



**TURUN
YLIOPISTO**

Suomen kielen luetun ymmärtämisen vaikutus englannin kielen lukutaitoon

Sanni Mäntyoja
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto, Rauman yksikkö
Huhtikuu 2021

*Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.*

TURUN YLIOPISTO
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos

MÄNTYJOJA, SANNI: Suomen kielen luetun ymmärtämisen vaikutus englannin kielen lukutaitoon
Pro gradu -tutkielma, 34 s., 1 liites.
Kasvatustiede
Huhtikuu 2021

Tiivistelmä

Tämän Pro gradu -tutkielman tavoitteena oli analysoida ensimmäisen ja toisen kielen oppimisen ylikielellistä vaikutusta lukutaitoon, kun ensimmäinen kieli oli suomi ja toinen kieli englanti. Tutkielman tarkoituksena oli selvittää, missä määrin suomen kielessä esiintyvät lukemisen vaikeudet ja vahvuudet ilmenivät lukemiseen ja luetun ymmärtämiseen englannin kielellä. Tämän lisäksi tässä tutkielmassa selvitettiin myös, miten kielipainotteisten ja ei-kielipainotteisten luokkien suomen kielen luetun ymmärtäminen erosi englannin kielen lukutaidosta. Tutkielman viitekehyksen muodosti Goughin ja Tunmerin (1986) kehittämä lukemisen yksinkertainen malli. Tutkielma toteutettiin kvantitatiivisena. Tutkielman tavoitteisiin pyrittiin vastaamaan testaamalla suomen kielen luetun ymmärtämistä, englannin kielen luetun ja kuullun ymmärtämistä sekä englannin kielen dekodaausta. Tutkielman aineisto koostui 41 alakoulun 5.–6. -luokan oppilaasta.

Tutkielman keskeisimpinä tuloksina olivat seuraavat: suomen kielen luetun ymmärtäminen on yhteydessä jokaiseen englannin kielen lukutaidon osataitoon, englannin kielen testeissä menestyminen on sitä korkeampi, mitä parempi suomen kielen luetun ymmärtämisen taso on. Yksittäisten oppilaiden kohdalla havaittiin kuitenkin eroja suomen kielen luetun ymmärtämisen tasoryhmän ja englannin kielen lukutaidon osaamistasossa. Lisäksi havaittiin, että kielipainotteisten ja ei-kielipainotteisten luokkien välillä ei ollut eroa. Saadut tulokset tukevat lukemisen yksinkertaista mallia yli kielirajojen. Suomen kielen luetun ymmärtämisen ja englannin kielen lukutaidon yhteys antaa siis viitteitä siihen, että heikkoja suomen kielen lukijoita pitäisi tukea sekä suomen että englannin kielen opiskelussa.

Avainsanat: Simple view of reading, L2, EFL, second language, foreign language, lukemisen yksinkertainen malli, toinen kieli, vieras kieli

Sisällysluettelo

1. JOHDANTO	4
1.1 Lukemisen yksinkertainen malli	4
1.1.1 Ortografian merkitys lukutaidon oppimisessa	5
1.1.2 Ylikielellinen vaikutus	6
1.2 Lukemisen yksinkertainen malli ja heikot lukijat	9
1.2.1 Dysleksia	10
1.2.2 Hyperleksia	11
1.2.3 Tavallinen lukivaikeus	11
1.3 Lukemisen yksinkertainen malli ja vieras kieli	11
1.4 Lukemisen yksinkertainen malli, heikot lukijat ja vieras kieli	14
1.5 Kielipainotteisella luokalla opiskeleminen	14
1.6 Tutkimusongelmat	16
2. TUTKIMUSMENETELMÄ	16
2.1 Osallistujat	17
2.2 Tutkimuksen toteutus	17
2.2.1 Luetun ymmärtäminen	17
2.2.2 Kuullun ymmärtäminen	18
2.2.3 Dekoodaus	19
2.3 Aineiston käsittely	20
3. TULOKSET	20
3.1 Kuvailevaa tilastotietoa lukutaidon testien tuloksista	20
3.2 Kielipainotteisen ja ei-kielipainotteisen oppilaiden lukutaidon erot	22
3.3 Suomen kielen luetun ymmärtämisen yhteys englannin kielen lukutaitoon	23
3.4 Miten luetun ymmärtämisen pulmat suomen kielessä ovat yhteydessä lukutaitoon englannin kielessä?	24
4. POHDINTA	27
4.1 Tulosten pohdinta	27
4.2 Tutkimuksen käytännön merkitys ja jatkotutkimusehdotukset	30
LÄHTEET	32
LIITE 1. SANAKETJUTESTI	37

1. Johdanto

Tämän tutkielman tavoitteena on analysoida ensimmäisen ja toisen kielen oppimisen ylikielellistä vaikutusta lukutaitoon, kun ensimmäinen kieli on suomi ja toinen kieli on englanti. Tutkielmassa selvitetään, missä määrin suomen kielessä esiintyvät lukemisen vaikeudet ja vahvuudet ilmenevät lukemiseen ja luetun ymmärtämiseen englannin kielellä. Suomi ja englanti eroavat toisistaan ortografialtaan. Ortografia on yhteydessä lukutaitoon siinä, minkälaisia strategioita lukemisessa käytetään sekä minkä kokoisia yksiköitä luetaan (Nieminen, Huhta, Ullakonoja & Alderson 2011). Tutkielmassa selvitetään myös, miten kielipainotteisten ja ei-kielipainotteisten luokkien suomen kielen luetun ymmärtäminen eroaa englannin kielen lukutaidosta. Lukutaidolla tarkoitetaan tässä tutkielmassa luetun ymmärtämistä, kuullun ymmärtämistä ja dekodeusta. Maailman globalisoituessa on tärkeää selvittää kielipainotteisuuden merkitystä. Tutkielman viitekehyksen muodostaa Goughin ja Tunmerin (1986) lukemisen yksinkertainen malli, jonka mukaan lukutaito koostuu kahdesta osataidosta: dekodeuksesta ja kielellisestä ymmärtämisestä. Lukutaidon ylikielellisyyden problematiikkaa ei ole aikaisemmin tutkittu lukemisen yksinkertaisen mallin mukaisesti siten, että ensimmäinen kieli olisi ollut suomi ja toinen englanti, mikä tekee sen tutkimisesta erityisen tarpeellista ja mielenkiintoista. On siis tärkeää selvittää, minkälaisia ylikielellisiä vaikutuksia suomen ja englannin kielen lukutaidon oppimisella on, jotta pystyttäisiin optimaalisesti tukemaan niitä oppilaita, joilla esiintyy haasteita englannin kielen tekstin lukemisessa sekä luetun ymmärtämisessä. Luetun tekstin ymmärtäminen on yksi tärkeimmistä akateemisista taidoista koulussa ja työelämässä. Taitoa kehitetään koulutaipaleen aikana (Edele & Stanat 2016). Tämän takia on tärkeää tunnistaa mahdollisimman ajoissa ne oppilaat, joilla on riski lukemisessa esiintyviin vaikeuksiin ja suunnitella heille eriyttävää opetusta, jotta pystyttäisiin välttämään lukivaikeuksien kehittymistä eri oppiaineissa (Erdos, Genesee, Savage, Haigh 2010). Lukemisen yksinkertaisen mallin avulla pystytään luokittelemaan lukemisen vaikeuksia ja näin tunnistamaan lapset, joilla esiintyy vaikeuksia lukemisessa (Catts 2018).

1.1 Lukemisen yksinkertainen malli

Goughin ja Tunmerin (1986) kehittämä lukemisen yksinkertainen malli (A Simple View of Reading; SVR) perustuu ajatukseen siitä, että lukemiseen tarvitaan dekodeusta ja kielellistä ymmärrystä. Lukemisen yksinkertaisen mallin mukaan lukijan tulee tunnistaa kirjoitetut sanat ja tämän jälkeen integroida sanan merkitykset sekä käyttää tekstin ymmärtämiseen puhutun kielen tai kuullun

ymmärtämisen prosesseja (Zhang & Ke 2020). Yksinkertaisimmillaan lukemiseen tarvittavat taidot voidaan siis jakaa kahteen taitoon: dekodaukseen ja kielelliseen ymmärtämiseen (Gough & Tunmer 1986). Lukemisen yksinkertaisen mallin tarkoituksena ei ole väittää, että lukeminen olisi yksinkertaista. Päinvastoin dekodaus ja kielellinen ymmärtäminen ovat monimutkaisia taitoja, mikä tekee myös lukemisesta monimutkaista. (Hoover & Tunmer 2018.) Matemaattisena yhtälönä esitettynä lukemisen yksinkertainen malli olisi $R = D \times C$, jossa R symboloi lukemista (reading), D dekodaukseen (decoding) ja C ymmärtämistä (comprehension) (Gough & Tunmer 1986). Suomeksi tämä sama yhtälö voitaisiin esittää $L = D \times Y$. Jokainen muuttuja yhtälössä vaihtelee nollan eli epäpätevän lukijan ja yhden eli täydellisen lukijan välillä (Gough & Tunmer 1986).

Lukutaidolla tarkoitetaan lukemisen yksinkertaisessa mallissa nimenomaan ymmärtävää lukemista (Oakhill, Cain & Elbro 2015). Dekodauksella tarkoitetaan tässä määritelmässä kahta asiaa: sanan kirjain-äänne vastaavuuden ymmärtämistä sekä tunnistamista kontekstista huolimatta (Gough & Tunmer 1986). Dekoodaaminen on kykyä tunnistaa kirjoitettu sana tarkasti ja nopeasti eli sanan tunnistamista kirjaimien yhdistämisen kautta. Tämä mahdollistaa sen, että lukija pystyy tehokkaasti hakemaan sanan merkityksen mielen sanakirjastaan. Sanan dekodauksen tulee olla tarkkaa, koska virheet dekodauksessa saattavat johtaa sanan merkityksen muuttumiseen. Dekodauksen ollessa hidasta, se haastaa työmuistin kapasiteetin, mikä taas osaltaan vaikeuttaa luetun ymmärtämistä. (Hoover & Tunmer 2018.) Kielellinen ymmärtäminen on prosessi, jossa tulkitaan sanasta saatua tietoa ja siten pyritään ymmärtämään luettua (Gough & Tunmer 1986). Jotta lukija ymmärtäisi lukemaansa, luettujen sanojen tulee löytyä sanavarastosta (Gustafson, Samuelsson, Johansson & Wallmann 2013). Dekodauksen avulla tunnistetut sanat rakentavat mentaalisen edustuksen tekstin sisällöstä (Oakhill, ym. 2015). Molemmat, sekä dekodaus että kielellinen ymmärtäminen, ovat taitoja, joita tarvitaan lukemiseen, mutta kumpikaan ei ole yksinään riittävä vaan ne ovat riippuvaisia toisistaan. Lukutaito on dekodauksen ja kielellisen ymmärtämisen tuote. (Gough & Tunmer 1986.)

1.1.1 Ortografian merkitys lukutaidon oppimisessa

Ortografian on havaittu olevan yhteydessä lukemisen oppimisen prosesseihin. Ortografialla tarkoitetaan kirjoitettujen symbolien ja äänteiden välistä yhdenmukaisuutta. Ortografia voi noudattaa tarkasti aakkosellista periaatetta siten, että kirjaimet ja äänteet vastaavat toisiaan 1:1 tarkkuudella tai siten, että kirjainten ja äänteiden välillä on epäjohdonmukaisuutta sekä epäsäännöllisyyttä. (Bonifacci & Tobia 2017.) Kielen ortografia korostuu erityisesti, kun luetaan vieraalla kielellä kirjoitettua

tekstiä, jossa sanat eivät ole tuttuja lukijalle (Nieminen, ym. 2011). Kielten lauseopilliset ja sanojen rakentumiseen liittyvät ja kielelliset erot vaikuttavatkin toisen kielen oppimiseen (Chung & Ho 2010). Kielen ortografia vaikuttaa myös yhtenä tekijänä sujuvaan lukutaitoon (Joshi, Tao, Aaron & Quiroz 2012).

Läpinäkymättömällä ortografialla (opaque orthography) tarkoitetaan kieltä, jossa kirjainten ja äänteiden väliset suhteet ovat epäjohdonmukaisia ja monet poikkeukset ovat sallittuja. Tästä malliesimerkkinä on englannin kieli. (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon 2004.) Englannissa lauseyhteydestä riippuen sama kirjain tai kirjainyhdistelmä voidaan ääntää monilla eri tavoilla. Samoin sama äänne voidaan kirjoittaa usealla eri tavalla. (Florit & Cain 2011.) Läpinäkyvällä ortografialla (transparent orthography) taas tarkoitetaan kieltä, jossa on säännölliset aakkosjärjestelmät, jotka sisältävät johdonmukaisia yhteyksiä kirjainten ja äänteiden välillä (Vellutino, ym. 2004). Suomen kieli on ortografialtaan läpinäkyvä (Torppa, ym. 2016).

