



Turun yliopisto  
University of Turku

# "KIELESTÄ KIINNI"

Kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden  
suomen kielen tason vaihtelut

English Abstract

---

Annukka Muuri

## Turun yliopisto

---

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos

### Työn ohjaajat:

---

Professori Soili Keskinen  
Turun yliopisto

Professori Marjaana Soininen  
Turun yliopisto

### Tarkastajat:

---

Professori Marja-Liisa Julkunen  
Joensuun yliopisto

Professori Arto Kallioniemi  
Helsingin yliopisto

### Vastaväittäjä:

---

Professori Arto Kallioniemi  
Helsingin yliopisto

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

ISBN 978-951-29-5812-2 (Painettu/Print)

ISBN 978-951-29-5813-9 (Sähköinen/PDF)

ISSN 0082-6995

Painosalama Oy - Turku, 2014

## ESIPUHE

Aloittaessani opettajana Lausteen koulussa, toisen kielen oppijoita ei ollut opiskellut koulussamme kovin montaa vuotta, mutta maahanmuuttajaoppilaiden määrä oli selvässä kasvussa. Monet kysymykset maahanmuuttajien opetuksesesta saivat aikaan kiivaitakin keskusteluja kollegoiden kesken, ja ne sysäsivät minut tutkimukseni pariin. Tämän tutkimuksen aikana olen kasvanut opettajana paljon. Välillä on ollut aikoja, jolloin olen keskittynyt pelkästään opetustyöhön tutkimukseni jäädessä taustalle, mutta kuitenkin mielessäni olen kypsytellyt monia näkökulmia. Tätä tutkimusmatkaa voin pitää eräänlaisena vaellusmatkana. Vaikka määränpää ei ole ollut Santiago de Compostele, on se ollut yhtä pitkä ja välillä uuvuttavakin. Välillä olen eksynyt oikealta reitiltä sivupoluille ja joutunut sitten palaamaan takaisin päätielle. Jokainen harharetki on kuitenkin opettanut jotakin. Nyt, olen lopultakin päässyt onnellisena määränpäähän!

Kiitän matkastani erityisesti kaikkia tutkimukseen osallistuneita oppilaita, heidän vanhempiaan ja yhteysopettajiaan, joiden ansiosta aineiston keruu sujui hyvin. Kiitän myös omakielisiä ja oman äidinkielen opettajia (Aida Bakalbasic, Daut Gerxhalija, Dung Le My Thi, Eila Peuhkuri, Muhammad Badawieh, Muhiadin Hersi ja Samran Khezri) taustatietolomakkeen kääntämisestä. Kaikkein suurin kiitos kuuluu ohjaajalleni professori Soili Keskiselle, joka on vuosien mittaan huolellisesti paneutunut työhöni, antanut arvokasta palautetta ja jokaisen tapaamisemme jälkeen sytyttänyt minussa uuden kipinän työni jatkamiselle. Kiitos myös siitä ystävällisyydestä, kannustuksesta ja asiantuntemuksesta, joita sain tuntea tämän tutkimusmatkan aikana. Kiitän lämpimästi myös toista ohjaajaani, professori Marjaana Soinista työtäni eteenpäin vievistä arvokkaista ja rakentavista kommentteista. Esitän suuret kiitokset myös esitarkastajille, professori Marja-Liisa Julkulle ja professori Arto Kallioniemelle perusteellisista kommentteista, joiden avulla sain viimeistelyä työni. Kiitän statistikko Eero Laakkosta erinomaisesta tilastotieteen ohjauksesta. Sydämellinen kiitos kuuluu ystävälleni Marjo Joshille, joka on pyyteettömästi jaksanut auttaa minua englannin kielen artikkeleiden ja abstraktin kääntämisessä ja työni oikolukemisessa. Kiitän Marjoa myös niistä lukuisista hedelmällisistä keskusteluista, joiden avulla syvensin tutkimukseni tuloksia. Kiitos kuuluu myös ystävälleni Mari Kylänpäälle, joka on tsempannut minua monesti, kun mieleni on tehnyt jättää matka kesken. Kiitän myös siskojaani, lukuisia ystäviäni ja työtovereitani kaikesta avusta ja kannustuksesta. Kiitän myös äitiäni, joka on aina tukenut minua, kannustanut opiskelemaan ja näkemään maailmaa. Rakkaimmat kiitokset kuuluvat aviomiehelleni Mika Muurille ja pojilleni, Oskulle ja Mikolle, jotka ovat kannustaneet minua koko tämän pitkän matkan ajan ja antaneet minulle työrauhan kaiken kiireen keskellä. Mikalle erityiskiitos siitä, että työvaihteen ollessa suurimmillaan hoidit arjen käytänteet ja olit aina vierelläni, kun tarvitsin apua. Oskulle ja Mikolle kiitos reippaudesta! Seuraava matka olkoon leppoisaa ja aurinkoinen.

Kaarina, helmikuu 2014

Annukka Muuri

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustiede

MUURI, ANNUKKA: ”Kielestä kiinni” Kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen tason vaihtelut

Väitöskirjatutkimus, 216 s., 14 liites.

Helmikuu 2014

## TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaista vaihtelua esiintyy maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidoissa peruskoulun kuudennella luokalla. Tutkimuksen tavoitteena on myös selvittää, minkälainen yhteys taustamuuttajilla (sukupuoli, äidinkieli, maahantuloikä, maahantulon syy, maassaoloaika ja vanhempien koulutausta) ja opetusjärjestelyillä, kuten perusopetukseen valmistavalla opetuksella, suomi toisena kielenä -opetuksella ja oman äidinkielen opetuksella, on suomen kielen taidon tasoon. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on selvittää oppilaan käyttämän kielen (suomen kieli ja äidinkieli) yhteyttä suomen kielen taidon tasoon.

Tutkimusmetodinä toimi mixed methods -tutkimus, ja tutkimuksen lähestymistapoja olivat kvantitatiivinen survey-tutkimus ja kvalitatiivinen sisällön analyysi. Tutkimukseen osallistui 219 maahanmuuttajaoppilasta 20:stä Turun koulusta. Tutkimusaineisto kerättiin Turun erityisopettajien ja suomi toisena kielenä -opettajien laatiman kielitestipaketin avulla. Oppilaan suullista ja kirjallista tuottamista arvioivat lasta opettavat opettajat eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitotasojen kriteereitä käyttäen. Oppilaat arvioivat omaa äidinkielen ja suomen kielen taitoaan. Lisäksi oppilaat ja vanhemmat täyttivät tutkijan laatimat taustatietolomakkeet.

Kielitestien tulosten mukaan oppilaista yli puolella oli tyydyttävä suomen kielen taito. Kaikista neljästä kielellisestä osiosta maahanmuuttajataustaiset oppilaat menestyivät parhaiten rakennekokeessa ja sanelussa, kun taas kuullun ja luetun ymmärtämisen tulokset olivat heikompia. Opettajien arviointien perusteella oppilaiden suulliset taidot vastasivat keskimäärin itsenäisen kielenkäyttäjän osaajan tasoa (B2) ja kirjoittamistaidot kynnystasoa (B1). Oppilaiden suomi toisena kielenä -arvosanan keskiarvo oli 7,26. Suomessa asumisen kestolla, maahantulon syyllä, äidinkielellä, maahantuloikäällä, ja vanhempien koulutaustaustalla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys suomen kielen taidon tasoon. Mitä kauemmin oppilaat olivat asuneet Suomessa ja mitä nuorempina he olivat tulleet Suomeen, sitä paremmin he menestyivät kielitesteissä. Paluumuuttajat menestyivät kielitaitotehtävissä kaikkein parhaiten ja pakolaiset heikoiten. Somalinkieliset erottuivat muista kieliryhmän edustajista heikoimpina suomen kielen taidon tasoltaan. Venäjänkieliset ja vietnaminkieliset saavuttivat parhaat tulokset kaikissa mittareissa. Erityisesti äidin korkeampi koulutustaso oli yhteydessä oppilaiden korkeampaan suomen kielen taidon tasoon.

Oppilaat arvioivat suomen kielen taitonsa omaa äidinkieltään paremmaksi puhumisessa, lukemisessa ja kirjoittamisessa. Parhaiten eri mittareissa menestyivät oppilaat, jotka eivät olleet osallistuneet perusopetukseen valmistavaan opetukseen eivätkä erilliseen suomi toisena kielenä -opetukseen. Omaa äidinkieltään enemmän opiskelleet menestyivät kielitaitotehtävissä paremmin kuin vähän aikaa omaa äidinkieltään opiskelleet, mutta yhtä hyvin kuin ne, jotka eivät olleet opiskelleet omaa äidinkieltään lainkaan. Oppilaat, jotka puhuivat kavereidensa kanssa sekä omaa äidinkieltään että suomen kieltä, osoittautuivat kielitaidon tasoltaan paremmiksi kielitesteissä ja opettajien arvioinneissa.

**Avainsanat:** Maahanmuuttajaoppilaat, kaksikielisyys, toisen kielen oppiminen, kielitaito ja sen arviointi

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education

MUURI, ANNUKKA: "It's all about the language" The variation in the Finnish language levels of sixth grade immigrant pupils

Doctoral Dissertation Research, 216 p., 14 app.

February 2014

The purpose of this study is to explore the variation in the Finnish language skills of immigrant pupils in sixth grade. The study also investigates how the variables (gender, mother tongue, the age and reason of moving to Finland, the number of years lived in Finland and educational background of the pupils' parents) and teaching arrangements, such as instruction preparing for basic education, instruction in mother tongue and Finnish as a Second Language, influence the Finnish language proficiency. In addition, the study aims to investigate a relationship between the language used by the pupil (Finnish and mother tongue) and the Finnish language proficiency.

The study was a mixed methods study, using the approaches of quantitative survey research and qualitative content analysis. The survey group consisted of 219 immigrant pupils in 20 schools in the city of Turku. The research material was gathered using a language test package prepared by special education teachers and Finnish as a Second Language teachers from the participating schools. Teachers assessed their pupils' speaking and writing skills by using the Common European Framework of Reference for Languages. The pupils also assessed their own language skills in Finnish and mother tongue. In addition, the pupils and their parents answered a questionnaire prepared by the researcher.

According to the language test results, over half of the pupils had satisfactory level of Finnish. Of all the four language modalities, the participants achieved the best results in the dictation and structure, whilst poorer results were found in the listening and reading comprehension. Based on teachers' assessment, the pupils' oral communication skills were on average equivalent to independent user (B2) and written communication skills corresponded to threshold level (B1). Their grade point average in Finnish as a Second Language was 7.26 (on a scale 4-10). The number of years lived in Finland, the mother tongue, the age and reason of moving to Finland and the educational background of the parents seemed to have statistically significant relationship to Finnish skills. The longer the pupils had lived in Finland, and the younger they had come to Finland, the better they succeeded in the tests. Pupils with refugee status achieved the poorest results, whereas those who had re-emigrated to Finland succeeded the best. Mother's higher educational background was found to be connected to pupil's higher Finnish language level.

Pupils assessed their language skills in speaking, reading and writing to be higher in Finnish than in their mother tongue. The highest results in all categories were achieved by those pupils who had not taken part in preparatory studies nor in separate Finnish as a Second Language studies. Those who had studied their mother tongue for longer succeeded better in the grammatical tests than those who had studied it for a shorter period of time, but performed equally well to those who had not studied their mother tongue at all. According to the language tests and teachers' assessment, those pupils who used both Finnish and their mother tongue with their friends proved to have a higher language level.

**Key words:** Immigrant pupils, bilingualism, second language learning, language proficiency and its assessment

## SISÄLLYS

ESIPUHE

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

SISÄLLYS

KUVIOT

TAULUKOT

<b>1 JOHDANTO</b> .....	15
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat .....	15
1.2 Tutkimuksen tavoitteet .....	17
<b>2 MAAHANMUUTTAJAOPPILAS</b> .....	21
2.1 Maahan muuttajasta maahanmuuttaja .....	22
2.2 Suomessa ja Turussa asuvat maahanmuuttajat .....	25
2.3 Maahanmuuttajaoppilaiden määrä ja kieliryhmät Suomessa ja Turussa .....	28
2.4 Maahanmuutto ja kulttuurishokki .....	30
2.4.1 Akkulturaatioasenteet .....	32
2.4.2 Maahanmuutto ja siihen liittyvät riskitekijät .....	34
<b>3 MAAHANMUUTTAJAOPPILAS KOULUSSA</b> .....	36
3.1 Maahanmuuttajaoppilaiden oikeudet koululainsäädännössä .....	37
3.2 Perusopetukseen valmistava opetus .....	40
3.3 Suomi toisena kielenä -opetus .....	42
3.4 Oman äidinkielen opetus, omakielinen opetus ja maahanmuuttajien tuettu opetus .....	45
3.5 Maahanmuuttajaoppilaiden opetus muualla maailmassa.....	47
3.6 Maahanmuuttajaoppilaiden arviointi koulussa .....	53
3.7 Maahanmuuttajaoppilaiden toisen kielen taito ja koulumenestys .....	57
3.8 Maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeudet .....	62
<b>4 KAKSIKIELISYYS</b> .....	63
4.1 Kaksikielisyyteen liittyvät käsitteet.....	64
4.2 Kaksikielisyyden muodot lapsuudessa .....	68
4.3 Kielten yhdistely ja kielten keskinäinen vaikutus .....	69

<b>5 TOISEN KIELEN OPPIMINEN</b> .....	73
5.1 Krashenin monitorimalli .....	74
5.1.1 Omaksumis-oppimishypoteesi.....	74
5.1.2 Luonnollisen järjestyksen hypoteesi .....	75
5.1.3 Input-hypoteesi .....	76
5.1.4 Monitorihypoteesi.....	77
5.1.5 Affektiivinen suodatinhypoteesi.....	78
5.2 Toisen kielen oppimisen vaiheet .....	78
5.2.1 Sosiaalinen ja akateeminen kielitaito.....	80
5.2.2 Välivaihekieli.....	84
5.3 Toisen kielen oppimiseen liittyvät tekijät .....	85
5.3.1 Iän yhteys toisen kielen oppimiseen .....	85
5.3.2 Äidinkielen yhteys toisen kielen oppimiseen .....	86
5.3.3 Sukupuolen yhteys toisen kielen oppimiseen .....	88
5.3.4 Vanhempien koulutustaustan ja sosio-ekonomisen aseman yhteys toisen kielen oppimiseen.....	89
5.3.5 Maahantulosyyn yhteys toisen kielen oppimiseen.....	90
<b>6 TOISEN KIELEN KIELITAIDON ARVIOINTI</b> .....	91
6.1 Kielitaidon eri osa-alueet.....	91
6.1.1 Puheen ymmärtäminen ja puhuminen toisella kielellä .....	93
6.1.2 Lukeminen, sanasto ja luetun ymmärtäminen toisella kielellä .....	94
6.1.3 Kirjoittaminen toisella kielellä .....	95
6.2 Kielitaidon arvioinnin menetelmiä .....	96
<b>7 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSONGELMAT</b> .....	99
<b>8 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN</b> .....	101
8.1 Tutkimuksen lähestymistapana mixed methods .....	101
8.2 Tutkimusjoukko.....	107
8.2.1 Tutkittavien sukupuoli ja ikäjakautumat .....	108
8.2.2 Tutkittavien lähtömaat .....	109
8.2.3 Tutkittavien maahantuloikä .....	110
8.2.4 Tutkittavien maassaolovuodet .....	110
8.2.5 Tutkittavien maahanmuuton syyt .....	111
8.2.6 Tutkittavien äidinkieli/äidinkielet.....	112

8.2.7 Tutkittavien vanhempien koulutustausta .....	113
8.2.8 Tutkittavien koulutusta .....	114
8.2.9 Tutkittavien osallistuminen perusopetukseen valmistavaan opetukseen .....	116
8.2.10 Tutkittavien osallistuminen erilliseen suomi toisena kielenä -opetukseen .....	116
8.2.11 Tutkittavien osallistuminen oman äidinkielen opetukseen .....	118
8.3 Aineiston kerääminen .....	119
8.3.1 Taustatietolomakkeet .....	119
8.3.2 Kielitestit .....	120
8.3.3 Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaidon tasojen kuvausasteikko .....	121
8.4 Aineistonkeruun toteuttaminen .....	122
8.5 Aineiston käsittely ja analysointi .....	123
<b>9 TUTKIMUSTULOKSET .....</b>	<b>129</b>
9.1 Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito .....	129
9.2 Oppilaiden oma arvio oman äidinkielen ja suomen kielen taidoistaan .....	133
9.3 Oppilaiden suomi toisena kielenä -arvosanat .....	135
9.4 Taustamuuttujien yhteys suomen kielen taidon tasoon .....	136
9.4.1 Sukupuolen yhteys suomen kielen taidon tasoon .....	136
9.4.2 Äidinkielen yhteys suomen kielen taidon tasoon .....	137
9.4.3 Maassaoloajan yhteys suomen kielen taidon tasoon .....	140
9.4.4 Maahantuloian yhteys suomen kielen taidon tasoon .....	142
9.4.5 Isän koulutustaustan yhteys suomen kielen taidon tasoon .....	145
9.4.6 Äidin koulutustaustan yhteys suomen kielen taidon tasoon .....	148
9.4.7 Maahanmuuton syyn yhteys suomen kielen taidon tasoon .....	150
9.5 Opetusjärjestelyiden yhteys suomen kielen taidon tasoon .....	153
9.5.1 Perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistumisen yhteys suomen kielen taidon tasoon .....	153
9.5.2 Erilliseen S2-opetukseen osallistumisen yhteys suomen kielen taidon tasoon .....	156
9.5.3 S2-tuntimäärien yhteys suomen kielen taidon tasoon .....	158
9.5.4 Oman äidinkielen opiskeluvuosien yhteys suomen kielen taidon tasoon .....	160
9.5.5 Muualla kuin koulussa oman äidinkielen opiskelun tuntimäärien yhteys suomen kielen taidon tasoon .....	163
9.6 Oppilaan käyttämän kielen yhteys suomen kielen taidon tasoon .....	164
9.7 Klusterianalyysi oppilaan kielitaitotason kuvaajana .....	167



<b>10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI</b> .....	169
10.1 Tutkimuksen reliabiliteetti.....	169
10.2 Tutkimuksen validiteetti.....	174
<b>11 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET</b> .....	176
11.1 Tutkittavien suomen kielen taito.....	176
11.2 Taustamuuttujien yhteys suomen kielen taidon tasoon.....	180
11.3 Opetusjärjestelyiden yhteys suomen kielen taidon tasoon.....	185
11.4 Oppilaan käyttämän kielen yhteys suomen kielen taidon tasoon.....	188
11.5 Kielitaidosta kiinni.....	190
<b>LÄHTEET</b> .....	192

## **LIITTEET**

Liite 1 Kuudesluokkalaisten vieraskielisten oppilaiden arviointi

Liite 2 Ohjeet opettajille

Liite 3 Taustatietolomake 1

Liite 4 Taustatietolomake 2

Liite 5 Yleinen suullinen tuottaminen: Puhuminen

Liite 6 Yleinen kirjallinen tuottaminen: Kirjoittaminen

Liite 7 Sanelu

Liite 8 Luetun ymmärtäminen

Liite 9 Rakenne

Liite 10 Kuullun ymmärtäminen

Liite 11 Sanelun pisteytys

Liite 12 Luetun ymmärtämisen pisteytys

Liite 13 Rakennekokeen pisteytys

Liite 14 Kuullun ymmärtämisen pisteytys

## KUVIOT

KUVIO 1.	Ulkomaalaisten määrä Suomessa vuosina 2001–2011 .....	25
KUVIO 2.	Suurimmat vieraskieliset ryhmät Suomessa vuosina 2001–2011 .....	26
KUVIO 3.	Berryn akkulturaatiomallin strategiat .....	33
KUVIO 4.	Toiminnallinen kielitaidon arviointi .....	56
KUVIO 5.	Koodinvaihdon kolme kaksikielisyyden kompetenssin muotoa .....	71
KUVIO 6.	Kaksisuuntainen jäävuorimalli .....	73
KUVIO 7.	Affektiivinen filteri kielen omaksumisessa .....	78
KUVIO 8.	Jäävuorimalli kielitaidosta .....	81
KUVIO 9.	Kielitaidon kehittymisen koordinaatisto .....	83
KUVIO 10.	Sanaston kieli eri oppiaineissa Gottliebin, Cranleyn ja Camillerin mukaan .....	84
KUVIO 11.	Kielen eri osa-alueet .....	92
KUVIO 12.	Tutkimuksen keskeiset muuttujat .....	100
KUVIO 13.	Mixed method -tutkimuksen matriisi .....	105
KUVIO 14.	Oppilaiden ikäjakautumat .....	108
KUVIO 15.	Oppilaiden maahantuloiät .....	110
KUVIO 16.	Oppilaiden maassaolovuodet Suomessa .....	111
KUVIO 17.	Oppilaiden maahanmuuton syyt .....	112
KUVIO 18.	Tutkittavien äidin ja isän koulutustaustat .....	114
KUVIO 19.	Oppilaiden kouluvuodet tutkimusajankohtaan mennessä .....	116
KUVIO 20.	Oppilaiden S2-opiskeluvuodet erillisessä ryhmässä tutkimusajankohtaan mennessä .....	117
KUVIO 21.	Oppilaiden viikkotunnit S2-opetuksessa .....	117
KUVIO 22.	Oppilaiden osallistuminen oman äidinkielen opetukseen .....	118
KUVIO 23.	Oppilaiden suomen kielen taidon taso eri kielitaidon osa-alueilla kielitesteissä .....	129
KUVIO 24.	Oppilaiden suomen kielen taidon taso kielitesteillä mitattuna .....	132
KUVIO 25.	Oppilaiden puhumisen ja kirjoittamisen kielitaidon tasot kuvausasteikossa opettajien arvioiden mukaan .....	133
KUVIO 26.	Oppilaiden itsearviointi puhumisesta äidinkielellään ja suomen kielellä .....	134
KUVIO 27.	Oppilaiden itsearviointi lukemisesta äidinkielellään ja suomen kielellä .....	134
KUVIO 28.	Oppilaiden itsearviointi kirjoittamisesta äidinkielellään ja suomen kielellä .....	135
KUVIO 29.	Oppilaiden suomi toisena kielenä -arvosanat .....	136
KUVIO 30.	Kolmen klusterin profiilit .....	168

## TAULUKOT

TAULUKKO 1. Turun väestö ja muunkieliset suuralueittain vuonna 2010 .....	27
TAULUKKO 2. Suomessa eri kouluasteilla opiskelevat maahanmuuttajaoppilaat .....	29
TAULUKKO 3. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oikeudet ja oikeuksien toteutuminen.....	39
TAULUKKO 4. Kaksikielisen opetuksen menetelmät .....	50
TAULUKKO 5. Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasot .....	54
TAULUKKO 6. Kaksikielisyyden eri muodot, käsitteet ja määritelmät.....	67
TAULUKKO 7. Oppilaan lähtömaa.....	109
TAULUKKO 8. Tutkittavien äidinkielet ja äidinkieltä käyttävien lukumäärät .....	113
TAULUKKO 9. Oppilaiden kouluvuosien määrä muualla kuin Suomessa .....	114
TAULUKKO 10. Oppilaiden kouluvuodet muualla kuin Suomessa .....	115
TAULUKKO 11. Kielitestin pisteytys .....	124
TAULUKKO 12. Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaidon tasojen pisteytys taitotasoinnain.....	125
TAULUKKO 13. Tutkimusaineiston tilastolliset menetelmät .....	128
TAULUKKO 14. Sanelun arvosanat ja prosenttiosuudet.....	130
TAULUKKO 15. Rakennekokeen arvosanat ja prosenttiosuudet.....	130
TAULUKKO 16. Kuullun ymmärtämisen arvosanat ja prosenttiosuudet.....	131
TAULUKKO 17. Luetun ymmärtämisen arvosanat ja prosenttiosuudet .....	131
TAULUKKO 18. Kielitesteissä menestymisen keskiarvot ja keskihajonnat äidinkielittäin .....	137
TAULUKKO 19. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden puhumisen tasosta äidinkielittäin .....	138
TAULUKKO 20. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden kirjoittamisen tasosta äidinkielittäin .....	138
TAULUKKO 21. S2-arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat äidinkielittäin .....	139
TAULUKKO 22. Oppilaiden itsearviointien keskiarvot ja keskihajonnat suomen kielen taidon tasosta äidinkielittäin .....	139
TAULUKKO 23. Kielitesteissä menestymisen keskiarvot ja keskihajonnat maassaoloajan suhteen	140
TAULUKKO 24. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden puhumisen tasosta maassaoloajan suhteen.....	141
TAULUKKO 25. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden kirjoittamisen tasosta maassaoloajan suhteen.....	141
TAULUKKO 26. S2-arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat maassaoloajan suhteen .....	142
TAULUKKO 27. Oppilaiden itsearviointien keskiarvot ja keskihajonnat suomen kielen taidon tasosta maassaoloajan suhteen .....	142

TAULUKKO 28.	Kielitesteissä menestymisen keskiarvot ja keskihajonnat maahantuloiän suhteen .....	143
TAULUKKO 29.	Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden puhumisen tasosta maahantuloiän suhteen.....	143
TAULUKKO 30.	Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden kirjoittamisen tasosta maahantuloiän suhteen.....	144
TAULUKKO 31.	S2-arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat maahantuloiän suhteen.....	144
TAULUKKO 32.	Oppilaiden itsearviointien keskiarvot ja keskihajonnat suomen kielen taidon tasosta maahantuloiän suhteen.....	145
TAULUKKO 33.	Kielitesteissä menestymisen keskiarvot ja keskihajonnat isän koulutustaustan suhteen.....	145
TAULUKKO 34.	Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden puhumisen tasosta isän koulutustaustan suhteen.....	146
TAULUKKO 35.	Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden kirjoittamisen tasosta isän koulutustaustan suhteen.....	146
TAULUKKO 36.	S2-arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat isän koulutustaustan suhteen.....	147
TAULUKKO 37.	Oppilaiden itsearviointien keskiarvot ja keskihajonnat suomen kielen taidon tasosta isän koulutustaustan suhteen.....	147
TAULUKKO 38.	Kielitesteissä menestymisen keskiarvot ja keskihajonnat äidin koulutustaustan suhteen .....	148
TAULUKKO 39.	Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden puhumisen tasosta äidin koulutustaustan suhteen .....	148
TAULUKKO 40.	Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden kirjoittamisen tasosta äidin koulutustaustan suhteen .....	149
TAULUKKO 41.	S2-arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat äidin koulutustaustan suhteen .....	149
TAULUKKO 42.	Kielitesteissä menestymisen keskiarvot ja keskihajonnat maahanmuuton syyn suhteen .....	150
TAULUKKO 43.	Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden puhumisen tasosta maahanmuuton syyn suhteen .....	151
TAULUKKO 44.	Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden kirjoittamisen tasosta maahanmuuton syyn suhteen .....	151
TAULUKKO 45.	S2-arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat maahanmuuton syyn suhteen .....	152

TAULUKKO 46.	Oppilaiden itsearviointien keskiarvot ja keskihajonnat suomen kielen taidon tasosta maahanmuuton syyn suhteen.....	152
TAULUKKO 47.	Kielitesteissä menestymisen keskiarvot ja keskihajonnat perusopetukseen valmistavan opetuksen osallistumisen suhteen .....	153
TAULUKKO 48.	Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden puhumisen tasosta perusopetukseen valmistavan opetuksen osallistumisen suhteen .....	154
TAULUKKO 49.	Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden kirjoittamisen tasosta perusopetukseen valmistavan opetuksen osallistumisen suhteen .....	154
TAULUKKO 50.	S2-arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat perusopetukseen valmistavan opetuksen osallistumisen suhteen .....	155
TAULUKKO 51.	Oppilaiden itsearviointien keskiarvot ja keskihajonnat suomen kielen taidon tasosta perusopetukseen valmistavan opetuksen osallistumisen suhteen .....	155
TAULUKKO 52.	Kielitesteissä menestymisen keskiarvot ja keskihajonnat erilliseen S2-opetukseen osallistumisen suhteen .....	156
TAULUKKO 53.	Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden puhumisen tasosta erilliseen S2-opetukseen osallistumisen suhteen .....	156
TAULUKKO 54.	Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden kirjoittamisen tasosta erilliseen S2-opetukseen osallistumisen suhteen .....	157
TAULUKKO 55.	S2-arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat erilliseen S2-opetukseen osallistumisen suhteen .....	157
TAULUKKO 56.	Oppilaiden itsearviointien keskiarvot ja keskihajonnat suomen kielen taidon tasosta erilliseen S2-opetukseen osallistumisen suhteen .....	158
TAULUKKO 57.	Kielitesteissä menestymisen keskiarvot ja keskihajonnat S2-tuntimäärien suhteen .....	158
TAULUKKO 58.	Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden puhumisen tasosta S2-tuntimäärien suhteen .....	159
TAULUKKO 59.	Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden kirjoittamisen tasosta S2-tuntimäärien suhteen .....	159
TAULUKKO 60.	S2-arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat S2-tuntimäärien suhteen.....	160
TAULUKKO 61.	Oppilaiden itsearviointien keskiarvot ja keskihajonnat suomen kielen taidon tasosta S2-tuntimäärien suhteen .....	160
TAULUKKO 62.	Kielitesteissä menestymisen keskiarvot ja keskihajonnat oman äidinkielen opiskeluvuosien suhteen.....	161
TAULUKKO 63.	Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden puhumisen tasosta oman äidinkielen opiskeluvuosien suhteen.....	161

TAULUKKO 64.	Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden kirjoittamisen tasosta oman äidinkielen opiskeluvuosien suhteen.....	162
TAULUKKO 65.	S2-arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat oman äidinkielen opiskeluvuosien suhteen .....	162
TAULUKKO 66.	Oppilaiden itsearviointien keskiarvot ja keskihajonnat suomen kielen taidon tasosta oman äidinkielen opiskeluvuosien suhteen.....	163
TAULUKKO 67.	Oppilaiden itsearviointien keskiarvot ja keskihajonnat suomen kielen taidon tasosta muualla kuin koulussa omaa äidinkieltä opiskeltujen tuntimäärien suhteen .....	164
TAULUKKO 68.	Kielitesteissä menestymisen keskiarvot ja keskihajonnat kaverien kanssa käytetyn kielen suhteen .....	165
TAULUKKO 69.	Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden puhumisen tasosta kaverien kanssa käytetyn kielen suhteen .....	165
TAULUKKO 70.	Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden kirjoittamisen tasosta kaverien kanssa käytetyn kielen suhteen .....	166
TAULUKKO 71.	Oppilaiden itsearviointien keskiarvot ja keskihajonnat suomen kielen taidon tasosta kaverien kanssa käytetyn kielen suhteen .....	166
TAULUKKO 72.	Klusterien ominaisuudet kielitaidon tason suhteen .....	167
TAULUKKO 73.	Tutkimuksen reliabiliteettikertoimet .....	173

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tilastokeskuksen laatiman väestötilaston (2012) mukaan maahanmuuttajien määrä on Suomessa kasvanut vuosien mittaan hyvin nopeasti, ja kasvu näyttää Tilastokeskuksen arvion mukaan jatkuvan edelleen hyvin nopeaa tahtia seuraavat kymmenen vuotta. Vuonna 2011 maahanmuuttajia asui Suomessa 183 113, joka on 3,4 % väestöstämme. Maahanmuuttajat ovat jakautuneet asumaan epätasaisesti, lähinnä maamme suurimpiin kaupunkeihin. Esimerkiksi Turussa maahanmuuttajataustaisia asui vuonna 2012 noin 14 555, joka on 8,1 % Turun väestöstä. Suurimmat vieraskielisten ryhmät olivat venäjä, arabia, kurdi, viro ja albania. (Muutoksen suunnat 2/2012, 1.) Maahanmuuttajien määrän kasvu on lisännyt maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuutta kouluissa. Turun perusopetuksessa noin joka kymmenes (12 %) oppilas on vieraskielinen ja eri äidinkielen lukumäärä on yli 70 (Turun kaupungin kasvatus ja opetus 2013).

Valtio, kunnat, koulut, opettajat ja oppilaat ovat joutuneet uusien haasteiden ja kehittämistarpeiden eteen maahanmuuttajaoppilaiden määrän kasvaessa. Käytännön tilanteita kouluissa on pyritty kehittämään monin eri tavoin, esimerkiksi laatimalla uusia opetussuunnitelmia valtakunnallisesti ja paikallisesti, järjestemällä uusia opetusryhmiä ja tukitoimia (mm. suomi toisena kielenä -opetus, maahanmuuttajien tuettu opetus, oman äidinkielen opetus, omakielinen opetus ja perusopetukseen valmistava opetus), kehittämällä virtuaalitulkkausta, maahanmuuttajaoppilaiden arviointia sekä laatimalla selkokielisiä oppikirjoja ja -materiaaleja eri oppiaineisiin.

Opettaja vastaanottaa luokkaansa yhä useammin maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tämä on aiheuttanut opettajissa stressiä, sillä monella opettajalla ei ole ollut mahdollisuutta opiskella monikulttuurisuuteen liittyviä opintoja opiskeluaikanaan (Talib 2006, 143). Opettajien interkulttuurisuustaitojen lisäämiseksi onkin alettu järjestää yhä enemmän maahanmuuttajien kulttuuritaustaan, monikulttuuriseen kouluun ja pedagogisiin käytänteisiin liittyviä koulutuksia. Maahanmuuttajia koskevia tutkimuksia on julkaistu viimeisen kymmenen vuoden aikana runsaasti ja erilaisia hankkeita (Maahanmuuttajaoppilas perusopetuksessa ja Monikulttuurisuus taitojen kehittämisohjelma) on alati käynnissä. Opettajankoulutuslaitosten opintosisältöihin on sisällytetty yhä enemmän interkulttuurisuusopintoja, ja esimerkiksi opetusharjoittelut Turussa suoritetaan monikulttuurisessa normaalikoulussa, jossa opiskelijalla on mahdollisuus käytännössä harjoitella kielitietoista opetusta monikulttuurisissa opetusryhmissä.

Koulussa menestyminen vaatii hyvää kielitaitoa, joten toisen kielen oppijan koulumenestyminen on usein **kielestä kiinni**. Maahanmuuttajaoppilas törmää kouluvuosiensa aikana monta kertaa tähän ongelmaan, koska kielen osaamattomuus vaikeuttaa uuden oppiaineen sisällön omaksumista ja käsittelemistä. Kieltä ei opita hetkessä, vaan akateemisen kielen oppiminen vie jopa seitsemän vuotta (Cummins 2000, 58). Turku voidaan pitää maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyissä edelläkävijänä, mihin ovat vaikuttaneet maan keskiarvoa suurempi maahanmuuttajien määrä sekä Turun asema maahanmuuttajien vastaanottokaupunkina jo 1980-luvulta lähtien. Maahanmuuttajaoppilaan toisen kielen oppimista tuetaankin jo useissa kouluissa erilaisin tukitoimin ja opetusjärjestelyin. Kuitenkaan väitöskirjatasoista tutkimusta ei ole tehty opetusjärjestelyiden yhteydestä maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidon tasoon ja tästä syystä aiheeni on erittäin ajankohtainen ja merkittävä.

Tämä tutkimus käsittelee maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa peruskoulun kuudennella luokalla. Tutkimukseni nivoutui Turun kuudesluokkalaisten vieraskielisten oppilaiden kielitaidon arviointi -hankkeeseen, jossa oli mukana turkulaisia suomi toisena kielenä -opettajia, erityisopettajia sekä maahanmuuttajien tuetun ryhmän opettajia. S2-opettajista ja erityisopettajista koostuva ryhmä kehitti yhdessä vieraskielisille kuudesluokkalaisille testipaketin, jonka tarkoituksena oli kartoittaa maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidon taso eri kielitaidon osa-alueilla. Maahanmuuttajien tuetun ryhmän opettajana olin mukana arvioimassa ja kommentoimassa vieraskielisille laaditun testipaketin tehtäviä ja niiden pisteytystä. Hankkeen tavoitteena oli tulosten perusteella kohdentaa tukitoimia niitä tarvitseville ohjaamalla heikon suomen kielen taitotason oppilaat yläkouluun, jossa on mahdollista opiskella maahanmuuttajien tuetussa ryhmässä ja saada omakielistä opetusta, jotta yläkoulussa opiskelu olisi oppilaalle motivoivampaa ja helpompaa. Koska olin mukana yhtenä työryhmän jäsenenä arvioimassa vieraskielisille kuudesluokkalaisille suunnattua kielitestipakettia ja osallistuin suomi toisena kielenä -opettajien verkostoryhmän kokouksiin, oli luontevaa valita kohderyhmäksi juuri turkulaiset kuudesluokkalaiset maahanmuuttajaoppilaat. Laajan verkoston ansiosta minulla oli kontakteja eri alakouluissa, joten tiedonkulku ja tutkimuksen aineiston kerääminen helpottui huomattavasti. Kuudesluokkalaisille vieraskielisille suunnattu kielitestipaketti ei sisältänyt kirjoittamisen ja puhumisen arviointia, joten päädyin tarkastelemaan niitä eurooppalaisen viitekehyksen kielitaidon tasojen kuvausasteikon avulla.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on valottaa toisen kielen oppimisen problematiikkaa. Kieli on ajattelun ja oppimisen väline, mutta vaatii kehittyäkseen paljon harjoitusta, aikaa, motivaatiota ja sosiaalista kanssakäymistä. Koulumaailmassa odotetaan kuitenkin usein nopeita tuloksia kielen kehittämisessä. Tässä tutkimuksessa on kirjallisuuskatsauksessa pureuduttu maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyihin ja tukitoimiin, kaksikielisyteen, toisen kielen oppimisen kehitykseen sekä kielitaidon arviointiin.



## 1.2 Tutkimuksen tavoitteet

Maahanmuuttajataustaisia käsitteleviä kasvatustieteellisiä väitöskirjoja on julkaistu viime vuosina yhä enemmän. Monet tutkimukset ovat kuitenkin keskittyneet lähinnä maahanmuuttajien sopeutumiseen (Jasinskaja-Lahti 2000; Liebkind & Jasinskaja-Lahti 2000a, 2000b) ja opettajien käsityksiin maahanmuuttajaoppilaista (Talib 1999; Soilamo 2008). Vertailevaa tutkimusta toisen kielen oppijoiden suomen kielen taidosta, erityisesti väitöskirjatasoista tutkimusta kasvatustieteellisestä näkökulmasta, on kuitenkin julkaistu varsin vähän. Useimmat toisen kielen oppimisen tutkimukset tarkastelevat aihetta kielitieteen näkökulmasta, joissa on selvitetty esimerkiksi kielen eri tekijöiden ilmaantumista oppilaan toiseen kieleen (ks. Martin 1998).

Vaikka koulumaailmassa on korostettu oppimistulosten ja suomen kielen taidon kehittymisen säännöllistä seuraamista (Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja 2010), on maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen taidon tasoa kartoitettu hyvin vähän. Vuonna 1996 Suni (1996, 9–10, 67) tutki yläkoululaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidon tasoa peruskoulun päättövaiheessa. Hänen tutkimukseensa osallistui 90 yhdeksäsluokkalaista maahanmuuttajaoppilasta, iältään 14–21-vuotiaita. Oppilaiden suomen kielen taitoa arvioitiin käyttämällä *yleisten kielitutkintojen suomen kielen keskitason testiä (=YKI)*. Tulosten mukaan enemmistö vastaajista oli saavuttanut peruskoulun päättövaiheessa melko hyvän kielitaidon, jonka avulla he pystyivät seuraamaan opetusta, ymmärtämään oppikirjojen asiatekstiä sekä puhumaan että kirjoittamaan kohtalaisen sujuvasti. Tutkittavista osa oli muuttanut Suomeen viimeistään alakoulun puolivälissä kaukaisista kulttuureista, ja he olivat saaneet runsaasti eriytettyä S2-opetusta. Osa oli vähintään kolme vuotta Suomessa asuneita venäjänkielisiä tai alle viisi vuotta Suomessa asuneita virolaisoppilaita. Suomessa asumisen ja opiskelun kestolla sekä oppilaan kielitaustalla oli yhteys kielitaidon tasoon. Joka kolmannella vastaajista oli selviä vaikeuksia suomen kielen ymmärtämisessä, mikä heijastui negatiivisesti koulunkäyntiin ja arkipäivän tilanteisiin. Näistä oppilaista moni puhui kuitenkin sujuvasti suomea. Kielitestin osa-alueista oppilaat menestyivät parhaiten puhumisessa ja heikoiten luetun ymmärtämisessä.

Suni esitti varovaisen näkökannan suomi toisena kielenä -opetuksen ja suomen kielitaidon tason yhteydestä. Hän vertaili oppilaita (n=15), jotka olivat käyneet koulua Suomessa täydet kolme vuotta, mutta saaneet eri määrät eriytettyä S2-opetusta. Oppilaat, jotka olivat saaneet runsaasti eriytettyä suomen kielen opetusta, saavuttivat korkeamman yleistason kielitestissä. Oppilaat, jotka opiskelivat suomi äidinkielenä -ryhmässä, eivät huolimatta siitä, että heidän suomen kielen opetuksen kokonaistuntimäärää oli nostettu yli 250 tuntiin, saavuttaneet testissä korkeampaa yleistaso. Tästä syystä opiskeleminen suomi äidinkielenä -ryhmässä, kun koulunaloituksesta Suomessa oli kulunut

vasta kolme vuotta, ei Sunin mukaan edistänyt suomen kielitaidon kehittymistä. (Suni 1996, 19, 33, 59, 69, 81.)

Halonen (2007, 33–47) kartoitti vuonna 2007 kuudesluokkalaisten maahanmuuttajataustaisten suomen kielen tasoa ja kieliprofiileja. Hänen aineistonsa koostui neljän helsinkiläisen alakoulun kuudesluokkalaista, joita oli yhteensä 61. Heistä 46 oli maahanmuuttajataustaisia ja 15 suomalaistaustaisia oppilaita. Tutkimusmittarina Halonen käytti *Kielellisen kehityksen diagnosoivaa tehtäväsarjaa, Kikeä*, jonka laativat suomi toisena kielenä -opettajat vuonna 2005. Tehtäväsarjan laadinnassa on sovellettu eurooppalaisen viitekehysten kuvausasteikkoja. Halonen valitsi tutkimusryhmäksi kuudesluokkalaisten oppilaita, sillä alakoulusta yläkouluun siirtyminen on merkittävä askel oppilaalle sekä koulumuodon että kuudenteen luokkaan asti kehittyneen kielitaidon takia. Myös tässä tutkimuksessa tutkimusjoukoksi valittiin kuudesluokkalaisten toisen kielen oppijat edellä mainittujen syiden takia. Tämän tutkimuksen avulla haluttiin myös tukea maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ohjaamalla erityisen tuen tarvitsijat yläkouluun, jossa on järjestetty heidän tarpeisiinsa kohdennettuja tukitoimia.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 95) mukaan oppilaan suomi toisena kielenä osaamisen taso tulisi olla peruskoulun päättövaiheessa itsenäistä kielitaitoa edellyttävää tasoa B1.1–B1.2. Koska alakoulun päättövaiheeseen ei ole määritelty suomen kielen osaamisen tasoa, Halonen (2007, 33–47) arvioi tutkittavien kielitaidon tasoa perustaidon kielenkäyttäjän selviytyjän tason (A2) mukaan. Hänen tutkimuksessaan vastaajat menestyivät kuvausasteikon A2-tason tehtävissä hyvin: kokonaistulosten keskiarvo oli 70 osaamisprosenttia. Kantaväestön oppilaisiin verrattuna maahanmuuttajataustaiset suoriutuivat tehtävistään viidenneksen heikommin, poikkeuksena kuullun ymmärtämisen tehtävä, jossa ero oli selvästi muihin kielen osa-alueisiin nähden kapeampi. Somalinkieliset menestyivät kuuntelussa (78 %) oman kieliryhmänsä keskiarvoa (yleiskeskiaarvo 68 %) paremmin ja yhtä hyvin kuin venäjänkieliset, jotka suoriutuivat selvästi muita ryhmiä paremmin muilla kielitaidon osa-alueilla (yleiskeskiaarvo 78 %). Maahanmuuttajaoppilaat hallitsivat sanaston (78 %) ja kielitiedon (71 %) kaikkein parhaiten. Sanastolla oli selvä yhteys Suomessa asuttuun aikaan. Erityisesti oppilaat, jotka olivat käyneet koko alakoulun Suomessa, menestyivät parhaiten sanastoa mittaavissa tehtävissä. Lukeminen (66 %) ja kirjoittaminen (61 %) olivat maahanmuuttajaoppilaille kaikkein vaikeimpia taitoja. Myös suomea äidinkielenään puhuvat suoriutuivat kirjoittamisen tehtävistä muita kielen osa-alueita heikommin (77 %). Kielitaitoprofiileissa esiintyi suuria eroja vastaajien välillä. Jokin kielitaidon osa-alue saattoi olla hyvinkin kehittynyt, vaikka oppilaan yleinen kielitaidon taso oli heikko.

Iskanius (2006, 43, 130, 136–138) tutki venäjänkielisten toisen asteen maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteettiä. Kieli-identiteetillä tarkoitetaan samaistumista kielen puhujiin ja kielestä

muodostuviin arvoihin ja tunnekokemuksiin. Iskaniuksen tutkimuksessa opiskelijat arvioivat väittämällä heidän suomen kielensä ja venäjän kielensä eri kielitaidon osa-alueiden tasoa. Väittämät oli laadittu niin, että ne sijoittuivat eurooppalaisen viitekehysten kuudelle taitotasolle. Hänen tutkimuksensa mukaan enemmistö oppilaista arvioi suomen kielen taidon vastaavan kynnystasoa (B1). Viidennes vastaajista arvioi kielitaitonsa vastaavan perustason kielenkäyttäjän tasoa (A1, A2) tai taitavan kielenkäyttäjän tasoa (C1, C2). Opiskelijat arvioivat puheen ymmärtämisen sujuvan parhaiten. Puolet vastaajista arvioi yltävänsä puheen ymmärtämisessä jopa taitavan tasolle (C1, C2). Vaikeimpana taitona pidettiin puhumista suomen kielellä. Puhumisen taidot arvioitiin vastaavan joko kynnystasoa (B1) tai selviytyjän tasoa (A2). Iskaniuksen mukaan itsearvioituun kielitaidon tasoon vaikuttivat opiskelijoiden ikä, maassaoloaika ja kouluvuodet Suomessa. Nuorimmat opiskelijat (16–19-vuotiaat) arvioivat kielitaitonsa vanhempia opiskelijoita sujuvimmaksi kaikilla kielitaidon osa-alueilla. Maassaoloaika vaikutti kielitaidon tasoon odotuksenmukaisesti, sillä kielitaidon taso nousi korkeammaksi maassaolovuosien myötä. Suomessa koulua käyneet arvioivat suomen kielen taitonsa paremmaksi kuin Venäjällä koulua käyneet. Tutkimuksen mukaan alle kolme vuotta Suomessa asuneet identifioituivat etniseltä identiteetiltään enemmän omaan kulttuuriinsa ja kieleensä kuin yli kolme vuotta Suomessa asuneet. (Iskanius 2006, 43, 130, 136–138.)

Pälli ja Latomaa (1997, 5–7) kartoittivat aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taitoa eri kielitaidon osa-alueissa vuonna 1997. Tutkimukseen osallistui eri puolilta Suomea 90 maahanmuuttajaa, iältään 20–59-vuotiaita. Valtaosa vastaajista oli elänyt Suomessa alle kolmen vuotta. Kielitaidon arvioinnissa käytettiin *yleisten kielitutkintojen suomen kielen keskitason testiä* sekä opettajien ja maahanmuuttajien itsearviointia suomen kielen taidon tasostaan (Pälli 1998, 17–20). Kartoituksesta kävi ilmi, että alle puolet vastaajista ylsi noin kymmenen kuukauden kielikoulutuksen jälkeen taitotasolle 4, mikä on Opetushallituksen asettama tavoitetaso vuoden kielikoulutuksen jälkeen. Taso 4 vastaa sellaista kielitaidon tasoa, jossa puhuja puhuu ymmärrettävästi ja selviytyy arkipäivän tilanteissa sekä työssä että vapaa-ajalla. Yli puolella tutkittavista kielen taso arvioitiin riittämättömäksi ammatin opiskeluun tai aktiivista suomen kielen taitoa tarvittavaan työhön. Tutkittavien tuottamistaidot olivat vahvempia kuin vastaanottamistaidot. Parhaiten maahanmuuttajat menestyivät puhumisessa. Tasolle 4 ylsi 58,9 % vastaajista. Silti selvitykseen osallistuneet arvioivat puhuvansa suomen kieltä heikosti. Puhuminen ilmeni kielitesteissä puheen ymmärtämistä vahvempana kielitaidon osa-alueena, mikä tuli esiin myös Sunin (1996) tutkimuksessa. Vastaajat menestyivät rakenteiden ja sanaston tehtävissä melko hyvin, heistä alle puolet (42,2 %) saavutti tavoitetasoon. Tutkittavat menestyivät paremmin kirjoittamisen tehtävissä kuin puheen ja tekstin ymmärtämisessä. Kirjoittamisessa tavoitetasoon läpäisi 40 % vastaajista. Noin joka kolmas maahanmuuttaja (32,2 %) saavutti puheen ymmärtämisessä tavoitetasoon ja vain joka viides (22,2 %) ylsi tekstin ymmärtämisessä tavoitetasoon. Pälli ja Latomaa tutkivat myös taustamuuttajien yhteyttä

suomen kielen taidon tasoon. Heidän tutkimuksensa mukaan sukupuolella, iällä ja maassaoloajalla ei ollut yhteyttä saavutettuun kielitaidon tasoon. (Pälli & Latomaa 1997, 5–7, 97.)

Maahanmuuttajaoppilaiden toisen kielen taitoa tulee tutkia kasvatustieteellisestä näkökulmasta kahdesta syystä. Ensinnäkin tarvitaan tietoa siitä, millä kielen osa-alueella oppilas tarvitsee tukea, jotta opettaja osaa antaa oppilaalle hänen tarvitsemaansa tukea jo varhaisessa vaiheessa. Toiseksi, oppilaan edistymistä tulee arvioida säännöllisesti kielen kehittymisen ja tukitoimien riittävyden varmistamiseksi. (Hakuta & Beatty 2000, 22.) Lehtinen (2002, 75, 201–202) on väitöskirjassaan tutkinut turkulaisten maahanmuuttajalasten kielen kehitystä ja kaksikielisyyttä peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Hän keräsi tutkimusaineistonsa haastattelemalla ja observoimalla 20 ensimmäisen luokan oppilasta luokkatilanteissa sekä käyttämällä *Kontrolloitua piirrostarkkailua* ja Turun oppimiskeskuksessa kehitettyjä *Diagnostisia testejä 1–2*. Myös opettajat (erityisopettaja, oman äidinkielen opettajat ja luokanopettajat) arvioivat oppilaan kielitaitoa. Lehtisen tutkimuksesta kävi ilmi, että oppilaiden suomen kielen taidon eri osa-alueet kehittyivät huomattavasti ensimmäisen luokan aikana ja oppilaat edustivat opetussuunnitelman perusteissa (2002) kuvattua keskitasoa. Kaikki kielitaidon osa-alueet eivät olleet kuitenkaan kehittyneet samalle tasolle, mikä myös opetussuunnitelmassa huomioidaan. Tulosten mukaan oppilaat hallitsivat kouluun tullessaan hyvin sosiaaliseen kontekstiin liittyvän sosiaalisen kielitaidon, mutta lukuvuoden lopussa monella oppilaalla oli vielä vaikeuksia ns. akateemisessa kielitaidossa, jota tarvitaan oppiaineen sisällön oppimisessa. Oppilaat olivat oppineet hyvin lukuvuoden aikana kielellisen tietoisuuden osa-alueista fonologisen tietoisuuden, mutta morfologisen tietoisuuden osalta joillakin oppilailla esiintyi vaihtelua.

Maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyissä on tapahtunut kuluneen vuosikymmenen aikana monia muutoksia. Vuonna 1996, jolloin Suni tutki maahanmuuttajaoppilaiden kielitaitoa, oli suomi toisena kielenä -opetussuunnitelma ollut käytössä vasta kaksi vuotta, ja sen takia maahanmuuttajaoppilaista suurin osa oli opiskellut suomen kieltä suomi äidinkielenä -oppimäärän mukaan. Nykyään suomi toisena kielenä -opetus on vakiintunut opetussuunnitelmaan, ja sen vuoksi maahanmuuttajataustaisille oppilaille järjestetään yhä useammassa koulussa S2-opetusta erillisessä ryhmässä. Tämä on Opetushallituksen suositus. Perusopetukseen valmistavaa opetusta tarjottiin aluksi pelkästään pakolaistaustaisille, jolloin opetusryhmästä käytettiin käsitettä pakolaisten alkuvaiheen opetus. Vuodesta 1996 perusopetukseen valmistavaan opetukseen ovat voineet osallistua kaikki juuri maahan tulleet maahanmuuttajat, jos kunta sitä on järjestänyt. Valmistavan vaiheen opetuksen pituutta koskevat säännökset ovat vaihdelleet vuosien mittaan. Aluksi valmistava vaihe kesti lukuvuoden, kunnes se laman vuoksi vuonna 1993 supistui puoleen vuoteen. Nykyisessä opetussuunnitelmassa perusopetukseen valmistavan opetuksen laajuus on muutettu aikaisemman puolen vuoden oppimäärän sijasta lukuvuoden pituiseksi. Opetusta annetaan 6–10-vuotiaille vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille yli 1000 tuntia. Valmistavaan opetukseen voi osallistua myös Suomessa syntynyt

maahanmuuttajataustainen, jos oppilaan tiedot ja taidot eivät riitä perusopetuksen ryhmässä opiskeluun. (Nissilä 2010a, 105.)

Tutkimukseni yhtenä tavoitteena on selvittää opetusjärjestelyiden yhteyttä suomen kielen taidon tasoon. Vaikka Sunin tutkimus antoi viitteitä suomi toisena kielenä opetuksen yhteydestä kielitaidon tasoon, on tarkempi tarkastelu tarpeen. Perusopetukseen valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen yhteydestä suomen kielen taidon tasoon ei ole tehty aiemmin tutkimuksia. Väitöskirjan tutkimustulosten avulla voidaan kehittää entisestään maahanmuuttajaoppilaiden tukimuotoja ja opetusjärjestelyjä, jotta toisen kielen oppijan koulunkäynti sujuisi mahdollisimman hyvin.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mikä kielitaidon osa-alue vaatii erityistä vahvistamista, jotta opettaja osaa kohdentaa opetustaan oppilaan tarpeita vastaavaksi. Tutkimukseni tavoitteena onkin vastata opettajan työssä kohtaamiin haasteisiin antamalla opettajille työkaluja maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen ja vastauksia toisen kielen oppimisen problematiikkaa koskeviin kysymyksiin. Näin ollen opettajat ymmärtävät maahanmuuttajataustaisen oppilaan toisen kielen oppimisen vaiheet ja niihin liittyvät haasteet, ja täten he osaavat arvioida oppilaiden suomen kielen kehittymistä ja tuen tarpeita soveltamalla opetukseen pedagogisesti sopivia toimintamalleja ja tukimuotoja. Tutkimuksessani tarkastelen oppilaan kielitaidon tasoa Cumminsin (1994, 2000, 2001) sosiaalisen ja akateemisen kielitaidon mallin mukaan ja vertailen taustamuuttajien yhteyttä eri tutkimustuloksiin.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa peruskoulun kuudennella luokalla. Tutkimuksen tarkoituksena on myös selvittää eri taustamuuttajien (sukupuoli, äidinkieli, maassaoloaika, maahantuloikä, vanhempien koulutustausta ja maahantulon syy) sekä opetusjärjestelyiden (perusopetukseen valmistava opetus, suomi toisena kielenä -opetus ja oman äidinkielen opetus) ja oppilaan käyttämän kielen (oma äidinkieli ja suomen kieli) yhteyttä suomen kielen taidon tasoon.

## **2 MAAHANMUUTTAJAOPPILAS**

Opettaja kohtaa työssään yhä useammin maahanmuuttajaoppilaita, sillä ulkomaalaisten määrä on kasvanut viime vuosikymmenien aikana voimakkaasti ja on yhä kasvussa (Tilastokeskus 2012). Maahanmuuttajaoppilaat ovat tulleet Suomeen monista eri syistä. Jotkut ovat joutuneet äkkipäätä jättämään taakseen kaiken tutun ja turvallisen, kuten kotimaansa, sukunsa ja ehkä perheensäkin, ja sen

jälkeen kulkeneet pitkän matkan ennen kuin he ovat saaneet lopulta turvapaikan. Toiset ovat tulleet vanhempiensa työn vuoksi ja toiset perheen yhdistämisen toivossa. Vaikka maahanmuuttajat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä, yhteistä heille kaikille on kuitenkin se, että jokainen joutuu kohtaamaan uusia asioita ja jokainen kantaa mukanaan paljon tietoa ja kokemuksia toisenlaisista oloista. (Korpela 2005, 26.) Maahanmuuttajaopetuksen tavoitteena on antaa Suomeen muuttaville edellytykset toimia tasavertaisina jäseninä suomalaisessa yhteiskunnassa ja pitää yllä heidän kulttuuri-identiteettiään. Tavoitteena on myös, että kaikki oppivelvollisuusikäiset maahanmuuttajat suorittaisivat peruskoulun täysimääräisenä ja he saisivat peruskoulun päättötodistuksen. (OPM 2003, 10.)

Maahanmuuttajaoppilaita kutsutaan samassakin koulussa eri käsitteillä, kuten vieraskielinen, muunkielinen, maahanmuuttajataustainen, maahanmuuttaja, mamu, ummikko tai uussuomalainen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 36) maahanmuuttajaoppilas on Suomeen muuttanut tai Suomessa syntynyt maahanmuuttajataustainen lapsi tai nuori. Virallisissa yhteyksissä käytetään maahanmuuttajaoppilaista nimitystä ”vierasta kieltä äidinkielenään puhuvat”, mutta eihän kenellekään äidinkieli voi olla vieras kieli. Monissa valtioissa, kuten esimerkiksi Englannissa, onkin luovuttu non-English speaker -nimityksestä jo 1970-luvulla ja siirrytty käyttämään bilingual learners eli kaksikieliset oppijat -nimitystä. (Latomaa 1996, 97.) Kansainvälisissä tutkimuksissa maahanmuuttajaoppilaista käytetään nimitystä toisen kielen oppijat (second language learners) toisen kielen tutkimusalan (second language acquisition, SLA) mukaan. Suomessa käsite ei koulumaailmassa ole saanut jalansijaa, vaikkakin se mielestäni kuvaa parhaiten maahanmuuttajaoppilaita.

Tässä tutkimuksessa käytän Suomeen muuttaneista oppilaista nimitystä maahanmuuttaja tai vieraskielinen, joita käytetään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Käsite vieraskielinen kuvaa mielestäni kuitenkin heikoiden maahanmuuttajia käsitteen negatiivisen sävyn takia. Tutkimuksessa käytän myös maahanmuuttajataustaiset-käsitettä, joka viittaa sekä ensimmäisen että toisen polven muuttajiin. Lisäksi käytän toisen kielen oppijat -nimitystä, sillä oppilaat opettelevat äidinkieltensä jälkeen uuden, toisen kielen kohdekielisessä ympäristössä ja käyttävät luokkahuoneessa juuri toista kieltä.

## **2.1 Maahan muuttajasta maahanmuuttaja**

Maahanmuutto ei ole uusi ilmiö, vaan maailman alkuaajoista lähtien ihmiset ovat liikkuneet mantereelta toiselle (Berry, Phinney, Kwak, Sam 2006, 4; Portera 2011, 4). Maailmassa elää tällä (2010) hetkellä 214 miljoonaa ihmistä, jotka ovat muuttaneet toiseen maahan. Toisin sanoen maailmassa joka 33:s ihminen on maahanmuuttaja. (International Organization for Migration 2011). Maahanmuutto on maailmanlaajuinen ilmiö, joka aiheuttaa maahanmuuttajille ja heitä vastaanottaville yhteiskunnille sekä mahdollisuuksia että haasteita. Muuttojen mukana on seurannut vakavia ongelmia

kuten sotia, orjuutta, kolonisaatiota ja alistamista. Näistä muuttovirtauksista on syntynyt uusia yhteiskuntia. Joissakin yhteiskunnissa ristiriidat ovat olleet jatkuvia ja yhteisössä on painotettu valtaväestön kulttuuria, kun taas toisissa yhteisöissä on toimeenpantu uusia sosiaalisia järjestelyjä monikulttuurisen yhteiskunnan hyväksi. Vaikka nykyään useimmat valtiot tukevat maahanmuuttajien sopeutumista uuteen maahan myöntämällä kansalais- ja sosiaaliset oikeudet sekä hyväksymällä rasminvastaisen lainsäädännön, on menettelytavoissa suuria eroja eri maiden välillä. (Berry ym. 2006, 2, 4.)

Maahanmuuttajalla tarkoitetaan ulkomaalaista, joka muuttaa pysyvästi toiseen maahan joko pakolaisena, paluumuuttajana, siirtolaisena tai avioliiton kautta (Räty 2002, 11). Yli puolet maahanmuuttajista tulee Suomeen perhesiteiden takia (Lasonen 2011, 262). Muita yleisimpiä tulosyitä ovat työ ja opiskelu. Tavallisesti työn perässä Suomeen saapuvat tulevat länsimaista, kun taas pakolaiset ja turvapaikanhakijat tulevat Suomeen EU-alueen ulkopuolelta kolmansista maista. (Lasonen 2011, 264.) Maahanmuuttajat voidaan jakaa ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajiin. Ensimmäisen polven maahanmuuttajat ovat muuttaneet uuteen yhteiskuntaan, kun taas toisen polven maahanmuuttajat ovat ensimmäisen maahanmuuttajapolven jälkeläisiä. (Berry ym. 2006, 10.) Alitolppa-Niitamon (2004, 286) mukaan toisen polven maahanmuuttajia ei pitäisi luokitella yhdeksi kokonaisuudeksi, vaan heistä tulisi erottaa välisukupolvi (generation-in-between). Välisukupolvea edustaa Suomeen tulleet teini-ikäiset maahanmuuttajanuoret, jotka myöhäisestä maahanmuuttoiästä johtuen kohtaavat erityisiä haasteita koulunkäynnin suhteen. Rumbaut (2009, 41–62) luokittelee nuoret maahanmuuttajat vieläkin tarkemmin sukupolvien mukaan, sillä hänen tutkimuksestaan ilmeni, että maahanmuuttoikä ja siihen lukeutuva sukupolvi vaikuttavat eniten kotoutumiseen ja toisen kielen taidon tasoon. Rumbautin sukupolvimallissa 1.5-sukupolvi on saapunut maahan 6–12-vuotiaina ja 1.75-sukupolvi alle 5-vuotiaina. 2.0-sukupolvi tarkoittaa maahanmuuttajataustaisia lapsia, joiden vanhemmat kuuluvat ensimmäiseen maahanmuuttajapolveen. Seuraavaksi esittelen lyhyesti erilaisia Suomeen tulosityitä, sillä ne ovat tässä tutkimuksessa keskeisessä asemassa, kun tutkitaan maahantulon syyn yhteyttä kielitaidon tasoon.

Pakolainen voi tulla Suomeen turvapaikanhakijana, kiintiöpakolaisena tai perheen yhdistämisen kautta. Pakolainen määritellään henkilöksi, ”jolla on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa kotimaassaan vainotuksi rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmässä kuulumisen tai poliittisen mielipiteen johdosta, eikä voi saada suojelua omassa maassaan tai hän oleskelee kotimaansa ulkopuolella sekä mainitun pelkonsa tähden on haluton tai kykenemätön turvautumaan kotimaansa suojeluun ja tarvitsee siksi sopimuksen mukaista kansainvälistä suojelua.” Aina pakolainen ei joudu lähtemään kotiseudultaan henkilökohtaisen vainon takia vaan sodan (tavallisesti sisällissodan), nälänhädän tai luonnonkatastrofien takia. (Räty 2002, 16–17.)

Vaikka pakolaisia on saapunut Suomeen erityisesti 1990-luvulta alkaen, ei pakolaisuus ilmiönä ole uusi. Suomeen tuli Venäjän vallankumouksen vuoksi Neuvostoliitosta runsas 33 000 pakolaista 1920-luvun alussa, jolloin pakolaispolitiikan katsotaan saaneen alkunsa. Vielä talvisodan alkaessa vuonna 1939 Suomessa asui 13 000 pakolaista. Suomen ensimmäisten poliittisten pakolaisten vastaanottovaihe alkoi natsi-Saksasta paenneiden poliittisten pakolaisten vastaanottajamaana. Suurin osa heistä lähetettiin edelleen Suomesta joko Ruotsiin tai Pohjois-Amerikkaan. 1970-luvulla Suomi vastaanotti pakolaisia Chilestä ja 1980-luvulla ”venepakolaisia” Vietnamista. (Laakkonen 2009, 18.)

Turvapaikanhakijat hakevat turvaa ja oleskeluoikeutta vieraasta valtiosta. Vuonna 2011 Suomeen saapui 3 088 turvapaikanhakijaa, mikä oli neljännes vähemmän edellisvuoteen verrattuna ja lähes puolet vähemmän kuin vuonna 2009. Suurin osa heistä tuli Irakista (586), Somaliasta (356), Venäjältä (296), Afganistanista (284) ja Iranista (124). (Tilastokeskus 2012.) Ulkomaalaisvirasto käsittelee turvapaikanhakijan hakemuksen, jonka käsittelyaika voi venyä jopa 4–5 vuoteen. Jos turvapaikanhakijalle myönnetään oleskelulupa, saa hän pakolaisen aseman, jonka jälkeen hänet sijoitetaan vastaanottokeskuksesta pakolaisia vastaanottavaan kuntaan. Kielteisestä päätöksestä voi valittaa, mutta toisen kielteisen päätöksen saanut joutuu lähtemään maasta. (Räty 2002, 18–19.)

Suomi on kymmenen muun valtion tavoin sitoutunut vapaaehtoisesti ottamaan kiintiöpakolaisia (Räty 2002, 18–19). Virallisen päätöksen kiintiöpakolaispolitiikasta Suomi teki vuonna 1985 (Laakkonen 2009, 18). Vuodesta 2001 lähtien Suomen pakolaiskiintiö on ollut 750 henkeä vuodessa (Suomen Pakolaisapu 2010). Kiintiöpakolaisiksi valitaan pakolaisleireiltä haavoittuvassa asemassa olevia henkilöitä, kuten yksinhuoltajaäidit lapsineen, jonka jälkeen he saavat YK:n pakolaisjärjestöltä UNHCR:ltä pakolaisaseman (Suihkonen 2009, 6). Kiintiöpakolaiset sijoitetaan Suomessa pakolaisia vastaanottaviin kuntiin (Räty 2002, 19). 1990-luvulla suurin osa kiintiöpakolaisista oli somaleja, bosnialaisia, kurdeja ja Kosovon albaaneja. Viime vuosina kiintiöpakolaisina on tullut Kongon demokraattisen tasavallan kansalaisia Ruandasta, myanmarilaisia Thaimaasta ja afgaaneja Iranista. (Maahanmuuttovirasto 2012.)

Perheenyhdistämisen kautta Suomessa asuva pakolainen voi anoa oleskelulupaa aviopuolisolleen ja alaikäisille lapsilleen. Myös alaikäinen lapsi voi hakea oleskelulupaa vanhemmilleen ja alaikäisille sisaruksilleen. (Räty 2002, 20.) Tätä oikeutta on kritisoitu voimakkaasti eri medioissa keinona saada koko suku Suomeen (Thors 2009, 27), sillä alaikäinen lapsi saatetaan lähettää yksin pakomatalle, koska perhe pääsee myöhemmin lapsen luokse perheenyhdistämisoikeuteen vedoten (Räty 2002, 177). Vuonna (2008) Suomeen saapui alaikäisiä lapsia yli seitsemänsataa, mikä oli seitsenkertainen määrä edellisvuoteen verrattuna. Nämä ns. ankkurilapset tulivat Suomeen lähinnä Somaliasta (353), Irakista (210) ja Afganistanista (63). (Pakolaisneuvonta ry. 2011.) Suurin osa heistä oli 15–17-vuotiaita poikia (Maahanmuuttovirasto 2010). Vuonna 2010 ankkurilapsia saapui huomattavasti aikaisempaa

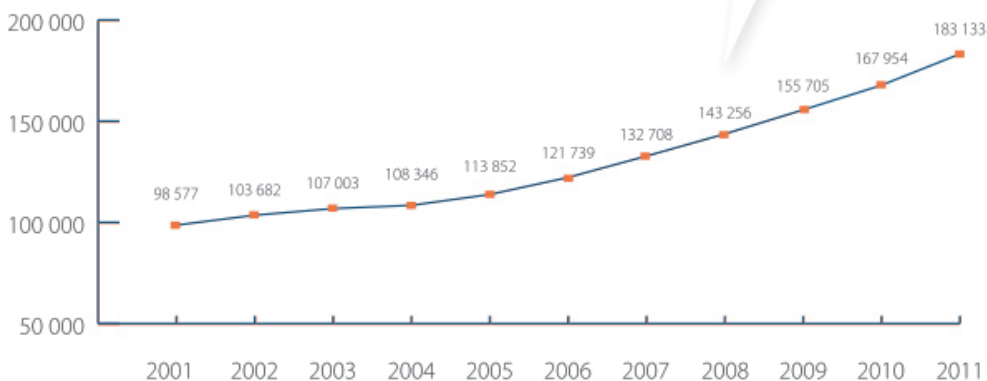


vähemmän eli 329 lasta. Heistä somalialaisia oli 117, irakilaisia 64 ja afgaaneja 43. (Pakolaisneuvontary. 2011.)

## 2.2 Suomessa ja Turussa asuvat maahanmuuttajat

Ulkomaalaisten määrä Suomessa on lähes kaksinkertaistunut yli kymmenessä vuodessa (kuvio 1). Kun vuonna 2001 Suomessa asui noin 98 577 maahanmuuttajaa, vuoden 2011 lopussa heitä oli 183 133, jolloin ulkomaalaisten osuus väestöstämme oli 3,4 % (Sisäasiainministeriö 2012, 4). Vaikka maahanmuuttajien määrän kasvu on ollut Suomessa voimakasta ja kasvu on ollut nopeampaa kuin monissa muissa OECD-maissa, ulkomaalaisten osuus Suomen koko väestöstä on edelleen kansainvälisessä vertailussa vähäinen, EU-maiden alhaisimpia (OPM 2003, 11).

**Ulkomaan kansalaisten määrä 2001-2011**



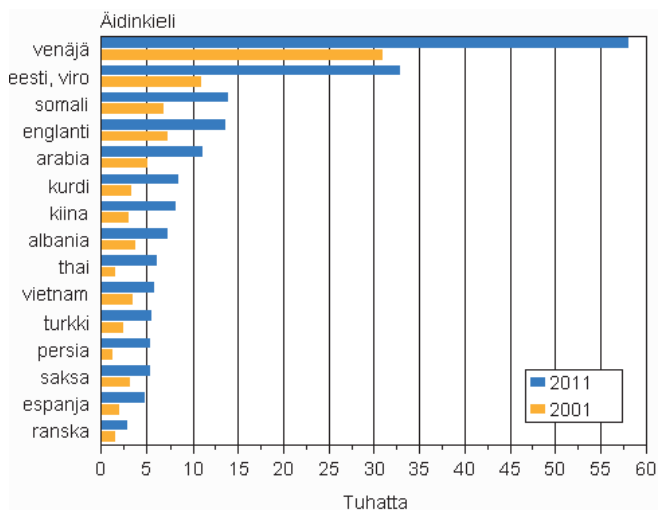
KUVIO 1. Ulkomaalaisten määrä Suomessa vuosina 2001–2011 (Tilastokeskus 2012)

Neuvostoliiton hajottua 1990-luvulla alkoi Suomeen tulla runsaasti maahanmuuttajia, ns. paluumuuttajia entisen Neuvostoliiton alueelta, lähinnä Venäjältä ja Virosta. Paluumuuttajiksi hyväksyttiin inkerinsuomalaiset ja heidän jälkeläisensä, vaikka he eivät olisi osanneet suomea eivätkä koskaan olisi asuneet Suomessa. (Pentikäinen, Horn, Jaakkola & Yli-Vakkuri 1997, 231.) Paluumuuttajien (inkerin-suomalaiset ja ruotsin-suomalaiset) lisäksi Suomeen tulee suuri määrä maahanmuuttajia pakolaisen statuksella sekä avio- tai avioliiton kautta (OPM 2003, 11).

Vuonna 2011 suurinta maahanmuuttajaryhmää edustivat virolaiset (34 006) ja toiseksi suurimpana ryhmänä venäläiset (29 585). Maahanmuuttajaväestöstä yli kolmasosa (35 %) on paluumuuttajia

entisen Neuvostoliiton alueelta. Kolmanneksi suurimpana ryhmänä jatkoivat ruotsalaiset (8 481). (Sisäasianministeriö 2012, 4.) On kuitenkin huomioitava, että kansalaisuustilastojen luvut eivät kerro tarkasti etnisen ryhmän koosta (Söderling 2005, 17). Esimerkiksi vuonna 2011 venäjänkielisiä oli 58 331, mutta heitä oli tilastoitu vain 29 585. Näin ollen tilastosta voidaan päätellä, että moni venäjänkielinen oli saanut Suomen kansalaisuuden. Vuonna 2011 Suomen kansalaisuuden sai 4 794 Suomessa vakinaisesti asunutta ulkomaan kansalaista. Suurimmat ryhmät Suomen kansalaisuuden saaneista olivat venäläiset (1 609), virolaiset (271) ja turkkilaiset (159). (Sisäasianministeriö 2012, 5, 9.)

Maahanmuuttajien vuoksi Suomessa voi kuulla monia eri kieliä. Kuviosta 2 ilmenee suurimmat vieraskielisten ryhmät kymmenen vuoden ajalta. Sisäasianministeriön (2012, 5) mukaan Suomessa asui vuonna 2011 muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvia 244 827 eli 4,5 % väestöstämme. Vieraiden kielten lukumäärä oli yli 150. Suurin vieraskielisten ryhmä oli venäjänkieliset, joita vuoden 2011 loppuun mennessä oli 58 331 eli noin viidesosa kaikista vieraskielisistä. Venäjän kieli onkin nykyään useissa kunnissamme ruotsia puhutumpi kieli, sillä venäjänkielisiä asuu joka puolella Suomea, kun taas ruotsinkielinen väestö on asettunut lähinnä länsi- ja etelärannikolle. Muut vieraskielisten ryhmät olivat vironkieliset (33 026), somalinkieliset (14 045), englanninkieliset (13 809) ja arabiankieliset (11 252). (Tilastokeskus 2012).



KUVIO 2. Suurimmat vieraskieliset ryhmät Suomessa vuosina 2001–2011 (Tilastokeskus 2012)

Tilastokeskuksen (Rapo 2011) mukaan vieraskielinen väestö on keskittynyt lähinnä pääkaupunkiseudulle, Suomen suurimpiin kaupunkeihin ja lähelle itärajaa. Vähiten vieraskielisiä on asettunut Etelä-Pohjanmaalle (1 %). Koska ulkomaalaisten asutus on keskittynyt epätasaisesti vain joihinkin asutuskeskuksiin, on Suomessa paljon kuntia, joissa vieraskielisiä asukkaita eikä

vieraskielisiä oppilaita juuri ole. Ulkomaalaisia asuu eniten Uudellamaalla (122 102), Varsinais-Suomessa (20 606) ja Pirkanmaalla (15 580).

Vuonna 2011 Helsingin (47 878), Espoon (18 813) ja Vantaan (14 775) jälkeen eniten ulkomaalaisia asukkaita asui Turussa (9 503) (Sisäasiainministeriö 2012, 7). Vieraskielisten määrän kasvu on jatkanut Turussa tasaista tahtia vuodesta 1990. Tuolloin muunkielisten osuus Turun väestöstä oli 0,8 %, kun se vuoden 2012 maaliskuun lopussa oli 8,1 %. (Muutoksen suunnat 2/2012, 1.) Taulukosta 1 voidaan havaita, että maahanmuuttajien asutus Turussa on keskittynyt hyvin epätasaisesti, lähinnä Itä-Turkuun, jossa joka neljäs (24,9 %) asukas on maahanmuuttajataustainen. Vähiten vieraskielisiä asuu eteläisellä Hirvensalon-Kaksikerran alueella (2,6 %). Itä-Turun Varissuo on koko Suomen maahanmuuttajavaltaisin lähiö. Asukkaista jo yli kolmannes (36 %) on maahanmuuttajataustaisia. Muita suuria maahanmuuttaja-alueita ovat Lauste (28 %), Halinen (25 %), Pansio itäinen (16 %), Vaala (15 %), Kohmo (15 %), Harittu (11 %) Härkämäki-Jyrkkälä (11 %), Asuin-Runosmäki (11 %) ja Yo-kylä (10 %). (Muutoksen suunnat 3/2010, 2.)

TAULUKKO 1. Turun väestö ja muunkieliset suuralueittain vuonna 2010 (Pärty 2011, 12)

Alue	Turussa	koko väestö	muu kieli	%
Koko kaupunki		177 326	13 447	7,6
Keskusta		49 536	1 724	3,5
Hirvensalo-Kaksikerta		9 305	245	2,6
Skanssi-Uittamo		23 202	1 010	4,4
Varissuo-Lauste		18 006	4 846	24,9
Nummi-Halinen		20 330	2 137	10,5
Runosmäki-Raunistula		14 258	955	6,7
Länsikeskus		20 564	636	3,1
Pansio-Jyrkkälä		9 362	1 063	11,4
Maaria-Paattinen		9 155	384	4,2

Maahanmuuttajien keskittyminen tiettyihin lähiöihin on herättänyt keskustelua etnisestä segregaatista, jolla tarkoitetaan eri etnisten ryhmien eriytymistä samalle asuinalueelle. Tilannetta rasittaa entisestään se, että maahanmuuttajat sijoitetaan usein samaan lähiöön kuin kantaväestön

vähempiosaiset asukkaat. Kaupunkien asuntoihin on ohjattu maahanmuuttajia sekä päihde- että mielenterveysongelmaisia, ja siitä johtuen kaupungin vuokra-asuntoalueista tulee moniongelmaisia. (Virtanen 2007, 17.) Vaikka Turun kaupunginhallituksessa perustettiin maahanmuuttajien asumisen segregaaation ehkäisemiksi työryhmä vuonna 2002 (Maahanmuuttajien asuminen -työryhmän loppuraportti 2003), on maahanmuuttajien keskittymät edelleen kasvusuunnassa tietyillä asuinalueilla (Varissuo-Lauste, Pansio-Jyrkkälä). Keskittymiä pidetään suurimpana syynä kantaväestön poismuuttoon (Beqiri 2008, 28), integraation epäonnistumiseen (Hynynen 2003, 124) ja heikkoon suomen kielen taitoon (Dhalmann 2010, 131).

### **2.3 Maahanmuuttajaoppilaiden määrä ja kieliryhmät Suomessa ja Turussa**

Maahanmuuttajaoppilaiden määrä on kasvanut seitsemässä vuodessa noin kymmenellä tuhannella. Vuonna 2005 perusopetuksessa opiskeli 15 737 maahanmuuttajataustaista ja vastaavasti vuonna 2012 heitä oli 25 347 eli 4,8 % kaikista perusopetuksen oppilaista. (Tilastokeskus 2012). Maahanmuuttajaoppilaiden määrän kasvu kääntyi nousuun 1990-luvulla, jolloin Suomi vastaanotti pakolaisperheitä. Myöhemmin lasten osuus on edelleen lisääntynyt perheenyhdistämisen kautta. Eniten lapsiperheitä on somalialaisten ja entisen Jugoslavian alueilta tulleiden ryhmissä. (Söderling 2005, 17.)

Kun maahanmuuttajanuori muuttaa Suomeen, hänen täytyy oppia ensikielen jälkeen toinen kieli (Martin 2003a, 77). Tavallisesti hän opiskelee ensin noin vuoden kestävässä perusopetukseen valmistavassa opetuksessa, jonka jälkeen hän siirtyy tavalliseen luokkaopetukseen. Valmistavasta opetuksesta siirtynyt oppilas on saanut kuitenkin vasta alkutuntumaa toiseen kieleen, joten opiskelu toisella kielellä tuottaa ainakin alkuun vaikeuksia, ehkä jopa koko koulu-uran ajan. (Martin 2003b, 61). Vieraskielisten oppilaiden suomen kielen oppimista tuetaan suomi toisena kielenä -opetuksella. Koska opiskelu erityisesti lukiossa ja ammattioppilaitoksessa vaatii hyvää suomen kielen taitoa, monelle maahanmuuttajataustaiselle opiskelu näissä kouluissa on liian vaativaa ja opiskelija joutuu keskeyttämään opinnot (Mela 2003, 56). Myös kynnys hakeutua toisen asteen opintoihin on suuri. Opetushallituksen (2008a) selvityksen mukaan EU-maiden ulkopuolelta tulleista ensimmäisen polven maahanmuuttajista noin joka kuudes (15,4 %) jätti hakematta toisen asteen koulutukseen, jäi sen ulkopuolelle tai keskeytti sen. Vastaava osuus kantaväestöön kuuluvilla oli 5,5 %. Suurimmat keskeytyssyyt olivat opetuskielen ja ammattikielen ymmärtämisvaikeudet, opiskelijoiden perhetilanne, heikko taloudellinen tilanne, kulttuuriset syyt, puutteelliset opiskeluvälitteet ja heikko opiskelumotivaatio (Kilpinen 2009, 49). Vuonna 2009 maahanmuuttajanuorista pieni osa opiskeli lukiossa ja ammatillisessa peruskoulutuksessa. Lukioon hakeutui vieraskielisistä eniten venäjänkielisiä

(787) ja vironkielisiä (259). (OPH 2011.) Taulukosta 2 ilmenee eri kouluasteilla opiskelevien maahanmuuttajataustaisten määrät.

TAULUKKO 2. Suomessa eri kouluasteilla opiskelevat maahanmuuttajaoppilaat (OPH 2011)

Perusopetukseen valmistavassa opetuksessa (2010)	2 147
Perusopetuksessa (2010)	20 801 (4 %)
Ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus (2011)	1 616
Koko ammatillisessa koulutuksessa (2009)	13 906 (4,8 %)
Lukiokoulutuksessa (2009)	3 446 (2,9 %)

Maahanmuuttajaoppilaita on eniten maamme suurimmissa kaupungeissa. Helsingissä, jossa asuu yli neljäsosa (27 %) kaikista maahanmuuttajista joka kymmenes koululainen on maahanmuuttajataustainen. On ennustettu, että vuonna 2025 joka viides helsinkiläiskoululainen on maahanmuuttajataustainen. (Petrell 2009, 8.) Maahanmuuttajaoppilaiden määrä keskittyy yleensä muutamaa kaupunginosaan ja sen takia vieraskielisten määrä vaihtelee koulujen välillä hyvin paljon. Opettaja-lehden (Laaksola 2011, 16–19) kyselyn mukaan 41 % kaikista opettajista haluaisi rajoittaa vieraskielisten osuutta kouluissa ja päiväkodeissa, sillä opettajien mukaan suuri maahanmuuttajaoppilaiden osuus koulussa heikentää opetusta. Joka neljäs opettaja koki suuren maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän kouluissa aiheuttavan melua, hälinää ja väkivallan lisääntymistä. Opettajat ovat myös turhautuneita siitä, että heillä on liian vähän aikaa, resursseja, tietoa ja kokemusta maahanmuuttajataustaisten opettamiseen. Tämä on lisännyt opettajien negatiivista suhtautumistapaa maahanmuuttajaoppilaita kohtaan. (Talib 2005, iii.) Vaikka opettajat haluaisivat rajoittaa vieraskielisten oppilaiden osuutta koulussa, suhtautuvat opettajat pääosin myönteisesti maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiinsa (ks. Soilamo 2008; Virta, Räsänen & Tuittu 2011) ja he haluavat saada lisää monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta (Talib 2005, 114). Ei kuitenkaan riitä, että vain opettajia koulutetaan, vaan interkulttuurisia taitoja tulee opettaa myös oppilaille, jotta heidän ymmärrys globaalista maailmasta avartuisi ja he kykenisivät toimimaan siinä (Jokikokko & Järvelä 2013, 246).

Turun perusopetuksessa opiskelee tällä hetkellä (2012) noin 1 500 maahanmuuttajataustaista, eli joka kymmenes oppilas on toisen kielen oppija. Eri äidinkielen lukumäärä on yli 70. Eniten puhuttuja kieliä ovat arabia (220), somali (194), venäjä (157), kurdi (118) ja albania (81). Turussa maahanmuuttajaoppilaita opiskelee eniten Itä-Turun kouluissa. Esimerkiksi Varissuon koulun oppilaita maahanmuuttajataustaisia on enemmistö (61 %) ja Lausteen koulussa vieraskielisten oppilaiden osuus on lähes puolet (49 %). Myös muissa Turun alueen kouluissa on paljon maahanmuuttajaoppilaita. Esimerkiksi Nummenpakan, Pansion ja Runosmäen kouluissa joka neljäs

oppilas on maahanmuuttajataustainen. Turussa maahanmuuttajaoppilaiden oppimista on tuettu monin eri tavoin jo pitkään. Näitä tukimuotoja ovat maahanmuuttajien tuettu opetus, oman äidinkielen opetus, omakielinen tuki, suomi toisena kielenä -opetus ja perusopetukseen valmistava opetus. (Turun kaupungin kasvatus- ja opetustoimi 2012.)

Monikulttuurisesta (multiculturalism) koulusta puhutaan, jos koulussa on paljon maahanmuuttajataustaisia eli eri kulttuureja edustavia oppilaita. Monikulttuurisuus ajatellaan tilana, jossa homogeeniseen yhteiskuntaan saapuu taustaltaan erilaisia ihmisiä (Talib 2013, 14). Räsänen (2007, 22) pitää monikulttuurisuutta kuitenkin hyvin monitahoisena ja laajana käsitteenä, sillä kulttuuri voi sisältää hyvinkin monia piirteitä, kuten sukupuoli, ikä, uskonto, sosiaaliluokka ja asuinpaikka. Monikulttuurisuuden rinnalla käytetään käsitteitä kulttuurienvälisyys ja interkulttuurisuus. Käsitteiden ymmärtämistä vaikeuttaa runsas käsitteiden kirjo ja ne aiheuttavat jopa sekaannusta (Dervin & Keihäs 2013, 29). Interkulttuurisuus kuvaa monikulttuurisuuden syntyminen prosessinomaisuutta ja eri kulttuurien välistä vuoropuhelua, dialogia (Matinheikki-Kokko 1999, 31; Portera 2011, 30; Jokikokko ym. 2013, 247). Rey-von Allmen (2011, 36) korostaa, että interkulttuurinen opetus ei rajoitu pelkästään maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen, vaan kaikkiin oppilaisiin, sillä kouluun tulee saman kulttuurin sisältäkin oppilaita hyvin erilaisista taustoista. Koska käsitteet monikulttuurisuus ja interkulttuurisuus ovat määritelmässään monisäikeisiä, Dervin, Paavola ja Talib (2013, 241) ehdottavat monikulttuurisuuden ja interkulttuurisuuden sijasta käytettävän kasvatuksen, opetuksen ja tutkimuksen kentällä käsitteitä moninaisuus (diversity) tai moninaisuudet (diversities). Nämä käsitteet pitävät sisällään kaikki ne ominaisuudet (sukupuoli, kieli, uskonto, sosio-ekonominen asema, seksuaalinen suuntautuneisuus jne.), joista ihminen koostuu, ja sen takia ne eivät salli ihmisen luokittelua vain yhden ominaisuuden perusteella.

## **2.4 Maahanmuutto ja kulttuurishokki**

Maahanmuuton seurauksena alkaa elinikäinen prosessi uuteen kulttuuriin sopeutumiseen. Uusi kulttuuri saattaa olla aivan erilainen kuin omaksuttu kulttuuri. Tästä syystä totutut toimintamallit eivät ole enää rakentavia, eikä oikeina pidetyt asenteet ja arvostukset hyväksyttäviä. Maahanmuuttaja joutuu tilanteeseen, jossa uuden kulttuurin säännöt, tavat, kieli, asenteet ja arvostukset joudutaan opettelemaan uudestaan. Tämän prosessin onnistuminen riippuu monista tekijöistä, kuten muuttajan persoonallisuudesta ja muuttamiseen johtavista syistä. Jos muuttaja on pakolainen, joka on joutunut jättämään äkkiarvaamatta koko siihenastisen elämänsä taakseen, on tilanne aivan erilainen kuin vapaaehtoisesti tulleella siirtolaisella. (Alitolppa-Niitamo 1993, 24–25.) Maahanmuuton jälkeen alkaa siis pitkä kotoutumisen prosessi. Kotoutumista helpottaa, jos valtaväestö ottaa tulijat hyvin vastaan. Lasten kohdalla koululla ja kavereilla on suuri merkitys sopeutumisessa uuteen elämäntilanteeseen.

