0 %	1	8,3 %	0	0 %
<b>syödä</b>	<b>9+1</b>	<b>75–83,3 %</b>	<b>12</b>	<b>100 %</b>	<b>10</b>	<b>100 %</b>
söydä	1	8,3 %	0	0 %	0	0 %
syidä	2	16,7 %	0	0 %	0	0 %
syedä	0	0 %	0	0 %	0	0 %
kiitto	1	8,3 %	0	0 %	0	0 %
<b>keitto</b>	<b>10+2</b>	<b>83,3–100 %</b>	<b>11</b>	<b>91,7 %</b>	<b>9</b>	<b>90 %</b>
keuto	0	0 %	0	0	0	0 %
kaitto	1	8,3 %	1	8,3 %	1	10 %
kiili	2	16,7 %	0	0 %	1	10 %
keilu	0	0 %	1	8,3 %	0	0 %
keili	5	41,7 %	5	41,7 %	1	10 %
<b>kieli</b>	<b>4</b>	<b>33,3 %</b>	<b>6</b>	<b>50 %</b>	<b>7</b>	<b>70 %</b>
tyhjä	1	8,3 %	-	-	1	10 %
liikas	0	0 %	0	0 %	0	0 %
luikas	1	8,3 %	2	16,7 %	0	0 %
<b>liukas</b>	<b>9</b>	<b>75 %</b>	<b>10</b>	<b>83,3 %</b>	<b>10</b>	<b>100 %</b>
luokas	2	16,7 %	0	0 %	0	0 %

LIITE 6: taulukoita tehtävästä 3.

TAULUKKO 30. Tehtävän 3 lausejakauma helpoista vaikeisiin kesäkuun testissä.

HELPOIT LAUSEET	oikein /12
Tämä tyttö on nuori.	9
Lapset nukkuvat sängyssä.	9
Poika kuuntelee musiikkia.	11
KESKIVAIKEAT LAUSEET	
Kukka on pöydällä.	8
Naisella on hame ja kassi.	7
Mies tarvitsee sateenvarjon.	5
Kukaan ei soita pianoa.	5
Perheeseen kuuluu isä, äiti ja kolme lasta.	8
VAIKEAT LAUSEET	
Hellan ja pesukoneen välissä on kaappi.	2
Takassa palaa tuli.	1
Bussipysäkillä ei ole jonoa.	4

TAULUKKO 31. Tehtävän 3 lausejakauma helpoista vaikeisiin lokakuun testissä informanttien osaamistason mukaan.

HELPOIT LAUSEET	oikein /12
Poika kuuntelee musiikkia.	12
Perheeseen kuuluu isä, äiti ja kolme lasta.	12
KESKIVAIKEAT LAUSEET	
Kukka on pöydällä.	5
Naisella on hame ja kassi.	8
Tämä tyttö on nuori.	7
Lapset nukkuvat sängyssä.	7
Hellan ja pesukoneen välissä on kaappi.	6
Takassa palaa tuli.	5
Bussipysäkillä ei ole jonoa.	7
VAIKEAT LAUSEET	
Mies tarvitsee sateenvarjon.	2
Kukaan ei soita pianoa.	4

TAULUKKO 32. Tehtävän 3 lausejakauma helpoista vaikeisiin joulukuun testissä.

HELPOIT LAUSEET	oikein /10
Naisella on hame ja kassi.	10
Kukaan ei soita pianoa.	10
Poika kuuntelee musiikkia.	10
Perheeseen kuuluu isä, äiti ja kolme lasta.	9
KESKIVAIKEAT LAUSEET	
Kukka on pöydällä.	7
Tämä tyttö on nuori.	7
Lapset nukkuvat sängyssä.	6
Hellan ja pesukoneen välissä on kaappi.	6
Takassa palaa tuli.	5
Bussipysäkillä ei ole jonoa.	6
VAIKEAT LAUSEET	
Mies tarvitsee sateenvarjon.	1

## LIITE 7: Tietoa vapaasta kirjoituksesta.

## Lyhenteiden selitykset

x = Esiintymismäärät

## Lausetyypit

Tr. = Transitiiivilause

Intr. = Intransitiivi

Kop. = Kopula

E. = Eksistentiaalilause

Omistus = Omistuslause

Tila = Tilalause

## Sanaluokat

Sa = Appellatiivi

Sp = Propri

A = Adjektiivi

Pr = Pronomini

N = Numeraali

P = Partikkeli

V = Verbi

Nominat on merkitty tummennetulla fontilla.

TAULUKKO 33. Vapaan kirjoituksen rikkausmuuttujat kesäkuussa.<sup>1</sup>

	Lauseiden määrä + yksittäiset sanat	Lauseiden pituus + ylim. sanat	Lausetyypit	Eri verbien määrä	Sanaluokka-jakauma + toisto ja itsekorjaus	Taivutetut nominat + oikeat nominatiivit
Niramon	9	3 (6x) 4 5 (2x)	Tr: 2 Intr: 5 Kop: 2	7	<b>Sa: 13</b> <b>Sp: 2</b> <b>A: 1</b> <b>Pr: 1</b> P: 7 V: 9 Yht. 33	3 +11
Jasmine	4	2 2 + 3 3 4	Tr: 1 Intr: 2 E: 1	4	<b>Sa: 9</b> P: 4 V: 4 Yht. 17	2 + 6
Rim	9	1 2 (2x) 3 (6x)	Tr: 1 Intr: 8	7	<b>Sa: 10</b> <b>Sp: 2</b> <b>Pr: 2</b> V: 9 Yht: 23	0 +7

<sup>1</sup> Jatkuu seuraavalla sivulla.

Tamika	6	3 (3x) 4 5 5 + 1	Tr: 2 Intr: 1 Kop: 1 E: 2	4	<b>Sa: 11</b> <b>N: 1</b> <b>Pr: 1</b> <b>P: 6</b> <b>V: 5</b> <b>Yht. 24</b>	3 + 8
Poe	0 + 14	0	0	0	<b>Sa: 13</b> P: 1 Yht. 14	0 + 12
Oum	4 + 9	2 (3x) 3	Intr: 4	4	<b>Sa: 13</b> P: 1 V: 4 Yht. 18	1 + 12
Mutya	0 + 16	0	0	0	<b>Sa: 16</b> Yht. 16	0 + 16
Hawa	7	2 3 (6x)	Intr: 2 Kop: 4 E: 1	2	<b>Sa: 8</b> <b>Pr: 4</b> V: 7 ?: 1 Yht. 20	1 + 10
Sahra	0 + 9	0	0	0	<b>Sa: 9</b> Yht. 9	0 + 9
Chinda	0 + 16	0	0	0	<b>Sa: 16</b> Yht. 16	0 + 16
Ling	12	2 (5x) 3 (7x)	Kop: 7 E: 5	2	<b>Sa: 14</b> <b>Pr: 5</b> V: 12 ?: 1 Yht. 32	5 + 13
Batulo	0 + 4	0	0	0	Sa: 4 Yht. 4	0 + 4