Joshi ja kumppanit (2012) selvittivät lukemisen yksinkertaisen mallin käyttökelpoisuutta läpinäkyvässä ortografiassa eli espanjan kielessä ja läpinäkymättömässä kielessä, ei-aakkosellisessa kiinan kielessä. Saatiin selville, että lukemisen yksinkertainen malli oli käyttökelpoinen muissakin kirjoitusmenetelmissä kuin englannin kielessä. Tätä löydöstä tukee läpinäkyvää kreikan kieltä selvittänyt tutkimus, jonka tutkimustulokset tukevat lukemisen yksinkertaista mallia, kun kyseessä on ortografialtaan läpinäkyvä kieli (Kendeou, Papadopoulou, Kotzapoulou 2013). Joshin ja kumppaneiden (2012) tutkimuksessa testattiin dekodauksentaitoja sekä kuullun ja luetun ymmärtämisen taitoja. Lukutaidon kehittyessä dekodauksen ja kielellisen ymmärryksen tärkeys vaihtelee (Florit & Cain 2011). Alemmilla luokilla dekodauksen sujuvuus korostui ortografiasta huolimatta, mutta ylemmillä luokilla dekodauksen sujuvuuden merkitys luetun ymmärtämistä kohtaan laski. Mitä ylemmältä luokka-asteelta oli kyse sitä tärkeämmäksi kielen ymmärtäminen tuli luetun ymmärtämiselle riippumatta kielen ortografiasta. (Joshi, ym. 2012.) Joshin ja kumppaneiden (2012) tutkimus on todella samankaltainen asetelmaltaan kuin tämä tutkielma, eroten ainoastaan tutkittavien kielten osalta sekä siten, että tämä tutkielma keskittyy lisäksi heikkoihin lukijoihin.

1.1.2 Ylikielellinen vaikutus

Kun koulussa luetaan ja opiskellaan toista kieltä, sisältyy oppimiseen kaksi kieltä toisin kuin ensimmäistä kieltä luettaessa. Kahden kielen sisältyminen merkitsee jatkuvaa vuorovaikutusta näiden

kahden kielen välillä. (Koda 2007.) Kielet ovat siis keskinäisessä vuorovaikutuksessa oppimisprosessissa ja lukutaitoon liittyvät taidot siirtyvät ylikielellisesti oppimisen edetessä. Tästä huolimatta kielenopetus perustuu edelleen laajalti yhden kielen ohjaamisoletuksiin, joissa kielet nähdään erillisinä ja itsenäisesti toimivina. (Cummins 2017.) Goodwinin, Augustin ja Calderonin (2015) tutkimuksessa huomattiin, että oppilaille oli vaikeuksia käyttää ensimmäisessä kielessä opittuja taitoja toisessa kielessä. Heidän mukaansa myös kielen opetustavalla on vaikutusta ylikielellisyyden vaikutukseen. Kielten vuorovaikutteinen vaikutus tulisi huomioida, sillä sen avulla saatettaisiin pystyä parantamaan oppilaiden kielellistä ja lukutaidon kehitystä. Kaksi- ja monikieliset kyseenalaistavatkin yhteen kieleen keskittyvien opetuslähestymistapojen pedagogisen perustan, sillä ne minimoivat ja estävät ylikielellisen siirron tapahtumisen. (Cummins 2017.)

Vuorovaikutuksen lisäksi kielet aiheuttavat loppumattoman mukauttamisen kielten asettamiin vaatimuksiin. Tästä syystä toisen kielen lukeminen on ylikielellistä (crosslinguistic) sekä luontaisesti monimutkaisempaa kuin ensimmäisen kielen lukeminen. (Koda 2007.) Kielten keskinäisen riippuvuuden (linguistic interdependence) hypoteesi esittää, että ylikielellisyyden mahdollistaa perustana oleva yhteinen pätevyys. Kielten keskinäisellä riippuvuudella tarkoitetaan sitä, että eri kielet pystytään pinnallisilta ominaisuuksilta, kuten lausumisen tai sujuvuuden osalta erottamaan toisistaan, mutta kielillä on yhteinen kognitiivinen ja akateeminen pätevyys. Tämä yleinen perustana oleva pätevyys mahdollistaa kognitiivisen ja akateemisen tai lukutaitoon liittyvän pätevyyden siirron kielestä toiseen. (Cummins 2017.)

Erdos ja kumppanit (2010) tutkivat, onko ensimmäisessä kielessä esikoulussa mitatulla kirjainten nimeämistaidon ja äänteiden prosessoinnin välillä yhteyttä toisen kielen dekodeustaitoon ja luetun ymmärtämiseen ensimmäisen luokan lopussa. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, vaikuttaako toisen kielen suulliset taidot lukutaitoon sekä lukemisen yksinkertaisen mallin vaikutusta yli kielirajojen sekä yhden kielen sisäisesti. Ensimmäinen kieli oli englanti ja toinen kieli ranska. Toisen kielen dekodeustaitoja ennusti esikoulussa eniten kirjaintieto ja fonologinen tietoisuus ensimmäisessä kielessä sekä toisen kielen taidot. Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan tietoisuutta siitä, että puhutut sanat muodostuvat yksittäisistä äänneistä eli foneemeista ja niiden yhdistelmistä eli tavuista (Vellutino, ym. 2004). Kehittyminen lukemisessa on riippuvaista fonologisesta tietoisuudesta kaikissa tähän mennessä tutkituissa kielissä (Ziegler & Goswami 2005). Kirjaintieto ja fonologinen tietoisuus ennustivat erittäin merkitsevästi toisen kielen luetun ymmärtämistä. Toisen kielen luetun ymmärtämiseen vaikutti myös ensimmäisen kielen suulliset taidot. (Erdos, ym. 2010.)

Erdosin ja kumppaneiden (2010) tulokset tukevat lukemisen yksinkertaista mallia yhden kielen sisällä, mutta ei yli kielellisten rajojen. Tähän tulokseen saattaa vaikuttaa tutkittavien nuori ikä. Goodwin ja kumppanit (2015) eivät löytäneet myöskään ylikielellistä vaikutusta. Erdosin ja kumppaneiden (2010) tutkimuksen tulokset kuitenkin viittaavat siihen, että kun kyseessä on toinen kieli, lukemisen opettaminen tulisi olla kuullun ymmärtämisen ja suullisen kielen taitojen sekä dekodeustaitojen kanssa integroitu kokonaisvaltaiseksi lukemisen opettamiseksi. Goodwinin ja kumppaneiden (2015) mukaan suullisella kielen taidolla on suuri merkitys luetun ymmärtämiseen ja tästä syystä toista kieltä oppivien pitäisi lukea tekstejä, joiden sanoja he pystyvät dekodeamaan itsenäisesti korostaen kuullun ymmärtämistä. Näin pystytään todennäköisesti tukemaan toisen kielen taitotason paranemista, etenkin sanaston hallitsemista. Myös Verhoevenin ja van Leeuwen (2012) mukaan toisen kielen opiskelijoiden pitäisi keskittyä suulliseen taitoon sekä luetun ymmärtämisen strategioihin.

Goodrich ja Namkung (2019) selvittivät lukemisen yksinkertaisen mallin komponenttien vaikutusta yhden kielen sisällä sekä ylikielellisesti, kun ensimmäinen kieli oli ortografialtaan läpinäkyvä espanja ja toinen kieli oli ortografialtaan läpinäkymätön englanti. Tutkittavat olivat ensimmäisellä ja toisella luokalla. Heille teetettiin dekodeuksen, sanaston tuntemisen, luetun ymmärtämisen ja sanan ongelmratkaisutaitoa mittaavia testejä espanjan ja englannin kielessä. Tulosten perusteella voidaan olettaa, että dekodeustaidot ja sanaston tuottamisen tietous ennusti luetun ymmärtämisen tuloksia kielten sisäisesti. Lisäksi merkittävä vaikutus oli espanjan kielen sanaston tuottamisella englannin kielen luetun ymmärtämiseen. Tämä tulos antaa viitteitä siihen mahdollisuuteen, että kieleen liittyvillä taidoilla saattaisi olla keskinäistä riippuvuutta ylikielellisesti. Sen jälkeen, kun oli kontrolloitu kielen sisäiset lukemiseen liittyvät taidot, ilmeni merkittäviä todisteita ylikielellisyydestä ja lukutaidosta. Tämä viittaa siihen, että kaksikielisten vahvuuksien ja heikkouksien ymmärtäminen ensimmäisessä ja toisessa kielessä on tärkeää ymmärtääkseen luetun ymmärtämisen kehityksen molemmissa kielissä. Näiden tulosten perusteella voidaan sanoa, että lukemisen yksinkertaista mallia on perusteltua käyttää lapsilla, jotka opettelevat englantia toisena kielenään. Lisäksi tulokset osoittavat, että lapsen ensimmäisen kielen taidot voivat tukea toisen kielen lukemisen kehittymistä ja päinvastoin. Erdosin ja kumppaneiden (2010), Goodwinin ja kumppaneiden (2015) sekä Goodrichin ja Namkungin (2019) tutkimuksien asetelmat mukailevat tätä tutkielmaa ylikielellisyyden tutkimisen suhteen.

1.2 Lukemisen yksinkertainen malli ja heikot lukijat

Lukemisen yksinkertaisen mallin luomisen yhtenä tärkeänä tarkoituksena on ollut nostaa esiin lukivaikeuksien merkitys lukemisessa. Lukemisen yksinkertaisen mallin mukaan lukutaito saavutetaan vain dekodauksen ja kielellisen ymmärryksen saavuttamisen kautta. (Gough & Tunmer 1986.) Tekstin ymmärtäminen heikentyy, jos lapsella on vaikeuksia tunnistaa ikätasoisien tekstin sanoja tai jos hänellä on vaikeuksia luettavan kielen ymmärtämisessä. Kehittyminen dekodauksessa ja ymmärryksessä tukee edelleen luetun ymmärtämisen kehittymistä, mikä taas mahdollistaa haastavampien tekstien lukemisen. (Tunmer & Chapman 2012.)

Lukemisen yksinkertainen malli on vaikuttanut käsitykseen luetun ymmärtämisen vaatimista kognitiivisista edellytyksistä ja tärkeydestä puuttua ajoissa ymmärtämisen vaikeuksiin (Catts 2018). Lukemisen yksinkertaisen mallin yhtenä alkuperäisenä tarkoituksena on myös selittää yksilöiden välisiä eroja luetun ymmärtämisessä nimenomaan englannin kielessä (Torppa, ym. 2016). Lukemisen vaikeus voi näyttäytyä kolmella tavalla: kykenemättömyytenä dekodata, kykenemättömyytenä ymmärtää luettua tai molempien yhtäaikaisena esiintymisenä (Gough & Tunmer 1986). Coughin ja Tunmerin (1986) mukaan kykenemättömyys dekodaukseen viittaa dysleksiaan, kykenemättömyys luetun ymmärtämiseen taas viittaa hyperleksiaan. Tavallinen lukivaikeus (garden variety) koostuu molemmista, sekä vaikeudesta dekodata että ymmärtää luettua. Kehitykselliset lukivaikeudet, dysleksia ja luetun ymmärtämisen vaikeus ovat erillisiä lukivaikeuksia, jotka pohjautuvat erilaisiin kognitiivisten taitojen vaikeuksiin (Duff & Clarke 2011).

Colenbrander, Kohonen, Smith-Lock ja Nickels (2016) tutkivat lapsien sanavaraston laajuutta ja kielen tuottamisen taitoa lapsien lukemisen ymmärtämisen ollessa heikkoa. Lapset olivat 9–11 -vuotiaita ja puhuivat äidinkielenään englantia. Tutkimuksessa saatiin selville, että heillä kaikilla esiintyi kielen tuottamisessa vaikeuksia niin kieltä muistuttavien sanojen yhteydessä kuin epäsäännöllisten sanojen lukutaidossa. Kuitenkin tavat, joilla kielen tuottamisen vaikeudet näkyivät, vaihtelivat. Suurimmalla osalla lapsista oli heikko sanavarasto tai vaikeuksia sanan merkityksen ymmärtämisessä. Vaikeuksia esiintyi myös kuullun ymmärtämisessä tai lauseen rakenteen ymmärtämisessä. Tulokset tukevat lukemisen yksinkertaista mallia siinä, että dekodoustaidoissa ja puheen tuottamisen taidoissa voi esiintyä erikseen vaikeutta. Tutkimus korostaa henkilökohtaisesti lapselle suunnitellun apukeinon tärkeyttä, kun kyseessä on luetun ymmärtämisen vaikeus, sillä lukemisen vaikeuden ongelmat voivat aiheutua erityyppisten vaikeuksien johdosta.

