



Erasmus+



EU-Speak 3

Yhteenveto opintojaksoista

**Muunkieliset Euroopassa: Koulutusta aikuisille maahanmuuttajille ja heidän opettajilleen**

Toimittaneet  
Minna Suni  
Taina Tammelin-Laine  
Mari Vertainen

# EU-Speak-3

Muunkieliset Euroopassa: Koulutusta aikuisille  
maahanmuuttajille ja heidän opettajilleen

*Yhteenveto opintojaksoista*

Toimittaneet

Minna Suni

Taina Tammelin-Laine

Mari Vertainen

# EU-Speak-3

2015-1-UK01-KA204-013485 KA2

## Muunkieliset Euroopassa: Koulutusta aikuisille maahanmuuttajille ja heidän opettajilleen

*Yhteenveto opintojaksoista*



Toimittaneet

Minna Suni

Taina Tammelin-Laine

Mari Vertainen



EU-Speak 3

Newcastle University, Newcastle upon Tyne, UK

978-1-9164204-6-5

© Copyright 2018 by EU-Speak 3 Muunkieliset Euroopassa: Koulutusta aikuisille maahanmuuttajille ja heidän opettajilleen

Cover by Enas Filimban - Gulf Wings LTD.

This publication has been produced with the support of the Erasmus+ Programme of the European Union. The contents are the sole responsibility of the EU-Speak partners and can in no way be taken to reflect the views of the NA and the Commission. Project ref: 2015-1-UK01-KA204-013485 KA2

Hankkeen toteutuksessa ovat Jyväskylän yliopistossa avustaneet

Minna Bogdanoff

Saara Laakso

Kirsi Leskinen

Ella Taivassalo

Noora Tengvall

Mari Vertainen

Heillä on ollut keskeinen rooli mm. materiaalien kääntämisessä ja lokalisoinnissa.

Lämpimät kiitokset!

## Sisälllys

Johdanto .....	1
1 Lukutaito-oppijoiden parissa työskentely .....	3
2 Kieli ja luku- ja kirjoitustaito sosiaalisessa kontekstissaan .....	39
3 Kaksi- ja monikielisyys .....	56
4 Lukemisen kehittyminen psykolingvivistisestä näkökulmasta .....	77
5 Sanaston oppiminen .....	103
6 Morfosyntaksin omaksuminen ja arviointi .....	135
Kirjallisuutta .....	161

## EU-Speak -työryhmä



**Martha Young-Scholten** – Newcastle'n yliopisto – johtaa hanketta, ja hän johti myös sen kahta ensimmäistä vaihetta. Young-Scholten suoritti tohtorintutkinnon Washingtonin yliopistossa Seatlessa. Siitä lähtien hän on tehnyt tutkimusta morfosyntaksista ja fonologiasta aikuisten toisen kielen oppimiseen liittyen sekä niukan koulutustaustan omaavien maahanmuuttajien lukutaidon kehittymisestä sekä ohjannut opiskelijoiden tutkimuksia samoista teemoista. Young-Scholten julkaisee kansainvälisesti, ja hän on pitänyt esitelmiä ja opettanut Pohjois-Amerikassa, Etelä-Amerikassa, Itä-Aasiassa, Afrikassa ja Euroopassa. Hän johtaa

Simply Cracking Good Stories -projektia Margaret Wilkinsonin kanssa, ja yhdessä he kehittävät yksinkertaisia ja mukaansatempaavia lyhyitä kaunokirjoja kielitaidon alkeistasolla oleville aikuisille.



**Yvonne Ritchie** – Newcastle'n yliopisto – on varajohtaja ja hankekoordinaattori. Ritchiellä on runsaasti kokemusta aikuisille oppijoille suunnatusta koulutuksesta ja elinikäisestä oppimisesta. Hän on kokenut hankejohtaja ja Newcastle'ssa (Wallsendissä) sijaitsevan aikuisille suunnatun menestyneen oppimiskeskuksen perustaja. Ritchie on erityisen kiinnostunut sellaisten maahanmuuttajien koulutuksen tukemisesta, joilla on vain vähän kokemusta formaalista koulutuksesta.



**Belma Hazdenar** – Boğaziçi'n yliopisto – valmistui tohtoriksi Durhamin yliopistosta. Hazdenar on erikoistunut lapsuuden kaksikielisyyteen, ja hän julkaisee kansainvälisesti. Hän työskentelee myös yksikielisten turkkia äidinkielenään oppivien lasten parissa. Hazdenar toimittaa säännöllisesti *Applied Psycholinguistics*, *Journal of Language* ja *Linguistic Studies* -lehtiä ja kuuluu niiden toimituskuntiin.



**Minna Suni** – Jyväskylän yliopisto – työskentelee suomen kielen professorina kieli- ja viestintätieteiden laitoksessa. Hän on erityisesti suomi toisena kielenä -alan asiantuntija, ja tutkimuksissaan, hankkeissaan ja koordinoimassaan AILA-tutkimusverkostossa hän on viime aikoina tarkastellut toisen kielen käyttöä ja oppimista työelämässä. Hän on julkaissut myös monikielisyyteen ja maahanmuuttajataustaisten nuorten lukutaitoon keskittyvistä teemoista, muun muassa

Programme for International Student Assessment (PISA) -arviointihankkeen tuloksista.



**Taina Tammelin-Laine** – Jyväskylän yliopisto – on tutkimuskoordinaattori Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa. Väitöskirjassaan (2014) Tammelin-Laine tutki viiden luku- ja kirjoitustaidottoman naisen toisen kielen kehitystä kymmenen kuukauden ajan heidän osallistuessaan suomen kielen kurssille. Vuonna 2011 hän edusti suomalaisia yliopistoja Opetushallituksessa osallistuessaan kansallisen opetus suunnitelman kehittämiseen aikuisille maahanmuuttajille. Vuonna 2012

Tammelin-Laine toimi konferenssisihteerinä LESLLA-symposiumissa, joka järjestettiin Jyväskylän yliopistossa.



**Marcin Sosinski** – Granadan yliopisto – valmistui tohtoriksi Granadan yliopistosta Espanjan kielen instituutista, ja hän työskentelee siellä apulaisprofessorina. Sosinskin tutkimusintressejä ovat fraseologia, sosiolingvistiikka sekä espanja toisena kielenä, ja hänen työhönsä kuuluu opettamista ja kandidaatin- ja maisterinohjelmien kehittämistä. Viimeisen kymmenen vuoden aikana Sosinski on myös työskennellyt aikuisten maahanmuuttajien parissa tukien heidän luku- ja kirjoitustaitonsa kehitystä.



**Antonio Manjón-Cabeza Cruz** – Granadan yliopisto – työskentelee espanja toisena kielenä -oppimisen ja siihen liittyvän luku- ja kirjoitustaidon parissa. Cruz on myös kiinnostunut espanjan kielen rakenteesta. Hän on osallistunut moniin espanjan oppimista käsitteleviin projekteihin. Hän työskentelee maisteriohjelmassa, jossa opiskelee tulevia espanja toisena ja vieraana kielenä -opettajia.



**Rola Naeb** – Northumbrian yliopisto, Englanti – suoritti kandidaatintutkinnon englannin kielestä ja kirjallisuudesta Aleppon yliopistossa ja teki siellä myös kielitieteen sekä kääntämisen ja tulkkauksen jatko-opintoja. Naeb muutti Iso-Britanniaan ja valmistui maisteriksi soveltavasta kielitieteestä Durhamin yliopistosta ja tohtoriksi Newcastle'n yliopistosta. Tutkimuksessa hänen tärkein kiinnostuksenkohteensa on teknologian hyödyntäminen sekä formaalia koulutusta saaneiden että sitä vaille jääneiden oppijoiden toisen kielen opetuksessa.



**Andreas Rohde** – Kölnin yliopisto – valmistui tohtoriksi Kielin yliopistosta. Kölnissä Rohde opettaa kielenopetuksen pedagogiikkaa ja kielitiedettä englannin kielen oppiaineessa. Hänen tutkimuskohteitaan ovat toisen kielen oppimisen osalta verbien aikamuodot ja aspektit, leksikko, kaksikielisyys, lapset kielikylyohjelmissä sekä inklusiivisen koulutuksen pedagogiikka.

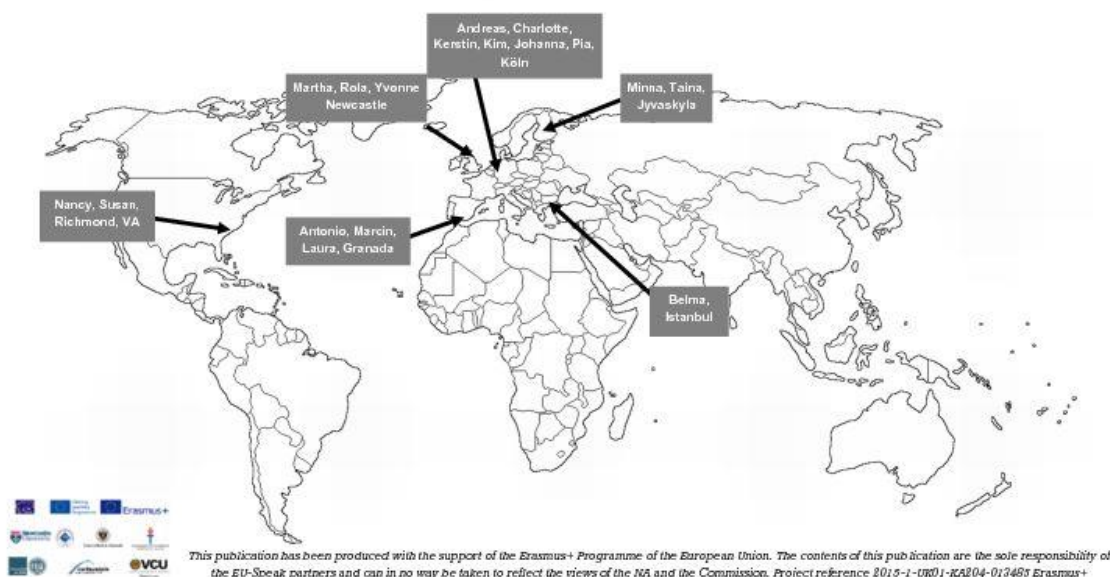


**Nancy Faux** toimi ESOL (English for Speakers of Other Languages) -asiantuntijana Virginia Adult Learning Resource –keskuksessa ja osallistui siellä ESOL-opettajien ammatillisen kehityksen tukemisen suunnitteluun ja toteutukseen. Ennen muuttoaan Virginiaan Faux opiskeli ja opetti Juarezin yliopistossa Meksikossa. Hänellä on kandidaatin- ja maisterintutkinto historiasta ja lisäksi maisterintutkinto englanti toisena ja vieraana kielenä -alalta.



**Susan Watson** – Virginia Commonwealth -yliopisto – on ESOL (English for Speakers of Other Languages) -asiantuntija luku- ja kirjoitustaidon instituutissa, ja hän koordinoi opettajien ammatillisen kehittymisen tukemista. Watson on työskennellyt ESOL-opetuksen verkkoympäristöjen parissa ja suunnitellut opetussuunnitelman aikuisille oppijoille, joilla on vähän kokemusta muodollisesta koulutuksesta. Hänen tutkimusintressinsä liittyvät vähän koulutettujen oppijoiden suullisen ja kirjallisen kielitaidon kehittymiseen, ja hän valmistuu tohtoriksi vuonna 2018 Virginia Commonwealth -yliopistosta.

### EU-Speak Partners





## Elokuun 2018 jälkeen toimintaa jatkava EU-Speak-työryhmä

Nancy Faux

Belma Haznedar

Rola Naeb

Marcin Sosinski

Taina Tammelin-Laine

Susan Watson

Martha Young-Scholten

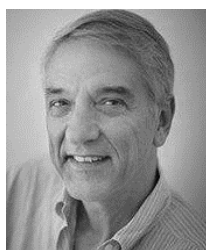
## Ohjausryhmän jäsenet



**Bea Groves**  
Tyne & Wear



**Saratu Yanusa,**  
Teachers  
Service  
Commision  
Gombe,  
Nigeria



**Larry Condelli**  
American  
Institutes for  
Research  
Washington  
DC



**Joy Peyton**  
Center for  
Applied  
Linguistics  
Washington  
DC



**Maisa Martin**  
Professori  
emerita  
Jyväskylän  
yliopisto



**Paula Bosch**  
Universiteit  
van  
Amsterdam

## Johdanto

Toisen kielen omaksumisen tutkimukset 1970-luvulta lähtien ovat osoittaneet, että hyvän kielitaidon tason saavuttaminen on mahdollista maahanmuuttajille riippumatta iästä, koulutustaustasta tai tavasta, jolla oppijat ovat kosketuksissa opittavaan kieleen (Hawkins 2001). Tuoreemmista tutkimuksista ilmenee, että nekin aikuiset, jotka eivät osaa lukea ja kirjoittaa äidinkielellään, voivat oppia lukutaidon toisella kielellä (Young-Scholten & Strom/Naeb 2006; 2009; Kurvers ym. 2010). Vaikuttaa kuitenkin siltä, että vain harvat äidinkielellään lukutaidottomat aikuiset maahanmuuttajat saavuttavat etenkin kirjallisissa taidoissa ylemmän kielitaitotason ja yltyvät Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoa A1 korkeammalle (Condelli ym. 2003; Kurvers ym. 2010; Schellekens 2011; Tarone ym. 2009). Vuonna 2010 joukko tutkijoita ryhtyi selvittämään, miten aikuisten maahanmuuttajien piilevät kyvyt saataisiin menestyksekkäästi käyttöön. Vaikka poliittiset, kulttuuriset, kielitieteelliset ja oikeinkirjoitukselliset seikat eroavatkin tulijoiden kohdalla toisistaan, vähän koulutetut aikuiset maahanmuuttajat tulevat keskenään samankaltaisista köyhtyneistä ja konfliktien repimistä maista. Nämä aikuiset ovat jo ohittaneet oppivelvollisuusiän eivätkä ole saaneet koulutusta, joten valtioiden toisen tai kolmannen asteen koulutusjärjestelmillä ei ole heidän kannaltaan merkitystä. Tämän vuoksi myös näiden aikuisten parissa työskentelevillä on paljon yhteistä. Tutkijajoukko sitoutui etsimään ratkaisuja, jotka voisivat ohittaa jopa valtiotason politiikan, jotta aikuisten maahanmuuttajien perustaitojen tukemisessa ilmenevään epäjatkuvuuteen kiinnitettäisiin enemmän huomiota. Tapaamisissa, joita Grundtvig-ohjelma tuki, keskusteltiin opetussuunnitelmasta, menetelmistä, toimintatavoista, materiaaleista, testauksesta, arvioinnista ja opettajien koulutuksesta kuudessa eri maassa (Tanska, Saksa, Espanja, Ruotsi, Alankomaat ja Iso-Britannia).<sup>1</sup> Maat edustivat eri kieliä, kulttuureita, koulutusjärjestelmiä, määräyksiä ja poliittisia linjauksia. Tämän hankkeen alussa tehdyt tutkimukset osoittivat, että aikuisten maahanmuuttajien mahdollisuudet paranivat huomattavasti, jos heitä opettivat hyvin koulutetut opettajat (Condelli ym., 2010). Viimeisessä työpajassaan Amsterdammassa ryhmä päättikin keskittyä niiden henkilöiden kouluttamiseen ja kehittämiseen, jotka työskentelevät vähän koulutettujen maahanmuuttajien parissa, ja toimia jatkossa ylikansallisella tasolla tarjoamalla verkkokoulutusta tälle kohderyhmälle.

Grundtvig tuki ja rahoitti myös uutta hanketta, jonka tavoite oli kolmiosainen. Työryhmä epäili, että niille palkatuille ja vapaaehtoisille opettajille, jotka opettavat vähän koulutettuja kielenoppijoita, on maailmanlaajuisestikin tarjolla hyvin niukasti koulutusta ja mahdollisuuksia ammatilliseen kehittymiseen. Opettajilla ei näyttänyt olevan tarpeeksi tietoa oppijoiden taustoista, tilanteista ja voimavaroista. Siitä syystä ensimmäinen tavoite oli toteuttaa kansainvälinen selvitys opettajien koulutus- ja kehitystarpeista (ks. Young-Scholten, Peyton, Sosinski & Cabeza, 2015; ks. myös Franker & Christensen, 2013; Vinogradov, 2013; Vinogradov & Liden, 2009). Toinen tavoite oli testata kansainvälistä verkko-opintojaksoa useilla kielillä ja selvittää, toimisiko sellainen malli.<sup>2</sup> Opintojakso keskittyi sanastoon ja toimi avoimen lähdekoodin Moodle-oppimisympäristössä. Se tarjottiin rinnakkain hollanniksi, englanniksi, suomeksi, saksaksi ja espanjaksi. Koeversio oli käytössä kuuden viikon ajan loppupalvesta 2014, ja sitä käytti 51 rekisteröitynyttä osallistujaa Belgiasta, Kanadasta, Suomesta, Saksasta, Alankomaista, Uudesta-Seelannista, Espanjasta, Isosta-Britanniasta ja Yhdysvalloista. Hankkeen varsinainen tavoite oli opettajien koulutus- ja kehityssuunnitelma, joka

<sup>1</sup> Newcastle'n yliopisto (hankkeen johto), Workers Education Association; VUC Fyn (Tanska); Amsterdamin, Granadan, Lepzigin ja Tukholman yliopistot

<sup>2</sup> Newcastle'n yliopisto (hankkeen johto) sekä Amsterdamin, Kölnin, Granadan ja Jyväskylän yliopistot ja Yhdysvalloissa Virginia Commonwealth University; American Institutes for Research; Center for Applied Linguistics.

sisälsi kuusi itsenäistä aiemmin menestyksekkääksi osoittautuneen sanastoa käsittelevän koeopintojakson kaltaista kokonaisuutta.

Toisen hankkeen myötä oli jo käynyt ilmi, että ammattilaisille suunnattuun opettajien koulutukseen ja kehittämiseen liittyy johdatusta juuri tietyn kohderyhmän parissa toimimiseen. Näihin koulutuksiin ei ole aina helppoa saati ilmaista päästä. Siksi kolmanteen projektiin päätettiin sisällyttää viiden muun opintojakson rinnalle opintojakso, joka tarjoaisi opettajille runsaasti mahdollisuuksia laajentaa tietämystään eri aiheista, jotka liittyvät juuri tämän kohderyhmän kanssa toimimiseen. Tutkimusryhmä kasvoi ottaessaan mukaan uuden jäsenen ja maan, Turkin.

Tähän kirjaan on koottu kaikkien opintojaksojen sisällöt. Jokainen luku esittelee lukijalle kokonaisen vähän koulutettuihin oppijoihin liittyvien tutkimusten kirjon. Toisen kielen omaksumista ja siihen läheisesti liittyviä tieteenaloja tutkittaessa aikuiset lukutaito-oppijat ovat jääneet lähes huomiotta. Tämä on valitettavaa, koska opettajilla on siksi käytössään vain vähän tutkimusnäyttöä, jonka varassa voisi hahmottaa, mikä voisi toimia opetuksessa. On totta, että lukutaito-oppijat ovat vain pieni osa kaikista maailman maahanmuuttajista ja he muodostavat vain hyvin pienen vähemmistön kaikista alkeislukutaito-oppijoista ja kaikista toisen kielen oppijoista. He jäävät siis helposti näkymättömiksi. Tilanteen ei silti tarvitse jatkua tällaisena. Kuutta EU-Speak-opintojaksoa kehittäessään ja toteuttaessaan työryhmän toiveena on ollut ennen kaikkea välittää opettajille tietoa siitä, mihin kaikkeen oppijoiden lukemisen ja suullisen kielitaidon kehittyminen ja kehittäminen voi vaikuttaa. Toinen tavoite voisi hyvinkin olla se, että ne, jotka lukevat tätä kokoelmaa tai osallistuvat opintojaksoihin, motivoituisivat paneutumaan aiheeseen lisää ymmärtääkseen yhä paremmin, miten heidän omat oppijansa oikeastaan oppivat. Jos haluat osallistua opintojaksoihin, ne ovat tarjolla syksystä 2018 alkaen osoitteessa [www.leslla.org](http://www.leslla.org).

**Martha Young-Scolten**

Newcastle University

## 1 Lukutaito-oppijoiden parissa työskentely

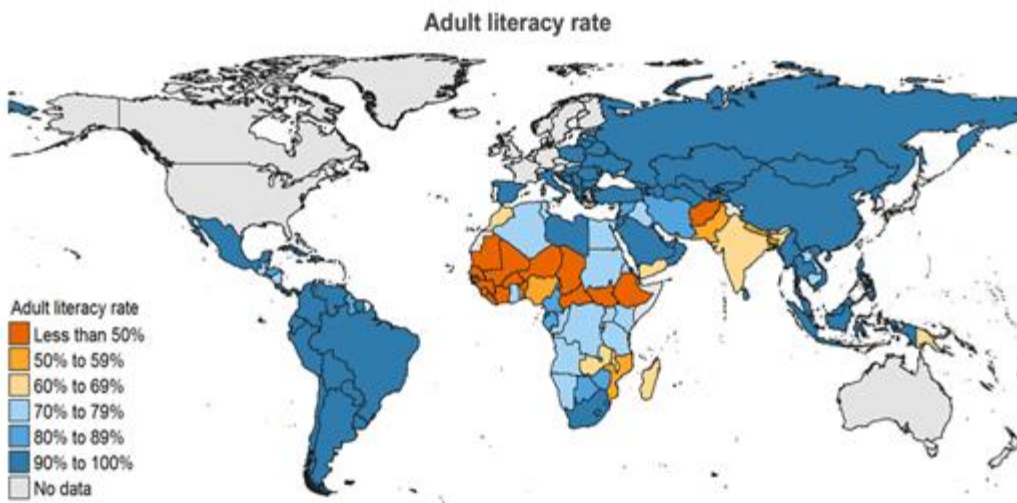
### Nancy Faux ja Susan Watson

#### Keitä lukutaito-oppijat ovat?

Olet varmasti kuullut lukutaidon käsitteen useissa eri yhteyksissä. Lukutaidolla tarkoitetaan usein yhdessä sekä luku- että kirjoitustaitoa riippumatta siitä, kuinka sujuvaa se on. Lukutaidottomuudella tarkoitetaan sitä, että henkilö ei osaa lukea tai kirjoittaa äidinkielellään eikä millään muullakaan kielellä. Tässä tekstissä käytetään termiä lukutaito-oppija ja erityisesti suomen kielen oppijoista termiä S2-lukutaito-oppija, kun viitataan aikuisiin, joilla on vaikeuksia lukea ja kirjoittaa äidinkielellään ja joilla on vähän tai ei lainkaan kokemusta formaalista oppimisesta. On mahdollista, että he eivät osaa lainkaan lukea ja kirjoittaa äidinkielellään tai millään muulla osaamallaan kielellä. Heidän äidinkieltensä saattaa jopa olla sellainen, ettei sillä ole lainkaan kirjoitettua muotoa (esim. mosuo) (Florez & Terill 2003). (Working with literacy-level adult English language learners, [http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/digests/litQA.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/litQA.html)).

Jotkut opiskelijat ovat saattaneet kokea trauman lähtömaassaan, mikä voi hidastaa tai vaikeuttaa kielen oppimista (Adkins, Sample, & Birman, 1999). (Mental Health and the Adult Refugee: The Role of the ESL Teacher, [http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/digests/mental.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/mental.html))

Maailman lukutaitokartta:



Seuraavassa osiossa tarkastellaan yksityiskohtaisemmin sitä, keitä lukutaito-oppijat ovat. S2-lukutaito-oppija ja S2-lukutaito-opettaja ovat vastineita englanninkielisille termeille LESLLA learner ja LESLLA teacher. LESLLA-lyhenne tulee sanoista Low Educated Second Language and Literacy Acquisition (for adults), eli vähän koulutettujen aikuisten toisen kielen ja lukutaidon omaksuminen.

LESLLA-verkosto koostuu kansainvälisistä tutkijoista, kouluttajista ja päätöksentekijöistä, joita kiinnostaa sellaisten aikuisten maahanmuuttajien toisen kielen oppimisen tutkimus, joiden koulutustausta ennen uuteen kotimaahan asettumista on vähäinen tai sitä ei ole lainkaan. LESLLAn tavoite on jakaa empiiristä tutkimustietoa ja auttaa ja ohjata uutta tutkimusta kyseisellä alalla. Tämä tutkimus edistää puolestaan koulutuspolitiikan kehittymistä kaikissa maissa, joihin maahanmuuttajat asettuvat ja joissa koulutuksellista tukea tarvitaan. Tutkimuksen myötä opettajat saavat myös uutta tietoa ja opetusmateriaaleja.

#### **Pohdi**

Mistä oppijasi ovat kotoisin? Tulevatko he maista, joissa lukutaidottomuus on yleisempää kuin muualla? Yllätytkö joistakin ylläolevista tiedoista?

#### **Erilaisia lukutaito-oppijoita**

Opettamista voi osaltaan helpottaa tieto siitä, että S2-lukutaito-oppijat voi jakaa kuuteen erilaiseen oppijatyyppiin. Opetuksen suunnittelu on helpompaa, kun tiedät, mihin ryhmiin opiskelijasi kuuluvat. Kun käyt läpi alla olevaa taulukkoa, pohdi, mihin kategorioihin oppijasi kuuluvat. Asiaa käsitellään myöhemmin vielä lisää.

Huomaathan, että **semilukutaitoinen** tarkoittaa englanninkielisissä yhteyksissä sellaista oppijaa, jolla on ollut kotimaassaan vain rajalliset mahdollisuudet lukemisen ja kirjoittamisen oppimiseen äidinkielellään tai muulla kielellä, jota yleensä käytetään kirjallisissa tuotoksissa. Taulukossa on kuitenkin esitelty Suomessa käytössä oleva määritelmä.

Taulukko: Lukutaidon tyypit toisen kielen oppijoilla

<b>Lukutaidon vaihe</b>	<b>Vaiheelle ominaista</b>
Suullinen taito kielessä, jolla ei ole kirjoitettua muotoa	Oppija on lähtöisin suullisen perinteen varaan rakentuvasta kulttuurista, eikä hänen äidinkielellään ole kirjoitettua muotoa tai se on kehitetty vasta äskettäin. Tällöin kirjallisten taitojen oppimisen lähtökohdat ovat erilaiset kuin muilla oppijoilla.
Alkava lukutaito	Oppija aloittaa kirjallisten taitojen opiskelun aikuisiällä mutta on lähtöisin kulttuurista, jossa kirjoitetulla kielellä on enemmän tai vähemmän vakiintunut asema. Ideaalitulanteessa luku- ja kirjoitustaito opitaan sellaisella kielellä, jonka suullinen taito on jo vahva.
Kehittyvä lukutaito	Oppijalla on teknistä luku- ja kirjoitustaitoa jollakin kirjoitusjärjestelmällä, mutta etenkin lukutaidon sujuvuus, tarkkuus ja nopeus ja luetun ymmärtäminen sekä kirjoitustaidon sujuvuus ja tarkkuus kaipaavat vielä harjoitusta.
Lukutaito ei-aakkosellisella kirjoitusjärjestelmällä	Oppijalla on tekninen ja ainakin joltain osin myös funktionaalinen luku- ja kirjoitustaito sellaisella kielellä, jossa käytetään muuta kuin aakkosellista kirjoitusjärjestelmää (esim. mandariinikiina). Taito on voitu saavuttaa jollakin muulla kuin oppijan äidinkielellä, esim. koulukielellä, maan valtakielellä tai muulla opitulla kielellä.
Lukutaito ei-latinalaisella kirjaimistolla	Oppijalla on tekninen ja ainakin joltain osin myös funktionaalinen luku- ja kirjoitustaito ei-latinalaisella kirjaimistolla (esim. arabia, venäjä, thai, kreikka, korea). Taito voi olla saavutettu jollakin muulla kuin oppijan äidinkielellä, esim. koulukielellä, maan valtakielellä tai muulla opitulla kielellä.
Lukutaito latinalaisella kirjaimistolla	Oppijalla on tekninen ja ainakin joltain osin myös funktionaalinen luku- ja kirjoitustaito latinalaisella kirjaimistolla (esim. suomi, englanti, ranska). Taito voi olla saavutettu jollakin muulla kuin oppijan äidinkielellä, esim. koulukielellä (esim. ranska tai hollanti monissa Afrikan maissa), maan valtakielellä tai muulla opitulla kielellä. Aiemmin hankittu luku- ja kirjoitustaito on suoraan siirrettävissä toiseen, latinalaisella kirjaimistolla kirjoitettavaan kieleen.

Alkuperäinen taulukko: Opetushallitus (2018): Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuositus 2017. Helsinki: Opetushallitus. Pohjautuu julkaisuun Burt, M., Peyton,

J.K., & Schaetzel, K. (2008). Working with adult English language learners with limited literacy: Research, practice, and professional development. Center for Adult English Language Acquisition.

### **Lapsen ensikielen omaksuminen vs. aikuisen toisen kielen oppiminen**

Lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen uudella kielellä aikuisena on hyvin erilaista kuin sen oppiminen lapsena, jolloin suullinen kielitaito kielellä, jolla lukutaitoa opetellaan, on jo sujuva. Prosessi on vielä vaikeampi, jos oppijalla ei ole tukenaan oman äidinkielen luku- ja kirjoitustaitoa.

Toisen kielen omaksumisen tutkija Elaine Tarone (2009) kirjoittaa:

*Ensikieltä omaksuvilla lapsilla on ainakin neljä vuotta aikaa kuunnella ja puhua ensikieltään ennen kuin he alkavat lukea ja kirjoittaa sitä. Aikuisilla maahanmuuttajilla – ei ole sitä etuoikeutta; heidän täytyy oppia lukemaan ja kirjoittamaan samaan aikaan, kun he oppivat toista kieltä suullisesti. Ja jos he eivät alkujaan osaa lukea äidinkieltään käyttäen latinaista kirjaimistoa, heidän oppimisprosessinsa on hyvin erilainen kuin lukutaitoisten aikuisten toisen kielen oppiminen.*

*Useimmat englanti toisena kielenä -opettajat todennäköisesti ovat oppineet yhdistämään äidinkielen äänne- ja visuaalisiin symboleihin (kirjaimiin) niin kauan sitten, että he eivät enää muista, kuinka he sitä ennen hahmottivat suullisen kielen: erottelivatko he äänne- ja visuaalisia piirteitä toisistaan vai eivät. Heidän on helppo olettaa, että heidän opiskelijansa huomaavat samat piirteet suullisesta kielestä kuin he.*

Huolimatta haasteista, joita S2-lukutaito-oppijoilla voi olla, heillä on myös joitakin etuja, joita äidinkiellellään lukemista ja kirjoittamista oppivalla lapsella ei vielä ole. Heillä on laaja maailmantieto verrattuna viisivuotiaaseen. Tärkeintä on, että vaikka he ovat aloittelevia lukijoita, he ovat jo pitkäaikaisia ongelmanratkaisijoita. Tämä taito epäilemättä auttaa heitä omaksumaankin lukutaidon toisella kielellä.

### **Luokahuoneopetus: tasapainoinen lähestymistapa**

Luku- ja kirjoitustaidon opetusta koskevassa tutkimuksessa esitellään yleensä kaksi lähestymistapaa, joita sovelletaan myös suomen kieleen. Ensimmäinen on nimeltään bottom-up-malli, ja siinä edetään kirjainten opettamisesta äänne–kirjain-vastaavuuteen, tavuihin, sanoihin ja lauseisiin. Tämä lähestymistapa keskittyy vähemmän merkityksiin ja enemmän äänne–kirjain-vastaavuuden oppimiseen.

Toinen lähestymistapa, top-down, lähtee liikkeelle sanoista ja lauseista. Vasta yleisten sanojen tunnistamisen jälkeen jatketaan tavuihin, äänne- ja kirjaimiin.

Opetuksessa suositellaan käytettäväksi molempia lähestymistapoja sopivassa suhteessa yhdistellen. Tasapainossa olevaa lähestymistapaa voidaan käyttää tehokkaasti esimerkiksi yhteisöllisessä projektioppimisessa, jota käsitellään myöhemmin.

## Miten heikko lukutaito pidättelee oppijoita ja mitä voimme sille tehdä?

Luokkahuoneen ulkopuolella lukutaidon puute voi vaikuttaa opiskelijaan monin tavoin. Työhakemukset, maahanmuuttolomakkeet ja paperityöt (myös verkossa) voivat jättää S2-lukutaito-oppijat neuvottomiksi, joten heidän täytyy tukeutua niissä ystäviin, perheeseen ja viranomaisiin – tai he saattavat vältellä kirjoittamista kokonaan. Muistilaput töissä, julkisen liikenteen aikataulut sekä kyltit naapurustossa tai ruokakaupassa jäävät ymmärtämättä. Monet turvallisuusmääräykset töissä ovat kirjallisia kylttejä tai työntekijöille jaettavia dokumentteja, joten lukutaidottomilla työntekijöillä on suurempi työtapaturmariski. Ei liene yllättävää, että kliinisessä tutkimuksessa on osoitettu, että heikosti englantia toisena kielenään lukevat ja kirjoittavat kärsivät muita todennäköisemmin masennuksesta (Bennett et al. 2007).

Lääkärissä käynti on yksi tapahtuma, jossa puutteellinen lukutaito erityisesti vaikuttaa oppijaan. Apterin ym. (2008) mukaan heikko lukutaito samoin kuin vähäinen matemaattinen osaaminen voi vaikuttaa siihen, kuinka annettuja ohjeita noudatetaan, ja siten johtaa huonompiin terveydellisiin tuloksiin. ”Heikko lukutaito on läsnä kaikkialla. Potilaat eivät kerro, että heillä on heikko lukutaito, koska se todennäköisesti tekisi heidät vielä ahdistuneemmiksi”, tutkimuksen johtaja Andrea J. Apter kertoi puheessaan American Academy of Allergy, Asthma, and Immunology -konferenssissa, joka järjestettiin vuonna 2009. Kirjoitetut ohjeet, yksityiskohtaiset lääkeannosteluohjeet ja sivuvaikutuksiin liittyvät prosentit voivat siis jäädä ymmärtämättä S2-lukutaito-oppijoilta.

## Yhteenveto

Tässä ensimmäisessä osassa käsiteltiin S2-lukutaito-oppijan määritelmää ja tarkasteltiin kuutta erilaista kategorialuokkaa kielenoppijan lukutaidon määrittämiseen. Suomessa käytetään jaottelua kolmeen alaryhmään: primaarilukutaidottomat, sekundaarilukutaitoiset ja semilukutaitoiset. Lue tästä määrittelystä lisää Opetussuunnitelman perusteiden sivuilta 10–13 ([http://www.oph.fi/download/139339\\_aikuisten\\_maahanmuuttajien\\_luku\\_ja\\_kirjoitustaidon\\_koulutuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2012.pdf](http://www.oph.fi/download/139339_aikuisten_maahanmuuttajien_luku_ja_kirjoitustaidon_koulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf)).

Keskusteluun nostettiin myös se, millaisia haasteita heikko luku- ja kirjoitustaito voi aiheuttaa aikuisoppijalle työssä, lääkärisä, hakemuksia täyttäessä ja muissa yhteyksissä. Samaan aikaan aikuisoppijalla on toisaalta joitakin etuja verrattuna lapsiin: esimerkiksi ongelmanratkaisutaidoista voi olla apua luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa.

## Verkkosivuja ja lisämateriaalia

Adkins, Sample & Birman 1999. Mental Health and the Adult Refugee: The Role of the ESL Teacher. [http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/digests/mental.htm](http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/mental.htm)

Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012.

[http://www.oph.fi/download/139339\\_aikuisten\\_maahanmuuttajien\\_luku\\_ja\\_kirjoitustaidon\\_koulutuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2012.pdf](http://www.oph.fi/download/139339_aikuisten_maahanmuuttajien_luku_ja_kirjoitustaidon_koulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf)

Apter ym. 2008. Numeracy and Communication with Patients: They Are Counting On Us. *Journal of General Internal Medicine* 23(12), 2117–2124.



Croydon, Alysian, developed by Tacoma Community House Training Project (2005). Making It Real: Teaching Pre-Literate and Adult Refugee Students.

Florez, MaryAnn and Terrill, Lynda (2003). Working with Literacy-Level Adult English Language Learners.

LIAM, Linguistic Integration of Adult Migrants, Council of Europe. <http://www.coe.int/en/web/lang-migrants/home> (Työkalupakki pakolaisia opettavien vapaaehtoisten avuksi)

Massey Holt, Grace (1995). Teaching Low-Level Adult ESL Learners

Opetushallitus 2017. *Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuositus 2017*. [http://www.oph.fi/download/189615\\_vapaan\\_sivistystyon\\_lukutaitokoulutuksen\\_opetussuunnitelmasuositus\\_2017.pdf](http://www.oph.fi/download/189615_vapaan_sivistystyon_lukutaitokoulutuksen_opetussuunnitelmasuositus_2017.pdf)

## Opetuksen alkuvaiheet

### Opetukseen valmistautuminen

Ensimmäistä kertaa S2-lukutaito-oppijoita opettavat opettajat kertovat usein, etteivät he tiedä, mistä aloittaa. Tässä osiossa käsitellään keinoja valmistautua tunnille (esim. materiaalien ja tarvikkeiden valitseminen). Pohdimme, miten auttaa opiskelijoita tuntemaan olonsa mukavaksi ja turvalliseksi tunnilla – mikä on tärkeä asia toisen kielen opetuksessa ylipäätään, mutta vielä enemmän sellaisen opiskelijan tai opiskelijaryhmän kanssa, jolla ei välttämättä ole juuri lainkaan kokemusta formaalista oppimisesta. Yhtenä aiheena on myös tarvekartoitus, eli käsittelemme tapoja arvioida oppijoiden tarpeita ja toiveita. Lopuksi esitellään muutamia harjoituksia käytettäväksi kielikurssin ensimmäisillä viikoilla.

### Tarvikkeiden kerääminen

Tarvikkeiden kerääminen luku- ja kirjoitustaidon kurssille voi tuntua samalta kuin matkalaukun pakkaaminen pitkää matkaa varten. Tarvitset ehdottomasti paperia, kyniä, sakset, teippiä, piirtoheittimen tai projektoria ja tietokoneen, mutta S2-lukutaito-oppijat tarvitsevat näiden lisäksi myös käytännön oppimistyökaluja. Tässä on lista tarvikkeista, joista on apua opetuksessa:

- Isoja kartonki- tai pahviliuskoja tai paksua paperia, joille opiskelijat voivat kirjoittaa nimensä ja muita tärkeitä sanoja. ”Kun oppijat edistyvät kirjoittamaan etu- ja sukunimensä, paperin tai liuskan voi leikata osiin ja havainnollistaa näin sanarajoja”, kirjoittavat Wright ja Guth (1992) julkaisussa *Bringing Literacy to Life*.
- Värillisiä tusseja kirjoitusharjoituksiin.

- Magneettisia kirjaimia ja/tai Legoja kirjainten muodostamiseen. Voit harkita myös muiden käsinkosketeltavien esineiden käyttämistä, joiden avulla kirjainten muodostamista voi harjoitella ja hahmottaa, esim. hiekkapaperia.
- Digikamera, jolla voi ottaa tuntiin liittyviä kuvia.
- Tietokone (jos mahdollista). Myöhemmin käsitellään lisää sitä, kuinka tietokoneen käyttäminen voi harjoittaa opiskelijoiden työelämässä tarvitsemia taitoja ja kuinka tietokone voi antaa opiskelijoille uuden tavan harjoitella kirjaimia ja sanoja.
- Sopivia kirjoja, harjoituskirjoja, luettavaa ja kuvasanakirjoja. Voit kysyä kustantajilta, onko heillä tekstejä aikuisille lukutaidon alkuvaiheessa oleville lukijoille.
- Vaikka vasta-alkavat lukijat keskittyisivät vain kuviin, he ovat tekemisissä lukemisen kanssa ja tulevat harjoittelun kautta itsevarmemmiksi lukijoiksi ja oppijoiksi.

Lukemista tukevien tekstien piirteitä -taulukosta saat lyhyen ohjeistuksen siihen, kuinka valita sopiva teksti lukutaitoryhmälle.

<b>Lukemista tukevien tekstien piirteitä</b>		
<b>Kyllä</b>	<b>Ei</b>	
		Ovatko materiaalit autenttisia? Autenttiset materiaalit on kirjoitettu tiedottamaan tai viihdyttämään, ei opettamaan kielioppia tai äänne-kirjain-vastaavuutta.
		Ovatko materiaalit odotuksenmukaisia? Odotuksenmukaisuus perustuu toistuvien mallien, kumulatiivisten mallien, riimien, alkusointujen ja rytmin käyttöön. Kirjat ovat odotuksenmukaisia myös silloin, jos oppijoilla on taustatietoa käytettävistä käsitteistä.
		Onko tekstin ja kuvan välinen suhde hyvä? Hyvä suhde tarjoaa ei-kielellisiä visuaalisia vihjeitä. Onko kuvien sijoittelu odotuksenmukaista?
		Ovatko materiaalit kiinnostavia, mielikuvituksellisia tai kumpaakin? Kiinnostavat, mielikuvitukselliset tekstit kiinnittävät oppijoiden huomion.
		Edustavatko kirjan tapahtumat ja henkilöt oppijoiden taustoja ja kokemuksia? Kulttuurisesti merkittävät tekstit kiinnittävät oppijoiden huomion.
<b>Muuta huomioitavaa vanhempien oppijoiden varalle</b>		
		Onko teksti suppeahko?

		Ovatko kuvat, valokuvat ja piirrokset sopivia vanhemmille oppijoille?
		Ovatko taustatekstien diagrammit, graafit, kartat ja muut kuvalliset elementit selkeitä?
		Onko sisältö ikäryhmälle sopiva?

### **Pakkaa matkalaukkusi: Tarvikkeita lukutaidon opetukseen aloittamiseen**

Kun keräät tarvikkeita, käytä oheista *Pakkaa laukkuusi* -taulukkoa organisoidaksesi, mitä tarvitset luokassa ja miksi.

<b>Tarvike</b>	<b>Miksi?</b>	<b>Kuinka paljon?</b>
<b>Kirjoitusvälineet</b>		
<b>Paperituotteet</b>		
<b>Tuntoaistiin perustuvat objektit</b>		

**Huomaa:** Katso lähteistä materiaaleja muiden kielten opettamiseen.

### **Kurssin käynnistys ja opiskelijoiden olon tekeminen mukavaksi**

Muista ottaa huomioon, että S2-lukutaito-oppijat tuovat luokkaan tai oppimistilanteeseen mukanaan yksilöllisiä vahvuuksia. Vinogradov (2008) kehottaa hyödyntämään oppijoiden vahvuuksia: esimerkiksi laajoja ja monimutkaisia sosiaalisia verkostoja, ongelmanratkaisutaitoja, oppimisstrategioita, joita voi käyttää ilman lukutaitoa, ja suullista kielitaitoa, joka on kenties huomattavasti luku- ja kirjoitustaitoa vahvempi.

Wrigleyn ja Guthin (1992) mukaan monilla (amerikkalaisilla) lukutaito-oppijoilla on pysyvä työpaikka, heidän lapsensa käyvät paikallista koulua ja he käyttävät yhteiskunnan palveluita. Lisäksi aiemmin näiden oppijoiden kanssa työskennelleet opettajat lisäävät, että huolimatta mahdollisista traumaistaan, arkipäivän haasteistaan ja joidenkin perustaitojen puutteestaan, lukutaito-oppijoilla on huumorintajua ja he ovat avoimia oppimiselle.

Tästä huolimatta lukutaito-oppijat tuovat mukanaan myös joitakin haasteita lukutaito-opetukseen. Joitakin oppijoita saattaa ujoittaa se, että toiset huomaavat heidän vaikeutensa lukemisen ja kirjoittamisen kanssa. He arastelevat muita, jotka ovat taitavampia toisen kielen puhujia. On myös kulttuurisia ja uskonnollisia eroja, jotka voivat johtaa oppijoiden haluttomuuteen olla opettajan tai toistensa kanssa tietynlaisessa vuorovaikutuksessa. Lisäksi harjoitusten tekemiseen voi lukutaitoryhmässä mennä enemmän aikaa kuin lukutaitoisessa ja formaaliin opetukseen tottuneessa ryhmässä.

Jotta oppijoiden vahvuudet korostuisivat ja haasteiden merkitys vähenisi, on tärkeää, että oppijat tuntevat olonsa mukavaksi ja turvalliseksi opetustilanteessa. S2-lukutaito-opiskelijasi eivät välttämättä ole aiemmin osallistuneet strukturoituun opetustilanteeseen. Kuten kuka tahansa uutta kieltä opiskeleva, he saattavat myös jännittää sitä, mitä kurssilla tehdään.

Tässä on muutamia ehdotuksia, jotka on hyvä pitää mielessä, jotta opiskelijoilla olisi hyvä olla tunneillasi:

### ***Ota huomioon kulttuuriin ja kieleen liittyvät erityiset haasteet***

Vaikka yleistyksiset eivät aina pidä paikkaansa, tietyistä maista tulevilla tai tiettyä kieltä puhuvilla lukutaito-oppijoilla voi olla yhteisiä tarpeita. Somalialaisille, marokkolaisille, etiopialaisille, eritrealaisille, pakistanilaisille ja afganistanilaisille opiskelijoille täytyy ehkä opettaa, miten muodostetaan kirjaimia ja kuinka pidetään kynää ja vihkoa, koska heidän kirjaimistonsa muodostus on erilaista kuin suomalaisen kirjaimiston. [Kaakkois]aasialaiset opiskelijat, joiden äidinkielellä ei ole kirjoitusjärjestelmää, taas painiskelevat enemmän suullisten ja kuullun ymmärtämisen taitojen kanssa.

Dynamiikka on erilainen ryhmästä riippuen, mutta opettajan on tärkeää ymmärtää se, tai aikaa haaskaantuu, edistystä ei tapahdu hankalilla osa-alueilla ja luokassa kasvaa turhautumisen ja osaamattomuuden ilmapiiri.

### ***Näe luokka oppijoiden porttina uuteen kulttuuriin ja mahdollisuuksiin***

Ohjaaja voi sisällyttää opetukseen harjoituksia, jotka tarjoavat alkeiskurssille pelastusköyden ja portin uuteen kulttuuriin sekä opiskelijoille keinon saavuttaa suurempia mahdollisuuksia. Oppijat voivat siirtyä eristyneisyyden ja avuttomuuden tunteesta luomaan merkityksellisiä sosiaalisia suhteita sekä tunnetta henkilökohtaisesta toimijuudesta. Niinpä aikuisten toisen kielen alkeisryhmä

on paljon muutakin kuin kirjainten harjoittelua, kielioppidrillejä ja sanojen painamista mieleen. Se avaa henkisiä, tunteellisia ja sosiaalisia ovia niin, että opiskelijat rohkaistuvat, motivoituvat ja tulevat itsevarmoiksi samalla kun he oppivat kommunikoimaan uudella kielellä.

### ***Tutustu opiskelijoihin ja kannusta heitä tutustumaan toisiinsa***

Se luo luokasta tervetulleeksi toivottavan yhteisön. Oppijat voivat käyttää nimilappuja, jotta opit heidän nimensä (ja he oppivat toistensa nimet). Opettaja kirjoittaa heidän nimensä ja antaa heidän kopioida ne. Näin jokainen oppija tuntee olonsa vähemmän eristyneeksi ja enemmän osaksi luokkayhteisöä. Käytä vähän aikaa nimien ääntämisen harjoitteluun, jos se on tarpeellista (etenkin jos opiskelijat ovat useista eri maista). Ota selvää, miksi he ovat kurssillasi.

Käytä keskustelu- ja haastattelutaulukoita, joiden avulla opiskelijat voivat ottaa selvää, mistä heidän luokkatoverinsa ovat kotoisin, missä he asuvat nyt ja muita mahdollisesti yhteisiä asioita.

Esimerkki siitä, millainen keskustelutaulukko voi yksinkertaisimmillaan olla:

Mikä sinun nimi on?	Mistä sinä olet kotoisin?	Missä sinä asut?	Mikä on sinun puhelinnumero?

Mikäli kopioimalla kirjoittaminen sujuu, oppijat voivat kierrellä luokassa ja kysyä suullisesti toistensa nimet, kotimaat jne. sekä kirjoittaa esim. taululla olevien mallien perusteella vastaukset yllä olevaan taulukkoon, joka on tulostettu. Myöhemmin oppijat voivat täyttämänsä taulukon pohjalta kertoa muulle ryhmälle yhdestä henkilöstä, jota haastattelivat.

### ***Selvitä, mitä oppijat haluavat oppia***

Kun kurssi alkaa, ota selvää, mitä oppijat haluavat opiskella – tätä kutsutaan *tarvekartoitukseksi*.

Sinulla on kenties käytössäsi oppilaitoksen tai valtion asettama tarkempi tai väljempi opetussuunnitelma, joka määrittää kurssin aiheet. Vaihtoehtoisesti voit antaa opiskelijoiden valita muutamasta arkielämään liittyvästä perusaiheesta kuten työstä, liikenteestä, terveydestä tai kunnallisista palveluista. Riippuen oppilaitoksesta oppituntien sisältö voi olla vapaampi tai määritellympi. Jos suunnittelet opetusta hyvin väljän opetussuunnitelman perusteella, saatat huomata, että opiskelijoiden tarpeet eroavat usein toisistaan paljon. Jotkut oppijat tahtovat vain oppia allekirjoittamaan lomakkeita omalla nimellään. Jotkut haluavat pitää kädessään Raamattua ja lukea heille tärkeän jakeen, jonka he osaavat ulkoa. Jotkut haluavat kirjoittaa henkilötunnuksensa lomakkeeseen tai oppia lukemaan viestin lapsensa opettajalta. Jos opetat vain yhtä oppijaa,

tarvekartoituksen tekeminen on luonnollisesti paljon helpompaa. On kuitenkin tärkeää käyttää sopivia menetelmiä, kuten kuvia, oppijan ohjaamiseksi oppimisvalinnoissaan.

Riippumatta siitä, mitä menetelmää käytät, oppijoita motivoi opiskelemaan se, että opinnot yhdistyvät siihen, mitä he haluavat tai tarvitsevat.

Kuvat voivat olla hyvä visuaalinen tapa kerätä tietoa opiskelijoiden tarpeista erityisesti silloin, kun oppijat eivät osaa vielä lukea lainkaan tai kun heillä on puutteita alkeistason sanastossa. Esimerkiksi piirroksia tai lehtileikkeitä voi käyttää kuvaamaan yleisiä teemoja, (esim. yhteiskunta, asuminen, liikenne) joista voi keskustella ja äänestää. Kuvat voi nostaa esille eri puolille luokkaa, ja opiskelijat voivat merkitä kuvat, jotka kuvaavat heitä kiinnostavia aiheita. Vaihtoehtoisesti opiskelijat voivat "äänestää jaloillaan" ja asettua seisomaan sen kuvan viereen, joka kuvaa parhaiten sitä, mitä he haluavat eniten opiskella. Vaikka opettajan tuleekin tehdä lopullinen tarpeisiin perustuva päätös, ryhmätyöskentelyä hyödynnetään.

Jos käytät kuvasanakirjoja, opiskelijat voivat valita sivuja, jotka kuvaavat parhaiten heidän toiveitaan. Oppijat voivat tunnistaa eniten valitut sivut määritelläkseen kurssin painopisteen. Päättää jo etukäteen, kuinka monta eri aihetta ehditte käsitellä kurssin aikana. Jos ryhmä tapaa esimerkiksi kaksi kertaa viikossa kaksi tuntia kerrallaan kahdentoista viikon ajan, yksi tai kaksi teemaa lienee sopiva määrä. Teemoihin perustuva opetus voi olla erilaista kuin mihin olet normaalisti tottunut vieraan kielen opetuksessa tai missä tahansa opetuksessa, jossa kurssin sisällöt ovat keskittyneet tiukemmin kieliopin ympärille.

Päivittäisessä käytössä lukukansio voi auttaa opiskelijoita valitsemaan oppimisalueita, jotka parhaiten kohtaavat heidän tarpeensa.

*[Lukukansio] voi sisältää monia eri muotoja: valokuvia tiekylteistä, kuvitettuja sanoma- tai aikakauslehtiartikkeleita, katkelmia työpaikkailmoituksista, elintarvikepakkauksia, reseptejä, lyhyitä kertomuksia ja artikkeleita erilaisista aiheista, sarjakuvia, karttoja, lääkepakkauksia, aikatauluja, ohjeita, pamfletteja ja ruokalistoja. Mahdollisuuksien mukaan teksteissä tulisi olla mukana kuvitusta tai muita vinkkejä sisällön päättelemiseen.*

(Bell & Burnaby 1984: 29.)

Jos haluat lukea lisää erinomaisesta ja vuorovaikutuksellisesta metodista, jonka avulla voit arvioida oppijoiden tarpeita, tutustu Trudie Aberdeenin ja Elsie Johnsonin artikkeliin *Determining What LESLLA Learners Want to Do in Class: A Principled Approach to Needs Assessment* (2013). Aberdeen ja Johnson kuvailevat toimintatutkimusmetodia, jossa asetettiin tärkeysjärjestykseen lukutaito-oppijoita mahdollisesti kiinnostavia aiheita. Sen lisäksi, että metodi auttoi opettajia tulevien oppituntien suunnittelemisessa, se auttoi opiskelijoita keskittymään henkilökohtaisiin oppimistavoitteisiinsa.

### ***Pehmeä lasku ensimmäisiin oppitunteihin***

Voi olla, että työvälaineet ovat jo valmiina, tarvekartoitus suunniteltuna ja hyvät suunnitelmat turvallisen ja rennon oppimisyhteisön luomisen varalle tehtynä, mutta olet silti epävarma ensimmäisten tuntien sisällöstä. Joissakin maissa opettajat opettavat ensin aakkoset (äänteet), kun taas toisissa opetus käynnistyy kokonaisista sanoista (koko kieli). Ensimmäisen mallin nimi on bottom-up (pienistä kokonaisuuksista suurempiin) ja toinen tunnetaan nimellä top-down (suurista kokonaisuuksista pienempiin).

Yksi tapa auttaa opiskelijoita huomaamaan, kuinka vaikeaa toisen kielen lukeminen ja kirjoittaminen on kenelle tahansa, on pyytää jotakuta vapaaehtoista kirjoittamaan taululle lyhyt lause äidinkielellään. (Kielen pitäisi olla jokin, jota et osaa.) Sitten opiskelijat pääsevät katsomaan, kun kopioit lauseen. Tämä nopea mutta valaiseva harjoitus voi auttaa tunnelman keventämisessä ja jään murtamisessa. Lontoossa työskentelevät Marina Spiegel ja Helena Sunderland (2006) käsittelevät asiaa teoksessaan:

*Voi olla, että väsyit, turhaudut ja tuntuu vaikealta pitää sanoja lähimuistissasi, ja kopioimiseen kuluu paljon enemmän aikaa kuin aluksi odotit. Et välttämättä tiedä, mistä kirjain alkaa tai loppuu ja mistä sen kirjoittaminen pitäisi aloittaa. Ja muista, että olet jo taitava kirjoittaja ainakin yhdellä kielellä!*

Toinen helppo tapa aloittaa on nimien tunnistaminen. Tanya Conover (2008) suosittelee ilmoittautumislomaketta, johon opiskelijat kirjoittavat nimensä ja maahantuloaikansa (jos vain osaavat). Luokkaan järjestetyllä ilmoittautumisalueella opiskelijat voivat poimia nimilappunsa. "Myös ohjaaja käyttää nimilappua osoittaakseen, että on osa oppimisyhteisöä", Conover suosittelee.

Nimien tunnistamisen jälkeen toinen sopiva tapa aloittaa työskentely on ottaa selvää opiskelijoiden elämästä ja perheestä. Tässä joitakin strategioita ja tehtäviä, joita voit käyttää:

- Keskity kunkin oppijan henkilökohtaisiin tietoihin, elämänhistoriaan tai kokemuksiin.
- Luo luokkaan päivärutiineja, esim. päivämäärän ja sään kirjoittaminen taululle, parin lauseen kopioiminen taululta kirjoittamalla, suulliset tervehdykset luokassa, kysymys tai tehtävä, joka saa jokaisen ylös tuoliltaan ja lämpimäksi tuntia varten.
- Esitä esimerkkidialogi ennen oppijoiden itsenäistä harjoittelua.
- Käy läpi luokan aikataulu ja ne tarvikkeet, joita jokaisen on tuotava mukanaan kouluun, kuten vihko.

Opiskelijoiden omasta elämästä puhuminen on ihanteellinen tapa suunnata oppijoiden mielenkiinto uuteen kurssiin. Opettajat voivat käyttää haastattelutaulukoita, joiden avulla oppijat kysyvät toisiltaan perusasioita toisistaan tai joistain tietyistä aiheista. Koska vain vähän tietoa siirretään yhdellä kertaa, jopa kokonaan kirjoitustaidottomat oppijat voivat osallistua pyytämällä kurssitovereita kirjoittamaan vastaukset heidän puolestaan.

Yksi esimerkki haastattelutaulukon käytöstä ensimmäisillä tunneilla on esitetty seuraavassa:

Fawzia: Mikä sinun nimi on?

Karim: Minun nimi on Karim.

Fawzia: Mistä sinä olet kotoisin?

Karim: Olen kotoisin Algeriasta.

Fawzia: Mikä sinun puhelinnumero on?

Karim: Minun puhelinnumero on 703 555 1234.

Fawzia: Mikä sinun työ on?

Karim: Minä olen autonkuljettaja.

Mikä sinun nimi on?	Mistä sinä olet kotoisin?	Mikä sinun puhelinnumero on?	Mikä sinun työ on?
Karim	Algeria	703 555 1234	Autonkuljettaja

Saadaksesi tietoa opiskelijoistasi voit pyytää heitä tekemään kuvakertomuksen itsestään. Kertomukset ripustetaan luokan seinälle. Opiskelijat voivat käyttää piirustuksia, lehtileikkeitä tai valokuvia osana kuvakirjaansa ja tuottaa niin paljon tai vähän tekstiä kuin haluavat. Edistyneemmät oppijat voivat kirjoittaa lyhyen tarinan. Tässä esimerkki kirjoitustehtävästä:

**What is your name?**

**My name is Betsy.**



**Where are you from?**

I am from Ottawa.

**How many children do you have?**

I have one son.

**How old are they?**

He is 5 years old

**What grades are they in?**

He is in kindergarten.

Esimerkki lyhyestä tarinasta:

My name is Mehmet Bezen. My address is 4398 Oxford Road, Birmingham. I have two children. My son's name is Birkan. He is 5 years old. He is in kindergarten. My daughter's name is Farah. She is 9 years old. She is in fourth grade.

Henkilökohtaisten tietojen lisäksi oppijoiden on tärkeää oppia ilmaisemaan tunteitaan ja fyysisiä tuntemuksiaan suullisesti suomeksi. Kun fraasit ovat tuttuja, opiskelijoita rohkaistaan tervehtimään toisiaan ja ottamaan selvää, miltä toisista oikeasti tuntuu. Opiskelijat saattavat paljastaa olevansa väsyneitä tai että heillä on päänsärkyä tai jopa masennusta. Toiset voivat vastata empaattisesti ja rohkaisevasti, mikä auttaa rakentamaan ihmissuhteita ja yhteisöllisyyttä toisella kielellä toimien.



## Yhteenveto

Tuntisuunnitelmat eivät ole ainoa tärkeä osa opetukseen valmistautumisessa. Kuten tässä osiossa kävi ilmi, sopivien työvälineiden kerääminen on tärkeä askel varsinkin S2-lukutaito-opetuksessa. S2-lukutaito-opettajalla on myös tärkeä rooli siinä, että oppilailla on turvallinen ja mukava olo koulutai muussa oppimisympäristössä ja uudessa kulttuurissa. Osiossa käsiteltiin myös muutamia tapoja rakentaa ryhmähenkeä. Hyvän tarvekartoituksen laatiminen on yksi keino, joka auttaa kehittämään yhteishenkeä.

Osio antoi myös ideoita siihen, kuinka käyttää opiskelijoiden taustoja kurssin tai muun opetuksen alkuvuikkoina. On tärkeää, että opettaja on hienotunteinen sen suhteen, että osa opiskelijoista on saattanut kokea traumoja tai heillä voi olla juuri nyt elämässään vaikeuksia, joista he eivät halua kertoa muille. Tämä on yleistä kaikissa aikuisten toisen kielen opetusryhmissä, mutta erityisen tärkeää S2-lukutaitoryhmissä, koska osalla opiskelijoista ei kenties ole lainkaan kokemusta koulumaailmasta.

Seuraavaksi siirrytään turvallisen ja rennon oppimis- ja opetustilanteen luomisesta eteenpäin ja keskitytään tärkeään aiheeseen, tekstitietoisuuteen.

## Verkkosivuja ja lisämateriaalia

Aberdeen, Trudie & Elsie Johnson (2013). Determining What LESLLA Learners Want to Do in Class: A Principled Approach to Needs Assessment from Low Educated Second Language and Literacy Acquisition, LESLLA Proceedings, San Francisco.

Arlington Education and Employment Program (REEP) Learner Needs Assessment

Bernado Fernandez, Cristina (2017). Material for a Catalan language course addressed to adults with low formal instruction, to be published in LESLLA Proceedings 2017. [cristinabernadofernandez@gmail.com](mailto:cristinabernadofernandez@gmail.com)

Brooks, M.C. & Brooks, J.S. (2005). Whole language or phonics: Improving language instruction though general semantics. *TESOL Quarterly* 62(3), 271-280. This article is publically available through [academia.edu](http://academia.edu).

Caceres, Vanessa (2009). Lessons Learned from Literacy Class Observations. <http://www.valrc.org/courses/bbbl/learned.html>

Coursin, A.M. (2012). Understanding the development of alphabet knowledge in at-risk populations: The influence of pre-literacy skills. *Julkaisematon maisterintutkielma*.

Ecalte, J., Magnan, A., & Biot-Chevrier, C. (2008). Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers. *European Journal of Developmental Psychology* 5(3), 303-325. Access to this article may be requested through Researchgate.

Freeman, Yvonne S., Freeman, David. E & Sandra P. Mercuri (2002). Stages of Language Acquisition by from Closing the Achievement Gap: How to Reach Limited-Formal-Schooling and Long-Term English Learners. Saatavana verkkokirjakaupoista.

Korkeamaki, R-L & Jean Dreher, M. (1993). Finland, phonics, and whole language: Beginning reading in a regular letter-sound correspondence language. *Language Arts* 70(6), 475-482. This article may be requested through Researchgate.

Literacy Forward Realia Generator and Student Needs Assessments, (2014 TESOL Presentations)

Tapia Carrillo, Maria Elena & Rafael Garcia Avila (2017). Teaching Spanish as a Foreign Language to Immigrants in Continuing Education Centres in Granada.

Vinogradov, Patsy (2010). "MAESTRA! The Letters Speak." Adult ESL students learning to read for the first time.

Wrigley, Heide Spruck & Guth Gloria J.A. (1992) Bringing Literacy to Life: Issues and Options in Adult ESL Literacy.

## **Tekstitietoisuus**

### **Tekstitietoisuuden kehittäminen**

Kun opiskelijat ovat saaneet riittävän alustuksen kurssista, on aika keskittyä tekstietoisuuteen. Siihen kuuluvat

- kirjoituksen tehtävien ja käytön tunnistaminen
- kirjoitusvälineiden käyttäminen
- kirjainten ja lopulta sanojen tunnistaminen ulkonäöltä

Tekstitietoisuus tarjoaa lukemaan oppiville opiskelijoille mahdollisuuden lopulta saavuttaa äänne-kirjain-vastaavuuden hallinta ja kyky lukea virkkeitä ja kappaleita. Burt, Peyton ja Schaetzel (2008, (<http://www.cal.org/caelanetwork/resources/limitedliteracy.html>) raportoivat, että käytettyään jonkin aikaa lukutaitoa edeltäviä harjoituksia, jotka kehittävät oppijoiden luku- ja kirjoitussuunnan hahmottamista sekä muotojen ja kokojen tunnistamista, opettajat voivat siirtyä opettamaan kirjaimia, konsonantteja, vokaaleja, yleisesti tunnistettavia kokosanoja ja lopulta myös pitempiä ilmauksia, kuten lauseita. Äänne-kirjain-vastaavuus on S2-lukutaito-oppijoille yhtä tärkeä kuin tekstietoisuus; siihen keskitytään lisää seuraavassa osiossa.

### **Harjoituksia tekstietoisuuden kehittämiseen**

Tekstitietoisuuden tärkeys S2-lukutaito-opetuksessa selviää esimerkiksi joistakin tehtävistä, joita opiskelijat tekevät. Heidän täytyy vaikkapa täyttää henkilötietojaan (nimi, osoite, puhelinnumero) yksinkertaistettuihin lomakkeisiin (esim. ilmoittautumislomake). Heidän täytyy oppia käyttämään isoja ja pieniä kirjaimia sääntöjen mukaan (esim. Tom vs. tOm) ja latinalaista lukusuuntaa (eli vasemmalta oikealle, ylhäältä alas ja edestä taakse). Tällaisista harjoituksista annetaan lisäkin esimerkkejä tässä osiossa.

Koska ainakaan kaikki opiskelijat eivät ole kasvaneet kovin koulutetussa ympäristössä, heidän vanhempansa eivät todennäköisesti ole lukeneet heille kirjoja eivätkä he kenties ole nähneet aikuisia tai vanhempia lapsia lukemisen ja kirjoittamisen parissa. Heillä ei siis välttämättä ole samaa tekstietoisuutta kuin vaikkapa monella koulua aloittavalla Suomessa kasvaneella lapsella, joka on lukutaitonsa alkuvaiheessa.

Jotta opiskelijan tekstietoisuus kehittyisi, harjoitusta tarvitaan kolmella alueella:

1. kirjoituksen tehtävien ja käytön tunnistaminen
2. lyijykynän käyttäminen vaivattomasti
3. aakkosten oppiminen

(Aluksi on hyvä käyttää lyijykynää, jotta virheet voi pyyhkiä.)

### **Kirjoituksen tehtävien ja käytön tunnistaminen**

Vaikka kynänkäyttö ja kirjainten tunnistaminen ovat keskeinen osa lukutaito-oppijoiden tekstietoisuutta, tutkijat korostavat, että tällaisilla harjoituksilla on tärkeää olla myös johonkin aiheeseen liittyvää sisältöä. Käytä siis tekstietoisuusharjoituksiasi muiden opiskeluaiheiden kontekstissa eli yhtä aikaa esimerkiksi perhettä, työtä, terveyttä tai liikennettä käsiteltäessä. Yksi tärkeä askel tekstietoisuuden kehittämisessä on auttaa opiskelijoita pääsemään jyvälle kirjoituksen käyttötavoista ja tarkoituksista.

*Opettaja – – auttaa heitä saamaan ymmärrystä siitä, miltä teksti näyttää, kuten miten se eroaa kuvasta tai tapetista, joka on vain koriste. Opiskelijoiden, jotka eivät ole tottuneet latinalaiseen kirjaimistoon, saattaa täytyä myös tulla tutuiksi englanninkielisen (tai muun latinalaisin aakkosin kirjoitetun) tekstin muodon ja ulkonäön kanssa ennen kuin voidaan keskittyä yksittäisiin sanoihin ja kirjaimiin. (Wrigley & Guth, 1992)*

Näiden ajatusten mukaisesti opiskelijoiden täytyy oppia, että kirjoitetulla tekstillä on alku, keskikohta ja loppu, että suomea luetaan vasemmalta oikealle ja ylhäältä alas ja että kirjoitetut sanat voivat edustaa tarinaa tai viestiä (August & Shanahan, 2006, viitattu teoksessa Burt, Peyton, & Schaetzel, 2008).

Wrigleyn ja Guthin (1992) mukaan tekstietoisuutta voidaan kehittää esimerkiksi arkielämän esineiden tai tuotteiden avulla. Voit tuoda tunnille elintarvikepakkauksia, kylttejä, hammastahnaputkilon, rahaa tai muita kaupallisia tuotteita, joissa on tekstiä. Ryhmä voi yhdessä keskustella, mihin esineitä käytetään, ja opiskelijat voivat arvata, mitä tekstissä lukee. Opettaja tukee kaikkia hyviä arvauksia ja lopulta paljastaa, mitä pakkaus todellisuudessa kertoo.

Lisäksi opettajan kannattaa näyttää oppijoille se lukematon määrä paikkoja, joissa tekstiä käytetään, ja miksi sitä käytetään (esim. ohjeet, varoitukset, kuvailu, koristeet, neuvot, runot yms.).

### **Vaivaton kynän käyttö**

Ei ole helppoa saada S2-lukutaito-oppijat tuntemaan olonsa mukavaksi kirjoittaessaan.

Kirjoittamisen oppiminen millä tahansa kielellä vaatii hienomotorisia taitoja, joita opiskelijoilla voi jo olla – tai sitten ei. Osa opiskelijoista on voinut käyttää näitä taitoja, jos he ovat työskennelleet esimerkiksi ompelijoina tai räätäleinä tai samankaltaisessa tarkassa työssä.

Lukutaito-oppijat voivat Schwarzin (2008) mukaan kokea kynän käytön vaikeaksi seuraavista syistä:

- He eivät ole tottuneet kopioimaan sanoja tai kirjaimia.
- Heille on luultavasti hankalaa kirjoittaa viivattomalle paperille ilman mitään kehikkoa.
- Heille voi olla hankalaa kirjoittaa viivoille tai joissakin oppikirjoissa käytettyihin laatikoihin ja lauseiden alla oleville viivoille.
- He eivät tiedä, että isot kirjaimet pitää kirjoittaa suurempina kuin pienet kirjaimet.
- He eivät tunne sopivia välejä sanojen ja kirjainten välissä tai välimerkkien käyttöä.

Kannattaa myös muistaa, että lukutaito-oppijat eivät todennäköisesti ole kovin harjaantuneita käyttämään tai ymmärtämään terminologiaa, joka kuvailee kirjoitettua tekstiä englanniksi (tai suomeksi) tai heidän äidinkielellään, Schwarz (2008) toteaa. Esimerkiksi sanat *lause*, *kysymys*, *iso kirjain* ja *välimerkit* saattavat siis olla uusia käsitteitä oppijalle.

Voi myös olla, että jotkut oppijoista puhuvat kieliä, joilla ei ole kirjoitusjärjestelmää tai se on hyvin tuore, joten heidän äidinkielessään ei ole lainkaan näitä kirjoitetun tekstin kuvailemiseen tarkoitettuja sanoja. "Kuitenkin monet – todennäköisesti useimmat – oppijoista puhuvat useampaa kuin yhtä kieltä, joten he ovat oppineet käyttämään toista kieltä toiminnallisesti ilman viittausta sääntöihin", Schwarz (2008) lisää.

Käytännön harjoitukset (eli harjoitukset, jotka koostuvat muustakin kuin paperille kirjoittamisesta) auttavat vahvistamaan opiskelijoiden kirjoitusrutiineja niin kuin ne alkujaankin tuottavat tekstitietoisuutta. Opetuksessa kannattaa käyttää sekä visuaalisia, auditiivisia että kinesteettisiä lähestymistapoja, ja käytännön harjoitukset kirjainten muodostamisesta toimivatkin sekä hyvänä vastapainona visuaaliseen toimintaan että kynän käytön harjoittelun esiasteena tai sen tukena.

Schwarz (2008) suosittelee myös väritystä harjoituksena, joka auttaa opiskelijoita harjaantumaan kynän käytössä. Vaikka aikuisryhmässä väritys voi tuntua lapselliselta, nykyisin on tarjolla myös aikuisille suunnattuja värityskirjoja, joiden yksityiskohtaisten kuvien väritys kehittää hienomotoriikkaa, jota tarvitaan myös kirjoittamisessa.

Toinen tapa vahvistaa tekstitietoisuutta on aloittaa opiskelijoiden nimillä, ehdottavat Spiegel ja Sunderland (2006). Oppijoilta voi kysyä, mitä heidän nimensä tarkoittavat, kuka nimen valitsi tai tietävätkö he, miksi se valittiin. Sitten oppijat voivat keskittyä kirjoittamaan nimensä latinalaisilla aakkosilla; opettaja voi esimerkiksi osoittaa, mitkä kirjaimet näyttävät samankaltaisilta – esim. h ja n nimessä Khan.

Kun oppijat ovat tutustuneet suomen kielen lukemiseen ja lukusuuntaan, muista asetella dokumentit niin, että ne ovat helppolukuisia. Suuri fonttikoko voi olla hyvä idea, samoin kuin suuri riviväli ja paljon tyhjää tilaa tekstin ympärillä.

Voi olla hyvä ajatus piirtää punainen viiva vasempaan marginaaliin, joka auttaa lukusuunnan hahmottamisessa. Peitä luokassa olevat turhat tekstit minimoidaksesi ylimääräiset visuaaliset ärsykkeet oppijoiden lukiessa taululta (esimerkiksi toisen opettajan toisella kurssilla tarvitsemat

tekstit taululla tai seinällä voi peittää). Vaihtelee suullisen ja kirjallisen harjoittelun välillä, jotta silmät eivät väsy.

### **Aakkosten oppiminen**

Monissa englanninkielisissä maissa on tullut tavaksi opettaa aakkoset heti lukutaidon oppimisen alkuvaiheessa. Kaikissa maissa näin ei kuitenkaan tehdä vaan aakkoset voidaan opettaa esim. vasta siinä vaiheessa, kun oppija osaa lukea kokonaisina sanoina noin 300 sanaa. Tällä tavoin tehdään Alankomaissa. Aakkosten opettaminen tai opettamatta jättäminen johtaa meidät takaisin siihen keskusteluun, jota käytiin aiemmin luetussa Vinogradovin artikkelissa. Joissakin maissa kuljetaan kultaista keskitietä, kuten Vinogradovkin suosittelee. Sinun täytyy kuitenkin tehdä siten, kuin uskot olevan oikein tai kuten maassasi on tapana tehdä. Joka tapauksessa jossain vaiheessa lukutaidon opetusta oppijoille on aakkosetkin opetettava. Seuraavaksi esittelemme useita harjoituksia, joita voit siihen käyttää.

Oppijat tarvitsevat listan aakkosista, jota he voivat käyttää itseopiskeluun ja tarkistamiseen. Yksinkertaisimmillaan se voi olla moniste, jossa on lista aakkosista pien- ja suuraakkosin.

Aakkosista voi myös askarrella vihkosen (ks. esim. Arlington Education and Employment -ohjelman Read and Write booklet). Vihkossa on yksi sivu, jolle sekä pien- että suuraakkoset on listattu. Vokaalit ovat punaisia ja konsonantit mustia. Vihkossa on myös kuvallisia esimerkkejä, jotka auttavat sitomaan kirjaimia äänteisiin. Vihkossa myös harjoitellaan sekä kirjainten tunnistamista että niiden kirjoittamista. Myöhemmissä harjoituksissa tarvitaan pienaakkosten lisäksi myös suuraakkosia, ja oppijoiden tulee esimerkiksi tunnistaa malliksi annettu sana hieman samannäköisten sanojen seasta.

### **Aakkosbingo ja aakkoskortit**

Yksi tapa harjoitella aakkosia on aakkosbingo. Bingoa voi käyttää monisteena, tai sen voi laminoida ja sen päälle voi laittaa pikkuesineitä. Joko opettaja voi kuuluttaa uudet kirjaimet tai oppijat voivat muodostaa pareja tai pienryhmiä. Aakkosbingo (ja opiskelijoiden edistyessä sanabingo) on hauska tapa kehittää kirjainten tunnistamista ja harjoitella äänne–kirjain-vastaavuuden tunnistamista.

Aakkoskorttien avulla voi keksiä erilaisia harjoituksia. Niitä voi käyttää esimerkiksi yleiseen aakkosten harjoitteluun tai peleihin, joissa oppijat järjestävät kirjaimia. Kortit voi esimerkiksi sekoittaa ja jakaa oppijoille. Sen jälkeen oppijoiden täytyy järjestäytyä riviin niin, että kirjaimet ovat järjestyksessä. Jos oppijat istuvat, he voivat yhtä hyvin sanoa aakkoset ääneen järjestyksessä. Kirjaimista voi myös muodostaa tuttuja sanoja.

### **Laulujen käyttäminen**

Laulut ovat hauska tapa oppia kieltä, ja ne tuovat oppimiseen auditiivista puolta. Esimerkiksi aakkosia voi harjoitella aakkoslaulun avulla, mikä voi auttaa niiden muistamista.

Englanninkielinen esimerkkilaulu on "Alphabet Chant" (Tanya Conover 2008), joka lauletaan "Sound Off" -laulun sävelmällä. Carolyn Grahamin klassikkokirjassa "Jazz Chants" (2001) on tehtäviä, joissa oppijat toistavat sanoja ja lyhyitä fraaseja tahdissa musiikin säestyksellä

(<http://www.npr.org/2014/06/16/322589902/sound-off-where-the-militarys-rhythm-came-from>; Graham, Carolyn (2001) *Jazz Chants*, Oxford University Press).

### **Kinesteettisiä harjoituksia kirjainten ja sanojen oppimiseen**

Kinesteettisiin harjoituksiin kuuluu esimerkiksi kirjainten muotoilu hiekkapaperista, muoviluvahasta tai rautalangasta tai sanojen muodostaminen magneettisista kirjaimista. Oppijat voivat vaikkapa piirtää kirjaimia ja sanoja ilmaan sormillaan tai koskea jaloillaan lattiaan teipattuja kirjaimia ja sanoja – kaksi hyvää ja stressitöntä tapaa harjoitella. Oppijat voivat myös heittää paperitolloilla pyydettyjä kirjaimia tai sanoja, jotka on ripustettu luokan seinälle.

### **Käsin kirjoittaminen ilman kynäliä**

Ohjelma nimeltään *Handwriting Without Tears* keskittyy käsin kirjoittamisen taitoon ja tarjoaa harkittuja lähestymistapoja aakkosten kirjoittamisen opetteluun. Vaikka ohjelma on suunnattu kouluikäisille lapsille, sitä voi käyttää myös aikuisten lukutaito-opetuksessa. Ohjelmassa myydään esim. puisia apuvälineitä kuten kaarevia ja suorja palikoita, joista oppijat voivat rakentaa kirjaimia. Ohjelmassa korostetaan oppimista pikemminkin tekemällä kuin kopioimalla kirjaimia ja sitä käytetään USA:ssa yleisesti päiväkodista aina viidennelle luokalle asti.

Voit katsoa YouTubessa esimerkkivideon siitä, kuinka ohjelmaa käytetään: <https://www.youtube.com/watch?v=3AoWMqUc1xQ>.

### **Esimerkkiharjoituksia**

Tässä osassa esitellään muutamia esimerkkiharjoituksia, jotka auttavat lukutaito-oppijoita käyttämään sujuvammin kirjoitusvälineitä ja kehittämään kirjainten ja lopulta sanojen tunnistamista ulkonäöltä. Jotkin tekstitietoisuusharjoitukset voivat vaikuttaa toistuvan uudelleen ja uudelleen, mutta niissä saa tarpeellista harjoitusta kirjoitusvälineiden käytössä sekä uusien kirjainten ja sanojen kanssa. Muista jälleen ottaa huomioon kurssisi sisällölliset teemat, koska niiden kontekstia on hyvä käyttää opeteltavien sanojen valinnassa. Vaikka monet esimerkeistä keskittyvät kirjainten tunnistamiseen, voit käyttää niitä myös sanojen tunnistamiseen, kun oppijoiden osaaminen kasvaa.

### **Pisteiden yhdistäminen**

Opiskelijoilla on paperilla mallikirjain, jota pitkin he piirtävät. Jokaisessa mallissa on katkonaista viivaa, jonka opiskelijat yhdistävät. Pisteiden yhdistämisessä on sama periaate: opiskelijat muodostavat kirjaimen, joka on esitetty pistesarjana. Tämä harjoitus on erityisen hyvä sellaisille oppijoille, jotka tarvitsevat enemmän mekaanista harjoittelua kynän käytössä.

## Kirjainten kopioiminen

Opiskelijat kopioivat taululla tai monisteessa olevia kirjaimia. Tämä on hyvä harjoitus oppijoille, mutta muista, että kopioinnissa voi kestää yllättävän pitkään. Pidä kopioitava teksti lyhyenä ja anna oppijoille tarpeeksi aikaa.

