

**Venäjänkielisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen
kielen taito ja siihen kytkeytyvät tekijät**

Paula Niinisalo ja Maria Rinneaho

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2015

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Niinisalo, Paula & Rinneaho, Maria. 2015. Venäjänkielisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito ja siihen kytkeytyvät tekijät. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää venäjänkielisten alakoulua käyvien maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa. Tutkimuksessa selvitettiin puheen ymmärtämisen ja tuottamisen sekä kielellisen muistin tasoa ja puheen ymmärtämiseen ja tuottamiseen liittyviä vaikeuksia. Lisäksi tutkittiin puheen ymmärtämiseen ja tuottamiseen eli suulliseen kielitaitoon yhteydessä olevia tekijöitä.

Tutkimus toteutettiin yhteistyössä Niilo Mäki Instituutin ja Oppimis- ja ohjauskeskus Onervan kanssa. Tutkimus oli määrällinen tutkimus, johon osallistui 38 oppilasta, heidän vanhempansa ja opettajansa. Aineisto kerättiin kolmella eri menetelmällä: oppilaiden tekemillä tietokoneavusteisilla tehtävillä sekä opettajien ja vanhempien kyselylomakkeilla. Kaikki menetelmät olivat vas- takehiteltyjä ja niitä käytettiin nyt ensimmäistä kertaa.

Päätuloksena havaittiin maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen suullisen taidon olevan hyvä. Lisäksi tutkimus osoitti, että tukimuotojen saannilla oli yhteys oppilaiden suomen kielen taitoon: esimerkiksi S2-opetusta saavat olivat kielitaidoltaan heikompia kuin oppilaat, jotka eivät saaneet kyseistä tukea.

Voidaankin sanoa, että kouluissa oli onnistuttu tuen tarpeen tunnistamisessa ja tuen kohdistamisessa juuri sitä tarvitseville. Hyvän tuen saaminen oli todennäköisesti edistänyt oppilaiden suomen kielen kehittymistä. Maahanmuuttajien määrän jatkuvasti lisääntyessä kouluissa onkin entistä tärkeämpää kiinnittää huomiota oppilaiden kielitaidon kehittymisen tukemiseen.

Hakusanat: maahanmuuttajaoppilas, suomen kieli, kielitaidon arviointi, toisen kielen oppiminen, kaksikielisyys, koulunkäynnin tuki

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	MAAHANMUUTTAJAT SUOMESSA	3
2.1	Maahanmuuttajan määritelmä ja määrät	3
2.2	Maahanmuuttajien opetusjärjestelyt ja tukitoimet koulussa.....	4
2.2.1	Valmistava opetus	5
2.2.2	Suomi toisena kielenä -opetus ja oman äidinkielen opetus.....	6
2.2.3	Kolmiportainen tuki.....	7
3	MAAHANMUUTTAJIEN KIELITAIDON KEHITTYMINEN	10
3.1	Kielitaidon osa-alueet.....	10
3.2	Kaksikieliseksi kehittyminen	11
3.2.1	Kaksikielisyyden määritelmä.....	11
3.2.2	Simultaani ja sekventiaali kaksikielisyyden kehittyminen	11
3.2.3	Näkökulmia kaksikielisen kielenkäyttöön.....	12
3.3	Toisen kielen oppiminen.....	13
3.3.1	Ensikieli, toinen kieli ja vieras kieli.....	13
3.3.2	Toisen kielen oppimisprosessi.....	14
3.3.3	Toisen kielen oppimiseen vaikuttavat tekijät.....	16
4	MAAHANMUUTTAJAOPPILAIDEN KIELITAIDON ARVIOINTI	20
4.1	Arviointityypit ja -välineet	20
4.2	Maahanmuuttajien toisen kielen hallinnan taso	22
5	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT	25
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
6.1	Tutkimuksen lähtökohdat	27
6.2	Osallistujat	27

6.2.1	Oppilaat.....	27
6.2.2	Opettajat ja oppilaiden vanhemmat.....	30
6.3	Menetelmät ja muuttajat.....	31
6.3.1	Kielellisiä taitoja mittaavat tietokoneavusteiset tehtävät	32
6.3.2	Opettajien ja vanhempien kyselylomakkeet.....	36
6.4	Tutkimuksen kulku	39
6.5	Aineiston analyysi	40
6.6	Tutkimuksessa käytettyjen menetelmien luotettavuus.....	43
7	TULOKSET.....	45
7.1	Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitotaso	45
7.1.1	Oppilaiden puheen ymmärtämisen ja kielellisen muistin taso kielellisiä taitoja mittaavien tehtävien perusteella	45
7.1.2	Oppilaiden puheen ymmärtämisen ja tuottamisen taso opettajien arvioimana.....	47
7.2	Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen puheen ymmärtämisen ja tuottamisen vaikeudet.....	49
7.3	Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoon yhteydessä olevat tekijät	51
8	POHDINTA.....	57
8.1	Tutkimuksen tulosten tarkastelu.....	57
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	64
8.3	Jatkotutkimusideat.....	66
	LÄHTEET	68
	LIITTEET.....	75

1 JOHDANTO

Kielitaidon vaikeudet on nähty keskeisimmiksi syiksi maahanmuuttajaoppilaiden koulupolulla syrjäytymiseen (Bröcker & Hautaniemi 2002, 217). Koulunkäynti suomen kielellä edellyttääkin monipuolista kielitaidon hallintaa. Oppisällöt koulussa ovat haastavia ja laajoja, ja myös kaverisuhteiden luominen ja ylläpitäminen vaativat melko pitkälle kehittyneitä kielitaitoa. Maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta hyvin haasteellista on se, että heidän täytyy sekä opetella toista kieltä että samalla aloittaa kouluaineiden opiskelu opeteltavalla kielellä (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 57; Opetushallitus 2010a, 8). Haastetta lisää se, että usein maahanmuuttajilta vaaditaan melko nopeaa peruskouluun siirtymistä ja toisen kielen käyttöönottoa (Baker 2006, 301). Suomessa maahanmuuttajille on tarjolla erilaisia opetusjärjestelyitä ja tukitoimia, kuten peruskouluun valmistavaa opetusta ja suomi toisena kielenä -opetusta, joissa molemmissa yhtenä tärkeänä tavoitteena on suomen kielen taidon kehittyminen. Maahanmuuttajien tuen saamisessa on kuitenkin koulukohtaisia eroja (Opetushallitus 2010a, 8), ja jotkut oppilaat eivät saa esimerkiksi erillistä S2-opetusta lainkaan.