Gustafsonin ja kumppaneiden (2013) tutkimuksessa selvitettiin dekodauksen ja kielen ymmärryksen vaikutusta luetun ymmärrykseen lapsilla, joilla esiintyi vaikeuksia lukemisessa sekä lapsilla, joiden lukutaso oli ikätasoltaan tyypillinen. Tutkittavat lapset olivat neljäsluokkalaisia ruotsalaisia. Tulokseksi saatiin, että dekodauksella oli suurempi vaikutus lukutaitoon lapsilla, joilla esiintyi vaikeuksia lukemisessa, kun taas kielellinen ymmärrys vaikutti eniten lapsilla, joiden lukutaso oli ikätasolleen tyypillinen. Lukemisen yksinkertaisen mallin kaksi muuttujaa selittivät vähemmän lukutaidossa esiintyvää vaihtelua lapsilla, joilla esiintyi vaikeuksia lukemisessa, kun lapsilla, joiden lukutaito oli ikätasolleen tyypillinen. Tulokset tukevat lukemisen yksinkertaista mallia ja myös paljastavat kriittisiä eroja lapsien, joilla esiintyy vaikeuksia lukemisessa ja ikätasoisesti lukevien lapsien välillä, riippumatta mitattavasta lukemiseen vaikuttavasta komponentista.

On saatu selville, että lapsilla, joilla esiintyy dysleksiaa, on hyötyä fonologiseen lukemiseen perustuvista interventioista. Kyseiset interventiot sujuvoittavat sanan lukemistaitoa. Tyypillisesti tällaiset interventiot muodostuvat äännetietoisuuden ja aakkostuntemuksen vahvistamisesta. Lapsilla, joilla esiintyy vaikeutta ymmärtää lukemaansa, on todettu olevan hyötyä lähestymistavasta, jossa keskitytään sanaston opettamiseen. Lapsilla, joilla esiintyy vaikeuksia sekä dekodauksessa että luetun ymmärtämisessä, voi olla hyötyä interventiosta, joka integroi molempia edellä mainittuja lähestymistapoja. (Duff & Clarke 2011.)

1.2.1 Dysleksia

Dysleksia on erityinen oppimisvaikeus, jolla on neurobiologinen alkuperä (Lyon, Shaywitz & Shaywitz 2003). Dysleksiassa on siis kyse diagnosoidusta lukemisen vaikeudesta. Kuitenkaan kaikilla oppilailla, joilla on havaittu koulussa oppimisvaikeuksia, ei täyty kliinisen diagnoosin kriteerit (Tannock 2019). Luonteenomaista dysleksiassa on vaikeuksien esiintyminen sanan tunnistamisen tarkkuudessa ja/tai sujuvuudessa (Lyon, ym. 2003). Edellä mainitut vaikeudet sanan tunnistamisessa aiheuttaa sanan dekodauksen vaikeus (Vellutino, ym. 2004). Goughin ja Tunmerin (1986) mukaan jokaisella dysleksikolla on vaikeuksia dekodauksessa. Lukemisen yksinkertainen malli tarjoaa riittävän selityksen sille, miksi dyslektikot eivät osaa lukea: se johtuu aiemmin mainitusta dekodauksen vaikeudesta. Dyslektikolla esiintyy vaikeuksia dekodauksessa, mutta hän on suhteellisen taitava luetun ymmärtämisessä. Lapset, joilla on vaikeuksia dekodauksessa, tarvitsevat enemmän aikaa ja järjestelmällisempää opetusta ortografian ymmärtämiseen. Sanojen dekodauksen vaikeus voi tulla ilmi jo ensimmäisellä luokalla. (Oakhill, ym. 2015.)

1.2.2 Hyperleksia

Toisin kuin dyslektikko niin hyperleksikko on taitava dekodaja, mutta vaikeuksia esiintyy ymmärtämisen tasolla. Toisen muuttujan mennessä ylös toinen muuttuja menee alas eli dekodaus ja luetun ymmärrys korreloivat negatiivisesti. (Gough & Tunmer 1986.) Lapsilla, joilla esiintyy hyperleksiaa, on siis ongelmia luetun ymmärtämisessä (Oakhill, ym. 2015). Luetun ymmärtäminen on monimutkainen prosessi ja siinä esiintyvät vaikeudet saattavat johtua lukuisista vaikeuksista kognitiivisissa taidoissa (Duff & Clarke 2011). Vaikeudet luetun ymmärtämisessä eivät yleensä tule ilmi hyvien dekodautaitojen takia (Sparks 2015). Tästä syystä heidän vaikeutensa tulevat ajankohtaisiksi ja ne yleensä vasta huomataan kolmannella tai neljännellä luokalla. Alemmilla luokilla luetut tekstit eivät myöskään ole tasoltaan kovin vaativia, mikä saattaa osaltaan vaikuttaa siihen, että vaikeuksia ei tunnusteta. (Oakhill, ym. 2015.)

1.2.3 Tavallinen lukivaikeus

Suurimmalla osalla, jolla esiintyy vaikeuksia lukemissa, on vaikeuksia sekä dekodauksessa että luetun ymmärtämisessä (Gough & Tunmer 1986). Lukutaidon parantamiseksi tulee parantaa taitoja, joissa esiintyy vaikeuksia. Tässä tapauksessa tulisi parantaa dekodautaitoja ja luetun ymmärtämistä, jotta lukutaito parantuisi. (Sparks 2015.) Dekodaus ja luetun ymmärtäminen korreloivat yleisesti positiivisesti. Poikkeuksena tästä ovat kuitenkin edellä mainitut dyslektikot ja hyperleksikot. (Gough & Tunmer 1986.)

1.3 Lukemisen yksinkertainen malli ja vieras kieli

Useimmat lukemisen yksinkertaista mallia koskevat tutkimukset on toteutettu englanninkielisissä maissa englantia puhuvilla lapsilla. Mallin vaikutus näihin on ollut huomattava. (Florit & Cain 2011.) Lukemisen yksinkertaisen mallin toimivuutta on tutkittu vähemmän kielissä, jotka ovat ortografialtaan erittäin läpinäkyviä (Torppa, ym. 2016). Yleistä on, että oppilaat eivät altistu vieraalle kielelle yhtä paljon kuin ensimmäiselle kielelle, mikä vaikuttaa heidän lukemisensa kehittymiseen ja lukemista kehittäviin taitoihin (Zhang & Ke 2020).

Bonifaccin ja Tobian (2017) tutkimuksessa tutkittiin alakouluikäisiä, kaksikielisiä lapsia, joiden toinen kieli oli ortografialtaan läpinäkyvä italia, ensimmäinen kieli vaihteli. Tutkimuksen

tarkoituksena oli tutkia lasten dekodeustaitoja sekä kuullun ja luetun ymmärtämisen taitoja. Tutkimuksesta saadut tulokset tukevat lukemisen yksinkertaista mallia. Tulokseksi saatiin, että kuullun ymmärtämisen taito ennusti eniten luetun ymmärtämistä. Lukemisen sujuvuus ei ollut tilastollisesti merkitsevä ennustaja. Tutkimus antoi myös arvokasta tietoa lukemisen tarkkuuden merkittävyydestä lukemisen ymmärtämiselle. Tutkimuksen lähtöasetelma mukailee tätä tutkielmaa siinä, että myös tässä tutkimuksessa tutkitaan samoja kielellisiä osataitoja. Tutkimus kuitenkin eroaa tästä tutkielmasta siten, että vieras kieli, jota tässä tutkielmassa tutkitaan, on ortografialtaan läpinäkymätön englanti.

Bonifacci ja Tobia (2016) toteuttivat tutkimuksen, jonka tarkoituksena oli analysoida alakouluikäisten lasten lukemisen ja ymmärryksen taitoja. Lasten kognitiiviset ja kielelliset profiilit erosivat toisistaan. Tutkittava kieli oli ortografialtaan läpinäkyvä italia. Tutkittavat jaettiin viiteen eri ryhmään, joita verrattiin keskenään. Ryhmät koostuivat erityisen oppimisvaikeuden omaavista lapsista sekä lapsista, joiden ymmärrys oli heikkoa, aikaisin toisen kielen oppimisen aloittaneista, myöhään toisen kielen opiskelun aloittaneista ja kontrolliryhmästä. Tutkimuksessa testattiin lukemisen nopeutta ja tarkkuutta, kun tehtävänä oli lukea sanoja, kieltä muistuttavia sanoja sekä tekstiä. Näiden lisäksi testattiin luetun ja kuullun ymmärtämistä. Eri ryhmien vertailu osoitti, että ryhmien välillä tulokset saattavat olla hyvin samankaltaisia, kun taas saman ryhmän sisällä saattaa olla paljon vaihtelua tuloksissa. Tutkimuksessa keskityttiin tätä tutkielmaa laajemmin erityisiin oppimisvaikeuksiin sekä ainoastaan läpinäkyvään ortografiaan. Yhtymäkohtana on kuitenkin erilaisten ryhmien vertailu ja kielellisten osataitojen testaaminen.

Zhang ja Ke (2020) tutkivat neljäsluokkalaisia englantia toisena kielenään puhuvia oppilaita. Heidät jaettiin kolmeen ryhmään ensimmäisen kielen perusteella. Tutkimuksen tarkoituksena oli erityisesti tutkia dekodeusta erilaisten testien avulla. Lisäksi testattiin suullista sanastoa ja luetun ymmärrystä. Testaukset suoritettiin jokaisessa ryhmässä, minkä jälkeen tuloksia vertailtiin eri ryhmien välillä. Tulokset osoittivat, että suullinen sanasto ennusti luetun ymmärtämistä jokaisessa ryhmässä. Ryhmä, jonka ensimmäinen kieli oli kiina, eivät käyttäneet dekodeusta hyväkseen. Kahden muun ryhmän kielet muistuttivat ortografialtaan enemmän englantia. Tulokset rikastavat lukemisen yksinkertaisessa mallissa esitetyn dekodeuksen merkitystä luetun ymmärtämisessä, erityisesti, kun kyse on englannin kielestä toisena kielenä. Tulokset antavat myös osviittaa sille, miten englannin kielen lukutaidon opetusta tulisi sopeuttaa toisen kielen lukijoiden tarpeisiin. Tutkimus on asetelmaltaan hyvin samankaltainen kuin tämä tutkielma, vaikka oppilaiden ensimmäinen kieli eroaa eikä tässä tutkielmassa korosteta minkään lukemisen yksinkertaisen mallin komponentin merkitystä.

Goodwin ja kumppanit (2015) tutkivat neljäsluokkalaisia, joiden ensimmäinen kieli oli ortografialtaan läpinäkymätön espanja ja toinen kieli ortografialtaan läpinäkyvä englanti. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten englantia opiskelevat lähestyvät lukemista englannin ollessa heidän toinen kielensä ja ensimmäisen ja toisen kielen erotessa ortografialtaan. Tutkimuksessa tutkittiin kielen suuria ja pieniä yksiköitä, lukemisen yksinkertaista mallia sekä kielellisen tietoisuuden ylikielellistä vaikutusta. Tulokseksi saatiin, että ensimmäisessä kielessä morfologinen tietoisuus ja dekodaus vaikuttivat luetun ymmärtämiseen, kun taas toisessa kielessä ainoastaan morfologinen tietoisuus vaikutti luetun ymmärtämiseen. Morfologisella tietoisuudella tarkoitetaan tietoisuutta ja tietoa sanan rakenteesta (Clarvall 2016). Lisäksi tulokset osoittivat, että kuullun ymmärtäminen tuki luetun ymmärrystä enemmän kuin sanan lukeminen molemmissa kielissä. Ylikielellistä vaikutusta ei kuitenkaan löytynyt. Tämä viittaa opetustavan vaikutukseen. (Goodwin, ym. 2015.) Tutkimuksen lähtöasetelma on hyvin samankaltainen kuin tämän tutkielman asetelma siinä suhteessa, että tutkittavien ensimmäinen kieli oli ortografialtaan läpinäkymätön ja toinen kieli oli läpinäkyvä. Lisäksi tutkimuksessa keskityttiin lukemisen yksinkertaiseen malliin ja ylikielellisyyteen. Tutkimus oli kuitenkin asetelmaltaan tätä tutkielmaa laajempi.

