

Uraauurtava väitöstutkimus luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien suomen kielen oppimisesta

Taina Tammelin-Laine: *Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa.* Jyväskylä Studies in Humanities 240. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto 2014. 95 s. (+ liitteet 77 s.). ISBN 978-951-39-5996-8.

Taina Tammelin-Laineen artikkeliväitös-kirja kuuluu suomen kielen oppi-aineeseen, mutta se keskittyy viivästyneen lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen haasteisiin ja kielenoppimisen kysymyksiin, jotka ovat soveltavan kielentutkimuksen alaa. Kohdekielenä on suomi, mikä tekee työstä aiheenvalinnaltaan ainutlaatuisen: maamme on yli sata vuotta ollut miltei sataprosenttisen aikuislukutaidon maa, eikä aikuisten lukemaan oppiminen ole nousut keskustelunaiheeksi ennen kuin viime vuosien maahanmuuton vuoksi. Tammelin-Laineen väitöstutkimuksessa luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten suomen kielen taidon alkuvaihe on nyt ensimmäistä kertaa laajan empiirisen ja teoreettisen akateemisen tutkimuksen kohteena. Aineistona on viiden primaarilukutaidottoman naisen ensimmäisen opiskeluvuoden ajalta kerätty pitkäaikainen aineisto. Neljässä artikkelissa tekijä tarkastelee kohderyhmänsä suomen kielen, kirjoittamisen ja lukutaidon kehittymistä hiukan eri kysymysten kautta.

Artikkelien lisäksi työ sisältää johdantoluvun (s. 11–23), teoriataustan (s. 24–40), metodiluvun (s. 41–60) ja diskussioluvun (s. 61–72). Kirjoittajan

mukaan mitkään toisen kielen oppimisen teorit eivät kohtaa aikuisia lukutaidottomia, joiden erityishaasteina ovat traumat, ei-länsimainen tapa oppia, herkkyykskaudet ohittanut ikä, vähäiset kontaktit syntyperäisten kielenpuhujien kanssa ja toisen kielen kehittämisessä välttämättöminä pidettyjen kirjallisten taitojen puute. Tammelin-Laine kuitenkin näkee työn liittyvän sosiokulttuuriseen ja käyttöpohjaiseen näkemykseen kielenoppimisesta. Näitä kahta näkökulmaa tekijä esittelee tarkemmin.

Aineisto ja tutkimuskysymykset

Artikkelit sitoo yhteen sama pitkäaikainen aineisto. Pitkäaikainen aineisto on kerätty kymmenen kuukautta kestävästä lukuvuoden mittaan kahdesta eri oppilaitoksesta: toisesta 10 ja toisesta 21 päivän aikana. Osallistujiksi on valittu viisi naista, jotka ovat iältään 24–45-vuotiaita ja joista kukaan ei ole käynyt lapsuudessaan koulua eikä oppinut luku- ja kirjoitustaitoa millään kielellä ennen suomen kielen kursseille tuloaan. Naiset ovat kotoisin Afganistanista, Iranista ja Somaliasta, ja heistä kolmen äidinkieli on dari, yhden sorani (kurdi) ja yhden somali. Suomessa he ovat asuneet keskimäärin vuoden verran ennen kielikurssille pääsemistään.

Pitkien havainnointipäivien aikana tutkija on osallistunut myös vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa. Syysluku-kauden alussa alkaneen keruun vaiheet on dokumentoitu työhön tarkasti, koska

oppitunteja on tutkimuseettisistä syistä nauhoitettu vasta loppukevään aikana, jolloin tutkijan läsnäolo ei enää ole tuntunut ryhmää häiritsevältä tekijältä ja lupa nauhoituksiin on voitu varmistaa. Alkuvaiheessa oppijoiden puheesta on kuitenkin jäänyt dokumentoimatta osa ilmauksista, muun muassa äidinkielen puhe, suomenkielisten sanojen ”kaikumaiset toistot” ja opettajan huomion kiinnittäminen (s. 54). Tutkimuksen taulukoita (esim. taulukko 3 s. 57) on näin ollen luettava aina suhteessa poisjätettyjen ilmausten luetteloon. Arveluttamaan jää, onko tutkijan ollut mahdollista aina luotettavasti erottaa äidinkielliset lausumat oppijankielen sanoista.