TAULUKKO 34. Vapaan kirjoituksen rikkausmuuttujat lokakuussa.<sup>2</sup>

	Lauseiden määrä + yksittäiset sanat	Lauseiden pituus + ylim. sanat	Lausetyypit	Eri verbien määrä	Sanaluokka-jakauma + toisto ja itsekorjaus	Taivutetut nominit + oikeat nominatiivit
Niramón	10	3 (8x) 4 5	Tr: 2 Intr: 5 Kop: 2 E: 1	6	<b>Sa: 16</b> <b>Sp: 2</b> <b>A: 1</b> <b>N: 1</b> P: 3 V: 10 Yht. 33	4 +11
Jasmine	10 + 2	2 (2x) 3 (4x) 3 + 1 3 + 3 4 4 + 1	Tr: 1 Intr: 7 Kop: 1 E: 1	6	<b>Sa: 16</b> <b>A: 1</b> P: 7 V: 12 Yht. 36	3 +9
Rim	10	1 2 2 + 1 3 (3x) 3 + 1 4 4 + 1	Tr: 2 Intr: 6 Omistus: 1 Tila: 1	9	<b>Sa: 9</b> <b>Sp: 2</b> <b>N: 1</b> <b>Pr: 3</b> P: 4 V: 10 Yht. 29	4 + 9
Tamika	12	1 2 (4x) 3 (6x) 4	Tr: 1 Intr: 10 Kop: 1	7	<b>Sa: 17</b> <b>Pr: 1</b> P: 4 V: 12 Yht. 34	2 +12
Poe	7	2 3 (6x)	Tr: 1 Intr: 3 Kop: 3	3	<b>Sa: 17</b> <b>A: 2</b> P: 3 V: 7 Yht. 29	0 +17
Oum	10 + 4	2 3 (5x) 3 + 2 4 (2x) 5	Tr: 1 Intr: 5 Kop: 1 E: 3	6	<b>Sa: 23</b> <b>A: 1</b> P: 5 V: 10 Yht. 39	2 + 15
Mutya	10 + 2	2 + 1 (6x) 3 (2x) 3 + 1	Intr: 10	6	<b>Sa: 13</b> P: 1 V: 10 Yht. 24	3 +11
Hawa	5 + 5	3 (5x)	Tr: 1 Intr. 3 E: 1	3	<b>Sa: 15</b> P: 1 V: 4 Yht. 20	1 +10

<sup>2</sup> Jatkuu seuraavalla sivulla.

Sahra	5 + 9	2 3 (4x)	Intr: 3 Kop: 2	2	<b>Sa: 14</b> <b>A: 1</b> P: 3 V: 5 Yht. 23	0 + 15
Chinda	12 + 1	2 (3x) 2 + 1 3 (6x) 3 + 1 4 + 1	Tr: 1 Intr: 9 Kop: 1 E: 1	7	<b>Sa: 16</b> <b>A: 1</b> P: 6 V: 12 Yht. 35	0 + 14
Ling	18	2 (12x) 2 + 1 3 (4x) 5	Tr: 1 Intr: 9 Kop: 2 E: 6	3	<b>Sa: 21</b> <b>A: 2</b> P: 2 V: 19 Yht. 44	2 + 19
Batulo	4	1 (3x) 1 + 1	Intr: 4	5	<b>Sa: 5</b> V: 5 Yht. 10	0 + 5



TAULUKKO 35. Vapaan kirjoituksen rikkausmuuttujat joulukuussa.<sup>3</sup>

	Lauseiden määrä + yksittäiset sanat	Lauseiden pituus + ylim. sanat	Lausetyypit	Eri verbien määrä	Sanaluokka-jakauma + toisto ja itsekorjaus	Taivutetut nominit + oikeat nominatiivit
Niramon	13	2 (2x) 3 (7x) 4 (3x) 5	Tr: 2 Intr: 6 Kop: 2 E: 3	7	<b>Sa: 20</b> <b>Sp: 2</b> <b>A: 2</b> <b>N: 1</b> P: 5 V: 13 Yht. 43	4 + 15
Jasmine	10	3 (9x) 4	Tr: 2 Intr: 6 Kop: 1 E: 1	7	<b>Sa: 17</b> <b>Sp: 2</b> <b>A: 2</b> P: 2 V: 9 Yht. 32	8 + 12
Rim	12	1 2 (4x) 3 (5x) 3 + 1 4	Tr: 1 Intr: 7 E: 3 Tila: 1	8	<b>Sa: 15</b> <b>Sp: 3</b> <b>A: 1</b> P: 1 V: 12 Yht. 32	3 + 10
Tamika	10	3 (7x) 3 + 1 4 5	Intr: 7 Kop: 1 E: 1 Tila: 1	7	<b>Sa: 15</b> <b>Sp: 2</b> P: 5 V: 10 Yht. 32	6 + 10
Poe	11	3 (9x) 5 (2x)	Tr: 1 Intr: 6 Kop: 2 E: 1 Omistus: 1	6	<b>Sa: 16</b> <b>Sp: 1</b> <b>A: 3</b> P: 6 V: 11 Yht. 37	6 + 13
Oum	9	3 (5x) 3 + 1 3 + 2 5 5 + 1	Tr: 1 Intr: 5 Kop: 1 E: 2	5	<b>Sa: 15</b> <b>Sp: 1</b> <b>Pr: 3</b> P: 4 V: 12 Yht. 35	3 + 10
Mutya	9	3 (6x) 3 + 1 4 5	Tr: 1 Intr: 5 Kop: 2 Omistus: 1	3	<b>Sa: 15</b> <b>Sp: 1</b> <b>A: 2</b> P: 2 V: 9 Yht. 29	2 + 11

<sup>3</sup> Jatkuu seuraavalla sivulla.

Hawa	11 + 1	3 (8x) 3 + 1 (2x) 4	Tr: 2 Intr: 7 Kop: 1 E: 1	5	<b>Sa: 20</b> <b>Sp: 2</b> P: 3 V: 10 Yht. 35	4 + 12
Sahra	6 + 4	2 3 (5x)	Intr: 5 E: 1	3	<b>Sa: 12</b> P: 2 V: 6 ?: 1 Yht. 21	1 + 9
Chinda	12	2 (3x) 3 (8x) 5	Tr: 1 Intr: 10 Kop: 1	6	<b>Sa: 18</b> <b>Sp: 3</b> P: 2 V: 12 Yht. 35	1 + 13
Ling	-	-	-	-	-	-
Batulo	-	-	-	-	-	-

Sanan merkitys on suluissa ja numero perässä tarkoittaa, kuinka moni informantti sanaa on käyttänyt. Jos numeroita on kaksi, viittaa ensimmäinen numeron sanojen esiintymismäärään ja toinen numero sanaa käyttävien informanttien määrään. Esimerkiksi merkintä *leintokona* ('lentokone') 1 tarkoittaa, että yksi informantti on kirjoittanut sanan *leintokona* ja tarkoittaa sillä lentokonetta. Merkintä *ikkuna* ('ikkuna') 4/2 tarkoittaa, että kaksi henkilöä on käyttänyt sanaa yhteensä neljä kertaa tässä asussa.