Verhoeven ja van Leeuwe (2012) tutkivat hollantia ensimmäisenä ja toisena kielenä opiskelevia alakoulun ajan. Aineisto kerättiin siten, että dekodausnopeutta, kuullun ymmärtämistä ja luetun ymmärtämistä testattiin aina joka toisella luokalla. Tulokseksi saatiin, että sanan dekodauksen ja kuullun ymmärtämisen taidot olivat yhteydessä luetun ymmärtämiseen ensimmäisten luokkien ajan sekä ensimmäisenä kielenä että toisena kielenä hollantia opiskelevilla. Luokka-asteen noustessa sanan dekodauksen vaikutus luetun ymmärtämiseen väheni, kun taas kuullun ymmärtämisen vaikutus kasvoi. Sanan dekodauksen taitotaso oli sama molemmilla ryhmillä, kun taas kuullun ja luetun ymmärtämisessä toisena kielenä hollantia opiskelevat olivat vertaisiaan heikompia. Tämä pitkäaikaisstudium osoitti lukemisen yksinkertaisen mallin pätevyyden sekä ensimmäisen että toisen kielen opiskelijoilla, sillä luetun ymmärtämisen taitotaso ensimmäisen ja toisen kielen oppijoilla ennusti kuullun ymmärtämisen ja sanan dekodauksen taitoa. Tutkimus eroaa tästä tutkimuksesta siten, että kyseessä oli pitkäaikaisstudium ja tutkimuksessa pyrittiin vertaamaan hollantia ensimmäisenä ja toisena kielenä puhuvia. Teoreettinen viitekehys ja testit olivat samat kuin tässä tutkimuksessa.

1.4 Lukemisen yksinkertainen malli, heikot lukijat ja vieras kieli

Erdoşin, Genesee, Savege ja Haigh (2014) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, onko lukuprofiili ja vaikeudet vieraan kielen oppimisessa yhteydessä, voiko äidinkielen oppimisen avulla ennustaa vieraan kielen lukemisen ja kielen oppimisen vaikeuksia sekä kuinka aikaisessa vaiheessa voidaan koulussa ennustaa kielen oppimisen vaikeuksia käyttäen apuna äidinkielen vaikeuksien ennusteita. Tutkimus keskittyi oppilaisiin, joilla ennustettiin tulevan vaikeuksia toisen kielen lukemisessa ja puhumisessa. Tutkimuksessa tutkittiin lapsia esikoulusta ensimmäiselle luokalle. Lapsien ensimmäinen kieli oli englanti ja he osallistuivat ranskan kielen opetukseen. Tulokset osoittivat, että lapsien ensimmäisessä kielessä esiintyvät kielen ongelmat saattavat ennustaa toisessa kielessä esiintyviä ongelmia. Jos yhdistetään toisen kielen arviointi ja ensimmäisestä kielestä saadut tiedot, saadaan riittävän tarkkaa tietoa siitä, keillä tulee olemaan ongelmia lukemisessa ja voisivat hyötyä lisätuesta toisen kielen oppimisen alusta alkaen. Tutkimuksen osallistuneet lapset olivat nuorempia kuin tähän tutkielmaan osallistuvat, myös kielet eroavat ortografialtaan. Tutkimus antaa kuitenkin tärkeää tietoa ylikielellisyydestä.

Choi, Tong ja Deacon (2017) tutkivat toisella luokalla olevia lapsia, joiden ensimmäinen kieli oli kiina ja toinen englanti. Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia lasten luetun ymmärtämisen vaikeuksien erottumista sekä luetun ymmärtämisen vaikeuksien esiintymistä ensimmäisessä ja toisessa kielessä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että kiinan kielen ja englannin kielen luetun ymmärtämisen vaikeudet ovat erotettavissa kielten välillä. Lapsilla, joiden kiinan kielen ja englannin kielen ymmärtäminen oli heikkoa, oli heikompi sanastollinen osaaminen kuin verrokkiryhmällä. Tutkimuksen asetelma eroaa siinä, että vaikka toinen kieli oli sama kuin tässä tutkielmassa, suomen kieli eroaa kiinan kielestä huomattavasti.

1.5 Kielipainotteisella luokalla opiskeleminen

Suomessa koulut ovat viimevuosina lisänneet kielipainotteisuutta (Merisuo-Storm 2007). Merisuo-Storm (2007) selvitti tutkimuksessaan vaikuttaako englanninkielisellä kieliluokalla opiskeleminen suomen kielen kehittymiseen. Oppilaiden ensimmäinen kieli oli suomi ja toinen englanti. Kontrolliryhmänä oli ei-kielipainotteisten luokkien oppilaita. Tutkimus toteutettiin pitkittäistutkimuksena ensimmäiseltä luokalta toiselle luokalle. Erityistä huomiota kiinnitettiin oppilaisiin, joiden kielellinen alkutaso oli erinomainen tai heikko. Ensimmäisellä luokalla lukutaito

ei eronnut kielipainotteisten ja ei-kielipainotteisten luokkien välillä, kun taas toisella luokalla kielipainotteisten luokkien oppilaiden lukeminen oli nopeampaa ja tarkempaa kuin kontrolliryhmän. Kielipainotteisten luokkien oppilaat pärjäsivät paremmin etenkin luetun ymmärtämisen testeissä. Sekä kielipainotteisten että ei-kielipainotteisten luokkien oppilailla esiintyi suurta eroa erinomaisesti ja heikosti lukevien oppilaiden lukunopeudessa. Kyseinen tutkimus on samanlainen tämän tutkielman kanssa siinä, että tutkittiin kielipainotteisen ja ei-kielipainotteisen luokan eroa sekä kiinnitettiin huomiota oppilaiden kielelliseen tasoon. Lisäksi oppilaiden ensimmäinen ja toinen kieli oli samat kuin tähän tutkielmaan osallistuneilla.

Merisuo-Stormin (2007) tutkimuksen mukaisesti myös Merisuo-Stormin ja Soinisen (2014) pitkittäistutkimuksessa kielipainotteisella luokalla opiskelemisessa oli positiivinen vaikutus suomen kielen kielellisiin taitoihin. Ensimmäisen luokan alussa kielipainotteisten luokkien oppilaat olivat kouluvalmiuksiltaan korkeammalla. Ensimmäisen luokan jälkeen ryhmien välillä ei ollut merkitsevää eroa kielellisissä taidoissa. Kahden vuoden jälkeen kielipainotteisten luokkien oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen taidot olivat merkitsevästi paremmat. Kuudennella luokalla testattiin oikeinkirjoitusta ja kykyä ymmärtää eri tekstilajeja. Kielipainotteisella luokalla opiskelleet oppilaat menestyivät paremmin testeissä. Suomen ja englannin kielen erilaiset kirjoitustavat eivät siis aiheuttaneet virheitä kirjoitettaessa suomen kieltä. Tutkimus on samankaltainen tämän tutkielman kanssa siinä, että tutkittiin kielipainotteisen ja ei-kielipainotteisen luokan eroa. Lisäksi tutkimus on yhteneväinen tutkittavien kielten osalta.

Nieto Moreno de Diezmas (2016) tutki kielipainotteisella luokalla opiskelemisen tehokkuutta toisen kielen lukemiseen, kirjoittamiseen, kuunteluun ja puhumiseen sekä vuorovaikutukseen. Osallistujat olivat neljäsluokkalaisia ja heidän ensimmäinen kielensä oli espanja toinen englanti. Kontrolliryhmänä oli ei-kielipainotteiset luokat. Kielipainotteisten luokkien oppilaat menestyivät tilastollisesti paremmin puhumisessa ja vuorovaikutuksessa. Lukemisessa ja kirjoittamisessa kielipainotteisten luokkien oppilaat saivat paremmat pisteet, mutta kuuntelussa ei-kielipainotteiset suoriutuivat kielipainotteisia paremmin. Tuloksiin saattaa vaikuttaa tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden nuori ikä. Tämä tutkimus on samankaltainen tämän tutkielman kanssa siinä, että ensimmäinen ja toinen kieli olivat ortografialtaan samat sekä oppilaat olivat suhteellisen saman ikäisiä. Lisäksi tutkittiin kielipainotteisuuden ja ei-kielipainotteisuuden vaikutusta.

1.6 Tutkimusongelmat

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää ensimmäisen eli suomen kielen ja toisen eli englannin kielen ylikielellistä vaikutusta lukemisessa. Tutkielmassa keskitytään erityisesti selvittämään siirtyvätkö suomen kielessä esiintyvät vaikeudet ja vahvuudet ylikielellisesti englannin kielen lukutaitoon. Lukutaidolla tarkoitetaan tässä tutkielmassa lukemisen yksinkertaisen mallin mukaisesti englannin kielen luetun ymmärtämistä, kuullun ymmärtämistä ja dekodaausta. Tutkimuksen teoreettisena pohjana on lukemisen yksinkertainen malli (Gough & Tunmer 1986). Aikaisemmat tutkimukset tukevat lukemisen yksinkertaista mallia ensimmäisessä ja toisessa kielessä. Ylikielellisestä vaikutuksesta on esitetty toisistaan eriäviä tuloksia. Tällaisesta lähtökohdasta, jossa tutkitaan suomen ja englannin kielen ylikielellistä vaikutusta ja heikkoja oppilaita lukemisen yksinkertaisen mallin teoreettiselta pohjalta ei ole aiemmin toteutettu tutkimusta.

Tässä työssä vastataan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Havaitaanko kielipainotteisen ja ei-kielipainotteisen luokan oppilaiden lukutaidoissa eroa suomen kielessä ja englannin kielessä?
2. Miten suomen kielen luetun ymmärtäminen on yhteydessä englannin kielen lukutaitoon?
3. Millainen englannin kielen lukutaidon profiili havaitaan heikoilla, keskitasoisilla ja hyvillä luetun ymmärtäjillä?

2. Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkielma on menetelmältään määrällinen eli kvantitatiivinen tutkimus (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 138). Kvantitatiivisen tutkimuksen mukaisesti tässä tutkielmassa testit, jotka teetetään oppilaille ovat sellaisia, että ne soveltuvat määrälliseen ja numeeriseen mittaamiseen. Testeistä saadut tulokset ovat mitattavassa muodossa siten, että ne voidaan siirtää taulukkomuotoon sekä siitä tilastollisesti käsiteltävään muotoon. Tutkielmasta saadut tulokset ja päätelmät perustuvat havaintoaineiston tilastolliseen analysointiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 140.)

2.1 Osallistujat

Tutkimukseen osallistui 41 oppilasta länsisuomalaisesta alakoulusta. Oppilaiden vanhemmilta pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta, 69 oppilaan vanhempi antoi kirjallisen suostumuksensa. Oppilaiden osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista ja tietoista. Oppilaiden ja huoltajien lisäksi myös koululta saatiin suostumus tutkimuksen toteuttamiseen. Oppilaista 15 jouduttiin jättämään pois tutkimuksesta, koska heidän ensimmäinen kielensä ei ollut suomi. Lisäksi tutkimuksesta jätettiin pois 13 oppilaista, jotka eivät osallistuneet kaikkiin testikertoihin. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat ($n = 41$) ovat äidinkieleltään suomenkielisiä 5.–6. luokan oppilaita. Viidesluokkalaisia osallistui tutkimukseen 25 ja kuudesluokkalaisia 16. Kielipainotteisilta luokilta tutkimukseen osallistui 24 oppilasta ja ei-kielipainotteisilta osallistui 17. Kielipainotteisella luokalla opiskeleminen tarkoittaa sitä, että opetuksessa käytetään englannin kieltä muillakin kuin englannin tunneilla ja lisäksi viikossa on yksi lisäoppitunti englantia. Englannin kielen opiskelu aloitetaan ensimmäisellä luokalla, kun rinnakkaisluokan englannin opiskelu aloitetaan vasta kolmannella luokalla.

2.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen aineisto kerättiin syyslukukaudella 2020. Tutkimus toteutettiin siten, että tutkija arvioi kaikkia lukemisen yksinkertaisen mallin komponentteja englannin kielessä eli luetun ymmärtämistä, kuullun ymmärtämistä ja dekodeausta ja lisäksi oppilaiden luetun ymmärtämistä suomen kielessä. Kaikki oppilaat tekivät samat testit samassa järjestyksessä.