(Korpela 2005, 26.) Yleensä vanhemmat ja lapset etenevät eri tahtia kotoutumisen kaassa. Tavallisesti lapset sopeutuvat vanhempiaan nopeammin uuteen kulttuuriin. (Berry ym. 2006, 9.)

Vieraan kulttuurin kohtaaminen aiheuttaa tulijoissa yleensä kulttuurishokin. Mitä vieraampi kulttuuri, sitä suurempi shokki. Kulttuurishokki saattaa näkyä oppilaissa passiivisuutena, syrjäänvetäytyvyytenä tai aggressiivisuutena (ks. Soilamo 2006, 138–143). Kulttuurishokki vaikuttaa myös toisen kielen oppimiseen. Tilannetta pahentaa se, että lapset eivät saa tukea vanhemmiltaan kulttuurishokista selviytyäkseen, sillä vanhemmat kärsivät myös uuden kulttuurin tuomista haasteista. (Haynes 2007, 2–5.)

Suurin osa toisen kielen oppijoista käy läpi kulttuurishokin viisi vaihetta ennen kuin he ”tulevat sinuiksi” uuden kielen kanssa. Ensimmäistä vaihetta kutsutaan kuherruskuukaudeksi (euphoric or honeymoon stage), sillä tässä vaiheessa kaikki on ihanaa, oppilaat ovat innoissaan uudesta ympäristöstään ja uudesta elämästään. Toisessa vaiheessa eli torjuntavaiheessa (rejection stage) erot uuden ja aikaisemman kulttuurin välillä kohtaavat. Uudessa kulttuurissa on paljon asioita, joita oppilaat eivät ymmärrä ja siksi he torjuvat sen. Koulussa oppilaat saattavat olla unisia, masentuneita, äreitä, epämotivoituneita ja turhautuneita, mikä voi ilmentyä aggressiivisuutena. Kolmannessa vaiheessa eli regressiovaiheessa (regression stage) toisen kielen oppijat ovat turhautuneita, koska eivät osaa valtaväestön kieltä, eivätkä pysty kommunikoimaan sillä. He myös potevat koti-ikävää ja kaipaavat perhettään, ystäviään, tuttuja paikkoja ja ääniä. Kaipuutaan he lieventävät kuuntelemalla omakielistä musiikkia ja seurustelemalla samaa äidinkieltä puhuvien kanssa. Neljännessä vaiheessa, jota kutsutaan integraatiovaiheeksi (integration stage) maahanmuuttajat löytävät tapoja molemmista kulttuureista. Tässä vaiheessa monet vanhemmat pelästyvät, koska he eivät halua lastensa menettävän äidinkieltään ja kulttuuriaan. Viidennessä vaiheessa eli hyväksymisen vaiheessa (acceptance stage) hyväksytään kummatkin kulttuurit. Tavallisesti koulussa edetään valtakulttuurin mukaan ja koulun ulkopuolella kodin kulttuurin arvojen mukaan. Tässä vaiheessa monet vanhemmat korostavat lapsilleen oman kielen ja kulttuurin merkitystä. (Haynes 2007, 3–5.)

Muutto vieraaseen maahan ja uuden kulttuurin kohtaaminen saattavat laukaista traumaattisen kriisin. Kriisi on äkillisesti tapahtuva elämänmullistus, jossa yksilön voimavarat eivät riitä muutoksesta selviytymiseen. Kriisit voidaan jakaa kehityksellisiin kriiseihin, elämänkriiseihin ja traumaattisiin kriiseihin. Muuton takia muuttaja joutuu kokemaan monia menetyksiä, kuten sukunsa, ystävänsä ja kenties perheenjäsenensäkin menettämisen, sosiaalisen aseman tai ammatillisen arvostuksen, tutun elinympäristön ja kulttuurin menettämisen. Entisen elämän luopumisen ohella maahanmuuttajan pitäisi kuitenkin sopeutua uuteen maahan ja kulttuuriin. (Alitolppa-Niitamo 1993, 25.) Sopeutumista nopeuttaa valtaväestön kielen ja uuden yhteiskunnan tapojen oppiminen (Berry ym. 2006, 5).

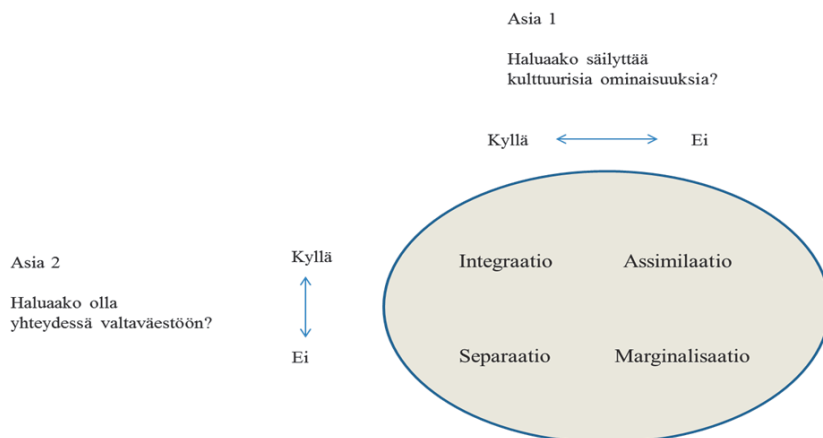
Maahanmuutto ja identiteetti ovat yhteydessä tiiviisti toisiinsa. Muuttoa seuraa identiteetin tarkastelu ja muokkaaminen uuteen kulttuuriin, paikkaan ja kieleen sopivaksi. Maahanmuuttajan identiteetin uudelleenmuokkauksessa kantaväestön asenteilla on kuitenkin keskeinen rooli, sillä asenteista riippuu, miten kantaväestö suhtautuu eri asioihin ja miten hierarkkiset järjestelmät sallivat tai estävät maahanmuuttajien arvokkuuden sekä osallistumisen koulu- ja työelämään. (Talib, Löfström & Meri 2004, 35.)

#### **2.4.1. Akkulturaatioasenteet**

Maahanmuuttajan etnisen kielen ja kohdekielen osaamisella on erittäin suuri merkitys sopeutumisessa yhteiskuntaan ja akkulturaatiostrategian valintaan. Tässä tutkimuksessa lähestytään akkulturaatioasenteita Berryn akkulturaatiomallin avulla. Etenkin aikuisväestön maahanmuuttajien akkulturaatiota on tutkittu paljon (ks. Liebkind & Jasinskaja-Lahti 2000a; Berry 2006), mutta viime vuosina akkulturaatiotutkimus on kohdentunut myös nuoriin maahanmuuttajiin. ICSEY (International Comparative Study of Ethnocultural Youth) on kansainvälisen tutkimusryhmän projekti, joka tutki useita vuosia nuorten maahanmuuttajien akkulturaatiota. Tutkimus alkoi Kanadassa, Norjassa ja Yhdysvalloissa, mutta laajeni useampaan maahan ja tutkimusjoukko kasvoi 5000 maahanmuuttajanuoreen 32 etnisestä ryhmästä. (Berry ym. 2006, 3.) Tulosten mukaan useimmissa maissa maahanmuuttajanuoret suosivat integraatiota ja vastustivat assimilaatiota. Heillä oli vahva etninen identiteetti ja jonkin verran heikompi kansallinen identiteetti. He tunsivat osaavansa valtaväestön kieltä paremmin kuin omaa äidinkieltään, mutta käyttivät molempia kieliä saman verran. Heillä oli ystäviä niin omasta etnisestä ryhmästään kuin muista ryhmistä. Ylipäätään nuoret kokivat kuuluvansa uuteen yhteiskuntaan oman etnisen identiteettinsä kanssa. (Phinney, Berry, Vedder & Liebkind 2006, 108–110.)

Vaikka Berryn akkulturaatiomallia on kritisoitu sen staattisuuden vuoksi, on mallin vahvuutena kuitenkin eri integraatioskenaarioiden ja käsitteiden selventäminen (Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006, 23). Lisäksi malli mahdollistaa monikulttuurisuusnäkökulman, jossa erilaiset kulttuurit voivat elää yhteiskunnassa samanaikaisesti rinnakkain (Phinney, Horenczyk, Liebkind & Vedder 2001). Kuten kuvio 3 kertoo, Berryn (2010, 52–54) mallissa akkulturaatioasenteet perustuvat kahteen kysymykseen: 1) haluaako maahanmuuttaja olla yhteydessä valtaväestöön ja 2) haluaako hän säilyttää kulttuurisia ominaisuuksia? Vastaamalla näihin kysymyksiin myöntävästi tai kieltävästi, syntyy neljä eri akkulturaatioasennetta eli integraatio (kotoutuminen), assimilaatio (sulautuminen), separaatio (eristäytyminen) ja marginalisaatio (syrjäytyminen).





KUVIO 3. Berryn akkulturaatiomallin strategiat (Berry 2010, 52–54; Berry 1997, 10)

Jos maahanmuuttaja ei halua ylläpitää omaa kulttuuriperintöään ja pyrkii osallistumaan laajemman yhteiskunnan kulttuuriin, hänen asennettaan kuvastaa assimilaatio eli sulautuminen. Päinvastaisesti, jos hän pitää kiinni alkuperäisestä kulttuuristaan ja samaan aikaan välttää vuorovaikutusta valtaväestön kanssa, hänen asenteensa edustaa separaatiota. Jos maahanmuuttaja haluaa osittain pitää yllä alkuperäistä kulttuuriaan ja haluaa olla vuorovaikutuksessa valtaväestön kanssa, hänen asennettaan kuvastaa integraatio. Jos yksilö ei halua juurikaan säilyttää kulttuuriaan, eikä halua olla kanssakäymisessä muihin ryhmiin, hänen asenteensa edustaa syrjäytymistä eli marginaalistumista. (Phinney ym. 2006, 73–75.) Akkulturaation tila ei ole kuitenkaan staattinen, vaan sille on ominaista jatkuva prosessi, jossa muutoksia esiintyy useammalla tasolla (Alitolppa-Niitamo & Ali 2001, 140). Mitä suurempia kulttuurisia eroja on ihmisryhmien välillä, sitä suurempia vaikeuksia on sopeutumisessa (Berry 2006, 31). Tutkimusten mukaan marginalisaatio on epäsuotuisin akkulturaation asenne ja integraatio vastaavasti suotuisin. Assimilaatio ja separaatio sijoittuvat marginalisaation ja integraation välimaastoon. (Liebkind 2006, 84.) Portera (2011, 17) on luokitellut integraation neljään luokkaan:

- a) Yksisuuntainen integraatio, jossa yhteiskunnassa ei ole tilaa moniarvoisuudelle ja tavoitteena on sulauttaa uudet yhteiskunnan jäsenet vallitsevaan kulttuuriin (sulauttaminen).
- b) Dualistinen tai pluralistinen integraatio, jossa kaksi tai useampi eri kulttuuriryhmää elävät rinnakkain samalla alueella, mutta he eivät ole keskenään tekemisissä (monikulttuurisuus).
- c) Erilaisuuksien yhdistymisen integraatio, jossa eri kulttuurit vähitellen sulautuvat yhdeksi kulttuuriksi.
- d) Interaktiivinen integraatio, jossa eri etniset ryhmät asuvat rinnakkain ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään jakaen arvoja, normeja ja kokemuksia.

Maahanmuuttajat eivät välttämättä ole vapaita valitsemaan akkulturaatiotapaa, sillä heidän kokemuksensa riippuvat suurelta osin laajemman yhteiskunnan ehdoista. Yhteiskunta saattaa asettaa tiettyjä rajoituksia, jotka vaikuttavat maahanmuuttajien valintoihin. He voivat integroitua yhteiskuntaan kuitenkin vain, jos yhteiskunta hyväksyy kulttuurisen erilaisuuden. (Berry ym. 2006, 33.) Koska integraation on todettu edistävän eniten yhteiskuntaan sopeutumista, on erittäin tärkeää, että kantaväestö pitää maahanmuuttajia tasavertaisina ja aktiivisina yhteiskunnan kansalaisina (Pitkänen 2003, 268–269). Vaikka maahanmuuttopolitiikka kannattaa integraatiota ja monikulttuurisuutta, valtio saattaa käytännössä toteuttaa jotain muuta kuin integraatiota. Tästä on esimerkkinä Suomessa yli 3000 vietnamilaisten sijoittaminen yli sataan kuntaan haja-asutuspolitiikan takia (Berry ym. 2006, 33) sekä etnisten ryhmien sijoittaminen kaupungin samalle asuinalueelle (Portes & Rumbaut 2001a, 306; Beqiri 2008, 15; Vilkama 2011, 174).

Kouluilla ja päiväkodeilla on suuri merkitys maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumisessa yhteiskuntaan, sillä kouluissa opitaan yhteiskunnan sääntöjä, arvoja ja kieli (Coelho 1994, 301–304; Alitolppa-Niitamo 2002, 275; OECD 2006, 16). Lapset viettävät suuren osan päivästänsä koulussa, mikä vaikuttaa merkittävästi heidän minäkuvaansa, kognitiivisiin rakenteisiinsa ja maailmankuvaansa. Parhaassa tapauksessa koulu tarjoaa uusille oppilaille keinoja omaksua monia taitoja ja osaamista sekä sosiaalista käyttäytymistä, joita tarvitaan uudessa yhteiskunnassa, sekä huomioi myös oppilaiden erityistarpeet, sillä jokaisella oppilaalla tulee olla yhtäläiset mahdollisuudet saavuttaa korkeimmat mahdolliset tavoitteet. (Alitolppa-Niitamo 2002, 275.) Valtion maahanmuuttopolitiikka saattaa kuitenkin suosia assimilaatiota kuten esimerkiksi Tanskassa, jossa maahanmuuttajien oikeuksia on heikennetty viime vuosina voimakkaasti. Esimerkiksi kouluissa ei enää järjestetä oman äidinkielen opetusta vaan maahanmuuttajataustaisten lasten ainoana kielitavoitteena on oppia tanskan kielen taito, joka testataan jo kolmen vuoden iässä. Ankan assimilaation seurausta on maahanmuuttajanuorten suuri osuus rikostilastoissa. (Garcia, Skutnabb-Kangas & Torres-Guzmán 2006, 17.)

#### **2.4.2. Maahanmuutto ja siihen liittyvät riskitekijät**

Maahanmuutto ja uuden kulttuurin kohtaaminen eivät välttämättä aiheuta psyykkistä pahoinvointia, vaan stressiä ja mielenterveysongelmia lisäävät seuraavat riskitekijät maahanmuuton yhteydessä:

- 1) henkilökohtaisen sosio-ekonomisen statuksen selvä heikkeneminen
- 2) vastaanottavan maan kielen osaamattomuus
- 3) ero muista perheenjäsenistä
- 4) yhteiskunnan taholta epäystävällinen vastaanotto
- 5) eristyneisyys muista saman kulttuuritaustan jäsenistä
- 6) traumaattiset kokemukset tai maahantuloa edeltävä pitkään kestänyt stressi
- 7) teini-ikä tai vanhuus maahan saapuessa. (Liebkind 1994, 32–33.)

Canton-Graaen ja Seltenin (2005, 16–17) tutkimuksen mukaan riski sairastua skitsofreniaan on ensimmäisen polven maahanmuuttajilla 2,7-kertainen ja toisen polven maahanmuuttajilla 4,5-kertainen. Vähiten kehittyneistä maista muuttavilla maahanmuuttajilla on suurempi riski sairastua skitsofreniaan kuin korkeamman tulotason maista tulleilla. Muita skitsofrenian sairastumiseen liittyviä riskitekijöitä ovat musta ihonväri ja maahanmuuttajien heikko sosio-ekonominen asema. Psykkisesti todennäköisemmin sairastuvat pakolaiset, jotka ovat joutuneet jättämään perheenjäsenensä kotimaahansa tai jotka ovat muuttaneet pelkästään ydinperheen kanssa, kuin perheensä kanssa saapuneet. Perheenjäsenten roolit muuttuvat tavallisesti maahanmuuton yhteydessä, mikä aiheuttaa perheessä monenlaisia ristiriitoja. (Alitolppa-Niitamo 1993, 93.)

Nuorilla maahanmuuttajilla syrjintäkokemukset lisäsivät huomattavasti stressioireita ja käyttäytymisongelmia varsinkin turkkilaisten, vietnamilaisten, venäjänkielisten ja somaleiden keskuudessa. Syrjintäkokemukset laskivat myös nuorten itsetuntoa ja tyytyväisyyttä elämäänsä. Joka viides oppilas koki opiskelunsa aikana ainakin kerran syrjintää ulkomaalaistaustansa takia. Oppilaiden vanhemmista yli puolet (57 %) ilmoitti, että koulun muut oppilaat olivat lasten ulkomaalaistaustan takia joskus käyttäytyneet heidän lapsiaan kohtaan huonosti. (Jasinkaja-Lahti, Liebkind & Vesala 2002, 46.) Samankaltaisia tuloksia sai Kosonen (2008, 182) tutkiessaan vietnamilaisnuoria. Hänen tutkimuksensa mukaan lapsena koettu etnisyyteen perustuva syrjintä heikensi vietnamilaisnuorten psyykkistä hyvinvointia ja kouluttautumista aikuisena. Pihlavan, Walleniuksen ja Olkinuoran (2001, 185) tutkimuksesta kävi ilmi, että maahanmuuttajavanhempien mielestä heidän lapsensa eivät joutuneet kiusaamisen kohteeksi muita lapsia enemmän. Myöskään valtaosa vanhemmista ei kokenut ulkomaalaistaustan aiheuttavan päiväkodin tai koulun henkilökunnan puolelta syrjintää.

Soilamo (2006, 140–141) tutki maahanmuuttajaoppilaan osuutta koulukiusaamisessa alakouluissa. Hänen tutkimuksensa osoitti, että maahanmuuttajaoppilas ilmoitettiin useammin kiusaajaksi tai kiusaamisen uhriksi kuin suomalaistaustainen oppilas. Erityisesti maahanmuuttajataustaisista pojista liki puolet ilmoitettiin kiusaajiksi ja vastaavasti suomalaisista pojista joka kolmas. Soilamo kuitenkin toteaa, että maahanmuuttajuus ei välttämättä ole edellytys kiusaajaksi tai kiusatuksi tulemiselle, mutta se kaikkine siihen liittyvine tekijöineen lisää riskiä kiusaamisen kohteeksi joutumiselle ja kiusaajaksi ryhtymiselle.

Nämä edellä mainitut seikat ovat tutkimukseni kannalta tärkeitä, koska oppilas tuntee maahanmuuton yhteydessä monia asioita, jotka vaikuttavat hänen opiskeluunsa ja koulumenestymiseensä. Maahanmuuttajaoppilas tulee nähdä oppilaana, jolla on riskitekijöistä huolimatta monia taitoja, jotka oikein tuettuna alkavat kehittyä optimaaliseen suuntaan.

### 3 MAAHANMUUTTAJAOPPILAS KOULUSSA

Maahanmuuttajaoppilaiden opetusta koskevat lait ja järjestelyt ovat muuttuneet vuosien myötä maahanmuuttajaoppilaan tarpeita huomioivaan suuntaan. 1970-luvulla, kun ensimmäisiä pakolaisia alkoi virrata sotien jälkeen Suomeen, lähinnä Chilestä ja Vietnamista, oli pakolaispolitiikka vielä hyvin vakiintumatonta ja kehittymätöntä. Pakolaisoppilaat kävivät asuinalueensa lähikoulua ja heidät sijoitettiin ikätoveriensa kanssa samalle luokka-asteelle. Ylimääräisellä valtionavustuksella kunta tarjosi kuitenkin peruskouluissa erityispalveluna kaikille maahanmuuttajille suomen kielen opetusta tukiopetuksena. Pakolaisoppilaat saivat lisäksi opiskella tukiopetuksessa omaa äidinkieltään. (Ikonen 1994, 84, 89.)

Vuonna 1987 laadittiin Pakolaisopetuksen työryhmän muistio, jossa määriteltiin ensimmäisen kerran maahanmuuttajien opetusta koskevia opetussuunnitelmallisia kehyksiä. Vuonna 1992 Opetushallituksen määräyksestä julkaistiin maahanmuuttajien opetussuunnitelman perusteet, joiden sisällöt edelleen koskivat pakolaisten alkuvaiheen opetusta, joka tunnetaan nykyään perusopetukseen valmistavana opetuksena. (Ikonen 1995, 9–10.) Suomi toisena kielenä, joka käsitteenä ilmestyi suomalaiseen sanastoon vasta 1990-luvulla (Martin 2007, 2), mainittiin ensimmäistä kertaa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuonna 1994 ja lukion opetussuunnitelmassa vuonna 1996 (Ikonen 1995, 9–10; Latomaa 2003, 18). Päättöarvioinnin kriteerit määriteltiin S2-oppimäärälle vuonna 1999 (Latomaa 2003, 18). Vaikka vuoden 1994 opetussuunnitelmaan sisällytettiin suomi toisena kielenä -opetus, ei sitä nimensä mukaisesti opetettu toisena kielenä, vaan vieraana kielenä (Mela 2007, 171). Vuoden 1999 uusien koululakien johdosta peruskoulun äidinkieli-oppiaine laajeni äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineeksi. Uusissa äidinkielen kirjoissa tämä uudistus on otettu hyvin huomioon, mutta suomi toisena kielenä -oppikirjoissa ei kirjallisuus ole juurikaan saanut jalansijaa, vaikka suomi toisena kielenä -opetus on yksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärästä ja näin ollen kirjallisuuden tulisi olla osa myös S2-opetusta. (Saarinen 2007, 112.)

Uusissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 36) maahanmuuttajaoppilaiden opetus rakentuu valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Opetustyössä tulee huomioida oppilaiden taustat ja lähtökohdat, kuten äidinkieli, kulttuuri, aikaisempi kouluhistoria, maahanmuuton syy ja maassaoloaika. Maahanmuuttajaoppilaan erityispiirteet saattavat jäädä opettajalta huomioimatta, kuten Lindin (1999, 96–99) tutkimuksesta kävi ilmi. Siinä valmistavaa opetusta lukuun ottamatta luokanopettajilla ei ollut käsitystä maahanmuuttajaoppilaan taustasta, kokemuksista tai aikaisemmasta kouluhistoriasta. Opettajat eivät myöskään tienneet, kuinka hyvin oppilas osaa omaa äidinkieltään tai osallistuuko hän äidinkielen opetukseen, koska yhteistyötä oman äidinkielen opettajan kanssa ei tehty lainkaan. Luokanopettajat eivät niin ikään ottaneet juurikaan

opetuksessa huomioon maahanmuuttajaoppilaan asemaa toisen kielen oppijoina eivätkä käyttäneet havainnollistavia työkaluja.

Maahanmuuttajaoppilaan opetuksessa kielellä on erityisasema; opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan kasvamista sekä suomalaisen että oman äidinkielen kieli- ja kulttuuriyhteisön jäseneksi. Oppilaalla on oikeus opiskella perusopetukseen valmistavassa opetuksessa vuoden verran sekä opiskella äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärän sijasta suomea toisena kielenä, jos hänen kielitaitonsa ei ole äidinkielen tasoinen kaikilla kielitaidon osa-alueilla. Lisäksi hän voi osallistua mahdollisuuksien mukaan oman äidinkielen opetukseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 36.)

Kansainvälisellä tasolla Suomen koulutusjärjestelmää arvostetaan hyvin paljon, josta esimerkkeinä ovat suomalaisoppilaiden menestyminen kansainvälisessä Pisa-tutkimuksessa sekä maahanmuuttajataustaisille oppilaille kehitetyt opetusjärjestelyt. The Guardian-lehti (Shepherd 2011) ylistää artikkelissaan ”Immigrant children benefit from Finnish education” Suomen valtion tapaa kouluttaa opettajia yliopistossa sekä järjestää erityisiä tukitoimia maahanmuuttajaoppilaille. Erityisesti Suomen valtion rahoittamat oman äidinkielen opetus ja omakielinen tuki, jota on annettu jo 1980-luvulta lähtien saavat kiitosta. Englannissa vastaaviin tukitoimiin ei ole rahoitusta eikä toisen kielen oppijoiden tukemista enää nähdä tarpeellisenä muihin oppilaisiin nähden. Toisaalta runsaat tukitoimet ovat herättäneet keskustelua tukitoimien liiallisesta määrästä. Joidenkin omakielisten opettajien (OMO-opettajat) mukaan maahanmuuttajaoppilaat ovat monien tukitoimien takia usein poissa kotiluokasta ja se vaikuttaa oppilaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen luokassa. (Virta ym. 2011, 187.)

### **3.1 Maahanmuuttajaoppilaiden oikeudet koululainsäädännössä**

Suomen perustuslaki (731/1999) turvaa samat perusoikeudet Suomessa vakinaisesti asuville ulkomaalaisille kuin maan omille kansalaisille. Suomen perustuslain 6. §:n mukaan ihmiset ovat yhdenvertaisia lain edessä. Ketään ei saa asettaa ilman hyväksyttävää perustetta eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella.

Perustuslain 16. §:n mukaan jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen ja oppivelvollisuudesta säädetään lailla. Suomessa vakinaisesti asuvat lapset ovat perusopetuslain 25. §:n mukaan oppivelvollisia. Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää 7 vuotta ja päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 10 vuotta. Oppivelvollisuus ei siis koske vain Suomen kansalaisia, vaan kaikilla maassa

vakinaisesti asuvilla oppivelvollisuusikäisillä maahanmuuttajilla on oikeus peruskoulutukseen. Täten turvapaikanhakijat ja alle vuoden määräaikaisella oleskeluluvalla oleskelevat oppivelvollisuusikäiset ovat oikeutettuja perusopetukseen. (OPM 2003, 14.) Koululainsäädännössä otetaan huomioon maahanmuuttajaoppilaiden erityistarpeet. Perusopetuslain 5. §:ssä säädetään maahanmuuttajille järjestettävästä perusopetukseen valmistavasta opetuksesta, jonka kunta voi järjestää. Perusopetukseen valmistava opetus on tarkoitettu niille maahanmuuttajataustaisille, joiden suomen tai ruotsin kielen taito ja / tai muut valmiudet eivät riitä esi- tai perusopetuksen ryhmässä opiskelemiseen. Vuonna 2009 perusopetuslain 9. §:ään tuli muutos, sillä perusopetukseen valmistavan opetuksen laajuus vastaa nykyään entisen puolen vuoden oppimäärän sijasta yhden lukuvuoden oppimäärää.

Perusopetuslain 12. §:n mukaan äidinkielenä opetetaan oppilaan opetuskielen mukaisesti suomen, ruotsin tai saamen kieltä. Huoltajan valinnan mukaan äidinkielenä voidaan opettaa myös romanikieltä, viittomakieltä tai muuta oppilaan äidinkieltä. Perustuslain § 17 säättää oman äidinkielen oikeudesta. Jokaisella Suomessa asuvalla on oikeus ylläpitää omaa äidinkieltään ja kulttuuriaan. Uusissa Perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteissa (2009, 7–8) korostetaan aiempaa enemmän oman äidinkielen merkitystä kotoutumisen ja oppimisen näkökulmasta. Opetussuunnitelman perusteissa (2004) on liite Opetushallituksen suosituksesta maahanmuuttajien äidinkielen perusteiksi.

Perusopetuslain 10. §:n mukaan koulun opetuskieli, ja muualla kuin koulussa järjestettävässä opetuksessa käytettävä kieli, on joko suomi tai ruotsi. Opetuskielenä voi olla myös saame, romani tai viittomakieli. Lisäksi osa opetuksesta voidaan antaa muulla kuin edellä mainitulla oppilaan omalla kielellä, jos se ei vaaranna oppilaan mahdollisuuksia seurata opetusta. Vaikka laki sallii opetuksen järjestettävän oppilaan omalla kielellä, on sitä kuitenkin järjestetty Suomessa vähän. Vuonna 2000 äidinkielistä (arabia, somali, venäjä, vietnam ja viro) opetusta annettiin vain joissakin pääkaupunkiseudun kouluissa sekä Jyväskylässä että Kuopiossa. (Latomaa 2003, 23–24.)

Seuraavaksi esittelen tarkemmin eri opetusjärjestelyiden (perusopetukseen valmistava opetus, suomi toisena kielenä -opetus ja oman äidinkielen opetus) tavoitteita ja sisältöjä, koska ne ovat tässä tutkimuksessa keskeisessä asemassa tutkittaessa eri opetusjärjestelyiden yhteyttä suomen kielen taidon tasoon. Taulukossa 3 on esitelty lyhyesti pääpiirteittäin maahanmuuttajaopetuksen järjestelyjä, joita on uudistettu soveltuvin osin vuoden 2010 voimaan tulleiden Perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteiden ja opetusministeriön asetuksen myötä.

## TAULUKKO 3. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oikeudet ja oikeuksien toteutuminen

(Latomaa 2003, 28–29; mukaellen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2004) ja Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteita (2009))

	<b>Valmistava opetus</b>	<b>Suomi toisena kielenä</b>	<b>Maahanmuuttajan oma äidinkieli</b>
<b>Kuka voi saada ko. opetusta</b>	Kaikki esi- ja perusopetusikäiset oppilaat, joiden äidinkieli ei ole suomi.	Kaikki oppilaat, joiden äidinkieli ei ole suomi tai suomen kielen taito ei ole äidinkielen tasoinen kaikilla kielitaidon osa-alueilla.	Kaikki oppilaat, joiden äidinkieli ei ole suomi (ja suomenkieliset oppilaat, jotka ovat hankkineet ko. taidon ulkomailla).
<b>Opetuksen pakollisuus opetuksen järjestäjälle</b>	Perusopetuslaki ei velvoita kuntia järjestämään opetusta, ei ns. subjektiivista oikeutta.	Laki ei velvoita järjestämään opetusta, mutta oppilaan arvioinnin perusteet velvoittanevat käytännössä.	Laki ei velvoita kuntia järjestämään opetusta. Mikäli kunta järjestää opetusta, sillä on mahdollista saada opetukseen erillistä valtionavustusta.
<b>Opetuksen pakollisuus oppilaalle</b>	Vapaaehtoinen.	Äidinkieli ja kirjallisuus on pakollinen oppiaine; S2 on yksi sen oppimääristä.	Vapaaehtoinen.
<b>Rahoitus</b>	Opetuksen järjestäjä saa valtionosuuden, joka on perusopetuksen yksikköhinta kaksinkertaisena.	Opetuksen järjestäjä saa valtionavustusta 3 opetustunnista viikossa jokaista neljän oppilaan laskennallista ryhmää kohti.	Opetuksen järjestäjä saa valtionavustusta 2 opetustunnista viikossa jokaista neljän oppilaan laskennallista ryhmää kohti.
<b>Valtion rahoituksen edellytykset</b>	Ei ehtoja ryhmäkoolle; opetusryhmän muodostamisesta päättää opetuksen järjestäjä. Opetushallituksen suositus on 8-10 oppilasta.	Suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen ja muun opetuksen tukeen ovat oikeutettuja ne vieraskieliset oppilaat, joiden perusopetuslaissa (628/1998) tarkoitettuun opetuksen osallistumisen aloittamisesta on kulunut enintään kuusi vuotta ja jotka eivät osaa suomea tai ruotsia vastaavan ikäisen suomen- tai ruotsinkielisen oppilaan äidinkielen tasoisesti.	Opetusryhmässä on oltava vähintään 4 oppilasta lukukauden alkaessa; oppilaat voivat olla eri kouluista ja eri kunnista.
<b>Opetuksen laajuus periaatteessa</b>	6–10-vuotialle 900 t ja tätä vanhemmille 1000 t. Oikeus siirtyä perusopetukseen jo ennen edellä todettujen tuntimäärien täyttymistä, jos edellytykset perusopetuksen ryhmässä opiskeluun toteutuvat.	Suomi toisena kielenä -opetus vastaa vuosiviikkotunneiltaan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tuntimäärää.	Mahdollista koko kouluajan.
<b>Opetuksen laajuus käytännössä</b>	Tavallisesti vuosi.	Vaihtelee kunnan mukaan.	Vaihtelee suuresti kunnittain.
<b>Opetuksen ajankohta</b>	Koko koulupäivän.	Koulupäivän sisällä, usein samaan aikaan kuin muilla on suomi äidinkielenä -opetusta.	Useimmiten koulupäivän jälkeen.

### 3.2 Perusopetukseen valmistava opetus

*Perusopetukseen valmistava opetus (VALMO)* on tarkoitettu niille maahanmuuttajataustaisille, joiden suomen tai ruotsin kielen taito ja / tai muut valmiudet estävät optimaalisen opiskelemisen esi- tai perusopetuksen ryhmässä. Valmistavaan opetukseen voi osallistua myös Suomessa syntynyt maahanmuuttajataustainen, jos oppilaan tiedot ja taidot eivät riitä perusopetuksen ryhmässä opiskeluun. (Nissilä 2010a, 105.) Kesällä 2009 Opetushallitus hyväksyi maahanmuuttajille järjestettävän Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman, joka tuli ottaa käyttöön viimeistään vuoden 2010 alussa. Uudessa opetussuunnitelmassa perusopetukseen valmistavan opetuksen laajuus on muutettu aikaisemman puolen vuoden sijasta lukuvuoden pituiseksi. Opetusta annetaan 6–10-vuotiaille vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille ainakin 1000 tuntia. Valmistavan opetuksen oppilaalla on kuitenkin oikeus siirtyä perusopetukseen kesken lukukauden, mikäli hän kykenee seuraamaan perusopetusta. (Perusopetusasetus 3. §; Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009, 2, 6.)

Valmistavan opetuksen tavoitteena on kehittää oppilaan suomen tai ruotsin kielen taitoa, edistää tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Lisäksi valmistavan opetuksen tulee antaa riittävät valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten. Uusissa perusteissa suomen kielen tavoitteiden saavuttamisessa on käytetty kielitaidon tasojen kuvausasteikkoa. Valmistavan opetuksen päättyessä oppilaan kielen osaamisen tavoitetaso on A1.3–A2.1. Vaikka opetuksen ensisijainen tavoite on suomi tai ruotsi toisena kielenä opinnot, opetusta annetaan myös perusopetuksen oppiaineissa huomioiden soveltuvin osin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Lisäksi oppilaille pyritään tarjoamaan mahdollisuuksien mukaan oman äidinkielen opetusta sekä tuettua opetusta omalla äidinkielellään oppiaineiden sisältöjen ymmärtämiseksi. Uusissa perusteissa korostetaan aiempaa enemmän omakielisen ja oman äidinkielen opetuksen ja tuen merkitystä opintojen edistymisen näkökulmasta. (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009, 6–8.) Vaikka valmistavassa opetuksessa oppilas saa hyvät eväät koulunkäynnille, ei opetuksen järjestäjällä ole perusopetuslain mukaan velvoitteita valmistavan opetuksen järjestämiseen (Nissilä 2010a, 105).

Uusissa perusteissa (2009) integrointi on laajentunut perusopetuksesta esiopetukseen. Lähtökohtana on, että valmistavan opetuksen aikana oppilas integroidaan oppilaan ikätasoa vastaaviin esi- tai perusopetuksen ryhmiin, joissa oppilas opiskelee oman opinto-ohjelman mukaisesti. Integrointi aloitetaan tavallisesti sellaisissa oppiaineissa, joissa suomen kieli ei ole olennaisin tekijä opeteltavan asian oppimisessa (Päivärinta 2005, 55). Opetushallituksen (OPH 2004, 11) tekemän selvityksen mukaan oppilas integroidaan yleensä ensin taito- ja taideaineissa, mutta integroinnin aloittaminen englannin kielessä ja matematiikassa on myös tavallista. Integroinnin tavoitteina ovat kotoutuminen, kielitaidon kehittyminen ja oppiaineiden sisältöjen omaksuminen. Uusissa perusteissa korostetaan



entistä enemmän oppilaan mahdollisuuksia käyttää kieltä eri kommunikaatioympäristöissä. Myös monipuoliset opetusmenetelmät ja työtavat ovat tärkeitä. Tavoitteiden saavuttamiseksi yhteistyö eri opettajaryhmien välillä on oppilaan kannalta hyvin merkittävä. (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009, 4, 7–8.)

Valmistavassa opetuksessa jokaiselle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opinto-ohjelma, sillä valmistavaa opetusta varten ei ole määritelty valtakunnallista tuntijakoa eikä oppimäärää. Oppilaille on kuitenkin perustuslain mukaan oikeus saada työpäivinä opetussuunnitelmallista opetusta ja ohjausta. Opinto-ohjelma sisältää kuvauksen oppilaan oppimistavoitteista ja lähtötasosta, kuten koulunkäyntihistoria, kielitaito ja oppilaan vahvuudet. Lisäksi opinto-ohjelmaan kirjataan opiskeltavat aineet, niiden tuntimäärät sekä opetuksen sisältö ja muut pedagogiset järjestelyt, kuten integrointi, tukitoimet ja ohjauksen järjestäminen. Opinto-ohjelma voi sisältyä oppilaan kotouttamissuunnitelmaan. (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009, 9.) Valmistavan opetuksen ryhmiä on perustettu erikseen myös luku- ja kirjoitustaidottomille nuorille esimerkiksi Helsingissä, jossa keskitytään perustaitojen opettamiseen (Perttula 2010a, 19).

Opetusryhmien muodostamisesta vastaa opetuksen järjestäjä. Ryhmämuodostuksessa otetaan huomioon oppilaan ikäkausi ja edellytykset terveen kehityksen ja oman opinto-ohjelman asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Opetusryhmän muodostamiselle ei ole määritelty kokoa, mutta Opetushallitus suosittelee ryhmäkokoiksi 8–10 oppilasta. Koska valmistavalle opetukselle ei ole asetettu minimiryhmäkovaatimusta, opetusta voidaan periaatteessa järjestää yhdellekin oppilaalle. (Nissilä 2010a, 106.) Taloudellisista syistä monet kunnat kuitenkin perustavat valmistavan opetuksen ryhmän vasta sitten, kun ryhmään saadaan vähintään neljä oppilasta (OPH 2004, 43). Opetushallituksen selvityksen (OPH 2004, 9) mukaan valmistavan opetuksen ryhmissä opiskeli Lapin lääniä lukuun ottamatta keskimäärin 7–8 oppilasta. Kuntakohtaisesta selvityksestä kävi tosin ilmi, että ryhmäkohtaisissa oppilasmäärissä oli suuria eroja: määrät vaihtelivat 1–2 oppilaan ryhmästä jopa 20 oppilaan ryhmään. Vaikka valmistavan opetuksen ryhmälle ei ole määritelty maksimikokoa, useat kunnat, erityisesti Etelä- ja Länsi-Suomessa, määrittivät ryhmäkoon kymmenestä viiteentoista oppilaaseen. Turussa ryhmäkoon maksimimäärä on ollut kymmenen oppilasta. Ensimmäinen valmistavan vaiheen ryhmä perustettiin Turkuun vuonna 1988 vietnamilaisoppilaita varten. Vuonna 2011 turkulaisissa ala- ja yläkouluissa oli perusopetukseen valmistavan opetuksen ryhmiä yhteensä 11 ja oppilaita noin 90. (Turun kaupungin kasvatus- ja opetustoimi 2012.) Perusopetukseen valmistavan opetuksen pituus on vaihdellut kunnittain. Joissakin kunnissa oppilas on saanut valmistavaa opetusta puolisen vuotta ja joissakin kokonaisen lukuvuoden. Talibin (2005, 74) tutkimuksen mukaan monet opettajat pitivät puolen vuoden valmistavaa jaksoa aivan liian lyhyenä kielen oppimiseen. Opetushallituksen tilastoinnin mukaan vuonna 2008 perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistui 1 663 oppilasta. Opetuksen järjestäjiä oli 62, joista 4 antoi ruotsinkielistä opetusta.

Opetuksen järjestäjä laatii perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman. Sen tulee sisältää seuraavat asiat: opetuksen tavoitteet ja järjestelyt, periaatteet oppilaan opinto-ohjelman laatimiseksi, ohjaustoiminta ja oppimisympäristö oppimisen tueksi sekä oppilaan arviointi ja todistukset. Lisäksi opetussuunnitelmassa tulee näkyä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus ja yhteistyö kodin, perusopetuksen, oppilashuollon ja muiden tahojen kanssa. (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009, 12–13.) Yhteistyö vanhempien kanssa on lapsen koulumenestystä ja integraatiota edistävä tekijä. EU:n komission tiedonvaihtoverkosto Eurydice selvitti, miten eri Euroopan valtioissa (n=30) maahanmuuttajien kielellinen tausta otetaan yhteistyössä huomioon. Julkaisussa tuotiin esiin kolme metodia, joilla pyrittiin edistämään perheen ja koulun välistä kommunikaatiota. Näitä olivat: 1) julkaisemalla koulutusjärjestelmästä koskevaa tietoa oppilaan omalla äidinkielellä, 2) käyttämällä kouluissa tulkkeja ja 3) palkkaamalla kotouttamisessa avustavia henkilöitä. Maltaa lukuun ottamassa kaikissa maissa käytettiin ainakin yhtä mainituista integraatiota edistävää metodia. Belgiassa, Kreikassa ja Kyproksella käytettiin pelkästään tulkkeja, kun taas Bulgariassa, Puolassa ja Slovakiassa käytettiin vain avustavia tukihenkilöitä. Puolet Euroopan valtioista, mukaan lukien Suomi, käytti kaikkia kolmea tapaa ja suurin osa valtioista käytti ainakin kahta tapaa. (Eurydice 2009, 3, 7–8.)

### 3.3 Suomi toisena kielenä -opetus

Perusopetuksen uusien opetussuunnitelman perusteiden (2004, 62) mukaan *suomi toisena kielenä (S2)* on yksi yhdestätoista äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärästä. Sitä opetetaan oppilaille, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame, tai joiden suomen kielen taito ei ole äidinkielen tasoinen kaikilla kielitaidon osa-alueilla. Arvioinnin oppilaan kielitasosta tekevät yhdessä S2-opettaja sekä muut lasta opettavat opettajat. S2-oppimäärän mukaan opiskellaan, kunnes kielitaito arvioidaan olevan äidinkielen veroinen. Täten maassaoloaika tai kouluvuodet eivät toimi arvioinnin kriteereinä. Oppilaiden kielitaito etenee hyvin yksilöllisesti. (OPH 2008b, 6.) Maahanmuuttaja, joka osaa suomea äidinkielen veroisesti, opiskelee suomea äidinkielenä ja suorittaa sen mukaisen oppimäärän (Ikonen 2005, 15). Suomea toisena kielenä opiskellaan joko kokonaan erillisessä suomi toisena kielenä -opetuksessa tai osittain eriytetysti suomi äidinkielenä -opetuksessa. Opetussuunnitelman perusteiden lähtökohtana on kuitenkin erillinen suomi toisena kielenä -opetus, jonka tuntimäärä vastaa vuosiviikkotunneiltaan suomi äidinkielenä -opetusta. (OPH 2008b, 7.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 90) suomi toisena kielenä -opetuksen keskeisenä piirteenä nähdään toisen kielen oppijan oppimistilanne. Oppilas opiskelee suomea suomenkielisessä ympäristössä, jossa suomen kieli toimii oppimisen välineenä, mutta myös kohteena. Suomi toisena kielenä -oppimäärän tavoitteena on suomen kielen oppiminen, mutta myös muiden oppiaineiden sisältöjen ja käsitteiden omaksuminen. Opetuksessa tulee huomioida, että uuden kielen

syvälinen oppimisprosessi vaatii useita vuosia ja kielenoppimisen tavoitteiden saavuttamisaikaan voivat vaikuttaa oman äidinkielen hallinnan lisäksi kielen typologinen ja kulttuurinen etäisyys. Suomi toisena kielenä -opetuksen päätavoitteena on, että oppilas saavuttaa perusopetuksen loppuun mennessä mahdollisimman hyvän suomen kielen taidon kaikilla kielitaidon osa-alueilla, hän kykenee opiskelemaan täysipainoisesti kaikkia perusopetuksen oppiaineita ja hänellä on edellytykset jatkaa opintojaan perusopetuksen jälkeen. Tavoitteena on myös tukea oppilaan monikulttuurisen identiteetin kehittymistä yhdessä oman äidinkielen ja suomi toisena kielenä -opetuksen kanssa ja luoda rakenteet toiminnalliselle kaksikielisyydelle. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 90.) Suomi toisena kielenä -opetus eroaa äidinkielen opetuksesta siinä, että opetuksessa lähdetään liikkeelle oppilaan senhetkisestä kielitaidon tasosta ja oppimistarpeista. Oppimisen näkökulmasta paras ajoitus ja keskittyminen oppimisen vaiheen kannalta oikeisiin asioihin tehostavat oppimista. Opetuksessa keskitytään erityisesti sanavaraston kartuttamiseen, oppiaineiden tekstin ymmärtämisen taitojen systemaattiseen kehittämiseen ja kielen rakenteiden monipuolistamiseen. (Aalto, Tuki, Taalas & Mustonen 2008, 14–15.) Suomi toisena kielenä oppimäärän suorittamisella on myös suuri merkitys Suomen kansalaisuutta hakiessa (OPH 2008b, 5). Kansalaisuuslain (359/2003) 13. §: n mukaan ulkomaalaisen täytyy Suomen kansalaisuutta hakiessaan osoittaa, että hänellä on tyydyttävät taidot suomen tai ruotsin kielen kirjallisesta ja suullisesta taidosta.

Vaikka Opetussuunnitelman perusteiden lähtökohtana on kokonaan erillinen suomi toisena kielenä -opetus (OPH 2008b, 7), harvat kunnat sitä kuitenkaan järjestävät. Eri kunnissa toteutetaan suomi toisena kielenä -opetusta hyvin eri tavoin, koska säädöksissä ei ole määritelty opetuksen järjestelytapoja. Opetuksen toteuttamistapoihin vaikuttavat hyvin monet seikat, kuten oppilaan suomen kielen taito, oppilaiden lukumäärä, heidän sijoittumisensa kunnan kouluihin, suomi toisena kielenä -opettajien saatavuus sekä kunnan taloudelliset resurssit järjestää opetusta. (Ikonen 2005, 15–16).

Vuonna 2005, johon tutkimukseni aineistonkeruu sijoittui, selvitettiin suomi toisena kielenä -opetuksen järjestämistä eri kunnissa. Selvityksestä ilmeni, että Suomen suurimmissa kunnissa eli Helsingissä, Vantaalla, Turussa, Espoossa ja Tampereella, joissa yhteensä oli 73 % kaikista maahanmuuttajaoppilaista, sai S2-opetusta kokonaan erillisessä ryhmässä noin joka kymmenes oppilas (12 %). Kaikkien kuntien tulokset yhdistettyinä osuus oli vieläkin heikompi, sen ollessa vain 5 %. Maahanmuuttajaoppilaista joka neljäs (24 %) jäi ilman erillistä suomi toisena kielenä -opetusta. Alle puolet oppilaista (44 %) opiskeli osan S2-opetuksesta erillisessä suomi toisena kielenä -opetuksessa ja osan suomi äidinkielenä -ryhmässä. Vastanneista kunnista kuudesta puuttui kokonaan ruotsi toisena kielenä -opetussuunnitelma. (Korpela 2006a, 1,4, 23–37.) Koska vieraskielisten oppilaiden määrä on kasvanut lähes kymmenellä tuhannella vuodesta 2005 vuoteen 2012, on toiminnan tarkastelun kannalta tehty uusi selvitys vuodelta 2012. Siinä kaikkien kuntien tulokset yhdistettynä noin joka kymmenes (12,5 %) sai S2-opetusta kokonaan erillisessä ryhmässä. Tilanne on siis aikaisemmasta

selvityksestä kohentunut 7,5 %. Oppilaista valtaosa (78 %) sai osan S2-opetuksesta erillisessä ryhmässä, mutta joka kymmenes (10 %) maahanmuuttajataustainen oppilas sai S2-opetusta suomi äidinkielenä -ryhmässä. Selvityksen perusteella on nähtävissä, että S2-opetuksen järjestäminen riippuu kunnassa asuvien maahanmuuttajaoppilaiden määrästä ja sen takia oppilaat ovat hyvin epätasa-arvoisessa asemassa opetuksen suhteen. Erityisesti pienissä kunnissa tilanne on huolestuttava, sillä siellä neljäsosa (25 %) oppilaista jäi ilman erillistä S2-opetusta. (Korpela, Pardo, Immonen-Oikkonen & Nissilä 2013, 9.)

Opetushallitus (2008b, 9) suosittelee, että äidinkielen ja kirjallisuuden eri oppimäärät palkitetaan eli sijoitetaan tunnit työjärjestykseen niin, että S2-oppilaat opiskelevat omassa ryhmässään samaan aikaan kuin muilla oppilailla on suomi äidinkielenä -opetusta. Yleisin opetusmalli on kuitenkin se, että oppilas saa osan suomi toisena kielenä -opetuksesta erillisessä ryhmässä ja osan erityytettynä suomi äidinkielenä -ryhmässä. Vuonna 2005 oppilaat saivat erillistä S2-opetusta 1–2 vuosiviikkotuntia, kun se vuonna 2012 oli keskimäärin 2,5–3,6 vuosiviikkotuntia. Kaikista oppilaista lähes kymmenesosa (9,3 %) ei saanut vuonna 2012 yhtään vuosiviikkotuntia erillisessä S2-ryhmässä. Erityisen heikko tilanne oli ruotsin kielen osalta: viidesosa (20 %) oppilaista ei saanut lainkaan erillistä ruotsi toisena kielenä -opetusta. Suurin osa (67 %) oppilaista sai kuitenkin tarvitsemaansa S2-opetusta koko kouluajan. Noin viidesosa (22 %) kunnista antoi opetusta valtionavustuksen ajan, eli 6 vuotta opetuksen aloittamisesta. Kunnista noin puolet (48 %) tarjosi S2-opetusta niin kauan, kun oppilaan kielitaito ei ollut äidinkielen tasoinen. (Korpela ym. 2013, 9–10.) Vuonna 2010 Suomi toisena kielenä -opetusta sai 17 861 perusopetuksen oppilasta. Heistä 12 293 opiskeli alakoulussa ja 5 568 yläkoulussa.

S2-opetuksessa oppilaiden ryhmäkokoja ei ole määritelty. Opetushallituksen (Korpela 2006a, 8) tekemän selvityksen mukaan alaluokkien suomi toisena kielenä -opetusryhmät olivat melko pieniä. Yli puolet (55 %) alaluokkalaisista opiskeli 1–5 oppilaan ryhmissä, mutta kaikista perusopetuksen oppilaista suurin osa (90 %) opiskeli 1–10 oppilaan ryhmissä. Poikkeuksen teki kuitenkin Turku, jossa ryhmien koot olivat muita suurempia. Toisaalta joidenkin koulujen oppilaista maahanmuuttajaoppilaiden osuus oli varsin suuri.

Kunnilla on hyvin kirjavia S2-opetuksen järjestämisen malleja. Jos kunnassa on vähän maahanmuuttajaoppilaita tai pätevää S2-opettajaa ei ole saatavilla, voidaan S2-opetusta antaa etäopetuksena. Kauko – suomalainen nettipulpetti on Jyväskylän kaupungin maksullinen koulutuspalvelu, jossa opettajina toimivat koulutetut S2-opettajat ja opetuksesta vastaa Jyväskylän opetustoimi. Kaukossa oppilas ja opettaja tapaavat virtuaaliluokassa 1–2 tuntia viikossa ja kirjalliset tehtävät tehdään internet-oppimisympäristössä. Opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden kielitaso ja opetus räätälöidään oppilaan ja oppilasryhmän tarpeisiin. (OPH 2008b, 13.) Turussa suomi toisena

kielenä -opetusta on annettu vuodesta 1994 lähtien (Turun kaupungin kasvatusta- ja opetustoimi 2012). Suomi toisena kielenä -opetusta antaa ensisijaisesti S2-opettaja, jonka tehtäviin kuuluu opetustyön lisäksi toimia asiantuntijana oppiaineisiin ja opetusjärjestelyihin liittyvissä asioissa. Jos S2-opettajaa ei ole koulussa, oppilaan suomi toisena kielenä -opetuksesta vastaa oppilaan luokanopettaja tai äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja. (Turun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman kuntakohtainen osio 2011.)

### **3.4 Oman äidinkielen opetus, omakielinen opetus ja maahanmuuttajien tuettu opetus**

Oma kieli, äidinkieli, on kenties tärkein kieli. Se on kieli, jota käytetään tunteiden ja ajattelun kielenä. Se on kieli, joka opitaan ensimmäisenä ja johon samaistutaan. (Skutnabb-Kangas 1988, 38.) Myös perustuslaki tunnustaa oman äidinkielen tärkeyden. Suomen perustuslain 17. §:n mukaan jokaisella Suomessa asuvalla on oikeus omaan kieleen eli oikeus kehittää, ylläpitää ja käyttää omaa äidinkieltään. Myös valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 36) suositellaan oman äidinkielen opetuksen järjestämistä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden liitteenä on Opetushallituksen suositus maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiksi.

*Oman äidinkielen opetusta (MAI-opetus)* on annettu Suomessa jo 1970-luvulla, ensin pakolaisoppilaille ja vuoden 1987 opetusministeriön päätöksellä myös muille maahanmuuttajille. Vuonna 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin sisällytettiin äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärään myös vieraskielisten oppilaiden äidinkieli, jolloin se sai oppimäärän aseman. (Ikonen 2007, 41–42.) Uusissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) maahanmuuttajien oman äidinkielen opetuksen asema kuitenkin heikkeni perusopetuksen täydentäväksi opetukseksi, vaikka lukuisten tutkimusten mukaan oman äidinkielen hyvä hallinta vahvistaa toisen kielen oppimista (ks. Kosonen 1994, 215; Lehtinen 2002, 206). Osallistuminen oman äidinkielen opetukseen on näin ollen vapaaehtoista. Oman äidinkielen opetusta järjestetään erillisen valtionavustuksen turvin, jota myönnetään 2 vuosiviikkotuntia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 liite 5, 1.) Nykyisessä (OPH 2009, 4, 14) tuntijakoesityksessä tuetaan oppilaita opiskelemaan omaa äidinkieltään sitovana, täydentävänä opetuksena, josta oppilaalle annetaan erillinen todistus oman äidinkielen opetukseen osallistumisesta. Myös päättöarvioinnista annetaan erillinen todistus.

Maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen tavoitteena on saada oppilaat kiinnostumaan, kehittämään ja ylläpitämään omaa kieltään sekä arvostamaan ja tuntemaan omaa taustaansa ja kulttuuriaan. Tavoitteena on myös toiminnallisen kaksikielisyyden kehittyminen yhdessä suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen kanssa ja identiteetin ja sosiaalisten suhteiden vahvistaminen. Opetuksen

suunnittelussa tulee ottaa huomioon oppijan kielen ominaislaatu, rakenne, kirjakielen kehityksen tilanne ja koko kulttuuritausta. Tavoitteiden asettelussa lähdetään oppijan kielellisistä valmiuksista ja kulttuurisista kokemuksista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 liite 5, 1-2.)

Opetuksen järjestäjä voi järjestää oman äidinkielen opetusta, mikäli ryhmään saadaan lukukauden alussa vähintään neljä oppilasta. Opetusryhmän voi muodostaa eri kunnan oppilaista, yksityisen tai valtion koulujen oppilaista tai esiopetuksen, perusopetuksen ja lukiokoulutuksen eri luokka-asteiden oppilaista. Opetus tulee järjestää niin, ettei oppilaan päivittäinen työmäärä muodostu liian raskaaksi. (OPH 2009.) Valitettavasti oman äidinkielen opetustunnit sijoitetaan kuitenkin tavallisesti koulupäivän päähän, mikä johtaa usein siihen, että koulupäivästä tulee liian pitkä ja oppilas on väsynyt. Lisäksi, jos ryhmää ei saada kokoon oman koulun oppilaista, oppilaat saavat opetusta jossakin toisessa koulussa, mikä saattaa sijaita kaukana omasta koulusta. (Yousri 2005, 125.)

Oman äidinkielen opetusryhmä on yleensä hyvin heterogeeninen, mikä asettaa opettajalle erityisiä haasteita. Kun ryhmässä on hyvin eri-ikäisiä (jopa 7-vuotiaista 15-vuotiaisiin) ja eri kielen tasolla opiskelevia oppilaita (jotkut ovat syntyneet Suomessa ja oman äidinkielen hallinta on arkikielen tasolla), on opettajalla suuri haaste eriyttää opetusta ja saada oppilaat ryhmäytymään. (Yousri 2005, 126.) Myös kieli asettaa opettajan suuren haasteen eteen, sillä kielen sisältäessä runsaasti variaatioita ja murteita, oppilas voi kokea, että opettaja puhuu väärää murretta. (Yousri, 2005, 125; Kütük & Badawieh 2007, 105.)

Kaikki oppilaat eivät suhtaudu myönteisesti omaan äidinkieleensä, jotkut jopa häpeävät sitä (Yousri 2005, 121; Teiss 2007, 16). Jaakkola (1994, 140) havaitsi tutkimuksessaan, että jotkut puolalaiset nuoret häpesivät kielellistä taustaansa niin paljon, että he pyrkivät salaamaan sen jopa ystäviltaan. Toisaalta, etenkin kotoutumisvaiheen alussa, jolloin oppilas elää sokkivaihetta, oman äidinkielen opiskeleminen luo turvaa. Oman äidinkielen tunnit ovat yleensä kaikille oppilaille tärkeitä, koska oppilas saa onnistumisen elämyksiä ja kokee kuuluvansa kieliyhteisönsä. Myöskään oppilaan ei tarvitse jatkuvasti pinnistellä voimavarojensa ääri rajoilla ymmärtääkseen opetusta. (Yousri 2005, 121, 126.) Iskaniuksen (2006, 174) tutkimuksen mukaan oman äidinkielen opiskelu vaikuttaa positiivisesti toisen kielen oppijoiden kielelliseen ja etniseen identiteettiin.

Vaikka oman äidinkielen opetuksen järjestäminen on opetuksen järjestäjälle vapaaehtoista, ovat kunnat sitä kuitenkin hyvin aktiivisesti järjestäneet. Mikäli kunta ei ole järjestänyt oman äidinkielen opetusta, johtuu se yleensä opettajan puutteesta tai opetusryhmän pienuudesta. (OPH 2004, 5.) Keväällä 2010 oman äidinkielen opetukseen osallistui 13 222 oppilasta ja eri kielten lukumäärä oli 52. Opetuksen järjestäjiä oli yhteensä 92. Yleisimmät kielet olivat venäjä (3 604), somali (2 063), albania (952), arabia (901) ja vietnam (596). (OPH 2011.) Turussa oman äidinkielen opetusta on annettu

vuodesta 1995 lähtien ja opetusta annetaan tällä hetkellä (2012) 22 eri kielellä (Turun kaupungin kasvatus- ja opetustoimi 2012).

Turku aloitti *omakielisen opetuksen (OMO-opetus)* pioneerinä vuonna 1995, jolloin omakielistä tukea annettiin kolmella eri kielellä: arabian, somalin ja vietnamin kielellä. Omakielisestä opetuksesta käytettiin ensin nimitystä omakielinen tuki. (Turun kaupungin kasvatus- ja opetustoimi 2012.) Omakielinen opetus eroaa oman äidinkielen opetuksesta siinä, että omakielinen opettaja antaa oppilaan äidinkielellä opetusta eri oppiaineissa joko samanaikaisopetuksessa tai erillisessä ryhmässä. Opetuksen tavoitteena on avata oppiaineiden ja käsitteiden sisältöjä äidinkielellä sekä auttaa oppilasta sopeutumaan kouluyhteisöön. Omakielinen opettaja toimii myös kulttuuritulkkinä kodin ja koulun välillä. (Badawieh, Mohammad, Gerxhalija, Khezri, Rashidzadah, Yaghi & Mursula-Innanen 2010, 1–2.) Omakielinen opetus on levinnyt myös muihin Suomen kaupunkeihin ja kyseistä mallia on esitetty myös ulkomailla. Tällä hetkellä (2012) omakielistä tukea annetaan Turussa kuudella eri kielellä. (Turun kaupungin kasvatus- ja opetustoimi 2012.)

Turussa perustettiin vuonna 2001 kahteen alakouluun ja yhteen yläkouluun *maahanmuuttajien tuettu opetus (MATU)*. Tavoitteeksi asetettiin selkokielineen opetus suomen kielellä, jotta oppisisältöjen ydinkohdat tulisi ymmärretyksi. Opetusta annetaan pienryhmässä erityisesti reaaliaineissa, mutta myös matematiikassa ja englannissa. Opetus etenee yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan. Pienryhmässä oppilaat opettelevat samoja oppisisältöjä kuin kotiluokassa, mutta opetuksessa keskitytään enemmän käsitteiden avaamiseen, käsitevaraston kartuttamiseen ja oppisisällön keskeisiin asioihin. Tällä hetkellä (2012) tuettua opetusta annetaan Turussa kahdeksassa koulussa. (Turun kaupungin kasvatus- ja opetustoimi 2012.)

### **3.5 Maahanmuuttajaoppilaiden opetus muualla maailmassa**

Edellisissä luvuissa käsiteltiin maahanmuuttajaoppilaiden opetusta Suomessa. Tässä luvussa keskitytään muualla maailmassa toteutettaviin kaksikielisen opetuksen opetusjärjestelyihin. Euroopan unionin vuoksi maahanmuuttajataustaisten osuus on laajan maahanmuuton takia kasvanut kouluissa eri puolilla Eurooppaa. 1970-luvulta lähtien Euroopan neuvosto on yrittänyt ratkaista maahanmuuttajaoppilaisiin liittyviä ongelmia pyrkien säilyttämään oppilaiden kulttuurisia ja kielellisiä oikeuksia sekä edistäen heidän koulutuksellista integraatiotaan. Samaan aikaan alan asiantuntijat keskustelivat maahanmuuttajaoppilaiden kouluongelmista, minkä seurauksena 1980-luvun lopulla Euroopan opetusministerit asettivat suosituksen siitä, että opettajakoulutuksen tulisi sisältää interkulttuurisuuteen liittyviä opintoja. Näiden toimintaperiaatteiden valossa maat, joissa on korkea maahanmuuttajien osuus (Ranska, Saksa, Englanti, Belgia ja Hollanti) ovat kehittäneet koulutuspolitiikkaansa antamalla resursseja toisen kielen oppimiseen ja monikulttuurisiin hankkeisiin,

jotka edistävät moniarvoisuutta. Tästä poikkeuksena on kuitenkin Sveitsi, jolla on hyvin tiukka ja jäykkä maahanmuuttajalaki. Sen sijaan Ruotsi on ainoa maa, jossa oppilaat ovat lain mukaan oikeutettuja saamaan oman äidinkielen tunteja. Ruotsissa on myös hyvin ennakkoluuloton maahanmuuttopolitiikka, josta kertovat maahanmuuttajien äänestys-oikeus ja oleskeluluvan ja kansalaisuuden saaminen. (Portera 2011, 21–22.)

Maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyt vaihtelevat hyvin paljon valtioiden välillä sekä maan sisällä. Sateenvarjotermi, *kaksikielinen opetus* (bilingual education) viittaa opetukseen, jossa opetuskielinä toimii kaksi kieltä ja jossa opetusta toteutetaan hyvin erilaisilla opetusmenetelmillä. (Baker 1996, 172–173.) Yhdysvalloissa käytetään maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta käsitettä *immersion*, joten erittelen ensin siihen liittyvää käsitteistöä. Tavallisesti sillä viitataan kielikylpyopetukseen, jossa kielienemmistöön kuuluville lapsille annetaan opetusta vähemmistökielessä (Laurén 1991, 26) ja opetussuunnitelma noudattaa valtakunnallista opetussuunnitelmaa (De Courcy 1997, 48). Kielikylpyopetuksen opetuksen tavoitteena on osallistaa oppilaita kohdekielessä laadullisesti ja määrällisesti (Swain & Johnson 1994, xiii) sekä kehittää additiivista kaksikielisyyttä, jossa rikastutetaan oppilaiden kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja kohdekielessä säilyttäen kuitenkin oma kulttuuri-identiteetti ja äidinkieli (Laurén 1991, 19, Laurén 1991, 26; Swain & Johnson 1997, 4).

*Varhainen kielikylpyopetus* (early total immersion) sai alkunsa vuonna 1965 St. Lambertissa, Kanadassa aktiivisten englanninkielisten vanhempien aloitteesta, kun puolituntinen ranskan kieltä päivässä ei tuottanut toivottua tulosta vielä kahdentoista vuoden jälkeenkään. Oppilaiden vanhemmat taivuttivat piirikunnan virkamiehiä perustamaan päiväkodin, jossa opetusta annettiin eri oppiaineissa englantia äidinkielenään puhuville ensin pelkästään ranskan kielellä, siirtyen siitä vähitellen kaksikieliseen opetukseen. Varhaisen kielikylpyopetuksen hyvät tulokset antoivat sysäyksen kaksikielisten koulujen perustamiseen myös muualle Kanadaan. (Baker 1988, 92, 95.) Seurauksena tästä kielikylpyopetus on saanut useita eri muotoja aloitusajankohtaan ja kielen opetusmäärään perustuen, kuten 1) *varhainen osittainen kielikylpy* (early partial immersion), jossa opetusta annetaan molemmissa kielissä saman verran ensimmäisestä luokasta lähtien, 2) *viivästetty kielikylpy* (mid- or delayed immersion), jossa kohdekielen opetus aloitetaan oppilaiden ollessa 9–10-vuotiaita ja 3) *myöhäinen kielikylpy* (late immersion), jossa opetusta annetaan kohdekielellä 6. tai 7. luokalta lähtien. (Swain 1996, 89–90; Swain ym. 1997, 2-3.) Myös Suomessa alettiin soveltaa kaikkein tehokkaimmaksi todettua Kanadan mallin mukaista varhaista kielikylpyopetusta. Pioneerina toimi Vaasa, jossa kielikylpyopetusta on ruotsin kielellä annettu jo yli 25 vuotta vuodesta 1987 lähtien. Kielikylvyssä lukeminen ja kirjoittaminen opitaan kielikylpykielellä, mutta ensikielen turvaamiseksi osa opetuksesta tapahtuu lasten äidinkiellellä. (Björklund 1994, 87.)



Kielikylypöpetuksen periaatteen mukaan opetusta tulee antaa maan vähemmistökielessä, eli Suomessa ruotsin kielellä. Monissa kouluissa opetusta annetaan kuitenkin englannin kielellä, jolloin opetus perustuu vieraan kielen opetusmalleihin. Näitä vieraalla kielellä opettamiseen perustuvia toteutustapoja ovat mm. *kielirikasteinen opetus* (language sensitive content instruction), *sisältöpainotteinen opetus* (content-based language instruction), *kielipainotteinen aineenopetus* (language-based content instruction), *kaksikielinen opetus* (bilingual education) ja *kielen ja sisällön (oppimisen) integrointi* (content and language integration). (Järvinen, Nikula & Marsh 1999, 230.)

Yhdysvalloissa toimivan kielikylyvyn periaate eroaa alkuperäisestä kanadalaisesta mallista siten, että opetusta annetaan maan enemmistökielellä. Laurénin (1991, 19) mukaan kanadalaista kielikylypyä ei pidä yhdistää Yhdysvalloissa toimiviin kielikylypyihin, sillä opetuksen tavoitteena on assimiloida vähemmistö englanninkieliseen enemmistöön antamalla tukea vähemmistön oman äidinkielen ja kulttuuri-identiteetin ylläpitämiseen. Yhdysvalloissa kaksikielisessä opetuksessa käytetään useita erilaisia opetusmenetelmiä, joissa ei käytännössä kuitenkaan sovelleta kahta eri kieltä. Tältä osin kaksikielistä opetusta voidaan pitää harhaanjohtavana. Baker ja Jones (1998, 466) erottavat kymmenen kaksikielisen opetuksen menetelmää. Taulukossa 4 ensimmäiset kuusi menetelmää edustavat kaksikielisen opetuksen laimeampia menetelmiä opetuksen tavoitellessa tasapainoisen kaksikielisyyden sijasta pikemminkin yksikielisyyttä tai kapea-alaista kaksikielisyyttä. Viimeiset neljä menetelmää kehittävät kaksikielisen korkeampaa tasoa kummassakin kielessä ja niissä kaksikielistä opetusta pidetään vahvempänä.

TAULUKKO 4. Kaksikielisen opetuksen menetelmät (Baker 1996, 175; Baker &amp; Jones 1998, 466)

<b>Kaksikielisen opetuksen heikot menetelmät</b>				
<b>Opetusmalli</b>	<b>Lapsen kielitausta</b>	<b>Luokassa käytettävä kieli</b>	<b>Sosiaalinen ja opetuksellinen tavoite</b>	<b>Kielitaitotavoite</b>
“Uppoa tai ui”-menetelmä (submersion)	vähemmistökieli	enemmistökieli	assimilaatio	yksikielisyys
“Uppoa tai ui”-menetelmä ja pienryhmäopetus	vähemmistökieli	enemmistökieli (selkokielinen)	assimilaatio	yksikielisyys
Segregaatio	vähemmistökieli	vähemmistökieli	apartheid	yksikielisyys
Siirtymävaiheen opetus (transitional)	vähemmistökieli	vähemmistökieli, jonka jälkeen enemmistökieli	assimilaatio	vähenteinen kaksikielisyys
Kielirikasteinen opetus	enemmistökieli	enemmistökieli ja osa opetuksesta vieraalla kielellä	rajoitettu kielen rikastaminen	rajoittunut kaksikielisyys
Separatistinen	vähemmistökieli	vähemmistökieli	irtaantuminen, itsenäistyminen	rajoittunut kaksikielisyys
<b>Kaksikielisen opetuksen vahvat menetelmät</b>				
<b>Opetusmalli</b>	<b>Lapsen kielitausta</b>	<b>Luokassa käytettävä kieli</b>	<b>Sosiaalinen ja opetuksellinen tavoite</b>	<b>Kielitaitotavoite</b>
Kielikylpä (immersion)	enemmistökieli	kaksi kieltä, jossa painotetaan toista kieltä	moniarvoisuus ja kielirikasteisuus	kaksikielisyys
Äidinkielen säilyttäminen	vähemmistökieli	kaksi kieltä, jossa painotetaan ensimmäistä kieltä	äidinkielen ylläpito, moniarvoisuus ja kielirikasteisuus	kaksikielisyys
Kaksisuuntainen kielen opetus	vähemmistökieli ja enemmistökieli	molemmat kielet	äidinkielen ylläpito, moniarvoisuus ja kielirikasteisuus	kaksikielisyys
Kaksikielinen opetus enemmistökielillä	enemmistökieli	kaksi enemmistökieltä	äidinkielen ylläpito, moniarvoisuus ja kielirikasteisuus	kaksikielisyys
L1=äidinkieli, L2= toinen kieli,				

Maahanmuuttajien opetukseen on kehitetty useita opetusmenetelmiä, kuten taulukosta 4 voidaan havaita. Seuraavaksi esittelen lyhyesti neljä vähemmistöoppilaiden opettamiseen perustuvaa menetelmää (Baker 1988, 82):

1. ”Uppoa tai ui” -menetelmässä (”sink or swim”) kielivähemmistöön kuuluvat lapset sijoitetaan ensimmäisestä koulupäivästä lähtien kantaväestön lasten kanssa samaan luokkaan opiskelemaan koko koulupäivän ajan enemmistökielellä oppiainesisältöjä (Baker 1998, 476). Vähemmistökieltä ei tueta, eikä opettaja ymmärrä oppilaan kieltä. Esimerkiksi espanjankieliset oppilaat opiskelevat toisella kielellä oppiaineiden sisältöjä tavoitteena mahdollisimman nopeasti korkea englannin kielen taso. Vastaavasti oman äidinkielen opetukseen ei ole mahdollisuutta osallistua. (Baker ym. 1998, 469.)
2. Englanti toisena kielenä -menetelmässä (English as a second language) kielivähemmistöön kuuluvat oppilaat opiskelevat enemmistökielellä kantaväestön lasten keskuudessa, mutta saavat osan koulupäivästään englannin kielen opetusta (Baker 1988, 82).
3. Siirtymävaiheen kaksikielisuuden opetuksessa (transitional bilingual education, TBE) vähemmistökieleen kuuluvat oppilaat saavat opetusta omalla äidinkielellään siihen saakka kunnes heidän englannin kielen taitonsa on tarpeeksi hyvällä tasolla osallistuakseen valtaväestön kanssa samaan opetukseen. (Baker 1988, 82.)
4. Strukturoitu kielikylypy (structured immersion) perustuu kaksikieliseen opetukseen, jossa opettaja opettaa vähemmistöön kuuluvia oppilaita vähemmistökielellä. Oppilaat saavat oppitunneilla käyttäen omaa äidinkieltään, mutta opettaja vastaa takaisin englannin kielellä. (Baker 1988, 82.)

Bakerin mukaan kielikylypyopetus (immersion) edustaa kaikkein tehokkainta kaksikielisen opetuksen menetelmää ja vastaavasti ”uppoa tai ui” -menetelmä (submersion) edustaa kaikkein heikointa kaksikielisen opetuksen toteutustapaa. Vaikka jotkut oppilaat saavuttavat hyvän kielitaidon tason kaikissa kielitaidon osa-alueilla, monet oppilaat kuitenkin pitävät opetusmenetelmää ongelmallisena ja ahdistavana. Oppilailla on vaikeuksia opiskella oppiainesisältöjä, kun samaan aikaan täytyy opetella itse kohdekieli, kuin kohdekielellä opetetut eri oppiaineiden sisällöt. Suurin osa oppilaista ei ymmärrä opettajan opetusta, eikä luokkatovereidensa keskustelua. Oppilaat oppivat sen, että heitä, heidän kieltään, vanhempiaan ja etnistä ryhmää ei arvosteta. Tämä johtaa usein henkisiin ja fyysisiin ongelmiin ja sitä kautta syrjäytymiseen (Baker ym. 1998, 477) sekä vähenevään kaksikielisyyteen (Romaine 1995, 246).

Englanti toisena kielenä -opetuksessa oppilaat saavat heidän kielitasolleen sopivaa englannin opetusta. Bakerin (1996, 177) mukaan tässä mallissa vaarana piilee oppiaines sisältöjen ymmärtämisen vaikeus, kun kieli toimii oppimisen välineenä. Lisäksi luokkatoverit saattavat pitää vähemmistöön kuuluvaa luokkakaveriaan tukea tarvitsevana oppilaana, jolla on heikko toisen kielen taito.

Yhdysvalloissa kaikkein suotuisin kaksikielisen opetuksen malli on siirtymävaiheen kaksikielinen opetus (transitional bilingual education), joka tarjoaa jo esikoulusta tai ensimmäiseltä luokalta lähtien oppilaan omalla äidinkielellään opetusta akateemisissa aineissa sekä opetusta taitoaineissa englannin kielellä. Mallin tavoitteena on varmistaa akateemisten sisältöjen ja taitojen oppiminen sekä helpottaa ja nopeuttaa englannin kielen oppimista. Kun oppilas on saavuttanut hyvän suullisen taidon toisessa kielessä, siirtyy hän vähitellen opiskelemaan akateemisiä sisältöjä toisella kielellä. Siirtyminen aloitetaan kolmannella luokalla, ensin matematiikassa, sitten lukemisessa ja kirjoittamisessa ja lopuksi yhteiskuntatieteissä. Mallin on havaittu helpottavan oppilaan oppimista akateemisissa taidoissa, kun hän saa ensin oppia ne jo osaamallaan kielellään eli ensikielellään. Lisäksi oppilailla muodostuu käsitys eri oppiaineiden sisällöistä, jotka ovat helposti siirrettävissä toiseen kieleen. Myös lukeminen ja kirjoittaminen on helpompi aloittaa omalla äidinkielellä ja sitten toisella kielellä. (Lindholm-Leary & Genesee 2010, 328–335.) Vaikka siirtymävaiheen menetelmää on pidetty integroivana, Bakerin (1996, 178) mukaan kyseinen malli vahvistaa assimilaatiota. Tavoitteena on lisätä toisen kielen käyttöä asteittain koulussa, jolloin oman äidinkielen käyttö vastaavasti vähitellen vähenee. Strukturoidussa kielikylvyssä opiskelevat pelkästään kielivähemmistöön kuuluvat oppilaat. Bakerin (1996, 174) mukaan kielikylvystä ei tulisi puhua tämän mallin yhteydessä, koska ensimmäistä kieltä ei tueta, vaan se pyritään korvaamaan toisella kielellä.

Suomessa on kehitetty selvästi vähemmän kielivähemmistöön kuuluville oppilaille suunnattuja opetusmenetelmiä kuin Yhdysvalloissa. Voisi sanoa, että Suomessa toteutetaan pääosin suomea toisena kielenä -menetelmää tai ”uppoa tai ui” - menetelmää. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 90) kuitenkin todetaan, että opetuksessa tulee huomioida maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lähtökohdat, taustat ja äidinkieli. Kaksikielinen opetus, jossa opetuksessa käytetään sekä opiskelijan äidinkieltä että toista kieltä on erittäin harvinainen tukimuoto myös muualla maailmassa lukuun ottamatta Yhdysvaltoja. Tämä asia nousi esiin OECD:n (2006, 9–11) tutkimuksessa, jossa vertailtiin 16 valtion maahanmuuttajaoppilaille suunnattuja tukitoimia. Harvinaisin tukimuoto oli ”siirtymävaihe -ohjelma” (transitional bilingual program), jossa opetus tapahtuu oppilaan äidinkielellä ja josta siirrytään asteittain toisella kielellä oppimiseen. Tutkittavista maista ei missään tämänkaltaista tukimuotoa järjestetty. Vain muutamat maat järjestivät maahanmuuttajaoppilaille oman äidinkielen opetusta ja ainoastaan Ruotsissa oppilaalla oli laillinen oikeus opiskella omaa äidinkieltään. Kielen opetuksen järjestämiseksi vaadittiin viisi oppilasta. Tutkittavissa maissa oman äidinkielen opetus riippui kunnan tai yksittäisen koulun politiikasta.

Yhdeksässä maassa oman äidinkielen opetus oli perheen tai erilaisten järjestöjen varassa. (OECD 2006, 10–11.)

OECD:n (2006, 9–11) raportin mukaan maahanmuuttajien ja kantaväestön välillä esiintyi vähän eroja koulumenestyksessä maissa, joissa oli kehitetty vakiintuneita kielen oppimiseen liittyviä tukitoimia tavoitteineen ja standardeineen. Näihin maihin lukeutuivat Australia, Kanada ja Ruotsi. Maissa, joissa annettiin maahanmuuttajaoppilaille niukasti systemaattista kielten opetusta, erot koulumenestymisessä kantaväestöön verrattuna olivat selvästi suuremmat. Esim. Itävallassa, Belgiassa, Tanskassa, Ranskassa, Saksassa, Alankomaissa ja Sveitsissä maahanmuuttajaoppilaat menestyivät koulussa selvästi kantaväestöä heikommin. Näistä maista kuitenkin moni on viime vuosina kehittänyt maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyjä tehokkaammiksi.

Esikoulussa kielellistä tukea annetaan maahanmuuttajataustaisille erittäin vähän. OECD:n (2006, 129–130) raportin mukaan vain Kanadassa ja Alankomaissa tarjottiin toisen kielen opetusta esikoulusta lähtien. Peruskoulussa maahanmuuttajaoppilaat opiskelevat toisella kielellä kaikkia kouluaineita, mutta saavat lisäksi systemaattista kielen opetusta kohdekielessä. Vain Belgiassa, Luxemburgissa ja Espanjassa maahanmuuttajaoppilaat eivät saaneet toisen kielen opetusta.

Perusopetukseen valmistavaa opetusta annetaan juuri maahan muuttaneille oppilaille ennen siirtymistä normaaliin opetukseen. Ainoastaan Australiassa, Suomessa ja Ruotsissa perusopetukseen valmistavaa opetusta annetaan alakoulussa. Yläkoulun puolella valmistavaa opetusta tarjotaan vastaavasti Kanadassa, Luxemburgissa, Alankomaissa, Sveitsissä ja mahdollisesti Belgiassa Euroopan ulkopuolelta tuleville maahanmuuttajille. (OECD 2006, 131–132.)

### **3.6 Maahanmuuttajaoppilaiden arviointi koulussa**

Koska maahanmuuttajaoppilaiden arvioinnilla on keskeinen osuus tässä tutkimuksessa, etenkin opettajien arvioissa oppilaiden kielitaidon tasoa eurooppalaisen viitekehyksen kuvausasteikon mukaan, esittelen lyhyesti maahanmuuttajaoppilaisiin liittyvää arviointia koulussa. Tarnasen (2010, 148) mukaan suomalaisessa kielitaidon arviointikulttuurissa on havaittavissa tällä hetkellä vahva muutos, mistä kertovat arviointikäytänteiden ja kielitaitokäsityksen muuttuminen. Muutokseen on myötävaikuttanut nykyinen Perusopetuksen suomi toisena kielenä -opetussuunnitelma, joka ohjaa opettajia soveltamaan suomi toisena kielenä -opetuksessa ja arvioinnissa eurooppalaisen viitekehyksen kuvausasteikkoa.

Euroopan neuvosto julkaisi vuonna 2001 viitekehyksen *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, jonka tavoitteena oli luoda vieraiden kielten oppimista, opettamista ja arviointia koskevat yhteiset euroopanlaajuiset linjaukset sekä parantaa erilaisista kieli- ja kulttuuritaustoista olevien eurooppalaisten keskinäisen viestinnän toimivuutta. Lisäksi viitekehyksen tavoitteena oli laatia yhteiset perusteet kielten opinto-ohjelmien, opetussuunnitelmien perusteiden, tutkintojen ja oppikirjojen laadintaan sekä asettaa vertailukelpoisiksi oppijoiden kielitaidon tasot kielitaidon kuvausasteikon avulla. Kielitaidon kuvausasteikko jakaantuu kolmeen päätasoon, perustason kielenkäyttäjätasosta aina taitavan kielenkäyttäjän tasolle ja kuuteen alatasoon, asteikolla A1 - C2. A1 vastaa alinta tasoa ja C2 ylintä tasoa. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 11, 19, 46–47.) Kuten taulukosta 5 voidaan havaita, kielitaidon tasot on jaettu kolmeen päätasoon eli perustasoon, keskitasoon ja edistyneeseen tasoon ja niiden alatasoihin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) liitteissä on suomalainen sovellus eurooppalaisen viitekehyksen kielitaidon tasojen kuvausasteikosta oppilaan kielitaidon tason arviointiin, joka sisältää kymmenen tasoa. Luvussa 6 esitellään tarkemmin tasojen kuvauksia.

TAULUKKO 5. Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasot (Eurooppalainen viitekehys 2003, 47)

A		B		C	
Perustason kielenkäyttäjät		Itsenäinen kielenkäyttäjät		Taitava kielenkäyttäjät	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Alkeistaso	Selviytyjän taso	Kynnystaso	Osaajan taso	Taitajan taso	Mestarin taso

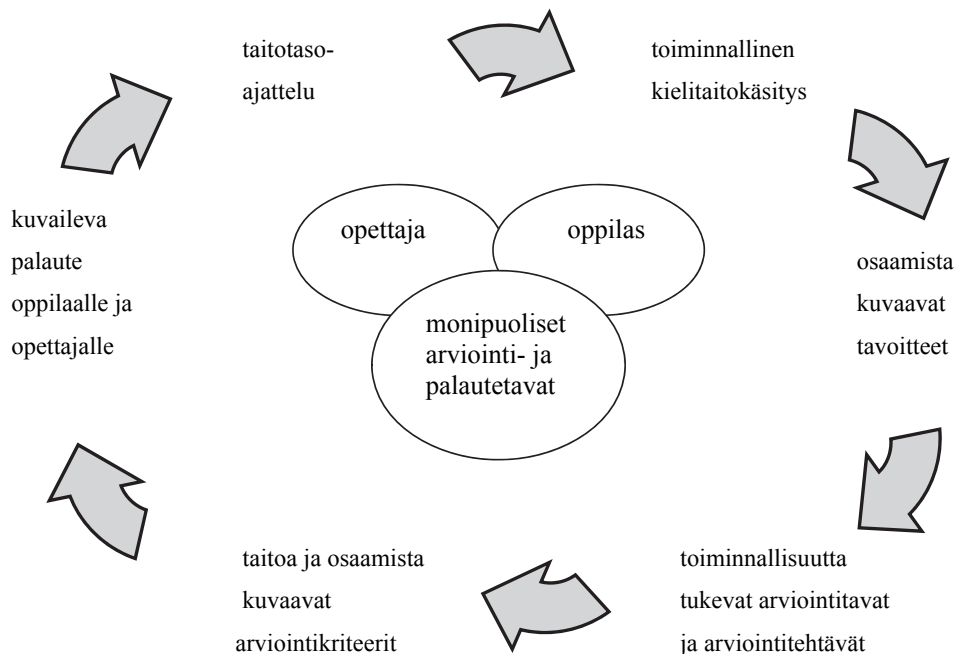
Perusopetukseen valmistavan opetuksen aikana oppilasta arvioidaan ensimmäistä kertaa. Arviointi suoritetaan yhteistyössä kaikkien oppilasta opettavien opettajien kanssa. Arvioinnilla pyritään ohjaamaan, kannustamaan ja kehittämään oppilaan valmiuksia itsearviointiin. Lisäksi arvioinnin tulee olla monipuolista. Lukuvuoden päättyessä oppilas saa osallistumistodistuksen. Todistuksesta käyvät ilmi oppiaineet, niiden laajuus, opetuksen sisältö ja niissä edistyminen. Todistuksessa ei käytetä numeroarvostelua, vaan arviointi on sanallista, jossa kuvataan oppilaan edistymistä eri oppiaineissa. Perusopetukseen valmistavan opetuksen keskeisin sisältö on suomi tai ruotsi toisena kielenä opinnot, jotka toimivat perustana kaikille muille opinnoille. Uusien Perusopetukseen valmistavan opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti oppilaan suomen tai ruotsin taitoa arvioidaan käyttäen kielitaidon tasojen kuvausasteikkoa. Perusopetukseen valmistavan vaiheen päättyessä taso A1.3–A2.1 (toimiva alkeiskielitaito-peruskielitaidon alkuvaihe) kuvaa keskimäärin oppilaan osaamista. (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009, 2.)

Maahanmuuttajien oman äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta, joten sitä ei sisällytetä lukuvuositodistukseen, vaan siitä annetaan erillinen todistus. Todistuksen tulee sisältää seuraavat asiat: opetettava kieli, opetuksen laajuus ja opetuksen suunnitelmassa ilmoitettu joko sanallinen arvio tai numeroarvosana. Myös päättöarvioinnista annetaan erillinen osallistumistodistus. Päättöarvioinnin kriteerit perustuvat hyvän osaamisen kuvaukseen, jotka ovat laadittu yhteiseksi pohjaksi eri kielten opetuksen suunnitelmille. Niissä otetaan huomioon oppilaiden kielten erityispiirteet, kuten kirjoitusjärjestelmä ja puhe- ja kirjakielen ero. Lisäksi käytettäessä kuvausta oppilaan hyvästä osaamisesta tulee ottaa huomioon oppilaiden äidinkielen taidon suuri vaihtelevuus eri oppijoiden välillä, mikä johtuu omakielisessä ympäristössä asumisen kestosta sekä oman äidinkielen opetukseen osallistumisenaktiivisuudesta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 305–308.)

