

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

Taina Tammelin-Laine, Jyväskylän yliopisto

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

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

JOHDANTO

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

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

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

Yhteystiedot:

Taina Tammelin-Laine

Kielten laitos

PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto

taina.a.tammelin-laine@jyu.fi

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

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

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

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

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

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

TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Teoreettinen viitekehys

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

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

¹ Artikkelin perustuu AFinLAN syyssymposiumissa 2012 pidettyyn esitelämään. Tutkimusta ovat rahoittaneet Jyväskylän yliopisto, Suomen Kulttuurirahasto, Langnet-tohtorihjelma sekä Ellen ja Artturi Nyysösen säätiö.

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

Aikuinen luku- ja kirjoitustaidoton uuden kielen oppijana

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

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

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

Opittavalla kielellä kysyminen

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

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

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

TUTKIMUSAINEISTO JA -METODIT

Osallistujat

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

Taulukko 1. Tutkimuksen osallistujat.

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

*Elokuussa 2010

AKK = Aikuiskoulutuskeskus

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

Aineiston keruu ja analysointi

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MITEN OSALLISTUJAT MUODOSTAVAT KYSYVIÄ LAUSUMIA JA MITEN KYSYMINEN KEHITTYY?

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

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

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

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

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

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

Amina

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

Taulukko 3. Esimerkkejä Aminan aineistosta.

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

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

Käyttötarkoitukseltaan pyyntöjä olevat vaihtoehtokysymykset ovat Aminan aineistossa systemaattisesti muodoltaan tunnusmerkittämiä kuten esimerkissä 3c. Tunnusmerkittömyyttä esiintyy myös muissa vaihtoehtokysymyksissä sekä joissakin hakukysymyksissä koko aineistonkeruujakson ajan. Aminan kysymysrepertoariin kuuluu myös kielteinen kysymys, joka esiintyy ensimmäisen kerran maaliskuun aineistossa (esimerkki 3b).

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

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

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

Asra

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

Taulukko 4. Esimerkkejä Asran aineistosta.

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

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

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

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

Husna

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

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

Taulukko 5. Esimerkkejä Husnan aineistosta.

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

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

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

kysymysrepertoariinsa. Aineistossa on joitakin esimerkkejä tunnusmerkittömyydestä sekä yksi- että useampisanaisissa vaihtoehtokysymyksissä erityisesti aineistonkeruujakson loppupuolelta (esimerkki 13c), jolloin olisi odotuksenmukaisempaa käyttää yhä kompleksisempia kysymyksenmuodostuskeinoja. Kehityskulku ei kuitenkaan osoittaudu näin yksiselitteiseksi.

Husnan aineistossa on yhteensä kahdeksan verbillistä kysymystä, joissa on käytetty seitsemää eri verbiä (*puhua, lukea, mennä, kirjoittaa, istua, nauraa ja ikeä*). Ne kaikki ovat peräisin aineistonkeruun kahdelta viimeiseltä

kuukaudelta, joten hänen verbien käytössään tapahtuu selvää kehitystä.

Rana

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

Taulukko 6. Esimerkkejä Ranan aineistosta.

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

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

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

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

Esimerkki 19a osoittaa, että toukokuussa Ranan puhekieleen kuuluu kielteinen kysymys. Kiinnostavaa on, että sen kanssa samaan aikaan aineistoon ilmaantuu disjunktiiisuutta ilmaiseva kysymys. Esimerkki 19b osoittaa Ranan havainneen samaan tapaan kuin Amina ja Asra, että disjunktiiisuuden ilmaistamiseen tarvitaan vaihtoehtoja erottava lyhyt sana. Ranan äidinkielessä kurdissa (sorani)

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

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

MIHIN TARKOITUKSIIN KYSYMISTÄ KÄYTETÄÄN?