TAULUKKO 36. Informanttien sanat vapaassa kirjoituksessa.<sup>4</sup>

	KESÄKUU	LOKAKUU	JOULUKUU
subs- tantiivit	aita 1 aiti ('äiti') 1 auta ('auto') 1 bussi 7/7 bussilla 1 bussipysäki ( 'bussipysäkki' ) 1 ikkuna ('ikkuna') 1 ikkun ('ikkuna') 1 ikkuna 5/4 imenen ('ihminen') 1 kahavii ('kahvia') 1 kahvi 1 kahvia 2/2 kavi ('kahvi') 1 kavikeitin ( 'kahvinkeitin' ) 2/2 keittiöön ('keittiössä') 1 kekno ('keinu') 1 kiaa ('kissa') 1 kissa 5/5 kikkuna ('ikkuna') 1 koira 10/9 koiria ('koira') 1 kukva ('kukka') 1 kuppi 1 ladiko ('laatikko') 1 laiva 7/7 laivii ('laiva') 1 lapset 1 lasta 1 laula ('vauva') 1 lauva ('vauva') 1 leipää 1 leintokona ( 'lentokone' ) 1 leitokon ('lentokone') 1	aamupalaa 1 ailta ('aita') 1 aitaa ('aita') 1 aiti ('äiti') 4/3 bussi 6 bussila ('bussia') 1 bussilla 1 bussi pysäki ( 'bussipysäkki' ) 1 bussipöyssi ( 'bussipysäkki' ) 1 bussissa 1 he he he 1 ikona ('ikkuna') 1 ikkuna ('ikkuna') 2/1 ikuuna ('ikkuna') 1 ikkuna 7/4 ikkunassa 1 imenee ('ihminen') 1 imenen (ihminen') 1 isä 1 kahvi 1 kahvia 1 kahvii ('kahvia') 1 kahviia ('kahvia') 1 kasi ('käsi') 2 kassi ('käsi') 1 kavikupi ('kahvikuppi') 1 keinu 2 keinnussa ('keinussa') 1 keira ('koira') 1 keittiö sa ('keittiössä') 1 kelu ('keinu') 2/1 kenuu ('keinussa') 1 kerta ('kerrosta') 1 kesä 1 kissa 10 koika ('koira') 1 koira 11/10	aiti ('äiti') 3/2 busakilla ('pysäkillä') 1 bussi 1 bussia 1 bussi bussakile ( 'bussipysäkillä' ) 1 bussilla 2/1 bussinepusakila ( 'bussipysäkillä' ) 1 bussipysäkillä 1 bussissa 1 c numero ('kirjain c') 1 Helsingissa ( 'Helsinkiin' ) 1 huonssa ('huoneessa') 1 ihminen 1 ihmisat ('ihmisiä') 1 ikkuna 8/5 ikukassa ('ikkunassa') 1 ikkunasa ('ikkunassa') 2 ikkunassa 1 ikkunssa ('ikkunassa') 1 ikkuna ('ikkuna') 4/2 ilma 1 imenen ('ihminen') 1 intiaa ('Intiaan') 1 jomppo ('Jumboon') 1 kahi ('kahvi') 1 kahvi kahvia 2 kahvin 1 kavi ('kahvi') 1 keittiö 1 keinnssa ('keinussa') 1 keinu 1 keinua 1 kelostalo ('kerrostalo') 1 keno ('keinu') 1

<sup>4</sup> Jatkuu sivulle 140.

<p>lentokone 3/3  letokonen  ('lentokone') 1  lentokonnen  ('lentokone') 1  lentoknen  ('lentokone') 1  letakoon  ('lentokone') 1  leveaa ('laiva') 1  lindamakki  ('Linnamäki') 1  lipsi ('lapsi') 1  mehri ('meri') 1  meiri ('meri') 1  mies 3/3  mise ('mies') 1  mommo ('mummo')  1  mummo 3/3  nainen 4/3  naiset 1  nenen ('nainen') 1  nentokonen  ('lentokone') 1  omakkoti  ('omakotitalo') 1  omakoti 1  ovi 6/6  pilvi 2/2  poaka ('poika') 1  poika 3/3  pussi ('bussi') 2/2  puu 2/2  puusto ('puisto') 1  pystossa ('puistossa')  1  pyöta ('pöytä') 1  pödala ('pöydällä') 1  ruoka 1  ruotsi (Ruotsi) 1  sauna 1  taalo ('talo') 1  talo 2/2  Thaimaa 2/2  työ ('tyttö') 2/2  vaulua ('vaunu') 1  vauva 1  vehrhu ('verho') 1  vetää ('vettä') 1  värhoa ('verho') 1  äiti 4/4</p>	<p>koti 1  lainen ('nainen')  laitta ('aita') 1  laiva 7  laivaa 1  laivä 1  lapsi 4  latä ('ratat') 1  lapisi ('lapsi') 1  lapset 1  lapsi  laviltola ('ravintola') 1  leintokone ('lentokone')  1  leiva ('laiva') 1  lentakone ('lentokone') 1  lentikone ('lentokone') 1  lentkona ('lentokone') 1  lentokone 5/4  lentokonen ('lentokone')  1  lepää ('leipää') 1  letta ('ratat') 1  maki ('mökki') 1  mehri ('meri') 1  merissa ('meressä') 1  mies 4  mis ('mies') 1  mummi 1  mommo ('mummo') 1  mumo ('mummo') 2  mummo 2  mumu ('mummo') 1  nainen 5  ni kuu make  ('liukumäki') 1  nentkonne ('lentokone')  1  olotalo ('kerrostalo') 1  omatalo 1  ovi 9  paika ('paikka')  pilavi ('pilvi') 1  pillavi ('pilvi') 1  poika 7/6  poikassa ('pojan kanssa')  1  pussaakila ('pysäkillä') 1  pussi ('bussi') 3/2  pussila ('bussissa') 1  pusti ('puisto') 1  pusto ('puistossa') 2/1</p>	<p>keulu ('keinu') 1  kissa 7/6  koira 14/10  koti 1  laiva 8  lapsi 1  lapset 1  lasten vanu  ('lastenvaunu') 1  leipä 1  leiva ('laiva') 1  lentakone ('lentokone')  1  lentokon ('lentokone') 1  lentokone 5  lentokonen  ('lentokone') 2  letikona ('lentokone') 1  lonno ('Lontooseen') 1  lunta 1  matalatalo ('kerrostalo')  1  meisa ('mies') 1  mies 4  mumi ('mummi') 1  mummo 4  mumo ('mummo') 1  mumu ('mummo') 1  nainen 7/6  neise ('nainen') 1  ovi 7  paika puustosa  ('puistopaikassa') 1  poika 8/6  puistilla ('puistossa') 1  pussi ('bussi') 4/3  pussia ('bussia') 1  pussille (bussissa') 1  pusto ('puisto') 1  pusttossa ('puistossa') 1  puu 1  pöydällä ('pöydällä') 1  raniska ('Ranskaan') 1  ravintolassa 1  ravitola ('ravintola') 1  ruoka 1  ruokaa 2  rutsi ('Ruotsiin') 1  saviidessa ('vedessä')  sestonie ('Estoniaan') 1  Srilanka ('Sri Lanka') 1  sää 1</p>
---	---	--

	äitä ('äiti') 1	puusto ('puisto') 1 puusto paika ('puistopaikka') 1 puusto paikka (puistopaikka') 1 puustossa ('puistossa') 1 rasta ('rattaat') 1 ratta ('rattaat') 1 ravintola 2/1 sauna 1 talo 1 Thaimaata 2/1 Thaimaasta 1 tytö ('tyttö') 2 vaulu ('vaunu') 1 venaja ('Venäjälle') 1 vosilla ('vedessä') 1 verho 1 äiti 2 äita ('äiti') 3/2	talinaa ('Tallinnasta, Tallinnaan') 1 Talinalla ('Tallinnaan') 1 taimassa ('Thaimaahan') 1 Thaimaa 3 Thaimassa ('Thaimaahan') 1 tyttö 2 tytyö ('tyttö') 1 vantalla ('Vantaalle') 1 vaunu 1 vauva ratta ('vauvanrattaat') 1 vellaho ('verho') 1 venaja ('Venäjälle') 1 äiti 5/4
adjektiivit	pimeä 1	pimea ('pimeä') 4/3 pimeä 4/4 pimmea ('pimeä') 1	iso 2 kaunis 1 kylmä 1 marka ('märkä') 1 piemä ('pimeä') 1 pimea ('pimeä') 1 pimeä 1 vanha 1
pronominit	hä ('hän') 1 hän 6/3 tämä ('tämä') 1 sei ('se') 5/1	hän 4/2	hän 2 /1 se 1
verbit	aja ('ajaa') 1 istuu 1 joaksee ('juoksee') 1 josee ('juoksee') 1 juksee ('juoksee') 1 juo 3/3 juosee ('juoksee') 1 kavelee ('kävelee') 1 keelua ('keinua') 1 leikki ('leikkivät') 1 menee 2/1 menen ('menee') 1 odota ('odottaa') 1 odottaa 1 on 26/7 ottaa 1 sesoo (seisoo') 1 teikee ('leikkii') 1	heraavat ('heräävät?') 1 istuu 5 juo 2 juokse ('juoksee') 1 juksee ('juoksee') 1 juoksee 2 juose ('juoksee') 1 juosee ('juoksevat') 1 jyö ('juo') 1 karso ('katsoo') 1 kasso ('katsoo') 1 kasto ('katsoo') 1 kavele ('kävelee') 1 kavelle ('kävelevät') 1 kavette/kavelle ('käytte/kävelevät') 1 kävele ('kävelee') 1 leiki ('leikkii') 2 lenta ('lentää') 1	ei 1 ei ole 1 heittaa ('heittää') 1 hoita ('hoitaa') 1 istuu 3 isu ('istuu') 1 juo 4 juoksee 3 juokseen ('juoksemaan') 1 kato ('katsoo') 1 katsoo 2 kavelee ('kävelee') 3 kavlee ('kävelee') 1 kävelee 1 leiki ('leikkii') 1 lekki ('leikkii') 1 lentaa ('lentää') 2