Maahanmuuttajien määrä Suomessa on ollut jatkuvassa kasvussa viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana (Tilastokeskus 2014a, 20–21), joten myös maahanmuuttajaoppilaiden määrä kouluissa on lisääntynyt. Tämän vuoksi onkin entistä tärkeämpää kiinnittää huomiota maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoon ja tukea kielitaidon kehittymistä. Maahanmuuttajaoppilaiden kielitaitoa koskeva tutkimustieto on ensiarvoisen tärkeää, koska sen avulla oppilaiden suomen kielen kehitystä ja koulunkäyntiä voidaan tukea entistä paremmin. Tuen myötä kielitaito kehittyy tehokkaammin, ja oppilaille syntyy laajempia mahdollisuuksia osallistua erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin koulussa sekä muissa ympäristöissä (Arvonen ym. 2010, 45, 59). Kielitaito on myös hyvin

keskeisessä roolissa oppimisessa (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014, 102). Kielitaidon tukeminen edistää täten myös oppimista.

Oppilaiden peruskoulussa pärjääminen on tärkeää, sillä se vaikuttaa paljon oppilaiden tulevaisuuteen. Kielitaitoa koskevan tutkimuksen avulla maahanmuuttajaoppilaiden heikosta kielitaidosta johtuvia koulunkäynnin haasteita voidaan vähentää, ja näin ollen parantaa oppilaiden tulevaisuudennäkymiä. Tutkimuksen teon haasteena on kuitenkin sopivien kielitaidon arviointivälineiden puute. Suomessa maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen sekä oman äidinkielen arviointiin on vain vähän välineitä (mm. Korpilahti 2007, 32; Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009, 38). Syvälinen kielitaidon arviointi onkin tämän vuoksi haastavaa. Välineiden avulla helpottuisi muun muassa kielellisen vaikeuden ja toisen kielen kehittymättömyyden erottaminen.

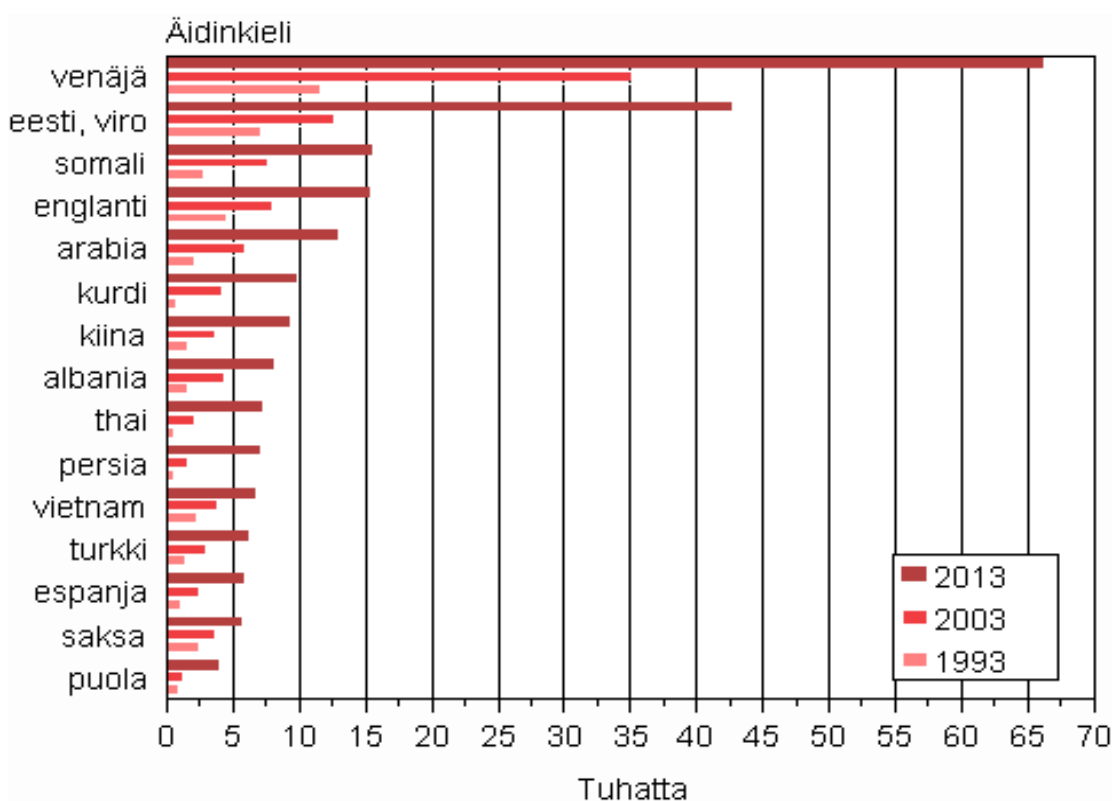
Vuonna 2012 Suomen perusopetuksessa opiskeli 25 350 vieraskielisestä oppilasta (Opetushallitus 2014a, 194), ja heistä suurin ryhmä oli venäjänkieliset (Tilastokeskus 2014a, 21). Tässä tutkimuksessa selvitetäänkin venäjänkielisten alakouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa. Tutkimuksessa keskitytään maahanmuuttajien suullisen kielitaidon osa-alueisiin eli puheen ymmärtämiseen ja puheen tuottamiseen. Tutkimusaineisto kerättiin kolmella vastakehitellyllä menetelmällä, joita käytettiin nyt ensimmäistä kertaa. Aineistoa kerättiin oppilailta, heidän opettajiltaan sekä vanhemmilta, joten oppilaiden suomen kielen taidosta saatiin tietoa monipuolisesti.