Tammelin-Laine on tienraivaajan etuoikeudella valinnut teemasta monta kiintopistettä eikä vain yhtä kapea-alaista tutkimusongelmaa. Käsiteltävänä teemana kahdessa ensimmäisessä artikkelissa on produktiivisen kielitaidon kehittyminen (verbien ja kysymysten tuottaminen) ja kolmannessa artikkelissa reseptiivisen kielitaidon kehittyminen (lukutaidon ja puheenymmärtämistaidon kehittymisen yhtäaikaisuus). Kirjoitustaidon alkuvaiheen tarkastelu on sijoitettu artikkeleista viimeiseen, kuten on teeman juonen kannalta ymmärrettävää.

Tutkimuskysymyksistä nivoutuu jatkumo, jossa lähdetään liikkeelle puhumisen taidoista. Ensimmäisessä osatutkimuksessa (”No verbs, no syntax: The development and use of verbs in non-literate learners’ spoken Finnish”) kysytään, kuinka paljon osallistujat tuottavat verbejä luokkahuonepuheessa, mitä verbejä he käyttävät ja missä tilanteissa ja kuinka verbien hallinta kehittyi keruujakson aikana. Toisessa artikkelissa (”*Tämä hyvä? Kurkistus luku- ja kirjoitustaidottomien suomenoppijoiden esittämiin kysymyksiin*”) pohditaan, mitä keinoja osallistujat käyttävät kysymiseen, miten kysyminen kehittyy havainnoidun jakson aikana ja mihin tarkoituksiin osallistujat käyttävät kysymistä.

Puheen tuottamisesta siirrytään puheen ymmärtämisen tarkasteluun, ja sen rinnalle tuodaan myöhäisen lukutaidon kehittymisen kysymyksiä. Kolmas artikkeli (”Simultaneous development of receptive skills in an orthographically transparent second language”) on kirjoitettu yhdessä professori Maisa Martinin kanssa. Siinä selvitetään, millaisen lukutaidon osallistujat saavuttivat 10 kuukaudessa. Lukutaidon kehittymistä tarkastellaan suhteessa reseptiiviseen sanastoon, kirjaintuntemukseen, fonologiseen muistiin ja visuaaliseen muistiin. Reseptiivisten taitojen jälkeen palataan produktiivisiin taitoihin eli myöhäisen kirjoitustaidon kehittymisen tarkasteluun. Neljännessä artikkelissa (”Orastavan kirjoitustaidon kehitys, arviointi ja arvioinnin haasteet”) kysytään, miten kirjoitustaito kehittyy ja miten opetussuunnitelman taitotasokuvaukset soveltuvat todellisuuteen.

Verbien ja kysymyslauseiden kehkeytyminen oppijankieleen

Ensimmäisen osatutkimuksen (Tammelin-Laine 2015) tuloksena kuvataan verbien kehkeytymistä oppijoiden kieleen. Aineistosta on laskettu neljän osallistujan lausumien ja saneiden kokonaismäärä, kunkin verbisanat ja -saneet sekä verbilisten deklaraatiivi- ja interrogatiivilauseiden määrät (taulukko 3). Edistyneimmän oppijan valikoimaan kuuluu 19 eri verbiä, joita hän käyttää 30 prosentissa lausumiaan, ja heikoiten edistyneen oppijan repertuaariin kuuluu 12 verbiä, joita hän hyödyntää 12 prosentissa lausumiaan. Verbit on tämän jälkeen ryhmitelty yleisyysjärjestykseen esiintymien mukaan. Seuraavat verbit esiintyivät osallistujien puheessa vuoden aikana (ryhmien nimiä olen tähän pelkistänyt itse):

- (1) puheaktit ja verbaaliteot: *kirjoittaa, puhua, lukea, sanoa*

- (2) prosessit: *nukkua, istua, asua, odottaa*
- (3) liike: *mennä, kävellä, tulla, antaa, maksaa* ("Paljonko maksaa?"), *panna*
- (4) reaktiot ja tapahtumat: *itkeä, loppua, nauraa, paistaa, sataa, sopia* 'olla sopiva', *särkeä* 'olla kipeä'
- (5) teot: *syödä, silittää* (vaatteita), *tehdä, pestä*
- (6) havaitseminen: *katsoa, kuulua* ("Mitä kuuluu?")
- (7) kognitioverbit: *tietää* ("Minä ei tiedä"), *haluta*
- (8) olla-verbi: *olla*
- (9) kielto: *ei*