	tekee 1 tuulee ('tulee') 1	lentaa ('lentää') 2 menee 6/3 no ('on') 1 odota ('odottaa') 1 odotta ('odottaa') 2 odottaa 2 odotä ('odottaa') 1 on 71/12 puhuu 1 puri ('pyörii') 1 puori ('pyörii') seisoo 3 sesoo ('seisoo') 2 syö 1 tekee 1 tulee 3/2 tuule ('tulee') 1 tuulee ('tulee') 3/2 tutee vai tulee? (Ashan) yuo ('juo')1	makkusta ('matkustaa') 1 mene ('menee') 1 menee 17/7 menen ('menee') 4/1 obota ('odottaa') 1 odotta ('odottaa') 1 on 44/10 otota ('odottaa') 1 pela ('pelaa, leikkii') 1 pelaavat 1 sataa 1 seisoo 2 syö 1 tekee 1 tulee 1
nume- raalit	kolme 1	4 yksi	yksi
partik- kelit	ja 10/5 kansa ('kanssa') 2/1 kiini ('kiinni') 2/2 sisällä 1 ulkona 1 ulos 1	ja 11/6 etenlla ('edessä') 1 kansa ('kanssa') 1 kiini ('kiinni') 4 kin ('kiinni') 1 kini ('kiinni') 1 kinini (kiinni') 1 kotona 1 mukaan ('mukana') 1 nyt 1 takna ('takana') 1 ukona ('ulkona') 1 ulkona 6/3 ulukkona ('ulkona') 1 ulukona ('ulkona') 2/1 uulkona ('ulkona') 2/1 uulokona ('ulkona') 1	auki 1 avuki ('auki') 1 ja 11/9 kansa ('kanssa') 2/1 kiini ('kiinni') 2 kini ('kiinni') 2 paljon ('paljon') 1 ulkona 2 ulkonassa ('ulkona') 2/1 ulos 1 ulukkona ('ulkona') 1 ulukuna ('ulkona') 1 viellessa ('vieressä') 1
epä- selvät	perku ? (Hawan) viriviiia (Lingin)		kourku (Sahran)

## LIITE 8: Rikkausmuuttujat kuvasta kertomisessa.

## Lyhenteiden selitykset

x = Esiintymismäärä

## Lausetyypit

Tr. = Transitiivilause

Intr. = Intransitiivi

Kop. = Kopula

E. = Eksistentiaalilause

Omistus = Omistuslause

Tila = Tilalause

## Sanaluokat

Sa = Appellatiivi

Sp = Propri

A = Adjektiivi

Pr = Pronomini

N = Numeraali

P = Partikkeli

V = Verbi

Nominit on merkitty tummennetulla fontilla.

TAULUKKO 37. Mitä kuvassa on -osion puhe kesäkuussa.<sup>1</sup>

	Lauseiden määrä + yksittäiset sanat	Lauseiden pituus + ylim. sanat	Lausetyypit	Eri verbien määrä	Sana-luokka-jakauma + toisto ja itsekorjaus	Taivutetut nominatit + oikeat nominatiivit
Niramon	13	2 (2x) 3 (2x) 4 (2x) 6 7 8 (2x) 9 3 + 2 9 + 2	Tr: 6 Intr: 2 Kop: 1 E: 4	4	<b>Sa: 34</b> <b>A: 1</b> <b>N: 7</b> <b>Pr: 1</b> P: 12 V: 14 Yht. 69 + toisto: 3 + korj.: 0	6 + 21
Jasmine	11	2 (3x) 3 4 5 7 8 3 + 1 3 + 2 19 + 1	Tr: 7 Intr: 2 Kop: 1 E: 1	4	<b>Sa: 29</b> <b>A: 2</b> <b>N: 4</b> <b>Pr: 5</b> P: 12/2 V: 11 Yht. 63 + toisto: 0 + korj.: 0	3 + 17
Rim	7 + 20	2 3 (3x) 7 3 + 3 4 + 1	Tr: 7 Frag: 2	2	<b>Sa: 37</b> <b>Pr: 3</b> P: 2/1 V: 7 Yht. 49 + toisto: 2 + korj.: 0	2 + 24
Tamika	9 + 6	2 3 4 (5x) 5 10	Tr: 7 Intr: 1 E: 1 Frag: 1	3	<b>Sa: 25</b> <b>A: 1</b> <b>Pr: 1</b> <b>N: 1</b> P: 9/1 V: 9 Yht. 46 + toisto: 0 + korj.: 0	5 + 15
Poe	0 + 23	0	Frag: 1	0	<b>Sa: 21</b> <b>Pr: 1</b> P: 1 Yht. 23 + toisto: 0 + korj.: 2	1 + 20

<sup>1</sup> Jatkuu seuraavalla sivulla.



Oum	10	2 3 4 (3x) 5 10 13 3 + 1 4 + 1	Tr: 7 Kop: 1 E: 1 Omistus: 1	3	<b>Sa: 31</b> <b>Pr: 1</b> P: 15 V: 10 Yht. 57 + toisto: 0 + korj.: 1	3 + 18
Mutya	4	3 (2x) 7 5 + 2	Tr: 4	1	<b>Sa: 19</b> V: 4 Yht. 23 + toisto: 0 + korj.: 0	2 + 12
Hawa	5 + 24	5 4 10 7 + 1 2	Tr: 4 Intr: 1 Frag: 3	3	<b>Sa: 27</b> <b>A: 2</b> P: 17/1 V: 7 Yht. 53 + toisto: 3 + korj.: 3	0 + 19
Sahra	0 + 19	0	Frag: 2	0	<b>Sa: 15</b> <b>Pr: 2</b> P: 2/1 Yht. 19 + toisto: 0 + korj.: 0	1 + 16
Chinda	9 + 6	3 (4x) 4 5 7 3 + 1 (2x)	Tr: 5 E: 3 Kop: 1 Frag: 2	3	<b>Sa: 26</b> <b>Pr: 3</b> P: 3/2 V: 9 Yht. 41 + toisto: 1 + korj.: 0	1 + 19
Ling	17	2 (6x) 3 (3x) 4 (2x) 5 (2x) 3 + 2 4 + 2 4 + 3 7 + 4	Tr: 5 Intr: 2 Kop: 2 E: 7 Omistus: 1	4	<b>Sa: 27</b> <b>A: 1</b> <b>Pr: 6</b> P: 7 V: 16 Yht. 57 + toisto: 4 + korj.: 5	1 + 20
Batulo	7 + 6	2 3 (2x) 4 (2x) 7 9 + 2	Tr: 1 Intr: 1 Kop: 1 E: 4 Frag: 1	3	<b>Sa: 28</b> <b>Pr: 1</b> P: 2 V: 7 Yht. 38 + toisto: 3 + korj.: 2	5 + 22