2 MAAHANMUUTTAJAT SUOMESSA

2.1 Maahanmuuttajan määritelmä ja määrät

Maahanmuuttajalla tarkoitetaan toiseen maahan muuttavaa ulkomaan kansalaista, joka aikoo asua maassa pidemmän aikaa. Maahanmuuttaja voi olla turvapaikanhakija, pakolainen, siirtolainen tai paluumuuttaja. Turvapaikanhakija on henkilö, joka hakee suojaa sekä oleskelulupaa toisesta maasta. Mikäli henkilölle myönnetään turvapaikka, saa hän pakolaisstatuksen. Pakolaisstatuksen voi saada henkilö, jolla on perustellusti syytä pelätä joutuvansa vainotuksi esimerkiksi uskonnon tai kansallisuuden vuoksi kotimaassaan ja hän joutuu muuttamaan näiden syiden vuoksi. Siirtolainen puolestaan muuttaa toiseen maahan vapaaehtoisesti rakentaakseen maassa uuden elämän. Paluumuuttajaksi kutsutaan henkilöä, joka muuttaa ulkomailta takaisin alkuperäiseen kotimaahansa. (Maahanmuuttovirasto 2014; Väestöliitto 2014.) Maahanmuuttajalla voidaan myös tarkoittaa henkilöä, joka asuu synnyinmaassaan, mutta jonka vanhemmat tai toinen vanhempi on kotoisin eri maasta. Tällöin puhutaan toisen sukupolven maahanmuuttajasta. (Väestöliitto 2014.) Tässä tutkimuksessa käytetään maahanmuuttaja-käsitettä, jolla tarkoitetaan kaikkia eri syistä maahan muuttaneita sekä myös toisen sukupolven maahanmuuttajia.

Vuoden 2013 lopussa Suomessa oli 5 451 270 henkilöä, joista vieraskielisten eli muuta kieltä kuin suomea, ruotsia tai saamea puhuvien osuus oli 289 068 henkilöä (5.3 prosenttia (%) väestöstä). Suurin vieraskielinen ryhmä oli venäjänkieliset, joita oli 66 379 henkilöä. Muut suurimmat ryhmät olivat vironkieliset, somalinkieliset, englanninkieliset ja arabiankieliset. (Tilastokeskus 2014b.) Kuviossa 1 on esitetty Suomen suurimmat vieraskieliset ryhmät ja niiden määrät vuosina 1993, 2003 ja 2013.



Kuvio 1. Suomen suurimmat vieraskieliset ryhmät (Tilastokeskus 2014c)

Suomen lisääntyvä väkiluku johtuu suurelta osin maahanmuutosta. Vuoden 2013 aikana kasvaneesta Suomen väkiluvusta 90 % oli vieraskielisiä (Tilastokeskus 2014b). Kaiken kaikkiaan sekä ensimmäisen että toisen sukupolven maahanmuuttajien määrä on kasvanut Suomessa tasaisesti kahden viime vuosikymmenen aikana (Tilastokeskus 2014a, 20–21).

2.2 Maahanmuuttajien opetusjärjestelyt ja tukitoimet kouluissa

Vuonna 2012 perusopetuksessa opiskeli vieraskielisiä oppilaita 25 350, mikä oli noin 5 % kaikista perusopetuksen oppilaista (Opetushallitus 2014a, 194). Suurin vieraskielisten ryhmä peruskoulussa on venäjänkieliset (Tilastokeskus 2014a, 21). Maahanmuuttajaoppilaat opiskelevat Suomen peruskoulussa perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS) mukaisesti. Opetuksessa tulee kuitenkin huomioida oppilaiden taustat, kuten oppilaan kulttuuri ja maahanmuuton syy.

Opetuksen erityistavoitteena on edistää oppilaan monikulttuurisen identiteetin kehittymistä sekä kasvamista aktiiviseksi ja tasapainoiseksi kahden kieli- ja kulttuuriyhteisön jäseneksi. (POPS 2004, 36.) Maahanmuuttajaoppilaille tarkoitettuja tukitoimia ovat valmistava opetus, suomi toisena kielenä -opetus ja oman äidinkielen opetus. Lisäksi maahanmuuttajaoppilaille kuuluvat muiden oppilaiden tavoin kolmiportaisen tuen käytänteet.

2.2.1 Valmistava opetus

Perusopetukseen valmistava opetus on suunnattu oppilaille, joiden suomen tai ruotsin kielen taito ei ole perusopetuksessa opiskelemiseen vielä tarpeeksi hyvä (POPS 2004, 311). Opetuksen tavoitteina ovat oppilaiden tasapainoisen kehityksen, suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutumisen sekä suomen tai ruotsin kielen taidon edistäminen. Lisäksi tavoitteena on, että valmistavasta opetuksesta oppilaat saavat tarvittavat valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten. (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009, 6.)

Valmistavassa opetuksessa oppilaat saavat opetusta perusopetuksen oppiaineissa, ja kunkin oppilaan opetus järjestetään hänelle laaditun henkilökohtaisen opinto-ohjelman mukaisesti (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009, 6). Opetusta tulee antaa yhden lukuvuoden oppimäärää vastaava tuntimäärä (Opetushallitus 2011, 12).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004, 311) mukaan maahanmuuttajaoppilaille *voidaan* järjestää perusopetukseen valmistavaa opetusta. Tämä tarkoittaa sitä, että valmistavan opetuksen saaminen ei ole subjektiivinen oikeus, vaan sen järjestämisestä päättää opetuksen järjestäjä (Opetushallitus 2011, 12). Valmistavassa ryhmässä opiskelu olisi kuitenkin oppilaalle ensiarvoisen tärkeää, koska valmistava opetus on merkittävä muualta Suomeen muuttaneiden tukimuoto (Sarlin 2009, 26). Andonovin (2013) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajaoppilaiden kielitaito kehittyy pikkuhiljaa valmistavan opetuksen aikana. Oppilaat ottavat uusia kielen rakenteita käyttöönsä melko nopeastikin, koska tarve ilmaista itseään luokkahuoneessa on suuri. Valmistavassa opetuksessa opitaan myös suomalaisen koulun käytäntöjä ja luokassa

tapautuvaa sosiaalisten suhteiden luomista. (Andonov 2013.) Kokonaisuudessaan valmistavassa ryhmässä opiskelu siis luo pohjaa peruskoulussa pärjäämiseen sekä laajemmin suomalaisessa yhteiskunnassa selviytymiseen. Vuonna 2012 valmistavaan opetukseen osallistui noin 2 500 oppilasta (Opetushallitus 2014a, 194).

2.2.2 Suomi toisena kielenä -opetus ja oman äidinkielen opetus

Jotakin muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuville oppilaille opetetaan suomea tai ruotsia toisena kielenä (POPS 2004, 96, 99). Toisen kielen opiskelu on maahanmuuttajaoppilaille suomen kielen taidon kehittymisen kannalta eduksi, sillä se nopeuttaa uuden kielen omaksumista (Arvonen ym. 2010). Opetushallituksen (2011, 14) selvityksestä ilmenee, että hieman yli kymmenesosa maahanmuuttajaoppilaista saa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tuntimäärän verran suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta. Noin 25 % oppilaista puolestaan ei saa erillistä suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta ollenkaan.