## Pyyhittävät valkotaulut

Sen sijaan että opiskelijat kopioisivat kaiken paperille, joka saattaa päätyä roskikseen tunnin loputtua, monet opettajat käyttävät A4-kokoisia pyyhittäviä valkotauluja. Opiskelijat voivat kirjoittaa näihin kannettaviin valkotauluihin kaiken sen mitä opettaja tai muut opiskelijat kirjoittavat luokan isolle valkotaululle. Pieniä valkotauluja on helppo kantaa mukana ja käyttää yhdessä. Valkotauluttomassa luokahuoneessa ne ovat pelastus. Joissakin kannettavissa valkotauluissa on viivat, mikä helpottaa niitä oppijoita, jotka harjoittelevat viivoille kirjoittamista. Whiteboards Stimulate Student Learning tarjoaa joitakin käyttövinkkejä. Muita käyttötapoja pienille valkotauluille ovat esimerkiksi:

- Sanelutestit (opettaja sanelee sanoja ja sitten kaikki oppijat näyttävät omat vastauksensa)
- Kuuntelutehtävien vastaukset (oppijat näyttävät vastauksensa toisilleen ja keskustelevat niistä)
- Pelit (anagrammit, pitkien sanojen kirjoittaminen), tietyllä kirjaimella alkavien sanojen kirjoittaminen
- Kuvien piirtäminen: toinen opiskelija piirtää kuvan ja toinen kertoo kuvasta
- Yhteistoiminnallinen kirjoittaminen
- LEA-menetelmän (menetelmästä kerrotaan lisää myöhemmin) eli kielellisen kokemuksen lähestymistavan ensimmäiset vaiheet (sanojen kerääminen aivoriihimenetelmällä)

## Samanlaiset kirjaimet

Oppijoiden täytyy yhdistää kaksi samaa kirjainta tai sanaa muutamien vaihtoehtojen joukosta. Aivan alkuvaiheessa sanojen ja kirjainten sijaan tunnistamista voi harjoitella myös muodoilla kuten ympyrä tai neliö. Etsittävät sanat voivat olla usein käytettäviä, esim. lomakkeissa esiintyviä sanoja, kuten *etu* tai *nimi*.

Myös oman nimen täyttämistä lomakkeeseen harjoitellaan useina variaatioina, kuten sanoja *first name* ja *last name* kirjoitettuna sekä pien- että suuraakkosilla ja mahdollisesti eri lomakkeissa esiintyvillä erilaisilla tavoilla. Tällä tavalla oppijat kehittyvät sanojen tunnistamisessa.

Muunnos harjoituksesta voisi olla myös se, että saman kirjaimen iso ja pieni muoto pitää yhdistää (esim. A ja a).

## Kirjainten sanelu

Kaksi oppijaa (tai opettaja ja oppija) työskentelevät yhdessä. Ensimmäinen sanoo kirjaimen ja onko se iso vai pieni. Toinen etsii kirjaimen listasta, jossa on kolme tai neljä vaihtoehtoa, ja ympyröi sen. Harjoitus kehittää sekä kirjainten tunnistamista ulkonäöltä että äänne–kirjain-vastaavuuden

osaamista. Jokaisella parilla pitäisi olla kaksi eriväristä monistetta: toinen sanelevalle henkilölle ja toinen vastauksen valintaa varten.

### **Kuvasanakirjan tekeminen**

Tietotekniikan käyttöä voi harjoitella oman kuvasanakirjan tekemisellä. Oppijat valitsevat kuvia, jotka edustavat heidän oppimiaan sanoja, ja sitten kopioivat sanat kuvien alle. Sen lisäksi, että harjoitus sisältää käytännön tekemistä, se myös luo vastineen valmiille kuvasanakirjoille, jotka voivat olla aseteltultaan liian täyteen sullottuja lukutaito-oppijoille, jotka yleensä hyötyvät ilmeisesti asetelluista ja vain vähän informaatiota kerrallaan sisältävistä sivuista.

### **Kun oppijoilla on pulmia**

Joillekin oppijoille kirjoittaminen voi olla niin hankalaa, että muihinkin harjoituksiin keskittyminen vaikeutuu. Tällaisissa tapauksissa voit harkita, olisiko hyötyä siitä, että sinä tai mahdollinen avustaja toimisi oppijan kirjuriina joissakin harjoituksissa. Myös ryhmätyöskentely antaa mahdollisuuden vuorotella kirjoittamisessa, jotta se ei olisi liian väsyttävää.

### **Yhteenveto**

Tässä osiossa käsiteltiin sitä, miten oppijan tekstitietoisuutta kehitetään sekä merkityksellisessä kurssin oppimissisältöihin liittyvässä kontekstissa että mekaanisena kynän käytön harjoitteluna. Kun lukutaito-oppijat ovat oppimassa luku- ja kirjoitustaitoa, tekstitietoisuus on yhtä tärkeä taito hallita kuin äänne–kirjain-vastaavuuden tunnistaminen. Sivusimme myös sitä, että kirjoittaminen fyysisenä toimituksena voi olla osalle oppijoista haastavaa, ja käsitelimme muutamia tapoja harjoitella kirjoittamiseen tarvittavia hienomotorisia taitoja. Lisäksi esittelimme muutamia tapoja opettaa aakkosia sekä harjoitella kirjaimia ja sanoja.

Toivottavasti tämä osio on antanut sinulle uusia ajatuksia siitä, millaisia haasteita joillakin oppijoilla voi olla lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa; toivottavasti olet myös saanut työkaluja tällaisten haasteiden kohtaamiseen ja näin ainutlaatuisen oppijaryhmän opettamiseen.

Saman aiheen parissa jatketaan seuraavassa osiossa, jossa keskitytään tarkemmin äänne–kirjain-vastaavuuteen.

### **Verkkosivuja ja lisämateriaalia**

Burt, Peyton, & Schaetzel (2008)

Frank, Marn, ATLAS Literacy & STAR Coordinator, and Hmong American Partnership ESL Teacher. The Beginning Alphabet Test and Tools (BATT)

Handwriting Without Tears



Spruck Wrigley, Heide (2008). Posting on the National Institute for Literacy's English Language Listserv.

Vinogradov, Patsy (2008, s. 2)

Whiteboards Stimulate Student Learning

## Äänne–kirjain-vastaavuus

### Mitä on äänne–kirjain-vastaavuus?

Äänne–kirjain-vastaavuus, johon voidaan viitata myös grafeemin ja foneemin vastaavuutena, tarkoittaa kykyä yhdistää yksittäinen äänne, foneemi, ja tietty symboli eli **kirjain**. Tämä taito kuuluu yläkäsitteen *fonologinen tietoisuus* alle, eli se viittaa kykyyn erottaa tiettyjä sanan osia, kuten tavuja ja niiden **alku- ja loppuosia** sekä pienimpiä fonologisia yksiköjä, foneemeja, sekä tietoa siitä, kuinka nämä osat muodostavat yhdessä sanoja. Fonologinen tietoisuus on tietoisuutta **äännerakenteista**. **Äänne–kirjain-tietoisuus** merkitsee kykyä yhdistää äänneitä kirjaimiin. Tässä tekstissä käytämme yksinkertaisesti äänne–kirjain-vastaavuuden käsitettä.

Opetuksessa äänne–kirjain-vastaavuus ja tekstitietoisuus on usein yhdistetty, mutta tässä niitä käsitellään erillisinä taitoina, jotta voimme paremmin käsitellä sitä, millaisia erityisesti lukutaito-oppijoille ominaisia haasteita niiden oppimisessa voi olla.

Äänne–kirjain-vastaavuus voi olla hankala käsite lukutaito-oppijoille. Lukutaidottomille aikuisille ja lapsille tuntemattomia kirjoitetulle kielelle ominaisia piirteitä ovat seuraavat:

- miten puheen äänneet ovat tekstissä edustettuina erillisinä sanoina lauseissa
- yksittäiset äänneet sanoissa – ja ajatus siitä, että sanoissa on alkuäänteitä, keskiäänteitä ja loppuäänteitä
- äänneiden samanlaisuus tai erilaisuus

Yllä olevista kohdista on tärkeä huomata, että kielten välillä on eroja. Englannissa tiettyä kirjainta vastaavat äänneet voivat vaihdella esim. sijainnin, ympärillä olevien kirjainten ja merkityksen mukaan. Muissa kielissä kuten hollannissa, espanjassa ja erityisesti suomessa (miltei) jokainen äänne viittaa yhteen tiettyyn kirjaimeen. Voit vertailla eri kielten äänneitä DigLin-hankkeen verkkosivuilla.

Schwarzin (2008) mukaan lukutaito-oppijoiden luku- ja kirjoitustaidon omaksumiseen tarvittavia taitoja ovat seuraavat: sanojen erottaminen toisistaan lauseen sisällä ja siitä seuraava äänneiden erottaminen sanan sisällä sekä kyky äänneiden muokkaamiseen (esim. Maija Poppanen ja Paija Moppanen), riittävyyden ja merkityksettömien sanojen toistamiseen.

Äänne on kielen pienin merkitystä erottava yksikkö, esimerkkinä olkoot vaikkapa sanat *tuuli* ja *huuli*.

Jos olet tarkkaillut lukemaan oppivia lapsia, olet saattanut huomata, että samat Schwarzin (2008) kuvaamat taidot kehittyvät myös heillä. Harjoitukset, jotka kehittävät tavujen hahmottamista, sanan ensimmäisen äänneen hahmottamista, äänneiden samanlaisuuden tai erilaisuuden

tunnistamista ja riimittelyä auttavat lukutaito-oppijoita kehittämään taitoa, jota kutsutaan fonologiseksi tietoisuudeksi. On tärkeää kehittää näitä taitoja, kun opiskelijat oppivat lukemaan ja kirjoittamaan, koska he eivät oppineet niitä taitoja lapsina. Samoin kuin alakouluikäiset lapset, lukutaidottomat aikuiset kokevat tavujen, riimien ja alkusointujen hahmottamisen helpommaksi kuin yksittäisten äänteiden havaitsemisen.

### **Oppijoiden äänne–kirjain-vastaavuuden hahmottaminen**

Seuraavaksi esitellään muutama äänne–kirjain-vastaavuutta havainnollistava harjoitus, jotta aiheen integroiminen muuhun opetukseen olisi helpompaa.

Luokassa olevat julisteet, jotka kuvittavat tavallisia äänneitä, ovat avuksi lukutaito-oppijoille. Read and Write -materiaalissa on esitetty englannin monia eri äänneitä visuaalisesti. Vastaavia julisteita voi myös laminoida, jos niihin tarvitsee tehdä opettaessa muistiinpanoja, ja muistiinpanot voi pyyhkiä myöhemmin pois.

Harjoitukset, joissa yhdistetään tai luokitellaan äänneitä, harjoittavat niiden havaitsemista ja tunnistamista. On hyvä olla valmiina myös muita kuvia, jotka edustavat harjoiteltavia äänneitä. Saatuaan riittävästi mallia oppijat voivat jakaa sanoja ryhmiin niiden ensimmäisten konsonanttien tai vokaalien mukaan. Voit myös esitellä samanlaisia ja erilaisia äänneitä harjoituksella, jossa oppijoiden tulee yhdistää samat äänneet. Tällaiset harjoitukset vahvistavat myös oppijoiden työelämätaitoja (esim. luokittelemisen, vertailu ja rinnastaminen jne.).

Äänneiden harjoittelu käytännössä auttaa myös vahvistamaan niiden tunnistamista paperilla. Tietyt äänneet voi esimerkiksi yhdistää joihinkin liikkeisiin, kuten käden nostamiseen suun eteen *h*-äännettä sanottaessa.

Voit katsoa esimerkkivideon englannin äänneiden opettamisesta: <https://youtu.be/FXd8VFpofas>.

### **Kielellisen kokemuksen lähestymistapa (LEA)**

Kielellisen kokemuksen lähestymistapaa, englanniksi Language Experience Approach (LEA), käytetään yleisesti autenttisen kieli- ja lukemismateriaalin luomiseen. Kieli on peräisin oppijoiden omista kokemuksista ja sanastosta. LEA tukee lukemista ja kirjoittamista oppijan omien kokemusten ja suullisen kielitaidon avulla. Se on hyvä menetelmä myös esim. äänne–kirjain-vastaavuuden hahmottamisen tukemiseen. LEAa käytettäessä oppija kertoo omista kokemuksistaan opettajalle tai avustajalle, joka kirjoittaa puhutun esimerkiksi taululle. Tätä tekstiä käytetään lukemiseen, sanaston kehittämiseen, ääntämiseen ja jopa kielioppiharjoituksiin.

LEA-tarinoissa on usein jokin yhteinen teema, mutta jokainen oppija kertoo oman tarinansa – opiskelijat voivat esimerkiksi kuvailla työtään. Oppijat voivat myös osallistua esimerkiksi retkelle, ja opettajan avulla ryhmä kirjoittaa yhteisen LEA-tarinan retkestä. Yksi tapa käyttää LEA-menetelmää on viedä opetusryhmä vierailulle vaikkapa paikalliseen kirjastoon tai johonkin läheiseen nähtävyyteen. Retkellä voidaan ottaa valokuvia ja käyttää niitä seuraavan päivän tunnilla LEA-tarinan luomisen apuna. (Menetelmää voi käyttää myös pienryhmän tai yhden oppijan kanssa, jos retkelle lähtö on mahdollista.) Oppijat muodostavat kuviin liittyviä lauseita, joita käytetään myöhemmin harjoituksissa, kuten lukemisessa, kielioppiharjoituksissa, aukkotehtävissä, ääntämisharjoituksissa, dialogeissa jne.

LEA-tarinoita voi käyttää eritasoisilla kielikursseilla toisen kielen opetuksessa, ja ne ovat hyvä tapa motivoida oppijoita ja luoda autenttisia tekstejä, jotka sopivat oppijoiden taitotasolle. Kuvitusta voi lisätä, jos se on tarpeen, ja se onkin usein hyvä ajatus lukutaitoryhmässä. Itse asiassa LEA-tarinoita voi luoda myös pelkästään kuvilla –oppijat voivat luoda esimerkiksi kuvatarinan. Voit katsoa esimerkin LEA-tarinan kehittymisestä YouTubessa: <https://youtu.be/8hd0mMAwHuk>.

New American Horizons -säätiön Building Literacy with Emergent Readers -video on erinomainen LEAn ja monien sellaisten harjoitusten kuvaus, joilla tarinaa voidaan laajentaa. Muita esimerkkejä LEA-tarinoiden luomisesta on lueteltu Verkkosivuja ja lisämateriaalia -kohdassa.

Oma ryhmäsi voisi tehdä jotain samankaltaista ja tutustua paikallisliikenteeseen, ruokakauppaan tai lastensa kouluun.

Jos yksi ryhmäsi sisällöllisistä teemoista on terveys, sinulle voi olla hyötyä Kate Singletonin aikuisille englannin ja lukutaidon oppijoille suunnatuista kuvatarinoista: Picture Stories for Adult ESL Health Literacy. Sarjakuvat kertovat lyhyitä, yksinkertaisia tarinoita, joihin oppijat voivat lisätä kommenttejaan omien kokemuksensa pohjalta. Monia harjoituksia voi kehittää siten, että niihin kuuluu myös oppijoiden tuottamia sanoja.

### Oppikirjojen käyttö

Ohjelmasi tai oppilaitoksesi saattaa käyttää tiettyä oppikirjaa ja kuvasanakirjaa. Vaikka tässä opintojaksossa ei korostetakaan yhtä oppikirjasarjaa ylitse muiden, käsittelemme tässä tarkemmin kirjaa nimeltä Sam and Pat (Hartel, Lowry & Hendon, 2006). Koska Suomessa on vain vähän lukutaitoryhmille suunnattuja oppikirjoja, kannattaa suomeakin opettavien tutustua kyseiseen materiaaliin ja arvioida sitä suomalaisesta näkökulmasta käsin. Sam and Pat -sarja on suunnattu pohjoisamerikkalaisille lukutaito-oppijoille, mutta sitä käytetään myös muissa englanninkielisissä maissa. Se on tarinakokoelma, joka perustuu äänneiden opettamiseen. Kirjan tarinat kertovat Samista ja Patista, jotka ovat aviopari, sekä joistakin heidän kohtaamistaan hankaluuksista. Kirjan esipuheen mukaan siinä on huomioitu aikuisille englanninoppijoille vaikeat äänneet sekä ääntämisen että tiettyjen sanojen erottamisen näkökulmasta. Kirjassa käytetään yksinkertaistettua kielioppia ja yksinkertaisia sanoja ja teemoja.

Esimerkkitarina sarjan ensimmäisestä kirjasta (2005) on oppitunnilta 11: Pat shops on Saturday:

1. Pat shops on Saturday.
2. Today she has to get eggs, milk, and chicken.
3. She has to get a ham for Sunday lunch.
4. Chips are on sale. Six bags for \$/£1.00.
5. Pop is on sale. A six-pack for \$/£2.00.
6. Pat gets six bags of chips.
7. She gets a six-pack of pop.
8. But the chips are not good for Sam.
9. Sam is too fat.
10. Pat puts the chips and the pop back.

Kuten huomaat, tiettyjä äänneitä harjoitellaan toistuvasti (esim. *shops/pop* ja *Sam/fat/Pat*). Tekstiä seuraa viisi ymmärtämisen, sanaston ja kirjoittamisen harjoitusta.

Huomaat myös, että tarinan rivit on numeroitu. Ensimmäisen kirjan alussa on kymmenen rivin mittaisia tekstejä, mutta kirjan lopussa tarinat ovat jo 20 riviä pitkiä. Kun oppijat edistyvät, opettajat tai vapaaehtoiset kirjoittavat tekstin uudelleen kertomusmuotoon, jotta oppijat saisivat kokemuksen tavanomaisemmin aseteltujen kappaleiden lukemisesta.

### **Lauseliuskat**

Tuttuja sanoja ja fraaseja käyttämällä voi tehdä lauseliuskoja. Kirjoita paperille lauseita. Leikkaa jokainen sana erikseen (voit jopa leikata välimerkit omiksi lapuikseen) ja laita ne yhteen kuminauhalla. Oppijat voivat ryhmissä järjestää sanat lauseeksi. Älä ylläty siitä, että he tekevät paljon yhteistyötä ja lukevat sanoja ääneen nähdäkseen, kuulostaako lause oikealta. Voit antaa ryhmille esimerkiksi kolme tai neljä lausetta kerrallaan.

Lauseliuskat antavat oppijoille käytännön harjoitusta sanajärjestyksessä ja ääntämisessä. Ne myös auttavat kehittämään itsevarmuutta; vaikka lauseen muodostaminen olisi aluksi hankalaa, oppijat toistavat yleensä ylpeinä lausetta uudelleen ja uudelleen, kun ovat todenneet järjestyksen oikeaksi.

### **Täydennä puuttuva kirjain, kuulostaa samalta kuin -tehtävä, laulujen käyttö**

Oppijoilla on paperi, jossa on muutamia heille tuttuja sanoja. Joka sanasta puuttuu kuitenkin yksi kirjain. Opettaja sanoo ääneen jokaisen sanan, ja oppijat kirjoittavat puuttuvan kirjaimen. Voit muuttaa tämän aukkotehtävän myös saneluksi, jossa oppijat kirjoittavat kokonaisia sanoja.

Toinen mahdollinen tehtävä on antaa oppijoille lista samankuuloisista sanoista (esim. mato ja matto) ja pyytää heitä ympyröimään opettajan sanoma sana. Ympyröinnin sijaan oppijat voivat myös laittaa merkin (esim. napin) sanan päälle tai nostaa ylös kortin, jossa on oikein kirjoitettu sana.

Kielenoppijat – aikuisetkin – nauttivat lauluista, eivätkä lukutaito-oppijat ole poikkeus. Lukutaitoryhmän kanssa kannattaa keskittyä jokaisen sanan opettamisen sijaan suulliseen painon, rytmin ja riittelyn harjoitteluun laulun avulla. Toimivia käytänteitä on koottu eri maissa – myös Suomessa.

### **Yhteenveto**

Tässä oppimiskokonaisuudessa keskityttiin hyviin tapoihin auttaa oppijoita vahvistamaan äänne-kirjain-vastaavuuden hahmottamista. Osiossa esiteltiin myös harjoituksia julisteiden käytöstä äänneiden harjoittelemisessa, LEA-lähtökohdasta eli kielen oppimisen liittämistä omaan kokemukseen, ja mahdollisista oppikirjoista. Lauseliuskat, minimiparit ja laulut ovat yksinkertaisia mutta toimivia tapoja vahvistaa äänne-kirjain-vastaavuuden hahmottamista. Äänne-kirjain-vastaavuus toimii käsi kädessä tekstitietoisuuden kanssa, jota käsiteltiin edellisessä osiossa.

### **Verkkosivuja ja lisämateriaalia**

Tähän osioon liittyviä verkkosivuja ja materiaaleja, joista on toivottavasti hyötyä myös tulevaisuudessa:

50 Story Boards: Six Pictures Tell a Story - Saatavana sivustolta Canadian Resources for ESL.

Haffner, Ann (2005). Talk of the Block. New Reader's Press.

Ligon, Fred, Tannenbaum, Elizabeth & Carol Richardson Rodgers (1990). Picture Stories: Language and Literacy Activities for Beginners

Ligon, Fred, Tannenbaum, Elizabeth & Carol Richardson Rodgers (1992). More Picture Stories: Language and Problem-Posing Activities for Beginners.

Marn Frank, ATLAS Literacy & STAR Beginning Alphabetics Tests and Tools (BATT) developed by: <http://atlasabe.org/resources/ebri/ebri-alphabetics>, Coordinator mfrank06@hamline.edu Kristin Perry, Hmong American Partnership ESL Teacher and ATLAS, Hamline University, 2015. Luvut 2–4, sivut 31–33.

Minnesota Literacy Council's ESL Story Bank

Minnesota Literacy Council's Pre-Beginning ESL Curriculum

Vinogradov, Patsy & Astrid Linden (2008). Neighbourhood Unit from Principled Training for LESSLA Instructors. Esitelmä LESSLA-konferenssissa 2008.

Simply Cracking Good Stories

### **Lauluja englanniksi**

Don & Juan: What's Your Name? <https://youtube/vrZf3vRHmkw>

Ziggy Marley: Family Time [https://youtu.be/NB8mZMEo\\_6k](https://youtu.be/NB8mZMEo_6k)

### **Strategiat heterogeenisessä ryhmässä**

Vaikka tässä käsitelläänkin opettamista heterogeenisissä ryhmissä, joissa voi olla paljon eritasoisia oppijoita, näitä aiheita voivat pohtia myös toisenlaisten ryhmien opettajat. Jos opetat pientä homogeenistä ryhmää tai vain yhtä oppijaa, pohdi tapoja, joilla voit soveltaa tämän oppimiskokonaisuuden sisältöjä omassa opetuskontekstissasi.

### **Heterogeeniset opetusryhmät**

Virallinen määritelmä lukutaitoryhmäsi taitotasosta voi olla kaukana todellisuudesta. Saatat esimerkiksi opettaa perustason kurssia, jossa jotkut oppijat osaavat puhua melko sujuvasti, mutta heidän kirjalliset taitonsa ovat hyvin heikot. Tai joillakin oppijoilla voi olla kurssin tasoon nähden hyvät kirjalliset taidot, mutta suulliset taidot eivät ole niin kehittyneet. Haasteesi opettajana onkin vastata kaikkien oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin!

### **Pohdi**

1. Millä tavoin ryhmäsi on heterogeeninen? Jos opetat yhtä oppijaa, ovatko hänen taitonsa vahvemmat kuuntelemisessa/puhumisessa kuin lukemisessa ja kirjoittamisessa?
2. Mitä mielestäsi vaaditaan, jotta kaikkien oppijoiden erilaiset tarpeet kohdataan?

### 3. Mitä strategioita olet jo kehittänyt ryhmän ohjaamiseen?

Vaikka ryhmäsi olisi nimenomaan lukutaitoryhmä, senkin sisällä osaaminen on kirjavaa ja ryhmäsi voi olla heterogeeninen. Jotkut opiskelijoista eivät välttämättä ole esimerkiksi kouluttamattomia, eli heillä saattaa olla pitkään koulutustausta, mutta he ovat voineet jäädä jälkeen tai heillä on voinut olla oppimisvaikeuksia.

Seuraavaksi esitellään kolme opiskelijaa, joilla on paljon yhteistä monen lukutaito-oppijan kanssa:

1. **Celine** on 59-vuotias marokkolainen nainen. Hän ei osannut kurssin alussa lainkaan englantia (eikä ranskaa), ja hän oli käynyt koulua arabiaksi vain kaksi vuotta. Hän on edistynyt valtavasti ja osaa kirjoittaa hitaasti ja lukea jonkin verran.
2. **Fatima** on kotoisin Afganistanista. Hänellä ei ole lainkaan koulutusta. Hän on epäilemättä alkeiskurssilla pitkään, mutta hän edistyy, ja nykyisin hän hymyilee tullessaan tunnille. Hän näyttää oppineen kontrolloimaan kynää ja muodostamaan kirjaimia kelvollisesti. Äänteen ja kirjaimien yhdistäminen taas edistyy hieman hitaammin. Hän pitää sanojen ja kysymysten kopioimisesta taululta, vaikka se on hyvin hidasta.
3. **Pavarti** on kotoisin Intiasta ja puhuu hindiä. Hän ei puhu juurikaan, mutta hän on jokseenkin tuttu englannin sanaston kanssa, vaikka hänellä onkin ongelmia kirjoittamisen ja lukemisen kanssa. Hän ei pidä tunneilla olemisesta, mutta on kursilla miehensä aloitteesta. Hän ei mielellään osallistu harjoituksiin tai todella tee asioita, joita hän tarvitsee oppiakseen englantia. Hän viihtyisi varmaankin paremmin kursilla, jossa muut osallistujat olisivat hänen kanssaan samalla taitotasolla.

Onko omassa ryhmässäsi samankaltaisia oppijoita? Millaisia strategioita opettajan kannattaisi käyttää, jotta hän tavoittaisi myös nämä oppijat niiden lisäksi, joilla ei ole hankaluuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa?

Jotta voisit parhaiten ohjata heterogeenistä ryhmää, tarvitet hyvät taustatiedot oppijoiden taustoista, tarpeista, kyvyistä, mielenkiinnon kohteista ja tavoitteista (Wrigley & Guth, 1992). Aihetta käsiteltiin aiemmassa osiossa. Oppitunnilla tehtävien harjoitusten pitäisi olla sellaisia, että ne antavat kaikille oppijoille tilaisuuden näyttää vahvuutensa. Kaikilla oppijoilla tulisi myös olla aikaa omaehtoiselle oppimiselle.

Tässä osiossa käsitellään joitakin mahdollisia lukutaitokurssille sopivia toimintamalleja, esimerkiksi eriyttäviä pienryhmiä. Esittelyssä on myös muutamia ideoita, joilla voidaan vastata oppijoiden tarpeisiin, jos erillinen pienryhmä tukea tarvitseville ei ole mahdollinen. Pohdimme myös joitakin ryhmäjakostrategioita ja ryhmätöitä, jotka soveltuvat heterogeeniseen ryhmään.

### **Eriytetyt ryhmät tai pienryhmät**

On kiistattomia hyötyjä siitä, että lukutaito-oppijoilla on erillinen opetusryhmä. Vaikka tällaisessakin ryhmässä oppijoiden tarpeet ovat erilaisia, monet käsiteltävät aiheet – kirjaimet, tekstitietoisuus, äänne–kirjain-vastaavuus – voidaan paremmin räätälöidä oppijoiden tarpeisiin. Voit keskittyä kohtaamaan oppijat heidän omalla taitotasollaan, kun taas sekaryhmässä lukutaito-oppijat kohtaisivat esimerkiksi sellaisia kieliopin käsitteitä, jotka olisivat heille aivan vieraita (Schwarz 2009). Myös tuntien suunnittelu on helpompaa, sillä mitä heterogeenisempi ryhmä on, sitä enemmän suunnitteluun tarvitaan aikaa.

Monilla oppilaitoksilla voi olla kaikille alkeisoppijoille suunnattu ryhmä, ja osa näistä oppijoista on usein myös lukutaito-oppijoita. Joissakin opetusohjelmissa kuitenkin tunnustetaan se, että myös taitavammilla puhujilla voi olla haasteita luku- ja kirjoitustaidon kanssa. Tarvetta edistyneempien kielenoppijoiden lukutaitokursseille siis on.

Jos opetat heterogeenistä ryhmää, voit pyytää kouluavustajaa tai vapaaehtoista avustajaa tapaamaan oppijat ja haastattelemaan heitä siitä, mitä taitoja heidän täytyy erityisesti harjoitella.

Toinen vaihtoehto voi olla yhden tai useamman eriyttävän pienryhmän irrottaminen varsinaisesta opetusryhmästä. Lukutaito-oppijoista muodostetaan pienryhmä, jota opettaa ryhmä tehtävään koulutettuja vapaaehtoisia, ja pienryhmä erkaantuu muusta luokasta puoleksi tunniksi päivässä keskittymään luku- ja kirjoitustaidon harjoitteluun.

Eriytävissä pienryhmissä opiskellaan pelkkää lukemista ja kirjoittamista – pienryhmän vetäjä ei siis ota huomioon varsinaisen kurssin oppisisältöjä ja teemoja, vaan oppijat keskittyvät vain lukemiseen, kirjoittamiseen ja äänneiden hahmottamiseen. Tavallisesti pienryhmäopetuksessa on mukana äänneiden ja kirjainten harjoittelua sekä oppikirja, englanninkielisessä opetuksessa esimerkiksi *Sam and Pat* (Hartel, Lowre & Hendon 2006). Vapaaehtoisille vetäjille annetaan tuntisuunnitelmat valmiina, ja he kertovat toisilleen, mitä sisältöjä tunneilla lopulta ehdittiin käydä läpi. Pienryhmäopetus tarjoaa aikaa eriyttetyille opetukselle, mutta se voi myös antaa lisäsysäyksen oppijoiden itsetunnolle, koska he saavat tehtyä heille annetut sopivantasoiset tehtävät.

### **Kun pienryhmäopetus ei ole mahdollista**

Eriyttävät pienryhmät eivät ole mahdollisia kaikissa oppilaitoksissa. Siinä tapauksessa opettajan täytyy olla hieman luovempi kohdatakseen oppijoiden moninaiset yksilölliset tarpeet.

Yksi vaihtoehto on suunnitella oppitunnit niin, että osan aikaa kaikki työskentelevät yhdessä saman asian parissa ja osan aikaa omien tavoitteidensa parissa. Jos tunnillasi on esimerkiksi tietty aika kirjoittamiseen, osa ryhmästä voi kopioida kirjaimia tai harjoitella nimensä kirjoittamista ja osa taas kirjoittaa lyhyitä tarinoita.

Myös koko ryhmän yhteisen työskentelyn jälkeen voit suunnitella ryhmätehtäviä, joissa ryhmät muodostuvat samankaltaisia asioita osaavista oppijoista. Kahden tai kolmen erilaisen samanaikaisen toiminnan suunnitteleminen voi viedä aikaa, mutta kun teet opetusmateriaalit kerran, voit käyttää niitä yhä uudestaan. Voi olla hyödyllistä laminoida osa opetusmateriaalista, jotta uudelleenkäyttö on helppoa. (Florez 2007.)

Toisaalta myös siitä on hyötyä, että oppijat työskentelevät taidoiltaan epätasaisissa ryhmissä. Sekaryhmissä taitavammat oppijat voivat auttaa vähemmän edistyneitä vertaisoppimisen kautta.

Sekaryhmien käyttö silloin tällöin ehkäisee myös hitaammin edistyneiden oppijoiden tunnetta siitä, että heidät leimataan "hitaiksi oppijoiksi" (Wrigley & Guth 1992). Lisäksi harjoituksesta riippuen oppijat, joille lukeminen ja kirjoittaminen on vaikeaa, voivat osoittaa taitonsa muilla osa-alueilla, kuten suullisessa tarinankerronnassa, valokuvien ottamisessa tai piirtämisessä.

Noa Sadan (2007) esittelee yhden ehdotuksen heterogeenisten ryhmien ohjaamiseen: kuuntelu-, lukemis-/kirjoittamis- ja kotiluokkatunnit:

*Ratkaisumme oli jakaa oppitunnit kuuntelu-, lukemis-/kirjoittamis- ja kotiluokkatunteihin. Kotiluokassa käytetään kaikkia taitoja, mutta pääpaino on suullisessa vuorovaikutuksessa. Oppijat olivat tyytyväisiä, koska kaikkiin heidän tarpeisiinsa vastattiin, ja opettajat olivat tyytyväisiä, koska he pääsivät opettamaan kolme eri ryhmää päivän aikana. – – Tämä malli toiminee parhaiten oppilaitoksessa, jossa on kolme yhtä aikaa toimivaa kurssia, mutta sitä voisi varmasti muokata myös kahdelle ryhmälle.*

Mallissa oppijat osallistuvat sellaisille kuuntelemisen sekä lukemisen ja kirjoittamisen tunneille, jotka parhaiten sopivat heidän taitotasolleen, ja palaavat omaan ryhmäänsä kotiluokkatunnille.

Jotkut opettajat pitävät pistetyöskentelyn käytöstä heterogeenisessä ryhmässä: oppijat on jaettu pieniin ryhmiin, ja ryhmät työskentelevät tietyn aikaa yhdessä pisteessä ja siirtyvät sen jälkeen seuraavaan. Pistetyöskentelyä käsitellään lisää myöhemmin tässä osiossa.

Luokassa voi myös pitää jatkuvasti lukunurkkausta, jossa oppijat voivat valita itse, millaiset materiaalit hyödyttävät heidän oppimistaan eniten. Nurkkauksessa voi olla kirjoja, lehtiä, sanomalehtiä, mainoksia, tarinoita, kuvia ja muuta luettavaa (Wrigley & Guth 1992). Lukunurkassa voi myös harjoitella äännetietoisuutta, jos siellä on saatavilla tehtäviä ja ohjeet. Jos mahdollista, lukunurkassa voisi olla myös tietokone, jotta oppijat pääsevät käsiksi myös sähköiseen materiaaliin.

### **Mahdollisia työskentelymalleja**

Pistetyöskentely voi olla toimiva idea lukutaitoryhmässä. Tässä mallissa esimerkiksi kolme tai neljä pienryhmää tekee eri asioita yhtä aikaa. Ryhmästä ja harjoituksen sisällöstä riippuen pienryhmät voivat vaihtaa työskentelypisteitä ja kiertää ne kaikki. Vaihtoehtoisesti oppijat voivat pysyä koko työskentelyn ajan yhdessä pisteessä, joka sopii parhaiten heidän taitotasolleen ja tarpeilleen.

Pistetyöskentelyssä osa oppijoista voi esimerkiksi käyttää lauseliuskoja samalla kun toinen ryhmä harjoittelee sanojen ääntämistä kuvasanakirjasta. Yksi tai kaksi oppijaa voi käyttää aakkoskortteja ja joku toinen oppija kopioida lauseita taululta.

Kun oppijat työskentelevät, opettaja valvoo jatkuvasti ryhmien työskentelyä, vastaa kysymyksiin ja pitää silmällä ryhmien etenemistä ja ymmärtämistä. On hyvin todennäköistä, että luokka pysyy työn touhussa, kun oppijat pääsevät pistetyöskentelyssä työstämään niitä lukutaidon osa-alueita, joissa heillä on vielä haasteita.

Vaikka työpisteiden ja vastaavien työtapojen suunnittelu vie epäilemättä enemmän aikaa kuin perinteisen oppitunnin, vaivannäkö palkitsee, kun tunti toimii ja lisää oppijoiden itsevarmuutta. Voit myös käyttää samaa suunnitelmaa, jos jatkossa opetat samanlaista kurssia.



## Pohdi

Onko tekstissä joitakin ideoita, jotka toimisivat ryhmässäsi? Mieti, miten ideat voisivat auttaa opetuksen suunnittelussa.

## Verkkosivuja ja lisämateriaalia

Frank, Marn (2015). ATLAS Literacy & STAR Beginning Alphabetics Tests and Tools (BATT) developed by: Coordinator mfrank06@hamline.edu. Kristin Perry, Hmong American Partnership ESL Teacher and ATLAS, Hamline University, Lesson 5, page 34-35.

Mathews-Aydinli, Julie and Regina Van Horne (2006). Promoting the Success of Multilevel ESL Classes: What Teachers and Administrators Can Do.

Shank, Cathy and Lynda Terrill (1997). Multilevel Literacy Planning and Practice.

Wrigley & Guth (1992). Bringing Literacy to Life: Issues and Options in Adult ESL Literacy.

## Arviointi, tutkimus ja teknologia

### Arviointi

Oppijoiden osaamista on arvioitava jossain vaiheessa. Arvioimalla nähdään, onko oppija jo valmis siirtymään seuraavalle oppimisen tasolle. Arvioinnista saatetaan myös määrätä opetussuunnitelmassa tai -ohjelmassa tai se voi olla opettajan apuna sen määrittämisessä, mitä oppijat jo osaavat ja mitä pitäisi käsitellä lisää.

Oppijoiden edistymistä voi arvioida eri tavoilla. Yksi vaihtoehto on jatkuva arviointi, joka on monimuotoisempaa ja yksityiskohtaisempaa kuin rajattu yhteen suoritukseen perustuva arviointi. Suoritusarviointia käytetään usein mittaamaan yksittäistä ja rajattua kielen tai elämän osa-alueen taidon osaamista. Laajennettu suoritusperusteinen arviointi tarkastelee laajempaa alaa opiskelijan suorituksista. Opiskelijat ovat usein mukana tehtävien suunnittelussa ja oman suoriutumisensa arvioinnissa.

Jos päätät suunnitella kokonaan omat arviointikriteerisi, muista pitää arviointi kielitaitotasolle sopivana. Huomioi myös, että mittaat sitä mitä kurssilla on opetettu ja opittu ja kurssille asetettujen tavoitteiden saavuttamista.

### Arviointitaulukon käyttäminen

Toinen lähestymistapa on jatkuvaa arviointia helpottava arviointitaulukko. Esimerkki taulukosta on Alysyan Croydonin teoksessa Making It Real: Teaching Pre-literate Adult Refugee Students (2005, 99).

Mallissa opettaja tekee jokaiselle oppijalle taulukon, jossa on merkittynä kurssin tavoitteet ja tuntien päivämäärät. Sarakkeisiin voi tehdä merkintöjä tunnilla tehtyjen harjoitusten sujumisesta

tai huomioita siitä, missä oppija tarvitsee vielä harjoitusta. "Tämä on yksinkertainen tapa jakaa tietoa edistymisestä myös opiskelijoille", Croydon kirjoittaa. "Voit näyttää, kuinka paljon he ovat osanneet tietynä päivänä ja voit osoittaa heidän edistymisensä, kun asiaa on kerrattu seuraavana päivänä."

Jos arvioinnin tarkoitus on päättää, onko oppija edistynyt riittävästi siirtyäkseen edistyneemmälle kurssille, arviointiin on käytössä myös muita valmiita apuvälineitä.

Marianne Spiegel ja Helen Sunderland (2006, 153) tarjoavat lyhyen ja hyödyllisen muistilistan lukutaito-oppijoiden lukemisen ja kirjoittamisen edistymisen mittaamiseen. Lukemisen edistymisen muistilistaan kuuluu esim. seuraavia mittareita: lukeminen vasemmalta oikealle, numeroiden ja kirjainten erottaminen toisistaan, isojen ja pienten kirjainten erottaminen toisistaan ja tietoisuus kirjaimen ja äänteen yhteydestä. Kirjoittamisesta taas mainitaan esim. yhden tai kahden tekstirivin kopioiminen tai laatiminen ja omien sanojen kirjoittaminen. Croydon (2005) esittelee kirjassaan useita arviointiin liittyviä muistilistoja, joista yksi käsittelee sellaisia englannin äänne–kirjain-yhdistelmiä, jotka lukutaito-oppijan tulisi tunnistaa (ks. s. 97). Tässä yhteydessä kannattaa miettiä, onko tämä sovellettavissa suomen kieleen.

Hyvä apuväline tietylle taitotasolle tyypillisten taitojen mittaamiseen voi olla Virginia Adult ESOL Content Standards (2008), jossa on oma muistilistansa, jota voit käyttää ja muokata tarpeidesi mukaan. Beginning Literacy -tasolla on kuvattu erilaisia maamerkkejä, jotka saavuttanut oppija voi siirtyä edistyneemmälle kurssille.

Pidä mielessä, että lukutaito-oppijoiden täytyy nähdä valtavasti vaivaa oppiakseen luku- ja kirjoitustaidon, jota he eivät ole oppineet (tai ovat oppineet vain osin) äidinkielellään. Tämän vuoksi on mahdollista, että oppijat suorittavat saman kurssin useita kertoja saavuttaakseen tarvittavat taidot.

### **Tutkimusesittely**

Lukutaito-opettajat ovat vuosia yrittäneet määritellä parhaita lähestymistapoja lukutaito-oppijoiden opettamiseen. Tähän oppijaryhmään kiinnitetään vihdoin enemmän huomiota, ja opetusmateriaalia on enemmän tarjolla. Myös aiemmin esitelty LESLLA-organisaatio on heijastus siitä suuremmasta huomiosta, jota lukutaito-oppijat nykyisin saavat.

Yhdysvaltain hallituksen teettämä tutkimus keskittyy lukutaito-oppijoihin. *The Impact of a Reading Intervention for low literate adult ESL learners* on kansallinen tutkimusprojekti, jossa testataan lukutaito-opetuksen tehokkuutta. Tutkimuksen rahoitti opetusministeriön alainen Institute of Education Sciences ja sen toteutti American Institutes of Research ja sen yhteistyökumppanit.

Tutkimukseen osallistui kymmenen aikuiskoulutusohjelmaa ja 1800 lukutaidotonta tai taidon alkuvaiheessa olevaa maahanmuuttajaopiskelijaa. Opettajista ja opiskelijoista muodostettiin satunnaisesti kaksi ryhmää. Ensimmäisessä ryhmässä opetusmateriaalina käytettiin Sam and Pat -materiaalia (Hartel, Lowry & Hendon, 2006) ja opetusta oli vähintään viisi tuntia viikossa noin viidentoista viikon ajan. Kontrolliryhmässä samana aikana noudatettiin oppilaitosten ja organisaatioiden tavallisia opetusohjelmia. Tutkimus käsittelee sitä, kehittykö lukutaito-oppijoiden luku- ja kirjoitustaito enemmän, kun he saavat kirjallisiin taitoihin erikoistunutta opetusta, ja kuinka hyvin kouluttajat hyödyntävät tutkimusperustaista opetusta (esim. Sam and Pat -materiaalin

käyttöä). Tutkimusraportti *The Impact of a Reading Intervention for Low-Literate Adult ESL Learners* julkaistiin joulukuussa 2010.

### **LESLLA-julkaisut**

LESLLA-organisaatio järjestää vuosittaisen symposiuminsa yleensä loppukesästä tai alkusyksystä. Symposium järjestetään joka toinen vuosi jossakin englanninkielisessä maassa ja muina vuosina muunkielisissä maissa kuten Espanjassa, Alankomaissa tai Suomessa. Tarkempaa tietoa saat osoitteesta <http://www.leslla.org/workshops.htm>. Symposiumia isännöivä yliopisto julkaisee symposiumiin liittyvät julkaisut niin, että ne ovat ostettavissa seuraavasta symposiumista. Osa julkaisuista on luettavissa ja ladattavissa LESLLAn sivuilta. Jokaisessa vuosikerrassa on runsaasti LESLLA-aiheita koskevaa tutkimusta, joka paitsi kasvattaa alaa koskevaa tietoa myös palvelee opettajia heidän työssään.

### **Verkkolähteitä**

Tässä on eri puolilta maailmaa joitakin organisaatioita ja resursseja, joista voi olla apua opetuksessa:

Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM) Euroopan neuvosto, Strasbourg, Ranska.

FIDE (ranskaksi, italiaksi ja saksaksi), toimii Bernissä, Sveitsissä. <https://www.fide-info.ch/en>.

Project IDEAL Alankomaissa. IDEAL on sosiaalisen integration ohjelma, joka perustuu osallistavaan pedagogiseen menetelmään nimeltään Themis. Menetelmässä keskeistä ovat luovat aisteja aktivoivat didaktiset työkalut, puolistrukturoitu opetussuunnitelma ja äidinkieleen perustuva kaksikielinen lähestymistapa. <http://ideal-participation.eu/site/>.

ELMEGO: kreikkaa maahanmuuttajavanhemmille. <http://www.ece.uth.gr/main/content/2070-project-elmego-greek-immigrant-parents>

### **Teknologia**

Sekä opettajat, hallintovirkamiehet että opiskelijat ovat huomanneet tietotekniikan käytön arvon lukutaitoluokassa. Vaikka tekniikan käytön hyödyt voivatkin olla itsestään selviä, joillakin aikuisopetusryhmillä ei ole vielääkään mahdollisuutta käyttää esim. tietokoneita. Opetuksessa käytetyn tietotekniikan käyttö voi riippua monista seikoista: esimerkiksi opettajan omista mielenkiinnonkohteista ja osaamisesta tai tietokoneiden ja projektoreiden saatavuudesta oppilaitoksessa jne. Teknologia on kuitenkin osa nykypäivän arkea, ja oppijat tarvitsevat tietoteknisiä taitoja saadakseen ja tehdäkseen työtä ja osallistuakseen yhteiskunnan toimimiseen (esimerkiksi lapsensa koulunkäyntiin): opetuksen tulisi siis heijastaa uusia tarpeita. Lisäksi on huomattava, että vaikka oppijoilla ei välttämättä omaa tietokonetta olisikaan, valtaosalla heistä on nykyisin älypuhelin. Voit pyytää oppijoihisi näyttämään, miten he käyttävät älypuhelimiaan – täysin lukutaidottomatkin oppijat voivat käyttää laitteita sujuvasti ja pärjätä jopa silloin, kun niiden käytössä tarvitaan kirjallisia taitoja. Sen vuoksi he saattavat oppia myös tietokoneen käytön helpommin.

Italiassa Fondazione Mondo Digitale (FMD) käynnisti vuonna 2006 Double Code -projektin auttaakseen yksin maahan tulleita alaikäisiä käyttämään teknologiaa erityisesti sosiaalisen median kautta. He ovat onnistuneet kehittämään ”kolmannen tervetulomenetelmän” käyttämällä uusia teknologioita ja sosiaalista oppimista yhdessä paikallisten toimintojen kanssa, jotta täydellinen integraatio saavutettaisiin.

Wrigley ja Guth (1992) uskovat, että tietokoneet ovat hyödyllisiä lukutaito-opetuksessa. Opiskelijat, joilla on vaikeuksia lukemisen tai kirjoittamisen tekniikassa, voivat hyötyä paljon tietokoneen käytöstä. Heidän sanelemansa tai vaivalloisesti kirjoittamansa tarinat voi kirjoittaa tietokoneella ja tulostaa, ja tuloksena on ”ammattimaisempi ulkonäkö”, joka kilpailee taitavampien opiskelijoiden kirjoitelmien kanssa.

Tekstinkäsittelyohjelmaan valmiiksi tallennetut asettelumallit ja suuri kirjasinkoko voivat helpottaa sekä oppijoiden että opettajan tietokoneen käyttöä. Kannattaa ehkä antaa oppijoiden työskennellä pareittain, varsinkin jos ryhmän tietotekniset taidot ovat kirjavina. Opettaja voi muodostaa parit niin, että toinen parista on kätevämpi tietokoneen käyttäjä kuin toinen. Oppijat voivat työskennellä yhdessä ja auttaa toisiaan – se saa aikaan myös keskustelua. Koska oppijoiden tietotekniset taidot voivat olla hyvin eri tasolla verrattuna heidän kielitaitoonsa, joillekin kielen kanssa kamppaileville oppijoille tietokoneen käyttö voi antaa mahdollisuuden loistaa.

Tietokoneita käytettäessä myös avustajan mukaan pyytämistä kannattaa harkita mahdollisuuksien mukaan, etenkin suurissa ryhmissä.

Vaikka on edelleen tärkeää harjoitella näppäimistön tai esim. PowerPointin käyttöä ja käyttää verkko-oppimateriaalia, nykyisin tekniikan käyttö opetuksessa on paljon enemmän kuin tietokoneluokkaan menemistä ja tietoteknisten taitojen harjoittelemista erikseen. Mahdollisuuksien mukaan sekä opettajien että oppijoiden pitäisi käyttää tietotekniikkaa opettamista ja oppimista helpottamaan.

Teknologia on opetusväline, aivan kuin kynä, kirja tai lauseliuskat. Opettajan tulisi valita aina tilanteeseen parhaiten sopiva työväline, joka tukee eniten opetuksen senhetkistä sisältöä. Wrigleyn ja Guthin mukaan (1992) oppimisen pitäisi tapahtua aina sopivassa kontekstissa. Mitä tahansa tietokoneella, tabletilla tai vastaavalla tehdään, sen pitäisi liittyä siihen asiaan, jota kurssilla opitaan.

### **Tabletit ja älypuhelimet**

Sormien käyttäminen navigoimiseen vaikuttaa paljon intuitiivisemmalta kuin hiiren käyttö. On helpompaa seurata tai valita sormella hiiren siirtämisen ja klikkaamisen sijaan. Nykyisin on olemassa useita sovelluksia, jotka voivat täyttää myös heterogeenisen ryhmän tarpeet. Kristen Klas minnesotalaisesta Hmong American Partnership -yhdistyksestä ehdottaa seuraavia sovelluksia ja harjoituksia (henkilökohtainen tiedonanto, 2016):

Sovellukset:

- Käytä Google-kääntäjää puhuvana sanakirjana: oppijat kirjoittavat sanan ja kääntäjä sanoo sen heille. Lisäpisteitä saa, jos heidän kielensä on siellä ja sitä voi käyttää myös kääntämiseen!
- Montessori-sovellukset äänteiden ja sanaston opettamiseen
- Sight words -sovellukset. Googlaa ”sight words” ja sovelta ’silmäily sanoja’ suomeen.
- Sovellusten avulla voi harjoitella myös rahaan ja aikaan liittyviä asioita.

Muut harjoitukset:

- Oppijat voivat katsoa videoita YouTubesta tableteillaan.
- Verkkosanakirjoja sekä sähkökirjoja kannattaa käyttää. Niitä voi säilyttää esim. tabletilla ja käyttää sähköisinä lukukirjoina.

Oppijat voivat myös kokeilla Googlen kuvaominaisuuksien käyttöä. Oppijat voivat katsoa sanoja Googlen kuvahausta oppiakseen niiden merkityksiä. Näin hakukoneen kuvista tulee kuvasanakirjoja. Googlen kuvia voi käyttää myös piirtämisen apuna (Pettitt 2017). Tutkimukseen osallistuneet oppijat käyttivät Googlen kuvia ensin hauissaan ja myöhemmin myös piirtämisen apuna.

### **Visuaalisen esitystekniikan käyttö luokassa**

Muistatko vielä piirtoheittimet? Niiden avulla opiskelijat voivat seurata, mitä opettaja teki, nähdä oikeat vastaukset harjoituksiin jne. Nykyisin esimerkiksi digitaaliset dokumenttikamerat ovat korvanneet piirtoheittimet. Joihinkin oppikirjoihin kuuluu tietokoneella käytettävää verkkomateriaalia, joka on helppo heijastaa seinälle, tai kirjan sivun voi heijastaa joko dokumenttikameran avulla tai skannata sen ensin tietokoneelle. Erityisesti lukutaito-oppijoille visuaalinen esittäminen on hyvin tärkeää, koska pelkästään oman kirjan seuraaminen voi olla vaikeaa ja puheena oleva kohta hukkua helposti. Nykyään monien oppikirjojen mukana tulee äänitallenteita tai linkki lisämateriaaleihin verkossa.

Nykyisin joissakin luokissa on käytössä interaktiivinen älytaulu, joissa saattaa olla omat ohjelmansa esitelmien ja taululla tehtävien harjoitusten laatimiseen. Joitakin älytauluja voi käyttää kynän sijaan sormilla, mikä voi olla joillekin lukutaito-oppijoille hyödyllistä, jos kynän pitelemine on vielä vaikeaa. Aiemmin käsittelimme kannettavia tussitauluja. Ne ovat erityisen hyödyllisiä silloin, kun opettaja työskentelee oppijan kanssa kahdestaan. Oppijat voivat myös kirjoittaa pienille tauluille saman kuin opettaja tai muut oppijat kirjoittavat luokan taululle. Joissakin kannettavissa tussitauluissa on apuviivat, jotka helpottavat kirjoittamaan opettelevien kirjoittamista. Whiteboards Stimulate Student Learning antaa käyttövinkejä pienille tauluille.

Esimerkiksi tunnin esittelyyn tai jonkin asian harjoitteluun voi käyttää lauluja tai videoita. Tässä on pari englanninkielistä esimerkkiä sadoista mahdollisista, joissa voi käyttää YouTubea apuna: Baby Grandsin kappaletta *Where are you from?* voi käyttää saman kysymyksen esittelyyn ja harjoitteluun. Perheenjäsenten esittelyyn voi käyttää myös Ziggy Marleyn kappaletta ja videota *Family Time*.

### **Lapsille suunnatun materiaalin plussat ja miinukset aikuisryhmässä**

Lapsille suunnatun materiaalin käytöstä aikuisten lukutaitoryhmässä on käyty paljon keskustelua. Kirjainten harjoitteluun suunnatuista internetsivuista voi olla hyötyä lukutaito-oppijoille; samoin jotkin lastenkirjat on kirjoitettu siten, että alkuvaiheessa oleva lukutaito-oppija voi niitä lukea ja ymmärtää. Nämä sivut on kuitenkin usein kuvitettu aikuisille liian söpöillä tai lapsellisilla kuvilla, tai suomalaislapsille suunnatuissa kirjoissa voi olla maahanmuuttajille vieras kulttuurinen konteksti.

Vaikka osa lastenkirjoista tai lapsille suunnatuista verkkosivuista voi vaikuttaa aikuisille liian lapsellisilta, niitä on usein helppo seurata tai käyttää ja ne tarjoavat siten onnistumisen kokemuksia

myös aikuislukijoille. Toinen mahdollinen hyöty lapsille suunnatun materiaalin käytöstä lukutaito-oppijoiden kanssa on se, että oppijat saattavat saada niistä ideoita esim. kirjoista, elokuvista tai oppimistehtävistä, joita he voivat käyttää lastensa kanssa. Tästä on hyötyä etenkin silloin, jos työskentelet perheille suunnatun lukutaito-ohjelman parissa. Jos opiskelijasi kirjoittavat henkilökohtaisista asioista, kannusta heitä jakamaan tarinansa lastensa kanssa – opettajat kertovat, että se on hyvä tapa laajentaa opetusta luokan ulkopuolelle.

Paras lähestymistapa lapsille suunnatun materiaalin käyttöön on arvioida materiaalia ja kysyä myös oppijoiden mielipidettä siitä. Varmista, että materiaalin toimintaohjeita on helppo seurata, ja tarkista, että esitetyt kulttuuriset normit eivät hämmennä oppijoitasi.

### Verkkosivuja ja lisämateriaalia

Beacco, Jean-Claude, et. al., toim., (2016) *The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'integration linguistique des migrants adultes*, Euroopan neuvosto.

Borri, Alessandro, et al. *Italian Language for Adult Migrants*. (2014) Opetusohjelma ja kuvailua lukutaidottomille, semilukutaitoisille ja lukutaitoisille käyttäjille. Loescher Editore, Torino.

Croydon, Alysian (2005: 99) materiaalissa Making It Real: Teaching Pre-literate Adult Refugee Students, taulukko, jonka avulla voi seurata kunkin oppijan edistymistä.

DigLin <http://www.diglin.eu>

Family Time [https://youtu.be/NB8mZMEo\\_6k](https://youtu.be/NB8mZMEo_6k)

Greve, Susan M. (2007) Phonics for Dummies. Ostettavissa verkosta.

FIDE (ranskaksi, italiaksi ja saksaksi), toimii Bernissä, Sveitsissä.

Fondazione Mondo Digitale (FMD) @ Fondazione Mondo Digitale (FMD)

Impact of a Reading Intervention for Low Literate Adult ESL Learners <http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20114003/index.asp> Yhdysvaltain hallitus.

Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM) Euroopan neuvosto, Strasbourg, Ranska.

Literacy Skills for Adult Learners <http://www.fldoe.org/core/fileparse.php/7522/urlt/0061317-2014-esol-literacyskills.pdf>

Mobile phones in adult Literacy Classroom, OTAN (2011) <https://youtu.be/6JbN16oL3Ho>

Nieuwboer, Christa, Rogier van 't Rood, (2016) Progress in proficiency and participation: an adult learning approach to support social integration of migrants in Western societies. Euroopan neuvosto. Luku 4, s. 201-206.

Pettitt, Nicole (2017) henkilökohtainen tiedonanto

Project ELMEGO: kreikkaa maahanmuuttajavanhemmille

Project IDEAL Alankomaissa.

Resources website <http://www.starfall.com>

Spiegel, M., & Sunderland, H. (2006). *A teachers' guide: Teaching basic literacy to ESOL learners*. London, England: LLU+ and London South Bank University.

Whiteboards Stimulate Student Learning

Words With Friends: Teaching Pronunciation and Literacy Skills in the Adult ESL Classroom Part 1 <https://youtu.be/YoDcAnNxGvQ>

Virginia Adult ESOL Content Standards (2008).  
<https://www.valrc.org/leadership/content/index.html>.

## 2 Kieli ja luku- ja kirjoitustaito sosiaalisessa kontekstissaan

Minna Suni ja Taina Tammelin-Laine

### Luku- ja kirjoitustaidon eri tyyppejä

#### Johdanto

Maailmankuvamme on väistämättä egosentrinen: ajattelemme omien näkemystemme, käsitystemme ja käytänteidemme olevan neutraaleja tai jopa muita parempia. Luku- ja kirjoitustaidon osalta ajattelemme, että meidän aakkosemme, oikeinkirjoitussysteemimme (ortografia), lukutottumuksemme ja tekstikäytänteemme ovat oikeita. Hahmottaakseen omien opiskelijoidensa taustaa luku- ja kirjoitustaidon suhteen on tarpeen vahvistaa myös oman taustansa tiedostamista. Aloitetaan kolmella kysymyksellä:

- Mihin itse tarvitsemme luku- ja kirjoitustaitoa arjessamme?
- Miksi luku- ja kirjoitustaito on meille tärkeää periaatteen ja käytännön tasolla?
- Mistä omat luku- ja kirjoitustaitokäsityksemme ovat peräisin?

Vaikka kaikilla on omat oppimishistoriansa, elämänhistoriansa, arkensa ja tulevaisuudensuunnitelmansa, kenenkään oma käsitys luku- ja kirjoitustaidon käsitteestä ei ole itse luotu. Luku- ja kirjoitustaito on kulttuurisesti välittyvää: jaamme sitä ja tukeudumme siihen, mitä olemme oppineet toisilta ihmisiltä – esimerkiksi vanhemmilta, jotka ovat meitä opettaneet, tai kavereilta ja ympäröiviltä yhteisöiltä.

Samalla tapaa opiskelijoidemme luku- ja kirjoitustaito on kulttuurisesti välittyvää. Heidän yhteisöissään hallitsevat näkemykset ja käsitykset määrittävät sitä, mikä rooli ja asema luku- ja kirjoitustaidolla on. Nämä käsitykset saattavat myös poiketa siitä, miten heidän nykyisessä laajemmassa ympäristössään ajatellaan.

Tämä tarkoittaa, että opiskelijoilla ei välttämättä ole samanlaisia tavoitteita ja odotuksia luku- ja kirjoitustaidon opetusta kohtaan kuin heidän opettajillaan tai kurssitovereillaan. Jotkut opiskelijat voivat esimerkiksi ajatella, ettei lukeminen ole heitä varten, ja toiset eivät ehkä näe luku- ja kirjoitustaidon hyötyjä omassa elämässään, koska ovat pärjänneet hyvin ilmankin.

Luku- ja kirjoitustaidon kulttuuriset kytkökset yhdessä kaikkia ihmisiä koskevien yksilöllisten erojen kanssa tarkoittavat sitä, että on mahdoton ennustaa yhdenkään yksittäisen opiskelijan suhteen, mitä lisäarvoa he ehkä ajattelevat luku- ja kirjoitustaidon tuovan.

Jälkiteollisissa demokraattisissa yhteiskunnissa lukutaitoa ei nähdä vain perustaitona vaan myös edellytyksenä täydelle ja aktiiviselle yhteiskunnan jäsenyydelle. Yhteiskunnan jäsenten nähdään myös tukeutuvan lukemiseen ja kirjoittamiseen oikeuksiensa turvaamisessa ja kansalaisvelvollisuuksiensa täyttämässä. Opettajat voivatkin nähdä, että luku- ja kirjoitustaidon tärkein hyöty on voimaannuttaminen, mutta opiskelijat tuskin näkevät asiaa alussa näin. (Ks. esim. Miller, Miller & King 2009.)

John Sabatini tarjoaa useita keskeisiä näkökulmia tällä 18-minuuttisella englanninkielisellä videolla: <https://www.youtube.com/watch?v=WcNk9Y9cl6w>.



Aluksi hän esittelee OECD:n (Organization for Economic Cooperation and Development) aikuisten lukutaitotutkimuksessa (PIAAC - the Programme for the International Assessment of Adult Competencies) käyttämän luku- ja kirjoitustaidon määritelmän; lisätietoa tästä tutkimuksesta löytyy täältä: <http://www.oecd.org/skills/piaac/>. Tämän jälkeen hän käsittelee kirjoitetun tekstin erilaisia käyttötarpeita ja tyyppejä. Voit keskittyä erityisesti kohtaan, jossa on luettelo niistä sosiaalisista konteksteista, jotka ovat keskeisiä aikuisten luku- ja kirjoitustaidon arvioinnissa.

## Suomen tilanne

PISA – kansainvälinen lukutaitotutkimus – on toinen OECD:n hanke. Se on joka kolmas vuosi toteutettava tutkimus, jossa koulutusjärjestelmiä verrataan testaamalla lasku- ja lukutaitoa sekä sitä, mitä 15-vuotiaat oppilaat hallitsevat 70 eri maassa eri puolilla maailmaa. Suomi on ollut PISA-vertailujen huipulla vuodesta 2001 ja saavuttanut maineen ”koulutusparatiisina” tai koulutuksen mallimaana.

PIAAC-tutkimuksessa suomalaiset aikuiset ovat myös sijoittuneet lukutaitoineen korkealle heti Japanin jälkeen. Kaksi kolmesta suomalaisesta aikuisesta on joko hyviä tai erinomaisia lukijoita, mikä on selvästi yli muiden tutkimukseen osallistuneiden OECD-maiden keskiarvon, joka on 50 %. Tämä kuitenkin piilottaa sen tosiasian, että Suomessa on myös lukutaidoltaan heikkoja aikuisia: 11 %:lla kaikista 16–65-vuotiaista on erittäin huono lukutaito.

1980-luvulta alkaen maahanmuuton virtaukset ovat tuoneet myös Suomeen kasvavan joukon vähän koulutettuja aikuisia, joilla on heikko lukutaito. Heitä varten on kehitetty luku- ja kirjoitustaidon opetusta. Suomi on pyrkinyt ottamaan oppia muiden pitempään maahanmuuttajia vastaanottaneiden maiden hyvistä käytänteistä, mutta kielelliset ja muut erot ovat tietenkin pakottaneet mukauttamaan pedagogisia käytänteitä vastaamaan suomen kieltä ja Suomea koskeviin tarpeisiin.

Vuonna 2012 otettiin käyttöön valtakunnalliset aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet, joihin viitataan myöhemmin. Muista maista tulevia kurssilaisia ei tietenkään ole tarkoitus koulia Suomi-asiantuntijoiksi, vaan Suomen tilannetta esitellään heille lähinnä lähtökohtana oman tilanteensa miettimiselle. Suomesta tulevilla osallistujilla taas on tilaisuus saada tuntumaa siihen, miltä tšekäläiset käytänteet näyttävät kansainvälisesti vertaillen.

## Luku- ja kirjoitustaidon tyypit

Suomessa aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa (2012) luetellaan tavoitteenasettelun yhteydessä seuraavat luku- ja kirjoitustaidon tyypit: tekninen lukutaito, peruslukutaito, tekstitaidot ja kuvanlukutaito. Luku- ja kirjoitustaidon lisäksi tämä kattaa suullisen kielenkäytön ja numeeriset taidot.

Opiskelijan tulee

- pystyä yhdistämään äänneet/kirjaimet tavuiksi ja sanoiksi; jakamaan tuttu sana tavuihin ja äänneisiin/kirjaimiin; hyödyntämään tavurakennetta uusien sanojen lukemisessa (tekninen lukutaito)
- pystyä lukemaan lyhyitä tekstejä yksittäisten sanojen ja lauseiden lisäksi (peruslukutaito)

- pystyä tunnistamaan yksityiskohtia yksinkertaisesta tekstistä, mikäli uudelleen lukeminen on tarvittaessa mahdollista (tekstuaaliset taidot)
- tunnistaa kuvasta, mitä se esittää ja mihin se todellisuudessa viittaa (kuvanlukutaito)

### Esimerkki: kirjoitettu suomi

Vaikka tässä käsiteltävät aiheet eivät ole kielikohtaisia, on hyödyllistä kokea se, millainen tehtävä on lukea ja kirjoittaa kieltä, jota oletettavasti monikaan ei ennestään osaa. Esimerkkinä tästä käytetään tällä verkkokurssilla suomea. Suomi on äidinkielenä lähes 90 %:lla Suomen 5,5 miljoonasta asukkaasta.

Suomen ortografia (oikeinkirjoitus) on yksi läpinäkyvimmistä kaikkien latinalaisin aakkosin kirjoitettavien kielten joukossa. Oikeinkirjoitus on hyvin säännöllistä: aakkosten yksi kirjain vastaa yhtä äännettä ja kutakin äännettä edustaa sama kirjain (ainoana poikkeuksena äng-äänne). Suomessa on pitkiä ja lyhyitä vokaaleja, ja äännekestolla on sanojen merkityksiä erottava tehtävä. Tämä ero tehdään toistamalla vokaaleja esittävä grafeemi (kirjain), ja kirjoitusasu merkitään kulmasulkein < > kun taas äänneasu merkitään hakasulkeisiin []. Esimerkiksi sana [tuli] kirjoitetaan <tuli> ja sana [tu:li] kirjoitetaan <tuuli>.

Jos kansainväliset foneettiset aakkoset (IPA, International Phonetic Alphabet) ovat tutut, voi näyttää siltä kuin suomen ortografia olisi foneettinen, mutta kannattaa olla varovainen. Latinalaisin aakkosin kirjoitettujen kielten kirjaimet edustavat yleensä äänneitä; suhde on fonologinen eikä foneettinen. Äänne eli foneemit ovat psykologisesti todellisia. Vastoin intuitiota emme kirjoita täsmälleen niin kuin puhumme, koska vierekkäiset äänneet vaikuttavat aina toisiinsa.

Asiaa voi selittää myös englannin kielen kautta. Äidinkielenään englantia puhuville on selvää, että monikon pääte sanoissa <clocks> ja <rings> äännyy ensimmäisessä [s] ja jälkimmäisessä [z], mutta pääteen merkitys pysyy kuitenkin samana ja se kirjoitetaan siksi [s]. Psykologinen todellisuus ei estä lapsia ja luku- ja kirjoitustaidottomia aikuisia tekemästä kirjoitusvirheitä, kun he opettelevat kirjoittamaan.

Myös sanapaino on suomessa yksinkertainen: pääpaino on sanan ensimmäisellä tavulla. Yksinkertainen ortografia ja paino tekevät järjestelmästä suoraviivaisen. Asiat eivät kuitenkaan ole pelkästään yksinkertaisia. Suomessa yleiskielen ja puhutun kielen välillä on iso kuilu. Yleiskieltä käytetään puheessa vain harvoin: radio- ja televisiouutisten, muodollisten haastattelujen ja puheiden lisäksi muodollista yleiskieltä kuulee puhuttuna vain harvoin. Suomalaiset lapset kuitenkin kohtaavat myös tämän kielimuodon ennen koulun alkua ja vielä perusteellisemmin oppiessaan lukemaan yleiskielellä.

Maahanmuuttajat sen sijaan kohtaavat alusta alkaen molemmat kielimuodot eli sekä yleiskielen että sen kielimuodon, jota puhutaan luokan ulkopuolella. Jossain määrin tämä ilmiö on läsnä kaikissa kielissä, ja tämä onkin yksi niistä kielen käytön ilmiöistä, joka on otettava huomioon luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa.

### Kirjoitusjärjestelmät

Kaikkia EU-Speak 3 -hankkeessa mukana olevia kieliä kirjoitetaan latinalaisin aakkosin. Niitä tyypillisesti käytetään niissä jälkitemillisissä maissa, joihin viimeisten viidenkymmenen aikana on

tullut eniten matalan koulutustason omaavia aikuisia maahanmuuttajia. Opiskelijoiden äidinkielet kuitenkin vaihtelevat, ja onkin tärkeää, että lukutaito-opettajat ovat tietoisia siitä, millaisia kirjoitusjärjestelmiä heidän opiskelijoidensa arjessa on läsnä, vaikka opiskelijat eivät olisikaan luku- ja kirjoitustaitoisia.

Joidenkin kieliä kirjoitetaan latinalaisin aakkosin, mikä on usein seurausta siitä, että kristityt lähetystyöntekijät ovat luoneet kielelle kirjoitusasun ja kääntäneet Raamatun kyseiselle kielelle. Osaa kielistä kirjoitetaan toisentyyppisellä kirjoitusjärjestelmällä. Kirjoitusjärjestelmiä on kolmea tyyppiä:

1. Logografiset: jokainen merkki edustaa yhtä sanaa (esim. kiinalaiset merkit)
2. Syllabiset: jokainen merkki edustaa yhtä tavua (esim. japanin *kana*)
3. Alfabeettiset: jokainen merkki edustaa (tyypillisesti) yhtä äännettä (esim. kreikka, latina, kyrilliset ja thain kielen aakkoset: sekä vokaalit että konsonantit merkitään; arabia: vain konsonantit merkitään)

Myös näiden yhdistelmiä esiintyy maailman kielissä. Niitä sanotaan kompleksisiksi kirjoitusjärjestelmiksi.

Kirjoittamisen suunta vaihtelee seuraavasti:

- horisontaaliset (esim. latinalaiset aakkoset, arabia, thai)
  - vasemmalta oikealle (esim. latinalaiset aakkoset)
  - oikealta vasemmalle (esim. arabia)
- vertikaaliset (esim. kiina, mutta tietoteknisten vaatimusten ja läntisen vaikutuksen myötä nykyään myös horisontaalisesti)

Äidinkielen kirjoitussuunta voi vaikuttaa alkavaan toisen kielen kirjallisten taitojen kehitykseen jopa silloinkin, kun oppija ei osaa lukea ja kirjoittaa äidinkielellään.

Verkkosivulla <http://wals.info/> voi perehtyä kielten eroihin ja yhtäläisyyksiin, esimerkiksi a) sanajärjestykseen, 2) taivutukseen (esim. päätteet ja mennyt aikamuoto) ja 3) äännejärjestelmään, esim. konsonantteihin.

Englanninkielisellä verkkosivulla <http://www.omniglot.com/writing/types.htm> voi selvittää, minkä tyyppinen kirjoitusjärjestelmä missäkin kielissä on ja mitä ovat keskeisimmät yhtäläisyydet ja erot suhteessa opittavan kielen kirjoitusjärjestelmään.

## Lukutaito länsimaissa

### Kirjoitetun kielen sekä luku- ja kirjoitustaidon rooli

Helposti ajatellaan, että luku- ja kirjoitustaitoa arvostetaan ja käytetään samaan tapaan kaikkialla ja kaikkien keskuudessa, mutta näin ei ole. Sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti muovaa kaikkea kirjoitetun kielen käyttöä, ja käsitykset lukutaidosta juontavat juurensa sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytänteisiin, tarpeisiin ja arvoihin (Gee 2000).

Länsimaissa luku- ja kirjoitustaitoa pidetään välttämättöminä ja arvokkaina, mutta näin ei suinkaan ole maailman kaikissa yhteisöissä ja yhteiskunnissa. Sosiaalinen ympäristö määrittääkin pitkälle sitä, mitä pidetään riittävänä lukutaitona, mihin sitä tarvitaan ja kuinka tärkeäksi se katsotaan (Grabe & Stoller 2011: 52). Myös lukutaito-opetukseen panostaminen vaihtelee huomattavasti maasta toiseen, ja erityisesti vähemmistökielten kohdalla se on usein vähäistä tai jopa olematonta.

## **Pohdi**

Oletko huomannut tämän lukutaito-oppijoiden parissa? Missä tilanteissa?

Luku- ja kirjoitustaitoa ja kirjoitettua tekstiä koskevat käytänteet ovat vaihdelleet ajan mittaan jälkiteollisissa yhteiskunnissa ennen nykyistä globalisaation aikakautta. Euroopassa nykyisen lukutaidon juuret ulottuvat 500 vuoden taakse protestanttisen reformaation aikaan ja Martti Lutheriin. Vuosi 2017 oli reformaation 500-vuotisjuhlavuosi; tämän Manner-Euroopan pohjoisosissa vahvistuneen liikehdinnän myötä ajatus lukutaidon kuulumisesta koko kansalle eikä vain rajatulle eliitille valtasi alaa. Noihin aikoihin Raamattu oli latinankielinen, ja ajatusta siitä, että jokaisella olisi oikeus kuulla – ja lukea – Raamatun sanaa suoraan ja omalla kielellään, pidettiin radikaalina. Tämä kaikki johti tehokkaiisiin käännöshankkeisiin ja lukutaito-opetukseen, josta taas seurasi lukutaitoisten määrän nopea kasvu 1500-luvun puolivälistä alkaen (Gutek 1995). Luodessaan kirjakieliä ja toteuttaessaan erilaisia lukutaitohankkeita kristilliset lähetystyöntekijät itse asiassa jatkavat tätä samaa perinnettä.

Kaiken kaikkiaan ei ole yllätys, että niissä maissa, joissa Raamattu käännettiin omalle kielelle (esim. Alankomaat, Ruotsi (ml. Suomi), Englanti ja Saksa), väestön lukutaito on vuosisatojen ajan ollut korkeammalla tasolla kuin muissa maissa. Katolisessa kirkossa vasta Vatikaanin konsiiliin vuosina 1962–1965 tekemät uudistukset sallivat muutkin messukielet kuin latinan. Sivulta <https://ourworldindata.org/literacy/> voi tarkistaa, miltä luvut näyttävät eri maiden osalta.

Kirjoitettua sanaa pidetään usein luotettavampana kuin puhuttua; tämä on erityisen yleisesti jaettu ajatus perinteisesti protestanttisissa maissa tai protestanttisilla alueilla ja harvinaisempi katolisessa Euroopassa. Monilla maailman alueilla puhuttua sanaa todellakin pidetään luotettavampana kuin kirjoitettua, ja hyvät suulliset taidot ovat siksi arvostettavampia kuin luku- ja kirjoitustaito.

Epädemokraattiset poliittiset järjestelmät voivat johtaa kansalaisten keskuudessa yleiseen epäluottamukseen kirjoitettuja tekstejä kohtaan: painettuja sääntöjä ei arvosteta, jos päättäjiä ei pidetä luotettavina. Vallanpitäjät voivat myös nähdä uhkana sen, että kuka tahansa pääsee teksteihin käsiksi. Yksinvaltaisissa hallintojärjestelmissä pyritään esimerkiksi rajoittamaan pääsyä internetiin, mutta myöskään demokraattisemmat hallitukset eivät tyydy täysin valvomattomiin käytänteisiin.

Yksinkertainen esimerkki suhtautumisesta kirjallisiin teksteihin on se, miten ihmisille välitetään tietoa kansalaisina, opiskelijoina, potilaina tai asiakkaina. Monissa maissa erilaiset toimistokäynnit ja tapaamiset korvataan nykyään kirjoitettuun kieleen perustuvilla verkkopalveluilla. Näin ihmiset ohjataan vastuunottoon ja omatoimisuuteen erilaisten asioidensa hoitamisesta. Mitä virtuaalisemmiksi palvelut kehittyvät, sitä vaikeampaa on pärjätä ilman luku- ja kirjoitustaitoa. (ks. Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet, Opetushallitus 2012).

## Pohdi

Miten julkisten palvelujen asiakkuudet ovat kotimaassasi muuttuneet? Miten se vaikuttaa niihin odotuksiin, joita lukutaito-oppijoihin kohdistuu? Entä mitä se tarkoittaa omaan toimintaasi opettajana?

## Viimeaikaisia kehityslinjoja: monilukutaito

Tekstin ja kuvien käyttö on kehittynyt valtavasti viimeisen sadan vuoden aikana ja johtanut myös ajatukseen monilukutaidosta. Tässä ajatuksessa yhdistyy monia lukutaidon puolia: yhtäältä vuorovaikutuksen uudet muodot teknologisoituissa ympäristöissä (esim. internet, sähköposti, tekstiviestit, sosiaalinen media, reaaliaikaiset viestintäsovellukset) ja toisaalta kulttuurisesti monimuotoistuvat monikieliset yhteisöt, joissa eri kieliä käytetään usein rinnakkain kirjallisessa asussa. Englanniksi on joskus käytössä myös käsite ”new literacies”, joka korostaa tarvetta päivittää turhan kapeaksi käynyttä perinteistä lukutaidon määritelmää, jolla on totuttu viittaamaan siihen, miten tekstiä tuotetaan ja miten sen kanssa vuorovaikutetaan. Internetin ja mobiiliteknologian myötä lineaarinen teksti ei enää ole ainakaan ainoa normi.

Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) monilukutaidon kehitystä luonnehditaan 1.–2. luokan eli 7–8-vuotiaiden osalta tähän tapaan: (Kyseessä on englanninkielisen tiivistyksen suomennos; voit perehtyä myös alkuperäiseen suomenkieliseen versioon (s. 102–105): [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) )

- Monilukutaitoiset oppilaat osaavat tulkita, tuottaa ja arvioida erilaisia ikätasoisia tekstejä
  - Teksti tarkoittaa kielellisiä, visuaalisia, auditiivisia, numeerisia tai kinesteettisiä symbolijärjestelmiä ja niiden yhdistelmiä
- Opetuksessa käytetään kaikkia aisteja ja holistisia ja ilmiöpohjaisia menetelmiä
- Oppilaita rohkaistaan käyttämään ja tuottamaan erilaisia tekstejä, nauttimaan niistä ja ilmaisemaan itseään niiden kautta
- Peruslukutaidon ja arjen numeeristen taitojen sujuvuus kehittyy
- Visuaalisen lukutaidon kehitystä tuetaan: oppilaita ohjataan käyttämään visuaalisia itseilmaisun muotoja ja havainnoimaan ympäristöönsä vaikuttavia visuaalisia keinoja.

Vastaavat kuvaukset ovat hyödyllisiä, kun monilukutaidon näkökulmaa tuodaan aikuistenkin lukutaito-opetukseen: tekstuaalista ja visuaalista maailmaa täytyy lähestyä eri näkökulmista ja tarjota alusta asti tilaa tunteille, itseilmaisulle ja kriittiselle ajattelulle. Tämä ei ole aina ollut selvää aikuisten lukutaidosta puhuttaessa.

Mobiiliteknologian ansiosta ihmiset kirjoittavat nykyään enemmän kuin koskaan, ja kirjallisesta itseilmaisusta on tullut tavallaan jokamiehen oikeus. Usein viesti vain välitetään ja siihen saadaan välitön vastaus piittaamatta siitä, vaikka tämän vuorovaikutuksen jäljet häviävätkin. Sähköpostit ja tekstiviestit yleistyivät viestintäkeinona nopeammin kuin kukaan osasi ennustaa, ja sosiaalinen media tarjoaa jatkuvasti uusia aiempaakin multimodaalisempia vuorovaikutuksen tapoja, joissa tekstiä yhdistetään muihin visuaalisiin elementteihin, kuten kuviin, videoihin ja reaaliaikaiseen ”livestriimaukseen”.

Reaaliaikainen viestintä teknologisissa ympäristöissä ei ole käytänteenä vain nuorison suosima; nykyään kokonaiset perheet ja sosiaaliset verkostot viestivät yhä enemmän virtuaalisesti yli sukupolvirajojen. Kirjoitettua tai multimodaalista viestintää pidetään usein joustavampana kuin kasvokkaista tai puhelimitse tapahtuvaa. Ylirajaiset suhteet hoidetaan mobiiliteknologian välityksellä, ja tämä pätee myös maahanmuuttajiin. Lukutaito-opetukseen onkin realistista ja tarpeellista sisällyttää sellaista lukutaitoa, joka on käyttökelpoista uusien teknologioiden hyödyntämisessä.

Verkkosivujen lukeminen on monin tavoin erilaista kuin lineaaristen tekstien lukeminen. Yleisesti ottaen tekstit ovat lyhyempiä, ja niissä on vähemmän jatkuvuutta kuin painetuissa medioissa. Myös verkkosivujen asetelut ja valikkorakenteiden ja linkkien logiikka vaikeuttavat sen ennakoimista mihin lukiessaan päätyy. Taitavat käyttäjät myös pitävät useita näkymiä ja ohjelmia auki rinnakkain.