TAULUKKO 38. Mitä kuvassa on -osion arviointi lokakuussa.<sup>2</sup>

	Lauseiden määrä + yksittäiset sanat	Lauseiden pituus + ylim. sanat	Lausetyypit	Eri verbien määrä	Sana-luokka-jakauma + toisto ja itsekorjaus	Taivutetut nominit + oikeat nominatiivit
Niramon	8 + 3	2 3 6 7 (3x) 7 + 2 8	Tr: 4 Kop: 1 E: 3 Frag: 2	2	<b>Sa: 33</b> <b>N: 4</b> P: 7/1 V: 8 Yht. 52 + toisto: 0 + korj.: 0	4 + 21
Jasmine	6 + 15	3 (2x) 4 5 (2x) 13 + 1	Tr: 4 E: 2 Frag: 2	3	<b>Sa: 34</b> P: 15/2 V: 5 Yht. 54 + toisto: 0 + korj.: 1	5 + 20
Rim	6 + 20	2 3 (2x) 4 6 5 + 1	Tr: 5 E: 1 Frag: 2	3	<b>Sa: 31</b> <b>N: 3</b> P: 3 V: 6 Yht. 43 + toisto: 0 + korj.: 1	4 + 23
Tamika	8	2 (2x) 3 (3x) 4 7 + 2 9 + 2	Tr: 5 Intr: 1 E: 1 Omistus: 1	3	<b>Sa: 18</b> <b>N: 1</b> <b>Pr: 1</b> P: 7/1 V: 9 Yht. 36 + toisto: 0 + korj.: 3	6 + 8
Poe	9 + 1	2 3 (4x) 4 5 10 11	Tr: 6 E: 3 Frag: 1	3	<b>Sa: 32</b> P: 5/2 V: 9 Yht. 46 + toisto: 0 + korj.: 1	4 + 20
Oum	10	2 (2x) 3 (2x) 3 + 2 5 (2x) 7 8 20 + 2	Tr: 5 Intr: 2 E: 3	4	<b>Sa: 29</b> <b>N: 5</b> <b>Pr: 3</b> P: 15/2 V: 11 Yht. 63 + toisto: 1 + korj.: 8	3 + 21

<sup>2</sup> Jatkuu seuraavalla sivulla.

Mutya	1 + 19	1	Intr: 1 Frag: 7	1	<b>Sa: 18</b> V: 1 Yht. 19 + toisto: 0 + korj.: 0	4 + 13
Hawa	4 + 39	2 3 + 2 4 9 + 3	Tr: 2 Intr: 2 Frag: 6	4	<b>Sa: 30</b> <b>Sp: 1</b> <b>A: 1</b> <b>Pr: 2</b> P: 19/2 V: 4 Yht. 57 + toisto: 3 + korj.: 3	2 + 22
Sahra	3 + 12	4 + 1 5 + 1 6	Tr: 3 Frag: 3	2	<b>Sa: 17</b> <b>Pr: 5/1</b> P: 4 V: 3 Yht. 29 + toisto: 6 + korj.: 0	0 + 19
Chinda	14 + 11	1 2 (4x) 3 (7x) 4 5 4 + 1	Tr: 4 Intr: 7 Kop: 1 E: 2 Frag: 2	5	<b>Sa: 25</b> <b>A: 1</b> <b>Pr: 5</b> P: 6 V: 11 Yht. 60 + toisto: 5 + korj.: 4	8 + 17
Ling	14 + 22	2 (2x) 3 (4x) 4 (4x) 5 (3x) 8	Tr: 6 Intr: 1 Kop: 2 E: 5 Frag: 3	4	<b>Sa: 32</b> <b>A: 1</b> <b>Pr: 13</b> P: 14 V: 15 Yht. 75 +toisto: 19 + korj.: 7:	3 + 25
Batulo	2 + 20	2 4	Intr: 1 E: 1 Frag: 3	2	<b>Sa: 21</b> <b>Pr: 1</b> P: 2 V: 2 Yht. 26 + toisto: 3 + korj.: 2	1 + 20

TAULUKKO 39. Mitä kuvassa on -osion arviointi joulukuussa.<sup>3</sup>

	Lauseiden määrä + yksittäiset sanat	Lauseiden pituus + ylim. sanat	Lausetyypit	Eri verbien määrä	Sana-luokka-jakauma + toisto ja itsekorjaus	Taivutetut nominit + oikeat nominatiivit
Niramon	13 + 5	2 (3x) 3 (2x) 4 (2x) 5 (2x) 6 (2x) 7 11	Tr: 6 Intr: *1 E: 6 Frag: 2	3	<b>Sa: 33</b> <b>N: 3</b> <b>Pr: 2</b> P: 13/1 V: 13 Yht. 64 + toisto: 0 + korj.: 0	5 + 21
Jasmine	6 + 37	1 3 (2x) 3 + 2 4 + 2 12	Tr: 4 Intr: 2 Frag: 6	4	<b>Sa: 40</b> P: 27/2 V: 7 Yht. 74 + toisto: 1 + korj.: 0	5 + 20
Rim	9 + 5	2 3 (2x) 3 + 2 5 (2x) 7 8 12 + 2	Tr: 5 Intr: 2 Kop: 1 E: 1 Frag: 4	4	<b>Sa: 36</b> <b>N: 1</b> <b>Pr: 4</b> P: 6 V: 9 Yht. 56 + toisto: 2 + korj.: 2	4 + 23
Tamika	6 + 16	2 3 (4x) 9	Tr: 3 Intr: 1 E: 2 Frag: 3	4	<b>Sa: 26</b> <b>Pr: 1</b> P: 5 V: 6 Yht. 38 + toisto: 0 + korj.: 1	5 + 19
Poe	7 + 4	2 2 + 1 3 (3x) 5 15	Tr: 4 Intr: 1 E: 2 Frag: 2	3	<b>Sa: 25</b> <b>N: 2</b> <b>Pr: 1</b> P: 5 V: 7 Yht. 40 + toisto: 0 + korj.: 6	7 + 19
Oum	10 + 1	1 2 3 (4x) 4 5 10 12	Tr: 6 Intr: 2 E: 2 Frag: 1	5	<b>Sa: 29</b> <b>Pr: 4</b> P: 10/2 V: 10 Yht. 53 + toisto: 0 + korj.: 0	4 + 17

<sup>3</sup> Jatkuu seuraavalla sivulla.

Mutya	5 + 18	1 (2x) 3 3 + 1 3 + 3	Tr: 2 Intr: 2 Omistus:*1 Frag: 6	3	<b>Sa: 22</b> <b>Pr: 3</b> P: 2 V: 5 Yht. 32 + toisto: 0 + korj.: 1	9 + 11
Hawa	11 + 26	2 2 + 2 3 (2x) 3 + 1 (2x) 3 + 4 4 5 5 + 1 10	Tr: 2 Intr: 2 Kop: 3 E: 1 Frag: 4	6	<b>Sa: 35</b> <b>Sp: 1</b> <b>A: 1</b> <b>Pr: 3</b> P: 19/3 V: 16 Yht. 75 + toisto: 0 + korj.: 0	5 + 25
Sahra	5 + 13	1 3 (3x) 7	Tr: 2 Intr: 1 Kop: 1 E: 1 Frag: 3	3	<b>Sa: 22</b> <b>Pr: 2</b> P: 3 V: 4 Yht. 31 + toisto: 1 + korj.: 4	2 + 18
Chinda	15 + 25	1 2 (6x) 3 (3x) 3 + 1 (2x) 4 5 7 + 4	Tr: 7 Intr: 7 E: 1 Frag: 4	6	<b>Sa: 37</b> <b>Pr: 6</b> P: 14 V: 15 Yht. 73 + toisto: 2 + korj.: 2	6 + 21
Ling	26 + 7	2 (3x) 2 + 4 3 (10x) 4 (3x) 4 + 1 4 + 3 5 (5x) 6 14	Tr: 11 Intr: 4 Kop: 8 E: 1 Omistus: 1 Frag: 2	5	<b>Sa: 40</b> <b>A: 5</b> <b>Pr: 27</b> P: 22/ 3 V: 25 Yht. 119 + toisto: 1 + korj.: 23	5 + 33
Batulo	7 + 17	2 (2x) 3 (2x) 5 8 9	Tr: 2 Intr: 1 E: 1 Omistus: 3 Frag: 6	4	<b>Sa: 35</b> <b>Pr: 2</b> P: 6 V: 8 Yht. 51 + toisto: 4 + korj.: 2	2 + 23

## LIITE 9: Taulukoita puheosion kysymyksistä

TAULUKKO 40. Kesäkuun vastaukset kysymyksiin kuvasta.