Suomi toisena kielenä -opetuksen (S2-opetuksen) lähtökohtana ovat oppilaiden suomen kielen taidot. Kun S2-opetukseen valitaan sisältöjä, huomioidaan oppilaiden tilanteet laajasti. Opetuksen sisältöihin vaikuttavat muun muassa kunkin oppilaan ikä, kielitaito sekä koulu- ja kokemustausta. S2-opetuksen tavoitteiksi on määritelty mahdollisimman hyvän suomen kielen taidon saavuttaminen kaikilla kielitaidon osa-alueilla peruskoulun loppuun mennessä sekä se, että oppilaat pystyvät opiskelemaan täysipainoisesti kaikkia perusopetuksen oppiaineita. Tavoitteena on lisäksi se, että oppilaiden on mahdollista edetä opinnoissaan perusopetuksen jälkeen. (POPS 2004, 96.)

On oleellista huomioida, että uuden kielen syvälinen oppiminen kestää useita vuosia. S2-opetuksen tavoitteiden saavutusaika on kunkin oppilaan kohdalla yksilöllinen, ja siihen vaikuttavat muun muassa oppilaan oman äidinkielen taitotaso, äidinkielen ja suomen kielen rakenteellinen erilaisuus ja kulttuurinen etäisyys. Opetuksessa tulee mahdollisimman paljon hyödyntää sitä, että oppilas elää yhteisön keskellä, jossa puhutaan hänen opettelemaansa kieltä.

Ympäristö tarjoaa monia tilanteita, joissa kieltä on mahdollista oppia. (POPS 2004, 96.)

Suomessa maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen tavoitteeksi on asetettu funktionaalinen kaksikielisyys, joka tarkoittaa sitä, että maahanmuuttaja pystyy käyttämään sekä suomen kieltä että omaa äidinkieltään tilanteen mukaan (Nissilä ym. 2009, 36–37). Tällöin suomen kielen taidon rinnalla myös oman äidinkielen taito säilyy ja kehittyy. Maahanmuuttajaoppilaille voidaankin järjestää S2-opetuksen lisäksi oman äidinkielen opetusta, joka on perusopetuksen ohella annettavaa opetusta (Opetushallitus 2011, 15). Syksyllä 2012 maahanmuuttajista omaa äidinkieltä opiskeli 13 900 oppilasta. Venäjänkielisiä heistä oli yli 4 000, mikä oli selvästi suurin kieliryhmä. (Opetushallitus 2014b.) Oppilaiden oman äidinkielen opetuksen järjestäminen ja myös siihen osallistuminen on vapaaehtoista (Opetushallitus 2011, 15). Äidinkielen opetuksen avulla tuetaan muun muassa oppilaan ajattelun ja kielenkäyttötaitojen sekä sosiaalisten suhteiden kehittymistä. Oman äidinkielen opetus ja S2-opetus yhdessä vahvistavat oppilaan monikulttuurista identiteettiä. (Nissilä 2009, 10–11.)

Monissa tutkimuksissa (mm. Haynes 2007; Lehtinen 2002; Vuorinen 2009) on lisäksi havaittu, että äidinkielen hyvä hallinta edistää toisen kielen oppimista. Jos puolestaan äidinkielen hallinta on heikkoa, myös toista kieltä on vaikeampi oppia. Esimerkiksi Vuorisen (2009, 6, 141) tutkimuksessa suomalaisten ja yhdysvaltalaisien toisen kielen oppimisesta havaittiin, että molemmissa kieliryhmissä äidinkielen kehittyminen ja myös sen tukeminen edisti toisen kielen oppimista. Täten on tärkeää, että maahanmuuttajaoppilaille on mahdollisuus osallistua oman äidinkielen opetukseen.

2.2.3 Kolmiportainen tuki

Perusopetuslain (1998/628, 30§) mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus saada oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua sekä tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. On myös tärkeää huomioida oppilaiden erilaisuus, oppimisen monenlaiset läh-

tökohdat ja etenkin maahanmuuttajien kohdalla oppilaiden kulttuuritaustat. (Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010, 10.)

Vuodesta 2011 lähtien oppilaiden koulunkäynnin tuki on toteutettu kolmiportaisesti. Tuen asteet ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Tuen asteelta toiselle siirryttäessä tuki muuttuu pitkäjänteisemmäksi ja intensiivisemmäksi. Opettaja voi hyödyntää kaikkia tukimuotoja eri tuen vaiheissa. Ainoastaan kokoaikaista erityisopetusta on mahdollista saada vain erityisen tuen vaiheessa. (Opetushallitus 2014c.)

Yleinen tuki tarkoittaa kaikkea oppilaille annettavaa kasvatusta ja opetusta, ja sen tehtävänä on oppilaan tukeminen tavoitteiden saavuttamisessa (Opetushallitus 2014c). Mikäli yleinen tuki ei ole riittävää, oppilaalle tulee antaa tehostettua tukea. Tehostetun tuen avulla ehkäistään ongelmien kasvamista ja kasautumista. Erityistä tukea siirrytään antamaan oppilaalle, jos muut tukitoimet eivät riittävästi auta oppilasta selviytymään koulutyöstä. Tällöin oppilaalle myös laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Erityisen tuen tasolle siirtyminen mahdollistaa oppimäärän yksilöllistämisen, joka tarkoittaa tavoitetason määrittämistä oppilaan edellytysten mukaisesti. Maahanmuuttajien kohdalla on otettava huomioon, että pelkästään oppilaan kieli- tai kulttuuritausta ei riitä syyksi yksilöllistää oppimäärää. (Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010, 13–28.)