Tutkimuksen osallistajat käyttivät eniten verbaalitekoja ilmaisevia verbejä: *Kirjoitta suu ja ei?*; *Lukee – ei kirjoita?*, mikä on ymmärrettävää tilannekontekstin vuoksi. Toisena tulivat fysiologisia tiloja ja prosesseja ilmaisevat verbit (*Menen kotona nukkuu. / Opettaja missä sinä asut?*) ja vasta kolmantena konkreettiset liikkeet kuvaavat verbit (*Panen pöydälle*). Hiukan yllättävästi liikeverbien ryhmään on sijoitettu myös verbi *maksaa*, jota on käytetty konstruktiossa *Paljonko maksaa?*; semanttis-loogisesti se sopisi paremmin seuraavaan ryhmään. Neljäs verbiryhmä muodostuu intransitiivisista tapahtumista ja reaktioita kuvaavista verbeistä. Vasta viidenneksi yleisimmän ryhmän muodostavat konkreettista tekemistä kuvaavat verbit. Havaitsemista ja kognitiivisia toimintoja kielentävät verbit ovat aineistossa harvinaisia: näiden ryhmien esiintymä on yhteensä seitsemän, ja vain kaksi edistyneintä kielenpuhujaa käyttävät niitä. Abstraktit modaaliverbit sekä niiden myötä verbiketjut puuttuvat tyystin. *Olla*-verbin käyttö jakautuu omistusrakenteen ja yksikön 3. persoonan kopulan kesken tasaisesti, ja kieltosanaa käytetään aineistossa tavallisimmin ilman leksikaalista verbiä.

Tekijä kertoo noudattaneensa Pajusen (2001) verbisemanttista luokittelua, mutta hän ei selitä lähdeään artikkelissaan. Pajusen luokittelu perustuu argumenttirakenteen mukaiseen kompleksisuusjärjestykseen, ja jako A-verbeihin, A/B-verbeihin ja B-verbeihin aukeaa sitä kautta. A-verbejä ovat merkitykseltään konkreettiset tekoja, liikettä, tapahtumia ja tiloja ilmaisevat verbit (*kävellä, muuttua, istua*); A/B-verbejä ovat fysiologisia tiloja ja prosesseja sekä reaktioita ja verbaalitekoja ilmaisevat verbit (*nukkua, itkeä, lukea*); B-verbejä ovat aikasuhteiltaan mutkikkaammat havaintoja, emootiota, propositionaalisia asenteita ja puheakteja ilmaisevat verbit (*nähdä, rakastaa, luulla, kertoa*) ja viimeisenä ryhmänä ovat kieliopillista merkitystä kantavat verbit, joita ovat esimerkiksi aspektia, mahdollisuutta, tempusta, persoonaa ja kieltöä koodaavat verbit. B-verbien argumentit ovat tyypillisesti laajempia kuin A-verbien, sillä nominiargumenttien lisäksi B-verbeillä esiintyy muun muassa lauseargumentteja ja nominaalirakenneargumentteja.

Tammelin-Laine ei seuraa Pajusen luokittelua tarkasti, sillä toisin kuin Pajunen hän ei erota verbaalitekoja (*kirjoittaa*, A/B-verbi) puheaktiverbeistä (*sanoa*, B-verbi) eikä konkreettisia tiloja ilmaisevia verbejä (*istua*, A-verbi) fysiologisia tiloja ilmaisevista verbeistä (*nukkua*, A/B-verbi). Pajusen jako ei asetu aivan samaan linjaan aikuisten toisen kielen oppijoiden ilmentämän oppimisjärjestyksen kanssa, koska konkreettisimmat verbit ovat tässä tutkimuksessa ryhmissä kolme ja viisi, ja yleisimmät verbit ovat tyypiltään A/B-verbejä. Kuitenkin B-verbit ovat tämänkin tutkimuksen mukaan kompleksisempia, niitä esiintyy aineistossa vähemmän ja ne opitaan muita verbejä myöhemmin.