Kirjoittamisen tavat ovat muuttuneet siinä missä lukemisenkin tavat (Brandt 2009). Tekniikan kehitys on tehnyt käsin kirjoittamisesta yhä harvinaisempaa. Suomessa näppäimistön tai kosketusnäytön sujuvaa käyttöä pidetään jo tärkeämpänä kuin kaunokirjoitusta (käsialakirjoitusta), ja niinpä se onkin nyt väistymässä kouluopetuksesta; tekstaus sen sijaan pysyy osana opetussuunnitelmia.

### **Pohdi**

Mitä seurauksia näet sillä, että kaunokirjoitus korvataan näppäimistön käytöllä? Mitä hyötyä ja haittaa tästä on aikuisten lukutaito-oppijoiden kohdalla?

Viestintäteknologian käyttö ja sosiaalinen media ovat nykyään keskeisiä tapoja saada itsensä nähdyksi ja kuulluksi. Tähän on monia foorumeja (esim. blogit, Twitter), ja nykyään kirjoituksensa voi suorin tein jakaa periaatteessa rajattomalle lukijajoukolle. Erilaisissa ympäristöissä ja eri lukijaryhmien kohdalla myös seurataan erilaisia, ehkä uusiakin käytänteitä ja normeja, joita voi välillä olla vaikea hahmottaa.

Lukutaito-oppijoiden voimaannuttamisen ja emansipaation kannalta on tärkeää, että heitä valmennetaan tunnistamaan näiden uusien kirjoittamisen tapojen olemassaolo ja saatavuus. Ne ovat olennainen osa yhteiskunnallista osallistumista. Esimerkiksi keskustelut tasa-arvosta ja ihmisoikeuksista käydään nykyään pääasiassa virtuaalisissa ympäristöissä. Ellei niihin pysty osallistumaan, jää syrjään vailla ääntä ja valtaa.

Tähän liittyy kriittisen lukutaidon käsite, joka ylittää alkeislukutaitoa pidemmälle. Joskus tämä käsite viittaa juuri lukutaidon emansipatoriseen tai muutosvoimapotentiaaliin, jota edellä kuvattiin: lukutaito auttaa puolustamaan omia oikeuksia. Sitä käytetään myös viittaamassa taitoon arvioida sitä, mitkä tekstien välittämät ajatukset ovat luotettavia ja mitkä eivät.

Tämäntasoisien taidon saavuttaminen on erityisen haastavaa pienille lukemaan opetteleville lapsille, koska heillä on vähemmän elämänkokemusta ja kognitiivista erittelytaitoa. Mikään ei sen sijaan estä ohjaamasta aikuisia lukutaito-oppijoita, joilla jo on kaikki valmiudet kriittiseen pohdintaan, kehittämään kriittistä ja toiminnallista lukutaitoa rinnakkain.

## **Harjoitusesimerkkejä: monilukutaito ja numeeriset taidot**

Vankilaan päätyneillä on usein lukutaitoon liittyviä ongelmia. Esimerkiksi Isoa-Britanniaa koskeva raportti vuodelta 2015 osoitti, että 46 %:lla vankilajärjestelmään tulevista on enintään 11-vuotiaan tasolla oleva luku- ja kirjoitustaito; kokonaisuikuisväestössä vain 15 %:lla on näin heikko lukutaito.

Eräässä norjalaisessa vankilassa toteutetussa ja sieltä muihinkin vankiloihin levinneessä Learning Basic Skills while Serving Time -hankkeessa on suunniteltu ja toteutettu numeerisia taitoja ja luku- ja kirjoitustaitoja kehittäviä tehtäviä, jotka kytkeytyvät vankien arkisiin työtehtäviin ja rutiineihin (esim. vankilan keittiössä). Neljän kuukauden kurssin aikana jokainen vanki sai käyttöönsä tietokoneen, jossa oli valmiina näitä taitoja kehittäviä ohjelmia ja myös erilliset ohjelmat omatoimiseen tekstinkäsittelyyn ja laskutoimituksiin. Kurssi kohensi paitsi vankien luku- ja kirjoitustaitoa sekä numeerisia taitoja myös heidän työnhakutaitojaan, itseluottamustaan ja omanarvontuntoaan.

Ruotsissa taas on Linköpingin Learning Together - Family Learning -hankkeessa kehitetty maahanmuuttajavanhempien ja heidän 3-10-vuotiaiden lastensa lukutaitoa ja numeerisia taitoja yhteistoiminnallisilla menetelmillä jo 30 kurssilla. Hankkeen keskeisenä tavoitteena on tukea ja ohjata vanhempia tunnistamaan oma yhteiskunnallinen roolinsa lastensa oppimisen ja koulunkäynnin tukijoina.

Kursseilla on vertaistuen tarjoajina, roolimalleina ja tutoreina useimmiten osa-aikaisia oman äidinkielen opettajia, jotka ovat jo löytäneet oman paikkansa ruotsalaisessa yhteiskunnassa. Heiltä edellytetään opetuskokemusta ja hyvää ruotsalaisen yhteiskunnan ja ruotsin kielen tuntemusta, ja hanke tarjoaa heille valmiit materiaalit sekä pätevien ohjaajien vetämiä harjoituksia ja tapaamisia. Vanhemmat ovat saaneet perustaitojensa kehittymisen myötä enemmän itseluottamusta sekä perheessään että sen ulkopuolella. Lisätietoa tästä ja muista hankkeista löydät täältä: <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=15&country=SE&programme=225&language=en>

## **Vuorovaikutuksen rooli toisen kielen ja luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa**

### **Vuorovaikutus toisen kielen oppimisessa**

Maahanmuuttajat oppivat toista kieltä ympäristöissä, joissa ympäröivä yhteisö käyttää kyseistä kieltä (esim. turkkia Turkissa, suomea Suomessa, espanjaa espanjankielisissä maissa), ja oppiminen tapahtuu enimmäkseen vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Tällaisilla kielenoppijoilla opetuksen roolina voi lähinnä olla tukea ja nopeuttaa sitä luonnollista prosessia, joka pääasiassa tapahtuu luokan ulkopuolella.

Juuri oppimisympäristöä pidetään toisen ja vieraan kielen oppimista erottavana tekijänä. Edellä kuvatuissa tilanteissa on kyse toisesta kielestä, kun taas vieras kieli viittaa oppimiseen, joka ei tapahdu kieliyhteisön sisällä (esim. espanjan oppiminen Suomessa) vaan lähinnä muodollisissa oppimisympäristöissä (kielikursseilla) ja hyvin usein vailla mahdollisuuksia käyttää kyseistä kieltä säännöllisesti omassa arjessa.

Yleinen maallikkokäsitys on sellainen, että uuden kielen oppimisessa on kyse ennen kaikkea uusien sanojen mieleen painamisesta. Moni myös ajattelee, että ensin on opittava paljon sanoja ja hallittava kielioppi, että voisi alkaa käyttää kieltä vuorovaikutuksessa. Tällainen ajattelutapa on

erityisen ominainen kieliä vain koulussa oppineille aikuisille: tarkkuus on heille usein sujuvuutta, suullisia taitoja ja luovaa itseilmaisua tärkeämpää.

Nuoremmat pääsevät nykyään havainnoimaan sitä, miten heidän maahanmuuttajataustaisten kavereidensa toinen kieli kehittyy: se tapahtuu vuorovaikutuksessa ja tavallisiin arkisiin juttuihin osallistumalla. Kaikkien kielten uudet käyttäjät alkavat poimia käyttöönsä yksittäisten sanojen lisäksi useamman sanan kokonaisuuksia. He käyttävät näitä kokonaisuuksia ikään kuin ne olisivat sanoja ja vasta myöhemmin pilkkovat ne sanoiksi, joita sitten yhdistelevät luodakseen uusia lauseita ja käyttäköseen niitä uusissa yhteyksissä. Tähän tapaan käyttöpohjainen toisen kielen teoria kuvaa oppimisprosessia. (Cadierno, T. & Eskildsen 2015; Eskildsen 2009.)

Oppimisessa tarvitaan myös oikea-aikaista tukea, ja sitä saadaan niiltä, jotka jo osaavat kyseistä kieltä. Tähän oikea-aikaiseen tukeen viittaa käsite scaffolding ("rakennustelineet"). Vygotskilaisessa sosiokulttuurisessa toisen kielen kehittymistä koskevassa teoriassa kaikki oppimiseen liittyvä toiminta sisältää yksilön ns. lähikehityksen vyöhykkeen (Zone of proximal development, ZPD). Tämä metaforinen käsite viittaa siihen alaan tai etäisyyteen, joka erottaa itsenäisesti ja toisen tuella suoritettavat tehtävät.

Yksilö tarvitsee tukea kuitenkin vain määrääjän: niin pian kuin hän alkaa selvittää tehtävästä ominkin päin, tuen tarve häviää ainakin siltä erää. Niin opettajat kuin muutkin kyseiset kielen puhujat - myös itseä edistyneemmät kielenoppijat - voivat tarjota tällaista tukea. Yhteistoiminnallista kielellistä tukea on tarjolla kaikissa viestintätilanteissa esimerkiksi selvennysten, selvennyspyyntöjen ja toistojen tai vaikkapa yhdessä tuotettavien ilmausten muodossa, jos sanaston aukkoa täyttääkin keskustelukumppani. Alla olevassa esimerkissä neuvotellaan sekä ääntämisestä että morfologiasta (lukea-verbin taivutuksesta) kielenoppijan ja äidinkielisten suomen kielen puhujan kesken. Aiheena on se, lukeeko oppija englanninkielisten televisio-ohjelmien suomenkielisiä tekstityksiä vai ei (tauon merkinä on # ja englanninkielinen ilmaus on merkitty @engl).

NS: sinä luet niitä kuitenkin?

NNS: joo # now [@engl] # mina # nyt mina en voi ää # luule luul- luuse luu-

NS: luet.

NNS: lukea # joo

NNS: lukea on lu- mina luen luen # vähän

NS: joo

Toistot ja muokkaukset, joita vuorovaikutuksessa esiintyy, ovat niin luonnollisia ilmiöitä, että niitä vaivoin edes huomaa. Ne ovat kuitenkin todella keskeisiä piirteitä niissä arkisissa oppimisympäristöissä, joissa oppijat viettävät enemmän aikaansa kuin luokassa (Sunni 2008).

Jokainen opettaja tietää, etteivät opiskelijat opi kaikkea, mitä heille opettaa. Oppiminen vie aikaa, ja matka kohti sujuvaa osaamista on monivaiheinen.

On kuitenkin tärkeä tiedostaa, että oppijat oppivat usein aivan muuta kuin heille opettaa. Jokaisella on oma oppimishistoriansa ja taitotasonsa sekä omat tarpeensa ja tavoitteensa. Niinpä täsmälleen samassakin tilanteessa ja ympäristössä erilaiset oppijat poimivat erilaisia asioita. Tämän hahmottamisessa affordanssin eli tarjouman käsite (van Lier 2000) on hyödyllinen. Ihmiset etsivät luonnostaan toiminnan mahdollisuuksia - esimerkiksi mahdollisuuksia oppia jotakin - ja se, mitä he havaitsevat ja mihin heidän huomionsa kohdistuu, riippuu heidän suuntautumisestaan ja tarpeistaan. Vain siitä, mikä heistä tuntuu tarpeelliselta, tulee tarjoumia eli oppimisen mahdollisuuksia.



Toinen esimerkki Suomesta havainnollistaa vielä tätä asiaa. Kielioppiin keskittyneen suomen kielen tunnin jälkeen yksi opiskelijoista tuli opettajan luo: “Kiitos tosi paljon - tämä oli tosi hyödyllistä!” Mutta sen sijaan, että hän olisi kiittänyt tunnin tarkoitetusta sisällöstä hän sanoi: “Nyt minä viimeinkin opin, mitä no niin tarkoittaa suomeksi ja mihin sitä käytetään. Sillä ilmauksella sinä aloitat uuden aiheen, kun selität jotain!”. Opettajina meidän pitäisi olla iloisia tällaisesta palautteesta, koska opettajan tärkein tehtävä on seurata jokaisen oppijan yksilöllistä oppimispolkua ja tukea kutakin siinä, mitä he ovat juuri oppimassa, eikä odottaa heidän oppivan jotain, mihin he eivät ole valmiita. Ihminen oppii helpoimmin jotain sellaista, mitä hän on luonnostaan jo jollakin tasolla huomannut ja sen myötä halunnut hahmottaa.

Maahanmuuttajataustaiset toisen kielen oppijat eivät aina tiedosta sitä, että heidän kielenoppimisensa tosiaankin tapahtuu tai ainakin voisi tapahtua paljolti luokan ulkopuolella. Yksi lukutaito-opettajan päätehtävistä onkin tarjota työkaluja kielen oppimiseen keskellä oikeaa elämää. Tarjoumien tunnistamista on tärkeää tukea. Moni oppija tarvitsee apua esimerkiksi sen hahmottamiseen, miten päästä mukaan vuorovaikutukseen toisella kielellään ja miten havainnoida kielellisiä ja muita symboleita arkiympäristössä niin, että ne voisi poimia oppimateriaaliksi itselleen.

Vuorovaikutuksen tukeminen luokan ulkopuolella - “villissä todellisuudessa” - on olennainen osa alkuvaiheen toisen kielen opetusta. Opettajat voivat näyttää, miten päästä mukaan aitoihin tosielämän tilanteisiin, joissa oppimismahdollisuuksia on: minne mennä, mitä havainnoida ja miten avata ja ylläpitää vuorovaikutusta. Joskus näitä mahdollisuuksia kuitenkin tarjoutuu lukutaito-oppijoille harmillisen vähän. Etenkään monilla kotiäideillä ei ole juuri mitään kontakteja toisella kielellään, joten oppitunnit ovat heille ensisijainen ympäristö, jossa toista kieltä voi käyttää. He tarvitsevatkin aivan erityistä tukea alkaakseen käyttää toista kieltä arjessaan.

Myös englantia osaavilla maahanmuuttajilla (esim. vahvasti englanninkielisistä Afrikan maista tulevilla) voi olla muissa kuin englanninkielisissä maissa vaikeuksia löytää tilaisuuksia käyttää uuden asuinmaansa kieltä keskustelukumppaneidensa kanssa, jos nämäkin osaavat hyvin englantia. Kieli vaihtuu englanniksi, jos he huomaavat toisen olevan kielensä oppijana vasta-alkaja. Sama pätee ranskankielisestä Afrikasta tuleviin maissa, joissa on paljon ranskantaitoisia, esim. Isossa-Britanniassa.

Sellaiset ruohonjuuritason kampanjat kuin Puhu minulle suomea ovat kohentaneet yleistä tietoisuutta toisen kielen puhujien halusta löytää ihmisiä, joiden kanssa voi keskustella vaihtamatta englanttiin. <http://puhuminullesuomea.blogspot.fi/p/idea.html>

On myös joitakin kansainvälisiä hankkeita, joissa pyritään luomaan hyviä käytänteitä luokan ulkopuolella tapahtuvan oppimisen tukemiseen. “Language learning in the wild” (<http://languagelearninginthewild.com>) on yksi tällainen hanke. Esimerkiksi jotkin kahvilat ovat sitoutuneet palvelemaan asiakkaita näiden toisella kielellä, ja myös sellaisia teknologisia sovelluksia on kehitetty, jotka auttavat luomaan tai paikantamaan oppimismahdollisuuksia arjen keskellä.

### **Vuorovaikutus luku- ja kirjoitustaidon kehityksessä**

Kirjallisia taitoja ei opita spontaanisti kuten suulliset taidot vaan niiden oppimiseen tarvitaan eksplisiittistä opetusta, harjoittelua ja kokemuksen kautta tapahtuvaa oppimista. Luku- ja kirjoitustaito äidinkielellä voidaan siirtää ainakin jossain määrin toiseen kieleen etenkin silloin, kun kielten ortografiat ovat samantyyppiset (esim. Grabe & Stoller 2011). Aldersonin (2005) mukaan toisen kielen lukutaidon kehityksessä opittavan kielen suullisilla taidoilla (tai kielellisellä

kompetenssilla) on kuitenkin jopa suurempi merkitys kuin oppijan äidinkielen lukutaidolla. Tämä juontaa juurensa siitä, että kirjoitettu kieli perustuu aina puhuttuun kieleen (ks. esim. Linell 2005). Toisen kielen suulliset taidot ovat toisen kielen kirjallisten taitojen perusta, eikä näin ollen ole mahdollista oppia lukemaan ja kirjoittamaan uudella kielellä ilman jonkinlaista tietoa kyseisen kielen rakenteista ja sanastosta. On tärkeää tietää, mihin tarkoituksiin oppijat tarvitsevat kirjoittamista ja lukemista sekä luokassa että etenkin luokan ulkopuolella, ja millaista kyseisten taitojen tasoa tarvitaan arkielämässä. Muistathan, että vaikka oppijasi osaisivatkin lukea ja kirjoittaa äidinkielellään, jälkiteollisten yhteiskuntien keskiluokkaisissa yhteisöissä ei ehkä arvosteta juuri niitä käyttötarkoituksia, joihin he ovat kyseisiä taitoja tottuneet käyttämään.

## **Tutkimustuloksia ja niiden sovelluksia**

### **Tapaustutkimus viiden luku- ja kirjoitustaidottoman naisen suomen oppimisesta**

Tammelin-Laine (2014) tarkasteli väitöstutkimuksessaan viiden luku- ja kirjoitustaidottoman naisen suomen kielen oppimisprosessia. Hän havainnoi osallistujia luku- ja kirjoitustaidon kurssilla, joka kesti noin kymmenen kuukautta, ja käytti aineistonkeruussa seuraavia menetelmiä: äänitallenteet, kenttäpäiväkirja, tutkimusta varten laaditut suulliset ja kirjalliset testit sekä niiden oppilaitosten järjestämät kirjalliset kielitestit, joissa aineistonkeruu toteutettiin.

Tutkimuksen päätulokset olivat, että kukaan osallistujista ei saavuttanut havainnointijakson aikana toiminnallista lukutaitoa ja tämän lisäksi myös osallistujien suullinen kielitaito kehittyi erittäin hitaasti. Lukutaidon kehittymisen ja suullisen kielitaidon kehittymisen välillä näytti kuitenkin olevan jonkinlainen yhteys: sujuvimman lukutaidon saavuttaneilla oppijoilla oli myös paras suullinen kielitaito etenkin reseptiivisen nominisanaston ja produktiivisen verbisanaston hallinnan näkökulmasta. Lisäksi sujuvimmat lukijat tuottivat muita osallistujia mutkikkaampia kysyviä ilmauksia. Suullinen kielitaito kehittyi nopeimmin ja kirjoitustaito hitaimmin. Mistä syystä suullinen kielitaito kehittyi nopeimmin, vaikkakin hyvin hitaasti? Seuraavaksi luettavassa tekstissä esitetään siihen yksi vastausvaihtoehto.

### **Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys kielen oppimisessa**

Joidenkin tutkijoiden mukaan aikuiset oppivat uutta kieltä silloin, kun heillä on sen käyttöön aito tarve (Elmeroth 2003). Krashenin (1998) mukaan pelkkä tarve ei kuitenkaan riitä. Uuden kielen oppiminen vaatii runsaasti syötöstä, jota oppija ymmärtää, ts. oppijalle tutuissa arkielämän tilanteissa esiintyvää syötöstä, joka on ymmärrettävissä. Oppijan täytyy kohdata kieltä viestinnällisissä tilanteissa saadakseen syötöstä.

Luokkahuone on usein tärkein ja valitettavasti joskus myös ainoa ympäristö, jossa maahanmuuttaja-aikuiset kohtaavat opittavan kielen puhujia ja jossa heillä on mahdollisuus viestiä heidän kanssaan. Ruotsalainen tutkija Elmeroth (2003) korostaa kuitenkin sitä, kuinka tärkeitä kielikontaktit äidinkielisten puhujien (muiden kuin opettajien) kanssa ovat.

Samaa kaiuttaa myös kanadalainen tutkija Norton Peirce (1993) korostamalla maahanmuuttajien ja äidinkielisten puhujien välisten kontaktien merkitystä kielenoppimisprosessissa. Tällaisilla kontakteilla on myös psykologista merkitystä: kun oppijoilla on kontakteja opittavan kielen puhujien kanssa, heidän oppimismotivaationsa ja halunsa integroitua uuteen maahan kasvaa. Kun heidän

sosiaalinen elämänsä laajenee, viestintämahdollisuudet äidinkielisten puhujien kanssa kasvavat merkittävästi.

## **Lisää tutkimustuloksia ja niiden sovelluksia**

### **1990-luvun aikuisten lukutaitotutkimukset (IALS ja SIALS)**

IALS (International Adult Literacy Survey) ja SIALS (Second International Adult Literacy Survey) olivat 1990-luvun lukutaitotutkimuksia, joiden varaan on rakentunut myöhempi PIAAC-tutkimus, jota käsitellään myöhemmin. IALS-tutkimuksessa luku- ja kirjoitustaitoa ei tarkasteltu vain yksinkertaisen teknisen lukutaidon tai tekstin ymmärtämisen kannalta vaan kykynä käyttää ”painettua ja kirjoitettua informaatiota yhteiskunnassa toimimiseen, tavoitteidensa savuttamiseen ja omien tietojensa tai taitojensa ja potentiaalinsa kehittämiseen”.

Kolmentyyppistä lukutaitoa arvioitiin kahdella tutkimuskierroksella (1994–1998 ja 1997–2000): kertovan tekstin lukutaitoa, asiatekstin lukutaitoa ja kvantitatiivista lukutaitoa (numeerisia taitoja). Käytössä oli viisiportainen taitotasoasteikko. SIALSin asteikko huomioi paitsi nyky-yhteiskunnan tietoyhteiskunnan lukutaidolle asettamat vaatimukset myös lukemistehtävien kognitiivisen vaativuuden ja elinikäisen oppimisen tarpeen.

Taso 1: peruslukutaito, tekninen lukutaito. Taidot riittävät tietoa sisältävien yksiköiden tunnistamisen, helppojen tekstien sananmukaisen ymmärtämisen ja yksinkertaisiin aritmeettisiin laskutoimituksiin

Taso 2: tekstin pääsisällön ymmärtäminen ja etsiminen tekstistä sekä tekstuaalisen informaation yhdistely ja vertailu

Taso 3: Vastaaminen yhteiskunnan lukutaitovaatimuksiin; tekstuaalisen sisällön tulkinta kontekstissaan, ehtoja, syitä ja seurauksia koskevien päätelmien tekeminen ja erilaisten aritmeettisten laskutoimitusten suorittaminen

Tasot 4-5: erityyppisen tekstuaalisen informaation tulkinta, valitseminen ja kriittinen arviointi sekä aritmeettisten laskutoimitusten suorittaminen osana ongelmanratkaisua.

Pohjoismaissa tutkimus osoitti aikuisten lukutaidon olevan yli kansainvälisen keskitason ja alimmalle tasolle jäävien aikuisten osuuden olevan hyvin pieni. Suomessa tutkimus osoitti, että 67% aikuisista oli vähintään tasolla 3 ja 20% kaikkein korkeimmalla tasolla. Nekin, joiden taidot olivat heikot, pitivät omia taitojaan kuitenkin riittävinä. Kaikissa tutkimukseen osallistuneissa maissa koulunkäynnin kesto ja vanhempien koulutustausta korreloivat aikuisten lukutaidon tason kanssa.

Tämä osoittaa saman minkä muutkin laajat tutkimukset ja tapaustutkimukset ovat jo osoittaneet: lukutaito on ylisukupolvinen asia, joten aikuisten lukutaitoon panostamisella on tärkeä rooli seuraavan sukupolven taitojen kannalta. Ne, jotka pitelevät kukkaronnyörejä aikuisten perustaitojen vahvistamisen osalta, eivät saisi ohittaa matalan koulutustason omaavia aikuisia maahanmuuttajia – esimerkiksi kotiäitejä, jotka eivät ehkä koskaan siirry työelämään. Heidän lukutaitonsa vaikuttaa heidän lastensa tulevaisuuteen.

## **Maahanmuuttajat PISA-tutkimuksissa**

Aiemmin tarkastelimme laajaa OECD:n PISA-tutkimusta, joka mittaa 15-vuotiaiden taitoja lukemisessa, matematiikassa ja luonnontieteissä. Maahanmuuttajataustaiset yläkoululaiset, joilla on yhteinen lähtömaa ja siten monia yhteisiä kulttuurisia piirteitä, pärjäävät eri maiden koulutusjärjestelmissä hyvin eri tavoin. On siis vahvaa näyttöä siitä, että eri yhteiskuntien koulutusjärjestelmät tarjoavat heille erilaiset mahdollisuudet oppimiseen ja menestykseen.

Suoriutumisen erot maahanmuuttajataustaisten ja muiden samanlaisesta sosioekonomisesta taustasta tulevien välillä ovat pienempiä koulujärjestelmissä, joissa on paljon maahanmuuttajia ja joissa heidän sosioekonominen statuksensa on yhtä vaihteleva kuin muillakin (esim. Australiassa, Kanadassa ja Yhdysvalloissa). Sitä vastoin maissa, joissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä on suhteellisen pieni ja joissa heidän ja muiden oppilaiden sosioekonomisten taustojen välillä on suurempaa vaihtelua, PISA-tuloksissa on paljon suuremmat erot. (PISA in focus 33.)

Suomessa PISA-tutkimus 2012 osoitti, että ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat noin kaksi vuotta jäljessä ei-maahanmuuttajataustaisiin koulutovereihinsa nähden, ja suurempi osa ensimmäisen polven oppilaista ei saavuta edes minimitasoa matemaattisissa taidoissa. Ne, jotka olivat tulleet varhaisina kouluvuosina tai muuttaneet lähimaista Suomeen, menestyivät muita paremmin.

Koulun opetuskielen hallinta osoittautui avaintekijäksi. Tutkimus osoittaaakin, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat tarvitsevat tukea sekä äidinkielessään että koulun opetuskielessä, koska nämä molemmat ovat heidän oppimisensa kannalta ratkaisevia. (Harju-Luukkainen ym. 2014). Tästä asiasta voi löytyä tutkimustietoa muistakin maista; kannattaa käyttää internetiä sen jäljittämiseen.

Suomalaisessa koulujärjestelmässä maahanmuuttajataustaisille oppilaille on tarjolla vuoden ajan perusopetukseen valmistavaa opetusta. Tätä seuraa säännöllinen toisen kielen opetus ja oman äidinkielen opetus (2 t/vko). Huomionarvoista on, että maahanmuuttajataustaisilla oppilaille on myönteisempi asenne koulunkäyntiin, vahvempi kouluun kuulumisen kokemus ja myönteisempi vaikutelma opettaja-oppilas-suhteesta kuin ei-maahanmuuttajataustaisilla.

Nämä myönteiset tulokset eivät kuitenkaan takaa, että suoriutumistasojen välinen kuilu tulisi kurotuksi umpeen. Yksi asia, joka erottaa heikosti menestyvät maahanmuuttajaoppilaat (65% ensimmäisen ja 57% toisen polven oppilaista) on se, että heidän kotonaan ei ole kirjoja.

PISAssa ja joissakin muissakin kansainvälisissä kyselytutkimuksissa kotoa löytyvien (minkä tahansa kielisten) kirjojen määrää käytetään kulttuurisen pääoman indikaattorina eli kuvaamassa esimerkiksi kirjallisen kulttuurin arvostusta kodeissa. On siis yleistä, että heikoimmin menestyvän ryhmän kotona on vähän tai ei lainkaan kirjoja. Hyvin menestyvillä taas on kotonaan tyypillisesti paljon kirjoja (> 200). On kuitenkin näyttöä myös siitä, että yhteisö voi kompensoida kirjojen vähyyttä kotona, jos oppilaat omaksuvat tavan lukea omaksi ilokseen (Neuman & Celano 2001; Sonnenschein ym. 2000).

## **Lisää PIAAC-tutkimuksesta (Programme for International Assessment of Adult Competencies)**

Jo alussa esiteltiin OECD:n laajan PIAAC-tutkimuksen lukutaitokäsite. PIAAC, PISA ja SIALS muistuttavat monin tavoin toisiaan, mutta PIAAC:in tehtävät sisältävät arjen perustaitoja, jotka eivät ole erityisen monimutkaisia, ja PISA taas sisältää osin vaativampia lukemistehtäviä kuin PIAAC.

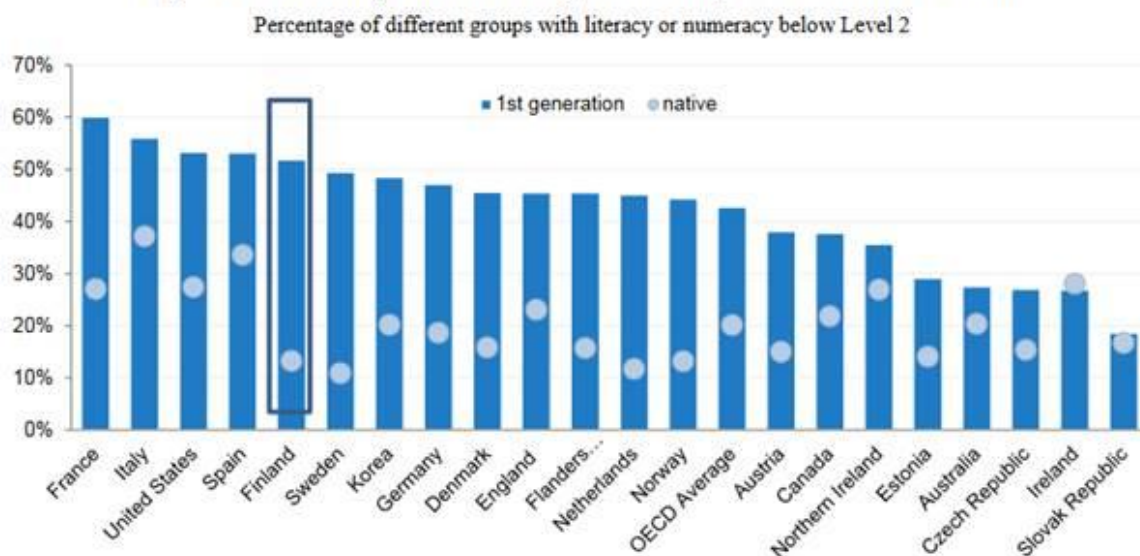
Yksi yhteinen piirre PISAAN nähden on se, että lukutaidon ja numeeristen taitojen lisäksi sekä PISA että PIAAC sisältävät ongelmanratkaisua. Sen katsotaan olevan läsnä teknologisissa ympäristöissä ja niinpä se näissä tutkimuksissa kattaa digitaalisen teknologian, viestintävälineiden ja verkon käytön

- tiedonhaussa ja tiedon arvioinnissa
- vuorovaikutuksessa ja erilaisten työhön liittyvien ja henkilökohtaisten asioiden hoitamisessa

Suomessa PIAAC osoitti, että aikuisten suoriutuminen oli jokseenkin samanlaista kuin aiemmassa SIALS-tutkimuksessa (joka toteutettiin 14 vuotta aiemmin). Yleiset taustatekijät, kuten ikä ja vanhempien koulutustaso, selittivät PIAACissakin koulutusvalintoja ja mielenkiintoa lukutaidon kehittämiseen.

PIAAC:iin osallistui enemmän maahanmuuttajia kuin SIALS:iin. Kävi ilmi, että viisi vuotta uudessa maassa toimii eräänlaisena rajana: ne, jotka olivat asuneet Suomessa viisi vuotta tai pidempään menestyivät muita paremmin. Yleisesti ottaen aikuiset maahanmuuttajat suoriutuivat Suomessa samoin kuin muissakin maissa, mutta ei-maahanmuuttajiin verrattuna ero perustaidoissa osoittautui Suomessa suuremmaksi kuin useimmissa muissa maissa. 50% ensimmäisen polven maahanmuuttajista oli enintään tasolla 2 lukutaidossa ja numeerisissa taidoissa (ks. kuvio; lähde: Musset 2015: 22).

**Figure 1.8 In Finland, half of the first-generation migrants lack foundation skills**



Note: For some countries results are not reported due to insufficient number of observations.

Source: OECD calculations based on the Survey of Adult Skills (PIAAC) (2012) (database).

(Musset 2015: 22)

Lisäksi vain puolet aikuisista, joilla oli heikko taitotaso, oli työssä, ja kolmannes oli passiivisia ja koulutuksen ulkopuolella. Heikko lukutaito ja heikot numeeriset taidot tuovat siis maahanmuuttajataustaisille aikuisille mukanaan työttömyysriskin ja talouselämän ulkopuolelle jäämisen riskin.

## Pohdi

Mitä PIAAC-tutkimus kertoo omasta maastasi (verrattuna muihin)? Tuloksia pääsee tarkastelemaan maakohtaisesti osoitteessa <http://www.oecd.org/skills/piaac/newcountryspecificmaterial.htm>.

## Luku- ja kirjoitustaidon rooli työllistymisessä ja toimijuudessa

### Vanhemmuus

Aikuisten odotetaan kykenevän huolehtimaan itsestään ja lapsistaan kaikin kuviteltavissa olevin tavoin. Jälkitekollisissa yhteiskunnissa tähän sisältyy luku- ja kirjoitustaito. OECD (2000) määrittelee luku- ja kirjoitustaidon taidoksi ymmärtää ja käyttää painettua tietoa arkielämässä, kotona, työssä ja yhteisössä henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiseen sekä tiedon ja taitojen/osaamisen lisäämiseen.

Kuten aiemmin on jo todettu, maahanmuuttajat tarvitsevat suullista kielitaitoa sekä kirjallisia ja numeerisia taitoja tukeakseen lastensa koulunkäyntiä. Suomessa asuvia maahanmuuttajaitejä ja heidän lapsiaan tarkastelevassa tutkimuksessa Honko (2013) löysi vahvan positiivisen yhteyden äitien suullisen suomen kielen taidon ja lasten ensimmäisten luokkien koulumenestyksen välillä. Honko havaitsi myös, että vanhemmat tarvitsevat luku- ja kirjoitustaitoa voidakseen olla yhteydessä päivähoitoon ja kouluun tekstiviestein ja verkossa tapahtuvan viestinnän kautta.

### Yhteiskunta

Jälkitekollisissa yhteiskunnissa aikuisten monipuolisia kirjallisia taitoja on totuttu pitämään itsestäänselvyytenä, ja ilman niitä onkin vaikea selviytyä arkielämästä ja elää täyttä elämää yhteisön aktiivisena jäsenenä. Luku- ja kirjoitustaitoa ei kuitenkaan tarvita tai arvosteta samalla tavalla kaikkialla maailmassa. Luku- ja kirjoitustaidon arvostus määrittää aina sen, mitä aikuisilta odotetaan. (Grabe & Stoller 2011.)

### Työelämä

Monissa maissa maahanmuuttajien työttömyysaste on kaksi tai kolmekin kertaa korkeampi kuin muiden. Palvelualoilla on joitakin tyypillisiä sisääntuloammattajeja, jotka tarjoavat työtä myös vähän koulutetuille hiljattain maahan muuttaneille, joilla on niukasti kielitaitoa.

Siivoustyö on yleisin tällainen ns. "3D-työ" - dirty, dangerous and demanding eli likainen, vaarallinen ja vaativa. Tällaiset työtehtävät ovat olennaisia perheen toimeentulon kannalta, mutta usein ne ovat töitä, joista edes korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien on vaikea päästä eteenpäin.

Strömmer (2017) on kerännyt etnografista aineistoa siivousalalla Suomessa. Palauta mieleesi tutkimus, josta keskusteltiin aiemmin liittyen siihen, miten tärkeää suullisen kielitaidon kehittämisen kannalta on vuorovaikutus äidinkielisten puhujien kanssa.

Strömmerin tulokset osoittavat, että maahanmuuttajat, jotka ovat siivousalalla, ovat usein eristäytyneitä ja heidän mahdollisuutensa vuorovaikutukseen toisella kielellä ovat verrattain vähissä. Tätä ei ole vaikea kuvitella: siivoojat työskentelevät usein yksinään tyhjiissä tiloissa ja jos eivät, he ovat näkymättömiä niiden silmissä, jotka näitä tiloja käyttävät.

Työnantajilla voi olla hyvin tärkeä rooli vuorovaikutuksen lisäämisessä ja oppimismahdollisuuksien luomisessa. Laittamalla esimerkiksi maahanmuuttajien työpareiksi muita kuin maahanmuuttajia, tarjoamalla heille vuoroja, joissa on asiakaskontakteja ja lisäämällä asiakkaiden tietoisuutta siitä, mikä arvo myönteisellä vuorovaikutuksella siivoojien kanssa tai heidän ottamisellaan jotenkin mukaan työyhteisöön on.

On yleinen harhaluulo, ettei siivoustyö juuri vaadi kielitaitoa tai lukutaitoa. Siivoamiseen kuuluu kuitenkin työvälineiden ja erilaisten puhdistusaineiden käyttöä, ja niihin kaikkiin liittyy kirjalliset käyttöohjeet, joissa ei ole vain kirjoitettua tekstiä vaan myös symboleja, numeerista tietoa, lyhenteitä ja strategisesti harkittua keskeisen informaation sijoittelua. Nykyaikaisessa siivoustyössä myös ohjaus ja raportointi tapahtuvat nykyään matkapuhelinsovelluksilla. Jos unohdetaankin 3D, on selvää, että siivoustyö on vaarallista niille, joilla ei ole lukutaitoa, ja vaatimukset ovat siten kovemmat kuin luulisi.

Ravitsemuspalvelut, yleisimmin etnisissä ravintoloissa, ovat toinen tyypillinen sisääntulotyö. Pennycook ja Otsuji (2015) ovat osoittaneet, että urbaanissa ympäristössä näihin yhteisöihin voi syntyä hyvin omintakeisia monikielisiä käytänteitä: keittiössä puhuttava kieli ei välttämättä ole sama kuin se, jota asiakkaiden kanssa käytetään. Ravintoloissa voidaan tarvita ja myös arvostaa monienkin kielten luku- ja kirjoitustaitoa. Ravintolatyö voi siten tarjota paljon enemmän mahdollisuuksia kielelliseen vuorovaikutukseen. Se ei tosin aina tapahdu ns. kohdekielellä. On paljon anekdootteja maahanmuuttajista, jotka uudessa maassa ovat oppineet hyvinkin vaikuttavassa määrin muiden maahanmuuttajien kieliä.

Monissa maissa Pohjoismaat mukaan lukien tarjotaan noin vuoden pituinen ns. kotouttamiskoulutus kaikille työttömille maahanmuuttajille. Päähuomio on kielitaidossa ja ympäröivän yhteiskunnan tuntemisessa, mutta työelämäjaksot ovat myös tärkeitä niin ikään. Sandwallin (2013) Ruotsissa tekemä tapaustutkimus kuitenkin osoittaa, että työharjoittelut tarjoavat käytännössä hyvin vähän mahdollisuuksia ruotsinkieliseen vuorovaikutukseen. Koska tehtävät ovat hyvin yksinkertaisia ja yksinään suoritettavia, vuorovaikutukseen käytettävä aika jäi muutamaan minuuttiin päivässä. Opiskelijoiden silmin ”koulumaailma” ja ”työharjoittelun maailma” myös jäivät aivan toisistaan erillisiksi.

Maataloustyöllä puolestaan on maine yksinkertaista fyysistä työtä sisältävänä alana. Kuitenkin myös siellä on nykyään korkeat lukutaitovaatimukset. Yksi esimerkki tästä on viimeaikainen yritys tukea sopivista taustoista tulevia ja alan kokemusta omaavia maahanmuuttajia ryhtymään maatalousyrittäjiksi Italiassa (Del Pecio et al. 2017).

## **Pohdi**

Miten edistää mahdollisuuksia suulliseen vuorovaikutukseen työharjoittelussa ja työpaikoilla ja varmistaa ne? Mikä opettajien rooli tässä voisi olla?

Lukutaitoa tarvitaan myös erilaisten testien läpäisyssä. Euroopan unionissa kaikilla kahviloissa, ravintoloissa, suurkeittiöissä, elintarvikemyymälöissä ja elintarviketeollisuuden yksiköissä toimivilla

työntekijöillä on oltava hygieniapassi, jos he käsittelevät pakkaamattomia helposti pilaantuvia elintarvikkeita, kuten maitoa, lihaa tai kalaa. Suomessa tarvitaan lukutaitoa joko Suomessa tai jossain muussa kielessä, että testin voi suorittaa. Saatavilla on myös selkomateriaalia heikon lukutaidon omaaville maahanmuuttajille.

### **Pohdi**

Millaisia lukutaitoon liittyviä kriteerejä maahanmuuttajat maassasi kohtaavat pyrkiessään siivouksen, ravitsemuspalvelujen tai muiden sisääntuloalojen tehtäviin? Vaaditaanko lukutaitoa maan valtakielessä? Entä henkilöt, jotka haluavat aloittaa oman yritystoiminnan? Mitä lisävaatimuksia siihen sisältyy?

### **Verkkolähteitä ja lisämateriaalia:**

Kallionpää, O. 2014. *Monilukutaidon opetus on ennen kaikkea uusien kirjoitustaitojen opetusta*. Kieliverkosto 2014. <http://www.kieliverkosto.fi/article/monilukutaidon-opetus-on-ennen-kaiikkea-uusien-kirjoitustaitojen-opetusta/> 15.3.2018

Language learning in the wild -hanke. <http://languagelearninginthewild.com> 16.3.2018.

Omniglot. The online encyclopedia of writing systems & languages. <http://www.omniglot.com/writing/types.htm> 16.3.2018

Opetushallitus. Hygieniapassi selkokielellä. <http://www.edu.fi/hygieniaosaaminen> 15.3.2018

Organization for Economic Cooperation and Development: The Programme for the International Assessment of Adult Competencies. <http://www.oecd.org/skills/piaac/> 16.3.2018

Our world in data. Literacy. <https://ourworldindata.org/literacy/> 16.3.2018.

Puhu minulle suomea -kampanja. <http://puhuminullesuomea.blogspot.fi/p/idea.html> 16.3.2018

Sabatini, J. <https://www.youtube.com/watch?v=WCNk9Y9cl6w> 16.3.2018

The world atlas of language structures online. <http://wals.info/> 16.3.2018

Unesco Institute for Lifelong Learning. Effective Literacy Practice. <http://www.unesco.org/ui/litbase/?menu=15&country=SE&programme=225&language=en> 19.3.2018



### 3 Kaksi- ja monikielisyys

Belma Haznedar

#### Mitä on kaksikielisyys?

##### Johdanto

Olet varmasti tavannut monia ihmisiä, jotka puhuvat useampaa kuin yhtä kieltä, ja näin voi olla opiskelijoittesi kohdalla jo ennen kuin he ovat alkaneet opiskella suomea. Hyvin todennäköisesti se koskee etenkin heidän lapsiaan, jos he käyvät koulua. Ihmisiä, jotka puhuvat useampaa kuin yhtä kieltä, kutsutaan kaksikielisiksi, ja laiveimman määritelmän mukaan ihminen on kaksikielinen, jos hän käyttää säännöllisesti kahta (tai useampaa) kieltä arjessaan. Kaksikielisyydelle on kuitenkin monia määritelmiä, joista osa koskee kielitaidon tasoa, ja näistä määritelmistä voit halutessasi lukea lisää lähdeluettelossa mainituista Edwardsin (2013) artikkelista ja Grosjeanin (2008) teoksesta. Tässä osiossa keskitytään kaksikielisyteen, mutta samat ilmiöt vain pienillä eroilla pätevät myös monikielisyteen (ihminen puhuu tai oppii useampaa kuin kahta kieltä).

##### Pohdi

Tiedät varmaan, mistä opiskelijasi ovat kotoisin ja mitä kieliä he puhuvat. Tutustu seuraavaan internetsivuun saadaksesi lisätietoa eri kielistä: <http://wals.info>.

Mikä kieli on kaikkein erilaisin ja mikä kaikkein samanlaisin verrattuna opettamaasi kieleen seuraavista näkökulmista: (1) sanajärjestys (2) taivutus (esim. menneiden aikamuotojen päätteet) (3) äännejärjestelmä, esim. konsonantit?

##### Kaksikielisuuden yleisyys

Kaksikielisyys on yleinen ilmiö kaikkialla maailmassa, ja kielellinen ja kulttuurinen monimuotoisuus on nykymaailmassa tosiasia. Miljoonat lapset alkavat oppia toista kieltä varhaisessa lapsuudessaan. Uusissa tilastoissa näkyykin, että melkein kaksi kolmasosaa maailman väestöstä on kaksi- tai monikielisiä (Bhatia & Ritchie 2013). Maailman yli 200 valtiossa puhutaan noin 7000 eri kieltä, mikä osoittaa, kuinka yleistä kaksikielisyys on (The Ethnologue 2009: 7358) – se on siis hyvin yleistä. Kahden kielen käyttäminen samassa yhteiskunnassa ei olekaan rajoittunut vain tietyille alueille tai mantereille: monet Afrikan, Aasian ja Euroopan maat ovat joko kaksi- tai monikielisiä.

##### Lasten kielen omaksuminen

Kuinka vauvat alkavat omaksua kieltä? Kuinka he selviytyvät useamman kuin yhden kielen omaksumisesta?

Seuraavaksi käsitellään lyhyesti, mitä tutkijat tietävät lapsen kielen omaksumisesta. YouTubeessa on nykyisin paljon videoita vauvojen kielen omaksumisesta. Jos et ole tutustunut niihin jo aiemmin, selaile YouTubea ja katso muutama aiheeseen liittyvä video! Esimerkiksi *Baby Human* on hyvä sarja.

Kielentutkijat pitävät merkittävänä seikkana sitä, että tyypillisesti kehittyvällä pienellä lapsella on uskomaton kapasiteetti ensikielen (L1) oppimiseen. Miksi näin on vain tyypillisesti kehittyvillä lapsilla? Joidenkin lasten kielenomaksuminen voi olla ei-tyypillistä. Heillä siis on tiettyjä kielen oppimiseen liittyviä tai kognitiivisia vaikeuksia, jotka vaikuttavat jollain tavalla heidän kykyynsä omaksua kieltä. Viime vuosina on ympäri maailmaa tehty tutkimusta siitä, miten kaksikielisen lapsen kehityksen voi tunnistaa tyypilliseksi tai ei-tyypilliseksi. Asia saattaakin huolestuttaa monia maahanmuuttajavanhempia ja lasten opettajia, joten myöhemmin käsitellään tarkemmin ei-tyypillistä kielen omaksumista.

Lapset omaksuvat ensikielen tehokkaasti. Omaksuminen tapahtuu verrattain lyhyessä ajassa, ilman ohjeita ja ainakin näennäisesti ilman erityistä vaivannäköä. Toisen tai vieraan kielen (L2) omaksumisesta ei voi useinkaan sanoa samaa. Monien vanhempien toisen kielen omaksujien prosessissa ovat läsnä vahvasti ohjeet tai opetus sekä tietoinen vaivannäkö.

**Pohdi:** Miksi lasten ensikielen omaksuminen on merkittävää ja ihmeellistä?

### Kielellinen kompetenssi

Lapset omaksuvat kieltä luonnostaan sitä kuullessaan ja ollessaan vuorovaikutuksessa muiden sitä puhuvien kanssa, jotka yleensä ovat heidän huoltajiaan ja sisarusiaan sekä muita lapsia ja aikuisia. Lapsen omaksuma tietojärjestelmä antaa hänelle kyvyn ymmärtää ja tuottaa lukemattoman määrän erilaisia lauseita. Lapset eivät vain toista mitä kuulevat, vaan he omaksuvat kyvyn, jota kutsutaan *kielelliseksi kompetenssiksi*. Sen avulla kielenpuhuja osaa muodostaa sellaisia lauseita, joita ei ole aiemmin kuullut tai tuottanut.

Lopulta lapset pääsevät ensikielen kehityksessään siihen vaiheeseen, että heidän kielellinen kompetenssinsa on monella tavalla verrattavissa vanhempiin lapsiin ja aikuisiin riippumatta heidän saamastaan syötöksestä. Lasten välillä on laaja kirjo yksilöllisiä eroja, jotka koskevat kasvuympäristöä, yhteiskuntaluokkaa ja heidän saamaansa kielellistä syötöstä. Huolimatta näistä eroista kaikki lapset saavat kuitenkin samanlaisen kielellisen kompetenssin perustan ensikielessään. Samaa kieltä oppivat lapset osaavat lopulta esimerkiksi muodostaa kysymyksiä ja passiivimuotoja. He osaavat määrittää substantiiveja adjektiiveilla ja vaikkapa jättää turhat pronominit sanomatta. Näyttää siltä, että ihmisäivot ovat otolliset kielen omaksumiselle hyvin erilaisissakin ympäristöissä.

**Pohdi:** Mitä *kielellisen kompetenssin perusta* mielestäsi tarkoittaa? Viittaako se myös sanastoon? Tai vaikkapa kirjoitustaitoon?

### Kielen omaksumisen varhaisvaiheet

Ensikieli omaksutaan aikana, jolloin lapsen kognitiivinen, motorinen, sensorinen eli aisteihin liittyvä sekä sosiaalinen kehitys on vielä kesken. Lapsen kehityksessä on virstanpylväitä, jotka eivät näytä liittyvän kieleen. Esimerkiksi ympäristön kolmiulotteinen hahmottaminen kehittyy 16–18 viikkoa syntymän jälkeen (Held, Birch & Gwiazda 1980), ja useimmat lapset oppivat kävelemään noin yhden vuoden iässä. Suunnilleen samoihin aikoihin lapsi alkaa myös tuottaa ensimmäisiä sanojaan. Näyttää siltä, että lapset ovat jo syntyessään valmiita omaksumaan kieltä, ja tutkijat ovatkin käyttäneet paljon aikaa tutkiakseen, mitä kaikkea lapset osaavat jo syntyessään. Yksi tutkimustekniikka on antaa pienen vauvan imeä maitoa tuottamatonta nänniä, minkä avulla nähdään, miten vauva reagoi erilaisiin tutkijan tuottamiin tai soittamiin ääniin.

On olemassa tutkimusnäyttöä siitä, että sikiöt kuulevat ääniä kohdun ulkopuolelta raskausviikosta 23 eteenpäin. Vastasyntyneitä tutkittaessa on myös havaittu, että lapset tunnistavat äitinsä äänen ja kuuntelevat sitä mieluummin kuin muiden ihmisten ääniä. Lapset eivät kuitenkaan tunnista äidin ääntä, jos hänen puhettaan soitetaan nauhalta takaperin. (Esim. DeCasper & Fifer 1980; Mehler ym. 1988; Peña ym. 2003; Gervain & Mehler 2010.)

**Pohdi:** Kuinka tutkijat tietävät, mitä lapset osaavat jo syntyessään?

### Kielen prosodia

Edellä mainitun tutkimuksen mukaan vastasyntyneet tunnistavat jo kohdussa kuulemansa kielen prosodian, eli sen, millainen on puheen rytmi ja sävelkulku. Vauvat eivät osaa vielä tunnistaa eri äännteitä, sillä ne ovat vaimentuneet kohdussa. Kuitenkin vain kahden kuukauden iässä vauvat osaavat jo erottaa ensikielensä äännähdyksiä sellaisista, joita heidän kielessään ei ole, mikä viittaa siihen, että lapset alkavat muodostaa mentaalista representaatiota kielensä prosodiasta (esim. Mehler ym. 1988; Nazzi ym. 1998). Prosodia näyttää olevan tärkeä vihje kielten erottamiseen toisistaan, ja se onkin siksi avainasemassa siinä, miten vauvat osaavat pitää kaksi kuulemaansa kieltä erillään toisistaan. Tämän vuoksi kaksikielisiksi kasvavat lapset eivät näytäkään käsittelevän saamaansa syötöstä vain sekasortona.

Kielen omaksuminen vaatii monentasoista oppimista: kielen äännejärjestelmän ja äännteiden järjestymisen, sanojen ja niiden muodostamisen, kieliopin sekä sen, miten kieltä käytetään vuorovaikutuksessa. Näyttää siltä, että kaksikielisessä ympäristössä kasvavalle vauvalle kahden kielen äännteiden ja kieliopillisten rakenteiden tunnistaminen sekä merkitysten liittäminen niihin näyttääkin olevan tuplahaaste. Kaksikielisyyden käsitteen tarkemman purkamisen jälkeen käsitellään vielä lisää sitä, miten vauvat selviävät tästä haasteesta.

**Pohdi:** Miksi prosodia on niin tärkeää?

### Kaksikielisyyden tyyppejä

Puhuttaessa kaksikielisyydestä voidaan joskus viitata myös useampaan kuin kahteen kieleen, jolloin voidaan käyttää vaihtoehtoisesti termiä monikielisyyys. Tiukkojen kaksikielisyyden määritelmien mukaan henkilö, joka oppii toista kieltä viidennen ikävuotensa jälkeen, ei ole kaksikielinen vaan toisen kielen oppija tai käyttäjä. Vaikka kaksikielisyyden voi nähdä Valdésin (2001) tapaan jatkumona, tiukan määrittelyn käyttäminen voi joskus olla hyödyksi, sillä se erottaa toisistaan ne, jotka todennäköisesti ovat kahden tai useamman kielen sujuvia ja taitavia käyttäjiä (jopa äidinkielen puhujan kaltaisia) ja jotka käyttävät kieltä säännöllisesti, ja ne, jotka osaavat eri kieliä hieman ja kykenevät niitä käyttäen esimerkiksi tilaamaan ruokaa lomamatkalla.

### Pohdi

Ovatko opiskelijasi ja heidän perheensä kaksi- vai monikielisiä? Yritä löytää yksi esimerkki jokaiseen taulukon kategoriaan käyttäen itseäsi, opiskelijoitasi ja muita tuntemiasi ihmisiä tai julkisuuden henkilöitä. Moni sopii useampaan kuin yhteen luokkaan. Joku voi esimerkiksi olla peräkkäisesti ja reseptiivisesti tai simultaanisesti ja subtraktiivisesti kaksikielinen.

## Kaksikielisiä yksilöitä

Simultaanisesti kaksikielinen	Puhuja on ollut kahden kielen vaikutuspiirissä jo varhaislapsuudessaan (DeHouwer 1990).
Peräkkäisesti kaksikielinen	Puhuja on tullut toisen kielen vaikutuspiiriin jo omaksuttuaan ensikielensä mutta ennen koulun alkua, esimerkiksi 3–5-vuotiaana.
Reseptiivisesti kaksikielinen	Puhuja ymmärtää toista kieltä, mutta sen tuottaminen on heikompaa.
Produktiivisesti kaksikielinen	Puhuja käyttää kumpaakin kieltä.
<b>Kaksikielisyyden tyyppejä</b>	
Additiivinen kaksikielisyyys	Tilanne, jossa yhteisö ja koulu tukevat puhujan kumpaakin kieltä.
Subtraktiivinen kaksikielisyyys	Tilanne, jossa puhuja menettää äidinkielensä omaksuessaan yhteiskunnan valtakielen.
Perheen kaksikielisyyys / perintökielen käyttö	Tilanne, jossa perhe on kaksikielinen, mutta toista kielistä ei puhuta yhteiskunnassa.
Tasapainoinen kaksikielisyyys	Harvinainen tilanne, jossa puhujalla on tasavahvat taidot kummassakin kielessä.

## Koodinvaihto / koodien sekoittaminen

Seuraavana tavoitteena on keskittyä paikallisuuteen ja tutkia opiskelijoittesi kielellistä maisemaa sekä heidän ja heidän perheittensä kielenkäyttöä.

## Kielellinen monimuotoisuus ja kielen muuttuminen

Kaksi- ja monikielisyyys ei ole uusi ilmiö. Sitä esiintyy missä tahansa, missä eri kielet ovat kontaktissa. Monikielisyyden määrä joillakin nykypäivän kaupunkialueilla on kuitenkin todennäköisesti ennennäkemätöntä. Kielitieteessä tähän ilmiöön viitataan termillä superdiversiteetti.

Kieli voi kuolla sukupuuttoon, jos sillä ei ole enää puhujia, jos sillä ei ole kirjoitusjärjestelmää ja jos sitä ei tueta koulutuksessa. Jokaisen kielen kuolema on tragedia. Pohdi kuitenkin tuntemiasi kuolleita kieliä. Esimerkiksi latinaa ei ole puhuttu vuosisatoihin ja, vaikka sitä opetetaan kouluissa, sitä pidetään kuolleenä kielenä. Rooman valtakunnassa puhuttu latina kehittyi italiaksi, portugaliksi, romaniaksi, retoromaaniksi ja espanjaksi.

Kielentutkimuksessa on alettu kiinnittää huomiota siihen, miten kaksi- ja monikielisten puhujien keskuudessa hyvin yleinen ilmiö – koodinvaihto – vaikuttaa kielen muuttumiseen. Ranskan tiedetään vaikuttaneen vahvasti Englantiin, kun normannit asettuivat 1100-luvulla Brittein saarille. Tuon ajan keskustelusta ei luonnollisesti ole nauhoitteita, mutta kirjallista aineistoa on säilynyt. Esimerkiksi eräässä 1400-luvun alun kuningas Henry IV:lle osoitetussa kirjeessä tekstin kieli vaihtuu jatkuvasti englannin ja ranskan välillä.

Maallikolle kielen muuttuminen ei ole yhtä kiehtovaa kuin kielitieteilijälle. Ihmiset kokevat itsensä uhatuiksi nähdessään kielen muuttuvan. (Joissakin maissa on jopa toimieliimiä, joiden tavoitteena on säilyttää kieli senhetkisessä muodossaan.) Kun ulkopuoliset kuulevat kaksi- tai monikielisten käyttävän kahta tai useampaa kieltä samassa keskustelussa, heillä on samanlaisia negatiivisia reaktioita. Useamman kielen käyttäminen nähdään kielen väärinkäyttönä ja osaamattomuutena. Tässä tulkinnassa jää asian ydin ymmärtämättä: puhujan useamman kielen käyttö osoittaa luovuutta ja monipuolisuutta. Asiaa tarkastellaan lisää myöhemmin.

### Koodinvaihto

Keskustelussa kaksi- ja monikieliset sekoittavat osaamiaan kieliä esimerkiksi lauseen sisällä ja vaihtavat kieltä lauseiden välillä. Tähän ilmiöön viitataan yleensä koodinvaihtona (*code switching*) tai koodien sekoittamisena (*code mixing*), ja vieläkin tarkempia määrittelyjä on tehty. Tässä käytämme vain termiä koodinvaihto.

Koodinvaihdon yleisin muoto on toisen kielen sanojen sisällyttäminen erikieliseen puheeseen. Tästä esimerkkinä on turkin- ja englanninkielinen katkelma:

*midterm'ün tarihini deđiřtirebilir miyiz?*

midterm-of date change-could ques we

'Can we change the date of the midterm?'

Esimerkissä puhuja käyttää englanninkielistä sanaa *midterm* muuten turkinkielisessä lauseessa ja liittää sanaan turkin kieleen kuuluvan suffiksin. Tämän tyyppinen yhden sanan vaihtaminen on yleistä kaksikielisillä puhujilla.

Miksi opiskelija mielestäsi käyttää lauseessaan sanaa *midterm*? Se tuskin johtuu siitä, ettei hän tuntisi sanaa turkiksi. Syitä voi olla monia. Tässä vaiheessa on hyödyllistä pohtia, miten opiskelijasi käyttävät äidinkieliään luokassa. Myös tämä ilmiö lasketaan koodinvaihdoksi ja se on todennäköisesti yleistä luokassasi esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa opiskelija ei tunne sanaa tai ilmausta suomeksi ja muut saman kielen puhujat ovat äänenkantamalla. Tällaisia tilanteita ei

välttämättä synny heidän keskustellessaan sinun kanssasi, sillä jos opettajalla ja opiskelijalla ei ole yhteistä kieltä, esimerkiksi äidinkielen käyttämisestä ei ole hyötyä.

### **Miksi ja milloin koodinvaihtoa esiintyy?**

Koodinvaihto ei ole sattumanvaraista. Sitä rajoittaa kielen syntaksi ja pragmatiikka – miten kieltä käytetään. Myöhemmin käsitellään koodinvaihdon syntaksia. Tämä alaluku taas käsittelee sitä, miksi ja milloin koodinvaihtoa esiintyy.

Kaksikieliset käyttävät koodinvaihtoa monista syistä. Käyttöön on usein vuorovaikutuksellisia syitä keskustelun kontekstin tai keskustelukumppanien vuoksi. Joskus koodinvaihtoa tapahtuu siksi, että keskustelukielistä yksi tai useampi on vasta omaksumisvaiheessa ja sille on altistuttu vain tietyissä tilanteissa. Tämä on tavallista kaksikielisille lapsille kielten omaksumisen alkuvaiheissa. He saattavat esimerkiksi tuntea joitakin sanoja vain toisella kielellä syötöksen puutteen takia.

Koodinvaihtoa käytetään myös etnisten identiteettien ja sosiaalisten roolien tai statusten merkitsemiseen sekä lähentämään tai etäännyttämään puhujien välistä sosiaalista etäisyyttä. Lukutaito-opiskelijoita tämä voisi koskettaa esimerkiksi koodinvaihtona työpaikalla. Se on suhteellisen uusi tutkimussuunta, jota esimerkiksi Chui ym. (2016) käsittelee tutkiessaan Hong Kongissa asuvia maahanmuuttajia. Tutkimuksessa havaittiin, että koodinvaihto toimii sosiaalisena "liimana" eli hiljattain muuttaneet osoittavat halunsa kuulua joukkoon ja pidempään maassa asuneet ilmaisevat esimerkiksi identiteettiään.

Kaikki ilmaisevat kielellä identiteettiään, sosiaalista rooliaan, statustaan ja etäisyyttä puhekumppaniin. Yksikielisessä keskustelussa monen kielen käyttämisen sijaan on käytössä murre ja rekisteri. Tämän perusteella Penelope Gardner-Chloros esittää, että kaksi- ja monikielisten koodinvaihto ei ole erityistä, sillä myös yksikieliset käyttävät sitä.

### **Onko koodinvaihto merkki siitä, että puhuja ei osaa jotakin osaamistaan kielistä kovin hyvin?**

Jotkut tutkijat ovat nähneet lasten koodinvaihdon kielen osaamattomuutena. Tämä näkökulma on ollut läsnä myös aikuisten toisen kielen omaksumisen tarkastelussa.

Koodinvaihto lasten keskuudessa on nähty myös merkinä sekaantumisesta. Vanhemmat saattavat huolestua huomattessaan lapsensa käyttävän kieliä sekaisin, sillä he saattavat luulla, ettei lapsi osaa erottaa kieliä toisistaan. Tutkimustieto nuorista kaksikielisistä osoittaa kuitenkin, että lapset eivät sekoita kieliä keskenään. Esimerkiksi 2,5-vuotiaat kaksikieliset osoittivat erottavansa äitinsä ja isänsä puhumat kielet toisistaan Genesen, Nicoladisin ja Paradisin (1995) tutkimuksessa englantia ja ranskaa puhuvista kaksikielisistä lapsista Kanadassa. He havaitsivat lasten käyttäytymistä kolmessa eri kontekstissa: (i) vain äidin kanssa, (ii) vain isän kanssa ja (iii) molempien vanhempien kanssa. Lapset käyttivät ranskaa puhuvan vanhemman kanssa enemmän ranskaa ja englantia puhuvan vanhemman kanssa enemmän englantia. Samanlaisiin maahanmuuton näkökulmasta saatuihin tutkimustuloksiin koodinvaihdosta sekä aikuisten että lasten osalta voi tutustua Joseph Garafangan kinyarwanda ja ranskaa puhuvia kaksikielisiä käsittelevässä tutkimuksessa.

Kaksikieliset lapset eivät siis vain erota kieliä toisistaan jo varhaisessa vaiheessa, vaan he myös osaavat valita käyttämänsä kielen tilanteen mukaan. Tärkeää onkin huomata, että minkä tahansa ikäiset kaksi- ja monikieliset muokkaavat kielellistä käyttäytymistään kielenkäyttötilanteen mukaan.

### **Millaista koodinvaihtoa kaksi- ja monikieliset puhujat käyttävät?**

Keskustelussa vallalla olevan kielen syntaksin on jo pitkään esitetty rajoittavan koodinvaihtoa: se voi esimerkiksi olla hyvin systemaattinen.

Vaikka kaksikieliset lapset osaavat erottaa kielet toisistaan jo nuorina, kielet ovat kuitenkin jatkuvassa kontaktissa keskenään. Koodinvaihto on yksi esimerkki tällaisesta kontaktista, ja aihetta käsitellään yksityiskohtaisemmin myöhemmin. Syntaksin näkökulmasta kaksikielisessä koodinvaihdossa puhujat tuottavat yleensä kieliopillisesti oikeita lauseita tai lausumia.

### **Kaksikielisyyden kognitiiviset ja kielelliset puolet**

#### **Johdanto**

Monet aikuisista lukutaito-oppijoista ovat perheellisiä, ja heidän lapsistaan tulee kaksikielisiä viimeistään koulun alkaessa. Tieto tästä opiskelijoiden elämän osa-alueesta voi rikastaa opetustasi. Seuraava alaluku antaa lisätietoa kahden kielen oppimisesta. Sen jälkeen tarkastellaan sitä, miten lapset oppivat useampaa kieltä, miten se vaikuttaa heidän kognitiiviseen kehitykseensä ja kuinka aivot käsittelevät useita kieliä.

#### **Simultaaninen vs. peräkkäinen kaksikielisyy**

Lapset omaksuvat useampia kieliä (mukaan lukien viittomakielet) ensimmäisinä elinvuosinaan ilman tietoista vaivannäköä. Näyttää siltä, että biologisesti ei ole rajoja sille, montako kieltä lapsi voi teoriassa oppia yhtä aikaa, vaikka käytäntö joitain rajoja asettaakin.

Lapsia, jotka alkavat oppia kahta kieltä heti syntyessään tai pian sen jälkeen, kutsutaan simultaanisesti kaksikielisiksi. Henkilöitä, jotka omaksuvat toisen kielen omaksuttuaan ensikielensä, kutsutaan peräkkäisesti kaksikielisiksi (De Houwer 1990; Unsworth 2013).

#### **Miten simultaanisesti kaksikieliset omaksuvat kaksi kieltä?**

Erottavatko kaksikieliset lapset molemmat kielet kahdeksi erilliseksi järjestelmäksi? Varhaisessa tutkimuksessa kannatettiin teoriaa yhdestä kielijärjestelmästä, eli että kielen omaksumisen varhaisissa vaiheissa lapset eivät erottelisi omaksumiaan kieliä toisistaan. Varhainen omaksuminen olisi siis kuin yhden kielen omaksumista yhdellä kieliopilla mutta kahdella sanastolla (Volterra & Taeschner 1978). Myöhempi tutkimus ei ole kuitenkaan tukenut tätä hypoteesia. Vauvat eivät sekoita tai yhdistä kieliä keskenään. Kuten edellä esitettiin, vauvat erottavat äitinsä äänen muista äänistä vain muutamia tunteja syntymänsä jälkeen. Vauvat ovat huikeita kielenoppijoita ja jopa hyvin nuoret kaksikieliset lapset osoittavat käsittelevänsä kahta erillistä järjestelmää (Paradis & Genesee 1996). Vauvojen tarkka kielellinen havaintokyky auttaa heitä käsittelemään saamiaan syötöksiä toisistaan erillisinä. Tarkan havaintokykynsä avulla vauvat myös pystyvät käsittelemään tehokkaasti sitä, että usein syötöksen määrä ja laajuus vaihtelevat kielten välillä, koska syötöstä saadaan eri ihmisiltä ja eri konteksteissa (Grosjean 2004). Jos vanhemmilla on yhteinen kieli, se on

yleensä lapsen eniten kuulema kieli ja monissa tapauksissa toinen vanhemmista käyttääkin perheen toista kieltä vain ollessaan yksin lapsen kanssa. Tämä ei rajoita lapsen kykyä erottaa kielet toisistaan (esim. Bosch & Sebastián-Gallés 2003), vaikka kaksikielinen ympäristö voi hieman hidastaa lapsen hahmotuskyvyn kehitystä (Polka ym. 2007).

### Simultaanisesti kaksikielisten kielen kehitys

Simultaanisesti kaksikieliset näyttävät kehittyvän joillain kielen alueilla eri tavoin kuin yksikieliset. Yksi eroavista alueista on varhainen sanaston kehittyminen, ja se antaakin uskottavuutta hypoteesille yhdestä kielijärjestelmästä. Sekä yksi- että kaksikieliset lapset tuottavat ensimmäiset sanansa saavutettuaan noin yhden vuoden iän (Patterson & Pearson 2004) ja sanaston omaksumisen tahti on sama (Nicoladis 2001; Pearson ym. 1993). Joidenkin kuukausien viiveestä kaksikielisten kehityksessä on kuitenkin näyttöä, ja heidän sanavarastonsa yhdessä tai kummassakin kielessä voi olla pienempi kuin samanikäisillä yksikielisillä. Jotkut myös osaavat sanoja vain toisella kielellään. Kaikki eivät näe tätä puutteena (Pearson ym. 1997), sillä kaksikielisillä on kaksin verroin opittavaa yksikielisiin verrattuna (jokainen esine tai ajatus vaatii vähintään kaksi opittavaa sanaa) ja oppimisympäristö on erilainen (kahdenlaista syötöstä saa eri ihmisiltä eri tilanteissa).

Simultaanisesti kaksikielisiä lapsia on tutkittu sanajärjestyksen sekä taivutuksen ja morfologian (englannin kielessä esim. menneen ajan muodon *-ed*-päätteen tai apuverbien *am*, *is* ja *are*) näkökulmasta, jotta nähtäisiin, eroaako oppimispolku yksikielisten kehityksestä. Yleisesti tutkimuskentällä ollaan yksimielisiä siitä, että kaksikieliset lapset oppivat molempien kielensä kielikohtaiset ominaisuudet jo varhain ja kielellinen kehitys on pääpiirteittäin samanlainen kuin yksikielisillä lapsilla. Paradisin ja Geneseen (1996) mukaan 2–3-vuotiaat englantia ja ranskaa oppivat lapset kehittyivät kielen suhteen samalla tavoin kuin yksikieliset lapset, jotka oppivat englantia tai ranskaa. Tutkimustulokset osoittavat myös, että kaksikieliset lapset kehittyvät samaan tahtiin kuin yksikieliset siinä kielessä, jolle he altistuvat enemmän, mutta kielellinen kehitys toisessa kielessä voi olla hitaampaa (De Houwer 2005).

**Pohdi:** Miten yksikielisen ja kaksikielisen lapsen sanaston ja kieliopin kehitys eroavat?

Vaikka simultaanisesti kaksikielisillä lapsilla on erilliset kielelliset järjestelmät jokaiselle omaksumalleen kielelle, kielet kuitenkin vaikuttavat toisiinsa. Tätä vaikutusta kutsutaan transferiksi eli siirtovaikutukseksi. Vaikutus rajoittuu yleensä vain tiettyihin kieliopin piirteisiin (esim. Serrattice & Sorace 2003; Serrattice ym. 2004). Sanajärjestys on yksi tällainen piirre, ja se myös näkyy helposti, jos kielissä on erilainen sanajärjestys. Lapset oppivat yksinkertaisten lauseiden sanajärjestyksen hyvin varhain. Tästä esimerkkinä on Döpken (2000) tutkimus, jossa kaksivuotiaat saksaa ja englantia puhuvat lapset tuottivat objekti-verbilauseita samalla tavalla kuin yksikieliset saksankieliset lapset (esim. *Milch trinken* 'milk drink' = 'I want some milk'). Toisin kuin yksikieliset saksankieliset lapset, kaksikieliset lapset tuottivat myös paljon verbi-objektilauseita englannin sanajärjestyksen tapaan.

Kielten välinen transfer eli siirtovaikutus näkyy myös tapauksissa, joissa toisessa kielessä persoonapronominit on aina sisällytettävä lauseeseen (esim. englanti) ja toisessa subjektin voi jättää sanomatta. Paradis ja Navarro (2003) havaitsivat, että englantia ja espanjaa puhuvat simultaanisesti kaksikieliset lapset käyttivät englannin vaikutuksesta enemmän subjekteja puhuessaan espanjaa kuin yksikieliset espanjankieliset lapset. Myös Haznedar (2010) on saanut samanlaisia tuloksia tutkiessaan englannin- ja turkinkielisiä kaksikielisiä lapsia.



## Kuinka peräkkäisesti kaksikieliset lapset oppivat kaksi kieltä?

Lapset, jotka alkavat omaksua toista kieltä sen jälkeen, kun he ovat jo omaksuneet ensikielensä ydinasiat, ovat jo vanhempia ja siis kognitiivisesti ja fyysisesti kehittyneempiä kuin simultaanisesti kaksikieliset lapset. Korkeampi kielellinen kompetenssi ensikielessä merkitsee sitä, että omaksumisen *alkuvaiheessa* (Schwartz & Eubank 1996) on suurempi mahdollisuus siihen, että ensikieli vaikuttaa toiseen omaksuttavaan kieleen. 60 vuotta sitten tätä vaikutusta pidettiin merkittävänä erona lasten ja aikuisten kielenoppimisen välillä ja ensikielen vaikutuksen nähtiin haittaavan toisen kielen omaksumista. Sittemmin tutkimustulokset ovat osoittaneet, että oppijan ensikieli vaikuttaa monin tavoin alitajuisesti toisen kielen omaksumiseen sekä lapsilla että aikuisilla, ja nyt tiedetään, että ensikielen transferin määrä ja laatu eivät riipu oppijan iästä.

Tutkimuksessaan neljävuotiaista turkinkielisistä lapsista, jotka oppivat englantia, Haznedar (1997) havaitsi, että ensimmäisten kuukausien aikana lapset käyttivät turkin subjekti–objekti–verbi-sanajärjestystä englannissa ja tuottivat lauseita, kuten *Yes ball playing*. Mobaraki ym. (2008) on havainnut saman ilmiön 8–9-vuotiailla samaa sanajärjestystä noudattavan farsin kielen puhujilla, jotka oppivat englantia: *We tennis play*. Lapset jättivät usein pois subjektia merkitsevät pronominit, sillä sekä turkissa että farsissa voi tehdä niin. Vaihetta, jossa oppijat tuottavat lyhyitä lauseita ilman esimerkiksi pronomineja tai olla-verbiä kutsutaan sähkösanomavaiheeksi, koska lauseet muistuttavat vanhoja sähkösanomia: *Home 11 o'clock. Talk at breakfast*.

## Pohdi

Varhainen transfer oppijan ensikielestä uuteen kieleen on yleistä. Aiemmin tarkasteltiin maailman kieliä, ja saatoitkin havaita, että monissa opiskelijoittesi osaamisissa kielissä on erilainen sanajärjestys kuin suomessa. Onko sinulla alkeis- tai perustason oppijoita, jotka tuottavat lauseita, joiden sanajärjestys ei ole suomen kielen mukainen? Tämä kielen kehityksen taso kestää yleensä vain lyhyen aikaa, jos oppijat ovat riittävästi uuden kielen vaikutuspiirissä.

## Varhaislapsuuden kaksikielisyys

Peräkkäisesti kaksikielisten kielenomaksuminen voi alkaa "hiljaisella jaksolla", jonka aikana he eivät tuota kieltä lainkaan. Nuorten ja vanhempien lasten välillä on mielenkiintoinen ero: vauvat tuottavat paljon ääntä ensimmäisen elinvuotensa aikana. Ne eivät vain itke, vaan myös jokeltavat paljon. (Ja kuuntelevat myös.) Ainakaan nykyisen tiedon valossa lapsi ei jokella varhaislapsuuden jälkeen eikä edes silloin, kun hän ei ole kuullut mitään kieltä tai ei ole voinut tuottaa ääniä ja alkaa omaksua kieltä vasta ensimmäisen ikävuoden jälkeen. Myöskään "hiljaista jaksoa" ei ole havaittu lainkaan toista kieltä omaksuvilla vanhemmilla lapsilla. Hiljaisuus – jolloin lapsi käsittelee uuden kielensä syötöstä kuuntelemalla – hiljentää jokelluksenkin.

Omaksumisprosessin aikana – aivan kuin ensikieltä opittaessa – toisen kielen oppijoilla kuluu hetki uuden kielen erityispiirteiden hallitsemiseen. Tutkijat viittaavat siihen, mitä oppijat vielä eivät osaa tehdä, virheenä tai piirteenä, joka ei ole kohdekielen mukainen (tai lasten kohdalla aikuisten kielen mukainen). Virheet eivät ole sattumanvaraisia vaan hyvin säännönmukaisia, ja ne kuvaavat oppijan alitajuista syötöksen prosessointia, kun hän rakentaa mentaalista järjestelmää, jota me kutsumme kieleksi.

Sanavarasto on tärkeää sekä suulliselle sujuvuudelle että lukutaidon oppimiselle, ja sanaston oppiminen asteittainen on prosessi, joka toisista kielen omaksumisen osa-alueista poiketen jatkuu koko lapsuus- ja kouluiän – ja sen jälkeenkin (Kohnert 2004). Tutkimukset simultaanisesti ja peräkkäisesti kaksikielisten kouluikäisten sanaston osaamisesta ovat osoittaneet, että peräkkäisesti kaksikielisillä lapsilla on pienempi sanavarasto kuin simultaanisesti kaksikielisillä ja että kummassakin ryhmässä sanavarasto on pienempi kuin yksikielisillä lapsilla (Umber ym. 1992). Tutkimukset ovat osoittaneet myös, että peräkkäisesti kaksikielisten sanavarasto on rajatumpi kuin yksikielisten; heidän käyttämänsä sanatyypit ovat siis vähäisempiä.

Sanaston oppiminen jatkuu koko eliniän ja jos kaksikieliset lapset ovat riittävän paljon tekemisissä kohdekielen kanssa, he voivat saada yksikieliset lapset sanavaraston kartuttamisessa kiinni.

### **Kaksikielisyyden kognitiiviset hyödyt**

Noin 50 vuotta sitten ajateltiin, että yksikieliset lapset ovat kognitiivisesti taitavampia kuin kaksikieliset, ja kaksikielisyyttä pidettiin haitallisena ja se yhdistettiin alhaiseen älykkyydosamäärään, oppimisvaikeuksiin ja kielellisen kehityksen viivästymiseen. Tämä ajattelu johtui siitä, että varhaisissa tutkimuksissa tutkijat eivät jakaneet kaksikielisiä ja yksikielisiä samanlaisiin luokkiin iän, yhteiskuntaluokan, kielitaidon ja kielelle altistumisen mukaan. Kun tapa jakaa tutkittavat lähtökohdiltaan samankaltaisiin vertailuryhmiin vakiintui, tulokset alkoivat osoittaa, että kaksikieliset eivät olleet vain yhtä hyviä kuin yksikieliset vaan joskus parempiakin. On käynytkin ilmi, että kaksikielisyyden vahvistaa kognitiivisia taitoja. Kyky käyttää kahta (tai useampaa) kieltä kehittää aivoja paremmin kuin vain yhden kielen oppiminen. Kaksikielisten kielet ovat aina aktiivisia. Useamman kuin yhden kielen käyttämiseen tarvitaan toiminnanohjausta, jota pidetään tärkeimpänä kognitiivisena järjestelmänä. Yksi sen päätehtävistä on huomion suuntaaminen. Kaksikielisten on eri tilanteissa valittava aina tilanteeseen sopiva kieli. He eivät ole parempia pelkästään keskittymisen hallitsemisessa vaan myös non-verbaalisissa toiminnoissa, jotka vaativat huomion suuntaamista vuorotellen eri asioihin.

Bialystok ym. (2005) ovat tutkineet yksi- ja kaksikielisiä lapsia ja aikuisia. Osallistujien tehtävänä oli katsoa tietokoneen näyttöä, jonka reunoille ilmestyi punaisia ja vihreitä neliöitä. Vihreän neliön nähdessään osallistujan piti painaa vasemmanpuoleista painiketta ja punaisen nähdessään oikeanpuoleista. Kun vihreä neliö ilmestyi vasempaan reunaan, oli helpompaa painaa vasenta painiketta. Kun vihreä neliö ilmestyi oikeaan reunaan, vasemman painikkeen painaminen oli vaikeampaa, sillä osallistujien täytyi jakaa huomionsa värin ja suunnan välillä. Huomion jakamista vaativissa tilanteissa kaksikieliset valitsivat painikkeen nopeammin ja osuivat useammin oikeaan kuin yksikieliset. Onko kaksikielisyydestä sitten hyötyä vain, jos taitotaso on korkea? Kaksi tutkimusta kouluikäisistä hepreaa oppivista lapsista ja ranskaa oppivista lapsista, joiden taitotasot olivat kirjavia, osoittavat, että kaksikielisten toiminnanohjauksen hyödyt eivät olleet sidoksissa taitotasoon vaan toiselle kielelle altistumisen kestoan (Bialystok & Barac 2012).

**Pohdi:** Miten kaksikielisten kognitiiviset taidot ilmenevät?

Kaksikielisten kehittyneempi toiminnanohjaus ei myöskään riipu yhteiskuntaluokasta. Tämä on todettu tutkimuksessa, jossa vertailtiin samassa koulussa opiskelevia työväenluokkaan ja keskiluokkaan kuuluvia yksi- ja kaksikielisiä lapsia; kaksikieliset lapset olivat taitavampia toiminnanohjausta vaativissa tehtävissä riippumatta yhteiskuntaluokasta (Calvo & Bialystok 2014).