2.2.1 Luetun ymmärtäminen

Oppilaiden luetun ymmärtämistä arvioitiin sekä suomen että englannin kielellä. Luetun ymmärtämisen testi toteutettiin suomen kielellä ala-asteen lukutestin eli ALLUn avulla. Lukutesti ALLU on suomalaisille ala-asteikäisille tarkoitettu lukutaidon ryhmätesti, joka on kehitetty standardoidusti oppilaiden kielellisen tietoisuuden, teknisen lukemisen sekä luetun ymmärtämisen arviointiin. ALLU-testiä on käytetty jo yli kahdenkymmenen vuoden ajan lukutaidon testaamiseen. (Turunen, Alisaari, Poskiparta & Lindeman 2018.) Oppilailla oli jo poikkeuksellisesti alkusyksyllä teetetty ALLU-testit, minkä takia tutkija käytti näistä saatuja tuloksia. Viidesluokkalaiset olivat tehneet neljännen luokan ALLU-testin ja kuudennen luokan oppilaat viidennen luokan ALLU-testin.

Yhdessä luokassa ALLU-testiä ei ollut teetetty standardien mukaisesti. Tässä tutkimuksessa luetun ymmärtämisen pisteet koostuivat yhdestä tietotekstistä ja kertomustekstistä (maksimi 24 p.). ALLU-testin tekstit koostuvat yhden sivun mittaisesta tekstistä, jonka perusteella vastataan kahteentoista tekstiä käsittelevään monivalintakysymykseen (Lindeman 2000). ALLU-testien tulosten lisäksi käytetään ALLU-testien avulla määriteltyjä luetun ymmärtämisen tasoryhmiä.

Luetun ymmärtämisen arviointi englannin kielellä toteutettiin siten, että oppilaat lukivat itsenäisesti tekstin ja vastasivat tekstiä käsitteleviin kysymyksiin. Oppilaille oli varattu aikaa yhden oppitunnin verran testin tekemiseen. Englannin kielen luetun ymmärtämistä testattiin Suomen englanninopettajat ry:n kehittämän Perusopetuksen 6. luokan englannin kokeen (2019) avulla. Kokeen aiheena oli englantilainen lastenkirjallisuus. Luetun ymmärtäminen koostui yhden sivun tekstistä, jonka perusteella vastattiin seitsemään avoimeen kysymykseen. Teksti oli englanniksi, mutta kysymyksiin vastattiin suomeksi. Kysymyksissä oli määritelty, kuinka monta asiaa vastauksessa vaaditaan täysien pisteiden saamiseksi. Kysymykset olivat tämänkaltaisia: ”Mistä tyttö piti? Mainitse kaksi syytä.” Kysymysten vastaukset oli pisteytetty ja maksimipistemäärä oli kymmenen pistettä.

2.2.2 Kuullun ymmärtäminen

Oppilaiden kuullun ymmärtämistä testattiin ainoastaan englannin kielellä. Kuullun ymmärtämisen koe oli myös Suomen englanninopettajat ry:n laatima Perusopetuksen 6. luokan englannin koe (2019). Oppilaat kuuntelivat saman äänitteen, jonka perusteella vastattiin sitä koskeviin kysymyksiin. Teksti kuuntelutettiin ensin kerran kokonaan ja toisen kerran tauotettuna, jolloin vastattiin kuultua tekstin osaa käsitteleviin kysymyksiin. Ilman taukoja tekstin kuunteluun kului viisi minuuttia. Toisella kuuntelukerralla oppilaat saivat vastata omassa tahdissaan kysymyksiin ja vasta, kun kaikki olivat valmiita, jatkettiin kuuntelua. Tällä tavoin kuullun ymmärtämisen mittaaminen mahdollistui optimaalisimmin, kun oppilaat saivat rauhassa vastata kysymyksiin. Kuullun ymmärtämisen testissä kysymyksiä oli yhteensä kahdeksan. Kysymykset olivat suomeksi ja niihin vastattiin suomeksi. Osa niistä oli monivalintakysymyksiä ja osa avoimia. Monivalintakysymykset olivat tämänkaltaisia ”Miltä tytöstä tuntui? a) hän oli iloinen. b) hän oli surullinen”. Vastausten pisteytykseen oli annettu valmiit malliesimerkit. Maksimipistemäärä oli kymmenen pistettä.

2.2.3 Dekoodaus

Lukemisen yksinkertaisessa mallissa dekodaus käsitetään pikemminkin laajasti sanan tunnistamisena kuin kapeasti yksittäisten kirjainten dekodaaamisena. Dekoodaus käsitetäänkin lukemisen yksinkertaisessa mallissa synonyymiksi sanan tunnistamisen kanssa. (Hoover & Tunmer 2018.) Valittaessa dekodauksittain mittaavaa tehtävää tulee ottaa huomioon tutkittavan kielen ortografia, jotta saataisiin luotettavaa tietoa ja pystyttäisiin arvioimaan kielellisen ymmärryksen vaikutusta luetun ymmärtämisen kehittymiseen (Florit & Cain 2011). Dekoodausta on testattu useassa lukemisen yksinkertaista mallia tutkineissa tutkimuksissa sanaketjun avulla (Gustafson, ym. 2013; Silverman, Speece, Harring & Ritchey 2013; Torppa, ym. 2016). Aikarajoitettu dekodauksittain antaa mahdollisuuden mitata sekä nopeutta että tarkkuutta samassa testissä (Gustafson, ym. 2013). Silverman ja kumppanit (2013) teettivät neljännen luokan oppilailla hiljaisen sanalukunopeuden testin, jossa yhteen kirjoitetut sanat tuli erottaa toisistaan viivoilla. Yhteen kirjoitettujen sanojen ketjuja oli yhteensä 32 ja aikaa tehtävän suorittamiseen oli kolme minuuttia. Oikein erotetut sanat laskettiin analysointia varten.

Dekodauksittain arvioitiin tässä tutkimuksessa aikarajoitetun sanaketjun avulla. Silvermanin ja kumppaneiden (2013) hiljaista sanalukunopeuden testiä mukaillen sanojen ketjuja oli 32 ja aikaa testin tekemiseen oli kolme minuuttia. Tutkimusta varten tehty sanaketjutesti liitteenä 1. Oppilaiden tehtävänä oli siis jakaa yhtenäisessä ketjussa olevat sanat yksittäisiksi sanoiksi. Oikein erotetuista sanoista sai yhden pisteen. Maksimipistemäärä sanaketjutestistä oli 522 pistettä. Testi toteutettiin englannin kielellä. Testin sanat valikoitiin englannin kielten oppikirjoista, jotka olivat tutkimukseen osallistuneilla luokilla käytössä. Tarkemmin sanojen valikointi tapahtui siten, että pyrittiin rajaamaan pois sanat, joihin sisältyi kaksi eri sanaa. Esimerkiksi sana ”winter” rajautui testin sanoista pois, koska sanaan sisältyy sana ”win” ja tämän lisäksi prepositio ”in”. Sanoja ei myöskään sijoitettu peräkkäin siten, että ne olisivat muodostaneet sanoja, kuten ”winterunder”, jolloin sanojen ”winter” ja ”under” yhdistyessä niiden väliin olisi muodostunut sana ”run”. Tällä pyrittiin siihen, että testi mittaisi sanojen tunnistamista, eikä aikaa kuluisi kompakohtiin. Testin sanat eivät olleet monikossa eikä testissä esiintynyt yhdyssanoja. Valmiin sanaketjutestin toimivuus testattiin pilottitutkimuksen avulla viidennen luokan oppilailla (n = 15). He olivat opiskelleet englannin kieltä kolmannelta luokalta lähtien. Pilotoinnin avulla saatiin varmuus aikarajan asettamisesta kolmeen minuuttiin, sillä niin saatiin tulokseksi yksilöllisiä eroja (ka = 64 pistettä, min = 17 pistettä, max = 132 pistettä).

2.3 Aineiston käsittely

Aineisto on käsitelty IBM SPSS Statistics -ohjelmistolla, versio 27. Tuloksia havainnollistetaan taulukoiden avulla. Ne auttavat aineistosta saatavien tulosten tulkintaa. Aineiston analysointi ja tulososa on jaettu neljään osaan. Tilastollisten testien eli t-testin ja varianssianalyysin avulla selvitetään erojen tilastollinen merkitsevyys.

3. Tulokset

Ensin esitellään yleistä tietoa tuloksista: keskiarvo, keskihajonta, minimi, maksimi ja vinous. Shapiro-Wilk -testillä testataan eri lukutaidon testien pistemäärien normaalijakautuneisuutta. Toisena kielipainotteisen ja ei-kielipainotteisen luokan lukutaidon eroa suomen kielessä ja englannin kielessä selvitetään t-testin avulla. Kolmantena suomen kielen luetun ymmärtämisen yhteyttä englannin kielen lukutaitoon testataan Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa hyödyntäen. Neljäntenä selvitetään heikkojen, keskitasoisten ja hyvien luetun ymmärtäjien profiilia yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla.

3.1 Kuvailevaa tilastotietoa lukutaidon testien tuloksista

Taulukossa 1 on esitetty kuvailevaa tilastotietoa sekä viidennen että kuudennen luokan oppilaiden suoriutumisesta ($n = 41$) lukutaidon tehtävissä. Taulukossa on esitettyä erikseen jokaisen testin keskiarvo, keskihajonta, minimi, maksimi ja vinous. Suomen kielen luetun ymmärtämisen testissä keskihajonta keskiarvosta on suhteellisen suuri ($kh = 3.57$). Englannin kielen luetun ymmärtämisen testi on ainut, josta on saatu nolla pistettä eli pienin mahdollinen pistemäärä. Englannin kielen luetun ymmärtämisen testi on myös ainut, josta on saatu kymmenen pistettä eli testin maksimipistemäärä. Englannin luetun ymmärtämisen testissä saatiin kaikista testeistä eniten arvoja, jotka ovat pienempiä kuin aineiston keskiarvo (vinous -2.91). Englannin kielen luetun ymmärtämisen testistä kolme oppilasta sai täydet pisteet. Englannin kielen luetun ymmärtämisen ja kuullun ymmärtämisen testien keskiarvot ovat yhtä suuret ($ka = 5.85$). Kuullun ymmärtämisen testin keskihajonta ja vinous ovat kuitenkin luetun ymmärtämistä pienemmät. Dekoodaustesti erotteli hyvin ($kh = 27.19$). Dekoodaustesti oli ainoa testeistä, jossa oli enemmän keskiarvoa suurempia arvoja. (vinous $= 0.78$).

Taulukko 1 Kuvailevaa tilastotietoa oppilaiden suoriutumisesta

	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi	vinous
luetun ymmärtäminen suomeksi (24 testin maksimi)	17.22	3.57	9	23	-0.18
luetun ymmärtämisen tasoryhmä	5.22	1.49	2	8	-0.11
luetun ymmärtäminen englanniksi (10 testin maksimi)	5.85	2.69	0	10	-2.91
kuullun ymmärtäminen englanniksi (10 testin maksimi)	5.85	2.07	2	9	-0.15
dekoodaus englanniksi (522 testin maksimi)	58.15	27.19	7	144	0.78

Seuraavaksi esitellään mielenkiintoisia yksittäistapauksia aineistosta. Suomen kielen luetun ymmärtämisen tasoryhmässä kaksi ollut oppilas pärjäsi kaikissa englannin kielen lukutaitoa mitanneissa testeissä keskiarvoa paremmin. Englannin kielen luetun ymmärtämisestä oppilas sai yhdeksän pistettä ($ka = 5.85$), kuullun ymmärtämisestä kahdeksan pistettä ($ka = 5.85$) ja dekodeaustestistä 107 pistettä ($ka = 58.15$). Toisena yksittäistapauksena suomen kielen luetun ymmärtämisestä tasoryhmässä kahdeksan ollut oppilas pärjäsi keskiarvoa heikommin sekä kuullun ymmärtämisen että dekodeauksen testissä. Kuullun ymmärtämisen testistä oppilas sai neljä pistettä ($ka = 5.85$) ja dekodeaustestistä 43 ($ka = 58.15$) pistettä. Luetun ymmärtämisestä oppilas sai seitsemän pistettä ($ka = 5.85$) eli suoriutui keskiarvoa hieman paremmin.

Shapiro-Wilk -testin mukaan suomen kielen luetun ymmärtäminen ($p = 0.324$), englannin kielen luetun ymmärtäminen ($p = 0.152$) ja dekodeaustesti ($p = 0.124$) noudattivat normaalijakaumaa. Kuullun ymmärtämisen testi ($p = 0.050$) ei noudattanut normaalijakaumaa, mutta ei poikennut siitä huomattavasti. Tämän takia päädyttiin käyttämään parametrista testiä.