Tutkimuksen teoreettiseksi lähtökohdaksi mainitaan käyttöpohjainen kielenoppimisenäkemys ja erityisesti konstruktiokielioppi, joka korostaa kielen-

oppimista ”könttinä” eli tilanteisina neurokognitiivisina rutiineina. Kuitenkin tutkimuksen logiikan kehittäminen lähtee vanhasta – kielenoppimisen tutkijoiden 1970-luvulta saakka eri variaatioina esittämästä – ajatuksesta, että kielenoppiminen lähtee sanatasolta ja kehittyy lause-tasolle verbien oppimisen myötä. Käyttö-pohjaisen kielenoppimisen näkemyksen ja konstruktiokieliopin perusteella ei nähdäkseen kuitenkaan voi yksiselitteisesti väittää, että vain verbit ovat se tekijä, joka kohottaa kielenkäyttäjän sanatasolta pidempien ilmausten tasolle. Siksi tulokset olisi konstruktioajattelun mukaisesti voinut kuvata myös sana- tai sanetaulukossa spesifeinä konstruktioina, jolloin saataisiin tietoa niistä kōnteista, joiden varassa oppiminen etenee. Syntaksi ei kehkeydy oppijankieleen verbien sanakirjamuodoista vaan siten, että verbit esiintyvät eri konteksteissa spesifien konstruktioiden osina spesifeissä taivutusmuodoissa.

Toisessa artikkelissa on tarkasteltu kysymyslauseita sekä syntaksin että pragmatiikan kannalta (Tammelin-Laine 2014a). Suurin osa tuotetuista kysymyksistä tavoitteli vaihtoehtokysymyksen muotoa (*Tämä hyvä?*), kun taas interrogatiivikysymyksiä tai niitä tavoittelevia muotoja oli vähemmän (*Opettaja missä sinä asut? Opettaja tämä nimi?*). Viimeisenä puheeseen ilmaantuva kysymystyyppi on oppijankielen disjunktiiiset vaihtoehtokysymykset (*Opettaja vasen ja vasen?*). Kysymistä käytetään enimmäkseen välittömään tilanteesta selviytymiseen mutta myös omien tarpeiden ilmaisuun. Oppijoista edistynein käyttää kysymistä myös tilanteenulkoisten asioiden selvittämiseen tiedustellessaan puhokumppanin elämäntapaan liittyviä asioita.

Kysymysten tarkastelu nojaa lapsen kielen kehityksen tutkimuksiin sekä S2-oppijoiden kysymysten kehittymistä koskeviin tutkimuksiin, ja viitteitä on myös kansainväliseen tutkimukseen. Artikke-

lia olisi voinut metodisesti tukevoittaa kuvaamalla suomen kysymyslauseiden systeemin sekä yleiskielen (VISK 2004: § 888) että puhekielen (Raevaara 1993) kannalta – tai edes viittaamalla näihin. Myös termin *oppijankieli* käyttö olisi selkeyttänyt artikkelia. Artikkelissa on näet retorisia ongelmia, kun oppijoiden into-naatiolla merkitsemiä kysymyslauseita (esim. *Lukee?*) on nimitetty ”tunnusmerkittömiksi kysymyksiksi” eikä esimerkiksi ”oppijankielen vaihtoehtokysymyksiksi” tai ”oppijankielen interrogatiivikysymyksiksi”. Suomen kielessä ei kuitenkaan ole olemassa morfologisesti merkitsemätöntä kysymyslauseetyyppiä, vaan suhteessa väitelauseeseen kysymyslause on tunnusmerkkinen siten, että joko interrogatiivipronomini tai liitepartikkeli on välttämätön. Artikkelin teoriataustassa niukaksi jäänyt suomen kysymyslauseiden systeemin selvittäminen tuottaa lukijalle hankaluuksia.