Suomi toisena kielenä -oppimäärän mukaan opiskelevat arvioidaan S2-oppimäärän mukaan, vaikka oppilas opiskelisi suomea äidinkielenä opiskelevien ryhmässä tai erillisessä S2-ryhmässä. Uudessa S2-opetussuunnitelmassa korostetaan viestinnällisyyttä, toiminnallisuutta, taitotasoajattelua ja kriteeriviitteistä arviointia (Tarnanen 2010, 148). Opetussuunnitelman tavoitteena on, että oppilas jatkuvasti arvioi oman kielitaitonsa kehittymistä, ei luokkatason mukaan vaan oman taitotasonsa mukaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 97). Taitotasoajattelu perustuu siihen, että oppilaan sekä opettajan tulee olla tietoisia, millä kielitaidon taitotasolla oppilas on kullakin kielitaidon osa-alueella ja millä menetelmillä ja harjoituksilla päästään seuraavalle taitotasolle (Aalto, Tukia & Mustonen 2010, 6–7). Kielitaidon taitotaso etenee näin jatkumona tasolta toiselle. Kielitaidon toiminnallisuus tulee esiin S2-tavoitteissa. Opettajan arvioidessa oppilaiden toiminnallista taitoa, kuten keskustelutilanteita, tekstin ymmärtämistä sekä kirjoittamistaitoa, tulee arvioinnissa huomioida oppimiskonteksti ja taidon taso sekä sen kehittyminen ja ohjaaminen seuraavalle tasolle. (Tarnanen 2010, 148.)

Oppilaan osaamista arvioidaan eri kielitaidon osa-alueilla. Oppilaan osaamisen taso peruskoulun päättövaiheessa tulisi olla B1.1–B1.2 (toimiva peruskielitaito–sujuva peruskielitaito). Kielitaidon osa-alueet kehittyvät eri aikaan, joten kielitaitoprofiili saattaa olla hyvinkin epätasainen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 96–98.) Kuvion 4 perustana toimii kehämalli, jossa käsityksellä kielitaidosta on suuri merkitys jokaisessa kehän vaiheessa. Koulun arjessa tämä näkyy niin, että harjoitellessa puheviestintää opettajan tulee luoda toiminnallisia tilanteita, joissa on mahdollisuus tuottaa puhetta. Jos opettaja ei harjoituta esimerkiksi kuullun ymmärtämistä eikä oppilas näin ollen saa siitä palautetta, opetussuunnitelman kuvausasteikkoon sisältyvä kuullun ymmärtämisen taitotason sisällön opetus jää pelkäksi sanahelinäksi. Jos opetuksessa ei oteta huomioon tehtävien ja aktiviteettien laatua ja arviointikriteereiden käyttöä, oppilaan saama palaute saattaa kaventua pelkästään

kieliopillisiin asioihin. Arvioijan tulisi ymmärtää, miten kehässä toimivat kielitaito ja palaute ilmenevät sekä tietämisen että toiminnan tasolla. (Tarnanen 2010, 148–149.)



KUVIO 4. Toiminnallinen kielitaidon arviointi (Tarnanen 2010, 149)

Kielitaidon kuvausasteikon taitotasojattelu luonnehtii jatkumo. Se antaa arvioijalle ja oppilaalle tiedon siitä, mitä oppilas osaa tietyllä kielitaidon alueella ja mitä hänen tarvitsee osata siirtyäkseen seuraavalle taitotasolle. Taitotasokuvaukset helpottavat opettajan työtä tavoitteiden ja opetussisältöjen laatimisessa ja arvioinnin toteutuksessa, kun taas oppilaalle ne toimivat itsearvioinnin välineenä. Kuvausasteikkoa voidaan pitää opettajan työpakkina. (Nissilä 2010b, 24.) Kuvausasteikon heikkoutena pidetään kuitenkin sitä, että se ei ota huomioon oppilaan tuntityöskentelytaitoja, oppilaan motivoitumista tehtäviin tai osallistumisaktiivisuutta eikä opetettuja sisältöasioita (Aalto ym. 2010, 6).

Vaikka suomi toisena kielenä -opetussuunnitelma antaa työkaluja oppilaiden S2-arviointiin, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitetään varsin niukat ohjeet maahanmuuttajaoppilaan eri oppiaineiden arviointiin. Ehkä juuri tämän takia maahanmuuttajaoppilaiden arviointi on nostattanut opettajanhuoneissa useita kiihkeitä keskusteluja vuosien saatossa, sillä näkemykset maahanmuuttajaoppilaiden arvioinnista ovat olleet opettajien kesken hyvin ristiriitaisia. Joidenkin opettajien mielestä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden pitäisi



suorittaa samat kokeet kuin äidinkielenään suomea puhuvat ja kokeiden arvioinnissa tulisi käyttää kaikkien oppilaiden kohdalla samoja kriteereitä. Toisten opettajien mielestä maahanmuuttajataustaisen oppilaan puutteellinen suomen kielen taito pitäisi ottaa arvioinnissa huomioon. Tätä näkökulmaa tukevat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 265), joiden mukaan opettajan tulee ottaa huomioon oppilaan tausta sekä vähitellen kehittyvä suomen tai ruotsin kielen taito arvioitaessa maahanmuuttajaoppilaan osaamista eri oppiaineissa. Lisäksi arviointimenetelmien tulee olla joustavia, monipuolisia ja oppilaan osaamisen näyttöön sopivia, ja joiden avulla oppilas voi osoittaa oppisisällön hallinnan huolimatta hänen puutteellisesta suomen kielen taidostaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 265.) Näitä arvioinnin eriyttämiskeinoja voivat olla esimerkiksi suulliset kokeet, oppimateriaalin käyttö kokeen aikana, pidennetty koeaika, omakielinen koe tai mahdollisuus vastata koekysymyksiin omalla äidinkielellään (Ikonen 2005, 21). Maahanmuuttajataustaisen oppilaan arviointi voi olla sanallista koko peruskoulun ajan lukuun ottamatta päättöarviointia (Perusopetusasetus 5. §).

### **3.7 Maahanmuuttajaoppilaiden toisen kielen taito ja koulumenestys**

Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa on tutkittu Suomessa melko vähän. Opetushallitus julkaisi ensimmäisen alan tutkimuksen vuonna 1996, jossa Suni (1996, 9, 45–46, 66–69) selvitti peruskoulun yhdeksännen luokan maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa. Tutkimukseen osallistui 90 maahanmuuttajaoppilasta ja heidän kielitaidon arvioinnissaan käytettiin yleisten kielitutkintojen keskitason testiä, jossa eri kielitaidon osa-alueiden arviointi nojautui kriteeriviitteisen kommunikatiivisen kielitaidon testiin. Tutkimusjoukko oli hyvin heterogeeninen, joten Suni esitteli tuloksia lähinnä suuntaa antavina. Tulosten mukaan vastaajien tuottamistaidot olivat jonkin verran vahvemmat kuin vastaanottamistaidot. Puhumisen tasoarviot olivat kaikkein korkeimmat. Tämä selittyi osittain suomalaisella kaveripiirillä ja puhumisen korostumisella opetuksessa. Muut kielitaidon osa-alueet puhumisen jälkeen vahvuusjärjestyksessä olivat puheen ymmärtäminen, kirjoittaminen ja tekstin ymmärtäminen.

Selvityksestä myös ilmeni, että oppilaat eivät olleet tasa-arvoisessa asemassa opetusjärjestelyiden suhteen. Toiset oppilaat olivat saaneet säännöllisesti opetusta äidinkielellään, toisten saamatta sitä lainkaan. Myös toisen kielen opetuksen opetusjärjestelyissä ja tuntimäärissä esiintyi suuria eroja. Erilaiset opetusjärjestelyt, mutta myös Suomessa asumisen kesto, kieli ja kulttuuritausta olivat yhteydessä suomen kielen taidon tasoon. Yli puolet (60 %) tutkimukseen osallistuneista saavutti peruskoulun päättövaiheeseen mennessä sellaisen kielitaidon, joka mahdollisti opiskelemisen yleisopetuksessa. Oppilaat osasivat melko hyvin esittää omia mielipiteitään ja ajatuksiaan, ymmärsivät oppikirjojen tekstiä ja kykenivät seuraamaan opetuskeskustelua ja osallistumaan siihen. Nämä oppilaat olivat tulleet Suomeen viimeistään alakoulun puolivälissä melko kaukaisista kulttuureista, ja he olivat

saaneet suomen kielessä tukea kaikkein eniten. Myös vähintään kolme vuotta Suomessa asuneet venäjänkieliset ja muutamat vasta vuoden verran Suomessa asuneet vironkieliset oppilaat saavuttivat tämän tason. Kielisukulaisuus selvästi nopeutti suomen kielen oppimista. (Suni 1996, 9, 69.) Mitä lähempänä toinen kieli on äidinkieltä, sitä nopeammin se opitaan (VanPatten 2002, 89; Martin 2003a, 82; Kaivapalu 2005, 251).

Sunin selvityksen (1996, 73–80) mukaan venäjänkieliset oppilaat keskittyivät intensiivisesti rakenteiden opiskeluun ja he menestyivät hyvin rakenteiden ja sanaston hallintaa mittaavissa tehtävissä, joissa somalinkieliset epäonnistuivat. Lisäksi somalinkielisillä ilmeni suuria vaikeuksia erityisesti kirjoittamisessa ja tekstin ymmärtämisessä. Sen sijaan somalinkieliset menestyivät Halosen (2007, 41) tutkimuksen mukaan kuuntelutehtävissä, lähes kantaväestön veroisesti. Halosen mukaan tähän saattaa vaikuttaa se, että kaikki hänen tutkimukseensa osallistuneet somalinkieliset oppilaat olivat käyneet koko alakoulun Suomessa. Toisaalta somalikulttuurissa arvostetaan edelleen suullisia (kertomista ja kuuntelemista) taitoja. Somalinkielisillä ja vietnaminkielisillä Suomessa asumisen kesto oli selvästi yhteydessä siihen, minkä tason he saavuttivat suomen kielessä. Vietnaminkieliset olivat poikkeuksetta olleet Suomessa pitkään, mutta vietnamin kielen äärimmäinen typologinen etäisyys suhteessa suomeen kieleen aiheutti oppijoille vaikeuksia. Kulttuurierojen takia he olivat myös opettajien mielestä arkoja ottamaan kontaktia suomalaisiin, mikä rajoitti suomen kielen käytännön harjoituksia. (Suni 1996, 73–80.) Tämä tulos tuli esiin myös Kososen (1994, 201–208, 214) tutkimuksessa. Hän selvitti vietnamilais- ja suomalaisoppilaiden henkistä hyvinvointia, koulumenestystä ja kokemuksia koulun ilmapiiristä. Tutkimukseen osallistui 97 vietnamilaista pakolaislasta ja saman verran suomalaisoppilaita. Tutkimus osoitti, että vietnamilaiden oppilaiden käyttäytyminen oli suomalaisopettajan mielestä merkittävästi huolestuttavampaa ja häiritsevämpää kuin suomalaisten. Opettajat luonnehtivat vietnamilaisia suomalaisia enemmän syrjäänvetäytyviksi, alakuloisiksi ja pelokkaiksi. Myös oppilaiden arvioissa omasta psyykkisestä hyvinvoinnistaan oli vietnamilaiden ja suomalaisten kesken merkittäviä eroja. Vietnamilaiset olivat masentuneempia kuin suomalaiset. Vaikka vietnamilaiden psyykinen hyvinvointi oli osaltaan heikkoa, olivat he kuitenkin menestyneet koulussa keskiarvomittauksen mukaan hyvin. Vietnamilaiden keskiarvo (7,4) erosi vain vähän suomalaisten keskiarvosta (7,8). Arvosanat nousivat jonkin verran Suomessa asumisajan pidentyessä. Suomen kielen oppiminen kesti vietnaminkielisillä monta vuotta. Viiden vuoden Suomessa asumisen jälkeen, oppilaan suullinen kielitaito oli kehittynyt vahvimaksi kielitaidon alueeksi. Muut suomen kielen taidot, kuten kirjallinen tuottaminen sekä sanaston ja kieliopin hallinta olivat edelleen heikkoja.

Halonen (2007, 33–47) tutki helsinkiläisten kuudetta luokkaa käyvien maahanmuuttajataustaisten (n=46) oppilaiden kielitaidon tasoa ja kieliprofiileja. Vastaajista 15 oli somalinkielisiä ja 11 venäjänkielisiä oppilaita, joista lähes kaikki olivat syntyneet Suomessa tai aloittaneet koulutaipaleensa

Suomessa. Loput vastaajista muodostuivat yksittäisistä eri kielten puhujista, paitsi vironkieliset, joita oli 8. He olivat asuneet Suomessa vasta alle vuoden. Verrokkiryhmänä toimi 15 suomen kieltä äidinkielenään puhuvaa oppilasta. Halonen käytti tutkimusmittarina Kielellisen kehityksen diagnosoivaa tehtäväsarjaa (ks. Kike), joka pohjautuu eurooppalaisen viitekehysten kuvausasteikkoon. Tehtäväsarja sisältää kuusi kielitaidon osa-aluetta (kielitieto, sanasto, kirjoittaminen, kuullun ymmärtäminen, luetun ymmärtäminen ja puhuminen), jossa kullekin osa-alueelle on laadittu kuvausasteikon kuudelle taitotasolle sopivia tehtäviä, joista voidaan muodostaa kielitaitoprofiili. Halonen arvioi tutkittavien kielitaidon tasoa perustaidon kielenkäyttäjän selviytyjän tason (A2) mukaan. Hänen tutkimuksessaan vastaajat menestyivät kuvausasteikon A2-tason tehtävissä hyvin: kokonaistulosten keskiarvo oli 70 osaamisprosenttia. Kantaväestön oppilaisiin verrattuna maahanmuuttajataustaiset suoriutuivat tehtävistään viidenneksen heikommin, poikkeuksena kuullun ymmärtämisen tehtävä, jossa ero oli selvästi muihin kielen osa-alueisiin nähden kapeampi. Siinä suomenkielisten osaamisprosentti oli 82 ja maahanmuuttajataustaisten 76. Suomenkieliset menestyivät melkein kaikissa kielitaidon tehtävissä erinomaisesti, mutta he eivät kuitenkaan ylittäneet täysiin pisteisiin. Toisen kielen oppilaat menestyivät parhaiten sanaston (78 %) ja kielitiedon tehtävissä (71 %). Sanastolla oli selvä yhteys Suomessa asuttuun aikaan. Erityisesti oppilaat, jotka olivat käyneet koko alakoulun Suomessa, menestyivät parhaiten sanaston tehtävissä. Lukeminen (66 %) ja kirjoittaminen (61 %) olivat toisen kielen oppijoille kaikkein vaikeimpia taitoja. Myös suomea äidinkielenään puhuvat suoriutuivat kirjoittamisen tehtävistä muita kielen osa-alueita heikommin (77 %). Kantaväestön oppilailla ei esiintynyt eri kielitaidon osa-alueilla suurta vaihtelua. Sen sijaan kielitaitoprofiileissa yksilöiden välillä eri kielen osa-alueilla ilmeni suuria eroja maahanmuuttajataustaisten välillä.

Ruotsissa Svenska Dagbladet julkaisi artikkelin ”Statistik döljer betygskillnader” (Mahdi 2010), jonka mukaan erot peruskoulun päättötodistuksissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kesken ovat merkittävät. Erityisesti erot kantaväestön oppilaisiin ovat suuret. Maahanmuuttajataustaiset saavat merkittävästi huonompia päättötodistuksen arvosanoja kuin samanikäiset ruotsalaisoppilaat. Eroja esiintyy myös sukupuolten välillä. Yleisesti ottaen maahanmuuttajataustaiset tytöt menestyvät koulussa maahanmuuttajataustaisia poikia paremmin. Artikkelin mukaan vanhempien koulutus ja sosio-ekonominen asema luetaan maahanmuuttajaoppilaiden koulumenestyksen avaintekijöiksi. Koulutetut vanhemmat pystyvät toimimaan lastensa tukena uusissakin tilanteissa. Vähemmän koulutetut vanhemmat saattavat asettaa liian epärealistisia oppimistavoitteita lapsille, kun he eivät tunne uuden kulttuurin koulujärjestelmää (Korpela 2006b, 125–126). Tomlinson (1991, 121–127; 2008, 142) on havainnut, että etnisellä ja sosio-ekonomisella taustalla on kuitenkin pienempi merkitys oppilaan koulumenestymiseen kuin päiväkodin ja koulujen asennoitumistavalla maahanmuuttajaoppilaita kohtaan. Oppilaat saavuttivat hyviä tuloksia niissä kouluissa, joissa vallitsi vahva johtajuus, oppilaiden kielen oppimista tuettiin, opettajat tekivät yhteistyötä oppilaiden

vanhempien kanssa ja oppimiselle oli asetettu korkeat tavoitteet. Cummins (1995b, 12) tutkimuksesta ilmeni, että niissä esikouluissa, joissa lasten kulttuurista identiteettiä vahvistettiin, yhteistyö vanhempien kanssa oli aktiivista ja oppilaiden kielenkäyttöä tuettiin päivittäisissä toiminnoissa, oppilaat saavuttivat korkeamman kielitaidon tason molemmissa kielissä.

Svenska Dagbladetin (Mahdi 2010) uutisoiman koululaitoksen tilastoissa ilmeni, että koulumenestykseen vaikuttaa oppilaan syntymämaa. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestyksessä esiintyi suuria eroja siinä, oliko oppilas syntynyt Ruotsissa tai Ruotsin ulkopuolella. Ruotsissa syntyneistä suomalaistaustaisista oppilaista suurin osa (82 %) oli saanut riittävän hyvän todistuksen lukiota varten. Vastaavasti vain neljäsosa (25 %) Somaliassa syntyneistä oli saavuttanut yläkoulussa lukio-opetukseen riittävät arvosanat. Ruotsiin ennen kouluikää saapuneista somalitaustaisista kolmasosa (75 %) sai riittävän hyvän todistuksen päästäkseen lukioon. Turkissa syntyneistä vastaava tilanne oli alle puolella (47 %) ja arabimaissa (Marokko, Irak, Iran, Syyria, Egypti) syntyneistä yli puolella (54 %).

OECD:n vuoden 2003 Pisa-tutkimus raportoi maahanmuuttajien menestymisestä kouluissa eri OECD-maissa. Raportin mukaan maahanmuuttajaoppilaat olivat yleisesti ottaen motivoituneempia opiskelemaan ja heillä oli positiivisempi asenne koulua kohtaan kuin kantaväestön oppilailta. Tästä huolimatta maahanmuuttajaoppilaat menestyivät merkittävästi kantaväestöä heikommin matematiikassa, lukemisessa, luonnontieteissä ja ongelmanratkaisutehtävissä. Lisäksi ensimmäisen polven maahanmuuttajat pärjäsivät useimmissa maissa heikommin kuin toisen polven maahanmuuttajat. Erityisesti suuria eroja ensimmäisen polven maahanmuuttajien ja kantaväestön välillä ilmeni menestymisessä lukemisessa ja eri tieteissä. (OECD 2006, 6–10, 37.) Tämä tulos tukee useita tutkimustuloksia, jossa maassaoloaika näyttää olevan vahvasti sidoksissa maahanmuuttajien koulumenestykseen (Kosonen 1994; Suni 1996; Halonen 2007). Toisaalta OECD:n (2006, 71) raportista ilmenee, että koko ikänsä natiivien kanssa samaa koulua käyneet maahanmuuttajat eivät menestyneet koulussa yhtä hyvin kuin kantaväestön lapset, joten koulun tukitoimilla näyttää olevan suuri rooli koulumenestyksessä. Ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajaoppilaat, jotka käyttivät pelkästään äidinkieltään kotonaan, menestyivät kantaväestön oppilaita selvästi heikommin matematiikassa ja lukemisessa. (OECD 2006, 46, 48.) Useat tutkimukset osoittavat, että oman äidinkielen ja toisen kielen hallinta ovat yhteydessä koulumenestymiseen (ks. Cummins 2000; Lehtinen 2002.) Toisaalta on myös viitteitä siitä, että oppilaat, jotka eivät puhu kantaväestön kieltä kotona, saavuttavat yhtä hyviä tuloksia oppimisessa kuin kantaväestön lapset. Monissa maahanmuuttajaperheissä on kuitenkin se tilanne, että vanhemmilla ei ole riittävän hyvää toisen kielen taito lastensa kotitehtävissä auttamiseen. (OECD 2006, 46.)

Suomessa asuvat maahanmuuttajat suoriutuivat Pisa-tuloksien vertailuissa keskimäärin paremmin kuin OECD-maiden maahanmuuttajat (Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009, 39). Keskiarvojen vertailuissa kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten kesken ei esiintynyt suuria eroja. Kantaväestön oppilaiden kaikkien aineiden keskiarvo oli keskimäärin 0,35 numeroa ja lukuaineiden keskiarvo 0,42 numeroa korkeampi kuin maahanmuuttajaoppilailta. Taito- ja taideaineissa keskiarvojen ero oli pienin ja vastaavasti reaaliaineiden, kuten historian, biologian ja maantiedon kohdalla ero oli suurin. Kielten arvosanat paluumuuttajien ja toisen polven maahanmuuttajien osalta olivat jopa kantaväestöä paremmat luokilla 1–6 alkaneissa A1- ja A2-kielissä. (Karppinen 2008, 142–143.) Talibin (2005) tutkimuksen mukaan opettajat arvioivat monen maahanmuuttajataustaisen oppilaan menestyvän koulussa paremmin kuin suomalaistaustaisen lapsen. Tähän on vaikuttanut erityisesti opettajien saama opetuksellinen, koulutuksellinen ja taloudellinen tuki kouluissa, joissa monikulttuurisia oppilaita on ollut koulussa jo pitkään.

Kuusela ja Etälähti (2008, 102) ovat tutkineet maahanmuuttajaoppilaiden oppimistuloksia viidennen luokan ympäristö- ja luonnontiedossa ja kuudennen luokan matematiikassa. Tutkimukseen osallistui 800 vieraskielistä oppilasta ja tutkimus suoritettiin vuosina 2006 ja 2007. Tutkittavista lähes kolmasosa (30 %) suoriutui matematiikan tehtävistä heikosti sijoittumalla heikoimman kymmenyksen luokkaan. Vain pieni osa (5 %) vastaajista sijoittui parhaiten pärjäävään luokkaan. Oppilaista yli kolmasosa (35 %) pärjäsi ympäristö- ja luonnontiedossa heikosti. Tutkijat kuitenkin korostavat, että vastaajissa oli mukana erittäin taitavia maahanmuuttajaoppilaita, eikä heitä tulisi nähdä pelkästään heikkoina oppilaina. Taitavuutta selitti mahdollisesti pitkä maassaoloaika Suomessa.

Virran (2008, 134–135) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajaoppilaat pitivät historiaa vaikeana oppiaineena erityisesti kielen takia. Historiassa esiintyy paljon vaikeita sanoja ja käsitteitä, joita ei arkikielessä käytetä, eikä siksi niitä ymmärretä. Myös kielenvaihto ja sanojen etsiminen kuormittavat oppimista. Osa oppilaista koki historian sisällön tylsäksi ja sitä kautta vaikeaksi. Esimerkiksi jotkut islamilaisen kulttuurin piirissä eläneet oppilaat pitivät Suomen tai Euroopan historiaa tylsänä.

Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa ja koulumenestystä on tutkittu Suomessa melko vähän. Sunin (1996) tutkimus keskittyi kartoittamaan yhdeksäsluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidon tasoa ja siihen liittyvien taustamuuttujien ja opetusjärjestelyiden yhteyttä kielitaidon tasoon. Halonen (2007) vastaavasti selvitti kuudetta luokkaa käyvien maahanmuuttajataustaisten suomen kielen taidon tasoa eri kielitaidon osa-alueilla. Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena ovat myös kuudesluokkalaiset toisen kielen oppijat, mutta tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on tutkia oppilaiden kielitaidon tason selvittämisen lisäksi koulujen opetusjärjestelyiden yhteyttä suomen kielen taidon tasoon opetusjärjestelyiden arvioimiseksi ja kehittämiseksi.

### 3.8 Maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeudet

Kuten aiemmissa luvuissa nousi esiin, maahanmuuttajataustaisen oppilaan kielen oppimista saattavat heikentää monet maahanmuuttoon liittyvät riskitekijät ja yhteiskunnan asenne maahanmuuttajia kohtaan. Laaksosen tutkimuksen mukaan puutteellisen suomen kielen taidon takia maahanmuuttajaoppilaita siirretään erityiskouluihin (ks. Laaksonen 2007, 158; 2009, 123–124). Vaikka uuden kielen oppimisen tiedetään vaativan paljon aikaa, silti oppilaan tulisi lyhyessä ajassa kuroa kiinni luokkatoverit sekä kielessä että oppiaineksen sisällössä, mikä saattaa aiheuttaa oppilaille kognitiivista ylikuormittuneisuutta. Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistamista on pidetty erittäin vaikeana, koska oppimisvaikeuksien arviointiin ei ole luotu sopivia menetelmiä, eivätkä opettajat ole saaneet siihen riittävää koulutusta. Tämä ilmiö on havaittavissa myös muualla Euroopassa. Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien arviointia ja siihen sopivia käytänteitä käydään parhaillaan läpi EU:n tasolla. Oppimisvaikeuksien tunnistamisessa käytetään työkaluja, jotka kielen ja kulttuurin vuoksi sopivat valtaväestön oppimisvaikeuksien tunnistamiseen, mutta eivät sellaisinaan maahanmuuttajien arviointiin. Oppilaiden todellisia kykyjä, taitoja ja tietoja ei kyetä arvioimaan luotettavasti. Lisäksi uuden kielen alkutaipaleella olevan oppilaan puutteellinen suomen kielen taito ja sen takia oppimisen vaikeudet tulkitaan helposti oppimisvaikeudeksi. Oppimisvaikeuksien diagnosointi pitäisikin tehdä molemmilla kielillä. (Nissilä ym. 2009, 37–38.) Edellä mainittujen syiden takia erityiskouluihin on siirretty paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita (ks. Talib ym. 2004; Laaksonen 2007). Toisaalta läheskään kaikki oppilaat eivät ole saaneet tarvitsemaansa erityisopetuksellista tukea. Tunnistamattomat oppimisvaikeudet saattavat luoda esteitä koulutuspolulle ja työuralle sekä heikentää oppilaan kotoutumista yhteiskuntaan. (Arvonen, Katva & Nurminen 2009, 64.)

Laaksonen (2007, 158; 2009, 123–124) tutki peruskoulun maahanmuuttajaoppilaita erityiskoulussa. Lähes puolet heistä ilmoitti suomen kielen tuottavan eniten vaikeuksia, mikä heijastui oppilaiden mielestä negatiivisesti heidän keskittymiskykyynsä. Heikko toisen kielen taito onkin suurin syy erityisopetussiiirtoon. Kielellisiä vaikeuksia ei esiinny pelkästään ensimmäisen polven maahanmuuttajilla, vaan myös toisen polven maahanmuuttajilla. (Rutter 2006, 168, 185.) Perttula (2010b, 50–51) on havainnut myös toisen polven maahanmuuttajilla suuria puutteita suomen kielessä. Hänen mukaansa toisen kielen oppimista hidastavat vaikea kotoutumisprosessi ja suomen kielen erilaisuus omaan äidinkieleen verrattuna. Esimerkiksi kaikissa kielissä ei löydy samoja äänteitä tai kirjaimia, joita suomen kielessä on. Opettajan arvioinnilla oppilaan suomen kielen taidon tasosta onkin suuri merkitys diagnosoitaessa kielellisiä erityisvaikeuksia. Toinen siirtoa aiheuttava tekijä oli oppilaiden käytös- ja tunne-elämän häiriöt (Rutter 2006, 168). Oppilaiden turhautuneisuus, kun uusi kieli asettaa haasteita oppimiselle ja kommunikoinnille, saattaa aiheuttaa häiriökäyttäytymistä. (Talib ym. 2004, 118).

Laaksosen tutkimuksesta kävi ilmi, että valtaosa maahanmuuttajaoppilaista piti erityisopetussiirtoaan hyvänä ratkaisuna, vaikka itse siirtoprosessia he eivät ymmärtäneetkään. Osa oppilaista muisti joitakin erityisopetussiirtoon vaikuttavia yksittäisiä tekijöitä, kuten psykologiset testit, tutkimukset ja keskustelut, mutta kokonaiskuva erityisopetussiirrosta jäi ymmärtämättä. Maahanmuuttajaoppilaat kokivat opiskelun erityiskoulussa myönteisenä. He pitivät hyvänä opetusryhmän pientä kokoa, opettajien yksilöllisen tuen antamista, läksyjen vähäistä määrää ja niiden osittaista tekemistä koulussa, hyviä suhteita opettajiin ja kavereihin. Myös lukuaineissa onnistumisen ja sen myötä todistusarvosanojen nousemisen oppilaat katsoivat hyvänä asiana. (Laaksonen 2007, 132–137.)

Pihlavan, Walleniuksen ja Olkinuoran (2001, 183–185) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajaoppilaat viihtyivät suomalaisoppilaita paremmin koulussa, vaikka he arvioivat koulunkäynnin olevan kohtalaisen vaikeaa ja pitivät luokkatyöskentelyä vaativana. Kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä olivat maahanmuuttajaoppilaiden positiivinen suhde opettajaan ja toisiin oppilaisiin. Koulunkäynnin vaikeuden kokemiseen vaikuttivat tutkijaryhmän mielestä suomen kielen heikko taito ja todennäköisesti suomalaisen koulun tehtävätyyppien erilaisuus. Esimerkiksi oman mielipiteen lausuminen ja perustelu eivät välttämättä ole maahanmuuttajaoppilaille tuttuja työtapoja. Sukupuolten välillä ei ilmennyt suuria eroja maahanmuuttajatytöjen ja -poikien välillä.

Maahanmuuttajaoppilaan koulumenestykseen vaikuttavat monet tekijät, joita aiemmin esittelin. Jos oppilas ei kuitenkaan tuesta ja riittävän pitkästä maassaoloajasta huolimatta kehity kielellisesti ja kognitiivisesti ikätasonsa mukaan, on syytä kartoittaa oppimisvaikeuden mahdollisuus. On kuitenkin huomioitava, että toisen kielen oppijoilla suomen kieli on sekä oppimisen kohde että sen väline, joten oppimiseen tulee antaa enemmän aikaa. Seuraavassa luvussa esittelen kaksikielisyteen liittyviä seikkoja, sillä toisen kielen oppijoiden tavoitteeksi opetussuunnitelmassa on asetettu toiminnallinen kaksikielisyys.

## **4 KAKSIKIELISYYS**

Kielitieteessä elää metafora, jossa kieli on elävä eliö, joka syntyy, kasvaa ja kuolee. Kieli, joka on ihmisten ainutlaatuinen kyky, kehittyy, muuttuu tai väistyy. Maailmassa, jossa on vähemmän kuin kaksisataa kansallisvaltiota, arvioidaan käytettävän yli 6000:ta kieltä. Todellisuudessa arvio kielten lukumäärästä on varsin varovainen, koska useita maailman kielialueita ei ole tutkittu. (Wei 2000, 3;

Romaine 2004, 388.) Grosjean (1982, vii) arvioi, että kaksikielisyttä tavataan kaikissa maailman valtioissa.

Monet yksikielisessä ja yksikulttuurisessa ympäristössä kasvaneet pitävät kaksikielisyttä (engl. bilingualism) vain muutamien ihmisten erityisominaisuutena. Todellisuudessa maailman väestöstä joka kolmas käyttää kahta tai useampaa kieltä rutiininomaisesti työssään, perhe-elämässään ja vapaa-aikanaan. Jos näiden lisäksi lasketaan kaksikielisiksi kaikki ne, jotka käyttävät epäsäännöllisesti eri kieliä, jää yksikielisten (engl. monolingualism) osuus maailmassa hyvin pieneksi. (Wei 2000, 4; Ortega 2009, 3.) Kaksikielisyttä ilmenee siis koko maailmassa, mutta se vaihtelee sen mukaan, 1) missä olosuhteissa henkilöistä tulee kaksikielisiä, 2) missä käyttötarkoituksissa kieliä käytetään ja 3) mikä yhteiskunnallinen asema kielillä on. Suurin osa kaksikielisydestä johtuu maahanmuutosta. (August & Hakuta 1997, 30; 1998, 12.) Olennaista on kuitenkin tiedostaa, että kaksikielisyys pitää sisällään monia ulottuvuuksia (Butler & Hakuta 2006, 115).

#### **4.1 Kaksikielisyteen liittyvät käsitteet**

Vaikka kaksikielisyys on viime vuosikymmeninä ollut monen tutkijan kiinnostuksen kohde (ks. Romaine 1996; Wei, 2000; Baker 2001), on kaksikielisyttä tutkittu jo viime vuosisadan alusta lähtien. Esimerkiksi Ronjat (1913) tutki 1900-luvun alussa erityisesti lasten kaksikielisyyden kehittymistä. Hänen tutkimuksensa mukaan vanhemmat tukivat parhaiten lapsen kehittymistä kaksikieliseksi puhumalla lapsensa kanssa omaa äidinkieltään ("one person, one language"). Tätä simultaanista kaksikielisyyden menetelmää pidetään tänä päivänäkin suotuisimpana kaksikielisyyden omaksumismenetelmänä. (Genesee, Nicoladis & Paradis 1995, 614; Baker 1996, 79.)

Ehkä klassisin kaksikielisyttä koskeva tapaustutkimus lienee Leopoldin (1939–1949), joka tutki tyttärensä kaksikielisyyden sanaston kehittymistä, ääntämistä sekä sanojen ja lauseiden yhdistymistä. Leopold itse puhui tyttärelleen saksaa ja äiti englantia. Kahden ensimmäisen vuoden aikana tytär ei erottanut kieliä ja saksan ja englannin sanat sekoittuivat usein keskenään. Kolmen vuoden iässä tytär alkoi puhua isälleen saksaa ja äidilleen englantia, mutta edelleen kielten sekoittumista (yhdistymistä) esiintyi. Leopold havaitsi, että kielten yhdistyminen ei johtunut kielihäiriöstä, vaan siitä, että lapsi systemaattisesti yksinkertaistaa kielen tuotantoa. (Baker 1996, 79–80.)

Asenteet kaksikielisyttä kohtaan ovat vuosien myötä muuttuneet positiivisemmiksi. Vielä 1960-luvulla uskottiin, että kaksikielisyydellä oli haitallisia vaikutuksia henkilön älylliseen ja henkiseen kehitykseen. Nykyään kaksikielisyydellä ajatellaan olevan kulttuurisia, kognitiivisia ja kommunikatiivisia etuja ja monet tahot, kuten YK, Unesco, Euroopan neuvosto ja Euroopan unioni tukevat vähemmistökieliin kuuluvien oikeuksia ylläpitää kieliään. (Wei 2000, 18–19.)



Useat tutkijat ovat todenneet, että kaksikielisyys on monitahoinen ilmiö ja sen määrittely on äärimmäisen vaikeaa (Wei 2000, 5; Bhatia 2006, 5) tai jopa mahdotonta (Baker 1996, 13). Kaksikielisuuden määritelmät ovat vaihdelleet vuosikymmenien kuluessa maksimaalisesta kielten osaamisesta minimaaliseen kaksikielisuuden hallintaan. Bloomsfield esitti 1930-luvulla kaksikieliseksi natiivin tasoista kahden kielen taitajaa ("native-like control of two languages"), kun taas Dieboldsin (1964) mukaan kaksikieliseksi voitiin luokitella henkilö, joka osaa alkeet toisesta kielestä ("incipient bilingualism"). (Romaine 1995, 11.) Bakerin (2001, 6) mukaan kaksikielisiä ovat ne henkilöt, jotka käyttävät kahta kieltä päivittäin.

Kaksikielisyyttä määritellessä tulee ottaa huomioon tietyt tekijät, kuten kielten omaksumisikä ja -tapa, jolla kaksikielisyys on saavutettu, kielten taitotaso, kielen käyttö ja samaistuminen sekä asenne (Skutnabb-Kangas 1998, 62–63; Wei 2000, 5, 26). Kielen omaksumisikä auttaa erottamaan varhaislapsuudessa omaksutun simultaanisen (samanaikaisen) kaksikielisuuden niistä, jotka oppivat toisen kielen myöhemmin elämässään joko luonnollisessa kontekstissa (kaksikieliset vanhemmat tai yhteisö) tai formaalisen opetuksen tuloksena. Wein mukaan kielen myöhäinen omaksuminen voi johtaa korkean kielitaidon tasoon kohdekielessä, kun taas varhainen omaksuminen ilman jatkuvaa käyttöä ja tukea saattaa johtaa heikkoon kielitaidon tasoon. (Wei 2000, 5.) Bakerin (1996, 81) tutkimuksen mukaan lapset omaksuvat simultaanisen kaksikielisuuden hyvin, mutta toisen kielen oppiminen lapsuuden jälkeen ei tuota useinkaan hyviä tuloksia. Esimerkiksi Yhdysvalloissa ja Isossa-Britanniassa vain pieni osa lapsista hallitsi toisen kielen sujuvasti. Gass ja Selinker (2008, 25) sekä Larsen-Freeman ja Long (1991, 153) pitävät myös toisen kielen oppijan taitoja natiivin tasolla harvinaisena. Tästä on esitetty myös toisenlaisia havaintoja. Augustin ja Hakutan (1997, 30) mukaan toisen kielen oppijoista voi tulla täysin kaksikielisiä.

Kaksikielisuuden taidon arviointi on erittäin monimutkaista. Arvioinnissa tulee ottaa huomioon neljä perustaitoa, joita ovat kuunteleminen, puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen. (Wei 2000, 5.) Nämä neljä kykyä voidaan jakaa kahteen dimensioon: reseptiiviseen eli vastaanottavaan (kuullun ymmärtäminen ja lukeminen) ja produktiiviseen eli tuottavaan (puhuminen ja kirjoittaminen) (Baker 1996, 6). Skutnabb-Kangas (1981, 85–86) on lisännyt kielikompetenssiin viidennen perustaidon eli kyvyn käyttää kieltä ajattelun tasolla.

Useat tutkijat (ks. Baker ym. 1998; Wei 2000) ovat samaa mieltä siitä, että kaksikielisyys ei tarkoita kahden kielen täydellistä hallintaa. Todellisuudessa kukaan ei osaa edes äidinkieltäkään täydellisesti (Skutnabb-Kangas 1988, 64; Latomaa 1996, 104). Kaksikielisten taidot vaihtelevat hyvin paljon eri kielellisen perustaidon alueella. Esimerkiksi, joku osaa puhua kieltä sujuvasti, mutta ei osaa kirjoittaa tai lukea sitä. Joku saattaa ymmärtää hyvin kieltä, mutta ei osaa tuottaa sitä. (Baker 1996, 6; Romaine 1996, 585.) Tasapainoista kaksikielisyyttä (kaksi kieltä hallitaan yhtä hyvin) pidetään kaksikielisuuden

tavoitteena, mutta todellisuudessa se on harvinainen kaksikielisyiden muoto (Wei 2000, 5). Tavallisesti kaksikieliset kielet eivät ole kehittyneet samantasoisesti, vaan jompikumpi kielistä on paremmin kehittynyt (Hassinen 2005, 18). Tällöin puhutaan dominoivasta kielestä (paremmin hallittu kieli) (Petersen 1988, 487). Puolikielisyys (halvspråkighet) on 1950-luvun lopussa Hansegårdin (1968, 98) lanseeraama termi, joka tarkoittaa ”äidinkielen varhaisen riistämisen haitallisia kielellisiä (ja psykologisia) vaikutuksia”. Sittemmin puolikielisyydellä on viitattu tilanteeseen, jossa molemmat kielet ovat vajavaisia. Puolikielisyys-käsite on saanut osakseen paljon kritiikkiä. (ks. Baker 1996, 9–10; Romaine 1996, 263–264.)

Kaksikieliset käyttävät kieliään eri tarkoituksiin ja eri tilanteissa. Yhtä kieltä saatetaan käyttää tietyssä tilanteessa, esim. espanjaa puhutaan kotona ja englantia töissä. Joissakin tilanteissa molempia kieliä käytetään jatkuvasti kaikissa konteksteissa, jolloin koodinvaihtoa (code-switching) esiintyy runsaasti. (Wei 2000, 5.)

Suomi toisena kielenä -opetuksen tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys (functional bilingual). Se määritellään taidoksi toimia kahdella kielellä eri käyttötarkoituksissa (Wei 2000, 6–7). Tässä tutkimuksessa kaksikielisyys nähdään taitona, jossa oppilas käyttää kahta tai useampaa kieltä aktiivisesti arjessaan ja sen myötä kumpikin kieli kehittyy omalla kielen hallinnan tasollaan. Kieli näin ollen kehittyy jatkuvasti kaikilla kielen osa-alueilla omaa tahtiaan. Taulukossa 6 esitellään kaksikielisyystutkimuksista johdettuja kaksikielisyteen liittyviä käsitteitä sekä niiden määritelmiä. Kuten taulukosta 6 voidaan havaita, kaksikielisyiden eri muotoja on runsaasti ja oppilaalla voi ilmetä useita kaksikielisyiden muotoja päällekkäin. Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan peräkkäisen kaksikielisyiden (successive bilingual) yhteyttä suomen kielen taidon tasoon.

TAULUKKO 6. Kaksikielisuuden eri muodot, käsitteet ja määritelmät (Wei 2000, 6–7)

KAKSIKIELISYYDEN ERI MUODOT		
Käsite englanniksi (Wei 2000, 6–7)	Käsite suomeksi (tutkijan vapaa suomennos)	Määritelmä
achieved/late bilingual	myöhäinen kaksikielisyys	lapsuuden jälkeen hankittu kaksikielisyys
additive bilingual	täydenteinen kaksikielisyys	kaksi kieltä, jotka täydentävät toisiaan
ambilingual/balanced/ symmetrical/equilingual	tasapainoinen kaksikielisyys	kyky toimia yhtä hyvin kahdella kielellä
ascendant bilingual	nouseva kaksikielisyys	kyky toimia toisella kielellä kehittyä kielen lisääntyneen käytön johdosta
ascribed/early bilingual	varhainen kaksikielisyys	kaksi kieltä omaksuttu varhaislapsuudessa
asymmetrical/receptive/ semibilingual/passive bilingual	passiivinen kaksikielisyys	kyky ymmärtää toista kieltä puhutussa ja/tai kirjoitetussa muodossa, mutta ei välttämättä puhu tai kirjoita sitä
compound bilingual	yhdistyvä kaksikielisyys	kahden kielen oppiminen samanaikaisesti, usein samassa kontekstissa
consecutive bilingual	myöhäinen kaksikielisyys	toinen kieli omaksutaan ensikielen jälkeen
coordinate bilingual	rinnakkainen kaksikielisyys	kaksi kieltä on opittu toisistaan eroavissa konteksteissa
covert bilingual	salattu kaksikielisyys	kielitaidon salaaminen asenteellisista syistä
diagonal bilingual	diagonaalinen kaksikielisyys	kaksikielisyys muodostuu ei-standardikielestä tai murteesta ja siihen liittymättömästä standardikielestä
dominant bilingual	dominoiva kaksikielisyys	henkilö, joka osaa toista kieltä paljon paremmin ja myös käyttää sitä huomattavasti enemmän
dormant bilingual	uinuva kaksikielisyys	maahanmuuton takia vähäinen mahdollisuus käyttää ensikieltään
functional bilingual	toiminnallinen kaksikielisyys	kyky toimia kahdella kielellä, mutta sujuvuus vaihtelee eri tilanteissa
horizontal bilingual	horizontaalinen kaksikielisyys	kahden samanarvoisen kielen osaaminen
incipient bilingual	alkava kaksikielisyys	kaksikielisyys alkuvaiheessa, jossa toinen kieli ei ole vielä kehittynyt
maximal bilingual	maksimaalinen kaksikielisyys	kahden tai useamman kielen lähes natiivin tasoinen osaaminen
minimal bilingual	minimaalinen kaksikielisyys	toisen kielen osaaminen muutamien sanojen ja lauseiden tasolla
natural/primary bilingual	luonnollinen kaksikielisyys	kaksi kieltä opittu luonnollisesti
productive bilingual	tuottava kaksikielisyys	kyky ymmärtää, puhua ja kirjoittaa kahta tai useampia kieliä
recessive bilingual	väistynyt kaksikielisyys	vähäisen kielen käytön takia toisen kielen ymmärtäminen tai ilmaiseminen vaikeutunut
secondary bilingual	sekundaari kaksikielisyys	toinen kieli opittu muodollisen opetuksen avulla
semilingual	puolikielisyys	molempien kielten osaaminen vajavaista
simultaneous bilingual	simultaaninen kaksikielisyys	kaksi kieltä opitaan samanaikaisesti syntymästä lähtien
subordinate bilingual	alisteinen kaksikielisyys	toisen kielen omaksuminen alkaa myöhemmässä iässä
subtractive bilingual	vähenteinen kaksikielisyys	ensikieli vaikeuttaa (interferenssi) toisen kielen oppimista
successive bilingual	peräkkäinen kaksikielisyys	toisen kielen oppiminen ensikielen (kolmen ikävuoden) jälkeen
vertical bilingual	vertikaalinen kaksikielisyys	standardikielen ja siihen liittyvän kielen tai murteen hallinta

## 4.2 Kaksikielisyyden muodot lapsuudessa

Kaksikielisyyttä määriteltäessä on tärkeää erottaa simultaaninen (simultaneous bilingualism) ja peräkkäinen kaksikielisuus (sequential bilingualism). Simultaanisessa kaksikielisyydessä lapsi oppii kaksi kieltä samanaikaisesti varhaislapsuudessa, kun vanhemmat puhuvat lapselle rinnakkain omaa äidinkieltään. (Baker 1996, 76–77; Ortega 2009, 5.) De Houwerin (2009, 2, 98) mukaan kaksikielisyydestä ensimmäisenä kielenä (bilingual first language acquisition) voidaan puhua, kun lapselle on alettu puhua molempia kieliä viikon sisällä syntymästä ja näin lapsi kuulee varhaisesta vaiheesta lähtien molempia kieliä lähes päivittäin. Peräkkäisessä eli sukseksiivisessä (successive bilingualism) kaksikielisyydessä lapsi oppii ensimmäisen kielen (L1) jälkeen toisen kielen (L2) myöhäislapsuudessa, nuoruudessa tai aikuisuudessa (Baker 1996, 76–77; Ortega 2009, 5). Alisteisessa eli subordinatiivisessa kaksikielisyydessä (subordinate bilingualism) toinen kieli omaksutaan vasta 7–12-vuotiaana (Hassinen 2005, 17). Yhteistä kaikille kaksikielisyyden muodoille on se, että lapset seuraavat samaa polkua kohti kohdekielen omaksumista sosiaalisessa ympäristössä (Meisel 2011, 23).

Tutkijat eivät ole yksimielisiä siitä, missä iässä kulkee simultaanisen ja peräkkäisen kaksikielisyyden raja. Ortegan (2009, 4) mukaan voidaan puhua simultaanisesta kaksikielisyydestä, kun lapsi oppii kaksi kieltä ennen neljän vuoden ikää. Useat tutkijat (McLaughlin 1984, 101; Meisel 2000, 336; Genesee, Paradis ja Crago 2004, 218) esittävät rajapyykiksi kolmen vuoden ikää, sillä siihen mennessä on opittu ensimmäisen kielen perusteet.

Romaine (1996, 183–185) on luokitellut lapsuuden kaksikielisyyden kuuteen ryhmään kielten omaksumismenetelmän mukaan. Luokittelussa on otettu huomioon vanhempien äidinkieli, ympäristön kieli ja vanhempien lapselleen puhuma kieli. Viisi ensimmäistä ryhmää pohjautuu Hardingin ja Rileyn (1986) tutkimuksiin ja kuudes Romainen tutkimuksiin.

*Ryhmä 1: yksi henkilö - yksi kieli ("one person - one language")*

Vanhemmilla on eri äidinkielet, joista toisen vanhemman äidinkieli on sama kuin valtaväestön kieli. Kumpikin vanhemmista puhuu lapselleen omaa äidinkieltään lapsen syntymästä lähtien.

*Ryhmä 2: kotikielenä muu kuin valtaväestön kieli / yksi kieli - yksi ympäristö ("non-dominant home language / one language - one environment")*

Vanhemmilla on eri äidinkielet. Toisen vanhemman äidinkieli on valtaväestön kieli. Molemmat vanhemmat puhuvat lapselleen vähemmistökieltä.

*Ryhmä 3: kotikielenä muu kuin valtaväestön kieli ilman yhteisön tukea ("non-dominant home language without community support")* Vanhemmat puhuvat lapselleen samaa äidinkieltä, joka on yhteiskunnassa vähemmistökieli.

*Ryhmä 4: kotikielinä muu kuin valtaväestön kieli ilman yhteisön tukea ("double non-dominant home language without community support")*

Vanhemmat puhuvat lapselleen omaa äidinkieltään, joka ei ole valtaväestön kieli.

*Ryhmä 5: ei-natiivit vanhemmat ("non-native parents")*

Vanhemmat jakavat saman äidinkielen, joka on yhteiskunnan valtakieli. Toinen vanhemmista kuitenkin puhuu lapselleen kieltä, joka ei ole hänen äidinkieltään.

*Ryhmä 6: kielten yhdistely ("mixed languages")*

Vanhemmat ovat kaksikielisiä ja yhteisö on kaksikielinen. Vanhemmat yhdistelevät kieliä (code-switch ja mix languages).

Bialystokin (2001, 4) mielestä Romainen luokittelu antaa hyödyllisen katsauksen olosuhteista, joissa kaksikielisyys hankitaan. Luokittelussa jokainen lapsi kasvaa kotona kaksikieliseksi, mutta erilaiset olosuhteet oppia kieliä johtavat erilaiseen kielitaidon tasoon.

### **4.3 Kielten yhdistely ja kielten keskinäinen vaikutus**

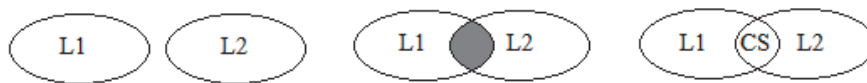
Kaksikielisyystutkimuksissa nousevat usein käsitteet *kielten yhdistely* (language mixing), *koodienyhdistely* (code-mixing) ja *koodinvaihto* (code-switching). Käsitteiden kirjo juontaa eri tieteenalojen (psykologia ja sosiolingvistiikka) vaikutuksesta käsitteiden määrittelyyn, mutta niitä käytetään usein päällekkäin. Useissa tutkimuksissa koodien yhdistelyä (code-mixing) kuvataan sillä, että yhdessä ilmauksessa esiintyy kahden tai useamman kielen samanaikaisesti esiintyviä elementtejä. Yhdistellyt elementit voivat olla fonologisia, morfologisia, leksikaalisia, syntaktisia ja pragmaattisia. (Genesee 2000, 320–321; Muysken 2000, 1.) Toisin sanoen yhdistellyt elementit voivat koskea kielen pieniä yksikköjä, kuten äänneitä, morfeemeja, sanoja tai laajempia kokonaisuuksia, kuten fraaseja ja lauseita. Kun yhdistelyä tapahtuu samassa ilmauksessa, sitä kutsutaan ilmauksen sisäiseksi yhdistelyksi (intrautterance code-mixing) ja kun se tapahtuu keskustelun aikana mutta eri ilmauksissa, sitä kutsutaan ilmausten väliseksi koodien yhdistelyksi (interutterance code-mixing). (Genesee ym. 2004, 91.) Aikaisemmin kielten yhdistelyä pidettiin kielellisenä häiriönä (Muysken 2000, 1–2), mutta nykyään sitä pidetään useamman kuin yhden kielen verbaalisena taitona (Poplack 2000, 240).

Lasten välillä on suuria yksilöllisiä eroja yhdistelyn (language-mixing) määrässä: jotkut lapset yhdistelevät paljon ja toiset vähän. Lapset saattavat myös yhdistellä kieliä eri tavoin eri perheenjäsenten kanssa. Yleisin selitys kielen yhdistelylle on se, että lapset yhdistelevät kieliä, koska he eivät löydä sanaa tai heiltä puuttuu käsite toisessa kielessä, jolloin he lainaavat sanan toisesta kielestä. (Genesee 2000, 323–324; Gass ym. 2008, 29.) Romainen (1995, 207) mukaan kielten yhdistely kuitenkin vähenee lapsen sanavaraston kasvaessa. Toisaalta kielten yhdistelyä voi tapahtua myös sosiaalisen kontekstin tai huumorin takia (Gass ym. 2008, 29). Toisen kielen oppimisen alkuvaiheessa oppijat yhdistelevät kieliä usein eri tavalla kuin sujuvat kaksikieliset, sillä toisen kielen oppijalta puuttuu kielellinen kompetenssi, jota tarvitaan yhdistelläkseen kieliä sujuvasti ja virheettömästi. He yhdistelevät oman äidinkieltensä kieliopillisia elementtejä toiseen kieleen, minkä seurauksena molempien kielten oikeakielisyys kärsii. (Genesee ym. 2004, 94.)

Meisel (2000, 336–337) käyttää kielten yhdistely-käsitettä (language-mixing) viittaamaan kaikkiin tapauksiin, joissa kahden kielen ominaisuudet on rinnastettu lauseessa tai yli lauserajojen. Jos kaksikielinen integroi ensimmäisen kielen kielioppirakenteita toiseen kieleen, Meisel viittaa fuusioon (fusion). Code-switching on Meiselin mukaan kaksikielisen pragmaattisen kompetenssin erityistaito, joka tarkoittaa kykyä valita kieli keskustelukumppanin, sosiaalisen kontekstin ja keskusteluaiheen mukaan sekä kykyä vaihtaa kieliä vuorovaikutuksellisessa järjestyksessä tekemättä kielioppivirheitä. Koodinvaihto ja fuusio johtavat kielten yhdistelyyn, vaikka ne ovat merkittävästi erilaisia luonteeltaan. Muyskenin (2000, 4) mukaan koodinvaihto on kahdella tavalla neutraalimpi termi: terminä se jo itsessään viittaa jonkin tyyppiseen vaihteluun, ja se erottaa koodinyhdistelyn lainaamisen ja interferenssin ilmiöistä.

Koodinvaihdossa (code-switching) kaksi kieltä vuorottelee yhdessä lauseessa tai diskurssissa (Auer 1988, 200; Poplack 2000, 214). Poplackin (2000, 240) mukaan koodinvaihdossa esiintyy kolme erilaista tyyppiä, joista jokainen pitää sisällään eriasteista kaksikielisuuden kompetenssia, kuten kuvioista 5 voidaan havaita. Tyypit ovat *inter-sentential switching*, *“tag”-switching* ja *intra-sentential switching*. Poplackin (2000, 239; 2004, 1) mukaan vaativin ja eniten kielellistä taitoa vaativa koodinvaihdon muoto on *intra-sentential switching*, jossa kieltä vaihdetaan syntaktisella tasolla lauseen sisällä ilman taukoja, keskeytyksiä ja epäröintiä (Lipsk 2008, 231). Sitä käyttävät lähinnä tasapainoisen kaksikielisuuden saavuttaneet kielenkäyttäjät. Poplackin tutkimus osoitti, että lapsena toisen kielen oppineet yhdistelivät kieliä enemmän samassa ilmauksessa (*intra-sentential switching*) kuin yli 13-vuotiaina toisen kielen oppineet. Koodinvaihtoa voidaan käyttää myös diskurssistrategiana tarkoituksena luoda tietynlaista vuorovaikutteista keskustelua. Tällainen koodinvaihdon tyyppi on ”tag”-switching, jolla viitataan huudahduksiin, idiomeihin ja välihuomautuksiin. Esimerkiksi ”En mene uimaan, no way!” Tag-switching on kaikista kolmesta koodinvaihdosta vähiten taitoa vaativa

kaksikielisyyden muoto. Inter-sentential switching -koodinvaihdossa kieltä vaihdetaan lauseen tai keskustelun rajoilla. (Poplack 2000, 235, 239.)



a. inter-sentential switching      b. ”tag”-switching      c. intra-sentential switching

L1= ensimmäinen kieli, L2= toinen kieli, CS= koodinvaihto

KUVIO 5. Koodinvaihdon kolme kaksikielisyyden kompetenssin muotoa (Poplack 2000, 240)

Lipskin (2008, 230) mukaan vaativimpaan koodinvaihdon muotoon vaikuttavat kaksi tekijää. Ensimmäinen tekijä on kielten typologinen samankaltaisuus. Koodinvaihtoa helpottaa, jos kielet sisältävät samanlaisia syntaktisia piirteitä kuten samanlainen sanajärjestys, artikkeleiden ja prepositioiden käyttö tai verbien ja kysymyslauseiden muodostus. Toiseksi koodinvaihtoon vaikuttavat puhujan ja yhteiskunnan kielellinen ja kulttuurinen identiteetti. Esimerkiksi samassa ilmauksessa tapahtuvaa (intra-sentential code switching) koodinvaihtoa käytetään hyvin yleisesti espanjankielisessä yhteisössä Yhdysvalloissa, mutta harvemmin ranskankielisessä yhteisössä Kanadassa, vaikkakin kielet (espanja/englanti ja ranska/englanti) ovat kieliopiltaan samanlaisia. Sosiaaliset arvot, historialliset tekijät, koulun opetussuunnitelma ja kielen virallinen tunnustaminen ovat yhteydessä koodinvaihtoon.

Lehtosen (2008, 115) mukaan helsinkiläisten somalinuorten koodinvaihto suomen ja somalin välillä sujuu hyvin. Nuoret käyttävät koodinvaihtoa korostaakseen omaa kulttuuritaustansa ja eksotisuuttaan. Monikulttuurisessa ympäristössä oppilaat kuulevat valtakielen lisäksi useita eri kieliä. Eri etnisten ryhmien nuoret tuovat kielelliseen ympäristöön kielenvaihteluita, jotka muodostavat uuden kielimuodon. Tällaisesta muodosta, jossa valtakieli saa mausteita eri vähemmistökielten ilmaisuista ja sanoista, käytetään käsitettä *multietnolekti*. Lehtonen (2008, 119–120) on havainnut merkkejä helsinkiläisestä multietnolektistä. Tietyissä monietnisisissä kaveripiireissä keskusteltiin eri kieliä sekoittaen: suomea, omaa äidinkieltä ja muiden vähemmistöryhmiin kuuluvien kaverien kieliä. Lehtosen mukaan koodinvaihdon käsitettä tulisikin tarkastella uudelleen, koska puhujat vaihtavat kieliä, joita he eivät osaa hyvin.

Kahden kielen keskinäisestä vaikutuksesta puhuttaessa käytetään termiä *interferenssi* tai *transfer*. Jos ensimmäinen kieli (L1) vaikuttaa toisen kielen oppimiseen, puhutaan siirrosta (engl. transfer) tai kieltenvälisestä vaikutuksesta (crosslinguistic influence). Aikaisemmin käytettiin interferenssi-käsitettä, mutta nykyään sitä pidetään vanhahtavana käsitteenä, koska se korostaa ensimmäisen kielen negatiivista vaikutusta sen hidastaessa toisen kielen kehitystä. (Ortega 2009, 31.) Myös transfer-käsite

on saanut osakseen paljon kritiikkiä, mutta käsitettä käytetään edelleen hyvin yleisesti (Ringbom 2007, 30).

Ensimmäisen kielen vaikutusta toisen kielen oppimiseen on tutkittu vuosien mittaan paljon. Toisen kielen oppimisen tutkimuksen alkuajoista, 1950-luvulta lähtien, oppijan äidinkielellä nähtiin olevan negatiivinen vaikutus toisen kielen oppimiseen. Oppijan tekemien virheiden selitettiin johtuvan äidinkielestä. Pari vuosikymmentä myöhemmin äidinkielen merkitystä pidettiin vähäisenä toisen kielen oppimisprosessissa. Nykyisen käsityksen mukaan äidinkielellä on suuri merkitys uuden kielen eri oppimisprosessin vaiheissa. (Latomaa 1996, 101.) Ellisin (1997, 51) mukaan on tärkeää erottaa, onko transferissa kyse siitä, tekeekö oppija virheen siksi, koska ei ole vielä oppinut kyseistä asiaa (error), vai onko kyse siitä, ettei oppija osaa käyttää kyseistä asiaa juuri siinä lauseessa (mistake). Ellisin mielestä oppijan näkemys siirrettävyydestä ja toisaalta hänen oppimisen tasonsa vaikuttavat transferiin L1:stä L2:een.

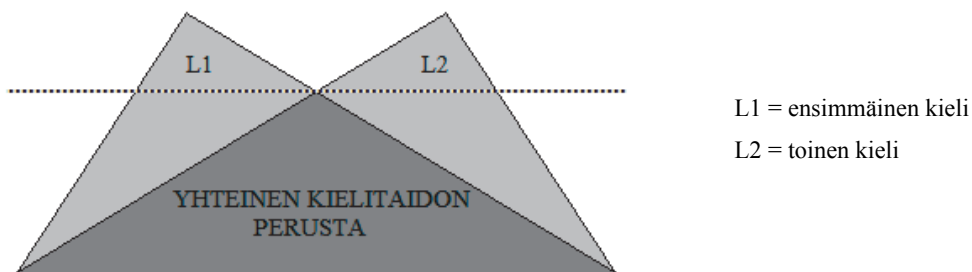
Myönteisiä tuloksia ensimmäisen kielen vaikutuksesta toiseen kieleen on esittänyt Ringbom (2007, 117). Hänen tutkimuksensa osoitti, että ruotsinkieliset kouluikäiset oppilaat oppivat englantia helpommin kuin suomalaiset, koska he pystyvät kielisukulaisuuden ansiosta hyödyntämään äidinkielenensä rakenteita kohdekielen oppimisessa. Ringbomin tutkimuksen mukaan toisen kielen oppiminen on vaikeampaa, mitä enemmän äidinkieli eroaa kohdekielestä. Esimerkiksi englantia äidinkielenään puhuvat oppivat helpommin ranskan kuin kiinan kieltä (Hakuta 1998, 15). Myös Cummins (1991, 80) tutkimuksesta kävi ilmi, että lukemisen taidot ensimmäisessä kielessä olivat helpommin siirrettävissä toiseen kieleen, mitä lähempänä ensikieli oli kohdekieltä.

Cummins (1995a, 4–6) mukaan ensimmäinen kieli tukee toisen kielen oppimista ja siksi kielten siirtoa pitäisi ehdottomasti opettaa toisen kielen oppijoille. Parhaiten tämä tapahtuu kaksikielisessä opetuksessa, jossa vahvistetaan kumpaakin kieltä ja keskitytään kielten erilaisuuksiin ja samanlaisuuksiin, jolloin kielen tietoisuus kehittyy. Jos kielet ovat hyvin erilaisia, siirto koostuu lähinnä kognitiivisista elementeistä, esimerkiksi oppimisstrategioista. Cummins esittää erilaisia transfereita, joita voidaan käyttää hyväksi toisen kielen oppimisessa:

- käsitteellisen aineksen siirto (esim. fotosynteesi-käsitteen ymmärtäminen)
- metakognitiivisten tai metalingvististen strategioiden siirto (esim. muistisääntö- ja sanastonoppimisstrategiat)
- pragmaattisen kielenkäytön siirto (esim. paralingvistiset rakenteet)
- kielellisten elementtien siirto (esim. foto-käsitteen merkitys fotosynteesissä)
- fonologisen tietoisuuden siirto (esim. tieto siitä, että äänteet kirjoitetaan erilaisin ääntein).



Cummins (1995a, 2, 8) kehitti kielten keskinäisen riippuvuuden teorian, jossa kielet vaikuttavat toisiinsa opetuksen ja kielten altistusten seurauksena ja jossa siirto voi tapahtua molempiin suuntiin. Mitä paremmin oppilas osaa omaa äidinkieltään, sitä helpommin siirto tapahtuu toiseen kieleen. Vaikka kielet olisivat erilaisia (esim. ääntämys, kielioppi), on niiden taustalla kuitenkin yhteinen kognitiivinen / akateeminen taito. Tämä yhteinen taustalla oleva kielitaito mahdollistaa siirron kielestä toiseen. Cummins (1984, 84–87) kuvaa tätä teoriaa jäävuorimallilla. Kuviossa 6 jäävuoren huiput kuvaavat ensimmäisen ja toisen kielen erillisyyttä. Pinnan alla sijaitsevat molemmille kielille yhteiset syvätason akateemiset ja intellektuaaliset prosessit.



KUVIO 6. Kaksisuuntainen jäävuorimalli (Cummins 1984, 84–87)

## 5 TOISEN KIELEN OPPIMINEN

Toisen kielen oppiminen (second language acquisition, SLA) on monitahoinen ja nuori tieteenala, joka tutkii ihmisten kykyä oppia ja prosessoida toista kieltä ensimmäisen kielen omaksumisen jälkeen (VanPatten 2002, 25; Gass ym. 2008, 1; Ortega 2009, 2). Toisen kielen oppiminen tutkii näin ollen kielen oppimista, ei opettamista. Kielen oppimista on toki tutkittu jo vuosisatoja, mutta lähes 50 vuotta sitten kiinnostus alkoi kohdentua juuri toisen kielen oppimiseen, jolloin se kehittyi omaksi tieteenalaksi (VanPatten 2002, 25; Gass ym. 2008, 1). Toisen kielen oppiminen monitieteisenä alana lähestyy aihetta eri tieteenaloista käsin. Erityisesti sosiologia, psykologia, kasvatustiede ja kielitiede (Gass ym. 2008, xvi), mutta myös antropologia ja psykolingvistiikka (Ortega 2009, 5, 7) ovat luoneet toisen kielen oppimiseen omat tavoitteensa, metodinsa ja välineensä. Alan monitieteisyys on tuottanut lukuisia malleja ja teorioita (Gass ym. 2008, 2), mutta silti ei ole yhtään yleisesti hyväksyttyä toisen kielen oppimisen teoriaa (Ellis 1994, 107).

Toisen kielen oppimisen tutkimuksissa esiintyvät usein käsitteet äidinkieli (mother tongue), ensikieli (first language, L1), toinen kieli (second language, L2) ja vieras kieli (foreign language). Äidinkieli ja ensikieli viittaavat kieleen tai kieliin, jotka opitaan kriittisten vuosien aikana varhaislapsuudessa vanhemmilta, sisaruksilta ja hoitajilta. (Gass ym. 2008, 7; Ortega 2009, 5.) Äidinkieli opitaan ensimmäisenä, sitä käytetään eniten ja osataan parhaiten (Skutnabb-Kangas 1995, 44). Toinen kieli viittaa mihin tahansa kieleen, mikä opitaan ensikielen tai -kielten jälkeen. Näin ollen toinen kieli saattaa merkitä kolmatta, neljättä tai jopa kymmenettä kieltä. (Gass ym. 2008, 7; Ortega 2009, 5.) Vierasta kieltä opiskellaan luokahuoneessa, joka ei ole valtaväestön kieli (esim. espanjankieliset opiskelevat englantia Espanjassa). Toinen kieli vastaavasti opitaan siinä ympäristössä, missä sitä puhutaan (esim. saksalaiset oppivat japania Japanissa). (Gass ym. 2008, 7.) Toisen kielen oppiminen voi tapahtua eri konteksteissa. Sitä voi oppia koulussa formaalisen opetuksen tuloksena tai luonnollisessa ympäristössä ilman ohjattua kielenopetusta. Useimmat ihmiset kuitenkin oppivat toisen kielen molemmilla tavoilla (Ortega 2009, 6.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään toisen kielen oppimisen malleihin ja siihen liittyvään problematiikkaan. Seuraavaksi esittelen toisen kielen oppimiseen liittyviä malleja ja vaihteita ja sen jälkeen toisen kielen oppimiseen liittyviä tekijöitä.

## **5.1 Krashenin monitorimalli**

Krashen (1982, 2) kehitti 1970–1980-luvun vaihteessa monitorimallin (Monitor Theory), joka sisältää viisi hypoteesia. Niitä ovat omaksumis-oppimishypoteesi (The Acquisition-Learning Hypothesis), luonnollisen järjestyksen hypoteesi (The Natural Order Hypothesis), monitorihypoteesi (The Monitor Hypothesis), input-hypoteesi (the Input Hypothesis) ja affektiivinen suodatinhypoteesi (The Affective Filter Hypothesis). Seuraavaksi käyn läpi lyhyesti monitorimallin hypoteesien keskeisimmät sisällöt, sillä ne auttavat ymmärtämään toisen kielen oppimisen omaksumisen lähtökohtia ja ne ovat ehkä eniten vaikuttaneet toisen kielen oppimisen alan malleihin ja jatkotutkimuksiin (Larsen-Freeman & Long 1991, 240; Ellis 1992, 12).

### **5.1.1 Omaksumis-oppimishypoteesi**

Dikotomia oppiminen ja omaksuminen on varsin kiistanalainen paradoksi toisen kielen oppimisessa, vaikka useat tutkijat pitävät käsitteitä oppiminen ja omaksuminen synonyymeina (Ellis 1994, 5–6; Ortega 2009, 5). Krashenin (1982) monitorimallissa oppijoilla on kaksi erillistä toisen kielen kehityksen järjestelmää: tiedostamaton omaksuminen (acquisition) ja tietoinen oppiminen (learning), joista ensimmäistä Krashen pitää tärkeämpänä kielen kehitykselle. Kielen omaksumisella tarkoitetaan kielenoppimisprosessia, joka on hyvin samankaltainen kuin lapsen kielellinen kehitys. Se on

implisiittistä toimintaa, joka vaatii merkittävää luonnollista vuorovaikutusta kohdekielellä. Oppija omaksuu kielen rakenteet tiedostamattomasti ja kielioppivirheet korjataan korvakuulolla ilman sen kummempaa tietoa, mikä kielioppivirhe on kyseessä. (Krashen 1981, 1–2; Krashen 1982, 10.) Oppiminen sitä vastoin on tietoista, eksplisiittistä toimintaa, jota tapahtuu formaalisen opetuksen, kuten kielioppisääntöjen ja virheiden korjauksen kautta. Jotkut tutkijat olettavat, että lapset omaksuvat ja aikuiset oppivat kielen. Hypoteesin mukaan omaksuminen ei pysähdy murrosikään tultaessa, vaan myös aikuiset voivat omaksua kielen. (Krashen 1982, 10.)

Ensikielen oppijat omaavat implisiittisen, tiedostamattoman kielen järjestelmän, joka ohjaa ymmärtämään lauseen sisällön oikeellisuutta. Toisen kielen oppijat vastaavasti rakentavat vähitellen vastaavanlaista sisäisen kielen järjestelmää. VanPattenin (2002, 12–13) tutkimuksen mukaan formaalista kielenopetusta saavat toisen kielen oppijat saattavat omata eksplisiittisen tiedon kielestä, jonka avulla he voivat osata tietoisesti käyttää sääntöjä kielen tuottamisessa. (VanPatten 2002, 12–13.)

Omaksumis-oppimishypoteesia on kritisoitu voimakkaasti. McLaughlinin (1987, 56) mielestä Krashen ei ole onnistunut määrittelemään käsitteitä riittävän tarkasti, ja hypoteesia on vaikea testata empiirisesti. Hypoteesi ei myöskään nojaudu mihinkään kielelliseen teoriaan.

### **5.1.2 Luonnollisen järjestyksen hypoteesi**

Luonnollisen järjestyksen hypoteesin mukaan oppijat omaksuvat kieliopillisia rakenteita tietyssä aikajärjestyksessä (Krashen 1982, 12). 1970–1980-luvulla tehtiin virheanalyysiin perustuvia poikki- ja pitkittäistutkimuksia oppilaiden kielitaidon kehittymisestä. Virheanalyysien kautta havaittiin, että kielenoppijat huolimatta kielitaustastaan oppivat joitakin syntaktisia ja morfologisia ilmiöitä tietyssä järjestyksessä. Esimerkiksi englannin kielessä opitaan ensiksi monikko -s, imperfekti -ed, ing-muoto ja artikkelit. (Ellis 1994, 20–21.)

Kielen rakennepiirteiden järjestystä on tutkittu runsaasti englannin kielessä, mutta myös suomen kielessä on tehty vastaavaa tutkimusta. Martinin (1998, 43) mukaan suomen kielen oppijat omaksuvat ensimmäisinä verbien myönteiset yksikkömuodot ja nominien inessiivin ja adessiivin, vaikkakin monikon persoonamuotoja ja kieltomuotoja on opetettu samanaikaisesti yksikkömuotojen kanssa. Pian sen jälkeen puheeseen ilmaantuvat sisä- ja ulkopaikallissijat sekä persoonapronominien ja nimien omistajaa ilmaisevat genetiivit. Myöhemmin opitaan monikon nominatiivi, genetiivin muut kuin omistajaa ilmaisevat funktiot, partitiivi ja kieltotaivutukset.

Krashenin luonnollisen järjestyksen hypoteesia on arvosteltu siitä, että se ei ota huomioon oppijoiden yksilöllisiä eroja ja kielen siirtovaikutusta, transferia. Lisäksi hypoteesi perustuu yksinomaan

morfologisiin tutkimuksiin ja selvittää kielen omaksumisen järjestyksen asemasta pikemminkin kielen tuottamisen virheettömyyttä. (Mitchell & Myles 2004, 47.)

### 5.1.3 Input-hypoteesi

Vaikka termiä syötös (input) pidetään yhtenä tärkeimmistä käsitteistä toisen kielen oppimisessa (Krashen 1985, 9; Gass 1997, 1; VanPatten 2002, 225), on Krashen vienyt näkemyksensä inputin tärkeydestä kaikkein pisimmälle. Hänen mukaansa toisen kielen oppija tarvitsee ainoastaan ymmärrettävää syötöstä (comprehensible input) uuden kielen oppimiseen. Inputilla hän tarkoittaa ymmärrettävää kielellistä sisältöä, joka ylittää hieman oppijan senhetkisen kielitaidon tason. Syötöstä oppija saa lukemalla tai kuulemalla kieltä, ei niinkään puhumalla, sillä puhuminen on syötöksen seurausta. Jos syötös on laadukasta ja ymmärrettävää, sitä tulee riittävä määrä oppimista varten. Opettajan tulee varmistaa, että oppilas saa tarpeeksi inputia eikä se ole liian monimutkaista tai yksinkertaista. Krashen esittää tätä tapahtumaa kaavalla  $i + 1$ . Siinä  $i$  tarkoittaa oppijan sen hetkistä kompetenssin tasoa ja  $i + 1$  merkitsee seuraavaa tasoa. Krashen korostaa input-hypoteesissaan visuaalisten välineiden vaikutusta, etenkin kuvien käyttöä opetuksessa kielellisen sisällön ymmärtämiseksi. (Krashen 1982, 12, 39, 48, 70.)

VanPattenin (2002, 26–27) mukaan syötöstä on kahta eri tyyppiä: keskustelevaa ja ei-keskustelevaa. Keskustelevassa syötöksessä oppijan on oltava vuorovaikutuksessa keskusteluun osallistuvien kanssa, kun taas ei-keskustelevassa oppija ei ota osaa keskusteluihin, eikä syötöstä ole kohdistettu oppijaan, kuten esimerkiksi tv:tä kuunnellessa. Ymmärtääkseen lauseen sisällön, oppija yhdistää sanan merkityksen ja sen käytön kielessä. Oppija oppii kieltä ymmärtämisen sivutuotteena.

Krashen (1982, 9–10) väittää, että kieliopilliset rakenteet opitaan syötöksen seurauksena automaattisesti eikä kielioppia tarvitse opettaa. Swainin (1985, 249) mukaan pelkkä syötös ei riitä, vaan oppijan täytyy myös opetella kielioppia ymmärtääkseen kieltä. Swainin vahvasti poikkeava näkemys Krashenin teoriasta sai Swainin ja hänen kollegansa kehittämään output-teorian (Output-Hypothesis), jossa vuorovaikutuksella on kielen oppimiseen suuri merkitys. Vuorovaikutustilanteissa oppilaan täytyy luoda kielellinen merkitys ja muoto, jolloin hän saa samalla palautetta kielitaidon tasostaan eli siitä, mitä hän osaa ja mitä hänen täytyy vielä opetella. Swainin (2000, 99) mukaan tuotos (output) auttaa oppilasta prosessoimaan kieltä syvällisemmin sekä tekemään huomioita (noticing) kielestä. Oppilas esimerkiksi huomaa, mikä sana on merkittävä tai toistuu usein tai miten hänen tuottamansa kieli eroaa kohdekielestä. Suni (2008, 11, 200, 206) selvitti, miten vietnamilaiset maahanmuuttajat oppivat suomea keskusteluvuorovaikutuksessa ja merkitysneuvotteluissa. Tulokset osoittivat, että toistaminen oli vuorovaikutuksellista työstämistä, tavoitteellista ja kielellisesti vaativa

prosessi, joka loi perustan oppimiselle. Näin ollen toista kieltä tulisi opettaa vuorovaikutuksen avulla, ei sitä varten.

Swainin lisäksi myös muut tutkijat ovat kritisoineet voimakkaasti Krashenin teoriaa. Takala (1989, 4) arvostelee Krashenin väitettä, jossa kielen oppija pelkäästään kuuntelemalla kieltä oppisi tuottamaan sitä. Krashen on kuitenkin todennut, että hiljaisen jakson (silent period) aikana oppija rakentaa kielen kompetenssia ja puheen tuottamisella hän näyttää hiljaisen jakson aikana hankkimansa kyvyn. McLaughlinin (1987, 56) mielestä Krashen ei ole onnistunut määrittelemään käsitteitä riittävän tarkasti eikä omaksuminen-oppimishypoteesia voida empiirisesti tutkia. Gass ja Selinker (2008, 310) eivät kiellä syötöksen merkitsevyyttä kielen oppimisessa, mutta heidän mielestään käsite sisältää lukuisia heikkouksia. Ensinnäkin hypoteesi ei kuvaa lainkaan oppijan kielitaidon tasoa, johon input vaikuttaa, jolloin jää epäselväksi, missä määrin syötteellä on vaikutusta kielitaidon tasoon. Toiseksi Krashen ei määrittele inputin laajuuden määrää. Krashen ei myöskään ota kieliopin omaksumisessa huomioon kieliopin sääntöjen ja poikkeuksien opettelemista.

#### **5.1.4 Monitorihypoteesi**

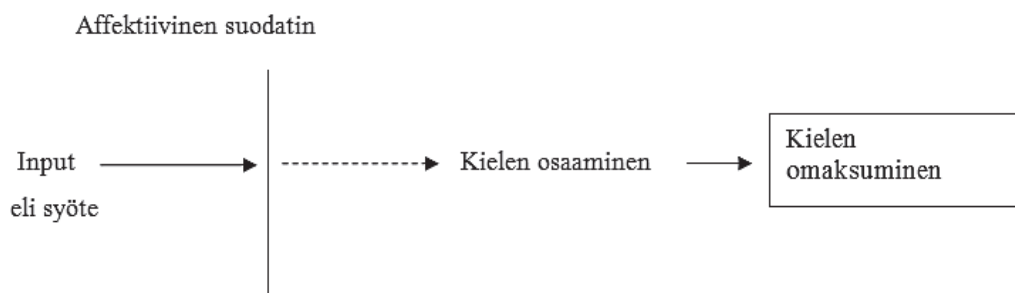
Monitorihypoteesin mukaan oppiminen toimii monitorina, editorina, joka muokkaa omaksuttua syötettä opituksi. Omaksuminen tuottaa lauseita ja se tekee kielestä sujuvaa. (Krashen 1982, 18; Krashen 1985, 1–2.) Krashenin (1982, 19–20) monitorihypoteesin mukaan kielen säännöt tai tietoinen oppiminen merkitsevät vain vähän toisen kielen tuottamisessa. Oppijat voivat käyttää tiedostettuja sääntöjä, jos kolme ehtoa täyttyy. Niitä ovat seuraavat:

1. Aika. Toisen kielen oppijan täytyy saada riittävästi aikaa ajattelemiseen ja sääntöjen käsittelemiseen, joita ei tavallisissa keskustelutilanteissa useinkaan tapahdu.
2. Keskittyminen muotoon. Oppiminen on tehokasta, kun oppijan huomio kiinnittyy kielen muotoon ja virheettömyyteen.
3. Sääntöjen tuntemus. Oppilaat elävät kieliympäristössä, jossa he kuulevat vain pienen osan kaikista kielioppisäännöistä. Parhaimmatkaan oppilaat eivät opi jokaista kuulemaansa sääntöä.

Monitorihypoteesia on kritisoitu sen vaikeudesta testata empiirisesti hypoteesia, milloin oppija tietoisesti soveltaa sääntöä opittuna tai omaksuttuna tietona (Mitchell ym. 2004, 47).

### 5.1.5 Affektiivinen suodatinhypoteesi

Dulay ja Burt (1977) ovat esittäneet, että on olemassa affektiivisia suodattimia, jotka ovat esteenä toisen kielen omaksumiselle. Krashenin mukaan näitä ovat alhainen motivaatio, korkea ahdistuneisuuden tila ja heikko itsetunto. Jos oppilaan motivaatio on alhainen, aivot eivät käsittele inputia, eikä omaksumista tapahdu. Oppijan kokema affektiivinen suodatin näin ollen vaikuttaa heikentävästi tai edistävasti oppimiseen (kuvio 7). Opettajan tulisikin luoda oppimistilanteita, joissa suodattimien vaikutus olisi alhainen ja välttää sellaisten tilanteiden luomista, joissa oppilaan affektiivinen suodatustaso kohoaa, esimerkiksi vaatimus puheen tuottamisesta liian nopeasti tai virheiden korjaaminen kommunikointitilanteissa. (Krashen 1982, 31–32.)



KUVIO 7. Affektiivinen filtri kielen omaksumisessa (Krashen 1982, 31)

Mitchell ja Myles (2004, 48–49) kritisoivat suodatinhypoteesia epäselkeydestä, epäteoreettisuudesta ja toimimattomuudesta. He arvioivat myös suodattimien vaikutusta. Ikään kuin kaikki heikosta itsetunnosta kärsivät oppilaat (korkea suodatin) olisivat heikkoja kielenoppijoita ja vastaavasti kaikki ekstrovertit (matala suodatin) lukeutuisivat menestyviin kielenoppijoihin. Tässä tutkimuksessa näkemykseni lähestyy tämänhetkistä toisen kielen oppimisen käsitystä, jonka mukaan toisen kielen oppiminen tapahtuu sekä luonnollisen ympäristön, mutta myös muodollisen kouluopetuksen tuloksena. Kielen omaksuminen vaatii toki paljon ymmärrettävää ja monipuolista inputia, kuten Krashen (1985, 8–9) toteaa, mutta kielen hyvän hallinnan saavuttamiseksi tarvitaan myös Swainin (1985, 249) esittämää sosiaalista interaktiota kohdekielellä ja aktiivista osallistumista erilaisissa kieliympäristöissä. Erityisen tärkeää on se, että opettajat luovat mielekkäitä ja kiinnostavia oppimisympäristöjä, jotka tukevat kielen omaksumista ja kasvattavat oppilaan motivaatiota.

## 5.2 Toisen kielen oppimisen vaiheet

Toisen kielen oppimista pidetään monimutkaisena mekanismina, koska oppijan täytyy samanaikaisesti opetella monia kielenoppimiseen liittyviä prosesseja, kuten sanasto (sanat ja niiden merkitykset),

fonologia (äännejärjestelmä, ääntäminen), morfologia (verbien ja substantiivien päätteet), syntaksi (säännöt lauserakenteessa), sosiolingvistiikka (kielen käyttö tietyissä tilanteissa), pragmatiikka (lauseen ymmärtäminen) ja diskurssin ymmärtämistaito (mikä kielessä on sallittua, puheenvuoron pyytäminen) (VanPatten 2002, 14–15). Silti opettajat ja päättäjät käyvät kiivaita keskusteluja siitä, miten nopeasti oppilaiden pitäisi osata kieltä riittävästi (Ortega 2009, 8). Haynesin (2007, 2) mukaan opettajien tulisi ottaa huomioon maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa kuusi merkittävää tekijää: kulttuurishokki, ymmärrettävä input (syötös) ja output (tuotos), kielen omaksuminen ja oppiminen, optimaalinen ikä oppia toinen kieli, affektiivinen suodatin ja hiljainen kausi. Tässä tutkimuksessa esitellään kaikki Haynesin mainitsemat tekijät, joita pidän tärkeinä toisen kielen oppimisessa.

Krashen (1982, 75) on määritellyt viisi toisen kielen oppimisen vaihetta, jotka oppilaat käyvät läpi eri tahdissa.

#### *Ensimmäinen vaihe: Tuotantoa edeltävä ("Preproduction")*

Ensimmäistä vaihetta kutsutaan hiljaiseksi jaksoksi, sillä toisen kielen oppijat eivät tässä vaiheessa tuota puhetta. Hiljaisen jakson aikana oppilaat omaksuvat kieltä, kuuntelevat muiden puhetta ja luokkatoveriensä keskusteluja, sulattavat kuulemaansa ja kartuttavat sanavarastoa, mutta eivät puhu. Sanavaraston laajuus on enintään 500 sanaa. (Haynes 2007, 18, 29.) Useiden tutkijoiden mukaan (Krashen 1982, 35; Krashen & Terrell 1983, 36; Lyon 1996, 43; Asher 2000) toisen kielen oppijat tarvitsevat aikaa kuunnella kieltä tarvitsematta vastata siihen. Hiljainen vaihe voi kestää muutamasta päivästä jopa yli vuoteen eri tekijöistä riippuen. Erityisesti opettajalla on suuri merkitys hiljaisen vaiheen kestoon. Jos opettaja järjestää käytännönläheisiä toimintatilanteita ja rohkaisee oppilaita työskentelemään pienissä ryhmissä, toisen kielen oppijan kyky omiin puhetaitoihinsa kasvaa ja hän rohkaistuu tuottamaan puhetta vähitellen enemmän. (Haynes 2007, 18, 29.) Asherin lanseeraama tekniikka Total Physical Response Approach (TPR), jossa annetaan toiminnallisia käskyjä (nouse ylös, käänny ympäri jne.), joiden mukaan oppilaiden täytyy toimia, luo tilaisuuksia kehittää lauseen sisällön ymmärrettävyyttä (comprehensible input) samoin kuin fraasit ja toistot (Krashen 1982, 76–77; Larsen-Freeman 2000, 107–108; Larsen-Freeman & Anderson 2011, 103–104).

Toisen kielen oppimisen ensimmäisen vaiheen aikana opettajan tulisi painottaa opetuksessaan kuullun ymmärtämisen taitoja ja kartuttaa oppilaiden sanavarastoa. Opettajan tulisi kuitenkin ottaa huomioon, että toisella kielellä oppiminen on lapselle hyvin raskasta (Haynes 2007, 30) ja siksi lapsi tarvitsee taukoja enemmän kuin äidinkielellään opiskelevat lapset (Skutnabb-Kangas 1988, 98). Ensimmäisessä vaiheessa oppilaat hyötyvät omakielisestä tuesta, esimerkiksi omakielisestä kaverista, joka kääntää sanat ja lauseet (Haynes 2007, 30). Turussa omakielistä opettajan antamaa tukea on annettu oppilaille vuodesta 1995 (Turun kaupungin kasvatus- ja opetustoimi 2012). Omakielinen opetus nähdään

tarpeellisena erityisesti valmistavan opetuksen jälkeen, jos oppilaalla on vaikeuksia tavallisessa luokassa tai jos oppilas on aloittanut koulunkäyntinsä Suomessa myöhään (Virta ym. 2011, 186).

*Toinen vaihe: Varhainen tuotanto (“Early production”)*

Hiljaisen vaiheen aikana oppilaat keräävät kielitietoa ja -taitoa. Toisessa vaiheessa oppilaat alkavat käyttää uuden opitun kielen taitoa. (Krashen 1985, 9.) Toinen vaihe kestää yleensä enintään kuusi kuukautta. Oppilaat ymmärtävät enemmän puhetta kuin tuottavat sitä. Passiivinen ja aktiivinen sanavarasto käsittää noin tuhat sanaa. Oppilaat puhuvat yhden ja kahden sanan lauseita ja opettelevat ulkoa fraaseja. (Haynes 2007, 29.)

*Kolmas vaihe: Puheen tuottaminen (“Speech emergency”)*

Tässä vaiheessa oppilaiden sanavarasto on noin 3 000 sanaa. Viestiminen tapahtuu yksinkertaisilla fraaseilla ja lyhyillä lauseilla, jotka eivät vielä kieliopillisesti suju oikein. Oppilaat voivat aloittaa keskustelun luokkatoveriensä kanssa, ja he ymmärtävät kuvien avulla tuettuja lyhyitä tarinoita. Tässä vaiheessa opettajien tulisi tukea oppilaiden oppimistyyliä ja opiskelutaitoja.