Taulukossa 2 on esitelty viidensien ($n = 25$) ja kuudensien ($n = 16$) luokkien oppilaiden kuvailevat tilastotiedot eriteltyinä. Taulukossa näkyy viidensien ja kuudensien luokkien keskiarvo, keskihajonta, minimi, maksimi ja vinous sekä t-testin tulokset ja merkitsevyysarvo. Kuudensien luokkien oppilaat saivat keskiarvoisesti paremmat pisteet kuin viidensien luokkien oppilaat kaikista testeistä. Erot eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkitseviä. Suurin ero testien keskiarvopisteissä esiintyi viidensien ($ka = 53.52$) ja kuudensien ($ka = 65.38$) luokkien dekodeaustestistä saatujen pisteiden välillä. Suomen

kielen luetun ymmärtämisen tasoryhmä oli viidensillä luokilla ($ka = 5.32$) keskiarvoltaan korkeampi kuin kuudensien luokkien ($ka = 5.06$).

Taulukko 2 Kuvailevaa tilastotietoa lukutaidon tehtävistä luokka-asteittain

		5-luokka	6-luokka	t-testi	p-arvo
luetun ymmärtäminen suomeksi	keskiarvo	17.22	18.19	t(39)=-1.407	p=0.17
	keskihajonta	3.57	3.23		
	minimi	9	12		
	maksimi	23	23		
	vinous	-0.18	-0.22		
luetun ymmärtämisen tasoryhmä	keskiarvo	5.32	5.06	t(39)=0.534	p=0.60
	keskihajonta	1.46	1.57		
	minimi	2	2		
	maksimi	8	8		
	vinous	-0.01	-0.24		
luetun ymmärtäminen englanniksi	keskiarvo	5.40	6.56	t(39)=-1.365	p=0.18
	keskihajonta	2.75	2.50		
	minimi	0	3		
	maksimi	10	10		
	vinous	-0.31	-0.13		
kuullun ymmärtäminen englanniksi	keskiarvo	5.80	5.94	t(39)=-2.05	p=0.84
	keskihajonta	2.00	2.24		
	minimi	2	2		
	maksimi	9	9		
	vinous	0.13	-0.53		
dekooodaus englanniksi	keskiarvo	53.52	65.38	t(39)=-1.377	p=0.18
	keskihajonta	25.09	29.54		
	minimi	7	34		
	maksimi	107	144		
	vinous	0.18	1.33		

3.2 Kielipainotteisen ja ei-kielipainotteisen oppilaiden lukutaidon erot

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä on, miten kielipainotteisen ja ei-kielipainotteisen luokan oppilaiden lukutaito eroaa suomen kielessä ja englannin kielessä. Taulukossa 3 on kuvattu kielipainotteisten ($n = 24$) ja ei-kielipainotteisten ($n = 17$) luokkien oppilaiden suoritumista lukutaidon eri tehtävissä. Kuten taulukosta 3 näkee, kielipainotteisella luokalla olevien oppilaiden keskiarvot olivat jokaisessa testissä ei-kielipainotteisia luokkia korkeammat. Tulokset eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkitseviä.

Taulukko 3 Kuvailevaa tilastotietoa kielipainotteiset (n = 24) ja ei-kielipainotteiset (n = 17) luokkien oppilaiden suoriutumisesta suomen kielen luetun ymmärtämisen ja englannin kielen lukutaitoa mittaavissa testeissä

		ei-kielipainotteinen luokka (n=17)	kielipainotteinen luokka (n=24)	t-testi	p-arvo
luetun ymmärtäminen suomeksi	keskiarvo	16.88	17.46	t(39)=-0.505	p=0.62
	keskihajonta	4.50	2.81		
	minimi	9	13		
	maksimi	23	23		
	vinous	-0.11	0.09		
luetun ymmärtämisen tasoryhmä	keskiarvo	5.06	5.33	t(39)=-0.576	p=0.57
	keskihajonta	1.75	1.31		
	minimi	2	3		
	maksimi	8	8		
	vinous	-0.10	0.08		
luetun ymmärtäminen englanniksi	keskiarvo	5.06	6.42	t(39)=-1.626	p=0.11
	keskihajonta	2.22	2.89		
	minimi	1	0		
	maksimi	9	10		
	vinous	0.07	-0.70		
kuullun ymmärtäminen englanniksi	keskiarvo	5.65	6.00	t(39)=-0.533	p=0.60
	keskihajonta	1.94	2.19		
	minimi	2	2		
	maksimi	9	9		
	vinous	-0.02	-0.27		
dekoodaus englanniksi	keskiarvo	55.88	59.75	t(39)=-0.444	p=0.66
	keskihajonta	31.97	23.83		
	minimi	14	7		
	maksimi	144	101		
	vinous	1.55	-0.27		

3.3 Suomen kielen luetun ymmärtämisen yhteys englannin kielen lukutaitoon

Toisena tutkimuskysymyksenä on, miten suomen kielen luetun ymmärtäminen on yhteydessä englannin kielen lukutaitoon. Tähän tutkimuskysymykseen vastataan käyttäen Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa.

Taulukossa 4 on esitettyä suomen kielen vaikutus englannin taitotasoon. Taulukossa nähdään suomen kielen luetun ymmärtämisen, englannin kielen luetun ymmärtämisen, kuullun ymmärtämisen ja dekoodauksen korrelaatio ja sen merkitsevyys eli p-arvo. Kuten taulukosta näkyy, testit korreloivat keskenään positiivisesti ja tulokset ovat tilastollisesti merkitseviä. Tämä tarkoittaa sitä, että eri lukutaitoa mittaavissa testeissä menestymisen välillä on yhteys. Positiivinen yhteys viittaa siihen, että

yhdessä testissä menestyminen oli yhteydessä toisessa testissä menestymiseen. Korrelaatio on kaikkien testien välillä kohtalaista tai merkittävää ($0,3 < r < 0,7$). Suomen kielen korreloiminen englannin kielen luetun ymmärtämiseen ja dekodaukseen on kohtalaista ($0,3 < r < 0,7$), kun taas kuullun ymmärtämisen kanssa suomen kielen luetun ymmärtäminen korreloi heikosti ($r < 0,3$). Lukemisen yksinkertaisen mallin mukaan tulkituna osataidot ovat erittäin paljon yhteydessä. Dekoodaus korreloi osataidoista voimakkaimmin.

Taulukko 4 Lukutaidon eri testien korrelaatiot (n =41)

	1.	2.	3.	4.
1. luetun ymmärtäminen suomeksi	1			
2. luetun ymmärtäminen englanniksi	0.49**	1		
3. kuullun ymmärtäminen englanniksi	0.39*	0.62**	1	
4. dekodaus englanniksi	0.40*	0.65**	0.59**	1

*p < .05, ** p < 0.01

3.4 Miten luetun ymmärtämisen pulmat suomen kielessä ovat yhteydessä lukutaitoon englannin kielessä?

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli, millainen englannin kielen lukutaidon profiili havaitaan heikoilla, keskitasoisilla ja hyvillä luetun ymmärtäjillä. Suoriutuminen luetun ymmärtämisessä on tässä tutkimuksessa määritelty siten, että suomen kielen luetun ymmärtämisestä saadut pisteet on järjestetty raakapisteiden mukaan. Heikkoja luetun ymmärtäjiä olivat suomen kielen luetun ymmärtämisen jakauman kolmetoista (31,7 %) alinta pistemäärää saanutta oppilasta. Keskitasoisia luetun ymmärtäjiä ovat kolmetoista (31,7 %) suomen kielen luetun ymmärtämisen jakauman keskivaiheella olevaa oppilasta. Hyviä luetun ymmärtäjiä ovat suomen kielen luetun ymmärtämisen jakauman viisitoista (36,6 %) ylintä pistemäärää saanutta oppilasta.

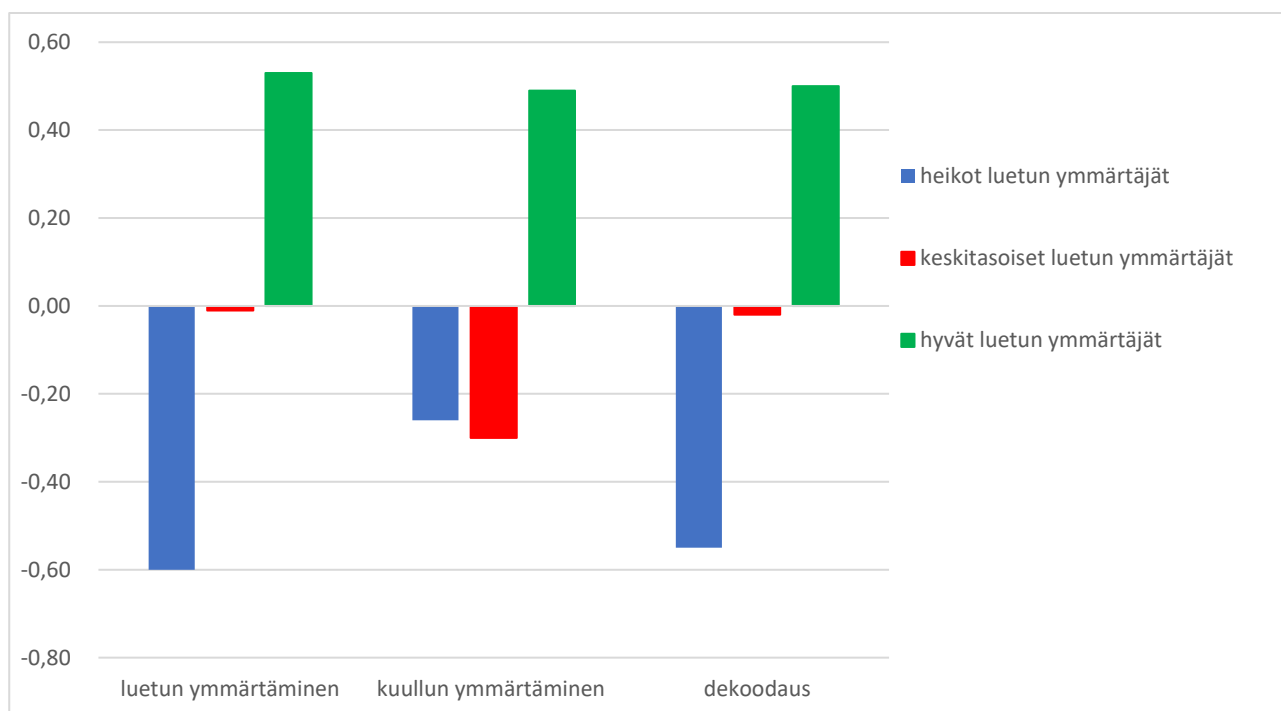
Kuten taulukosta 5 ja kuviosta 1 käy ilmi, heikkojen, keskitasoisien ja hyvien suomen kielen luetun ymmärtäjien suoriutumisessa havaittiin tilastollisesti merkitsevää eroa englannin kielen luetun ja kuullun ymmärtämisessä sekä dekodauksessa. Kuten keskiarvoista huomataan, englannin testeissä menestyminen oli sitä korkeampi, mitä parempi oli suomen kielen luetun ymmärtämisen taso. Ryhmien parittainen vertailu (Tukey) osoitti, että luetun ymmärtämisen osalta heikot luetun

ymmärtäjät erosivat hyvistä luetun ymmärtäjistä tilastollisesti merkitsevästi ($p = 0.006$). Samoin dekodauksessa heikot luetun ymmärtäjät erosivat hyvistä luetun ymmärtäjistä tilastollisesti merkitsevästi ($p = 0.01$). Keskitasoisten luetun ymmärtäjien kuullun ymmärtämisen eroaminen hyvistä luetun ymmärtäminen lähestyy tilastollista merkitsevyyttä ($p = 0.09$).

Hyvien luetun ymmärtäjien keskiarvot testeissä ovat korkeammat kuin keskitason luetun ymmärtäjien testien keskiarvot. Kaikissa muissa paitsi englannin kielen kuullun ymmärtämisen testissä heikkojen luetun ymmärtäjien ($ka = 5.31$) keskiarvo on keskitason luetun ymmärtäjiä ($ka = 5.23$) korkeampi. Keskitason lukijoiden keskiarvot ovat jokaisessa testissä hyviä lukijoita matalammat. Erot ovat tilastollisesti merkitseviä. Dekoodaustestissä keskihajonta keskiarvosta on korkea etenkin heikoilla ($kh = 25.85$) ja hyvillä ($kh = 27.75$) lukijoilla.