Toiminnanohjauksen edut näkyvät myös aikuisuudessa, sillä monet demencian muodot, esimerkiksi Alzheimerin taudin oireet, voivat viivästyä neljästä viiteen vuotta (kuten yksi- ja kaksikielisten potilastiedoista voi nähdä; Gollan ym. 2011).

Kaksikielisyyden kognitiiviset hyödyt eivät kuitenkaan rajoitu vain toiminnanohjauksen alueelle. Ricciardelli (1992) on havainnut yhteyden kaksikielisyyden ja luovan ajattelun välillä 20 tutkimuksessa 24:sta. Kaksikielisillä on myös havaittu parempia matemaattisia ongelmanratkaisutaitoja (Leikin ym. 2010). Adesopen ym. (2010) tekemä yhteenveto 63 tutkimuksesta, joissa oli yhteensä 6000 osallistujaa, havainnollistaa kaksikielisten tavallista parempaa suoriutumista juuri käsitellyissä asioissa – huomion suuntaamisessa ja jakamisessa, luovassa ajattelussa ja ongelmanratkaisussa – mutta sen lisäksi myös muissa toiminnanohjauksellisissa tehtävissä kuten työmuistin käytössä ja metakielellisessä tietoisuudessa sekä abstraktissa ja symbolisessa päättelyssä.

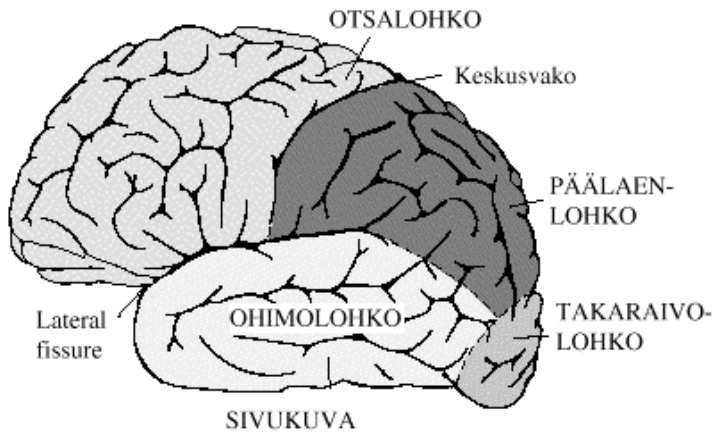
### **Kaksikielisyyden haasteet**

Jotkut tutkijat esittävät, että yksi- ja kaksikielisten kehityksen tahdissa ei ole eroja (esim. Paradis & Genesee 1996). Sanasto kuitenkin näyttää kehittyvän eri tahdissa, ja kaksikielisten lasten sanavaraston kokoa koskeviin tutkimuksiin tutustuminen osoittaa tämän olevan yleinen suuntaus (Bialystok ym. 2010b). Kaksikielisyys näyttää myös vaikuttavan sanavaraston kokoon koko eliniän (Bialystok ym. 2012; Bialystokin ym. 2010a arviointi 20 tutkimuksesta, joihin osallistui yhteensä 1600 17–89-vuotiaasta kaksikielistä aikuista). Tutkimukset osoittavat myös, että kaksikielisillä kestää yksikielisiä pidemmän aikaa palauttaa mieleen sanoja sanavarastostaan, koska heillä on kahden (tai useamman) kielen sanavarastot käytettävissään (Pelham & Abrams 2014). Sanan etsiminen käytössä olevalla kielellä vaatii siis enemmän työtä. Kaksikieliset kokevat myös enemmän "ihan kielen päällä" -hetkiä etsiessään sanoja kuin yksikieliset (Gollan & Silverberg 2010). Ilmiö näyttää kuitenkin pätevän vain puhujan etsiessä sanaa (Pearson ym. 2010). Gollanin ym. (2005) mukaan espanjan- ja englanninkieliset kaksikieliset olivat yksikielisiä hitaampia nimeämään heille näytetyissä kuvissa esiintyviä asioita, mutta yhtä nopeita näyttämään sopivaa kuvaa kuullessaan sanat.

**Pohdi:** Mitä vaikutuksia pienemmällä sanavarastolla ja hitaammalla sanojen etsimisellä puhuessa (ja kirjoittaessa) voi olla opiskelijoittesi kouluikäisillä kaksikielisillä lapsilla?

### **Kielen neurologinen perusta**

Missä kieli toimii aivoissa ja mitkä aivojen osat ovat vastuussa kielen moninaisista tehtävistä? Vaikka aivot ovat pienet (niiden paino on vain 2 % aikuisen painosta), ne ovat käsittämättömän monimutkaiset. Ne koostuvat noin 86 miljardista neuronista ja niiden lisäksi hermokudoksesta ja verisuonista (Azevedo ym. 2009), jotka muodostavat kolme pääosaa: isoivot (19 % neuroneista), pikkuaivot (80 % neuroneista) ja aivorunko (1 % neuroneista). Isoivot ovat aivojen suurin osa, ja ne ovat jakautuneet vasempaan ja oikeaan aivopuoliskoon, jotka kommunikoivat keskenään hermoratojen muodostaman aivokurkiaisien välityksellä (Nowinski 2011). Kummassakin aivopuoliskossa on otsa-, ohimo-, takaraivo- ja päälakilohkot.



1800-luvun lopulla lääkärit Broca ja Wernicke havaitsivat suuret kielelliset alueet vasemmassa aivopuoliskossa tutkiessaan vainajia, jotka olivat kärsineet trauman (esim. aivoinfarktin) aiheuttamasta afasiasta. Ihmiset, joilla on Brocan afasia, eivät voi puhua sujuvasti mutta yleensä ymmärtävät puhetta. Ihmiset, joilla on Wernicken afasia, puhuvat sujuvasti ja kieliopillisesti oikein, mutta heidän puheessaan ei ole järkeä eivätkä he ymmärrä puhetta. Yli sadan vuoden kuluessa teknologia on lisännyt tietoa aivojen ja kielen suhteesta. Yksi käytössä olevista menetelmistä on magneettikuvaus. Kun jokin osallistujan aivojen alue aktivoituu tutkijoiden antamien kielellisten tehtävien vuoksi, se tarvitsee enemmän happea ja verenkierto vilkastuu alueella. Magneettikuvauksen avulla saadaan kuvia aivoista niiden työskennellessä (Scott ym. 2003). Kaksikielisiä tutkittaessa voidaan verrata esimerkiksi sitä, virtaako kaksikielisen aivoissa veri samalla vai eri tavalla kielestä riippuen, tai esimerkiksi sitä, eroaako kaksikielisen ja yksikielisen tai nuoremman ja vanhemman kaksikielisen aivotoiminta toisistaan. On käynyt ilmi, että kaksikieliset käyttävät samoja osia aivoista samoihin tehtäviin kummallakin osaamallaan kielellä (esim. kuvien nimeäminen, sanallinen sujuvuus) riippumatta kielten erilaisesta kirjoitustavasta, äännejärjestelmästä tai syntaksista. Eräissä tutkimuksissa kaksikieliset tuottivat lauseita heidän vähemmän osaamallaan kielellä ja heidän pre-frontaalinen lohkonsa aktivoitui tavallista enemmän – aivot siis työskentelivät kovemmin. Ilmiö väheni, mitä kauemmin puhuja oli ollut kielen vaikutuspiirissä, mutta se ei liittynyt kielitaidon tasoon. Samanlainen ilmiö on löytynyt myös sanavarastoa tutkittaessa. Joillain kielen osa-alueilla ikä vaikuttaa kuitenkin enemmän: henkilöiden, jotka ovat alkaneet omaksua toista kieltä aikuisina, on havaittu prosessoivan syntaksia eri tavalla kuin jo lapsuudessa oppimisen alkaneiden henkilöiden (Wartenburger ym. 2003).

Viimeisessä luvussa esiteltiin mielenkiintoisimpia tuloksia siitä aivotutkimuksesta, josta voi olla lukutaito-opettajan hyödyllistä saada lisätietoa. Koska tämän tyyppinen tutkimus on kallista ja tutkimusta tehdään usein osallistujilla, joilla on aivoperäisiä ongelmia eikä terveillä ihmisillä, näkökulmat ovat usein jakautuneet sen välille, miten yksi kieli tai miten useammat kielet näkyvät puhujan aivojen toiminnassa. Tutkimuskenttä on mielenkiintoinen, ja sitä kannattaa seurata.

## Kielen kehityksen häiriöt

### Kielen kehityksen häiriöiden piirteitä kaksikielisillä

#### Johdanto

Seuraavana aiheena ovat lapsen perinnölliset kielelliset vaikeudet. Kielellisiä vaikeuksia esiintyy koko ihmiskunnassa; kaikkialla, missä aiheesta on tehty tutkimusta, on käynyt ilmi, että pienellä osalla lapsista on puhevaikeuksia (pojilla 8 % ja tytöillä 6 %; Tomblin ym. 1997), joten aihe voi koskettaa myös sinun opiskelijoitasi. Jollakin opiskelijoistasi on voinut olla vaikeuksia lapsena, jatkuu se aikuisena tai ei, tai jonkun lapsella saattaa olla erityisvaikeuksia. Koska tutkimustietoa on kuitenkin paljon enemmän lasten kuin aikuisten lukutaito-oppijoiden erityisvaikeuksista, tämä oppimiskokonaisuus keskittyy jälleen tarkastelemaan aihetta aikuisopiskelijoiden vanhemman roolista käsin.

#### Epätavallisesti kehittyvät kaksikieliset lapset

Aiemmin olemme keskittyneet "tyypillisesti" kehittyvien lasten ja aikuisten tuntomerkkeihin. Tällöin korostettiin, että opittavien kielten määrälle ei ole biologisia rajoituksia, etenkin jos kyse on lapsista ja saatavilla on riittävästi syötöstä ja mahdollisuuksia kommunikoida kielen puhujien kanssa. Lisäksi huomioitiin, että vaikka kielellisessä kehityksessä on yhteneviä piirteitä yksikielisten ja kaksikielisten välillä, niissä on myös joitakin eroja. Samoin kahta kieltä simultaanisesti omaksuttaessa kielten omaksumisen polku on samanlainen, mutta sen tahti ei välttämättä kuitenkaan ole. Syy voi olla kielten erilaiset järjestelmät: esimerkiksi englantia ja espanjaa oppivalla lapsella määräisen ja epämääräisen artikkelin käyttö voi kehittyä samaa tahtia, koska järjestelmät ovat samanlaiset, kun taas englantia ja turkkia oppivalla lapsella englannin järjestelmän oppiminen voi hidastua hieman, sillä turkissa ei ole lainkaan artikkeleita.

Kaksikieliset lapset saavat eri kielten syötöksiä usein eri määrän. Se johtaa yleensä toisen kielen nopeampaan omaksumiseen. Lapsi osaa nopeammin kehittyvällä kielellään tuottaa pitempiä lauseita, monimutkaisempia lauserakenteita ja useampia sanatyyppejä kuin toisella kielellään. Genesee on kollegoineen huomannut, että jos toinen kielistä on dominoiva, se vaikuttaa myös ei-dominoivalla kielellä tuotettuun puheeseen. Niinkin nuoret kuin kaksivuotiaat lapset osaavat pitää osaamansa kielet erillään, mutta koodinvaihtoa tapahtuu erityisesti tilanteissa, joissa käytössä olevan kielen taito on puutteellinen (Genesee, Boivin & Nicoladis 1996). Tämä näkökohta on tärkeä niissä tilanteissa, joissa ammattilaiset arvioivat kaksikielisten kielellistä kompetenssia nähdäkseen, onko vanhempien tai opettajien huomaama kehityksen viivästyminen merkki epätavallisesta kehityksestä, esim. jonkinlaisesta kielellisestä häiriöstä, joka vaatii puheterapiaa.

Tavallisesta poikkeavalle kielelliselle kehitykselle on monia kategorioita, joista yksi on paljon huomiota saanut dysfasia eli kielellinen erityisvaikeus. Dysfasiasta on kyse silloin, kun lapsen kielellinen kehitys on viivästynyt verrattuna hänen kognitiiviseen ja sosio-emotionaaliseen kehitykseensä. Dysfaattikolapsilla on normaali nonverbaalinen älykyys ja sosiaalinen käytös; sosio-ekonomisia syitä viivästykselle ei ole.

## Pohdi

Millä tavoin vanhemmat ja opettajat voivat sekoittaa kaksikielisen lapsen tyypillisen poikkeavan kehittymisen? Onko lukutaito-oppijoillasi lapsia, joilla on ollut kieleen liittyviä ongelmia äidinkiellensä omaksumisessa? Jos on, millaisia ongelmia heillä on ollut?

## Viivästyneen tai poikkeavan kielellisen kehityksen piirteitä

Vaikka lasten kokemat kielelliset vaikeudet ovat moninaisia, kielitieteessä osataan nykyisin erotella viivästyneen tai poikkeavan kehittymisen malleja tietyissä kielissä. Lapsen kielelliset vaikeudet voivat vaikuttaa kielen ymmärtämiseen, mutta useimmiten ne vaikuttavat puheen tuottamiseen (Conti-Ramsden & Hesketh 2003). Lapsi voi esimerkiksi tuottaa ensimmäiset sanansa tavallista myöhemmin, hänellä voi olla pienempi sanavarasto tai hänen ääntämyksensä voi olla vähemmän ymmärrettävää kuin muilla samanikäisillä lapsilla. Vanhemmat saattavat huomata, että vaikeudet kulkevat suvussa: heillä tai heidän sisaruksillaan voi olla samanlaisia ongelmia. Hitaalle kehitykselle voi olla myös muita syitä; jotkut lapset vain alkavat tuottaa kieltä myöhemmin kuin toiset. Kaksikielisyys on myös yksi syy.

Kaikkein vakavin kielellisen kehityksen poikkeavuus koskee kielen rakennetta. Yleisimmät kieliopilliset vaikeudet ovat morfosyntaksia tai funktionaalisia elementtejä koskevia (Leonard 1998). Koska kielet ovat erilaisia, eri kielissä voi esiintyä erilaisia vaikeuksia (Abdalla & Crago 2008; Leonard 2000; Paradis & Crago 2001). Seuraavaksi esitellään muutamia esimerkkejä.

Englanninkieliset lapset ovat tavallisesti viidenteen ikävuoteen mennessä oppineet aikamuodon merkitsemisen (esim. *she watched* tai *they are watching*). Eräs merkki kielellisestä häiriöstä on *-ed* ja *-ing*-suffiksien ja verbimuotojen *is* ja *are* horjuva ja vaihteleva käyttö (Rice & Wexler 1996). Espanjassa vaikeuksia voi olla suvun ja luvun ilmaisemisessa artikkeleissa (Restrepo & Guitiérrez-Clellen 2004), kun taas saksassa subjektin ja predikaatin kongruenssi ja verbin paikka lauseessa voivat aiheuttaa hankaluuksia (Clahsen, Bartke & Göllner 1997). Turkissa voi olla vaikeuksia tuottaa ja ymmärtää vaihtoehtoja monimutkaisten morfologisten muotojen vuoksi (esim. lause: *Jos hän olisi työskennellyt ankarammin, paikka olisi annettu hänelle*; Yarbay-Duman, Blom & Topbaş, 2015).

## Pohdi

Mikä suomen kielessä on monimutkaista ja mikä on hankalaa lapsille, joilla on puheen tai kielen kehityksen viivettä tai poikkeavuutta? Ovatko vaikeudet samanlaisia kuin lukutaito-opiskelijoillasi? Tarkoittaako tämä sitä, että opiskelijoittesi kehitys on epätyypillistä, vai onko se merkki jostain muusta?

## Viivästyneen tai poikkeavan kielenkehityksen diagnosointi kaksikielisillä lapsilla

Puheen ja kielen kehityksen vaikeuksien oikea diagnosoiminen on tärkeää lapsen hyvinvoinnille ja onnistumiselle elämässä. On karhunpalvelus leimata lapsi epätyypillisesti kehittyväksi, jos kyse on vain kahden kielen oppimisesta. Jos taas kahden kielen omaksumisen tuomat erityispiirteet piilottavat alleen viivästyneen tai poikkeavan kehityksen, lapsi voi jäädä vaille hoitoa, jonka hän tarvitsisi saavuttaakseen kieleen liittyviä taitoja kuten lukutaidon (Rescorla 2005).

Kaksikielisten viivästyneestä tai poikkeavasta kielellisestä kehityksestä on vasta vähän tutkimustietoa, mutta määrä kasvaa jatkuvasti. Yksityiskohtaisen tiedon puute rajoittaa vanhempien ja opettajien keinoja kohdata ongelmia. Se myös vahvistaa aiemmin käsiteltyä ajatusta siitä, että kaksikielisyys luo liian suuren kognitiivisen ja kielellisen taakan lapselle. Vanhempia, joiden lapsi on diagnosoitu epätyypilliseksi, neuvotaan jopa välttämään lapsen altistamista kahdelle kielelle.

Ei ole tieteellistä näyttöä siitä, että tyyppillisesti kehittyvillä kaksikielisillä lapsilla olisi vaikeampia viivästyksiä tai häiriöitä kuin samanikäisillä yksikielisillä lapsilla. Lapsilla häiriöt näkyvät heidän molemmissa kielissään, ja ne ovat samanlaisia kuin yksikielisten lasten kielelliset häiriöt. Kaksikielisyys ei siis vaikuta heidän häiriöönsä.

Paradis, Genesee, Crago ja Leonard (2011) kannustavat vanhempia, opettajia ja terveydenhuollon työntekijöitä, jotka epäilevät kaksikielisen lapsen kehityksen olevan liian viivästynyttä, ottamaan huomioon (1) kaksikielisen kehityksen tyyppilliset piirteet kuten koodinvaihdon ja kielten keskinäisen vaikutuksen; (2) normaalin ilmiön, jossa toinen kieli on dominoiva epätasaisen syötöksen vuoksi.

### **Pohdi**

Mitä tiedät kaksikielisydestä lukemasi perusteella. Mitä vanhempien tulisi päättää, jos he huomaavat lapsensa kehittyvän ei-tyypillisesti ja tarvitsevan puheterapiaa? Mitä henkilökohtaisia, psykologisia ja sosiaalisia seurauksia koituu ei-tyypillisesti kehittyvälle kaksikielisessä ympäristössä kasvavalle lapselle, jonka vanhemmat päätyvät kasvattamaan tästä yksikielisen?

Tutustu myös suomenkieliseen teokseen Arvonen, Katva & Nurminen (2012): Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen (PS-kustannus, Jyväskylä, 2. painos).

## **Äidinkielen tai perintökielen tukeminen yhteisössä**

### **Perintökielen puhujat**

Kaksikielisyyden kontekstiin kuuluu myös käsite perintökielen (engl. heritage language) käyttäjästä tai puhujasta; suomen kielessä käsite ei ole kovin vakiintunut, mutta se on hyvä tuntee. Se viittaa sekä ensimmäisen että toisen tai myöhempien sukupolvien maahanmuuttajiin, jotka ovat ryhmän kielen vaikutuspiirissä mutta eivät kenties puhu sitä, eli he ovat reseptiivisesti kaksikielisiä. Monet ihmiset ympäri maailman omaksuvat perintökieltään jonkin verran kuullessaan isovanhempiensa tai yhteisön jäsenten puhuvan sitä.

Kaksikielisten heikompa kielä on verrattu yksikielisten kielen osaamiseen, jotta nähtäisiin, mitä kielen piirteitä omaksutaan epätodennäköisimmin. Myös kaksikielisten heikommassa kielessään saamaa syötöstä on tarkasteltu. Perintökielen käyttö voi olla esimerkiksi rajoittunut vuorovaikutukseen vanhempien ja sukulaisten kanssa. Maahanmuuttajavanhemmat saattavat myös alkaa käyttää kieltä eri tavalla kuin lähtömaassa kieltä käyttävät yksikieliset. On todettu, että tällaisissa tilanteissa lapset oppivat vähemmän eri rekistereitä, heillä on pienempi sanavarasto ja

suppeampaa kieliopillisten ilmiöiden käyttöä, eivätkä he välttämättä opi kielen vaikeampia muotoja (esim. Cau 2016, Polinsky 2007).

Toisen ja kolmannen sukupolven perintökielen käyttäjät voivat myös olla yhteisössä eri kielimuodon vaikutuspiirissä kuin sen, mitä heidän vanhempansa tai isovanhempansa puhuvat. Jos perheen äidinkieltä tai perintökieltä käytetään vain kotona, lapsi ei yleensä saavuta lukutaitoa tällä kielellä (joskus lukutaito ei olisikaan mahdollista, sillä kaikilla kielillä ei ole kirjoitettua muotoa). Kahden tai useamman kielen lukutaitoa käsitellään lisää myöhemmin.

Kielen omaksumisen sosiaalista puolta tutkittaessa on havaittu kolmen sukupolven aikana tapahtuva muutos perintökielestä eli yhteiskunnan vähemmistökielestä valtakieleen. Ensimmäinen sukupolvi on yksikielinen vähemmistökielen käyttäjä, joka alkaa omaksua valtakieltä, toinen sukupolvi on kaksikielinen ja kolmas yksikielinen valtakielen käyttäjä. Neljäs ja myöhemmät sukupolvet eivät enää käytä vähemmistökieltä. Jos yhteisöön ei muuta lisää jäseniä perintökielen piiristä, yhteisö muuttuu yksikieliseksi. Sylhetin kieltä (bengalin kielen murre tai sukukieli) puhuva yhteisö Isonsa-Britanniassa näyttää olevan poikkeus, mikä johtuu siitä, että Bangladeshista tulee jatkuvasti uusia maahanmuuttajia (Hamid 2011). Myös suomenkieliseen vähemmistöön Australiassa ja Yhdysvalloissa kuuluvissa on niitä, jotka ovat tutkitusti onnistuneet säilyttämään perintökielensä taitoa yli toisen sukupolven.

### Kaksikielinen koulutus

On myös toinen tapa ylläpitää yhteisön kaksikielisyyttä: kaksikielinen koulutus, jossa muiden oppiaineiden opetusta annetaan molemmilla kielillä (Cummins 2010). Tunnet varmaankin monia sosiaalisia, psykologisia, taloudellisia, hallinnollisia ja opetukseen liittyviä tekijöitä, jotka ovat mukana ajatuksessa kaksikielisestä koulutuksesta. Laajennettuun listaan tällaisista tekijöistä (Garcia 2009: 137–157) kuuluvat myös *tilanteiset tekijät* (opiskelijoiden sosiaaliset ja kielelliset taustat, väestön monimuotoisuus, valtion kielipolitiikka, koulu, kielen statukset yhteiskunnassa, kaksikielisen koulutuksen tarjoamisen kulut), *operatiiviset tekijät* (opetussuunnitelma ja oppiaineet, oppimateriaalit, opiskelijoiden varhainen lukutaito, arviointi, opettajat, vanhemmat, yhteisö) ja *tulostekijät* (odotukset täydellisestä kielitaidosta, oppiaineessa menestyminen, sosiokulttuurinen kypsyyttä).

Mallit kaksikielisestä opetuksesta vaihtelevat tasavahvasta sujuvuudesta vain valtakielen täyteen sujuvuuteen. Kaksikielisessä kielikylpymallissa tavoitteena on tasapainoinen kaksikielisyyttä ja lukutaito molemmilla kielillä. Tällainen ohjelma voi alkaa alakoulun varhaisessa tai myöhäisessä vaiheessa, ja lapsen lukutaito eri kielillä voi kehittyä simultaanisesti tai peräkkäisesti. Kielen tiukka jaottelu oppiaineen mukaan ja yhtä suuri joukko kumpaakin kieltä puhuvia oppilaita on tärkeää kielikylvyn onnistumiselle (Baker 2011). Valtakielisen opetuksen tai vain siirtymävaiheessa käytettävän kaksikielisen opetuksen tavoite on tukea lasten perintökielen käyttöä vain siihen saakka, kun he saavuttavat riittävän taidon valtakielessä pärjätäkseen vain valtakielisessä opetuksessa (Baker 2011). Tätä mallia käytetään myös tilanteissa, joissa ei ole kyse maahanmuutosta: esimerkiksi Saharan eteläpuolisessa Afrikassa lasten käytyä koulua kolme tai neljä vuotta äidinkielellään koulutuksen kieli vaihtuu esimerkiksi englanniksi tai ranskaksi.

Tällaisen mallin aletaan jo nähdä riistävän maailmalta monia tärkeitä kaksikielisiä kykyjä monen kielen vaikutuspiiristä, mutta sen lisäksi sillä on negatiivinen vaikutus myös perintökielisiin yhteisöihin, ja se voi joissakin tilanteissa jopa edesauttaa kielen kuolemista sukupolviin. Muutos



asenteessa kaksikielisyyteen on kytköksissä ajatukseen siitä, että kaksikielisyys nähdään resurssina, monikulttuuriset identiteetit tunnustetaan positiivisena ilmiönä ja kielellisesti monimuotoisia kulttuurisia kokemuksia pidetään tervetulleina (Garcia 2009).

### **Perheen äidinkielen säilyttämisen suuntaus**

Liike eri äidinkielten ja perintökielten säilyttämisen tukemiseksi kasvaa jatkuvasti. Se johtuu osin siitä, että monien valtioiden näkökulma vieraiden kielten oppimiseen on ollut yhteydessä ajatukseen sivistyneestä yksilöstä; esim. Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa ranska, saksa ja espanja sekä klassiset latina ja kreikka ovat olleet arvostettuja kieliä. Maahanmuuttajien kielellinen osaaminen on laajalti jätetty huomiotta, ja joissakin maissa perintökielen säilyttämistä on kehoitettu välttämään tai se on jopa tehty laittomaksi. Tällaisten toimenpiteiden tavoitteena on ollut vaalia sosiaalista yhtenäisyyttä. Tavoite on sinänsä kunnioitettava, mutta nykyään tiedetään, ettei kaksikielisyys uhkaa sosiaalista yhtenäisyyttä. Kielipolitiikkaan liittyy siis paljon monimutkaisia kysymyksiä, joista keskustellaan jatkuvasti ympäri maailman.

### **Pohdi**

Suomen tilanteita, joissa vähemmistökieliä – maahanmuuttajien tai paikallisväestön kielet – on sorrettu. Millainen tilanne on nykyään?

Äidinkielen ja perintökielen säilyttäminen koskee sekä maahanmuuttajien että paikallisväestön kieliä, joista osaa on joissakin tapauksissa elvytetty. Näihin kuuluvat esimerkiksi eräs inuiitin kieli Pohjois-Kanadassa (Allen ym. 2006), navajo Yhdysvalloissa (McCarty 2007), iiri Irlannissa (Ó'Giollagáin & Ó'Curnáin 2009) ja viittomakielet ympäri maailman. Suomessa kielen elvyttämistä tehdään kielipesätoiminnan muodossa inarin- ja koltansaamenkielisten lasten parissa, ja vastaavaa mallia on sovellettu myös Venäjällä puhuttavien pienten suomalais-ugrialaisten kielten kohdalla. Kielten elvyttäminen on onnistunut joissakin tilanteissa paremmin ja joissakin huonommin. Esimerkiksi Skotlannissa kokeiltiin gaelin kielen opettamista kouluissa, mutta äidinkielisten kielenpuhujien puute vähensi kielen vuorovaikutuksellista virikettä liaksi. Toisaalta heprean kieltä ei puhuttu välillä enää lainkaan, mutta kun se esiteltiin Israelissa, siitä tuli nopeasti vahva valtakieli.

Perintökieliä tukevan liikkeen menestykseen on kuulunut myös kahden myytin vastustaminen: (1) toisen kielen oppiminen ei ole lapselle sen haastavampaa kuin ensikielen oppiminen ja (2) toisen kielen oppiminen ei vaikeuta tai riskeeraa ensikielen oppimista. Itse asiassa kaksikielisyydestä nähdään nykyisin olevan paljon hyötyä.

Vanhemmat eivät aina luota koulun hoitavan äidinkielen tai perintökielen opetusta. Ympäri maailman on paljon ohjelmia, joissa koulun jälkeen järjestetään eri vähemmistökielten oppitunteja. Tällainen toiminta vaatii yleensä yhteisön osallistumista. Italiassa syntynyt Antonella Sorace, Edinburghin yliopiston professori, on hiljattain aloittanut uuden kehitystyön yhteisöjen tukemiseksi. Kyseinen Bilingualism Matters -verkosto kasvaa koko ajan, ja siihen kuuluu monia Euroopan valtioista: <http://www.bilingualism-matters.ppls.ed.ac.uk/branches/branch-network>

Verkostoon eivät vielä kuulu monetkaan lukutaito-oppijoiden kielet, mutta Trudie Aberdeen on tutkinut aktiivisen yhteisön tukemisen soveltuvuutta lukutaito-oppijoiden perintökielten

tukemiseen Albertassa, Kanadassa. Esitelmässään LESLLA-symposiumissa Floridassa marraskuussa 2016 Aberdeen nosti esiin, että toisin kuin koulutetut keskiluokkaiset paikallisväestön vanhemmat, lukutaito-oppijavanhemmat painivat oman koulutuksensa ja selviytymisensä kanssa. Lisäksi (1) he eivät voi matkustaa kotimaahansa, (2) he eivät ole välttämättä luoneet itselleen kielellistä yhteisöä, (3) heillä ei ole juurikaan kirjoja tai muuta oppimateriaalia omalla kielellään, (4) heillä ei ole varoja, kykyä tai aikaa kerätä rahaa koulunjälkeisen opetuksen järjestämiseen. Aberdeen on ajanut perintökieliä tukevien kaksikielisten ohjelmien asiaa yhteisössään aktiivisesti ja nostaa esiin tarpeen käsitellä seuraavia rajoitteita: tilantarve, kuljetus, opetussuunnitelma, opettajat sekä terveys ja turvallisuus, esim. välipala nuorille oppijoille. Suomessa maahanmuuttajien oman äidinkielen opetus on kuntien vastuulla. Sen toteutuksesta löytyy tietoa myös Opetushallituksen verkkosivuilta.

## **Kirjalliset taidot kahdella kielellä**

### **Kahden kielen kirjalliset taidot**

Kaksikielinen voi olla luku- ja kirjoitustaitoinen simultaanisesti tai peräkkäisesti kahdella tai useammalla kielellä (Dworin 2003: 171). Taitotaso voi myös vaihdella paljon. Tämän osion keskiössä on jälleen opiskelijoittesi rooli vanhempina. Sen vuoksi aiheena on erityisesti lukemisen oppimisen ensivaiheet. Sitä, mitä oppijan mielessä tapahtuu hänen kehittyessään lukijana ja kirjoittajana eli lukutaidon psykolingvistiikkaa, käsitellään myöhemmin.

Vanhemmat, opettajat ja poliitikot ovat pitkään olleet huolissaan siitä, pitäisikö kaksikielisten lasten oppia ensin lukemaan ja kirjoittamaan yhdellä kielellä vai selviävätkö he lukutaidon oppimisesta kahdella kielellä yhtä aikaa. Tutkijat keskittyvät rinnakkaisen oppimisen tutkimiseen simultaanisesti kaksikielisillä verrattuna peräkkäiseen opetukseen ensin yhdellä ja sitten toisella kielellä (ks. esim. Bialystok ym. 2005.)

Kirjoitusjärjestelmät voi jakaa kolmeen luokkaan: (1) järjestelmät, joissa kuvat tai merkit symboloivat sanoja kuten muinainen egypti tai nykykiina, (2) järjestelmät, joissa merkit symboloivat tavuja kuten japanin katakana ja hiragana, sekä (3) järjestelmät, joissa merkit symboloivat yksittäisiä äänneitä (foneemeja). Jos jokin kirjoitusjärjestelmien tyypeistä ei ole sinulle ennestään tuttu, internetissä on paljon esimerkkejä, joihin voit tutustua.

### **Luku- ja kirjoitustaidon oppiminen simultaanisesti**

Aiemmin käsitelimme lapsen simultaanista kielenoppimista ja sitä, kuinka kielet vaikuttavat toisiinsa. Sama kysymys nousee myös silloin, kun lapsi oppii lukemaan kahdella kielellä yhtä aikaa. Vaikuttavatko kielet toisiinsa? Jos, niin miten? Onko samanaikainen oppiminen haitallista tai hyödyllistä lapsen kirjalliselle kehitykselle – vai onko se näistä kumpaakaan? Vaikuttaako kielen kirjoitusjärjestelmä asiaan?

Wang ym. (2006) ovat tutkineet kahdella kielellä lukemaan oppivia korean- ja englanninkielisiä kaksikielisiä lapsia. Korean kirjoitusjärjestelmä muodostuu äänneitä kuvaavista merkeistä, mutta ne on ryhmitelty kokonaisiksi merkkeiksi muistuttaviksi tavukokonaisuuksiksi. Tutkimuksen osallistujina oli 45 kaksikielistä lasta, jotka parhaillaan opettelivat lukemaan ja kirjoittamaan kummallakin kielellä. Heidä tutkittiin ensin heidän ollessaan kuusi- ja myöhemmin heidän ollessaan seitsemänvuotiaita. Lasten kuuntelemisen ja kirjoittamisen prosessointia ja tulkitsemista mitattiin

kummallakin kielellä. Tulokset osoittavat, että kielten ja kirjoitusjärjestelmien välinen siirtovaikutus auttoi lapsia, vaikka kirjoitusjärjestelmät olivat erilaisia.

Myös Bialystok ym. (2005) ovat tutkineet lapsia, joiden osaamien kielten kirjoitusjärjestelmät poikkeavat toisistaan: englantia (latinalainen kirjaimisto), heprea (ei-latinalainen kirjaimisto) ja kantoninkiina (kirjoitusmerkit). Kuusivuotiaat osallistujat jaettiin neljään ryhmään: yksikieliset englanninpuhujat, kantoninkiinan- ja englanninpuhujat, heprean- ja englanninpuhujat sekä espanjan- ja englanninpuhujat. 30 hepreaa osaavaa kaksikielistä lasta kävi kielikylypykoulua, jossa opetusta annettiin sekä englanniksi että hepreaksi. Päivittäiseen opetukseen kuului molempien kielten äänneiden tutkiminen. Hepreankielisissä teksteissä käytettiin lyhyitä vokaaleja merkitseviä tarkkeita, paitsi sujuvien lukijoiden teksteistä ne oli poistettu (tarkkeiden lukemisen ongelmat ovat yleisiä virheitä lapsilla). 29 kantonia osaavaa kaksikielistä lasta opetteli lukemaan englanniksi, minkä lisäksi heillä oli viikoittain kaksi tuntia kiinan opetusta. 33 espanjaa osaavaa kaksikielistä lasta opetteli lukemaan englanniksi, ja he osallistuivat viikoittain koulun jälkeen järjestettyyn espanjan opetukseen. Ensimmäisen lukukauden lopulla lapsille tehtiin englanniksi ja toisella heidän osaamallaan kielellä testit, jotka mittasivat työmuistia, reseptiivistä sanavarastoa, yksittäisen äänneen erottamista ja lukemista (sanojen dekadaamista). Sanojen dekadaamisen tuloksissa näkyi kantoninkiinaa osaavilla heikko korrelaatio kummankin kielen välillä, hepreaa osaavilla hieman vahvempi korrelaatio ja espanjaa osaavilla kaikkein vahvin korrelaatio. Tutkimuksen päätelmä oli, että kahden kielen lukutaidon oppiminen simultaanisesti on hyödyllisintä silloin, kun kielillä on sama kirjoitusjärjestelmä, riippumatta kielen parissa käytetystä ajasta tai yhteiskuntaluokasta. Espanjan- ja englanninkieliset kaksikieliset lapset opiskelivat lukemista ja kirjoittamista vähemmän kuin hepreaa tai kantoninkiinaa puhuvat lapset, ja heidän yhteiskuntaluokansa oli matalampi kuin hepreaa puhuvien lasten.

Buckwalter ja Lo (2002) toteuttivat 15-viikkoisen tapaustutkimuksen kiinalais-englantilaisesta kaksikielisestä Mingistä (5 v.), joka oli muuttanut vanhempiensa kanssa Taiwanista Yhdysvaltoihin viisi kuukautta ennen tutkimuksen alkamista. Käytössä oli kirjoja, jotka on suunniteltu lukutaidon alkuvaiheeseen. Tutkimuksessa Ming luki kirjoista sekä englannin- että kiinankieliset versiot, hän myös kirjoitti (tai teeskenteli kirjoittavansa), mitä osasi ja luki kirjoittamansa tutkijoille. He myös pelasivat lautapelejä, yhdistämispeliejä ja korttipeliejä. Tutkimuksen aineisto koostui nauhoitettujen viikoittaisten tapaamisten litteraateista, kenttämuistiinpanoista ja 30 tekstiesimerkistä. Aineisto koodattiin kahteen kategoriaan: pohjatietoisuus (tietoisuus lukutaidosta ylipäänsä) ja pintatietoisuus (tietoisuus eri kielten erilaisista ominaislaadusta). Ming osoitti sekä kiinassa että englannissa pohjatietoisuutta tekstin tarkoituksellisuudesta, puhuttujen ja kirjoitettujen sanojen vastaavuudesta ja kirjoittamisen käytänneistä. Pintatasolla Ming osoitti ymmärtävänsä kiinan sanakirjoituksen piirteet sekä sen, kuinka merkit erosivat englannin kirjaimista tai kuinka sanoja ei voinut dekodata äänneiden perusteella. Tutkimuksen tulos oli, että Ming ei ollut hämmentynyt kahdesta järjestelmästä tai sekoittanut niitä (eli tilanne oli sama kuin aiemmin käsitellyssä simultaanisessa kahdella kielellä puhumaan oppimisessa).

Wang ym. (2005) ovat tutkineet eri kirjoitusjärjestelmien välistä vaikutusta lukemiseen englantia ja kiinaa puhuvilla seitsemän- ja kahdeksanvuotiailla kaksikielisillä lapsilla. Lapset osallistuivat testeihin, jotka mittasivat heidän puhutun ja kirjoitetun kielen prosessointiaan kummallakin heidän osaamallaan kielellä. Tutkimustulokset osoittivat, että lasten taidot huomata ja muokata riimejä sanoissa (esim. -oy sanassa *boy*) korreloivat merkittävästi molemmissa kielissä ja kiinan kirjoitusmerkkien lukeminen korreloi englannin sanojen dekadaamisen kanssa. Tämä viittaa selvään ja hyödylliseen kielten väliseen siirtovaikutukseen silloinkin, kun kielissä on erilaiset kirjoitusjärjestelmät.

## Luku- ja kirjoitustaidon oppiminen peräkkäisesti

Aiemmin on käsitelty peräkkäistä kaksikielisyyttä, joka tarkoittaa sitä, että henkilö oppii toisen kielen omaksuttuaan jo äidinkieltensä. Sama ilmiö on mahdollinen myös lukutaidossa: on paljon ihmisiä, jotka osaavat lukea ja kirjoittaa äidinkielellään ja jotka sen jälkeen oppivat luku- ja kirjoitustaidon myös toisella kielellä. Näyttää siltä, että lukutaito äidinkielellä helpottaa toisella kielellä lukemaan opettelua (Cummins 1979, the Interdependence Hypothesis). Yhdellä kielellä jo lukemaan oppineet kaksikieliset käyttävät tiettyjä jo osaamiaan lukutaidon osa-alueita toisen kielen lukemisen ja kirjoittamisen oppimista tukemassa (Koda & Zehler 2008; Leikin ym. 2010). Siirtovaikutusta tapahtuu helpoiten silloin, kun kielillä on samanlainen kirjoitusjärjestelmä, esimerkiksi latinalainen kirjaimisto (Bialystok ym. 2003; Durgunoğlu 1992; Reyes 2006), mutta sitä tapahtuu myös muulloin.

Leikin ym. (2010) ovat verranneet venäjän- ja hepreankielisiä kuusivuotiaita lapsia, jotka opettelivat lukemaan ja kirjoittamaan hepreaa Israelissa. Venäjän ja heprean kirjoitusjärjestelmät ovat säännönmukaiset mutta erilaiset: kyrillinen kirjaimisto merkitsee sekä konsonantit että vokaalit mutta heprea merkitsee vain konsonantit ja pitkät vokaalit. Tutkijat arvioivat hepreaa lukemaan ja kirjoittamaan oppivien lasten varhaista lukutaitoa. Lapset jaettiin kolmeen ryhmään: (1) 39 kaksikielistä lasta, jotka olivat ennen heprean lukemisen ja kirjoittamisen opettelua opiskelleet viikoittain lukemista venäjäksi, (2) 41 kaksikielistä lasta, jotka eivät osanneet lukea venäjäksi ja (3) 41 yksikielistä lasta, jotka puhuivat vain hepreaa. Tutkimuksen hypoteesi oli, että lapset, jotka osasivat jo jonkin verran lukea venäjää ja jotka olivat saaneet opastusta hepreaa säännöllisemmän venäjän äänneisiin, oppisivat lukemaan myös hepreaksi paremmin kuin yksikieliset ja ne kaksikieliset, jotka eivät osanneet lukea venäjää. Lapsia testattiin hepreankielisen koulun alkaessa, kun he olivat kuusivuotiaita, ja uudelleen lukuvuoden päätteeksi. Testit mittasivat kuullun prosessointia, äännetietoisuutta ja sanojen dekodeeraamista molemmilla kielillä. Tutkimustulokset osoittivat, että venäjäksi jo lukea osanneet lapset suoriutuivat testeistä selvästi paremmin kuin yksikieliset ja ne kaksikieliset lapset, jotka eivät osanneet lukea venäjää. Kuten monissa muissakin esitellyissä tutkimuksissa, myöskään tässä tuloksiin ei vaikuttanut osallistujien älykkyys tai yhteiskuntaluokka (tässä tutkimuksessa äidin koulutustausta). Leikin ym. halusivat myös varmistaa, että parhaiten suoriutuneen ryhmän hyvän suoriutumisen syynä oli nimenomaan venäjän lukutaidon vaikutus eikä vain heprean lukemisen opetuksen taso. Sen vuoksi he tarkastelivat sitä, miten lasten tieto venäjän kirjoittamisesta vastasi heidän taitojaan heprean kirjoittamisessa. Tulokset osoittivat jälleen, että juuri lasten tieto täysin säännöllisestä venäjästä auttoi heitä myös heprean lukutaidon oppimisessa.

Myös Hussien (2014) on toteuttanut samankaltaisen tutkimuksen, joka tarkasteli englannin kielen luku- ja kirjoitustaidon vaikutusta arabian lukutaidon oppimiseen. Tutkimukseen osallistui 45 arabian- ja englanninkielistä kaksikielistä lasta, jotka kävivät kaksikielistä, englannin kieleen painottuvaa koulua. Verrokkiryhmänä oli 38 yksikielistä, vain arabiaa puhuvaa ja lukevaa lasta. Lapset olivat tutkimuksentekohetkellä yhdeksänvuotiaita. Tutkimuksen testit mittasivat sekä lukemisen että kirjoittamisen tarkkuutta. Tulokset osoittivat, että 45 kaksikielistä ja kummallakin kielellä lukevaa ja kirjoitettavaa lasta suoriutui ääneen lukemisessa ja oikeinkirjoituksessa sekä englanniksi että arabiaksi huomattavasti paremmin kuin yksikieliset lapset, vaikka kaksikieliset lapset saivatkin vähemmän arabian opetusta.

**Pohdi**

Kun kertaat käsiteltyjä asioita ja kielen säilymistä, pohdi seuraavia asioita: Onko opiskelijoittesi lapsilla mahdollisuus saada lukutaito myös vanhempiensa kielellä? Miksi se on tärkeää? Mitä sinä ja/tai muut voisivat tehdä asian edistämiseksi? Onko lukutaidon oppiminen kahdella kielellä mahdollista niille opiskelijoillesi, jotka eivät osaa lukea äidinkielellään? Tämä on poliittisesti latautunut aihe, joka herättää kysymyksiä myös käytännön toteutuksen kannalta.

## 4 Lukemisen kehittyminen psykolingvistiksi näkökulmasta Marcin Sosinski ja Antonio Manjón

### Lukijan tehtävä

#### Käsitteet

Sanakirjassa lukeminen määritellään 'kirjoitetun tekstin ymmärtämiseksi'. Määritelmän taustalla on itsenäisiä mutta toisiinsa liittyviä taitoja. Nämä taidot voidaan luokitella alemman tason taitoihin (automatoituneita mutta ei soveltavia) ja ylemmän tason taitoihin (ei pelkästään automaattisia vaan myös soveltavia).

Alemman tason taidot: sanan tunnistaminen eli dekodeeraus.

Sanan tunnistaminen: lukija tunnistaa sekä sanan kirjoitetun eli graafisen muodon että sanan merkityksen.

Tämä linkittyy lukijan tietoisuuteen siitä, että puhe koostuu erillisistä sanoista, että sanat koostuvat tavuista, että tavut koostuvat osista, joita nimitämme alukkeeksi (*onset*) ja riimiksi (*rime*), ja että nämä tavujen osat koostuvat *foneemeista*. Kaikissa maailman kielissä foneemi on pienin merkityksiä erottava yksikkö. Otetaan esimerkiksi /t/. Se on foneemi, koska se erottaa toisistaan sanat, jotka ovat muuten täsmälleen samanlaisia kuten 'talo' ja 'valo'. /t/ ääntyy hieman eri tavalla eri kohdissa sanaa ja eri äänneiden läheisyydessä (esim. 'tässä', 'nyt', 'metsä'). Vaikka korvamme erottaakin ääntämyksen erot, käsittelemme foneemeja mielessämme tätä abstraktimmalla tasolla.

Tähän tietoisuuteen viitataan *fonologisen tietoisuuden* käsitteellä, joka on vahvasti yhteydessä lukijan ymmärrykseen alfabeettisesta periaatteesta eli ajatukseen siitä, että yksi kirjain (tai joskus myös kirjainten yhdistelmä) vastaa yhtä äännettä.

**Pohdi:** Osoittavatko opiskelijasi fonologista tietoisuutta? Aihetta käsitellään myös myöhemmin.

Ylemmän tason taidot: Sanojen ja pidempien tekstien kuten lausekkeiden, lauseiden, virkkeiden ja kappaleiden analysointi ja prosessointi suhteessa syntaksiin, diskursiivisiin tekijöihin ja yleistietoon.

#### Pohdi

Onko opiskelijoillasi ylemmän tason taitoja? Mieti myös, odotatko opiskelijoidesi ymmärtävän virkeitä, jotka eivät liity senhetkisiin yhteisiin havaintoihinne. Jos sanot tai pyydät opiskelijaasi lukemaan "ulkona sataa" ja "ulkona ei sada", hämmentääkö se heitä?

Hyvillä lukijoilla alemman ja ylemmän tason taidot ovat automatoituneet. Kun taitava lukija lukee alla olevaa virkettä ja pääsee kohtaan <kakku>, herättää sanan lukeminen automaattisesti mielikuvan herkullisesta leivonnaisesta. (Jatkossa merkkejä < > käytetään osoittamaan sanan lukutapaa.)

*Pikku Maria syö koko kakun.*

Kun virke luetaan kokonaisuudessaan, mieleen nousee jotakin tällaista:



Sanajärjestys (syntaksi) yhdessä lukijan kokemusten ja yleistietämyksen kanssa saa aikaan sen, että virkkeestä syntyvä mielikuva ei ole esimerkiksi 'kakku söi Marian'.

Edistyneille lukijoille kirjoitetun tekstin ymmärtäminen on vaivaton ja alitajuinen prosessi. Tekstin ymmärtäminen on nopeaa, ja sekunnissa voidaan käsitellä neljästä viiteen sanaa. *Lukusujuvuus* on pitkään jatkuneen ja toistuvan harjoituksen tulosta. Myöhemmin käsitellään sitä, millä tavoin lukusujuvuutta voi harjoitella erityisesti omaksi iloksi tapahtuvan lukemisen kautta, ja kuinka opettaja voi kannustaa opiskelijoitaan lukemaan omaksi ilokseen.

Hyvien lukijoiden *työmuisti* ei ylikuormitu yksittäisten sanojen vaivalloisesta dekodaaamisesta ennen siirtymistä seuraavaan sanaan. Kun yksittäisiä sanoja ei tarvitse dekodata, lukija voi keskittyä ylemmän tason taitojen kehittämiseen. Jos alemman tason prosessointi on liian hidasta, syntyy pullonkaula, joka estää tarkan ylemmän tason prosessoinnin.

Tutkimusten mukaan alemman tason prosessien automatisoituminen on aikaa vievä prosessi, johon vaikuttaa myös se, kuinka säännöllinen kyseisen kielen kirjoitusjärjestelmä on. Myös opiskelijan sanavarasto vaikuttaa taitojen automatisoitumiseen. Tuntemattomia sanoja on hankala lukea. Tässä osiossa ei keskitytä riittämättömän sanavaraston aiheuttamaan pullonkaulaan, mutta asiasta löytyy lisätietoa sanaston oppimista koskevasta osiosta.

### **Pohdi**

Kuormittuuko opiskelijoidesi työmuisti sanojen hitaan tunnistamisen vuoksi? Käyttävätkö he oma-aloitteisesti tai sinun avullasi ylemmän tason strategioita, kuten yleistietämystään tai tietoaan syntaksista arvatakseen, mikä sana tulee seuraavaksi tai mistä teksti ehkä kertoo? Mistä tiedät, että he tekevät näin? Näitä asioita käsitellään pian enemmänkin.

### **Ylemmän tason osataidot**

Nämä monimutkaiset taidot kehittyvät luetun ymmärtämisen myötä. Lukija voi kontrolloida näitä taitoja tietoisesti, mikä tarkoittaa sitä, että lukija voi säädellä niitä sekä kehittää ja soveltaa strategioita.

- Puhutun ja kirjoitetun tekstin väliset erot
- Tekstin rakenteen ymmärtäminen
- Tekstin tarkoitus
- Sisällön ennakoiminen
- Pääasioiden erottaminen sivuasioista
- Asioiden välisten yhteyksien tunnistaminen
- Tekstin tulkitseminen
- Diskursiivinen koherenssi: tietämys kulttuurista, aihepiiristä ja maailmasta yleisesti
- Diskursiivinen koheesio: kielelliset elementit, jotka tekevät tekstistä sidosteisen; esimerkiksi pronominit ja ajan adverbit

### Synteettinen ja analyyttinen lähestymistapa lukemiseen

Nämä käsitteet viittaavat vastakkaisiin lähtöasetelmiin. Synteettisen mallin mukaan lukija rakentaa tekstin merkityksen askel askelelta: pienistä osista (sanat tai kirjaimet) muodostetaan lausekkeita, lauseita, virkkeitä ja kappaleita. Analyyttisen mallin mukaan lukija taas aloittaa koko tekstiä koskevista odotuksista ja tarkistaa odotusten paikkansapitävyyden yhä tarkemman informaation avulla.

Tosiasiassa tällaista kahtiajakoa ei ole olemassa; lukijat hyödyntävät sekä synteettistä että analyyttistä lähestymistapaa ja yhdistelevät niitä lukiessaan.

### Pohdi

Tunnetko lukemisen menetelmiä, jotka pohjautuvat synteettiseen tai analyyttiseen lähestymistapaan tai niiden yhdistelmiin? Ne voivat vaihdella kielittäin, sillä kielten kirjoitusjärjestelmät poikkeavat toisistaan. Miten lapsia opetetaan lukemaan omalla kielelläsi?

### Lukutaito-oppijat

Kokemattomat lukijat ovat usein täysin riippuvaisia alemman tason prosessoinnista, ja he noudattavat lukiessaan *synteettistä lähestymistapaa* (merkitys rakennetaan alemman tason yksiköistä). Aloittelevien lukijoiden kohdalla fonologisen tietoisuuden kehittäminen ja äännekirjain-vastaavuuden automatisoituminen on tärkeää. Heidän kanssaan kannattaakin keskittyä näiden taitojen harjoitteluun.

Perussanojen automaattiseen tunnistamiseen ja samanaikaiseen ylemmän tason taitojen kehittymiseen vaikuttaa neljä tekijää:

- 1) Kielellinen kompetenssi opittavalla kielellä

Kun lapset alkavat oppia lukemaan – usein noin viisivuotiaana – he hallitsevat kyseisen kielen suullisesti jo aikuisen tavoin. Tähän taitoon viitataan käsitteellä *kielellinen kompetenssi* (tietoa sanajärjestyksestä/syntaksista, morfologiasta, fonologiasta, sanastosta). Lapsilla on jo laaja sanavarasto, joka jatkaa laajentumistaan läpi elämän. Lukutaito-oppijoille kielellinen kompetenssi opittavalla kielellä on tärkeää. Kynnystasolla (*threshold level*) tarkoitetaan sitä, että kielellisen kompetenssin on oltava riittävän suuri, jotta voidaan oppia lukemaan; näin alemman ja ylemmän tason prosessit voivat toimia sujuvasti yhdessä.



Lukutaito-oppijoiden kohdalla on yleistä, että he käyttävät opittavaa kieltä ainoastaan oppitunneilla, elleivät he ole tekemisissä opittavan kielen puhujien kanssa. Lukutaito-oppijat saattavat seurustella vapaa-ajallaan ainoastaan omaa äidinkieltään puhuvien kanssa, mikä luonnollisesti rajoittaa kielellisen kompetenssin kehittymistä ja siten myös luku- ja kirjoitustaidon oppimista kohdekielellä.

## 2) Samankaltaiset sanastot

Opiskelijat, joilla on hyvä suullinen kielitaito, saavuttavat kynnystason ylemmän tason taitojen vaatiman kielellisen kompetenssin. Lukija voi myös hyödyntää kahden kielen välistä yhteistä sanastoa. Yhteisten sanojen tunnistaminen on erittäin hyödyllistä aloittelevalle lukijalle, koska se vähentää työmuistin kuormaa ja mahdollistaa siten muihin prosesseihin keskittymisen.

**Pohdi:** Onko omassa kielessäsi ja opiskelijoidesi kielissä yhteisiä sanoja, kuten *lainasanoja*? Käyttävätkö opiskelijat niitä lukemisen tukena?

## 3) Oppijan luku- ja kirjoitustaidon taso omalla kielellä

Lukutaito-oppijoiden taustat ovat hyvin vaihtelevat. Jos oppija on luku- ja kirjoitustaitoinen omalla kielellään, sen kirjoitusjärjestelmä helpottaa lukutaidon oppimista kohdekielellä. Joskus tosin saattaa syntyä myös hankaluuksia. Tähän palataan myöhemmin.

## 4) Opittavan kielen ortografinen läpinäkyvyys vs. läpinäkymättömyys ja erilaiset kirjoitusjärjestelmät

Kuten toisessa yhteydessä todetaan, kirjoitusjärjestelmät eroavat toisistaan siinä, kuinka ne kuvaavat puhuttua kieltä. Kiinalaiset merkit edustavat käsitteitä, japanilaiset *kana*-kirjoitusmerkit esittävät tavuja ja englannin kirjaimet kuvaavat äänneitä. Kirjoitusjärjestelmät (tunnetaan myös nimellä ortografiat) vaihtelevat huomattavasti säännöllisyytensä (tai läpinäkyvyytensä) ja epäsäännöllisyytensä (tai läpinäkymättömyytensä) suhteen. Tällä viitataan grafeemien ja foneemien suhteeseen. Suomen kieli kuuluu erittäin läpinäkyviin kieliin, kun taas englanti on ortografisesti läpinäkymätön kieli. Suomen kielestä kerrottiin enemmän luvussa *Kieli ja lukutaito sosiaalisessa kontekstissaan*.

## Esimerkki lukutaito-oppijoiden opetuksesta Espanjassa

Maite Hernández ja Félix Villalba kertovat, millaisia haasteita suullisen kielitaidon opetuksessa on oppijaa ajatellen: oppimisessa voi hyödyntää vain kuuloon perustuvaa muistia; työmuisti ylikuormittuu helposti; oppijalla ei ole oppimisstrategioita, jotka koulutettujen, lukutaitoisten aikuisten kohdalla ovat itsestään selviä. He tarjoavat vinkkejä, jotka perustuvat heidän kokemuksiinsa lukutaito-oppijoiden kanssa työskentelemisestä Madridissa:

- Pienet ryhmäkoot
- Oppituntien kesto maksimissaan 1 ½ tuntia
- Erilaisia tehtäviä aktiivisen osallistumisen ylläpitämiseksi
- Erilaisten ryhmien hyödyntäminen (parit tai muutaman hengen ryhmät)
- Kielen mallintaminen: lyhyt, ytimekäs ja arkisia ilmauksia hyödyntävä viestintä
- Runsaasti visuaalista ja auditiivista materiaalia

- Sisällön osalta tulisi keskittyä vain kaikkein olennaisimpiin asioihin jokaisella oppitunnilla
- Toista sisältöä tietyssä järjestyksessä

### **Pohdi**

Kuinka opetat suullista kielitaitoa? Teetkö joitakin tai kaikkia edellä mainittuja asioita? Mitä teet eri tavalla? Millaisia haasteita opiskelijan kielellisen kompetenssin kehittymisen tukemisessa on (syntaksi, morfologia, fonologia ja sanasto)?

### **Miten kirjoitusjärjestelmät vaihtelevat ja mitä se tarkoittaa opiskelijoiden näkökulmasta?**

Seuraavaksi tutustutaan luku- ja kirjoitustaidon taustoihin ja historiaan sekä valmistaudutaan pohtimaan lukutaito-oppijoiden lähtökohtia luku- ja kirjoitustaidon kannalta.

### **Kirjoitusjärjestelmät**

Osa tutkijoista luokittelee kirjoitusjärjestelmät evolutionistisiin ja typologisiin (Peres Rodrigues 1999). *Evolutionististen luokittelujen* (ks. esim. Gelb 1976) mukaan kirjoittaminen tähtää tehokkuuteen. Tämän näkemyksen mukaan alfabeettiset kirjoitusjärjestelmät ovat tehokkaimpia ja siten ideaaleja systeemeitä. *Typologiset luokittelut* torjuvat ajatuksen ideaaleista systeemeistä ja keskittyvät sen sijaan luokittelemaan järjestelmiä ja niiden sisältämiä kielellisiä elementtejä (DeFrancis 1996; Sampson 1985; Stubbs 1987; Tusón).

### **Kirjoittamisen historia**

Ennen kirjoitusjärjestelmien kuvailua on syytä ottaa esiin se, että kirjoittaminen on melko uusi keksintö ihmiskunnan historiassa; sillä on vain 6000-vuotinen historia. Siksi ei ole yllättävää, että luku- ja kirjoitustaidottomia on edelleen paljon ympäri maailmaa. Luku- ja kirjoitustaito on alkuperältään polysentrinen, eli se kehittyi itsenäisesti useissa eri paikoissa. Tärkeimmät paikat ovat Mesoamerikka, Kiina ja Lähi-Itä. Luku- ja kirjoitustaito näyttää syntyneen vastauksena tarpeeseen pitää kirjaa kaupankäynnistä, veroista ja varastoista jatkuvasti kasvaneissa, urbaaneissa sivilisaatioissa.

### **Varhaiset kirjoitusjärjestelmät**

*Varhaisissa kirjoitusjärjestelmissä*, joita ei enää juuri käytetä, kirjoitetut symbolit kuvaavat merkitystä. Nämä järjestelmät rajoittuvat tiettyihin semanttisiin alueisiin, kuten nimiin, kirjanpitoon ja ajanlaskuun. Tunnettuja esimerkkejä varhaisista järjestelmistä ovat egyptiläiset hieroglyfit ja atsteekkien kirjoitukset. Alla oleva atsteekkien piktogrammi on peräisin *Mendoza Codexista* (Berdan and Rieff 1997).



Kirjoitusjärjestelmät ovat kehittyneet ajan mittaan. Vähitellen niissä alkoi olla piirteitä kuva- tai kirjainarvoitusten periaatteista, joissa kaksi piktogrammia muodostaa yhdessä uuden merkityksen. Nämä järjestelmät alkoivat myös pohjautua suulliseen kieleen, ja symbolit alkoivat kuvata puhuttuja sanoja. Atsteekit käyttivät tällaisia symboleja pääasiassa paikannimistä, kuten *Tochtepecan*. Sitä kuvaava symboli muodostuu jänistä ja vuorta tarkoittavista piktogrammeista, jotka lausuttuna muistuttavat tämän paikannimen äänneasua.



*Tochtepecan...*



...koostuu sanoista *tochtli* 'jänis' ja *tepetl* 'vuori'

### Logografiset järjestelmät

*Logografiset kirjoitusjärjestelmät* kehittyivät aikaisin, ja esimerkiksi kiinalainen Hsing Sheng -kirjoitus kuuluu logografisiin järjestelmiin. Nämä järjestelmät ovat samantyyppisiä kuin edellä kuvatut varhaiset kirjoitusjärjestelmät. Erona on se, että logografiset järjestelmät ovat pitemmälle kehittyneitä. Jokainen merkki koostuu kahdesta osasta: juuresta, joka tarjoaa tietoa sanan merkityksestä, ja foneettisesta osasta, joka viittaa sanan lausumiseen. Alla oleva merkin käännös on 'hevonen'.



Hevosta tarkoittavaa merkkiä käytetään juurena suuressa *sanaperheessä*, johon esimerkiksi seuraavat sanat kuuluvat:

駕

jià 'ajuri'

騾

lúo 'muuli'

### Syllabiset järjestelmät

Myös *tavumerkistöt* ovat kehittyneet itsenäisesti ympäri maailmaa. Näissä järjestelmissä jokainen grafeemi edustaa yhtä tavua. Esimerkiksi japanin tavumerkistöt, *hiragana* ja *katakana*, ovat moderneja syllabisia järjestelmiä. Alla olevassa kaaviossa esitettyssä hiraganassa jokainen grafeemi edustaa yläriville merkittyä konsonanttia ja vasemmalle merkittyä vokaalia. Tämä järjestelmä toimii japanin kielessä hyvin kahdesta syystä: Ensinnäkin japanin kielessä ei ole *konsonanttiyhtymiä*. Toiseksi, jos japaninkielinen sana päättyy konsonanttiin, on tämän konsonantin oltava nasaali. Siksi se on ainoa grafeemi, joka edustaa vain konsonanttia eikä vokaalia.

	k	s	t	n	h	m	y	r	w		
a	あ	か	さ	た	な	は	ま	や	ら	わ	ん
i	い	き	し	ち	に	ひ	み		り	め	n nasal
u	う	く	す	つ	ぬ	ふ	む	ゆ	る		
e	え	け	せ	て	ね	へ	め		れ	ゑ	
o	お	こ	そ	と	の	ほ	も	よ	ろ	を	

### Alfabeettiset järjestelmät

Kun kirjoitusjärjestelmät alkoivat muuttua edustamaan äänneitä käsitteiden sijaan, joissakin kielissä syntyi konsonanttiyhtymien vuoksi tarve kuvata sekä konsonantteja että vokaaleja.

### Pohdi

Pohdi oman kielesi fonologiaa: onko kielessä konsonanttiyhtymiä, ja kuinka monta grafeemia tarvittaisiin, jotta kaikille tavuille olisi oma merkkinsä?

## Hybridiset järjestelmät

On olemassa myös kirjoitusjärjestelmiä, jotka edustavat syllabisten ja alfabeettisten järjestelmien välimuotoa. Tällaisia järjestelmiä nimitetään *abugidoiksi* (termi peräisin ge'ezin kielestä) tai *tavuaakkosjärjestelmiksi*. Näihin järjestelmiin lukeutuvat esimerkiksi Etelä- ja Kaakkois-Aasiassa käytetyt merkit, etiopialainen kirjoitus, Kanadan alkuperäisasukkaiden merkit ja arabia. Abugida-järjestelmissä vokaalien merkintätavat vaihtelevat. Esimerkiksi arabiassa vain pitkät vokaalit merkitään kirjoitusmerkillä ja lyhyet merkitään tarkkeilla. Tarkkeita ei välttämättä tarvitse merkitä vapaamuotoisessa kirjallisessa viestinnässä. Esimerkiksi

*kataba* 'hän kirjoitti' luetaan oikealta vasemmalle, ja se koostuu kolmikirjaimisesta juuresta: k, t ja b. Lyhyt vokaali <a> voidaan lisätä, kuten punainen tarke osoittaa.

کتب

کتب

Toisessa abugida-järjestelmässä, Intiassa käytetyssä *davanagari*-kirjoituksessa, on alla kuvattu perusmerkki, joka edustaa tavua ta:

त  
ta

Sen laajennukset vokaalien kanssa ovat seuraavat:

त	ता	ति	ती	तु	तू		
ta	tā	ti	tī	tu	tū		
तृ	तृ	तृ	तृ	ते	तै	तो	तौ
tr̥	tr̄	tl̥	tl̄	te	tai	to	tau

## Latinalaiset kirjaimet

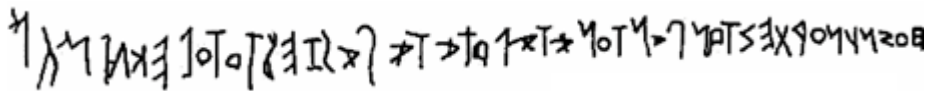
Kirjaimisto, jota nykyisin käytetään, on hivenen muokattu versio roomalaisista kirjaimista, jotka perustuivat kreikkalaisiin kirjaimiin. Ne puolestaan pohjautuivat alun perin foinikialaisiin kirjaimiin. Nykytiedon mukaan kirjaimet ovat samaa alkuperää, eikä vastaavaa järjestelmää ole kehitetty muualla. Kirjainten leviäminen ympäri maailmaa ei johdu yksinomaan niiden oletetusta tehokkuudesta vaan myös imperialismista ja lähetystyöstä.

## Pohdi

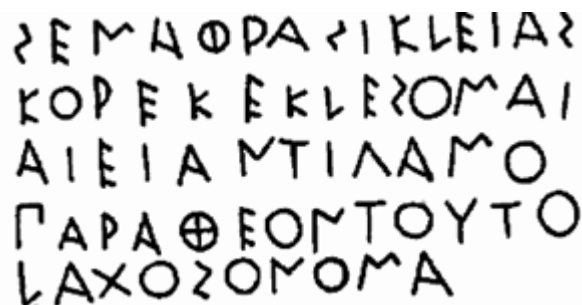
Tiedätkö kieliä, joissa hyödynnettiin ennen muita kirjoitusjärjestelmiä mutta jotka sittemmin ovat ottaneet käyttöönsä latinalaiset kirjaimet? Jotkut opiskelijoistasi saattavat puhua kieliä, joissa kirjoitusjärjestelmä on muuttunut. Yksi EU-Speak-hankkeeseen kuuluvista kielistä on tällainen. Tiedätkö, mikä kieli se on?

## Kirjoittamisen käytännöt

Kirjoittamiseen liittyy käytäntöjä, jotka ovat sidoksissa kulttuuriin ja jotka tulee siksi oppia. Tällaisia käytäntöjä ovat esimerkiksi kirjoitussuunta: kirjoitetaanko ylhäältä alas, vasemmalta oikealle, oikealta vasemmalle vai kumpaankin suuntaan (esimerkiksi bustrofedon-tekniikalla laadituissa kirjoituksissa suunta vaihtuu rivin lopussa). Myös sanojen välit kuuluvat kirjoittamisen käytäntöjen piiriin. Tämä kreikkalainen kaiverrus 700-luvulta eaa. luetaan vasemmalta oikealle, mutta sanavälit puuttuvat:



500-luvulta eaa. alkaen sanojen välejä aletaan käyttää, kuten tässä attikalaisessa kivikaiverruksessa:



## Oppiminen

Logografisen kirjoitusjärjestelmän oppiminen ja tuhansien yksittäisten logogrammien muistaminen vaatii paljon työtä. Tavumerkistö toimii hyvin japanin kaltaisissa kielissä, joissa on yksinkertainen tavarakenne, joka ei sisällä konsonanttiyhtymiä. Jos kielessä on runsaasti konsonanttiyhtymiä,

kuten englannissa tai kreikassa, 30 kirjainta sisältävän aakkoston oppiminen on paljon helpompaa kuin satoja tavuja sisältävän tavumerkistön oppiminen.

Tehokkuus ei merkitse sitä, että järjestelmän oppiminen olisi helppoa. Seuraavan osion myötä huomataan, että tietoisuus laajoista fonologisista yksiköistä kuten sanoista, tavuista, alukkeista ja riimeistä kehittyy luonnostaan ilman opiskelua. Sen sijaan tietoisuus foneemeista ei kehity itsestään, vaan se vaatii koulutusta. Tämä selittää sen, miksi aakkoset eivät kehittyneet itsenäisesti eri paikoissa ympäri maailman samalla tavalla kuin syllabiset ja logografiset järjestelmät. Lukemaan oppiminen aakkosten avulla onkin haaste lukutaito-oppijoille.

Seuraavassa osiossa pohditaan fonologista tietoisuutta ja foneemitietoisuutta ja esitellään käsitteitä, joita tästä teemasta keskustelemisessa tarvitaan.

## Fonologinen tietoisuus ja kuinka se tukee lukemista

### Määritelmät

*Fonologinen tietoisuus* tarkoittaa täsmällistä ja tietoista käsitystä puhutun kielen äännejärjestelmästä. Tämä tietoisuus mahdollistaa kielen analysoinnin ja muokkaamisen monenlaisia toimintoja varten. Esimerkiksi runoilijat (lukutaitoiset ja lukutaidottomat) käyttävät fonologista tietoisuutta löytääkseen oikeat sanat kuvaamaan kokemuksia äänneiden kautta. Fonologinen tietoisuus on välttämätöntä lukutaidon kehittymiselle.

Aloittelevien lukijoiden kohdalla heidän olemassa oleva fonologinen tietoisuutensa luo kytköksiä puhutun ja kirjoitetun kielen välille. Tämä on erityisen tärkeää, kun opitaan lukemaan kirjaimia. Lukemaan oppineiden on helppoa hahmottaa puheen koostuvan sanoista ja tavuista. Kuten seuraavassa osiossa opitaan, on tutkimuksissa havaittu myös lukutaidottomien olevan tietoisia sanoista ja tavuista. Ellei satu olemaan kielitieteilijä, on tietoisuus kielen pienimmistä elementeistä eli foneemeista kuitenkin hyvin epätodennäköistä.

### Foneemitietoisuus

*Foneemi* on kaikissa kielissä pienin merkityksiä erotteleva yksikkö. Vierekkäiset konsonantit ja vokaalit vaikuttavat toisiinsa, ja tämä voi sumentaa foneemeja. Kielitieteilijät käyttävät yksinkertaista testiä määrittääkseen, onko konsonantti tai vokaali foneemi: he luovat minimipareja muuttamalla yhtä sanan äännettä ja tutkivat, muodostuuko sen seurauksena uusi merkitys. Esimerkiksi suomen kielessä /k/ ja /s/ erottavat kaksi erillistä sanaa 'kukka' ja 'sukka', ja siksi ne ovat selkeästi eri foneemit. Sen sijaan esimerkiksi foneemin /s/ voi suomen kielessä lausua monin tavoin, ja nämä /s/-foneemin allofonit eivät erottele merkityksiä. Siksi ne eivät myöskään ole eri foneemeja toisin kuin esimerkiksi venäjän kielessä. Foneemit ovat abstrakteja yksiköitä, ja sen vuoksi niiden tietoinen tarkastelu on haastavaa.

## Äänne–kirjain-vastaavuus

Seuraavaksi palataan äänne–kirjain-vastaavuuteen, joka mainittiin jo aiemmin. Eri kielten kirjoitusjärjestelmät – ortografiat – edustavat foneemeja. Kirjaimet ovat tehokkaita: ne ovat foneemisia, eivät foneettisia. Oppiakseen lukemaan mitä tahansa latinalaisista kirjaimista koostuvaa ortografiaa lukijan on ymmärrettävä alfabeettinen periaate eli se, että yksi kirjain edustaa yhtä foneemia (tai joissakin tapauksissa useamman kirjaimen yhdistelmä: esimerkiksi englannin kielessä yhdistelmä <ph> edustaa foneemia /f/ sanassa 'photo'). Foneemitietoisuus on sanantunnistuksen perusta.

## Fonologisen tietoisuuden kehittyminen

Ei ole aivan selvää, kehittykö foneemitietoisuus jo ennen lukemaan oppimista ja näin ollen tukee sitä vai kehittykö se lukemisen tuloksena. Yksi asia on selvä: foneemitietoisuus ja kirjainten lukeminen kulkevat käsi kädessä.

Fonologisen tietoisuuden kehittyminen on perinteisesti nähty jatkumona, josta on erotettu kolme vaihetta:

1. *Tavujen välinen* tietoisuus: tietoisuus siitä, että sanoilla on tavuista koostuva rakenne.
2. *Tavujen sisäinen* tietoisuus: tietoisuus siitä, että tavulla on alkuosa eli aluke ja loppuosa eli riimi
3. *Foneemitietoisuus*: tietoisuus siitä, että tavun alukkeet ja riimit koostuvat yksittäisistä konsonanteista ja vokaaleista.

Merkittävässä tutkimuksessa on havaittu, että silloin kun opetellaan lukemaan ortografisesti läpinäkyviä kieliä kuten espanjaa ja suomea, foneemitietoisuus kehittyy nopeammin kuin läpinäkymättömien kielten (esim. englanti) lukutaidon opettelemisessa.

Sellaisten aikuisten toisen kielen oppijoiden, jotka osaavat lukea omalla kielellään ja joiden kielessä käytetään latinalaisia kirjaimia, foneemitietoisuus on kehittynyt. Jos oppija ei osaa lukea ja kirjoittaa, hän lähtee liikkeelle samasta asemasta kuin lukemaan opettelevat lapset mutta ilman kielellisen kompetenssin suomia etuja, kuten jo aikaisemmin todettiin.

Varmaankin teet jo opiskelijoidesi kanssa harjoituksia, joissa hyödynnetään ja kehitetään heidän fonologista tietoisuuttaan monin tavoin. Opiskelijoiden fonologisen tietoisuuden kartoittamiseen on olemassa monenlaisia tehtäviä. Useimmat tehtävät sopivat kaikille opiskelijoille, ja lisäksi ne ovat hauskoja.

## Esimerkkejä luokahuoneharjoituksista: sanat

Jakakaa kuulemanne virkkeet sanoihin. Aloita lyhyistä virkkeistä ja tue opiskelijoita kuvan avulla. Vältä sanoja, joita he eivät vielä tunne, erityisesti kieliopillisia sanoja kuten pronomineja ja postpositioita. Käytä pronomien sijaan nimiä, esim.:





Petteri syö.



Maria kirjoittaa.

### Lukutaito-oppijoiden ryhmäjaot ja arviointi

Suulliselta kieiltaidoltaan eritasoisia koulutettuja opiskelijoita ei yleensä sijoiteta samaan opetusryhmään. Vaikka lukutaito-oppijoiden peruskielitaito voi olla niukkaa, on silti tärkeää pohtia, kuinka ryhmät voidaan jakaa lukutaidon tason mukaan. Seuraavaa jakoa käytetään Suomessa, ja jakoa esitellään luvussa Kieli ja lukutaito sosiaalisessa kontekstissaan:

- Teknisen lukutaidon taso
- Peruslukutaidon taso
- Tekstitaitojen taso

Jotta opiskelijat pääsevät sopivaan ryhmään, tulee kartoittaa, osaavatko he:

- yhdistää ääniteitä/kirjaimia tavuiksi ja sanoiksi; hajottaa tutun sanan tavuihin ja äänteisiin/kirjaimiin; käyttää tavuja avuksi uuden sanan lukemisessa (tekninen lukutaito)
- lukea lyhyen mutta yksittäisiä sanoja ja virkkeitä pitemmän tekstin (peruslukutaito)
- etsiä tiettyä tietoa yksinkertaisesta tekstistä ja lukea tarvittaessa uudelleen (tekstitaidot)

Tekstitaitoihin kuuluvat myös luetun ymmärtämiseen liittyvät ylemmän tason taidot. Tällä tasolla suullisilla taidoilla on tärkeä rooli. Kahdella ensimmäisellä tasolla niillä ei ole yhtä suurta merkitystä.

Tason määrittämiseksi tulee:

- i. haastatella opiskelijaa ja selvittää, kuinka paljon formaalia opetusta hän on saanut ja millainen hänen luku- ja kirjoitustaitonsa on kotikielellä tai -kielillä
- ii. tehdä objektiivinen testi, jossa opiskelijan tulee osoittaa edellä mainitut taidot
- iii. testiä varten voidaan laatia sanalista, virkkeitä ja kappaleita.

Lukutaito-oppijat voidaan jakaa yhdeksään ryhmään lukutaidon tason ja suullisen kielitaidon perusteella:

Suulliset taidot			
Lukutaidon taso	tekninen lukutaito	tekninen lukutaito	tekninen lukutaito
	suullisen kielitaidon perustaso	suullisen kielitaidon keskitaso	suullisen kielitaidon edistynyt taso
	lukemisen perustaidot	lukemisen perustaidot	lukemisen perustaidot
	suullisen kielitaidon perustaso	suullisen kielitaidon keskitaso	suullisen kielitaidon edistynyt taso
	tekstitaidot	tekstitaidot	tekstitaidot
	suullisen kielitaidon perustaso	suullisen kielitaidon keskitaso	suullisen kielitaidon edistynyt taso

### Pohdi

Miten jaat opiskelijasi ryhmiin? Onko sinulla käsitystä opiskelijoidesi tasosta suhteessa muihin opiskelijoihin? Onko yllä oleva taulukko mielestäsi sovellettavissa käytäntöön? Kuinka omat opiskelijasi sijoittuvat suhteessa taulukossa esitettyihin taitotasoihin?

### Tutkimusta lukemaan oppimisesta: lapset ja aikuiset

Puhuimme jo aiemmin fonologisesta tietoisuudesta. Aiheesta on tehty paljon tutkimusta, jonka mukaan fonologinen tietoisuus on kielestä ja ortografiasta riippumatta välttämätöntä onnistuneelle lukemiselle latinalaisella kirjaimistolla. Aloitamme tämän osion esittelemällä tarkemmin näitä tutkimuksia mutta myös tutkimuksia, jotka käsittelevät lukutaito-oppijoiden alkuvaiheen lukemista.

Tavun käsitettä hyödynnetään monien kielten lukutaito-opetuksessa. Tavu on varsinaisesti puheen rytmisen yksikkö, mutta sillä on vakiintunut asema myös kirjoitetun kielen jäsentämisessä. Tavaamisella on aikoinaan totuttu viittaamaan tavu kerrallaan lukemiseen. Tavuttamisella taas tarkoitetaan kirjoitetun kielen sanojen jakamista tavuihin. Esimerkiksi lasten lukutaito-opetuksessa vallitsevana menetelmänä oleva KÄTS eli kirjain-äänne-tavu-sana (Lerkkanen 2006) tukeutuu osaltaan tavutietoisuuden kehittämiseen ja hyödyntämiseen.

Kielikello-lehden artikkelissaan Taru Kolehtmainen (2001) on jäsentänyt suomalaisen lukutaito-opetuksen varhaisempaa ja viime vuosikymmenten historiaa ja todennut, että tavun asema lukutaito-opetuksessa on vuosien mittaan aaltoillut. Viime vuosikymmenten aikana se on pikemminkin vahvistunut kuin heikentynyt (ks. <http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=1282>)

Suomen kielen tavut rakentuvat vokaalin ympärille. Vokaali on siis tavun ydin eli sonantti. Yksittäinen vokaali (pitkä tai lyhyt) tai diftongi voi muodostaa tavun yksinään, mutta konsonantti ei. Konsonantteja voi tavussa olla vokaalien edellä tai jäljessä. Vokaaliyhtymien keskelle taas sijoittuu tavunraja. Vertaile alla olevia esimerkkejä:

*o-me-na*

*e-tu*

*ai-e*

pitkä vokaali

*aa-mu*

*Ee-tu*

*saa*

*teen*

diftongi (kaksi eri vokaalia samassa tavussa)

*yö*

*löi*

*au-to*

*mau-ton*

*ai-e*

*hain*

*pian*

konsonanttiyhtymä (kaksi eri vokaalia, tavunraja keskellä)

*i-en*

*lu-en*

*ha-en*

*ta-on*

*ko-en*

Aina tavujen hahmottaminen ei ole helppoa eikä aivan yksiselitteistäkään. Ongelmia tuottavat etenkin vierassanat: teatteri, maestro (teat-te-ri vai te-at-te-ri; maest-ro vai ma-est-ro). Samoin ns. supistumadiftongit, joiden keskeltä yleiskielessä on hävinnyt konsonantti, tavuttuvat hieman murretaustastakin riippuen eri tavoin eri ihmisten kielitajussa (hain < ha-jin, ha-en < ha-jen). Tavutustapa vaikuttaa ääntämisen tasolla painotukseen ja joissakin tapauksissa myös sanan taivutukseen.

Suomen kielen tavut jaetaan avo- ja umpitavuihin. Avotavuja ovat vokaaliin päättyvät ja umpitavuja konsonanttiin päättyvät tavut.