Luku- ja kirjoitustaidon saavuttaminen

Kukaan testatuista naisista ei saavuttanut kymmenen kuukauden tutkimusjakson aikana funktionaalista lukutaitoa, mutta kaksi omaksui teknisen lukutaidon, yksi oivalsi dekodeeraamisen perusidean ja kaksi oppi tunnistamaan suomen kielen kirjaimet onnistumatta vielä kuitenkin yhdistämään kirjaimia sanoiksi. Reseptiiviseen kielitaitoon keskitytään artikkeleista kolmannessa (Tammelin-Laine & Martin 2014), jossa ovat olleet metodisena apuna psykolingvistiset testit. Tulosten mukaan parhaiten lukemaan oppineet kaksi naista olivat muihin nähden ylivoimaisia reseptiivisessä sanastotestissä, mutta mikään muu testatuista alueista (kirjaintuntemus, visuaalinen muisti, fonologinen muisti) ei yksiselitteisesti korreloinut opitun lukutaidon tason kanssa. Tulokset viittaavat siihen, että suullinen kielitaito on hallittava ennen kuin kieltä voi oppia luke-

maan, jollei lukutaitoa ole ennestään jollain muulla kielellä. Suomen läpinäkyvän ortografian etuna olisi voinut olla se, että teknistä lukutaitoa voi harjoitella ilman kielitaitoa, mutta tämä ei näyttänyt kohde-ryhmässä relevantilta vaihtoehdolta.

Fonologisen muistin alue korreloi oppitun lukutaidon kanssa keskimäärin toiseksi eniten. Hämmäntävää on, että fonologinen muisti on tämänkin tutkimuksen mukaan keskimääräistä huomompi juuri luku- ja kirjoitustaidottomilla, vaikka voisi kuvitella auditiivisen muistin olevan juuri se osa-alue, jonka varassa lukutaidoton aikuinen on tottunut selviytymään kielellisistä haasteista. Ilmeisesti kuitenkin ”fonologiseksi” kutsuttu prosessointi onkin lukutaitoisen henkilön kannalta yhdistelmä auditiivista ja visuaalista hahmotusta, jossa kuultu äännejohto muuntuu mielessä nähdyksi merkkijonoksi. Näin ollen ”fonologista” muistamista tukee lukutaitoisen henkilön päänsisäinen visuaalinen grafeemijono. Se antaa hänelle etulyöntiaseman verrattuna lukutaidottomaan henkilöön, joka jää yksinomaan auditiivisen havainnon varaan. Sanojen toistamiseen perustuvassa fonologista muistia mittaavassa testissä vaaditaan siis audiovisuaalista prosessointia, joka perustuu kirjainjärjestelmän osaamiseen.

Suomen ortografian läpinäkyvyys mainitaan työssä toistuvasti positiivisena asiana, mutta pohtimatta jää, onko läpinäkyvyydestä kovin suurta etua oppijoille, joille fonologista prosessointia tärkeämpää on sanan merkitys. Johdannossa tekijä sanoo sitoutuvansa sosiokulttuuriseen kielinäkemykseen, ja sen valossa olisi voinut tarkastella myös kolmannen osatutkimuksen tuloksia. Muistikapasiteetin mittaamisen lisäksi olisi siksi voinut pohtia, millaisilla strategioilla aikuiset luku- ja kirjoitustaidottomat selviytyvät vaihtelevissa ympäristöissä ja missä toimissa he turvautuvat ulkopuoliseen tukeen.

Viimeisen osatutkimuksen (Tammelin-Laine 2014b) teoriataustaksi esitellään aiempaa tutkimusta kirjoitustaidon kehittymisen edellytyksistä sekä (suomalaisten) äidinkieltään kirjoittamaan oppivien lasten että toista kieltä (englantia) oppivien aikuisten kannalta. Tutkimus on toteutettu tapaustutkimuksena, jossa yhden osallistujan kirjoitustaidon kehittymistä kuvataan koko havainnointivuoden ajalta. Analyysi havainnollistaa, millaista kirjoitustaitoa on olemassa jo ennen kuin ollaan Eurooppalaisen viitekehysten A1-tasolla. Tammelin-Laineen analyysi on antoisa ennen muuta opetus suunnitelman taitotasokuvausten tarkentamisen näkökulmasta.

Tulokset ja sovellettavuus

Tutkimuksen päätulokset ovat yleislinjaltaan odotuksenmukaisia, mutta yksityiskohtia tarkasteltaessa tulokset sisältävät paljon uutta informaatiota ja lupaavalla vaikuttavia tutkimusnäkömiä. Työn positiivinen päätulos on, että luku- ja kirjoitustaidottomien opiskelijoiden kielitaito ja kirjalliset taidot kohenevat opiskeluvuoden aikana: puheilmausten pituuksien kasvaminen, kysymysten muodostaminen ja verbien käytön lisääntyminen kuvaavat kompleksistuvaa kielitaitoa, ja kirjoitustaidossa päästään yksittäisiä sanoja pidempiin ilmauksiin. Viiden tarkastellun oppijan joukosta ne, jotka saavuttavat parhaan suullisen kielitaidon, oppivat myös lukemaan sujuvimmin. Kymmenessä kuukaudessa saavutettu kieli- ja luki-taitojen koheneminen ei kuitenkaan vielä riitä suomalaisessa arkielämässä selviytymiseen.