Taulukko 5 ANOVA:n tulokset. Heikkojen (n = 13), keskitasoisten (n = 13) ja hyvien (n = 15) luetun ymmärtäjien testien tulokset eriteltyinä

	lukutaito	keskiarvo	keskihajonta		vapausaste	F-arvo	p-arvo
luetun ymmärtäminen suomeksi	heikko	13.00	1.58	ryhmien välinen vaihtelu	2	117.940	0.001
	keskitaso	17.15	0.90	ryhmien sisäinen vaihtelu	38		
	hyvä	20.93	1.49	kokonaisvaihtelu	40		
luetun ymmärtäminen englanniksi	heikko	4.23	2.68	ryhmien välinen vaihtelu	2	5.422	0.008
	keskitaso	5.85	2.54	ryhmien sisäinen vaihtelu	38		
	hyvä	7.27	2.00	kokonaisvaihtelu	40		
kuullun ymmärtäminen englanniksi	heikko	5.31	2.02	ryhmien välinen vaihtelu	2	3.146	0.054
	keskitaso	5.23	1.69	ryhmien sisäinen vaihtelu	38		
	hyvä	6.87	2.13	kokonaisvaihtelu	40		
dekooodaus englanniksi	heikko	43.15	25.85	ryhmien välinen vaihtelu	2	4.508	0.018
	keskitaso	57.54	20.61	ryhmien sisäinen vaihtelu	38		
	hyvä	71.67	27.75	kokonaisvaihtelu	40		



Kuvio 1 Heikkojen, keskitasoisten ja hyvien luetun ymmärtäjien testien keskiarvot z-pisteinä

4. Pohdinta

4.1 Tulosten pohdinta

Tämän tutkielman tavoitteena oli tutkia suomen kielen ja englannin kielen oppimisen ylikielellistä vaikutusta lukutaitoon. Erityistä huomiota kiinnitettiin suomen kielen lukemisen vaikeuksien ja vahvuuksien ilmenemiseen englannin kielen lukutaidossa. Lisäksi tutkielmassa selvitettiin, miten kielipainotteisten ja ei-kielipainotteisten luokkien suomen kielen luetun ymmärtäminen eroaa englannin kielen lukutaidosta. Teoreettisen viitekehyksen oli lukemisen yksinkertainen malli. Tällaisesta tutkimusasetelmasta ei ole aikaisemmin tietävästi toteutettu tutkimusta kielipainotteisella luokalla.

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, miten kielipainotteisen ja ei-kielipainotteisen luokan lukutaito eroaa suomen kielessä ja englannin kielessä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että luokkien välillä ei ollut eroa. Tulos on mielenkiintoinen ja yllättävä, sillä kielipainotteisen luokan oppilaat ovat opiskelleet englantia ei-kielipainotteista luokkaa pidempään. Lisäksi heillä on yksi ylimääräinen englannin oppitunti viikossa. Tulos poikkeaa aiemmista tutkimuksista, joissa on osoitettu, että kielipainotteiset luokat suoriutuivat ei-kielipainotteisia luokkia paremmin (Merisuo-Storm 2007;

Merisuo-Storm & Soininen 2014; Nieto Moreno de Diezmas 2016). Nämä tutkimukset eroavat kuitenkin jonkin verran asetelmiltaan tästä tutkielmasta.

Toisena tutkimuskysymyksenä oli, miten suomen kielen luetun ymmärtäminen on yhteydessä englannin kielen lukutaitoon. Oletettiin, että ensimmäisen kielen lukutaito vaikuttaa toisen kielen lukutaidon saavuttamiseen (Koda 2007). Tämän takia tutkimukseen sisällytettiin sekä ensimmäisen että toisen kielen tehtäviä, jotta saadaan luotettava käsitys toista kieltä opiskelevien luetun ymmärtämiseen vaikuttavista tekijöistä (Gottardo & Mueller 2009). Tulokseksi saatiin, että suomen kielen luetun ymmärtäminen oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä jokaiseen englannin kielen lukutaidon osataitoon eli kuullun ja luetun ymmärtämiseen sekä dekodeeraukseen. Tulokset tukevat lukemisen yksinkertaista mallia yli kielirajojen. Tulos on myös yhtenevä Goodrichin ja Namkungin (2019) tuloksen tutkimuksen kanssa, jonka mukaan kieleen liittyvillä taidoilla saattaisi olla keskinäistä riippuvuutta ylikielellisesti. Tulos kuitenkin eroaa Erdosin ja kumppaneiden (2010) sekä Goodwinin ja kumppaneiden (2015) tuloksesta. Heidän tutkimuksissaan ei löytynyt ylikielellistä vaikutusta. Erdosin ja kumppaneiden (2010) tuloksiin saattoi vaikuttaa tutkittavien lasten ikä. Goodwin ja kumppanit (2015) taas kehottivat suhtautumaan heidän tulokseensa varauksella, koska analyysit olivat luonteeltaan kokeellisia.

Yksittäisten oppilaiden kohdalla havaittiin eroja suomen kielen luetun ymmärtämisen tasoryhmän ja englannin kielen lukutaidon osaamistasossa. Joidenkin oppilaiden suomen kielen luetun ymmärtämisen ja englannin kielen lukutaidon osaamistasot eivät kulkeneet käsi kädessä ja erosivat toisistaan. Tätä huomiota tukee aiemmassa tutkimuksessa saatu tulos saman ryhmän sisällä olevista tuloksien vaihtelusta (Bonifacci & Tobia 2016). Eroja kielten välisessä osaamisessa voi selittää motivaatio tai harrastuneisuus eli kielille altistuminen (Alderson, ym. 2016; Cartwright, Marshall & Wray 2015; Piirainen-Marsh & Tainio 2007, Zhang & Ke 2020). Zhang ja Ke (2020) havaitsivat tutkimuksessaan, että oppilaat eivät yleensä altistu vieraalle kielelle yhtä paljon kuin ensimmäiselle kielelle ja tämä vaikuttaa heidän lukemisen kehittymiseen ja lukemista kehittäviin taitoihin.

Piirainen-Marshin ja Tainion (2007) tutkimuksessa huomattiin, että videopelit antavat pelaamisen lisäksi mahdollisuuden harjoitella toisen kielen käyttöä sekä parantavat kielitaitoa. Pelin roolihahmot puhuivat englantia ja nuoret toistelivat ja jäljittelivät pelihahmojen puhevuoroja ja puhetapoja samalla, kun he pelasivat. Cartwrightin ja kumppanit (2015) tutkimuksessa, jossa selvitettiin alakouluikäisten motivaation vaikutusta luetun ymmärtämiseen, havaittiin, että motivaatio on yhteydessä sanojen ja epäsanojen lukemisen taitoon. Lisäksi oppilaat arvioivat omaa lukemisen

kyvykkyyttä sanojen tunnistamistaidon perusteella ja heidän subjektiivinen näkemyksensä itsestään lukijoina vaikutti luetun ymmärtämiseen. Alderson ja kumppanit (2016) tutkivat suomenkielisiä englantia toisena kielenä puhuvia oppilaita, joiden englannin kielen lukutaito oli heikko ja heidän motivaatiotansa verrattiin hyviin lukijoihin. Tulokseksi saatiin, että tärkein motivaationaalinen tekijä, joka erotti heikot ja hyvät lukijat toisistaan, oli oppilaiden käsitys itsestään englannin kielen oppijoina.

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli, millainen englannin kielen lukutaidon profiili havaitaan heikoilla, keskitasoisilla ja hyvillä luetun ymmärtäjillä. Tulokseksi saatiin, että englannin testeissä menestyminen oli sitä korkeampi, mitä parempi oli suomen kielen luetun ymmärtämisen taso. Saatuja tuloksia tukee Erdosin ja kumppaneiden (2014) tutkimustulos, jonka mukaan ensimmäisessä kielessä esiintyvät ongelmat ennustaisivat toisessa kielessä esiintyviä ongelmia. Myös Goodrichin ja Namkungin (2019) saamat tulokset tukevat tuloksia. Heidän mukaansa vahvuuksien ja heikkouksien ymmärtäminen ensimmäisessä ja toisessa kielessä on tärkeää, jotta voimme ymmärtää luetun ymmärtämisen kehitystä molemmissa kielissä. Lisäksi Goodrichin ja Namkungin mukaan lapsen ensimmäisen kielen taidot voivat tukea toisen kielen lukemisen kehittymistä, mutta myös ehkäistä toisen kielen oppimista. Tulos eroaa Choin ja kumppaneiden (2017) tuloksesta, jonka mukaan ensimmäisen ja toisen kielen luetun ymmärtämisen vaikeudet ovat erotettavissa kielten välillä. Tässä pitää kuitenkin ottaa huomioon, että tutkimuksessa tutkitut kielet olivat kiina ja englantia. Lisäksi tutkimukseen osallistuneet lapset olivat huomattavasti nuorempia kuin tähän tutkielmaan osallistuneet.

Kuullun ymmärtämisen ja luetun ymmärtämisen testien heikompi yhteys heikoilla, keskitasoisilla ja hyvillä luetun ymmärtäjillä saattaa johtua siitä, että testit eivät erotelleet yhtä hyvin kuin dekodeaustesti. Tämä voisi myös selittää aiemman tutkimuksen Verhoeven ja van Leeuwen (2012) tulosta siitä, että kuullun ymmärtämisen vaikutus luetun ymmärtämiseen on dekodeausta vahvempi ylemmillä alakoulun luokilla. Tässä tutkielmassa taas dekodeauksen korrelaatio ensimmäiseen ja toiseen kieleen oli hieman kuullun ymmärtämistä vahvempi.

Saatuihin tuloksiin saattaa vaikuttaa se, että osallistujaksi otettiin ainoastaan oppilaita, joiden äidinkieli kieli oli suomi. Tähän päädyttiin siitä syystä, että saatiin äidinkielen suhteen mahdollisimman homogeeninen otos. Oppilaat, jotka opiskelivat suomea toisena kielenä, erosivat suomen kielen taitotasoltaan toisistaan. Lisäksi heidän ensimmäinen kielensä erosi osalla myös

ortografialtaan suomen kielestä. Ensimmäisen kielen vaikutusta suomen kielen luetun ymmärtämiseen ja englannin kielen lukutaitoon olisi ollut näin mahdoton kontrolloida.

Tämän tutkielman luotettavuuteen vaikuttavat monet tekijät. Suurimpana tekijänä luotettavuuteen vaikuttaa pieni otoskoko, mikä vaikuttaa tutkielman tulosten yleistettävyyteen. Otoksesta jäi pois useampia oppilaita, koska he eivät osallistuneet jokaiseen testikertaan. Tämä pienensi otoskoko entisestään. Viidesluokkalaisia ja kuudesluokkalaisia sekä kielipainotteisten ja ei-kielipainotteisten luokkien oppilaita osallistui tutkimukseen eri määrä. Tälläkin saattaa olla vaikutusta saatuihin tuloksiin. Lisäksi otos on kerätty ainoastaan yhdestä koulusta eli tutkielman tuloksia ei tästäkään syystä voi yleistää koskemaan koko Suomea. Kuten aiemmin on mainittu, tutkielman aihetta on tutkittu suhteellisen vähän. Tämän voi nähdä myös yhtenä työn vahvuutena ja näin tuo keskusteluun uusia näkökulmia.

Käytettyjen testien luotettavuuteen saattoi vaikuttaa myös se, että yhdessä luokassa ALLU-testejä ei ollut teetetty standardien mukaisesti. Lisäksi englannin kielen testeissä käytetty sanasto sekä ALLU-testeissä esiintyneet sanat saattoivat olla ennestään tuttuja osalle oppilaista, kun taas osalle ei. Tutkimuksessa ei arvioitu oppilaiden sanavarastoa, minkä vaikutus kuullun ja luetun ymmärtämiseen on keskeinen (Colenbrander, ym. 2016; Nieminen, ym. 2011). Oppilaiden saamiin pistemääriin saattoi vaikuttaa osaamisen lisäksi myös edellä mainitut motivaatio, harrastuneisuus sekä kielille altistuminen. Tutkielmassa tutkittiinkin ainoastaan kielellistä taitotasoa, eikä muita tekijöitä otettu huomioon. Näiden tekijöiden vaikutus tuloksiin ei siis ole tiedossa. Saatuihin tuloksiin saattoi myös vaikuttaa se, että lukemisen yksinkertaisen mallin kaikkia osataitoja testattiin ainoastaan englannin kielellä, kun taas suomen kielellä testattiin vain luetun ymmärtämistä.