*ka-la* (kaksi avotavua)

ruo-ka (kaksi avotavua)

*Ruot-si* (umpitavu ja avotavu)

*ka-lat* (avotavu ja umpitavu)

*sot-kut* (kaksi umpitavua)

Avo- ja umpitavuilla on merkitystä astevaihtelun toteutumisessa (astevaihtelun yleisperiaatteena on se, että avotavun edellä on vahva, umpitavun edellä heikko aste: Mat-ti, Ma-tin. ks. tarkemmin esim. <https://fl.finnlectura.fi/verkkosuomi/Morfologia/sivu223.htm>).

Suomen kielen tavut jaetaan myös pitkiin ja lyhyisiin tavuihin.

Pitkiä ovat kaikki umpitavut (eli konsonanttiloppuiset tavut) sekä pitkään vokaaliainekseen (pitkään vokaaliin tai diftongiin) päättyvät tavut (esimerkiksi *lat, kut, saa, ruo*).

Lyhyitä ovat tavut, jotka päättyvät lyheen vokaaliin (esimerkiksi *o, i, ka, la*).

Suomen tavujen yleiskuvaus löytyy esimerkiksi FinnLecturan Verkkosuomi-materiaalista: <http://fl.finnlectura.fi/verkkosuomi/Fonologia/sivu183.htm>.

Tarkemmin voit tutustua suomen kielen tavarakenteen kuvaukseen Isossa Suomen kieliopissa tämän linkin kautta (Huomaa, että C tarkoittaa konsonanttia ja V vokaalia, CC siis kahta konsonanttia ja VV kahta vokaalia): <http://scripta.kotus.fi/visk/sisallys.php?p=11>. Lisätietoa esimerkiksi vokaaliyhtymien ja diftongien välisestä rajanvedosta löydät niin ikään Isosta suomen kieliopista: <http://scripta.kotus.fi/visk/sisallys.php?p=22>.

## Tavut

### Tavujen erottaminen

- Lapsi sanoo sanassa olevien tavujen määrän.
- Kuinka monta tavua on sanassa *tietokone*?

### Tavujen täydentäminen

- Tuota sanasta puuttuva tavu.
- Tässä on kuva kanista. Sanon sanan alun. Osaatko sanoa sanan lopun ka\_\_\_?

### Tavujen samanlaisuus

- Lasta pyydetään etsimään tavu, joka esiintyy kahdessa sanassa.
- Osaatko sanoa, mikä osa sanoissa *kaukalo* ja *kaulin* on samanlainen?

### Tavujen poistaminen

- Lapsi poistaa sanasta tavun.
- Sano *naula* mutta jätä *nau* pois.

## Tietoisuus sanan alusta ja lopusta

### Puhutun loppusoinnun tunnistaminen

- Arvioidaan testattavan kykyä tunnistaa loppusointuja.
- Onko näissä sanoissa loppusointu: *kana* – *hana*?
- Loppuosan havaitsemisen ja poikkeavuuden tehtävä
- Testattavaa pyydetään löytämään loppusoinnallinen sanapari annettujen sanojen joukosta tai sana, jossa ei ole muihin sanoihin sopivaa loppusointua.
- Osaatko sanoa, mikä sana ei kuulu joukkoon: *kana*, *hana*, *talo*?
- Puhutun loppusoinnun tuottaminen
- Testattava tuottaa sanan, joka rimmaa annetun sanan kanssa.
- Osaatko sanoa riimisanan sanalle *kana*?

## Foneeminen tietoisuus

### Foneemin havaitseminen

- Testattavaa pyydetään sanomaan eri äänneillä alkavia tai eri äänneisiin loppuvia sanoja.
- Mikä sana alkaa eri äänneellä: *kissa*, *pallo*, *kassi*, *kuppi*?

### Foneemien yhteensopivuus

- Testattavalle annetaan sana ja sitten häntä pyydetään löytämään samalla äänneellä alkavia tai samaan äänneeseen loppuvia sanoja useiden sanojen joukosta.
- Mikä sana alkaa samalla äänneellä kuin *kissa*: *kassi*, *pissa*, *vessa*?

### Foneemin erottaminen

- Tämä tehtävä vaatii sanoissa olevien yksittäisten foneemien havaitsemista.
- Millä äänneellä sana *ovi* alkaa?

### Foneemin täydentäminen

- Testattavaa pyydetään täydentämään sanasta puuttuva foneemi.
- Tässä on kuva *kanasta*. Osaatko täydentää sanan valmiiksi *kan\_\_*?

### Foneemien yhdistäminen

- Testattavalle sanotaan useita äänneitä, ja häntä pyydetään yhdistämään äänneet sanaksi.
- Tehtävässä voidaan käyttää sekä merkityksellisiä että merkityksettömiä sanoja (epäsanoja).
- Mikä sana tulee seuraavista äänneistä: /t/, /a/, /l/, /o/?

### Elisio (foneemin poistaminen)

- Testattavalle annetaan sana, ja häntä pyydetään sanomaan, mitä jää jäljelle, kun yksi sanan äänneistä poistetaan.
- Sano *lasi*. Sano *lasi* mutta jätä /i/ pois.

### Foneemien erottelu

- Testattava jakaa sanan äänneisiin.
- Sano *musta*. Sano *musta* yksi äänne kerrallaan.

### Foneemien kääntäminen

- Testattavalle annetaan sana, ja häntä pyydetään sanomaan se takaperin.
- Sano *nyt*. Sano *nyt* takaperin - *tyn*.

### Foneemien manipulointi

- Testattavaa pyydetään korvaamaan sanan äänne jollain toisella äänneellä.
- Sano *kissa*. Sano *kissa* mutta sano /k/:n tilalla /p/.

## Lasten fonologisen tietoisuuden kehittyminen

Tutkimukset osoittavat, että fonologinen tietoisuus on menestyksekkään latinalaisella kirjaimistolla lukemisen paras ennustaja. Lapsilla, joilla on heikko fonologinen tietoisuus, on siinä hankaluuksia. (Brady & Shankweiler, 1991; Goswami & Bryant, 1990; Stanovich, 1992). Suomen kielellä lukemaan oppimista helpottavat suomen kielen säännönmukaisuus ja yksinkertainen fonologinen rakenne, lähes täydellinen kirjain-äännevastaavuus, vähäinen äänneiden määrä ja tavujen tehokas käyttö opetuksessa (Lerkkanen 2008; Lehtonen & Bryant 2001). Silvénin (2002) tutkimus osoittaa, että lukutaito edistää fonologisten taitojen kehittymistä, ja englanninkielisestä tutkimuksesta poiketen Aro ym. (1999), Poskiparta ym. (1999) ja Lerkkanen (2004) ovat osoittaneet, että suomen kielessä hyvä äänneiden erottelutaito ei ole välttämätön edellytys lukutaidon oppimiselle, vaan se kehittyy nopeasti lukemaan oppimisen myötä. Toisaalta esim. Holopainen (2000) esittää, että fonologinen tietoisuus liittyy vahvasti, kenties ainakin osittain vastavuoroisesti, alkuvaiheen lukutaitoon ainakin ortografisesti läpinäkyvissä kielissä kuten suomi. Lisäksi hänen tutkimuksessaan kävi ilmi, että fonologisen tietoisuuden ja lukemisen välillä on vahvempi yhteys kuin esim. fonologisen tietoisuuden ja kirjaintuntemuksen välillä. Jos haluat vertailun vuoksi lukea englantia koskevaa tutkimustietoa, voit käydä vastaavassa kohdassa englanninkielisessä Moodlessa.

Tutkimukset osoittavat, että lukemisen ja fonologisen tietoisuuden välillä on jonkinlainen yhteys, joskin tutkijat ovat hieman eri mieltä siitä, edeltääkö fonologinen tietoisuus lukutaitoa vai



## Lukemisen kehitysvaiheet

Frith (1985) mainitsee kolme vaihetta: *logografisessa vaiheessa* aloitteleva lukija tunnistaa logoja, brändejä ja opasteita visuaalisen muodon ja sanahahmon perusteella; *alfabeettisessa vaiheessa* hän alkaa huomata systemaattisuutta äänteiden ja kirjoitusasun välillä ja kykenee vähitellen käsittelemään ennestään tuntemattomia sanoja; ja *ortografisessa vaiheessa* alfabeettinen prosessointi automatisoituu ja morfologinen tietoisuus leimaa sujuvaa lukemista. Ehrin (1992) mallissa on neljä toisiinsa limittyvää vaihetta, jotka ovat *esialfabeettinen*, *osittais-alfabeettinen*, *alfabeettinen* ja *vahvistumisen vaihe*. Esialfabeettisessa vaiheessa lapsi ei kykene tekemään eroa sanojen <PEPSI> ja <XEPSI> välillä niiden visuaalisen muodon perusteella (Masonheimer, Drum & Ehri 1984). Osittais-alfabeettisessa vaiheessa lapsen alkaessa ymmärtää äänne–kirjain-vastaavuutta hän voi silmäillä tuntemattomia sanoja mutta arvaukset sanasta perustuvat tuttuihin sanoihin ja ovat siten vielä virheellisiä. Kahden viimeisen vaiheen ero on se, että vahvistumisen vaiheessa lukija soveltaa hallitsemiaan äänne–kirjain-vastaavuuteen liittyviä assosiaatioita automaattisesti monitavuisiin, ennestään tuntemattomiin sanoihin.

Kummankin kehitysvaihekuvausten mukaan lukutaidon keskitasoa edustava lapsi osoittaa kiinnostusta alku- ja loppusointuihin sekä toistoon ja tietoisuutta ympäristön ortografisia käytänteitä kohtaan. Lisäksi hän ymmärtää, että erilaisten äänteiden, muodon ja käyttötarkoituksen perusteella voi muodostaa kategorioita.

## Aikuiset

Lapsen foneemitietoisuuden kehittyminen kulkee käsi kädessä alfabeettisen ortografian hallinnan ja lukemaan oppimisen kanssa. Tähän liittyy aikuisia lukutaito-oppijoita ajatellen kaksi tärkeää asiaa. Ensinnäkin foneeminen tietoisuus ei kehity itsestään, kuten ei kehity myöskään tietoisuus suuremmista fonologisista yksiköistä. Toiseksi, yksilöt voivat kehittää foneemitietoisuuttaan missä elämänvaiheessa tahansa. Tutkijat ovat varmistuneet ensimmäisen väitteen paikkansapitävyydestä tutkimalla kiinalaisia koulutettuja aikuisia. Tavoitteena oli selvittää, kehittykö heidän foneemitietoisuutensa automaattisesti heidän oppiessaan lukemaan vai vaikuttaako siihen myös opittavan kielen kirjoitustapa kuten se, että kirjoitusjärjestelmä perustuu merkityksiin tai että järjestelmässä ei merkitä vokaaleja näkyviin (esimerkiksi arabia ja heprea). Kiinalaiset lukijat, jotka olivat alakoulussa tutustuneet pinyin-järjestelmään, havaitsivat foneemeja helpommin kuin ne, joilla ei ollut aikaisempaa kokemusta aakkosista (Read ym. 1986). Englanninkieliset lukijat menestyivät foneemien havaitsemisessa hepreankielisiä paremmin (Ben-Dror ym. 1995).

Molempiin väitteisiin on saatu vahvistusta myös tutkimalla aikuisia, jotka opettelevat lukemaan omaa kieltään. Morais kollegoineen (Morais ym. 1979; 1988) tutki portugalilaisia puhujia, jotka opettelivat lukemaan aikuisina, ja he huomasivat, että nämä lukutaito-oppijat etenivät pitkälti samoin kuin lapset: heille oli kehittynyt fonologista tietoisuutta jo ennen lukutaidon opetusta, poikkeuksena foneemitietoisuus, joka kehittyi samalla, kun he oppivat lukemaan. Lisäksi Elaine Tarone ja Martha Bigelow Minnesotasta sekä Falk Huettig ja Ramesh Mishra Intiasta ovat tehneet hiljattain mielenkiintoista vertailevaa tutkimusta lukutaitoisten ja lukutaidottomien auditiivisesta prosessoinnista.

## Lukutaito-oppijoiden lukeminen

Lukutaito-oppijoista on tehty jonkin verran samantyyppistä tutkimusta kuin lasten lukemaan oppimisesta. Tutkimukset vaihtelevat luokkahuoneissa tehdystä toimintatutkimuksesta ja muutaman



oppijan tapaustutkimuksesta suuriin, satoja oppijoita käsitteleviin tutkimuksiin. Niissä on käytetty laadullisia ja määrällisiä menetelmiä sekä niiden yhdistelmiä. Kaksi varhaisinta lukutaito-oppijoihin keskittyntä tutkimusta käsittelee aikuisia, jotka opettelivat lukemaan omalla kielellään (haitin kreolista Burtoff 1985; hmongin kielestä Robson 1982). Nämä kaksi tutkimusta osoittivat, että alfabeettisen ortografian lukutaito on helposti siirrettävissä.

### **Pohdi**

Onko Suomessa koulutusohjelmia, joissa aikuiset voivat opetella lukemaan omalla kielellään joko ennen lukutaidon opettelua uudella kielellä tai yhtä aikaa sen kanssa? Miksi tästä olisi hyötyä? Millaisia vaikeuksia ja haittoja tästä olisi?

Jeanne Kurvers ym. (Alankomaat) ja Martha Young-Scholten ym. (Iso-Britannia) ovat kollegoineen 2000-luvun alusta lähtien soveltaneet lasten tutkimukseen käytettyä metodologiaa ja todenneet, että lukemaan oppimista edeltävät ja alkavan lukutaidon vaiheet ovat aikuisilla ja lapsilla samankaltaiset. Tulosten perusteella aikuisten lukutaito-oppijoiden lähtöpiste on toisella kielellä lukemaan opeteltaessa pitkälti sama kuin lapsilla. Lisäksi laajoissa tutkimuksissa (Condelli ym. 2003; Kurvers ym. 2010) on todettu, että kouluttamattomat ja lukutaidottomat aikuiset maahanmuuttajat tarvitsevat jopa kahdeksan kertaa pitemmän ajan kuin koulutetut aikuiset saavuttaakseen alimmat taitotasot. Onneksi Condellin ym. (2010) jatkotutkimukset ovat osoittaneet vahvan yhteyden oppijoiden menestyksen ja ammattitaitoisten opettajien välillä.

### **Lisää luettavaa aiheesta**

Viimeisten 11 vuoden aikana LESLLA-konferenssien yhteydessä on toimitettu artikkeleita nimenomaan oppijoista, joiden parissa työskentelet ([www.leslla.org](http://www.leslla.org)). Suomessa tehtyyn tutkimukseen voit tutustua Taina Tammelin-Laineen väitöskirjan muodossa (2014) osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/44822> tai voit lukea väitöskirjasta kirjoitetun artikkelin (2015) osoitteessa <http://www.kieliverkosto.fi/article/aletaan-alusta-mihin-paastaan-alle-vuodessa/>

## **Uusia vaihtoehtoja aikuisten lukutaito-oppijoiden opettamiseen**

### **Lukemaan opettamisen metodeja**

#### **Generatiivisten sanojen menetelmä**

Generatiivinen sana viittaa siihen, että lukutaitoa opetteleva tuottaa ne sanat, joiden parissa työskennellään. Kehittämässään sorrettujen pedagogiikassa Paolo Freire kannatti tätä analyttistä metodia aikuisten portugalilais- ja espanjalaispuhujien opetuksessa. (Metodin vaiheita esitellään Mexican Institute of Adult Education -instituutin videoilla.) Tutustu videoihin ja metodin vaiheisiin. Ei haittaa, jos et osaa espanjaa; ymmärrät siitä huolimatta, mitä tilanteissa tapahtuu. Kiinnitä huomiota siihen, kuinka harjoitukset linkitetään aikuisille tärkeisiin aihepiireihin (terveys ja ympäristö). Huomaa myös kriittisen lukutaidon sekä autenttisten tekstien ja materiaalien (lomakkeet, kuitit, esitteet, mainokset) rooli opetuksen käytännönläheisyyden lisäämisessä.

Viimeinen linkki esittelee tehtävää, jossa edellisten harjoitusten anti kootaan yhteen posterin muodossa. Opiskelijat pohtivat tekstin tarkoitusta, kohdetta, sopivaa kontekstia ja niin edelleen. Prosessi yhdistää oppimisen luokkahuoneen ulkopuoliseen elämään. Toisen ja viidennen askelen välillä opettajan on mahdollista toteuttaa fonologiseen tietoisuuteen ja erityisesti äänne–kirjainvastaavuuteen liittyviä lisäharjoituksia.

1. Dialogi sanasta ja sen merkityksestä  
<https://www.youtube.com/watch?v=14JQSq2SgPM>
2. Sanan jakaminen tavuihin ja tavujen ketjuttaminen  
<https://www.youtube.com/watch?v=Fod5uqUX5G0>
3. Uuden sanan luominen  
<https://www.youtube.com/watch?v=1YhcECWmJLo>
4. Toiminnallisten osien yhdistely kirjoitetussa kielessä  
<https://www.youtube.com/watch?v=rDTs7V5aXTo>
5. Merkityksellisten tekstien yhdistely ja luominen  
<https://www.youtube.com/watch?v=QMYE6JGVMLA>
6. Tehtävien jakaminen ja tarkistaminen  
<https://www.youtube.com/watch?v=KznV09wJvLo>
7. Edistymisen arviointi  
<https://www.youtube.com/watch?v=0kif04vZFUI>

### **Kielikokemuksen näkökulma (*The language experience approach, LEA*)**

Kielikokemuksen näkökulmassa hyödynnetään opiskelijoiden omia elämäkokemuksia lukemaan oppimisen kontekstina. Siihen sisältyy jaettuja kokemuksia kuten kuvien tai elokuvien katselua tai vierailuja kaupoissa tai muissa opiskelijoille merkityksellisissä paikoissa (esimerkiksi bussiasemalla). Oppiminen etenee yhteisen aktiviteetin ympärille rakennettujen vaiheiden kautta: (1) Luo teksti: opiskelijat kertovat valitusta aiheesta suullisesti kuvia tai muita ei-kielellisiä materiaaleja apuna käyttäen; opettaja tukee kysymyksiin; (2) Opettaja kirjoittaa yhteisen kokemuksen kuvauksen siten kuin opiskelijat kertovat; (3) Opiskelijat tekevät harjoituksia tekstin avulla; itsenäistä tai yhteistä lukemista; kappaleiden tai koko tekstin kopiointia; tekstin jakamista osiin; keskittymistä fonologiseen tietoisuuteen, esim. sanat, tavut, foneemit.

Generatiivisten sanojen menetelmään verrattuna kielikokemuksen näkökulma on vähemmän strukturoitu mutta joustavampi, ja sitä voidaan käyttää eri tasoilla erilaisten taitojen harjoitteluun aina tavuttamisesta ja dekodeamisesta tekstien tiivistämiseen, suunnitteluun ja luonnosteluun saakka. Lähestymistavan etuna on se, että siinä keskitytään alusta loppuun opiskelijoiden taitoihin, kokemuksiin ja kiinnostuksen kohteisiin.

## The Digital Literacy Instructor (DigLin)

DigLin on lukutaidon opettamiseen keskittyvä tietokoneohjelma. Ohjelmasta on luotu versiot brittienglanniksi, hollanniksi, suomeksi ja saksaksi lukutaitoa opetteleville aikuisille. Ohjelma sopii myös lukutaitoisille, mutta sen käyttö ei edellytä lukutaitoa. Helmer Strikin ja Ineke van de Craatsin (Nijmegenin Radboud-yliopisto, Alankomaat) johtama konsortio kehitti ja testasi tietokoneohjelmaa vuosina 2013–2015, ja hankkeen rahoitti Grundtvig Lifelong Learning (projektin numero 527536-LLP-1-2012-1-NL-GRUNDTVIG-GMP). Ohjelma edistää yksilöllistä ja itsenäistä oppimista tietokoneen, tabletin tai älypuhelimien avulla. DigLin soveltuu itsenäiseen työskentelyyn, parityöhön ja koko ryhmän työskentelyyn, joten sitä voidaan käyttää luokkahuoneessa tai sen ulkopuolella kotitehtävien tekemiseen.

Ohjelma sisältää 300 substantiivia, verbiä ja adjektiivia. Ne on jaoteltu 15 tehtäväsarjaan, jotka pitävät sisällään seuraavanlaisia harjoituksia:

Harjoituksen tyyppi	Tavoite
Kuuntele sanat	Kirjoitettu sana + merkitys valokuvan kautta
Kuuntele ja vedä kirjaimet	Äänne-kirjainvastaavuus
Kuuntele ja vedä sanat	Äänne-kirjainvastaavuus
Kuuntele kirjaimet ja vedä sanat	Äänne-kirjainvastaavuus
Kuuntele ja kirjoita sanat	Dekoodaamisen automatisoituminen
Lue ääneen	Automaattinen puheentunnistus: suullisen tuottamisen arviointi

DigLinin käyttäjä saa ohjelmalta jatkuvaa palautetta työskentelystään, minkä johdosta hän voi kehittää omia strategioitaan joustavalla tavalla. Käyttäjän tekemisiä voi tarkastella lokitiedoista, joihin näppäimistön käyttö ja hiiren liikkeet tallentuvat automaattisesti.

Ohjelmaan sisältyvät harjoitukset nojaavat periaatteisiin, joita on käsitelty tässä opintokokonaisuudessa. Jos hyödynät ohjelmaa ja huomaat siinä jotain kehitettävää, tuothan huomiosi esiin EU-Speakin toimijoille. Projektia kehittävä konsortio on parhaillaan laajentamassa ohjelmaa kattamaan erilaisia tehtävätyyppejä. Suunnitelmissa on myös siirtyä yksittäisistä sanoista lausekkeisiin, virkkeisiin ja pidempiin teksteihin, ja lisäksi suunnitellaan ohjelman laajentamista muille kielille.

Valitettavasti DigLinin sivuston jatkokäyttö suomen kielen osalta riippuu rahoitustilanteesta.

## Luetun ymmärtäminen ja huvin vuoksi lukeminen

### Miksi luetaan?

Miksi luetaan? Korkean lukutaidon jälkiteollisissa yhteiskunnissa lukutaitoa tarvitaan esimerkiksi ruoka-aineiden ainesosien selvittämiseen ja lääkkeen oikeaan annosteluun. Sitä tarvitaan myös opasteiden, aikataulujen ja karttojen lukemiseen jokapäiväisestä elämästä selviytymiseksi. Sanoma- ja aikakauslehtiä luetaan, jotta pysytään kärryillä tuoreimmista uutisista ja juoruista. Vuorovaikutusta tapahtuu painetun ja sosiaalisen median välityksellä. Huvin vuoksi lukeminen on puolestaan erilaista, sillä sen avulla ikään kuin siirrytään paikasta toiseen. Lahjakkaiden kirjailijoiden luomat kuvitteelliset hahmot seikkailevat ympäristöissä ja tilanteissa, joita tavallisessa elämässä ei kohdata. Tämä erottaa huvin vuoksi lukemisen hyötylukemisesta. Huvin vuoksi lukeminen avaa ovia maailmoihin ja tilanteisiin, joita ei koeta eikä usein edes haluta kokea tosielämässä. Pohdi esimerkiksi rikos-, jännitys- ja tieteiskirjallisuuden sekä fantasian suosiota. Useimmille, jotka pitävät Harry Potter -sarjasta, englantilainen sisäoppilaitos on täysin omasta kokemusmaailmasta poikkeava ympäristö, mutta humanit teemat ovat universaaleja. Myös tarinankerronta on universaalista (Labov & Waletzky 1967). Kaikki eivät lue huvikseen, mutta jokaisella – myös lukutaito-oppijalla – tulee olla siihen mahdollisuus.

### Tehokas lukeminen ja omaksi iloksi lukeminen

Lukeminen voidaan jaotella kahteen tyyppiin: tehokkaaseen lukemiseen ja omaksi iloksi tapahtuvaan lukemiseen (Cassany ym. 1998; San Mateo Valdehita 2005). Tehokas lukeminen kohdistuu usein lyhyisiin teksteihin, ja sen avulla pyritään tekstin tarkkaan ja yksityiskohtaiseen ymmärtämiseen ja lukemisen osataitojen kehittymiseen. Omaksi iloksi luettaessa keskitytään pitempiin teksteihin ja pyritään ymmärtämään teksti yleisellä tasolla.

### Luetun ymmärtäminen

Ymmärtääkseen tekstiä yksittäisiä sanoja laajemmin on lukijan pystyttävä jäsentämään kielen syntaksia ja morfologiaa. Hänen on pääteltävä sanojen tehtävät lauseessa sen mukaan, missä lauseen kohdassa sanat sijaitsevat ja millaisia prefiksejä ja suffikseja niissä on (Koda 2007). Lukijan on myös sovellettava tietämystään tosielämästä ja tehtävä tulkintoja ja päätelmiä tekstistä. (Ks. esim. Adams 1998; Anderson & Pearson; Beck 1998; Carrell ym. 1988; Cohen 2007; Laberge & Samuels 1974; Pitt 2005; Rand 2002; Reutzel ym. 2008; Samuels 1994; Tagushi ym. 2004; Wallace 1992; Weir & Khalifa 2008.) Kuten aiemmin huomattiin, on tämän tapahduttava nopeasti ymmärryksen saavuttamiseksi. (Ks. Fraser 2007; Grabe 2004, 2009; Koda 1996, 2005; Kuhn & Stahl 2003; Meyer 1999; Perfetti 1999; Pressley 2006; Rasinski 2003; Segalowitz 2010; Stanovich 2000.)

### Omaksi iloksi lukeminen

Omaksi iloksi lukemisella tarkoitetaan vapaaehtoista, mielihyvään perustuvaa lukemista erotuksena koulun tai yliopiston lukusuorituksista. Omaksi iloksi lukeminen on yhtä tärkeää kuin tehokas lukeminen luetun ymmärtämisen taitojen rakentamisessa. Joidenkin mielestä se on jopa tärkeämpää. Lukuisat vuosikymmenien varrella tehdyt tutkimukset osoittavat, että omaksi iloksi

lukemisella on valtavat hyödyt niin natiiveille kielenpuhujille kuin toisen kielen oppijoillekin (esim. Bamford & Day 2004; Elley & Mangubhai 1983; PISA 2002). Omaksi iloksi lukeminen näyttää olevan yhteydessä lukutaitoon voimakkaammin kuin sosioekonominen status ja kotona olevat kirjat (Sonnenschein ym. 2000; Neuman & Celano 2001). Vapaaehtoisen lukemisen puolesta puhuva vaikuttava asiantuntija Stephen Krashen on jo kauan esittänyt, että toisella kielellä lukemisen määrä on vahvasti yhteydessä lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvistä testeistä suoriutumiseen sekä morfosyntaksin ja sanaston alitajuiseen kehittymiseen (Krashen 1988; 1993; 2004).

### **Omaksi iloksi lukemisen psykologiset ja sosiaaliset hyödyt**

Omaksi iloksi lukeminen ja erityisesti fiktiivisten tekstien lukeminen siirtää lukijan paikasta toiseen, ja siksi ei olekaan yllättävää, että se on yhteydessä hyvinvointiin (Dijikic ym. 2009; Mar & Oatley 2008). Tutkimukset ovat lisäksi osoittaneet, että mielenkiintoinen kertomus kasvattaa lukijan kykyä ottaa vastaan myös tekstin kielelliset aspektit (Lee 2009).

Aikuisille omaksi iloksi lukeminen on perusta kriittiselle lukutaidolle ja aktiiviselle kansalaisuudelle (Auerbach & Wallerstein 2005; Cardiff ym. 2007; Cooke & Simpson 2008; Duncan 2014; Friere 1970; Graff 1993; Schellekens 2007; Spiegel & Sunderland 2006), sillä se nojautuu lukijan omiin kokemuksiin ja odotuksiin. Koska omaksi iloksi lukeminen on yksilöllistä toimintaa, se edistää lukijan autonomiaa ja kasvattaa itsenäisyyttä ja itseluottamusta.

### **Omaksi iloksi lukeminen ja lukutaito-oppijat**

Voidaanko omaksi iloksi lukemista hyödyntää menestyksellisesti lukutaito-oppijoiden kanssa? Se riippuu kahdesta peruskriteeristä: (1) sopivan tasoista (Crossley ym. 2012; Hill 2008) ja (2) lukijoita kiehtovista kirjoista. Williamsin (1986: 42) mukaan onnistumisen mahdollisuudet ovat pienet, mikäli valitut kirjat ovat tylsiä. Aiemmin tässä oppimiskokonaisuudessa havaittiin, että lukemisen automatisoituminen vaatii melkoista harjoittelua. Jos omaksi iloksi luettava materiaali on sopivan tasoista ja kiinnostavaa, se voi tarjota mahdollisuuden lukemisen automatisoitumiseksi tarvittavaan harjoitteluun.

Yhdysvalloissa ja Isossa-Britanniassa asuviin aikuisiin maahanmuuttajiin keskittyvät tutkimukset osoittavat, että omaksi iloksi lukemisella on samanlaista hyötyä niin lukutaito-oppijoille kuin edistyneemmillekin lukijoille (Laymon 2012; 2013 Rodrigo ym. 2007; Williamson 2013; Yaden ym. 2003). Tutkittavien on havaittu edistyneen

- toisen kielen lukutaidossa
- toisen kielen kielellisessä kompetenssissa
- kriittisessä ajattelussa
- luku- ja kirjoitustaidon käytännöissä
- yhteisöön kiinnittymisessä
- lukumotivaatiossa

Omaksi iloksi lukemista ei hyödynnetä lukutaito-oppijoiden kanssa vielä kovin laajasti. Aloittelevien lukijoiden omaksi iloksi lukemisesta on tiettävästi tehty vasta yksi tutkimus (ks. Laymon 2013). Omaksi iloksi lukeminen on ristiriidassa maahanmuuttaja-aikuisten oppitunneilla hallitsevien lähestymistapojen kanssa, sillä oppitunneilla painotetaan funktionaalista lukutaitoa (Williamson

2013: 25). Tämä on sääli, sillä kertomuksia luettaessa oppijat voivat nojautua elämäkokemukseensa ja tietoonsa ympäröivästä maailmasta. Oppimisessa ei tällöin törmätä haasteisiin, jotka johtuvat kielen irrallisuudesta ja epämotivoivista tai kognitiivisesti liian helpoista materiaaleista. Aikuisille lukutaito-oppijoille on jo olemassa muutamia kiinnostavia ja sopivan tasoisia kirjoja englanniksi ja muilla kielillä.

### Sopivien kirjojen ongelma

Jokaista opiskelijaa kohti tarvitaan jokaisella taitotasolla vähintään kuusi kirjaa, jotta omaksi iloksi lukemisen ohjelma voidaan perustaa. Viidentoista opiskelijan ryhmässä tämä tarkoittaa yhteensä 90 kirjaa. Näiden tulee olla opiskelijoita kiinnostavia kirjoja. Mistä tiedät, mikä opiskelijoita kiinnostaa, jos he eivät vielä lue huvin vuoksi? Rodrigon ym. tutkimuksessa kartoitettiin lukijoiden mieltymyksiä ja havaittiin, että fiktiota oli pidetyin vaihtoehto. Seuraavaksi kiinnostavimpina pidettiin elämäkertoja ja eri kategorioihin kuuluvia kirjoja, jotka eivät ole fiktiota.

### Kirjaston perustaminen

Lasten lukemaan opettamisessa ja vieraan kielen opetuksessa on pitkä perinne, jonka mukaan lukijoille tarjotaan eritasoisia yksinkertaisia tekstejä. Seuraava askel on kerätä kirjoja ja perustaa pieni kirjasto. Valitse kirjat opiskelijoidesi kanssa ja kasvata heidän tietoisuuttaan kirjoista.

On tärkeää, että kirjoissa on valinnanvaraa. Lisäksi luokassa on oltava aikaa hiljaiselle lukemiselle, ja opiskelijoiden tulisi voida lainata kirjoja myös kotiin. Opettajan tavoitteena on luoda lukemiskulttuuri, joka alkaa luokahuoneesta ja laajenee muualle. Pohdi seuraavia kirjaston perustamisen kriteereitä. Ne ovat vain ehdotuksia; lopulta opiskelijoidesi kiinnostuksen kohteet ja kyky tarttua tarjottuun kirjaan ovat tärkeimmät kriteerit.

### Kirjojen kriteerit

1. Lyhyt, maksimissaan 300 sanaa
2. Kiinnostavia kertomuksia
3. Fiktiota ja faktaa
4. Eri genrejä
5. Erityyppisiä materiaaleja, kuten sanoma- ja aikakauslehtiä
6. Kielellisesti saavutettavissa
7. Kuvia tekstin tukena

Mitä pitäisi välttää kirjastoa perustettaessa? Avain omaksi iloksi lukemisen onnistumiseen on vapaus valita, mitä lukee. Tässä kysely opiskelijoiden mieltymyksistä on avuksi. Monesti vaara viehättää. Kirjassa 'Bad books in easy English' Murphy (1987) puolustaa lukijoiden vapautta valita huonoina pidettyjä kirjoja luettavakseen, ja Dubin ja Olshtain (1977) puolestaan huomauttavat, että tabuaiheet ovat usein kiehtovia. Opiskelijat ovat aikuisia, mutta heidän elämänsä on monimutkaista. Kirjojen valinnassa onkin syytä käyttää harkintaa.

Kuudennen kriteerin eli kielellisen saavutettavuuden kohdalla voit käyttää avuksesi hankkeen materiaaliluetteloista löytyviä omaan kieleesi liittyviä ohjeistuksia. Pidä mielessäsi kynnyksen idea eli ajatus siitä, että lukijan on saavutettava tietty kielellisen kompetenssin taso voidakseen ymmärtää tekstiä vaikeuksitta. Tutkijat esittävät, että lukijan tulisi tietää ainakin 95 % sanoista, joita tekstissä käytetään.

Viimeiseen kriteeriin liittyen Rodrigo ym. (2007) havaitsivat, että kuvat vaikuttavat lukijan kokemukseen lukuprosessin alusta loppuun: niillä on vaikutusta sopivan kirjan valintaan ja lopulta myös kirjasta tehtyihin tulkintoihin ja lukunautintoon. Kuvat voivat sijoittaa kertomuksen tiettyyn kontekstiin, eikä kertomuksen tarvitse tällöin sisältää niin paljon yksityiskohtia tapahtumapaikasta tai hahmoista. Tämä mahdollistaa sen, että lukija voi keskittyä itse tarinaan.

### **Uusien kirjojen laatiminen**

Viimeisten kuuden vuoden aikana Granadan ja Newcastlen yliopistoissa on saatu opiskelijoita kirjoittamaan lyhyitä fiktiivisiä kirjoja paikallisille maahanmuuttaja-aikuisille. Kirjojen kirjoittamisessa on otettu huomioon yllä olevat kriteerit (katso myös ohjeistukset materiaaliluetteloissa). Voit lukea ja käyttää espanjankielisiä kirjoja osoitteessa <http://wdb.ugr.es/~sosinski/>

### **Vaihtoehto: Hiljaiset kirjat**

Perinteisten tekstiä sisältävien kirjojen ohella tarjolla on myös sanattomia kuvakirjoja, joita kutsutaan myös hiljaisiksi kirjoiksi. Nämä kirjat ovat taiteilijoiden laatimia, ja niitä ei ole tarkoitettu pelkästään lukutaidottomille. Hiljaiset kirjat voivat olla sekä ikä- että kulttuurineutraaleja. Yksi parhaista on Shaun Tanin *The Arrival*: <http://www.shauntan.net/books/the-arrival.html>

*IBBY* on kansainvälinen organisaatio, joka edistää lasten luku- ja kirjoitustaitoa (<http://www.ibby.org/1329.0.html>). Se on osallistunut pakolaislasten hovin vuoksi lukemisen tukemiseen italialaisella Lampedusan saarella. Luova kirjoittaja Helen Limon Newcastlen yliopistosta vieraili hiljattain Lampedusalla ja otti aikuisia pakolaisia mukaan innovatiiviseen oppimiskokemukseen, jossa luettiin vastavuoroisesti sanatonta kirjaa *The Farmer and the Clown*; katso <http://marlafraze.com/farmer-and-clown>

## 5 Sanaston oppiminen

### Andreas Rohde ja työryhmä

#### Mitä on sanan sisällä? Konseptuaalinen ja konnotatiivinen merkitys / mentaalileksikko

Sanaston oppimisen kokonaisuus tarjoaa kielitieteellisiä ja käytännöllisiä/pedagogisia näkemyksiä sanojen tarkasteluun. Joidenkin perusasioiden (kuten sanan sisältö, sanojen välillä vallitsevat kytkökset ja sanavarasto) opiskelun jälkeen tarkastelemme kykyämme oppia sanoja ja tapaamme systemaattisesti järkeistä ympäröivää maailmaamme nimeämällä kohteita. Tutustumme myös sanojen opetustapoihin ja niihin strategioihin, joilla heikot kirjalliset taidot omaavat oppijat voisivat muistaa sanoja paremmin.

#### Mitä on sanan sisällä?

Kun ajatellaan sanojen osaamista, ajatellaan yleensä henkilön osaamien sanojen lukumäärää. Usein kaikki se monimutkainen tieto, joka liittyy sanan todelliseen ”osaamiseen”, jää huomiotta.

#### Pohdi

Ajattele sanaa *koira*. Mitä tiedät tästä sanasta? Kokoa asioista miellekartta!

Tarkistus: Ajattelitko enimmäkseen sellaista tietoa, jota sinulla on sanan *koira* merkityksestä? Mitä  **muita**  näkökulmia tiedät?

Tällaista tehtävää voi helposti käyttää lukutaito-oppijoiden opetuksessa. Se auttaa heitä jäsentämään tietoa sanoista ja pohtimaan mihin tahansa sanaan liittyviä erilaisia näkökulmia.

#### Sanaston osaamisen laajuus ja syvyys

Sanaston osaamisessa on kaksi tärkeää ulottuvuutta. *Sanaston osaamisen laajuus* viittaa niiden sanojen lukumäärään, jotka on varastoitu mentaalileksikkoon. Toinen ulottuvuus on *sanaston osaamisen syvyys*, joka viittaa sanan ymmärtämisen monipuolisuuteen (Anderson ja Freebody 1981, viitannut Ma 2009). Ymmärtämisen syvyys riippuu oleellisesti sanan eri aspekteista, joita listasit *koira*-sanasta tekemäsi miellekarttaan. Mitä enemmän ”kuplia” miellekartassasi oli, sitä enemmän tietoa sinulla on sanasta ja sitä syvemmin ymmärrät sanan merkityksen. Tätä ei ole vielä mainittu, mutta sanan syvä osaaminen sisältää tietoa sekä sen merkityksestä että fonologisista, morfologisista, syntaktisista ja pragmaattisista ominaisuuksista.

#### Pohdi

Mieti, mitä ongelmia jaottelu sanaston osaamisen *laajuuteen* vs. *syvyyteen* voi aiheuttaa etenkin toisen kielen oppimisessa.

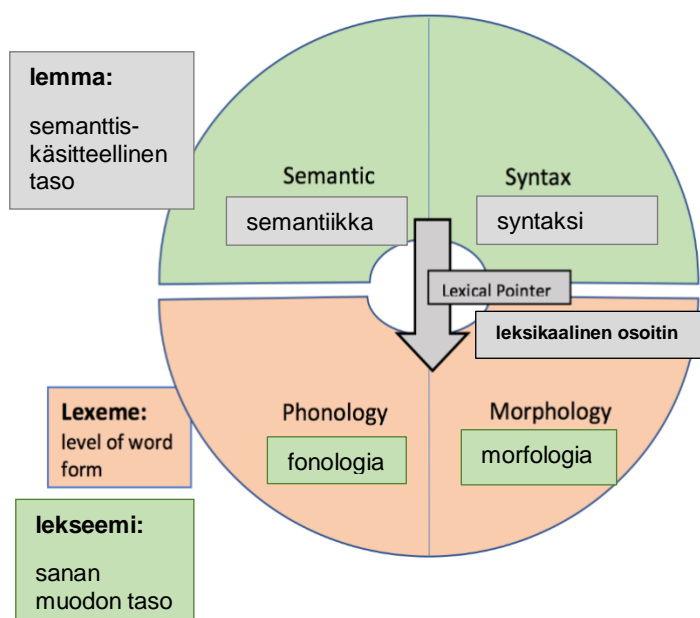


Milloin voidaan sanoa, että joku osaa sanan laajasti? Voisitko ajatella, että joku “osaa sanan laajasti”, jos hän vain tunnistaa, että se kuulostaa tutulta mutta ei muista sen karkeaa merkitystä?

Milloin voidaan sanoa, että joku osaa sanan syvästi? Ei ole olemassa yleisesti hyväksytyjä normeja siitä, milloin osaaminen on syvää ja milloin ei. Eikö pikemminkin ole kysymys erilaisista kunkin sanan osaamisen asteista?

Mieti, miten ja miksi sanaston osaamisen laajuus ja syvyys riippuvat oleellisesti toisistaan. Vihje: ajattele aivojen verkostoja...

### Miten sanan osaaminen on rakennettu/varastoitu mieleen: Mentaalileksikko



(Levelt 1989)

Tutkimusten mukaan leksikaalinen yksikkö voidaan jakaa kahteen osaan, *lemmaan* ja *lekseemiin*. Lemma sisältää sanasta kaiken semanttisen ja syntaktisen tiedon, lekseemi taas kaiken fonologisen ja morfologisen tiedon. Lemma ja lekseemi varastoidaan mieleen erikseen, mutta *leksikaalinen osoitin* yhdistää ne toisiinsa. Tälle ovat todisteina *pyörii kielen päällä -ilmiö* ja tavalliset *kielen lipsahdukset* (Levelt 1989) sekä tutkimukset afasiapotilaista (sairauden aiheuttaa usein aivohalvaus, joka vaikuttaa kykyyn tuottaa ja ymmärtää kieltä). Potilaat tunnistavat usein sanan muodon mutta eivät muista sen merkitystä – tai päinvastoin tietävät täsmälleen, mitä haluavat sanoa merkityksen tasolla, mutta eivät pääse käsiksi sopivaan sanan muotoon (Steiner 2003).

### Pohdi

Pyörii kielen päällä -ilmiö: Me kaikki olemme kokeneet sanojen hakemisen ongelmia. Ajattele vieraan kielen puhumista esimerkiksi ulkomaan lomalla. Haluaisit sanoa jotakin ja etsit oikeaa sanaa

itsesi ilmaisemiseen. Olet melko varma siitä, että tiedät etsimäsi sanan. Tunnistaisit sen varmasti, jos joku toinen sanoisi sen sillä hetkellä – ehkä jopa tiedät sanan ensimmäisen äänteen tai sen sisältämien tavujen lukumäärän... mutta et saa sitä ulos suustasi sillä hetkellä. Kuulostaako tutulta? Tätä kutsutaan pyörii kielen päällä -ilmiöksi, ja se viittaa tunteeseen siitä, että sinulla on leksikaalista tietoa, johon et pääse käsiksi tiettyinä hetkenä.

Kerro lukutaito-oppijoillesi pyörii kielen päällä -ilmiöstä. Pohtikaa asiaa yhdessä muutaman minuutin ajan ja anna oppijoiden kertoa kokemuksistaan. Onko ilmiö heille tuttu? Millaisissa tilanteissa? Miltä se heistä tuntuu? Millaisten strategioiden avulla he selviävät näistä tilanteista?

Sanan syvä osaaminen, eli sanan ympärille rakennettu mutkikas käsiteverkosto, helpottaa sanaan käsiksi pääsemisen prosessia (Glück 1999, 2007). Mitä enemmän sanasta tiedetään, sitä mutkikkaampi ”sanan ympärillä oleva verkosto” on. Mutkikas verkosto tarkoittaa useampaa polkua, jota pitkin sanan luokse pääsee, ja se helpottaa prosessia. Voit katsoa verkosta löytyvän videon aivoissa sijaitsevien sanojen kartasta: <https://www.theguardian.com/science/2016/apr/27/brain-atlas-showing-how-words-are-organised-neuroscience?> tai <https://youtu.be/k61nJkx5aDQ>

Lisäksi varastoitujen sanojen osaamiseen pääsy riippuu oleellisesti *niiden kertojen lukumäärästä, jolloin olet aiemmin päässyt käyttämään sanaa* (Glück 2007). Mitä useammin siis kannustat oppijoihisi tuottamaan sanan, sitä paremmin he tulevaisuudessa muistavat sen, kun he tarvitsevat sitä aidossa viestintätilanteessa. Myös sillä, kuinka *nopeasti* sanaa päästään käyttämään, näyttää olevan merkitystä. Joidenkin tutkimusten mukaan oppijat, jotka ovat päässeet käyttämään sanaa hyvin nopeasti useita kertoja muistavat sen paremmin myös myöhemmin (Glück 2003b).

**Pohdi:** Keksi luokkahuoneharjoitus, joka rohkaisee oppijoihisi tuottamaan opettamiasi kohdesanoja niin usein ja nopeasti(!) kuin mahdollista.

## Sanakentät

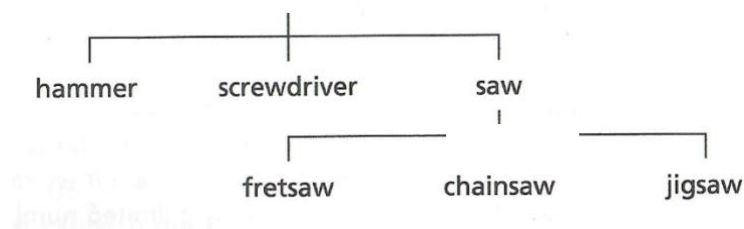
On olemassa erilaisia leksikaalisten suhteiden tyyppisiä eli tapoja, joilla sanaston yksiköt liittyvät toisiinsa. Tietty sanaston yksikkö voi osallistua yhtä aikaa moniin näistä suhteista, joten voi olla täsmällisempää ajatella leksikkoa **verkostona** kuin sanakirjamaisena luettelona. Merkittävä järjestäytymisen periaate kielen leksikossa on **leksikaalinen kenttä** tai **sanakenttä**. Tämä viittaa sellaisiin sanojen ryhmiin, jotka kuuluvat tiettyyn toimintaan tai erityisalan osaamiseen, kuten ruuanlaitto- tai purjehdustermit, tai lääkäreiden, muusikoiden tai kirjailijoiden käyttämä sanasto. Esimerkkinä erityistermien käytöstä ovat *foneemi* kielitieteissä ja *gigatavu* tietokonealalla. Tavallisempaa on kuitenkin käyttää sanan eri merkityksiä, jolloin ensimmäinen merkitys on yleinen ja toinen hyvin erityinen, esimerkiksi:

korko <sup>1</sup>	jalkineen ulkopohjassa kantapään kohdalla oleva koroike, kanta
korko <sup>2</sup>	pääoman käytöstä maksettava, prosentteina laskettava korvaus
korko <sup>3</sup>	intonaatio, aksentti
teipata <sup>1</sup>	kiinnittää, sitoa, sulkea, peittää t. koristaa teipillä

teipata<sup>2</sup> urheilu- yms. vammojen hoidossa ja ehkäisyssä: sitoa tiukasti teipin tapaisella siteellä

### Hierarkia: Yläkäsitteeseen ja alakäsitteeseen kuuluvat sanat

Monet sanat voidaan järjestää taksonomian mukaan hierarkkiseen järjestykseen:



Yllä olevassa esimerkissä “työkalu” on *yläkäsite*, johon kuuluvat kaikkien alempien tasojen sanat, “saha” ja “lehtisaha” ovat “työkalun” *alakäsitteitä*, “moottorisaha” ja “lehtisaha” taas ovat toistensa *vieruskäsitteitä*. Uskotaan, että on hyödyllistä opettaa sanoja sanakenttinä, sillä yleisteema (tässä tapauksessa “työkalu”) pitää sanaston yksiköt yhdessä ja tarjoaa vihjeen niiden merkityksestä.

### Pohdi

Keksi harjoituksia, joissa voisi käyttää sanakenttiä.

Tarinankerronta on osoittautunut hyödylliseksi metodiksi etenkin lasten kielellisen kompetenssin tukemisessa. Missä määrin tarinoissa käytetty sanasto sopii sanastokenttiin? Entä vanhemmat oppijat? Miten käyttäisit sanakenttiä lukutaito-oppijoiden opetuksessa?

### Synonyymit ja antonyymit

Hierarkioiden muodostamisen lisäksi sanat voivat olla yhteydessä toisiinsa kahdella merkittävällä tavalla. Synonyymit ovat eri sanoja, joilla on sama tai hyvin samankaltainen merkitys:

Synonymia:      honka/mänty      kenkä/jalkine vessa/käymälä      luotto/velka

Antonyymit ovat sanoja, joilla on vastakkainen merkitys. On kuitenkin hyödyllistä tunnistaa eri tyyppisiä yleisen “vastakkainen”-määritelmän takana. Antonyymit ovat usein adjektiiveja (emt.).

Suhteellinen vastakkaisuus:      iso–pieni      korkea–matala      kuuma–kylmä      kaunis–ruma

Komplementaarinen vastakkaisuus:      kuollut–elävä      tosi–epätosi      nainen–mies

## Pohdi

Kukin yllä esitellyistä synonyymipareista kuvastaa tietynlaista samankaltaisuutta. Ilmaise tämä samankaltaisuus omin sanoin ja keksi jokaiseen kategoriaan myös oma synonyymipariesimerkkisi.

Antonyymeillä näyttää olevan tärkeä tehtävä merkitysten järjestämisessä. Keusi lisää esimerkkejä suhteellisista ja komplementaarisisista vastakohtista ja selitä lyhyesti, mistä tiedät, että ne ovat vastakohtia.

Huomaa: Tällaisia tehtäviä voit käyttää myös lukutaito-oppijoidesi kanssa.

## Erilaisia kieliä, erilaisia “sanastoja”

Sanakirjoista saa helposti sellaisen vaikutelman, että jokainen äidinkielesi sana vastaa yhtä minkä tahansa toisen kielen sanaa. Asia ei suinkaan ole näin. Kaikki kulttuurit eivät jaottele maailmaa samalla tavalla kaikilla kielillä. Esimerkiksi saksassa on sana *Himmel*, joka tarkoittaa englanniksi sekä 'sky' että 'heaven' (suomeksi 'taivas', 'ilma', 'avaruus'). Saksassa ei ole tehty tällaista eroa. Tämä on hyvin yksinkertainen esimerkki. Asiat mutkistuvat, kun tarkastelemme abstrakteja käsitteitä kuten 'vapaus' tai 'koti'. Tarvitaan jonkin verran kokemusta, jotta pystytään sanomaan, missä määrin nämä sanat vastaavat saksan sanoja *Freiheit* ja *Heimat*.

**Tutustu** alla olevaan taulukkoon. Mitä taulukossa esitetään? Miten alla olevat käsitteet verbalisoidaan äidinkielelläsi ja muilla osaamillasi kielillä?

concept language \	tree	wood (stuff)	firewood	small forest	large forest
Spanish	árbol	madera	leña	bosque	selva
French	arbre	bois			forêt
German	Baum	Holz		Wald	
Danish	træ			skov	

Kerro lukutaito-oppijoillesi tästä ilmiöstä. Pyydä heitä mainitsemaan sanoja omilla äidinkielillään ja yritä kääntää sanat suomeksi, jotta huomaat, onko sanoille yhtä vastinetta vai täytyykö niitä selittää omin sanoin.

## Uusien sanojen nopea oppiminen (Fast Mapping)

Edellisessä osiossa käsiteltiin sitä, mitä on sanan sisällä. Kun sinulta kysytään, mitä eri puolia sanaan kuuluu, ajattelet luultavasti yhtä tai useaa seuraavista:

*Tietosanakirjamainen tieto:*

Lintu on eläin. Sillä on kaksi siipeä, ja se osaa lentää. Useimmat linnut osaavat laulaa. Ne munivat jne.

*Taksonominen tieto:*

Kotkat, pääskysset ja mustarastaat ovat lintuja. Linnut eivät ole matelijoita tai nisäkkäitä, vaan ne ovat oma selkärankaisten alaryhmänsä.

*Yleiset kollokaatiot:*

Aikainen lintu madon nappaa. Samanlaiset linnut aina yhdessä lentävät. Vapaa kuin taivaan lintu.

*Morfologinen tieto:*

Lintu – linnut – lintuja – lintunen

*Syntaktinen tieto:*

Näen linnun.

Linnut osaavat lentää.

\* Tämä maalaus näyttää linnun.

*Henkilökohtainen kokemus:*

Muistan, kuinka pulu hyökkäsi kerran kimppuuni torilla. Siksi pelkään lintuja. Ne ovat kauhistuttaneet minua erityisesti katsottuani Hitchcockin elokuvan "Linnut"...

*Ääntäminen/oikeinkirjoitus:*

[lintu] <lintu>

### Kuvio 1: Sanaan liittyvä tieto

#### Mahdolliset merkitykset

Tavallisesti kukaan kielenkäyttäjä ei tunne yhden sanan kaikkia eri merkityksiä. Toisen kielen oppija saattaa esimerkiksi tietää, että "sininen" viittaa väriin, mutta ei tiedä mihin väriin se tarkalleen viittaa. Voi olla, ettei hän tiedä mitkä kaikki asiat voivat olla sinisiä, tunne sinisen kaikkia sävyjä tai tiedä esimerkiksi, mitä muita merkityksiä sinisellä värillä viestitään (esim. sininen väri osana jonkin maan lippua tai urheilujoukkueen tunnuksessa).

Toisen kielen oppija on saattanut kuulla esimerkiksi "vesisärötyksestä" uutisissa, mutta tietää siitä vain kaksi asiaa: a) että se liittyy jotenkin energiantuotantoon ja että b) se on kiistanalainen aihe. Sanan tarkempia merkityssisältöjä opitaan ehkä myöhemmin.

## Pohdi

Keksi viisi suomenkielistä tai muiden tuntemiesi kielten sanaa, joiden asema voisi muistuttaa edellä kuvailtua "vesisärötyksen" asemaa. Kirjoita muistiin, mitä tiedät näistä sanoista. Käytä apunasi merkityksen monia eri puolia, joita esiteltiin kuviossa 1.

## Kuinka opimme uusia sanoja

Tutkijat pyrkivät selittämään,

- kuinka vieraan kielen oppijat oppivat sanastoa
- kuinka pienet lapset oppivat sanoja nopeasti
- kuinka pienet lapset oppivat sanastoa enimmäkseen kuuntelemalla ja tekemällä havaintoja (Clark 1993, Rohde & Tiefenthal 2002).

Tapa, jolla lapset oppivat sanoja auttaa laajentamaan käsitystä siitä, miten jotkut aikuiset maahanmuuttajat oppivat sanoja. Lukutaito-oppijat oppivat kuuntelemalla ja tarkkailemalla, koska heillä ei ole luku- ja kirjoitustaitoa tai se on heikko, eivätkä he sen vuoksi pysty oppimaan sanoja konteksteissaan lukemalla. Heillä on käytössään vain vähän tai ei lainkaan niitä metalingvistisiä sanastonoppimisen strategioita, joita koulutetut kielenoppijat käyttävät.

Lapset tai aikuiset oppivat sanoja eksplisiittisesti, kun heille kerrotaan suoraan, mitä sana tarkoittaa ja heitä kehoitetaan muistamaan sanan muoto ja merkitys. Implisiittinen sanastonoppiminen tarkoittaa prosessia, jossa oppija omaksuu sanan ja sen merkityksen ohimennen. Oppijalle ei tällöin opeteta tiettyä sanaa, eikä hän välttämättä edes huomaa, että sana ja sen merkitys ovat varastoituneet hänen mentaalileksikkoonsa. Ensimmäiseen prosessiin paneudutaan yksityiskohtaisemmin myöhemmin; jälkimmäistä kutsutaan myös *uusien sanojen nopean oppimisen prosessiksi*, ja sitäkin käsitellään tarkemmin tuonnempana.

## Uusien sanojen nopea oppiminen

*Uusien sanojen nopea oppiminen* on kyky, jota tarvitsemme voidaksemme yhdistää sanan nopeasti merkitykseen tai merkityksen osaan. Merkitys yhdistetään kielelliseen muotoon, jota kutsumme sanaksi. On tärkeää, että oppija muistaa uusia sanoja ja pitää niiden merkitykset mielessään tietyn ajan. Jotta tämä olisi mahdollista, oppijan täytyy tulla altistetuksi uusille sanoille yhä uudestaan. Tämä vahvistaa oppijan muistia ja mahdollistaa sen, että hän voi tarkentaa ja laajentaa sanojen merkityksiä.

Uusien sanojen nopea oppiminen merkitsee siis oppijan kykyä yhdistää jokin sana tiettyyn merkitykseen vain muutamien sanan kanssa tapahtuneiden kohtaamisten jälkeen. Joskus tämä saattaa tapahtua, kun oppija on kuullut sanan vain yhden kerran. Tutkimuskirjallisuudessa uusien sanojen nopeaan oppimiseen liittyy kolme elementtiä:

- Oppimisprosessin nopeus
- Prosessin keskeneräinen luonne; aluksi merkitykset eivät ole kokonaisia
- Nimeämisen implisiittinen luonne. Oppijat (sekä lapset että aikuiset) käsittävät uuden sanan eri merkityksiä usein ilman erillistä, eksplisiittistä nimeämistä: he voivat siis päätellä sanan merkityksen esim. jaetun tarkkaavaisuuden tai katseen suunnan avulla tai puhujan

tarkoitusta tulkitsemalla.

Sekä ensi- että toista kieltä opittaessa substantiiveja opitaan helpommin uusien sanojen nopean oppimisen prosessilla kuin verbejä tai adjektiiveja. Tämä johtuu luultavasti siitä, että substantiivit viittaavat tavallisesti konkreettisiin esineisiin ja asioihin, jotka on helppo rajata visuaalisesti. Verbillä kuvattu toiminta tai tilanne täytyy erottaa havaitusta, ja verbeillä on myös ajallinen osatekijä. Jotkin tapahtumat kestävät vain hyvin lyhyen aikaa, kun taas esineet eivät (yleensä) yhtäkkiä lakkaa olemasta olemassa. Viimeisenä muttei vähäisimpänä: adjektiivi viittaa vain yhteen viittauskohteensa ominaisuuksista (Clark 1993; Tiefenthal 2009).

Jotta oppija tietäisi mihin uudella adjektiivilla viitataan, viitatus ominaisuuden pitäisi olla keskeinen. Lisäksi oppijan täytyy mahdollisesti nähdä enemmän vaivaa kuin esineiden nimeämisessä.

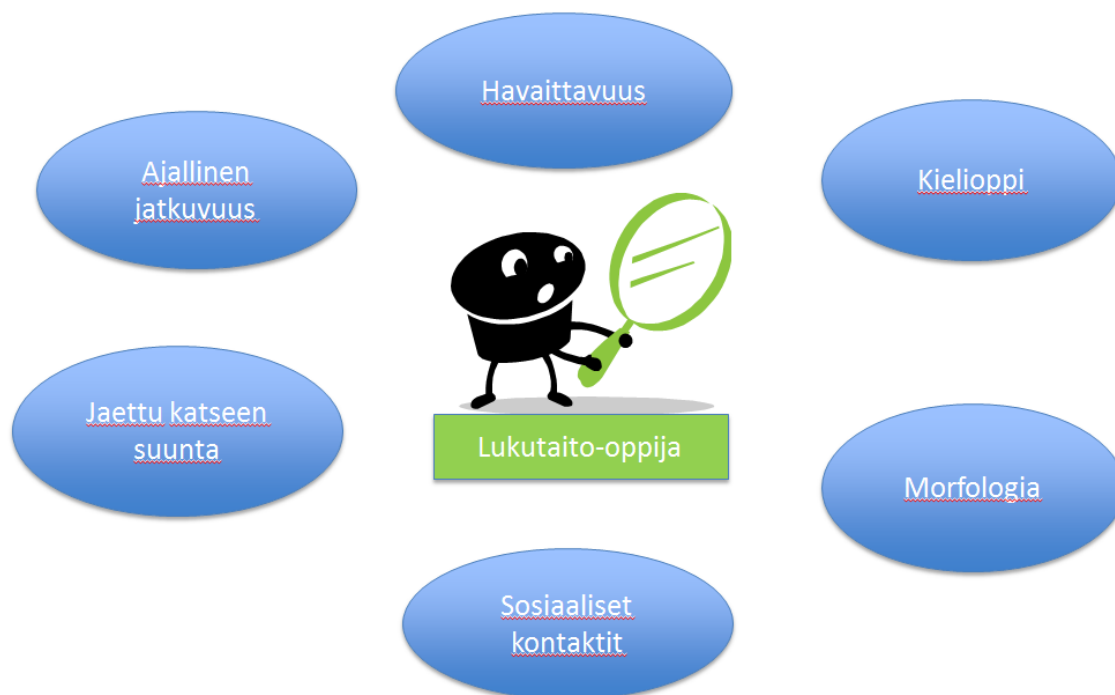
Tutkimuksissa on esitelty useita ehdotuksia siitä, kuinka usein sana on kuultava ennen kuin se voidaan varastoida pysyvästi mentaalileksikkoon. Tutkimuksen mukaan uusi sana tulee kuulla vieraan kielen tunneilla 5-16 kertaa, jotta murrosikäiset vieraan kielen oppijat oppivat muistamaan sen (Thornbury 2002).

### **Aiemman tiedon ja ympäristön rooli**

Yksi sanaston oppimisen edellytys on oppijan aiempi tieto. Kun puhutaan esim. lapsista, lapsi voi linkittää uuden sanan muistissa oleviin sanoihin sitä varmemmin mitä enemmän hän jo tuntee jonkin tietyn aihepiirin sanastoa (esim. väriesimerkissä ylempänä). Toinen edellytys vaikuttaa olevan se ympäristö, jossa sanoja opitaan, erityisesti toisen kielen omaksumisessa. Oppijan täytyy tuntea olonsa mukavaksi, eikä hänelle saa antaa liikaa tietoa kerralla (Tiefenthal 2009).

### **Vihjeitä onnistuneeseen nimeämiseen ja uusien sanojen nopeaan oppimiseen**

Kuten yllä ehdotettiin, saattaa olla vaikeampaa esitellä uusia sanoja toisen kielen oppijoille implisiittisesti kuin tekemällä aina suora, näkyvä yhteys nimen ja esineen välille ("Katso, tämä on..."). Tämä johtuu siitä, että implisiittinen nimeäminen vaatii jaettua tarkkaavaisuutta, johon sisältyy myös jaettu katseen suunta. Seuraava malli (Golinkoff & Hirsh-Pasek 2007) sisältää tavallisimmat edellytykset tai "vihjeet" onnistuneeseen nimeämiseen ja uusien sanojen nopean oppimisen prosessiin lukutaito-oppijoille.



Kuvio 2 - Vihjeitä onnistuneeseen nimeämiseen ja uusien sanojen nopeaan oppimiseen

### Pohdi

Voivatko lukutaito-oppijat käyttää kaikkia näitä vihjeitä? Mitä vihjeitä heillä on, ja miten he käyttävät niitä?

### Tutkimus Saksasta

Suurin osa uusien sanojen nopean oppimisen tutkimuksesta on tehty lapsiin liittyen. Eräessä tutkimuksessa tehtiin useita tieteellisiä kokeita 3–6-vuotiaille saksalaislapsille, jotka oppivat englantia toisena kielenä kaksikielisessä päiväkodissa. Yksi näistä kokeista järjestettiin vuorovaikutteisen englanninkielisen oppimistuokion aikana. Kokeessa lapsille esiteltiin uusi lelu, hirvi, jolla oli sininen hattu, ja tutkimusta varten keksitty sana ("Swop"). Oppimistuokiossa käytettiin kaikkia yllä olevia vihjeitä. (Sana "swap", suomeksi 'vaihto', on todellinen englannin kielen sana, mutta sitä ei yleensä käytetä vastaavassa asiayhteydessä, joten lapset eivät olleet voineet kuulla nimeä aiemmin.) Lapsille näytettiin kahta tuttua lelua, norsua ja koiraa, jotka he jo osasivat nimetä. 44 prosenttia lapsista (12 lasta 27 osallistujasta) tunnisti uuden lelun myöhemmin kuultuaan sen nimen kymmenen kertaa vuorovaikutteisen oppimistuokion aikana. Samassa kokeessa, johon osallistui 15 yksikielistä saksalaislasta, joille kerrottiin kymmenen kertaa leluhervin keksitty saksankielinen nimi "Glopp", lapset muistivat uuden sanan paremmin kuin kaksikieliset lapset. Kaikki 15 lasta muistivat myöhemmin lelun nimen ja sen, mihin nimi viittasi (Rohde & Tiefenthal 2000).



## Lisätutkimus

Miksi yksikieliset lapset muistavat paremmin uusia sanoja kuultuaan ne kymmenen kertaa ja 24 tunnin viipeellä? Arveltiin, että uusien sanojen nopean oppimisen prosessi voi olla toisen kielen oppijoille vähemmän tehokas kuin ensikieltä omaksuttaessa. Uudet toisen kielen sanat eivät ehkä ole lapsille yhtä silmiinpistäviä puheessa kuin ensikieltä kuulostavat sanat äidinkielen puheen kontekstissa. Puheen seuraaminen uudella, heikommin osatulla kielellä saattaa vaatia enemmän vaivannäköä. Yksikielisessä tutkimuskontekstissa, jossa käytettiin sanaa "Glupp", uusi sana erottui puheesta tuntemattomana. Missä tahansa toisen kielen kontekstissa uuden sanan lisäksi muukin käytetty kieli saattaa olla vähemmän tuttua, joten uusi sana ei ole oppijoille yhtä silmiinpistävä ja helposti erottuva (ibid.).

Tutkimusta jatkettiin tekemällä kaikkiaan kahdeksan jatkokoetta kahden vuoden aikana. Tavoitteena oli tutkia miten useat eri tekijät vaikuttavat uusien sanojen nopean oppimisen prosessin onnistumiseen. Tutkittuihin tekijöihin kuuluivat esim. sanaluokka (suurin osa aiemmasta ensikielen tutkimuksesta oli keskittynyt substantiivien oppimiseen), tapa, jolla uudet sanat esiteltiin (peli, laulu, video), sanan esittelyn ja testin välissä kulunut aika, esitelyjen uusien sanojen määrä, se, kuinka usein uutta sanaa käytettiin, lasten sukupuoli ja ikä sekä lasten sanaston koko uuden sanan aihepiiriin liittyen. Kaikki samat kokeet tehtiin myös yksikielisille saksalaislapsille.

Tärkeimmät tulokset olivat:

- Sanaluokka on merkittävä tekijä. Yleisesti ottaen substantiiveja opittiin paremmin kuin verbejä, joita puolestaan opittiin paremmalla menestyksellä kuin adjektiiveja. Tämä näyttäisi tukevan käsitystä siitä, että substantiivit ovat etusijalla (Gentner & Boroditsky 2001).
- Konteksti, jossa uusi sana esitellään, ei vaikuta kykyyn oppia nopeasti uusia sanoja. Lapset pystyivät päättelemään sanan merkityksen suunnilleen oikein ja oppimaan sen silloinkin, kun heille ei annettu mahdollisuutta merkitysneuvotteluun, eli esim. kysymysten esittämiseen uudesta sanasta (kuten yhdessä videokokeessa tehtiin).
- Tarkkaavaisuuden taso ja keskittyminen tiettyyn tehtävään ovat tärkeitä. Kun sanan oppimistilanne oli liian jännittävä, lapset eivät oppineet muistamaan lainkaan uutta sanastoa.
- Lasten oppimistulokset olivat parempia silloin kun uudet sanat esiteltiin vain yhdelle lapselle kerrallaan, eikä koko ryhmälle yhtä aikaa.
- Ei liene yllättävää, että uuden sanan esittelyn esiintymistaajuudella oli merkitystä uusien sanojen nopean oppimisen prosessissa.
- Sanoja ymmärrettiin paljon paremmin kuin niitä pystyttiin tuottamaan. Uudet sanat saatettiin muistaa vielä 24 tunnin jälkeen, mutta vain hyvin harva lapsi pystyi silloin tuottamaan uuden sanan itse.
- Sillä, testattiinko lapset päivä vai viikko uuden sanan esittelyn jälkeen, ei ollut merkitystä. Heidän suoriutumisensa pysyi melko samanlaisena.

Yksikieliset saksalaislapset suoriutuivat kaikista tehtävistä englantia toisena kielenä puhuvia lapsia paremmin. Koska englanti ei ole ympäristön kieli ja saksa on sitä huomattavasti vahvemmassa roolissa kaksikielisessä päiväkodissa, uusien sanojen nopea oppiminen onnistuu johdonmukaisesti paremmin saksan kielellä. Tämä johtuu siitä, että uudet saksankieliset sanat huomataan paremmin kuin englanninkieliset: esimerkiksi englanniksi annettujen ohjeiden ymmärtäminen voi vaatia huomattavasti enemmän huomiota.

## Pohdi

Mitä mieltä olet - voiko tutkimustuloksia soveltaa myös sinun oppijoihisi? Ovatko tulokset oman kokemuksesi mukaan vastaavia kuin oppijoidesi sanaston oppimisen tulokset?

## Sanaston oppiminen: kuinka sanojen merkityksiä opitaan

Sanaston oppimiseen liittyy kaksi peruskysymystä. Ensiksi: mikä kyky mahdollistaa sanojen oppimisen ja muistamisen, myös uusien sanojen nopean oppimisen? Toiseksi: kuinka sanojen merkityksiä opitaan? Mitä tulee ensimmäiseen kysymykseen, voidaan yksinkertaisesti sanoa, että meillä on synnynnäinen kyky (kuten joillakin muillakin lajeilla vastaavilla tavoilla) koodata, varastoida, pitää mielessä ja myöhemmin palauttaa mieleen tietoa, ja siten myös sananmuotoja. Toiseen kysymykseen liittyen tässä oppimiskokonaisuudessa käsitellään kahta lähestymistapaa: leksikaalisia periaatteita ja mielen teorian näkökulmaa (Golinkoff et al. 2000).

### Leksikaaliset periaatteet

Muistin ansiosta voimme säilyttää ja palauttaa mieleen tiettyjä sananmuotoja; se ei kuitenkaan kerro miten sanat liittyvät ympäröivään todellisuuteen. Sanat liittyvät maailmaan *symbolifunktion* kautta, joka kehittyy ihmisille 2–4-vuotiaana. Tämä funktio tarkoittaa oivallusta siitä, että sana, merkki tai symboli ei ole olemassa yksistään, vaan viittaa johonkin ympäröivässä todellisuudessa, esim. tiettyyn esineeseen, toimintaan tai ominaisuuteen. Tätä kutsutaan englanniksi myös nimellä *naming insight* (suomeksi *nimeämisen käsitys*) (Golinkoff & Hirsh-Pasek 1999), ja se esiintyy (ainakin jossain määrin) myös joillakin muilla lajeilla, kuten apinoilla ja koirilla (Kaminski et al. 2004).

Kun lapsi tietää, että sana viittaa johonkin, seuraava kysymys kuuluu: Mihin se tarkalleen ottaen viittaa? Näennäisen itsestään selvä vastaus on, että esim. sana *pallo* viittaa johonkin tiettyyn palloon tai palloihin yleisesti, ja sana *pyörä* johonkin yksittäiseen pyörään tai yleisesti kaikkiin pyöriin. Tämä ei kuitenkaan ole lainkaan mitätön asia – voidaan kysyä, mistä tiedetään, että sanalla pallo viitataan nimenoman koko palloon, eikä sen muotoon, väriin tai tekstuuriin? Sana voisi viitata vielä muihinkin asioihin, kuten pallon liikerataan, sen ”pallomaisuuteen”, palloon ja sen omistajaan, sen kokoon ja niin edelleen. Erään lähestymistavan mukaan lapset noudattavat kolmea periaatetta sanojen merkityksiä käsitelläkseen:

*Kokonaisen objektin oletus:* Pienillä, noin 1–3-vuotiailla lapsilla nimet/sanat viittaavat kokonaisiin objekteihin, eivätkä niiden osiin tai aineisiin (Markman 1989, Rohde 2005).

*Taksonominen oletus:* Nimet/sanat viittaavat samankaltaisiin objekteihin. Kun lapsi oppii sanan ”koira” perheen lemmikkikoiran yhteydessä, hän olettaa, että muitakin koiraksi tunnistettavia objekteja voi kutsua ”koiraksi”. Tämä ei kuitenkaan ole itsestään selvää. Teoriassa voisi nimittäin olla mahdollista, että lapsi ajattelisi hieman erilaisen koiran nähtyään, että toista koiraa pitäisi kutsua eri sanalla, koska se ei ole samanlainen kuin hänelle ennestään tuttu koira. Joskus lapset kuitenkin kaventavat merkityksiä: he viittaavat vain omaan lemmikkikoiraansa sanalla ”koira” ja kieltävät, että muutkin koirat ovat koiria. Tämä on melko harvinaista, kuten myös vastakohta (yliyleistäminen, merkitysten laajentaminen) eli se, että lapsi viittaisi ”koiralla” kaikkiin nelijalkaisiin eläimiin (Markman 1989, Rohde 2005).

*Keskinäisen poissulkevuuden oletus:* 1–3-vuotiaat lapset käyttävät mieluummin vain yhtä nimeä yhdestä asiasta ja kieltävät esimerkiksi sen, että koira voisi olla myös mäyräkoira tai eläin (Markman 1989, Rohde 2005, Hansen & Markman 2009).

## Leksikaaliset periaatteet 2

Näiden kolmen periaatteen väitetään rajoittavan oppijan tekemiä oletuksia siitä, mihin objektiin tietty sana viittaa. Tämä helpottaa sanaston oppimista ja vauhdittaa kielen omaksumisen prosessia. Noudattamalla näitä periaatteita lapsi välttyy siltä, että hänen täytyisi tarkistaa mahdollisesti loputon määrä viittauskohteita, joita tietyllä sanalla voisi olla. Nämä kolme oletusta siis toisaalta rajoittavat lapsen ensimmäisiä arvauksia siitä, mihin uudella sanalla viitataan, mutta samalla mahdollistavat sen, että lapsi rakentaa laajan leksikon lyhyessä ajassa.

Tutkijat ovat olleet jossain määrin erimielisiä terminologiasta: jotkut väittävät, että näiden periaatteiden (esim. syntaktisissa teorioissa) tulisi toimia kaikki tai ei mitään -pohjalta. On kuitenkin päivänselvää, että periaatteita on rikottava jossain vaiheessa oppimisprosessia. Muutenhan lapset eivät koskaan oppisi viittaamaan asioiden osiin tai aineisiin, muodostamaan taksonomioita (koska *koira* ja *eläin* voisivat viitata samaan viittauskohteeseen, mikä rikkoisi keskinäisen poissulkevuuden oletusta) tai – vielä pahempaa – voisi oppia toista tai kolmatta kieltä (Golinkoff et al. 2000).

Termi ‘periaate’ tai ‘oletus’ tulee tässä ymmärtää “hyvinä ensiarvauksina siitä, mitä uusi sana tarkoittaa”. Periaatteita voi ja toki täytyykin muovata, kun lapsi saa todisteita siihen; esim. kun aikuinen selittää, että *koira* on myös *eläin* tai *lemmikki*, lapsi hyväksyy nämä sanat päällekkäisinä synonyymeinä ja lopulta ala- ja yläkäsitteinä hierarkkisessa järjestelmässä (Rohde 2005).

## Kokonaisen objektin oletus ja taksonominen oletus

Taksonomista oletusta (ja epäsuoraan myös kokonaisen objektin oletusta) on testattu kokeissa, joissa lapsia on pyydetty yhdistämään tietty objekti (esim. auto) toiseen objektiin kolmen objektin joukosta, johon kuuluu esim. toinen auto, liikennevalo ja hämäyksenä kirja (Markman & Hutchinson 1984).

<i>pääesine</i>	<i>taksonominen valinta</i>	<i>temaattinen valinta</i>	<i>hämäys</i>
auto	pakettiauto	liikennevalo	juusto
kengät	avokkaat	paljaat jalat	piano
saksanpaimenkoira	beagle	koirankoppi	kynä
nojatuoli	syöttötuoli	istuva poika	kukka

Testituloksista voidaan päätellä, että uusi nimi (esim. tekaistu sana kuten *sakri*) pyynnössä “Tämä on sakri. Missä toinen sakri on?” tyypillisesti saa lapsen valitsemaan taksonomisessa suhteessa olevan toisen objektin (ylemmässä esimerkissä siis toisen auton). Kun taas uutta nimeä ei sanota, kuten pyynnössä “Katsopa tätä. Löydätkö toisen tällaisen?”, erityisesti alle neljävuotiaat lapset valitsivat temaattisessa suhteessa olevan liikennevalon. Hämäyssanan tehtävä oli varmistaa, että lapset pystyivät jättämään sekä taksonomisen että temaattisen valinnan tekemättä. Siten voidaan

päätellä, että sanat saattavat kutsua tekemään kategorisointeja. Kun esineitä ei nimetä, pienet lapset näyttävät keskittyvän enemmän temaattisiin suhteisiin. Tällä tavalla toimivat 3–6-vuotiaat saksaa ensikielenään puhuvat lapset kaksikielisessä päiväkodissa, kun heitä testattiin heidän toisessa kielessään, englannissa (Rohde 2005).

### Pohdi

1. Uskotko, että lapset pystyisivät kategorisoimaan asioita edellä käsitellyssä merkityksessä ilman kieltä?
2. Mistä syystä luulet, että pienet lapset tulkitsevat pyynnön etsiä samanlainen esine niin, että he suosivat temaattista valintaa?

### Keskinäisen poissulkevuuden oletus: Yksikäsitteistäminen

Keskinäisen poissulkevuuden olettaminen ei tarkoita, etteivät lapset hyväksy tai voi oppia toista nimeä jollekin objektille – he voivat, jos heille kerrotaan uusi nimi suoraan (tai jos he puhuvat kahta tai useampaa kieltä) – mutta ainakin yksikielisillä lapsilla on selkeä taipumus yhdistää yhteen objektiin vain yksi nimi. On useita kokeellisia tutkimuksia, joiden avulla voidaan testata *keskinäisen poissulkevuuden oletusta* lapsilla. Lapset pystyvät yksikäsitteistämään potentiaalisesti moniselitteisen tilanteen, kun he päättävät, että tuntematon sana viittaa tuntemattomaan tai uuteen esineeseen. Kun lapsille näytetään kolme tuttua ja yksi tuntematon esine ja heitä pyydetään ottamaan *sakri* (uusi sana), he valitsevat tuntemattoman esineen. He eivät oleta, että uusi sana on vaihtoehtoinen nimi jollekin tutulle esineelle (Mervis & Bertand 1994, Davidson et al. 1997). Mielenkiintoista on, että samanlaisia kokeita on tehty bordercollielle, jota pidetään yhtenä älykkäimmistä koiraroduista. Kokeissa on käynyt ilmi, että testattu koira pystyi itse asiassa myös yksikäsitteistämään. ([https://www.youtube.com/watch?v=\\_6479QAJuz8&spfreload=10](https://www.youtube.com/watch?v=_6479QAJuz8&spfreload=10))

**Pohdi:** Missä määrin yksikäsitteistämistä voidaan pitää tehokkaana sanaston oppimisen strategiana?

### Keskinäisen poissulkevuuden oletus: Yksikäsitteistäminen 2

Tähän asti kerrottu on koskenut ainoastaan sanaston oppimisen reseptiivistä puolta. Ei ole vielä tutkittu, toimivatko leksikaaliset periaatteet myös sanan tuottamisessa. Eräässä tutkimuksessa kuitenkin saatiin selville, että englantia Yhdysvalloissa ilman kielen opetusta (eli ns. luonnollisissa olosuhteissa) omaksuviin saksalaislapsiin nämä periaatteet pätevät. Lasten 700–1000 ensimmäisessä sanassa ei ollut nähtävissä mitään hierarkkista rakennetta, vaan ne olivat esineiden ja asioiden nimiä käsitteellistämisen perustasolla (*koira, kala, auto*; katso edellisen oppimiskokonaisuuden materiaali *uuden sanaston nopeasta oppimisesta*).

Lapset eivät oppineet sanoja esineiden osille vaan vaikuttivat nimeävän kokonaisia esineitä (ruumiinosat mahdollisena poikkeuksena) ja viimeisenä muttei vähäisimpänä: heidän sanavarastoonsa ei kuulunut mitään synonyymeiksi tulkittavia sanoja (mikä on linjassa keskinäisen poissulkevuuden periaatteen kanssa) – tietenkin sillä oletuksella, että tehdyt tulkinnat oppijoiden oppimien sanojen merkityksistä pitävät paikkansa (Rohde & Tiefenthal 2002, Rohde 2005).