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

Amina

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

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

Asra

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

Husna

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

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

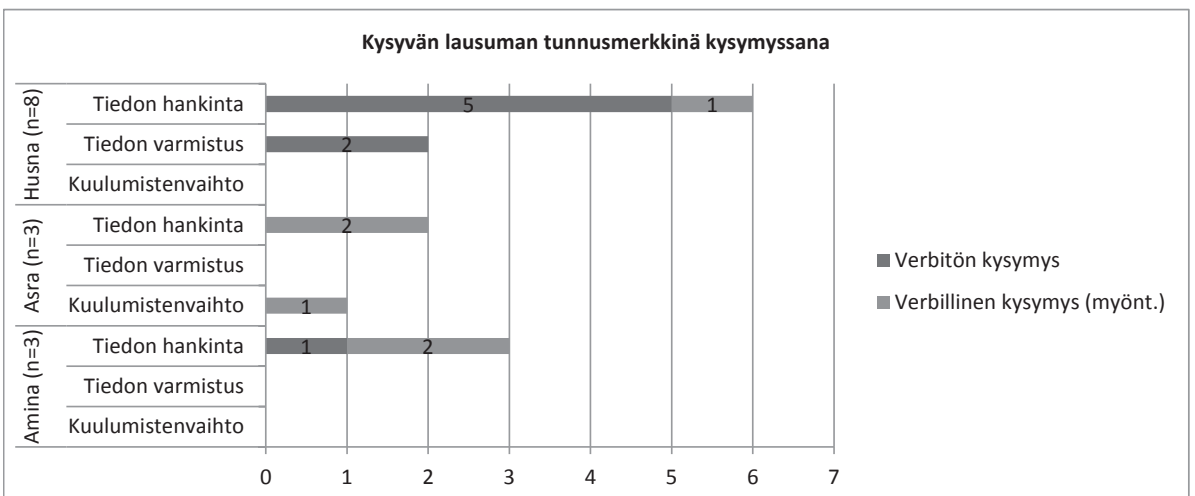
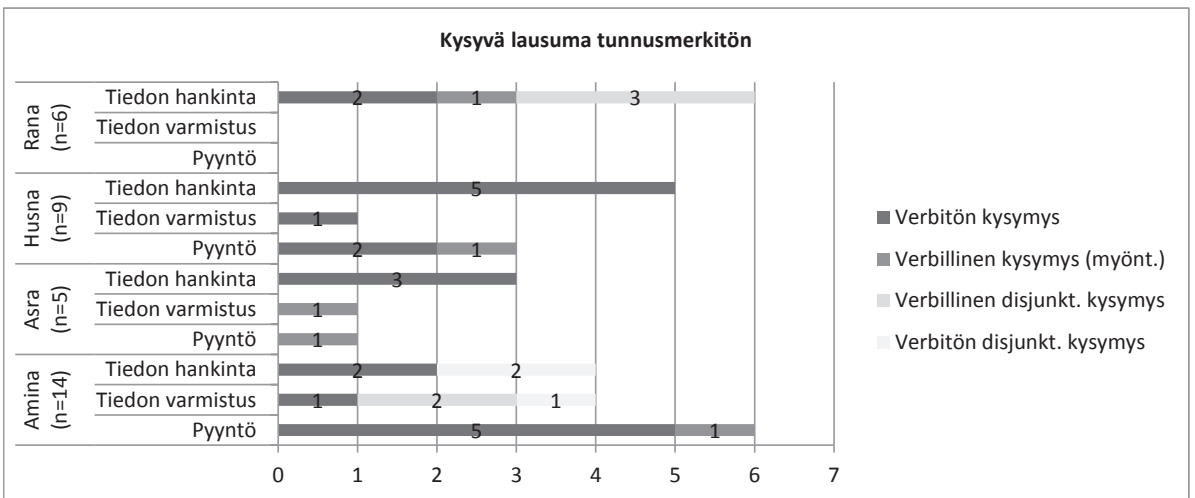
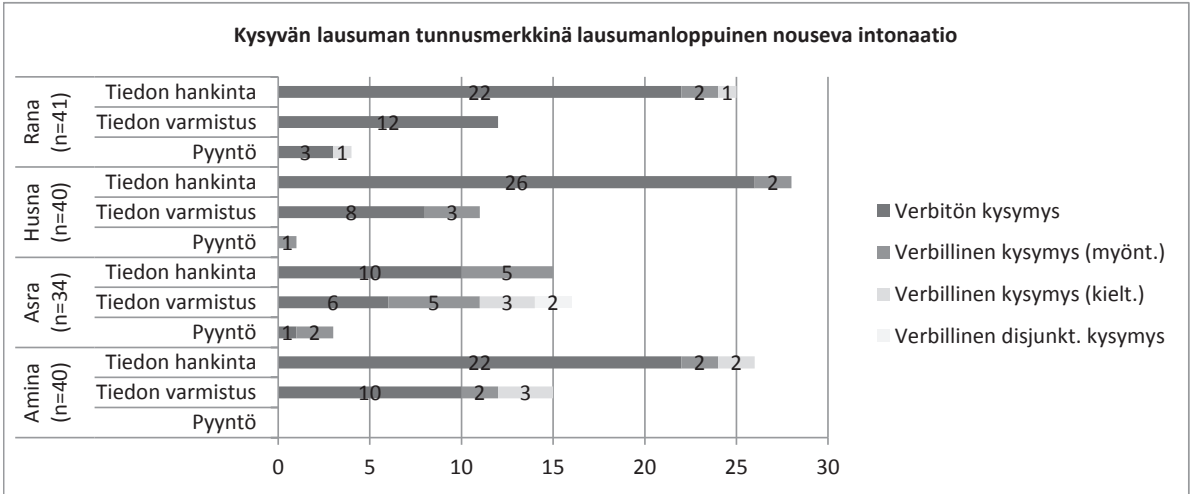
Rana