*Neljäs vaihe: Keskitason sujuvuus (“Intermediate fluency”)*

Neljännessä vaiheessa oppilaiden aktiivinen sanavarasto on noin 6 000 sanaa. Puheissaan ja kirjoituksissaan oppilaat käyttävät yhä vaativampia ja monimutkaisempia lauseita ja he ovat halukkaita ilmaisemaan mielipiteitään ja jakamaan ajatuksiaan. Tässä vaiheessa oppilaat kykenevät selviytymään opettajan tuella luokka-asteen matemaattisista ja luonnontieteen tehtävistä ja myös kirjallisuuden ymmärtämiskyky kehittyi. Oppilaat käyttävät ensikielessä opittuja strategioita toisen kielen opettelemiseen. Vaikka oppilaat yrittävät hallita vaikeita kielioppi- ja lauserakenteita, esiintyy heidän kirjoituksissaan silti paljon virheitä. Opettajien tulisi opettaa oppimisstrategioita, jotta oppilaat kykenevät ymmärtämään monimutkaisempia käsitteitä.

*Viides vaihe: Edistynyt sujuvuus (“Advanced fluency”)*

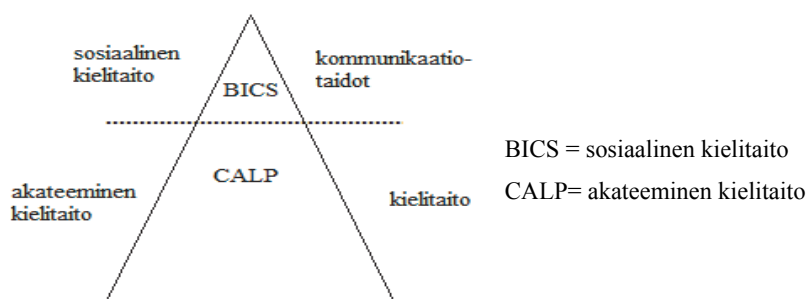
Oppilailla kestää noin 5–10 vuotta saavuttaa kognitiivisesti akateeminen toisen kielen taito. Tässä vaiheessa toisen kielen taito on lähellä natiivin puhujan tasoa. (Haynes 2007, 29–32.)

### **5.2.1 Sosiaalinen ja akateeminen kielitaito**

Toisen kielen oppijoiden kielen kehittymisestä on esitetty tuloksia jo 1970-luvulta asti. Skutnabb-Kangas ja Toukoma (1976) havaitsivat, että suomalaiset maahanmuuttajat Ruotsissa puhuivat sujuvasti sekä suomea että ruotsia, mutta menestyivät silti heikosti molemmissa kielissä akateemista kielitaitoa vaativissa tehtävissä. (Cummins 2000, 58.) Myös Cumminsin (2000, 58) tutkimusten mukaan opettajat ja psykologit usein yliarvioivat maahanmuuttajien kielellisiä taitoja sujuvan



ääntämisen ja puheen perusteella, ja sen takia Cummins (1981, 132–140) erotti toisistaan *sosiaalisen* (basic interpersonal communicative skills, BICS) ja *akateemisen* kielitaidon (cognitive/academic language proficiency, CALP), jota suomenkielisissä kasvatustieteellisissä teoksissa käytetään yleisesti kuvaamaan kouluopiskeluun tarvittavaa käsitteellistä kielitaitoa. BICS liitetään kasvotusten tapahtuviin viestintätilanteisiin, joissa non-verbaaliset vihjeet, kuten ilmeet ja eleet helpottavat puheen ymmärtämistä, kun taas akateeminen kielitaito viittaa kognitiivisiin toimintoihin, joissa kieli pelkästään välittää tietoa. Cumminsin (1994, 41; 2000, 58) mukaan toisen kielen oppijat oppivat sosiaalisen kielitaidon eli puhekielen parissa vuodessa, joskin syntaktisesti ja leksikaalisesti sujuvan suullisen kielitaidon saavuttaminen vie Hakutan, Butlerin ja Wittin (2000, 9–10, 16) mukaan kolmesta viiteen vuoteen. Sen sijaan akateemisen kielitaidon saavuttaminen toisella kielellä kestää keskimäärin noin 5–7 vuotta (Cummins 1994, 41; 2000, 58). Samanlaisia tuloksia on esittänyt myös Haynes (2007, 35), joskin hänen mukaansa akateemisen kielitaidon saavuttaminen voi viedä jopa kymmenen vuotta. Tutkiessaan maahanmuuttajien integraatiota Suomessa Perhoniemi ja Jasinskaja-Lahti (2007, 27–29) havaitsivat, että kymmenen vuoden asumisen jälkeen maahanmuuttajat arvioivat saavuttaneensa kohtuullisen hyvän suomen kielen taidon. Maahanmuuttajat käyttivät suomen kieltä sitä enemmän, mitä paremmin he kieltä osasivat. Tuloksista ilmeni, että tutkittavien kielellinen akkulturaatio ja kielen oppiminen veivät enemmän aikaa kuin muissa maahanmuuttajia vastaanottavissa maissa, kuten esimerkiksi Israelissa ja Australiassa. Rumbautin (2009, 61–62) tutkimuksen mukaan 1.5-sukupolven oppilaat, jotka olivat muuttaneet Yhdysvaltoihin 6–12-vuotiaina, menestyivät kielitesteissä heikommin kuin 1.75-sukupolven eli alle 6-vuotiaina maahan muuttaneet tai Yhdysvalloissa syntyneet 2.0-sukupolven oppilaat. 1.5-sukupolven oppilaiden suullinen kielitaito kasvoi huomattavasti kymmenessä vuodessa ja heistä 77 % puhui sujuvasti englantia kymmenen vuoden Yhdysvalloissa asumisen jälkeen. He olivat myös vaihtaneet äidinkieltänsä toiseen kieleen kommunikoidessaan ystäviensä, työkavereidensa ja puolisonsa kanssa. Cummins (2001, 112) kuvaa kielitaidon kehittymistä jäävuoren avulla (kuvio 8). Jäävuoren huippu kuvastaa oppilaan sosiaalista kielitaitoa, joka tulee esiin kommunikaatiotilanteissa. Jäävuoren pinnan alla olevaa akateemisen kielitaidon kompetenssia on sen sijaan vaikeampi selvittää.



KUVIO 8. Jäävuorimalli kielitaidosta (Cummins 2001, 112)

Cumminsin malli on saanut osakseen paljon kritiikkiä (ks. OECD 2006; Romaine 1995, Baker 1996), vaikka Cummins (2000, 58) tarkoitus oli teoriailtaan suunnata kasvattajien huomio sosiaalisen ja akateemisen kielitaidon eroihin, jotta kielen kehittymistä tuettaisiin sosiaalisen kielitaidon saavuttamisen jälkeenkin. Edelleenkin näyttää vahvasti siltä, että oppilasta tuetaan kielenoppimisen alkuvaiheessa, mutta kouluvuosien aikana akateemisten taitojen (esim. synteesi, analyysi ja evaluaatio) tukeminen jää vähemmälle huomiolle (Edwards 2009, 64). Romainen (1995, 267–269) mukaan mallin tasoja on vaikea testata empiirisesti ja mallin yksinkertainen dikotomia ei huomioi kielen käytön ja kompetenssin monia dimensioita ja kulttuurin osuutta viestinnässä. Myös Bakerin (1996, 152) mielestä käsitteiden tasojen erottelu on epäselkeä ja termit ovat epätarkkoja ja pelkistettyjä, mikä voi johtaa oppilaiden leimaamiseen. Cummins (2000, 73) perustelee, että tasojen eroa ei esitetty yleisteoriksi vaan konseptuaaliseksi eroksi toisen kielen oppijoiden opetuksessa.

August ja Hakuta (1997, 36–37) ovat kritisoineet Cummins (1994) kielenoppimisen tasojen järjestystä, jossa sosiaalinen kielitaito edeltää aina ennen akateemista kielitaitoa. Cummins mukaan näin ei aina ole. Esimerkiksi tiedemies voi lukea akateemista kieltä osaamatta kuitenkaan puhua sitä. Malli ei ole ehdoton, vaan sitä sovelletaan eri tilanteissa. Peräkkäinen oppiminen on tyypillinen tilanne lähinnä maahanmuuttajaoppilailla, jotka opettelevat toista kieltä. Toinen harhaluulo on se, että jako akateemiseen ja sosiaalisen kielitaitoon nostaisi akateemisen (CALP) kielitaidon sosiaalisen (BICS) kielitaidon yläpuolelle. Tämä tulkinta ei ollut tarkoituksellinen ja se kumottiin (Cummins 1983), vaikka onkin helppo tulkita, miten sosiaalisen kielitaidon määritelmässä sana *perus* (basic) saattaisi vähentää sosiaalisen kielitaidon arvoa verrattuna kognitiivisen, akateemisen kielitaidon ilmeisen korkeaan asemaan. Cummins nostaakin sosiaalisen kielitaidon kielellisesti ja kognitiivisesti kehittyneeksi tasoksi, mutta toteaa, että se ei välttämättä ole vahvasti sidoksissa koulun asettamiin kielellisiin vaatimuksiin. (Cummins 2000, 74.)

Myös Thomas ja Collier ovat tutkineet, miten kauan kestää oppia ikätasoa vastaava toisen kielen taito koulussa, jossa opetusta annetaan pelkästään toisella kielellä. Tulosten mukaan oppilaan omalla äidinkielellään annettu kouluvuosien määrä oli kaikkein merkittävin tekijä toisen kielen oppimiseen. Oppilaat, jotka olivat saaneet opetusta omalla äidinkielellään kahdesta kolmeen vuotta, saavuttivat natiivitasoisen englannin kielen taidon 5–7 vuodessa. Tämä tulos ilmeni kaikissa ryhmissä huolimatta oppilaan sosioekonomisesta statuksesta, oppilaan äidinkielestä ja alkuperämaasta. Oppilaat, jotka eivät olleet käyneet koulua omalla äidinkielellään, saavuttivat hyvän englannin kielen taitotason 7–10 vuodessa. Tutkijoiden mukaan oppilaiden koulunkäynti sujuu yleensä hyvin kolmanteen luokkaan asti, mutta neljänneltä luokalta lähtien akateemisten ja kognitiivisten vaatimusten kasvaessa, oppilaiden heikko kognitiivinen taito ensikielessä vaikeuttaa oppimista siirryttäessä luokka-asteelta toiselle. (Collier 1995, 11.)

Cummins (2000, 67–71) on kehittänyt edelleen sosiaalisen ja akateemisen kielitaidon mallia koordinaatistollaan, joka sisältää kaksi dimensiota: kontekstuaalinen tuki ja kognitiivisesti haasteellinen aines (kuvio 9). Koordinaatisto sisältää neljä neljänestä, joista ensimmäinen neljännes (A) viittaa kontekstiin tukeutuvaan ja kognitiivisesti vaatimattomaan kommunikaatioon, jossa eleet, ilmeet, kuvat ja erilaiset tilannevihjeet helpottavat viestin sisällön ymmärtämistä (BICS). Toinen neljännes (B) viittaa kontekstista riippumattomaan kommunikaatioon, jossa kommunikaatio on kognitiivisella tasolla vaatimatonta. Kontekstista riippumattomassa kommunikaatiossa kielelliset merkitykset (sanat ja lauseet) ohjaavat viestin tulkitsemista. Kolmas neljännes (C) kuvaa kontekstiin tukeutuvaa kommunikaatiota ja kognitiivisesti vaativampaa viestintää. Suurempi kontekstuaalinen tuki yleensä vähentää kognitiivisia vaatimuksia ja auttaa tehtävän ymmärtämisessä. Neljäs neljännes (D) liittyy kommunikaatioon, joka on kontekstista riippumaton ja jossa kieliaines on akateemisesti vaativaa (CALP). Oppilaan saama kielenopetus sekä kognitiivinen että akateeminen tuki auttavat oppilasta siirtymään tasolta toiselle. Kuviota 9 täydentää Cumminsin (2001, 144) neljän neljänneksen lisäksi Bakerin (1996, 156) esittämät kielelliset aktiviteetit, joita voi harjoitella kussakin tasossa.


<b>Kognitiivisesti helppo kommunikaatio BICS</b>			
		Keskusteleminen säästä Tervehdysten opetteleminen Tarinoiden koonti kirjaksi	Kuultujen tarinoiden kuvailu Tarinan tai runon kuunteleminen kasetilta Lorujen lausuminen
<b>Kontekstiin tukeutuva kommunikaatio</b>	A	B	<b>Kontekstista riippumaton kommunikaatio</b>
	C	D	
	Asioiden selittäminen Ratkaisujen esittäminen Tarinoiden dramatisointi Roolileikit	Tunteiden reflektointia Uuden tiedon liittäminen vanhaan tietoon Uutisten kuunteleminen Kirjan sisällöstä keskusteleminen	
<b>Kognitiivisesti vaativa kommunikaatio CALP</b>			

KUVIO 9. Kielitaidon kehittymisen koordinaatisto (Cummins 2001, 144, Bakeria 1996, 156 mukaellen)

Cummins (1994, 41) mukaan maahanmuuttajilla kestää parisen vuotta oppia kontekstiin tukeutuva toisen kielen taito ja viidestä seitsemään vuoteen saavuttaa kontekstista riippumaton kommunikaatio. Maahanmuuttajien kielitaitoa tulisi vahvistaa kummassakin kielessä, sillä monet maahanmuuttajat

osaavat vaikeat asiat paremmin toisella kuin omalla äidinkielellään. Tämä antaa näyttöä siitä, että akateeminen kieli eroaa kielen käytöstä muissa tilanteissa. Kieli on kyky, joka koostuu monesta osa-alueesta eikä niinkään yksittäisistä saavutuksista, joita ei voi analysoida. Toisen kielen oppimista pitäisikin arvioida suhteessa kielen käyttäjän kieltä tarvitsemiin tilanteisiin eikä erillisenä abstraktina taitona. Cummins myös toteaa, että kieli ja sisältö opitaan parhaiten, jos oppilaat saavat kognitiivisia haasteita ja heille annetaan kontekstuaalinen ja kielellinen tuki tehtävän suorittamiseen. (Cummins 2000, 71.) Rutterin (2006, 150) Iso-Britanniassa tekemästä tutkimuksesta kuitenkin ilmeni, että opetuksessa käytetty kieli oli liian monimutkaista ja abstraktia ja opetuksesta puuttuivat visuaaliset vihjeet ja konteksti. Kun opettaja dramatisoi tarinoita käyttämällä eleitä, ilmeitä ja kuvia, tarinasta tulee kontekstisidonnaisempi kuin tarinan kuunteleminen kasetilta. Opetuksessa tulee miettiä, miten helpottaa tehtävän ymmärtämistä. (Baker 1996, 156.)

Valtaosa oppilaista aloittaa koulunkäynnin omalla äidinkielellään ja opiskelee koko kouluajan tekniseen kieleen perustuvia asioita eri oppiaineissa, kuten matematiikassa, luonnontieteissä ja yhteiskuntatieteissä. Maahanmuuttajien täytyy vastaavasti opetella samaan aikaan peruskieli, koulun opetuskieli ja opiskella oppiaineiden akateemista sisältöä opetuskielellä. (Cummins 2000, 5.) Cumminsin (2012) mukaan oppimisen tekee erityisen vaikeaksi opetuksessa käytettävien kielten, erityiskielen tai teknisen kielen vaativuus (kuvio 10). Esimerkiksi luonnontieteissä erityiskielen ja teknisen kielen sanastot ovat hyvin vaativia kantaväestön oppilaillekin.



Oppiaine	Yleiskieli	Erityiskieli	Tekninen kieli
Matematiikka	kaikkiaan	yhteensä	summa
Taideaineet	henkilö	persoona	päähenkilö
Luonnontiede	polvi	polvitaive	polvilumpio
Yhteiskuntatiede	ihmiset	asukasluku	väestötilasto

KUVIO 10. Sanaston kieli eri oppiaineissa Gottliebin, Cranleyn ja Camillerin mukaan (Cummins, 2012)

### 5.2.2 Välivaihekieli

Englanninkielinen käsite *interlanguage* on saanut suomen kielessä monenlaisia nimityksiä, kuten välikieli, välivaihekieli, vierassuomi, ulkomaalaisuus, oppijankieli (ks. Lehtinen 2002). Selinker (1972, 33) loi välivaihekielikon havaitessaan, että ainoastaan pieni osa (5 %) oppijoista saavutti natiivintason taidon toisella kielellä. Välivaihekieleksi kutsutaan toisen kielen kehityksen vaihetta,

jolloin oppija alkaa tuottaa kieltä, mutta ei ole vielä saavuttanut natiivin tasoa kohdekielessä. Vaikka välivaihetaso on systemaattista kielenkäyttöä, kohdekielen käyttöön vaikuttavat lähtökielen säännöt muun muassa ääntämisessä ja kielioppirakenteissa. (Genesee ym. 2004, 121.)

Latomaan (1996, 98) mukaan välikieli ja välivaihekieli ovat epäonnistuneita käsitteitä, sillä ne painottavat oppijan toisen kielen tason välivaihetta kohti täydellisen kohdekielen saavuttamista. Vierassuomi ja ulkomaalaissuomi sen sijaan korostavat oppijan etäisyyttä kohdekielestä, sillä monet maahanmuuttajat ovat saaneet Suomen kansalaisuuden, joten termi ei vastaa nykytilannetta. Tässä tutkimuksessa käytetään Latomaan kritiikistä huolimatta interlanguage-käsitteestä nimitystä välivaihekieli, koska se kuvaa mielestäni parhaiten kielen oppimisessa meneillään olevaa prosessia, joka korostaa kielen oppimisen jatkuvaa aktiivista kehittymistä.

### **5.3 Toisen kielen oppimiseen liittyvät tekijät**

Toisen kielen oppimisen tutkimukset ovat osoittaneet lukuisia tekijöitä, jotka edistävät tai vaikeuttavat toisen kielen oppimista (Ortega 2009, 9). Verrattuna ensimmäisen kielen oppimiseen, toisen kielen oppimiseen liittyvien tekijöiden tuloksissa esiintyy huomattavasti enemmän vaihtelua. Tutkimuksista ei kuitenkaan ilmene, mikä yksittäinen tekijä vaikuttaa kaikkein eniten toisen kielen oppimiseen. (August & Hakuta 1998, 15.) Sajavaaran (1999a, 89) mukaan kielen oppimisessa on kuitenkin huomioitava suuri yksilöllinen vaihtelu yleistysten sijasta.

Vibergin (1993, 10) mukaan kohdekielen oppimiseen vaikuttavat erityisesti oppijan asenteet äidinkieltä ja toista kieltä kohtaan, perheen tulevaisuuden suunnitelmat, asuinalue sekä vanhempien sosioekonominen status. Nissilän (2010a, 70) mukaan toisen kielen oppimiseen vaikuttavat oppijan äidinkieli, motivaatio, persoonallisuus, aiemmat oppimiskokemukset, kielellinen lahjakkuus, oppijan koulutustaso sekä muisti. Baker (1996, 82) esittää, että toisen kielen oppimista hidastavia tekijöitä ovat oppijan heikko kielenoppimiskyky ja motivaatio, vähäiset mahdollisuudet harjoittaa toisen kielen taitoja, korkea ikä sekä lukemisen että kirjoittamisen liiallinen korostaminen. Rumbaut (2009, 41) toteaa, että eniten toisen kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ovat maahanmuuttoikä, maassa asumisen kesto ja vanhempien koulutustaso. Seuraavaksi esittelen tutkimukseeni valittujen muuttujien yhteyttä toisen kielen oppimiseen.

#### **5.3.1 Iän yhteys toisen kielen oppimiseen**

Yksi tutkituimmista ja kiistanalaisimmista toisen kielen oppimisen tekijöistä on ikä. Yleinen käsitys on, että lapset oppivat toisen kielen nopeammin ja he saavuttavat korkeamman tason kielessä kuin nuoret oppijat tai aikuiset (Gass ym. 1994, 239). Tämä käsitys nojaa Lennebergin (1967) kriittisen

periodin hypoteesiin, jonka mukaan neurofysiologiset tekijät ohjaavat ensimmäisen kielen oppimista optimaalisessa kieliympäristössä murrosikästä asti (Larsen-Freeman & Long 1994, 141). Johnsonin ja Newportin (1989, 60–61) tutkimus tukee Lennebergin kriittisen periodin hypoteesia toisessa kielessä. He tutkivat eri-ikäisinä maahan tulleiden korealaisten ja kiinalaisten kieliopillisia rakenteita toisessa kielessä. Heidän tutkimuksensa osoitti, että oppilaiden syntaktinen tieto oli yhteydessä maahanmuuttoikään. Oppilaat, jotka olivat saapuneet maahan murrosiän jälkeen, menestyivät heikommin kielitaitotehtävissä kuin lapsena maahan saapuneet. Rasingerin (2005, 1919) tutkimus taas osoitti, että maahanmuuttoikäällä ei ollut tilastollista yhteyttä osaamiseen apuverbeissä, mutta maassaoloajalla sen sijaan oli. Yleisesti ottaen lapset saavuttivat korkeamman tason toisessa kielessä kuin aikuiset (Johnson ym. 1989, 60–61). Myös Singleton ja Lengyel (1995, 20) päätyivät samanlaiseen tulokseen. Heidän mukaansa aikuinen oppii nopeammin kielenoppimisen alkuvaiheessa, mutta lapsi pitkällä aikavälillä. Lasten oppimista helpottaa Fillmoren (1991, 62) mukaan sosiaalinen ympäristö, joka mahdollistaa oppimisen luontaisesti leikkien, pelien ja sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla. Cookin (1993, 44) mukaan lapset hyödyntävät oppimisessaan synnynnäistä kielenomaksumismenetelmää (Language acquisition device= LAD), joka perustuu Chomskyn (1986) kielenoppimisteoriaan. Chomsky (1986, 3–5) esitti, että synnynnäisen tietämyksen lisäksi, lapset oppivat ensimmäisen kielen rakenteet vaivattomasti muutamassa vuodessa synnynnäisen kielen ymmärryksen, universaalikieliopin (Universal Grammar, UG) avulla. Cookin (1994, 51–52) mukaan monet toisen kielen oppijat oppivat parissa vuodessa vain kohdekielen alkeet, mutta saavuttavat harvoin ensimmäistä kieltä vastaavaa tasoa, koska heiltä puuttuu universaalikielioppi.

Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että aikuiset hyödyntävät oppimisessaan muisti- ja oppimisstrategioita, jotka helpottavat kieliopin ja sanaston oppimista (Harley 1986, 58–59; McLaughlin 1992, 5; Baker 1996, 84). Lisäksi aikuisilla on kehittyneemmät akateemiset taidot ja heillä on kosolti tietoa eri oppiaineiden sisällöistä, jotka molemmat helpottavat inputin käsittelemistä. Aikuiset myös menestyvät lapsia paremmin morfologisissa ja syntaktisissa tehtävissä. (Larsen-Freeman ym. 1991, 155.) Nämä aiemmat tutkimustulokset eivät anna viitteitä siitä, että toisen kielen oppimisessa olisi olemassa kriittinen kausi (August ym. 1998, 15). Sen sijaan ääntämyksellä on Scovelin (1988, 101, 185) mukaan herkkyyksensä, sillä toisen kielen oppijat eivät useinkaan saavuta natiivintasoista aksenttia kohdekielessä, elleivät he ole altistuneet sille jo pienestä pitäen. On kuitenkin saatu tutkimustuloksia, joiden mukaan myös vanhemmat kielenoppijat voivat saavuttaa natiivintason ääntämyksen toisessa kielessä (Gass ym. 1994, 240).

### 5.3.2 Äidinkielen yhteys toisen kielen oppimiseen

Lukuisat tutkimukset (Skutnabb-Kangas 1987; Baker 1996; Cummins 2000; Lehtinen 2002; Merisuo-Storm 2002; Haynes 2007) osoittavat, että äidinkielen hyvä hallinta edistää toisen kielen oppimista ja

päinvastoin, eli jos lapsen äidinkieli on heikosti kehittynyt, myös toisen kielen oppiminen vaikeutuu. Jotta oppilas saavuttaisi hyvän kielitaidon, pitäisi oppijan ensikielen oppimista tukea. Lindholm-Leary (2001, 299) on tutkinut kaksikielisten lukemisen taitoja. Hänen tutkimuksensa osoitti, että niillä oppilailta, joilla oli parempi kaksikielisyyden taito, oli myös parempi lukutaito. Samankaltaisia tuloksia on saanut Vuorinen (2009, 6, 141), joka tutki suomalaisten ja yhdysvaltalaisen toisen kielen oppimisen profiileja ja oppimiseen liittyviä tekijöitä kaksikielisessä opetuksessa. Hänen tutkimuksensa osoitti, että molemmissa kieliryhmissä ensimmäisen kielen oppiminen ja sen tukeminen kotona auttoivat toisen kielen oppimista. Oppimista edistäviä tekijöitä olivat näiden lisäksi ympäristön positiivinen suhtautuminen toisen kielen oppijoita kohtaan sekä mahdollisuus käyttää toista kieltä.

Haynesin (2007, 24) mukaan oppilaat, jotka olivat luku- ja kirjoitustaitoisia omalla äidinkielellään kykenivät paremmin oppimaan akateemista englantia, vaikkakin ensikielen kirjoitusjärjestelmä oli erilainen. Luku- ja kirjoitustaito auttoi oppijaa löytämään käsitteen toisessa kielessä. Esimerkiksi 10. luokkalaiset luku- ja kirjoitustaitoiset espanjaa äidinkielenään puhuvat ymmärsivät lukemisen prosessia (valikointi, tärkeän aineksen poimiminen) myös englannin kielessä, koska he pystyivät siirtämään jo opittuja taitoja toiseen kieleen. Jos uusi opetettava kieli oli hyvin erilainen, kuten kiina, jossa ei ole artikkeleita, sijamuotoja ja monikkoja, oli toisen kielen kielioppia vaikea oppia. Myös Sunin tutkimuksessa (1996, 73–80) kielten typologinen etäisyys vaikutti negatiivisesti toisen kielen oppimiseen, vaikka kieliryhmän edustajat olivat eläneet Suomessa jo pitkään. Rutter (2006, 137) tutki somalien, kurdien ja kongolaisten äidinkielen yhteyttä lukemisen taitoihin. Tutkimuksen mukaan somalioppilas oli keskimäärin ikätasoaan vastaavaa lukutaitoa jäljessä 28.2 kuukautta, kongolainen 42 kuukautta ja turkki-kurdioppilas 44 kuukautta.

Monissa suurissa maahanmuuttajamaissa, kuten Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Australiassa maahanmuuttajat alkavat vähitellen käyttää ensikielen sijaan toista kieltä, jolloin siitä tulee dominoiva kieli. Seurauksena tästä on abstraktiivinen eli vähenteinen kaksikielisyyden. (August ym. 1998, 13.) Bakerin (1996, 80) mukaan maahanmuuttajataustaisilla lapsilla on suuri riski menettää vähemmistökielensä, kun he huomaavat, että valtaväestön kieltä arvostetaan muita kieliä enemmän. Lapset oppivat nopeasti poikkeavansa muista lapsista kieleltään, käytökseltään, etnisyydeltään ja kulttuurisuudeltaan, ja siksi he pitävät kielellistä ja kulttuurista erilaisuutta epämieluisina. Portesin ja Rumbautin (2001a, 119) tutkimuksesta ilmeni, että aikuisina muuttavat harvoin hylkäsivät oman äidinkielen, mutta lasten kohdalla tilanne oli toinen. He puhuivat kotona omaa äidinkieltään, mutta koulussa valtaosa (72 %) maahanmuuttajataustaisista oppilaista ensisijaisesti käytti keskustelukielenään toista kieltä. Lukiossa vastaava osuus oli vieläkin korkeampi, 88 %. Heillä oli myös korkea kielitaso toisessa kielessä. Tämä tilanne johtaa helposti assimilaatioon ja sen takia oppilaan äidinkielen taidon oppimista tulisi tukea myös koulussa.

### 5.3.3 Sukupuolen yhteys toisen kielen oppimiseen

Tutkimustuloksia ensimmäisen kielen verbaalisten taitojen eroista tyttöjen ja poikien välillä on runsaasti. Useissa tutkimuksissa tytöt ovat menestyneet kielellisissä tehtävissä paremmin kuin pojat, vaikkakin erot tyttöjen ja poikien kielellisissä kyvyissä ovat kaventuneet (Skaalvik & Rankin 1994, 225). Sandqvistin (1995, 32) mukaan vain kuudesosalla (15 %) tutkituista esiintyi eroja sukupuolten välillä, lähinnä lukivaikeuksissa. Pojilla onkin todettu olevan kaksi kertaa enemmän lukivaikeuksia kuin tytöillä (Korhonen 1995, 168). Bealin (1994, 214) tutkimuksessa tytöt käyttivät puheissaan enemmän kieliopillisia muotoja, tavasivat tarkemmin sekä ratkaisivat enemmän verbaalisia analogeja kuin pojat koko peruskoulun ajan. Opetushallituksen (Lappalainen 2008, 5) selvityksen mukaan seitsemättä luokkaa käyvät tytöt menestyivät kaikissa kielitaidon osa-alueissa selvästi poikia paremmin. Tytöistä 79 % luki tyydyttävästi, kun pojista 61 % oli saavuttanut tyydyttävän lukutaidon. Tyttöjen parempaa lukutaitoa voidaan selittää tyttöjen kiinnostuksella lukuharrastuneisuuteen poikia enemmän (Sulkunen 2013). Myös kielentuntemuksessa ja kirjoittamisessa tytöt päihittivät pojat. Tytöistä 58 % suoriutui kielentuntemuksen tehtävistä hyvin tai kiitettävien tuloksin ja pojista samanlaisiin tuloksiin ylsi 42 %. Kirjoitustaidot olivat muita kielitaidon osa-alueita heikoimmat sekä tytöillä että pojilla. Tämä tulos nousi esiin myös Kuuselan (2010, 14–15) selvityksessä. Siinä 6 % pojista jäi kokonaan ilman pisteitä peruskoulun päättövaiheen kirjoitustehtävistä. Heikosti suoriutuneista enemmistö oli maahanmuuttajataustaisia. Kuuselan (2010, 14) mukaan heikosti suoriutuneiden oppilaiden lähtötaso oli alkujaan heikko, mutta suurin osa (70 %) heistä ei ollut kuitenkaan saanut tarvitsemaansa tukiopetusta. Lappalaisen (2008, 53) ja Kuuselan (2010, 14) selvityksissä ilmeni huolestuttava tulos: kirjoitustaitojen tasoeroissa esiintyi suurta vaihtelua kouluittain. Kymmenen prosenttia pojista sai nollatuloksen kirjoitustehtävässä seitsemässä koulussa kuudestakymmenestä koulusta (Kuusela 2010, 10). Viimeaikaisten tutkimusten (Opetushallituksen selvitykset ja PISA 2009 -tutkimus) osoittaessa suomalaisoppilaiden selvää osaamisen laskua aikaisempiin arviointeihin verrattuna toteutettiin vuonna 2012 valtakunnallinen yhdeksäsluokkalaisten oppimaan oppimisen arviointi. Tulosten mukaan tytöt suoriutuivat poikia paremmin osaamistehtävissä kaikilla kolmella osaamisalueella, joita olivat päättelytaito, matemaattinen ajattelu ja luetun ymmärtäminen. Eniten eroja esiintyi luetun ymmärtämisessä, jossa tyttöjen osaamisen lasku osoittautui poikia suuremmaksi. (Hautamäki, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hotulainen 2013, 22–23.)

OECD:n (2006, 4) tekemän selvityksen mukaan tytöt ovat osoittautuneet toisen kielen oppimisessa paremmiksi kuin pojat, mutta pojat menestyvät vastaavasti matemaattisissa tehtävissä paremmin kuin tytöt. Yleisesti ottaen tytöt menestyvät koulussa poikia paremmin ja he saavat parempia arvosanoja, jopa siinä määrin, että kuilu tyttöjen ja poikien välillä on vähemmistöryhmissä suurempi kuin kantaväestön keskuudessa (Suarez-Orozco & Suarez-Orozco 2008, 36). Useat tekijät voivat selittää



tyttöjen parempaa koulumenestystä. Tytöt pitävät poikia koulua enemmän mielekkäämpänä paikkana, ja he myös sen takia viihtyvät poikia paremmin koulussa (Räsänen & Kivirauma 2011, 82), ja heillä on vähemmän käytösongelmia (Phinney, Berry, Sam & Vedder 2006, 221).

Suomessa PISA 2009 -kokeeseen osallistuvilla maahanmuuttajataustaisilla ei sen sijaan esiintynyt tyttöjen ja poikien välillä tilastollisesti merkitsevää eroa matematiikan kokeessa, lukutaidossa tai luonnontieteiden kokeessa. He suhtautuivat kouluun ja opettajiin myönteisesti ja heillä oli korkeita tulevaisuudensuunnitelmia koulutuksen suhteen. Tuloksia voidaan pitää kuitenkin vain suuntaa antavina vieraskielisen tutkimusjoukon edustaessa vähemmistöä otoksessa. (Lasonen, Nissinen & Hakala 2013.) Kubota (2003, 36–37) painottaa, että tutkimuksissa sukupuolen yhteydestä kaksikielisyyteen ja toisen kielen oppimiseen on nähtävissä suuntaus, jossa varotaan tekemästä yleistyksiä miehen ja naisen eroista kielen oppimisen ja käytön suhteen. Sosiaalinen ympäristö, valtasuhteet, yksilöllinen luovuus ja diskurssi vaikuttavat oppijan tapaan käyttää kieltä, ei niinkään sukupuoli.

#### **5.3.4. Vanhempien koulutustaustan ja sosio-ekonomisen aseman yhteys toisen kielen oppimiseen**

Useissa tutkimuksissa on havaittu, että toisen kielen oppiminen on helpompaa niille oppilaille, joiden vanhemmilla on korkea sosioekonominen asema ja koulutustausta (August ym. 1997, 38; Suarez-Orozco ym. 2008, 48). Toisaalta sosioekonominen asema ja koulutustausta myös kantäväestössä vaikuttavat sekä kouluvalintoihin että koulumenestymiseen (Viberg 1993, 8; Kivinen & Rinne 1995, 20–21; Hautamäki ym. 2013, 76). Suarez-Oroscojen (2008, 38) mukaan vanhempien koulutustaso on yhteydessä oppilaan kouluvalmiuksiin, arvosanoihin, käyttäytymisongelmiin ja sitoutumiseen koulunkäyntiin. Vanhemmat, joilla on korkea koulutustaso tarjoavat lapsilleen enemmän mahdollisuuksia lukemiseen, kommunikoivat lastensa kanssa rikkaamman sanavaraston kanssa, tarjoavat mahdollisuutta käyttää tietokonetta, auttavat kotitehtävissä, mahdollistavat lapselle yksityisopetusta, kertovat koulutusmahdollisuuksista ja tarjoavat muuta akateemista tukea. Erityisesti äidin koulutustasolla on katsottu olevan merkittävä yhteys lapsen akateemisiin taitoihin. Oppilaat, joiden äidin koulutustaso oli alle peruskoulun, menestyivät PISA 2009 -kokeessa heikoiten. Sen sijaan isän koulutuksella ei ollut yhteyttä koulumenestymiseen (Lasonen ym. 2013), mutta sillä oli merkittävä yhteys lapsen käymään koulun tasokkuuteen. Isien korkeampi koulutustaso johtaa parempaan tulotasoon, mikä mahdollistaa lapsen sijoittamisen maineeltaan paremmassa asemassa oleviin kouluihin. (Suarez-Orozco ym. 2008, 38.)

Valitettavasti useissa maissa, lukuun ottamatta Australiaa, Uutta-Seelantia ja Kanadaa maahanmuuttajaperheissä on matalampi sosioekonominen status ja heikompi koulutustausta kuin kantäväestön perheissä. OECD:n tutkimuksen mukaan oppilaat, joiden vanhempien koulutustausta ja

sosio-ekonomisen asema oli matala, menestyivät keskimäärin heikommin matemaattisissa tehtävissä kuin korkeammin koulutettujen kantaväestön vanhempien lapset. (OECD 2006, 63–64.) Ollerin ja Eilersin (2002, 128) tutkimuksesta kävi ilmi, että espanjankieliset maahanmuuttajataustaiset lapset, joilla oli korkeampi sosioekonominen tausta, menestyivät lukutaidossa sekä ensikielissä että toisessa kielessä paremmin kuin lapset, joilla oli heikompi sosioekonominen tausta. Vaikka korkeampi sosioekonominen tausta paransi tuloksia lasten suullisissa taidoissa toisessa kielessä, sosioekonomisesti heikoimmassa asemassa olevat lapset olivat vastaavasti parempia suullisilta taidoiltaan äidinkielessä. Tämä saattaa johtua siitä, että perheissä, joissa on heikompi sosioekonominen asema, puhutaan lapsille enemmän omaa äidinkieltä kuin toista kieltä. Portesin ja Rumbautin (2001b, 62) mukaan vanhemmat, joilla on korkeampi koulutustausta, pystyvät tukemaan lastensa sopeutumista paremmin. Ensinnäkin heillä on enemmän tietoa ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista ja haasteista ja he osaavat ohjata lapsiaan paremmin opiskelussa. Toiseksi, heidän parempi tulotasonsa mahdollistaa materialistisen tuen. Monet maahanmuuttajat joutuvat köyhyytensä takia muuttamaan lähiöihin, joissa lapset ja heidän perheensä joutuvat alttiiksi erilaisille ympäristön asettamille ongelmille, jotka vaikeuttavat lasten urakehitystä.

### **5.3.5 Maahantulosityn yhteys toisen kielen oppimiseen**

Maahanmuuton syyn yhteydestä koulumenestymiseen on esitetty ristiriitaisia tuloksia. Ogbun (1992, 290) mukaan maahantulon syy on yhteydessä koulumenestymiseen. Oppilaat, joiden perhe kuuluu itsenäiseen vähemmistöryhmään (esim. juutalaiset ja mormonit) eroavat kulttuuriltaan ja kieleltään valtaväestöstä, mutta he ovat poliittisesti, sosiaalisesti ja taloudellisesti osa valtaväestöä. Nämä oppilaat yleensä menestyvät koulussa hyvin. Siirtolaiset ja vapaaehtoisina maahan tulleet (esim. kiinalaiset, punjabit) saapuvat uuteen maahan toivorikkaina paremmasta elämästä. Vaikka he kokevat alistamista, silti heillä on positiiviset odotukset yhteiskunnasta ja koulusta. Näiden lasten koulu sujuu yleensä ilman pitkäaikaisia ongelmia. Ei-vapaaehtoisina maahan tulleilla on eniten ongelmia kouluun sopeutumisessa ja koulumenestyksessä.

Rutterin (2006, 150, 189, 208) Iso-Britanniassa tehdyn tutkimuksen mukaan oppilaan alisuoriutumista koulussa selittävät joiltakin osin lasten kokemat maahanmuuttoon liittyvät traumaattiset tekijät. Hänen tutkimuksessaan opettajat kuvailivat pakolaisoppilaita traumatisoiduiksi tai oppilaisiksi, joilla on sosio-emotionaalisia ongelmia ja jotka tarvitsevat runsaasti erityisopetusta. Erityisesti somalioppilailta opettajat totesivat olevan eniten traumaattisia kokemuksia. Rutterin mukaan suurin syy oppilaan toisen kielen vaikeuksiin ja koulun keskeyttämiseen on kuitenkin vähäinen opettajien antama toisen kielen tuki. Hänen mukaansa on vain vähän näyttöä siitä, että pakolaislapset ovat traumatisoitunut ryhmä. Rutterin tutkimuksessa oppilaat olivat sopeutuneet hyvin uuteen ympäristöönsä ja he olivat tyytyväisiä elämäänsä. Vain muutamalla pakolaislapsella oli hyvin traumaattisia kokemuksia aseellisten

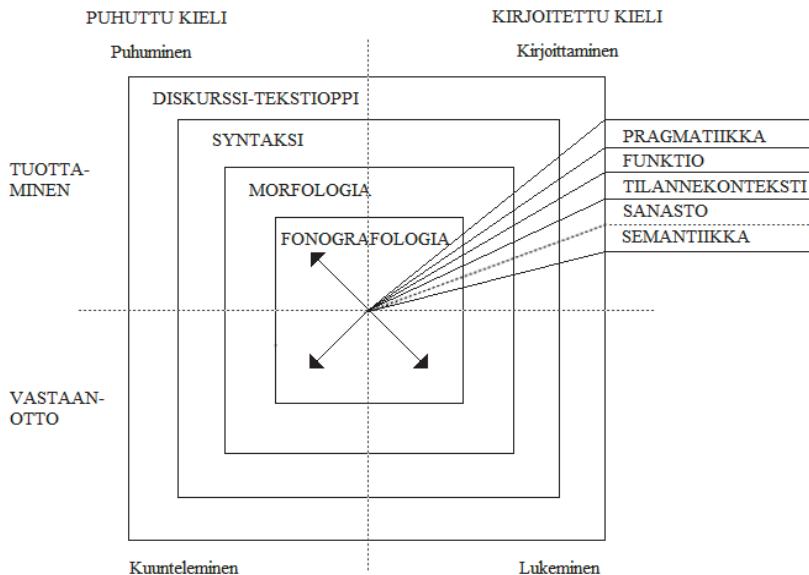
konfliktien takia ennen pakomatkaa. Tässä tutkimuksessa enemmistö tutkimusjoukosta on pakolaistaustaisia. Nämä aiemmat ristiriitaiset tutkimustulokset antavat aihetta tutkia maahanmuuton syyn yhteyttä toisen kielen taidon tasoon.

Tutkimuksista käy ilmi ristiriitaisia tuloksia eri syiden yhteydestä kielitaidon tasoon. Aikaisemmat tutkimustulokset ja Suomessa tehty vähäinen tutkimus maahanmuuttajaoppilaiden kielen oppimisesta saivat minut tutkimaan eri taustamuuttajien yhteyttä toisen kielen taidon tasoon. Kirjallisuuden perusteella voidaan olettaa, että mitä pitempi maassaoloaika ja aikaisempi maahanmuuttoikä, sitä parempi suomen kielen taidon taso oppilailla on. Toisaalta Pällin ja Latomaan (1997, 97) selvityksestä kävi ilmi, että maassaoloajalla ei ollut yhteyttä aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taidon tasoon. Tutkimuksessani haluan selvittää maassaoloajan yhteyden lisäksi sitä, millä kielitaidon tasolla oppilaat ovat suomen kielessä eri maassaolovuosien suhteen.

## **6 TOISEN KIELEN KIELIT AidON ARVIOINTI**

### **6.1 Kielitaidon eri osa-alueet**

Kielitaito käsitteenä on varsin moniulotteinen. Arkikeskusteluissa kielitaito on monelle itsestään selvä asia, mutta teoreettisessa tarkastelussa määritelmät eroavat monin tavoin. Tavallisesti kielitaito jaetaan neljään eri osa-alueeseen (kuvio 11), joita ovat puhuminen ja puheen ymmärtäminen (puhuttu kieli) sekä lukeminen ja kirjoittaminen (kirjoitettu kieli). Näiden lisäksi myös sanasto ja rakenne (kielioppi) luetaan kielitaitoon. (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006, 40.) Reseptiivisiä taitoja ovat luetun ja kuullun ymmärtäminen ja produktiivisia taitoja ovat kirjoittaminen ja puhe. Vaikka kielitaito jaetaan eri osataitoihin, muodostavat ne osiensa summan, jossa kaikki jollakin tavalla liittyvät toisiinsa. Useat tulokset osoittavatkin, että kielitaidon osa-alueiden hallinnan välillä on yhteys. Esimerkiksi lukeminen kehittää jossain määrin myös puhumista. Toisaalta on myös havaittu, että taidot ovat toisistaan irrallisia (Nissilä ym. 2006, 40) ja kielitaidon eri osa-alueet ovat harvoin samalla tasolla (Romaine 1996, 584; Huhta & Takala 1999, 193). Näin ollen taitava lukija ei välttämättä kirjoita hyvin. (Nissilä ym. 2006, 40). Kielitaidon taso riippuu suurelta osin kielen käyttötarkoituksesta ja kielen käytön aktiivisuudesta (Grosjean 1999, 284–286). Erot kapenevat eri taitojen hallinnassa kielitaidon kasvaessa (Huhta ym. 1999, 183). Maahanmuuttajataustainen oppilas tarvitsee heti alusta lähtien koulutyöskentelyssä reseptiivisiä taitoja. Ne opitaan usein ennen produktiivisia taitoja, ja ne osataan yleensä paremmin kuin produktiiviset taidot. (Martin 2003a, 82; Aalto ym. 2008, 21.)



KUVIO 11. Kielen eri osa-alueet (Ahvenainen & Holopainen 2005, 13)

Kielen järjestelmään sisältyy erilaisia sääntöjä, joiden puitteissa kieltä käytetään. Ahvenaisen ja Holopaisen (2005, 11–12) mukaan kielen muotoon liittyviä sääntöjärjestelmiä ovat fonologinen järjestelmä, morfologinen järjestelmä, syntaktinen järjestelmä ja tekstijärjestelmä. Fonologisen järjestelmän keskeinen käsite on foneemi eli äänne, joka vastaa kirjoitetussa kielessä kirjainta. Morfologisessa järjestelmässä kielen pienin merkityksellinen yksikkö on morfeemi (esim. talo/i/ssa/mme/kin). Syntaktinen järjestelmä eli lauseoppi viittaa lauserakenteeseen ja kieliopilliseen järjestelmään. Peruslause muodostuu subjektista ja predikaatista, mutta myös tekemisen kohde eli objekti liittyy keskeisiin lauseenjäseniin. Tekstijärjestelmä eli diskurssi viittaa puhutun tai kirjoitetun tekstin rakenteelliseen muotoon. Semantiikalla eli merkitysjärjestelmällä tarkoitetaan kielen sisältöön tai merkitykseen liittyvää sääntöjärjestelmää. Kielen merkitys syntyy lauseessa esiintyvistä yksittäisistä sanoista ja kokonaisista lauseista. Oppilas ymmärtää lauseiden sisällön fyysisen tai sosiaalisen kontekstin avulla.

Kielen pragmatiikalla viitataan tietoisuuteen kielenkäytön sosiaalisista säännöistä. Oppijan tulee tehdä viestintätapahtuman aikana valintoja, jotka liittyvät viestiin, viestintävälineeseen ja viestiin osallistuviin henkilöihin. Kielen toiminnallisessa määrittelyssä otetaan huomioon ympäristö, jossa oppilas käyttää kieltä. Niitä ovat esimerkiksi kotikieli, virkakieli ja lakikieli. Kielen ilmauksissa kuvastuvat oppijan asenteet ja tunteet, jotka tulevat esiin äänenpainoissa ja sanavalinnoissa. Tällaista ei-kielellistä viestintää kutsutaan paralingvistiseksi viestinnäksi. (Ahvenainen ym. 2005, 11–13.)

### 6.1.1 Puheen ymmärtäminen ja puhuminen toisella kielellä

Suomen kielen intonaatio ja rytmii ovat erilaisia kuin oppilaan lähtökieli samoin kuin yksittäiset äänteet, äänneiden kesto ja äänneyhdistelmät. Äänneitä voi olla vaikea erottaa (esim. e ja ä, tai l ja r) niin kuin äänneiden kestoakin (tuli-tuuli). Suomen laskeva intonaatiokaan ei helpota erottamaan kysymyslauseetta, koska monissa kielissä kysymyslause loppuu nousevaan intonaatioon. Suomen kieltä pidetään kvantiteettikielenä. Se merkitsee sitä, että äänneiden pituus erottaa merkityksiä. Esimerkiksi mato-sanalla on eri merkitys kuin matto-sanalla. Monissa kielissä vokaalien ja konsonanttien äänneiden pituudella ei ole vastaavanlaista merkityksiä erottavaa tekijää. (Nissilä ym. 2006, 105–106.) Turun kouluissa eniten puhutut kielet, kuten albanian, arabian, bosnian, kurdin ja venäjän kielet, eroavat suomen kielestä kvantiteetin suhteen. Albaniassa, kurdissa ja bosniassa kvantiteetti erottelee merkityksiä harvakseltaan. Arabiassa äänneiden pituusero on sanan ensimmäisessä vokaalissa, joten arabiankielisten voi olla vaikea kuulla sanan lopussa olevia pitkiä ja lyhyitä vokaaleja. (Karasma 2012, 88.) Äänneiden pituuksien kuulemisesta tulisikin harjoitella koulussa, jotta oppilas kykenee kirjoittamaan ja puhumaan ymmärrettävästi (Nissilä ym. 2006, 106–107).

Suomen kieli sisältää äänneitä, jotka puuttuvat monesta kielestä, ja siksi ne tuottavat usealle maahanmuuttajaoppilaalle vaikeuksia ääntämisessä. Niitä ovat /ä/, /ö/, /y/, /ng/ ja /r/. Kohdekielen äänneen samankaltaisuus tekee entistä vaikeammaksi erottaa äänneet. Näin ollen puolalaisten on hankala erottaa suomen /e/:tä ja /ä/:tä toisistaan. Suomen kielessä sananpaino on aina ensimmäisellä tavulla, ja siksi se harvoin aiheuttaa ongelmia painon oppimisessa. Sen sijaan keston oppiminen koetaan ongelmallisena, sillä monessa kielessä painolliset tavut ovat pitkiä ja painottomat tavut ovat lyhyitä, mutta suomen kielessä on käytössä kummatkin variaatiot. Opetuksessa tulisikin heti kielenoppimisen alkuvaiheessa paneutua äänneiden, keston, painotusten ja intonaation harjoitteluun. (Nissilä ym. 2006, 110.)

Koulussa oppiaineiden sisällön oppiminen perustuu suurelta osin puhumiseen ja kuullun ymmärtämiseen. Ne ovat reaaliaikaisia prosesseja, joissa oppijan täytyy ymmärtää käsitteiden sisältö suhteessa puherymiin. (Martin 2003b, 62–63; Laakso & Hakonen 2010, 121.) Oppilas ei voi jäädä pitkäksi aikaa miettimään käsitteiden merkityksiä, jotta lauseen koko sisältö ei menisi oppilaalta ohi. Puheen ymmärtäminen kehittyy vähitellen. Aluksi oppilas pystyy seuraamaan muutaman sanan verran, kunnes käsitevaraston karttuessa ja prosessointikyvyyn kasvaessa oppilaan kyky seurata useampia ja pidempiä lauseita kasvaa. Vieraan kielen kuunteleminen on oppilaalle raskasta, etenkin jos hän ei ymmärrä puheen sisältöä. (Martin 2003b, 62–63.) Tämä saattaa aiheuttaa oppilaissa levottomuutta ja ahdistusta. Lehtisen (2002, 202) tutkimuksessa oppilaat, joilla oli vaikeuksia jollakin kielen osa-alueella, tai kielitaito oli ylipäättään heikko, käyttäytyivät oppitunneilla passiivisesti tai häiritsevästi.

Puhuminen koostuu monista osataidosta, joita ovat ääntäminen, puheen sujuvuus ja tarkkuus, sanaston ja rakenteiden automaattistunut hallinta, kuuntelu- ja reagointikyky sekä osallistuminen keskusteluun tilanteeseen sopivalla tavalla. Puhumista tulee harjoitella siinä missä muitakin kielitaidon osa-alueita. (Nissilä ym. 2009, 56.) Opettajan tulee järjestää oppimistehtäviä, joissa oppijat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kaiken kaikkiaan kielen oppiminen nähdään kehittyvän vuorovaikutustilanteissa, joissa opettajat ohjaavat oppilaita merkitysneuvotteluissa ja sitä kautta käsittekartan ja käsitteiden välisten yhteyksien luomisessa (Andonov 2013, 310). Näiden merkitysneuvottelujen avulla oppilaiden puhuminen sujuvoituu ja monipuolistuu (Martin 2003a, 83–85).

Lehtosen (2008, 110–113) mukaan maahanmuuttajaoppilaat puhuvat suomen kieltä pääosin sujuvasti, vaikkakin ilmauksissa esiintyy suomen kielelle epätyypillisiä kielenpiirteitä, kuten yleiskielen piirteitä puhemielessä. Ne saavat puheen kuulostamaan viralliselta ja jäykältä. Tämä saattaa johtua toisen kielen opetuksessa kieliopin sisältöjen painotuksesta sekä opettajan selkokielisestä puhetavasta. Vaikka puhe on sujuvaa, esiintyy oppilailla vaikeuksia tekstin ymmärtämisessä erityisesti reaaliaineissa. Esimerkiksi luonnontieteiden teksteissä esiintyy hyvin paljon erityissanastoa ja teknisen kielen sanastoa, jotka vaikeuttavat tekstin ymmärtämistä (Commins 2012).

### **6.1.2 Lukeminen, sanasto ja luetun ymmärtäminen toisella kielellä**

Maahanmuuttajataustaiset ovat keskenään hyvin erilaisessa lähtötilanteessa lukemisen suhteen. Yksi oppilas osaa lukea omaa äidinkieltään sujuvasti, kun taas toinen oppilas ei tunnista edes kirjaimia. Lukemaan oppimista toisella kielellä vaikeuttaa se, että oppija joutuu opettelemaan lukutaitoa kielellä, jota hän ei täysin osaa. (Bernhardt 1991, 32.) Lehtisen (2002, 213) tutkimuksen mukaan, maahanmuuttajataustaiset oppilaat oppivat ensimmäisellä luokalla lukemaan mekaanisesti yhtä hyvin suomea kuin äidinkielenään suomea puhuvat, vaikkakin lukutaidon sujuvuudessa esiintyi eroavaisuuksia.

Lukemista pidetään helpompana kuin puheen ymmärtämistä, sillä oppilaalla on enemmän aikaa perehtyä tekstin sisältöön kuin kuullun ymmärtämisessä. Lukija voi syventyä pohtimaan sanojen merkitsevyyttä, selvittää sanakirjan avulla käsitteen vastaavuutta ja palata välillä tekstin eri kohtiin. Vaikka lukemisessa on mahdollisuus prosessoida sisältöä kauemmin kuin puheen ymmärtämisessä, on lukeminen monelle maahanmuuttajaoppilaalle vaativa ja hidas prosessi. (Martin 2003b, 63.) Vähitellen oppilaan tulisi kuitenkin ymmärtää tekstejä nopeasti ja sujuvasti pysyäkseen opetuksessa mukana (Nissilä ym. 2006, 81). Jotta oppilas kykenee ymmärtämään tekstejä, täytyy hänen osata lukea mekaanisesti sujuvasti ja hänellä tulee olla laaja sanavarasto omassa äidinkielessään ja toisessa kielessä (Edwards 2009, 64). Lisäksi oppilaan syntaktisen järjestelmän pitää olla kehittynyt osataksien

tulkita tekstuaalisia yksityiskohtia (Dickinson, Flusman & Freiberg 2009, 23). Oppilaan luetun ymmärtämisen taitoja tuleekin harjoitella johdonmukaisesti kaikissa ikävaiheissa, jotta oppilas osaa poimia tekstistä olennaisen tiedon ja painaa sen mieleensä (Takala 1990, 54; Nissilä ym. 2006, 82).

Yhdysvalloissa keskitytään alkuopetuksessa voimakkaasti lukemaan opettamiseen, mutta systemaattinen sanaston opettaminen alkaa vasta neljänneltä tai viidenneltä luokalta. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että opettamalla pelkästään lukemisen perustaitoja, luetun ymmärtäminen vaikeutuu suppean sanavaraston takia. (Dickinson ym. 2009, 23.) Mitä laajempi oppilaan sanavarasto on, sitä paremmin hän ymmärtää tekstiä ja puhetta. Suppea sanavarasto vaikeuttaa luetun ymmärtämistä, mikä aiheuttaa vastaavasti ongelmia oppisisällön ymmärtämisessä. (Krashen 1982, 55.) Sanavarastolla on näin ollen merkittävä yhteys koulumenestykseen. Oppilaan tulee ymmärtää tekstin sanastosta 70–75 %, jotta hän saa yleiskäsityksen tekstin sisällöstä. Pääasioiden ymmärtämiseen oppilaan täytyy osata 90 % tekstin sanastosta, ja yksityiskohtien ymmärtäminen vaatii, että hallitsee sanastosta 95 %. Täten oppilaan sanavaraston tulisi käsittää ainakin 5000 sanaa, jotta hän kykenee ymmärtämään kaunokirjallista tekstiä. (Takala 1989, 7.) Tekstin sanaston opettamisessa ei riitä nominien ja verbien opettaminen, vaan opetuksessa tulee huomioida myös yleisempien pikkusanojen (kuin, taas, jos) avaaminen. Toisaalta ei ole tavoiteltavaa opettaa vain yksittäisiä, tekstistä irrallaan olevia sanoja, vaan sanavaraston kartuttamista parhaiten ohjaa fraasien oppiminen. (Aalto 1998, 50.) Tekstit ovat sanaston opetuksessa hyvin merkityksellisiä, mutta sanaston opettaminen tulisi integroida myös muihin kielitaidon eri osa-alueisiin, kuten kirjoittamiseen, puheen ymmärtämiseen ja rakenteisiin. Toiston avulla sanasto kertautuu mahdollisimman monessa yhteydessä ja vakiintuu oppilaan sanavarastoon. Tekstin ymmärtämistä vaikeuttavat tekstissä esiintyvät oppijoille vieraat kulttuuriset seikat, sillä lukija lukee tekstiä oman kulttuuriperinteensä mukaan (Pihlaja 2010, 88) ja käsitteet saavat merkityksensä omasta kasvuympäristöstä (Kaikkonen 2004, 22). Esimerkiksi juuri maahan muuttanut kielenoppija, joka ei ole nähnyt aikaisemmin lunta, puhumattakaan saunasta, ei välttämättä ymmärrä kielikuvan ”lumiukko saunassa” merkitystä. Myöskään sanat eivät merkitse eri kulttuureissa samaa ilmiötä, vaan ne saatetaan tulkita eri tavalla (Kaikkonen 2004).

### **6.1.3 Kirjoittaminen toisella kielellä**

Kirjoittamista pidetään erittäin monimutkaisena taitona, joka vaatii lukuisten kognitiivisten toimintojen prosessointia. Kirjoittajan täytyy osata valita tekstiin sopivat sanat, syntaktiset rakenteet ja hallita kirjoittamisen säännöt välittääkseen viestinsä ymmärrettävällä tavalla. (Weigle 2005, 128.) Kirjoittamisen funktio voi olla hyvin erilainen. Se voi olla kauppalapun raapustamista tai muistiinpanojen kirjoittamista. Sillä on kuitenkin aina ennalta määrätty tehtävä, joka vaikuttaa kirjoittamisen sisältöön. (Nissilä ym. 2006, 86.) Suomen kielellä kirjoittamiseen liittyy joitakin tekijöitä, jotka voivat aiheuttaa ongelmia aloittelevalle kirjoittelijalle. Ensinnäkin tavallisesti

keskustelussa käytetään puhekieltä, joten harvoin vieraskieliset kuulevat kirjoitettua kieltä. (Nissilä ym. 2009, 50.) Kaikilla kielillä ei edes ole kirjakieltä (Ahvenainen ym. 2005, 102) ja puhekieli eroaa paljon kirjakielestä (esim. hän ei istu, sei istu) (Nissilä ym. 2009, 50).

Toisen kielen oppijoilla esiintyy vaikeuksia erottaa äänneitä. Tämä alkuvaiheen vaikeus johtuu oppilaan äidinkielestä, joka eroaa äänneiden pituuksissa suomen kielestä. Suomen kieli sisältää useita sanoja, joissa äänneiden pituus vaikuttaa sanan merkitykseen myös sanan lopussa, mikä on hyvin harvinaista monessa kielessä. (Nissilä ym. 2009, 50.) Lisäksi kielessämme on sangen merkillinen erikoisuus äng-äänne, jolla ei ole aakkosissa omaa merkkiä. Suomen kieli vilisee pitkiä sanoja, joka johtuu siitä, että sanavartaloihin liitetään erilaisia päätteitä. (Ahvenainen ym. 2005, 104.)

Oppilaan kirjoittamista voidaan arvioida sanelun, luovan kirjoituksen, jäljentämiskirjoituksen tai toistamiskirjoituksen avulla (Ahvenainen ym. 2005, 91). Lehtinen (2002, 169, 177) tutki ekaluokkalaisten maahanmuuttajataustaisten kirjoitustaidon kehittymistä ensimmäisen kouluvuoden aikana. Kirjoittamista arvioitiin sanelulla. Tutkimuksen mukaan oppilaiden kirjoittaminen kehittyi hyvin lukuvuoden aikana. Oppilaat ymmärsivät äänteen ja kirjaimen vastaavuuden ja osasivat kirjoittaa sanoja melko hyvin, vaikkakin virheitä esiintyi geminaatioissa ja vokaalien pituuksissa. Myös tässä tutkimuksessa tutkitaan oppilaan oikeinkirjoitusta sanelun avulla. Lisäksi opettajat arvioivat oppilaan kirjallista tuottamista viitekehyksen kuvausasteikkoa käyttäen ja oppilaat itsearvioivat kirjoittamistaitojaan.

## 6.2 Kielitaidon arvioinnin menetelmiä

Kielitaidon arviointi on monitieteistä. Siinä yhdistyvät psykometriikka ja kasvatustieteellinen arviointi erilaisiin kielitieteen, sosiologian ja psykologian katsantokantoihin kielestä ja kielitaidosta. Arvioinnissa tärkeimpiä tavoitteita on ymmärtää arvioinnin kohdetta ja selvittää kohteen kielitaidon luonne niin tarkasti kuin on mahdollista. Nykyään arvioinnissa korostuu kielitiedon ohella kielen kommunikatiivisuus eli taito käyttää kieltä tilanteeseen sopivalla tavalla. (Huhta ym. 1999, 188.) Sen takia arvioinnissa täytyy ottaa huomioon se diskurssikonteksti, jossa kieltä käytetään. Arviointi voidaan jaotella kahteen päätyyppiin, joita ovat: 1) *taitotason ja taitojen riittävyden arviointi* ja 2) *opetukseen liittyvä arviointi*. Taitotason arviointi perustuu oppijan senhetkiseen osaamisen tasoon, ja sen takia testeinä toimivat standardoidut testit. Opetukseen liittyvässä arvioinnissa kohdistetaan arviointi juuri opettuun asiaan, jolloin mitataan opitun asian hallintaa. (Huhta ym. 1999, 189–190, 223.) Tällöin arvioinnin validiteetti on hyvä. Arvioinnin peruspilareita ovat oikeudenmukainen ja luotettava arviointi. Arvioinnissa pitäisi saada samoja tuloksia riippumatta siitä, kuka kokeen arvioi. Näin ei kuitenkaan valitettavasti ole, mutta se on tavoiteltavaa. Kielenkäyttöjen arviointi on hankalaa, koska se koostuu useasta eri kielitaidon osa-alueesta. Arviointia helpottamaan onkin laadittu



kriteeristöjä. (Nissilä ym. 2006, 170.) Koska tässä tutkimuksessa arvioinnissa käytetään kriteeriviitteistä arviointia, keskityn seuraavaksi tarkemmin kuvaamaan sen tavoitteita ja sisältöä.

Kriteeriviitteisessä arvioinnissa lähtökohtana on suoritusten vertaaminen ennalta määrättyihin kriteereihin, jolloin oppilaiden osaamisen keskinäinen vertaaminen menettää merkityksensä. Normiviitteinen arviointi taas perustuu oppilaan suoritusten vertaamiseen toisiin oppilaisiin. (Tarnanen 2010, 1.) Vuoteen 1994 asti maahanmuuttajaoppilaita arvioitiin samoin arviointimenetelmin ja perustein kuin suomea äidinkielenä puhuvia. Maahanmuuttajataustaisten arvioinnissa otettiin käyttöön Euroopan neuvoston laatima eurooppalaisen viitekehyksen suomalainen sovellus vuonna 2004, kun se sisällytettiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tavoitteiden asetteluun, arvioinnin ja itsearvioinnin välineeksi. (Karasma 2012, 130.) Alkuperäinen kuvausasteikko jakaantuu kolmeen päätasoon (A, B ja C) ja kuuteen alatasoon (A1, A2, B1, B2, C1, ja C2), joista A on alin taso ja C ylin, mutta käytössä on myös näiden tasojen lisäksi tarkempia alatasoja. Tasojen rajaaminen on aina subjektiivista, ja tasojen hienojakoisuus riippuu kielenkäyttäjien kohderyhmästä. Kouluihin on luotu oppijoiden edistymisen seuraamiseen kymmenen tasoa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 280–296). Kaikille yhteinen taitotasojen ja kuvaimien järjestelmä jakautuu alatasoihin (A2.1, A2.1.1, A2.2, ja A2.2.1). Niiden eduksi katsotaan suurempi käyttökelpoisuus erilaisten kielenkäyttäjien tarpeiden huomioon ottamisessa. Alajaottelua viitekehyksessä jatketaan edelleen pienempiin osiin numeroinnin avulla. Jokainen taitotaso pitää sisällään alemman taitotasoasteikon tasot. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilas, jonka taitotaso vastaa B1-tasoa, hallitsee myös A-tason kuvaukset. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 56–58, 64.)

Taso A kuvaa *perustason kielen käyttäjän tasoa*. A1-taso vastaa *alkeistasoa*, eli heikointa kielitaidon tasoa. Kielenkäyttäjällä kykenee ymmärtämään ja käyttämään yksinkertaisia arkipäivän ilmauksia ja sanastoa. Hän pystyy tekemään lyhyitä ja irrallisia kysymyslauseita ja vastaamaan itseään koskeviin kysymyksiin. Keskustelut ovat A1-tasolla sisällöltään yksinkertaisia. Kielenkäyttäjän puheen ymmärtäminen riippuu paljolti puhelumppanin puhetyylistä. Jos keskustelu käydään hitaasti ja selkeästi puhelumppanin auttaessa samalla keskustelun viemisessä eteenpäin, kielenkäyttäjällä kykenee keskusteluun. A2-taso vastaa *selviytyjän tasoa*. Kielenkäyttäjän ymmärrys on tällä tasolla laajentunut tutuista arkipäivän ilmauksista lauseisiin, jotka liittyvät häneen itseensä ja arkielämän rutiineihin (kaupassa käynti, työtä ja perhettä koskevat asiat). Kielenkäyttäjällä kykenee kuvailemaan ja viestimään jokapäiväisistä asioista. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 48.) Yhteenvetona voidaan todeta, että A-tason kielenkäyttäjän kielitaito on heikkoa, ja oppilaan suullinen ja kirjallinen taito koostuu yksinkertaisista arkielämään liittyvistä ilmauksista. Kielenkäyttäjän puhe on epätarkkaa, mutta alkeistasolla ymmärrettävää. (Aalto ym. 2008, 55.)

Taso B kuvaa *itsenäisen kielenkäyttäjän tasoa*, joka on perusopetuksen päättöarvioinnin tavoitetaso (OPH 2004, 280–296). B-tasolle on ominaista toiminnallisen kielitaidon hallitseminen arkielämän eri tilanteissa. Puhe on melko sujuvaa, sanavarasto on melko laaja ja monipuolinen, ja viestintätilanteissa kielenkäyttäjä kykenee toimimaan itsenäisesti. (Aalto ym. 2008, 55.) B1-tason kielenkäyttäjän kieli vastaa *kynnystasoa*. Hän kykenee ymmärtämään ydinasiat konkreettisista viesteistä, ilmaisemaan ja perustelevaan mielipiteitään sekä tuottamaan yksinkertaista, mutta loogista tekstiä tutuista aiheista. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 48.) B1-taso vaaditaan Suomen kansalaisuutta hakevalta hakijalta. B2-tason taidot vastaavat *osaajan tasoa*. Kielenkäyttäjän ymmärrys on laajentunut konkreettisista asioista abstrakteihin asioihin, joista hän ymmärtää pääasiat. Hän kykenee käymään helposti keskusteluita syntyperäisten kanssa, tukeutumatta puhelumppaniinsa. Hänen kielellinen tuottamisensa on selkeää ja se pitää sisällään yksityiskohtia erilaisista aiheista. Osaajan tason painoalueena on argumentointi. Kielenkäyttäjä kykenee esittämään mielipiteensä tärkeistä, ajankohtaisista aiheista ja perustelevaan kritiikkinsä, pohdiskelemaan seurauksia ja osallistumaan erilaisiin keskusteluihin. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 48, 60–61.) Osaajan tason saavuttaminen vaatii paljon aikaa ja harjoitusta, sillä B2-taso on lukion englannin A-oppimäärän tavoitetaso kymmenen vuoden opiskelun jälkeen. Abstraktin kielen ymmärtämiseksi ja teknisen kielen osaamiseksi tietoaiteiden opiskelemisessa vaaditaan kielenkäyttäjältä B2-tasoa. (Aalto ym. 2008, 55.)

Taso C kuvaa *taitavan kielenkäyttäjän tasoa* ja ammattilaisen kielitaidon tasoa (Aalto ym. 2008, 55). C1-tason kielenkäyttäjät ovat *taitajia*, jotka ymmärtää sisällöltään moninaisia, pitkiä ja vaativia tekstejä. Hänen puheensa on erittäin sujuvaa, painotekstiä vastaavaa puhetta, jota hän käyttää tehokkaasti eri tarkoituksiin. Hän on sanataituri, joka pystyy tuottamaan hyvin jäsenneiltyä, yksityiskohtaista ja rikasta tekstiä. C2-taso vastaa *mestarin tasoa*. Tällä tasolla kielenkäyttäjä ymmärtää monenlaista erilaista puhuttua ja kirjoitettua kieltä. Hän kykenee suodattamaan tietoa eri lähteistä ja rakentamaan siitä eheän kokonaisuuden. Hän on ilmaisukyvyltään erittäin sujuvasanainen ja tarkka. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 48.) C-tason kielenkäyttötilanteet ovat niin vaativia, että suomea äidinkielenään puhuvan yläkoulua käyvän kielitaitoa ei voida arvioida C-tasolla, koska sen ikäisen oppilaan ei odoteta kykenevän viestimään niin vaikeista aiheista ja haastavissa tilanteissa (Aalto ym. 2008, 56). Eteneminen tasolta toiselle on hyvin hidasta, kuten lukion tavoitetaso B2 osoittaa. Tässä tutkimuksessa arvioinnin lähtökohta on kuitenkin erilainen, sillä toisen kielen oppijat elävät siinä ympäristössä, jonka kohdekieli toimii heidän opiskelukielenään. Se, että oppilas kuulee kieltä sekä koulussa että lähiympäristössä, vahvistaa hänen toisen kielen taidon oppimistaan.

## 7 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSONGELMAT

Toisen kielen oppiminen on monimutkainen prosessi (ks. luku 5), johon vaikuttavat monet tekijät, kuten kielenoppijan sosio-ekominen asema, akkulturaatioasenne, traumaattiset kokemukset, lahjakkuus, motivaatio, äidinkieli, maassaoloaika ja maahantuloikä. Tutkimusten (Suni 1996; Cummins 2000; Lehtinen 2002; OECD 2006) mukaan toisen kielen taito ja oppilaan oma äidinkielen taito ovat vahvasti yhteydessä oppilaan koulumenestymiseen ja sitä kautta koko koulu-uraan. Tämän takia oppilaan suomen kielen taidon tasoa tulee tutkia, jotta voidaan kehittää koulumenestystä edistäviä tukitoimia. Koulussa oppilaan kielitaidon kehittymistä tuetaan erilaisilla opetusjärjestelyillä, kuten luvussa 3 kuvailtiin. Opetusjärjestelyiden yhteyttä suomen kielen taidon tasoon on selvitetty viimeksi vuonna 1996, jossa Suni tutki yhdeksäsluokkalaisten maahanmuuttajien suomen kielen taitoa. Sen jälkeen maahanmuuttajien sekä eri kieliryhmien määrät ovat lisääntyneet (Tilastokeskus 2012), maahanmuuttajataustaisille suunnatut opetusjärjestelyt ovat muuttuneet ja ainakin Suomen suurimmissa kunnissa suurelta osin vakiintuneet. Jotta opetusjärjestelyitä ja opetusta voidaan edelleen kehittää, tulee niitä tutkia kasvatustieteellisestä näkökulmasta.

Suomessa maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidon tasoa on kartoitettu kasvatustieteellisestä näkökulmasta ainoastaan muutaman kerran. Ensimmäinen selvitys tehtiin vuonna 1996, jolloin tarkasteltiin maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidon tasoa peruskoulun päättövaiheessa. Toisen tutkimuksen (2002) tavoitteena oli tutkia peruskoulun ensimmäisen luokan oppilaiden kaksikielisyyttä ja kielen kehittymistä eri kielitaidon osa-alueilla. Kolmas selvitys on vuodelta 2007. Siinä kartoitettiin kuudesluokkalaisten oppilaiden suomen kielen taidon tasoa ja kieliprofiilia. Yhdysvalloissa ja Kanadassa on tehty useita tutkimuksia (ks. Baker 1996; August ym. 1998; O'Connor & McCartney 2007) toisen kielen oppimiseen vaikuttavista tekijöistä, mutta tutkimustulokset erityisesti taustamuuttajien (maahantulosity, maassaoloaika ja vanhempien koulutustausta) yhteydestä koulumenestymiseen ja toisen kielen taitoon ovat hyvin ristiriitaisia, kuten luvusta 5.3 kävi ilmi. Suomessa vastaavia tutkimuksia taustamuuttajien yhteydestä suomen kielen taidon tasoon on tehty vain muutama (ks. Suni 1996; Halonen 2007).

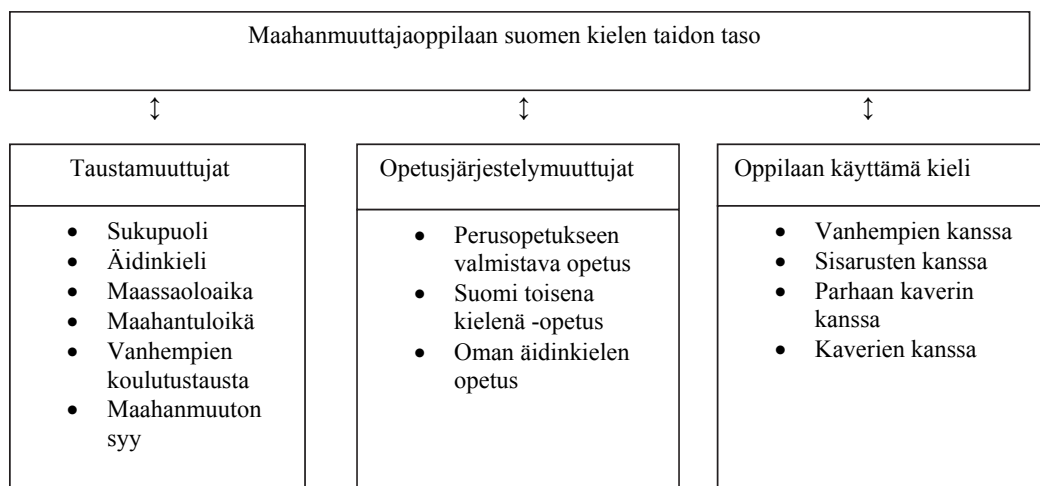
Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää *kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidon tasoa*. Tutkimuksen tavoitteena on myös selvittää, millainen yhteys taustamuuttajilla ja opetusjärjestelyillä on suomen kielen taidon tasoon. Tutkimuksen kohderyhmänä toimivat Turun suomenkielisen yleisopetuksen kuudesluokkalaiset maahanmuuttajataustaiset oppilaat. Tutkimuksen aineiston keräämisessä käytettiin neljää eri mittaria: kielitestejä, opettajien arvioita oppilaan

puhumisen ja kirjoittamisen tasosta, suomi toisena kielenä -todistusarvosanaa ja oppilaan omaa arviota suomen kielen taidostaan.

### Tutkimusongelmat on jaettu neljään pääongelmaan:

1. Millaista vaihtelua esiintyy maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidoissa peruskoulun kuudennella luokalla Turussa?
2. Millainen yhteys taustamuuttujilla (sukupuolella, maahanmuuttajaoppilaan äidinkielellä, maassaoloajalla, maahantuloikäällä, vanhempien koulutaustalla ja maahanmuuton syyllä) on maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen taidon tasoon?
3. Millainen yhteys opetusjärjestelyillä (perusopetukseen valmistavalla opetuksella, suomi toisena kielenä -opetuksella ja oman äidinkielen opetuksella) on suomen kielen taidon tasoon?
4. Millainen yhteys oppilaan käyttämällä kielellä (suomen kieli ja äidinkieli) on suomen kielen taidon tasoon?

Suomessa järjestetään maahanmuuttajaoppilaiden tarpeisiin opetusta (perusopetukseen valmistava opetus, suomi toisena kielenä -opetus, oman äidinkielen opetus), mutta tutkimustieto opetusjärjestelyiden yhteydestä suomen kielen taidon tasoon puuttuu alakoulun puolelta kokonaan. Tässä tutkimuksessa onkin tarkoitus selvittää opetusjärjestelyiden yhteyttä suomen kielen taidon tasoon, jotta maahanmuuttajaoppilaan oppimista voitaisiin entistä paremmin tukea järjestelemällä heidän tarpeitaan varten erilaisia tukitoimia ja vahvistamalla ja kehittämällä nykyisiä opetusjärjestelyjä. Lisäksi tutkimuksella halutaan selvittää oppilaan käyttämän kielen yhteyttä suomen kielen taidon tasoon. Kuviosta 12 selviää tämän tutkimuksen keskeiset muuttujat.



KUVIO 12. Tutkimuksen keskeiset muuttujat

## 8 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

### 8.1 Tutkimuksen lähestymistapana mixed methods

Tutkimuksen suorittamista voidaan verrata palapelin kokoamiseen. Se edistyy vähitellen, yksi pala kerrallaan. Tutkijan käsityskyky palapelistä hahmottuu, kun tutkimusaineisto tarkentuu, käsitteet ymmärretään, osat erotetaan ja lopulta palat kootaan yhteen. (Morse 2003, 189.) Tässä tutkimuksessa palapelin paloja oli runsaasti, ja ne koottiin yhteen käyttämällä *mixed methods -tutkimusmetodia*. Valmis palapeli muodosti kuvan oppilaan kielitaidon tasosta.

Kahden päälähestymistavan, kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen rinnalle on lanseerattu kolmas lähestymistapa, monimenetelmällinen mixed methods, jolla on pitkät perinteet käytäntötutkimuksessa: sen tavoitteena on yhdistää tutkimus ja käytäntö. (Johnson & Onwuegbuzie 2004, 22–23). Tämän tutkimusmetodin valinnan avulla pyritään vahvistamaan ja kehittämään maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyjä ja toisen kielen opetusta alakouluissa.

Mixed methods -tutkimukseksi kutsutaan perinteisesti sellaista lähestymistapaa, jossa samassa tutkimuksessa käytetään kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia tutkimusmetodeja (Morse 2003, 190; Teddlie & Tashakkori 2003, 4–5; Cresswell & Plano Clark 2011, 5; Hesse-Biber & Johnson 2013, 103). Laajemman määritelmän mukaan yksittäisessä mixed methods -tutkimuksessa käytetään rinnakkain sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia lähestymistapoja, käsitteitä, tutkimustekniikoita ja analyysimenetelmiä (Johnson ym. 2004, 17; Onwuegbuzie, Johnson & Collins 2010, 105; Hesse-Biber ym. 2013, 103), jolloin keskeiseksi käsitteeksi tässä määritelmässä nousee integraatio (Tashokkari & Cresswell 2007, 4). Siinä hyödynnetään molempien lähestymistapojen vahvuuksia (Johnson ym. 2004, 23).

Mixed methods -tutkimus pitää sisällään mixed method ja mixed model -tutkimukset. Kun ensimmäisessä yhdistellään kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusmenetelmissä ja analyysissä, jälkimmäisessä yhdistellään useissa tai kaikissa tutkimuksen vaiheissa (tutkimuskysymykset, tutkimusmenetelmät, aineiston keruu ja analyysi). Tästä syystä mixed model -tutkimuksen on täytettävä paljon tiukemmat ehdot kuin mixed method -tutkimuksen. (Teddlie ym. 2003, 10–11.) Teddlie ja Tashokkari ja (2003, 14–15) ovat löytäneet kolme tekijää, minkä vuoksi mixed methods on yksittäistä lähestymistapaa parempi vaihtoehto. Ensinnäkin mixed methods voi vastata tutkimuskysymyksiin, mihin muut metodologiat eivät kykene. Toiseksi, se mahdollistaa vahvemmat johtopäätökset ja kolmanneksi, se tarjoaa mahdollisuuden esittää monipuolisemmin erilaisia käsityksiä

eri näkökulmista. Johnsonin ja Onwuegbuziesin (2004, 21) mallissa mixed methods -tutkimuksen prosessi pitää sisällään kahdeksan vaihetta: 1) tutkimuskysymyksen määrittäminen, 2) tutkimuksen mixed-lähestymistavan soveltuminen tutkimukseen, 3) mixed-method tai mixed-model -tutkimuksen valinta, 4) aineistonkeruu, 5) aineiston analysointi, 6) aineiston kuvailu, 7) tulosten tulkinta ja 8) johtopäätösten tekeminen. Tämä tutkimus noudattaa edellä kuvattua prosessia.

Käsitteiden *mixed method* ja *multimethod* käytössä on jo vuosien ajan esiintynyt epäselvyyttä. Erityisesti multimethod-käsitettä on määritelty hyvinkin eri tavoin. Se kuvaa tutkimuksissa kahden kvantitatiivisen metodin käyttöä, kahden suhteellisen erillisen kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen metodin käyttöä sekä kahden eri kvalitatiivisen tai kvantitatiivisen metodin käyttöä. Teddlie ja Tashakkori pitävät multimethod-käsitettä vaikeana terminä, joka vaatii tarkemman luokituksen. He ovat ehdottaneet seuraavanlaisen typologian, jossa yhdistyy sekä mixed että multimethod designs yhdenmukaisella tavalla. Seuraavassa kuvataan tätä luokittelua keskeisillä käsitteillä. (Teddlie ym. 2003, 10–11.)

Multiple Method Designs (enemmän kuin yksi metodi tai yksi lähestymistapa )

- A. Multimethod designs (enemmän kuin yksi metodi, mutta rajattu yhteen lähestymistapaan, esim. kvali/kvali, kvanti/kvanti)
  - 1. Multimethod-tutkimus, kvantitatiivinen
  - 2. Multimethod-tutkimus, kvalitatiivinen
- B. Mixed Method Designs (kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen aineiston tuottaminen tai tutkimusmenetelmien käyttäminen)
  - 1. Mixed Method -tutkimus (yhdistelyä tapahtuu tutkimusmenetelmissä)
  - 2. Mixed Model -tutkimus (yhdistelyä voi tapahtua useissa tutkimuksen vaiheissa)

Tässä tutkimuksessa vastaajien kielitaidon tasoa mitattiin kahdella eri lähestymistavalla, joten tutkimuksessa käytettiin Mixed Method Designsin Mixed Method -tutkimusta. Kvantitatiivista lähestymistapaa edusti oppilaille, opettajille ja vanhemmille suunnatut kyselylomakkeet sekä kielitaitotestit, jotka analysoitiin tilastollisin menetelmin SPSS-tilasto-ohjelmalla. Kvalitatiivista lähestymistapaa sen sijaan edusti opettajille suunnattu oppilaan puhumisen ja kirjoittamisen arviointi, jossa opettajat (S2-opettaja, luokanopettaja ja erityisopettaja) yhdessä observeivat ja analysoivat oppilaan tuottamaa tekstiä ja puhetta sijoittamalla arvio eurooppalaisen viitekehyksen kielitaidon kuvausasteikon luokitusrunkoon. Arviot saatettiin lopulta kvantitatiiviseen muotoon heikoimman (A1) kielitaitotason saadessa yhden pisteen ja parhaimman (C2) kielitaitotason saadessa kuusi pistettä. Tällaista menetelmää, jossa tavoitteena on kuvata määrällisesti tekstin sisältöä, kutsutaan Neundorfin (2002, 12) mukaan sisällön analyysiksi. Sitä pidetään nopeimmin kasvavana menetelmänä

kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Neundorf (2002, 1, 12) määrittelee sen systemaattiseksi, objektiiviseksi ja kvantitatiiviseksi kielellisen viestin analyysimenetelmäksi. Sisällön analyysi voidaan määritellä yksittäiseksi metodiksi, mutta myös teoreettiseksi kehykseksi. Sitä voidaan luonnehtia myös kvalitatiiviseksi tutkimukseksi, jonka tavoitteena on kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. Pietilä (1973) ja Eskola (1975) erottivat 1970-luvulla sisällönerittelyn sisällönanalyysistä, joita pidetään yhdysvaltalaisessa tutkimusperinteessä synonyymeinä. Sisällön erittelyllä tarkoitetaan erilaisten dokumenttien analyysiä, jossa tarkastellaan viestinnän sisältöä kvantitatiivisesti. Sisällönanalyysillä tarkoitetaan sanallista dokumenttien sisältöjen kuvaamista. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 91, 105–107.) Sisällönanalyysin tavoitteena on tuottaa numeerinen yhteenveto valituista viestikokonaisuuksista, joka ei anna täydellistä kuvausta kyseisestä viestikokonaisuudesta. Vaikka viestit ovat aluksi kvalitatiivisessa muodossa (esim. ainekirjoitus), sisällönanalyysissä kvalitatiivinen aineisto muutetaan kvantitatiiviseksi. (Neuendorf 2002, 14–15.) Tämän tutkimuksen sisällönanalyysi lähestyy sisällönanalyysiä kvantitatiivisesta näkökulmasta, jossa viitekehyksen sanallinen kuvaus oppilaan kielitaidon tasosta analysoidaan määrällisenä tuloksena.

Mixed methods -tutkimuksessa erotetaan kolme erilaista menetelmää. Ensimmäisen menetelmän muodostaa peräkkäinen menettely (*Sequential Mixed Methods Design*), jossa käytetään kahta erillistä tai selkeästi erilaista vaihetta tutkimuksessa, esimerkiksi kvantitatiivista/kvalitatiivista tai kvalitatiivista/kvantitatiivista. Peräkkäisen menettelytavan tavoitteena on laajentaa tutkimustuloksen analyysiä toisella metodilla. Toisessa menetelmässä kvantitatiivista ja kvalitatiivista aineistoa kerätään samaan aikaan toisiaan täydentävinä menetelminä, mitä kutsutaan rinnakkaiseksi menettelyksi (*Parallel/Simultaneous Mixed Methods Design*). Kolmannessa menetelmässä tutkimuksen toinen lähestymistapa ja siihen liittyvät metodit ovat vahvempia kuin toinen lähestymistapa, joka muodostaa vain pienen osan tutkimuskokonaisuudesta (*Dominant-Less Dominant Designs*). (Tashokkari & Teddlie 1998, 25–26, 47; Miller 2003, 438–439.)

Creswell (2009, 211–218) jakaa mixed methods -tutkimuksen kuuteen menetelmään:

1. Peräkkäinen selittävä menetelmä (Sequential explanatory strategy)
2. Peräkkäinen tutkiva menetelmä (Sequential exploratory strategy)
3. Peräkkäinen uudistava menetelmä (Sequential transformative strategy)
4. Rinnakkainen triangulaation menetelmä (Concurrent triangulation strategy)
5. Rinnakkainen sulautettu menetelmä (Concurrent embedded strategy)
6. Rinnakkainen uudistava menetelmä (Concurrent transformative strategy)

Peräkkäinen selittävä menetelmä perustuu kahteen erilliseen tutkimusmetodiin, jotka liittyvät toisiinsa siten, että kvalitatiivinen tiedonkeruu perustuu kvantitatiivisiin tuloksiin. Tälle menetelmälle tyypillistä on, että määrällisiä tuloksia selitetään tai tulkitaan keräämällä ja analysoimalla

kvalitatiivista aineistoa. Peräkkäinen tutkiva menetelmä noudattaa samoja periaatteita kuin edellinen menetelmä, mutta analyysien järjestys on päinvastainen. Tässä menetelmässä aineiston tuottaminen ja analyysi koostuu laadullisesta aineistosta, jota täydennetään kvantitatiivisella aineistolla. Tätä menetelmää käytetään kuvaamaan ilmiöitä. Kummankin edellä mainitun menetelmän hyvänä puolena voidaan pitää niiden kykyä kuvata ja raportoida helposti tuloksia, mutta haittapuolena on niiden pitkä aineistonkeruu-aika, koska niissä käytetään kahta aineistonkeruumenetelmää. Peräkkäinen uudistava menetelmä pohjautuu kahteen erilliseen, peräkkäiseen aineistonkeruuvaiheeseen, jossa teoreettinen näkökulma toimii tutkimuskysymysten ja aineistonkeruun viitoittajana. Tässä menetelmässä teoreettisen näkökulman tavoite on tärkeämpi kuin metodi. (Cresswell 2009, 211–212.)