Leksikaalisten periaatteiden tai oletusten vaikutus toisen kielen omaksumiseen on kiinnostavaa, koska lapset ovat oppineet rikkomaan oletuksia ensikielellään (muuten heillä ei olisi lainkaan synonyymejä, taksonomista sanastoa tai sanoja esineiden osille). Toisen kielen omaksumisessa oletusten "voima" käytännössä tulee uudestaan valtaan, koska oppijat näyttävät tunnistaneen ne tehokkaiksi oppimisstrategioiksi.

### Sosiopragmaattinen lähestymistapa yhdistettynä mielen teorian näkökulmaan

Leksikaalisten periaatteiden oletusta on kritisoitu ja niiden olemassaolo on myös kokonaan tyrmätty. On väitetty, että sanastonoppimista voidaan tarkastella ainoastaan sosiopragmaattisella lähestymistavalla. Tämän näkemyksen mukaan kieli on yksi tapa, jolla aikuiset kannustavat lapsia olemaan mukana ja osallistumaan jaettuihin sosiaalisiin tilanteisiin (Tomasello 2001). Yllä esitetty ongelma viittauskohteiden mahdollisesti äärettömästä lukumäärästä ei ole ongelma sanastoa oppivalle lapselle, koska loputon määrä hypoteeseja siitä, mihin sana saattaisi viitata, ei yksinkertaisesti ole osa lapsen kokemusta.

Sosiopragmaattinen lähestymistapa, jossa sanaston oppiminen nähdään osana sosiaalista tilannetta, ei kuitenkaan voi yksin selittää sanaston oppimista. Siksi oletetaan, että lapsen "mielen teoria" (eli kyky nähdä asiat toisen henkilön näkökulmasta) ratkaisee sanaston oppimisen ongelman. Kun lapsi kohtaa yhden tutun (banaani) ja yhden uuden (vispilä) asian ja häntä pyydetään "näyttämään mikä on *sakri*" (keksittyä sanaa käyttämällä), lapsen ei tarvitse olettaa, että nimet sulkevat toisensa pois. Sen sijaan hänen täytyy pystyä päättelemään puhujan tarkoitus:

Tiedän, että banaania kutsutaan *banaaniksi*.

Jos puhuja tarkoittaisi banaania, hän olisi pyytänyt minua näyttämään hänelle banaanin.

Mutta hän ei pyytänyt; hän käytti outoa sanaa *sakri*.

Hänen täytyy siis tarkoittaa jotakin muuta kuin banaania.

Sopiva ehdokas on tuntematon esine [vispilä].

*Sakrin* täytyy viitata tuntemattomaan esineeseen [vispilään] (Bloom 2000).

### Pohdi

Kuten yllä kerrottiin, koetilanteessa bordercollie pystyi yksikäsitteistämään monimerkityksisen tilanteen ja valitsi tuntemattoman esineen kuultuaan tuntemattoman sanan

(<[https://www.youtube.com/watch?v=\\_6479QAJuz8&spfreload=10](https://www.youtube.com/watch?v=_6479QAJuz8&spfreload=10)>).

Todistaako tällainen käytös, että koirilla on mielen teoria, eli kyky omaksua jopa ihmisen näkökulma?

On ehdottomasti totta, etteivät leksikaaliset periaatteet toimi tyhjiössä: sanaston oppiminen on kiistatta sosiokulttuurinen prosessi, ja lapsen kielen omaksumiseen vaikuttaa toki voimakkaasti se,

miten lapsi kykenee tulkitsemaan muiden ihmisten (viestinnällisiä) aikeita. Muutenhan lapset eivät koskaan oppisi ymmärtämään ironiaa tai sitä, että ilmaisut kuten "ovi on auki" ja "täällä on kylmä" voivat olla pyyntöjä (sulkea ovi ja sulkea ikkuna).

Toisaalta näin vain siirretään esimerkiksi kysymystä siitä, miksi lapset tyypillisesti nimeävät kokonaisia objekteja. Jos pieni lapsi olettaa, että aikuinen haluaa heidän jakavan tarkkaavaisuutta esim. osoittamalla autoa ja sanomalla "Katso, tuolla on auto", voidaan kysyä miksi aikuinen viittaa vain kokonaisiin objekteihin lapsen kanssa puhuessaan. Vastaus voisi olla, että aikuinen on vakuuttunut siitä, ettei lapsi aluksi näytä ymmärtävän, jos hänelle sanoo esim. "Katso, näetkö lommon tuossa autossa?" Miksei lapsi ymmärtäisi "lommoa" kahden tai kolmen vuoden ikäisenä? Koska lapsi vaikuttaa havainnoivan esineitä holistisesti ja nimeää mieluiten näitä havaitsemiaan kokonaisia esineitä – joten palaamme taas leksikaalisten periaatteiden näkökulmaan. Woodward (2000) tiivistää yhden kaiken kattavan sanastonoppimisen teorian puutteen näin:

Sanaston oppimiseen ei ole mitään ihmelääkettä. Mikään yksittäinen tekijä ei riitä selittämään sitä, miten pienet lapset onnistuvat sanaston oppimisessa. On paljon todennäköisempää, että useat rajoitteet heijastuvat yhdessä kaikkiin oppimistilanteisiin (Woodward 2000:81f.).

## **Pohdi**

Tässä oppimiskokonaisuudessa olemme käsitelleet vain esineiden nimiä, vaikka leksikaalisten periaatteiden lähestymistapa soveltuu tutkitusti myös toiminnan/tapahtumisen (verbit) ja ominaisuuksien (adjektiivit) kuvaamiseen, ainakin osittain. Jos pyrkisimme selittämään abstraktin sanaston omaksumista, joutuisimme aivan uusiin ongelmiin. Miten ajattelet meidän oppivan sentyyppisiä abstrakteja merkityksiä kuin "rakkaus", "viha", "unelma", "onni", "masennus"? Kysy oppijoiltasi, mitä nämä sanat tarkoittavat. Pystyvätkö he selittämään, mistä he tietävät sanojen merkitykset? Kokoa lista heidän selityksistään

## **Kielenoppimisstrategiat**

Uusia sanoja opitaan kahdella eri tavalla: eksplisiittisesti ja implisiittisesti. Implisiittisellä sanastonoppimisella tarkoitetaan prosessia, jossa oppija omaksuu sanan ja sen merkityksen epäsuoraan eli ohimennen. Hänelle ei erikseen opeteta omaksuttavaa sanaa, eikä hän välttämättä edes huomaa, että sana on varastoitunut hänen mentaalileksikkoonsa. Erityisesti tietyt osat sanoihin liittyvää tietoamme (kuten kollokaatiot, fonologia ja ortografia) uskotaan omaksuttavan lähinnä, ellei täysin ohimennen. Toisaalta voi olla myös tärkeää huomata uusia sanoja ja keskittyä niihin. Myös se, että huomiomme kiinnitetään uuteen sanaan, auttaa sanan merkityksen omaksumisessa. Molemmat prosessit ovatkin siis välttämättömiä ja hyödyllisiä. Koska elämän aikana opitaan valtava määrä sanoja, sanojen oppiminen vain eksplisiittisesti veisi liikaa aikaa ja kognitiivisia resursseja.

Implisiittisen ja eksplisiittisen oppimisen uskotaankin toimivan toisiaan täydentäen (Haudeck 2008). Aiemmin käsiteltiin kolmea periaatetta, jotka ohjaavat, helpottavat ja vauhdittavat lasten sanojen oppimisprosessia ja mahdollistavat sen, että he voivat rakentaa laajan leksikon lyhyessä ajassa. Leksikaaliset periaatteet rajoittavat lasten arvauksia siitä, mihin uusi sana voisi viitata. Koska periaatteet vaikuttavat niin tehokkailta oppimisstrategioilta, niitä hyödynnetään myös toisen kielen oppimisessa. Tässä oppimiskokonaisuudessa käsitellään lisää uusien sanojen oppimisessa

käytettäviä eksplisiittisiä strategioita sekä keskitytään toisen kielen sanaston oppimisen näkökulmaan.

Kielenoppimisstrategiat voidaan määritellä

operaatioiksi joita oppija käyttää tiedon omaksumisen, säilyttämisen, mieleen palauttamisen ja käyttämisen apuna (...) [ja] tietyiksi oppijan tekemiksi toimiksi oppimisen tekemiseksi helpommaksi, nopeammaksi, nautinnollisemmaksi, omatoimisemmaksi, tehokkaammaksi ja paremmin muihin tilanteisiin siirrettäväksi (Oxford 1990: 8)

Tutkijat ovat pyrkineet käsitteellistämään kielenoppimisstrategioita, joihin kuuluu paitsi oppimisen kognitiivinen ja älyllinen, myös sosiaalinen ja affektiivinen puoli. Oxfordin (1990) mukaan on olemassa seuraavia eksplisiittisiä kielenoppimisstrategioita.

Suorat strategiat	Epäsuorat strategiat
Kognitiiviset strategiat <ul style="list-style-type: none"> <li>● harjoittelu</li> <li>● viestien vastaanottaminen ja lähettäminen</li> <li>● analysointi ja järkeily</li> <li>● rakenteiden luominen syötökselle ja tuotokselle</li> </ul>	Metakognitiiviset strategiat <ul style="list-style-type: none"> <li>● keskittyminen ja oppiminen</li> <li>● oman oppimisen suunnittelu ja järjestäminen</li> <li>● oppimisen itsearviointi</li> </ul>
Muististrategiat <ul style="list-style-type: none"> <li>● miellelyhtymien luominen</li> <li>● kuvien ja äänien käyttäminen</li> <li>● hyvien arvioiden tekeminen</li> <li>● toiminnan käyttäminen</li> </ul>	Affektiiviset strategiat <ul style="list-style-type: none"> <li>● oman ahdistuneisuuden vähentäminen</li> <li>● itsensä rohkaiseminen</li> <li>● oman tunnetilan mittaaminen</li> </ul>
Kompensaatiostrategiat <ul style="list-style-type: none"> <li>● valistuneet arvaukset</li> <li>● puhumisen ja kirjoittamisen rajoitusten ylittäminen</li> </ul>	Sosiaaliset strategiat <ul style="list-style-type: none"> <li>● kysymysten esittäminen</li> <li>● yhteistyön tekeminen</li> <li>● myötätunnon osoittaminen</li> </ul>

### Suorat ja epäsuorat strategiat

Siinä missä *suorat kielenoppimisstrategiat* vaativat henkistä kielellistä prosessointia, *epäsuorat strategiat* eivät liity erityisesti kieleen. Ne tukevat oppimisprosessia yleisemmällä tasolla. *Kognitiiviset strategiat* tukevat kielen ymmärtämistä ja tuottamista, ja *muististrategiat* auttavat säilyttämään ja noutamaan muistista äskettäin saatua tietoa. Esimerkiksi ”avainsanametodissa” oppija yhdistää uuden sanan fonologisen muodon kuvaan sanasta, joka kuulostaa samalta hänen ensikielellään. Tässä on kyseessä eksplisiittinen muististrategia, joka vaatii huomattavasti tarkkaavaisuutta (Haudeck 2008).

Niin kutsuttu ”avainsanametodi”, jossa oppija yhdistää uuden sanan fonologisen muodon kuvaan sanasta, joka kuulostaa samalta hänen ensikielellään, on erittäin eksplisiittinen muististrategia, joka vaatii paljon tarkkaavaisuusresurssia (Haudeck 2008: 65).

*Kompensaatiostrategioilla* kompensoidaan puuttuvia tietoja ja ymmärryksen aukkoja – esimerkiksi kun käytetään kontekstin tarjoamia vihjeitä tai non-verbaalisia eleitä uuden sanan merkityksen päättämiseen puhunnasta tai tekstistä. *Metakognitiiviset strategiat* auttavat tarkkailemaan kognitiivisia prosesseja, jotta oppimista voidaan suunnata, suunnitella ja arvioida. *Affektiiviset strategiat* puolestaan tukevat oppijan itseluottamuksen rakentamista ja säilyttämistä. *Sosiaaliset strategiat* mahdollistavat sen, että oppija osallistuu keskusteluihin ja vuorovaikutukseen, ja edistävät sekä sosiolingvististä kompetenssia että kulttuuritietoutta (Oxford 1990).

Kielenoppimisstrategiat voivat osaltaan tehdä oppimisesta helpompaa ja tehokkaampaa: ”tutkimus todistaa toistuvasti, että strategiat auttavat oppijoita ottamaan vastuuta oppimisestaan ja tulemaan taitavammiksi” (ibid.). Oppimisstrategioiden käyttö riippuu useista eri tekijöistä: tiedostamisen tasosta, kielen osaamisen tasosta, tehtävän erityisistä vaatimuksista ja opettajan odotuksista mutta myös iästä, sukupuolesta, kansalaisuudesta, yleisestä oppimiskäyttäytymisestä, persoonallisuuden piirteistä, motivaatiosta, oppimistavoitteista jne. (ibid.). Strategiat ovat jossain määrin eksplisiittisiä ja siten opittavissa olevia.

Jotkut tutkijat näyttävät ehdottavan, että oppimisstrategiat ovat aina tietoista toimintaa. Kuitenkin tietyn harjoittelu- ja käyttömäärän myötä oppimisstrategioista (...) voi tulla automaattisia. (...) Strategiat, joita jotkut oppijat käyttävät – joko sopivat tai epäsopivat – ovat jo käytössä vaistonvaraisesti, miettimättä ja kritiikittömästi. (ibid.:12)

Harjoittelu ja koulutus voivat auttaa oppijoita tulemaan tietoisemmiksi strategioiden käytöstään ja arvioimaan sitä, minkä taas uskotaan parantavan oppimisprosessia; se auttaa oppijaa tarkkailemaan ja kontrolloimaan omaa oppimistaan, edistää oppijan autonomiaa ja tekee oppimisstrategioiden käytöstä vieläkin tehokkaampaa (Knapp-Potthoff 1997). Näyttää siis olevan vaivan arvoista auttaa oppijoita tulemaan tietoisemmiksi kielen oppimisestaan.

## **Pohdi**

Mitä oppimisstrategioita opiskelijasi käyttävät (erityisesti sanaston oppimiseen liittyen)? Miten voisit auttaa opiskelijoitasi tulemaan tietoisiksi oppimisstrategioistaan? Mitkä muut strategiat olisivat mielestäsi heille hyödyllisiä?

## **Sanojen oppimisstrategiat**

”Sanaston opettamisen ei tulisi koostua vain tiettyjen sanojen opettamisesta vaan tähdätä myös siihen, että oppijat saisivat haltuunsa sanastotietonsa laajentamiselle välttämättömiä strategioita” (Zahedi 2012).

Niin kutsutun prosessointisyvyyden hypoteesin mukaan sanastotiedon säilyttäminen riippuu kognitiivisesta paneutumisesta tai pikemminkin ”siitä, kuinka syvästi ärsykettä analysoidaan” (Zahedi 2012). Pinnallinen prosessointi (esim. vain sanan visuaalisten tai akustisten ominaisuuksien analysointi) vaikuttaa lyhytkestoiseen muistiin, mutta ei johda sanan oppimiseen. Semanttisen prosessoinnin, sanan merkityksen analysoinnin ja sen liittämisen aiempaan tietoon, uskotaan kuitenkin olevan ”syvää” ja johtavan sanan säilyttämiseen oppijan pitkäkestoisessa muistissa. Merkityskartan laatiminen ja sanojen ryhmitteleminen ovat esimerkkejä strategioista, jotka tukevat



syvää prosessointia. Molempien uskotaan auttavan oppijoita säilyttämään sanat pysyvästi ja samanaikaisesti parantavan sanojen muistamista.

Merkityskartan laatiminen (katso tähän aiheeseen liittyvää oppimiskokonaisuutta) ”voidaan esitellä oppijoille osaamisen tasosta riippumatta (...). Se tuo tekstin sisäiset suhteet tietoisuuteen, jotta teksti ymmärretään syvällisemmin ja sanoille luodaan assosiativisia verkostoja” (Zahedi 2012). Itse asiassa merkityskartan laatimisessa yhdistetään useita erilaisia muististrategioita kuten ryhmittelemistä, kuvien käyttämistä, assosiointia ja yksityiskohtaistamista.

### **Oppimisstrategiat ja monikieliset oppijat**

Jotta uudet sanat opitaan implisiittisesti ja ohimennen, tarvitaan riittävä määrä syötöstä. Niinpä eksplisiittisen oppimisen merkitys on toisen kielen oppijoilla suurempi, koska toisen kielen oppijoiden ja erityisesti lukutaito-oppijoiden saaman syötöksen määrä on paljon pienempi kuin ensikieltään oppivilla lapsilla (Haudeck 2008). Tästä syystä eksplisiittisen oppimisen, havainnoinnin ja oppimisstrategioiden merkitys on lukutaito-oppijoille vieläkin suurempi.

Toisaalta monikielisillä oppijoilla vaikuttaa olevan tiettyä etua kielitaidostaan kielenoppimisen tietoisuuden suhteen. Toisen kielen oppijoillakin on etua siitä, että he ovat jo omaksuneet jonkin ensikielen. Kolmatta tai neljättä kieltään omaksuvat ovat saaneet hyödyllistä kokemusta siitä, kuinka kieliä opitaan (Jessner 2009). Jos he ovat oppineet osaamansa kielet aikuisina kielenopetuksen avulla (eivätkä siis luonnonmukaisessa ympäristössä), heillä on jo tietoa heille sopivimmasta oppimistyylistä ja siitä, kuinka paljon (itse)kuria, harjoittelua ja joustavuutta he tarvitsevat – sekä mahdollisesti siitä, mitä strategioita he voivat soveltaa ja kuinka niitä käytetään tehokkaasti (Mißler 1999).

### **Pohdi**

Mitä strategioita uskot kokeneiden oppijoiden käyttävän tehokkaammin? Mitä strategioita lukutaito-oppijoillasi on, kun vertaat heitä äidinkieltään oppiviin lapsiin tai kieltä oppiviin koululaisiin?

### **Oppimisstrategiat ja monikieliset oppijat 2**

Kommunikatiivisten strategioiden lisäksi valmius tehdä arvauksia ja/tai virheitä sekä hypoteesien testaaminen ovat strategioita, joiden käytössä monikieliset, kokeneet oppijat vaikuttavat olevan erityisen taitavia. Käytettävissä olevien strategioiden määrä kasvaa ja henkilökohtaiset strategiat jalostuvat kokemuksen perusteella. Tietoisuus kielen oppimisesta – tieto oppimisstrategioista – kasvaa yhdessä oppimiskokemusten kanssa. Mitä kokeneempi oppija on, sitä todennäköisemmin hän osaa soveltaa tietoaan sekä käyttää strategioita parhaalla mahdollisella tavalla ja suuremmalla onnistumistodennäköisyydellä (Mißler 1999).

Lisäksi (kuten ensimmäisessä oppimiskokonaisuudessa selitettiin), jos sanoja halutaan oppia pysyvästi, ne on yhdistettävä johonkin mentaalileksikossamme jo olevaan eli käsitteisiin, jotka on omaksuttu jo aiemmin. Näin ollen oppija omaksuu uusia sanoja sitä helpommin mitä laajempaa aiempaa sanastotietoa ja sitä kautta viittauskohteita hänen mentaalileksikossaan on. Tämä ei päde vain kohdekielen sanastotietoon, vaan se liittyy myös muiden kielten sanastotietoon (Haudeck 2008).

## Pohdi

Lukutaito-oppijat omaksuvat kieliä hyvin erilaisissa konteksteissa. He opiskelevat kieliä luokkahuoneopetuksessa, mutta he ovat saattaneet myös kohdata ja omaksua kieliä luonnollisissa ympäristöissä, esimerkiksi pakolaisleirillä. Mitä seurauksia tällä on heidän strategioiden käytölleen ja kyvyllään reflektoida käyttämiään strategioita? Mistä strategioista on apua lähinnä opetustilanteessa? Mistä strategioista on hyötyä ”oikeissa tilanteissa”?

Kielenoppimiskontekstin lisäksi strategioiden käyttöön, motivaatioon ja asenteisiin oppimista kohtaan, riskinottohaluun ja lopulta oppijan menestykseen vaikuttavat myös useat muut tekijät. Näihin kuuluvat korkea osaaminen aiemmin opituissa kielissä, (koettu) samanlaisuus aiemmin opittujen kielten ja kohdekielen välillä sekä kielten prestiisi eli asema ja status. Tietyissä olosuhteissa on kuitenkin todistettu, että kaksi/monikieliset oppijat todella onnistuvat yksikielisiä, kokemattomia kielenoppijoita paremmin uutta sanastoa opiskellessaan. Tämän menestyksen on selitetty johtuvan heidän paremmasta kyvystään ja tehokkaasta tavastaan käyttää oppimisstrategioita (Mißler 1999).

## Induktiivinen päättely ja keskinäinen ymmärrettävyys

Aiemman kielitiedon ja -taidon uskotaan olevan erityisen hyödyllistä uusien sanojen merkityksiä arvattaessa. Tämä niin kutsuttu *valistunut arvaaminen* tai (*induktiivinen*) *päättely* on sisällytetty kompensatiostrategioihin.

Kun arvataan uusien sanojen merkityksiä, voidaan käyttää monenlaista tietoa. Ensinnäkin voidaan käyttää implisiittistä tietoa kohdekielestä eli tietoa, jota ei osata eksplisiittisesti sanoa tai ilmaista sääntöinä. Toiseksi, oppijalla on tietoa aiemmin opituista kielistä (itse kohdekielestä (=kielen sisäistä) ja myös muista kielistä (=kielten välistä tietoa)), yleistä metalingvististä tietoa ja maailmantietoa, joka auttaa häntä esimerkiksi luokittelemaan tekstin tai puhutun kontekstuaalista tietoa. Kolmanneksi voidaan käyttää tiettyjä muita strategioita (Mißler 1999).

*Keskinäisen ymmärrettävyyden* käsite määrittelee tarkemmin ja korostaa niitä erityisiä resursseja, joita monikielisillä oppijoilla on ja joita he voivat käyttää hyväkseen päätellessään merkityksiä uudella kielellä. Keskinäinen ymmärrettävyys viittaa alun perin siihen, että sukulaiskiarten (esimerkiksi slaavilaisten, romaanisten tai germaanisten kielten) puhujat voivat ymmärtää toisiaan (tai sukulaiskielillä kirjoitettuja tekstejä) tuntematta kieltä.

Keskeinen metodologinen hypoteesi on, että kaikilla keskinäisen ymmärrettävyyden metodia käyttävillä on monentyyppistä tietoa saatavillaan ja käytettävissään, ja että opettajat voivat auttaa heitä kehittämään strategioita joilla käyttää tätä tietoa uusien tekstien ymmärtämiseen (European Commission 2012: 9).

Doyén (2005) mukaan kategoriat, joita oppijat voivat käyttää tehdäkseen päätelmiä aiemmin opittujen kielten pohjalta, ovat seuraavat:

- a) Yleinen maailmantieto tai ensyklopedinen tieto, kulttuurinen ja sosiokulttuurinen tieto
- b) Tieto tilanteesta, johon teksti liittyy
- c) Käyttäytymiseen liittyvä tieto (kulttuurikohtaisen käytöksen tunnistaminen ja tulkitseminen, nonverbaalit merkit)
- d) Pragmaattinen tieto (mitä tarkoitusta teksti palvelee?)
- e) Graafinen tieto (kirjoitusjärjestelmät)
- f) Fonologinen tieto (äännejärjestelmä)

- g) Kieliopillinen tieto (kielen rakenteet, syntaksi ja morfologia)
- h) Sanastotieto (kansainväliset sanat ja muut mahdolliset sukulaissanat aiemmin opituista sukulaiskielistä (=kognaatit, samaa juurta olevat sanat))  
(European Commission 2012: 9f.)

Idea on siis, että kielenoppijat käyttävät muista kielistä kerryttämäänsä tietoa strategisesti päätelläkseen sanojen/tekstien merkityksiä kielessä, jota eivät vielä tunne. Möller (2014) antaa esimerkin sukulaissanoista germaanisissa kielissä, eli esimerkiksi ruotsissa, englannissa ja saksassa. Näistä sanoista voi olla hyötyä, kun germaanisen kielen puhuja lukee tekstiä jollakin sukulaiskielellä:

Schw.	Norw.	Dän.	Isl.	Engl.	Nl.	Dt.
ja	ja	ja	já	yes	ja	ja
nej	nei	nej	nei	no	nee(n)	nein
dag	dag	dag	dagur	day	dag	Tag
natt	natt	nat	nótt	night	nacht	Nacht
här	her	her	hér	here	hier	hier

Syvällinen tieto syntaksista ja morfologiasta – eli lauseiden ja sanojen rakenteista – voi auttaa alkuun sanojen merkitysten oppimisessa. Tuntemattomien sanojen sanaluokan voi joissakin kielissä saada selville affiksien (esimerkiksi englannin kielen suffiksi {-ly}, joka liittyy yleensä adverbiin) tai lauseen osien (esim. mikä osa lausetta toimii subjektina, missä on verbi?) avulla, koska sukukielten lauserakenteet ovat myös samankaltaisia (Hufeisen & Marx 2014).

### Pohdi

Kuinka relevantti tämä käsite on lukutaito-oppijoillesi? Kuinka voisit tukea heitä heidän osaamiensa kielten hyödyntämisessä kaikilla mainituilla tasoilla?

## Sanaston opettaminen

Kun ajatellaan sitä sanojen määrää, jonka toisen kielen oppijatkin tiettyssä ajassa oppivat tuntemaan, on epätodennäköistä, että kaikki sanat on omaksuttu suoran opetuksen kautta. Saattaa kuitenkin olla, että on tiettyjä sanoja, joita oppijoidesi on tunnettava pärjätäkseen opetuksessa tai jotka ovat muuten tärkeitä tietää. Erityisesti vanhemmat koulutetut oppijat, jotka päättävät osallistua kielikurssille, odottavat tavallisesti, että opettaja esittelee heille kieltä suoraan. Tämä saattaa päteä myös lukutaito-oppijoihin. Siksi sanojen opettaminen on tärkeä osa mitä tahansa kielenopetusta. Niinpä meidän täytyy vastata seuraaviin kysymyksiin: Mitä sanoja pitäisi opettaa? Miten valitut sanat voi esitellä oppijoille ja kuinka oppijoita voi tukea syventämään tietoaan sanoista? Tässä oppimiskokonaisuudessa käsitellään joitakin ideoita sanaston opettamiseen.

### Mitä sanoja pitäisi opettaa?

Toisen kielen oppijan tarvitsemien sanojen lukumäärä riippuu paljon niistä tilanteista, joissa hänen täytyy käyttää toista kieltä. Oppija, joka tähtää tiettyyn työhön, tarvitsee kenties teknistä ja alakohtaista sanastoa. Yksi yleinen ratkaisuehdotus sanastonopetukseen on varustaa oppija ydinsanastolla, johon kuuluvat ne sanat, joita kielen syntyperäinen puhuja käyttää taajaan

jokapäiväisissä keskusteluissaan. Esimerkiksi englannin äidinkielliset puhujat käyttävät usein noin 2000 eri sanaa päivittäisissä keskusteluissa (Thornbury 2002).

Ydinsanaston opettamisessa ensimmäinen kriteeri, joka mahdollisesti auttaa sopivien sanojen valinnassa, on frekvenssi. Listoja frekventeimmistä eli taajimmin esiintyvistä sanoista on saatavana useilla kielillä, ja niistä voikin saada ajatuksia siihen, mitä sanoja oppijat todennäköisesti kohtaavat arjessaan. Täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että tällaiset listat saattavat perustua erilaisiin tietolähteisiin ja näyttää siten melko erilaiselta kuin arjen kielenkäytössä oleellisimmat sanat. Siksi ei voidakaan suoralta kädeltä kelpuuttaa mitä vain frekvenssilistaa, vaan on tutkittava kriittisesti listan lähteitä ja arvioitava, onko lista sopiva oppijoille vai ei. Lisäksi on muistettava, ettei frekvenssi tarkoita samaa kuin hyödyllisyys. Oppijasi saattavat tarvita vähemmän frekventtejä sanoja pärjätäkseen arkensa eri tilanteissa, erityisesti silloin kun sanan semanttista merkitystä ei voi helposti kuvailla tai tiivistää. Ajattele esimerkiksi sanaa lanka (engl. *thread*). Kuvaillakseen sitä tai kertoakseen siitä omin sanoin oppijat tarvitsevat ehkä sanoja kuten ommella (*sew*), neula (*needle*), metalli/rautalanka (*wire*) tai nauha (*strand*), jotka eivät ole kaikkein frekventeimpiä sanoja ja saattavat siksi olla oppijoille tuntemattomia (Gairns & Redman 2004).

On hyvä pitää mielessä myös se, että monet frekventeimmistä sanoista ovat funktiosanoja, kuten *ja*, *että*, *hänen*, eivätkä sisältösanoja. Funktiosanojen erikseen opettaminen ei välttämättä ole hyödyllistä. (Thornbury 2002).

Toinen sanojen valinnassa käytettävä kriteeri on oppijan kulttuuritausta, koska se vaikuttaa siihen, mitä oppijat haluavat ilmaista ja mitä sanoja he tarvitsevat. Jos oppijan oma kulttuuri on kovin kaukana kohdekieleen liittyvästä kulttuurista, oppijan tarvitsemia sanoja ei käytetä kohdekielellä kovin usein, eivätkä ne siis ole mukana frekvenssiluetteloissa. Tämä liittyy myös seuraavaan kriteeriin, oppijan sanastotarpeisiin. Tämä voi olla erityisen ongelmallista silloin kun oppija tarvitsee sanoja, jotka eivät normaalisti kuulu hänen taitotasolleen. Aloittelevilla oppijoilla voi esimerkiksi olla tarvetta tuntea erikoisalan sanoja, joita käytetään useissa hakemuksissa. Voidaan kuitenkin väittää, ettei tämä ole ongelma, jos oppijat pitävät heille opetettua sanastoa hyödyllisenä ja merkityksellisenä. Oppijat ovat paljon motivoituneempia, jos he pitävät sanastollista syötöstä relevanttina. Motivaatio puolestaan edistää tehokasta sanaston omaksumista. Viimeisenä muttei vähäisimpänä: on myös sellaisia sanoja, jotka ovat tarkoituksenmukaisia kaikissa luokkahuonekeskusteluissa, kuten opettajan puheessa tai tehtävien ohjeissa usein toistuvat sanat, joita kannattaa miettiä opetettavia sanoja valitessa (Gairns & Redman 2004).

### Pohdi

1. Yritä löytää erilaisia frekventeimpien sanojen listoja äidinkielelläsi. Mihin aineistoihin listat perustuvat? Käyttäisitkö näitä listoja valitessasi sopivia sanoja opetettavaksi oppijoillesi? Ovatko listojen sanat mielestäsi mielenkiintoisia/relevantteja oppijoillesi?
2. Mitä muista kriteereistä pidät hyödyllisenä, kun etsit oppijoillesi sopivaa sanastoa? Miksi? (Onko lukutaito-oppijoidesi tunnettava jotakin tiettyä sanastoa arjessaan?)

### Uusien sanojen esitleminen

Ennen kuin oppijoille esitellään uusia sanoja, täytyy tehdä lukuisia päätöksiä:

1. Kuinka monta sanaa haluat esitellä?
2. Pitäisikö aloittaa merkityksen vai muodon esittelemisestä?
3. Mitä esittelytapaa haluat käyttää?

Valittujen sanojen määrä vaihtelee, ja siihen vaikuttaa moni asia. Näihin kuuluvat esimerkiksi sanan vaikeus tai oppijoiden senhetkinen taitotaso. On hyvä pohtia myös sitä, voiko uudet sanat selittää helposti tai jopa demonstroida, ja toivooko oppijoiden kykenevän tuottamaan sanat vai vain tunnistamaan ne luetusta tai kuullusta (Thornbury 2002).

Kun ajatellaan merkityksen ja muodon jatkumoa, on olemassa kaksi perusteltua sanaston opettamisen tapaa. Kun opetetaan muoto edellä, opettaja sanoo ensin sanan *takki* (muoto) muutaman kerran ja paljastaa sitten sanan merkityksen oppijoille näyttämällä heille kuvan takista tai jopa oikean takin. Muodon esittelemisen ensin antaa oppijoille tilaisuuden päätellä merkityksen itse, jos muoto esitellään jossakin kontekstissa. Kun opetetaan merkitys edellä, opettaja näyttää oppijoille takin kuvan (merkitys) ennen kuin sanoo '*Tämä on takki*'. Kun opetetaan merkitys edellä, oppijoille voi kehittyä tarve sopivalle muodolle, ja he saattavat oppia muistamaan muodon helpommin kohdattuaan sen (ibid.).

### **Pohdi**

Opettajat väittävät usein, että konkreettisten esineiden hyödyntäminen helpottaa sanastonoppimista ja sanojen muistamista enemmän kuin pelkkien kuvien käyttö. Oletko samaa mieltä?

Seuraava kysymys koskee sitä, mitä tapaa uusien sanojen esittelyssä käytetään. Hyvin perinteinen tapa, jota käytetään yhä usein (yksikielisessä) opetuksessa, on kääntäminen. Sanan kääntäminen on suurin tapa osoittaa opiskelijoille sanan merkitys, ja se vaikuttaisi myös olevan helpoin tapa käsitellä luokassa mahdollisesti esiin nousevia sanastokysymyksiä. Kääntämisellä on kuitenkin myös huonot puolensa. Joskus kohdekielen sanalle ei ole olemassa läheistä vastinetta oppijan äidinkielellä. Lisäksi oppijat eivät käänneksiin turvautuessaan välttämättä osaa rakentaa omaa toisen kielen leksikkoon, ja joutuvat siksi aina selvittämään sanojen merkityksen ensikielensä kautta (ibid.). Lopuksi, käännösten käyttö tarkoittaa, että opettajan on osattava oppijoiden kieliä, mikä ei ole kovin tavallista.

Sanojen merkityksen havainnollistaminen on toinen keino, jota voi käyttää kääntämisen sijaan. Merkitysten havainnollistamista voi tehdä monin tavoin. Ensiksi, voit tuoda luokkaan oikeita esineitä. Toiseksi, voit käyttää kuvia. Kuvakortit saattavat kuulua oppikirjojen lisämateriaaleihin, mutta niitä voi tehdä myös itse. Kolmanneksi, merkitysten havainnollistamiseen voi käyttää ilmeitä ja eleitä. Merkityksen havainnollistaminen on erityisen hyödyllinen tapa sellaisissa ryhmissä, joissa opiskelijoilla ei ole keskenään sama äidinkieli (ibid.)

Joitakin sanoja ei kuitenkaan voi havainnollistaa helposti, joten on hyvä tietää myös kolmas merkitysten esittelyn tapa: määrittelemisen. Nopein ja helpoin tapaa löytää sanojen määritelmiä on käyttää yksikielistä sanakirjaa. Niiden tarjoamien määritelmien käyttö ei kuitenkaan ole ongelmaton. Joskus määritelmät tarjoavat liian vähän tietoa tai merkitys on kuvailtu tavalla, joka mahdollistaa väärintulkinnan sanasta. Ajattele esimerkiksi englanninkielistä sanaa *erode* (suom. kuluttaa, kulua; kuvainnollisesti myös murentaa, syödä). Sanan perinteinen määritelmä

yksikielisessä sanakirjassa saattaa sisältää fraasin *eating out*, minkä perusteella opiskelija kirjoitti lauseen *“My family erodes a lot”* (Graves et al. 2013: 28).

Tällaisten ongelmien ja väärinkäsitysten välttämiseksi on järkevämpää tarjota oppijoille opiskelijoille suunnattuja määritelmiä, joissa on vain yksinkertaisia sanoja ja jotka tukevat oppijoita käyttämään sanaa oikeassa kontekstissa (ibid.).

### Pohdi

1. Valitse muutama sellainen sana, jotka olisivat hyödyllisiä lukutaito-oppijoille mutta joita ei voi helposti kääntää tai kuvittaa/havainnollistaa.
2. Katso valitsemiesi sanojen määritelmät yksikielisestä sanakirjasta. Ovatko määritelmät mielestäsi toimivia oppijoillesi? Miksi/miksi ei?
3. Etsi opiskelijoille suunnatut määritelmät sanoille, joiden sanakirjamääritelmät eivät mielestäsi ole toimivia oppijoillesi. Huomioi myös oppijoidesi heikko lukutaito. Ajatteletko, että on silti mahdollista keksiä sanoille sellaiset kirjalliset määritelmät, joita lukutaito-oppijasi voivat käyttää itsenäisesti?

### Sanaston syventäminen

Kun opetat uusia sanoja oppijoillesi, sinun tulisi miettiä sanojen lukumäärän lisäksi myös sitä, kuinka syvä heidän sanastonsa on. Toisin sanoen opiskelijoidesi tulisi paitsi tietää paljon sanoja myös tuntea sanojen erilaisia puolia. Heidän ei tulisi vain osata lausua ja kirjoittaa sana oikein sekä tuntea sen kirjallinen merkitys, vaan myös – erityisesti korkeammilla taitotasoilla – konnotaatioita, synonyymejä tai erilaisia käyttöyhteyksiä. Seuraavaksi käsittelemme muutamia tapoja, joiden avulla voit auttaa oppijoihiasi saavuttamaan sanaston syvyyttä (kaikki tavat on otettu lähteestä Graves et al. 2013).

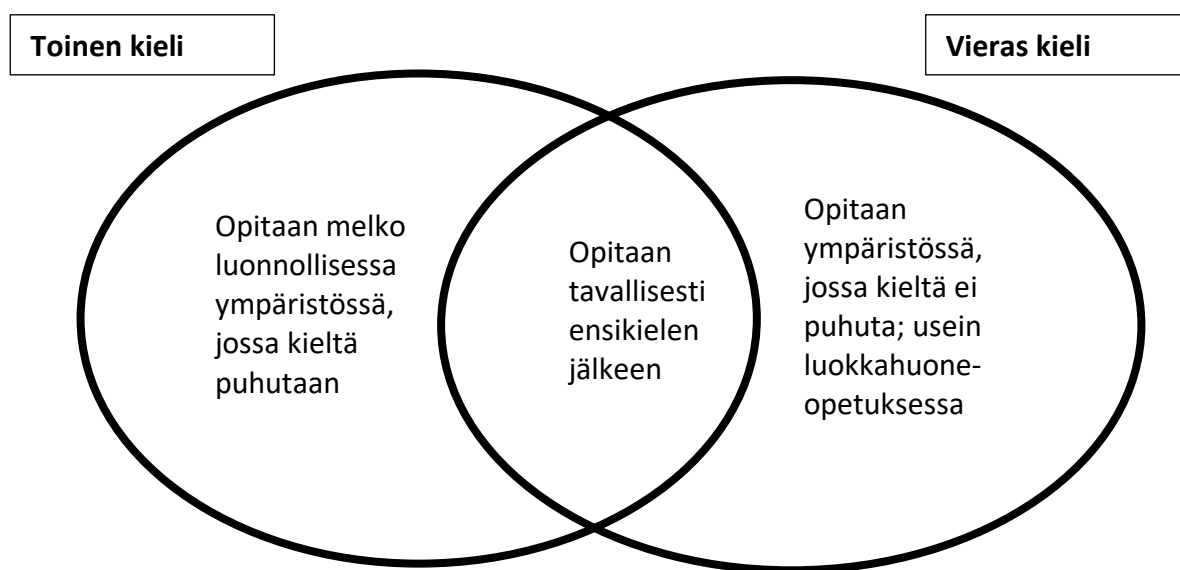
### Merkityskartat

Sanaston opiskelun apuvälineenä voidaan käyttää merkityskarttojen tekemistä. Samalla niiden käyttö tukee myös opiskeltujen monimutkaisten aiheiden ymmärtämistä. Sellaisia aiheita voisivat olla esimerkiksi *perhe* tai *liikenne kaupungissa*. Opettaja voi tehdä merkityskartan yhdessä oppijoiden kanssa taululle tai oppijat voivat tehdä omat merkityskarttansa isoille papereille pareittain tai ryhmissä. Merkityskartan tekeminen aloitetaan kirjoittamalla käsitellyn aiheen keskeisin käsite taulun tai paperin keskelle. Sitten etsitään sanoja, jotka edustavat pääkäsitteeseen liittyviä kategorioita. Seuraavaksi oppijoiden tehtävänä on kerätä jokaiseen kategoriaan niin monta sanaa kuin mahdollista. Tehtävän lopuksi voi vielä keskustella joistakin opiskelijoiden löytämistä sanoista.

### Venn-diagrammit

Venn-diagrammeja käytetään, kun halutaan tarkastella erilaisia joukkoja ja niiden välisiä mahdollisia loogisia suhteita. Yhtä joukkoa kuvataan yleensä ympyrällä, jonka sisällä ovat kaikki joukkoon

kuuluvat asiat. Sanastonoppimisessa Venn-diagrammit ovat hyödyllisiä, kun käsitellään sanapareja, joilla on paljon yhteisiä ominaisuuksia mutta jossain määrin eri merkitys. Diagrammien parissa työskentely voi auttaa oppijoita ymmärtämään sanaparien eri merkitykset ja helpottaa sanojen käyttöä oikeissa asiayhteyksissä. Oppijat valitsevat kaksi sanaa, jotka heidän on vaikea erottaa toisistaan, ja piirtävät kaksi toisiaan leikkaavaa ympyrää. Oppijat kirjoittavat ympyröiden päällekkäiseen osaan kaikki ne ominaisuudet, jotka yhdistävät valittuja sanoja. Sitten oppijoiden täytyy keksiä, mitkä ominaisuudet liittyvät vain sanaan A, kirjoittaa ne toiseen ympyröistä ja toistaa sama sanalle B.



### Nelikentät

Nelikenttä on helppo tapa syventää tietoa yksittäisestä sanasta, eikä sen käyttäminen vaadi paljon valmisteluja. Oppijat taittavat tyhjän paperin neljään osaan. Vasempaan yläkulmaan kirjoitetaan sana, jonka opettaja haluaa oppijoiden määrittelevän, tai oppijoiden itsensä valitsema sana. Ajatellaan esimerkiksi sanaa *pörröinen*. Seuraavaksi oppijat kirjoittavat oikeaan yläkulmaan asioita, jotka ovat pörröisiä, ja oikeaan alakulmaan asioita, jotka eivät ole pörröisiä. Opettaja varmistaa, että oppijat käyttävät sopivia esimerkkejä, ja nostaa pulmalliset sanat keskusteltaviksi luokassa. Lopuksi oppijat keksivät itse määritelmän sanalle ja kirjoittavat sen paperin vasempaan alakulmaan.

**pörröinen**

**kissat**

**kanit**

**koirat**

**Asiat, joilla on turkki ja jotka tuntuvat  
hyvin pehmeiltä, ovat pörröisiä.**

**sammakot**

**kalat**

**kivet**

### Sanan osien opettaminen

Kokonaisten sanojen opettamisen sijaan voi opettaa myös sanan osia, joista voi olla oppijoille apua uusien ja tuntemattomien sanojen merkitysten päättelemisessä. Kysymys kuuluukin, mitkä sanat osat ovat oppijoillesi hyödyllisiä. Esimerkiksi englannin kielessä on järkevää opettaa johtimet, prefiksit. Johtimet muuttavat sanan sanaluokan ja toisinaan myös merkityksen. Esimerkkejä näistä ovat *-ja* sanassa kuljettaja (vrt. engl. *-er* sanassa *driver*) ja *-(i)nen* sanassa sumuinen (vrt. eng. *-y* sanassa *foggy*). Prefiksit ovat sanan eteen liitettäviä merkityksen muuttavia elementtejä. Yksi esimerkki on *epä-* sanassa epäkohtelias (vrt. engl. *im-* sanassa *impolite*). Esimerkiksi näiden sanan osien tuntemisesta voi olla oppijoillesi apua uusien sanojen merkitysten arvaamisessa. Jos he esimerkiksi tuntevat sanan *kohtelias* merkityksen ja tietävät, että prefiksi *epä-* tavallisesti muuttaa sanan vastakohtakseen, he pystyvät arvaamaan oikein, että henkilö, joka on epäkohtelias, ei ole kohtelias. (Graves et al. 2013; ks. myös <http://scripta.kotus.fi/visk/sisallys.php?p=155>).

### Merkitysneuvottelu

Aluksi kannattaa kenties sanoa, että tässä on toinen tapa – uusien sanojen nopean oppimisen lisäksi – kuinka sanastoa voidaan oppia ilman eksplisiittistä opetusta.

Merkitysneuvottelua käydään usein silloin, kun kaksi ihmistä keskustelee, erityisesti jos heistä kumpikaan ei ole puhutun kielen sujuvia käyttäjiä. Yksi merkitysneuvottelun määritelmä on ”vuorovaikutteinen työ, jota keskustelijat tekevät saavuttaakseen yhteisymmärryksen, kun viestintäongelma ilmenee” (Yi & Sun 2013). Toisen määritelmän mukaan

Se on prosessi, jossa vuorovaikutusta muokataan keskustelukumppaneiden kesken vuorovaikutuksen vaikeuksien voittamiseksi. (...) Näin ollen se on yhteistoiminnallista viestintää, joka usein johtaa yhteiseen ymmärrykseen. (Oliver 1998: 372)

Katso seuraavia esimerkkidialogeja äidinkielisten (native speaker = NS) ja ei-äidinkielisten puhujien (non-native speaker = NNS) sekä kahden ei-äidinkielisten puhujan välillä. Lyhyiden ja vakiintuneisuuden takia esimerkeissä käytetään englanninkielisiä lyhenteitä NS ja NNS. Puhujat ovat tekemässä tehtävää, jossa heidän täytyy kuvailla tilanteita toisilleen.

Esimerkki 1:

NS: Missä kasvi on?

NNS: Häh?

NS: Kasvi. (*liioiteltu intonaatio*)



NNS: Kasvi. (*sanoo hiljaa itsekseen*) Voi tavata sen?  
 NS: K-A-S-V-I  
 NNS: Ai. Kasvi on vasemmalla puolella ikkunan lähellä.

Esimerkki 2:

NNS 2: Kuinka korkea puu on?  
 NNS 1: Kuinka – korkea?  
 NNS 2: Joo  
 NNS 1: Vain tämä?  
 NNS 2: Kuinka korkea?  
 NNS 1: Tämä vai se toinen?  
 NNS 2: Ei, tämä kuinka korkea (*piirtää viivan ylöspäin*). Tarkoitan tällä tavalla. Kuinka korkea?  
 NNS 1: Ai. Joo, öö, seitsemän.

Esimerkki 3:

NNS1: Mihin laitan -?  
 NNS 2: Mitä?  
 NNS1: Ka[s]vi.  
 NNS 2: Ka[s]vi? – Mikä se on, ka[s]vi?  
 NNS 1: Ka[s]vi.  
 NNS 2: Aa, kasvi. – Se ei ole ka[s]vi, se on kasvi.

(Esimerkit lähteestä Oliver 1998: 378f.)

**Pohdi:** Mitä osaava puhuja tekee? Mitä kielenoppija tekee? Mistä he mielestäsi ”neuvottelevat”?

Vuorovaikutuksessa keskustelukumppanit neuvottelevat uusista rakenteista tai sanoista eli sellaisten ainesten merkityksestä (tai muodosta), joita ei ennestään tunneta. Neuvotellessaan puhujat muokkaavat puhettaan toistamalla, laajentamalla, käyttämällä eleitä/piirroksia/tavaamista apunaan, muuttamalla puheensa nopeutta tai painottamalla tiettyjä sanoja, jotta merkitys selkenee ja syötöksestä tulee ymmärrettävää (esimerkiksi sana ’pitkä’ aiemmassa esimerkissä). Toisinaan oppijat ja osaavat puhujat ’neuvottelevat’ myös sanojen muodoista (kuten esimerkissä sanan ’kasvi’ ääntämisestä) tai lauserakenteista.

### Merkitysneuvottelustrategioita

Merkitysneuvottelu voidaan määritellä useilla tavoilla, koska siihen voi sisältyä erilaisia strategioita. Vuorovaikutusjaksoja voidaan luokitella selvennyspyynnöiksi, vahvistuspyynnöiksi, uudelleenmuotoiluiksi jne.; Long (1985) piti näitä vuorovaikutuksen muuntelun tyyppinä. Nämä piirteet ”näyttävät prosessin, jossa kuuntelija pyytää viestin selvennystä ja varmistusta, ja puhuja täyttää pyynnöt toistamalla, tarkentamalla tai yksinkertaistamalla alkuperäistä viestiä” (Yi & Sun 2013). Seuraavat esimerkit merkitysneuvottelusta kuvaavat joitakin selkeimmistä muunnoksista:

1. **Selvennuspyynnöt:** Kuuntelijan esittämät kommentit tai kysymykset (kuten "En ymmärrä"), joilla pyydetään selvennystä siihen, mitä puhuja on sanonut tai tarkoittanut.  
Esimerkki:  
NNS: Pieni viiva lehdissä.  
NS: Mikä?
  
2. **Vahvistuspyynnöt:** Kuuntelija yrittää varmistaa ja osoittaa todeksi, että edeltävä lausahdus on kuultu ja ymmärretty oikein (esim. toistamalla puhuttu tai osia siitä nousevalla intonaatiolla).  
Esimerkki:  
NNS: Minne menee öö, lasit?  
NS: Lasit?
  
3. **Ymmärtämisen tarkistukset:** Puhuja tarkistaa, onko kuuntelija ymmärtänyt edellä puhutun oikein (esim. kysymykset kuten 'ymmärrätkö?', toisto nousevalla intonaatiolla).  
Esimerkki:  
NNS: Tiedätkö mikä, tiedäthän?
  
4. **Osittainen, laajennettu tai täydellinen itsetoisto:** Puhuja toistaa sanomansa tarkasti tai osittain eli jotkin käyttämistään sanoista, tai laajentaa/tarkentaa toisen puhumaa.  
Esimerkkejä:
  - a) NNS1:                    Kaksi metriä?  
NNS2: Kaksi metriä ja 30 senttiä.
  
  - b) NNS: Kupit?  
      Kupit?  
  
NS:   Kupit ja aluslautaset?

(Esimerkit lähteestä Oliver 1998: 375)

**Pohdi:** Miksi merkitysneuvottelu on elintärkeää toisen kielen oppimisessa ja erityisen hyödyllistä sanaston omaksumisessa?

### **Merkitysneuvottelua koskevaa tutkimusta**

Long (1983) analysoi erilaisia vuorovaikutustilanteita äidinkielisten (NS) ja ei-äidinkielisten (NNS) puhujien välillä. Hän sai selville, että kahden äidinkielisten puhujan välinen vuorovaikutus oli erilaista

erityisesti suhteessa keskustelun ohjaamiseen verrattuna äidinkielen ja ei-äidinkielen puhujan keskusteluun. Äidinkielisten ja ei-äidinkielisten puhujien muodostamat keskusteluparit käyttivät enemmän strategioita kuten toistoa, vahvistuspyyntöjä tai ymmärtämisen tarkistuksia. Vuorovaikutushypoteesin (Long 1985) mukaan vuorovaikutus, eli merkitysneuvottelu, edistää toisen kielen omaksumista (Mitchell & Myles 2004).

Merkitysneuvotteluprosessista näyttäisi olevan toisen kielen oppijoille hyötyä useista syistä. Ensinnäkin siksi, että se tarjoaa heille mahdollisuuden saada ymmärrettävää syötöstä. Ymmärrettävä syötös on ”yksilöllisesti kunkin oppijan tarpeisiin muokattua” (Oliver 1998). Vuorovaikutus johtaa siihen, että osaava puhuja muuntelee puhettaan oppijan osaamiselle sopivaksi; syötöksen luonne muovataan siis oppijan oppimistarpeisiin. Tämä laadullinen muutos parantaa ymmärrettävyyttä. Toiseksi: merkitysneuvottelussa oppija on tilanteessa, jossa hänen täytyy tehdä itsensä ymmärretyksi ja siten tuottaa ymmärrettävää tuotosta – ”merkitysneuvotteluprosessin kautta oppijoita ’työnnetään’ tuottamaan ymmärrettävää tuotosta” (ibid.). Lopuksi, he saavat palautetta yrityksistään keskustelukumppaneiltaan. Palaute voi olla eksplisiittistä (’et sanonut sitä oikein’), mutta se voi olla myös implisiittisempää (esim. vahvistuspyyntö tai selvennyspyyntö). Kaikkia kolmea tekijää – ymmärrettävän syötöksen tarjoamista, tuotoksen tuottamista sekä palautetta – pidetään ”toisen kielen oppimisen olennaisina osina” (vrt. Long 1983) ja kokeelliset tutkimukset tukevat merkitysneuvottelun tehokkuutta erityisesti toisen kielen sanaston oppimisessa (Yi & Sun 2013).

### **Pohdi**

- a) Havainnoi erilaisia vuorovaikutustilanteita luokassasi. Pystytkö havaitsemaan merkitysneuvotteluja oppijoidesi tai sinun ja oppijoiden välisessä vuorovaikutuksessa?
- b) Millaisia tehtäviä voisit käyttää, jotta oppijasi pääsisivät osallistumaan keskusteluihin? Miten voisit edistää merkitysneuvotteluja oppijoidesi välillä?
- c) Käyttävätkö lukutaito-oppijat muihin oppijoihin verrattuna erityisesti joitakin tiettyjä strategioita merkitysneuvotteluissaan?

Oliverin (1995) tutkimuksessa selvitettiin, miten lapset käyttivät strategioita merkitysneuvotteluissa. Oliver sai selville, että aikuisten ja alakouluikäisten lasten välillä ei ole mitään kategorisia eroja merkitysneuvottelun tavoissa. Ero kuitenkin löytyi siitä, missä suhteessa tiettyjä strategioita käytettiin; esimerkiksi lapset vaikuttivat käyttävän aikuisiin verrattuna harvoin ymmärtämisen varmistamista.

Yin ja Sunin (2013) tutkimus keskittyi merkitysneuvotteluun ja sanastonoppimiseen kiinalaisilla yläkoululaisilla/lukiolaisilla englannin kielen luokkahuoneopetuksessa. Tutkimuksessa löydettiin vahva korrelaatio ymmärrettävän syötöksen, merkitysneuvottelun ja uusien sanojen omaksumisen välillä.

Suomea toisena kielenä oppivien merkitysneuvotteluista löydät tutkimustietoa Sunin väitöskirjasta (2008). Samantapaisia vuorovaikutuksen korjausilmiöitä ovat väitöskirjoissaan tutkineet myös Salla Kurhila (2006) ja Niina Lilja (2010).

## Akateeminen kieli ja lukeminen

### Yleiskatsaus

Tässä osiossa käsitellään akateemista kieltä ja lukemista. Perehdymme akateemiseen kieleen, sanastoon ja niihin tapoihin, joilla oppijalle voidaan esitellä uusia akateemisia sanoja. Käsittelemme sanaston tuntemusta ja lukemista sekä sovellamme näitä taitoja etenkin toisen kielen oppimiseen. Lopuksi teemme yhteenvedon luetun ymmärtämisestä ja sanaston tuntemisesta.

### Akateeminen kieli

Tähän saakka olet ehkä keskittynyt opettamaan opiskelijoillesi lähinnä perussanastoa, jota he tarvitsevat arjessa pärjätäkseen. Osa opiskelijoista kuitenkin jo työskentelee tai haluaisi työskennellä uudessa kotimaassaan tai joutuu muihin tilanteisiin, joissa tarvitaan erityistä sanastoa (esim. lääkärissä käynti, asioiden hoitaminen viranomaisten kanssa jne.). Ehkä osa opiskelijoista saa koulutusta äidinkielelläsi. Näissä tilanteissa opiskelijoilta vaaditaan *akateemisen kielen* osaamista ja käyttämistä. Siksi on hyödyllistä opettaa myös akateemisen kielen sanastoa, joka ei liity vain johonkin tiettyyn aihealueeseen vaan jota voi käyttää eri tilanteissa.

### Pohdi

Mitä *akateeminen kieli* mielestäsi pitää sisällään? Ehkä et miellä joitakin sanoja akateemisiksi, koska ne ovat myös osa jokapäiväistä elämääsi. Mitkä sellaiset sanat, joita käytät usein, voisivat olla tai itse asiassa ovat akateemisia? Miksi / missä tilanteissa lukutaito-oppijoiden olisi tärkeää tuntea kyseisiä sanoja?

### Akateeminen sanasto

Akateemisessa ympäristössä hyödyllinen sanasto, jota oppijoidesi tulisi oppia, voidaan jakaa eri ryhmiin. Yksi sanastoryhmä, joka on oppijoillesi hyödyllinen, sisältää *funktionaalisiin ja käsitteellisiin kategorioihin* liittyvät sanat. Niihin viitataan myös *puoliteknisinä sanoina*, ja ne liittyvät useisiin aloihin. Näissä sanoissa erityistä on se, että vaikka niiden määritelmät ovat sanakirjoissa, niillä on silti tiettyjä konnotaatioita kielestä riippuen ja erityisesti akateemisessa kontekstissa (McCarter & Jakes 2009). Tästä nouseekin kysymys: mitkä sanat kuuluvat tähän ryhmään ja mitä niistä esitellä oppijoille?

Xue ja Nation (1984) laativat *Yliopiston sanalistan*, jossa on lueteltuna englanninkielisissä akateemisissa teksteissä yleisimmin esiintyvät 836 sanaa. Ajatuksena on, että listattujen sanojen tunteminen parantaa mahdollisuuksia ymmärtää akateemisia tekstejä. Tällaiset listat voivat auttaa opettajaa päättämään, mitä sanoja opettaa ja missä järjestyksessä esitellä niitä oppijoille (McCarter & Jakes 2009)

## Pohdi

Onko suomeksi olemassa vastaavaa tai verrattavissa olevaa sanalista? Tunnetko listan sanat? Käytätkö niitä usein ja/tai erilaisissa tilanteissa? Voitko hyödyntää listaa opetuksessasi?

## Miten esitellä uusia akateemisia sanoja

Jotta opiskelijat voisivat yhdistää sanoja toisiinsa tai muodostaa malleja sanojen käyttämisestä, he tarvitsevat uusien sanojen esittelyä tuttuihin sanoihin kytkettynä. Tämä voidaan toteuttaa useilla eri tavoilla, joita käsitellään seuraavaksi.

## Konteksti

Konteksti uusille sanoille voidaan tarjota joko *luetuilla teksteillä* tai *kuunnelluilla teksteillä*. Koska oppijasi eivät välttämättä kykene lukemaan tekstejä akateemisella tasolla, voitte käyttää ensin kuunneltuja tekstejä. Jos tekstin aihe ja konteksti on selkeä ja opiskelijoillesi tuttu, voit olettaa heidän jo tuntevan joitakin siinä käytettyjä sanoja. Tämä voi tietysti auttaa heitä arvaamaan tuntemattomien sanojen merkityksiä. Tekstin käyttämisen etu (oli se sitten luettu tai kuunneltu teksti) on se, että oppijat saavat tutustua sanoihin sopivassa kontekstissa (he siis saavat käsityksen sanan käytöstä, sen kieliopillisesta tehtävästä virkkeessä / tekstissä, erityisistä konnotaatioista jne.). Tämä parantaa mahdollisuuksia siihen, että he tuottavat uusia sanoja itse (ibid.)

Joka tapauksessa oppijasi varmasti hyötyvät siitä, jos uusien sanojen kontekstia on jollakin tavalla käsitelty ennakkoon. Tämä pitäisi tehdä ennen valitun tekstin esittelyä. McCarter & Jakes (2009) tarjoavat esimerkin siitä, miten voi esitellä uutisjutun *mainostamisesta*. Aiheeseen liittyviin kysymyksiin voi vastata joko pienissä ryhmissä, tai niitä voi käsitellä yhdessä koko ryhmän kanssa. Tekijät esittävät, että kuvallisen materiaalin käyttö voi lisätä opiskelijoiden motivaatiota. Lisäksi opiskelijoilla on näin mahdollisuus käsitellä omia kokemuksiaan ja keskustella aiheesta eri näkökulmista. Akateemisia tekstejä esiteltäessä on tärkeintä huomioida se, että tekstissä olisi vain vähän alakohtaisia sanoja. Olemassa olevia tekstejä voi myös yksinkertaistaa tai muokata oppijoiden taso(i)lle.

## Sanaperheet

Toinen tapa esitellä akateemista sanastoa on luoda *sanaperheitä* eli merkityksiltään yhteen liittyvien sanojen ryhmiä. Opiskelijat saavat näin mahdollisuuden luoda malleja yhdistämällä uusia sanoja niihin, joita he jo tuntevat tai aiempiin tietoihinsa ja/tai henkilökohtaisiin kokemuksiinsa. Opetuksessa on luultavasti hyödyllistä valita sanaperheitä, jotka liittyvät sellaisiin aiheisiin, jotka ovat todennäköisesti relevantteja kaikille oppijoille (esim. *terveys*). Esimerkki *sijainnin* sanaperheen käsittelystä olisi ladata kartta jokaisen oppijan kotikaupungista ja pyytää heitä kuvailemaan kotiseutuaan parilleen. Siten tietyt sijaintiin liittyvät sanat tulevat oppijoille tutuiksi (ibid.).

## Leksikaaliset suhteet

Yksittäiset sanat voivat liittyä toisiin sanoihin myös *systemaattisilla tavoilla*. Oppijat hyödyntävät useammin synonyymejä kuin antonyymejä. Yksi tapa integroida niitä tunneille on käyttää sanakortteja, joissa on yksittäisiä sanoja. Oppijoiden tulisi sitten yrittää löytää korttien sanoille synonyymejä tai pohtia sopivia antonyymejä.

## Rekisteri

Olet saattanut kuulla *muodollisesta vs. epämuodollisesta* rekisteristä. Erityisesti vähän koulua käyneillä oppijoilla on usein ongelmia oppia ja mukauttaa kielenkäyttöään muodollisiin tilanteisiin kuten työhaastatteluihin. Tukeaksesi oppijoitasi ja auttaaksesi heitä kehittämään muodollisen rekisterin kieltä voit esimerkiksi ohjata heidät yhdistämään muodollisia ja epämuodollisia sanoja. Valituilla sanoilla tulisi olla sama merkitys, joka vain ilmaistaan eri tavalla, ja tehtävässä olisi tärkeää tuoda esiin myös se, mikä versio on muodollinen ja mikä epämuodollinen. Sopivan kontekstin tarjoaminen siihen, milloin muodollista rekisteriä käytetään, voi myös auttaa oppijoita näkemään, millaisissa tilanteissa he saattavat sitä tarvita (ibid.)

## Sanaston tuntemus ja lukeminen

Sanaston tuntemus ja luetun ymmärtäminen liittyvät läheisesti toisiinsa (Koda 2005). Ehkä muistatkin, mitä kerroimme sanaan liittyvästä tiedosta aiemmin – ajatus siitä, mistä kaikesta sanaan liittyvä tieto koostuu, on tärkeä myös siksi, että se liittyy luetun ymmärtämiseen sekä kollokaatioihin ja rekisteriin, jossa tiettyä sanaa käytetään (Grabe 2009).

Kysymys kuuluukin, kuinka lukeminen ja laajat sanaan liittyvät tiedot tarkalleen ovat yhteydessä toisiinsa. Yhden näkemyksen mukaan sanastotieto ensinnäkin mahdollistaa sen, että lukija voi ymmärtää käsitteitä. Tekstiä ei siis voi ymmärtää ilman sanastotietoa, ja väitetäänkin, että syntyperäisten englannin puhujien on tunnettava lukemansa tekstin sanoista vähintään 99 prosenttia, jotta lukemisesta voisi nauttia (Koda 2005).

Toisen näkökulman mukaan sanaston tuntemus kasvaa laajan lukemisen kautta. Ajatus on, että iso osa sanastosta otetaan haltuun kontekstista ensikieltä opittaessa, koska lasten oppimien sanojen määrää ei voida selittää vain opetuksesta johtuvaksi (ibid.). Seuraavaksi käsitellään kysymystä siitä, miten näitä tuloksia voidaan soveltaa toisen kielen oppijoihin ja siten myös lukutaito-oppijoihin.

## Pohdi

Mitä eroa äidinkielisillä ja toisella kielellä lukijoilla voi olla sanaston tuntemuksen suhteen?

Miksi *sanojen merkitysten arvaaminen kontekstista* voi olla haasteellista / ongelmallisempaa lukutaito-oppijoille?

## Sanaston tuntemus ja lukeminen toisen kielen omaksumisessa

Tutkimusten mukaan sanaston tuntemus on yksi vahvimista toisella kielellä lukemisen taidon ennustajista (Grabe 2009), ja samalla tutkimukset osoittavat myös, että sanaston oppiminen on

toisella kielellä lukemisen sivutuote, koska sanoja opitaan paljon lukemalla. Lukeminen tarjoaa toisen kielen oppijalle kontekstiin liittyvää tietoa ja mahdollistaa sen, että hän voi saavuttaa sanaston syvyyttä (Koda 2005).

Näiden tulosten perusteella tulisi harkita sitä, että opettaa opiskelijoille eksplisiittisesti, miten kontekstia hyödynnetään. Voit esimerkiksi kysyä opiskelijoiltasi kysymyksen, joka aktivoi erityyppisiä tietoja (näitä käsiteltiin aiemmin; esim. lingvistinen tieto, jota oppijoillasi jo on, aiemmin opittuihin kieliin liittyvä tieto jne.) (Aebersold & Field 2003.)

### **Yhteenveto luetun ymmärtämisestä ja sanaston tuntemuksesta**

Sanaston tuntemuksen ja luetun ymmärtämisen väliseen yhteyteen on lähinnä kaksi näkökulmaa. Voidaan väittää, että näkökulmat käyvät käsi kädessä, eli että tarvitaan tietty määrä sanaston tuntemusta, jotta luettua tekstiä voi ymmärtää, mutta että lukeminen voi myös auttaa syventämään sanaston tuntemusta, koska se tarjoaa loistavan lähteen uusien sanojen oppimiseen ja siihen, että sanat tulevat tutuiksi sopivissa yhteyksissä.

## 6 Morfosyntaksin omaksuminen ja arviointi

### Martha Young-Scholten ja Rola Naeb

#### Tavoitteet ja päämäärät

Äidinkielliset puhujat sijoittavat sanoja lauseisiin tiettyyn järjestykseen sekä käyttävät ja ymmärtävät useita ”merkityksettömiä” sanoja ja sanan osia, joilla on tiettyjä funktioita kielessä. Tätä kutsutaan morfosyntaksiksi. Morfosyntaksi on yksi kielen ominaisuus, jonka myös toisen kielen oppijat kohtaavat. Morfosyntaksi on välttämätön sekä ymmärtämisen että suullisen ja kirjallisen kielen käytön kannalta. Toivottavasti onnistumme herättämään morfosyntaksin henkiin!

Terminologinen huomio: Työskentelet ehkä sellaisten oppijoiden kanssa, jotka ovat omaksuneet useamman kuin yhden kielen lapsuudessaan tai myöhemmin elämässään. Tutkijat käyttävät termiä L2 (toinen kieli) mistä tahansa varhaislapsuuden jälkeen omaksutusta kielestä riippumatta siitä, kuinka mones omaksuttu kieli tarkalleen on kyseessä.

Tekstissä viitataan julkaisuihin, joista osa on tehty vuosikymmeniä sitten. Vaikka osa julkaisuista saattaa vaikuttaa vanhentuneilta, niiden tunteminen on tärkeää toisen kielen oppimisen tutkimukseen perehtymiseksi. Vanhempien julkaisujen tunteminen auttaa myös ymmärtämään tutkimusalan nykytrendejä. Sinun ei kuitenkaan ole pakko lukea alkuperäisiä lähdeoteoksia. Jos haluat perehtyä niihin, englanninkielisillä aineistosivuilla on lueteltu lainatut lähteet ja myös opettamaasi kieleen liittyviä julkaisuja. Voit etsiä näitä julkaisuja internetistä (kokeile ResearchGatea, Academia.edu ja julkaisujen kirjoittajien kotisivuja) tai lähimmän yliopiston kirjastosta.

Voit soveltaa saamaasi tietoa ja oivalluksia, jotta voit entistä paremmin tukea oppijoitasi saavuttamaan korkeamman tason morfosyntaksia. Tähän liittyy myös kysymys, jota opettajat ja muut opetustyötä tekevät kysyvät usein: *miksi oppijat eivät opi sitä mitä opetamme?* Toisen kielen oppimiseen liittyy kuitenkin toinen yhtä tärkeä kysymys: *kuinka oppijat oppivat sitä, mitä emme opeta?* Tarkastelemme molempia kysymyksiä, jotta osallistujat saisivat aiempaa moniulotteisemman käsityksen siitä, miten aikuiset toisen kielen oppijat etenevät morfosyntaksin oppimispolullaan kohti sujuvaa osaamista.

#### Eurooppalainen viitekehys (EVK)

Yleiseurooppalainen viitekehys lienee sinulle jo ennestään tuttu. Viitekehukseen sisältyy väitteitä siitä, mitä toisen kielen oppija osaa tehdä eri taitotasoilla. Oppijan morfosyntaksiin perehtyminen auttaa näkemään paljon syvällisemmin sitä, mikä viitekehysten taitotasojen alla piilee. Kyse on oppijan mielen, heidän saamansa opetuksen ja luokkahuoneen ulkopuolella saadun syötöksen dynaamisesta vuorovaikutuksesta. Patsy Lightbown väitti artikkelissaan vuonna 1985, että opettajat asettavat suuria odotuksia oppijoitaan kohtaan, kun he saavat tietää enemmän näiden sisäisistä kielenomaksumisprosesseista.



## Vaikutukset oppijoihin ja opetuksen soveltaminen

Kun tutkijat analysoivat kieltä, he saattavat olla kiinnostuneita vain siitä, kuinka puhujat käyttävät kieltä. Toiset tutkijat puolestaan ovat kiinnostuneita siitä, miten puhujan kieli on edustettuna hänen mielessään. Tätä mielessä olevaa kieltä kutsutaan kielelliseksi kompetenssiksi. Morfosyntaktinen kompetenssi koostuu säännöistä ja muodoista, joita äidinkielen puhuja tuntee tiedostamattaan ja käyttää automaattisesti. Kun ajatellaan kielenoppijan matkaa kohti kielellistä kompetenssia, seuraavat kaksi skaalaa voivat auttaa:

helppo ----- vaikea

yksinkertainen ----- monimutkainen

Nämä skaalat tulisi ymmärtää erillisinä ulottuvuuksina. Asiat, joita oppijoiden on helppo omaksua jollakin tietyllä kielellä, eivät välttämättä ole samoja kuin ne asiat, joita kielitieteilijät pitävät yksinkertaisimpina. Käänteisesti se, mikä on oppijoille vaikeaa, ei ole välttämättä kielitieteilijöiden mielestä kielessä monimutkaisinta. Hyvä esimerkki on englannin kielen yksikön kolmannen persoonan *-s*-päätte. Lauseessa *Mary loves John* (Mary rakastaa Johnia), *-s*-päätteen funktio on näyttää, että rakastaa-verbi kongruoi subjektin *Mary* kanssa. Lauseeseen liittyvä morfosyntaksi on suhteellisen yksinkertainen *-s*-päätteen liittäminen verbiin. Tutkimuksen mukaan lapset ja toisen kielen oppijat omaksuvat kuitenkin yksikön kolmannen persoonan päätteen hyvin hitaasti.

Tämä tarkoittaa sitä, että kyseessä on oppijan kannalta vaikea asia. Tähän liittyy asian kolmas ulottuvuus: Kuinka tärkeää jokin on vuorovaikutuksen kannalta? Kun kyse on englannin kielen yksikön kolmannen persoonan *-s*-päätteestä, vastaus on 'ei kovinkaan tärkeää!' Tämä kuitenkin pätee nimenomaan Englantiin, ei kaikkiin kieliin. Joissakin muissa kielissä, kuten EU-Speak -kielissä Suomessa, espanjassa ja turkissa, on myös verbin persoonapäätteitä. Näissä kielissä puhujan ei ole aina pakko käyttää subjektia, joten verbin taivutus on vuorovaikutuksellisesti merkittävämpää, koska verbin päätte kertoo kuulijalle, kehen verbillä viitataan.

Näiden kolmen ulottuvuuden pitäminen mielessä (oppijoiden kokemus helppous – vaikeus, kielitieteilijöiden analysoima yksinkertaisuus – monimutkaisuus sekä vuorovaikutuksen ulottuvuus) auttaa sinua saamaan esitellyistä tutkimustuloksista oivalluksia opetustasi varten. Tavoitteena on, että löydät tutkimusperusteisia tapoja, joilla voit aktiivisesti tukea oppijoidesi kielenoppimisprosesseja.

Tämän kokonaisuuden lopussa esitellään kysymyksiä, joita toisen kielen oppimisen tutkimuksessa on selvitetty yli puolen vuosisadan ajan. Tulet huomaamaan, että suuri osa tutkimuksesta on tehty englanniksi. Englanti oli tutkimuksen alkuvaiheen valtakieli ja itse asiassa iso osa varhaisesta tutkimuksesta tehtiin Yhdysvalloissa Massachusettsissa ja Etelä-Kaliforniassa. 1980-luvulle tultaessa tutkijat Euroopassa ja muualla maailmassa olivat kuitenkin jo alkaneet selvittää morfosyntaksin omaksumista muissakin kielissä kuin englannissa.

## Lapsen kielen omaksuminen

Noam Chomskyn 1950-luvulta lähtien edistämä generatiivinen näkökulma kieleen näkee kielenomaksumisen ihmisten synnynnäisenä kykynä. Generatiivisen kielitieteen edustajille kieli,

erityisesti syntaksi, on erillään yleisestä kognitiosta. Kun kielitieteilijät tutkivat kielenomaksumista, heitä kiinnostaa se, kuinka kielellinen kompetenssi representoituu toisen kielen oppijan mielessä. Chomsky esitti ajatuksen, että ihmisillä on *universaalikielioppi*, joka paitsi selittää yhtäläisyyksiä ja tiettyjä eroja kielten välillä myös ohjaa lasten kielen omaksumista. Universaalikielioppi, joka lyhennetään englanniksi UG, myös selittää ne erittäin systemaattiset etenemistavat, joilla lapset kehittävät kielitaitoaan kohti aikuisen kielellistä kompetenssia.

Synnyynnäiselle kielenoppimiskyvylle on saatu tukea erilaisissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Elissa Newport, Henry Gleitman ja Lila Gleitman (1977) halusivat selvittää, onko tytärten morfosyntaktisella kehityksellä ja heidän äitiensä käyttämällä yksinkertaistetulla puhettavalla yhteyttä. He löysivät kuitenkin vain hyvin hataria yhteyksiä. Stephen Crain (esim. 1993) on osoittanut mielikuvituksellisissa kokeellisissa tutkimuksissaan, että kompleksinen syntaksi kehittyy tietyin osin, vaikka syötöksestä ei olisikaan suorita todisteita. On myös tehty mielenkiintoisia tutkimuksia siitä, kuinka alkeellista syötöstä saaneet lapset kehittävät hienostuneemman kielellisen järjestelmän. Esimerkiksi nuorempia ja vanhempia kuuroja on tutkittu Nicaraguassa. Voit perehtyä aiheeseen paremmin tutustumalla Steven Pinkerin (1994) jo klassikoksi muodostuneeseen teokseen *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*.

Muita kieltä ja kielenoppimista koskevia teorioita ovat kehittäneet muun muassa M. A. K. Halliday, joka tunnetaan funktionaalista kieliopista (esim. Halliday 1994), Adele Goldberg (2007), joka on kehittänyt konstruktivikielioppia sekä Michael Tomasello (esim. 2003) ja William O'Grady (2005), joiden teoria kielenomaksumisesta on käyttöpohjainen. Näissä teorioissa ei karsasteta ajatusta siitä, että ihmismielessä olisi jokin yksittäinen, kielestä vastaava osa.

### Toisen kielen omaksumisen tutkimus

Ihmiset ovat oppineet toistensa kieliä vuosisatojen ajan, ja oppijan äidinkielen tai ensikielen (L1) vaikutuksia toiseen kieleen (L2) on havainnointu jo pitkään. Kielen vaikutus on helppo huomata äännejärjestelmässä; ei ole vaikeaa arvata toisen kielen puhujan äidinkieltä tämän ääntämyksen perusteella, mutta voi olla hankalampaa keksiä puhujan äidinkieli hieman pielessä olevan morfosyntaksin perusteella.

Vuonna 1957 Robert Lado viimeinkin formalisoi sen, mihin oli jo kauan kiinnitetty huomiota. Formalisoinnin nimeksi tuli **kontrastiivisen analyysin hypoteesi**. Se on yksinkertainen yhtälö, jossa erot ensimmäisen ja toisen kielen välillä tarkoittavat ongelmia toisessa kielessä, ja yhtäläisyydet taas helpottavat toisen kielen oppimista. Tämän hypoteesin mukaan siis säännöt tai muodot, jotka ovat samanlaisia äidinkielessä ja opittavassa kielessä, helpottavat kyseisen asian omaksumista toisessa kielessä. Jos säännöt tai muodot taas ovat erilaisia, oppija kompuroi ja tekee virheitä. Opettajat ja tutkijat ovat kuitenkin jo heti Ladon esitettyä hypoteesinsa havainneet, että tilanne on itse asiassa monimutkaisempi. 1960-luvulta lähtien yleiseen kielitieteeseen perustuvaa toisen kielen omaksumisen tutkimusta on tehty eri puolilla maailmaa yhä enemmän. Tutkijoita kiehtoo se, kuinka kielenoppijat representoivat oppimaansa toista kieltä mielessään.

### Universaalikielioppi ja toisen kielen omaksuminen

Monet tutkijat ovat nykyisin sitä mieltä, että universaalikielioppi ohjaa kielenomaksumista jopa murrosiän jälkeenkin. Universaalikielioppi eli UK on vuorovaikutuksessa oppijan ensikielen

vaikutuksen kanssa. Itse asiassa ensikielen vaikutuksen luonteesta ja sen sekä UK:n vuorovaikutuksen suhteesta on väitelyä jatkuvasti 1980-luvulta asti. Pitkään on kuitenkin oltu yhtä mieltä siitä, että sekä nuorempien että vanhempien toisen kielen oppijoiden kielenomaksuminen on yhtä systemaattista kuin lasten ensikielen omaksuminen. Tähän liittyviin urauurtaviin tutkimuksiin perehdytään myöhemmin.

Tutkijat käyttävät Larry Selinkerin vuonna 1972 kehittämää termistöä siitä kehittyvästä järjestelmästä, jonka toisen kielen oppija luo mieleensä tiedostamattomasti: **välikieli**, **välikielen järjestelmä** ja **välikielen kielioppi**. Myös termiä **oppijankieli** käytetään toisinaan. Välikielillä viitataan oppijan luovaan rakenteeseen toisesta kielestä. Sen ainesosat ovat oppijan ensikieli, oppijan saama syötös ja universaalikielioppi. Tämä tarkoittaa sitä, että toisen kielen oppijan tekemät virheet eivät ole sattumanvaraisia. Samalla tavalla kuin pienten lasten ei-aikuismaiset lauseet, myös toisen kielen oppijoiden lauseet paljastavat omaksutun kielen kulloisenkin välikielen vaiheen, eli heidän etenemisensä kohti toista kieltä eli **kohdekieltä**.

### Muita käsityksiä toisen kielen omaksumisesta

Toisen kielen morfosyntaksin tutkimusta on tehty myös useilla muilla merkittäväillä tutkimusaloilla jo vuosikymmenten ajan. Näillä tutkimusaloilla oletetaan, että kielen omaksuminen liittyy yleiseen kognitioon, ei mihinkään erilliseen kieleen erikoistuneeseen osaan mielessä. Yksi tutkimuslinjoista keskittyy siihen, miten eksplisiittinen kielenopetus vaikuttaa oppijoihin ja oppijoille annettuihin erilaisiin palautteisiin, joilla viestitään, ettei heidän toisen kielen tuotoksensa ole kohdekielen mukaista; lisätietoja saat Rod Ellisin vuoden 1999 katsauksesta siihen mennessä tehtyyn tutkimukseen. Richard Schmidtin artikkeli (1990) tietoisesta huomaamisesta innoitti tutkijoita selvittämään, miten tietoinen toisen kielen prosessointi suuntaa kielenomaksumista (ks. esim. Nick Ellis ja Peter Robinson 2008) ja kuinka sekä muotoon että merkitykseen keskittyvä palaute vaikuttaa (ks. esim. Bill VanPattern 2004). Toinen läheinen tutkimuslinja keskittyy vuorovaikutuksen rooliin keskustelukumppaneiden kesken (ks. esim. Susan Gass ja Carolyn Madden 1985; Michael Long 1996).

### Ikä ja toisen kielen omaksuminen

Sinulle on luultavasti tuttua se, että ihmisillä ajatellaan olevan noin murrosikään saakka kestävä erityisen herkkyyden vaihe kielelliselle syötökselle. Eric Lenneberg formuloi tämän ajatuksen **kriittisen ajanjakson hypoteesissaan** (1967). Vaikkei hypoteesi ei olisikaan sinulle tuttu, olet voinut kohdata maahanmuuttajaperheitä, joiden lapset saavuttavat äidinkielen puhujan kaltaiset taidot toisella kielellä, mutta aikuiset eivät. 1970-luvulla kohistiin, kun niin kutsuttu villi lapsi 'Genie' löydettiin Etelä-Kaliforniasta vailla minkäänlaistan kielitaitoa. Kävi ilmi, että kielitaidottomuus johtui äärimmäisestä puutteesta. Genien tapaus vaikuttaakin tukevan kriittisen ajanjakson hypoteesia ensikielen oppimisessa, johon biologinen kehitys vaikuttaa (ks. Curtiss 1977 ja Fromkin, Krashen, Curtiss, Rigler ja Rigler 1974).