Useissa tutkimuksissa (mm. Ferri & Connor 2005; Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006; Zhang & Katsiyannis 2002) on havaittu maahanmuuttajaoppilaiden yliedustus erityisopetuksessa kantaväestöön nähden. Kivirauman ym. (2006) suomalaista erityisopetusta koskevassa tutkimuksessa vertailtiin maahanmuuttajaoppilaiden määrää kolmessa eri kategoriassa: yleisopetuksessa, luokkamuo-
toisessa erityisopetuksessa ja osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Yleisopetuksessa opiskelevista oppilaista alle 10 % oli maahanmuuttajaoppilaita. Luokkamuo-
toista erityisopetusta saavista oppilaista maahanmuuttajien osuus oli 14 % ja osa-aikaista erityisopetusta saavista oppilaista maahanmuuttajia oli 25 %. Zhangin ja Katsiyanniksen (2002) tutkimus puolestaan osoitti, että Yhdysvalloissa erityisesti Intian ja Afrikan syntyperäiset oppilaat olivat yliedustettuina

erityisopetuksen eri kategorioissa. Kyseiset oppilaat olivat ylliedustettuina kaikissa tutkituissa kategorioissa, jotka olivat oppimisvaikeudet, älyllinen kehitysvammaisuus ja tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöt. Ferri ja Connor (2005) ovat saaneet samankaltaisia tutkimustuloksia vähemmistöryhmien edustuksesta erityisopetuksessa Yhdysvalloissa.

3 MAAHANMUUTTAJIEN KIELIT AidON KEHIT- TYMINEN

3.1 Kielitaidon osa-alueet

Kielitaito jaetaan neljään eri osa-alueeseen, jotka ovat puheen ymmärtäminen, puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen (taulukko 1). Nämä kielitaidon peruskyyvyt voidaan jakaa kahteen alueeseen: reseptiiviseen eli vastaanottavaan (puheen ymmärtäminen ja lukeminen) sekä produktiiviseen eli tuottavaan (puhuminen ja kirjoittaminen). Lisäksi kyyvyt jaetaan suulliseen ja kirjalliseen kielitaitoon. (Baker 2006, 7; Arvonen ym. 2010, 58–59.)

Taulukko 1. Kielitaidon osa-alueet (mukaillen Baker 2006, 7)

	Suullinen	Kirjallinen
Vastaanottamistaidot	Puheen ymmärtäminen	Lukeminen
Tuottamistaidot	Puhuminen	Kirjoittaminen

Kielitaito on usein eritasoista eri osa-alueilla (Baker 2006, 7–8). Alueiden väliset erot ovat suuria varsinkin kielen opettelu alkuvaiheessa (Arvonen ym. 2010, 59; Huhta & Takala 1999, 283). Joku saattaa esimerkiksi ymmärtää kieltä hyvin, mutta ei kirjoita tai lue sillä yhtä taidokkaasti. Lisäksi osa-alueiden sisällä voi olla paljon vaihtelua erilaisissa taidoissa, kuten ääntämisessä, kieliopissa tai sanaston laajuudessa. (Baker 2006, 7–8.) Koulussa osa-alueiden erilaiset taitotasot tulevat helposti esille. Tämä onkin hyvä asia, koska näin opettaja voi suunnata opetusta siihen osa-alueeseen, jota täytyy vielä erityisesti kehittää. (Nissilä ym. 2009, 40–41.) Tässä tutkimuksessa keskitytään kahteen kielitaidon osa-alueeseen, jotka molemmat ovat suullista kielitaitoa: puheen ymmärtämiseen ja puheen tuottamiseen. Näiden osa-alueiden sisällä tutkitaan muun muassa ääntämistä ja sanaston hallintaa.

3.2 Kaksikieliseksi kehittyminen

3.2.1 Kaksikielisyyden määritelmä

Kaksikielisyyden määrittelemisen on hankalaa, ja jotkut tutkijat ovat ajatelleet sen olevan jopa mahdotonta (MacKey 2000, 26). Muun muassa kielitaidon eri osa-alueet ja niiden eritasoinen hallinta tuo haastetta kaksikielisyyden määrittelylle (Baker 2006, 7–8). Kaksikielisyyden määritelmä muuttui ja laajentui erityisesti 1900-luvun aikana (MacKey 2000, 26). 1900-luvun alussa kaksikieliseksi on määritelty henkilö, joka on elänyt kaksikielisessä perheessä, on oppinut kahta kieltä rinnakkain ja käyttänyt molempia kieliä äidinkielenomaisesti (Dufva 2009). Bloomfieldin 1930-luvun klassisen kaksikielisyyden määritelmän mukaan (Bloomfield 1933, 55–56) kaksikielisyys onkin syntyperäistä kahden kielen hallintaa (native-like control of two languages). Haugen (1953) kuitenkin laajensi käsitettä koskemaan kykyä tuottaa ilmaisuja toisella kielellä. Diebold (1961) puolestaan vielä hieman myöhemmin määritteli kaksikielisyyden koskemaan alkavaa kaksikielisyyttä (incipient bilingualism), jolloin minimaalinen toisen kielen osaaminen riittää. (ks. myös Baker 2006, 8; MacKey 2000, 26.) Hassinen (2004, 241) taas määrittelee kaksikieliseksi henkilön, joka puhuu, ymmärtää, lukee ja kirjoittaa aktiivisesti kahdella kielellä.

Viime aikoina on alettu korostaa funktionaalista kaksikielisyyttä. Se tarkoittaa kykyä tulla toimeen useammalla kuin yhdellä kielellä, mutta lisäksi sallii sen, että kielitaito voi vaihdella eri tilanteissa. (Dufva 2009.) Funktionaalinen kaksikielisyys käsittää sen, milloin, missä ja kenen kanssa kaksikielinen henkilö kieliä käyttää (Fishman 1965). Kun henkilö osaa kahta kieltä yhtä hyvin, puhutaan tasapainoisesta kaksikielisyydestä. Kahden kielen samantasoinen hallinta on kuitenkin todellisuudessa hyvin harvinaista. (Baker 2006, 9, 102.)

3.2.2 Simultaani ja sekventiaali kaksikielisyyden kehittyminen

Kaksikieliseksi voidaan tulla joko *simultaanisti* varhaislapsuudessa tai *sekventiaalisti* myöhemmin elämässä. Simultaanilla kaksikielisyydellä tarkoitetaan sitä, että lapsi oppii kahta eri kieltä samaan aikaan varhaislapsuudessaan. (Baker