Rinnakkainen triangulaation menetelmä on luultavasti kaikkein käytetyin kuudesta menetelmästä. Tässä menetelmässä tutkija kerää samanaikaisesti kvantitatiivista ja kvalitatiivista aineistoa löytääkseen niistä yhtäläisyyksiä, eroavaisuuksia ja niiden yhdistelmiä. Menetelmän hyvänä puolena on aineistonkeruun lyhyt aika, sillä molempia metodeja käytetään samanaikaisesti. Toisaalta vaikeutena on näiden kahden metodin tulosten vertailu. Rinnakkainen sulautettu menetelmä eroaa perinteisestä triangulaation menetelmästä siinä, että siinä ensisijainen metodi ohjaa suunnitelmaa ja toissijainen metodi tukee menettelytavoissa. Esimerkiksi toissijainen metodi vastaa eri tutkimuskysymykseen kuin ensimmäinen metodi. Tämä menetelmä vaatii kuitenkin aineiston muuntamista, jotta se voidaan integroida tutkimuksen analyysivaiheessa. Rinnakkaisessa uudistavassa menetelmässä tutkimuksen teoreettinen näkökulma ja samanaikainen kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen aineiston kerääminen ohjaavat tutkimuksen tavoitteita ja tutkimuskysymyksiä. Siihen voi kuulua rinnakkainen triangulaation tai sulautettu menetelmä. (Cresswell 2009, 213–216.)

Tutkimusmenetelmän mukaan valitaan aineistonanalyysimenetelmät. Peräkkäisessä menetelmässä kvantitatiivinen analyysi voi nostaa esiin äärimmäisiä arvoja. Laadullisella analyysillä voidaan selvittää, miksi nämä arvot poikkesivat kvantitatiivisessa aineistossa. Peräkkäisessä strategiassa voidaan myös saada erilaisia teemoja osallistujilta alustavassa kvalitatiivisessa tiedonkeruussa, jota hyödynnetään tutkimuksen jatkovaiheissa. Rinnakkaisessa menetelmässä tutkija voi kvantifioida kvalitatiivista aineistoa luomalla koodeja ja teemoja sekä laskemalla, kuinka monta kertaa ne esiintyvät tekstissä. Tämä menetelmä mahdollistaa kvantitatiivisen aineiston vertailun kvalitatiiviseen aineistoon. Toisaalta, tutkija voi kvalifioida määrällistä aineistoa. Esimerkiksi faktorianalyysin tuloksista tutkija voi rakentaa teemoja, joita voidaan verrata kvalitatiiviseen aineistoon. Rinnakkaisessa sulautetussa mallissa voidaan kerätä kvantitatiivisia tuloksia otoksesta samanaikaisesti, kun kerätään kvalitatiivisia tuloksia ilmiöstä otoksen sisällä. Yhdistelemällä eri metodeja rinnakkaisessa mallissa voidaan kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tieto esittää yhdessä matriisissa, jossa horisontaalinen akseli voi edustaa kvantitatiivista muuttujaa ja vertikaalinen akseli



kvalitatiivista aineistoa. Täten matriisi voi sisältää kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen aineiston muuttujia. (Cresswell 2009, 218–219.)

Johnsonin ja Onwuegbuziesin (2004, 22) mallissa (kuvio 13) esiintyvät rinnakkainen ja peräkkäinen menetelmä, jotka esiintyvät myös Cresswellin (2009) mallissa. Siinä ”KVAL” merkitsee kvalitatiivista, ”KVAN” tarkoittaa kvantitatiivista, ”+” merkitsee rinnakkaista ja ”→” kuvaa peräkkäistä. Isoin kirjaimin kirjoitetut lyhenteet ilmaisevat suurempaa menetelmän painoarvoa tutkimuksessa ja vastaavasti pienin kirjaimin kirjoitetut lyhenteet pienempää painoarvoa tutkimuksessa.

#### Aikajärjestyksen valinta

Rinnakkainen                      Peräkkäinen

Samanarvoinen	KVAL + KVAN	KVAL → KVAN KVAN → KVAL
<b>Lähestymistavan valinta</b>		
Hallitseva	KVAL + kvan <b>KVAN + kval</b>	KVAL → kvan kvan → KVAL KVAN → kval kvan → KVAL

KUVIO 13. Mixed method -tutkimuksen matriisi (Johnson ym. 2004, 22)

Tämän tutkimuksen menetelmäksi valittiin rinnakkaisen triangulaation menetelmä, jonka tavoitteena oli kerätä tietoa oppilaiden kielitaidon eri osa-alueista. Tutkimus painottui vahvemmin kvantitatiiviseen suuntaan (KVAN + kval), joka näkyy kuvion 13 matriisissa korostettuna harmaalla. Aineistonkeruussa hyödynnettiin sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä oppilaan kielitaidon tason kartoittamiseksi. Oppilaat itse arvioivat taustatietolomakkeessa suomen kielen ja oman äidinkielen taitojaan. He myös suorittivat neljän kielitaidon osa-alueen kielitestit, jotka analysoitiin kvantitatiivisin menetelmin. Kielitaidon tason arviointia täydennettiin kvalitatiivisin menetelmin opettajien arvioinneilla oppilaan puhumisesta ja kirjoittamisesta. Oppilaiden puhetta ja kirjoittamista analysoitiin eri välineitä (ainekirjoitus, sanelut, erilaiset keskustelutilanteet) käyttäen, minkä jälkeen tulokset siirrettiin eurooppalaisen viitekehyksen kuvausasteikolle. Arviot kuvattiin lopulta määrällisinä tuloksina. Tutkimusaineisto yhdistettiin kvantitatiivista ja kvalitatiivista metodia käyttämällä matriisiin, joka koostui eri mittareiden avulla saadusta aineistosta.

Kvantitatiivinen tutkimus vallitsi viime vuosisadalla sosiaali- ja käyttäytymistieteissä hyvin hallitsevana tutkimusmenetelmänä. Vastalauseena positivistiselle suuntaukselle, kvalitatiivinen tutkimus alkoi vakiinnuttaa asemaansa 1970-luvulla. Vasta noin parikymmentä vuotta sitten mixed methods -tutkimus synergisenä lähestymistapana alkoi voimistua sosiaali- ja käyttäytymistieteissä. (Teddlie & Tashakkori 2009, 5–6.) Useat tutkijat (ks. Teddlie ym. 2003; Brewer & Hunter 2006, 2; Cresswell ym. 2011; Hesse-Biber ym. 2013) pitävät mixed method -tutkimusta monipuolisena lähestymistapana, joka mahdollistaa triangulaation avulla tarkempien päätelmien tekemisen. Tämän takia kvantitatiivista tai kvalitatiivista lähestymistapaa ei yksinään pidetä riittävänä (Brewer ym. 2006, 2). Sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista lähestymistapaa on kritisoitu. Kvantitatiivisen lähestymistavan on katsottu soveltuvan vain pinnallisten ja epäolennaisten ilmiöiden kuvaamiseen. Sen avulla ei voida helposti ymmärtää ja tulkita. Kvalitatiivista lähestymistä on arvosteltu siitä, että siinä ei useimmiten tiedosteta mukana olevaa subjektiivisuutta. Subjektiivisuuden näkeminen on taas nähty tienä parempaan objektiivisuuteen. Toisaalta kvalitatiivista tutkimusotetta on arvosteltu liiallisesta subjektiivisuudesta ja tätä kautta myös epäluotettavuudesta. (Soininen 1995, 34.)

Toisen kielen oppimisen tutkimuksissa aineiston kerääminen tapahtuu tavallisesti joko pitkittäistutkimuksen tai poikittaistutkimuksen kautta. Pitkittäistutkimuksessa tutkimusjoukko on yleensä hyvin pieni ja sitä seurataan tietyn ajanjakson ajan. Tutkimusmenetelmän toimii yleensä kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tavallisesti pitkittäistutkimuksella tutkitaan oppilaan spontaania puhetta, eli mitä sanottiin ja sosiaalista kontekstia, eli missä sanottiin. Pitkittäistutkimuksen vahvuutena on sen kyky määritellä kielellistä kehittymistä, sosiaalisia rajoitteita ja syötöstä. Vastaavasti aineiston hidas kerääminen ja tulosten heikko yleistäminen ovat pitkittäistutkimuksen heikkouksia. Poikittaistutkimukselle on tyypillistä suuri tutkimusjoukko, jota tutkitaan vain yhden kerran. Tutkimusaineisto koostuu kielitesteistä, ja analysointi tapahtuu kvantitatiivisin menetelmin. Poikittaistutkimuksen etuna on sen laaja yleistävyys ja vastaavasti heikkoutena kielellisen oppimisympäristön vähäinen huomiointi. (Gass ym. 1994, 25–28.) Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa tutkittiin poikittaistutkimuksen kautta, koska kielen kehittymisen sijaan tutkimuksessa tarkasteltiin maahanmuuttajaoppilaiden senhetkistä suomen kielen taidon tasoa.

Tutkimustyyppit voidaan jakaa kokeellisiin ja ei-kokeellisiin tutkimuksiin. Kokeellinen tutkimus etenee harkitusti tutkijan kontrolloimana usein kontrolloiduissa olosuhteissa, kun taas ei-kokeellinen tutkimus suoritetaan todellisissa tilanteissa ilman muuttujien manipulointia. (Soininen 1995, 76–81.) Tässä tutkimuksessa käytettiin ei-kokeellista survey-tutkimusta, jonka keskeisin tapa kerätä aineistoa on kysely. Englanninkielinen käsite survey tarkoittaa kyselyä, jossa tutkimusjoukkona on tietyistä perusjoukosta muodostuva kohderyhmä (otos) ja aineisto kootaan standardoidusti. Standardointi tarkoittaa sitä, että kaikilta vastaajilta kysytään sama asia samalla tavalla. (Hirsjärvi, Remes &

Sajavaara 2007, 188.) Survey-tutkimuksia on kolmenlaisia: kuvaileva survey-tutkimus, joka pyrkii ainoastaan kuvailemaan tutkittavaa ilmiötä, vertaileva eli komparatiivinen survey-tutkimus, joka pyrkii selvittämään eri muuttujien yhtäläisyyksiä ja eroja sekä selittävä survey-tutkimus, joka pyrkii selvittämään syy-seuraussuhteen. (Soininen 1995, 79–80; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 130; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 95–96, 189.) Tässä tutkimuksessa pyritään kuvailemaan oppilaiden kielitaidon tasoa sekä selvittämään ja selittämään tutkimuksessa esiintyvien keskeisten muuttujien yhteyttä suomen kielen taidon tasoon.

## 8.2 Tutkimusjoukko

Koska tässä tutkimuksessa tutkittiin kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa, tutkimusjoukoksi valittiin harkinnanvaraisella otannalla Turun kaupungin suomenkielisen yleisopetuksen kaikki kuudesluokkalaiset maahanmuuttajataustaiset oppilaat vuosilta 2004 ja 2005. Maahanmuuttajataustaisilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sekä Suomessa syntyneitä toisen polven maahanmuuttajia että Suomeen muuttaneita oppilaita, jotka puhuvat suomea toisena kielenä. Tutkimusjoukkoon valittiin pelkästään kuudesluokkalaiset, koska S2-opettajien kehittämä kielellinen testipaketti laadittiin mittaamaan kuudesluokkalaisten eli toisessa siirtymävaiheessa olevien oppilaiden suomen kielen taitoja tukitoimien kartoittamiseksi.

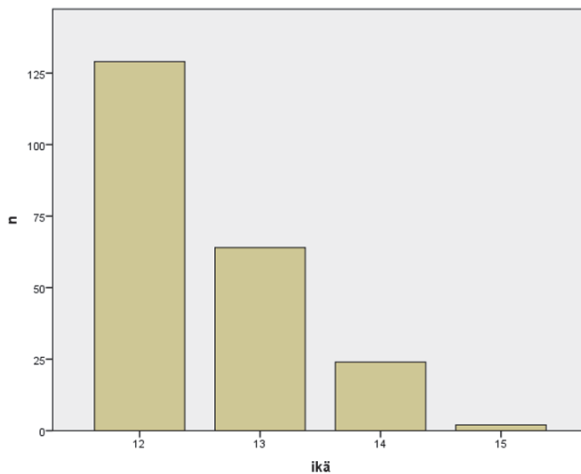
Tutkimukseen hyväksyttiin vain ne maahanmuuttajataustaiset, joiden molemmat vanhemmat puhuivat ensikielenään valtakielistä (suomi, ruotsi) poikkeavaa kieltä tai kieliä. Tutkimuksessa ei ollut mukana Turun erityisopetuksen koulujen (viisi koulua) oppilaita, koska kielelliset testit ja kyselyt olisivat olleet erityiskoulujen maahanmuuttajaoppilaille liian haastavia. Lisäksi, ne oppilaat, jotka olivat suomenkielissä perheissä kasvaneita paluumuuttajia tai jotka olivat asuneet Suomessa alle vuoden eli opiskelivat perusopetukseen valmistavassa opetuksessa, jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle.

Tutkimuksen alkuvaiheessa tilasin Turun kaupungin kasvatus- ja opetustoimesta oppilasrekisterin kuudetta luokkaa käyvistä turkulaisista maahanmuuttajataustaisista oppilaista. Oppilasrekisteri sisälsi oppilasta koskevia henkilötietoja, kuten syntymäajan, sukupuolen, maahantuloajan, kansallisuuden ja äidinkielen. Nämä oppilasrekisteriin merkityt tiedot olivat peräisin väestörekisteristä. Lisäksi oppilasrekisteriin oli merkitty oppilaan koulun nimi. Oppilasrekisterissä oli myös kaksikielisiä oppilaita, joiden toinen vanhemmista oli suomenkielinen, mutta rekisteriin kieleksi oli merkitty jokin muu kieli kuin suomi. Esimerkiksi oppilaan äidinkieleksi oli merkitty thai, mutta isän kanssa lapsi puhui suomea. Tämä asia selvisi taustatietolomakkeesta, jossa kysyttiin lapsen käyttämää kieltä isän ja äidin kanssa ja vanhempien kotimaata.

Vuonna 2004 tutkimukseen osallistui 125 oppilasta, joista kyselyn perusteella hylättiin 14 suomenkielisissä perheissä kasvanutta oppilasta. Koska tutkimusjoukko olisi jäänyt tältä osin suhteellisen pieneksi, päädyin keräämään lisää aineistoa myös seuraavana lukuvuonna. Vuonna 2005 tutkimukseen osallistui 118 oppilasta, joista kyselyn perusteella hylättiin 10 oppilasta samoin perustein kuin aikaisempana vuonna. Vuosien 2004 ja 2005 tutkimusjoukkojen taustamuuttajat olivat samankaltaisia, joten tutkittavia käsitellään yhtenä tutkimusjoukkona. Kaiken kaikkiaan tutkimusjoukkoon hyväksyttiin yhteensä 219 maahanmuuttajataustaista kahdestakymmenestä koulusta. Tutkimuksesta jäi pois kuusi oppilasta pitkän ulkomaanmatkan tai sairauden takia.

### 8.2.1 Tutkittavien sukupuoli ja ikäjakaumat

Tutkimusjoukon sukupuolijakauma oli hyvin tasainen. Tutkimusjoukosta 106 (48,4 %) oli tyttöjä ja 113 (51,6 %) poikia. Sen sijaan ikäjakauma oli tutkimusjoukossa varsin suuri, vaikka vastaajiksi valittiin pelkästään kuudesluokkalaiset maahanmuuttajataustaiset oppilaat. Tutkimusjoukosta yli puolet (58,9 %, 129) oli 12-vuotiaita, joka vastaa normaalia kuudesluokkalaisten ikätasoa. Oppilaista lähes kolmannes (29,2 %, 64) oli 13-vuotiaita. Kaksi (0,9 %) oppilasta oli jo 15-vuotiaita. Normaalisti yhdeksäsluokkalaiset ovat 15-vuotiaita. Tutkimusjoukon ikäjakaumaa havainnollistaa kuvio 14.



KUVIO 14. Oppilaiden ikäjakaumat

Ikäjakauman heterogeenisyys johtuu oppilaiden muutosta maahan hyvin eri-ikäisinä, eri aikoina ja erilaisista koulutaustoista, jolloin heidät sijoitetaan valmistavan opetuksen jälkeen oppilaan kielellisiä ja kognitiivisia taitoja vastaavalle luokka-asteelle. Oppilaan ikätaso otetaan kyllä sijoittelussa

huomioon, mutta etenkin alakouluvaiheessa Suomeen muuttaneet sijoitetaan kielen oppimisen vuoksi yleensä vuotta alemmalle luokalle ja jopa kolmekin vuotta alemmalle luokalle kuin mitä ikätaso edellyttäisi. Rädyn (2002, 148) mukaan oppilasta ei kuitenkaan tulisi sijoittaa hyvin paljon ikäisiään nuorempien ryhmään, etteivät oppilaan ystävyysuhteet ja itsetunto kärsisi.

### 8.2.2 Tutkittavien lähtömaat

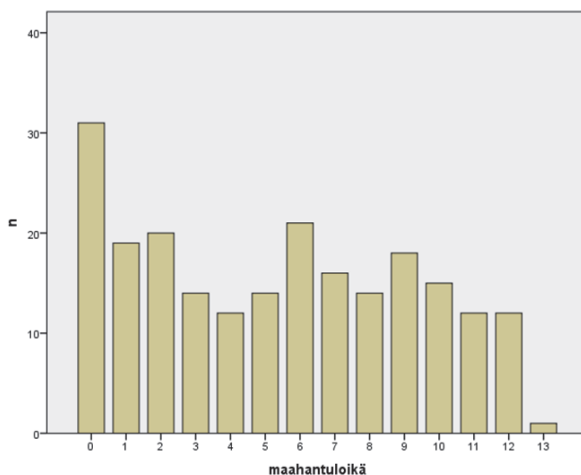
Tutkimukseen osallistuneet vieraskieliset olivat muuttaneet Suomeen 26 eri maasta. Eniten Suomeen tulleita oli Irakista, Venäjältä ja entisestä Jugoslaviasta. Maahanmuuttajataustaisista joka kymmenes (9,6 %, 21) oli syntynyt Suomessa. Heistä suurin osa (n=9) oli vietnaminkielisiä. Taulukosta 7 ilmenee maat, joista oppilaat ovat tulleet Suomeen.

TAULUKKO 7. Oppilaan lähtömaa

Valtio	n	%
Irak	35	16,0
Venäjä	31	14,2
Entinen Jugoslavia	29	13,2
Suomi	21	9,6
Viro	18	8,2
Somalia	12	5,5
Iran	11	5,0
Bosnia ja Herzegovina	9	4,1
Turkki	7	3,2
Saudi-Arabia	6	2,7
Ukraina	6	2,7
Jordania	5	2,3
Pakistan	4	1,8
Vietnam	4	1,8
Syyria	3	1,4
Algeria	2	,9
Bolivia	2	,9
Kenia	2	,9
Kiina	2	,9
Libanon	2	,9
Thaimaa	2	,9
Armenia	1	,5
Englanti	1	,5
Etiopia	1	,5
Filippiinit	1	,5
Kazakstan	1	,5
Uganda	1	,5
Yhteensä	219	100,0

### 8.2.3 Tutkittavien maahantuloikä

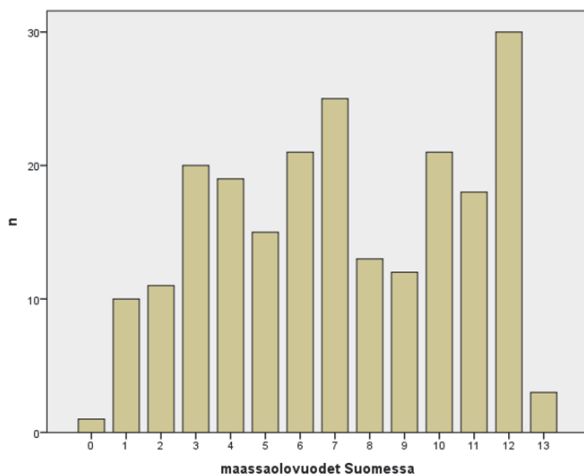
Tutkimukseen osallistuneiden vieraskielisten oppilaiden yleisin maahantuloikä oli alle 1 vuotta (14,2 %, 31), jolloin he olivat joko syntyneet Suomessa eli ovat toisen polven maahanmuuttajia tai olivat muuttaneet Suomeen ensimmäisen elinvuoden aikana. Toiseksi yleisin maahantuloikä oli 6 vuotta (9,6 %, 21). Alle 3-vuotiaana Suomeen muuttaneita oli runsas joka kolmas (38,4 %, 84) tutkimusjoukosta. Suomeen 4–9-vuotiaana muuttaneita oli alle puolet (43,4 %, 95) tutkimusjoukosta. Yli 10-vuotiaana Suomeen tulleita oli liki joka viides (18,3 %, 40) vastaaja. Harvinaisin maahanmuuttoikä oli 13 vuotta. Ainoastaan yksi oppilas oli muuttanut Suomeen 13-vuotiaana. Kuviosta 15 ilmenee oppilaiden maahanmuuttoikä.



KUVIO 15. Oppilaiden maahantuloiät

### 8.2.4 Tutkittavien maassaolovuodet

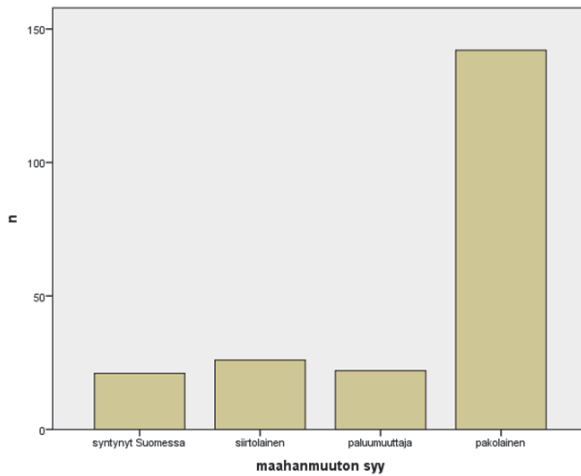
Vastaajista vähän alle puolet (44,3 %, 80) oli yli 8 vuotta Suomessa asuneita. Noin viidesosa (19,2 %, 42) tutkittavista oli asunut Suomessa alle 3 vuotta ja runsas joka kolmas (36,5 %, 80) oppilas oli elänyt Suomessa 4–7 vuotta. Tutkimusaineiston mukaan eniten Suomeen on muutettu vuosina 1997 (11 %, 24) ja 1993 (10 %, 22). Kuvio 16 havainnollistaa oppilaiden maassaolovuodet.



KUVIO 16. Oppilaiden maassaolovuodet Suomessa

### 8.2.5 Tutkittavien maahanmuuton syyt

Tutkimukseen osallistuneet olivat muuttaneet Suomeen eri syistä. Maahanmuuton syyt on kuvattu luvussa 2.1. Vaikka Suomeen muuttaneista maahanmuuttajista pakolaiset muodostavat vähemmistön (Räty 2002, 16), oli tässä tutkimuksessa enemmistö vastaajista pakolaisia. Maahanmuuttajaoppilaista yli puolet (64,8 %, 142) oli muuttanut Suomeen pakolaisena saatuaan oleskeluluvan turvapaikanhakijana, maahanmuuttoluvan pakolaiskiintiöön perustuen tai perheen yhdistämisen kautta. Tutkimusjoukosta joka kymmenes (11,9 %, 26) ilmoitti tulleensa Suomeen vanhempiensa työn takia siirtolaisen statuksella tai (10 %, 22) paluumuuttajana. Tutkimukseen osallistuneista lähes joka kymmenes (9,6 %, 21) oli syntynyt Suomessa, jolloin heidät luetaan toisen polven maahanmuuttajiin. Oppilaiden maahanmuuton syyt ilmenevät kuviosta 17.



KUVIO 17. Oppilaiden maahanmuuton syyt

### 8.2.6 Tutkittavien äidinkieli/äidinkielet

Tutkimusjoukko oli hyvin heterogeeninen kielten suhteen, sillä tutkimusjoukossa puhuttiin 23:a eri kieltä. Kielet kuuluvat eri kielikuntiin ja kieliryhmiin ja ovat keskenään hyvin erilaisia. Tutkimusjoukon kielet jakautuivat Turussa eniten puhuttujen kielten mukaisesti. Tutkimusjoukosta neljäsosa (24,7 %, 54) oli venäjänkielisiä. Suuri venäjänkielisten oppilaiden osuus oli odotuksenmukainen, sillä venäläiset muodostavat suurimman maahanmuuttajaryhmän Suomessa. Toiseksi suurin kieliryhmä oli arabiankieliset (16,4 %, 36), kolmanneksi albaniankieliset (14,2 %, 31), neljänneksi kurdinkieliset (11,4 %, 25) ja viidenneksi somalinkieliset (6,4 %, 14). Tutkimukseen osallistuneista viisi oli kaksikielisiä, jotka ilmoittivat käyttävänsä eri kieliä vanhempiensa kanssa. Taulukosta 8 selviää eri äidinkielet ja äidinkieltä käyttävien määrät.



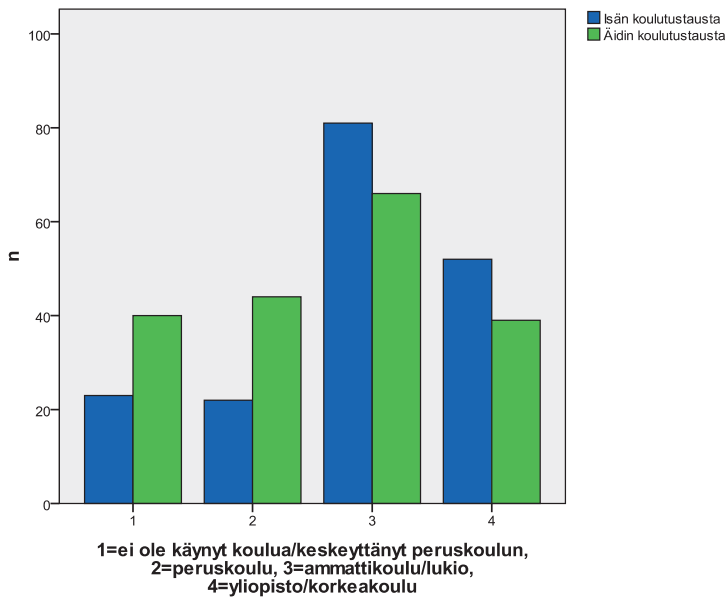
TAULUKKO 8. Tutkittavien äidinkielet ja äidinkieltä käyttävien lukumäärät

Äidinkieli/äidinkielet	n	%
venäjä	54	24,7
arabia	36	16,4
albania	31	14,2
kurdi	25	11,4
somali	14	6,4
vietnam	13	5,9
serbokroaatti	9	4,1
persia	7	3,2
viro	5	2,3
aramea	4	1,8
englanti	2	,9
espanja	2	,9
kiina	2	,9
romania	2	,9
thai	2	,9
armenia	1	,5
khmer	1	,5
puola	1	,5
ruanda	1	,5
suahili	1	,5
turkki	1	,5
albania/englanti	1	,5
arabia/aramea	1	,5
azeri/kurdi	1	,5
dari/persia	1	,5
kurdi/persia	1	,5
Yhteensä	219	100,0

### 8.2.7 Tutkittavien vanhempien koulutustausta

Vanhempien koulutustaustoissa ilmeni suuria eroja. Äideistä yliopistossa tai korkeakoulussa oli opiskellut lähes joka viides (17,8 %, 39) ja melkein saman verran äideistä (18,3 %, 40) oli keskeyttänyt peruskoulun tai ei ollut käynyt koulua lainkaan. Koulun oli jättänyt kesken selvästi useammin äiti kuin isä. Peruskoulun oli suorittanut äideistä joka viides (20,1 %, 44) ja ammattikoulua ja lukiota oli käynyt melkein joka kolmas (30,1 %, 66).

Lähes joka neljäs isä (23,7 %, 52) oli opiskellut joko yliopistossa tai korkeakoulussa. Peruskoulun oli suorittanut isistä joka kymmenes (10 %, 22). Ammattikoulua ja lukiota oli käynyt yli kolmannes (37 %, 81). Joka kymmenes isä (10,5 % 23) oli keskeyttänyt koulunsa tai ei ollut käynyt koulua lainkaan. Kuvio 18 havainnollistaa vanhempien koulutustaustat.



KUVIO 18. Tutkittavien äidin ja isän koulutustaustat

### 8.2.8 Tutkittavien koulutustausta

Suurin osa tutkimukseen osallistuneista (63 %, 138) oli käynyt koulua ainoastaan Suomessa. Suomen lisäksi ulkomailla opiskelleita oppilaita oli kolmannes (34,7 %, 76) tutkimusjoukosta. Oppilaista lähes kaikki (96,3 %, 211) olivat käyneet suomenkielistä peruskoulua ja vain muutama vastaaja (1,5 %, 3) oli käynyt sekä suomenkielistä että ruotsinkielistä koulua. Taulukosta 9 ilmenee oppilaiden kouluvuodet muualla kuin Suomessa.

TAULUKKO 9. Oppilaiden kouluvuosien määrä muualla kuin Suomessa

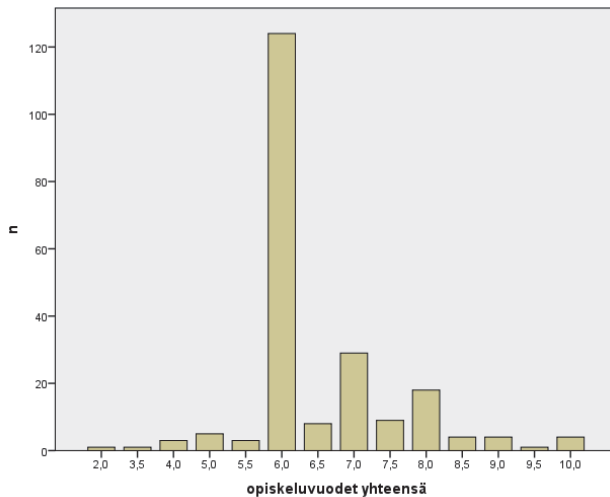
Kouluvuosien määrä	n	%
0	138	63,0
1	19	8,7
1,5	1	0,5
2	16	7,3
3	21	9,6
4	9	4,1
5	4	1,8
6	6	2,7
Yhteensä	214	97,7

Ennen Suomeen tuloaan noin joka kolmas vastaaja (34,7 %, 76) oli käynyt koulua jossakin muussa maassa kuin Suomessa. Taulukosta 10 ilmenee, että 12 oppilasta oli opiskellut Irakissa ja 9 oppilasta entisessä Jugoslaviassa sekä Iranissa. Oppilaista 2 oli opiskellut kahdessa maassa.

TAULUKKO 10. Oppilaiden kouluvuodet muualla kuin Suomessa

Valtiot	n	%
Irak	12	5,5
Entinen Jugoslavia	9	4,1
Iran	9	4,1
Venäjä	7	3,2
Saudi-Arabia	5	2,3
Viro	4	1,8
Ukraina	3	1,4
Pakistan	3	1,4
Somalia	3	1,4
Algeria	2	,9
Bolivia	2	,9
Bosnia-Herzegovina	2	,9
Jordania	2	,9
Kenia	2	,9
Kiina	2	,9
Syyria	2	,9
Armenia	1	,5
Kazakstan	1	,5
Thaimaa	1	,5
Vietnam	1	,5
Somalia+ Etiopia	1	,5
Irak+Jordania	1	,5
Yhteensä	76	34,7

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden opiskeluvuosien määrässä oli suuria eroja. Toiset oppilaat olivat käyneet koulua vain Suomessa eivätkä olleet saaneet kotimaassaan tai lähtömaassaan lainkaan kouluopetusta esim. sodan takia. Toiset oppilaat olivat käyneet koulua kotimaassaan jo pienestä pitäen. Esimerkiksi Somaliassa lapset menevät 4–5-vuotiaina koraanikouluun, jossa annetaan alkuopetusta (Shirwa 1996, 67). Toiset olivat opiskelleet Suomessa vuotta alemmalla luokalla, kuin mitä ikä edellyttäisi, ja vielä kerranneet jonkin luokan. Yhteensä kouluvuosia oli joillakin oppilailla kertynyt kaiken kaikkiaan kymmenen vuotta. Runsaalla kolmanneksella (37,3 %, 77) oli opiskeluvuosia kertynyt jo yli kuusi vuotta, ja vain pieni osa (6,1 %, 13) tutkimusjoukosta oli käynyt koulua alle viisi vuotta. Kuviosta 19 ilmenee oppilaiden opiskeluvuodet yhteensä.



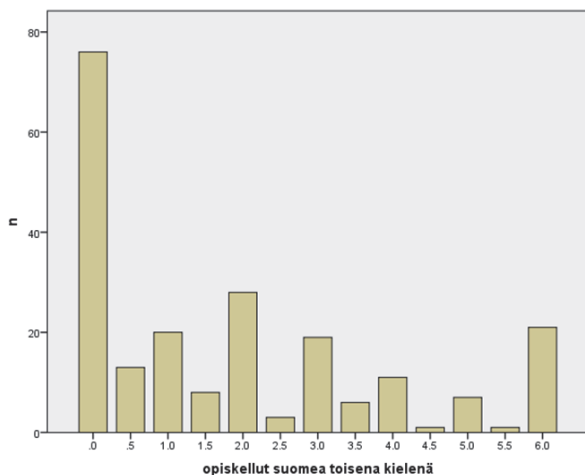
KUVIO 19. Oppilaiden kouluvuodet tutkimusajankohtaan mennessä

### 8.2.9 Tutkittavien osallistuminen perusopetukseen valmistavaan opetukseen

Oppilaista yli puolet (61,2 %, 134) ei ollut saanut perusopetukseen valmistavaa opetusta. Tämä oli odotuksenmukaista, koska tutkimukseen osallistuneista runsas joka kolmas oli tullut Suomeen ennen esikouluikää eikä päiväkodeissa järjestetä perusopetukseen valmistavaa opetusta. Oppilaista noin joka kuudes (14,6 %, 32) oli saanut valmistavaa opetusta puolisen vuotta ja noin joka viides (21,9 %, 48) kokonaisen vuoden. Oppilaiden osallistuminen perusopetukseen valmistavaan opetukseen hyvin vaihtelevasti johtunee kuntien kirjavista käytänteistä. Jotkut kunnat ovat järjestäneet maahanmuuttajaoppilaille valmistavaa opetusta kokonaisen vuoden, kun taas toiset kunnat eivät ole tarjonneet maahan tulleille valmistavaa opetusta lainkaan.

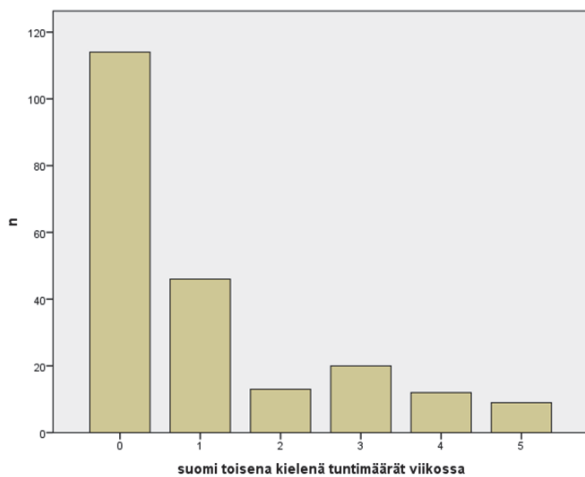
### 8.2.10 Tutkittavien osallistuminen erilliseen suomi toisena kielenä -opetukseen

Vastaajat olivat osallistuneet erilliseen S2-opetukseen hyvin epätasaisesti. Oppilaista noin joka kolmas (34,7 %, 76) ei ollut opiskellut suomea toisena kielenä erillisessä ryhmässä. Erillistä S2-opetusta saaneita oli suurin osa (65,3 %, 138) tutkimusjoukosta. Joka kolmas (33,3 %, 73) oli opiskellut suomea toisena kielenä erillisessä ryhmässä puolesta vuodesta 2,5 vuoteen. Yli kolme vuotta erillistä S2-opetusta saaneita oli noin kolmasosa (29,7 %, 65) tutkimusjoukosta. Oppilaiden osallistumisen erilliseen suomi toisena kielenä -opetukseen havainnollistetaan kuviossa 20.



KUVIO 20. Oppilaiden S2-opiskeluvuodet erillisessä ryhmässä tutkimusajankohtaan mennessä

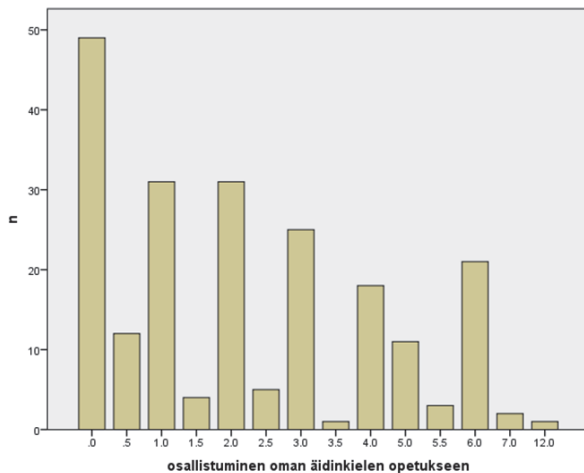
Tutkimusjoukosta yli puolet (52,1 %, 114) ilmoitti, ettei opiskellut suomea toisena kielenä -oppitunteja erillisessä ryhmässä. Vähän alle puolet (45,6 %, 100) osallistui erilliseen S2-opetukseen yhdestä oppitunnista viiteen oppituntiin viikossa. Kuvio 21 havainnollistaa oppilaiden suomi toisena kielenä -opetukseen osallistumisen tuntimäärät viikossa.



KUVIO 21. Oppilaiden viikotunnit S2-opetuksessa

### 8.2.11 Tutkittavien osallistuminen oman äidinkielen opetukseen

Oppilaat olivat opiskelleet äidinkieltään hyvin epätasaisesti. Toiset eivät olleet osallistuneet oman äidinkielen opetukseen lainkaan ja toiset olivat opiskelleet sitä yli kymmenen vuotta. Osallistuminen oman äidinkielen opetukseen on vapaaehtoista, mutta suositeltavaa. Oppilaista lähes puolet (47,9 %, 105) ei ollut osallistunut oman äidinkielen tunneille ja lähes saman verran (43,4 %, 95) opiskeli äidinkieltään 1–2 tuntia viikossa. Vain pieni osa vastaajista (6,4 %, 14) opiskeli äidinkieltään yli kolme tuntia viikossa. Oppilaiden opiskeluvuodet äidinkielessä ilmenevät kuviossa 22.



KUVIO 22. Oppilaiden osallistuminen oman äidinkielen opetukseen

Oman äidinkielen opetusta järjestetään myös muualla kuin koulussa. Äidinkieltään voi opiskella mm. moskeijassa tai kerhoissa. Oppilaista vähemmistö (16,9 %, 32) opiskeli vapaa-ajallaan äidinkieltään. Ainoastaan muutama (5 %, 11) oppilas opiskeli äidinkieltään yli kolme tuntia viikossa, ja lähes joka kymmenes (9,6 %, 21) opiskeli äidinkieltään 1–2 tuntia viikossa.

Kaiken kaikkiaan tutkimusjoukon muodosti 219 maahanmuuttajataustaista oppilasta. Tutkimusjoukon heterogeenisuutta kuvaa se, että tutkimusjoukossa puhuttiin 23 eri kieltä, oppilaat olivat saapuneet Suomeen hyvin eri syistä ja eri-ikäisinä. Jotkut oppilaat olivat syntyneet Suomessa, eli he kuuluivat toisen polven maahanmuuttajiin. Tutkittavat olivat 12–15-vuotiaita, vaikka kuudesluokkalaisten ikätaso vastaa normaalisti 12-vuotiasta. Vastaajien koulutausta vaihteli huomattavasti, koska toiset olivat käyneet koulua kaksi vuotta ja toiset kymmenen vuotta. Myös osallistumisessa koulun eri opetusjärjestelyihin esiintyi suuria eroja.

### 8.3 Aineiston kerääminen

Toisen kielen tutkimuksissa käytetään usein standardoituja testejä mitattaessa oppilaan kielitaidon tasoa (Gass ym. 1994, 32). Ongelmaksi muodostuikin sopivien testien löytyminen toisen kielen oppijoille. Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa mitattiin neljällä eri mittarilla: kielitesteillä, opettajien arvioinneilla oppilaan kielitaidon tasosta, S2-arvosanoilla ja oppilaiden arvioinneilla omasta kielitaidostaan. Mittarit pitivät sisällään eri kielitaidon osa-alueiden mittaamista, joita olivat puhuminen, kirjoittaminen, rakenne, kuullun ymmärtäminen, sanelu ja luetun ymmärtäminen. Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että kielitaitoa on vaikea mitata, sillä kielitaidon eri osa-alueet eivät kehity samanaikaisesti. Joku oppilas voi esimerkiksi puhua hyvin suomen kieltä, mutta kirjoittaminen suomen kielellä on heikkoa.

Tämän tutkimuksen aineiston hankkimisessa käytettiin kyselyjä ja kielitestejä. Päädyin kyselyyn tutkimusjoukon kielellisen taustan (suomi toisena kielenä) takia. Tutkimusongelmat olivat sisällöltään sellaisia, joihin sain vastaukset kyselyillä. Tutkimusjoukossa oli oppilaita, jotka olivat asuneet Suomessa vähän aikaa, joten haastattelun ymmärrettävyys olisi tuonut erityisiä haasteita. Myöskään tulkien palkkaaminen ei ollut mahdollista, eikä kaikkia tutkimuksessa esiintyvien kielten tulkkeja olisi ollut edes saatavilla. Kyselylomake tarjosi mahdollisuuden huomioida oppilaiden toisen kielen kielellisen kehitystason ja opettajan läsnäolon kyselylomaketta täytettäessä. Kyselylomakkeessa oli sanoja, jotka eivät olleet kaikille maahanmuuttajataustaisille oppilaille selviä, joten opettajan apua tarvittiin kysymysten ymmärtämiseksi. Opettajat avustivat myös kyselylomakkeen kohdissa, joihin oppilaat eivät itse osanneet vastata, kuten kuinka kauan he olivat opiskelleet suomea toisena kielenä, omaa äidinkieltään tai perusopetukseen valmistavassa opetuksessa.

#### 8.3.1 Taustatietolomakkeet

Oppilaan kyselylomakkeen laatimisessa (taustatietolomake 1, liite 3) käytin osittain pohjana Sunin (1996) kyselylomaketta. Kysymysten laatimisessa otin huomioon vastaajien kielellisen kehitystason välttämällä vaikeita käsitteitä ja pitkiä, monimutkaisia lauseita. Kyselylomakkeen kysymykset muotoilin selkeiksi ja sisällöltään sellaisiksi, että oppilaat vastasivat niihin antamalla vain yhden vastauksen. Ohjeistin opettajia olemaan läsnä oppilaiden vastatessa kyselyyn (liite 2). Suomenkielinen kyselylomake sisälsi kysymyksiä koskien oppilaan taustatietoja (oppilaan nimi, koulun nimi, sukupuoli, syntymävuosi, äidinkieli/äidinkielet) ja kouluhistoriaa (kouluvuodet Suomessa ja jossakin muussa maassa). Lisäksi taustatietolomake sisälsi opetusjärjestelyihin liittyviä kysymyksiä, kuten missä määrin oppilas on osallistunut perusopetukseen valmistavan vaiheen, oman äidinkielen ja suomi toisena kielenä -opetukseen. Lomakkeessa pyysin oppilaita arvioimaan suomen kielen ja oman äidinkielen osaamistaan kolmiportaisella arviointiasteikolla ”heikosti”, ”jossain määrin” tai

”sujuvasti” sekä vastaamaan, mitä kieltä (suomen kieli tai äidinkieli) käyttää enemmän perheensä ja kaveriensa kanssa. Oppilaan taustatietolomakkeessa oli kysymyksiä, jotka opettajan tuli täyttää, kuten S2-tuntimäärät viikossa ja suomi toisena kielenä -arvosana. Lisäksi taustatietolomakkeessa pyysin opettajia kirjaamaan taitotasokoodilla oppilaan puhumisen ja kirjoittamisen tason.

Vanhemmille suunnatun kyselylomakkeen (taustatietolomake 2, liite 4) tarkoituksena oli kerätä tietoa vanhempien taustoista. Lomake sisälsi kysymyksiä vanhempien koulutuksesta ja äidinkielestä, lapsen maassaoloajasta, syntymävuodesta ja lapsen kanssa käytettävästä kielestä. Kyselylomakkeen laadin selkeäksi ja lyhyeksi, jotta se olisi sisällöltään ymmärrettävä. Vanhempien kyselylomake käännettiin yhdeksälle kielelle: albanian, arabian, bosnian, englannin, kurdin, ruotsin, somalin, venäjän ja vietnamin kielelle. Taustatietolomakkeen käänsi oman äidinkielen opettajia ja omakielisinä toimivia opettajia.

### 8.3.2 Kielitestit

Keväällä 2001 Turun kaupungin erityisopettajat ja suomi toisena kielenä -opettajat suunnittelivat ja kehittivät vieraskielisille kuudesluokkalaisille tehtäväsarjan, joka koostuu matematiikan tehtävistä, itsearviointilomakkeesta sekä neljästä kielitaitotehtävästä: rakenteesta (kielioppi), sanelusta, luetun ymmärtämisestä ja kuullun ymmärtämisestä. Tehtäväsarjan laatimisessa ei käytetty apuna yksittäistä teoreettista viitekehystä, vaan valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita, Turun kaupungin suomi toisena kielenä -opetussuunnitelmaa, suomi toisena kielenä -oppikirjoja sekä opettajien omia kokemuksia kielellisistä tehtävistä. Näiden pohjalta kielellisiä tehtäviä kommentoitiin, arvioitiin ja muokattiin syksyllä 2001 Turussa maahanmuuttajia opettavien opettajien verkostokokouksissa, joihin myös minä osallistuin. Tehtäväsarja esiteltiin Turun perusopetuksen kouluissa kuudesluokkalaisilla maahanmuuttajataustaisilla oppilaille joulutammikuussa 2001–2002, jonka jälkeen se otettiin käyttöön ilman muutoksia lukuvuonna 2002–2003. Tehtäväsarjan tavoitteena on kartoittaa toisen kielen oppilaiden suomen kielen ja matematiikan perustaitoja alakoulun nivelvaiheessa sekä tarvittaessa tukea oppilaiden siirtymistä alakoulusta yläkouluun järjestämällä tukitoimia ja erillisiä resursseja niitä tarvitseville.

Tutkimuksen koehenkilöt suorittivat tehtäväsarjasta kielitaitotehtävät. Matematiikan osio ei kuulunut tämän tutkimuksen piiriin, ja siksi se jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimusjoukon kielitaitotehtäviä kertyi yhteensä 870, ja jotka korjasin ja pisteytin ne itse. Aineistonkeruun jälkeen lähetin jokaiseen tutkimukseen osallistuneen oppilaan koulun yhdysopettajalle oppilaan kielitaitotehtävien tulokset, jotta niiden avulla voitiin tukea oppilaan siirtymistä perusopetuksen seitsemännelle vuosiluokalle mahdollisimman hyvin. Oppilaat, jotka saivat kolmesta kielitaidon osa-alueesta alle puolet oikein, ilmoitettiin tuen tarvitsijoiksi.



Kielellinen tehtäväsarja muodostui neljästä kielellisestä osa-alueesta tehtävineen:

1. **Sanelu** (liite 7) muodostui 66 sanan tekstistä, joka käsitteli lomamatkaa Kreikassa. Sanelussa opettaja luki ensin tarinan kokonaan läpi ja sen jälkeen kahdesti muutaman sanan jaksoissa. Sanelun jälkeen oppilailla oli viisi minuuttia aikaa tarkistaa sanelun oikeinkirjoitus. Aikaa sanelun suorittamiseen annettiin oppitunnin verran. Sanelun tehtävänä on mitata oppilaan muistia, auditiivista kykyä erottaa oikeat äänteet, tavut ja sanat sekä oikeinkirjoitusta.
2. **Luetun ymmärtäminen** (liite 8) koostui kahdesta lyhyestä tekstistä, jotka käsittelivät Suomen historiaa 1900-luvulla ja Turun saaristoa. Oppilaita kehoitettiin lukemaan ensin Suomen historiaa käsittelevä teksti ja vastaamaan kyseisen tekstin pohjalta kuuteen avoimeen kysymykseen. Sen jälkeen oppilaiden tuli lukea Turun saaristoa käsittelevä teksti ja heidän tuli vastata neljään avoimeen kysymykseen. Lisäksi luetun ymmärtäminen sisälsi tehtävän, jossa piti neljästä vaihtoehdosta valita synonyymi annetulle sanalle. Sanoja oli yhteensä 15. Tehtäväaika annettiin yhteensä 45 minuuttia. Luetun ymmärtäminen mittaa oppilaan lukemisen sujuvuutta ja semantiikan taitoja.
3. **Rakenne** (liite 9) sisälsi oppilaan arkeen sijoittuvan tekstin, joka muodostui 30 sanan aukkotäydennystehtävästä. Oppilaita pyydettiin lukemaan ensin teksti huolellisesti kokonaan läpi ja sitten kirjoittamaan annettu sana oikeassa muodossa viivalle. Tehtävässä ei vaadittu kielioppitermien tuntemusta. Aikaa tehtävän suorittamiseen annettiin 30 minuuttia. Rakennekokeen tehtävänä on selvittää oppilaan kykyä taivuttaa sanoja annetuista sanoista.
4. **Kuullun ymmärtäminen** (liite 10) sisälsi tekstin oppilaiden kotikaupungista Turusta. Opettaja luki tekstin ensin kokonaan läpi ja sen jälkeen pienissä osissa. Oppilaan tuli jokaisen osan jälkeen vastata tekstiä koskeviin avoimiin kysymyksiin, joita oli yhteensä 15. Vastausaika annettiin puoli minuuttia kysymystä kohden. Kuullun ymmärtäminen selvittää oppilaan auditiivista hahmottamista, muistia ja tarkkaavaisuutta.

### 8.3.3 Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaidon tasojen kuvausasteikko

Jotta oppilaan puhumisen ja kirjoittamisen taidoista saatiin mahdollisimman luotettava ja tarkka käsitys, tuli opettajien (S2-opettaja, luokanopettaja ja erityisopettaja) yhdessä arvioida oppilaan puhumista ja kirjoittamista eurooppalaisen viitekehyksen pohjalta laaditun kielitaidon tasojen kuvausasteikon kriteereitä käyttäen (liitteet 5 ja 6) sijoittamalla arvio oppilaan taitotasosta kuvausasteikon tasolle. Opettajien arvio oppilaan kirjallisesta taidosta perustui oppilaan sanelujen ja ainekirjoitusten sisällön oikeinkirjoitukseen, sanaston laajuuteen, tekstin rakentamiseen ja sisältöön. Suullisen tuottamisen arviointi perustui useisiin vuorovaikutustilanteisiin, toiminnallisiin tehtäviin ja jatkuvaan observointiin. Arviointiin vaikuttivat oppilaan sanavaraston laajuus ja rakenteiden

monipuolisuus, puheen sujuvuus, tarkkuus ja ymmärrettävyys, vuorovaikutustaidot ja ääntäminen. Arvioinnissa opettajat puristivat syyslukukauden aikana kertyneen tiedon oppilaan kielitaidon tasosta kuvausasteikkoa käyttäen kvantifioituun muotoon. Asteikossa oli kuusi tasoa: A1 (alkeistaso), A2 (selviytyjän taso), B1 (kynnystaso), B2 (osaajan taso), C1 (taitajan taso) ja C2 (mestarin taso) (Eurooppalainen viitekehys 2003, 64). A-taso kuvaa perustason kielenkäyttäjän tasoa, joka on perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitetaso valmistavan opetuksen päättyessä (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009, 6-7). B-taso kuvaa itsenäisen kielenkäyttäjän tasoa. Kielen osaamistaso B1 vastaa peruskoulun päättöarvosanaa kahdeksaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 98.) C-taso kuvaa ammattilaisen kielitaidon tasoa (Aalto ym. 2008, 56).

#### **8.4 Aineistonkeruun toteuttaminen**

Vuonna 2003 sain Turun kasvatus- ja opetustoimesta tutkimusluvan kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidon tutkimiseen sekä nimilistan kuudesluokkalaisista maahanmuuttajaoppilaista. Samalla sain luvan käyttää turkulaisten S2-opettajien laatimaa vieraskielisille kuudesluokkalaisille suunnattua arviointitestipakettia tutkimuksen mittarina. Alkuperäisestä arviointitestipaketista valitsin kielitaitotehtävät ja jätin tutkimuksen ulkopuolelle matematiikan testin ja oppilaiden itsearviointilomakkeen. Tein kuitenkin muutamia lisäyksiä kielitesteihin. Ensinnäkin jokaiseen kielitaitotehtävään asetin tarkat aikarajat ja tarkensin tehtävöohjeita selvemmiksi. Itse kielitestien sisältöihin en tehnyt muutoksia. Itsearviointilomakkeen sijasta, laadin oppilaille kyselylomakkeen käyttäen pohjana osittain Sunin (1996) kyselylomaketta. Oppilaille suunnatun kyselylomakkeen esitetasin Turun Lausteen koulun kuudesluokkalaisilla oppilaille (n=14) ennen aineistonkeruuta. Esitestauksessa kävi ilmi, että tietyt käsitteet ja kohdat olivat oppilaille vaikeita. Esimerkiksi joillekin oppilaille käsite suomi toisena kielenä oli epäselvä. Oppilaat eivät tieneet, mitä kyseinen käsite tarkoitti ennen kuin he kuulivat S2-opettajan nimen. Jotkut oppilaat sekoittivat keskenään perusopetukseen valmistavan opetuksen ja päiväkodin, ja joku oppilas otaksui, että ruotsin kielen opiskeleminen yhtenä oppiaineena merkitsee, että käy ruotsinkielistä koulua. Koska esitestauksessa käsitteiden ymmärtämisessä esiintyi epäselvyyttä, annoin yhteysopettajille ohjeeksi (liite 2) selvittää ennen taustatietolomakkeen jakamista epäselvät käsitteet sekä olemaan läsnä oppilaiden täyttäessä kyselylomaketta. Seuraavaksi laadin vanhempien taustatietolomakkeen tutkimuksen taustamuuttujien pohjalta ja pyysin omakielisiä ja oman äidinkielen opettajia kääntämään sen, jotta mahdollisimman moni vanhempi vastaisi kyselyyn.

Tammikuun alussa vuonna 2004 lähetin yhteyshenkilöille (joko S2-opettaja tai erityisopettaja) kielitestit ja taustatietolomakkeet kaikkiin Turun suomenkielisiin yleisopetuksen kouluihin, joissa oli maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Niiden mukana seurasivat tarkat ohjeet, joiden mukaisesti

kielitestipaketti tuli teettää oppilaille, jotta tulokset olisivat mahdollisimman luotettavia. Ohjeistin yhteysopettajia olemaan läsnä vastaajien täyttäessä taustatietolomaketta 1, jotta näillä oli mahdollisuus tehdä kysymyksiä, jos jokin kohta olisi epäselvä. Toiseksi, ennen taustatietolomakkeen jakamista pyysin opettajia selvittämään oppilaille muutamien käsitteiden sisältöä. Vanhempien kyselylomake lähetettiin lapsen mukana kotiin, minkä jälkeen se lähetettiin yhteysopettajan kautta takaisin minulle. Tehtäväsarjan teettämiseen annoin aikaa kaksi viikkoa. Tammikuussa 2005 toteutin aineistonkeruun samalla tavalla kuin edellisenä vuonna.

## 8.5 Aineiston käsittely ja analysointi

Tutkimukseen osallistuneiden kielitaitotehtäviä kertyi yhteensä 870. Pisteytin ne ensin ja sitten analysoin. Käytin testien pisteytyksessä virheanalyysiä, joka on yksi kielellisen analyysin muoto. Virheanalyysissä virheet luokitellaan tiettyjen kriteerien mukaan tyyppiluokkiin. (Gass ym. 2008, 102–104.) Sajavaaran (1999b, 116) mukaan virheanalyysin perusteella voidaan tunnistaa, kuvata, luokitella ja selittää virheitä. Pisteytyksessä noudatin alkuperäistä pisteytyssysteemiä, lukuun ottamatta sanelua, jossa kolmen virhepisteen menetelmän sijasta päädyin käyttämään viiden virhepisteen menetelmää, jossa oikeinkirjoituksen virheet analysoitiin kuudentoista eri virheluokan mukaan. Pisteytyksen jälkeen muunsin kielitaitotehtävien pisteet arvosanoiksi, jotta kaikki pisteet olisivat samansuuntaisia. Rakenteessa, luetun ymmärtämisessä ja kuullun ymmärtämisessä pisteet olivat positiivisia, eli mitä paremmin oppilas menestyi kielitaitotehtävässä, sitä enemmän pisteitä hän sai. Sanelussa virhepisteet olivat puolestaan negatiivisia, eli mitä heikompi kirjoittaja, sitä enemmän kertyi virhepisteitä. Pisteytyksen jälkeen muunsin kielitaitotehtävien pisteet seitsemään luokkaan pistetaulukkoja ja kouluarvosana-asteikkoa käyttäen. Tämän jälkeen muodostin summamuuttujan kielitaito ryhmittelemällä kielitaidon tason kolmeen luokkaan: arvosanat 4–6 vastaten heikkoa, 7–8 tyydyttävää ja 9–10 erinomaista.

Sanelussa jokainen sana tarkastettiin yksitellen ja oppilaan kirjoitusvirhe kirjattiin muistiin. Pisteytyksessä käytin Ruoppilan, Römanin ja Västin (1969, 9, 86–88) virheluokkia (liite 11). Virheluokkien 1–4 virheet pisteytettiin eri painotusten mukaisilla virhepistemäärillä. Puuttuvaa sanaa painotettiin viidellä, rauniosanaa neljällä, väärää sanan loppua kolmella ja puuttuvaa tavua kahdella virhepisteellä. Virheluokka ”rauniosana” määriteltiin sanaksi, joka ei enää lainkaan muistuttanut alkuperäistä sanaa (*ohjaamoon* > *ahiomana*). Virheluokista 5–16 oppilas sai oikeinkirjoitusvirheestä yhden virhepisteen (esim. puuttuva kirjain tai ylimääräinen kirjain). Yhdessä sanassa saattoi esiintyä useampia virheitä, ja sama virhe eri sanassa laskettiin virheeksi. Puuttuvat lisämerkit laskettiin myös erikseen, mutta pitkistä vokaalista puuttuvat molemmat peräkkäiset merkit kirjattiin yhdeksi virheeksi (*pääsin* > *paasin*).

Luetun ymmärtämisessä oppilaan tuli lukea kaksi melko lyhyttä tekstiä ja vastata sen jälkeen sekä avoimiin että monivalintakysymyksiin. Aikaa tehtävien suorittamiseen annettiin oppitunnin verran (45 min). Tehtävien laadinnassa oli otettu huomioon se, että oppilaat kykenivät suorittamaan ne oppitunnin aikana. Luetun ymmärtämisen pisteytys noudatteli alkuperäistä pisteytystä (liite 12). Siinä ensimmäisen osan avoimista kysymyksistä sai kysymyksen mukaan joko yhden pisteen tai kaksi pistettä. Maksimipistemäärä oli 15 pistettä. Luetun ymmärtämisen toisen osan synonyymitehtävästä sai oikeasta vastauksesta yhden pisteen. Kokonaispistemäärä oli 15 pistettä. Yhteensä luetun ymmärtämisestä sai 30 pistettä.

Rakenne muodostui 30 sanan aukkotehtävästä, jossa jokaisesta oikeasta taivutusmuodosta sai yhden pisteen. Puolikkaita pisteitä ei annettu. Oppilaan oikeinkirjoitusvirheitä, esimerkiksi puuttuvia isoja alkukirjaimia tai lisämerkkejä, ei laskettu virheiksi. Rakenteen kokonaispistemäärä oli 30 pistettä (liite 13). Kuullun ymmärtämisen aiheena oli Turku ja tekstityyppi koostui kuvauksesta. Kuullun ymmärtämisen maksimipistemäärä oli 24 pistettä. Jokaisesta oikeasta asiasta vastauksessa sai yhden pisteen tai kaksi pistettä (liite 14). Kahteen pisteeseen vaadittiin täysin oikea vastaus (melko viileitä 2 p., viileitä 1 p.). Vastauksissa en arvostellut oikeinkirjoitusta ja kirjoitusvirheet eivät laskeneet pisteitä. Taulukosta 11 ilmenee kielitestin eri kielitaidon osa-alueiden tehtävien pistemäärät ja yhteispistemäärien jakaumat ja niitä vastaavat kielitaidon tasot. Esimerkiksi, jos oppilas teki sanelussa 21 virhettä, hänen taitonsa vastasi sanelussa tyydyttävää.

TAULUKKO 11. Kielitestin pisteytys

Kielitaidon osa-alue	Tehtävien pistemäärät	Virheiden yhteispistemäärien jakaumat ja kielitaitotaso
Sanelu	0–325 0 = ei yhtään virhettä 325 = kaikki 66 sanaa puuttuvat	Erinomainen 0–20 Tyydyttävä 21–55 Heikko 56–
Luetun ymmärtäminen	0–30 0 = kaikki väärin 30 = kaikki oikein	Erinomainen 24–30 Tyydyttävä 14–23 Heikko 0–13
Rakenne	0–30 0 = kaikki väärin 30 = kaikki oikein	Erinomainen 24–30 Tyydyttävä 14–23 Heikko 0–13
Kuullun ymmärtäminen	0–24 0 = kaikki väärin 24 = kaikki oikein	Erinomainen 19–24 Tyydyttävä 11–18 Heikko 0–10

Pyysin oppilaita arvioimaan oman äidinkielen ja suomen kielen taitojaan kolmiportaisella asteikolla. Muutin asteikon numeeriseen muotoon niin, että arvo 1 vastasi sujuvasti, arvo 2 jossain määrin ja arvo 3 heikosti. Opettajat arvioivat oppilaan puhumisen ja kirjoittamisen tasoa eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitoasteikolla, jossa oli kuusi tasoa. Nämä kuusi tasoa muutettiin numeeriseen muotoon niin, että heikointa kielitaidon tasoa vastaava arvo sai yhden pisteen ja edistyneimmästä kielitaidon tasosta vastaaja sai kuusi pistettä (taulukko 12). Keskiarvotulosten yhteydessä kielitaidon taso on määritelty siten, että esimerkiksi keskiarvo 2,4 vastaa selviytyjän tasoa (A2), keskiarvo 2,7 vastaa vahvaa selviytyjän tasoa (A2) ja keskiarvo 2,9 vastaa lähes kynnystasoa (B1).

TAULUKKO 12. Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaidon tasojen pisteytys taitotasoin

Taitotasokoodi	Taitotason määritelmä	Pisteet
A1	alkeistaso	1
A2	selviytyjän taso	2
B1	kynnystaso	3
B2	osaajan taso	4
C1	taitajan taso	5
C2	mestarin taso	6

Tässä tutkimuksessa tutkittiin taustamuuttujien, opetusjärjestelyiden ja oppilaan käyttämän kielen yhteyttä kielitaidon tasoon. Aineiston tilastollinen käsittely suoritettiin SPSS-tilasto-ohjelmalla. Taustamuuttujat (sukupuoli, äidinkieli, vanhempien koulutustausta, maahanmuuton syy, oppilaan käyttämä kieli) olivat luokittelevia muuttujia. Osa muuttujista (maahantuloikä, maassaoloaika ja osallistuminen eri opetusjärjestelyihin) olivat välimatka-asteikollisia ja ne ryhmiteltiin kolmeen eri luokkaan sekä aineiston jakauman että aiempien tutkimustulosten kriteerien perusteella.

Maassaoloaika luokiteltiin kolmeen ryhmään Cummins (2000, 58) sosiaalisen ja akateemisen kielitaidon mallin perusteella. Cummins mukaan sosiaalinen kielitaito opitaan parissa vuodessa, mutta akateemisen taidon saavuttaminen vie 5–7 vuotta. Maassaoloaika jaettiin edellä mainitun tutkimustiedon perusteella ryhmiin: alle 3 vuotta, 4–7 vuotta ja yli 8 vuotta Suomessa asuneet. Maahantuloikä luokiteltiin myös kolmeen ryhmään: alle 3-vuotiaina, 4–9-vuotiaina ja yli 10-vuotiaina Suomeen saapuneet. Maahantuloiän ryhmittämiseen vaikutti se, että alle 3-vuotiaina saapuneissa oli toisen polven maahanmuuttajia, kun vastaavasti yli 10-vuotiaina Suomeen tulleet muodostavat Alitolppa-Niitamon (2004, 286) mukaan välisukupolven. Ryhmiin jakaminen noudatti melko hyvin ala- ja yläkvartileita. Oppilaan äidinkieli-muuttujaan valittiin tutkimusjoukossa eniten puhutut kielet,

joita olivat albania, arabia, kurdi, somali, venäjä ja vietnam. Aineiston kuvaamisessa ja tarkastelussa on käytetty frekvenssi- ja keskiarvoesityksen tunnuslukuja sekä pylväsdiagrammeja.

Kaikkien edellä mainittujen muuttujien jakautumista eri arviointimenetelmien suhteen selvitetiin normaalisuustestin (normality plots with tests), vinousluvun (skewness), huipukkuuden (kurtosis) ja Kolmogorov-Smirnovin avulla. Jos testi osoittaa merkitsevyytasoksi .05 tai sen alle, testattava jakauma poikkeaa normaalijakaumasta ja silloin tulee varianssianalyysissä käyttää epäparametristä vastinetta (Tähtinen & Isoaho 2001, 43; Nummenmaa 2009, 154). Tässä tutkimuksessa normaalijakautuneisuus oli ainoastaan voimassa verrattaessa isän koulutustason yhteyttä kielitestiin, opettajan arvioimaan kirjallisen kielitaidon tasoon ja suomi toisena kielenä -arvosanaan. Ryhmien välisten vaikutusten vertaamiseen käytettiin yksisuuntaista varianssianalyysiä, ANOVAa. Koska tavoitteena oli selvittää, mitkä ryhmät eroavat toisistaan, ryhmien välisiä keskiarvojen parivertailuja suoritettiin Post Hoc -testillä, jossa vertailtiin kaikkia ryhmiä jokaiseen muuhun ryhmään (Nummenmaa 2009, 207–208). Muiden taustamuuttujien kohdalla jakautuman ollessa vinoutunut käytettiin varianssianalyysin epäparametristä vastinetta Kruskal-Wallis testin. Mann-Whitneyn U-testin parivertailuissa suoritettiin Bonferroni-korjaukset, joissa jokainen merkitsevyytaso kerrottiin tehtyjen vertailujen lukumäärällä (Nummenmaa 2009, 207). Useampisuuntainen varianssianalyysi ei soveltunut tähän tutkimukseen, koska osaryhmät jäivät liian pieniksi.

Kielitestipaketti koostui neljästä kielitaidon osa-alueesta: rakenne, sanelu, luetun ymmärtäminen ja kuullun ymmärtäminen, joista muodostettiin summamuuttuja, kielitaito. Summamuuttujan laatiminen kasvatustieteellisissä tutkimuksissa on hyvin tavallinen menetelmä, jonka avulla voidaan tiivistää tietoa yhdistämällä samaa asiaa mittaavat muuttujat summamuuttujaksi (Metsämuuronen 2009, 112; Tähtinen, Laakkonen, Broberg 2011, 48). Summamuuttujan sisäistä johdonmukaisuutta mitattiin Cronbachin testillä, jonka alpha-arvoksi saatiin .857. Myös oppilaiden arvioinneille omasta suomen kielen taidoistaan (kirjoittaminen, lukeminen ja puhuminen) laskettiin Cronbachin alpha-kerroin, jonka arvoksi saatiin .834.

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, mikä muuttujista selittää eniten oppilaiden kielitaidon tasoa ja selittää muuttujien välisiä yhteyksiä. Tällaista yhden tai useamman muuttujan vaikutusta selitettävään muuttujaan tarkastellaan regressioanalyysillä (Metsämuuronen 2009, 709; Nummenmaa 2009, 309). Vaikka kaikki monimuuttujamenetelmät tarvitsevat analyysiä varten riittävän suuren otoskoon, regressioanalyysin etuna pidetään sen toimivuutta pienellä otoskoolla, kun aineisto on normaalisti jakautunut (Nummenmaa 2009, 316). Tarkastelin muuttujien välisiä yhteyksiä ensin regressionanalyysillä ja sitten kolmisuuntaisella varianssianalyysillä. Kumpikaan menetelmä ei soveltunut tähän tutkimukseen, sillä osaryhmät jäivät liian pieniksi. Metsämuuronen (2009, 712) mukaan liian vähäinen määrä havaintoja muuttujiin nähden asettaa menetelmälle rajoituksia.

Ryhmittelin aineistoa klusterianalyysillä, jonka avulla saadaan selville, millaisia erilaisia profiileja ja vastaajaryhmiä aineistoissa esiintyy. Klusterianalyysin tavoitteena on etsiä ryhmiä, jotka poikkeavat keskenään toisistaan, mutta ovat ryhmien sisällä keskenään homogeenisia (Aldenderfer & Blashfield 1984, 9). Menetelmä tuottaa tutkijalle useampia vaihtoehtoisia ratkaisuja, joista hän joutuu valitsemaan tutkimuksen tulkinnan kannalta parhaan ratkaisun (Tähtinen ym. 2011, 180). Ryhmittelyanalyysin yleisempiä menetelmiä ovat hierarkkinen klusterianalyysi ja K-means-klusterianalyysi. Hierarkkinen klusterianalyysi soveltuu kategorisille muuttujille, mutta menetelmän haasteeksi muodostuu ryhmien runsas lukumäärä. Tutkijan tulee itse ratkaista, kuinka monta lukumäärällistä ryhmää on tulkinnan kannalta järkevää valita. Klusteriprosessoinnin jälkeen ryhmien kokonaisuutta ei voi myöhemmässä vaiheessa muuttaa. (Aldenderfer ym. 1984, 35–36; Tähtinen ym. 2011, 180–181.) Koska K-means soveltuu isompien määrällisten aineistojen ryhmittelyyn, valitsin sen ryhmittelyanalyysin menetelmäksi. Siinä tutkija voi itse päättää muodostettavien klusterien lukumäärän, jonka jälkeen lasketaan standardoituja muuttujia käyttäen ryhmien mukaiset klusterikeskukset (Vehkalahti 2008, 151; Tähtinen ym. 2011, 123). Ryhmittelyssä käytin seitsemää eri aineistossa olevaa taustamuuttujaa: maassaoloaika, maahantuloikä, isän ja äidin koulutustaustat, perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuminen, S2-opiskeluvuodet ja oman äidinkielen opiskeluvuodet. Ennen klusterointia standardoin tutkittavat muuttujat samalle mitta-asteikolle, jolloin ryhmittelyssä vältettiin suuruusluokaltaan isojen muuttujien painotus. Klustereiden lukumäärän valinnassa päädyin muodostamaan tutkittavista kolme ryhmää, sillä ryhmittelyn tulosteesta ilmeni, että muodostuneiden klusterien koot olivat keskenään melko samankokoisia. Kuhunkin ryhmään tuli lähes kolmasosa havainnoista. Ensimmäiseen ryhmään muodostui 67 vastaajaa, toiseen 46 vastaajaa ja kolmanteen ryhmään 61 vastaajaa. Klusterien profiilit muodostuivat näiden muuttujien keskiarvojen perusteella. Ryhmien välisiä kielitaitoprofiileja tarkastelin neljän eri mittarin keskiarvoilla. Keskiarvoprofiilien perusteella erottuivat selkeästi toisistaan kolmen klusterien kielitaitoprofiilit. Ristiintaulukoinnin avulla tarkastelin, mihin kielitaidon tason ryhmään vastaajat kuuluivat maahanmuuton syyn perusteella.

Klusterianalyysissä luokitellut muuttujat vaikuttavat ryhmittelyyn eri voimakkuudella, toisten muuttujien vaikuttaessa ryhmittelyyn enemmän. ANOVAn avulla voidaan havaita klustereiden väliset erot eri muuttujien kohdalla, mutta sitä ei kuitenkaan tule käyttää merkitsevyysteaamiseen. Sen sijaan vertailua voi tehdä F-suureen arvoista, joista voidaan nähdä, mikä muuttujista erottelee ryhmiä voimakkaimmin. (Tähtinen ym. 2011, 183.) Tehdyssä klusterianalyysissä eniten klusterien välisiä eroja tuottivat osallistuminen perusopetukseen valmistavaan opetukseen ja maahanmuuttoikä. Taulukossa 13 on esitetty tutkimuksessa käytetyt tilastolliset menetelmät.

TAULUKKO 13. Tutkimusaineiston tilastolliset menetelmät

<b>Tilastolliset menetelmät</b>	<b>Menetelmän soveltaminen</b>
Frekvenssit, keskiluvut (keskiarvo, mediaani ja moodi) ja keskihajonnat	Aineiston kuvailu ja tarkastelu
Normaalisuustestit, Kolmogorov-Smirnovin testi, kurtosis ja skewness	Muuttujien jakauman tarkastelu
Yksisuuntainen varianssianalyysi ANOVA ja Kruskal-Wallis testit	Yhden muuttujan yhteyden selvittäminen keskiarvovertailuissa
Post Hoc -testit ja Mann-Whitney U-testi	Ryhmiä välisten keskiarvojen parivertailut
Bronferroni	Alkuperäisten p-arvojen korjaukset
K-means-klusterianalyysi	Tilastoyksiköiden ryhmittely
Ristiintaulukointi	Muuttujien välisen yhteyden analysointi
Spearmanin korrelaatioanalyysi	Muuttujien välisen yhteyden voimakkuuden analysointi
Cronbachin alpha	Mittarin reliaabelisuuden testaaminen

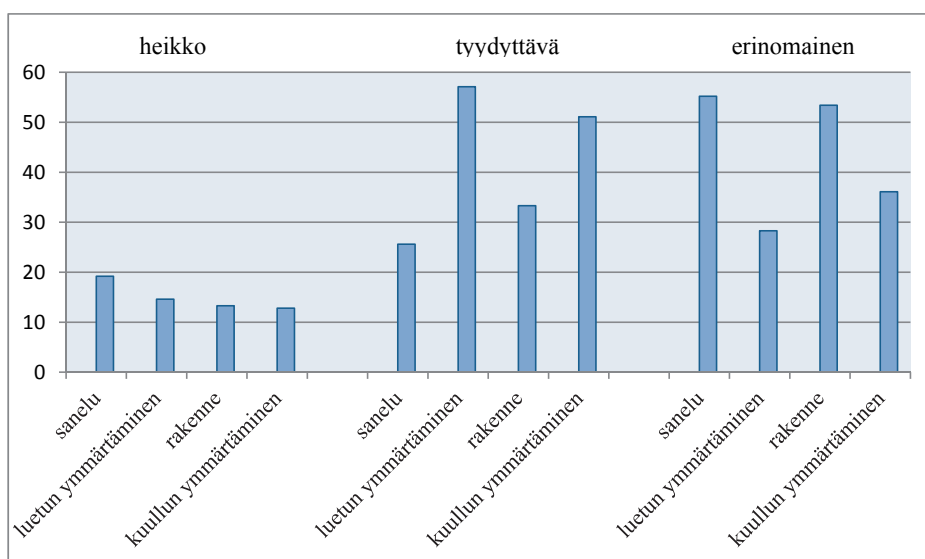


## 9 TUTKIMUSTULOKSET

### 9.1 Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen taitoja testattiin neljällä eri kielitestillä, joita olivat *rakenne*, *sanelu*, *luetun ymmärtäminen* ja *kuullun ymmärtäminen*. Niistä muodostettiin summamuuttuja, *kielitaito*. Oppilaan *puhumista* ja *kirjoittamista* arvioivat yhdessä erityisopettaja, S2-opettaja ja luokanopettaja kielitaitotasojen kriteereiden pohjalta. Oppilaat itse arvioivat suomen kielen taitojaan lukemisessa, kirjoittamisessa ja puhumisessa.

Kaikista neljästä kielellisestä osiosta maahanmuuttajataustaiset oppilaat menestyivät parhaiten sanelussa ja rakennekokeessa. Luetun ymmärtämisessä ja kuullun ymmärtämisessä oppilaat saivat heikompia tuloksia saneluun ja rakenteeseen verrattuna (kuvio 23).



KUVIO 23. Oppilaiden suomen kielen taidon taso eri kielitaidon osa-alueilla kielitesteissä

Oppilaista pieni osa (4,6 %) kirjoitti tekstin ilman kirjoitusvirheitä. Keskimäärin vastaajat tekivät 25 kirjoitusvirhettä. Tutkimukseen osallistuneista noin joka viides (19,2 %, 42) kirjoitti sanelun heikosti, joka neljäs (25,6 %, 56) menestyi sanelussa tyydyttävästi ja yli puolet (55,2 %, 121) oppilaista suoritti sanelun erinomaisesti (taulukko 14).

TAULUKKO 14. Sanelun arvosanat ja prosenttiosuudet

<b>sanelun arvosana</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
4	19	8,7
5	8	3,7
6	15	6,8
7	21	9,6
8	35	16,0
9	72	32,9
10	49	22,3
Yhteensä	219	100,0

Vastaajista runsas kymmenes (13,3 %, 29) menestyi rakennekokeessa heikosti, joka kolmas (33,3 %, 78) suoritti rakennekokeen kohtalaisesti, ja yli puolet (53,4 %, 117) oppilaista menestyi rakenteessa erinomaisesti (taulukko 15). Annetuista sanoista oppilaat muodostivat oikein keskimäärin 22 sanaa 30:stä (73,3 %), ja oppilaista lähes kymmenesosa (8,2 %, 18) taivutti annetut sanat ilman virheitä.

TAULUKKO 15. Rakennekokeen arvosanat ja prosenttiosuudet

<b>rakennekokeen arvosana</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
4	3	1,4
5	9	4,1
6	17	7,8
7	32	14,6
8	41	18,7
9	87	39,7
10	30	13,7
Yhteensä	219	100,0

Kuullun ymmärtäminen oli vaikea useammalle oppilaalle (taulukko 16). Vain 2 oppilasta (0,9 %) kaikista vastaajista suoritti sen täysin oikein ja sai tehtävästä 30 pistettä. Oppilaat saivat keskimäärin 16 oikein 24 (66,7 %) pisteestä. Heistä joka kymmenes (12,8 %, 28) menestyi kuullun ymmärtämisessä heikosti. Noin puolet (51,1 %, 112) vastaajista suoritti kuullun ymmärtämisen testin tyydyttävästi ja erinomaisesti alle puolet (36,1 %, 79) oppilaista.

TAULUKKO 16. Kuullun ymmärtämisen arvosanat ja prosenttiosuudet

<b>kuullun ymmärtämisen arvosana</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
4	3	1,4
5	4	1,8
6	21	9,6
7	45	20,5
8	67	30,6
9	68	31,1
10	11	5,0
<b>Yhteensä</b>	<b>219</b>	<b>100,0</b>

Luetun ymmärtäminen oli kielellisistä tehtävistä vaikein (taulukko 17). Vain muutama oppilas (2,3 %, 5) suoritti tehtävät virheettömästi. Vastaajat saivat oikein keskimäärin 20 pistettä 30:stä (66,7 %). Noin joka kuudes (14,6 %, 32) ymmärsi tekstin sisällön heikosti. Yli puolet (57,1 %, 125) menestyi tekstin ymmärtämisessä tyydyttävästi, ja oppilaista lähes kolmasosa (28,3 %, 62) ymmärsi tekstin erinomaisesti. Taulukosta 17 ilmenee oppilaiden menestyminen luetun ymmärtämisessä.

TAULUKKO 17. Luetun ymmärtämisen arvosanat ja prosenttiosuudet

<b>luetun ymmärtämisen arvosana</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
4	1	0,5
5	4	1,8
6	27	12,3
7	50	22,8
8	75	34,3
9	52	23,7
10	10	4,6
<b>Yhteensä</b>	<b>219</b>	<b>100,0</b>

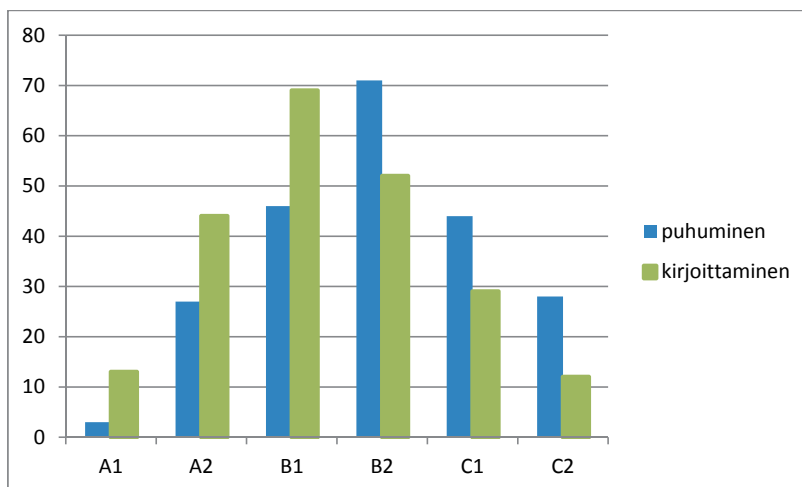
Yli puolet tutkimukseen osallistuneista (57,1 %, 125) menestyi kielitesteissä tyydyttävästi. Joka kuudes (16,4 %, 36) menestyi kielitesteissä heikosti, ja joka neljännän (26,5 %, 58) kielitaidon taso vastasi erinomaista. Kuvioista 24 ilmenee oppilaiden suomen kielen taidon taso kielitesteissä, jotka pohjautuvat kielitestin eri osa-alueista muodostettuun summamuuttajaan.



KUVIO 24. Oppilaiden suomen kielen taidon taso kielitesteillä mitattuna

Opettajat arvioivat viitekehyksen kielitaidon tasojen kuvausasteikkoa käyttäen oppilaiden puhumisen taidot paremmaksi kuin kirjoittamisen taidot. Opettajien arviointien perusteella oppilaiden puhumisen taidot vastasivat keskimäärin itsenäisen kielenkäyttäjän osaajan tasoa (B2) ja kirjoittamistaidot kynnystasoa (B1). Vastaajista joka kymmenes (12,8 %, 28) arvioitiin puhumisessa mestarin tasolle (C2). Taitajan tasolle (C1) ylsi joka viides (20,1 %, 44) oppilas. Noin joka kolmas (32,4 %, 71) vastaaja saavutti puhumisessa osaajan tason (B2) ja joka viides (21 %, 46) kynnystason (B1). Noin joka kymmenes (12,3 %, 27) tutkittava arvioitiin puhumisessa selviytyjän tasolle (A2) ja vain muutaman oppilaan (1,4 %, 3) puhumisen arvioitiin vastaavan alinta tasoa eli alkeistasoa (A1).

Vastaajista kymmenkunta (5,5 %, 12) oli saavuttanut opettajien arvion mukaan kirjoittamistaidoissa mestarin tason (C2). Rungas joka kymmenes (13,2 %, 29) oppilas ylsi taitajan tasolle (C1). Melkein neljäsosa (23,7 %, 52) vastaajista arvioitiin kirjoittamisessa osaajan tasolle (B2) ja lähes kolmasosa (31,5 %, 69) kynnystasolle (B1). Joka viidennen (20,1 %, 44) oppilaan kirjoittamistaidot arvioitiin vastaavan selviytyjän tasoa (A2), ja joidenkin (5,9 %, 13) oppilaiden kirjoittamistaidot vastasivat alkeistasoa (A1). Kuviosta 25 voidaan havaita oppilaiden puhumisen ja kirjoittamisen kielitaidon tasot opettajien arvioiden mukaan.

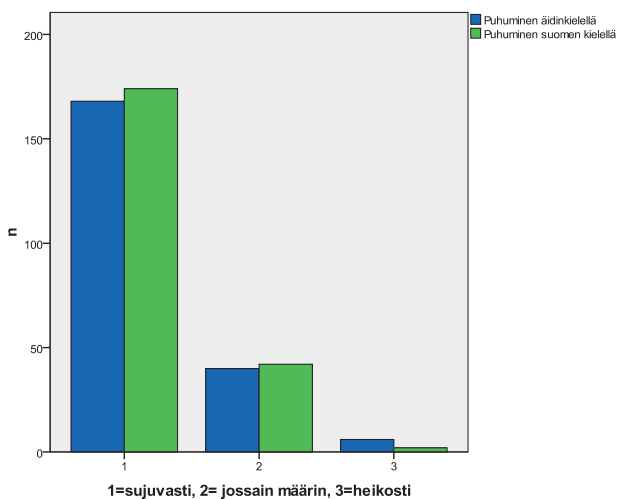


KUVIO 25. Oppilaiden puhumisen ja kirjoittamisen kielitaidon tasot kuvausasteikossa opettajien arvioiden mukaan

## 9.2 Oppilaiden oma arvio oman äidinkielen ja suomen kielen taidoistaan

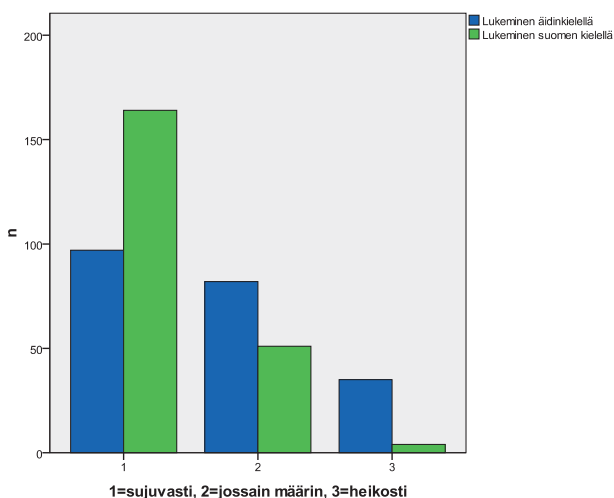
Oppilaat arvioivat puhumisen, kirjoittamisen ja lukemisen taitojaan sekä äidinkielessään että suomen kielessä kolmiportaisella asteikolla: sujuvasti, jossain määrin ja heikosti. Tutkimukseen osallistuneet arvioivat suomen kielen taitonsa omaa äidinkieltään paremmaksi kaikilla kielitaidon osa-alueilla. Vastaajat arvioivat suomen kielen taitojaan sujuviksi. Erityisesti puhuminen koettiin kaikkein vahvimaksi kielitaidon osa-alueeksi, mutta myös lukeminen ja kirjoittaminen arvioitiin sujuviksi.

Valtaosa vastaajista arvioi puhuvansa omaa äidinkieltään (76,7 %, 168) ja suomea (77,6 %, 170) sujuvasti. Oppilaista melkein joka viides arvioi puhuvansa suomen kieltä (19 %, 42) ja äidinkieltään (18,3 %, n=40) jossain määrin. Vastaajista vain alle prosentti (0,9 %, 2) totesi puhuvansa suomen kieltä heikosti ja vastaavasti vain muutama oppilas (2,7 %, 6) arvioi puhuvansa omaa äidinkieltään heikosti. Kuvioista 26 ilmenee oppilaan oma arvio osaamisestaan puhumisessa sekä äidinkielellään että suomen kielellä.



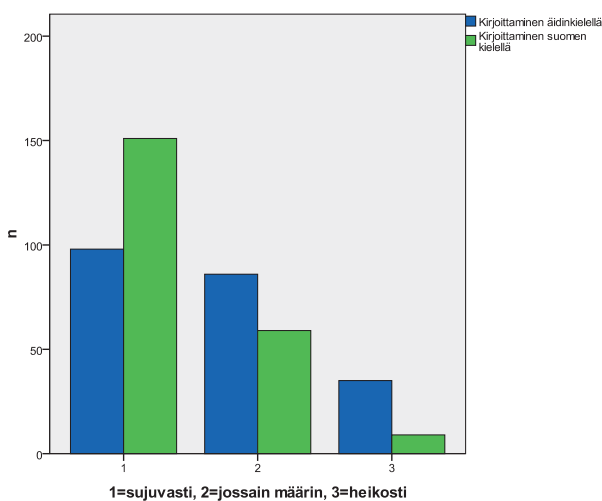
KUVIO 26. Oppilaiden itsearviointi puhumisesta äidinkiellään ja suomen kielellä

Lukeminen koettiin selvästi vaikeammaksi kuin puhuminen. Vastaajista alle puolet (44,3 %, 97) arvioi lukevansa äidinkiellään sujuvasti, kun vastaavasti suurin osa (72,6 %, 159) oppilaista ilmoitti lukemisen suomen kielellä olevan sujuvaa. Yli kolmannes (37,4 %, 82) oppilaista arvioi lukevansa omalla äidinkiellään jossain määrin, kun suomen kielessä vastaava osuus oli alle neljäsosa (23 %, 51). Noin joka kuudes (16 %, 35) arvioi lukevansa äidinkiellään heikosti, kun taas suomen kielellä heikosti lukevia ilmoitti olevansa vain muutama oppilas (1,8 %, 4). Kuvioista 27 ilmenee oppilaan oma arvio osaamisestaan lukemisessa äidinkiellään ja suomen kielellä.