Se, onko toisen kielen oppimiseen olemassa jokin kriittinen ajanjakso, on aina ollut epäselvää. Jo varhain jotkut tutkijat väittivät, että kriittisiä ajanjaksoja olisi useita (Seliger 1978). Toiset puolestaan hylkäsivät ajatuksen kriittisestä ajanjaksosta (Bialystok ja Hakuta 1999; Krashen 1978). Julia Herschensohn (2007) tarjoaa kirjassaan yhä ajankohtaisen yleiskatsauksen siihen, mitä tutkimus sanoo biologisperusteisten ikäerojen vaikutuksesta kielen eri osa-alueisiin.

## Tietoinen toisen kielen oppiminen ja tiedostamaton omaksuminen

Pienillä lapsilla ei ole kehittyntä kykyä pohtia omia oppimisprosessejaan. Aikuiset eroavat ensikieltään omaksuvista lapsista; riippumatta heidän luku- ja kirjoitustaitonsa tasosta, he ovat kognitiivisesti kehittyneempiä kuin alle kouluikäiset. Aikuiset osaavat ajatella kielenoppimisprosessiaan, paneutua toisen kielen tietoiseen oppimiseen ja suhtautua virheidensä korjaamiseen tehokkaasti.

Lapset tulevat kielellisen kompetenssinsa kehityksen myötä hiljalleen tietoisiksi omasta kielestään. Koulutuksen kautta heidän tietoisuutensa kielestä – heidän **metalingvistinen tietoisuutensa** – kehittyy yhä enemmän. Ehkä jo myöhäisessä lapsuudessa ja varmasti murrosikään mennessä koulutetut nuoret voivat oppia toista kieltä tietoisesti. Stephen Krashenin (1985) **omaksumisen ja oppimisen ero** saattaa olla sinulle tuttu. Krashenin idea syntyi Chomskyn edellä esiteltyjen väitteiden pohjalta, joiden mukaan kieli on erillään yleisestä kognitiosta. Tämä eronteko toisen kielen oppimisessa vietiin myöhemmin pitemmälle. Bonnie D. Schwartz, eräs Krashenin oppilaista, julkaisi vuonna 1993 merkittävän artikkelin, jossa hän toi esiin sen, kuinka hankalaa on tietää, milloin oppijan ilmaus perustuu hänen tietoisesti oppimaansa ja milloin hänen kielelliseen kompetenssiinsa.

Toisen näkemyksen mukaan ajatellaan, ettei kieli ole erillään yleisestä kognitiosta, ja tämän perusteella väitetään, että on kahdenlaista tietoa; deklarativista tietoa, jota opitaan ja sovelletaan tietoisesti, ja proseduraalista tietoa, jota opitaan tiedostamattomasti ja jota sovelletaan automaattisesti (Michael Ullman 2001; Michel Paradis 2009).

Myöhemmin keskitymme sen dynaamisen jännitteen tarkkailuun, mitä opetetaan ja millaisia oppimistuloksia saavutetaan sekä mitä oppijat omaksuvat syötöksestä tiedostamattomasti.

### Kaavamaiset ilmaukset

Käsitlemme myös toista toisen kielen oppimisen näkökulmaa, johon tiedostamaton omaksuminen ei liity, nimittäin **kaavamaisien ilmausten** ulkoa oppimista. Kaavamaisiin ilmauksiin viitataan myös ilmaisuilla holistiset kiteytymät, ulkoa opitut kiteytymät, analysoimattomat kiteytymät, holoformit tai rutiinit. Niitä käsitellään tavallisesti kuin yksittäisiä sanoja, joilla on yksi merkitys. Niitä voi oppia ilman opetustakin, mutta tyypillisesti opettajat kannustavat oppijoita opettelemaan ulkoa kaavamaisia ilmauksia, koska ne ovat hyödyllisiä keskusteluissa. Koulutetut oppijat altistuvat hyödyllisille viestintäfraaseille heti luokkahuoneeseen tultuaan. Tällaisia fraaseja ovat esimerkiksi *Olen kotoisin* ja *Minun nimeni on*.

## Aikuisia maahanmuuttajia koskevaa tutkimusta

Seuraavissa osioissa perehdytään morfosyntaksin omaksumisen vaiheisiin, myös alkuvaiheisiin. Tavoitteena on ymmärtää entistä paremmin aikuisoppijoiden morfosyntaktista kompetenssia ja siten helpottaa työtäsi heidän kanssaan.

On tärkeää huomata, että kielen omaksumiseen voivat vaikuttaa useat kielestä riippumattomat tekijät. Näitä ovat esimerkiksi maahanmuuttoon liittyvät sosiaaliset ja poliittiset olosuhteet sekä kaikenlaiset yksilölliset erot, jotka usein vaikuttavat enemmän vanhempiin kuin nuoriin oppijoihin. Vaikka tällaiset tekijät vaikuttavat oppijan oppimisvauhtiin ja siten myös siihen, millaisen kielitaidon hän saavuttaa, tutkimus ei kuitenkaan tue sitä, että kielestä riippumattomat tekijät vaikuttaisivat morfosyntaksin omaksumisen vaiheisiin.

Perehdymme toisen kielen oppimisen tutkimukseen viimeisten 50 vuoden aikana vaikuttaneisiin tutkimuksiin siitä, miten aikuiset omaksuvat morfosyntaksia. Mikäli tällainen tutkimus ei ole sinulle entuudestaan tuttua, tämän myötä saat hyvän käsityksen niistä kysymyksistä, joita tutkijat ovat käsitelleet, ja siitä, miten he ovat sen tehneet. Aikuisiin maahanmuuttajiin keskittyvää tutkimusta on runsaasti 1970-luvulta alkaen, mutta tarina alkaa silti lapsista.

### **Kuinka kaikki alkoi: Lasten kielen omaksuminen**

Chomskyn syntaksia koskevien ajatusten esittelystä ei mennyt kauan siihen, että lasten kielen asiantuntijat alkoivat etsiä todisteita kielen universaaliudesta. 1970-luvun alussa Roger Brown ja sittemmin hänen tohtoriopiskelijansa Jill deVilliers toteuttivat Harvardin yliopistossa kaksi tutkimusta, joilla oli kauaskantoisia seurauksia. Brown tutki kolmen puheliaan ja ymmärrettävästi puhuvan yksikielisen lapsen puhetta ja sitä, kuinka he omaksuivat 14 englanninkielisen kieliopillisen morfeemin käytön. Lapset (nimet ovat pseudonyymejä) olivat jo alkaneet yhdistää sanoja lauseiksi, mutta he eivät vielä tutkimuksen alussa käyttäneet tutkimuskohteena olevia morfeemeja.

#### **Adam, Eve ja Sarah**

Even kielenkehitys oli pitemmällä kuin muiden lasten (hän alkoi yhdistää sanoja ollessaan puolentoista vuoden iässä), mikä muistuttaa tärkeästä seikasta: lasten ensikielen omaksumistahdissa on eroja.

Eve: 1 v 6 kk – 2 v 3 kk

Adam: 2 v 3 kk – 3 v 6 kk

Sarah: 2 v 3 kk – 4 v

Tutkimusmenetelmä oli yksinkertainen: tutkija leikki kunkin lapsen kanssa tavallisia leikkejä useita kertoja kuussa, ja leikkitalanteet äänitettiin ja myöhemmin litteroitiin. Kun tutkimuksessa määritettiin morfeemin omaksumisen tasoa, siinä hyödynnettiin näkemystä morfeemin käytöstä sen pakollisessa käyttökontekstissa. Esimerkiksi lapsen sanomassa lauseessa 'Daddy counting toe' yksikön apuverbi 'is' ja monikon tunnus -s ovat pakollisia, mutta lapsi ei niitä käytä. Brown päätteli lapsen omaksuneen morfeemin, kun tämä käytti sitä 90 % pakollisista käyttöyhteyksistä kolmella peräkkäisellä aineistonkeruukerralla.

## De Villiersin ja de Villiersin poikittaistutkimus

Brownin tutkimus oli pitkittäinen, ja siinä tarkasteltiin samoja lapsia pitemmän ajan kuluessa. De Villiers ja de Villiers puolestaan toteuttivat poikittaistutkimuksen: he keräsivät aineistoa yhden kerran 21 yksikieliseltä lapselta, jotka oppivat englantia eri-ikäisinä (16–40 kk) ja jotka myös olivat todennäköisesti morfeemien oppimisen eri vaiheissa. Tutkijat leikkivät lasten kanssa ja keräsivät samalla jokaiselta lapselta satoja ilmauksia. He rajasivat analyysinsä kahdeksan morfeemin osajoukkoon, tarkastelivat morfeemien käyttöä niiden pakollisissa käyttökonteksteissa ja laskivat morfeemien virheettömälle käytölle prosenttiluvun.

## Yhteinen kehityskulku

Tutkijat olivat yhtä mieltä siitä, että he löysivät yhteisen kehityskulun näille 24 lapselle, jotka eivät olleet sukua toisilleen tai edes tunteneet toisiaan ja jotka kasvoivat eri ympäristöissä. Brown kutsuu tätä ”huomattava yleisluonteisuuden ilmiöksi”, mikä tarkoittaa, että sitä voidaan soveltaa kaikkiin englantia oppiviin lapsiin (Brown 1973, 277). Tulokset vahvistivat Jean Berkon vuonna 1958 tekemiä havaintoja epäsäännöllisten ja säännöllisten imperfektien ja monikon merkitsemisestä englannissa: lapset säätelivät saamansa syötöksen järjestystä.

## Toisen kielen omaksuminen

Toisen kielen oppimisen tutkijoiden selvitettävänä oli kysymys: Säätelevätkö oppijat saamansa syötöksen järjestystä? Brownin ja de Villiers & de Villiersin tutkimukset innoittivat kahta tutkimusta, jotka muuttivat tapaamme ajatella toisen kielen omaksumista. Robert Ladon (1957) kontrastiivisen analyysin hypoteesin formaalissa ja informaalissa testauksessa tutkijat ja opettajat alkoivat huomata, että kontrastiivisen analyysin hypoteesin mukainen yksinkertainen vertailu oppijan ensikielen ja toisen kielen erojen ja yhtäläisyyksien välillä ei pysty ennustamaan oppijoiden käytännössä tekemiä virheitä.

## Luovat konstruktiot ja välikieli

Jo ennen 1970-luvulla tehtyjä tutkimuksia lasten kielen kehityksestä S. Pit Corder esitti Iso-Britanniassa vuonna 1967 ajatuksen siitä, että oppijoiden tekemät virheet ovat systemaattisia. Hänen mukaansa toisen kielen oppijat iästä riippumatta säätelevät saamansa syötöksen järjestystä samaan tapaan kuin lapset. Toisen kielen oppijat rakentavat luovasti jotakin, mitä Larry Selinker vuonna 1972 alkoi kutsua *välikiieleksi* (tunnetaan myös oppijan kielenä).

Luova rakentaminen on osoitettu empiirisesti kolmessa tutkimuksessa: Dulayn ja Burtin tutkimuksissa (1973; 1974) tarkasteltiin 151 espanjaa puhuvaa 5–8-vuotiasta lasta sekä 60 espanjaa + 55 kiinaa puhuvaa 6–8-vuotiasta lasta. Baileyn, Maddenin ja Krashenin (1974) tutkimuksen keskiössä taas oli 73 aikuista, jotka olivat 12 eri äidinkielen puhujia. Kaikkien tutkimusten lapset ja aikuiset olivat Yhdysvalloissa asuvia englanninoppijoita. Tutkimusmetodeihin kuului kuvista kertomista suullisesti. Yllä esiteltyjen tutkimusten aineistot analysoitiin tilastollisesti. Analyysit osoittivat, että on olemassa yleinen morfeemien tarkkuuden järjestys riippumatta kielenoppijoiden ensikielestä tai iästä. On syytä huomata, että toisen kielen tutkijat keskittyivät myös siihen, mitä oppijat osasivat eivätkä pelkästään heidän tekemiinsä virheisiin.

Brown; de Villiers & de Villiers	Dulay & Burt	Bailey, Madden & Krashen
<b>L1 lapset</b>		<b>L2 lapset</b>
<b>aikuiset</b>		<b>L2</b>
1. monikon -s		1. monikon -s
2. kestopuodon -ing	2. kestopuodon -ing	2. lyhennetty olla-verbi
3. epäsäännöllinen imperfekti	3. lyhennetty olla-verbi	3. monikon -s
4. artikkelit		4. lyhennetty olla-verbi apuverbinä
5. lyhennetty olla-verbi	5. artikkelit	5. lyhennetty olla-verbi apuverbinä
6. omistusmuodon -s	6. epäsäännöllinen imperfekti	6. epäsäännöllinen imperfekti
7. yksikön 3. persoonan -s	7. yksikön 3. persoonan -s	7. yksikön 3. persoonan -s
8. lyhennetty olla-verbi apuverbinä	8. omistusmuodon -s	8. omistusmuodon -s

## Pohdi

Yhtäläisyydet on vahvistettu tilastollisilla analyyseilla mutta ne eivät ehkä käy ilmi taulukosta. Näet, kuinka samanlaisia virheettömän ilmauksen järjestykset ovat äidinkielisillä lapsilla, toista kieltä oppivilla lapsilla ja toista kieltä oppivilla aikuisilla, jos katsot sitä järjestystä, jossa oppijat oppivat nominaaliset morfeemit (monikko, artikkelit, omistusmuoto) ja viisi verbiin liittyvää morfeemia (kestopuoto, epäsäännöllinen imperfekti, kopula/olla-verbi, yksikön 3. persoona ja apuverbi).

## Toisen kielen oppimisen tutkimuksen historia ja nykytila

Kun tulokset julkaistiin, niitä kohtaan nousi esimerkiksi seuraavaa kritiikkiä: Lasten toisen kielen oppimisen tutkijat eivät leikkineet oppijoiden kanssa vaan käyttivät kuvasarjoja, jotka oli suunniteltu aineistonkeruuta varten. Oppijat myös käyttivät tuotoksissaan ylileistämistä. Judy Wagner-Gough (1978) sai pientä lasta koskevassa pitkittäistutkimuksessaan selville, että hän käytti *-ing*-päätettä välttämättömissä yhteyksissä mutta hän käytti sitä myös sellaisissa yhteyksissä, joissa se ei ollut tarpeen, kuten imperfektissä (Mark and Fred going in = Mark and Fred went inside). Hän esitti, että lapsi ei ollut oppinut *-ing*-päätettä, vaan hän oli oppinut ainoastaan sen muodon mutta ei käyttöä kestopuodon merkittäjänä.

1970-luvulla tehdyt tutkimukset johtivat räjähdysmäiseen kasvuun aikuisten toisen kielen tutkimuksen kentällä. Tähän liittyi myös jatkuva äidinkielen ja toisen kielen oppijoiden välisten erojen ja yhteisen oppimisen kehityskulun etsiminen. Etsintä jatkuu vieläkin. Esimerkiksi Goldschneider ja deKeyser (2001) esittävät, että tietyt kognitiiviset tekijät vaikuttavat siihen enemmän kuin pelkät kielelliset tekijät. Lisäksi tutkijat etsivät vieläkin sekä pitkittäis- että poikittaistutkimuksilla usein lähes olemattomia malleja siitä, kuinka englannin morfeemeja opitaan (esim. Bliss 2006; Cox 2005; Haznedar 1997; Klein ym. 2004; Lardiere 2003; Kahoul ym. 2017). Varhaisessa vaiheessa tutkimusaineisto oli usein erityyppisistä tuotoksista, tavallisesti suullisesti mutta joskus myös kirjallisesti tuotetusta (esim. vapaita kirjoitelmia). Ajan myötä tutkijat ovat suuntautuneet yhä enemmän kokeellisiin tutkimuksiin ja tarkastelemaan sitä, mitä oppijat ymmärtävät tai havaitsevat. Tutkimuksen kohteena on ollut useiden kielten oppiminen sekä äidinkielenä että toisena kielenä.

Patsy Lightbownin Nina Spadan *How Languages are Learned* (ensimmäinen painos vuodelta 1993) on julkaistu useina laitoksina ja on edelleen hyvä opas toisen kielen oppimisen aiempaan ja myöhempään tutkimukseen.

Tilastot osoittavat, että ensikielisten lasten ja toisen kielen oppijoiden välillä on merkittäviä eroja. Vaikka erojen syistä ei ole varmuutta, myös yhtäläisyyksiin on syytä kiinnittää huomiota. Huomionarvoista on myös se, että oppijoilla on taipumus ylileistää morfeemeja. Kun tarkkuutta tarkastellaan vain pakollisissa konteksteissa, jää huomaamatta sellainen morfeemien ylikäyttö, jonka Wagner-Gough (1978) havaitsi. Hänen pitkäaikaistutkimuksessaan ollut toista kieltä oppiva lapsi käytti oikeaa *-ing*-päätettä pakollisten kontekstien lisäksi monissa muissa virheellisissä konteksteissa. Tästä voitiin päätellä, että lapsi oli omaksunut muodon, muttei vielä sen merkitystä.

## Aikuisia maahanmuuttajia koskevaa tutkimusta

1970-luvulta alkaen osa tärkeimmistä laajoista toisen kielen morfosyntaksin tutkimuksista keskittyi maahanmuuttajiin. Bailey'n kollegoineen (1974) tekemä tutkimus käsitteli Yhdysvalloissa asuvia maahanmuuttaja-aikuisia, ja se heijastui sekä samanaikaisiin ja myöhempisiin englantia toisena kielenä -tutkimuksiin että muiden kielten oppimiseen toisena kielenä. Näiden tutkimusten aineistonkeruumenetelmiin on kuulunut esimerkiksi suulliset haastattelut ja tutkijan kanssa käydyt keskustelut sekä mykkäfilmien suulliset uudelleen kertomiset.

## ZISA-tutkimus

Yksi parhaiten tunnetuista myöhemmistä tutkimuksista on ZISA (Zweitspracherwerb italienischer, portugiesischer und spanischer Arbeiter), jossa tarkoitus oli tutkia Saksassa työskentelevien ja kieltä *naturalistisesti* omaksuvien eli ei kielenopetusta saavien aikuisten maahanmuuttajien kielenomaksumista. Edeltävä Heidelbergin Pidgin -tutkimus (esim. Becker et al. 1977) ei ole yhtä tunnettu kuin ZISA, josta julkaistiin kaksi julkaisua englanniksi. Kyseiset julkaisut johtivat kiihkeään väittelyyn siitä, minkä mekanismien vuoksi oppijat toimivat kuten toimivat.

Toinen merkittävä tutkimus oli Euroopan tiedejärjestön (ESF) tutkimus erikielisten aikuisten maahanmuuttajien toisen kielen omaksumisesta hollannin, englannin, ranskan, saksan ja ruotsin kielissä. Tutkimukseen osallistui 40 arabian, suomen, italian, espanjan ja turkinkielistä englannin, saksan, hollannin, ranskan ja ruotsin oppijaa. Oppijoiden äidinkielet ja toiset kielet olivat osittain päällekkäisiä, eli tutkimuksessa oli mukana esimerkiksi kaksi turkinkielistä saksan ja hollannin oppijaa, kaksi italiantielistä saksan ja englannin oppijaa, kaksi arabiantielistä hollannin ja ranskan oppijaa ja niin edelleen.

Tutkimus	L1 → L2	kuvaus
Heidelbergin Pidgin 1970-luku	espanja → saksa	poikittaistutkimus: 48 oppijaa



ZISA 1980-luku	espanja, portugali, italia → saksa	poikittaistutkimus: 45 oppijaa 2 vuoden pitkittäistutkimus: 12 oppijaa
ESF 1990-luku	viisi ensikieltä → viisi toista kieltä	2 ½ vuoden pitkittäistutkimus: 40 oppijaa
LEXLERN 1990-luku	korea & turkki → saksa	poikittaistutkimus: 17 oppijaa

### Äidinkielen vaikutus

Entä sitten oppijan ensikielen tai muiden hänen osaamiensa kielten vaikutus? Toisen kielen tutkijat ovat jatkaneet oppijoiden välikielten tutkimusta selvittääkseen, voidaanko välikielen kieliopissa nähdä äidinkielen vaikutusta. Vanhempi huomio (Zobl 1980) on, että oppijan ensikieli voi hidastaa toisen kielen oppimisprosessia. Jos oppijan välikielen kielioppi heijastaa hänen ensikieltään, oppijan myöhempi edistyminen toisessa kielessä voi vaarantua.

Esimerkiksi espanjassa kielteisen lauseen muodostaminen muistuttaa sitä, kuinka englanninoppijat tekevät kielteisiä lauseita ensikielestään riippumatta: he jättävät pronominin pois ja laittavat sanan 'no' (ja joskus 'not') muun lauseen alkuun. Esimerkkinä toimii lause 'No have money', joka on täsmälleen sama espanjaksi: *No tengo dinero* (Minulla ei ole rahaa). Espanjankieliset englanninoppijat pysyvät tässä välikielen vaiheessa muunkielisiä oppijoita kauemmin, joiden äidinkielen kielioppiin tämä piirre ei liity.

Bonnie D. Schwartz ja Rex Sprouse (1996) ilmaisivat vaikutusvaltaisessa Full Transfer/Full Access -hypoteesissaan ajatuksen siitä, että oppijan ensikieli muovaa toisen kielen oppimista alusta alkaen (full transfer), mutta että universaalikieliopin (full access) toiminta mahdollistaa sen, että oppija pääsee ikään kuin ensikielensä taakse. Toiset tutkijat keskittyvät niihin vaikeuksiin, joita toisen kielen oppijoilla vaikuttaa olevan, kun jokin toisen kielen toiminnallinen kategoria puuttuu heidän ensikielestään (ks. Lado 1957). Aihetta lähestytään uudemmilla termeillä: onko oppijan mahdollista oppia jokin toiminnallinen kategoria toisessa kielessä, jos se puuttuu äidinkielestä? (esim. Hawkins ja Chan 1996; Hawkins ja Liszka 2003). Esimerkiksi monissa eurooppalaisissa kielissä artikkelit ja aikamuodot merkitään mutta esimerkiksi mandariinikiinassa ei. Tarkoittaako tämä sitä, että aikuisen toisen kielen oppijan on mahdotonta oppia näitä?

### Toisen kielen morfosyntaksin oppimisen vaiheet

#### Kielen oppimisen järjestys, nopeus ja saavutettava kielitaito

Toisen kielen oppimiseen vaikuttavat sisäiset ja ulkoiset tekijät. Ne vaikuttavat *nopeuteen*, jolla oppijat omaksuvat kieltä, ja *saavutettavaan taitotasoon*, jolle kielitaito lopulta asettuu. Lukutaito-

oppijoiden kohdalla ulkoisia tekijöitä ovat esimerkiksi ne sosiaaliset ja poliittiset olosuhteet, joiden vuoksi he ovat muuttaneet maasta toiseen. Sisäisiin tekijöihin kuuluvat puolestaan kaikkiin aikuisiin toisen kielen oppijoihin merkittävästi vaikuttavat seikat kuten motivaatio ja muisti. Asioiden muistamiseen taas vaikuttaa luku- ja kirjoitustaito. Elaine Tarone ja Martha Bigelow kollegoineen ovat tutkineet muistia, syötöksen prosessointia ja luku- ja kirjoitustaitoa (Tarone & Bigelow 2005, Tarone, Bigelow & Hansen 2007, 2009). Tässä käsiteltävä tutkimus osoittaa, että vaikka ulkoiset ja sisäiset tekijät vaikuttavatkin oppimistahtiin ja saavutettavaan taitotasoon, ne eivät vaikuta toisen kielen morfosyntaksin oppimisen *järjestykseen*.

### Katsaus tulevaan

Tässä osiossa tarkastellaan yhtä käyttökelpoista tapaa kuvata toisen kielen oppijan kehittymistä ajan mittaan – oppimisvaiheita. Jos ymmärrämme oppijan kielenkehityksen vaiheen jonakin tiettyinä hetkenä, huomaamme edistymisen siinä kehityskulussa, jonka päämääränä on toisen kielen morfosyntaksin täydellinen omaksuminen. Seuraavissa osioissa pohdimme, mikä voi hankaloittaa oppimisen vaiheiden tarkastelua, ja vaikuttaako taitojen arviointi ja testaaminen näihin vaiheisiin.

### Mikä on oppimisvaihe?

Useimmat lapset oppivat kävelemään. Liikkumaan oppiminen vaatii lapsen tuki- ja liikuntaelimestöltä monenlaisia valmiuksia, jotka kehittyvät vaiheittain. Kun lapsi osaa istua, hän osaa yleensä myös ryömiä tai kontata, ehkä liikkua vetämällä itseään eteenpäin jalkojensa avulla. Tavallisesti lapsi oppii seuraavaksi seisomaan, vaikka ei vielä otakaan askelia, sitten hoippumaan eteenpäin, taapertamaan ja lopulta kävelemään taitavasti. Lapset voivat jättää vaiheita välistä, mutta oppimisjärjestys pysyy samana. Taitojen karttuessa vauhti kasvaa eikä kävelevä lapsi enää ala harjoitella ryömimistä. Käveleminen ei sikäli ole osuvin vertaus kielenoppimiselle, että lapset eivät näytä tarvitsevan erityistä syötöstä lähteäkseen liikkeelle, mutta he tarvitsevat sitä välttämättä oppiakseen puhumaan.

Kielen omaksumisen tutkimuksessa pohditaan samoja asioita: Mitkä ovat kielenoppijan välikielen valmiudet tietyssä vaiheessa? (ks. esim. Gregg 1996, 51). Oppijan vähitellen kasvavat valmiudet ja niiden myötä saavuttamat oppimisen vaiheet voidaan nähdä polkuna kohti sitä kielitaitoa, jonka oppija pystyy saavuttamaan. On syytä pohtia, milloin tiettyä kielenkäyttötapaa voidaan pitää oppimisvaiheena. David Ingram tarjoaa seuraavanlaisia kriteerejä lapsen kieltä käsittelevässä kirjassaan (1989). Ajattele suomen kielen funktionaalisia morfeemeja, joita aluksi tuotetaan vastoin kohdekielen käytäntöä (aiemmin tästä ilmiöstä käytettiin sanaa virhe):

1. Kielen piirre vakiintuu tietyksi ajanjaksoksi (oppija esimerkiksi käyttää samaa kielenvastaista muotoa viikkoja tai kuukausia).
2. Oppija saa edelleen syötöstä, minkä seurauksena hän muuttaa kielenkäyttöään (esimerkiksi oppija vaihtaa odotuksenvastaisen muodon kohdekielen mukaiseen muotoon).
3. Uusi tapa käyttää kieltä alkaa toistua useammin hänen puheessaan (hän esimerkiksi alkaa tuottaa enimmäkseen kohdekielenmukaisia muotoja).

Ingram huomauttaa myös, että kielenkäyttötapaa voidaan kutsua vaiheeksi, jos se sijoittuu loogisesti vaiheiden jatkumolle/kehityskaarelle (eli vaihe 1 edeltää johdonmukaisesti vaihetta 2).

Niin kuin alla olevasta näet, esiteltyt toisen kielen omaksumisen vaiheet perustuvat tutkijoiden yleisesti tekemiin havaintoihin oppijoiden puheesta. Vaikka tuletkin huomaamaan, että tutkijoiden käsitykset näiden vaiheiden perustasta vaihtelevat, sinun ei tarvitse valita eri teorioiden välillä, vaan voit hyödyntää niitä soveltuvilta osin.

### **Esimerkinä L2 englannin vaiheita**

Vaihe voidaan määritellä joko niiden kohdekieleen kuulumattomien muotojen ja syntaksien (sanajärjestyksen) perusteella, joita kielenoppija käyttää, tai sen perusteella, mitä oppijan tuotoksesta puuttuu. Tarkastellaan Jorgen puhetta (Hilles 1986, taustana Cazdenin ym. tutkimus kuudesta espanjalaisesta maahanmuuttajasta Yhdysvalloissa). Koska alkuvaiheessa tutkimusta tehtiin pääasiassa englannin kielestä, tarkastelemme sitä. Perehdy aineistoon löytääksesi tietoa sen kielen oppimisvaiheista, jota itse opetat, joko lapsen kielen tai L2-oppijoiden osalta.

Tutkija:       What does she look like?

Jorge:         *The pelo black and the eyes is I don't know what colour, and is fat.*

Jorgen lauseita useita kuukausia myöhemmin:

*What time is it?*

*It doesn't even spin.*

*You can't tell her.*

### **Pohdi**

Vaikka englanti ei olisikaan opettamasi kieli, pohdi, mitä sellaista ensimmäisestä esimerkistä puuttuu, mikä myöhemmissä lauseissa näkyy. Vaikuttaako siltä, että ensimmäisen esimerkin ja myöhemmin kerättyjen lauseiden välillä Jorge on siirtynyt kielenoppimisen vaiheesta seuraavaan?

### **Lisää todisteita luovista konstruktioista**

Tarkastellaanpa asiaa lähemmin. 1970- ja -80-luvuilla tutkittiin englannin kielen kysymysten omaksumista. Pyrkimyksenä oli selvittää funktionaalisten morfeemien (kuten 'do') käyttöä kysymyssana-alkuisissa ja kyllä/ei-kysymyksen sisältävissä lauseissa, joissa englannin kielessä on erilainen sanajärjestys. Subjektin (taulukossa S) ja apuverbin (myös kopulan ja modaalisten verbien, taulukossa V) sanajärjestys käännetään englannissa kysymyssanalla alkavissa lauseissa. Objektin (O) paikka pysyy samana. Monet tutkijat huomasivat, että toisen kielen oppijat noudattivat yhteistä kehityskulkua kysymyslauseiden oppimisessa äidinkielestään riippumatta. Tämä vahvistaa mainittua käsitystä siitä, että oppijat rakentavat kielitaitoaan luovasti.

Vaihe	Sana-järjestys	Kuvaus	Esimerkki
1	Yksittäinen sana	Nouseva sävelkulku	Spinach?
2	SVO	Nouseva sävelkulku	You like spinach?
3	Wh-SVO  Do-SVO	Kysymyssana alussa  'Do'-alkuinen kyllä/ei-kysymys	What you like?  <b>Do</b> you like spinach?
4	apuverbi-SV  wh-cop-S	Apuverbi ennen subjektia kyllä/ei-kysymyksessä  Kopula ennen subjektia	Have he seen it?  Where <b>is</b> he? <b>Is</b> he at work?
5	wh-apuverbi-S	Apuverbi ennen subjektia, myös sivulauseet kysyvät	Where <b>is</b> he working?  Do you know where <b>is</b> he working?

### Tutkimusta muista kuin englannin kielestä

Zweitspracherwerb italienischer, portugiesischer und spanischer Arbeiter -tutkimuksen (ZISA) aineistoanalyysi osoitti viisi yhteistä oppimisvaihetta näistä kielitaustoista (italia, portugali ja espanja) tulevien oppijoiden tuotoksissa (Clahsen, Meisel and Pienemann 1983). Näitä huomioita voidaan soveltaa suoraan niihin kieliin, joilla on samanlainen morfosyntaksi kuin saksassa, esimerkiksi hollantiin. Tutkimuksen mukaan kielen omaksuminen alkaa säännöllisellä saksan toteamuslauseen sanajärjestyksellä: SVO.

ZISA-tutkimukseen perustuvat aikuisten L2 saksan oppijoiden oppimisvaiheet

(Vainikka & Young-Scholten 2011: 168)

---

1. SVO sanajärjestys	<i>Die Kinder spielen mit ball.</i> 'Lapset leikkivät pallolla'
2. Adverbi lauseen alussa	<i>Da Kinder spielen.</i> target: <i>Da spielen Kinder.</i> 'Siellä lapset leikkivät.'
3. Moniosainen predikaatti	<i>Alle Kinder muss die Pause machen.</i> target: <i>müssen</i> 'Kaikkien lasten on pidettävä tauko.'
4. Käänteinen sanajärjestys	<i>Dann hat sie wieder die Knoch gebringt.</i> target: <i>gebrungen</i> 'Sitten hän toi taas luun.'
5. Verbi lopussa	<i>Er sagte, dass er nach hause kommt.</i> 'Hän sanoi tulevansa kotiin.'

---

Useita vuosia myöhemmin Clahsen ja Muysken (1986 ja 1989) väittivät merkittävässä julkaisuissa, että nämä oppimisvaiheet eivät ilmennä kielellisten järjestelmien soveltamista vaan yleisten kognitiivisten järjestelmien käyttöä. Toisin sanoen aikuiset maahanmuuttajat eivät hyödynnä universaalikielioppia. Pienemann laajensi tätä tulkintaa prosessoitavuusteoriaksi (1998, 2003), jossa vaiheet nähdään jonkin muun kielellisen järjestelmän vaikutuksena kuin universaalikieliopin. Clahsenin ja Muyskenin julkaisut kiihdyttivät myös ZISA- ja ESF-aineistojen uudelleenanalysointia, jonka päämääränä oli todistaa, että myös aikuiset kielenoppijat hyödyntävät universaalikielioppia.

### Morfosyntaksin omaksumisen varhaisvaiheet

Lukutaito-oppijoiden kannalta erityisen merkityksellisiä ovat kielen kehittymisen varhaisvaiheet. Euroopan tiedejärjestön (ESF:n) projektista, josta oli puhetta aiemmin, nousivat esiin Manfred Kleinin ja Clive Perduen (1992, 1997) huomiot. He havaitsivat kielenkäyttäjiä, jotka olivat lähtöisin erilaisista kielitaustoista ja opiskelivat hollantia, englantia, ranskaa, saksaa ja ruotsia. Kielenkäyttäjien puheessa toistuivat yhteiset piirteet, jotka tutkijat nimesivät oppijankielen perusvarieteetiksi tai perusvaiheiksi. On kuitenkin huomioitavaa, että tämä ajattelu ei sovellu sellaisenaan suomen kieleen.

1. aspektierojen ilmaiseminen
2. VO sanajärjestys
3. ei muutosta (eli sama sanajärjestys)
4. ei taipuvaa morfologiaa tai muita kieliopillisia morfeemeja
5. valinnanvaraiset artikkelit/funktiosanat
6. alisteisuuden ja selkeiden täydennysten puuttuminen

Nämä julkaisut aiheuttivat vastineitten vyöryn. Yksi kantansa ilmaiseista oli Bonnie D. Schwartz (1997), joka väitti, että oppijankielen perusvarieteettinäkemys jättää huomiotta varhaisten

ensikielten sanajärjestyksen vaikutuksen. Toisen kielen omaksumisen alussa punjabin ja turkin puhujat käyttävät OV-järjestystä ja arabian ja italian puhujat VO-järjestystä, jotka perustuvat heidän ensikieliinsä. Perustuipa tutkijoiden näkemys kielenoppimisesta yleisiin kognitiivisiin järjestelmiin tai universaalikielioppiin, nykyisin ollaan yleisesti yksimielisiä siitä, että aikuiset kielenoppijat alkavat omaksua kieltä ensikielensä sanajärjestyksen mukaan. Jos jätämme huomioimatta subjektin (koska sekä lapset että alkeistason L2-oppijat jättävät toisinaan subjektin pois lauseesta), voidaan nähdä seuraavat omaksumisen linjat:

molemmissa kielissä VO-sanajärjestys (englanti ja espanja)

molemmissa kielissä OV-sanajärjestys (turkki ja farsi)

L1:ssä VO (arabia) ja L2:ssä OV (turkki)

L1:ssä OV (farsi) ja L2:ssä VO (espanja)

Oppijankielen perusvarieteetti voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen (Vainikka ja Young-Scholten 2005), jos otamme tarkasteluun Mylesin (2004) tutkimuksen tulokset koulutetuilta englantilaisnuorilta, jotka opiskelivat ranskaa. Heidän alkuperäinen puhetuotoksensa vahvistaa sen käsityksen, joka on jo pitkään ollut havaittavissa: alkeistasolla oppijat tuottavat ilmauksia, joissa ei ole verbiä lainkaan.

Vaihe 1: Varhaisin oppijankielen perusvarieteettiaineisto kokonaan ilman verbejä

Vaihe 2: Varhaisin oppijankielen perusvarieteettiaineisto ensikielen sanajärjestystä käyttäen (VO tai OV)

Vaihe 3: Hieman myöhempi oppijankielen perusvarieteettiaineisto, jossa oppijat käyttävät L2:n sanajärjestystä

### **Orgaaninen kielioppi: varhaisimmat ja varhaistakin varhaisemmat vaiheet**

Myös toinen käsiteltävä näkökulma oppimisen vaiheisiin on lähtöisin uudelleen analysoidusta ZISA-aineistosta ja toisesta Saksan aikuisia maahanmuuttajia koskevasta poikittaistutkimuksesta, LEXLERN-hankkeesta. Kehittäessään orgaanista kielioppia Anne Vainikka ja Martha Young-Scholten lähtivät Clahsenin (1991) ajatuksesta, että oppiessaan saksaa lapset vastaavat ympäristön tuottamaan syötökseen rakentamalla vähitellen syntaktisia rakenteita universaalikieliopin avulla. LEXLERNin osalta aineisto kerättiin samantyyllisin menetelmin kuin ZISA- ja ESF-aineistotkin: kannustamalla suulliseen ilmaisuun. Vainikka ja Young-Scholten esittelivät universaalikielioppiin perustuvia omaksumisen vaiheita. Heillä oli turkkilaisten ja korealaisten maahanmuuttajien saksan kielen omaksumista koskevaa analyysia (1994), uudelleen analysoitua ZISA-aineistoa romaanisia kieliä puhuvilta maahanmuuttajilta (1996), aineistoanalyysia pitkittäistutkimuksesta amerikkalaisilta vaihto-opiskelijoilta, jotka eivät olleet osallistuneet toisen kielen opetukseen (2011), poikittaistutkimusta englannin oppijoilta erilaisista kielitaustoista (Vainikka, Young-Scholten ja Ijuin 2006) sekä poikittaistutkimusta arabiaa ja urdua puhuvilta maahanmuuttajilta, jotka opiskelivat englantia (2017). Emme ole sisällyttäneet näitä vaiheita tekstiin, koska ne käsittelevät englantia ja saksaa. Voit löytää nämä vaiheet ja niihin liittyvät julkaisut saksaa ja englantia käsittelevistä lähteistä.

Orgaanisen kielioppiteorian piirissä ajatellaan, että vaikka oppija tuottaa verbin sisältäviä ilmauksia, syntaksi on silti edelleen yksinkertainen eikä vaadi funktionaalista morfologiaa. Generatiivisen

kielitieteen piirissä syntaktisia rakenteita on kuvattu puumaisina kaavioina. Kielitieteellisin termein yksinkertaista syntaksia kutsutaan verbilausekkeeksi (VP). Se muodostaa pienimmän mahdollisen puun, runko-osan. Kun syntaksia monimutkaistetaan ja siihen liitetään kysyviä tai muuten alisteisia lausekkeita, muodostuvat puun ylemmät oksat. Kuten muihinkin puheena olleisiin lähestymistapoihin, tähänkin teoriaan liittyvät yhteiset oppimisvaiheet ja niihin puolestaan kuuluvat sekä funktionaalinen morfologia että sanajärjestys.

## Muut kielet

Koska kielen oppimisen vaiheita on käsitelty lähinnä saksan ja englannin osalta, suosittelomme muiden kielten opettajille sivustoja <http://talkbank.org/access/SLABank/> ja <http://chilides.talkbank.org/access/> (lapsen kielenomaksuminen). Kun löydät sopivan kieliaineiston, kannattaa etsiä samalta tutkijalta muitakin julkaisuja ja tarkastella taulukoita ja kaavioita; ehkäpä tulokset ovat sovellettavissa myös sinun opettamaasi opiskelijaryhmään.

## Opetuksen tehtävä

Aloitamme kertaamalla aiemmin opittua ja siirrymme sitten tarkastelemaan kahta näkökulmaa, joihin opiskelijat törmäävät toisen kielen opetuksessa.

Tutkijat, jotka tarkastelevat lapsen kielen oppimista generatiivisesta näkökulmasta, ovat kiinnostuneita siitä, miten kaikki lapset (jopa ne, joiden kognitiiviset taidot ovat heikot) pystyvät omaksumaan kieliyhteisönsä monimutkaisen syntaksin ja funktionaalisen morfologian muutamassa vuodessa, vaikka muiden kognitiivisten taitojen saavuttaminen on vielä kesken. Tutkijat osoittavat, että kasvattajat korjaavat lapsen kieltä epäjohdonmukaisesti ja lapset kuulevat epätäydellistä syötettä, esimerkiksi vääriä aloituksia ja sattumanvaraisia virheitä. Vielä merkittävämpää kuin tämä on se, että syöte on luokittelematonta ja jäsentämätöntä. Lapsella ei ole minkäänlaista käsitystä siitä, mikä hänen kuulemiensa sanojen merkitys on. Tutkimukset, joihin tutustuimme aiemmin, vahvistivat kielen oppimisessa olevan jotain synnynnäistä. Brown ja sittemmin myös de Villiers ja de Villiers havaitsivat yhteisen kielenomaksumisjärjestyksen. Dulay ja Burt sekä Bailey, Madden ja Krashen huomasivat pitkälti saman järjestyksen L2-oppijoilla riippumatta heidän iästään tai äidinkielestään. Täytyy olla olemassa jokin luontainen, sisäsyntyinen järjestelmä, joka mahdollistaa lapsen kielenoppimisen. Itse asiassa on oltava luontainen, synnynnäinen järjestelmä, jonka avulla myös toisen kielen oppijat oppivat kielen samassa oppimisjärjestyksessä. Generatiivisen kielitieteen kannattajat olivat yhtä mieltä siitä, että tämä järjestelmä oli Universaali kielioppi. Etsittiin todisteita sille, että Universaali kielioppi oli paitsi lasten myös toisen kielen oppijoiden käytössä myöhemmälläkin iällä. Lydia Whiten klassikko *Universal Grammar and Second Language Acquisition* (1989) on alkajaisiksi hyvä opas tästä aiheesta.

Tutkimuksen edistyminen formaalissa kielitieteessä 1980-luvulta lähtien on auttanut ymmärtämään tähän mennessä jo monien eri kielten funktionaalista morfologiaa ja syntaksia tarkemmin. Tämä on antanut sekä lapsen kielen että toisen kielen oppimisen tutkijoille uutta tutkittavaa ja samalla laajentanut räjähdysmäisesti sitä kielten määrää, joiden oppimisesta tutkimusta on tehty ja tehdään. Erilaiset tutkimussuunnat jatkavat kasvuaan. Kognitiiviset näkökulmat lapsen kielen kehitykseen (kuten Halliday 1994, Goldberg 2007, O'Grady 2005 ja Tomasello 2003), kognitiiviset näkökulmat toisen kielen oppimiseen (kuten Ellis ja Robinson 2008 ja VanPatten 2004) tai vuorovaikutuksellinen näkökulma (kuten Gass ja Mackey 2006) tuovat tutkimuksiin oman

ulottuvuutensa. Jos nämä tutkimukset kiinnostavat sinua, tutustu mainittujen tutkijoiden julkaisuihin joko internetissä tai yliopiston kirjastossa.

Tämän kokonaisuuden alkupuolella esitettiin kaksi kysymystä: Miksi oppijat eivät opi sitä, mitä opettajat opettavat? Miten oppijat oppivat sitä, mitä opettajat eivät opeta? Ensimmäinen kysymys ei ole uusi ja siksi tartumme siihen vasta tässä vaiheessa. Toinen kysymys saattaa olla yllättävämpi, joten aloitimme siitä. Vastaukset, joita jo käsitelimme, osoittivat, että myös vanhempien toisen kielen oppijoiden on mahdollista soveltaa mentaalaisia järjestelmiä kielisyötteen analysoimiseen. On syytä tiedostaa, että tämä käsitys jakaa mielipiteitä; generatiivista suuntausta edustavat toisen kielen oppimisen tutkijat väittävät, että nämä mentaaliset järjestelmät ovat yksinomaan kielellisiä ja toimivat täysin tiedostamatta. Toiset ovat sitä mieltä, että oppimisessa hyödynnetään yleisempiä kognitiivisia järjestelmiä ja niitä käytetään myös tietoisesti. Oppija voi hyödyntää opetuksen aikana tapahtuvassa oppimisprosessissa iästään ja koulutustasostaan riippuen tietoista kielen analysointia, sääntöjen opettelua ja niiden soveltamista. Tämä johtaa meidät toisen kysymyksen ääreen: Miksi oppijat eivät kuitenkaan aina opi sitä, mitä opettajat opettavat? Haemme vastauksia kahdesta eri näkökulmasta: vuorovaikutustilanteissa tarvittavasta monisanaisten ilmausten ulkoa oppimisesta sekä sääntöjen opettelemisesta ja soveltamisesta.

## Monisanaisten ilmausten ulkoa opettelu

Tarkastelemme tavanomaisia monisanaisia ilmauksia, jotka opetellaan ja joita käytetään yksittäisten sanojen tapaan. Puhujan sanavarastossa on, kuten sanakirjassakin, yksittäisiä sanoja mutta myös useampien sanojen yhdistelmiä. Nämä ilmaukset tulevat mieleemme yhtä nopeasti kuin yksittäiset sanat ja käytämme niitä sujuvasti, kun puhumme hyvin osaamaamme kieltä. Näistä ilmauksista voidaan käyttää myös nimitystä kaavamaiset ilmaukset tai holistiset kiteytymät. Tällaiset ilmaukset sisältävät idiomeja (*heittää veivinsä*), kliseitä (*vanhat hyvät ajat*), yhdyssanoja tai moniosaisia käsitteitä (*liikenneympyrä*, *kevyen liikenteen väylä*), kollokaatioita (*pitää hauskaa*), sosiaalisia ilmauksia (*hauska tavata*) ja muita kiinteitä ilmauksia (*en ymmärrä*).

## Monisanaisten ilmausten oppiminen

Matkailijoiden kielioppaissa listataan usein käyttökelpoisia ilmauksia tavanomaisiin tilanteisiin. Vaatii erinomaista muistia (erityisesti ääntämisessä tarvittavaa) ja paljon harjoitusta tuottaa näitä ilmauksia ymmärrettävästi vuorovaikutustilanteessa paineen alla. Niiden suhteen on aina olemassa riski, että vaikka asia tulisikin ymmärretyksi, vastaus on käsittämätön. Pelkkien fraasien toistaminen ei myöskään riitä kovin kattavan kielitaidon osoittamiseen. Maahanmuuttajapoika Homer, jonka englannin kielen oppimista Judy Wagner-Gough (1978) tutki, käytti alakoululaisena useita ulkoa opittuja ilmauksia. Ennen kohdekielen morfosyntaksin oppimista hän käytti esimerkiksi *Is it* -ilmausta (onko se?) kysymysten muodostamiseen: *Is it bicycle is Judy? 'Is it Judy's bicycle?'* (onko se pyörä on Judy? Eli: Onko se Judyn pyörä?) ja *Where's* -ilmausta ilmaistakseen paikkoja ja sijainteja: *Where's Mark is school 'Mark is at school'* (Missä Mark on, on koulu. Eli: Mark on koulussa.). Martinez ja Murphy (2011) tarkastelevat tutkimuksessaan haasteita, joita nuorilla maahanmuuttajilla on lyhyissä, monisanaissa ilmauksissa, jotka ovat sanaston oppimisen kannalta relevantimpia.



## Pohdi

Tarkoittaako tämä sitä, että lukutaito-oppijoita ei pitäisi kannustaa näiden ilmausten ulkoa opettelemiseen? Muistele edellistä kertaa, kun sinä tai joku tuttavasi käytitte uutta kieltä ensimmäistä kertaa joko oppitunnilla tai todellisessa vuorovaikutustilanteessa. Muistatko, mitä ilmauksia yritit palauttaa mieleesi tuossa tilanteessa? Onnistuiko se? Jos ei, miksi arvelet sen olleen niin vaikeaa?

## Ilmausten painaminen mieleen

Eve Clark (1974) havainnoi omaa 3-vuotiasta poikaansa, joka opetteli muodostamaan *Wait for it to cool* -rakennetta (Odot, että se jäähtyy / Odot, että se jäähtymistä). Poika käytti ilmausta puhuessaan ruuan jäähtymisestä ja alkoi sitten soveltaa sitä muihinkin verbeihin kuten *Wait for it to dry* (Odot, että se kuivuu / Odot, että se kuivumista). Vieraiden kielten opettamisessa ilmausten ulkoa opetteleminen voidaan liittää dialogien opettelemiseen ja mallin mukaan harjoitteluun. Mallin soveltaminen kuului erityisesti audiolinguaaliseen metodiin, joka kehitettiin USA:ssa 1940-luvulla. Malliharjoituksessa toistetaan dialogista opittu kaava, jonka yhtä komponenttia muutetaan. Muutetaan esimerkiksi toteamus kysymyslauseeksi: *My name is Mary.* → *Is your name Mary?* tai *What is your name?* Sittemmin Vainikka, Young-Scholten, Ijuin ja Jarad esittivät, että myös aikuiset maahanmuuttajat, joista osa oli lukutaito-oppijoita, käyttävät oppimiaan monisanaista ilmauksia samaan tapaan kuin Wagner-Goughin havainnoima poika. Monet ovat löytäneet samankaltaisia malleja aikuisten maahanmuuttajien kielenoppimisessa (esimerkiksi hollannin oppijoilta). Löydät Vainikan, Young-Scholtenin, Ijuinin ja Jaradin julkaisun osoitteesta [www.leslla.org](http://www.leslla.org) Granadan 2016 symposiumin julkaisuista.

## Ilmausten oppiminen ja morfosyntaksin kehittyminen

Nykyinen **käyttöpohjainen** näkemys perustuu oletukseen siitä, että kieli koostuu ilmauksista ja tuntemiensa ilmausten määrän kasvaessa kielenkäyttäjä tulee tietoiseksi näiden ilmausten osasta, tarkastelee niitä ja sitten soveltaa malleja luovasti muuhunkin kielenkäyttöön. Toisen kielen tutkija Florence Myles (2004, ks. myös Myles, Hooper ja Mitchell 1999) on väittänyt, että tämä koskee monisanaisten ilmausten oppimista myös toisella kielellä.

## Tutkimus monisanaisten ilmauksista toisen kielen oppimisessa

Kathleen Bardovi-Harlig ja David Stringer (2017) ovat hiljattain kyseenalaistaneet tämän näkökulman. He raportoivat tutkimuksesta, jonka tulokset osoittivat, että monisanaisten ilmausten ulkoa oppiminen ei vaikuta oppimiskäytännön. Tärkeä havainto heidän tutkimusraportissaan on, että L2-oppijat eivät tuota näitä ilmauksia täysin sujuvasti ennen kuin saavuttavat hyvän kielitaitotason. Tämä tarkoittaa sitä, että näitä ilmauksia pystytään tuottamaan sujuvasti vasta sitten, kun oppijan oma kielitaito riittää vastaavanlaisen morfosyntaksin muodostamiseen itsenäisesti. Bardovi-Harlig ja Stringer pyrkivät tutkimuksessaan selvittämään, tehostaako useampisanaisten ilmausten opetteleminen morfosyntaksin omaksumista. He aloittivat keräämällä monisanaisten ilmausten korpuksen siitä kieliyhteisöstä, jossa tutkittavat opiskelijat elivät. Sitten he loivat testitilanteita, joissa näitä ilmauksia todennäköisesti käytetään, ja järjestivät äidinkieliä puhujia sanomaan toivotut ilmaukset. Tutkimukseen otettiin 271 englannin opiskelijaa, joiden kielitaitotaso vaihteli

(tutkimuksessa oli edustettuna neljä taitotasoa seitsenportaisesta asteikosta) ja joilla oli erilaisia kielitaustoja. Heille annettiin tehtäviksi suullinen keskustelusimulaatio ja jäljittelytehtävä. Tehtävien avulla haluttiin selvittää, kuinka hyvin oppijat muistivat ilmauksia. Tulokset osoittivat, että oppijat tiesivät, milloin mitään ilmausta tulee käyttää, ja keskeisimmät sanat näissä ilmauksissa. Se, pystyivätkö he muodostamaan näitä ilmauksia, ei riippunut siitä, missä vaiheessa he olivat morfosyntaksin oppimisessa. Monisanaiset ilmaukset eivät siis näytä tehostavan morfosyntaksin oppimista.

Palaa vielä edellä esittelyihin pohtimiskysymyksiin ja mieti niitä uudestaan Bardovi-Harligin ja Stringerin tutkimustulosten valossa. Vaikuttaako tämä jotenkin niihin odotuksiin, joita kohdistat omiin oppijoihisi?

## Opetuksen osuus morfosyntaksin oppimisessa

Aiemmassa tarkastelussa huomio oli enimmäkseen aikuisissa kielenoppijoissa, jotka eivät olleet saaneet toisen kielen opetusta lainkaan tai olivat saaneet sitä hyvin vähän. Tutkimuksella, joka selvittää, oppivatko toisen kielen oppijat sitä, mitä heille opetetaan, on pitkät perinteet. On jopa olemassa aikakausjulkaisu, joka käsittelee ainoastaan toisen kielen opetukseen perustuvaa oppimista, *Instructed Second Language Acquisition*. Opetukseen liittyvä keskustelu on jatkuvaa väittelyä siitä, mikä on tietoisesti opittua *eksplisiittistä tietoa* ja mikä tiedostamatta omaksuttua implisiittistä tietoa. Oppimisen ja omaksumisen termit otti käyttöön Stephen Krashen vuonna 1985, ja myös Sasha Felix käsitteli niitä Saksassa vuonna 1985 julkaistussa teoksessaan. Väittely keskittyy kolmeen aiheeseen: onko todella olemassa eksplisiittistä ja implisiittistä tietoa; jos on, kuinka nämä kaksi voidaan erottaa toisistaan; ja jos voidaan, onko se tarpeen. Keskitymme seuraavaksi toiseen ja kolmanteen kysymykseen.

## Omaksuminen vs. oppiminen

Omaksuminen on tiedostamattoman, intuitiivisen, automaattisen prosessin tulosta. Lapset oppivat äidinkieltensä omaksumalla. Oppimisprosessi puolestaan on tietoista. Myöhemmässä vaiheessa kielen oppiminen tapahtuu yleensä opettelemalla ja siihen liittyy usein opettaminen.

## Pohdi

Ryhmäsi oppijat saavat opetusta. Kuuluuko opetukseen ainoastaan sellaisia harjoituksia, jotka tukevat omaksumista? Koulutuksen myötä oppijoilla on yleensä kognitiivisia työkaluja ymmärtää opetettuja sääntöjä ja soveltaa niitä. Käytävätkö menetelmiä, jotka tukevat myös oppimista?

## Kolme tuoretta tutkimusta

Käsitlemme kolmea tutkimusta, jotka selvittävät kysymystä: Miksi oppijat eivät opi sitä, mitä opetamme heille? Yksikään näistä tutkimuksista ei valitettavasti keskity niihin aikuisiin, joilla on

niukka koulutustausta, koska useimmilla tutkijoilla ei juuri ole kontakteja tällaisiin oppijoihin eivätkä he ole tietoisia näiden oppijoiden tilanteista.

### Ensimmäinen tutkimus: L2-espanjan kieliopillinen aspekti

Jason Rothman allekirjoittaa omaksumisen ja oppimisen eron *kilpailevien järjestelmien* hypoteesissaan. Toisen kielen oppijat käyttävät kielellisiä mekanismeja eli universaalia kielioppia *omaksumiseen* mutta hyödyntävät myös muita kognitiivisia järjestelmiä *oppimisessa*. Kieli on todella monimutkainen järjestelmä, kuten huomaamme kielitieteilijöitten jatkuvasta pyrkimyksestä selvittää äidinkielisten puhujien kielellistä systeemiä. Oppijoille opetetut säännöt eivät useinkaan pysty heijastamaan koko monimutkaista kieli-ilmiötä. Aspekti on tästä hyvä esimerkki. Vuoden 2008 tutkimuksessaan Rothman raportoi espanjan kieliopillisesta aspektista. Espanjan opettajat ja muutoin espanjan kielestä kiinnostuneet voivat tutustua tähän tutkimukseen lisää työkalupakissa. Rothman vertaili äidinkieliä espanjan puhujia kahteen opiskelijaryhmään, jotka koostuivat taitavista, englantia äidinkielenään puhuvista nuorista aikuisista espanjan oppijoista. L2-ryhmässä oli 20 opetukseen osallistunutta oppijaa ja 11, jotka eivät olleet osallistuneet toisen kielen opetukseen, mutta olivat asuneet espanjankielisessä maassa vähintään 7 vuotta. (Tarkemmin aineistoista, espanjan kieli & Rothman.) Oppijoiden aspektin osaamista testattiin tarinaan liittyvien monivalintatehtävien ja täydennystehtävien avulla. Tällaiset tehtävät ovat tyypillisiä tapoja opettaa aspektia. Äidinkieliset puhujat valitsivat vastaukset ja täyttivät puuttuvat sanat odotuksenmukaisesti, mikä osoitti testin validiksi. Itseoppineet henkilöt osoittautuivat molemmissa tehtävissä yhtä taitaviksi kuin opetusta saaneet. Tämä vahvistaa näkemystä, että myös vanhemmat kielenoppijat hyödyntävät tiedostamattaan syötettä kielen omaksumisessa. Tulokset osoittivat myös eroja oppijaryhmien välillä. Ne, jotka eivät olleet osallistuneet opetukseen, onnistuivat hieman paremmin monivalintatehtävissä. Opetukseen osallistuneet oppijat näyttivät selkeästi tukeutuvan yksinkertaisiin sääntöihin, joita heille oli opetettu.

### Toinen tutkimus: L2-englannin *any*

Melinda Whong toteaa, että Spada ja Tomita (2010) eivät löytäneet opetuksen tehokkuutta koskevassa tutkimuksessaan yhteyttä opetuksen tehokkuuden ja sen yksinkertaisuuden välillä. Tutkimus käsitti useiden opetuksen tehokkuutta koskevien tutkimusten meta-analyysin. Ei siis löytynyt yhteyttä sen välillä, mitä opittiin, ja sen välillä, oliko tämä kielen piirre helppo oppia ja opettaa (esim. englannin monikko) vai vaikea oppia ja opettaa (esim. relatiivilauseet). Tämä johti Whongin etsimään jotakin, mikä on hankalaa oppia mutta mikä nähdään helppona asiana opettaa. Yhdessä kahden muun tutkijan kanssa hän tarkasteli englannin määrää ilmaisevaa *any*-sanaa (Marsden, Whong ja Gil 2017). He ottivat tutkiakseen 26 maailmalla suosittua englannin oppikirjaa ja saivat selville, että kirjojen antamat ohjeet *any*-sanana käyttöön ovat nämä:

- kysymyksissä: *Do you want any cake?* Otatko yhtään kakkua?
- negatiivisissa vastauksissa: *No, I don't want any.* Ei, en halua yhtään.

Näiden lisäksi on muita tavallisia tilanteita, joissa käytetään sanaa *any* mutta joita oppikirjat eivät maininneet:

- ehdollisuus: *If anyone comes, please shout.* Jos joku tulee, huuda. *If you see any bears, call for help.* Jos näet yhtään karhua/karhuja, kutsu apua.
- ilmaukset *jälkeen, ennen tai ilman: Go before anyone sees you.* Mene ennen kuin kukaan näkee sinua.
- sävyiltään negatiivisen päälauseen jälkeen: *I'm sorry I said anything about your driving test.* Olen pahoillani, että sanoin mitään ajokokeestasi.
- mahdollisuuden ja valintatilanteen ilmaisussa: *Anyone can learn to bake a cake.* Kuka tahansa voi oppia leipomaan kakun. *Choose any cake that you like.* Valitse mikä tahansa kakku, jonka haluat.

Tutkijat halusivat selvittää, missä tilanteissa toisen kielen oppijat osasivat käyttää *any*-sanaa, ja verrata sitä siihen, mitä oppikirjoissa opetettiin ja mitä jätettiin opettamatta. He kutsuivat tutkimukseen 97 arabiaa puhuvaa aikuista englannin oppijaa. Oppijoiden taitotaso määriteltiin kolmiportaisella asteikolla. Sitten heitä pyydettiin arvioimaan *any*-lauseita, joissa sanaa käytettiin joko kieliopillisesti oikein tai väärin. Saadaksean selville, mitä oppijoiden tekstikirjoissa ja kursseilla oli opetettu *any*-sanankäytöstä, tutkijat myös haastattelivat oppijoita. Tulokset osoittivat, että oppijat joko olivat epätietoisia säännöistä tai tunsivat vain yksinkertaiset, opetetut säännöt. Parhaiten oppijat onnistuivat arvioimaan niitä *any*-sanankäyttötilanteita, jotka heille oli opetettu. Näkyi myös merkkejä siitä, että opetettuja sääntöjä yleistettiin liikaa. Vaikka haastattelut osoittivat, että oppijat eivät tunteneet sääntöjä eli niitä ei ollut eksplisiittisesti opetettu oppijoille, he silti sovelsivat sääntöjä tiedostamattaan. Tutkijoita kiinnosti erityisesti se, että taitavimmat oppijat pystyivät arvioimaan *any*-sanankäytöstä oikein myös sellaisissa yhteyksissä, joita ei ollut heille opetettu. He olivat siis omaksuneet jotakin sanan olemuksesta.

Viimeisenä käsittelemme Roumyana Slabakovan ja Lydia Whiten (2015) tutkimusta, joka osoittaa, että on tärkeää tarkastella paremmin myös sitä, mitä pidämme helppona ja mitä vaikeana. He tutkivat täydellisiä ja lyhennettyjä pronominin objektimuotoja englannin kielessä eli *him* vs. *'m* kuten esimerkiksi *I saw him* vs. *I saw 'm*. Voisimme olettaa, että oppijoiden on helpompaa omaksua tällaiset sanat silloin, kun ne lausutaan selkeästi, etenkin jos taitotaso on matala ja oppija on tottunut lähinnä suulliseen syötteeseen kohdekielestä. Slabakova ja White esittävät, että asia on juuri päinvastoin. Pronomineja käytetään kaikissa kielissä ja oppijat voivat hyödyntää äidinkielen taitoaan pronominiensa osalta myös toista kieltä oppiessaan. Etenkin alemmilla kielitaitotasolla oppijoiden saattaa silti olla vaikeaa hahmottaa näiden pronominiensa merkityksiä. Se, että he eivät ehkä osaa vertailla eri muotojen merkityksiä keskenään ja ymmärrä niiden eroja, saattaa jäädä opettajilta huomaamatta. Oppijoiden kanssa käyttämämme puhetapaa ajatellen nämä tulokset ovat kiinnostavia. Useimmat meistä eivät tule ajatelleeksi, että lyhennetyt muodot voisivat olla helpompia ymmärtää kuin täydelliset ilmaukset. Tästä tutkimuksesta saa selkeimmän kuvan katsomalla YouTube-videon, jossa Slabakova kuvailee tutkimusta. Siinä käytetään jonkin verran termejä, jotka eivät välttämättä ole sinulle tuttuja, joten katso se tarvittaessa useampaan kertaan ([https://www.youtube.com/watch?v=yVwSIC\\_9mrA](https://www.youtube.com/watch?v=yVwSIC_9mrA)). Jos haluat saada lisää tietoa, tutustu sivustoon <https://millnetwork.org/>.

## Johdanto ja katsaus tulevaan

Aiemmin olemme keskittyneet kysymyksiin *Miten oppijat oppivat sellaista, mitä ei ole opetettu?* ja *Miksi oppijat eivät opi sitä, mitä opettajat opettavat?* Nyt keskitymme kolmanteen kysymykseen: *Miten voimme arvioida oppimista validisti ja luotettavasti?*

Aloitamme määrittelemällä ydintermejä. Sitten siirrymme käsittelemään muutamia yleisiä aiheita ja sitten erityisesti lukutaito-oppijoita. Testaus ja arviointi liittyvät kiehtovalla tavalla moniin jo käsittelemiimme aiheisiin.

### **Määritelmiä: luotettavuus ja validius**

Luotettavuus (reliabiliteetti) tarkoittaa sitä, että testi tai arviointityökalu mittaa tiettyjä taitoja tai tietoja aina johdonmukaisesti samalla tavalla. Validiudella puolestaan viitataan siihen, että testi tai arviointityökalu mittaa pätevästi sitä, mitä sillä pyritään mittaamaan. Validiuteen voi vaikuttaa heikentävästi kolme päätekijää: riittämätön mittaaminen, väärän asian mittaaminen ja testin käyttäminen erilaisin tai väärin tavoin (Koretz 2008: 220). Luotettavuus ja validius ovat aivan yhtä tärkeitä mitattaessa kouluttamattomien tai vähän koulutettujen oppijoiden tietoja ja taitoja. Itse asiassa nämä tekijät ovat heidän tapauksessaan jopa tärkeämpiä, koska oppijoilla ei ole juurikaan aiempaa kokemusta sellaisesta testaamisesta ja arvioinnista, joka on tyypillistä niissä maissa, joihin he ovat muuttaneet. Sitä paitsi sellaiset testit ja arviointityökalut, jotka perustuvat lukemiseen ja kirjoittamiseen, eivät sovellu näiden oppijoiden tietojen ja taitojen testaamiseen. Palaamme tähän aiheeseen myöhemmin.

Aloitetaan tilanteen kartoittamisesta: Miten niiden oppijoiden tietoja ja taitoja arvioidaan, joiden parissa työskentelet? Miten heidät on jaettu opintoryhmiin?

### **Määritelmiä: Testaaminen ja arviointi**

*Testaamisella* viitataan yleensä high stakes -kokeisiin, joilla arvioidaan testattavan sen hetkisiä tietoja ja taitoja jossain opintojen vaiheessa. Testit vaihtelevat institutionaalisista tasokokeista ja vuoden lopussa tehtävistä kokeista standardoituihin, normitettuihin, erillistä taitoa testaaviin kokeisiin kuten YKI, TOEFL, IELTS ja Cambridgen yliopiston kielitutkinnot. Kokeen normittamisella pyritään varmistamaan sen validius ja luotettavuus tietyn oppijaryhmän tietojen ja taitojen testaamisessa. *Arvioinnilla* taas tarkoitetaan prosessia, jossa oppija tuottaa jatkuvasti suullisia ja kirjallisia näytteitä osaamisestaan ja opettaja huomioi ne osoituksina kielitaidon kehittymisestä. Arviointiprosessi antaa luotettavamman kuvauksen oppijan tiedoista ja taidoista kuin silloin tällöin tapahtuva testaaminen ja siksi näiden arviointitapojen ero on oleellinen.

### **Esimerkki yhdysvaltalaisohjelmasta**

Katsaus yhdysvaltalaisen suurkaupungin community college -oppilaitosjärjestelmään viime vuosikymmenellä osoittaa, että opiskelijoista 58 % oli pysyvää väestöä, 18 % opiskelijaviisumin saaneita, 15 % Yhdysvaltojen kansalaisuuden saaneita, 8 % matkailijoita ja 2 % pakolaisia. Englanti toisena kielenä -ohjelmaan osallistui opiskelijoita, joilla oli hyvin erilaiset kielen oppimisen ja opiskelun taustat: 1) yläkoulu tai lukio kotimaasta, 2) yläkoulu tai lukio USA:ssa maahanmuuttajana tai 3) yläkoulu tai lukio kesken muuttoon liittyneiden seikkojen takia. Sisään pääsy oppilaitosjärjestelmään edellytti ei-natiiveilta englannin puhujilta tietyn pisterajan ylittämistä TOEFL:n Scholastic Aptitude Test -osiossa (SAT), joka mittaa opiskeluvaihtoehtoja. Niiltä hakijoilta, joiden pistemäärä alitti tietyn rajan kokeen suullisessa osuudessa, vaadittiin kirjallisten taitojen

tasokoe. Jos hakijalta edellytettiin osallistumista englanti toisena kielenä -opetukseen, tasolta toiselle siirtyminen tapahtui ohjelman sisällä kirjallisten tehtävien ja lukutestin arvioinnin perusteella.

### ESOL Iso-Britanniassa

Iso-Britanniassa käytetään enenevässä määrin tarkkaa ja monitasoista testausta aikuisille, jotka eivät ole käyneet yliopistoa. Toisaalta luku- ja kirjoitustaidottomat, kouluttamattomat aikuiset maahanmuuttajat on usein jätetty huomiotta. Näin ollen EVK:n (Eurooppalainen viitekehys) taitotason A1 yläpuolella oleville oppijoille on standardoituja kielitaitotestejä, mutta sen alapuolelle jääville ei ole testausta, joka mittaisi heidän tietojaan ja taitojaan. Jane Allemano (löydät hänen artikkelinsa osoitteesta <http://apples.jyu.fi/> – 2013 – issue 1) jakaa kolmeen tyyppiin ne englannin oppijat, joiden taidot ovat alimmalla tasolla.

1. Lukeneet, korkeasti koulutetut oppijat, joiden tausta on latinalaista kirjaimistoa käyttävässä kielessä.
2. Lukeneet, korkeasti koulutetut oppijat, joiden tausta on muuta kuin latinalaista kirjaimistoa käyttävässä kielessä.
3. Ne oppijat, joilla ei ollut juuri lainkaan koulutusta eikä kokemusta minkään toisen kielen oppimisesta.

Vaikka ensimmäiset kaksi ryhmää lasketaan alkeistason oppijoiksi, molemmilla on luku- ja kirjoitustaito, jota voi hyödyntää myös toisen kielen oppimisessa. Kolmannen ryhmän oppijoilta saattaa puuttua äidinkielen luku- ja kirjoitustaidon lisäksi myös ymmärrys siitä, että kirjoitettu kieli kantaa merkityksiä (DfES 2001:70). Nämä kolme opiskelijatyyppeä testataan joka tapauksessa samoilla testeillä ja heidän suorituksiaan verrataan samoihin standardeihin. Kuten voimme etukäteen arvata, kaksi ensimmäistä ryhmää menestyvät testeissä hyvin ja nostavat keskimääräistä tasoa. Ne oppijat, joilla sekä äidinkielen että toisen kielen kirjallinen taito on puutteellinen, joutuvat taistelemaan saavuttaakseen tämän tason.

Lisäksi on tilanteisia ja testattavaan henkilöön liittyviä tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa testisuoritukseen. Testin kehittäminen pitäisi aloittaa määrittämällä selkeästi testin kohderyhmän piirteet ainakin kolmesta näkökulmasta (fyysinen, psykologinen ja kokemusperäinen). Psykologinen ulottuvuus sisältää ne kognitiiviset prosessointitaidot, jotka testattava tarvitsee pystyäkseen suoriutumaan testistä (O'Sullivan 2014: 262).

Ovatko ne testit, joilla oman ryhmäsi oppijoiden tietoja ja taitoja mitataan, standardoituja vai jonkin tietyn tahon käyttämiä, alueellisia tms. testejä? Käytetäänkö maassasi testejä, jotka mittaisivat standardoidusti EVK:n alimman taitotason alapuolelle jäävien toisen kielen puhujien tietoja ja taitoja?

### Ymmärtämisen ja tuottamisen testaaminen ja arviointi

Mitä oikeastaan testataan? Löydökset, joita tarkastelimme aiemmin, perustuivat oppijoiden tuotoksiin. Jos testaamme ainoastaan tuottamista, eikö meiltä jää jotakin huomioimatta? Merkittävien lapsen kielen omaksumista ja toisen kielen oppimista koskevien tutkimusten perusteella tiedämme, että kielen tuottamista edeltää ymmärtäminen.

Vauvat tuottavat yleensä ensimmäiset tunnistettavat sanansa noin 10–12 kuukauden iässä mutta ymmärtävät sanoja jo useita kuukausia aikaisemmin. Meillä on myös *ensimmäistä vieraalle kielelle altistumista* koskevaa tutkimusaineistoa aikuisilta kielenoppijoilta, joka osoittaa, että tuottamista edeltää ymmärtäminen. Näistä tutkimuksista käy ilmi, että aikuiset pystyvät poimimaan asioita *puhevirrasta* samaan tapaan kuin lapset. Tämä osoittaa, että toisen kielen ymmärtämisemme saattaa olla huomattavasti laajempaa kuin kykymme tuottaa kieltä. Sama koskee lukutaito-oppijoita.

### **Pohdi**

EVK:n taitotasoa A1 kuuntelemisen osalta: *Kun puhutaan hitaasti ja selkeästi, ymmärrän sanoja ja ilmauksia, jotka koskevat minua tai minulle tuttuja ihmisiä ja asioita tai välitöntä ympäristöäni.* Vertaa tätä määrittelyä niihin testeihin, joihin ryhmäsi oppijat osallistuvat. Mittaavatko testit ymmärtämistä? Mitä ryhmäsi oppijat ymmärtävät? Pohdi myös niitä tapoja, joilla oppijoitasi arvioidaan? Mittaavatko arviointityökalut sekä tuottamista että ymmärtämistä?

Tutustu myös portfolioarviointiin (konferenssijulkaisu vuoden 2006 LESLLAsta), jonka Willemijn Stockman on kehittänyt. Tämäntapaisessa kirjallisten taitojen arvioinnissa oppijat tuottavat autenttista tekstiä, joka kerätään portfolioon käytettäväksi jatkuvassa arvioinnissa. Mitkä tämän tavan edut ja haitat ovat? Miten portfolioarviointi voisi mitata kuuntelemista, puhumista ja lukutaitoa?

### **Heijastuksia toisen kielen omaksumisen tutkimuksesta**

Tutkijat Anne Vainikka ja Martha Young-Scholten sekä opettaja Colleen Ijuin (2005) sovelsivat orgaanista kielioppia nähdäkseen, miten hyvin sillä voitiin mitata niiden yhdysvaltalaisen englannin oppijoiden morfosyntaksin kehittymistä, joita kuvattiin edellä. Löydät tutkimuksen laajemman version aineistoista. He aloittivat kritisoimalla arvioinnista käytettyjä määritelmiä *subjektiivinen* ja *suhteellinen*, koska esimerkiksi määritelmät ”riittävä”, ”keskitasoinen” ja ”kompetentti” viittaavat jo arvioijan käsityksiin siitä, mikä on riittämätöntä, alkeistasoista, yksinkertaista ja mahdotonta hyväksyä. Tulokset osoittivat, että soveltamalla orgaanisen kieliopin morfosyntaksin kriteereitä kaikki oppijat saatiin sijoitettua onnistuneesti oikeille koulutusohjelman tasoille. Mikä vielä tärkeämpää, nämä kriteerit auttoivat tunnistamaan niitä oppijoita, jotka oli virheellisesti sijoitettu liian korkealle taitotasolle ja joilla oli sen vuoksi haasteita oppimisessa.

Toiset tutkijat, jotka ovat työskennelleet maahanmuuttaja-aikuisten parissa, ovat kehitelleet edellä mainittujen tutkijoiden näkemyksiin perustuvaa oppija-arviointia. Esimerkiksi Manfred Pienemann (1988; 2001) on kehittänyt nopeaksi profiloinniksi kutsutun arviointityökalun. Tätä työkalua käytetään spontaanin puheen näytteiden arviointiin, ja sen käyttäminen vaatii opettelua.

### **Miten toisen kielen morfosyntaksin tutkimusta voidaan hyödyntää lukutaito-oppijoiden opettamisessa?**

Olet tutustunut sekä aiemmin tehtyihin että tuoreisiin tutkimuksiin aikuisten toisen kielen oppijoiden morfosyntaksin oppimisesta. Edellä on pohdittu, mikä rooli monisanaisten ilmausten ulkoa oppimisella ja sääntöjen opettamisella on morfosyntaksin oppimisessa. Tämän myötä on ollut myös mahdollista perehtyä lukutaito-oppijoiden kannalta tärkeään aiheeseen – testaamiseen ja arviointiin. Toivottavasti esittelemämme tutkimus on auttanut sinua huomaamaan oppijoidesi

mahdollisuuksia ja rohkaissut soveltamaan näitä oppeja myös työssäsi. Vielä muutama ajatus loppuksi.

## Syötös

Edustatpa millaista kielenoppimiskäsitystä tahansa on selvää, että oppija tarvitsee paljon kohdekielen syötöstä oppiakseen toisen kielen. Jotkut kriitikot, jotka kiistivät Chomskyn näkemykset synnynnäisestä kielialttiudesta, vetivät väärä johtopäätöksiä siitä, että generatiivisen kieliopin näkökulmasta syötös olisi yhdentekevää. Chomsky (2005) vakuuttaa, että kielellinen kokemus on yksi kolmesta komponentista, jotka vaikuttavat kielen oppimiseemme.

- i. synnynnäinen kielellinen lahjakkuus
- ii. kielikokemus (=kielelle altistuminen)
- iii. syötöksen analysoimista ohjaavat lait/periaatteet ja toimivat laskelmat (jotka eivät perustu erityisesti kielikykyyn)

## Kielen oppimisen kulku, tahti ja saavutettava kielitaito

Palataan **kielen oppimisen kulkuun, tahtiin ja saavutettavaan kielitaitoon**. On osoitettu, että ulkoisilla tekijöillä (kuten monisanaisten ilmausten ulkoa opettelemisella tai opettujen sääntöjen soveltamisella) ei ole vaikutusta oppimisen kulkuun. Tahtiin ja saavutettavaan tasoon ulkoiset tekijät voivat kuitenkin vaikuttaa. Tahti voi kiihtyä kohdekielelle altistumisen myötä ja kiihtyvä tahti puolestaan vaikuttaa niin, että oppija saavuttaa korkeamman kielitaitotason, jolloin esim. morfosyntaksi vakiintuu. Riittävän syötöksen saamisella voi olla enemmän vaikutusta alkeisoppijoiden kieleen. Lukutaito-oppijoiden tutkijat ovat osoittaneet, että syötöksen intensiteetillä on enemmän merkitystä kuin kokonaismäärällä (ks. esim. Condelli ym. 2003). Eli oppija, joka on kuullut kohdekieltä 20 tuntia viikossa yli 10 viikon ajan, on edistyneempi kuin oppija, joka on kuullut kohdekieltä 5 tuntia viikossa 40 viikon ajan.

Otetaan uudestaan tarkasteluun myös ikätekijä. Vanhempi, mutta yhä merkittävä Snown ja Hoefnagel-Höhlen (1978) tutkimus vuoden hollantia Alankomaissa opiskelleista lapsista, nuorista ja aikuisista osoittaa, että nuoret ja aikuiset olivat nopeampia oppimaan kuin lapset. Tutkijat jatkoivat tutkimusta joidenkin siihen osallistuneiden henkilöiden kanssa ja havaitsivat, että lasten hollannin ääntämys oli parempaa kuin vanhempien oppijoiden. Tähän voi olla monia erilaisia syitä, mutta keskeistä on, että jos altistusta kohdekielelle on tarpeeksi, myös aikuiset toisen kielen oppijat voivat saavuttaa hyvän kielikompetenssin.

Riittävä altistuminen kohdekielelle on vanhemmille oppijoille hankalaa. Aikuisella on enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa elämänsä kulkuun ja pysytellä tutuissa ja turvallisissa rutiineissa ja kohdata vähemmän niitä tilanteita, joissa on pakko heittäytyä kokonaan vieraan kielen vietäväksi. Lapset joutuvat koulun, harrastusten ja monien muiden tilanteiden myötä vuorovaikutukseen myös ennestään tuntemattomien ihmisten kanssa.



## Pohdi

Kuinka paljon oppijasi saavat kohdekielen syötöstä. Tätä voidaan lähestyä monesta näkökulmasta:

- Kuinka paljon he saavat ymmärrettävää syötöstä? Jos oppijat eivät ymmärrä kuulemaansa, he eivät jaksakaan kovin pitkään kuunnella. (Krashen 1985.)
- Paljonko vapaa-ajasta kuluu omaa kieltä käyttäen? Saisiko heitä houkuteltua käyttämään välillä toista kieltä? Miten oppijat voisivat hyödyntää kielen oppimisessaan arkista toisen kielen syötöstä?
- Eräs lasten sanastoa koskeva hanke saattaa osoittautua merkittäväksi myös lukutaito-oppijoille. Hart ja Risley (1995) väittävät, että jotkut lapset kuulevat ennen kouluikää jopa 30 miljoonaa sanaa vähemmän kuin toiset ja tämä heikentää heidän koulumenestystään. Hart, Risley ja muut asiasta huolestuneet vaativat lasten huoltajia lisäämään ja rikastuttamaan kielellistä vuorovaikutusta lasten kanssa, jotta kuilua saataisiin kavennettua.
- Monipuoliseen kielelliseen vuorovaikutukseen liittyy se, että sanoja (tai morfosyntaksia) opetellaan erilaisissa tilanteissa sen sijaan, että niitä toistettaisiin samassa kontekstissa yhä uudestaan. Heather Smyser (2016) sai myönteisiä tuloksia testatessaan tätä lukutaito-oppijoiden parissa. Tehokkuus perustuu monien aistien kautta tulevaan altistukseen, jota on pitkään puolustettu, ja toisaalta myös erilaisiin kanaviin, joista syötöstä vastaanotetaan (kuuntelemisesta ja katselemisesta aina yksinkertaisten tekstien lukemiseen).