2006, 97; Ortega 2009, 5.) Kaksikieliseen perheeseen syntyessään lapsi saattaa kasvaa kaksikieliseksi simultaanisti. Ranskalainen Ronjat (1913, Bakerin 2006, 104–105 mukaan) tutki ensimmäisenä lapsen simultaania kaksikieliseksi kasvamista. Hän toi tutkimuksessaan esille yksi vanhempi – yksi kieli -mallin, jota pidetään yhä tunnettuna ja tehokkaana kaksikieliseksi kasvamisen menetelmänä. Sen mukaan vanhemmat tukevat lapsen kehittymistä kaksikieliseksi tehokkaasti niin, että molemmat vanhemmat puhuvat lapselle omaa äidinkieltään. Simultaanin kaksikielisyyden kehittymiseen on myös muita tapoja. Vanhemmat voivat puhua kotona yhtä kieltä, ja lapsi oppii samaan aikaan kodin ulkopuolella toisen kielen. Vanhemmat voivat myös puhua lapselle molempia kieliä sekaisin. (Baker 2006, 102–103). Tällöin lapsellakin esiintyy toisten kaksikielisten kanssa koodinvaihtoa eli lapsi yhdistää molempien kielten käytön (Wei 2000, 16). Lisäksi yksi tapa on viivyttää yhteisössä puhuttavan kielen käyttöönottoa lapsen ensimmäisen parin ikävuoden ajan, ja puhua lapselle aluksi vain äidinkiellellä. Tämä varmistaa äidinkielen kehittymiselle vahvan pohjan ennen vallitsevan kielen oppimista. (Baker 2006, 102–103.)

Esimerkiksi varhaislapsuutensa jälkeen maahanmuuttajan muuttaessa Suomeen, on kyseessä sekventiaali kaksikieliseksi oppiminen. Tällöin lapsi on jo omaksunut yhden kielen ja oppii uuden kielen tullessaan suomalaiseen kouluun. Tässä tapauksessa puhutaan toisen kielen oppimisesta. On kuitenkin havaittu, että vain pieni osa toisen kielen oppijoista tulee sujuvasti kaksikieliseksi. Tähän on pidetty syynä esimerkiksi kiinnostuksen ja motivaation puutetta ja liian pieniä mahdollisuuksia harjoitella toisen kielen taitoja. Syyksi on esitetty myös se, että toista kieltä olisi vaikeampi oppia vanhempana. (Baker 1996, 81–82.) Ensimmäisen ja toisen kielen ollessa hyvin erityyppisiä, voi toista kieltä myös olla vaikeampi oppia (Hassinen 2005, 19).

3.2.3 Näkökulmia kaksikielisen kielenkäyttöön

Kaksikielisyyttä voi tarkastella neljästä kielenkäytön näkökulmasta, jotka ovat aste, toiminta, vuorottelu ja sekoittaminen. Kaksikielisyyden aste liittyy siihen, kuinka paljon henkilö osaa käyttämiään kieliä eli kuinka kaksikielinen hän on.

Tätä voidaan tarkastella kielitaidon eri osa-alueiden kautta (ks. taulukko 1). Toimintaan liittyy kysymys siitä, mihin tarkoitukseen hän käyttää hallitsemiaan kieliä. Vuorottelu tarkoittaa sitä, kuinka paljon henkilö vaihtelee kahden kielen käytön välillä ja millaisissa tilanteissa. (MacKey 2000, 26–40.) Kaksikielinen henkilö voi käyttää eri kieliä eri tarkoituksiin tai eri tilanteissa ja vaihtaa kieltä myös keskustelukumppanin mukaan (Baker 2006, 9; Hassinen 2004, 241). Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaiden koulussa käyttämä kieli oli suomi, mutta useimmat puhuivat kotonaan venäjää.

Kielenkäytön näkökulmista neljäs, sekoittaminen, koskee sitä, kuinka hyvin henkilö pitää kaksi kieltä toisistaan erillään tai kuinka paljon käyttää niitä yhdessä. Tämä koskee myös sitä, kuinka paljon toinen kieli vaikuttaa toisen kielen käyttöön. (MacKey 2000, 40–44.) Etenkin sekoittaminen liittyy usein kaksikielisillä ilmenevään koodinvaihtoon. Kaksikieliset ilmaisevat usein itseään kahdella kielellä: jotkut sanat voi olla hetkellisesti vaikea muistaa toisella kielellä, jolloin henkilö saattaa yhdessä lauseessa käyttää kahta eri kieltä. Koodinvaihtoa voi myös ilmetä niin, että kaksikielinen henkilö vaihtaa kieltä kesken puheenvuoron. (Wei 2000, 16–17.) Lasten käyttämä koodinvaihto ei tarkoita sitä, etteivätkö he erottaisi kahta kieltä toisistaan. Kyseessä on kielen tuottamisen yksinkertaistaminen. Se, miten paljon vanhemmat vaihtelevat kahden kielen välillä tai sekoittavat kieliä, vaikuttaa myös lapsen käyttämään koodinvaihtoon. (Baker 2006, 99–100.)

3.3 Toisen kielen oppiminen

3.3.1 Ensikieli, toinen kieli ja vieras kieli

Kielen oppimisesta puhuttaessa voidaan Martinin (2003, 76) mukaan puhua ensikielen, toisen kielen tai vieraan kielen oppimisesta. *Ensikieli* tarkoittaa pikukulapsena kotona opittavaa kieltä, ja ensikieliä voi olla yksi tai useampia. Ensikieli opitaan olemalla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. *Toinen kieli* tarkoittaa puolestaan kieltä, jota puhutaan ympäristössä, mutta kieli ei ole henkilön ensikieli. Esimerkiksi Suomessa maahanmuuttajat käyttävät suomea toisena

kielenä. Henkilön toinen kieli voi vaihtua, jos hän muuttaa maasta toiseen. *Vieras kieli* taas on sellainen kieli, jota ei puhuta oppijan ympäristössä. Vierasta kieltä opitaan siis erillään kieltä puhuvasta yhteisöstä. Suomalaisessa koulussa opiskellaan esimerkiksi englantia vieraana kielenä. Vieraasta kielestä voi tulla yksilölle toinen kieli, jos hän muuttaa maahan, jossa kieltä käytetään. (Arvonen ym. 2010, 45; Martin 2003, 76.) Käsitteiden määrittelyissä on tutkijoiden kesken joitakin eroavaisuuksia. Jotkut tutkijat (mm. Mitchell & Myles 2004, 5–6) määrittelevät toisen kielen tarkoittavan kaikkia ensikielen jälkeen opittavia kieliä. Tässä tutkimuksessa toisella kielellä tarkoitetaan kuitenkin kieltä, jota puhutaan kielen opettelijan ympäristössä.