KUVIO 27. Oppilaiden itsearviointi lukemisesta äidinkiellään ja suomen kielellä

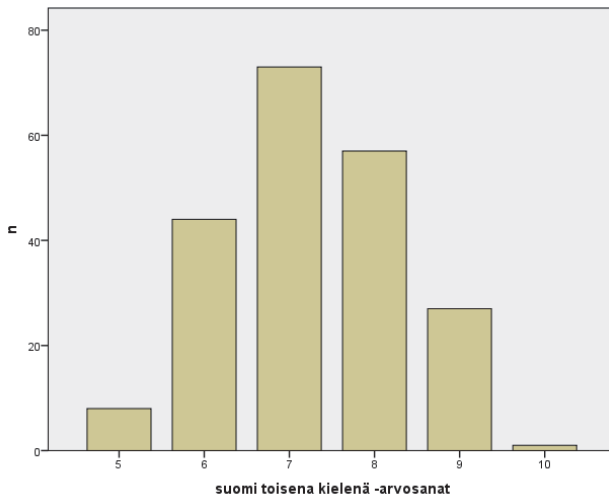
Oppilaat arvioivat lukemisen ja kirjoittamisen taidot samansuuntaisiksi. Kirjoittamista suomen kielellä pidettiin sujuvampana kuin kirjoittamista omalla äidinkielellään (kuvio 28). Oppilaista suurin osa (68,9 %, 151) ilmoitti kirjoittavansa sujuvasti suomen kielellä, kun vastaavasti alle puolet (44,7 %, 98) ilmoitti kirjoittavansa omalla äidinkielellään sujuvasti. Oppilaista yli neljäsosa (26,9 %, 59) arvioi kirjoittavansa suomen kielellä jossain määrin, kun vastaavasti runsas kolmasosa (39,3 %, 86) oppilaista ilmoitti kirjoittavansa omalla äidinkielellään kohtalaisesti. Oppilaista noin joka kuudes (16 %, 35) ilmoitti kirjoittavansa omalla äidinkielellään heikosti, mutta vain muutama (4,1 %, 9) vastaaja arvioi kirjoittavansa suomen kielellä heikosti.



KUVIO 28. Oppilaiden itsearviointi kirjoittamisesta äidinkielellään ja suomen kielellä

### 9.3 Oppilaiden suomi toisena kielenä -arvosanat

Suomi toisena kielenä -arvosanat vaihtelivat viidestä kymmeneen, ja arvosanojen keskiarvo oli 7,26 (n=210). Vastaajista runsas joka kymmenes (12,8 %, 28) oli saanut todistukseen erinomaisen arvosanan (numerot 9–10). Yli puolet (59,4 %, 130) tutkimusjoukosta oli suoriutunut tavoitteista tyydyttävästi (numerot 7–8) ja lähes joka neljännen (23,7 %, 52) oppilaan suomen kielen taito oli arvioitu heikoksi (numerot 4–6). Sunin tarkastelun mukaan (1996, 49) arvosanoja ei ole syytä vertailla keskenään, koska maahanmuuttajaoppilaat opiskelivat joko suomi toisena kielenä tai suomi äidinkielenä -oppimäärän mukaan. Koulun todistusarvosana ei kerro, mikä on oppilaan yleinen kielitaidon taso vaan, miten oppilas on suoriutunut jakson tavoitteista. Kuvioista 29 ilmenevät oppilaiden suomi toisena kielenä -arvosanat.



KUVIO 29. Oppilaiden suomi toisena kielenä -arvosanat

## 9.4 Taustamuuttujien yhteys suomen kielen taidon tasoon

Tässä tutkimuksessa tutkittiin eri taustamuuttujien (tutkimuskysymys 2) yhteyttä suomen kielen taidon tasoon. Seuraavana esitellään sukupuolen, äidinkielen, maassaoloajan, maahantuloian, vanhempien koulutaustan ja maahantulosyyn yhteyttä suomen kielen taidon tasoon eri mittareilla mitattuna.

### 9.4.1 Sukupuolen yhteys suomen kielen taidon tasoon

Tyttöjen ja poikien välillä ei esiintynyt tilastollisesti merkitsevää eroa kielitesteissä ( $\chi^2(1) = ,390, p = ,532$ ) eikä opettajien arvioimissa suullisissa ( $\chi^2(1) = 2,447, p = ,118$ ) ja kirjallisissa taidoissa ( $\chi^2(1) = ,814, p = ,367$ ). Tyttöjen ja poikien taidot vastasivat puhumisessa osajaan tasoa (B2) ja kirjoittamisessa kynnystasoa (B1). Myöskään oppilaiden arviot kielitaidostaan eivät eronneet sukupuolten kesken ( $\chi^2(1) = ,410, p = ,522$ ). Tytöt ja pojat arvioivat puhumisen vastaavan osajaan tasoa (B2) ja kirjoittaminen kynnystasoa (B1). Sen sijaan tytöt saivat melkein merkitsevästi parempia ( $\chi^2(1) = 6,740, p = ,009$ ) suomi toisena kielenä -arvosanoja kuin pojat. Tyttöjen kouluarvosanaksi muodostui 7.5 ja poikien 7.1.



### 9.4.2 Äidinkielen yhteys suomen kielen taidon tasoon

Oppilaan äidinkielellä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $F(5, 167) = 6,401$ ;  $p < .001$ ) yhteys kielitaitotehtävissä menestymiseen. Vastaajista venäjänkieliset menestyivät kielitesteissä parhaiten (ka 8,5) ja somalinkieliset heikoiten (7,0) (taulukko 18). Venäjänkieliset erosivat tilastollisesti merkitsevästi somalinkielisistä ( $p < .001$ ), albaniankielisistä ( $p = .001$ ) ja arabiankielisistä ( $p = .027$ ). Myös vietnaminkieliset menestyivät kielitesteissä hyvin. He erosivat tilastollisesti merkitsevästi ( $p = .025$ ) somalinkielisistä. Mukana ei ole harvinaisempia tai vähemmän puhuttujen kielten edustajien tuloksia, joten tästä syystä vastaajien lukumäärä oli 173.

TAULUKKO 18. Kielitesteissä menestymisen keskiarvot ja keskihajonnat äidinkielittain

Kielitestit					
äidinkieli	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
venäjä	54	8,5	1,01	5,3	9,8
vietnam	13	8,3	1,00	5,8	9,5
kurdi	25	8,0	1,12	5,0	9,5
arabia	36	7,7	1,28	4,0	9,8
albania	31	7,5	1,17	5,0	9,3
somali	14	7,0	1,03	5,3	8,8
Yhteensä	173	7,9	1,06	5,0	9,8

Asteikkovaihtelu 4–10. Arvo 4 vastaa heikointa arvosanaa ja arvo 10 erinomaista arvosanaa.

Äidinkielellä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $\chi^2(5) = 15,393$ ,  $p = .009$ ) opettajien arviointeihin oppilaiden suullisen kielitaidon tasosta. Somalinkieliset erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) venäjänkielisistä ja vietnaminkielisistä ja tilastollisesti merkitsevästi albaniankielisistä ( $p = .024$ ), arabiankielisistä ( $p = .036$ ) ja kurdinkielisistä ( $p = .042$ ). Somalinkielisten puhuminen arvioitiin kaikkein heikoimmaksi (ka 2,8) ja venäjänkielisten ja vietnaminkielisten parhaimmaksi (ka 4,2) (taulukko 19).

TAULUKKO 19. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden puhumisen tasosta äidinkieltään

Opettajien arviot puhumisesta					
äidinkieli	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
venäjä	54	4,2	1,19	1	6
vietnam	13	4,2	,73	3	5
kurdi	25	3,9	1,35	2	6
arabia	36	3,8	1,31	1	6
albania	31	3,8	1,06	2	6
somali	14	2,8	1,05	1	5
Yhteensä	173	3,9	1,22	1	6

Asteikkovaihtelu 1–6. Arvo 1 tarkoittaa alkeistasoa (A1), arvo 2 selviytyjän tasoa (A2), arvo 3 kynnystasoa (B1), arvo 4 osaajan tasoa (B2), arvo 5 taitajan tasoa (C1) ja arvo 6 mestarin tasoa (C2).

Äidinkielellä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $\chi^2(5) = 19,106$ ,  $p = .002$ ) opettajien arviointeihin oppilaiden kirjoittamisen tasosta. Venäjänkielisten (ka 3,6) ja vietnaminkielisten (ka 3,7) kirjoittamisen taidot arvioitiin parhaimmiksi, kielitaidon vastatessa vahvaa kynnystasoa (B1). Somalinkieliset erosivat tilastollisesti merkitsevästi kaikista muista ryhmistä, ja heidän kirjoittamisen taitonsa arvioitiin kaikkein heikoimmaksi (ka 2,1), kielitaidon tason vastatessa selviytyjän tasoa (A2) (taulukko 20).

TAULUKKO 20. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden kirjoittamisen tasosta äidinkieltään

Opettajien arviot kirjoittamisesta					
äidinkieli	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
venäjä	54	3,6	1,25	1	6
vietnam	13	3,7	1,11	1	5
kurdi	25	3,4	1,26	2	6
arabia	36	3,2	1,27	1	6
albania	31	3,2	1,19	1	6
somali	14	2,1	,66	1	3
Yhteensä	173	3,3	1,24	1	6

Asteikkovaihtelu 1–6. Arvo 1 tarkoittaa alkeistasoa (A1), arvo 2 selviytyjän tasoa (A2), arvo 3 kynnystasoa (B1), arvo 4 osaajan tasoa (B2), arvo 5 taitajan tasoa (C1) ja arvo 6 mestarin tasoa (C2).

Oppilaan oma äidinkieli oli yhteydessä hänen suomi toisena kielenä -arvosanaansa ( $\chi^2(5) = 14,484$ ,  $p = .013$ ). Somalinkieliset saivat kaikkein heikoimpia arvosanoja, ja he erosivat tilastollisesti merkitsevästi venäjänkielisistä ( $p = .006$ ) ja vietnaminkielisistä ( $p = .018$ ), jotka saivat kaikkein

parhaimmat arvosanat (ka 7,6). Taulukosta 21 ilmenevät tutkimuksessa oppilaiden eniten puhuttujen kieliryhmien S2-arvosanat.

TAULUKKO 21. S2-arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat äidinkieltäin

S2-arvosana					
äidinkieli	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
venäjä	51	7,6	,96	6	9
vietnam	13	7,6	,87	6	9
kurdi	24	7,1	1,30	5	9
arabia	35	7,1	1,26	5	10
albania	31	7,0	,98	5	9
somali	13	6,5	,66	6	8
Yhteensä	167	7,3	1,06	5	10

Asteikkovaihtelu 4–10. Arvo 4 vastaa heikointa arvosanaa ja arvo 10 erinomaista arvosanaa.

Oppilaan äidinkieli oli yhteydessä oppilaan itsearviointiin ( $\chi^2(5) = 12,614$ ,  $p = .027$ ). Somalinkieliset erosivat tilastollisesti merkitsevästi vietnaminkielisistä ( $p = .030$ ) ja venäjänkielisistä ( $p = .006$ ). Somalinkieliset oppilaat arvioivat suomen kielen taitonsa kaikkein heikoimmaksi ja vietnaminkieliset ja venäjänkieliset sujuvimaksi (taulukko 22).

TAULUKKO 22. Oppilaiden itsearviointien keskiarvot ja keskihajonnat suomen kielen taidon tasosta äidinkieltäin

Oppilaiden itsearviointi					
äidinkieli	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
venäjä	54	1,2	,37	1,0	2,3
vietnam	13	1,2	,22	1,0	1,7
kurdi	25	1,3	,49	1,0	2,3
arabia	36	1,3	,51	1,0	3,0
albania	31	1,4	,44	1,0	2,3
somali	14	1,5	,38	1,0	2,0
Yhteensä	173	1,3	,48	1,0	3,0

Asteikkovaihtelu 1–3. Arvo 1 tarkoittaa sujuvasti, arvo 2 jossain määrin ja arvo 3 heikosti.

### 9.4.3 Maassaoloajan yhteys suomen kielen taidon tasoon

Maassaoloajalla oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ( $\chi^2(2) = 41,226$ ,  $p < .001$ ) kielitesteissä menestymiseen. Mitä kauemmin oppilaat olivat asuneet Suomessa, sitä paremmin he menestyivät kielitaitotehtävissä. Alle 3 vuotta Suomessa asuneet maahanmuuttajaoppilaat erosivat tilastollisesti merkitsevästi ( $p = .003$ ) 4–7 vuotta Suomessa asuneista ja tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) yli 8 vuotta Suomessa asuneista. Myös yli 4–7 vuotta Suomessa eläneet erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) yli 8 vuotta Suomessa asuneista. Taulukosta 23 ilmenee, että Suomessa pisimpään asuneet (yli 8 vuotta) menestyivät kielitesteissä parhaiten (ka 8,5) ja vastaavasti alle 3 vuotta Suomessa asuneet menestyivät heikoiten (ka 7,1).

TAULUKKO 23. Kielitesteissä menestymisen keskiarvot ja keskihajonnat maassaoloajan suhteen

Kielitestit					
maassaoloaika	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
3 vuotta ja alle	42	7,1	1,20	5,0	9,3
4–7 vuotta	80	7,8	1,26	4,0	9,8
yli 8 vuotta	97	8,5	,81	6,0	9,8
Yhteensä	219	8,0	1,19	4,0	9,8

Asteikkovaihtelu 4–10. Arvo 4 vastaa heikointa kielitaidon tasoa ja arvo 10 vastaa erinomaista kielitaidon tasoa.

Opettajien arvio oppilaan puhumisesta oli tilastollisesti erittäin merkitsevässä ( $\chi^2(2) = 34,727$ ,  $p < .001$ ) yhteydessä maassaoloaikaan. Opettajat arvioivat yli 8 vuotta Suomessa asuneiden puhumisen erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) paremmiksi kuin alle 3 vuotta Suomessa asuneiden oppilaiden ja tilastollisesti merkitsevästi ( $p = .003$ ) paremmiksi kuin 4–7 vuotta asuneiden oppilaiden. Alle 3 vuotta Suomessa asuneet vastaajat erosivat tilastollisesti merkitsevästi ( $p = .003$ ) 4–7 vuotta asuneista vastaajista. Taulukosta 24 voidaan havaita, että oppilaiden taitotaso arvioitiin korkeammaksi maassaoloajan kasvaessa. Yli 8 vuotta Suomessa asuneiden puhuminen vastasi vahvaa osaajan tasoa (ka 4,5), 4–7 vuotta asuneiden lähes osaajan tasoa (ka 3,9) ja alle 3 vuotta kynnystasoa (ka 3,0).

TAULUKKO 24. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden puhumisen tasosta maassaoloajan suhteen

Opettajien arviot puhumisesta					
maassaoloaika	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
3 vuotta ja alle	42	3,0	1,13	1,0	5,0
4–7 vuotta	80	3,9	1,23	1,0	6,0
yli 8 vuotta	97	4,5	1,02	2,0	6,0
Yhteensä	219	4,0	1,24	1,0	6,0

Asteikkovaihtelu 1–6. Arvo 1 tarkoittaa alkeistasoa (A1), arvo 2 selviytyjän tasoa (A2), arvo 3 kynnystasoa (B1), arvo 4 osaajan tasoa (B2), arvo 5 taitajan tasoa (C1) ja arvo 6 mestarin tasoa (C2).

Opettajien arviot oppilaan kirjoittamisesta oli erittäin merkitsevässä ( $\chi^2 (2) = 26,384, p < .001$ ) yhteydessä maassaoloaikaan. Opettajat arvioivat yli 8 vuotta Suomessa asuneiden kirjoittamisen taidot erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) paremmiksi kuin alle 3 vuotta Suomessa asuneiden oppilaiden. Alle 3 vuotta Suomessa asuneet vastaajat erosivat tilastollisesti merkitsevästi ( $p = .006$ ) 4–7 vuotta asuneista oppilaista. Taulukosta 25 selviää, että yli 8 vuotta asuneiden oppilaiden kirjoittamistaidot vastasivat lähes osaajan tasoa (ka 3,8) ja 4–7 vuotta Suomessa asuneiden kirjoittamistaidot vastasivat kynnystasoa (ka 3,3). Alle 3 vuotta Suomessa asuneiden kirjallinen tuottaminen arvioitiin vastaavan vahvaa selviytyjän tasoa (ka 2,5).

TAULUKKO 25. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden kirjoittamisen tasosta maassaoloajan suhteen

Opettajien arviot kirjoittamisesta					
maassaoloaika	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
3 vuotta ja alle	42	2,5	1,06	1,0	5,0
4–7 vuotta	80	3,3	1,30	1,0	6,0
yli 8 vuotta	97	3,8	1,14	1,0	6,0
Yhteensä	219	3,3	1,26	1,0	6,0

Asteikkovaihtelu 1–6. Arvo 1 tarkoittaa alkeistasoa (A1), arvo 2 selviytyjän tasoa (A2), arvo 3 kynnystasoa (B1), arvo 4 osaajan tasoa (B2), arvo 5 taitajan tasoa (C1) ja arvo 6 mestarin tasoa (C2).

Myös suomi toisena kielenä -arvosanat olivat tilastollisesti erittäin merkitsevässä yhteydessä maassaoloaikaan ( $\chi^2 (2) = 15,057, p < .001$ ). Yli 8 vuotta Suomessa asuneet saivat tilastollisesti merkitsevästi parempia ( $p = .006$ ) arvosanoja kuin alle 3 vuotta ja 4–7 ( $p = .003$ ) vuotta Suomessa asuneet vastaajat. Taulukosta 26 ilmenee, että yli 8 vuotta Suomessa asuneiden S2-todistuarvosanojen keskiarvo oli 7,6 ja muiden ryhmien 7,0.

TAULUKKO 26. S2-arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat maassaoloajan suhteen

S2-arvosana					
maassaoloaika	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
3 vuotta ja alle	39	7,0	,97	6	9
4–7 vuotta	78	7,0	1,10	5	9
yli 8 vuotta	93	7,6	1,00	5	10
Yhteensä	210	7,3	1,06	5	10

Asteikkovaihtelu 4–10. Arvo 4 vastaa heikointa arvosanaa ja arvo 10 erinomaista arvosanaa.

Oppilaiden oma arvio suomen kielen taidoistaan erosi tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $\chi^2 (2) = 32,487$ ,  $p < .001$ ) maassaolovuosien mukaan. Yli 8 vuotta Suomessa asuneet arvioivat suomen kielen taitonsa tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) paremmaksi kuin alle 3 vuotta ja merkitsevästi ( $p = .006$ ) paremmaksi kuin 4–7 vuotta Suomessa eläneet. Taulukosta 27 voidaan havaita, että ne oppilaat, jotka olivat asuneet pisimpään Suomessa (yli 8 vuotta), arvioivat suomen kielen taitonsa sujuvaksi (ka 1,1), kuten myös 4–7 vuotta Suomessa asuneet (ka 1,3). Alle 3 vuotta Suomessa eläneet arvioivat osaavansa suomen kieltä jossain määrin (ka 1,6).

TAULUKKO 27. Oppilaiden itsearviointien keskiarvot ja keskihajonnat suomen kielen taidon tasosta maassaoloajan suhteen

Oppilaan itsearviointi					
maassaoloaika	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
3 vuotta ja alle	42	1,6	,48	1,0	2,3
4–7 vuotta	80	1,3	,46	1,0	3,0
yli 8 vuotta	97	1,1	,28	1,0	2,3
Yhteensä	219	1,3	,43	1,0	3,0

Asteikkovaihtelu 1–3. Arvo 1 tarkoittaa sujuvasti, arvo 2 jossain määrin ja arvo 3 heikosti.

#### 9.4.4 Maahantuloiän yhteys suomen kielen taidon tasoon

Maahantuloiällä on erittäin merkitsevä ( $\chi^2 (2) = 44,469$ ,  $p < .001$ ) yhteys kielitaitotehtävissä menestymiseen. Alle 3-vuotiaana Suomeen tulleet oppilaat erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) yli 10-vuotiaana ja tilastollisesti merkitsevästi ( $p = .003$ ) 4–9-vuotiaana Suomeen saapuneista. Taulukko 28 havainnollistaa, että kielitestiä keskiarvo suurenee sen mukaan, mitä nuorempaa oppilas on saapunut Suomeen. Alle 3-vuotiaana Suomeen saapuneiden kielitestiä keskiarvo oli 8,5.

TAULUKKO 28. Kielitesteissä menestymisen keskiarvot ja keskihajonnat maahantuloiän suhteen

## Kielitestit

maahantuloikä	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
alle 3-vuotiaana	84	8,5	,81	6,0	9,8
4–9-vuotiaana	95	7,9	1,21	4,0	9,8
yli 10-vuotiaana	40	7,0	1,12	5,0	9,3
Yhteensä	219	8,0	1,19	4,0	9,8

Asteikkovaihtelu 4–10. Arvo 4 vastaa heikointa arvosanaa ja arvo 10 erinomaista arvosanaa.

Opettajien arviot oppilaan puhumisesta maahantuloiän suhteen erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $\chi^2(2) = 37,519$ ,  $p < .001$ ). Ne vastaajat, jotka olivat tulleet Suomeen 10-vuotiaana, erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) alle 3-vuotiaana ja 4–9-vuotiaana tulleista. Taulukosta 29 voidaan havaita, että opettajat arvioivat alle 3-vuotiaana (ka 4,4) ja 4–9-vuotiaana (ka 4,0) Suomeen tulleiden puhutaidot osajaan tasolle (B2). Yli 10-vuotiaana tulleiden puhumisen taidot arvioitiin vastaavan liki kynnystasoa (ka 2,9)

TAULUKKO 29. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden puhumisen tasosta maahantuloiän suhteen

## Opettajien arviot puhumisesta

maahantuloikä	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
alle 3-vuotiaana	84	4,4	1,03	2	6
4–9-vuotiaana	95	4,0	1,22	1	6
yli 10-vuotiaana	40	2,9	1,00	1	5
Yhteensä	219	4,0	1,24	1	6

Asteikkovaihtelu 1–6. Arvo 1 tarkoittaa alkeistasoa (A1), arvo 2 selviytyjän tasoa (A2), arvo 3 kynnystasoa (B1), arvo 4 osajaan tasoa (B2), arvo 5 taitajan tasoa (C1) ja arvo 6 mestarin tasoa (C2).

Maahanmuuttoaiällä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(2) = 31,093$ ,  $p < .001$ ) yhteys oppilaan kirjoittamisen tasoon. Yli 10-vuotiaana Suomeen saapuneet erosivat tilastollisesti merkitsevästi muista ryhmistä. Taulukosta 30 ilmenee, että alle 3-vuotiaana tulleiden vastaajien kirjoittamistaidot arvioitiin muita ryhmiä paremmaksi (ka 3,7). 4–9-vuotiaana Suomeen tulleiden kirjoittaminen vastasi kynnystasoa (ka 3,4) ja yli 10-vuotiaana Suomeen muuttaneiden kirjalliset taidot vastasivat selviytyjän tasoa (ka 2,4).

TAULUKKO 30. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden kirjoittamisen tasosta maahantuloiän suhteen

Opettajien arviot kirjoittamisesta

maahantuloikä	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
alle 3-vuotiaana	84	3,7	1,14	1	6
4–9-vuotiaana	95	3,4	1,27	1	6
yli 10-vuotiaana	40	2,4	,99	1	4
Yhteensä	219	3,6	1,26	1	6

Asteikkovaihtelu 1–6. Arvo 1 tarkoittaa alkeistasoa (A1), arvo 2 selviytyjän tasoa (A2), arvo 3 kynnystasoa (B1), arvo 4 osaajan tasoa (B2), arvo 5 taitajan tasoa (C1) ja arvo 6 mestarin tasoa (C2).

Myös suomi toisena kielenä -arvosanoilla oli tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(2) = 12,439, p = .002$ ) yhteys maahantuloikään. Alle 3-vuotiaana Suomeen tulleiden oppilaiden arvosanat erosivat tilastollisesti merkitsevästi ( $p = .012$ ) yli 10-vuotiaana tulleiden arvosanoista. Maassaolovuodet nostivat arvosanoja, kuten taulukosta 31 voidaan havaita.

TAULUKKO 31. S2-arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat maahantuloiän suhteen

S2-arvosana

maahantuloikä	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
alle 3-vuotiaana	82	7,5	,97	5	9
4–9-vuotiaana	91	7,2	1,14	5	10
yli 10-vuotiaana	37	6,8	,90	6	9
Yhteensä	210	7,3	1,06	5	10

Asteikkovaihtelu 4–10. Arvo 4 vastaa heikointa arvosanaa ja arvo 10 erinomaista arvosanaa.

Oppilaiden oma arvio suomen kielen taidoistaan erosi tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $\chi^2(2) = 36,850, p < .001$ ) maahantuloiän suhteen. Yli 10-vuotiaana maahan tulleiden arvosanat erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) alle 3-vuotiaana ja 4–9-vuotiaana maahan saapuneiden arvosanoista. Taulukko 32 osoittaa, että alle 3-vuotiaana Suomeen saapuneet vastaajat arvioivat suomen kielen taitonsa sujuvimmaxi (ka 1,1).



TAULUKKO 32. Oppilaiden itsearviointien keskiarvot ja keskihajonnat suomen kielen taidon tasosta maahantuloiän suhteen

Oppilaiden itsearviointi					
maahantuloikä	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
alle 3-vuotiaana	84	1,1	,23	1,0	2,0
4–9-vuotiaana	95	1,3	,46	1,0	3,0
yli 10-vuotiaana	40	1,6	,47	1,0	2,3
Yhteensä	219	1,3	,43	1,0	3,0

Asteikkovaihtelu 1–3. Arvo 1 tarkoittaa sujuvasti, arvo 2 jossain määrin ja arvo 3 heikosti.

#### 9.4.5 Isän koulutustaustan yhteys suomen kielen taidon tasoon

Isän koulutustausta oli merkitsevästi yhteydessä kielitaitotesteissä menestymiseen ( $F(3, 174) = 3,29$ ;  $p = .022$ ). Ne oppilaat, joiden isä oli opiskellut yliopistossa tai korkeakoulussa, menestyivät kielitaitotehtävissä merkitsevästi ( $p = .036$ ) paremmin kuin ne oppilaat, joiden isä oli kouluja käymätön tai keskeyttänyt koulun. Muiden ryhmien vertailuissa ei esiintynyt eroja. Taulukosta 33 ilmenee, että kaikkein heikoimmin kielitesteissä menestyivät ne oppilaat, joiden isä ei ollut käynyt koulua tai oli jättänyt koulunsa kesken. Näiden oppilaiden kielitestiä keskiarvo oli 7,5.

TAULUKKO 33. Kielitesteissä menestymisen keskiarvot ja keskihajonnat isän koulutustaustan suhteen

Kielitestit					
isän koulutustausta	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei ole käynyt koulua/ keskeyttänyt koulun	23	7,5	1,18	5,5	9,3
peruskoulu	22	8,1	1,10	5,5	9,5
ammattikoulu/lukio	81	7,9	1,23	5,0	9,8
yliopisto/korkeakoulu	52	8,3	1,04	5,8	9,8
Yhteensä	178	8,0	1,18	5,0	9,8

Asteikkovaihtelu 4–10. Arvo 4 vastaa heikointa arvosanaa ja arvo 10 erinomaista arvosanaa.

Isän koulutustaustalla oli tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(3) = 12,243$ ,  $p = .007$ ) yhteys opettajien arvioimaan oppilaan puhumisen tasoon. Ne oppilaat, joiden isä oli opiskellut yliopistossa tai korkeakoulussa, erosivat suullisissa taidoissaan tilastollisesti merkitsevästi ( $p = .004$ ) niistä oppilaista, joiden isä ei ollut käynyt koulua tai oli keskeyttänyt peruskoulun. Taulukosta 34 selviää, että kaikkein heikoimpia arvioita puhumisesta saivat ne oppilaat, joiden isä ei ollut käynyt koulua tai oli jättänyt koulunsa kesken (ka 3,4).

TAULUKKO 34. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden puhumisen tasosta isän koulutustaustan suhteen

Opettajien arviot puhumisesta

isän koulutustausta	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei ole käynyt koulua/ keskeyttänyt koulun	23	3,4	1,27	2	6
peruskoulu	22	4,1	1,39	2	6
ammattikoulu/lukio	81	3,8	1,13	1	6
yliopisto/korkeakoulu	52	4,4	1,21	2	6
Yhteensä	178	4,0	1,24	1	6

Asteikkovaihtelu 1–6. Arvo 1 tarkoittaa alkeistasoa (A1), arvo 2 selviytyjän tasoa (A2), arvo 3 kynnystasoa (B1), arvo 4 osaajan tasoa (B2), arvo 5 taitajan tasoa (C1) ja arvo 6 mestarin tasoa (C2).

Isän koulutustaustalla oli tilastollisesti merkitsevä ( $F(3, 174)=4,25$ ;  $p=.006$ ) yhteys opettajien arvioimaan kirjoittamisen tasoon. Ne oppilaat, joiden isä oli opiskellut yliopistossa tai korkeakoulussa, erosivat kirjoittamisen taidoissaan tilastollisesti merkitsevästi ( $p=.024$ ) niistä oppilaista, joiden isä ei ollut käynyt koulua tai oli keskeyttänyt peruskoulun. Taulukosta 35 selviää, että niiden oppilaiden kirjoittamistaidot arvioitiin vastaavan vahvaa kynnystasoa (B1), joiden isä oli käynyt peruskoulua (ka 3,6) tai yliopistoa (ka 3,7).

TAULUKKO 35. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden kirjoittamisen tasosta isän koulutustaustan suhteen

Opettajien arviot kirjoittamisesta

isän koulutustausta	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei ole käynyt koulua/ keskeyttänyt koulun	23	2,8	1,20	1	6
peruskoulu	22	3,6	1,28	2	6
ammattikoulu/lukio	81	3,2	1,14	1	6
yliopisto/korkeakoulu	52	3,7	1,30	1	6
Yhteensä	178	3,4	1,24	1	6

Asteikkovaihtelu 1–6. Arvo 1 tarkoittaa alkeistasoa (A1), arvo 2 selviytyjän tasoa (A2), arvo 3 kynnystasoa (B1), arvo 4 osaajan tasoa (B2), arvo 5 taitajan tasoa (C1) ja arvo 6 mestarin tasoa (C2).

Oppilaiden suomi toisena kielenä -arvosanoissa esiintyi tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $F(3, 168) = 5,451$ ;  $p=.001$ ) yhteys isän koulutustaustaan. Ne oppilaat, joiden isä ei ollut käynyt koulua tai oli keskeyttänyt koulun, erosivat tilastollisesti merkitsevästi ( $p=.004$ ) niistä oppilaista, joiden isä oli opiskellut yliopistossa tai korkeakoulussa. Oppilas, jonka isä oli opiskellut yliopistossa tai

korkeakoulussa, sai kaikkein parhaimpia arvosanoja (ka 7,6). Taulukosta 36 ilmenee oppilaiden S2-arvosanat isän koulutustaustan suhteen.

TAULUKKO 36. S2-arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat isän koulutustaustan suhteen

S2-arvosana					
isän koulutustausta	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei ole käynyt koulua/ keskeyttänyt peruskoulun	23	6,7	,89	5	8
peruskoulu	21	7,5	1,08	6	9
ammattikoulu/lukio	78	7,3	,96	5	9
yliopisto/korkeakoulu	50	7,6	1,05	6	10
Yhteensä	172	7,3	1,03	5	10

Asteikkovaihtelu 4–10. Arvo 4 vastaa heikointa arvosanaa ja arvo 10 erinomaista arvosanaa.

Oppilaiden arviot suomen kielen taidoistaan erosivat tilastollisesti merkitsevästi ( $\chi^2(3) = 8,184$ ,  $p = .042$ ) isän koulutustaustan suhteen. Ne oppilaat, joiden isä ei ollut käynyt koulua tai oli keskeyttänyt peruskoulun, erosivat tilastollisesti merkitsevästi ( $p = .016$ ) niistä oppilaista, joiden isä oli opiskellut ammattikoulussa tai lukiossa. Taulukko 37 havainnollistaa oppilaiden itsearviointit suomen kielen taidostaan isän koulutustaustan suhteen.

TAULUKKO 37. Oppilaiden itsearviointien keskiarvot ja keskihajonnat suomen kielen taidon tasosta isän koulutustaustan suhteen

Oppilaiden itsearviointi					
isän koulutustausta	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei ole käynyt koulua/ keskeyttänyt koulun	23	1,5	,48	1,0	2,3
peruskoulu	22	1,4	,60	1,0	2,7
ammattikoulu/lukio	81	1,2	,35	1,0	2,0
yliopisto/korkeakoulu	52	1,3	,41	1,0	2,3
Yhteensä	178	1,3	,43	1,0	2,7

Asteikkovaihtelu 1–3. Arvo 1 tarkoittaa sujuvasti, arvo 2 jossain määrin ja arvo 3 heikosti.

#### 9.4.6 Äidin koulutustaustan yhteys suomen kielen taidon tasoon

Äidin koulutustaustalla oli merkitsevä ( $\chi^2(3) = 13,024, p = .005$ ) yhteys kielitaitotesteissä menestymiseen. Ne oppilaat, joiden äiti oli opiskellut yliopistossa tai korkeakoulussa menestyivät merkitsevästi ( $p = .004$ ) paremmin kuin ne oppilaat, joiden äiti ei ollut käynyt koulua lainkaan tai oli keskeyttänyt koulun. Vastaajien kielitestiä keskiarvot nousivat äidin koulutustason johdosta korkeammiksi (taulukko 38).

TAULUKKO 38. Kielitesteissä menestymisen keskiarvot ja keskihajonnat äidin koulutustaustan suhteen

Kielitestit					
äidin koulutustausta	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei ole käynyt koulua/ keskeyttänyt koulun	40	7,6	1,31	4,0	9,3
peruskoulu	44	8,0	1,02	5,5	9,5
ammattikoulu/lukio	66	7,9	1,31	5,0	9,8
yliopisto/korkeakoulu	39	8,5	,92	6,0	9,8
Yhteensä	189	8,0	1,21	4,0	9,8

Asteikkovaihtelu 4–10. Arvo 4 vastaa heikointa arvosanaa ja arvo 10 erinomaista arvosanaa.

Äidin koulutustaustalla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $\chi^2(3) 6,235, p = .023$ ) opettajan arvioimaan oppilaan suullisen kielitaidon tasoon. Ne oppilaat, joiden äiti oli opiskellut yliopistossa tai korkeakoulussa, arvioitiin suullisilta taidoiltaan taitavimmiksi (ka 4,4). Taulukosta 39 ilmenee, että mitä parempi koulutustaso äidillä oli, sitä paremmaksi arvioitiin vastaajan puhumisen taso.

TAULUKKO 39. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden puhumisen tasosta äidin koulutustaustan suhteen

Opettajien arviot puhumisesta					
äidin koulutustausta	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei ole käynyt koulua/ keskeyttänyt koulun	40	3,7	1,34	1	6
peruskoulu	44	3,8	1,30	2	6
ammattikoulu/lukio	66	3,9	1,09	1	6
yliopisto/korkeakoulu	39	4,4	1,30	2	6
Yhteensä	189	3,9	1,25	1	6

Asteikkovaihtelu 1–6. Arvo 1 tarkoittaa alkeistasoa (A1), arvo 2 selviytyjän tasoa (A2), arvo 3 kynnystasoa (B1), arvo 4 osaajan tasoa (B2), arvo 5 taitajan tasoa (C1) ja arvo 6 mestarin tasoa (C2).

Äidin koulutustaustalla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $\chi^2$  (3) 9,408,  $p = .024$ ) opettajan arvioimaan oppilaan kirjoittamisen taidon tasoon. Ne oppilaat, joiden äiti oli opiskellut yliopistossa tai korkeakoulussa, erosivat tilastollisesti merkitsevästi niistä oppilaista, joiden äiti ei ollut käynyt koulua tai oli keskeyttänyt peruskoulun ( $p = .044$ ). Taulukosta 40 ilmenee, että niiden oppilaiden kirjoittamistaidot arvioitiin vastaavan miltei osaajan tasoa (ka 3,9), joiden äiti oli käynyt yliopistoa tai korkeakoulua.

TAULUKKO 40. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden kirjoittamisen tasosta äidin koulutustaustan suhteen

Opettajien arviot kirjoittamisesta					
äidin koulutustausta	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei ole käynyt koulua/ keskeyttänyt koulun	40	3,1	1,25	1	6
peruskoulu	44	3,2	1,18	1	6
ammattikoulu/lukio	66	3,2	1,10	1	6
yliopisto/korkeakoulu	39	3,9	1,44	2	6
Yhteensä	189	3,3	1,25	1	6

Asteikkovaihtelu 1–6. Arvo 1 tarkoittaa alkeistasoa (A1), arvo 2 selviytyjän tasoa (A2), arvo 3 kynnystasoa (B1), arvo 4 osaajan tasoa (B2), arvo 5 taitajan tasoa (C1) ja arvo 6 mestarin tasoa (C2).

Oppilaiden suomi toisena kielenä -arvosanat erosivat tilastollisesti merkitsevästi ( $\chi^2$  (3) = 11,728,  $p = .008$ ) äidin koulutustaustan suhteen. Ne vastaajat, joiden äiti oli opiskellut yliopistossa tai korkeakoulussa, erosivat tilastollisesti merkitsevästi niistä oppilaista, joiden äiti ei ollut käynyt koulua, oli keskeyttänyt koulun tai oli käynyt peruskoulun ( $p = .016$ ). Äidin korkeampi koulutustaso nosti oppilaiden arvosanoja. Taulukosta 41 ilmenee, että parhaimpia arvosanoja (ka 7,8) saivat oppilaat, joiden äiti oli opiskellut yliopistossa tai korkeakoulussa.

TAULUKKO 41. S2-arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat äidin koulutustaustan suhteen

S2-arvosana					
äidin koulutustausta	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei ole käynyt koulua/ keskeyttänyt koulun	39	7,0	1,08	5	9
peruskoulu	43	7,1	1,00	5	9
ammattikoulu/lukio	63	7,3	,95	6	10
yliopisto/korkeakoulu	38	7,8	,99	6	9
Yhteensä	183	7,3	1,03	5	10

Asteikkovaihtelu 4–10. Arvo 4 vastaa heikointa arvosanaa ja arvo 10 erinomaista arvosanaa.

Oppilaiden arvioilla suomen kielen taidoistaan ei esiintynyt tilastollisesti merkitsevää ( $\chi^2(3) = 3,502$ ,  $p = .321$ ) yhteyttä äidin koulutustaustaan nähden.

#### 9.4.7 Maahanmuuton syyn yhteys suomen kielen taidon tasoon

Tutkittavat oppilaat olivat syntyneet Suomessa tai muuttaneet Suomeen pakolaisina, paluumuuttajina tai siirtolaisina. Kun tarkasteltiin maahanmuuton syyn yhteyttä kielitesteissä menestymiseen, kävi ilmi, että oppilaan maahanmuuttostatuksella oli tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(3) = 15,479$ ,  $p = .001$ ) yhteys kielitesteissä menestymiseen. Ne oppilaat, jotka olivat tulleet Suomeen pakolaisina, erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) Suomessa syntyneistä ja paluumuuttajista. Taulukosta 42 voidaan havaita, että paluumuuttajat menestyivät kielitaitotehtävissä kaikkein parhaiten (ka 8,8) ja pakolaiset heikoiten (ka 7,7).

TAULUKKO 42. Kielitesteissä menestymisen keskiarvot ja keskihajonnat maahanmuuton syyn suhteen

##### Kielitestit

maahanmuuton syy	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
syntynyt Suomessa	21	8,7	,67	7,5	9,8
siirtolainen	26	8,3	,89	6,5	9,5
paluumuuttaja	22	8,8	,82	6,5	9,8
pakolainen	142	7,7	1,22	4,0	9,8
Yhteensä	211	8,0	1,19	4,0	9,8

Asteikkovaihtelu 4–10. Arvo 4 vastaa heikointa arvosanaa ja arvo 10 erinomaista arvosanaa.

Maahanmuuton syyllä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(3) = 15,479$ ,  $p < .001$ ) yhteys opettajien arvioimaan oppilaan puhumisen tasoon. Suomessa syntyneet oppilaat erosivat opettajien arvioimissa puhumisen taidoissa tilastollisesti merkitsevästi pakolaisista ( $p = .004$ ) ja siirtolaisista ( $p = .032$ ). Suomessa syntyneiden suulliset taidot vastasivat vahvaa osaajan tasoa (ka 4,7) ja vastaavasti pakolaisten taidot vastasivat vahvaa kynnystasoa (ka 3,8). Taulukko 43 selventää opettajien arviointeja oppilaiden puhumisen taidon tasosta.

TAULUKKO 43. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden puhumisen tasosta maahanmuuton syyn suhteen

**Opettajien arviot puhumisesta**

maahanmuuton syy	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
syntynyt Suomessa	21	4,7	,91	3	6
siirtolainen	26	3,9	,99	2	6
paluumuuttaja	22	4,5	1,14	2	6
pakolainen	142	3,8	1,28	1	6
Yhteensä	211	3,9	1,24	1	6

Asteikkovaihtelu 1–6. Arvo 1 tarkoittaa alkeistasoa (A1), arvo 2 selviytyjän tasoa (A2), arvo 3 kynnystasoa (B1), arvo 4 osaajan tasoa (B2), arvo 5 taitajan tasoa (C1) ja arvo 6 mestarin tasoa (C2).

Maahanmuuton syyllä oli myös tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(3) = 18,612$ ,  $p < .001$ ) yhteys opettajien arvioimaan oppilaan kirjoittamisen taidon tasoon. Suomessa syntyneet oppilaat erosivat opettajien arvioimissa kirjoittamisen taidoissa tilastollisesti merkitsevästi pakolaisista ( $p < .001$ ) ja siirtolaisista ( $p = .004$ ). Suomessa syntyneiden kirjoittamisen taidot vastasivat osaajan tasoa (ka 4,1) ja pakolaisten taidot vastasivat kynnystasoa (ka 3,1). Taulukko 44 selventää opettajien arviointeja oppilaiden kirjoittamisen tasosta.

TAULUKKO 44. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden kirjoittamisen tasosta maahanmuuton syyn suhteen

**Opettajien arviot kirjoittamisesta**

maahanmuuton syy	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
syntynyt Suomessa	21	4,1	,70	3	6
siirtolainen	26	3,4	,98	2	6
paluumuuttaja	22	3,8	1,26	2	6
pakolainen	142	3,1	1,28	1	6
Yhteensä	211	3,3	1,24	1	6

Asteikkovaihtelu 1–6. Arvo 1 tarkoittaa alkeistasoa (A1), arvo 2 selviytyjän tasoa (A2), arvo 3 kynnystasoa (B1), arvo 4 osaajan tasoa (B2), arvo 5 taitajan tasoa (C1) ja arvo 6 mestarin tasoa (C2).

Oppilaiden suomi toisena kielenä -arvosanat erosivat tilastollisesti merkitsevästi ( $\chi^2(3) = 10,949$ ,  $p = .012$ ) maahanmuuton syyn suhteen. Ryhmien parivertailuissa ei kuitenkaan esiintynyt tilastollisesti merkitsevää eroa. Taulukosta 45 selviää oppilaiden S2-arvosanat eri maahanmuuton syiden suhteen.

TAULUKKO 45. S2-arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat maahanmuuton syyn suhteen

S2-arvosana					
maahanmuuton syy	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
syntynyt Suomessa	21	7,6	,81	6	9
siirtolainen	24	7,5	,83	6	9
paluumuuttaja	22	7,6	,90	6	9
pakolainen	137	7,1	1,14	5	10
Yhteensä	204	7,3	1,07	5	10

Asteikkovaihtelu 4–10. Arvo 4 vastaa heikointa arvosanaa ja arvo 10 erinomaista arvosanaa.

Oppilaiden arvioissa suomen kielen taidostaan ilmeni tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2(3) = 8,091$ ,  $p=0,044$ ) yhteys eri maahanmuuton syiden suhteen. Ryhmien parivertailuissa ei kuitenkaan esiintynyt tilastollisesti merkitsevää eroa. Taulukosta 46 ilmenee oppilaiden arvioima suomen kielen taidon taso maahanmuuton syyn suhteen.

TAULUKKO 46. Oppilaiden itsearviointien keskiarvot ja keskihajonnat suomen kielen taidon tasosta maahanmuuton syyn suhteen

Oppilaiden itsearviointi					
maahanmuuton syy	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
syntynyt Suomessa	21	1,1	,18	1,0	1,7
siirtolainen	26	1,3	,45	1,0	2,3
paluumuuttaja	22	1,2	,38	1,0	2,3
pakolainen	142	1,3	,45	1,0	3,0
Yhteensä	211	1,3	,43	1,0	3,0

Asteikkovaihtelu 1–3. Arvo 1 tarkoittaa sujuvasti, arvo 2 jossain määrin ja arvo 3 heikosti.

*Yhteenveto.* Tuloksista käy ilmi, että sukupuolta lukuun ottamatta kaikki muut taustamuuttajat olivat yhteydessä suomen kielen taidon tasoon. Mitä kauemmin oppilaat olivat asuneet Suomessa, sitä paremmin he menestyivät kielitesteissä ja heidän taitonsa puhumisessa ja kirjoittamisessa arvioitiin paremmaksi. Venäjänkieliset ja vietnaminkieliset menestyivät parhaiten ja somalinkieliset heikoiten. Lapset, joiden äiti oli korkeammin koulutettu, saavuttivat parempia tuloksia kielitaitotehtävissä ja heidän kielitaitonsa arvioitiin paremmaksi kuin vähemmän koulutetun äidin lapset. Pakolaistaustaisilla oli kaikkein heikoin suomen kielen taidon taso kaikissa mittareissa.



## 9.5 Opetusjärjestelyiden yhteys suomen kielen taidon tasoon

### 9.5.1 Perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistumisen yhteys suomen kielen taidon tasoon

Perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistumisella oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(2) = 48,030, p < .001$ ) yhteys kielitesteissä menestymiseen. Ne oppilaat, jotka eivät olleet osallistuneet perusopetukseen valmistavaan opetukseen, erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) niistä, jotka olivat opiskelleet valmistavassa opetuksessa puoli vuotta tai vuoden. Taulukosta 47 voidaan havaita, että ne vastaajat, jotka eivät ole osallistuneet perusopetukseen valmistavaan opetukseen menestyivät kielitesteissä parhaiten (ka 8,4).

TAULUKKO 47. Kielitesteissä menestymisen keskiarvot ja keskihajonnat perusopetukseen valmistavan opetuksen osallistumisen suhteen

#### Kielitestit

valmistava opetus	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei ole käynyt valmistavaa	134	8,4	,98	4,0	9,8
puoli vuotta	32	7,2	1,31	5,0	9,3
vuoden	48	7,4	1,05	5,3	9,3
<b>Yhteensä</b>	<b>214</b>	<b>8,0</b>	<b>1,18</b>	<b>4,0</b>	<b>9,8</b>

Asteikkovaihtelu 4–10. Arvo 4 vastaa heikointa arvosanaa ja arvo 10 erinomaista arvosanaa.

Perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistumisella oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(2) = 40,048, p < .001$ ) yhteys opettajien arvioimaan puhumisen tasoon. Ne oppilaat, jotka eivät olleet opiskelleet valmistavassa opetuksessa, erosivat suullisissa taidoissaan tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) niistä, jotka olivat opiskelleet valmistavassa opetuksessa puolisen vuotta tai vuoden. Taulukosta 48 ilmenee, että vastaajat, jotka eivät olleet osallistuneet perusopetukseen valmistavaan opetukseen, olivat opettajien arvion mukaan puhumisessa osajaan tasolla (ka 4,4). Puoli vuotta ja vuoden valmistavaa opetusta käyneet arvioitiin puhumisessa kynnystasolle (ka 3,3).

TAULUKKO 48. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden puhumisen tasosta perusopetukseen valmistavan opetuksen osallistumisen suhteen

Opettajien arviot puhumisesta

valmistava opetus	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei ole käynyt valmistavaa	134	4,4	1,14	1	6
puoli vuotta	32	3,3	1,05	1	5
vuoden	48	3,3	1,18	1	6
Yhteensä	214	4,0	1,26	1	6

Asteikkovaihtelu 1–6. Arvo 1 tarkoittaa alkeistasoa (A1), arvo 2 selviytyjän tasoa (A2), arvo 3 kynnystasoa (B1), arvo 4 osaajan tasoa (B2), arvo 5 taitajan tasoa (C1) ja arvo 6 mestarin tasoa (C2).

Perusopetukseen valmistavaan vaiheen opetukseen osallistumisella oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(2) = 33,259, p < .001$ ) yhteys opettajien arvioimaan kirjoittamisen tasoon. Ne oppilaat, jotka eivät olleet opiskelleet perusopetukseen valmistavassa opetuksessa, erosivat kirjoittamisessa tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) niistä, jotka olivat opiskelleet valmistavassa opetuksessa puolisen vuotta tai vuoden. Perusopetukseen valmistavaan opetukseen vuoden tai puoli vuotta osallistuneiden vastaajien kirjoittamistaidot arvioitiin vastaavan vahvaa selviytyjän tasoa (ka 2,7) (taulukko 49). Niiden oppilaiden, jotka eivät olleet osallistuneet perusopetukseen valmistavaan opetukseen, kirjoittamistaidot arvioitiin vastaavan vahvaa kynnystasoa (ka 3,7).

TAULUKKO 49. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden kirjoittamisen tasosta perusopetukseen valmistavan opetuksen osallistumisen suhteen

Opettajien arviot kirjoittamisesta

valmistava opetus	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei ole käynyt valmistavaa	134	3,7	1,21	1	6
puoli vuotta	32	2,7	1,15	1	5
vuoden	48	2,7	1,09	1	6
Yhteensä	214	3,4	1,27	1	6

Asteikkovaihtelu 1–6. Arvo 1 tarkoittaa alkeistasoa (A1), arvo 2 selviytyjän tasoa (A2), arvo 3 kynnystasoa (B1), arvo 4 osaajan tasoa (B2), arvo 5 taitajan tasoa (C1) ja arvo 6 mestarin tasoa (C2).

Perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistumisella oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(2) = 16,608, p < .001$ ) yhteys suomi toisena kielenä -arvosanoihin. Ne oppilaat, jotka eivät olleet opiskelleet valmistavassa opetuksessa, erosivat tilastollisesti merkitsevästi ( $p = .018$ ) muita parempina niistä, jotka olivat opiskelleet puolisen vuotta ja tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) niistä,

jotka olivat opiskelleet vuoden. Taulukosta 50 selviää oppilaiden S2-arvosanat perusopetukseen valmistavan opetuksen osallistumisen suhteen.

TAULUKKO 50. S2-arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat perusopetukseen valmistavan opetuksen osallistumisen suhteen

S2-arvosana					
valmistava opetus	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei ole käynyt valmistavaa	132	7,5	1,05	5	10
puoli vuotta	32	7,0	1,09	5	9
vuoden	46	6,9	,91	5	9
Yhteensä	210	7,3	1,06	5	10

Asteikkovaihtelu 4–10. Arvo 4 vastaa heikointa arvosanaa ja arvo 10 erinomaista arvosanaa

Perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistumisella oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2$  (2) = 34,922,  $p < .001$ ) yhteys oppilaan itsearviointiin suomen kielen taidoistaan. Ne oppilaat, jotka eivät olleet osallistuneet perusopetukseen valmistavaan opetukseen, erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) niistä, jotka olivat osallistuneet valmistavaan puolisen vuotta tai vuoden verran. Taulukosta 51 ilmenee, että valmistavaa opetusta vuoden verran käyneet arvioivat suomen kielen taitonsa muita ryhmiä heikommaksi (ka 1,5).

TAULUKKO 51. Oppilaiden itsearviointien keskiarvot ja keskihajonnat suomen kielen taidon tasosta perusopetukseen valmistavan opetuksen osallistumisen suhteen

Oppilaiden itsearviointi					
valmistava opetus	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei ole käynyt valmistavaa	134	1,2	,36	1,0	3,0
puoli vuotta	32	1,4	,45	1,0	2,3
vuoden	48	1,5	,47	1,0	2,3
Yhteensä	214	1,3	,43	1,0	3,0

Asteikkovaihtelu 1–3. Arvo 1 tarkoittaa sujuvasti, arvo 2 jossain määrin ja arvo 3 heikosti.

### 9.5.2 Erilliseen S2-opetukseen osallistumisen yhteys suomen kielen taidon tasoon

Osallistumisella erilliseen S2-opetukseen oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(2) = 29,900$ ,  $p < .001$ ) yhteys kielitesteissä menestymiseen. Ne oppilaat, jotka eivät olleet osallistuneet erilliseen S2-opetukseen erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) muista ryhmistä. Taulukosta 52 voidaan havaita, että kielitesteissä menestyivät parhaiten ne oppilaat, jotka eivät olleet opiskelleet erillisessä ryhmässä suomea toisena kielenä.

TAULUKKO 52. Kielitesteissä menestymisen keskiarvot ja keskihajonnat erilliseen S2-opetukseen osallistumisen suhteen

Kielitestit					
S2-opetus	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei ole opiskellut	76	8,6	,89	5,8	9,8
0,5–2,5 vuotta	73	7,7	1,30	4,0	9,8
yli 3 vuotta	65	7,7	1,12	5,0	9,8
Yhteensä	214	8,0	1,18	4,0	9,8

Asteikkovaihtelu 4–10. Arvo 4 vastaa heikointa arvosanaa ja arvo 10 erinomaista arvosanaa.

Osallistumisella erilliseen S2-opetukseen oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(2) = 21,850$ ,  $p < .001$ ) yhteys opettajien arvioimaan puhumisen tasoon. Ne oppilaat, jotka eivät olleet opiskelleet suomea toisena kielenä erillisessä ryhmässä, erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) yli kolme vuotta opiskelleista ja tilastollisesti merkitsevästi ( $p = .003$ ) 0,5–2,5 vuotta opiskelleista. Taulukosta 53 käy ilmi, että oppilaat, jotka eivät olleet osallistuneet erilliseen S2-opetukseen, arvioitiin puhumisen vastaavan vahvaa osaajan tasoa (ka 4,5). Muiden ryhmien puhumisen taidot vastasivat vahvaa kynnystasoa (B1).

TAULUKKO 53. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden puhumisen tasosta erilliseen S2-opetukseen osallistumisen suhteen

Opettajien arviot puhumisesta					
S2-opetus	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei ole opiskellut	76	4,5	1,00	2	6
0,5–2,5 vuotta	73	3,7	1,44	1	6
yli 3 vuotta	65	3,6	1,10	2	6
Yhteensä	214	4,0	1,26	1	6

Asteikkovaihtelu 1–6. Arvo 1 tarkoittaa alkeistasoa (A1), arvo 2 selviytyjän tasoa (A2), arvo 3 kynnystasoa (B1), arvo 4 osaajan tasoa (B2), arvo 5 taitajan tasoa (C1) ja arvo 6 mestarin tasoa (C2).

Osallistumisella erilliseen S2-opetukseen oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2 (2) = 27,376, p < .001$ ) yhteys opettajien arvioimaan kirjoittamisen tasoon. Ne oppilaat, jotka eivät olleet opiskelleet suomea toisena kielenä erillisessä ryhmässä erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) yli kolme vuotta opiskelleista ja 0,5–2,5 vuotta opiskelleista. Taulukosta 54 ilmenee, että oppilaiden, jotka eivät olleet osallistuneet erilliseen S2-opetukseen, kirjoittamisen arvioitiin vastaavan osajaan tasoa (ka 4,0).

TAULUKKO 54. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden kirjoittamisen tasosta erilliseen S2-opetukseen osallistumisen suhteen

Opettajien arviot kirjoittamisesta

S2-opetus	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei ole opiskellut	76	4,0	1,17	2	6
0,5–2,5 vuotta	73	3,1	1,35	1	6
yli 3 vuotta	65	2,9	1,02	1	6
Yhteensä	214	3,4	1,27	1	6

Asteikkovaihtelu 1–6. Arvo 1 tarkoittaa alkeistasoa (A1), arvo 2 selvytyjän tasoa (A2), arvo 3 kynnystasoa (B1), arvo 4 osaajan tasoa (B2), arvo 5 taitajan tasoa (C1) ja arvo 6 mestarin tasoa (C2).

Suomi toisena kielenä -arvosana erosi tilastollisesti merkitsevästi ( $\chi^2 (2) = 13,803, p = .001$ ) erilliseen S2-opetukseen osallistuneilla oppilailta. Eri ryhmien vertailuissa ilmeni, että ne oppilaat, jotka eivät olleet osallistuneet erilliseen S2-opetukseen, saivat kaikkein parhaimpia arvosanoja (ka 7,6). Taulukosta 55 ilmenee oppilaiden S2-arvosanat ryhmittäin.

TAULUKKO 55. S2-arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat erilliseen S2-opetukseen osallistumisen suhteen

S2-arvosana

S2-opetus	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei ole opiskellut	75	7,6	1,02	5	9
0,5–2,5 vuotta	71	7,1	1,05	5	9
yli 3 vuotta	64	7,0	1,05	5	10
Yhteensä	210	7,3	1,06	5	10

Asteikkovaihtelu 4–10. Arvo 4 vastaa heikointa arvosanaa ja arvo 10 kehittyneintä arvosanaa.

Oppilaiden oma arvio suomen kielen taidoistaan erosi tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $\chi^2 (2) = 16,887, p < .001$ ) erilliseen suomea toisena kielenä -opetukseen osallistumisen suhteen. Ne oppilaat, jotka eivät olleet osallistuneet erilliseen S2-opetukseen, arvioivat taitonsa parhaimmaksi, ja he erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) niistä, jotka olivat opiskelleet erillisessä ryhmässä suomea toisena kielenä 0,5–2,5 vuotta ja merkitsevästi ( $p = .018$ ) niistä, jotka olivat opiskelleet yli 3 vuotta.

Taulukosta 56 käy ilmi, että oppilaat, jotka eivät olleet opiskelleet erillisessä S2-ryhmässä, arvioivat suomen kielen taitonsa sujuvammaksi (ka 1,1).

TAULUKKO 56. Oppilaiden itsearviointien keskiarvot ja keskihajonnat suomen kielen taidon tasosta erilliseen S2-opetukseen osallistumisen suhteen

Itsearviointi					
S2-opetus	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei ole opiskellut	76	1,1	,28	1,0	2,3
0,5–2,5 vuotta	73	1,4	,48	1,0	3,0
yli 3 vuotta	65	1,3	,46	1,0	2,7
Yhteensä	214	1,3	,43	1,0	3,0

Asteikkovaihtelu 1–3. Arvo 1 tarkoittaa sujuvasti, arvo 2 jossain määrin ja arvo 3 heikosti.

### 9.5.3 S2-tuntimäärien yhteys suomen kielen taidon tasoon

S2-tuntimäärillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ( $\chi^2 (2) = 54,685$ ,  $p < .001$ ) kielitesteissä menestymiseen. Ne oppilaat, jotka eivät olleet saaneet lainkaan S2-opetusta erillisessä ryhmässä, erosivat tilastollisesti merkitsevästi ( $p = .006$ ) niistä, jotka saivat S2-opetusta 1–2 tuntia viikossa ja tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) niistä, jotka saivat S2-opetusta erillisessä ryhmässä yli kolme tuntia viikossa. Taulukosta 57 voidaan havaita, että mitä enemmän oppilas sai erillisessä ryhmässä viikossa suomi toisena kielenä opetusta, sitä heikompia arvosanoja oppilaat olivat saaneet (ka 6,8).

TAULUKKO 57. Kielitesteissä menestymisen keskiarvot ja keskihajonnat S2-tuntimäärien suhteen

Kielitestit					
S2-tuntimäärät	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei S2-tunteja	114	8,5	,86	5,8	9,8
1–2 tuntia viikossa	59	8,0	1,10	5,0	9,5
yli 3 tuntia viikossa	41	6,8	1,18	4,0	9,3
Yhteensä	214	8,0	1,18	4,0	9,8

Asteikkovaihtelu 4–10. Arvo 4 vastaa heikointa arvosanaa ja arvo 10 erinomaista arvosanaa.

S2-tuntimäärillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2 (2) = 29,238$ ,  $p < .001$ ) yhteys opettajien arviointeihin oppilaan puhumisen tasosta. Ryhmien vertailuissa ilmeni, että kaikkien ryhmien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p < .001$ ) ero. Taulukosta 58 voidaan havaita, että suullisilta taidoiltaan heikoimmiksi (ka 2,8) arvioitiin eniten tunteja viikossa suomea toisena kielenä opiskelleet oppilaat.

TAULUKKO 58. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden puhumisen tasosta S2-tuntimäärien suhteen

Opettajien arviot puhumisesta					
S2-tuntimäärät	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei S2-tunteja	114	4,5	,99	2	6
1–2 tuntia viikossa	59	3,8	1,32	2	6
yli 3 tuntia viikossa	41	2,8	,88	1	5
Yhteensä	214	4,0	1,26	1	6

Asteikkovaihtelu 1–6. Arvo 1 tarkoittaa alkeistasoa (A1), arvo 2 selviytyjän tasoa (A2), arvo 3 kynnystasoa (B1), arvo 4 osaajan tasoa (B2), arvo 5 taitajan tasoa (C1) ja arvo 6 mestarin tasoa (C2).

S2-tuntimäärillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(2) = 29,238$ ,  $p < .001$ ) yhteys opettajien arviointeihin oppilaan kirjoittamisen tasosta. Ryhmien vertailuissa ilmeni, että suomi äidinkielenä ryhmässä S2-opetusta saaneet oppilaat erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) muista ryhmistä. Viikossa 1–2 tuntia erillisessä ryhmässä suomea toisena kielenä opetusta saaneet oppilaat erosivat tilastollisesti merkitsevästi ( $p = .036$ ) yli kolme tuntia S2-opetusta saaneista oppilaista. Taulukosta 59 voidaan havaita, että eniten viikossa suomea toisena kielenä opiskelevat vastaajat arvioitiin kirjoittamisessa heikoimmiksi (ka 2,3).

TAULUKKO 59. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden kirjoittamisen tasosta S2-tuntimäärien suhteen

Opettajien arviot kirjoittamisesta					
S2-tuntimäärät	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei S2-tunteja	114	3,9	1,12	2	6
1–2 tuntia viikossa	59	2,9	1,88	1	6
yli 3 tuntia viikossa	41	2,3	,88	1	4
Yhteensä	214	3,4	1,27	1	6

Asteikkovaihtelu 1–6. Arvo 1 tarkoittaa alkeistasoa (A1), arvo 2 selviytyjän tasoa (A2), arvo 3 kynnystasoa (B1), arvo 4 osaajan tasoa (B2), arvo 5 taitajan tasoa (C1) ja arvo 6 mestarin tasoa (C2).

S2-tuntimäärillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(2) = 19,733$ ,  $p < .001$ ) yhteys suomi toisena kielenä -arvosanoihin. Oppilaat, jotka eivät opiskelleet erillisessä ryhmässä suomea toisena kielenä, erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) yli 3 tuntia viikossa opiskelevista ja tilastollisesti merkitsevästi ( $p = .036$ ) 1–2 tuntia viikossa opiskelevista. Taulukosta 60 voidaan havaita, että ne oppilaat, jotka opiskelivat eniten suomea toisena kielenä erillisessä ryhmässä, saivat heikompia S2-arvosanoja (ka 6,7).

TAULUKKO 60. S2-arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat S2-tuntimäärien suhteen

S2-arvosana					
S2-tuntimäärät	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei S2-tunteja	113	7,5	1,04	5	10
1–2 tuntia viikossa	59	7,1	1,04	5	9
yli 3 tuntia viikossa	38	6,7	,93	5	9
Yhteensä	210	7,3	1,06	5	10

Asteikkovaihtelu 4–10. Arvo 4 vastaa heikointa arvosanaa ja arvo 10 erinomaista arvosanaa.

S2-tuntimäärillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2 (2) = 20,578$ ;  $p < .001$ ) yhteys oppilaiden omaan arvioon suomen kielen taidoistaan. Ryhmien vertailuissa ilmeni, että yli 3 tuntia viikossa suomea toisena kielenä opiskelevat oppilaat, erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) niistä oppilaista, jotka eivät opiskelleet suomea toisena kielenä erillisessä ryhmässä. Taulukko 61 havainnollistaa, että vastaajat, jotka opiskelivat eniten erillisessä ryhmässä suomea toisena kielenä, arvioivat suomen kielen taitonsa kaikkein heikoimmaksi (ka 1,6).

TAULUKKO 61. Oppilaiden itsearviointien keskiarvot ja keskihajonnat suomen kielen taidon tasosta S2-tuntimäärien suhteen.

Oppilaiden itsearviointi					
S2 -tuntimäärät	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei S2-tunteja	114	1,2	,31	1,0	2,3
1–2 tuntia viikossa	59	1,3	,40	1,0	2,3
yli 3 tuntia viikossa	41	1,6	,58	1,0	3,0
Yhteensä	214	1,3	,43	1,0	3,0

Asteikkovaihtelu 1–3. Arvo 1 tarkoittaa sujuvasti, arvo 2 jossain määrin ja arvo 3 heikosti.

#### 9.5.4 Oman äidinkielen opiskeluvuosien yhteys suomen kielen taidon tasoon

Oman äidinkielen opetukseen osallistumisella oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ( $\chi^2 (2) = 22,905$ ,  $p < .001$ ) kielitesteissä menestymiseen. Ne oppilaat, jotka olivat opiskelleet omaa äidinkieltään yli viisi vuotta, erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) niistä, jotka olivat opiskelleet omaa äidinkieltään alle viisi vuotta. Ne, jotka eivät olleet opiskelleet äidinkieltään, erosivat tilastollisesti merkitsevästi ( $p = .003$ ) niistä, jotka olivat opiskelleet sitä 0,5–4,5vuotta. Taulukosta 62 ilmenee, että oppilaat, jotka eivät olleet opiskelleet äidinkieltään tai jotka olivat opiskelleet sitä yli 5 vuotta, menestyivät kielitesteissä parhaiten (ka 8,3).



TAULUKKO 62. Kielitesteissä menestymisen keskiarvot ja keskihajonnat oman äidinkielen opiskeluvuosien suhteen

Kielitestit					
äidinkielen opiskeluvuodet	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei ole opiskellut koulussa	49	8,3	1,17	5,0	9,8
0,5–4,5 vuotta	84	7,5	1,26	4,0	9,8
yli 5 vuotta	81	8,3	,93	5,5	9,8
Yhteensä	214	8,0	1,18	4,0	9,8

Asteikkovaihtelu 4–10. Arvo 4 vastaa heikointa arvosanaa ja arvo 10 erinomaista arvosanaa.

Oman äidinkielen opiskeluvuosilla oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(2) = 16,013$ ,  $p < .001$ ) yhteys opettajien arvioimaan oppilaan suullisen kielitaidon tasoon. Ne vastaajat, jotka olivat opiskelleet äidinkieltään 0,5–4,5 vuotta, erosivat tilastollisesti merkitsevästi muista ryhmistä. Taulukosta 63 voidaan havaita, että oppilaita, jotka eivät olleet opiskelleet äidinkieltään (ka 4,4) tai jotka olivat opiskelleet sitä yli viisi vuotta (ka 4,2), arvioitiin puhumisessa osajaan tasolle (B2).

TAULUKKO 63. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden puhumisen tasosta oman äidinkielen opiskeluvuosien suhteen

Opettajien arviot puhumisesta					
äidinkielen opiskeluvuodet	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei ole opiskellut koulussa	49	4,4	1,37	2	6
0,5–4,5 vuotta	84	3,5	1,30	1	6
yli 5 vuotta	81	4,2	1,11	2	6
Yhteensä	214	4,0	0,86	1	6

Asteikkovaihtelu 1–6. Arvo 1 tarkoittaa alkeistasoa (A1), arvo 2 selvytyjän tasoa (A2), arvo 3 kynnystasoa (B1), arvo 4 osajaan tasoa (B2), arvo 5 taitajan tasoa (C1) ja arvo 6 mestarin tasoa (C2).

Oman äidinkielen opiskeluvuosilla oli tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(2) = 11,454$ ,  $p = .003$ ) yhteys opettajien arvioimaan oppilaiden kirjoittamisen tasoon. Ne vastaajat, jotka olivat opiskelleet äidinkieltään 0,5–4,5 vuotta, erosivat tilastollisesti merkitsevästi ( $p = .024$ ) niistä, jotka eivät olleet opiskelleet äidinkieltään ja tilastollisesti merkitsevästi ( $p = .006$ ) niistä, jotka olivat opiskelleet sitä yli viisi vuotta. Taulukosta 64 voidaan havaita, että oppilaiden, jotka eivät olleet opiskelleet äidinkieltään tai jotka olivat opiskelleet sitä yli viisi vuotta, kirjoittamisen arvioitiin vastaavan vahvaa kynnystasoa (ka 3,6).

TAULUKKO 64. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden kirjoittamisen tasosta oman äidinkielen opiskeluvuosien suhteen

Opettajien arviot kirjoittamisessa					
äidinkielen opiskeluvuodet	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei ole opiskellut koulussa	49	3,6	1,26	1	6
0,5–4,5 vuotta	84	3,0	1,33	1	6
yli 5 vuotta	81	3,6	1,14	1	6
Yhteensä	214	3,4	1,28	1	6

Asteikkovaihtelu 1–6. Arvo 1 tarkoittaa alkeistasoa (A1), arvo 2 selviytyjän tasoa (A2), arvo 3 kynnystasoa (B1), arvo 4 osaajan tasoa (B2), arvo 5 taitajan tasoa (C1) ja arvo 6 mestarin tasoa (C2).

Oman äidinkielen opiskeluvuosilla oli merkitsevä yhteys ( $\chi^2(2) = 11,106$ ,  $p = .004$ ) oppilaiden suomi toisena kielenä -arvosanaan. Yli viisi vuotta äidinkieltään opiskelleet erosivat tilastollisesti merkitsevästi ( $p = .003$ ) alle viisi vuotta äidinkieltään opiskelleista. Taulukko 65 havainnollista, että yli viisi vuotta äidinkieltään opiskelleet saivat korkeampia arvosanoja (ka 7,5) kuin muut ryhmät.

TAULUKKO 65. S2-arvosanojen keskiarvot ja keskihajonnat oman äidinkielen opiskeluvuosien suhteen

S2-arvosana					
äidinkielen opiskeluvuodet	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei ole opiskellut koulussa	47	7,3	1,06	5	9
0,5–4,5 vuotta	83	7,0	1,10	5	10
yli 5 vuotta	80	7,5	,95	6	9
Yhteensä	210	7,3	1,06	5	10

Asteikkovaihtelu 4–10. Arvo 4 vastaa heikointa arvosanaa ja arvo 10 erinomaista arvosanaa.

Äidinkielen opiskeluvuosilla oli melkein merkitsevä ( $\chi^2(2) = 7,497$ ,  $p = .024$ ) yhteys oppilaiden omaan arvioon suomen kielen tasostaan. Ne oppilaat, jotka olivat opiskelleet äidinkieltään alle viisi vuotta, erosivat tilastollisesti melkein merkitsevästi ( $p = .033$ ) yli viisi vuotta omaa äidinkieltään opiskelleista. Taulukosta 66 ilmenee, että oppilaat, jotka eivät olleet opiskelleet äidinkieltään tai olivat opiskelleet sitä yli viisi vuotta, arvioivat suomen kielen taitonsa sujuvammaksi (ka 1,2).

TAULUKKO 66. Oppilaiden itsearviointien keskiarvot ja keskihajonnat suomen kielen taidon tasosta oman äidinkielen opiskeluvuosien suhteen

Oppilaiden itsearviointi					
äidinkielen opiskeluvuodet	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei ole opiskellut koulussa	49	1,2	,36	1,0	2,3
0,5–4,5 vuotta	84	1,4	,49	1,0	3,0
yli 5 vuotta	81	1,2	,38	1,0	2,7
<b>Yhteensä</b>	<b>214</b>	<b>1,3</b>	<b>,43</b>	<b>1,0</b>	<b>3,0</b>

Asteikkovaihtelu 1–3. Arvo 1 tarkoittaa sujuvasti, arvo 2 jossain määrin ja arvo 3 heikosti.

### 9.5.5 Muualla kuin koulussa opiskeltujen oman äidinkielen tuntimäärien yhteys suomen kielen taidon tasoon

Äidinkielen tuntimäärillä muualla kuin koulussa (esim. moskeijassa, kerhoissa) ei esiintynyt tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kielitesteissä menestymiseen, opettajien arvioimaan puhumisen ja kirjoittamisen taitotasoihin eikä suomi toisena kielenä -arvosanaan. Äidinkielen tuntimäärillä muualla kuin koulussa oli merkitsevä yhteys ( $\chi^2(2) = 9,308, p = .030$ ) oppilaan arvioimaan suomen kielen taitotasoon. Ne oppilaat, jotka opiskelivat omaa äidinkieltään muualla kuin koulussa yli kolme tuntia viikossa, erosivat tilastollisesti merkitsevästi ( $p = .006$ ) niistä oppilaista, jotka eivät opiskelleet äidinkieltään muualla kuin koulussa. Taulukosta 67 voidaan havaita, että oppilaat, jotka opiskelivat äidinkieltään yli kolme tuntia viikossa, arvioivat suomen kielen taitonsa kaikkein heikoimmaksi (ka 1,7).

TAULUKKO 67. Oppilaiden itsearviointien keskiarvot ja keskihajonnat suomen kielen taidon tasosta muualla kuin koulussa omaa äidinkieltä opiskeltujen tuntimäärien suhteen

Oppilaiden itsearviointi

Äidinkielen opiskelu muualla kuin koulussa	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
ei opiskele	182	1,3	,42	1,0	3,0
1–2 tuntia viikossa	21	1,3	,39	1,0	2,0
yli 3 tuntia viikossa	11	1,7	,53	1,0	2,7
Yhteensä	214	1,3	,43	1,0	3,0

Asteikkovaihtelu 1–3. Arvo 1 tarkoittaa sujuvasti, arvo 2 jossain määrin ja arvo 3 heikosti.

*Yhteenveto.* Opetusjärjestelyillä oli yhteys suomen kielen taidon tasoon. Oppilaat, jotka eivät olleet osallistuneet erilliseen suomi toisena kielenä -opetukseen tai perusopetukseen valmistavaan opetukseen menestyivät kielitesteissä parhaiten. Oppilaat, jotka saivat eniten S2-opetusta, menestyivät kielitaitotehtävissä heikoiten ja heidän kielitaitonsa arvioitiin heikoimmaksi. Ne oppilaat, jotka olivat opiskelleet perusopetukseen valmistavassa opetuksessa vuoden verran, menestyivät kielitesteissä vain hiukan paremmin (ka 7,4) kuin puoli vuotta valmistavaa opetusta saaneet (ka 7,2). Omaa äidinkieltään yli viisi vuotta opiskelleet menestyivät kielitaitotehtävissä paremmin kuin vähän aikaa omaa äidinkieltään opiskelleet, mutta yhtä hyvin kuin ne, jotka eivät olleet opiskelleet omaa äidinkieltään lainkaan. Oppilaiden oman äidinkielen opetuksen tuntimäärillä koulussa ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä eri mittareilla mitattuna oppilaan suomen kielen taidon tasoon.

## 9.6 Oppilaan käyttämän kielen yhteys suomen kielen taidon tasoon

Kielen valinnalla äidin, isän, sisarusten tai parhaan kaverin kanssa ei esiintynyt tilastollisesti merkitseviä eroja eri mittareiden vertailuissa. Sen sijaan vastaajien käyttämällä kielellä kaverien keskuudessa oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $\chi^2(2) = 7,193$ ;  $p = .001$ ) kielitesteissä menestymiseen. Ne oppilaat, jotka puhuivat kaveriensä kesken äidinkieltään, erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi suomea kaverien kanssa puhuvista ( $p < .001$ ) ja merkitsevästi ( $p = .003$ ) sekä suomea että äidinkieltään kaveriensä kanssa puhuvista. Taulukko 68 havainnollistaa, että ne vastaajat, jotka puhuivat kaveriensä kanssa sekä suomea että äidinkieltä, menestyivät kielitesteissä parhaiten.

TAULUKKO 68. Kielitesteissä menestymisen keskiarvot ja keskihajonnat kaverien kanssa käytetyn kielen suhteen

Kielitestit					
oppilaan käyttämä kieli	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
suomi	180	8,1	1,19	4,0	9,8
äidinkieli	22	7,1	1,04	5,0	9,0
suomi ja äidinkieli	12	8,4	,63	7,5	9,5
Yhteensä	214	8,0	1,18	4,0	9,8

Asteikkovaihtelu 4–10. Arvo 4 vastaa heikointa arvosanaa ja arvo 10 erinomaista arvosanaa.

Oppilaan käyttämällä kielellä kaverien kanssa oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $\chi^2(2) = 9,956$ ,  $p = .007$ ) opettajien arvioimaan puhumisen tasoon. Ne oppilaat, jotka puhuivat kaveriensa kanssa äidinkieltään, erosivat tilastollisesti merkitsevästi suomea kaveriensa kanssa puhuvista ( $p = .006$ ) ja sekä suomea että äidinkieltä yhtä paljon kaveriensa kanssa puhuvista ( $p = .048$ ) vastaajista. Taulukosta 69 ilmenee, että opettajat arvioivat molempia (suomi ja äidinkieli) kieliä kaveriensa kanssa puhuvien suullisen kielitason korkeimmaksi (ka 4,1), sen vastatessa osaaajan tasoa (B2).

TAULUKKO 69. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden puhumisen tasosta kaverien kanssa käytetyn kielen suhteen

Opettajien arviot puhumisesta					
oppilaan käyttämä kieli	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
suomi	180	4,0	1,27	1	6
äidinkieli	22	3,1	1,08	1	5
suomi ja äidinkieli	12	4,1	,79	3	5
Yhteensä	214	4,0	1,26	1	6

Asteikkovaihtelu 1–6. Arvo 1 tarkoittaa alkeistasoa (A1), arvo 2 selviytyjän tasoa (A2), arvo 3 kynnystasoa (B1), arvo 4 osaaajan tasoa (B2), arvo 5 taitajan tasoa (C1) ja arvo 6 mestarin tasoa (C2).

Oppilaan käyttämällä kielellä kaverien kanssa oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $\chi^2(2) = 8,241$ ,  $p = .016$ ) opettajien arvioimaan kirjallisen tuottamisen tasoon. Ne oppilaat, jotka puhuivat kaveriensa kanssa äidinkieltään, erosivat tilastollisesti merkitsevästi suomea kaveriensa kanssa puhuvista ( $p = .024$ ) ja sekä suomea että äidinkieltä yhtä paljon kaveriensa kanssa puhuvista ( $p = .030$ ).

Taulukosta 70 voidaan havaita, että opettajat arvioivat molempia (suomi ja äidinkieli) kieliä kaveriensa kanssa puhuvien kirjoittamisen taidot korkeammiksi (ka 3,7).

TAULUKKO 70. Opettajien arvioiden keskiarvot ja keskihajonnat oppilaiden kirjoittamisen tasosta kaverien kanssa käytetyn kielen suhteen

Opettajien arviot kirjoittamisesta					
oppilaan käyttämä kieli	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
suomi	180	3,4	1,29	1	6
äidinkieli	22	2,6	1,10	1	4
suomi ja äidinkieli	12	3,7	,89	2	5
Yhteensä	214	3,4	1,27	1	6

Asteikkovaihtelu 1–6. Arvo 1 tarkoittaa alkeistasoa (A1), arvo 2 selviytyjän tasoa (A2), arvo 3 kynnystasoa (B1), arvo 4 osaajan tasoa (B2), arvo 5 taitajan tasoa (C1) ja arvo 6 mestarin tasoa (C2).

Oppilaan käyttämällä kielellä kaverien kanssa oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ( $\chi^2(2) = 16,121, p < .001$ ) oppilaan arvioimaan kielitaidon tasoon. Ne oppilaat, jotka puhuivat kaveriensa kanssa äidinkieltään, erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < .001$ ) suomea kaveriensa kanssa puhuvista. Taulukosta 71 voidaan havaita, että oppilaat arvioivat oman kielitaitonsa korkeammaksi, kun kaverien kanssa käytettiin suomen kieltä.

TAULUKKO 71. Oppilaiden itsearviointien keskiarvot ja keskihajonnat suomen kielen taidon tasosta kaverien kanssa käytetyn kielen suhteen

Oppilaiden itsearviointi					
oppilaan käyttämä kieli	n	keskiarvo	keskihajonta	minimi	maksimi
suomi	180	1,2	,42	1	3
äidinkieli	22	1,6	,42	1	2
suomi ja äidinkieli	12	1,3	,41	1	2
Yhteensä	214	1,3	,43	1	3

Asteikkovaihtelu 1–3. Arvo 1 tarkoittaa sujuvasti, arvo 2 jossain määrin ja arvo 3 heikosti.

*Yhteenvedo.* Oppilaan vapaa-ajallaan käyttämällä kielellä äidin, isän, sisarusten tai parhaan kaverin kanssa ei esiintynyt tilastollisesti merkitseviä eroja eri mittareiden vertailuissa suomen kielen taidon tasoon. Kuitenkin ne vastaajat, jotka puhuivat kaveriensa kanssa sekä suomea että omaa äidinkieltään,

menestyivät paremmin kielitesteissä ja opettajat arvioivat heidän kielitaidon tasonsa muita ryhmiä paremmaksi.

### 9.7 Klusterianalyysi oppilaan kielitaitotason kuvaajana

Tässä tutkimuksessa vastaajien kielitaitoprofiilia tarkasteltiin K-means-klusterianalyysin avulla. Vastaajat ryhmiteltiin kolmeen eri klusteriin. Ryhmittelyssä käytettiin seitsemää eri aineistossa olevaa muuttujaa (taulukko 72). Ristiintaulukoinnilla tarkasteltiin, mihin ryhmään oppilaat kuuluivat eri statuksen suhteen. Ryhmien välisiä yhteyksiä tarkasteltiin ristiintaulukoinnilla ja keskiarvoilla.

TAULUKKO 72. Klusterien ominaisuudet kielitaidon tason suhteen

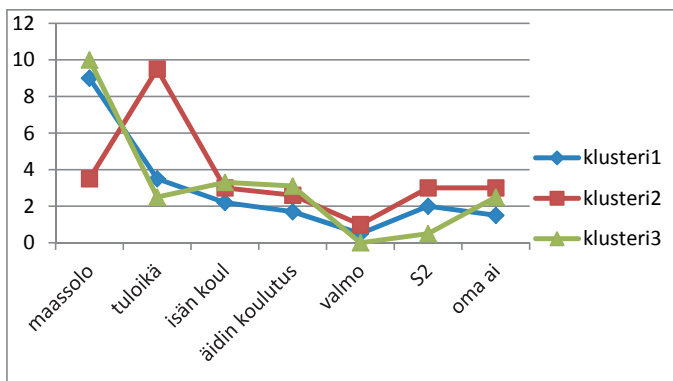
<b>Muuttujat</b>	<b>Ryhmä 1 (n=67) kielitaidoiltaan kohtalaiset</b>	<b>Ryhmä 2 (n=46) kielitaidoiltaan keskitasoiset</b>	<b>Ryhmä 3 (n=61) kielitaidoiltaan taitavat</b>
Status	Pakolaiset	Pakolaiset ja siirtolaiset	Kaikki ryhmät
Maassaoloaika	3,5 vuotta	8,6 vuotta	9,6 vuotta
Maahantuloikä	9,5 vuotta	3,5	2,5 vuotta
Isän koulutustausta	lukio/ammattikoulu	peruskoulu	lukio/ammattikoulu yliopisto/korkeakoulu
Äidin koulutustausta	peruskoulu, lukio/ammattikoulu	peruskoulu	lukio/ammattikoulu
Valmistavaan osallistuminen	vuosi	puoli vuotta	ei ole osallistunut
S2-osallistumisvuodet	2 vuotta	3 vuotta	puoli vuotta
Oman äidinkielen osallistumisvuodet	1,5 vuotta	3 vuotta	2,5 vuotta

Klusterin 1 (n=67) profiilia voidaan luonnehtia käsitteellä ”kielitaidoiltaan kohtalaiset”. Tämä ryhmä sai alimpia arvoja kaikilla kielitaidon osa-alueilla. Kielitesteissä vastaajat menestyivät tyydyttävästi (ka 7,3), opettajat arvioivat oppilaan puhumisen vastaavan kynnystasoa (B1) ja kirjoittamisen selvytyjän tasoa (A2). Oppilaiden suomi toisena kielenä -arvosanat olivat tyydyttäviä (ka 7,1), ja oppilaat itse arvioivat oman kielitaitonsa muita ryhmiä heikommaksi. Tähän klusteriin kuuluivat pakolaiset, jotka olivat asuneet Suomessa vasta vähän aikaa, mutta heitä oli tuettu runsaasti eri opetusjärjestelyin.

Klusterin 2 (n=46) kielelliset taidot vastasivat melko hyvää tasoa, ja tätä ryhmää voidaan kutsua termillä ”kielitaidoiltaan keskitasoiset”. Oppilaat menestyivät kielitestissä melko hyvin (7,9), heidän puhumisensa arvioitiin vastaavan osaajan tasoa (B2) ja kirjoittamisen kynnystasoa (B1). He saivat tyydyttäviä suomi toisena kielenä -arvosanoja (ka 7,1) ja he arvioivat kielitaitonsa hyväksi. Tähän klusteriin kuului sekä pakolaisia että siirtolaisia, jotka olivat asuneet Suomessa pitkään ja saaneet melko runsaasti tukea eri opetusjärjestelyissä. Tämän ryhmän vanhemmat olivat vähemmän koulutettuja.

Klusterin 3 (n=61) vastaajien kielelliset taidot olivat selvästi muita ryhmiä korkeammalla tasolla ja ryhmä voidaan nimetä käsitteellä ”kielitaidoiltaan taitavat”. Tämä ryhmä menestyi kielitesteissä lähes kiitettävästi (ka 8,8). Heidän puheensa ja kirjoittamisensa arvioitiin osaajan tasolle (B2). He saivat melko hyviä suomi toisena kielenä -arvosanoja (ka 7,7), ja he arvioivat oman kielitaitonsa sujuvaksi. Tähän ryhmään kuuluivat Suomessa pisimpään asuneet vastaajat ja statukseltaan kaikkiin ryhmiin (Suomessa syntyneet, siirtolaiset, paluumuuttajat ja pakolaiset) kuuluvia oppilaita. Klusterin vastaajat erosivat muista ryhmistä siinä, että he olivat saaneet vähiten tuettua suomen opetusta: he eivät olleet osallistuneet perusopetukseen valmistavaan opetukseen eivätkä S2-opetukseen. He olivat kuitenkin opiskelleet keskimäärin kaksi vuotta omaa äidinkieltään. Tämän ryhmän vanhemmat olivat muita ryhmiä korkeammin koulutettuja.

*Yhteenveto.* Aineistosta erottui selkeästi kolme klusteria kielitaidon tason mukaan: 1) kielitaidoiltaan kohtalaiset, 2) kielitaidoiltaan keskitasoiset ja 3) kielitaidoiltaan taitavat. Mitä korkeammaksi kielitaidon taso nousi, sitä kauemmin oppilaat olivat asuneet Suomessa ja sitä korkeammin koulutettuja vanhemmat olivat. He eivät olleet opiskelleet erillisessä S2-ryhmässä, eivätkä myöskään olleet osallistuneet valmistavaan opetukseen. Kuviosta 30 ilmenee klusterien profiilit.