Tammelin-Laineen tutkimus antaa välineitä analysoida ja tunnistaa myös orastavaa kielitaitoa, joka jää valtavirralla suunnatuissa testeissä havaitsematta. Näin ollen tutkimuksen tuloksia tullaan tarvitsemaan kielikoulutuksen suunnittelussa ja kielipoliittisessa päätöksenteossa.

Opetuksen suunnitteluun tutkimus antaa myös pohdittavaa. Yksi esiin nostettu paradoksi sisältyy siihen, että vaikka motivoiva kielenopetus perustuu viestintätarpeiden herättämiseen ja nopeaan tyydyttämiseen, opettajien alkuvaiheen viestinnän nopeuttamiseksi käyttämä ”teacher talk” – eli yksinkertaistettu ja kielenvastainen opetuspuhe – on jo kymmenen kuukauden pituisen tarkastelujakson näkökulmasta oppijalle todellisuudessa oppimisen hidaste.

Teoreettisena ongelmana työssä on jossain määrin liian suoran yhteyden olettaminen kieliteorian (kielen kuvauksen) ja kielenoppimisteorian välille. Kielen semanttisen rakenteen kuvaus ei sellaisenaan sovellu pedagogiseen käyttöön. Nähdäkseni semantiikalle rakentuvan kognitiivisen kieliopin tarjoamia välineitä voisi kuitenkin hyödyntää pedagogiikassa laajemmin kuin nykytilanteessa tehdään.

Työn psykolingvistiset ulottuvuudet olisivat ansainneet tulla vahvemmin eksplikoituiksi teoriataustassa, ja niiden yhteydet sosiokulttuuriseen viitekehykseen olisi voinut niin ikään kirjoittaa auki. Käytännön opetustyöhön ja suunnitteluun tutkimus antaa kuitenkin tärkeän viestin: kaikki fonologista prosessointia vaativat työtävät luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten kielenopetuksessa on arvioitava kokonaan uudelleen.

MARIA KELA
etunimi.sukunimi@helsinki.fi

Lähteet

PAJUNEN, ANNELI 2001: *Argumenttirakenne. Asiaintilojen luokitus ja verbien käyt-*

täytyminen suomen kielessä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

— 2012: Kirjoittamistaitojen kehitys 8–12-vuotiailla. Alakoululaisten unelma-kirjoitelmat. – *Virittäjä* 116 s. 4–32.

RAEVAARA, LIISA 1993: *Kysyminen toimintana*. Lisensiaatintutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

TAMMELIN-LAINE, TAINA 2014a: ”Tämä hyvä?” Kurkistus luku- ja kirjoitustaidottomien suomenoppijoiden esittämiin kysymyksiin. – *Puhe ja kieli* 2 s. 81–99.

— 2014b: Orastavan kirjoitustaidon kehitys, arviointi ja arvioinnin haasteet. – Maarit Mutta, Pekka Lintunen, Ilmari Ivaska & Pauliina Peltonen (toim.), *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät. Language users of tomorrow*. AFinLAN vuosikirja 2014 s. 49–69. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 72. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

— 2015: No verbs, no syntax. The development and use of verbs in non-literate learner’s spoken Finnish. – M. G. Santos, A. Whiteside, H. Fong & S. Wells (toim.), *Low educated second language and literacy acquisition* s. 249–273. Proceedings of the ninth symposium. Lulu Publishing Services.

TAMMELIN-LAINE, TAINA – MARTIN, MAISA 2014: Simultaneous development of receptive skills in an orthographically transparent second language. – *Writing Systems Research* 7 s. 39–57.

VISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA – ALHO, IRJA 2004: *Iso suomen kielioppi*. Verkkoversio. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
<http://scripta.kotus.fi/visk>.