4.2 Tutkimuksen käytännön merkitys ja jatkotutkimusehdotukset

Opetuksen ja oppimisen kannalta merkittävimpinä tuloksina voidaan pitää sitä, että suomen kielen luetun ymmärtäminen oli yhteydessä englannin kielen lukutaitoon tilastollisesti merkitsevästi jokaisen osataidon osalta. Englannin testeissä menestyminen oli sitä korkeampi, mitä parempi oli suomen kielen luetun ymmärtämisen taso. Tulosten mukaan kielellinen taitotaso vaikuttaa ylikielellisesti. Suomen kielen luetun ymmärtämisen ja englannin kielen lukutaidon yhteys antaa viitteitä siihen, että jos suomen kielen luetun ymmärtämisen taitotaso on heikko, pitäisi englannin kielen lukutaitoon kiinnittää erityistä huomiota. Heikkoja suomen kielen lukijoita pitäisi siis

todennäköisesti tukea sekä suomen että englannin kielen opiskelussa, sillä ensimmäisessä kielessä esiintyvät ongelmat saattavat ennustaa toisessa kielessä esiintyviä ongelmia.

Tutkielman pohjalta on noussut muutama jatkotutkimusidea, joita olisi mielenkiintoista ja käytännön kannalta hyvä tutkia tulevaisuudessa. Aihetta on ylipäättään tutkittu niukasti. Tämän takia tulisi selvittää kattavamman aineiston avulla, millä tavoin suomen kielen lukutaito vaikuttaa englannin kielen lukutaitoon. Jatkotutkimukseen voitaisiin sisällyttää englannin kielen tavoin suomen kieleen kaikki lukemisen yksinkertaisen mallin osataidot. Jatkossa voitaisiin tutkia myös, millainen vaikutus oppilaiden suhtautumisella on englannin kielen lukutaitoon, selvittää motivaation ja harrastuneisuuden eli kielelle altistumisen vaikutusta.

Lähteet

Alderson, J. C., Huhta, A. & Nieminen, L. 2016. Characteristics of Weak and Strong Readers in a Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 100(4), 853–879.

Bonifacci, P. & Tobia, V. 2016. Crossing barriers: Profiles of reading and comprehension skills in early and late bilinguals, poor comprehenders, reading impaired, and typically developing children. *Learning and Individual Differences*, 47, 17–26.

Bonifacci, P. & Tobia, V. 2017. The Simple View of Reading in Bilingual Language-Minority Children Acquiring a Highly Transparent Second Language. *Scientific Studies of Reading*, 21(2), 109–119.

Cartwright, K. B., Marshall, T. R. & Wray, E. 2015. A Longitudinal Study of the Role of Reading Motivation in Primary Students' Reading Comprehension: Implications for a Less Simple View of Reading. *Reading Psychology*, 37(1), 55–91.

Catts, H. W. 2018. The Simple View of Reading: Advancements and False Impressions. *Remedial and Special Education*, 39(5), 317–323.

Choi, W., Tong, X. & Deacon, S. H. 2017. Double dissociations in reading comprehension difficulties among Chinese-English bilinguals and their association with tone awareness. *Journal of Research in Reading*, 40(2), 184–198.

Chung, K. K. H. & Ho, C. S. H. 2010. Second Language Learning Difficulties in Chinese Children With Dyslexia: What Are the Reading- Related Cognitive Skills That Contribute to English and Chinese Word Reading? *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 195–211.

Clarvall, E. B. 2016. Integrating Morphological Knowledge in Literacy Instruction. Framework and Principles to Guide Special Education Teachers. *Teaching Exceptional Children*, 48(4), 195–203.

Colenbrander, D., Kohnen, S., Smith-Lock, K. & Nickels, L. 2016. Individual differences in the vocabulary skills of children with poor reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 50, 210–220.

Cummins, J. 2017. Teaching for Transfer in Multilingual School Contexts. Teoksessa: O. García, A. M. Y. Lin & S. May (toim.), *Bilingual and Multilingual Education*. Cham, Switzerland: Springer, 103–115.

Duff, F. J. & Clarke, P. J. 2011. Practitioner Review: Reading disorders: what are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 3–12.

Edele, A. & Stanat, P. 2016. The Role of First-Language Listening Comprehension in Second-Language Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 163–180.

Erdos, C., Genesee, F., Savage, R. & Haigh, C. A. 2010. Individual differences in second language reading outcomes. *International Journal of Bilingualism*, 15(1), 3–25.

Erdos, C., Genesee, F., Savage, R. & Haigh, C. 2014. Predicting risk for oral and written language learning difficulties in students educated in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 35(2), 371–398.

Florit, E. & Cain, K. 2011. The Simple View of Reading: Is It Valid for Different Types of Alphabetic Orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553–576.

Goodrich, J. M. & Namkung, J. M. 2019. Correlates of reading comprehension and word-problem solving skills of Spanish-speaking dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 256–266.

Goodwin, A. P., August, D. & Calderon, M. 2015. Reading in Multiple Orthographies: Differences and Similarities in Reading in Spanish and English for English Learners. *Language Learning*, 65(3), 596–630.

Gottardo, A. & Mueller, J. 2009. Are First- and Second-Language Factors Related in Predicting Second-Language Reading Comprehension? A study of Spanish-Speaking Children Acquiring English as a Second Language From First to Second Grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 330–344.

Gough, P. B. & Tunmer, W. E. 1986. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.

Gustafson, S., Samuelsson, C., Johansson, E. & Wallmann, J. 2013. How Simple is the Simple View of Reading? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 292–308.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hoover, W. A. & Tunmer, W. E. 2018. The Simple View of Reading: Three Assessments of Its Adequacy. *Remedial and Special Education*, 39(5), 304–312.

Joshi, R. M., Tao, S., Aaron, P. G. & Quiroz, B. 2012. Cognitive Component of Componential Model of Reading Applied to Different Orthographies. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 480–486.

Kendeou, P., Papadopoulos, T. C. & Kotzapoulou, M. 2013. Evidence for the early emergence of the simple view of reading in a transparent orthography. *Reading and Writing*, 26, 189–204.

Koda, K. 2007. Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning*, 57(1), 1–44.

Lindeman, J. 2000. *Ala-asteen lukutesti: Tekniset tiedot*. Turun yliopisto: Oppimistutkimuksen keskus.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. 2003. Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers' Knowledge of Language and Reading. A definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14.

- Nieminen, L., Huhta, A., Ullakonoja, R. & Alderson, C. 2011. Toisella ja vieraalla kielellä lukemisen diagnosointi – DIALUKI-hankkeen teoreettisia ja käytännöllisiä lähtökohtia. Teoksessa. E. S. Lehtinen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) AFinLa-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia, 102–115.
- Merisuo-Storm, T. 2007. Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 226–235.
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2014. Student's First Language Skills After Six Years in Bilingual Education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 22(5), 72–81.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. 2016. The impact of CLIL on the acquisition of L2 competence and skills in primary education. *International Journal of English Studies*, 16(2), 81–101.
- Oakhill, J. V., Cain, K. & Elbro, C. 2015. *Understanding and Teaching Reading Comprehension*. New York, NY: Routledge.
- Piirainen-Marsh, A. & Tainio, L. 2007. Jäljittely vuorovaikutteisena keinona oppia toista kieltä videopelitulanteissa. Teoksessa: O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim). AFinLAN vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 65, 157–179.
- Silverman, R. D., Speece, D. L., Haring, J. R. & Ritchey, K. D. 2013. Fluency Has a Role in the Simple View of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 17(2), 108–133.
- Sparks, R. L. 2015. Language Deficits in Poor L2 Comprehenders: The Simple View. *Foreign Language Annals*, 48(4), 635–658.
- Suomen englanninopettajat ry. Perusopetuksen 6. luokan englannin koe 2019. Children in the Land of Literature with Peter Rabbit, Black Beauty, the Borrowers and the Famous Five.

Tannock, R. 2019. DSM-5 Changes in Diagnostic Criteria for Specific Learning Disabilities (SLD) 1: What are the Implications? *International Dyslexia Association*. Viitattu 19.11.2019.

<https://dyslexiaida.org/dsm-5-changes-in-diagnostic-criteria-for-specific-learning-disabilities-sld1-what-are-the-implications/>

Torppa, M., Georgiou, G. K., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M. & Nurmi J.-E. 2016. Examining the Simple View of Reading in a Transparent Orthography: A Longitudinal Study From Kindergarten to Grade 3. *Merrill-Palmer Quartely*, 62(2), 179–206.

Tunmer, W. E. & Chapman, J. W. 2012. The Simple View of Reading Redux: Vocabulary Knowledge and the Independent Components Hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 453–466.

Turunen, T., Alisaari, J., Poskiparta, E. & Lindeman, J. 2018. ALLU-testin käyttökokemuksia ja luetun ymmärtämisen arviointi vuosina 1995 ja 2017. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 28(1), 33–43.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon D, M. 2004. Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40.

Verhoeven, L. & van Leeuwe, J. 2012. The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Reading and Writing*, 25, 1805–1818.

Zhang, D. & Ke, S. 2020. The Simple View of Reading Made Complex by Morphological Decoding Fluency in Bilingual Fourth-Grade Readers of English. *Reading Research Quarterly*, 55(2), 311–329.

Ziegler, J. C. & Goswami, U. 2005. Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3–29.

Liite 1. Sanaketjutesti

Nimi ja luokka: _____

Sanaketjutesti

andgreyrobotpuzzlemumteazoodoyeszeropizzacowgirlnewmilktraveluncleyoga
 tigerspiderpurplenaughtyarmjacketlizardmouthsilverjunetaxiauntumbrellawolf
 uglystudiowhorulepullskiclubjanuaryfreshranchenergyideaulytrytroubleoilpen
 evenjoketerribleloyalbuycoughcostbrokenmakeeverguestyetsellsugarsurelarge
 artdecideticketeggdresshurtmovekeeppeoplesayprettysharkmanpoolwavefield
 skytruemoosewhyfilmbridgemaploudspecialafricalakedesertdivequickbrickvery
 nextsquirrelprizetramriverillroombikeputfirstfullpreferrundessertwildbirdgarlic
 losesizeparkbackaboveeseeguidecarjoyanklehavestarbigtellkeylikequiznightplan
 kneegardengreencutgoanymileyoucyclelipeyeletlanerockhowneedstraightslide
 undersunhugblueroundfromswimbeyardhotpickfiveitpolarlightsurfcoachdrama
 lovenapmaysleepcakecalmpiethanaresaltlowcoolmuchrichrollisropedeepdance
 kidtalkneckpacklivefoodrowpossiblenursefamilysightboytestdarkeaglecrygecko
 walkvideoallrestredlaughbyanimalpeaoceanagreeupsicktrafficjobturtlesheyapril
 owlwakedealexceptflulieplumviachannelhurrycafebunlazybuffaloplentybagtext
 gelstaffguarddutyqueuelynxleaguejarautumnpublicvacuumdipfridgefunfootnet
 sneezetightmudquietrawmilddroptapspeedsleevedevelopbroccoligermbutham
 kickarguejellyvarietyservebleeduscellcouchelfsnakewarmoderntipburgergiraffe
 judgecopytunnelluckbreakcrocodiledryvetsaveoverstaypopulararrivecavesettie
 crossempybuildbodylostsciencesteptakefrozensafepaywirelocalkangarooshoe

leavegivewoodsiderideflexiblemugkoalaearjunglewaybookdirectfixchoirchoose
stuckflygetaftertemplehardcrazyantcookfreesenseicedreammiddleshawvansea
signeachfirejamfewtrucklunchsimpledriveschoolcreamrightstickduckjumpchalk
gluedayholebothoutnailfursaucelegleafpetcamptrackstudyadpawhuntmailview
widebakeleftdrumspeechgentlypoemreceiveexpectchargesshakestylecubdenim
recognizepyramidrespectsystemleanhosttailtreelensehyenaoldroarjunkaimpile
endcollectglobalstewapphalfnestdeafstretchovenuntilsecretchancetypicalwool
successsubjectmodelvolunteerenvelopecouldjaguarshouldechoqueenscreenair
smokeemojiaangrysnacktunagymspapigfuturebootbottlecapscriptchurchoxsuch
purposelesstenablecanifnutrhythmarticrodepowderstudentlibrarybubbleown
termfarsurvivefestivalactthoughtrickfogcountlabmobileelserailmagicextrajeans
aspicnicpicturefalsediefebruarycocoaprosteepbuffetpostthosebullflagdegreeso
frontdeskililacmarchfranceentermarkpostelkancurlgapfaultguesslambroseokay