KUVIO 30. Kolmen klusterin profiilit



## 10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

### 10.1 Tutkimuksen reliabiliteetti

Mittarin luotettavuus ja tarkoituksenmukaisuus ovat tutkimuksen luotettavuuden kannalta erittäin tärkeitä (Tähtinen ym. 2001, 137). Mittarit toimivat aina jossain määrin epätarkasti ja sen takia mittausvirheitä syntyy. Virhe voi johtua mittauslaitteesta, mittaustilanteesta tai tutkijan aiheuttamasta satunnaisvirheestä. (Nummenmaa 2009, 346.) Toisaalta, jos tutkimusjoukko on suuri ja se on valittu satunnaisotannalla, satunnaisvirheet kumoutuvat. Kun tutkimus tehdään epäsuotuisaan aikaan, systemaattinen virhe voi muuttaa koko aineiston sisältöä. Satunnaisvirheillä ei ole vaikutusta, jos mittari on luotettava. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 131–132.) Tässä tutkimuksessa mittarit valittiin siten, että ne mittaavat kaikkia kielitaidon osa-alueita. Mittareiden valinnassa kiinnitettiin huomiota tutkimuskysymyksiin, aikaisempiin tutkimuksiin ja toisen kielen oppimisen teorioihin.

Teddlien ja Tashokkarin (2003, 581) mukaan monipuoliset metodit tuottavat todennäköisemmin samankaltaisia tuloksia, jotka lisäävät validiteettia ja tulosten ollessa samanlaisia myös reliabiliteettia. Huhdan ja Takalan (1999, 188) mukaan kattavan kuvan saamiseksi kielitaidosta tulisi mitata useita kielitaidon alueita ja käyttää erilaisia testejä. Tässä tutkimuksessa tulokset pohjautuvat neljän eri mittarin tuottamaan monipuoliseen ja laajaan aineistoon, joka saatiin käyttämällä sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä. Mittareiden välistä riippuvuutta mitattiin korrelaatioanalyysillä. Mittauksen mukaan mittarit olivat voimakkaasti yhteydessä toisiinsa, lukuun ottamatta oppilaiden omaa arviota suomen kielen taidostaan. Opettajien arviointien ja kielitestien korrelaatiokerroin oli 0,741, suomen kielen arvosanan ja kielitestien korrelaatiokerroin oli 0,667, ja oppilaiden itsearviointin ja kielitestien korrelaatiokerroin oli 0,576.

Toisen kielen oppilaille suunnattuja kielitestejä on laadittu vain muutama. Sunin tekemässä selvityksessä käytettiin yleisten kielitutkintojen suomen kielen keskitason testiä, joka on aikuisille suunnattu kielitestistö. Lehtinen (2002, 210) tutki ensimmäisen luokan oppilaiden suomen kielen kehittymistä Oppimistutkimuksen keskuksen Diagnostisten testien 1–2 avulla. Lehtisen mukaan testit eivät kaikilta osin soveltuneet maahanmuuttajataustaisille tutkittaville tekstien vaikeaselkoisuuden takia. Halonen (2007, 47) tarkasteli maahanmuuttajataustaisten kuudesluokkalaisten kielitaidon tasoa Kike-tehtäväsarjalla, joka on laadittu perusopetuksessa opiskelevien maahanmuuttajien suomen kielen taidon tason kartoittamiseen ja kehityksen seuraamiseen. Halonen arvostelee joidenkin tehtävissä esiintyneiden ongelmien yhteyttä tuloksiin, mutta kehuu testistön mahdollisuutta tutkia oppilaiden kielitaidon tasoa eri kielen osa-alueilla.

Tässä tutkimuksessa laajimpana mittarina toimi neljän eri kielitaidon osa-alueen tehtäviä sisältävä kielitestipaketti (rakenne, sanelu, kuullun ja luetun ymmärtäminen), joka oli kehitetty varta vasten kuudesluokkalaisille vieraskielisille oppilaille. Testipaketin oli laatinut S2-kielen opettajista ja erityisopettajista koostuva työryhmä. Mittarin laadinnassa käytettiin työvälineinä sekä valtakunnallista että Turun kaupungin suomi toisena kielenä -opetussuunnitelmaa, S2-oppilaille laadittuja oppimateriaaleja ja opettajien omia kokemuksia oppilaiden toisen kielen kehittämisestä eri kielitaidon osa-alueilla. Olin maahanmuuttajien tuetun ryhmän opettajana yhtenä työryhmän jäsenenä arvioimassa testipaketin kielellisiä tehtäviä ja pisteytystä. Tämän taustan pohjalta olin tutustunut testipaketin sisältöön ja arviointikäytänteisiin, joten aineiston kerääminen ja analysointi helpottui huomattavasti.

Tutkimuksen avainasemassa olivat suomi toisena kielenä -opettajat ja joissakin kouluissa erityisopettajat, jotka teettivät oppilailla kielitaitotehtävät, arvioivat oppilaiden suullista ja kirjallista tuottamista ja vastasivat joihinkin oppilaille suunnatun taustatietolomakkeen kysymyksiin. Ennen testipaketin lähettämistä kouluihin esitin S2-opettajien verkostokokouksessa yhteysopettajille testipaketin kielitaitotehtävät, taustatietolomakkeet ja niihin liittyvät ohjeet. Aikaa tehtävien teettämiseen annoin kaksi viikkoa. Verkostopalaveri lisäsi selvästi yhteysopettajien motivoitumista ja osallisuutta tehtävään, selkeytti toimintasäntöjä ja helpotti myöhemmin puuttuvien tietojen täydentämisessä. Aineistonkeruussa pyrin siihen, että havaintomatriisissa olisi mahdollisimman vähän puuttuvia havaintoyksiköitä, joten puuttuvien havaintojen korvaamiseksi tai poistamiseksi selvitin puuttuvat tiedot ottamalla yhteyttä oppilaan luokanopettajaan, S2-opettajaan tai omakieliseen opettajaan. Oppilaiden pitkien poissaolojen takia jotkut kielitestit lähetettiin minulle määräajan jälkeen, kun oppilas oli saanut suoritettua testit. Yhteysopettajat lähettivät oppilaiden täyttämät kielitaitotehtävät ja taustatietolomakkeet suoraan minulle pisteytettäväksi. Muutamat opettajat olivat jo korjanneet oppilaiden testit, mutta tulosten luotettavuuden lisäämiseksi korjasin yksitellen jokaisen vastaajan kielitaitotehtävät, joita oli yhteensä 870. Tämän jälkeen tein uusintatarkastuksen mahdollisten pisteytysvirheiden poistamiseksi. Ennen tehtävien korjaamista kävin läpi tarkasti tehtävien pisteytysohjeet, jotta jokainen tehtävä arvosteltiin samoja kriteereitä noudattaen. Kirjasin oppilaan kielitaitotehtävän kokonaispistemäärän tehtäväpaperin reunaan ja syötin pisteet havaintomatriisiin, jotka sitten muutin arvosanoiksi asteikolla 4–10, jotta kaikkien kielitaitotehtävien pisteet olisivat samansuuntaisia. Kielitestien pisteytys noudatteli kielitestipaketin alkuperäistä pisteytystä lukuun ottamatta sanelua, jonka pisteytin Ruoppilan, Römänin ja Västin (1969, 9, 86–88) viiden virhepisteen menetelmällä. Menetelmää voidaan pitää luotettavana, sillä vaikkakin se on vanha, on se edelleen käytössä luokanopettajien ja erityisopettajien työkaluna sanelujen arvioinnissa. Kaiken kaikkiaan testin pisteytysohjeet olivat hyvin selkeät, mikä lisää mittarin luotettavuutta. Mittausvirheitä on voinut syntyä testitilanteessa, jos testin teettäjä on poikennut antamistani ohjeista antamalla oppilaille lisää aikaa tai lukemalla tekstin useampaan kertaan.

Toisena mittarina toimi Euroopan neuvostossa vuonna 2001 laadittu eurooppalaisen viitekehyksen kielitaidon tasojen kuvausasteikko, jonka tavoitteena on yhtenäistää oppilaiden toisen kielen arviointia kielestä riippumatta. Eurooppalainen kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys, joka suomennettiin vuonna 2003, on nykyään erityisesti S2-opettajille oiva työkalu oppilaiden arvioinnissa ja tavoitteiden asettamisessa, mutta aineistonkeruun aikaan se oli S2-opettajille uusi arviointiväline. Kielitestipakettiin ei sisällynyt puhumisen ja vapaan kirjoittamisen testiä, minkä takia pyysin S2-opettajia arvioimaan yhdessä erityisopettajan ja luokanopettajan kanssa oppilaan puhumista ja kirjoittamista saadakseni mahdollisimman kattavan kuvan oppilaan kielitaidon tasosta. Opettajien tuli ensin lukea eurooppalaisen viitekehyksen kuvausasteikon puhumisen ja kirjoittamisen taitotasojen kuvaukset ja sen jälkeen arvioida eri välineitä käyttäen (mm. ainekirjoitus, sanelu, eri vuorovaikutustilanteet) oppilaan kielitaidon taso merkitsemällä taustatietolomakkeeseen taitotasokoodilla oppilaan suullinen ja kirjallinen taito. Arvioinnin luotettavuutta lisäsi opettajien monipuolinen yhteistyö oppilaan oikean kielitason selvittämiseksi ja eri arviointivälineiden käyttö. Luotettavuutta lisäsi myös se, että mittari ei ole kielikohtainen, vaan sen avulla saadaan selville oppilaan kieliprofiili ja lisäksi se kuvaa, missä määrin oppilas on saavuttanut tavoitteet. Kuvausasteikko on nykyään laajasti käytetty mittari sen monipuolisuuden ja käyttökelpoisuuden takia, ja siten sitä voidaan pitää luotettavana. (Nissilä 2010b, 24–27.) Toisaalta tutkimukseni sijoittui ajankohtaan, jolloin tutkimuksen mittarina toiminut kuusiportainen kuvausasteikko oli opettajille uusi arviointiväline, joten heillä ei ollut aikaisempaa kokemusta kuvausasteikon käytöstä, eivätkä he olleet välttämättä saaneet riittävästi koulutusta siihen, miten kuvausasteikkoa käytetään. Tämä saattoi heikentää mittarin luotettavuutta. Lisäksi kuvausasteikon taitotasokuvaukset olivat melko suppeita ja vähemmän informatiivisia verrattuna vuoden 2004 opussuunnitelman perusteiden kymmenenportaiseen taitotasosteikkoon, joten se on saattanut vaikuttaa opettajien arviointituloksiin.

Kolmantena mittarina toimi oppilaiden itsearvioitu suomen kielen taito. Taustatietolomakkeessa oppilaita pyydettiin arvioimaan suomen kielen ja oman äidinkielen taitojaan kolmiportaisella asteikolla (heikosti, jossain määrin ja sujuvasti). Alun perin aikomukseni oli käyttää viisiportaista Likertin asteikkoa, mutta halusin mittarista mahdollisimman selkeän, johon oppilaiden on helppo vastata. Käytin oppilaiden taustatietolomakkeen pohjana osin Sunin kyselylomaketta (1996), joka oli suunnattu yhdeksäsluokkalaisille maahanmuuttajaoppilaille, mutta kysymysten selkeyden ja sisällön vuoksi sopi myös minun tutkimusjoukolleni.

Neljäntenä mittarina oppilaiden taustatietolomakkeessa toimi suomi toisena kielenä -todistusarvosana, jota kysyttiin opettajilta. Tämä sen takia, että esitestauksessa osa oppilaista ei muistanut viimeistä S2-arvosanaansa. Näin kävi myös Sunin (1996) selvityksessä, jossa oppilaat eivät muistaneet suomen kielen todistusarvosanaansa tai sitä, kumman oppimäärän mukaan he olivat opiskelleet suomea. Tämän välttämiseksi pyysin oppilaan sijasta opettajaa merkitsemään lomakkeeseen oppilaan

todistusarvosanan. Lisäksi pyysin opettajia vastaamaan, kuinka monta tuntia oppilas opiskelee erillisessä suomi toisena kielenä -ryhmässä tai suomi äidinkielenä -ryhmässä, sillä se tuotti esitestauksessa epäluotettavia tuloksia oppilaan vastaamana. Koska lomake oli jo ollut aiemmin käytössä ja se antoi hyvän kokonaiskuvan oppilaiden taustatekijöistä, voidaan taustatietolomaketta pitää luotettavana. Esitestaus lisäsi täten reliabiliteettia. Yhteysopettajat, joiden opetusryhmässä ei opiskellut tutkimukseen osallistuneita oppilaita, saivat tiedon oppilaan todistusarvosanasta luokanopettajalta tai Turun kaupungin MultiPrimus-oppilashallintorekisteristä. Sunin (1996, 49) selvityksen mukaan suomen kielen arvosanat eivät olleet keskenään vertailukelpoisia, koska oppilaat olivat opiskelleet suomea eri oppimäärän mukaan. Toiset olivat opiskelleet suomi äidinkielenä -oppiainetta ja toiset suomi toisena kielenä -oppiainetta. Yleistä oli se, että oppilaat eivät tienneet, kumman oppiaineen mukaan heidät oli arvioitu. Lisäksi Suni (1996, 49) toteaa koulun todistusarvosanan kertovan pikemminkin tietyn jakson tavoitteiden saavuttamisesta kuin yleisen kielitaidon tasosta. Olennaista mielestäni on se, missä määrin oppilaat ovat saavuttaneet lukuvuoden aikana asetetut tavoitteet ja oppisisällöt, joiden mukaan todistusarvosana annetaan. Tavoitteet voivat vaihdella hyvinkin paljon eri oppilailla, vaikka he opiskelevat samalla luokka-asteella, sillä S2-opetuksessa lähdetään liikkeelle oppilaan taitotasosta, ei luokka-asteesta. Todistusarvosanaa ei anneta pelkästään kokeiden perusteella niin kuin yleisesti voidaan luulla.

Mittauksen virheettömyydestä käytetään käsitettä *reliabiliteetti*. Reliabiliteetti muodostuu kahdesta näkökohdasta, pysyvyydestä ja yhtenäisyydestä. Pysyvyys tarkoittaa sitä, että mittaus tulokset pysyvät samoina riippumatta mittaukserrasta. Mittarin pysyvyyttä voidaan mitata toistomittauksin. (Ronkainen ym. 2011, 132.) Mittarin yhtenäisyyttä eli sisäistä homogeneisuutta voidaan arvioida eri testeillä, kuten esimerkiksi Kuder-Richardsonin varianssiin perustuvilla testeillä tai näiden johdonnaisella, Cronbachin testillä (Tähtinen & Kaljonen 1996, 58). Mittaria voidaan pitää reliabelina, jos Cronbachin alpha-kerroin lähentelee arvoa 1 (Soininen 1997, 58). Yleensä standardoiduissa testeissä arvon tulisi olla korkeampi kuin itse laadituissa mittareissa, joissa suositeltavaa on saada tulos arvojen .60–.85 välimaastoon. Sen ylittävä arvo ei ole tavoiteltavaa. (Tähtinen ym. 1996, 58.) Tässä tutkimuksessa laskettiin Cronbachin alpha-arvot kielitaitotehtäville (rakenne, luetun ymmärtäminen, sanelu ja kuullun ymmärtäminen), jotka muodostivat kielitaito-summamuuttujan. Cronbachin alpha-arvoksi saatiin .857, joten kielitaitoa mittaavan mittarin osiot ovat homogeneisia. Lisäksi laskettiin Cronbachin alpha-arvo eurooppalaisen viitekehysten kielitaidon tason kuvausasteikoille (yleinen kirjallinen ja suullinen tuottaminen). Cronbachin arvoksi saatiin .907, joten mittaria voidaan pitää luotettavana. Cronbachin alpha-kerroin laskettiin myös oppilaiden arvioinneille omasta suomen kielen taidoistaan, ja arvoksi saatiin .834. Taulukosta 73 ilmenee tutkimuksen mittareiden reliabiliteettikertoimet kielitesteissä, viitekehysten kuvausasteikossa ja itsearvioinnissa. Kaikki edellä mainitut mittarit tuottivat yhteneväiset tulokset, mikä lisää tutkimuksen reliabiliteettia.

TAULUKKO 73. Tutkimuksen reliabiliteettikertoimet

## Reliabiliteetti

Mittarit	n	keskiarvo	keskihajonta	alpha
Kielitesti	219	31,96	22,867	,857
Itsearvioitu suomen kielen taito	219	3,83	1,283	,834
Viitekehysten kuvausasteikko	219	7,31	2,389	,907

Maahanmuuttajaoppilaat tulevat hyvin erilaisista taustoista, kulttuurista ja kieliryhmistä, ja siksi tuloksia täytyy tarkastella varovasti tekemättä liiallisia yleistyksiä (Jakku-Sihvonen 2008, 3). Suni toteaa (ks. 3.7) tutkimustulostensa olevan suuntaa antavia tutkimusjoukon heterogeenisyyden takia. Myös tässä tutkimuksessa oppilaiden heterogeenisyys vaikeuttaa tutkimuksen yleistettävyyttä. Tutkimukseen osallistuneet olivat tulleet Suomeen hyvin eri syistä ja eri-ikäisinä. Tutkimusjoukon ikä vaihteli 12:sta 15 vuoteen, vaikka tavallisesti kuudesluokkalaisten ikä on 12 vuotta. Tutkimusryhmässä puhuttiin 23:a eri kieltä ja vastaajat olivat saapuneet Suomeen 26 eri maasta. Tutkimusjoukossa joka kymmenes vastaaja oli toisen polven maahanmuuttaja. Vastaajien kouluvuosien määrä vaihteli paljon, sillä toiset olivat käyneet koulua kaksi vuotta ja toiset 10 vuotta. Myös opetukseen osallistumisessa ilmeni suuria eroja, ja sen suhteen oppilaat olivat eriarvoisessa asemassa keskenään. Yli puolet (61 %) oppilaista ei ollut osallistunut perusopetukseen valmistavaan opetukseen. Vastaajista puolet oli opiskellut omaa äidinkieltään koulussa (52 %) ja suomea toisena kielenä erillisessä ryhmässä (65 %). Vaikka tutkimusjoukko oli hyvin heterogeeninen, tutkimustulokset antavat tärkeää tietoa oppilaiden kielitaidon tasosta ja opetusjärjestelyiden yhteydestä suomen kielen taidon tasoon ja sitä tulisi hyödyntää vahvistamalla maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen tukimuotoja ja erillisiä resursseja valtakunnallisella tasolla. Vaikka tutkimusjoukon heterogeenisyys nousi tutkimuksessa vahvasti esiin, tutkimuksen positiiviseksi piirteeksi voidaan laskea tutkimukseen osallistuneiden suuri otoskoko, joka koostui kuudesluokkalaisten maahanmuuttajataustaisista oppilaista kahdelta eri vuodelta (n=219). Tarkkaa tietoa kuudesluokkalaisten maahanmuuttajien määrästä valtakunnallisella tasolla ei ollut saatavissa, joten prosentuaalisesti on mahdotonta sanoa tutkimukseen osallistuneiden vastaajien osuutta populaatioon nähden. Tutkimusjoukkoa voidaan pitää kuitenkin suurena, sillä siinä oli mukana lähes kaikki (97,3 %) Turun kaupungin kuudesluokkalaisten maahanmuuttajataustaiset ja Turku edustaa kaupunkia, jossa maahanmuuttajien määrä on runsas. Myös vanhempien korkea osallistumisaktiivisuus (86,9 %, 189) lisää tutkimuksen luotettavuutta.

## 10.2 Tutkimuksen validiteetti

Multimethods-tutkimuksessa käytetään useaa metodia, mikä osaltaan vahvistaa tutkimuksen validiteettia. Mixed methods -tutkimuksen keskeisiä luottavuuden käsitteitä ovat sisäinen ja ulkoinen validiteetti. (Teddlie ym. 2003, 581.) Karin ja Huttusen (1998) mukaan erityisesti sisäinen validiteetti on tutkimuksen perusvaatimus, jotta tutkimuksen tuloksia voidaan tulkita mielekkäällä tavalla. Sisäistä validiutta voivat kuitenkin heikentää useat tekijät, kuten arvaamaton tapahtuma, koehenkilöiden kato, mittausominaisuuksiltaan muuttunut mittausväline, homogeeninen tutkimusjoukko ja kehitysmuuttujat tai välimuuttujat (väsymys, näläntunne, turhautuminen) (Kari & Huttunen 1988, 68–69; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 86).

Tässä tutkimuksessa mixed methods -tutkimuksen käyttö ja suuri tutkimusjoukon osallistuneisuus lisäsi sisäistä validiteettia. Lähes kaikki (97,3 %) kuudesluokkalaiset maahanmuuttajataustaiset Turun yleisopetuksesta suorittivat kielitestit ja täyttivät taustatietolomakkeen. Ainoastaan muutama vastaaja (2,7 %, n=6) jäi pois tutkimusjoukosta pitkän ulkomaanmatkan tai sairauden takia. Myös oppilaiden vanhempien osallistumisaktiivisuus oli hyvin suuri, sillä valtaosa vanhemmista (86,9 %, 189) täytti kyselylomakkeen. Vanhempien vastausaktiivisuutta lisäsi selvästi omalle äidinkielelle käännetty taustatietolomake. Taustatietolomake käännettiin Turun alakouluissa esiintyvien suurimpien kieliryhmien eri äidinkielille (albania, arabia, bosnia, englantia, kurdi, ruotsi, somali, venäjä ja vietnam). Kääntäjinä toimi Turun kaupungin omakielisiä opettajia sekä oman äidinkielen opettajia, joiden työtehtäviin on kuulunut muun muassa koulun julkaisemien suomenkielisten tiedotteiden kääntäminen omalle äidinkielelle. Lisäksi kääntämisellä pyrittiin vähentämään kielestä johtuvat ymmärtämisvaikeudet. Vanhemmista 17 vastasi albaniankieliseen taustatietolomakkeeseen, 24 arabiankieliseen, 4 bosniankieliseen, 3 englanninkieliseen, 10 kurdinkieliseen, 13 somalinkieliseen, 31 venäjänkieliseen ja 1 vietnaminkieliseen. Loput vanhemmista (n=86) vastasivat suomenkieliseen kyselylomakkeeseen.

Tutkimuksen sisäistä validiteettia vahvistaa se, että ennen kyselylomakkeen lähettämistä esitetasin oppilaille suunnatun taustatietolomakkeen ja tein siihen muutoksia esitetauksen pohjalta tekstin ymmärrettävyyden ja selkeyden lisäämiseksi. Kyselylomakkeen väittämät muotoilin selkeiksi, lyhyiksi ja sisällöltään sellaisiksi, että ne tuottivat vain yhden vastausvaihtoehdon. Väittämässä käytin kolmiportaista asteikkoa, johon oppilaan oli helppo vastata. Sisäistä validiteettia lisäsi yhteysopettajan läsnäolo kyselylomakkeen täyttämisen aikana. Yhteysopettajan tuli avata oppilaille vaikeita käsitteitä, jotta epäselvyyksiltä ja väärinkäsityksiltä vältyttäisiin. Toisaalta sisäistä validiteettia olisi entisestään vahvistanut omakielinen tuki kyselylomakkeeseen vastaamisessa. Heikosti suomen kieltä osaava olisi ymmärtänyt kysymykset omalla äidinkielellään paremmin. Pyysin yhteysopettajaa teettämään ainoastaan yhden tehtävän päivässä, jotta oppilaiden suoritustaso ei laskisi väsymyksen takia. Näin

ollen kehitysmuuttujien (väsymys, heikko motivaatio, turhautuminen, nälkä) vaikutusta vastaajiin vähennettiin, mutta niitä on mahdotonta sulkea täysin pois.

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten yleistettävyyttä soveltaa tutkimustulos toiseen ryhmään tai tilanteeseen (Neuendorf 2002, 116; Ronkainen ym. 2011, 130). Ulkoiseen validiteettiin voivat vaikuttaa seuraavat tekijät: alkumittauksesta aiheutuva herkkyys, otannan yhteydestä syntynyt valikointiharha ja koejärjestelystä aiheutuvat seuraukset (Kari ym. 1988, 70–71). Ulkoista validiteettia pyrittiin vahvistamaan niin, että aineiston keruu sujui ohjeiden mukaisesti. Yhteysopettajan tuli tarkastaa, että kielitaitotehtävissä ja taustatietolomakkeissa esiintyi oppilaan nimi, jotta paperit eivät sekoittuneet keskenään. Lisäksi pyysin yhteysopettajaa vastaamaan muutamaa oppilasta koskevaan kysymykseen sekä arvioimaan yhdessä luokanopettajan ja erityisopettajan kanssa oppilaan puhumisen ja kirjoittamisen tasoa käyttämällä eurooppalaisen viitekehyksen mukaista kielitaidon tasojen kuvausasteikkoa. Opettajien yhteistyöllä pyrittiin saamaan mahdollisimman oikea kuva oppilaan kielitaidon tasosta, mutta opettajat ovat saattaneet käyttää eri menetelmiä arvioinneissaan ja tulkita asioita eri tavoin. Tutkimukseen osallistui pelkästään turkulaisia maahanmuuttajataustaisia oppilaita, joten tutkimustuloksia ei voida suoraan yleistää toiseen kaupunkiin, etenkin jos kyseessä on pieni kaupunki tai haja-asutusalue. Turussa maahanmuuttajia on ollut pitkään, ja heidän koulunkäyntiään on tuettu erilaisin opetusjärjestelyin monin tavoin, joten Turku voidaan pitää maahanmuuttajataustaisten opetusjärjestelyissä edelläkävijänä. Toisaalta myös muissa isoimmissa kaupungeissa, joissa on paljon maahanmuuttajaoppilaita, on nähtävillä samanlaisia suuntauksia opetusjärjestelyissä.

## 11 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidon tasoa. Yleisesti ottaen suomen kieltä pidetään vaikeana kielenä, koska siinä on paljon sijamuotoja, sanat ovat pitkiä ja sanoilla on paljon eri muotoja (Nissilä 2010a, 70). Toisaalta suomen kieli on verrattavissa matematiikkaan sen järjestelmällisyyden ja loogisuuden vuoksi (Silfverberg 1996, 37). Nissilän (2010a, 70) mukaan toiset oppilaat oppivat suomen kielen helpommin kuin toiset. Erot johtuvat lähinnä lähtökielestä ja -kulttuurista, mutta myös oppijan ominaisuuksista, kuten kielellisestä lahjakkuudesta, persoonallisuudesta, motivaatiosta ja muistista. Nissilä toteaa, että mitä pidempi oppijan matka on Suomeen, eli toisin sanoen, mitä kauempaa oppija tulee, sitä pidempi matka hänellä on suomen kieleen ja sitä enemmän hän tarvitsee aikaa oppiakseen kieltä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelin maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidon tasoa neljän tutkimuskysymyksen avulla. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla kartoitin kuudennella luokalla olevien turkulaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa. Toisella tutkimuskysymyksellä tarkastelin, millainen yhteys taustamuuttujilla (maahanmuuttajaoppilaan sukupuolella, äidinkielellä, maassaoloajalla, maahantuloillalla, vanhempien koulutaustalla ja maahanmuuton syyllä) on maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen taidon tasoon. Kolmannen tutkimuskysymyksen kautta selvitin, millainen yhteys opetusjärjestelyillä (perusopetukseen valmistavalla opetuksella, suomi toisena kielenä -opetuksella ja oman äidinkielen opetuksella) on suomen kielen taidon tasoon ja neljännessä tutkimuskysymyksessä hain vastausta siihen, millainen yhteys oppilaan käyttämällä kielellä (suomen kieli ja äidinkieli) on suomen kielen taidon tasoon.

### 11.1 Tutkittavien suomen kielen taito

Tähän tutkimukseen osallistui turkulaisia kuudesluokkalaisia maahanmuuttajataustaisia oppilaita (n=219) kaikista Turun yleisopetuksen alakouluista, joissa opiskeli vieraskielisiä oppilaita. Tutkimusjoukossa oli 23:n eri kielen puhujia, iältään 12–15-vuotiaita. Tutkittavat olivat saapuneet Suomeen hyvin eri-ikäisinä, eri maista ja eri syistä.

Tähän tutkimukseen osallistuneilla yli puolella oppilaista oli kielitestin tulosten mukaan tyydyttävä suomen kielen taidon taso. Joka neljännen kielitaidon taso vastasi erinomaista ja joka kuudennen kielitaidon taso vastasi heikkoa. S2-arvosanojen keskiarvo vastasi tyydyttävää. Oppilaat ilmoittivat osaavansa puhua, kirjoittaa ja lukea paremmin toisella kielellä (suomen kielellä) kuin äidinkielellään. Opettajat arvioivat oppilaiden kielitaidon vastaavan puhumisessa keskimäärin itsenäisen



kielenkäyttäjän osaajan tasoa (B2) ja kirjoittamisessa kynnystasoa (B1). Tässä suhteessa tulokset poikkeavat Halosen (2007) tutkimuksen tuloksista. Halosen tutkimuksessa vastaajat saivat kokonaispisteiksi 70 % A2-tason tehtävistä. Verrokkiryhmänä toiminut suomea äidinkielenään puhuvien joukko menestyi A2-tason tehtävissä 20 % vieraskielisiä paremmin, tosin hekään eivät saaneet tehtävistä täysiä pisteitä. Koska alakoulun päättövaiheeseen ei ole määritelty suomen kielen osaamisen tasoa, Halonen (2007, 33–47) arvioi tutkittavien kielitaitoa käyttämällä Kielellisen kehityksen diagnosoivan tehtäväsarjan (Kike) A2-tason tehtäviä, jotka vastaavat perustaidon kielenkäyttäjän selviytyjän tasoa. Tässä tutkimuksessa opettajat arvioivat oppilaiden puhumista ja kirjoittamista käyttämällä koko kuvausasteikon skaalaa. A2-taso vastaa vaatavuudeltaan helppoa ja tasolle on tyypillistä selviytyminen yksinkertaisissa arkielämän perustilanteissa. Oppikirjatekstit ja opettajan puhe vastaavat vaatavuudeltaan kuitenkin B2-tasoa. Jos oppilaan kielitaito ei vastaa tätä tasoa tietoaoneita opiskellessa, asettaa se oppijalle erityisiä haasteita. (Aalto ym. 2008, 55.) Tässä tutkimuksessa oppilaat menestyivät paremmin kirjoittamisessa kuin Halosen tutkimuksessa, sillä opettajat arvioivat oppilaiden kirjoittamisen vastaavan keskimäärin kynnystasoa (B1). Halosen (2007) tutkimuksessa taas oppilaat saavuttivat kaikkein heikoimpia tuloksia kirjoittamisessa: he saivat A2-tason tehtävistä keskimäärin 61 % oikein. Vaikka Halosen tutkimuksessa suuren joukon muodostivat somalinkieliset, jotka tässä tutkimuksessa menestyivät kaikkia muita kieliryhmiä selvästi heikommin, keskihajonnat paljastivat, että kirjoittaminen oli vaikein osa-alue sekä kantaväestön (77 %) että maahanmuuttajataustaisten (61 %) oppilaiden keskuudessa. Myös yksilölliset erot kirjoittamisessa olivat suurimmat. Kalliokosken (2008, 349) mukaan yleisesti puheessa siedetään enemmän virheitä kuin kirjoittamisessa. Opetushallituksen (Lappalainen 2008, 5) selvityksen mukaan kaikkien kuudesluokkalaisten kirjoitustaidot olivat kielitaidon muita osa-alueita selvästi heikommalla tasolla. Tytöistä yli puolella (57 %) kirjoitustaidot vastasivat keskimäärin tyydyttävää tasoa, ja vastaavasti pojista yli kolmasosalla (35 %) kirjoitustaitojen hallinta vastasi välttävää tasoa. Toisaalta selvityksestä kävi ilmi, että kirjoitustaidon taso vaihteli suuresti eri koulujen välillä.

Halosen (2007, 41) tutkimuksessa toiseksi heikoimmaksi kielitaidon osa-alueeksi paljastui lukeminen. Sen sijaan kuuntelu- ja sanastotehtävät sujuivat kaikkein parhaiten. Sunin (1996, 67) selvityksen mukaan suurin osa oppilaista oli saavuttanut peruskoulun päättövaiheessa melko hyvän kielitaidon, jonka avulla he pystyivät seuraamaan opetusta, ymmärtämään oppikirjojen asiatekstiä sekä puhumaan ja kirjoittamaan kohtalaisen sujuvasti. Sunin (1996, 67) selvityksestä kävi ilmi, että oppilaiden suomen kielen tuottamistaidot olivat hiukan vahvemmat kuin vastaanottamistaidot. Hänen tutkimuksessaan oppilaat menestyivät parhaiten puhumisessa ja puheen ymmärtämisessä, sitten kirjoittamisessa ja heikoiten luetun ymmärtämisessä. Tavallisesti kielenoppimisen tuottamistaidot kehittyvät hitaammin kuin vastaanottamis- ja ymmärtämistaidot (Nissilä 2010b, 24).

Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat menestyivät kielitaitotehtävistä parhaiten rakenteessa ja sanelussa. Yli puolet oppilaista suoriutui niistä erinomaisesti ja yli neljäsosa tyydyttävästi. Heikkoja tuloksia saavutti sanelussa vain joka viides ja rakenteessa joka kuudes. Sanelussa pisteytyksen rajaehdot olivat melko väljät: erinomaisen raja oli 20 virhepistettä, joten pisteytyksen rajaehdot mahdollistivat menestymisen sanelussa. Nämä rajaehdot valittiin, koska jo yhden sanan puuttuminen aiheutti viisi virhepistettä. Myös kieliopillisista virheistä, kuten ison alkukirjaimen puuttumisesta, menetti pisteitä. Menestyminen rakennetehtävässä saattoi johtua osaksi siitä, että suomi toisena kielenä -tunneilla opetetaan erityisesti kielen oppimisen alkuvaiheessa kielioppiasioita jopa muiden kielitaidon osa-alueiden kustannuksella. Laurannon (1996, 83–84) mielestä morfologia on saanut analyttisen kielen johdosta opetuksessa liian keskeisen aseman. Myös Aallon (1998, 47) mukaan suomi toisena kielenä -opetuksessa keskitytään liiaksi rakenteiden opettamiseen muiden kielitaidon osa-alueiden jäädessä vähemmälle huomiolle ja kouluissa käytetyt oppikirjat ovat liian kielioppilähtöisiä (Martin 2003a, 87).

Halosen (2007, 46–47) tutkimuksessa maahanmuuttajataustaiset menestyivät kuuntelussa (76 %) kohtalaisen hyvin, tosin kuuntelutehtävänä toimi A2-tason tehtävä. Myös tässä tutkimuksessa oppilaat menestyivät melko hyvin kuullun ymmärtämisessä: joka kolmas saavutti erinomaisen tason, puolet oppilaista saavutti tyydyttävän tason ja noin joka kymmenes menestyi kuullun ymmärtämisessä heikosti. Yhtenä syynä menestykseen saattoi olla se, että kuullun ymmärtämisen teksti koostui oppilaiden kotikaupunkia Turkuä käsittelevästä kuvauksesta, joka oli tutkimusjoukolle tuttu aihe. Heikko menestyminen kuullun ymmärtämisessä saattoi johtua siitä, että kuullun ymmärtämisen tehtävä perustui pelkästään kuulemisen varaan, jolloin oppijan piti samanaikaisesti keskittyä useaan eri kielelliseen tehtävään: uuden tiedon vastaanottoon, ymmärtämiseen ja sen mielessä pitämiseen, kysymyksen ymmärtämiseen, vastauksen poimimiseen aikaisemmin kuullusta sekä vastauksen tuottamiseen kirjallisesti. Tehtävä vaati lisäksi intensiivistä keskittymistä, johon ovat saattaneet vaikuttaa kehitysmuuttajat, kuten väsymys, nälän tunne ja turhautuminen, joiden vaikutusta testitulokseen on vaikeaa arvioida. Kulttuuriset seikat voivat osaltaan parantaa kuullun ymmärtämistä, kuten tuli ilmi Halosen (2007) tutkimuksessa, jossa somalinkieliset oman kulttuuriperinteen mukaisesti suoriutuivat hyvin kuullun ymmärtämisessä. Tämän lisäksi oppilaat hyödyntävät oppimisessaan eri oppimisen tyylejä; toiset oppivat auditiivisesti, toiset visuaalisesti, ja oppimistyyliä voi vahvistaa oma kulttuuriperinne, mikä saattaa näkyä tuloksissa.

Luetun ymmärtäminen sujui kaikista kielitaidon osa-alueista heikoiten, vaikka lukemisessa oppilailla oli enemmän aikaa miettiä tekstin sisältöä ja palata tekstiin useita kertoja. Toisaalta luetun ymmärtämisen on todettu kehittyvän akateemisena taitona hitaammin kuin esimerkiksi puhumisen. Kuitenkin yli puolet oppilaista menestyi luetun ymmärtämisessä tyydyttävästi ja melkein kolmasosa erinomaisesti. Noin joka kuudennella ilmeni vaikeuksia ymmärtää lukemaansa. Heikkoihin tuloksiin

ovat voineet vaikuttaa tekstin vaikea aihe, tekstilaji, kysymysten vaikea sanasto, tekstin ja lauseiden pituus ja rakenne sekä vastausten laajuus. On myös mahdollista, että joissain kouluissa opettajat harjoittavat luetun ymmärtämisen taitoja vähän, sillä ymmärtämistaitoja pidetään itsestään selvinä. Myös oppilaiden oma lukuharrastuneisuus saattoi näkyä tuloksissa, sillä lukuharrastuneisuus kehittää sanavaraston laajuutta, mekaanisen lukutaidon sujuvuutta ja tekstin hahmottamista. Toisaalta kulttuuriset seikatkin vaikuttavat tekstin ymmärtämiseen. Sanasto saattaa sisältää sellaisia käsitteitä, joita ei omassa äidinkielessä ole tai jotka eivät ole entuudestaan tuttuja. Käsitteet voivat myös esiintyä sellaisissa yhteyksissä, joihin lukija ei ole tottunut. Valtakunnallisella tasolla on nähtävissä tendenssi, jossa luetun ymmärtämisen taito on viimeisen kymmenen vuoden aikana ollut laskusuunnassa erityisesti tyttöjen keskuudessa (ks. Hautamäki ym. 2013). Myös Sunin (1996) tutkimuksessa oppilaat menestyivät heikoin luetun ymmärtämisessä. Nämä tulokset antavat selkeästi viitteitä siitä, että ymmärtävää peruslukutaitoa tulee harjoitella niin suomi toisena kielenä -opetuksessa kuin suomi äidinkielenä -oppitunneilla, mutta myös muissa oppiaineissa, jotta tekstin ymmärtämisen taito vahvistuu. Oppiaineiden tekstit ovat kaikissa tietoa-aineissa vaativia ja yläkoulussa tekstit ovat jopa B2-tasoa (Aalto ym. 2008, 32), joten tekstin sisältöä ja käsitteitä tulee avata kaikissa oppiaineissa oppilaan koulumenestymisen varmistamiseksi. Myös oppilaiden käsitevarastoa tulisi kartuttaa systemaattisesti. Nämä toki vaativat opettajalta paljon työtä ja eriyttämistä.

Opettajat arvioivat oppilaiden suullisen tuottamisen paremmaksi kuin kirjallisen tuottamisen. Opettajien arviointien perusteella oppilaiden puhuminen vastasi keskimäärin itsenäisen kielenkäyttäjän osaajan tasoa (B2) ja kirjoittaminen kynnystasoa (B1). Vastaajista liki joka kolmas oli saavuttanut opettajien arvion mukaan suullisissa taidoissa taitavan kielenkäyttäjän tason (C1, C2) ja lähes puolet itsenäisen kielenkäyttäjän tason (B1, B2). Joka kymmenes oppilas arvioitiin puhumisessa alkeiskielenkäyttäjän tasolle (A1, A2). Vastaavasti kirjoittamisessa parhaimpaan kategoriaan (C1, C2) ylsi opettajien arvion mukaan melkein viidesosa vastaajista. Keskitason (B1, B2) saavutti liki puolet oppilaista, ja alimpaan tasoon (A1, A2) jäi yli neljäsosa oppilaista. Opettajat arvioivat oppilaan puhumista ja kirjoittamista eurooppalaisen viitekehyksen kuvausasteikkoa käyttäen, joka arviointityökaluna oli tutkimushetkellä (2004 ja 2005) opettajille uusi, mikä on saattanut vaikuttaa arviointituloksiin, sillä osa oppilaista oli arvioitu puhumisessa ja kirjoittamisessa kieliasteikossa korkeimmalle tasolle (C-taso). C-tasoa pidetään ammattilaisen tasona (Aalto ym. 2008, 61). Toisaalta vastaajat asuvat suomenkielisessä ympäristössä, jossa suomen kieli toimii oppimisen välineenä, mutta myös kohteena, joten tilanne on aivan toisenlainen kuin vieraan kielen oppijalla. Opettajien arvioiden mukaan osa oppilaista oli arvioitu sujuviksi suomen kielen käyttäjiksi. Tämä tulos tukee sitä, että osa oppilaista opiskeli koko äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärän suomi äidinkielenä -ryhmässä. On toki mahdollista, että opettajat arvioivat oppilaita summatiivisen arvioinnin mukaan siten, että C-taso vastasi normiarvoja 9–10, B-taso normiarvoja 7–8 ja A-taso normiarvoja 4–6. Kuvausasteikon käyttö vaatii opettajalta perehtymistä eri taitotasojen kuvauksiin ja kuvausasteikon käytön harjoittelemista.

Kaiken kaikkiaan tulosten perusteella voidaan päätellä oppilaiden kielitaidon tason olevan melko hyvällä tasolla kaikilla kielitaidon osa-alueilla, osalla tutkimusjoukosta jopa erinomaisella tasolla. Näiden tulosten mukaan osalla tutkimusjoukosta oli puhumisessa ja kirjoittamisessa kielitaitotasoa, joka vastaa opetussuunnitelman perusteiden asettamaa peruskoulun päättövaiheessa saavutettavaa itsenäisen kielenkäyttäjän tasoa B1.1–B1.2, joten vastaajilla on hyvät edellytykset jatkaa opintojaan yläkoulussa. Tulosten perusteella voidaan todeta, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen taito olikin tutkitulla ryhmällä parempi kuin usein luullaan. Toisaalta tuloksissa ilmeni, että oppilaat menestyivät luetun ymmärtämisessä muita osa-alueita heikommin, joten sen opettamiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota, myös muissa oppiaineissa kuin suomi toisena kielenä -opetuksessa. Varsinaisesti heikosti kielitaitotehtävissä suoriutuvia oli alle viidesosa. Vaikka tässä tutkimuksessa puolet oppilaista oli saavuttanut kirjoittamisessa keskitason (B1, B2), alimpaan tasoon (A1, A2) jäi yli neljäsosa oppilaista, joten kirjoittaminen oli eri kielitaidon osa-alueista heikoin alue. Aiempien tutkimusten (ks. Lappalainen 2003, 73; Halonen 2007, 38) ja tämän tutkimuksen perusteella kirjoittamista tulisi harjoitella sekä suomi äidinkielenä että suomi toisena kielenä -opetuksessa, sillä akateemisten tekstien kirjoittaminen vaatii paljon harjoittelua. Vaikka tutkimus ei varsinaisesti kerro, minkä tyyppisiä virheitä oppilas tekee milläkin kielitaidon osa-alueella, ja tutkimustulokset jäivät tältä osin pintapuoliseksi, on kuitenkin todettava, että oppilaiden kielitaito eri osa-alueilla on yleisesti ottaen melko hyvällä tasolla ja siten kehittymässä kohti sujuvaa suomen kielen taitoa.

## **11.2 Taustamuuttujien yhteys suomen kielen taidon tasoon**

Seuraavaksi tarkastelen toisen tutkimuskysymyksen tuloksia, jonka avulla selvitin taustamuuttujien yhteyttä suomen kielen taidon tasoon. On oletettavaa, että niillä oppilailla, jotka olivat syntyneet Suomessa tai tulleet Suomeen hyvin nuorina, on parempi suomen kielen taidon taso kuin myöhemmin Suomeen tulleilla. Tässä, kuten monissa muissakin tutkimuksissa (Kosonen 1994; Suni 1996; Halonen 2007; Kuusela ym. 2008, Lasonen ym. 2013), pitkä maassaoloaika ja varhaisempi maahantuloikä olivat yhteydessä suomen kielen taidon tasoon. Näin ollen tutkimustulos vastasi oletusta, että pidempi maassaoloaika nosti kielitaidon tasoa. Oppilaat, jotka olivat syntyneet Suomessa tai saapuneet Suomeen alle 3-vuotiaana, menestyivät keskimäärin kaikissa mittareissa muita ryhmiä paremmin. He menestyivät parhaiten kielitesteissä (ka 8,5), saivat parhaimpia S2-todistusarvosanoja (ka 7,6) ja arvioivat suomen kielen taitonsa sujuvimaksi (ka 1,1).

Tässä tutkimuksessa haluttiin kartoittaa kielitaidon taso suhteutettuna maassaoloaikaan Cumminsin (1984, 1999) sosiaalisen ja akateemisen kielitaidon mallin mukaan. Hänen mukaansa toisen kielen oppijat oppivat sosiaalisen kielitaidon, arkikielen parissa vuodessa, mutta akateemisen kielitaidon saavuttaminen vie keskimäärin noin 5–7 vuotta (Cummins 1994, 41; 2000, 58). Tämän tutkimuksen mukaan alle kolme vuotta Suomessa olleiden puhuminen arvioitiin vastaavan jo kynnystasoa (B1).

Tälle tasolle on ominaista, että kielenkäyttäjät pystyvät keskustelemaan tutuista aiheista ilman valmistelua, perustelemaan mielipiteensä ja kertomaan kokemuksiaan ja tapahtumia (Eurooppalainen viitekehys 2003, 50). Oppilaat oppivat hyvän arkikielen alle kolmessa vuodessa, joten tulos vastasi Cumminsin sosiaalisen kielitaidon mallin kehitymisessä. Yli 4–7 vuotta maassa olleiden vastaajien puhuminen arvioitiin vastaavan vahvaa kynnystasoa (B1) ja yli kahdeksan vuotta Suomessa asuneiden oppilaiden puhumisen arvioitiin osaajan tasolle (B2). Yllättävä tulos oli se, että muutaman (n=3) yli 8 vuotta Suomessa asuneen ja koko kouluajan Suomessa opiskelleen oppilaan kielitaitotason arvioitiin olevan vasta selviytyjän tasolla (A2).

Myös arviot kirjallisesta tuottamisesta olivat samansuuntaisia maassaoloajan suhteen, joskin kirjoittaminen arvioitiin puhumista heikommaksi taidoksi. Alle kolme vuotta Suomessa asuneiden vastaajien kirjoittaminen arvioitiin selviytyjän tasolle (A2), 4–7 vuotta ja yli kahdeksan vuotta Suomessa asuneiden oppilaiden kirjoittaminen arvioitiin vastaavan kynnystasoa (B1). Tällä tasolla oppilas osaa kirjoittaa yksinkertaista, mutta loogista tekstiä tutuista tai oppilasta kiinnostavista aiheista (Eurooppalainen viitekehys 2003, 96). Valitettavasti tutkimuksessa tuli esiin, että joidenkin (n=10) yli kahdeksan vuotta maassa olleiden kirjallinen tuottaminen arvioitiin selviytyjän tasolle (A2). Huolimatta pitkästä maassaoloajasta, jotkut oppilaat tarvitsevat silti tukea kielen oppimiseen. Näyttääkin siltä, että sosiaalisen kielitaidon saavuttamisen tai pitkän maassaoloajan jälkeen oppilaan kielen kehittymistä ei enää tueta, vaikka tarvetta siihen olisi. Tähän asiaan Cummins (2000) jäävuorimallillaan halusi kiinnittää huomiota. Toisaalta jotkut vain alle kolme vuotta Suomessa asuneet saavuttivat kirjoittamisessa taitajan tason (C1). Tulos olikin yllättävä, koska usein oletetaan, että pidempään maassa olleet hallitsevat kielen paremmin. Tätä tutkimustulosta voidaan pitää merkittävänä tuloksena oppilaan kannalta ja S2-opetuksen ryhmiä muodostettaessa. Myös pitkään Suomessa asuneiden oppilaiden tulee saada erillistä S2-opetusta, jos he sitä tarvitsevat. Tässäkin oppilasta tulee arvioida yksilönä ja oppilaan kieliarvioinnin perusteella suunnitella oppilaan tasolle soveltuvaa opetusta. Jos oppilaan puhumisen ja kirjoittamisen kielitaidon taso vastaa edelleen kahdeksan vuotta Suomessa asumisen jälkeen perustason selviytyjän tasoa, tulee pohtia, miten oppilasta voidaan tukea, että hän pääsee etenemään tasolta toiselle. Lisäksi tulee tarkastaa, saako oppilas kaikkia mahdollisia tukitoimia kielitaidon kehittymiseksi vai onko kyse laajemmasta oppimisvaikeudesta.

Kielitestiä keskiarvo, opettajien arvioinnit, suomi toisena kielenä -arvosana ja oppilaiden itsearviointi suomen kielen taito oli sitä korkeampi, mitä nuorempana oppilas oli tullut Suomeen. Toki heillä on ollut runsaasti etumatkaa kielen oppimisessa kuin myöhemmin Suomeen saapuneilla, mutta myös aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että nuorina saapuneilla on parempi koulusopeutuminen, he ovat tyytyväisempiä elämäänsä (Phinney ym. 2006, 211) ja he ovat menestyneet koulussa paremmin kuin myöhemmin maahan tulleet (Kosonen 1994; Suni 1996; Halonen 2007).

Yllättävä tulos oli se, että oppilaat, jotka olivat tulleet Suomeen yli 10-vuotiaana, menestyivät kielitesteissä melko hyvin maahantuloaikaan nähden. Heidän kielitaitonsa vastasi kielitesteissä tyydyttävää (ka 7.0) tasoa, opettajat arvioivat puhumisen vastaavan vahvaa selviytyjän tasoa ja kirjoittamisen selviytyjän tasoa (A2). Alle 3-vuotiaana Suomeen tulleet pärjäsivät parhaiten kielitesteissä, kielitaidon vastatessa hyvää (ka 8.5) tasoa. Opettajat arvioivat puhumisen vastaavan osaajan tasoa (B2) ja kirjoittamisen kynnystasoa (B1). Suomeen 4–9-vuotiaana tulleiden keskiarvo kielitesteissä oli 7.9, mikä vastaa tyydyttävää tasoa. Heidän puhumisensa arvioitiin vastaavan osaajan tasoa (B2) ja kirjoittamisensa kynnystasoa (B1). Se, että myöhemmin maahan tulleiden kielitaito oli maahantuloaikaan nähden melko hyvä, saattaa johtua siitä, että heillä on hyvä oma äidinkielen taito, he ovat käyneet omassa maassaan koulua, jolloin he ovat omaksuneet oppimisstrategioita ja -sisältöjä. Thomasin ja Collierin tutkimuksessahan ilmeni, että oppilaan omalla äidinkielellään annettu kouluvuosien määrä oli kaikkein merkittävin tekijä toisen kielen oppimiseen (Collier 1995, 11). Oppilaat kantavat täten mukanaan jo oppimiaan taitoja, joiden avulla he kurovat kiinni jo pidempään Suomessa asuneita luokkatovereitaan. Suomeen varhaisessa vaiheessa saapuneet ovat joutuneet opiskelemaan oppiainesisältöjä toisella kielellä, joka on samaan aikaan sekä opiskelukieli että kohdekieli. Opettajat eivät aina huomioi, miten vaativaa oppilaille on opiskella oppisisältöä toisella kielellä. Oppilas on kyllä kuullut peruskäsitteistöä (esim. korva), mutta tavallisesti oppisisällöt vaativat teknisen kielen hallintaa (esim. kuuloluut). Myöhemmin maahan tulleilla oppilaille on laajempi oman äidinkielen sanavarasto ja mahdollisesti ymmärrys oppiaineen sisällöstä, ja siten he pystyvät siirtämään oman äidinkielen sanat toiseen kieleen. Tärkeää on tässä vaiheessa antaa omakielistä tukea käsitteiden ymmärtämiseksi ja opettaa oppilaille kielten siirtoa.

Sunin (1996, 58) tutkimuksen mukaan kulttuurinen etäisyys hidastaa toisen kielen omaksumista. Lähimaista tulleet oppilaat oppivat suomen kielen selvästi nopeammin kuin kaukaisemmista maista tulleet. Viron- ja venäjänkieliset menestyivät kielitesteissä parhaiten, vaikkakin he olivat saaneet vähiten suomen opetusta ja erityistä tukea antavaa opetusta. Vaikka oppilaita ei pidä luokitella pelkästään äidinkielen mukaan, auttaa se jossain määrin näkemään oppilaan kielestä johtuvat vaikeudet toisen kielen oppimisessa. Sunin tutkimus tukee tämän tutkimuksen tuloksia äidinkielen osalta. Tässä tutkimuksessa venäjänkieliset menestyivät lähes kaikissa mittareissa parhaiten ja somalinkieliset heikoiten. Somalinkieliset poikkesivat muista kieliryhmistä selvästi kaikissa mittareissa heikoimpina suomen kielen taidoiltaan. Opettajien arviot somalinkielisten kirjoittamistaidoista erosivat selvästi muista kieliryhmistä, kirjoittamistaitojen vastatessa selviytyjän tasoa. Heikko keskiarvo ja hyvin pieni keskihajonta osoittavat, että somalinkieliset ovat yleiseltä tasoltaan muita ryhmiä selvästi heikompia kirjoittamisen taidoissa. Tämä voi johtua siitä, että somalinkieliset olivat olleet Suomessa keskimäärin puolitoista vuotta vähemmän kuin venäjänkieliset, jotka olivat asuneet Suomessa 7,2 vuotta. Vietnaminkieliset olivat eläneet Suomessa kaikkein kauimmin, yli 11 vuotta, ja heistä suurin osa

(70 %, 9) oli syntynyt Suomessa. Kurdinkieliset olivat eläneet Suomessa vähiten aikaa, 5,2 vuotta ja arabinkieliset 6,9 vuotta.

Somalinkieliset menestyivät heikoiten kielitesteissä (ka 7,0). He saivat heikoimpia S2-todistusarvosanoja (ka 6,5), heidän puhumisen arvioitiin vastaavan vahvaa selviytyjän tasoa (ka 2,8) ja kirjoittamisen selviytyjän tasoa (ka 2,1). Somalinkieliset oppilaat myös itse arvioivat suomen kielen taitonsa muita ryhmiä heikommaksi (ka 1,5). Heikko menestys voi osaltaan johtua siitä, että somalit kokevat eniten syrjintää ja arkielämän rasismia. Somalit ja arabit olivat joutuneet kiusatuiksi ympäristöstä riippumatta enemmän kuin muut etniset ryhmät (Liebkind ym. 2000a, 80). Syrjintä ja kiusaaminen vaikuttavat suoraan oppilaan itsetuntoon ja oppimismotivaatioon. Helsingin Sanomissa (2009) julkaistun artikkelin ”Moni maahanmuuttaja muuttaisi mielellään pois Suomesta” mukaan useat maahanmuuttajataustaiset nuoret halusivat lähteä Suomesta rasismien takia. Erityisesti somalitaustaiset nuoret ajattelivat, että heidän uramahdollisuutensa valtaväestöön verrattuna ovat hyvin rajalliset. Sen sijaan venäjän- ja vironkieliset uskoivat menestymiseen työmarkkinoilla. Venäjänkielisten hyvä menestyminen saattaa maassaoloajan pituuden lisäksi johtua siitä, että he sopeutuvat suomalaiseen koulukulttuuriin helpommin, koska he saattavat pitää suomalaista koulukulttuuria positiivisena muutoksena: venäläistä koulukulttuuria pidetään yleisesti tiukkana, joten suomalaisen koulukulttuurin joustavuus ja oppijälähtöisyys saattavat osaltaan tukea heidän oppimistaan. Venäjänkieliset ovat myös tulleet Suomeen suurimmaksi osaksi omasta tahdostaan siirtolaisen tai paluumuuttajan statuksella, kun taas somalinkieliset ovat saapuneet Suomeen pakolaisen statuksella olosuhteiden pakottamina. Venäläisäidit olivat korkeasti koulutettuja, kun taas suurin osa somaliäideistä ei ollut käynyt koulua tai oli keskeyttänyt peruskoulun. Rutterin (2006, 150, 189, 208) tutkimuksessa opettajat ovat todenneet erityisesti somalioppilailla olevan eniten traumaattisia kokemuksia. Somaliperheissä on keskimäärin viisi lasta (Yle Uutiset 2010) ja asunnot ovat isoa perhettä varten liian pieniä, mikä tekee opiskelemisen kotona vaikeaksi. Somalioppilaat myös keskeyttävät muita vähemmistöryhmiä useammin koulun. Kaiken kaikkiaan tutkimustulokset osoittavat sen, että erityisesti somalien koulunkäyntiä ja toisen kielen oppimista tulee tukea laajemmin ja pidempään. Aikaisemmissa tutkimuksissa on tullut esiin (ks. Kosonen 1994; Suni 1996), että vietnaminkieliset tarvitsevat kielenoppimiseen runsaasti aikaa. Tämä ei tullut esiin tässä tutkimuksessa vietnaminkielisten kohdalla: vietnaminkieliset menestyivät kielitesteissä erittäin hyvin ja heidän kirjallinen tuottamisensa arvioitiin muita ryhmiä korkeammaksi. Toisaalta he olivat asuneet Suomessa tutkimusjoukosta pisimpään.

Tutkimus vahvisti aiempien tutkimusten tuloksia (Hautamäki ym. 2013; Lasonen ym. 2013) siitä, että erityisesti äidin korkealla koulutustasolla on yhteys oppilaan koulumenestymiseen. Mitä korkeammin koulutettuja äidit olivat, sitä paremmin oppilaat menestyivät kaikissa kielitaitoa mittaavissa mittareissa. Kaikkein korkeimmin koulutettuja olivat venäläisäidit. Heistä yli kolmasosa (35 %) oli

opiskellut yliopistossa tai korkeakoulussa. Sen sijaan kurdiäideistä kolmasosa (33 %), arabiäideistä alle puolet (41 %) ja somaliäideistä lähes puolet (47 %) ei ollut käynyt koulua tai oli keskeyttänyt peruskoulun. Äidit olivat selkeästi vähemmän kouluttautuneita kuin isät. Somali-isät olivat vertailtavista ryhmistä kaikkein vähiten koulutettuja. Heistä yli kolmasosa (38 %) ei ollut käynyt koulua tai oli keskeyttänyt koulun. Sen sijaan venäläisistä isistä noin kolmasosa (36 %) ja arabi-isistä puolet (50 %) oli opiskellut yliopistossa tai korkeakoulussa. Kaikkein heikoiten menestyivät kouluja käymättömien tai keskeyttäneiden vanhempien lapset. Korkeasti koulutetuilla vanhemmilla on enemmän mahdollisuuksia tukea lastensa koulunkäyntiä monin eri tavoin, esimerkiksi auttamalla kotitehtävissä. He saattavat myös vaatia parempia oppimistuloksia lapsiltaan. Oppilaiden omilla arvioilla kielitaidostaan ei löytynyt yhteyttä vanhempien koulutustaustaan.

Ogbun (1992, 290) mukaan maahantulon syy on yhteydessä koulumenestymiseen. Eniten ongelmia kouluun sopeutumisessa ja koulumenestyksessä on ei-vapaaehtoisesti maahan tulleilla oppilailla. Kuitenkin Rutterin (2006, 150, 189, 208) tutkimuksesta kävi ilmi, että pakolaisoppilaat olivat sopeutuneet hyvin uuteen ympäristöönsä ja he olivat kaikin puolin tyytyväisiä elämäänsä. Vain muutamalla pakolaislapsella oli hyvin traumaattisia kokemuksia ennen pakomatkaa tapahtuneiden aseellisten konfliktien takia. Rutterin mukaan suurin syy oppilaan toisen kielen vaikeuksiin ja koulun keskeyttämiseen on vähäinen opettajien antama toisen kielen tuki. Tässä tutkimuksessa paluumuuttajat menestyivät kielitaitotehtävissä kaikkein parhaiten ja pakolaiset heikoiten. Tutkimustulos vahvistaa Ogbun tutkimustulosta siitä, että maahantulon syy on yhteydessä koulumenestymiseen. Paluumuuttajat ovat tulleet Suomeen omasta tahdostaan ja pakolaiset tilanteen pakottamina. Paluumuuttajat saattoivat myös olla jo Suomessa asuvien sukulaisia, mikä osaltaan on voinut edesauttaa kielen oppimista. Toisaalta Mikkosen (2005, 64) mukaan pakolaisina maahan tulleet ovat joutuneet elämään sodan, kidutusten ja läheisten menettämisen keskellä, ja näin ollen heillä on hyvin traumaattisia kokemuksia, jotka vaikeuttavat keskittymistä ja uuden oppimista. Nämä lapset saattavat kärsiä vieraan kulttuurin aiheuttamasta kulttuurishokista. Koti-ikävä ja kulttuurishokki voivat näkyä lapsessa turhautumisena tai passiivisuutena, kun opiskelu toisella kielellä ei onnistukaan tai oppilas ei ymmärrä, mitä ympärillä puhutaan tai mitä häneltä odotetaan. Oppilas, joka on omassa kotimaassaan menestynyt koulussa hyvin, joutuukin nyt kestämään epäonnistumisia. Tilannetta vaikeuttaa myös se, että lasten vanhemmat käyvät omaa kulttuurishokkia lävitse ja kielitaidottomina he eivät kykene auttamaan lastaan kotitehtävissä. Vanhempien ahdinko saattaa heijastua lapseen ja sitä kautta lapsen koulumenestymiseen. Tällaisessa tilanteessa opettajan rooli oppilaan tukijana korostuu merkittävästi. Erityisesti omakielinen tuki opetuksessa ja samaa äidinkieltä puhuvien luokkatovereiden läsnäolo helpottavat oppilaan sopeutumista uuteen tilanteeseen.

Kaikki taustamuuttajat sukupuolta lukuun ottamatta olivat yhteydessä suomen kielen taidon tasoon. On tärkeää, että opettajat huomioivat nämä taustatekijät oppilaan kielenoppimisprosessin tukemisessa.



Kuten tutkimuksessa tuli esiin, oppilaiden kielitaito kasvaa ja kehittyy hyvin eri tahtia. Ensiarvoisen tärkeätä on antaa jokaiselle oppilaalle aikaa kielen oppimiseen ja oppilaan taustasta huolimatta nähdä oppilas yksilönä, jolla on yksilöllinen oppimisen polku, jonka opettajan pitää huomioida. Oppilaalle on löydettävä hänelle parhaiten sopivat tukitoimet. Se, mikä on todettu toimivaksi menetelmäksi jollekulle, ei välttämättä sovi kaikille.

### **11.3 Opetusjärjestelyiden yhteys suomen kielen taidon tasoon**

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden saamien opetusjärjestelyiden yhteyttä heidän suomen kielen taidon tasoonsa. Enemmistö oppilaista ei ollut osallistunut perusopetukseen valmistavaan opetukseen, koska suurin osa vastaajista oli muuttanut Suomeen ennen kouluikää eikä päiväkodissa järjestetty perusopetukseen valmistavaa opetusta. Ne oppilaat, jotka olivat käyneet perusopetukseen valmistavassa opetuksessa vuoden verran (ka 7,4), menestyivät kielitesteissä vain hiukan paremmin kuin puoli vuotta (ka 7,2) valmistavaa opetusta saaneet. Talibin (2005, 74) tutkimuksen mukaan monet opettajat pitivät puolen vuoden valmistavaa jaksoa aivan liian lyhyenä kielen oppimiseen. Nykyisen Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2009) mukaan opetuksen laajuus on muutettu puolen vuoden sijasta lukuvuoden pituiseksi. Turussa oppilaat pääsevät perusopetukseen valmistavaan opetukseen, mutta näin ei ole kaikissa kunnissa, koska valmistavan opetuksen järjestäminen on kunnille vapaaehtoista. Tässä suhteessa oppilaat ovat keskenään eriarvoisessa asemassa. Olisi ehdottoman tärkeää, että jokainen Suomen peruskouluun tuleva maahanmuuttajaoppilas saa hyvän alun kielenoppimisessa ja Suomeen sopeutumisessa valmistavaan opetukseen osallistumalla. Olisikin suotavaa, että tämä tukijärjestely tulisi kunnille pakolliseksi vapaaehtoisuuden sijasta.

Valmistavan vaiheen lisäksi tässä tutkimuksessa tarkasteltiin suomi toisena kielenä -opetuksen yhteyttä suomen kielen tasoon. Sunin (1996, 81) selvityksen mukaan enemmän suomen opetusta saaneet oppilaat saavuttivat keskimäärin paremman kielitaidon kuin vähemmän suomen opetusta saaneet oppilaat. Sunin mukaan kolme vuotta Suomessa koulua käyneet oppilaat, jotka olivat saaneet runsaasti eriytettyä suomen kielen opetusta, saavuttivat korkeamman yleistason kielitesteissä. Oppilaat, jotka opiskelivat suomi äidinkielenä -ryhmässä, eivät saavuttaneet testissä korkeampaa yleistasoakaan huolimatta siitä, että heidän suomen kielen opetuksen kokonaistuntimäärää oli nostettu yli 250 tuntiin. Tästä syystä opiskeleminen suomi äidinkielenä -ryhmässä ei Sunin mukaan edistänyt suomen kielitaidon kehittymistä, kun koulunaloituksesta Suomessa oli kulunut vasta kolme vuotta. Tässä tutkimuksessa yli kolmasosa (34,7 %) oppilaista ei ollut opiskellut suomea toisena kielenä erillisessä ryhmässä, mutta he olivat silti saattaneet saada eriytetysti suomi toisena kielenä -opetusta suomi äidinkielenä -ryhmässä. Nämä oppilaat olivat asuneet Suomessa pisimpään. Tämän tutkimuksen mukaan oppilaat, jotka eivät olleet osallistuneet erilliseen S2-opetukseen, menestyivät kaikissa mittareissa muita ryhmiä

paremmin. Tämä tulos voi johtua siitä, että opettajat ovat kartoittamalla oppilaan suomen kielen taidot osanneet sijoittaa suomen kielen oppimiseen tukea tarvitsevat oppilaat erilliseen S2-ryhmään ja edistyneet S2-oppilaat suomi äidinkielenä -ryhmään. Tuloksista kuitenkin ilmeni, että niiden joukossa, jotka eivät olleet opiskelleet erillisessä S2-opetuksessa, esiintyi myös heikkoja tuloksia kaikissa mittareissa. Tämä tulos antaa viitteitä siitä, että osa tutkimusjoukosta ei ollut saanut tarvitsemaansa S2-opetusta erillisessä ryhmässä, joten saman kunnankin sisällä opetusjärjestelyt vaihtelevat kouluittain. Syyt siihen voivat olla lukuisia. Kuten taulukosta 1 ilmeni, muunkielinen väestö on sijoittunut asumaan Turussa hyvin epätasaisesti. Tämän takia joissakin kouluissa saattaa olla maahanmuuttajataustaisia oppilaita niin monta, etteivät kaikki S2-opetusta tarvitsevat mahdu ryhmään, joka halutaan pitää pienenä oppimistulosten varmistamiseksi. Joissakin koulussa saattaa taas olla niin vähän S2-oppilaita, että erillistä S2-ryhmää ei perusteta. On myös kouluja, joissa toimii kiertävä S2-opettaja, joka antaa oppilaille vain yhden tunnin viikossa erillistä S2-opetusta. Opetushallitus (2008b) kuitenkin suosittelee, että kaikki S2-oppilaat saisivat opiskella erillisessä S2-ryhmässä. Jos oppilaalle ei järjestetä erillistä S2-opetusta, tulee luokanopettajan antaa luokassa eriytettyä S2-opetusta, mutta käytännössä se on kuitenkin usein mahdotonta luokan heterogeenisyyden ja resurssipulan takia. Tämän lisäksi moni luokanopettaja ei ole opettajakoulutuksen aikana saanut minkäänlaista koulutusta S2-oppilaiden opettamiseen. Tässä tutkimuksessa opettajat ovat nähneet oppilaat yksilöinä kielen tarvitseman tuen suhteen ja ohjanneet oppilaat oikeaan ryhmään. On tiedostettava, että oppilaita ei tulisi luokitella automaattisesti S2-oppilaisiksi vain siksi, että he ovat maahanmuuttajataustaisia, vaan oppilas tulee huomioida yksilönä (Dervin ym. 2013, 42).

Tutkimuksen aineistonkeruun aikaan suurin osa S2-opettajista ei ollut suorittanut S2-opintoja, vaan he olivat opetusvuosien aikana oppineet oppilaiden kulttuureista ja S2-opetukseen liittyvistä tekijöistä. Myös Opetushallituksen (OPH 2004, 17) selvityksen mukaan valtaosa (75 %) S2-opettajista ei ollut opiskellut S2-opintoja, koska suomi toisena kielenä -opettajan pätevyyteen ei vaadita suomi toisena kielenä -arvosanaopintoja. Pätevyudeksi riitti äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kelpoisuus. Toisaalta alakoulussa luokanopettaja voi opettaa kaikkia aineita, myös S2:sta, mikä ei välttämättä ole optimaalista oppilaan kannalta, koska opettajalla ei ehkä ole riittävästi tietoa ja taitoa kyseisen aineen opettamiseen, kuten Talibin (1999, 243, 245) tutkimuksessa tuli esiin. Opettajat ajattelivat, että heillä ei ole riittävästi tietoa oppilaan kulttuurista eikä valmiuksia opettaa vieraasta kulttuurista tulleita lapsia. Talib ehdottaakin, että opettajankoulutukseen sisällytettäisiin enemmän monikulttuurisuuteen ja yhteiskuntaan liittyviä sisältöjä. Myöskään perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajan kelpoisuusvaatimusten kriteereitä ei ole määriteltä valtakunnallisella tasolla, ja sen takia kunnissa kelpoisuusvaatimukset ovat vaihdelleet. Yleensä valmistavan opetuksen opettajana on toiminut luokanopettaja tai erityisopettaja. Valmistavan opettajan työ vaatii opettajalta interkulttuurista kompetenssia ja taitoa kohdata eri kulttuurista tulevia oppilaita. Valmistava opetus noudattelee samoja

toimintaperiaatteita kuin tavallisessa luokassa, mutta erityisiä piirteitä ovat oppilaiden moninaiset kulttuuritaustat ja oppilaiden asema uuden kielen oppijoina. (Andonov 2013, 300.)

Äidinkielen merkitys toisen kielen oppimiselle on vaihdellut voimakkaasti vuosikymmenien kuluessa. 1950- ja 1960-luvuilla äidinkielen katsottiin aiheuttavan eniten virheitä toisen kielen oppimisprosessissa ja sitä pidettiin haittatekijänä. 1970-luvulla äidinkieltä ei juuri pidetty merkittävänä toisen kielen oppimisessa. Nykyään lukuisat tutkimukset (ks. Baker 1996; Latomaa 1996; Lehtinen 2002; Merisuo-Storm 2002; Haynes 2007) osoittavat, että äidinkielen hyvä hallinta edistää toisen kielen oppimista. Esimerkiksi Lehtisen (2002, 126) tutkimuksessa kaksi kieltä tuki toisiaan ja oman äidinkielen rakenteen ymmärtäminen näytti vahvistavan suomen kielen kielellisen tietoisuuden kehittymistä. Krashenin (1982, 79) mukaan taas toisen kielen oppimisessa opettajalla on suuri merkitys. Jos opettaja luo mahdollisuuksia ymmärtää puhetta, oppilaan toisen kielen taito voi kehittyä hyvinkin nopeasti. Toisaalta, jos oppilailta vaaditaan liian nopeasti täydellisyttä kieliopissa ja ääntämisessä, heidän motivaationsa opiskella toista kieltä ja toimia kantaväestön oppilaiden kanssa luokkahuoneen ulkopuolella laskee. Tässä tutkimuksessa opettajien arviot tukevat sitä, että useamman vuoden oman äidinkielen opiskelu tukee toisen kielen oppimista. Toisaalta tutkimuksessa tuli esiin se, että ne, jotka eivät olleet opiskelleet omaa äidinkieltään lainkaan, menestyivät mittareissa yhtä hyvin kuin viisi vuotta omaa äidinkieltä opiskelleet. Tämä tulos kertoo siitä, että näiden oppilaiden suomen kielen taito on vahvempi kuin oman äidinkielen taito ja he myös arvioivat osaavansa paremmin suomen kieltä. Oppilaiden oman arvion mukaan heidän taitonsa lukemisessa, kirjoittamisessa ja puhumisessa on suomen kielessä selvästi sujuvampaa kuin äidinkielessä. Monissa tutkimuksissa on todettu oman äidinkielen hallitsemisen tukevan toisen kielen oppimista, mutta on myös todettu, että oppilas voi saavuttaa hyvän koulumenestyksen heikosta äidinkielestä huolimatta (OECD 2006, 46, 48). On hienoa, että oppilailla on mahdollisuus opiskella omaa äidinkieltään, mutta valitettavaa on se, että oman äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta ja sen takia oman äidinkielen opetuksen opetusjärjestelyt vaihtelevat hyvin paljon. Joissakin kunnissa opetusta ei tarjota tietyissä kielissä lainkaan, koska pätevää opettajaa ei ole saatavilla tai ryhmäkoko ei täyty. Harvinaisimmissa kielissä opetusta ei järjestetä lainkaan. Oman äidinkielen opetusta ei tehdä oppilaille houkuttelevaksi, sillä oppitunnit sijoitetaan yleensä koulupäivän päätteeksi, opetus on oppilaille vapaaehtoista, päteviä opettajia ei välttämättä ole saatavilla ja jotkut vanhemmat eivät pidä oman äidinkielen opetusta tärkeänä opiskella tai opettajan murre tai uskonnon suuntaus on väärä. Näistä edellä mainituista syistä osa oppilaista ei osallistu oman äidinkielen opetukseen. Yleisesti kuitenkin pidetään tärkeänä, että oppilaat pyrkivät säilyttämään ja kehittämään omaa äidinkieltään.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että tutkimuksen perusteella opetusjärjestelyillä on yhteys suomen kielen taidon tasoon erityisesti kielen oppimisen alkuvaiheessa ja siksi jokaisella oppilaalla tulee olla yhtäläiset oikeudet saada tarvitsemaansa tukea ja opetusta. Opetusjärjestelyillä voidaan vaikuttaa

positiivisesti oppilaiden suomen kielen taidon ja oman äidinkielen taidon tasoon ja sitä kautta koulumenestymiseen ja koko oppilaan elämään monin eri tavoin. Opetusjärjestelyiden lisäksi avainasemassa ovat opettajat, joiden tulee osata moninaisia taitoja opettaessa maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Valitettavan moni opettaja ei ole kuitenkaan saanut opettajankoulutuksessa monikulttuurisuuteen liittyvää koulusta tai työelämässä lisäkoulutusta kulttuuriseen osaamiseen. Maahanmuuttajia opettaessa tulee lähteä siitä, että opetus on kielitietoista, jolloin opettajan tulee ottaa huomioon opetuksessaan ja tehtävien antamisessa oppilaiden kielitaidon taso kaikissa oppiaineissa. Opetuksessa tulee antaa oppilaalle ymmärrettävää kielellistä syötettä, inputia, jonka oppilas ymmärtää mutta joka ylittää hieman oppijan senhetkisen kielitaidon tason (ks. Krashen 1982). Opetuksessa on lisäksi käytettävä havainnollistavia menetelmiä, selitettävä kuvin ja käsittein teknisen kielen sanastoa ja metaforia sekä ohjattava oppilaita konkreettisesti tekstitaitojen oppimisessa. Opettajien tulee myös varmistaa, että oppilaat ovat ymmärtäneet opetetun asian, ja heidän tulee tehdä tiivistä yhteistyötä lasta opettavien opettajien kanssa, kuten OMO-opettajan, matu-opettajan ja oman äidinkielen opettajan kanssa, jos sellaisia koulussa tai kunnassa on. Yhteistyötä tulisi tehdä kaikissa nivelvaiheissa, jotta oppilaan siirtyminen tasolta toiselle saisi mahdollisimman hyvän jatkumon. On myös varmistettava, että oppilas pääsee tarvittaessa nopeasti tuen piiriin saaden lisäopetusta ja omakielistä tukea, jotta oppilaan kielitaito ja opinnot edistyvät. Jos oppilas ei kehity suomi toisena kielenä -opinnoissaan, on hänellä vaikeuksia kehittyä muissakaan oppiaineissa (Nissilä & Mustaparta 2005, 88). Kuntien tulisi ottaa vastuu maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetusjärjestelyistä ja varmistaa kaikkien yhtäläinen oikeus saada tarvitsemaansa tukea suomen kielen opiskeluun – nyt tämä tuki on kunnille harkinnanvarainen. Turussa maahanmuuttajaoppilaiden suomen ja äidinkielen oppimista on tuettu pitkään monin opetusjärjestelyin. Pienissä kunnissa ja haja-asutusalueella tilanne voi kuitenkin olla maahanmuuttajaoppilaalle aivan toisenlainen. Koska opetusjärjestelyt vaihtelevat suuresti kunnittain kunnan intressien mukaan, tämän tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää haja-asutusalueiden ja pienten kuntien maahanmuuttajaoppilaisiin.

#### **11.4 Oppilaan käyttämän kielen yhteys suomen kielen taidon tasoon**

Kansainvälisen tutkimuksen (Phinney ym. 2006, 93) mukaan maahanmuuttajataustaiset nuoret (13–18-vuotiaat) ilmoittivat osaavansa toista kieltä paremmin kuin omaa äidinkieltään, mutta käyttivät kumpaakin kieltä saman verran. Tämä tulos nousi esiin useissa etnisissä ryhmissä, paitsi venäjänkielisillä Suomessa ja Israelissa, jotka ilmoittivat osaavansa paremmin omaa äidinkieltään kuin valtaväestön kieltä. Iskaniuksen (2006, 130, 173, 177) tutkimuksen mukaan venäjänkielisillä maahanmuuttajanuorilla venäjä oli hallitseva kieli ja he arvioivat sen vastaavan eurooppalaisen viitekehysten kuvausasteikossa korkeinta tasoa. Iskanius tutki venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteettiä, jonka mukaan alle kolme vuotta Suomessa asuneet identifioituivat etniseltä identiteetiltään enemmän omaan kulttuuriinsa ja kieleensä kuin yli kolme

vuotta Suomessa asuneet. Cummins (1994, 41) havaitsi, että monet maahanmuuttajaoppilaat osasivat paremmin akateemisia asioita toisella kuin omalla äidinkielellään.

Myös tässä tutkimuksessa tuli esiin samankaltaisia tuloksia. Oppilaat ilmoittivat osaavansa puhua, kirjoittaa ja lukea paremmin toisella kielellä (suomen kielellä) kuin äidinkielellään. Puhumisessa erot olivat hyvin vähäiset, mutta kirjoittamisessa ja lukemisessa selvästi suuremmat. Tältä osin kaksikielisyys viittaa substraktiiviseen eli vähenteiseen kaksikielisyYTEEN, sillä oppilaiden akateeminen kielitaito oli paremmin kehittynyt toisella kielellä kuin omalla äidinkielellään. Tämä huolestuttava tulos merkitsee sitä, että oppilaiden olisi saatava omakielistä tukea erityisesti akateemisissa taidoissa, jotta heidän äidinkieliensä kehittyisi erityissanaston ja teknisen kielen osaamisessa. Vahvasti on oletettavissa, että oppilaat opiskelevat asioita suomen kielellä, kenties lukevat pelkästään suomenkielisiä kirjoja ja kirjoittavat suomeksi, joten oma äidinkieli kuihtuu vain keskustelukieleksi. Jotta oppilaan kaksikielisyttä voitaisiin tukea toiminnalliseksi kaksikielisyudeksi, tulisi oppilaiden saada oman äidinkielen opetusta ja omakielistä tukea.

Vastaajista lähes jokainen puhui vanhempiensa kanssa omaa äidinkieltään, mutta tutkimusjoukossa oli myös niitä, jotka olivat vaihtaneet oman äidinkieliensä suomen kieleen vanhempiensa kanssa puhuessaan. Puolet vastaajista ilmoitti keskustelewansa sisarusten kanssa pelkästään omalla äidinkielellään, mutta joka kolmas käytti sisarusten kesken suomen kieltä. Enemmistö oppilaista puhui suomea kavereidensa ja parhaan kaverinsa kanssa. Tutkimuksen mukaan kielen valinnalla äidin, isän, sisarusten tai parhaan kaverin kanssa ei ilmennyt eroja eri mittareiden vertailuissa suomen kielen taidon tasoon. Tuloksista kuitenkin ilmeni, että kavereiensa kanssa sekä suomea että äidinkieltä käyttäneet vastaajat menestyivät kielitesteissä parhaiten ja opettajat arvioivat heidän kielitaidon tasonsa muita ryhmiä korkeammaksi. Tämä tulos antaa viitteitä siitä, että vastaajat, jotka puhuivat kavereiensa kanssa sekä suomea että äidinkieltä ovat kielellisesti integroituneita ja heidän akkulturaatioasennettaan kuvastaa integraatio. Tällaisten oppilaiden kielitaito on kenties niin sujuvaa, että he pystyvät vaihtamaan kieltä sujuvasti tai yhdistelemään kieliä. Sen sijaan oppilaat, jotka käyttivät pelkästään omaa äidinkieltään kavereiensa kesken, arvioitiin kaikissa mittareissa heikoimmiksi suomen kielen taidon tasoltaan. Tämä voi johtua siitä, että oppilaiden lyhyen Suomessa asumisen keston takia kommunikointi suomen kielellä on hyvin vaikeaa, ja siksi kaverit koostuvat samasta kieliryhmästä. Toisaalta oppilaan asennetta edustaa separaatio, jos oppilas on vuorovaikutuksessa pelkästään saman kieliryhmän oppilaiden kanssa, vältellen vuorovaikutusta koulussa kantaväestön oppilaiden kanssa. On kuitenkin muistettava, että akkulturaatio tilalle on ominaista jatkuva prosessi (Alitolppa-Niitamo ym. 2001, 140) ja oppilaiden kielen kehittyminen on yksilöllistä, ja siihen vaikuttavat monet eri tekijät, kuten tutkimuksessa on noussut esiin. Kielen kehittymistä tapahtuu koko ajan kummassakin kielessä, vaikka se olisi hidastakin.

## 11.5 Kielitaidosta kiinni

Tämä tutkimusmatka on avartanut katsomaan oppijan tilannetta uusin silmin. Jossain määrin osaan asettua uutta kieltä opettelevan oppilaan asemaan, sillä opettajaopintojeni aikana lähdin puoleksi vuodeksi Kreetan yliopistoon opiskelemaan kasvatustieteen opintoja. Tietenkin tilanne oli hyvin erilainen kuin tutkimukseen osallistuvilla oppilailla, mutta ymmärrän opiskelemisen vaikeuden, kun kieltä ei osaa hyvin. Ennen lähtöäni Erasmus-vaihtoon olin opiskellut kreikkaa jonkin verran kansalaisopistossa, mutta sillä taidolla pärjäsini lähinnä tilatessani ruokaa ravintolassa kielitaitoni vastatessa A1-tasoa. Luennoilla oli vaikeaa painaa mieleen uusia sanoja, saati ymmärtää, mitä asia pitää sisällään. Valitettavasti monet uudet opitut sanat unohtuivat melko nopeasti ja niiden mieleen palauttaminen oli hyvin vaikeaa. Parhaat muistoni koostuvat opetusharjoittelusta esikoulussa, jossa lapset opettivat minulle kreikkaa ja opetushetket olivat hyvin hauskoja ja välittömiä. Kokemus opetti näkemään opettajan merkittävän roolin uuden kielen oppimisprosessissa. Opettajastahan paljolti riippuu, mihin opetus painottuu, mitä menetelmiä hän opetuksessaan käyttää ja miten hän arvioi oppilaan oppimistuloksia. On kuitenkin selvää, että maahanmuuttajaoppilaita, ja ylipäänsä kaikkia oppilaita opetettaessa tarvitaan paljon kommunikatiivisuutta ja interaktiivisuutta, abstraktin kielen avaamista ja eri kielitaidon osa-alueiden opettamista, visuaalisia vihjeitä sekä positiivista palautetta että kannustusta.

Tämän tutkimuksen avulla olen halunnut valottaa toisen kielen oppimiseen liittyvää problematiikkaa, jotta opettajat osaisivat paremmin tukea oppilaan äidinkielen ja toisen kielen kehittymistä. Olen myös tutkimuksellani halunnut herättää keskustelua opetusjärjestelyiden ja tukitoimien merkityksestä kielen oppimiselle, sillä tällä hetkellä oppilaiden opetusjärjestelyt vaihtelevat suuresti, etenkin pienissä kunnissa ja haja-asutusalueella mutta myös samankin kaupungin sisällä, mikä ei ole tasa-arvoista. Tämä tutkimus oli poikkileikkaustutkimus, jolla kartoitettiin oppilaiden senhetkistä suomen kielen taidon tasoa. Tarvitaan kuitenkin syvällisempää, pitkittäistutkimuksella tehtyä analyysiä kielen oppimisprosessista. Lisäksi jatkotutkimusta tarvitaan omalla äidinkielellään Suomessa opiskelevien alakoululaisten suomen kielen taidon tasosta. Mielenkiintoista olisi tietää, millainen suomen kielen taito olisi esimerkiksi somaleilla, jos he saisivat osan opetuksesta somalin kielellä, ja missä määrin oppilaiden kulttuurinen identiteetti olisi yhteydessä suomen kielen taidon tasoon. Kulttuurinen identiteetti jo itsessään on niin laaja käsite, että se ansaitsisi ihan oman tutkimuksensa. Lisäksi mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi oppilaiden suomen kielen taito niissä kunnissa, joissa maahanmuuttajien osuus on hyvin pieni ja joissa tukitoimia ei ole saatavilla samalla tavoin kuin esimerkiksi Turussa.

Löysin lipastoni laatikosta tekstin, jonka olin kirjoittanut yli kymmenen vuotta sitten aloittaessani maahanmuuttajien tuetun ryhmän opettajana. Siinä pohdiskelin, missä määrin kielitaito vaikuttaa

kokeen numeroarvosteluun. Tuleeko oppilaalle, joka opiskelee toisella kielellä, antaa heikompi arvosana, kun sisältöavoitteet ovat matalammat kuin oppilaan kotiluokassa? Väittäisin, että arviointi on yksi vaikeimmista asioista opettajan työssä. Opettajat taatusti kamppailevat, missä määrin arvioinnissa tulee ottaa huomioon oppilaan tausta ja lähtökohdat. On vaikea antaa yksiselitteistä vastausta, mutta itse ajattelen kannustavan arvioinnin kehittävän parhaiten oppilasta, sillä todennäköisesti oppilas tuntee epätoivon hetkiä, kun toisella kielellä oppiminen on hyvin hidasta ja kovista ponnisteluista huolimatta koearvosanat saattavat olla heikkoja. Jokaisen oppilaan kieli kehittyy kuitenkin kaiken aikaa, mutta koulumenestys on usein **kielestä kiinni**. Minusta Latomaa (1996, 104) toteaa osuvasti: *”Olipa matkakohteena sitten ensimmäinen tai toinen kieli, matkaan tarvitaan aikaa.”*

## LÄHTEET

**Aalto, E. 1998.** Sanoista tekoihin sanaston opetuksessa. Teoksessa N. Rekola & H. Korpela (toim.) Toisella kielellä – näkökulmia lasten ja nuorten suomi toisena kielenä -opetukseen. Kehittyvä koulutus 6/1998. Helsinki: Opetushallitus, 47–53.

**Aalto, E., Tukia, K., & Mustonen, S. 2010.** Oppimisen prosessia ohjaamassa. Teoksessa H. Tani & L. Nissilä (toim.) Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2010: 4. Helsinki: Opetushallitus, 6–23.

**Aalto, E., Tukia, K., Taalas P. & Mustonen, S. 2008.** Suomi 2. Minä ja media. Opettajan opas. Keuruu: Otava.

**Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005.** Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. 2. painos. Jyväskylä: Special Data Oy.

**Aldenderfer, M. S. & Blashfield, R.K. 1984.** Cluster Analysis. Newbury Park, California: SAGE.

**Alitolppa-Niitamo, A. 1993.** Kun kulttuurit kohtaavat - matkaopas maahanmuuttajan kohtaamiseen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura.

**Alitolppa-Niitamo, A. 2002.** The Generation In-Between: Somali Youth and Schooling in Metropolitan Helsinki. Intercultural Education 13 (3), 275–290.

**Alitolppa-Niitamo, A. 2004.** The Icebreakers. Somali-Speaking Youth in Metropolitan Helsinki with a Focus on the Context of Formal Education. Helsinki: The Family Federation of Finland. The Population Research Institute, Series D 42/2004.