	Minkä värinen paita tytöllä on? /12	Kuka syö leipää? /10	Kuinka monta ihmistä kuvassa on? /10	Onko kuvassa banaani? /10	Onko kuvassa appelsiini? /10	Syökö poika leipää? /10	Kenellä on omena? /9
ymmärtää, vastaa oikein	7	7	4	10	8	9	5
ymmärtää, vastaa väärin	4	-	-	-	2	1	1
ymmärtää toiston jälkeen	1	1	3	-	-	-	1
ei ymmärrä	-	2	3	-	-	-	2

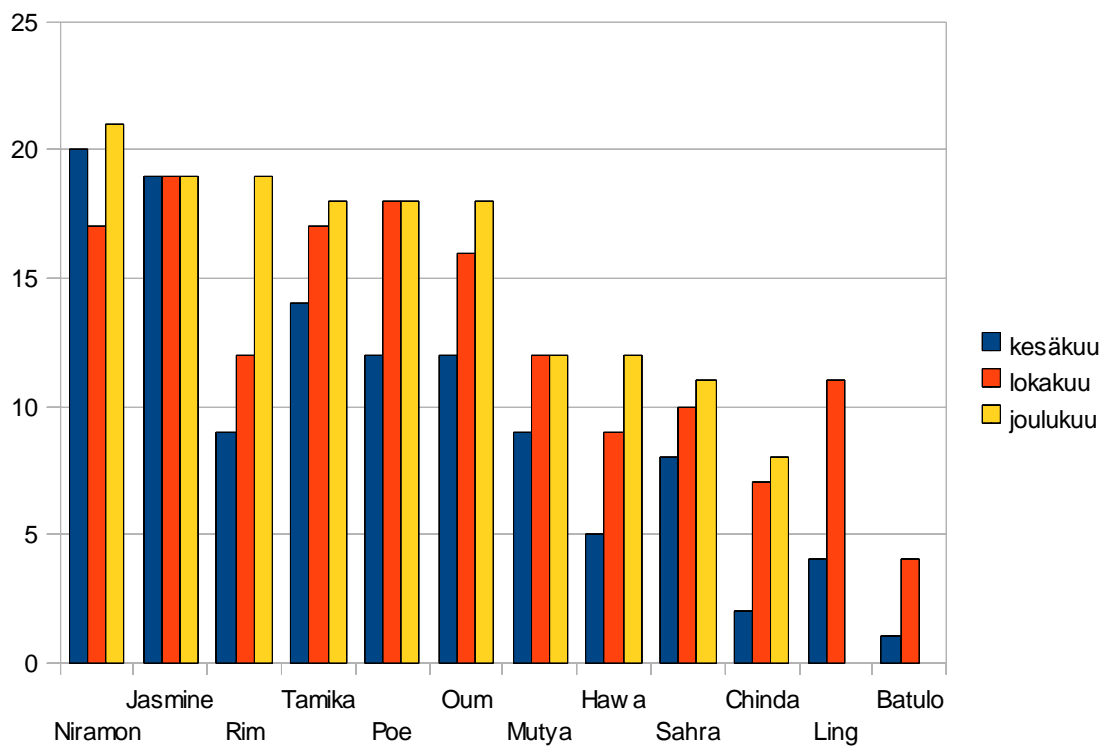
TAULUKKO 41. Lokakuun vastaukset kysymyksiin kuvasta.

	Minkä värinen paita tytöllä on? /10	Kuka syö leipää? /12	Kuinka monta ihmistä kuvassa on? /12	Onko kuvassa banaani? /12	Onko kuvassa appelsiini? /12	Syökö poika leipää? /12	Kenellä on omena? /12
ymmärtää, vastaa oikein	9	8	6	12	11	11	7
ymmärtää, vastaa väärin	1	-	1	-	1	1	1
ymmärtää toiston jälkeen	-	2	4	-	-	-	2
ei ymmärrä	-	2	1	-	-	-	2

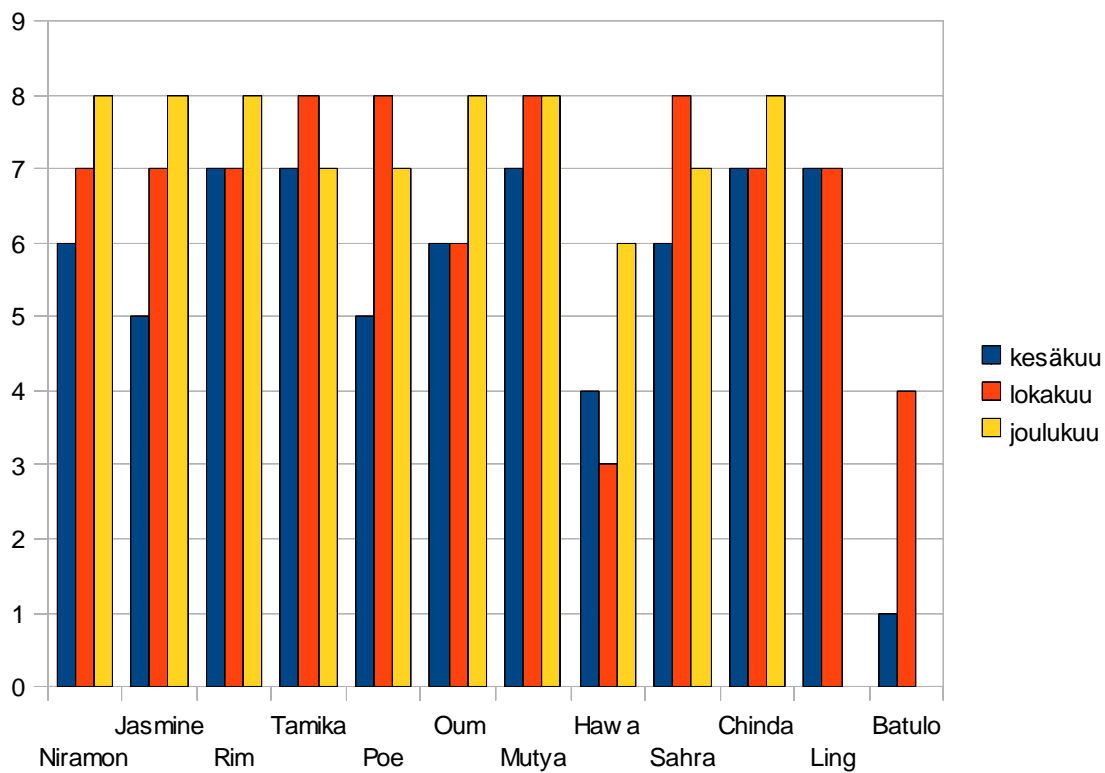
TAULUKKO 42. Joulukuun vastaukset kysymyksiin kuvasta.

	Minkä värinen paita tytöllä on? /12	Kuka syö leipää? /12	Kuinka monta ihmistä kuvassa on? /12	Onko kuvassa banaani? /12	Onko kuvassa appelsiini? /12	Syökö poika leipää? /9	Kenellä on omena? /12
ymmärtää, vastaa oikein	7	9	11	12	11	9	8
ymmärtää, vastaa väärin	5	-	-	-	1	-	-
ymmärtää toiston jälkeen	-	1	1	-	-	-	2
ei ymmärrä	-	2	-	-	-	-	2

LIITE 10: Kehityskuvioita tehtävistä.