Nykykäsityksen mukaan ensikieli, toinen kieli ja vieras kieli opitaan eri tavoin. Ensikielen oppiminen tapahtuu ilman suurempaa panostusta ja opettamista, kun taas toisen ja vieraan kielen oppiminen vaativat enemmän opettelua. Toisen ja vieraan kielen oppiminen puolestaan eroavat oppimisympäristöiltään. Toisen kielen oppija voi oppia kieltä ympäristöstään jatkuvasti, kun taas vieraan kielen oppijalla oppiminen on enemmän kouluun sidottua. Toisen kielen opettelu tilanteessa ympäristö siis edesauttaa oppimista, koska toinen kieli on ympäristössä käytössä oleva kieli. Lisäksi toisen kielen opettelijalla on yleensä suuri tarve käyttää kohdekieltä, ja vieraan kielen opettelijalla tällaista tarvetta ei välttämättä ole. Tarve käyttää kieltä kasvattaa useimmiten motivaatiota sen opiskeluun. (Martin 2003, 76–78.)

3.3.2 Toisen kielen oppimisprosessi

Tutkijoiden kesken ei ole yksimielisyyttä siitä, kuinka toista kieltä opitaan. Toisen kielen oppimisen tutkimuksessa voidaan erottaa monia erilaisia teorioita ja malleja, joissa ilmiötä tarkastellaan erilaisista näkökulmista käsin. (Baker 1996, 95–96; Mitchell & Myles 2004, 2.) Oppiminen on monimutkainen prosessi, jossa vaikuttavat monet toisiinsa yhteydessä olevat tekijät. Toisen kielen oppimiseen liittyy fonologian, sanaston, kieliopin sekä pragmaattisen kielitaidon kehittyminen. On myös havaittu, että toisen kielen kehityksen vauhti ja lopullinen taitotaso voivat olla hyvin vaihtelevia eri yksilöillä (Ellis 1985, 5, 99; Ellis 1994, 35.)

Yksi tunnetuimmista toisen kielen oppimisen teorioista on Krashenin monitorimalli (Baker 1996, 111; Ellis 1994, 273). Krashen loi mallin 1970-luvulla ja kehitti sitä edelleen 1980-luvulla. Krashenin (1982, 9) malli perustuu viiteen hypoteesiin: 1) omaksumis-oppimishypoteesi, 2) monitorihypoteesi, 3) luonnollisen järjestyksen hypoteesi, 4) syötös-hypoteesi ja 5) affektiivisen filtterin hypoteesi.

Ensimmäisen hypoteesin mukaan toisen kielen opettelijalla on kaksi toisistaan eroavaa järjestelmää kielen kehittämisessä: tiedostamaton omaksuminen (acquisition) ja tietoinen oppiminen (learning). Krashenin (1982) mukaan näistä tärkeämpi kehittymisen kannalta on tiedostamaton omaksuminen, joka on samankaltaista kuin lapsen ensikielen kehittyminen. Omaksuminen edellyttää sitä, että henkilö on vuorovaikutustilanteissa, joissa käytetään uutta kieltä. Omaksuessaan kieltä henkilölle kehittyy kyky huomata kielivirheitä, mutta hän ei täsmällisesti tiedä, mikä kielioppivirhe on kyseessä. Oppiminen puolestaan on tietoista ja se liittyy muodolliseen kielen opetukseen, jossa huomiota kiinnitetään kielen sääntöihin. Oppimisessa oppijalle kehittyy siis kielioppisääntöihin liittyvää tietämystä. (Krashen 1982, 10.)

Monitorihypoteesi olettaa, että opittu tieto toimii tietynlaisena monitorina, joka muokkaa omaksuttua tietoa. Monitori, eli opittu tieto, auttaa tarvittaessa henkilöä kielenkäyttötilanteissa valitsemaan oikeat kieliopilliset muodot. Monitorin avulla henkilö siis korjaa omaa ilmaisuaan, joka voi olla puhetta tai kirjoitettua tekstiä. Monitorin käytössä on havaittu olevan yksilöllisiä eroja, toiset käyttävät sitä enemmän ja toiset vähemmän. Jos monitoria käyttää liikaa puhe-tilanteissa, puheen sujuvuus kärsii. (Krashen 1982, 15-20.)

Luonnollisen järjestyksen hypoteesin mukaan kieliopin rakenteita (esim. monikko ja imperfekti) omaksutaan tietyn ennustettavissa olevan järjestyksen tavoin (Krashen 1982, 12). Tätä hypoteesia on kuitenkin kritisoitu siitä, että se jättää huomiotta yksilöiden väliset erot kielen oppimisessa (Mitchell & Myles 2004, 47). Luonnollisen järjestyksen hypoteesia on testattu kaikkein eniten englannin kielessä (Krashen 1982, 12), mutta myös tutkimuksia suomen kielen omaksumisjärjestykseen liittyen on tehty (mm. Martin 1998). Martin (1998, 43)

havaitti tutkimuksessaan muun muassa sen, että suomea opettelevat oppivat ensin verbien myönteisen yksikkömuodon, vaikka kieltomuotoja opetettiin samaan aikaan yksikkömuotojen kanssa.

Syötös-hypoteesi puolestaan vastaa siihen, miten oppija etenee luonnollisen järjestyksen mukaan menevässä oppimisessaan tasolta toiselle. Krashen (1982) korostaa, että kielen opetteliija tarvitsee erityisesti kielellistä syötöstä, eli hänen tulee esimerkiksi kuulla puhetta, oppiakseen kieltä. Syötöksen tulee olla ymmärrettävää, ja sen tulee olla hieman oppijan senhetkisen kielitaidon tasoa vaativampaa. Krashen on esittänyt, että kielen opetteliija ymmärtää kieltä, joka on hänen omaa taitotasoaan edellä, koska oppija käyttää hyväkseen kontekstia ja omia aiempia tietojaan maailmasta. (Krashen 1982, 20–21.)