**Alitolppa-Niitamo, A. & Ali, A. 2001.** Somalidiaspora Suomessa - muutoksia, haasteita ja haaveita. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm, P. Hautaniemi, A. Ali, A. Alitolppa-Niitamo, E. Kyntäjä & C.Q. Nquyen (toim.) Monietnisyys, yhteiskunta ja työ. Helsinki: Palmenia-kustannus, 134–148.

**Andonov, L. 2013.** Valmistavan opetuksen vuosi- merkitysneuvotteluja kielestä ja identiteetistä. Kasvatus 44 (3), 299–312.

**Arvonen, A., Katva L. & Nurminen A. 2009.** Maahanmuuttajanuori ja oppimisen haasteet – näkökulmia oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Helsinki: Opetushallitus, 64–93.

**Asher, J. 2000.** Year 2000 update for Total Physical Response.

><http://www.languageimpact.com/articles/other/ashertpr.htm>> 02/10/04.



**Auer, J. C. P. 1988.** A Conversation Analytic Approach To Code-Switching and Transfer. Teoksessa M. Heller (toim.) Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives. Berliini: Mouton de Gruyter, 187–214.

**August, D. & Hakuta K. 1997.** Improving Schooling for Language-Minority Children: A Research Agenda. Committee on Developing a Research Agenda on the Education of Limited-English-Proficient and Bilingual Students Board on Children, Youth, and Families. Washington: National Academies Press.

**August, D. & Hakuta, K. 1998.** Educating Language-Minority Children. Committee on Developing a Research Agenda on the Education of Limited-English-Proficient and Bilingual Students Board on Children, Youth, and Families. Washington: National Academies Press.

**Badawieh, M., Mohammad S., Gerxhalija, D., Khezri, S., Rashidzadah, T., Yaghi, K. & Mursula-Innanen R. 2010.** Omakielisenä opettajana Turun opetustoimessa. Opas koulujen käyttöön. Helsinki: Opetushallitus.

**Baker, C. 1988.** Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

**Baker, C. 1996.** Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 2<sup>nd</sup> edition. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

**Baker, C. 2001.** Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 3<sup>rd</sup> edition. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

**Baker, C. & Jones, S. P. 1998.** Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

**Beal, C. 1994.** Boys and girls: The Development of Gender Roles. New York: McGraw-Hill.

**Beqiri, N. 2008.** Toiveena monipuolinen asukasrakenne. Selvitys asumisen etnisen yhdenvertaisuuden toteutumisesta pääkaupunkiseudulla. Helsinki: Sisäasiainministeriön julkaisuja 30/2008.

**Bernhardt, E-B. 1991.** A psycholinguistic perspective on second language literacy. Teoksessa J. H. Hulstijn & J. F. Matter (toim.) Reading in Two Languages. AILA Review 8. Amsterdam: Free University Press, 31–44.

**Berry, J.W. 1997.** Immigration, Acculturation, and Adaptation. Applied Psychology: An International Review 46 (1), 5–68.

**Berry, J.W. 2006.** Contexts of Acculturation. Teoksessa D.L. Sam & J.W. Berry (toim.) The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 27–42.

- Berry, J.W. 2010.** Immigration and Integration: The Canadian Experience. Teoksessa J.W. Berry & C-H. Leong (toim.) *Intercultural Relations in Asia: migration and work effectiveness*. Singapore: World Scientific, 43–66.
- Berry, J.W., Phinney J.S., Kwak, K. & Sam D.L. 2006.** Introduction: Goals and Research Framework for Studying Immigrant Youth. Teoksessa J.W. Berry, J.S. Phinney, D.L. Sam & P. Vedder (toim.) *Immigrant Youth in Cultural Transition. Acculturation, Identity, and Adaptation Across National Contexts*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1–14.
- Bhatia, T. 2006.** Introduction. Teoksessa T. Bhatia & W. Ritchie (toim.) *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 5–7.
- Bialystok, E. 2001.** *Bilingualism in Development. Language, Literacy & Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Björklund, S. 1994.** Immersion in Finland in the 1990s: A state of development and expansion. Teoksessa R. Johnson & M. Swain (toim.) *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: University Press, 85–102.
- Brewer J. & Hunter A. 2006.** *Foundations of Multimethod Research. Synthesizing Styles*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Butler, Y. G. & Hakuta, K. 2006.** Bilingualism and Second Language Acquisition. Teoksessa T. Bhatia & W. Ritchie (toim.) *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 115–144.
- Cantor-Graae E, & Selten J-P. 2005.** Schizophrenia and migration: a meta-analysis and review. *Psychiatry* 2005, 162 (1), 12–24.
- Chomsky, N. 1986.** *Knowledge of Language. Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger Publishers.
- Coelho, E. 1994.** Social integration of immigrant and refugee children. Teoksessa F. Genesee (toim.) *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 301–328.
- Collier, P. 1995.** Acquiring a second language for school. *Directions in Language & Education National Clearinghouse for Bilingual Education*, 1(4), Fall 1995.
- Commins, N. 2012.** *Linguistically Responsive Instruction: A Framework and Strategies*. Seminaari 21.11.2012. Turun työväenopisto.
- Cook, V. 1993.** *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Macmillan.

**Cook, V. 1994.** Multi-competence and effects of age. Teoksessa D. Singleton & Z. Lengyel (toim.) *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 51–67.

**Cresswell, J.W. 2009.** *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 3<sup>rd</sup> edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

**Cresswell, J. W. & Plano Clark, V. L. 2011.** *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2<sup>nd</sup> edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

**Cummins, J. 1981.** Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 1, 132-149.

**Cummins, J. 1984.** *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego: College-Hill.

**Cummins, J. 1991.** Interdependence of first- and second language proficiency in bilingual children. Teoksessa E. Bialystok (toim.) *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 70–89.

**Cummins, J. 1994.** Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. Teoksessa F. Genesee (toim.) *Educating Second Language Children: The Whole Child, The Whole Curriculum, The Whole Community*. Cambridge: Cambridge University Press, 33–58.

**Cummins, J. 1995a.** Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls. TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting. Bogazici University of Istanbul, Turkey.

**Cummins, J. 1995b.** Empowering Minority Students: A Framework of Intervention. Teoksessa O. Garcia & C. Baker (toim.) *Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundation*. Clevedon: Multilingual Matters, 103–117.

**Cummins, J. 2000.** *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

**Cummins, J. 2001.** Tests, Achievement, and Bilingual Students. Teoksessa C. Baker & N.H. Hornberger. An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins. Clevedon: Multilingual Matters, 139–147.

**De Courcy, M. 1997.** Benowa High: A decade of French immersion in Australia. Teoksessa R. K. Johnson & M. Swain (toim.) *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: University Press, 44–62.

**De Houwer, A. 2009.** Bilingual First Language Acquisition. Bristol: Multilingual matters.

**Dervin, F. & Keihäs, L. 2013.** Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 63.

**Dervin, F., Paavola, H. & Talib M. 2013.** Kohti kasvatuksellista monimuotoisuutta? Monikulttuurinen ja interkulttuurinen kasvatus suomalaisessa ja koulussa ja opettajankoulutuksessa. Kasvatus 44 (3), 241–244.

**Dhalmann, H. 2010.** Yhteisöllisyyttä ilman alueellista keskittymistä – venäläisten maahanmuuttajien toiveet asuinalueen etnisestä koostumuksesta. Terra 122: 3, 125–135.

**Dickinson, D.K., Flusman T.R. & Freiberg J.B. 2009.** Language, reading and classroom supports: where we are and where we need to be going. Teoksessa B. Richards, M.H. Dahler, D.D. Malvern, P. Meara, J. Milton & J. Trefess-Dahler (toim.) Vocabulary studies in first and second language acquisition: The interface between theory and application. Hampshire: Palgrave-Macmillan, 22–38.

**Edwards, J. 2009.** Language and Identity. Key Topics in Sociolinguistics. Cambridge: University Press.

**Ellis, R. 1992.** Second Language Acquisition and Language Pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters.

**Ellis, R. 1994.** The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

**Ellis, R. 1997.** Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

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

**Eurydice 2009. Integrating Immigrant Children into schools in Europe.** Measures to foster communication with immigrant families and heritage language teaching for immigrant children. Bryssel: European Commission.

**Fillmore, W. 1991.** Second language learning in children: a model of language learning in social context. Teoksessa E. Bialystok (toim.) Language Processing in Bilingual Children. Cambridge: University Press, 49–69.

**García, O., Skutnabb-Kangas T. & Torres-Guzmán M. 2006.** Weaving Spaces and (De)constructing Ways for Multilingual Schools: The Actual and the Imagined. Teoksessa O. García, T. Skutnabb-Kangas & M. Torres-Guzmán (toim.) Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Globalization. Clevedon: Multilingual Matters, 3–47.

**Gass, S. 1997.** Input, Interaction, and the Second language learner. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

**Gass, S.M. & Selinker L. 1994.** Second Language Acquisition. An Introductory Course. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

**Gass, S.M. & Selinker L. 2008.** Second Language Acquisition. An Introductory Course. 3<sup>rd</sup> edition. Lontoo: Routledge.

**Genesee, F. 2000.** Early Bilingual Language Development: One language or Two? Teoksessa L. Wei (toim.) The Bilingualism Reader. Lontoo: Routledge, 320–335.

**Genesee, F., Nicoladis E., & Paradis, J. 1995.** Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language* 22 (3), 611–631.

**Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. B. 2004.** Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning. Baltimore, MD: Paul Brookes.

**Grosjean, F. 1982.** Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism. Cambridge: Harvard University Press.

**Grosjean, F. 1999.** Individual bilingualism. Teoksessa B. Spolsky (toim.) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. London: Elsevier, 284–290.

**Halonen, M. 2007.** Monikielinen Suomi - maahanmuuttajataustaisten koululaisten suomen kielen taito. *Nuorisotutkimus*, 25 (4), 33-49.

**Hakuta, K. 1998.** Improving education for all children: Meeting the needs of language minority children. Teoksessa D. Clarke (toim.) *Education and the development of American Youth*. Washington, DC: The Aspen Institute, 35-39.

**Hakuta, K. & Beatty, A. 2000.** Testing English-Language learners in U.S. Schools. Report and Workshop Summary. Committee on Educational Excellence and Testing Equity. Washington, D.C.: National Academy Press.

**Hakuta, K., Butler, Y. G., & Witt, D. 2000.** How long does it take English learners to attain proficiency? Policy Report 2000-1. Santa Barbara: University of California Linguistic Minority Research Institute. January 2000.

**Hansegård, N.E. 1968.** Kaksikielisiä vai puolikielisiä. *Tietolipas* 81. Vaasa: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

**Harley, B. 1986.** Age in Second Language Acquisition. San Diego: College-Hill Press.

**Hassinen, S. 2005.** Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Helsinki: Finn Lectura.

**Hautamäki, J., Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M-P. & Hotulainen R. 2013.** Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa. Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001. Tutkimuksia 347. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos ja Koulutuksen arviointikeskus.

**Haynes, J. 2007.** Getting starters for English language learners. How educators meet the challenge. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).

**Hesse-Biber, S. & Johnson R.B. 2013.** Coming at things differently: Future directions of possible engagement with mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research* 7 (2), 103–109.

**Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997.** Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

**Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007.** Tutki ja kirjoita. 13. painos. Helsinki: Tammi.

**Huhta, A. & Takala, S. 1999.** Kielitaidon arviointi. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 179–228.

**Hynynen, P. 2003.** Kantaväestö vähemmistöksi. Näkymiä ranskalaisiin, saksalaisiin ja italialaisiin kortteleihin. *Tutkimuskatsauksia 2003/4*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

**Ikonen, K. 1994.** Maahanmuuttajien opetus osana monikulttuurista koulua. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola (toim.) *Koulu ja opetus*. Helsinki: Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 75–105.

**Ikonen, K. 1995.** Suomi toisena kielenä -opetuksen kehyykset. Teoksessa N. Rekola (toim.) *Suomi toisena kielenä*. Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta. Helsinki: Opetushallitus, 7–11.

**Ikonen, K. 2005.** Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa*. Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus, 9–24.

**Ikonen, K. 2007.** Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaan kallis*. Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 41–56.

**International Organization for Migration 2011.**

><http://www.iom.int/jahia/jsp/index.jsp>> 22.9.2011

**Iskanius, S. 2006.** Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti. *Jyväskylä studies in humanities* 51. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

**Jaakkola, M. 1994.** Puolalaiset Suomessa. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Maahanmuuttajat*. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 128–161.

**Jakku-Sihvonen, R. 2008.** Esipuhe. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönneberg & M. Siniharju (toim.) Maahanmuuttajat ja koulutus - tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Opetushallitus, 3.

**Jasinskaja-Lahti, I. 2000.** Psychological Acculturation and Adaptation among Russian-Speaking Immigrant Adolescents in Finland. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/sosps/vk/jasinskaja-lahti/psycholo.pdf>. Helsinki: Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos.

**Jasinskaja-Lahti, I. & Liebkind, K. & Vesala, T. 2002.** Rasismi ja syrjintä Suomessa. Maahanmuuttajien kokemuksia. Helsinki: Gaudeamus.

**Johnson, J. & Newport, E. 1989.** Critical period effects on universal properties of language: The influence of maturational state on the acquisition of ESL. *Cognitive Psychology*, 21, 60–99.

**Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. 2004.** Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher* 33 (7), 14–26.

**Jokikokko, K. & Järvelä, M-L. 2013.** Opettajan interkulttuurinen kompetenssi – produkti vai prosessi. *Kasvatus* 44 (3), 245–257.

**Järvinen, H-M., Nikula, T. & Marsh D. 1999.** Vieraskielinen opetus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 229–257.

**Kaikkonen, P. 2004.** Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurien välisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

**Kaivapalu, A. 2005.** Lähdekieli kielenoppimisen mukana. *Jyväskylä studies in humanities* 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

**Kalliokoski J. 2008.** Suomi toisena kielenä ja koulussa kirjoittaminen. Teoksessa R. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 349–370.

**Karasma, K. 2012.** Suomi toisena kielenä. Opetustieteen perusteet. Vantaa: Finn Lectura.

**Kari, J. & Huttunen, J. 1988.** Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen. Helsinki: Otava.

**Karppinen, K. 2008.** Koulumenestys, koulutukseen valikoituminen, tutkinnon suorittaminen ja työelämään siirtyminen. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Kauppinen, L. Nissilä, U. Rönneberg & M. Siniharju (toim.) Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Opetushallitus, 135–186.

**Kike. 2005.** Kielellisen kehityksen diagnosoiva tehtäväsarja suomi toisena kielenä -opetukseen (toim. L. Nissilä). Helsinki: Opetushallitus.

**Kilpinen, J. 2009.** Maahanmuuttajien ammatillisen peruskoulutuksen keskeyttämisseelvitys. Moniste 9/2009. Helsinki: Opetushallitus.

**Kivinen, O. & Rinne, R. 1995.** Koulutuksen periytyvyys. Koulutus SVT 4. Helsinki: Tilastokeskus.

**Korhonen, T. 1995.** Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.). Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY, 151–208.

**Korpela, H. 2005.** Lasten ja nuorten kotoutuminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.). Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa. Opetussuunitelmätyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus, 26–37.

**Korpela, H. 2006a.** Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen järjestäminen perusopetuksessa. Selvitys 2005. Helsinki: Opetushallitus.

**Korpela, H. 2006b.** Perusopetuksen loppuvaiheessa Suomeen tulleiden maahanmuuttajanuorten opetuksen järjestäminen. Selvitys 2005. Helsinki: Opetushallitus.

**Korpela, H., Pardo H., Immonen-Oikkonen, P. & Nissilä, L. 2013.** Suomi ja ruotsi toisena kielenä opetuksen sekä perusopetuksen loppuvaiheessa Suomeen muuttaneiden opetuksen järjestäminen. Selvitys syyslukukaudelta 2012. Raportit ja selvitykset 2013:15. Helsinki: Opetushallitus.

**Kosonen, L. 1994.** Vietnamilainen oppilas kahden kulttuurin välissä. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa.. Helsinki: Gaudeamus, 192–223.

**Kosonen, L. 2008.** Growing up Vietnamese in Finland: Looking Back 12 Years Later. The Well-Being and Sociocultural Adaptation of Vietnamese as Children or Adolescents and as Young Adults. Social psychological studies 18. Helsinki: Department of Social Psychology University of Helsinki.

**Krashen, S. 1981.** Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.

**Krashen, S. 1982.** Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.

**Krashen, S. 1985.** The Input Hypothesis: Issues and Implication. New York: Longman.

**Krashen, S. & Terrell T.D. 1983.** The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon Press.



**Kubota, R. 2003.** New approaches to race, class, and gender in second language writing. *Journal of Second Language Writing* 12 (1), 31–47.

**Kuusela, J. 2010.** Kun kirjoittaminen ei suju. Teoksessa E. Harjunen, R. Juvonen, J. Kuusela, B. Silén, M. Sääskilähti & M. Örmärk (toim.) *Miten peruskoululaiset kirjoittavat? Näkökulmia ja kysymyksiä.* Perusopetuksen 9. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten seuranta-arvioinnin aineistoa 2010. Raportit ja selvitykset 2. Helsinki: Opetushallitus, 14–22.

**Kuusela, J. & Etälähti A. 2008.** Maahanmuuttajaoppilaiden oppimistulokset, asenteet ja jatkokoulutusvalinnat perusopetuksen päättövaiheessa. Teoksessa J. Kuusela, A., Etälähti Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnberg & M. Siniharju (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus - tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä.* Helsinki: Opetushallitus, 97–133.

**Kütük, H. & Badawieh, M. 2007.** Miten kulttuuria ja kulttuurien vertailua opetetaan? Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullan kallis.* Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 122–128.

**Laakkonen, R. 2009.** Suomeen saapui pakolaisia jo 1920-luvulla. *Monitori.* Maahanmuuttoasioiden ammattilehti 3/2009, 18.

**Laakso, S. & Hakonen, K. 2010.** Kuuntelua ja kuullun ymmärtämistä. Teoksessa H. Tani & L. Nissilä (toim.) *Tasolta toiselle.* Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä opetuksessa. *Oppaat ja käsikirjat* 2010:4. Helsinki: Opetushallitus, 121–133.

**Laaksola, H. 2011.** Kolmannes riittäisi osuudeksi. *Opettaja* 8-9, 16–19.

**Laaksonen, A. 2007.** Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa. *Turun yliopiston julkaisuja, C: 262.* Turku: Turun yliopisto.

**Laaksonen, A. 2009.** Maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia erityiskoulussa. Maahanmuuttajanuori ja oppimisen haasteet – näkökulmia oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet.* Helsinki: Opetushallitus, 123–139.

**Lappalainen, H-P. 2003.** Osaat lukea – miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. vuosiluokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002. Helsinki: Opetushallitus

**Lappalainen, H-P. 2008.** On annettu hyvä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007. *Oppimistulosten arviointi* 3. Helsinki: Opetushallitus.

**Larsen-Freeman, D. 2000.** *Techniques and Principles in Language Teaching.* 2nd edition. Oxford: University Press.

**Larsen Freeman, D. & Anderson M. 2011.** Techniques and Principles in Language Teaching. 3<sup>rd</sup> edition. Oxford: University Press.

**Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. 1991.** An Introduction to Second Language Acquisition Research. New York: Longman.

**Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. 1994.** Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas. Madrid: Gredos.

**Lasonen, J. 2011.** Multiculturalism in the Nordic Countries. Teoksessa C. A Grant. & A. Portera (toim.) Intercultural and Multicultural Education. Enchancing Global Interconnectedness. New York: Routledge, 261–278.

**Lasonen, J., Nissinen, K. & Hakala, K. 2013.** Maahanmuuttajien lasten menestyminen Pisa 2009 -kokeissa Suomessa. Kasvatustieteen päivät 21.–22.11.2013. Jyväskylän yliopisto.

**Latomaa, S. 1996.** Matkalla uuteen kieleen. Teoksessa H. Ruuska & S-M. Tuomi (toim.) Moneja baareja : tiellä toimivaan kaksikielisyyteen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 97–105.

**Latomaa, S. 2003.** Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja oikeus kahteen kieleen. Teoksessa L. Nissilä, H. & Vaarala & M. Martin (toim.) Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 11–32.

**Lauranto, Y. 1996.** Kielioppiko kirošana. Teoksessa H. Ruuska & S-M Tuomi (toim.) Moneja baareja : tiellä toimivaan kaksikielisyyteen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 83–90.

**Laurén, C. 1991.** Kielikylypkykoulu ja sen taustaa. Teoksessa C. Laurén (toim.) Kielen käyttö mielekkääksi. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja 1, 11–22.

**Laurén, U. 1991.** Kaksikielisyys ja toisen kielen oppiminen. Teoksessa C. Laurén (toim.) Kielen käyttö mielekkääksi. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja 1, 23–35.

**Lehtinen, T. 2002.** Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Turun yliopiston julkaisuja, C: 181. Turku: Turun yliopisto.

**Lehtonen, H. 2008.** Maahanmuuttajataustaisten koululaisten monet kielet. Teoksessa S. Routarina & T. Uusi-Hallilla (toim.). Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla. Tietolipas 220. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki: Juva, 103–124.

**Liebkind, K. 1994.** Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 13–49.

**Liebkind, K. 2006.** Ethnic Identity and Acculturation. Teoksessa D.L. Sam & J.W. Berry (toim.) The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology. Cambridge: University Press, 78–96.

**Liebkind, K. & Jasinskaja-Lahti, I. 2000a.** Syrjintäkokemusten vaikutus maahanmuuttajiin. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 80–92.

**Liebkind, K. & Jasinskaja-Lahti, I. 2000b.** Nuorten maahanmuuttajien hyvinvointiin vaikuttavat tekijät. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 112–123.

**Lind, I. 1999.** Maahanmuuttajalapsille oppimiseen annetut oikeudet ja mahdollisuudet. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 96–102.

**Lindholm-Leary, K.J. 2001.** Dual Language Education. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

**Lindholm-Leary, K.J. & Genesee, F. 2010.** Alternative Educational Programs for English Learners, IN Improving Education for English Learners: Research-Based Approaches. Sacramento: California Department of Education, 323–382.

**Lipisk, J. M. 2008.** Varieties of Spanish in the United States. Washington: Georgetown University Press.

**Lyon, J. 1996.** Becoming Bilingual. Language Acquisition in a Bilingual Community. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

**Maahanmuuttajien asuminen -työryhmän loppuraportti 2003.** Turun kaupungin kotouttamisohjelma. Julkaisu nro 3. Turun kaupunki.

**Maahanmuuttovirasto 2009.**

>[www.migri.fi/](http://www.migri.fi/)> 22.3.2009

**Maahanmuuttovirasto 2010.** Ilman huoltajaa Suomeen tullut lapsi.

>[http://www.migri.fi/turvapaikka\\_suomesta/turvapaikan\\_hakeminen/ilman\\_huoltajaa\\_suomeen\\_tullut\\_lapsi](http://www.migri.fi/turvapaikka_suomesta/turvapaikan_hakeminen/ilman_huoltajaa_suomeen_tullut_lapsi)> 16.9.2010

**Maahanmuuttovirasto 2012.** Kiintiöpakolaiset.

>[http://www.migri.fi/tietoa\\_virastosta/tilastot/turvapaikka-\\_ja\\_pakolaistilastot/kiintiopakolaiset](http://www.migri.fi/tietoa_virastosta/tilastot/turvapaikka-_ja_pakolaistilastot/kiintiopakolaiset) > 5.3.2012

**Mahdi el J. 2010.** Statistik döljer betygsskillnader. Svenska dagbladet. 8.6.2010.  
>[http://www.svd.se/nyheter/inrikes/statistik-doljer-betygsskillnader\\_4833971.svd](http://www.svd.se/nyheter/inrikes/statistik-doljer-betygsskillnader_4833971.svd)> 13.6.2010

**Martin, M. 1998.** Taivutus tutuksi. Teoksessa N. Rekola & H. Korpela (toim.) Toisella kielellä – näkökulmia lasten ja nuorten suomi toisena kielenä -opetukseen. Kehittyvä koulutus 6/1998. Helsinki: Opetushallitus, 41–46.

**Martin, M. 2003a.** Kieli on kuin lammikko – johdatusta toisen kielen oppimiseen. Teoksessa L. Nissilä, H. Vaarala, & M. Martin (toim.) Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 75–90.

**Martin, M. 2003b.** Kun pitää oppia suomeksi. Teoksessa L. Nissilä, H. Vaarala, & M. Martin (toim.) Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 61–71.

**Martin, M. 2007.** A Square Peg into a Round Hole? Fifteen years of research into Finnish as a second language. Nordand. Nordisk Tidsskrift for andrespråksforskning1, 63–86.

**Martikainen, T., Sintonen T. & Pitkänen P. 2006.** Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa T. Martikainen (toim.) Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Tietolipas 212. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura, 9–41.

**Matinheikki-Kokko. K. 1999.** Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 30–51.

**McLaughlin, B. 1984.** Second Language Acquisition in Childhood: Preschool Children. Vol.1. Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum.

**McLaughlin, B. 1987.** Theories of Second Language Learning. London: Edward Arnold Ltd.

**McLaughlin, B. 1992.** Myths and Misconceptions about Second Language Learning: What every teacher needs to unlearn. Educational Practice Report.

><http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/FullText/McLaughlinMyths.pdf>> 5.10.2011

**Meisel, J.M. 2000.** Code-switching in young bilingual children: the acquisition of grammatical constraints. Teoksessa L. Wei (toim.) The Bilingualism Reader. Lontoo: Routledge, 336–359.

**Meisel, J.M. 2011.** First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences. Cambridge: Cambridge University Press.

**Mela, M. 2003.** Maahanmuuttajanuorten sijoittuminen jatko-opintoihin ja työelämään. Teoksessa L. Nissilä, H. Vaarala, & M. Martin (toim.) Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 191–194.

**Mela, M. 2007.** Kirjallisuuden opetus lukiossa suomea toisena kielenä opiskeleville. Teoksessa M. Mela, & P. Mikkonen (toim.) Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus. Tietolipas 216. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

**Merisuo-Storm, T. 2002.** Oppilaan äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittyminen kaksikielisessä alkuopetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja, C: 185. Turku: Turun yliopisto.

**Metsämuuronen, J. 2009.** Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 4. laitos. Helsinki: International Methelp.

**Mikkonen, A. 2005.** Työttömät ja työvoiman ulkopuolella olevat maahanmuuttajat: kokemuksia kotouttamistoiminnasta. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, I. Söderling, & S. Fågel (toim.) Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Helsinki: Väestöliitto, 53–71.

**Miller, S. 2003.** Impact of Mixed Methods and Design on Inference Quality. Teoksessa A. Tashokkari & C. Teddlie (toim.) Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research. Thousand Oaks, CA: Sage, 423–456.

**Mitchell, R. & Myles, F. 2004.** Second Language Learning Theories. 2nd edition. New York: Arnold.

**Moni maahanmuuttaja muuttaisi mielellään pois Suomesta. 2009.** Helsingin Sanomat. 13.10. 2009. ><http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Moni+maahanmuuttajanuori+muuttaisi+mielell%C3%A4%C3%A4n+pois+Suomesta/1135250001537>> 13.10.2009

**Morse, J.M. 2003.** Principles of mixed methods and multimethod research design. Teoksessa A. Tashokkari & C. Teddlie (toim.) Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research. Thousand Oaks, CA: Sage, 189–208.

**Muutoksen suunnat 3/2010.** Ajankohtaiskatsaus Turusta 3/2010.

><http://www.turku.fi/public/download.aspx?ID=115486&GUID=%7B63069A19-7A18-4013-9AB8B8E1DD176924%7D>> 4.4.2013

**Muutoksen suunnat 2/2012.** Ajankohtaiskatsaus Turusta 2/2012.

><http://www.turku.fi/public/download.aspx?ID=154971&GUID=%7B4830B0D4-AB88-4C8B-981E-9D65EA6DD3B5%7D>>. 5.8.2012

**Muysken, P. 2000.** *Bilingual Speech: A Typology of Code-Mixing.* Cambridge: University Press.

**Neuendorf, K. 2002.** *The Content Analysis Guidebook.* Thousand Oaks, CA: Sage.

**Nissilä, L. 2010a.** Eniten kysyttyä. Teoksessa M. Päivärinta & L. Nissilä (toim.) *Perusopetukseen valmistava opetus – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön.* Helsinki: Opetushallitus, 105–107.

**Nissilä, L. 2010b.** Kielitaidon kuvausasteikko opetussuunnitelman perusteissa ja suosituksissa. Teoksessa H. Tani & L. Nissilä (toim.) *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2010:4.* Helsinki: Opetushallitus, 24–30.

**Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka I. 2006.** Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.

**Nissilä, L. & Mustaparta, A-K. 2005.** Suomi toisena kielenä -opetus. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa. Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön.* Helsinki: Opetushallitus, 81–117.

**Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. 2009.** Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet.* Helsinki: Opetushallitus, 36–61.

**Nummenmaa, L. 2009.** *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät.* Helsinki: Tammi.

**O'Connor, E. & McCartney, K. 2007.** "Examining Teacher–Child Relationships and Achievement As Part of an Ecological Model of Development." *American Educational Research Journal* 44 (2), 340–69.

**OECD 2006.** *Where immigrant students succeed - a comparative review of performance and engagement in PISA 2003.* Pariisi: OECD.

**Ogbu, J. U. 1992.** *Adaptation to Minority Status and Impact on School Success.* *Theory into Practice*, 31, 287–295.

**Oller, D. & Eilers, R. E. 2002.** *Child Language and Child Development.* Clevedon: Multilingual Matters.

**Onwuegbuzie, A.J., Johnson, R.B., & Collins, K.M.T. 2010.** A call for mixed analysis among stress and coping researchers: Deconstructing separatist qualitative and quantitative analysis in mixed method. Teoksessa G.S. Gates, W.H. Gmelch & M. Wolverton (toim.) *Toward a Broader understanding of stress and coping: Mixed method approaches. The Research on Stress and Coping in Education Series, Vol. 5.* Charlotte, NC: Information Age, 105–143.

**OPH 2004.** Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus ja perusopetus syylukukaudella 2003. Opetushallituksen selvitys 4.3.2004.

**OPH 2008a.** Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus.

>[http://www.oph.fi/errorhandler/404.aspx?Url=http%3a%2f%2fwww.oph.fi%2fjulkaisut%2f2008%2fmaahanmuuttajaoppilaat\\_ja\\_koulutus.pdf](http://www.oph.fi/errorhandler/404.aspx?Url=http%3a%2f%2fwww.oph.fi%2fjulkaisut%2f2008%2fmaahanmuuttajaoppilaat_ja_koulutus.pdf)> 1.3.2009

**OPH 2008b.** Suomi toisena kielenä perusopetuksessa. Suomen sanoin – monin tavoin. Helsinki: Opetushallitus.

**OPH 2009.** Opas oman äidinkielen oppimisen tukemiseen. Oma kieli – oma mieli. Helsinki: Opetushallitus.

**OPH 2011.** Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot.

>[http://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita\\_koulutustilastoja/maahanmuuttajien\\_koulutus](http://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita_koulutustilastoja/maahanmuuttajien_koulutus)> 25.3.2012

**OPM 2003.** Opetusministeriön maahanmuuttopoliittiset linjaukset. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:7. Helsinki: Opetusministeriö.

**Ortega, L. 2009.** Understanding Second Language Acquisition. London: Hodder Education.

**Pakolaisneuvonta ry. 2011.**

>[http://www.pakolaisneuvonta.fi/index\\_html?lid=133&lang=suo](http://www.pakolaisneuvonta.fi/index_html?lid=133&lang=suo)> 1.9.2012

**Pentikäinen, M., Horn F., Jaakkola M. & Yli-Vakkuri, L. 1997.** Suomalainen maasta- ja maahanmuutto. Teoksessa J. Pentikäinen & M. Hiltunen (toim.). Suomen kulttuurivähemmistöt. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja 72, 195–243.

**Perhoniemi, R. & Jasinskaja-Lahti, I. 2007.** Maahanmuuttajien kotoutuminen 7 vuoden seurannan valossa. Integration of immigrants during seven years' follow-up. Finnish Journal of Ethnicity and Migration 2 (2), 21–33.

**Perttula, M-L. 2010a.** Luku- ja kirjoitustaidottomat nuoret. Teoksessa M. Päivärinta & L. Nissilä (toim.) Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus, 19–24.

**Perttula, M-L. 2010b.** Oppilashuolto. Teoksessa M. Päivärinta & L. Nissilä (toim.) Perusopetukseen valmistava opetus – opetussuunnitelmasta käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus, 49–53.

**Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009.** Helsinki: Opetushallitus.

**Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.** Helsinki: Opetushallitus.

**Perusopetusasetus 852/1998.**

**Perusopetuslaki 628/1998.**

**Perustuslaki 731/1999.**

**Petersen, J.1988.** Word-internal code-switching constraints in a bilingual child's grammar. *Linguistics* 26 (3), 479–493.

**Petrell, N. 2009.** Toinen sukupolvi jäänyt huomiotta. *Monitori. Maahanmuuttoasioiden ammattilehti* 2/2009, 24.

**Phinney J.S., Berry, J.W., Sam D.L. & Vedder, P. 2006.** Understanding Immigrant Youth: Conclusions and Implications. Teoksessa J.W. Berry, J.S. Phinney, D.L. Sam & P. Vedder (toim.) *Immigrant Youth in Cultural Transition. Acculturation, Identity, and Adaptation Across National Contexts*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 211–234.

**Phinney, J.S., Berry J.W., Vedder, P. & Liebkind, K. 2006.** The Acculturation Experience: Attitudes, Identities, and Behaviors of Immigrant Youth. Teoksessa J.W. Berry, J.S. Phinney, D.L. Sam & P. Vedder (toim.) *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. London: Lawrence Erlbaum associates, 71–116.

**Phinney, J.S., Horenczyk, G, Liebkind, K. & Vedder, P. 2001.** Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57, 493–510.

**Pihlaja, L. 2010.** Tehokkaaksi lukijaksi. Teoksessa H. Tani & L. Nissilä (toim.) *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2010: 4*. Helsinki: Opetushallitus, 88–102.

**Pihlava, M., Wallenius, L. & Olkinuora, E. 2001.** Maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia turkulaisesta koulusta. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) *Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja edellytysten tarkastelua kouluissa. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:195*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 161–193.

**Pitkänen, S. 2003.** Erilaisia mutta samanarvoisia: Kohti toimivaa monikulttuurisuutta. Teoksessa R. Simola & K. Heikkinen (toim.) *Monenkirjava rasismi*. Joensuu: Joensuu University Press, 259–272.

**Poplack, S. 2000.** Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. Teoksessa L. Wei (toim.) *The Bilingualism Reader*. Lontoo: Routledge, 213–243.



**Poplack, S. 2004.** Code-switching. Teoksessa U. Ammon, N. Dittmar, K.J. Mattheier & P. Trudgill (toim.) *Soziolinguistik. An international handbook of the science of language*, 2nd edition. Berlin: Walter de Gruyter, 589–596.

**Portera, A. 2011.** Intercultural and Multicultural Education: Epistemological and Semantic Aspects. Teoksessa C.A. Grant & A. Portera (toim.) *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge, 12–32.

**Portes, A. & Rumbaut, R.G. 2001a.** *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. California: University of California Press.

**Portes, A. & Rumbaut, R.G. 2001b.** *Immigrant America: Portrait*. California: University of California Press.

**Päivärinta, M. 2005.** Oppilaan integrointi perusopetuksen ryhmiin. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa. Opetussuunnitelmasta käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus, 54–57.

**Pälli, P. 1998.** Aikuisten suomi toisena kielenä -opetus: mihin kielitaidon osa-alueisiin tulisi panostaa? Teoksessa N. Rekola & H. Korpela (toim.) *Toisella kielellä – näkökulmia lasten ja nuorten suomi toisena kielenä -opetukseen. Kehittyvä koulutus 6/1998*. Helsinki: Opetushallitus, 17–21.

**Pälli, L. & Latomaa S. 1997.** Aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taito. *Maahanmuuttajakoulutuksen arviointia*. Helsinki: Opetushallitus.

**Pärty, J. 2011.** Turun alueprofiili 2011.

><http://www.turku.fi/Public/download.aspx?ID=142375&GUID=%7B2DDE49AA-4583-40D7-B186-9BABA6CCC2C4%7D>> 1.2.2014

**Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Vehviläinen, E-M., Virtanen, A. & Pihlaja, L. 2010.** Osallisena Suomessa. Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

**Rapo, M. 2011.** Vieraskielinen on yhä monessa kunnassa harvinaisuus.

>[https://www.stat.fi/tup/vl2010/art\\_2011-06-21\\_001.html](https://www.stat.fi/tup/vl2010/art_2011-06-21_001.html)> 20.8.2011

**Rasinger, S. 2005.** Age of Arrival and Second Language Acquisition of English Copula and Auxiliary Constructions: A Study on Bengali-English in East London. *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville: Cascadilla Press, 1911–1920.

**Rey-von Allmen, M. 2011.** The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation With the Council of Europe. Teoksessa C.A. Grant & A. Portera (toim.) Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness. New York: Routledge, 33–48.

**Ringbom, H. 2007.** Cross-linguistic similarity in foreign language learning. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

**Romaine, S. 1995.** Bilingualism. 2nd edition. Oxford: Blackwell.

**Romaine, S. 1996.** Bilingualism. Teoksessa W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (toim.) Handbook of Second Language Acquisition. San Diego: Academic Press, 571–604.

**Romaine, S. 2004.** Bilingual Language Development. Teoksessa K. Trott, S. Dobbins & P. Griffiths (toim.) The Child Language Reader. Lontoo: Routledge, 287–303.

**Ronkainen S., Pehkonen L., Lindblom-Ylänne S. & Paavilainen E. 2011.** Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOY.

**Rumbaut, R. G. 2009.** A Language Graveyard? The Evolution of Language Competencies, Preferences and Use among Young Adult Children of Immigrants. Teoksessa T. G. Wiley, J. Sook Lee & R. Rumberger (toim.) The Education of Language Minority Immigrants in the United States. Clevedon: Multilingual Matters, 35-71.

**Ruoppila, I., Röman K. & Västi, M. 1969.** KTL:n diagnostisia kirjoituskokeita peruskoulun II ja III luokille: Kokeiden standardointi ja kirjoitusvirheiden faktorianalyttinen tutkimus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 50. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

**Rutter, J. 2006.** Refugee Children in the UK. New York: McGraw-Hill Education.

**Räsänen, T. 2007.** Intercultural education for global responsibility. Teoksessa T. Kaivola & M. Melen-Paaso (toim.) Education for global responsibility: Finnish perspectives. Helsinki: Ministry of Education, 17–30.

**Räsänen, M. & Kivirauma, J. 2011.** Oppilaana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 21. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 35–90.

**Räty, M. 2002.** Maahanmuuttaja asiakkaana. Helsinki: Tammi.

**Saarinen, E. 2007.** Kirjallisuus alakoulun suomi toisena kielenä -opetuksessa. Teoksessa M. Mela & P. Mikkonen (toim.) Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus. Tietolipas 216. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

**Sajavaara, K. 1999a.** Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 73–102.

**Sajavaara, K. 1999b.** Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 103–128.

**Sandqvist, K. 1995.** Verbal boys and mathematical girls: Family background and educational careers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 39 (1), 5–36.

**Soovel, T. 1988.** A time to speak. A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech. Rowley, MA: Newbury House.

**Selinker, L. 1972.** Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209–241.

**Shepherd, J. 2011.** Immigrant children benefit from Finnish education. *The Guardian*. 21.11.2011  
><http://www.theguardian.com/education/2011/nov/21/finland-education-immigrantchildren?INTCMP=SRCH>.  
> 22.11.2011

**Shirwa, A. 1996.** Somalian kouluolot. Teoksessa H. Ruuska, & S-M. Tuomi (toim.) Moneja baareja : tiellä toimivaan kaksikielisyyteen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 67–69.

**Silfverberg, L. 1996.** Viestinnän kannalta ensisijaisia kieliopillisia kategorioita. Teoksessa M. Vehkanen (toim.) Suomi toisena/vieraana kielenä. Ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Edita, 36–52.

**Singleton, D & Lengyel, Z. 1995.** The age factor in second language acquisition: a critical look at the Critical Period Hypothesis. Clevedon: Multilingual Matters.

**Sisäasianministeriö 2012.** Maahanmuuton vuosikatsaus.  
>[http://www.migri.fi/download/34214\\_maahanmuutto\\_2011\\_tilastokatsaus.pdf](http://www.migri.fi/download/34214_maahanmuutto_2011_tilastokatsaus.pdf)> 3.6.2012

**Skaalvik, E. & Rankin, R. 1994.** Gender differences in mathematics and verbal achievement, self-perception and motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 419–428.

**Skutnabb-Kangas, T. 1981.** Bilingualism or Not. *The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

**Skutnabb-Kangas, T. 1987.** Are the Finns in Sweden an Ethnic Minority? Finnish Parents Talk about Finland and Sweden. Research Project “The Education of the Finnish Minority”, Working Paper 1. Roskilde: Roskilde University Centre, Institute VI.

**Skutnabb-Kangas, T. 1995.** Multilingualism and the Education of Minority Children. Teoksessa O. Garcia & C. Baker (toim.) Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundation. Clevedon: Multilingual Matters, 40–62.

**Skutnabb-Kangas, T. 1998.** Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus.

**Soilamo, A. 2006.** Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa. Turun yliopiston julkaisuja, C: 249. Turku: Turun yliopisto.

**Soilamo, O. 2008.** Opettajan monikulttuurinen työ. Turun yliopiston julkaisuja, C: 267. Turku: Turun yliopisto.

**Soininen, M. 1995.** Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja A:43. Turku: Turun yliopisto.

**Soininen, M. 1997.** Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja A: 56. Turku: Turun yliopisto.

**Soininen, M. & Merisuo-Storm T. 2009.** Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: ROKL.

**Suarez-Orozco, T. & Suarez-Orozco, M. 2008.** Learning a New Land: Immigrant Students in American Society. Cambridge: Harvard University Press.

**Suihkonen, M. 2009.** Suojelua Suomesta. Monitori. Maahanmuuttoasioiden ammattilehti 3/2009, 6–7.

**Sulkunen, S. 2013.** Suomalaisnuorten lukuharrastus muutosten kourissa. Video.

> <http://vimeo.com/64536743>> 31.2.2014

**Suni, M. 1996.** Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa. Opetushallituksen monisteita 11. Helsinki: Opetushallitus.

**Suni, M. 2008.** Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

**Suomen pakolaisapu 2010.** Suomen pakolais- ja turvapaikkakäytännöt.

><http://www.pakolaisapu.fi/fi/tietoa/tietoa-pakolaisuudesta/pakolaisuus-suomessa/pakolais-ja-turvapaikkakaytannot.html>> 23.8.2010

**Swain, M. 1985.** Communicative competence: Some roles of comprehensive input and comprehensible output in its development. Teoksessa S. Gass & C. Madden (toim.) Input in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House, 235–253.

**Swain, M. 1996.** Discovering successful second language teaching strategies and practices: from programme evaluation to classroom experimentation. *Journal of Multilingualism and Multicultural Development* 17 (2-4), 89–104.

**Swain, M. 2000.** The Output Hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. Teoksessa J.P. Lantolf (toim.) *Sociocultural Theory and second Language Learning*. Oxford: University Press, 97–114.

**Swain, M. & Johnson, R. 1997.** Immersion education: A category within bilingual education. Teoksessa R. K. Johnson & M. Swain (toim.) *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: University Press, 1–16.

**Söderling, I. 2005.** Suomen väestökysymys ja maahanmuutto. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, I. Söderling & S. Fågel (toim.) *Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin*. Väestöliitto, Väestöntutkimuslaitos, 13–23.

**Takala, S. 1989.** Sanaston opettamisen uudet haasteet. Teoksessa S. Takala (toim.) *Sanaston opettaminen ja oppiminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä* 44. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1–11.

**Talib, M.-T. 1999.** Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. *Helsingin yliopiston tutkimuksia* 207. Helsinki: Helsingin yliopisto.

**Talib, M.-T. 2005.** Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. *Kasvatusalan tutkimuksia* 21. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

**Talib, M.-T. 2006.** Why is it so hard to encounter diversity. Teoksessa M.-T. Talib (toim.) *Diversity – a challenge for educators*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 27, 139–156.

**Talib, M.-T. 2013.** Esipuhe. Teoksessa F. Dervin & L. Keihäs (toim.) *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatuksen*. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 63, 13–17.

**Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004.** Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.

**Tarnanen, M. 2010.** Kohti toiminnallisempaa kielitaidon arviointia. Teoksessa H. Tani & L. Nissilä (toim.) *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa. Oppaat ja käsikirjat* 2010:4. Helsinki: Opetushallitus, 148-159.

**Tashokkari, A. & Cresswell, J.W. 2007.** The New Era of Mixed Method. *Journal of Mixed Methods Research* 1 (1), 3-7.

**Tashokkari, A. & Teddlie C. 1998.** Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.

**Teddlie, C. & Tashokkari, A. 2003.** Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods in the Social and Behavioral Sciences. Teoksessa A. Tashokkari & C. Teddlie (toim.) Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research. Thousand Oaks, CA: Sage, 3–50.

**Teddlie, C. & Tashokkari, A. 2009.** Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Science. Thousand Oaks, CA: Sage.

**Teiss, K. 2007.** Varhaislapsuuden merkitys oman äidinkielen ylläpitämisessä ja kaksikielisessä kehittämisessä. Teoksessa S. Latomaa (toim.) Oma kieli kullakin kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Edita, 16–25.

**Tilastokeskus 2012.** Tilastokeskuksen nettitiedote. Väestö.

>[http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto.html#vaestonmuutokset](http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#vaestonmuutokset)>. 5.6.2013

**Thors, A. 2009.** Vaihtopenkiltä maalintekijöiksi. Monitori. Maahanmuuttoasioiden ammattilehti 3/2009, 27.

**Tomlinson, S. 1991.** Ethnicity and Educational Attainment in England. An Overview. Anthropology & Educational Quarterly 22 (2), 121-139.

**Tomlinson, S. 2008.** Race and Education: Policy and Politics in Britain. Buckingham: Open University Press.

**Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012.** Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

**Turun kaupungin kasvatus- ja opetustoimi 2012.** Turun vieraskieliset oppilaat. Julkaisematon käsikirjoitus.

**Turun kaupungin kasvatus ja opetus 2013.** Globaalikasvatus ja monikulttuurisuus.

><http://www.turku.fi/Public/default.aspx?nodeid=16902&culture=fi-FI&contentlan=1>> 13.6.2013

**Turun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman kuntakohtainen osio 2011.** Turun kaupunki.

**Tähtinen, J. & Isoaho H. 2001.** Tilastollisen analyysin lähtökohtia. Ensiaskeleet kvantitaaineiston käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaan SPSS-ohjelmaympäristössä. Julkaisusarja C, Oppimateriaalit: 13. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

**Tähtinen, J. & Kaljonen, A. 1996.** Tilastollisen analyysin perusteita kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Julkaisusarja B:55. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

**Tähtinen, J., Laakkonen E. & Broberg M. 2011.** Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C: 20. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja opettajankoulutuslaitos.

**VanPatten, B. 2002** From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition. New York: McGraw-Hill.

**Vehkalahti, K. 2008.** Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Tammi.

**Viberg, Å. 1993.** Introduktion: Projektet Tvåspråkighet i skolan. Teoksessa Å. Viberg, V. Tuomela & P. Bergman (toi.) Tvåspråkighet i skolan / Bilinguals at school: BAS-Rapport 1. Rapporter om tvåspråkighet 9, 1993. Stockholm: Stockholms Universitet, Centrum för tvåspråkighetsforskning, 1–28.

**Vilkama, K. 2011.** Yhteinen kaupunki, eriytyvät kaupunginosat? Kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten alueellinen eriytyminen ja muuttoliike pääkaupunkiseudulla. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

**Virta, A. 2008.** Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. Kasvatusalan tutkimuksia 39. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

**Virta, A., Räsänen, S. & Tuittu, A. 2011.** Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:211, 159–233.

**Virtanen, H. 2007.** Monietnistyvät lähiöt – Suomalaisten asuinalueiden etninen erilaistumiskehitys ja siihen vaikuttavat tekijät. Yhdyskuntasuunnittelu 45 (3), 6–19.

**Vuorinen, P. 2009.** Profiles of second language learners in bilingual education. A comparative study of characteristics of Finnish and American students. Turun yliopiston julkaisuja, B:318. Turku: Turun yliopisto.

**Wei, L. 2000.** Dimensions of bilingualism. Teoksessa L. Wei (toim.) The Bilingualism Reader. Lontoo: Routledge, 3–24.

**Weigle, S. C. 2005.** Second Language Writing Expertise. Teoksessa K. Johnson (toim.) Expertise in Second Language Learning and Teaching. New York: Palgrave Macmillian, 128–149.

**Yle Uutiset 2010.** AL:Somaliperheitä yhdistetään Suomessa ennätyskellisen paljon. 2010. 14.8.2010.

>[http://yle.fi/uutiset/al\\_somaliperheitä\\_yhdistetaan\\_suomeen\\_ennatyskellisen\\_paljon/5614206](http://yle.fi/uutiset/al_somaliperheitä_yhdistetaan_suomeen_ennatyskellisen_paljon/5614206)> 15.8.2010

**Yousri, Y. 2005.** Maahanmuuttajien äidinkielen opetus. Teoksessa K. Ikonen (toim.). Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa. Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus, 120-140.



## LIITTEET

### LIITE 1

#### KUODESLUOKKALAISTEN VIERASKIELISTEN OPPILAIDEN ARVIOINTI

Tervehdys hyvät erityisopettajat ja suomi toisena kielenä -opettajat!

Teen tutkimusta, jossa tutkimusjoukkona toimivat kaikki turkulaiset vieraskieliset kuudesluokkalaiset. Tutkimustehtävä koostuu **testipaketista**, joka sisältää kielellisiä tehtäviä. Lisäksi oppilas ja hänen vanhempansa täyttävät **taustatietolomakkeet**.

Totuttuun tapaan vieraskieliset kuudesluokkalaiset oppilaat tekevät testipaketin tehtävät alkuvuodesta. Tänä vuonna tehtävät ajoittuvat ajalle joulukuu 2004 – tammikuu 2005. Tuona aikana tulisi teettää oppilailla kaikki tehtävät. **Tehtäväpakettia ei tule kuitenkaan teettää kokonaisuudessaan yhtenä päivänä, vaan yksi osio per päivä.** Olen tarkentanut joitakin tehtäväohjeita sekä rajannut tehtävien vastausaikaa. Pyydän, että **luette tehtäväohjeet huolellisesti, jotta kaikki opettajat antaisivat oppilaille samanlaiset ohjeet.** Näin päästään luotettavaan tulokseen. Tehtäviä ei ole tarkoitettu julkiseen käyttöön.

Kun testipaketti ja taustatietolomake on täytetty toivon, että lähetätte ne minulle pisteytettäväksi mahdollisimman pian sisäisellä postilla Lausteen kouluun.

**Terveisin Annukka Talvitie**

Maahanmuuttajien tuetun ryhmän opettaja, Lausteen koulu

P.S. Jos tulee kysyttävää, ota yhteyttä rohkeasti!

**OHJEET OPETTAJILLE**

Turun kaupungin erityisopettajat ja suomi toisena kielenä -opettajat ovat suunnitelleet ja kehittäneet vieraskielisille kuudesluokkalaisille tehtäväpaketin lukuvuonna 2000-2001. Tehtäväpaketti sisältää kielitaitotehtäviä, matematiikan testin ja itsearviointilomakkeen. Tehtäväpaketin tavoitteena on kartoittaa vieraskielisten oppilaiden suomen kielen ja matematiikan perustaitoja sekä tukea oppilaan siirtymistä yläluokille kohdentamalla tukitoimia niitä tarvitseville.

Koska keskityn tutkimuksessani kielellisiin seikkoihin, olen jättänyt tehtäväsarjasta pois matemaattisen osion. Se löytyy kuitenkin koulunne Vieraskielisten kuudesluokkalaisten testipaketista. Tämä tehtäväsarja ei sisällä oppilaan itsearviointilomaketta eikä matemaattisia tehtäviä. Ne voidaan kuitenkin teettää oppilailla. Sen sijaan olen lisännyt testistöön taustatietolomakkeet koskien oppilasta ja hänen vanhempiaan.

Taustatietolomake 1, joka on tarkoitettu oppilaan ja opettajan täytettäväksi, on suomenkielinen, mutta vanhempien taustatietolomake 2 on käännetty, albaniaksi, arabiaksi, bosniaksi, englanniksi, kurdiksi, ruotsiksi, somaliksi, venäjäksi ja vietnamiksi. Nämä lomakkeet lähetetään teille liitetiedostona 17.1. Toivon, että huolehditte, että kyselylomake kulkee jokaisen oppilaan vanhemmille oppilaan mukana, ja se tulisi myös täytettynä takaisin. Jotta tiedetään kenestä oppilaasta on kysymys, kirjoittakaa takaisin tulleen taustatietolomakkeen 2 yläkulmaan oppilaan ja koulun nimi.

Seuraavaksi muutama ohje koskien taustatietolomaketta 1. Ensinnäkin **opettajan tulisi olla läsnä oppilaiden täyttäessä taustatietolomaketta 1**, jotta oppilailla olisi mahdollisuus tehdä kysymyksiä hänelle epäselvistä kohdista. Toiseksi, ennen taustatietolomakkeen jakamista olisi syytä **käydä läpi muutama asia oppilaiden kanssa**. Esitestauksessa kävi ilmi, että tietyt käsitteet ja kohdat olivat hankalia. Esim. oppilailla esiintyi epäselvyyttä S2-käsitteen suhteen. Oppilas ymmärsi, mistä oppiaineesta on kyse vasta kun hän kuuli oppiainetta opettavan opettajan nimen. Kohdassa 4 tulisi selvittää, että ruotsin kielen opiskeleminen ei tarkoita sitä, että käy ruotsinkielistä koulua. Taustatietolomake sisältää myös muutamia kohtia (9,10,11, 26, 27), jotka opettajan tulee täyttää. Kohtien 26 ja 27 täyttämiseen käytetään eurooppalaisen viitekehysten kuvausasteikon kriteereitä (A1-C2). Olisi erittäin hyvä, että luokanopettaja, S2-opettaja ja erityisopettaja tekevät **yhdessä** arvioinnin oppilaan suullisesta ja kirjallisesta tuottamisesta.

## TAUSTATIETOLOMAKE 1

## LIITE 3

Etunimi: \_\_\_\_\_ Koulu: \_\_\_\_\_

1A) Sukupuoli: tyttö poika 1B) Syntymävuosi \_\_\_\_\_

2. Äidinkieli/äidinkielet: \_\_\_\_\_

**Ympyröi oikea vaihtoehto.**3. Olen käynyt Suomessa koulua, jossa opetuskielenä on suomi:

en luokat: 1 2 3 4 5 6

4. Olen käynyt Suomessa koulua, jossa opetuskielenä on ruotsi:

en luokat: 1 2 3 4 5 6

5. Olen kerrannut luokan eli jäänyt luokalle: en luokat: 1 2 3 4 5 6

6. Olen käynyt koulua jossakin muussamaassa kuin Suomessa: en luokat: 1 2 3 4 5

Missä maassa? \_\_\_\_\_

7. Olen opiskellut valmistavassa vaiheessa: en puoli vuotta vuoden

8. Olen opiskellut suomea toisena kielenä erillisessä ryhmässä:

en \_\_\_\_\_ kyllä, \_\_\_\_\_ vuotta

9. Opiskelen suomea toisena kielenä erillisessä S2-ryhmässä: \_\_\_\_\_ tuntia viikossa (**opettaja täyttää**)10. Viimeinen suomi toisena kielenä -arvosana: \_\_\_\_\_ (**opettaja täyttää**)11. Opiskelen suomen kieltä yhdessä suomalaisten kanssa: \_\_\_\_\_ tuntia viikossa (**opettaja täyttää**)

12. Olen opiskellut äidinkieltäni (ei suomen kieli) Suomessa: en kyllä, \_\_\_\_\_ vuotta

13. Opiskelen koulussa omaa äidinkieltäni: \_\_\_\_\_ tuntia viikossa

14. Opiskelen äidinkieltäni koulun ulkopuolella esim. moskeijassa : \_\_\_\_\_ tuntia viikossa

**Ympyröi oikea vaihtoehto.**

- |  |          |                |           |
|--|----------|----------------|-----------|
| 15. Äitini kanssa käytän enemmän   | suomea   | äidinkieltä    |           |
| 16. Isäni kanssa käytän enemmän  | suomea   | äidinkieltä    |           |
| 17. Sisarusteni kanssa käytän enemmän  | suomea   | äidinkieltä    |           |
| 18. Parhaan kaverini kanssa käytän enemmän   | suomea   | äidinkieltä    |           |
| 19. Kaverieni kanssa käytän enemmän  | suomea   | äidinkieltä    |           |
| 20. Osaan puhua omaa äidinkieltäni   | heikosti | jossain määrin | sujuvasti |
| 21. Osaan lukea omalla äidinkielelläni   | heikosti | jossain määrin | sujuvasti |
| 22. Osaan kirjoittaa omalla äidinkielelläni  | heikosti | jossain määrin | sujuvasti |
| 23. Osaan puhua suomen kieltä  | heikosti | jossain määrin | sujuvasti |
| 24. Osaan lukea suomen kielellä  | heikosti | jossain määrin | sujuvasti |
| 25. Osaan kirjoittaa suomen kielellä   | heikosti | jossain määrin | sujuvasti |
| 26. Yleinen suullinen tuottaminen : _____ <b>(opettaja täyttää, ks. kriteerit)</b>   |          |                |           |
| 27. Yleinen kirjallinen tuottaminen : _____ <b>(opettaja täyttää, ks. kriteerit)</b> |          |                |           |

## LIITE 4

## TAUSTATIETOLOMAKE 2

Lapseni nimi: \_\_\_\_\_

**Hyvät vanhemmat!**

**Teen tutkimusta maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidosta, johon lapsesi osallistuu. Toivon, että voisitte vastata kysymyksiini koskien lastanne ja omaa koulutustaustaanne. Kaikki tiedot käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti.**

**Kiitos avusta!****Annukka Talvitie**

1. Lapsesi tulo Suomeen: \_\_\_\_\_ vuosi \_\_\_\_\_
2. Maa, josta lapsenne tuli Suomeen: \_\_\_\_\_
3. A) Isän kotimaa: \_\_\_\_\_  
B) Kieli, jota puhuu lapsen kanssa: \_\_\_\_\_
4. A) Äidin kotimaa: \_\_\_\_\_  
B) Kieli, jota puhuu lapsen kanssa: \_\_\_\_\_
5. Lapsesi status eli maahantulosyy: (laita rasti oikeaan kohtaan)
 

Siirtolainen	_____
Paluumuuttaja	_____
Kiintiöpakolainen	_____
Turvapaikanhakija	_____
Perheen yhdistäminen	_____
6. Koulutustaustanne: (alleiviivaa oikea vaihtoehto)
 

ISÄ	ÄITI
Ei ole käynyt koulua	Ei ole käynyt koulua
Keskeyttänyt peruskoulun	Keskeyttänyt peruskoulun
Peruskoulu	Peruskoulu
Lukio	Lukio
Ammattikoulu	Ammattikoulu
Yliopisto/korkeakoulu	Yliopisto/korkeakoulu

**YLEINEN SUULLINEN TUOTTAMINEN: PUHUMINEN**

(Eurooppalainen viitekehys 2003, 93)

**C2**

Pystyy tuottamaan sisällöllisesti selkeää, rakenteellisesti sujuvaa ja johdonmukaisesti etenevää puhetta, joka auttaa vastaanottajaa havaitsemaan keskeiset kohdat ja muistamaan ne.

**C1**

Pystyy esittämään selkeitä yksityiskohtaisia kuvauksia ja esityksiä monopolvisistakin aiheista, liittämään aiheisiinsa alateemoja, kehittämään keskeisiä näkökohtia sekä päättämään esityksensä sopivalla lopetuksella.

**B2**

Pystyy tuottamaan selkeitä, johdonmukaisesti jäsenneiltyjä kuvauksia ja esityksiä, korostamaan asianmukaisesti keskeisiä seikkoja ja tukemaan niitä sopivin yksityiskohdin.

Pystyy tuottamaan selkeitä, yksityiskohtaisia sisältäviä kuvauksia ja esityksiä hyvinkin erilaisista itselleen mielenkiintoisista aiheista sekä laajentamaan ja tukemaan esittämiään niitä sopivin yksityiskohdin.

**B1**

Pystyy esittämään suhteellisen sujuvasti ja lähinnä esittämään peräkkäisenä asioiden luettelona kuvauksen erilaisista tutuista, itseään kiinnostavista aiheista.

**A2**

Pystyy esittelemään tai kuvaamaan lyhyiden ja yksinkertaisten sanontojen ja lauseiden muodostamien luetteloiden avulla oman elin- tai työympäristönsä jokapäiväisiä asioita, kuten ihmisiä ja arkipäivän rutiineja, sekä selittämään, mistä pitää tai ei pidä.

**A1**

Pystyy kertomaan ihmisistä ja paikoista käyttäen yksinkertaisia, yleensä irrallisia sanontoja.

**LIITE 6****YLEINEN KIRJALLINEN TUOTTAMINEN: KIRJOITTAMINEN**

(Eurooppalainen viitekehys 2003, 96)

**C2**

Pystyy laatimaan selkeitä, sujuvia, kompleksisia tekstejä monipolvisista aiheista ja tuottamaan asianmukaisen ja johdonmukaisen rakenteen siten, että tekstin looginen rakenne auttaa lukijaa löytämään tärkeät seikat.

**C1**

Pystyy laatimaan selkeitä, hyvin rakennettuja tekstejä kompleksisista aiheista ja korostamaan tärkeitä esiin nousevia kysymyksiä. Pystyy jossain määrin tukemaan näkökantojaan lisäseikoilla, perusteluilla ja osuvilla esimerkeillä. Pystyy löytämään kirjoitukseensa sopivan lopetuksen.

**B2**

Pystyy kirjoittamaan selkeää, yksityiskohtaista tekstiä erilaisista itseään kiinnostavista aiheista, tekemään yhteenvetoja ja arvioimaan useista lähteistä poimimaansa tietoa ja perusteluja.

**B1**

Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia yhtenäisiä tekstejä erilaisista tutuista aiheista oman mielenkiintonsa alueelta yhdistämällä joukon lyhyempiä erillisiä elementtejä yhdeksi johdonmukaiseksi tekstiksi.

**A2**

Pystyy kirjoittamaan joukon yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita yhdistäen ne yksinkertaisesti sanoilla "ja", "mutta" ja "koska".

**A1**

Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia irrallisia ilmauksia ja lauseita.

**SANELU**

Jaa oppilaille vastauspaperit ja pyydä kirjoittamaan nimi oikealle ylös.

Ohje opettajalle: Tarina luetaan kerran läpi kuuluvalla äänellä ja selkeästi. Tämän jälkeen sanellaan muutaman sanan jaksoissa /-merkkiin asti kaksi kertaa. Välimerkit sanotaan. Oppilaat kirjoittavat sanelun joko pienaakkosin tai tyyppikirjaimia käyttäen. Sanelun jälkeen oppilailla on aikaa tarkistaa viisi minuuttia, jonka jälkeen paperit kerätään pois.

Ohje oppilaalle: "Luen ensin koko tarinan läpi. Sitten sanelen muutaman sanan jaksoissa. Eli luen muutaman sanan kaksi kertaa, jotka sinä kirjoitat paperille. Sanon välimerkit eli pilkut ja pisteet. Kirjoita selvästi joko pienaakkosin tai tyyppikirjaimin. Sanelun jälkeen sinulla on viisi minuuttia aikaa tarkistaa. Katso, että olet muistanut merkitä myös ä ja ö -kirjainten pisteet.

**/Lomamatka/**

Matkustimme viime kesänä / lomalle eksoottiseen / Kreikkaan / . / Pääsin ensimmäistä kertaa / suureen lentokoneeseen / . / Minusta oli jännittävää / , / kun mahtava lentokone / kohosi yläilmoihin / . / Moottorit jylsivät / ja kiitoradan / maalatut merkinnät / jäivät yhä alemmaksi / . / Nousimme ohuen / pilvikerroksen yläpuolelle / kirkaaseen auringonpaisteeseen / . / Kreikassa tutustuimme / historiallisiin nähtävyyksiin / , / leikottelimme aurinkoisilla hiekkarannoilla / ja teimme retkiä / suurenmoiseen saaristoon / . / Paluumatkalla en enää / pelännyt ahtaassa lentokoneessa / . / Lentokapteeni päästi minut / katsomaan ohjaamoa / . / Olipa siellä / kummallisia mittareita / . / Lopulta laskeuduimme / vihreään Suomeen / . /



**LIITE 8****LUETUN YMMÄRTÄMINEN**

Nimi: \_\_\_\_\_

Lue teksti 1 ensin kokonaan läpi. Tämän jälkeen lue teksti 1:n kysymykset huolellisesti. Lue teksti sitten uudestaan läpi ja vastaa teksti 1:n kysymyksiin. Kun olet vastannut tehtävän 1:n avoimiin kysymyksiin, siirry tehtävän 2:n monivalintatehtäviin. Toimi samalla tavoin teksti 2:n kanssa. Tehtäväaikaa on yhteensä 45 minuuttia.

**TEKSTI 1****SUOMEN HISTORIAA**

1. Suomen alue kuului monta sataa vuotta Ruotsille ja sen jälkeen monta sataa vuotta Venäjälle. Suomalaiset ottivat omaan kulttuuriinsa ja kieleensä vaikutteita sekä idästä että lännestä. Venäjällä oli paljon köyhää kansaa ja siellä elettiin 1900-luvun alussa vaikeaa aikaa. Rikkaiden helppo elämä ärsytti tavallisia ihmisiä. Samoihin aikoihin Suomi alkoi haluta yhä voimakkaammin itsenäiseksi valtioksi. 1917 tämä onnistuikin, Venäjä ei enää kyennyt vastustamaan Suomen vaatimuksia, koska sillä oli tarpeeksi vaikeuksia muutenkin. Suomalaisen hallitsijoina ovat siis olleet Ruotsin kuninkaat sekä Venäjän tsaarit. Itsenäisen Suomen valtionpäämiestä kutsutaan presidentiksi.

Suomalainen yhteiskunta on sadan vuoden aikana muuttunut paljon. 1900-luvun alussa täällä ei vielä ollut paljon teollisuutta. Ulkomailla oli keksitty höyrykone, mikä vaikutti myös Suomen teollisuuden kehittymiseen. Ensimmäiseksi alkoi kehittyä sahateollisuus, jonka raaka-ainetta, puutavaraa, metsissä riittikin. Nykyään puusta valmistetaan monenlaista paperia. Kun tehtaisiin saatiin konevoimaa, pieni määrä työntekijöitä pystyi valmistamaan yhä enemmän tavaraa. Nykyään esimerkiksi kankaat, jotka kudottiin käsin, valmistetaan koneellisesti.

Noin sata vuotta sitten koululaitos alkoi vasta kehittyä ja lukutaidottomien määrä vähetä. Yhä useampi jatkoi opiskelua yliopistossa. Tavallinen kansakin oppi vähitellen seuraamaan oman maan ja maailman asioita esimerkiksi sanomalehdistä.

**TEKSTI 2****TURUN SAARISTO**

2. Turun saaristo on ainutlaatuinen alue. Saariston luonto poikkeaa mantereen luonnosta. Siellä voi esimerkiksi nähdä monia sellaisia lintulajeja, joita ei muualla Suomessa tapaa. Mitä kauemmaksi merelle päin mennään sitä vähemmän puita on saarilla. Kovassa tuulella viihtyvät vain tietynlaiset kasvit, jotka ovat sopeutuneet ankariin oloihin.

Saaristossa voi virkistäytyä, vaikkapa purjehtia. Isoihin saariin pääsee paitsi omalla veneellä myös yhteysaluksilla. Saaristossa voi yöpyä esimerkiksi omassa veneessä tai vuokramökeissä. Joillakin perheillä taas on oma kesäasunto. Jotkut saaristolaiset saavatkin toimeentulonsa matkailusta joko kokonaan tai ainakin osittain. Kalastus on yksi saariston perinteisistä elinkeinoista. Se ei ole helppo elinkeino, koska joskus kalastajan täytyy toimia kovassakin aallokossa, eikä saaliskaan aina tyydytä. Toisinaan taas merellä myrskyä ja puhaltaa jäätävä tuuli. Tällaisen matkan jälkeen on hienoa palata kotisatamaan.

**Tehtävä 1. TEKSTI 1**

1. Minkä maiden osa Suomi on ollut aikaisemmin?

---

/2

2. Mistä Suomen kulttuuri on ottanut vaikutteita?

---



---

/2

3. Miksi hallitsijaa kutsuttiin ennen Venäjällä?

---

/1

4. Minkälainen oli teollisuuden määrä Suomessa 1900-luvun alussa?

---

/1

5. Mikä oli Suomen ensimmäinen teollisuudenala?

---

/1

6. Miksi tavallisen kansan oli vaikea seurata yhteiskunnan asioita vielä sata vuotta sitten?

---

**TEKSTI 2** /1

7. Millä tavalla saariin voi matkustaa?

---



---

/2

8. Vertaa rannikon läheisyydessä olevien saarten puustoa kaukana rannikosta sijaitsevien saarten puustoon.

---



---

/1

9. Miksi uloimmilla saarilla on vain vähän kasveja?

---



---

/2

10. Mikä ei aina ole hauskaa kalastajan työssä?

---



---

/2

**Tehtävä 2**

Nimi: \_\_\_\_\_

Valitse se vaihtoehto, joka tarkoittaa samaa kuin annettu sana.

## TEKSTI 1

**1. Ottaa vaikutteita**

- a) ottaa kalliita tavaroita
- b) ottaa mallia
- c) joutua vaikeuksiin
- d) lainata tauluja

**2. Valtionpäämies**

- a) kansanedustaja
- b) päättäjät
- c) puheenjohtaja
- d) ihminen, joka toimii maan poliittisena johtajana

**3. Teollisuus**

- a) tehdas
- b) monta tehdasta
- c) koneellinen tavarantoimitus tehtaissa
- d) aine, josta valmistetaan jotakin toista ainetta tai tavaraa

**4. Raaka-aine**

- a) hyvä aine
- b) aine, joka ei ole kypsä
- c) huono aine
- d) aine, josta valmistetaan jotakin toista ainetta tai tavaraa

**5. Valmistaa**

- a) tehdä
- b) viedä
- c) käyttää
- d) irrottaa

**6. Kehittyä**

- a) huonontua
- b) mennä eteenpäin
- c) alkaa
- d) loppua

**7. Lukutaidoton**

- a) osaa lukea
- b) ei osaa lukea
- c) lukee hitaasti
- d) lukee vähän

**TEKSTI 2****8. Saaristo**

- a) saariryhmä
- b) saaren osa
- c) isot saaret
- d) vierekkäiset saaret

**9. Laji**

- a) harvinainen lintu
- b) iso eläin
- c) pieni eläin
- d) eläinryhmä, jonka jäsenet voi lisääntyä

**10. Toimia**

- a) tehdä jotakin
- b) liikkua vedessä
- c) pysähtyä
- d) soutaa

**11. Aallokko**

- a) paljon vettä
- b) paljon aaltoja
- c) kova myrsky
- d) kova tuuli

**12. Saalis**

- a) sää
- b) palkka
- c) esimerkiksi kalastajan verkolla kalastamat kalat
- d) tuuli, joka puhaltaa kauan

**13. Jäätävä**

- a) erittäin kylmä
- b) todella voimakas
- c) tuuli, jossa on mukana jäätä
- d) tuuli, joka puhaltaa kauan

**14. Kotisatama**

- a) satama, jossa asutaan
- b) koti, joka on satamassa
- c) sellaisten laivojen tai veneiden paikka, joilla ei ole omistajaa
- d) satama, jossa on laivan tai veneen oma paikka

**15. Palata**

- a) tulla takaisin
- b) käydä jossakin
- c) palaa
- d) purjehtia

## LIITE 9

## RAKENNE

Nimi: \_\_\_\_\_

**Lue teksti ensin läpi. Kirjoita sitten viivan alapuolella oleva sana oikeassa muodossa viivalle. Tehtäväaika on 30 minuuttia.**

*Malli:* Mitä sinulle kuuluu?  
sinä

Hei, Niina!

Huomasin, että en ole kirjoittanut sinulle pitkään aikaan. Ei minulla ole nytkään mitään ihmeellistä kerrottavaa, ihan tavallista vain. Kävin eilen \_\_\_\_\_.  
kirjasto

Lainasin sieltä kolme \_\_\_\_\_ . Minä \_\_\_\_\_ mielelläni  
kirjaa lukea

\_\_\_\_\_. Sinä taidat pitää enemmän \_\_\_\_\_ .  
seikkailukirjat tyttökirjat

\_\_\_\_\_ sinä paljon?  
lukea

Eilen minä \_\_\_\_\_ . Ostin \_\_\_\_\_ .  
auttaa äiti kauppa

maitoa ja voita. En saanut ostaa \_\_\_\_\_ . Laitoin ostokset \_\_\_\_\_ .  
karkki reppu

Huomasin, että \_\_\_\_\_ toinen hihna oli poikki. Minun piti kantaa kaikki  
reppu

sylissäni \_\_\_\_\_ .  
koti

Minä \_\_\_\_\_ aika kauan. Äiti ihmetteli jo, minne oli jäänyt. Hän huolehtii  
viipyä

minusta aina kuin \_\_\_\_\_ .  
pieni lapsi

Äiti laittoi \_\_\_\_\_ ison \_\_\_\_\_ . Se maistui tosi  
minä voileipä

\_\_\_\_\_  
hyvä

\_\_\_\_\_ menemme luokan kanssa luistelemaan. \_\_\_\_\_  
perjantai minä

\_\_\_\_\_ aivan uudet luistimet. Olen luistellut niillä vasta \_\_\_\_\_  
olla (omistaa) yksi

\_\_\_\_\_. Täällä ei juurikaan tarvitse \_\_\_\_\_, koska lunta on  
kerta sukset

vähän. Olisi joskus mukava hiihtää \_\_\_\_\_  
kunnollinen latu

Minä osaan luistella paljon \_\_\_\_\_ kuin hiihtää.  
hyvä (vertailu)

Nyt en ehdi kirjoittaa enempää. Ole kiltti ja \_\_\_\_\_  
vastata minä

pian!

Toivoo serkkusi Peter

Pisteet \_\_\_\_\_ /30

## LIITE 10

## KUULLUN YMMÄRTÄMINEN

**Jaa oppilaille puhdas ruutupaperi. Pyydä oppilasta kirjoittamaan nimi oikealle ylös. Lue ohje. ”Tämä on kuullun ymmärtämisen tehtävä. Kuulet ensin koko tekstin. Sen jälkeen kuulet tekstin pienissä osissa. Jokaisen osan jälkeen vastaa kysymyksiin annetulle paperille.**

## TURKU

Turku sijaitsee Lounais-Suomessa Aurajoen rannalla. Nimi Turku on vanhaa kieltä. Se tarkoittaa toria, kauppapaikkaa. Aikaisemmin Turku oli Suomen pääkaupunki. Vuonna 1812 Helsingistä tuli pääkaupunki.

Turku on jaettu moneen kaupunginosaan. Turun lähiöitä ovat mm. Runosmäki, Varissuo, Lauste, Halinen, Jäkärä, Pansio ja Uittamo. Turun keskusta sijoittuu kauppatorin lähiympäristöön. Kauppatorilla myydään esim. vihanneksia, hedelmiä, kalaa ja kukkia.

Turku sijaitsee meren rannalla. Rannikon ilmasto on erilainen kuin sisämaan. Lähellä oleva meri tasaottaa vuodenaikojen vaihtelua. Turussa talvet ovat leutoja ja kesät melko viileitä.

Turun historiallisia rakennuksia ovat mm. Turun Linna ja Turun tuomiokirkko. Turun Linnan rakentaminen aloitettiin vuonna 1280. Turun tuomiokirkko otettiin käyttöön vuonna 1300. Tuomiokirkko toimii edelleen kirkkona. Jumalanpalvelus pidetään joka sunnuntai kello 10.00 Kirkossa voidaan pitää myös kastejuhlia, häitä, konsertteja ja uskonnollisia tilaisuuksia. Turun linna on nykyään museo.

Turku on Suomen portti länteen. Turun satamasta lähtee paljon rahtilaivoja ja matkustuslaivoja. Ruotsiin lähtee matkustajalaivoja joka päivä monta kertaa. Kaikki turkulaiset tietävät Viking Linen punavalkoiset ja Silja Linen sinivalkoiset laivat. Turussa on myös lentoasema.

Turusta on hyvät junayhteydet Helsingin ja Tampereen suuntaan. Linja-autoliikenne Turusta muihin kaupunkeihin on vilkasta. Paikallisliikenne hoidetaan Turun busseilla. Turun paikallisliikenteen bussit lähtevät kauppatorilta.

Ohje. "Nyt luen tekstistä pienen osan. Tämän jälkeen luen kysymyksen, johon sinä vastaat kirjallisesti paperille. Merkitse kysymyksen numero ja vastaus. Vastausaikaa on puoli minuuttia per kysymys. "

## **TURKU**

Turku sijaitsee Lounais-Suomessa Aurajoen rannalla. Nimi Turku on vanhaa kieltä. Se tarkoittaa toria, kauppapaikkaa. Aikaisemmin Turku oli Suomen pääkaupunki. Vuonna 1812 Helsingistä tuli pääkaupunki.

- 1. Missä osassa Suomea Turku sijaitsee?**
- 2. Minkä joen rannalla Turku sijaitsee?**
- 3. Mitä tarkoittaa nimi Turku?**
- 4. Mistä kaupungista tuli Suomen pääkaupunki vuonna 1812?**

Turku on jaettu moneen kaupunginosaan. Turun lähiöitä ovat mm. Runosmäki, Varissuo, Lauste, Halinen, Jäkärä, Pansio ja Uittamo. Turun keskusta sijoittuu kauppatorin lähiympäristöön. Kauppatorilla myydään esim. vihanneksia, hedelmiä, kalaa ja kukkia.

- 5. Luettele kolme tekstissä mainittua lähiötä?**
- 6. Minkä lähiympäristöön Turun keskusta sijoittuu?**

Turku sijaitsee meren rannalla. Rannikon ilmasto on erilainen kuin sisämaan. Lähellä oleva meri tasoittaa vuodenaikojen vaihtelua. Turussa talvet ovat leutoja ja kesät melko viileitä.

### **7. Millaisia ovat kesät Turussa?**

Turun historiallisia rakennuksia ovat mm. Turun Linna ja Turun tuomiokirkko. Turun Linnan rakentaminen aloitettiin vuonna 1280. Turun tuomiokirkko otettiin käyttöön vuonna 1300. Tuomiokirkko toimii edelleen kirkkona. Jumalanpalvelus pidetään joka sunnuntai kello 10. Kirkossa voidaan pitää myös kastejuhlia, häitä, konsertteja ja uskonnollisia tilaisuuksia. Turun linna on nykyään museo.

- 8. Mitkä kaksi Turun historiallista rakennusta tekstissä mainitaan?**
- 9. Milloin Turun linnaa alettiin rakentaa.**
- 10. Mikä tuomiokirkossa on joka sunnuntai kello 10.**
- 11. Mikä Turun linna on nykyään.**

Turku on suomen portti länteen. Turun satamasta lähtee paljon rahtilaivoja ja matkustuslaivoja. Ruotsiin lähtee matkustajalaivoja joka päivä monta kertaa. Kaikki turkulaiset tietävät Viking Linen punavalkoiset ja Silja Linen sinivalkoiset laivat. Turussa on myös lentoasema.

- 12. Mitä laivoja Turun satamasta lähtee rahtilaivojen lisäksi?**
- 13. Minkä värisiä ovat Silja Linen laivat?**

Turusta on hyvät junayhteydet Helsingin ja Tampereen suuntaan. Linja-autoliikenne Turusta muihin kaupunkeihin on vilkasta. Paikallisliikenne hoidetaan Turun busseilla. Turun paikallisliikenteen bussit lähtevät kauppatorilta.

- 14. Mihin kaupunkeihin Turusta on hyvät junayhteydet?**
- 15. Mistä Turun paikallisliikenteen bussit lähtevät?**



## LIITE 11

## SANELUN PISTEYTYS

Virhetyyppi	Virhepisteet	Oikea muoto	Virhe
1.Puuttuva sana	5 p.	hiekkarannoilla	
2.Rauniosana	4 p.	eksoottiseen	<i>eksääkoseen</i>
3.Väärä mielekäs sana	3p.	koskaan	<i>milloinkaan</i>
4.Väärä sanan loppu	3 p.	merkinnät	<i>merkintat</i>
5.Puuttuva tavu	2 p.	ensimmäistä	<i>ensimmäis</i>
6.Rotaatio	1 p.	kiitoradan	<i>kiitoraban</i>
7.Geminaattavirhe	1 p.	lomalle	<i>lomale</i>
8.Diftongivirhe	1 p.	kirkkaaseen	<i>kirkaseen</i>
9. Muu väärä kirjain	1 p.	jylisivät	<i>julisivät</i>
10.M/n	1 p.	ensimmäistä	<i>ensinmäistä</i>
11.Nk/ng,	1 p.	auringonpaisteeseen	<i>aurinkonpaisteeseen</i>
12.Puuttuva iso alkukirjain	1 p.	Matkustimme	<i>matkustimme</i>
13.Sanat erilleen tai yhteen	1 p.	päästi minut	<i>päästiminut</i>
14.Puuttuva lisämerkki	1 p.	pelännyt	<i>pelannut</i>
15.Väärä tavutus	1 p.	tutustuimme	<i>tutustui-mme</i>
16.Liika kirjain, muu virhe	1 p.	retkiä,lopulta	<i>retkijä,loPulta</i>

## LUETUN YMMÄRTÄMISEN PISTEYTYS

## Tehtävä 1. TEKSTI 1

1. Minkä maiden osa Suomi on ollut aikaisemmin?  
*Ruotsin ja venäjän.* 2 p. (1 p./asia)
2. Mistä Suomen kulttuuri on ottanut vaikutteita?  
*Sekä idästä että lännestä.* 2 p. (1 p./asia)
3. Miksi hallitsijaa kutsuttiin ennen Venäjällä?  
*Tsaariksi* 1 p.
4. Minkälainen oli teollisuuden määrä Suomessa 1900-luvun alussa?  
*Vähäinen/ ei ollut paljon teollisuutta.* 1 p.
5. Mikä oli Suomen ensimmäinen teollisuudenala?  
*Sahateollisuus.* 1 p.
6. Miksi tavallisen kansan oli vaikea seurata yhteiskunnan asioita vielä sata vuotta sitten?  
*Koska he olivat lukutaidottomia.* 1 p.
- TEKSTI 2**
7. Millä tavalla saariin voi matkustaa?  
*Omalla veneellä tai yhteysaluksilla.* 2 p. (1 p./asia)
8. Vertaa rannikon läheisyydessä olevien saarten puustoa kaukana rannikosta sijaitsevien saarten puustoon.  
*Rannikon läheisyydessä on paljon puita, mutta kaukaisilla saarilla on vähän puita.* 1 p.
9. Miksi uloimmilla saarilla on vain vähän kasveja?  
*Kovassa tuulessa viihtyvät vain tietynlaiset kasvit, jotka ovat sopeutuneet ankariin oloihin.* 1 p.
10. Mikä ei aina ole hauskaa kalastajan työssä?  
*Kalastajan täytyy toimia kovassakin aallokossa, eikä saalis aina tyydytä. Toisinaan merellä (myrskyä ja puhaltaa jäätävä tuuli.* 3 p. (1 p./asia)

Yhteensä 15 p.

1. **Ottaa vaikutteita**  
b) *ottaa mallia* 1 p.
  2. **Valtionpäämies**  
d) *ihminen, joka toimii maan poliittisena johtajana* 1 p.
  3. **Teollisuus**  
c) *koneellinen tavaran valmistus tehtaissa* 1 p.
  4. **Raaka-aine**  
d) *aine, josta valmistetaan jotakin toista ainetta tai tavaraa* 1p.
  5. **Valmistaa**  
a) *tehdä* 1 p.
  6. **Kehittyä**  
b) *mennä eteenpäin* 1 p.
  7. **Lukutaidoton**  
b) *ei osaa lukea* 1 p.
- TEKSTI 2**
8. **Saaristo**  
a) *saariryhmä* 1 p.
  9. **Laji**  
d) *eläinryhmä, jonka jäsenet voi lisääntyä* 1 p.
  10. **Toimia**  
a) *tehdä jotakin* 1 p.
  11. **Aallokko**  
b) *paljon aaltoja* 1 p.
  12. **Saalis**  
c) *esimerkiksi kalastajan verkolla kalastamat kalat* 1 p.
  13. **Jäätävä**  
a) *erittäin kylmä* 1 p.
  14. **Kotisatama**  
d) *satama, jossa on laivan tai veneen oma paikka* 1 p.
  15. **Palata**  
a) *tulla takaisin* 1 p.

Yhteensä 15p.

Luetun ymmärtämisen kokonaispistemäärä on 30 pistettä.

## RAKENNEKOKEEN PISTEYTYYS

<b>Annettu sana</b>	<b>Oikea muoto</b>	<b>Pisteet</b>
kirja	kirjaa	1 p.
lukea	luen	1 p.
seikkailukirjat	seikkailukirjoja	1 p.
tyttökirjat	tyttökirjoista	1 p.
lukea	Luetko	1 p.
auttaa	autoin	1 p.
äiti	äitiäni	1 p.
kauppa	kaupasta	1 p.
karkki	karkkia/ karkkeja	1 p.
reppu	reppuun	1 p.
reppu	repun/ repusta	1 p.
koti	kotiin	1 p.
viipyä	viivysin	1 p.
pieni	pienestä	1 p.
lapsi	lapsesta	1 p.
minä	minulle	1 p.
voileipä	voileivän	1 p.
hyvä	hyvältä/ hyvälle	1 p.
perjantai	Perjantaina	1 p.
minä	minulla	1 p.
olla (omistaa)	on	1 p.
yksi	yhden	1 p.
kerta	kerran	1 p.
sukset	suksia	1 p.
kunnollinen	kunnollista/ kunnollisella	1 p.
latu	latua/ladulla	1 p.
hyvä (vertailu)	parempi	1 p.
vastata	vastaa	1 p.
minä	minulle	1 p.

Rakennekokeen kokonaispistemäärä on 30 pistettä.

## LIITE 14

## KUULLUN YMMÄRTÄMISEN PISTEYTYYS

Kysymykset ja vastaukset

1. Missä osassa Suomea Turku sijaitsee?  
*Lounais-Suomessa.* 1 p.
2. Minkä joen rannalla Turku sijaitsee?  
*Aurajoen.* 1 p.
3. Mitä tarkoittaa nimi Turku?  
*Toria/ kauppapaikkaa.* 1 p.
4. Mistä kaupungista tuli Suomen pääkaupunki vuonna 1812?  
*Helsingistä.* 1 p.
5. Luettele kolme tekstissä mainittua lähiötä?  
*Runosmäki, Varissuo, Lauste, Halinen, Jäkärä, Pansio tai Uttamo.* 3 p. (1 p./lähiö)
6. Minkä lähiympäristöön Turun keskusta sijoittuu?  
*Kauppatorille. (Torille 1p.)* 2 p.
7. Millaisia ovat kesät Turussa?  
*Melko viileitä (viileitä 1p.)* 2 p.
8. Mitkä kaksi Turun historiallista rakennusta tekstissä mainitaan?  
*Turun linna ja Turun tuomiokirkko.* 2 p. (1 p./asia)
9. Milloin Turun linnaa alettiin rakentaa?  
*Vuonna 1280.* 1 p.
10. Mikä tuomiokirkossa on joka sunnuntai kello 10.  
*Jumalanpalvelus.* 1 p.
11. Mikä Turun linna on nykyään.  
*Museo.* 1 p.
12. Mitä laivoja Turun satamasta lähtee rahtilaivojen lisäksi?  
*Rahtilaivoja ja matkustuslaivoja.* 2 p. (1 p./asia)
13. Minkä värisiä ovat Silja Linen laivat?  
*Sinivalkoiset. (siniset 1p. tai valkoiset 1p.)* 2 p.
14. Mihin kaupunkeihin Turusta on hyvät junayhteydet?  
*Helsinkiin ja Tampereelle.* 2p. (1 p./asia)
15. Mistä Turun paikallisliikenteen bussit lähtevät?  
*Kauppatorilta.* 2 p. (Torilta 1p.)

Kuullun ymmärtämisen kokonaispistemäärä on 24 pistettä.