## Kirjallisuutta

- Abdalla, F. and Crago, M. (2008) Verb morphology deficits in Arabic-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 29: 315-340.
- Adams, M. J. 1998. The three-cueing system. In J. Osborn and F. Lehr (eds.) *Literacy for All. Issues in Teaching and Learning*. London: the Guilford Press. Pp. 73-99
- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T. and Ungerleider, C. (2010) A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research* 80 (2), 207–245.
- Adkins, M.A., Sample, B. and Birman, D. (1999) *Mental health and the adult refugee: The role of the ESOL teacher*. Washington, DC: Center for Adult English Language Acquisition. Washington, D.C.
- Aebersold, J.A. and Field, M.L. (2003) *From Reader to Reading*. New York: Cambridge University Press.
- Aitchison, J. (2012) *Words in the Mind: An introduction to the Mental Lexicon*. Toronto: John Wiley and Sons.
- Alderson, J. C. (2005) *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allemano, J. A. (2013). Testing the reading ability of low-educated ESOL learners. *Low-educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 8th Symposium* pp. 127-144. Jyväskylä.
- Allen, S. E. M., Crago, M. B. and Pesco, D. (2006) The effect of majority language exposure on minority language skills: The case of Inuktitut. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9, 578–596.
- Allwright, R. (1984) Why don't learners learn what teachers teach? The interaction hypothesis. In D.M Singleton and D.G. Little (eds) *Language Learning in Formal and Informal Contexts* (pp 3–18). Dublin: IRAAL.
- Amoruso, M. (2016) *Foreign unaccompanied minors - from Barges University*. Online document <https://minorinonaccompagnatnaia lluniversita.wordpress.com/le-storie-in-valigia/>
- Anderson, R.C. and Freebody, P. (1981) *Vocabulary Knowledge*. In J.T. Guthrie (ed), *Comprehension and Teaching: Research reviews*. Newark, DE: International Reading Association, 77-117.
- Anderson, R. C. and Pearson, P. D. (1984) *A Schema-theoric View of Basic Processes in Reading Comprehension*. Technical Report No. 306. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Anthony, J. and Lonigan, C. (2004) The nature of phonological awareness: Converging evidence from four Studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology* 96 (1), 43-55.
- Anthony, J.L., Lonigan, C.J., Burgess, S.R., Driscoll Bacon, K., Phillips, B.M. and Cantor, B.G. (2002) Structure of preschool phonological sensitivity: Overlapping sensitivity to rhyme, words, syllables, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology* 82, 65–92.
- Apter, A., Paasche-Orlow, M., Remillard, J., Bennett, I., Ben-Joseph, E., Batista, R., Hyde, J. and Rudd, R. (2008) Numeracy and communication with patients: They are counting on us. *Journal of General Internal Medicine*, 23: 2117-2124.
- Arafat, N. (2017) 'I wish I could speak the same language'. Paper presented at the British Association for Applied Linguistics (BAAL) conference, Leeds 30 August – 1 September.
- Auerbach, E. (1992) *Making meaning making change*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

- Auerbach, E. and Wallerstein, N. (2005) Problem-posing at work: *English for Action*. Edmonton: Grassroots Press.
- August, D. and Shanahan, T. (eds) (2006) *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Azevedo, F.A.C., Carvalho, L.R.B., Grinberg, L.T., Farfel, J.M., Ferretti, R.E.L., Leite, R.E.P., Filho, W.J., Lent, R. and Herculano-Houzel, S. (2009) Equal numbers of neuronal and nonneuronal cells make the human brain an isometrically scaled-up primate brain. *Journal of Comparative Neurology* 513 (5), 532–541.
- Beck, I. (1998) Understanding Beginning Reading: A journey through teaching and research. In Osborn, J. and Lehr, F. (eds) *Literacy For All: Issues in Teaching and Learning*. The Guildford Press: New York, pp. 11-31.
- Bailey, N. Madden, C. and Krashen, S. (1974) Is there a “natural sequence” in adult second language learning? *Language Learning* 24, 235-243.
- Baker, C. and Wright, W.E. (2017) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bamford, J. and Day, R. R. (2004) *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge: Cambridge University.
- Bardovi-Harlig, K. and Stringer, D. (2017) Unconventional expressions. Productive syntax in the L2 acquisition of formulaic language. *Second Language Research* 33, 61-90.
- Barton, D. and Hamilton, M. (1998) *Local literacies reading and writing in one community*. New York: Routledge.
- Bassetti, B. (2009) Orthographic input and second language phonology. In T. Piske and M. Young-Scholten (eds), *Input matters in SLA* (pp.191-206). Bristol, Buffalo, Toronto, Canada: Multilingual Matters.
- Bayram, F. Prada, J., Pascual y Cabo, D. and Rothman, J. (2017) Why should formal linguistic approaches to heritage language acquisition be linked to heritage language pedagogies? In P.P. Trifonas and T. Aravossitas (eds), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* (pp. 187-206). Berlin: Springer International Publishing.
- Becker, A., Dittmar, N., Gutmann, M., Klein, W., Rieck, B-O., Senft, G., Senft, I., Steckner, W. and Thielicke, E. (1977) *Heidelberger Forschungsprojekt “Pidgin-Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik“: Die ungesteuerte Erlernung des Deutschen durch spanische und italienischer Arbeiter. Eine soziolinguistische Untersuchung*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). Beihefte 2. Osnabrück.
- Ben-Dror, I., Bentin, S. and Frost, R. (1995) Semantic, phonologic and morphologic skills in reading-disabled and normal children: Evidence from perception and production of spoken Hebrew. *Reading Research Quarterly* 30, 876-893
- Berko, J. (1958) The child’s learning of English morphology. *Word* 14: 150–177.
- Bhatia, T.K. and Ritchie, W.C. (2013) *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Wiley/Blackwell.
- Bialystok, E. (1986) Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development* 57, 498-510.
- Bialystok, E. (1988) Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology* 24, 560–567.
- Bialystok, E. (2007) Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (3), 210-223.
- Bialystok, E. (2015) Bilingualism and the development of executive functions: The role of attention. *Child Development Perspective* 9, 117-121.

- Bialystok, E. and Barac, R. (2012) Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition* 122, 67–73.
- Bialystok, E. and Craik, F. I. M. (2010) Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science* 19 (1), 19-23.
- Bialystok, E. and Hakuta, K. (1999) Confounded age: linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, David Birdsong (ed), 161–181. London: Lawrence Erlbaum.
- Bialystok, E. and Martin, M. (2004) Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sorting task. *Developmental Science* 7, 325–339.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Green, D. W. and Gollan, T. H. (2009) Bilingual Minds. *Psychological Science in the Public Interest* 10, 89–129.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F. and Yang, S. (2010) Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition* 13: 525-531.
- Bialystok, E., Luk, G. and Kwan, E. (2005) Bilingualism, biliteracy and learning to read: Interactions among language and writing systems. *Scientific Studies of Reading* 9 (1), 17–42.
- Bigelow, M. and Vinogradov, P. (2011) Teaching adult second language learners who are emergent readers. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 120-136.
- Bigelow, M., Delmas, R., Hansen, K. and Tarone, E. (2006) Literacy and the processing of oral recasts in SLA. *TESOL Quarterly* 40: 665–689.
- Bley-Vroman, R. (1990) The logical problem of language learning. *Linguistic Analysis* 20, 3-49.
- Bliss, H. (2006). L2 acquisition of inflectional morphology: Phonological and morphological transfer effects. In M. Grantham O'Brien, C. Shea and J. Archibald (eds.), *Proceedings of the 8<sup>th</sup> Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2006)*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. Pp. 1-8.
- Bloom, L. (2000) *Pushing the Limits on Theories of Word Learning*. Toronto: John Wiley and Sons Ltd.
- Bosch, L. and Sebastián-Gallés, N. (2003) Simultaneous bilingualism and the perception of a language specific vowel contrast in the first year of life. *Language and Speech* 46, 217-243.
- Brady, S. and Shankweiler, D. (1991) *Phonological processes in literacy*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brandt, D. (2009) Writing over reading: new directions in mass literacy. In M. Boynham and M. Prinsloo (eds) *The Future of Literacy Studies*. London: Palgrave MacMillan, 54 - 74.
- Britio, N. and Barr, R. (2012) Influence of bilingualism on memory generalization during infancy. *Developmental Science* 15, 812-816.
- Brodkey, D. and Shore, H. (1976) Student personality and success in an English language program. *Language Learning* (26), 153-159.
- Brown, R. (1973) *A First Language: The Early Stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buckwalter, J. K. and Gloria Lo, Y-H. (2002) Emergent biliteracy in Chinese and English. *Journal of Second Language Writing*, 11 (4), 269–293.
- Burt, M., Peyton, J.K. and Schaetzl, K. (2008) *Working with adult English language learners with limited literacy: Research, practice, and professional development*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Burtoff, M. (1985) *Haitian Creole literacy evaluation study. Final Report*. Washington D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Butterworth, G. and Hatch, E. (1978) A Spanish-speaking adolescent's acquisition of English syntax. In E. Hatch (ed.) *Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Cardiff, P., Newman, K. and Pearce, E. 2007. *Reflect for ESOL resource pack*. London: ActionAid.
- Carrell, P. L., Devine, J. and Eskey, D. E. (eds.) (1988) *Interactive Approaches to Second Language*

- Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, J. (2007) A case study of a high school English-language learner and his reading. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 51, pp. 164-175.
- Cadierno, T. and Eskildsen, S. W. (2015) *Usage-based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Calderon, M.E. and Soto, I.M. (2016) *Vocabulary in Context*. California: Corwin Publishing.
- Calvo, A. and Bialystok, E. (2014) Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition* 130, 278–288.
- Cancino, H., Rosansky, E. J. and Schumann, J. H. (1975). The acquisition of the English auxiliary by native Spanish speakers. *TESOL Quarterly* 9 (4): 421–430.
- Carder, M. (2013) English language teaching in International school: The change in students' language from 'English only' to 'linguistically diverse'. In R. Pearce (ed.) *International Education and School: Moving Beyond the first 40 Years*. London: Bloomsbury Publishing.
- Carey, S. (1978) *The Child as a Word Learner*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cassany, D., Sanz, G. and Luna Sanjuán, M. (1998) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Cazden, C., Cancino, H., Rosansky E. and Schumann, J. H. (1975) *Second Language Acquisition Sequences in Children, Adolescents and Adults*. Cambridge, MA: Harvard University Graduate School of Education.
- Centre for Canadian Language Benchmarks. Canadian Language Benchmarks: English as a second language for adults. (2012) Ottawa, Canada: Author. Online document <http://www.cic.gc.ca/english/pdf/pub/language-benchmarks.pdf>
- CHILDES <http://talkbank.org/access/SLABank/>
- CHILDES <http://childes.talkbank.org/access/>
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic structures*. *Janua Linguarum* 4. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1981) Principles and parameters in syntactic theory. In N. Hornstein and D. Lightfoot (eds) *Explanation in Linguistics: the Logical Problem of Language Acquisition*. (pp. 32-75). London: Longman.
- Chomsky, N. (2005). Three factors in language design. *Linguistic Inquiry* 36: 1-22.
- Chomsky, N. (2011) Language and other cognitive systems: What is special about language? *Language Learning and Development* 7, 263–78.
- Chui, H. L., Liu, Y. and Mak, B.C.N. (2014) Code-switching for newcomers and veterans: a mutually-constructed discourse strategy for workplace socialization and identification. *International Journal of Applied Linguistics* 26, 25–51.
- Clahsen, H. (1991). Constraints on parameter setting: A grammatical analysis of some acquisition stages in German child language. *Language Acquisition*. 1: 361–391.
- Clahsen, H. and Muysken, P. (1986) The availability of Universal Grammar to adult and child learners – A study of the acquisition of German word order. *Second Language Research* 2, 93–119.
- Clahsen, H. and Muysken, P. (1989) The UG paradox in L2 acquisition. *Second Language Research* 5, 1–29.
- Clahsen, H., Bartke, S. and Göllner, S. (1997) Formal features in impaired grammars: A comparison of English and German SLI children. *Journal of Neurolinguistics* 10, 151–171.
- Clahsen, H., Meisel, J. and Pienemann, M. (1983) *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Gunter Narr.
- Clark, E. V. (1974) Performing without competence. *Journal of Child Language* 1:1-10.
- Clark, E. V. (1974). Some aspects of the conceptual basis for first language acquisition. In R. L.

- Schiefelbusch and L. L. Lloyd (eds.), *Language Perspectives: Acquisition, Retardation, and Intervention*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Clark, M. C. (1993). *Transformational Learning*. Toronto: Wiley Periodicals Inc.
- Clyne, M. (1987) Constraints on code-switching. How universal are they? *Linguistics* 25, 739-764.
- Collier, V.P. and Thomas, W.P. (2007) Predicting second language academic success in English using the prism model. In J. Cummins and C. Davison (eds) *International Handbook of English Language Education* (pp. 333-348). Norwell: Springer.
- Coltheart, M. (1978) Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (ed), *Strategies of information processing*. (pp. 151-216). London: Academic Press.
- Common European Framework of Reference for Languages. (2001) <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>
- Condelli, L., Cronen, S., Bos, J., Tseng, F. and Altuna, J. (2010) *The impact of a reading intervention for low-educated adult ESL learners*. Alexandria, VA: U.S. Department of Education, National Center for Education, Evaluation, and Regional Assistance. Institute of Education Sciences.
- Condelli, L., Spruck Wrigley, H., Yoo, K., Sebring, M. and Cronen, S. (2003) *What works for adult ESL literacy students*. Volume II. Final Report. Washington, DC: American Institutes for Research and Aguirre International.
- Conti-Ramsden, G. and Hesketh, A. (2003) Risk markers for SLI: A study of young language-learning children. *International Journal of Language and Communication Disorders* 38, 251–263.
- Cook, V. (1997) The consequences of bilingualism for cognitive processing. In A. M. B. de Groot and J. F. Kroll (eds) *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives* (pp.279-299). New Jersey: Lawrence Earlbaum.
- Cooke, M. and Simpson, J. (2008) *ESOL: A critical guide*. Oxford: Oxford University Press.
- Cope, B. and Kalantzis, M. (2000) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New London Group. London: Routledge.
- Corder, S. P. (1967) The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, 161-170.
- Costa, A. and Sebastian-Galles, N. (2014) How does the bilingual experience sculpt the brain? *Nature Reviews: Neuroscience* 15 (5), 336-345.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning Teaching Assessment*. Cambridge: CUP.
- Cox, M. (2005) L2 English morpheme acquisition order: The lack of consensus examined from a case study of four L1 Chinese Pre-School Boys. *Working Papers in Educational Linguistics* 20 (2), 59–78.
- Craik, F.I.M. and Lockhard, R.S. (1972) Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 11, 671-684.
- Crain, S. (1993) Language acquisition in the absence of experience. In P. Bloom (ed) *Language Acquisition: Core Readings* (pp. 364-409). London: Harvester Wheatsheaf.
- Crandall, J.A. and Peyton, J. K. (1993) *Approaches to Adult ESL Literacy Instruction*. McHenry, IL and Washington, D.C.: Delta Systems and Center for Applied Linguistics. <https://eric.ed.gov/?id=ED364127>
- Creese, M. (2016) On the assessment of English and math skills levels of prisoners in England. *London Review of Education* 14: 13 - 30.
- Cromdal, J. (1999) Childhood bilingualism and metalinguistic skills: Analysis and control in young Swedish–English bilinguals. *Applied Psycholinguistics* 20, 1–20.

- Crossley, S. A., Allen, D. and McNamara, D. S. (2012) Text simplification and comprehensible input: A case for an intuitive approach. *Language Teaching Research* 16, 89–108.
- Croydon, A. (2005) *Making it real: Teaching pre-literate adult refugee students*. Tacoma, WA: Department of Health and Social Services. Online document <http://www.valrc.org/courses/bbbl/docs/prelitbook.pdf>
- Crystal, D. (1997) *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D., Fletcher, P. and Garman, M. (1976) *The Grammatical Analysis of Language Disability: A Procedure for Assessment and Remediation*. London: Edward Arnold.
- Cucchiari, C., Ganzeboom, M., Doremalen, J. and Strik, H. (2015) "Becoming literate while learning a second language – practicing reading aloud", In *SLaTE-2015*, 77-82.
- Cummins, J. (1979) Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49 (2), 222–251.
- Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2005) A proposal for action: Strategies for recognizing language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal* 89, 585–591.
- Cunningham Florez, M. and Terrill, L. (2003) Working With Literacy-Level Adult English Language Learners. Center for English Language Adult Acquisition. Center for Adult English Language Education. Washington, DC.
- Curtiss, S. (1977) *Genie : a psycholinguistic study of a modern-day "wild child"* New York: Academic Press.
- Dalderop, K., Janssen-van Dielen, A-M. and Stockmann, W. (2008) Literacy: Assessing progress. In I. van de Craats and J. Kurvers (eds), *Low-educated adult second language and literacy acquisition: Symposium proceedings*. Antwerp, Netherlands: Landelijkl Onderzoekschool Taalwetenschap (LOT).
- Davidson, D., Jergovic, D., Imami, Z. and Theodos, V. (1997) Monolingual and bilingual children's use of the mutual exclusivity constraint. *Child Language* 24, 3-24.
- DeCapua, A. and Marshall, H.W. (2015) Implementing a mutually adaptive learning paradigm in a community-based adult ESL literacy class. In M. Santos and A. Whiteside (eds). *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Ninth Symposium* (pp. 151-171).
- DeCasper A. J. and Fifer, W. P. (1980) Of human bonding: newborns prefer their mothers' voices. *Science* 208, 1174–1176.
- DeFrancis, J. (1996) How efficient is the Chinese writing system? *Visible Language*, 30:6 - 44.
- De Houwer, A. (1990) *The Acquisition of Two Languages from Birth: A Case Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, A. (2005) Early bilingual acquisition: Focus on morphosyntax and the separate development hypothesis. In J. Kroll and A. De Groot (eds) *The Handbook of Bilingualism* (pp. 30-48). Oxford: Oxford University Press.
- De Villiers, J. and de Villiers, P. (1973) A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistic Research* 2: 267–278.
- Del Percio, A. (2016) The governmentality of migration: Intercultural communication and the politics of (Dis) placement. *Language and Communication* 51, 87–98.
- Del Percio, A. (2017) Engineering commodifiable workers: language, migration and the governmentality of the self. *Language Policy*. doi.org/10.1007/s10993-017-9436-4

- Demir-Vegter, S., Aarts, R. and Kurvers, J. (2014) Lexical richness in maternal input and vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands. *Journal of Psycholinguistic Research* (43) 2, 149-165.
- Deuchar, M. and Quay, S. (2000) *Bilingual Acquisition: Theoretical Implications of a Case Study*. Oxford: Oxford University Press.
- DfES/Department for Education and Skills. (2001) United Kingdom.
- Djivic, M., Oatley, K., Zoeterman, S. and Peterson, J. B. (2009) On being moved by art: How reading fiction transforms the self. *Creativity Research Journal* 21 (1), 24-29
- Dolch, E.W. (1948) *Problems in reading*. Champaign, IL: Garrard.
- Döpke, S. (2000) Generation of and retraction from cross-linguistically motivated structures in bilingual first language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 3:209-226.
- Doyé, P., (2004) Intercomprehension. Receptive Mehrsprachigkeit als Alternative. *Praxis Fremdsprachenunterricht*. 1/2004, 4-7.
- Dubin, F. and Olshain, E. (1977) *Facilitating language learning: A guidebook for the ESL/EFL teacher*. New York, NY: McGraw Hill.
- Dufva, H., Suni, M. Aro, M., and Salo, O-P. (2011) Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 5:109-124.
- Dulay, H. and Burt, M. (1973) Should we teach children syntax? *Language Learning* 23:245–258.
- Dulay, H. and Burt, M. (1974) Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24, 37–53.
- Dulay, H.C. and Burt, M.K. (1974) Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly* 8, 129-36.
- Duncan, S. (2014) *Reading for pleasure and reading circles for adult emergent readers*. Leicester: National Institute for Adult Continuing Education.
- DuPlessis, J., Solin, D., Travis, L. and White, L. (1987) UG or not UG, that is the question: A reply to Clahsen and Muysken. *Second Language Research* 3: 56–75.
- Durgunoğlu, A.Y. and Öney, B. (1999) A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing* 11, 281-299.
- Durgunoğlu, A. Y. and Hancin, B. J. (1992) An overview of cross-language transfer in bilingual reading. *Advances in Psychology* 83: 391-411.
- Dworin, J. (2003) Insights into biliteracy development: Toward a bidirectional theory of a bilingual pedagogy. *Journal of Hispanic Higher Education* 2, 171-186.
- Ecalte, J., Magnan, A. and Biot-Chevrier, C. (2008) Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers. *European Journal of Developmental Psychology* 5 (3), 303-325.
- Edwards, J. (2013) Bilingualism and multilingualism: Some central concepts. In Bhatia, T.K. and Ritchie, W.C (eds) *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (pp. 5-25). Oxford: Wiley/Blackwell.
- Ehri, L. C. (1992) Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In P. B. Gough and L. C. Ehri and R. Treiman (eds), *Reading Acquisition* (pp. 107-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elley, W. B. and Mangubhai, F. (1983) The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly* 19, 53-67.
- Ellis, R. (1990) *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (ed.) (1990) *Form-focused Instruction and Second Language Learning*. London: Lawrence Erlbaum.
- Elmeroth, E. (2003) From refugee camp to solitary confinement: Illiterate adults learn Swedish as a second language. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47 (4), 431–449.



- Eskildsen, S. W. (2009) Constructing another language: Usage-based linguistics in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30 (1), 335–357. doi.org/10.1093/applin/amn037
- Faretta-Stutenberg, M. and Morgan-Short, K. (2018) The interplay of individual differences and context of learning in behavioural and neurocognitive second language development. *Second Language Research* 34, 67-102.
- Farrelly, R. (2013) Converging perspectives in the LESLLA context. In T. Tammelin-Laine, L. Nieminen, and M. Martin (eds), *Low-educated second language and literacy acquisition: Proceedings of the 8th symposium* (pp. 25-45). Jyväskylä, Finland: Jyväskylä University.
- Feldmeier, A. (2015) Encouraging learner autonomy: Working with portfolios, learning agreements and individualized materials. In I. van de Craats and R. van Hout (eds), *Adult literacy, second language, and cognition: Proceedings of the 2014 LESLLA symposium* (pp. 149-164). Nijmegen, Netherlands: Centre for Language Studies.
- Felix, S. (1985) More evidence on competing cognitive systems. *Second Language Research* 1: 47–72.
- Filimban, E. (2018) *The Effectiveness of a Computer Software Programme for Developing Phonemic Awareness and Decoding Skills for Low-literate Adult Learners of English* (Doctoral dissertation). Newcastle University, Newcastle, United Kingdom.
- Finnish National Board of Education (2012) National curriculum of integration training for adult immigrants. Publications 2012:6. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Finnish National Board of Education (2014) National core curriculum for basic education 2014. Publications 2014:6. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Fish, B., Knell, E. and Buchanan, H. (2007) Teaching literacy to preliterate adults: The top and the bottom. *TESOL Adult Interest Section Electronic Newsletter*.
- Fishman, J. (2004) Language maintenance, language shift, and reversing language shift. In T. Bhatia and W. Ritchie (eds) *The Handbook of Bilingualism* (pp. 406-436). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Flege, J. E. (2003) Assessing constraints on second-language segmental production and perception. In A. Meyer and N. Schiller (eds) *Phonetics and Phonology in Language Comprehension and Production, Differences and Similarities* (pp. 319-355). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Flege, J. E. (1999) Age of learning and second language speech. In D. Birdsong (ed) *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp.101-132). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Flubacher, M., Coray, R. and Duchêne, A. (2017) *Language investment and employability*. London: Palgrave Pivot.
- Fodor, J. A. (1983) *The Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Frazer, M. (2014) *The Farmer and the Clown*. New York. Beach Lane Books.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Herder and Herder.
- Fries, C. (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Frith, U. (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia. *Surface dyslexia* 32, 301-330.
- Fromkin, V., Krashen, S., Curtiss, S., Rigler, D. and Rigler, M. (1974) The development of language in Genie: A case of language acquisition beyond the 'Critical Period'. *Brain and Language* 1: 81–107.
- Gafaranga, J. (2007) *Talk in Two Languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gairns, R. and Redman, S. (2004) *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

- García, O. (2009) *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century: A Global Perspective*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Gardner, R. and Lambert, W. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner-Chloros, P. (2013) Code-switching can be a barometer of language shift: French and Alsatian dialect: Language in Alsace 30 years on. *International Journal of Sociolinguistics* 224, 143-177.
- Gass, S. and Madden, C. (1985) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Geçkin, V. and Haznedar, B. (2008) The morphology/syntax interface in child L2 acquisition: Evidence from verbal morphology. In B. Haznedar and E. Gavruseva (eds) *Current Trends in Child Second Language Acquisition: A Generative Perspective* (pp. 237-267). Amsterdam: John Benjamins.
- Gee, J. P. (2000) Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education* 25, 99–125.
- Gee, J.P. (2015) *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. New York: Routledge.
- Gelb, I. (1963) *A study of writing*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Genesee, F. (2015) Myths about early childhood bilingualism. *Canadian Psychology* 56, 6-15.
- Genesee, F., Nicoladis, E. and Paradis, J. (1995) Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language* 22:, 611-632.
- Gentner, D. and Boroditsky, L. (2001) *Individuation, relativity and early word learning*. In M. Bowerman and S.C. Levinson (eds), *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 215-256.
- Gervain J. and Mehler J. (2010) Speech perception and language acquisition in the first year of life. *Annual Review of Psychology* 61,191–218.
- Gillon, G. T. (2017). *Phonological awareness: From research to practice*. New York, London: Guilford Publications. 2<sup>nd</sup> Edition.
- Glück, C.W. (1999) Wortfindungsstörungen von Kindern in kognitionspsychologischer Perspektive. *Der Sprachheilpädagoge* 31, 1-27.
- Glück, C.W. (2003) Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In M. Grohnfeldt (ed), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Beratung, Therapie und Rehabilitation*. Band 4. Stuttgart: Kohlhammer, 178-184.
- Glück, C.W. (2007) *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige. (WWT 6-10)*. München: Elsevier.
- Glushko, R. J. (1979) The organization and activation of orthographic knowledge in reading aloud. *Journal of experimental psychology: Human perception and performance*, 5 (4), 674.
- Goetz, J. P. (2003) The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language and Cognition* 6 (1), 1-15.
- Goldberg, A. E. (2007) *Constructions at Work: The Nature of Generalizations in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldschneider, J. and deKeyser, R. (2001) Explaining the “natural order of L2 morpheme acquisition” in English: A meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning* 51:1–50.
- Golinkoff, R.M. and Hirsh-Pasek, K. (2000) Word learning: Icon, index, or symbol? In R.M. Golinkoff and K. Hirsh-Pasek (eds). *Becoming a Word Learner. A Debate on Lexical Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 3-18.
- Gollan, T. H. and Acenas, L. A. (2004) What is a TOT? Cognate and translation effects on tip-of-the-tongue states in Spanish–English and Tagalog–English bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 30, 246–269.

- Gollan T., Sandoval T. and Salmon, D.P. (2011) Cross-language intrusion errors in aging bilinguals reveal the link between executive control and language selection. *Psychological Science* 22:1155–1164.
- Gombert, J. É. (1992) *Metalinguistic Development*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Goody, J. (ed). (1968) *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1977) *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goswami, U. and Bryant, P. (1990) *Phonological skills and learning to read*. London: Lawrence Erlbaum.
- Goswami, U. and Bryant, P. (1992) Rhyme awareness in reading and spelling. In Gough, Ehri and Treiman (eds), *Reading acquisition*. New Jersey: Erlbaum.
- Grabe, W. (2009) *Reading in a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Grabe, W. and Kaplan, R. B. (1996) *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. New York: Longman.
- Grabe, W. and Stoller, F. L. (2002) *Teaching and researching reading*. London: Longman.
- Grabe, W. and Stoller, F. L. (2011) *Teaching and researching reading*. 2nd edition. Harlow: Pearson Education.
- Graff, G. (1993) *Beyond the culture wars*. New York: Norton.
- Graham, W. G. (1987) *Beyond the Written Word. Oral Aspects of Scripture in the History of Religion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graves, M.F., August, D. and Mancilla-Martinez, J. (2013) *Teaching Vocabulary to English Language Learners*. New York: Teachers College Press.
- Green, D. W. (1998) Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 67–81.
- Gregg, K. (1996). The logical and developmental problems of second language acquisition. In W. C. Ritchie and T. K. Bhatia (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*. (pp. 50-81) London: Academic Press.
- Grosjean, F. (1998) Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition* 1: 131–149.
- Grosjean, F. (2004) Studying Bilinguals: Methodological and Conceptual Issues. In T. K. Bhatia and W.C. Ritchie (eds) *The Handbook of Bilingualism* (pp.32-63). Oxford: Blackwell.
- Grosjean, F. (2008) *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Gutek, G. L. (1995) *A History of the Western Educational Experience*. 2nd edn. Prospect Heights: Waveland Press.
- Haberzettl, S. (2003) 'Tinkering' with chunks: Form-oriented strategies and idiosyncratic utterance patterns without functional implications in the IL of Turkish speaking children learning German. In C. Dimroth and M. Starren (eds) *Information structure and the dynamics of language acquisition*. (pp. 45–64). Amsterdam: Benjamins.
- Halliday, M. A. K. (1994) *Introduction to Functional Grammar*, 2nd edn. London: Edward Arnold.
- Hamid, S. (2011) *Language Use and Identity: The Sylheti Bangladeshis in Leeds*. Frankfurt: Peter Lang.
- Hansen, M.B. and Markman, E.M. (2009) Children's use of mutual exclusivity to learn labels for parts of objects. *Developmental Psychology*, 1651-1664.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M., and Vettenranta, J. (2014) *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen: Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research.

- Hartel, A., Lowry, B. and Hendon, W. (2006) *Sam and Pat 1: Beginning reading and writing*. Boston: Thomson Heinle.
- Haudeck, H. (2008) *Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers. Eine qualitative Studie zu Lernstrategien und Lerntechniken in den Klassenstufen 5 und 8*. Tübingen: Gunter Narr.
- Hausmann, F.J. (1993) Was ist eigentlich Wortschatz? In W. Börner and K. Vogel (eds), *Wortschatz und Fremdsprachenerwerb*. Bochum: AKS-Verlag, 2-21.
- Hawkins, R. (2001) *Second Language Syntax. A Generative Introduction*. Malden, MA: Blackwell.
- Hawkins, R. and Chan, Y.-H. C. (1997) The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the 'Failed Functional Features Hypothesis'. *Second Language Research* 13, 187-226.
- Hawkins, R. and Liszka, S. (2003) Locating the source of defective past tense marking in advanced L2 English speakers. In A. van Hout, A. Hulk, F. Kuiken and R. Towell (eds) *The Lexicon-Syntax Interface in Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Haznedar, B. (1997) *Child second language acquisition of English: A longitudinal case study of a Turkish-speaking child*. Unpublished Ph.D., University of Durham.
- Haznedar, B. (1997) L2 acquisition by a Turkish-speaking child: Evidence for L1 influence. In E. Hughes, M. Hughes and A. Greenhill (eds) *Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development 21* (pp. 245-256). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Haznedar, B. (2010) Transfer at the syntax-pragmatics interface: Pronominal subjects in bilingual Turkish. *Second Language Research* 26, 355-378.
- Heath, S. B. (1983) *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Held, R., Birch, E. E. and Gwiazda, J. (1980) Stereoacuity of human infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA* 77, 5572-5574.
- Hempenstall, K. (2005) The whole-language-phonics controversy: A historical perspective. *Australian Journal of Learning Disabilities* 10 (3 and 4), 19-33.
- Herschensohn, J. (2007) *Language Development and Age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heyde, A. (1979) The relationship between self-esteem and the oral production of a second language. *TESOL Quarterly* (13) 3, 429-429.
- Hill, D. (2008) Graded readers in English. *ELT Journal* 62, 184-204.
- Hilles, S. (1986). Interlanguage and the pro-drop parameter. *Second Language Research* 2:33-52.
- Hinton, L. (2001) Language Planning. In L. Hinton and K. Hale (eds), *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, (pp. 3-18). San Diego: Academic Print.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M. and Hollich, G. (2000) An emergentist coalition model for word learning: Mapping words to objects is a product of the interaction of multiple cues. In R.M. Golinkoff and K. Hirsh-Pasek (eds). *Becoming a Word Learner. A Debate on Lexical Acquisition*. (pp. 136-164). Oxford: Oxford University Press
- Hudson, T. (2007) *Teaching second language reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Hufeisen, B. and Marx, N. (eds.) (2014) *EuroComGerm- Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Shaker: Aachen.
- Hussien, A. M. (2014) The effect of learning English (L2) on learning of Arabic literacy (L1) in the primary school. *International Education Studies* 7 (3), 88-99.

- Hüttig, F. (2015) Literacy influences cognitive abilities far beyond the mastery of written language. In I. van de Craats, J. Kurvers, and R. van Hout (eds), *Adult literacy, second language and cognition* (pp. 115-127). Nijmegen: Center for Language Studies.
- Ingram, D. (1989) *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Intke-Hernandéz, M. (2015) Migrant stay-at-home mothers learning to eat and live the Finnish way. *Nordic Journal of Migration Research*, 5 (2), 75–82.
- Janks, H. (2010) *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Janssen, A-M., Stockman, W. and Dalderop, K. (2009) Literacy: Assessing progress. In I. van de Craats and J. Kurvers (eds.) *Low-educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Fourth Symposium*. (pp. 85-96) Utrecht: LOT.
- Jessner, U. (2009) *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jones, M.C. (ed) (2015) *Policy and Planning for Endangered Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Julien, M., van Hout, R. and van de Craats I. (2015) Meaning and function of dummy auxiliaries in adult acquisition of Dutch as an additional language. *Second Language Research* 32: 49-73.
- Kagan, O., Carreira, M. and Chik, C. (2017) *The Routledge Handbook of Heritage Language Education: From Innovation to Program Building*. New York, NY: Routledge.
- Kahoul, W., Vainikka, A. and Young-Scholten, M. (2018) The mystery of the missing inflections. In C. Wright, T. Piske and M. Young-Scholten (eds) *Mind Matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters
- Kaminski, J., Call, J. and Fischer, J. (2004) Word learning in a domestic dog: evidence for "fast mapping". *Science*, 1682-1683.
- Karmiloff-Smith, A., Grant, J., Sims, K., Jones, M. C. and Cuckle, P. (1996) Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what counts as a word. *Cognition* 58 (2), 197-219.
- Katz, L. and Frost, R. (1992) The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. *Advances in psychology* 94, 67-84.
- Kibbee, D. A. (1991) *For to speke Frenche trewely: The French Language in England, 1000-1600: Its Status, Description and Instruction*. Amsterdam: Benjamins.
- Klein, E. C., Stoynezhka, I., Adams, K., Pugach, Y., Solt, S. and Rose, T. (2004) Past tense affixation in L2 English. In A. Brugos, L. Micciulla and C. E. Smith (eds), *Proceedings Supplement of the 28<sup>th</sup> Boston University Conference on Language Development (BUCLD)*. (pp. 553–564). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Klein, W. and Dittmar, N. (1979) *Developing Grammars: The Acquisition of German Syntax by Foreign Workers*. Berlin: Springer.
- Klein, W. and Perdue, C. (eds) (1992) *Utterance Structure: Developing Grammars Again*. Amsterdam: John Benjamins.
- Klein, W. and Perdue, C. (1997) The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?) *Second Language Research* 13, 301–347.
- Knapp-Potthoff, A. (1997) Sprach(lern)bewusstheit im Kontext. In W. Edmondson and J. House (eds), *Themenschwerpunkt: Language Awareness*. (pp. 9-23) FLuL 26, Tübingen: Narr.
- Koda, K. (2005) *Insights into Second Language Reading: A Cross-linguistic Approach*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Koda, K. and Zehler, A. M. (2008) *Learning to Read Across Languages: Crosslinguistic Relationships in First and Second Language Literacy Development*. Mahwah, NJ: Routledge.

- Kohnert, K. (2004) Processing skills in early sequential bilinguals. In B. Goldstein (ed) *Bilingual Language Development and Disorders in Spanish–English Speakers* (pp. 53-76). Baltimore, MD: Brookes.
- Koretz, D. (2008) *Measuring Up. What Educational Testing Really Tells Us*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kovacs, A.M. (2009) Early bilingualism enhances mechanisms of false-belief reasoning. *Developmental Science* 12 (1), 48-54.
- Kovacs, A. M. (2015) Cognitive adaptations induced by a multi-language input in early development. *Current Opinion in Neurobiology* 35, 80-86.
- Krashen, S. (1973) Lateralization, language learning and the Critical Period: Some new evidence. *Language Learning* 23: 63-74.
- Krashen, S. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Krashen, S. (1989) We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal* 73, 440–64.
- Krashen, S. D. (1993) The case for free voluntary reading. *Canadian Modern Language Review* 50 (1), 72-82.
- Krashen, S. (1998) Comprehensible output? *System* 26 (2), 175–182.
- Krashen, S. (2003) *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. (2004) *The Power of Reading: Insights from the Research*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kurhila, S. (2006) *Second Language Interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kurvers, J. (2007) Development of word recognition skills of adult L2 beginning readers. In N. Faux (ed), *Low educated second language and literacy acquisition: Research, policy and practice*. (pp. 23-44). Richmond, VA: The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University.
- Kurvers, J. (2015) Emerging literacy in adult second-language learners: A synthesis of research findings in the Netherlands. *Writing Systems Research* 7: 58-78.
- Kurvers, J., W. Stockmann and van de Craats, I. (2010) Predictors of success in adult L2 literacy acquisition. In T. Wall and M. Leong (Eds.), *Low-educated second language and literacy acquisition* (pp. 47-62). Calgary: Bow Valley College.
- Labov, W. and Waletzky, J. (1977) Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History* 7 (1-4), 3-38.
- Lado, R. (1957) *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lahikainen, A. R. Mälkiä, T. and Repo, K. (2017) Introduction: media and family interaction. In A. R. Lahikainen, T. Mälkiä, and K. Repo (eds) *Media, family interaction, and the digitalization of childhood*. (pp. 1–30). Cheltenham: Edgar Elgar.
- Lankshear, C. and Knobel, M. (2003) *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Länstyrelsen Östergötland 2016. Kartläggning föredrarstöd – slutredovisning. Rapport 2016:06. Linköping: Länstyrelsen Östergötland.
- LaBerge, D. and Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology* 6: 293-323.
- Lardiere, D. (2003) Second language knowledge of [+/-past] vs. [+/-finite]. In J. Liceras, H. Goodluck and H. Zobl (eds) *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2002)* Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Laymon, L. (2013) *Extensive reading in low-level ESL: Can it be done?* Unpublished ms., San Francisco State University.

- Lee, S-K. (2009) Topic congruence and topic of interest: How do they affect second language reading comprehension? *Reading in a Foreign Language* 21, 159–178.
- Leikin, M., Schwartz, M. and Share, D. L. (2010) General and specific benefits of bi-literate bilingualism: A Russian-Hebrew study of beginning literacy. *Reading and Writing* 23: 269–292.
- Lenneberg (1967) *The Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Leonard, L. B. (1998) Language learnability and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 10, 179-202.
- Leonard, L.B. (2000) Specific language impairment across languages. In D. V. M. Bishop, and L. B. Leonard (eds) *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome* (pp. 99-113). Hove: Psychology Press.
- Levelt W, J. (1989) *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Lewis, M. (1993) *The Lexical Approach: The State of ELT and the Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W. and Carter, B. (1974) Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology* 18 (2), 201-212.
- Lightbown, P. M. (1985) Great expectations: Second-language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics* 6: 173–189.
- Lightbown, P. and Spada, N. (1993) *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lilja, N. (2010) *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa* [Other-initiated repair sequences in Finnish second language interactions]. Jyväskylä Studies in Humanities 309. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Lilja, N. and Piirainen-Marsh, A. (2018) Connecting the language classroom and *the wild*. Re-enactments of language use experiences. *Applied Linguistics*, 1 – 31 doi.org/10.1093/applin/amx045
- Lillard, P.P. (2011) *Montessori today: A comprehensive approach to education from birth to adulthood*. New York: Knopf Doubleday.
- Linell, P. (2005) *The written language bias in linguistics. Its nature, origins and transformations*. Abingdon: Routledge.
- Long, M.H. (1983) Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input1. *Applied linguistics*. 4: 126-141.
- Long, M.H. (1985) Input and second language acquisition theory. In S. Gass and C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 377-393). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie and T. Bhatia. *Handbook of Second Language Acquisition*. (pp. 413-468) San Diego: Academic Press.
- MacIntyre, P. and Gardner, R. (1991) Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning* 41, 85-117.
- Malessa, E. and Filimban, E. (2017) Exploring what Log Files Can Reveal about LESLLA Learners' Behaviour in an Online CALL Environment. In M. Sosinski (ed), *Alfabetización y aprendizaje de idiomas por adultos: investigación, política educativa y práctica docente / Literacy Education and Second Language Learning by Adults: Research, Policy and Practice*. (pp. 149-159). Granada: Universidad de Granada.
- Mar, R. A. and Oatley, K. (2008) The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science* 3 (3), 173–192.

- Marcel, A. J. (1980) Conscious and preconscious recognition of polysemous words: Locating the selective effects of prior verbal context. *Attention and Performance*, 8.
- Marinis, T. and Cunnings, I. (2018) Using psycholinguistic techniques in a second language teaching setting. In C. Wright, T. Piske and M. Young-Scholten (eds) *Mind Matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Markman, E. (1989) *Categorization in children: Problems of induction*. Cambridge MA: MIT Press, Bradford Books.
- Markman, E.M. and Hutchinson, J.E. (1984) Children's sensitivity to constraints on word meaning: Taxonomic vs thematic relations. *Cognitive Psychology* 16, 1-27.
- Marsden, H., Whong, M. and Gil, K-H. (2017). What's in the textbook and what's in the mind: polarity item 'any' in learner English. *Studies in Second Language Acquisition* 40: 91-118.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V. and Desberg, P. (1981) Comparison of reading and spelling strategies in normal and reading disabled children. In Friedman M.P., Das J.P., O'Connor N. (eds) *Intelligence and Learning*. NATO Conference Series (III Human Factors), vol 14. Boston: Springer. Pp 363-367.
- Martinez, R. and Murphy V.A. (2011) Effect of frequency and idiomaticity on second language reading comprehension. *TESOL Quarterly* 45: 267-290.
- Masonheimer, P. E., Drum, P. A. and Ehri, L. C. (1984) Does environmental print identification lead children into word reading? *Journal of Reading Behavior* 16 (4), 257-271.
- McCarter, S. and Jakes, P. (2009) *Uncovering EAP*. London: Macmillan Education.
- Mehler J., Jusczyk P. W., Lambertz G., Halsted N., Bertoni J. and Amiel-Tison C. (1988) A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition* 29, 143–178.
- Meisel, J.M. (2008) Child second language acquisition or successive first language acquisition? In B. Haznedar and E. Gavruseva (eds) *Current Trends in Child Second Language Acquisition* (pp. 55-82). Amsterdam: John Benjamins.
- Meisel, J., Clahsen, H. and Pienemann, M. (1981) On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 3: 109–135.
- Merriam, S., Caffarella, R. and Baumgartner, L. (2007) *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco, CA: John Wiley and Sons.
- Mervis, C.B. and Bertrand, J. (1994) Acquisition of the novel name - nameless category (N3C) principle. *Child Development*, 1646-1662.
- Michael, E.B. and Gollan, T.H. (2005) Being and becoming bilingual: Individual differences and consequences for language production. In J.F. Kroll and A.M.B. de Groot (eds) *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp. 389-407). Oxford: Oxford University Press.
- Miller, M. and King, K. P. (2009) Introduction. In M. Miller, and K. P. King (eds), *Empowering women through literacy: Views from experience*. (pp. xi–xviii). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Ministry of Education and Culture. (2017) *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017*.  
[http://www.oph.fi/download/184339\\_Aikuisten\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017.pdf](http://www.oph.fi/download/184339_Aikuisten_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf)
- Missler, B. (1999) Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung. In B. Hufeisen and B. Lindemann (eds), *Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit* Band 3. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Mitchell, R. and Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Arnold.



- Miyake, A. and Friedman, N. P. (2012) The nature and organization of individual differences in Executive Functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science* 21, 8–14.
- Möller, R. (2014) Sieb Kognaten. In B. Hufeisen and N. Marx (eds), *EuroComGerm- Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Montessori, M. (1964) *The Montessori Method*, (George, Trans.). Oxford, England: Bentley.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J. and Bertelson, P. (1979) Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition* 7 (4), 323-331.
- Montrul, S. (2002) Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 5, 39–68.
- Montrul, S. (2008) *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, S. (2010) Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 30, 3-23.
- Montrul, S., Foote, R. and Perpiñán, S. (2008) Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition. *Language Learning* 58, 503–553.
- Morais, J., Content, A., Bertelson, P., Cary, L. and Kolinsky, R. (1988) Is there a critical period for the acquisition of segmental analysis? *Cognitive Neuropsychology* 5 (3), 347-352.
- Murphy, B. M. Z. (1987) Bad books in easy English. *Modern English Teacher* 14 (3), 22-23.
- Myers-Scotton, C. (1993) *Social Motivation for Code-switching: Evidence from Africa*. Oxford: Oxford University Press.
- Myles, F. (2004) From data to theory: The over-representation of linguistic knowledge in SLA. *Transactions of the Philological Society* 102, 139-168.
- Myles, F., Hooper, J. and Mitchell, R. (1999) Interrogative chunks in French L2: A basis for creative construction? *Studies in Second Language Acquisition* 21, 49–80.
- Nanez Sr., J. E. (2010) Bilingualism and cognitive processing in young children. In E. E. García and E. C. Frede (eds) *Young English Language Learners: Current research and Emerging Directions for Practice and Policy* (pp. 80-99). New York: Teachers College Press.
- Nessel, D. and Dixon, C. (2008) *Using the Language Experience Approach with English language learners: Strategies for engaging students and developing literacy*. Thousand Oaks, CA: Crowing Press.
- Neuman, S. B. and Celano, D. (2001) Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly* 36 (1), 8-26.
- Newport, E., Gleitman, L.R. and Gleitman, H. (1977) Mother, I'd rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style. In C. Snow and C. A. Ferguson (eds) *Talking to Children: Language Input and Acquisition* (pp. 109–149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicoladis, E. (2001) Finding first words in the input. In J. Cenoz and F. Genesee (eds) *Trends in Bilingual Acquisition* (pp.131-147). Amsterdam: John Benjamins.
- Nirenberg, S. and Raskin, V. (2004) *Ontological Semantics (Language, Speech, and Communication)*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Norton Peirce, B. (1993). *Adult Basic Education in South Africa: Literacy, English as a Second Language, and Numeracy*. Barbara Hutton (ed)
- Nowinski, W. L. (2011) Introduction to Brain Anatomy. In K. Miller (ed) *Biomechanics of the Brain*, (pp.1-37) New York: Springer-Verlag.

- Nuwenhoud, A. (2015) The red book: A role-based portfolio for non-literate immigrant language learners. In I. van de Craats, J. Kurvers, and R. van Hout (eds), *Adult literacy, second language and cognition* (pp. 217-223). Nijmegen: Center for Language Studies.
- OASIS project [https://pure.york.ac.uk/portal/en/projects/esrc-iaa-project-enabling-and-extending-engagement-with-research-open-accessible-summaries-of-research-in-language-studies-oasis\(2467dd22-5bf1-4d64-9110-7ba0159d2eba\).html](https://pure.york.ac.uk/portal/en/projects/esrc-iaa-project-enabling-and-extending-engagement-with-research-open-accessible-summaries-of-research-in-language-studies-oasis(2467dd22-5bf1-4d64-9110-7ba0159d2eba).html)
- OECD (2000) Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy survey. Paris: OECD Publication service.
- OECD (2013) What do immigrant students tell us about the quality of education systems? PISA in focus 33. [dx.doi.org/10.1787/22260919](https://doi.org/10.1787/22260919)
- Ó Giollagáin, C., Mac Donnacha, S., Ní Chualáin, F., Ní Shéaghdha, A., and O'Brien, M. (2007). *Staidéar Cuimsitheach Teangeolaíoch ar Úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht: Príomhthátaí agus Moltaí*. Dublin: Department of Community, Rural and Gaeltacht Affairs.
- O'Grady, W. (2005) *Syntactic Carpentry: An Emergentist Approach to Syntax*. London: Erlbaum.
- Ohta, A. S. (2013) Sociocultural theory and the zone of proximal development. In J. Herschensohn and M. Young-Scholten (eds). *Cambridge handbook of second language acquisition*. (pp. 648–669). Cambridge: Cambridge University Press. [doi.org/10.1017/CBO9781139051729.037](https://doi.org/10.1017/CBO9781139051729.037)
- Oliver, R. (1998) Negotiation of Meaning in Child Interactions. *The Modern Language Journal* 82: 372–386.
- Oxford, R. L. (1990) *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Paradis, J. and Crago, M. (2001) The morphosyntax of specific language impairment in French: Evidence for an Extended Optional Default account. *Language Acquisition* 9, 269-300.
- Paradis, J. and Genesee, F. (1996) Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent? *Studies in Second Language Acquisition* 18, 1-25.
- Paradis, J. and Navarro, S. (2003) Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English. *Journal of Child Language* 30: 1–23.
- Paradis, J., Genesee, F. and Crago, M. (2011) (eds) *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Paradis, M. (2009) *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Patterson, J. L. and Pearson, B. Z. (2004) Bilingual lexical development: Influences, contexts and processes. In B. A. Goldstein (ed) *Bilingual Language Development and Disorders in Spanish-English Speakers* (pp.77-104). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Paulesu, E., Demonet, J-F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., Cappa, S.F., Cossu, G., Habib, M., Firth, C.D. and Firth, U. (2001) Dyslexia: Cultural diversity and biological unity. *Science* 291, 2165-2167.
- Peal, E. and Lambert, W. E. (1962) The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied* 76 (27), 1-23.
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C., Lewedeg, V. and Oller, D. K. (1997) The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics* 18, 41-58.
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C. and Oller, D. K. (1993) Lexical development in bilingual infants and toddlers. *Language Learning* 43, 93–120.

- Pelham, S. D. and Abrams, L. (2014) Cognitive advantages and disadvantages in early and late bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 40 (2), 313-325.
- Peña, M., Maki, A., Kovacic, D., Dehaene-Lambertz, G., Koizumi, H., Bouquet, F. and Mehler, J. (2003) Sounds and silence: An optical topography study of language recognition at birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 100, 11702–11705.
- Pennycook, A. and Otsuji, E. (2015) *Metrolingualism – Language in the City*. London: Routledge.
- Peres Rodrigues, J. H. (1999) “Para umha classificaçom e avaliaçom dos sistemas gráficos: os sistemas gráficos do galego-português e o do espanhol”, *Agália* 57, 103-129.
- Peterson, C. and Nassaji, H. (2016) Project-based learning through the eyes of teachers and students in adult ESL classrooms. *The Canadian Modern Language Review* (72) 1, 13-39.
- Pettitt, N. and Tarone, E. (2015) Following Roba: What happens when a low-educated multilingual adult learns to read. *Writing Systems Research* 7 (1), 20-38.
- Peyton, J.K., Ranard, D.A. and McGinnis, S. (eds) (2001) *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. McHenry, IL and Washington, D.C.: Delta Systems and Center for Applied Linguistics.
- Phillips, C. and Ehrenhofer, L. (2015) The role of language processing in language acquisition. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 5, 409-453.
- Pienemann, M. (1987) Psychological constraints on the teachability of languages. In C. Pfaff (ed.) *First and Second Language Acquisition Processes*. (pp. 143-168) Rowley, MA: Newbury House.
- Pienemann, M. (1998) *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, M. (2001) Rapid profiling. Keynote address. EUROCALL 2001 Conference Report: 1-19.
- Pienemann, M. (2003) Language processing capacity. In C. J. Doughty and M. H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. (pp. 679-715) Oxford: Blackwell.
- Pinker, S. (1994) *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*. London: William Morrow.
- PISA in Focus 33 (2013). What do immigrant students tell us about the quality of education systems? OECD Library.
- PISA/Programme for International Student Assessment. (2002) *Reading for change: Performance and engagement across countries*. Results from PISA 2000. New York: OECD.
- Piske, T. and M. Young-Scholten (eds.) (2009) *Input Matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pitt, K. (2005) *Debates in ESOL Teaching and Learning. Culture, Communities and Classrooms*. London: Routledge.
- Pliatsikas, C., Johnstone, T. and Marinis, T. (2014) fMRI evidence for the involvement of the procedural memory system in morphological processing of a second language. *PLoS One* 9: e97298.
- Polinsky, M. (1997) American Russian. Language loss meets language acquisition. In W. Brown, E. Dornisch, N. Kondrashova and D. Zec (eds), *Formal Approaches to Slavic Linguistics* (pp. 370–407). Ann Arbor, MI: Michigan Slavic.
- Polinsky, M. (2007) Incomplete acquisition: American Russian. *Journal of Slavic Linguistics* 14: 191–262.

- Polinsky, M. (2008) Gender under incomplete acquisition: Heritage speakers' knowledge of noun categorization. *Heritage Language Journal* 6: 40-71.
- Polinsky, M. (2011) Reanalysis in adult heritage language. New evidence in support of attrition. *Studies in Second Language Acquisition* 33: 305– 328.
- Polka, L., Rvachew, S. and Mattock, K. (2007) Experiential influences on speech perception and speech production in infancy. In E. Hoff and M. Shatz (eds) *Blackwell Handbook of Language Development* (pp.153-172). Oxford: Blackwell Publishing.
- Poplack, S. (1980) 'Sometimes I start a sentence in English y termino en español': Toward a typology of code-switching. *Linguistics* 18, 581-618.
- Pöyhönen, S. and Simpson, J. (2017) The story of Taylor F: Seeking asylum in the Northern periphery. *Paper presented at the British Association for Applied Linguistics (BAAL) conference, Leeds, August 30 – September 1.*
- Pöyhönen, S., Lehtonen, J., Haapakangas, E. and Salih, R. (2017) *Toinen koti*. Finland. Online document <http://www.kiertuenayttamo.fi/esitykset/toinen-koti/>
- Puco, N. (2007) *Using manipulatives to improve decoding skills*. Caldwell College, ProQuest Dissertations Publishing, 1443179.
- Purcell-Gates, V., Degener, S., Jacobson, E. and Soler, M. (2002) Impact of authentic adult literacy instruction on adult literacy practices. *Reading Research Quarterly* 37: 70-92.
- Pynoos, R.S., Sorenson, S.B. and Steinberg, A.M. (1993) Interpersonal violence and traumatic stress reactions. In L. Goldberger and S. Bresnitz (eds) *Handbook of stress: theoretical and clinical aspects* (pp. 573-590). New York: The Free Press.
- Radford, A. (1990) *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax*. Oxford: Blackwell.
- RAND Reading Study Group (2002). Reading for understanding, toward an R&D program in reading comprehension. Santa Monica, CA: RAND.
- Rastelli, S. (2018) Neurolinguistics and second language teaching: A view from the crossroads. *Second Language Research* 34, 103-124.
- Raude, E. and Winsnes, K. (2010) *Learning basic skills while serving time. Reading, writing and numeracy training*. Oslo: Norwegian Agency for Lifelong Learning.
- Read, C. , Zhang, Y-F., Nie, H-Y. and Ding B-Q. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition* 24: 31-44.
- Rescorla, L. (2005) Age 13 language and reading outcomes in late-talking children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 48, 459–472.
- Restrepo, M. A. and Guitierrez-Clellen, V. F. (2004) Grammatical impairments in Spanish-English bilingual children. In B.A. Goldstein (ed) *Bilingual Language Development and Disorders in Spanish-English Speakers* (pp. 213-234). Baltimore: Brookes.
- Reutzel, D.R., Fawson, P.C. and Smith, J.A. (2008). Reconsidering silent sustained reading: An exploratory study of scaffolded silent reading. *Journal Of Educational Research* 102: 37-50.
- Reyes, I. (2006) Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism. *Journal of Early Childhood Literacy* 6 (3), 267–292.
- Reynolds, A. G. (1991) Bilingualism, multiculturalism, and second language learning: *The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ricciardelli, L. A. (1992) Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research* 21, 301–316.
- Rice, M. L. (2003) A unified model of specific and general language delay: Grammatical tense as a clinical marker of unexpected variation. In Y. Levy and J. Schaeffer (eds) *Language Competence Across Populations: Towards a Definition of Specific Language Impairment* (pp. 63-94). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Rice, M. L. and Wexler, K. (1996) Toward tense as a clinical marker of specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 39, 1236-1257.
- Richards, J. C. (1974). *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.
- Roberts, L., J. González Alonso, C. Pliatikas and J. Rothman. (2018) Evidence from neurolinguistic methodologies: Can it actually inform linguistic/language acquisition theories and translate into evidence-based applications? *Second Language Research* 34, 125- 143.
- Robinson, P. and N. C. Ellis (eds.) (2008) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Robson, B. (1982) Hmong literacy, formal education, and their effects on performance in an ESL class. In B. Downing and O. Douglas (eds), *The Hmong in the West*. (pp. 201-225). Minneapolis: Center for Urban and Regional Affairs, University of Minnesota.
- Rodrigo, V., Greenberg, D., Burke, V., Hall, R., Berry, A., Brinck, T., Joseph, H. and Oby, M. (2007) Implementing an extensive reading program and library for adult literacy learners. *Reading in a Foreign Language* (19, 106–119). The Third Annual Forum. Durham: Roundtuit.
- Rohde, A. (2005) *Lexikalische Prinzipien im Erst- und Zweitspracherwerb*. Trier: WVT.
- Rohde, A. and Tiefenthal, C. (2000) Fast Mapping in Naturalistic L2 Acquisition. *Studia Linguistica* 54: 167-174.
- Rohde, A. and Tiefenthal, C. (2002) On L2 lexical learning abilities. In P. Burmeister, T. Piske, and A. Rohde (eds) *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Rothman, J. (2007) Heritage speaker competence differences, language change and input type: Inflected infinitives in heritage Brazilian Portuguese. *International Journal of Bilingualism* 11, 359–389.
- Rothman, J. (2008) Aspect selection in adult L2 Spanish and the Competing Systems Hypothesis: When pedagogical and linguistic rules conflict. *Languages in Contrast* 8: 74-106.
- Rothman, J. (2009) Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism* 13: 155–163.
- Rothman, J., Tsimpli, I. and Pascual y Cabo, D. (2016) Formal linguistic approaches to heritage language acquisition: Bridges for pedagogically oriented research. In D. Pascual y Cabo (ed), *Advances in Spanish as a Heritage Language* (pp. 13–26). Amsterdam: John Benjamins.
- Rubin, J. and Thompson, I. (1994) *How to be a More Successful Language Learner* (2nd ed.). Boston: Heinle and Heinle.
- Ruuska, K. (2016) Between ideologies and realities: Multilingual competence in a languagised world. *Applied Linguistics Review* 7: 353-374.
- Saeed, J. (1997) *Semantics*. Oxford: Blackwell.
- Saeed, J. I. (2003) *Semantics*. Toronto: John Wiley and Sons Ltd.
- Sampson, G. (1985) *Writing systems. A Linguistic Introduction*. Stanford, CA: Stanford University.
- Samuels, S. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In Ruddell, R., Ruddell, M. and Singer, H. (eds.) *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.). Newark, D.E.: International Reading Association, pp. 816-37.
- Sandwall, K. (2013) Att hantera praktiken. Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser. Göteborgstudier in nordisk språkvetenskap 20. Gothenburg: University of Gothenburg.
- San Mateo Valdehita, A. (2005). Una lectura graduada narrativa para estudiantes del ELE de nivel avanzado. *Revista redELE* 3.

- Saville-Troike, M. (1991) Teaching and Testing for Academic Achievement: The Role of Language Development. *Focus*, Occasional Papers in Bilingual Education, Number 4. *Focus*.
- Scarborough, H. S. (1990) Index of Productive Syntax. *Applied Psycholinguistics* 11:1-22.
- Schellekens, P. (2007) *The Oxford ESOL handbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Schellekens, P. (2011) *Teaching and testing the language skills of first and second language speakers*. Cambridge: Cambridge ESOL.
- Schmidt, R.W. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129–158.
- Schwartz, B. D. (1993) On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 147-163.
- Schwartz, B. D. (1997) On the basis of the Basic Variety. In Peter Jordens (ed), Special Issue: Introducing the Basic Variety. *Second Language Research* 13, 386–403.
- Schwartz, B. D. and Eubank, L. (1996) Introduction: What is the 'L2 initial state'? *Second Language Research* 12, 1-5.
- Schwartz, B. D. and Sprouse, R. A. (1996) L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research* 12, 40–72.
- Schwartz, B. D. and Tomaselli, A. (1990) Some implications from an analysis of German word order. In W. Abraham, W. Kosmeijer and E. Reuland (eds) *Issues in Germanic Syntax* (pp. 251–274). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Schwartz, M., Share, D. L., Leikin, M. and Kozminsky, E. (2007) On the benefits of bi-literacy: just a head start in reading or specific orthographic insights? *Reading and Writing* 21 (9), 905–927.
- Schwarz, R. (2005) Taking a closer look at struggling ESOL learners. *Focus on Basics Connecting Research and Practice* 8 (A), 29-33.
- Schwarz, R. (2008) *Assuring success for non/pre literate ESOL learners*. Unpublished presentation. Retrieved from: <http://www.valrc.org/courses/bbbl/docs/schwarz.pdf>
- Scott, S. K. and Wise, R. J. S. (2003) Functional imaging and language: A critical guide to methodology and analysis. *Speech Communication* 41, 7–21.
- Seals, C. A. and Peyton, J. K. (2017) Heritage language education: Valuing the languages, literacies, and cultural competencies of immigrant youth. *Current Issues in Language Planning* 18 (1), 87-101. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14664208.2016.1168690>
- Seidenberg, M. S., and McClelland, J. L. (1989) A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological review* 96 (4), 523.
- Seliger, H. W. (1978) Implications of a multiple critical period hypothesis for second language learning. In William C. Ritchie (ed) *Second Language Research: Issues and Implications* (pp. 11–19). London: Academic Press.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 3, 209–231.
- Senghas, A., Kita, S. and Özyürek, A. (2004) Children creating core properties of language: Evidence from an emerging sign language in Nicaragua. *Science* 305, 1779–1782.
- Serratrice L. and Sorace, A. (2003) Overt and null subjects in monolingual and bilingual Italian acquisition. In: Beachley B, Brown A, and Conlin F (eds) *Proceedings of the 27th annual Boston University Conference On Language Development* (pp. 739–750) Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Serratrice, L., Sorace, A., and Paoli, S. (2004) Crosslinguistic influence at the syntax–pragmatic interface: Subjects and objects in English–Italian bilingual and monolingual acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 7, 183–205.

- Seymour, P. H., Aro, M. and Erskine, J. M. (2003) Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology* 94 (2), 143-174.
- Sharwood Smith, M. (2017) Working with working memory and language. *Second Language Research* 33, 291-297.
- Silva-Corvalán, C. (1994) *Language Contact and Change. Spanish in Los Angeles*. Oxford: Oxford University Press.
- Simpson, J. (2006) Differing expectations in the assessment of the speaking skills of ESOL learners. *Linguistics and Education* 17: 40-55.
- Singleton, K. (undated) *Picture stories for adult ESL health literacy*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. Online document: [http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/Health/healthindex.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/Health/healthindex.html)
- Slabakova, R., White, L. and Brambatti Guzzo, N. (2017) Pronoun interpretation in the second language: Effects of computational complexity. *Frontiers in Psychology* 8: 1236.
- Smyser, H. (2016) *The Goldilocks of variability and complexity: The acquisition of mental orthographic representations in emergent refugee readers*. Tucson: U. of Arizona. [http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/621067/1/azu\\_etd\\_14902\\_si\\_p1\\_m.pdf](http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/621067/1/azu_etd_14902_si_p1_m.pdf)
- Snow, C. and Hoefnagel-Höhle, M. (1978) The critical period for language acquisition: evidence from second language learning. *Child Development* 49:1114-1128.
- Sonnenschein, S. and Schmidt, D. (2000) Fostering home and community connections to support children's reading. *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*, 264-284.
- Spada, N. and Y. Tomita (2010) Interactions between type of instruction and type of language feature: A Meta-Analysis. *Language Learning* 60: 263-308.
- Spiegel, M. and H. Sunderland (2006) *Teaching Basic Literacy to ESOL Learners: A Teachers' Guide*. London: Learning Unlimited LLU+.
- Stanovich, K. E. (1992) Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri, and R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (pp. 307-342). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Steiner, J. (2003) Aphasie. In M. Grohnfeldt (ed), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Erscheinungsformen und Störungsbilder*. Band 2. Stuttgart: Kohlhammer, 205-218.
- Stockmann, W. (2005) *Portfolio methodology for literacy learners: The Dutch case*. Utrecht: Landelijki Onderzoekschool Taalwetenschap/LOT.
- Stowe, L.A., Haverkort, M. and Zwarts, F. (2005) Rethinking the neurological basis of language. *Lingua* 115, 997-1042.
- Street, B. (1984) *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strömmer, M. (2017) Mahdollisuksien rajoissa: Neksanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä. [A nexus analysis of Finnish language learning in cleaning work.] *Jyväskylän Studies in Humanities*, 336. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Strube, S. (2007) Bridging the gap in the LESLLA classroom: A look at scaffolding. In I. van de Craats and R. van Hout (eds) *Adult literacy, second language, and cognition: Proceedings of the 2014 LESLLA Symposium* (pp. 149-164). Nijmegen, Netherlands: Centre for Language Studies.
- Strube, S. (2014) *Grappling with the oral skill: The learning and teaching of the low-literate adult second language learner*. Utrecht: Landelijki Onderzoekschool Taalwetenschap/LOT.

- Strube, S., van de Craats, I., and van Hout, R. (2009) Telling picture stories: Relevance and coherence in texts of the non-literate L2 learner. In T. Wall, and M. Leong (eds), *Low-educated adult second language and literacy acquisition. 5th symposium*. Banff, Canada: Bow Valley College.
- Stubbs, M. (1987) An Educational Theory of (Written) Language. Available online <https://eric.ed.gov/?id=ED346738>
- Suni, M. (2008) Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. [Second language in interaction. Sharing linguistic resources in the early stage of second language acquisition.] *Jyväskylä Studies in Humanities*, 94. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Taguchi, E., Gorsuch, G. J. and Sasamoto, E. (2006). Developing second and foreign language reading fluency and its effect on comprehension: A missing link. *The Reading Matrix* 6: 1-17.
- Tammelin-Laine, T. (2014) Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa. [Let's start from the beginning. Non-literate adults learning a new language.] *Jyväskylä Studies in Humanities*, 240. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Tammelin-Laine, T. and Martin, M. (2015) The simultaneous development of receptive skills in an orthographically transparent second language. *Writing Systems Research* 7: 39-57.
- Tan, Shaun. (2004) *The Arrival*. London: Hodder.
- Tarnanen, M., Junntila, J. and Westinen, E. (2009) Kohti monimediaisia tekstitaitoja: mihin maahanmuuttajataustaiset aikuiset käyttävät tietokonetta ja miten he siihen suhtautuvat? In J. Kalliokoski, T. Nikko, S. Pyhäniemi and S. Shore (eds), *Puheen ja kirjoituksen moninaisuus*. AFinLAN vuosikirja 2009. (pp. 175–191). Jyväskylä: AFinLA.
- Tarone, E., Bigelow, M. and Hansen, K. (2009) *Literacy and second language oracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, M. (1992) *The Language Experience Approach and adult learners*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. [http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/digests/LEA.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/LEA.html)
- Thornbury, S. (2002) *How to Teach Vocabulary*. London: Longman.
- Tiefenthal, C. (2009) *Fast mapping im natürlichen Zweitsprachenerwerb*. Trier: WVT.
- Tomasello, M. (2001) Perceiving intentions and learning words in the second year. In M. Bowerman and S.C. Levinson (eds), *Language Acquisition and Conceptual Development*. (pp. 132-158). Cambridge: Cambridge University Press
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomblin, J. B. (2008) Validating diagnostic standards for specific language impairment using adolescent outcomes. In C. Frazier Norbury, J.B. Tomblin and D.V. M. Bishop (eds) *Understanding Developmental Language Disorders* (pp.93-114). New York: Psychology Press.
- Tomblin, J.B., Records, N.L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. and O'Brien, M. (1997) The prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech Language Hearing Research* 40, 1245–1260.
- Treiman, R. and Zukowski, A. (1991) Levels of phonological awareness. *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*, 67-83.
- Trupke-Bastidas, J. (2007) *Phonics/phonemic awareness activities for teaching low-level ESL adults*. Handout of presentation at Minnesota Literacy Council, St. Paul, MN, February 2007.
- Tusón, Jesús. (1997). *La escritura: Una introducción a la cultura alfabética*. Barcelona: Octaedro.
- Ullman, C. (1997) *Social identity and the adult ESL classroom*. ERIC Digest. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. (ED 413 795)
- Ullman, M. T. (2001) The neural basis of lexicon and grammar in first and second language:



- The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition* 4: 105–122.
- Umbel, V.M., Pearson, B.Z., Fernandez, M.C. and Oller, D.K. (1992) Measuring bilingual children's receptive vocabularies. *Child Development* 63, 1012–1020.
- UNESCO *Learning to live together*. <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/migrant>
- UNESCO Institute for Statistics. 2016. *Literacy data release 2016*. <http://www.uis.unesco.org/literacy/Pages/literacy-data-release-2016.aspx>
- Unsworth, S. (2013) Assessing age of onset effects in (early) child L2 acquisition. *Language Acquisition* 20, 74-92.
- Vainikka, A. and Young-Scholten, M. (1994) Direct access to X'-Theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German. In T. Hoekstra and B. D. Schwartz (eds) *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. (pp. 265-316). Amsterdam: Benjamins.
- Vainikka, A. and Young-Scholten, M. (1996) The early stages in adult L2 syntax: Additional evidence from Romance speakers. *Second Language Research*. 12, 140-76.
- Vainikka, A. and Young-Scholten, M. (2005) The roots of syntax and how they grow: Organic Grammar, the Basic Variety and Processability Theory. In S. Unsworth, T. Parodi, A. Sorace and M. Young-Scholten. *Paths of Development*. (pp. 77-106). Amsterdam: Benjamins.
- Vainikka, A. and Young-Scholten, M. (2007) The role of literacy in the development of morphosyntax from an Organic Grammar perspective. In N. Faux (ed.) *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> Second Annual LESLLA Workshop*. (pp. 123-148) Virginia Commonwealth University: Literacy Institute.
- Vainikka, A. and Young-Scholten, M. (2011) *The Acquisition of German: Introducing Organic Grammar*. Berlin: de Gruyter.
- Vainikka, A., Young-Scholten, M., Ijuin, C. and Jarad, S. (2017) Literacy in the development of L2 morphosyntax. *Proceedings of the 12<sup>th</sup> LESLLA symposium*, Granada.
- Valdés, G. (2000) Introduction. Spanish for native speakers. Vol.1. *AATSP Professional Development Series Handbook for teachers K-16* (pp. 1-20). New York: Harcourt College.
- Valdés, G. (2001) Heritage language students: Profiles and possibilities. In J. K. Peyton, Donald A. R. and S. McGinnis (eds) *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 37-77). McHenry, IL: Center for Applied Linguistics.
- Valdés, G., Fishman, J., Chávez, R. and Pérez, W. (2006) *Developing Minority Language Resources: The Case of Spanish in California*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Van de Craats, I. and van Hout, R. (2010) Dummy auxiliaries in the L2 acquisition of Moroccan learners of Dutch: Form and function. *Second Language Research* 26: 473–500.
- Van Lier, L. (2000) From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (ed) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–260.
- Van Patten, B., Williams, J., Rott, S. and Overstreet, M. (eds) (2004) *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum.
- Vermeersch, L., Drijkoningen, J., Vienne, M. and Vandenbroucke, A. (2008) Assessing adult literacy: The aim, use and benefits of standardized screening tools. In I. van de Craats and J. Kurvers (eds), *Low-educated adult second language and literacy acquisition: Symposium proceedings* (pp. 121-131). Antwerp, Netherlands: Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap (LOT).
- Vigouroux, C. (2017) Rethinking (Un) skilled migrants: Whose skills, what skills, for what and for whom? In S. Canagarajah (ed), *The Routledge handbook on language and migration*. (pp. 312–329). New York: Routledge.

- Vinogradov, P. (2008) "Maestra! The letters speak": Adult ESL students learning to read for the first time. *MinneWITESOL Journal* (25) 1 - 12. Retrieved from: [www.minnewitesoljournal.org](http://www.minnewitesoljournal.org)
- Vinogradov, P. (2010) Balancing top and bottom: Learner-generated texts for teaching phonics. In Wall T. and Leong M. (eds), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the 5th Symposium*, 3–14.
- Vinogradov, P. and A. Liden. (2009) Principled instruction for LESLLA instructors. In I. van de Craats and J. Kurvers. *Low-educated Adult Second Language and Literacy Acquisition. 4<sup>th</sup> Symposium*. (pp. 133-144). Utrecht: LOT.
- Volterra, V. and Taeschner, T. (1978) The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language* 5, 311-326.
- Von Stutterheim, C. (1984) Der Ausdruck der Temporalität in der Zweitsprache. Unpublished Ph.D., Freie Universität Berlin.
- Von Stutterheim, C. (1987) *Temporalität in der Zweitsprache*. Berlin: de Gruyter.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wagner, J. (2015) Designing for language learning in the wild: Creating social infrastructures for second language learning". In T. Cadierno and S. W. Eskildsen (eds) *Usage-based perspectives on second language learning*. (pp. 75–104) Berlin: De Gruyter Mouton.
- Wagner-Gough, J. (1978) Comparative studies in second language learning. In E. Hatch (ed) *Second Language Acquisition. A Book of Readings*. Rowley, MA: Newbury House.
- Wallace, K. (1992) Critical literacy awareness in the EFL classroom. In N. Fairclough (ed.) *Critical Language Awareness*. Harlow: Longman, pp. 59-92.
- Wang, M., Park, Y. and Lee, K. R. (2006) Korean-English biliteracy acquisition: Cross-language phonological and orthographic transfer. *Journal of Educational Psychology* 98 (1), 148–158.
- Wang, M., Perfetti, C.A. and Liu, Y. (2005) Chinese-English biliteracy acquisition: Cross-language and writing system transfer. *Cognition* 97: 67-88.
- Wangru, C. (2016) Vocabulary Teaching Based on Semantic-Field. *Journal of Education and Learning* 5 (3), 64 - 71. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wartenburger, I. Heekeren, H.R., Abutalebi, J., Cappa, S.F., Villringer, A. and Perani, D. (2003) Early setting of grammatical processing in the bilingual brain. *Neuron* 37, 159-170.
- Watkins D., Briggs, J. and Remi, M. (1991) Does confidence in the language of instruction influence a student's approach to learning? *Instructional Science* 20, 331-339.
- Watson, J.A. (2010) *Interpreting across the abyss: A hermeneutic exploration of initial literacy development by high school English language learners with limited formal schooling*. ProQuest Dissertations and Theses Global. Online document <http://proxy.library.vcu.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/753937919?accountid=14780>
- Wei, L. (2007) Dimensions of bilingualism. In L. Wei (eds) *The Bilingualism Reader* (pp. 3-24). Oxon: Routledge.
- Weir, C. and Khalifa, H. (2008). A cognitive processing approach towards defining reading comprehension. *Cambridge ESOL: Research Notes*. 31: 2-10.
- White, L. (1989) *Universal Grammar in Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wiley, T. W., Peyton, J.K., Christian, D., Moore, S.C., and Liu, N. (eds) (2014) *Handbook of Heritage, Community and Native American languages in the United States: Research, Educational Practice and Policy*. New York, NY: Routledge.
- Wilkins, D. (1972) *Linguistics in language teaching*. London: Arnold.

- Williams, A. and Chapman, L. (2007) Meeting diverse needs: Content-based language teaching and settlement needs for low-literacy adult ESL immigrants. In M. Young-Scholten (ed), *Low-educated second language and literacy acquisition: Proceedings of the Third Annual Forum* (pp. 125 - 136). Durham, UK: Roundtuit.
- Williams, R. (1986) Top ten principles for teaching reading. *ELT journal* 40 (1), 42-45.
- Williamson, E. (2013) Our Lives Press. Inspiring through the experience of others. National Association of English and Community Language Teaching to Adults News 101: 5.
- Woodward, A. (2000) There is no silver bullet for word learning. Why monolithic accounts miss the mark. In R.M. Golinkoff and K. Hirsh-Pasek (eds), *Becoming a Word Learner. A Debate on Lexical Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 174-179.
- World Demographics Profile*. (2018). Index Mundi.  
[https://www.indexmundi.com/world/demographics\\_profile.html](https://www.indexmundi.com/world/demographics_profile.html)
- Wray, A. (2002) *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: CUP.
- Wright, C., Piske, T. and Young-Scholten, M. (2018) *Mind Matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wrigley, H.S. (1993) *Innovative programs and promising practices in adult ESL literacy*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Literacy Education for Limited-English-Proficient Adults. ED 358748. Online document <http://www.ericdigests.org/1993/promising.htm>
- Wrigley, H.S. (2009) Serving low literate immigrant and refugee youth: Challenges and promising practices. In T. Wall and M. Leong (eds), *Low-educated adult second language and literacy acquisition: Conference symposia* (pp. 25-41). Banff, Canada: Bow Valley College.
- Wrigley, H.S. and Guth, G. (1992) *Bringing literacy to life*. Washington, D.C.: Office of Vocational and Adult Education.
- Xue, G. and Nation, I.S.P. (1984) A university word list. *Language Learning and Communication* 3: 215-229.
- Yaden, D. B., Madrigal, P. and Tam, A. (2003) Access to books and beyond: Creating and learning from a book lending program for Latino families in the inner city. In G. G. Garcia (ed) *English Learners*, 357-386.
- Yarbay-Duman, T., Blom, E. and Topbaş, S. (2015) At the intersection of cognition and grammar: Deficits comprehending counterfactuals in Turkish children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 58: 410-421.
- Young-Scholten, M. (2013) Low-educated immigrants and the social relevance of second language acquisition research. *Second Language Research* 29, 441-454.
- Young-Scholten, M. (2015) Who are adolescents and adults who develop literacy for the first time in an L2, and why are they of research interest? *Writing Systems Research*, 7: 1-3.
- Young-Scholten, M. and Ijuin, C. (2006) How can we best measure adult ESL student progress? In *TESOL Adult Education Interest Section Newsletter*. September Vol 4 Number 2.
- Young-Scholten, M. and Limon, H. (2015) Creating new fiction for low-educated immigrant adults: Leapfrogging to digital. *The International Journal of the Book* 13 (4), 1-9.
- Young-Scholten, M. and Naeb, R. (2010) Non-literate L2 adults' small steps in mastering the constellation of skills required for reading. In T. Wall and M. Leong (ed) *Low Educated Adult Second Language and Literacy. Research, Practice and Policy 5th Symposium*. (pp. 80-91). Banff. Calgary: Bow Valley College.
- Young-Scholten, M., and Strom, N. (2006) First-time L2 readers: Is there a critical period? In I. van de Craats, J. Kurvers, and M. Young-Scholten (eds), *Low-educated second language and literacy acquisition: Proceedings of the inaugural symposium* (pp. 45-68). Utrecht: Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap (LOT).

- Yi, B. and Sun, Z. (2013) An Empirical Study of the Effectiveness of Negotiation of Meaning in L2 Vocabulary Acquisition of Chinese Learners of English. *English Language Teaching* 6: 120-131.
- Zahedi, Y. and Abdi, M. (2012) The Impact of Imagery Strategy on EFL Learners' Vocabulary Learning. *Procedie - Social and Behavioral Sciences*, 2273-2273.
- Zentella, A. C. (1999) *Growing up Bilingual*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Zobl, H. (1980) Developmental and transfer errors: Their common bases and (possibly) differential effects on subsequent learning. *TESOL Quarterly* 14: 469-479.



Lifelong  
Learning  
Programme



Erasmus+



Universidad de Granada



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ



Northumbria  
University  
NEWCASTLE



VIRGINIA COMMONWEALTH UNIVERSITY  
**VCU**

VIRGINIA COMMONWEALTH UNIVERSITY