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

TULOSTEN YHTEENVETO

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

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



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

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

POHDINTA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

KIITOKSET

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

LÄHTEET

- Anttila, H. (2009). Interrogative intonation in spontaneous Finnish. Teoksessa V. de Silva & R. Ullakonoja (toim.), *Phonetics of Russian and Finnish. General description of phonetic systems. Experimental studies on spontaneous and read-aloud speech*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 167–176.
- Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. Teoksessa R. Robinson & N. C. Ellis (toim.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, 216–236.
- Dellatolas, G., Braga, L. W., Souza, L., Filho, G. N., Queiroz, E. & Deloche, G. (2003). Cognitive consequences of early phase of literacy. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 9 (5), 771–782.
- Ellis, N. C. (1996). Sequencing in SLA. Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (1), 91–126.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (1), 143–188.
- Entezar, E. M. (2010). *Dari grammar and phrase book*. Bloomington: Xlibris Corporation.
- Halme, N. (2008). *Kahdeksan luku- ja kirjoitustaidottoman aikuisen maahanmuuttajan suomen kielen luku- ja kirjoitustaito kuuden kuukauden intensiivisen opiskelun päätteeksi*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Saatavissa: <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/38754/gradu2008halme.pdf?sequence=1>.
- Heikkinen, M. (2009). "Opettaja, minä osaa sanoa, ei kirjoittaa!" *Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien suomen*

- kielen kehitys puolen vuoden aikana. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Saatavissa: <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/59890/gradu2009heikkinen.pdf?sequence=1>.
- Iivonen, A. (2009). Finnish sentence accent and intonation. Teoksessa V. de Silva & R. Ullakonoja (toim.), *Phonetics of Russian and Finnish. General description of phonetic systems. Experimental studies on spontaneous and read-aloud speech*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 67–73.
- Kangassalo, R. (1995). *Mastering the question. The acquisition of interrogative clauses by Finnish-speaking children*. Uppsala: Swedish Science Press.
- Keski-Hirvelä, E. (2008). *Luku- ja kirjoitustaidon maahanmuuttajanainen oppijana*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Saatavissa: <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu03416.pdf>.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Marshall, H. W. & DeCapua, A. (2013). *Making the transition to classroom success. Culturally responsive teaching for struggling language learners*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories*. Oxford: Routledge.
- Myles, F., Mitchell, R., & Hooper, J. (1999). Interrogative chunks in French L2. A basis for creative construction? *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (1), 49–80.
- Nissilä, L. & Immonen-Oikkonen, P. (2012). *Literacy training for adult migrants in Finland*. Plenaari. LESLLA symposium. 30.8.–1.9.2012, Jyväskylä.
- Paulsen, G. (2002). Yhden välikielen kartoitusta. Viisivuotiaan suomenoppijan kielto- ja kysymysilmauksia. Teoksessa M. Järvenpää & K. Siitonen (toim.), *Matkalla toiseen kieleen. Viisi praktikumtyötä äidinkielen ja opittavan kielen siirtovaikutuksista*. Opetuksen ja tutkimuksen apuneuvoja 4. Turku: Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos, 101–116.
- Pienemann, M., Johnston, M., & Brindley, G. (1988). Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment. *Studies in Second Language Acquisition*, 10 (2), 217–243.
- Pohjanlehto, P. (2013). VS: Darin ja kurdin disjunktiivisuudesta. Sähköpostiviesti tekijälle 16.4.2013. Tekijän hallussa.
- Rahimpour, M. & Dovaïse, M. S. (2011). A phonological contrastive analysis of Kurdish and English. *International Journal of English Linguistics*, 1 (2), 73–82.
- Reis, A. & Castro-Caldas, A. (1997). Illiteracy: A cause for biased cognitive development. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 3 (5), 444–450.
- Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tainio, L. (toim.) (2007). *Vuorovaikutusta luokahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tammelin-Laine, T. & Martin, M. (tulossa). The simultaneous development of receptive skills in an orthographically transparent second language.
- Tarone, E., Bigelow, M., & Hansen, K. (2009). *Literacy and second language oracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Toivainen, J. (1984). *Kysymysmorfeemien ilmaantuminen suomalaislasten kieleen*. Turun yliopiston ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 19. Turku: Turun yliopisto.
- Toropainen, O. & Lahtinen, S. (tulossa). Interrogative clauses across CEFR levels in Finnish and Swedish as learner languages.
- UNESCO (2012). *Global education digest 2012. Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving*. Quebec: UNESCO Institute for Statistics.

Verkkolähteet

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

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

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

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

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

Taina Tammelin-Laine, University of Jyväskylä

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

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