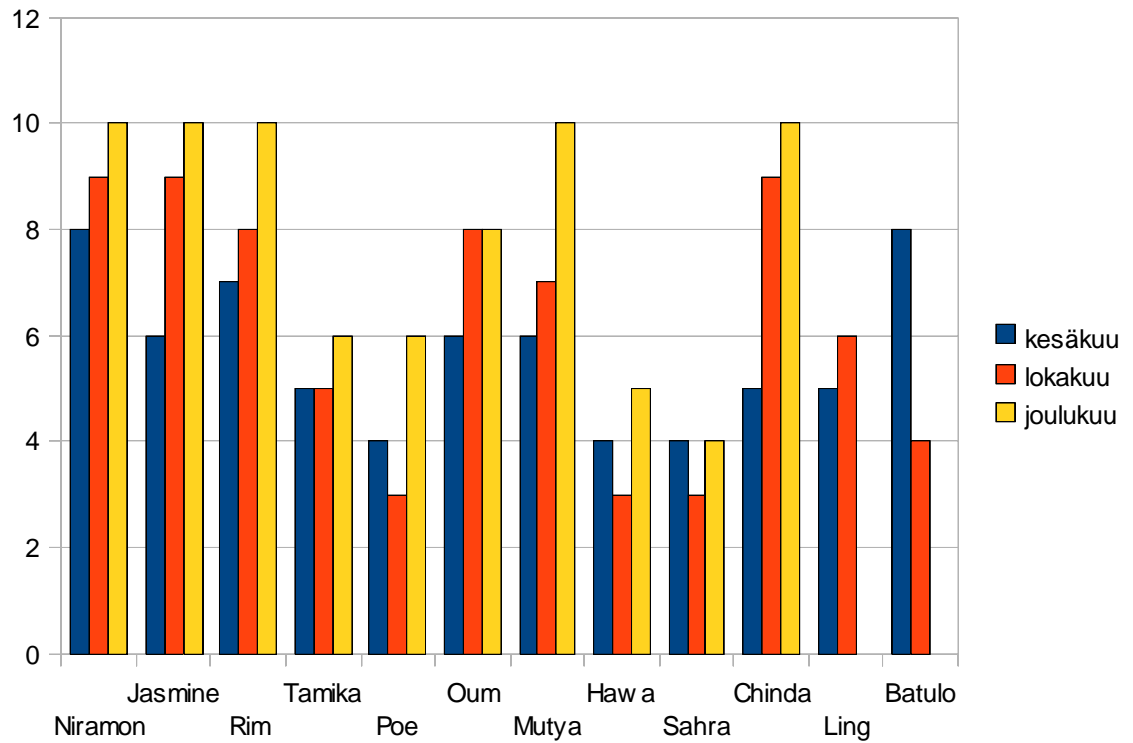


KUVIO 17. Tehtävä 1: sanelu.

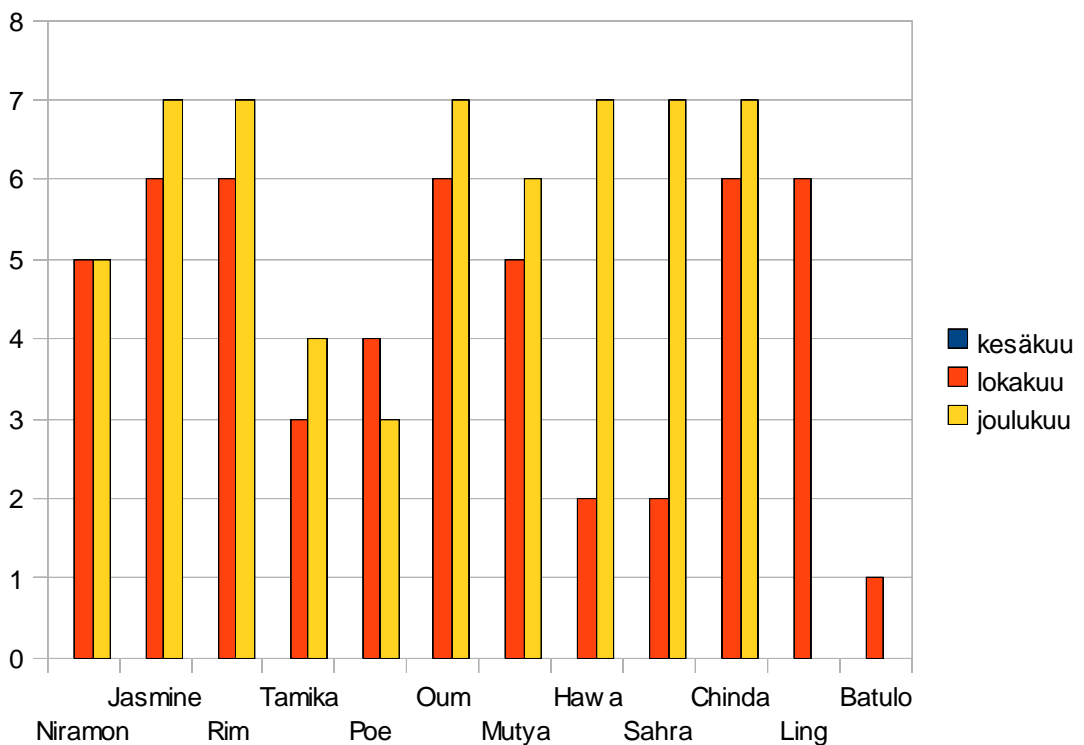


KUVIO 18. Tehtävä 2: äänne-kirjaintehtävä.

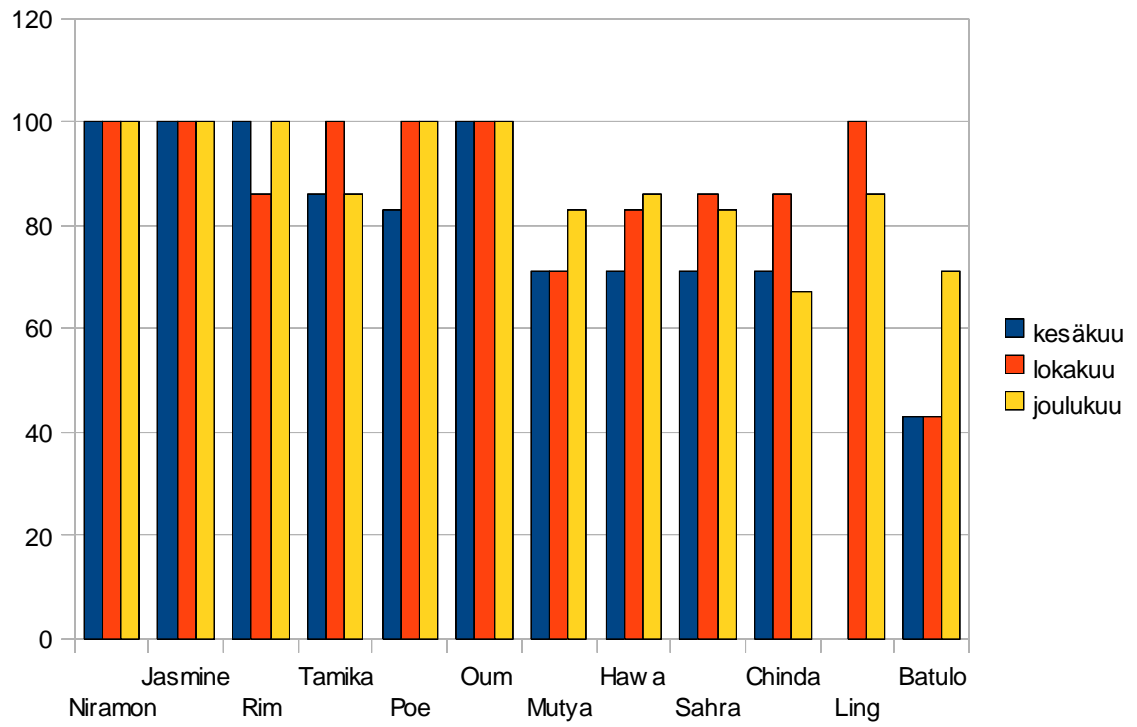




KUVIO 19. Tehtävä 3: lause-kuvaväittämät.



KUVIO 20. Lisätehtävä 2: yhdistä lause ja kuva.



KUVIO 21. Kysymykset kuvasta (%).

LIITE 11: Jako kehitysryhmiin suoritumistason mukaan.

TAULUKKO 43. Kehitysryhmät tehtävässä 1.

	Kesäkuu	Lokakuu	Joulukuu
1. ryhmä (16–20 sanaa)	Niramon, Jasmine	Niramon, Jasmine, Oum, Poe, Tamika	Niramon, Jasmine, Oum, Poe, Tamika, Rim
2. ryhmä (11–15 sanaa)	Oum, Poe, Tamika	Rim, Mutya, Sahra Ling	Mutya, Sahra, Hawa
3. ryhmä (alle 11 sanaa)	Rim, Mutya, Sahra, Ling, Hawa, Chinda, Batulo	Hawa, Chinda, Batulo	Chinda

TAULUKKO 44. Kehitysryhmät tehtävässä 2.

	Kesäkuu	Lokakuu	Joulukuu
1. ryhmä (7–8 oikein)	Chinda, Mutya, Rim, Tamika, Ling	Chinda, Mutya, Rim, Tamika, Ling Niramon, Sahra, Jasmine, Poe	Chinda, Mutya, Rim, Tamika, Niramon, Sahra, Jasmine, Poe, Oum
2. ryhmä (6 oikein)	Niramon, Sahra, Oum	Oum	Hawa
3. ryhmä (alle 5 oikein)	Jasmine, Poe, Hawa, Batulo	Hawa, Batulo	-

TAULUKKO 45. Kehitysryhmät tehtävässä 3.

	Kesäkuu	Lokakuu	Joulukuu
1. ryhmä (8–10 oikein)	Niramon, Batulo	Niramon, Jasmine, Oum, Rim, Chinda	Niramon, Jasmine, Oum, Rim, Chinda, Mutya
2. ryhmä (6–7 oikein)	Jasmine, Oum, Rim, Mutya	Mutya, Ling	Poe, Tamika
3. ryhmä (alle 6 oikein)	Chinda, Ling, Poe, Tamika, Hawa, Sahra	Batulo, Poe, Tamika Hawa, Sahra	Hawa, Sahra

TAULUKKO 46. Kehitysryhmät tehtävässä 4.

	Kesäkuu	Lokakuu	Joulukuu
1. ryhmä (yli 40 pistettä)	Niramon	Niramon, Tamika, Ling Rim, Oum, Chinda	Niramon, Tamika, Rim, Jasmine, Poe, Hawa,
2. ryhmä (30–39 pistettä)	Tamika, Ling	Jasmine, Poe, Mutya	Oum, Chinda, Mutya
3. ryhmä (20–29 pistettä)	Rim, Oum, Jasmine, Hawa	Hawa, Sahra	Sahra
4. ryhmä (alle 19 pistettä)	Chinda, Poe, Mutya, Sahra, Batulo	Batulo	-

TAULUKKO 47. Kehitysryhmät lisätehtävässä 2.

	Lokakuu	Joulukuu
1. ryhmä (6–7 oikein)	Chinda, Jasmine, Niramon, Oum, Rim, Ling	Chinda, Jasmine, Niramon, Oum, Rim, Mutya, Sahra, Hawa
2. ryhmä (4–5 oikein)	Mutya, Poe	Tamika
3. ryhmä (alle 4 oikein)	Sahra, Hawa, Tamika, Batulo	Poe

TAULUKKO 48. Kehitysryhmät puheosion kysymyksissä.

	Kesäkuu	Lokakuu	Joulukuu
1. ryhmä (100 %)	Jasmine, Niramón, Oum, Rim,	Niramón, Jasmine, Oum, Tamika, Poe, Ling	Niramón, Jasmine, Oum, Rim, Poe
2. ryhmä (80–99 %)	Tamika, Poe	Rim, Hawa, Sahra, Chinda	Tamika, Mutya, Hawa, Sahra, Ling
3. ryhmä (alle 80 %)	Hawa, Mutya, Sahra, Chinda, Batulo	Mutya, Batulo	Chinda, Batulo

TAULUKKO 49. Kehitysryhmät kuvasta kertomisessa.

	Kesäkuu	Lokakuu	Joulukuu
1. ryhmä (yli 50 pistettä)	Ling, Niramón	Ling, Chinda	Ling, Chinda, Niramón, Hawa
2. ryhmä (40–49 pistettä)	Rim, Oum, Jasmine, Tamika, Batulo	Rim, Oum, Niramón, Poe	Rim, Oum, Jasmine, Tamika, Poe, Batulo
3. ryhmä (30–39 pistettä)	Hawa, Chinda	Jasmine, Tamika, Hawa, Batulo	Mutya, Sahra
4. ryhmä (alle 29 pistettä)	Poe, Mutya, Sahra	Mutya, Sahra	-

## LIITE 11: Näytteitä informanttien vastauksista.

Chindan sanelu (kesäkuu).

1. sätä
2. keoi rahukuu
3. aurinkko päitää
4. minu ra on jänö
5. työ syö leipää
6. pöikä mene ammula koluu
7. äditi te tekä yö wäketo.
8. pinsesä ae halou mena yö.

## Lingin sanelu (lokakuu).

1. Sataa
2. Koira haukkuu
3. Aurinko paistaa
4. Minulla on jalo
5. Tyttö syö leppää
6. Poika menee aamu koulun
7. Äiti tekee hyvää keittoa
8. Finjessä ei halua mennä ulos

## Tamikan sanelu (lokakuu).

1. SATAA SATTAA
2. KOIRA HAUKUU
3. AURINKO PAISTAA
4. MINULLA ON JALLO
5. TÖTTÖ SYÖ LEPPÄÄ
6. POIKA MENEÄ AMULLA KOULUUN
7. ÄITI TEKEE HYVÄÄ KEITTOA
8. FINJENSASSA EI HALVA ULOS

Jasminen sanelu (joulukuu).

1. Sataa.
2. Koira haukkuu.
3. aurinko paistaa.
4. minulla on jänä.
5. tyttö on syö leipää
6. Poika menee aamulla koulun.
7. äiti tekee hyvää keittoa.
8. Pirnnsassa ei halua menea ulos.

Poen kirjoitus kuvasta tehtävässä 4 (kesäkuu).

laiva lentoknen imenen ja kissa  
 BUSSI kukva ruoka mehri  
 kikkuna vehrhu lipsi mommo äitä



Poen kirjoitus kuvasta tehtävässä 4 (lokakuu).

Lentokone lentaa

laiva on mehri

imenee ja koita

keinu lapsi

litta

mormmo odotta bussi

kissa on ulukkona

OVI on kiini

ikkuna on pimeä

laviltola on pimeä

l-kassi

pillavi

äita

Poen kirjoitus kuvasta tehtävässä 4 (joulukuu).

1. mummomenee bussissa

2. lentokone lentaa thaimassa

3. laiva menee saviidessa

4. Imenen ja koita kavelee ulukkona

5. poika heittää keinoa

6. Ikkuna on maika ja pimeä

7. koita seisoo ulos koira on kylmä

8. pöydällä on tuofaa

- 1 BUSSI
- 2 OVI
- 3 IKKUNA
- 4 KEIRA POIKA
- 5 ONISTUVU
- 6 SEISSOO
- 7 HAALLEE
- 8 TULEE

1. Pussi on busakilla
- 2 meisa ja kaiva kattee
- 3 leikkona menee urutsi
- 4 neise on juo kaahi
- 5 kaiva on ikuna
- 6 ovi on kini
- 7 lasten vomu on puistilla
- 8 leiva en menee vaniska
- 9 koti
- 10 Aiti katsoo poika
- 11 mumi menee pussi
- 12 pussille paliden ihmisat