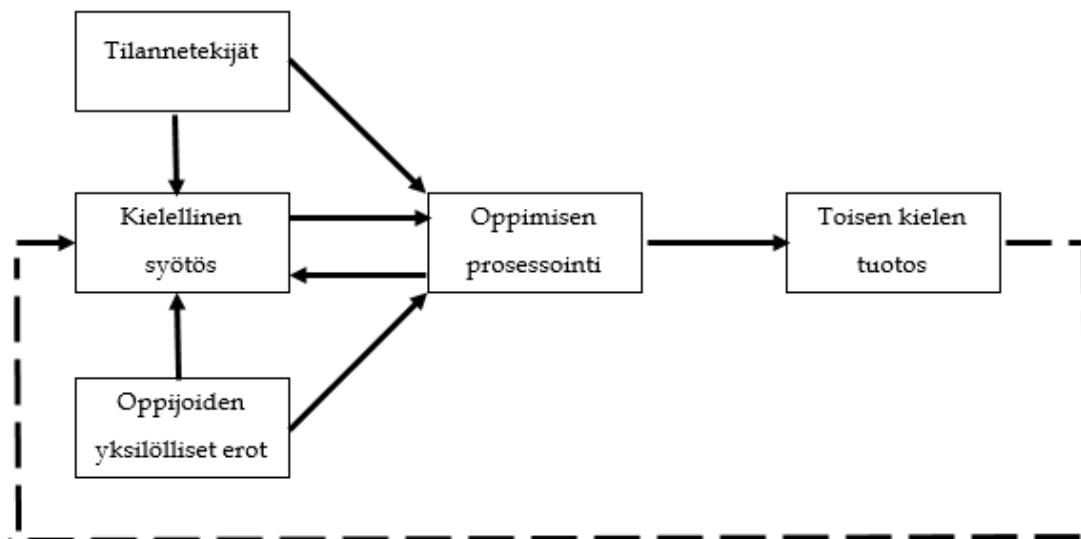
Monitorimallin viidennen hypoteesin mukaan kielen oppimisessa vaikuttaa myös affektiivinen suodatin, joka liittyy muun muassa motivaatioon, itse-tuntoon ja ahdistuneisuuteen. Affektiivinen suodatin voi joko heikentää tai edistää oppimista. Jos oppilaalla on esimerkiksi heikko motivaatio kielen oppimiseen, affektiivinen suodatin on voimakas, ja kielen omaksuminen heikkenee. Vastaavasti korkea motivaatio, ja näin ollen heikompi suodatin, edistää kielen omaksumista. Luokkatilanteissa opettajan tulee pyrkiä luomaan tilanteita, joissa oppilaiden affektiivinen suodatin pysyy mahdollisimman heikkona, eikä esimerkiksi vaatia kielen opettelijalta puheen tuottoa liian nopeasti. (Krashen 1982, 31–32.)

3.3.3 Toisen kielen oppimiseen vaikuttavat tekijät

Ellisin (1985, 16) mukaan on olemassa viisi tekijää, jotka yhdessä vaikuttavat toisen kielen oppimiseen. Nämä ovat tilannetekijät, kielellinen syötös (input), kielellinen tuotos (output), oppijoiden yksilölliset erot ja tiedon prosessointi. Tilannetekijöitä ovat esimerkiksi vuorovaikutuksen ympäristö ja keskustelun aihealue. Kielellinen syötös tarkoittaa aiemmin kuvatussa Krashenin (1982) monitorimallissakin esille tullutta oppijan ulkopuolelta tulevaa kielellistä virtaa, esimerkiksi toisen kielen kuulemistä ja kyseisellä kielellä lukemista. Kielellinen tuotos käsittää puolestaan oppilaan oman kielellisen tuottamisen. Oppi-

joiden väliset yksilölliset erot tarkoittavat eroja esimerkiksi oppijoiden iässä, motivaatiossa ja aiemmissa taidoissa. Ellisin kuvaama viides tekijä, prosessointi, liittyy oppijan vastaanottaman syötteen prosessointiin ja käsittelyyn. Prosessoinnissa oppija voi käyttää monenlaisia strategioita. (Ellis 1985, 9–18.)

Oppimiseen vaikuttavat viisi tekijää ovat yhteydessä toisiinsa (ks. kuvio 2). Tilannetekijät vaikuttavat sekä siihen, millaista kielellinen syötös on että siihen, millaisia oppimisstrategioita oppija käyttää tiedon prosessoinnissa. Oppijoiden yksilölliset erot, kuten erot kielen oppimisen motivaatiossa ja iässä, puolestaan vaikuttavat kielellisen syötöksen määrään ja laatuun sekä oppimisstrategioiden käyttöön. Oppija prosessoi kuulemaansa ja lukemaansa eli kielellistä syötöstä ja syötös myös vaikuttaa siihen, millaisia oppimisstrategioita oppija käyttää. Täten kielellisen syötöksen ja tiedon prosessoinnin välinen suhde on molempisuuntainen. Prosessoinnin myötä kielen opetteli alkaa itse tuottaa puhetta ja tekstiä. Oma tuotos taas on osa kielellistä syötöstä. (Ellis 1985, 275–276.)



KUVIO 2. Toisen kielen oppimiseen vaikuttavien tekijöiden keskinäiset suhteet (mukaillen Ellis 1985, 276)

Oppijoiden kesken esiintyy vaihtelua toisen kielen oppimisessa erityisesti yksilöllisten erojen vuoksi. Oppimiseen vaikuttavia yksilöllisiä tekijöitä on havaittu

olevan hyvin paljon, mutta eri tekijöiden vaikutusten suuruudet ovat kiistanalaisia. (Baker 1996, 100.) Yleisimpiä toisen kielen tutkimuksessa tarkasteltuja yksilöllisiä tekijöitä ovat ikä, motivaatio, persoonallisuus ja oppimistyyli. Yksilöllisiä eroja tutkittaessa huomiota on kiinnitetty siihen, luovatko yksilölliset tekijät eroja kielen oppimisjärjestykseen, oppimisen vauhtiin tai taitotasoon. (Ellis 1985, 10, 99.)

Iän vaikutuksesta oppimiseen on olemassa kiistanalaisia näkemyksiä. Yleisen näkemyksen mukaan lapset oppivat toisen kielen helpommin kuin aikuiset (Baker 2006, 128; Ellis 1985, 104). Tämä näkemys liittyy kriittisen periodin hypoteesiin, jonka mukaan ihmisen elämänkulussa on vaihe, jolloin kielen omaksuminen on kaikkein sujuvinta (Ellis 1985, 104–106). Penfieldin ja Robertsin (1959) mukaan tämä vaihe käsittää ihmisen kymmenen ensimmäistä ikävuotta. Kriittisen periodin hypoteesi on saanut tukea joistakin tutkimuksista (mm. Lennberg 1967), mutta se on kuitenkin saanut osakseen myös kritiikkiä. Ellisin (1985, 104–106) mukaan aikuisten oppijoiden on havaittu olevan useissa tutkimuksissa lapsia nopeampia toisen kielen omaksumisessa ja myös parempia toisen kielen taidoiltaan. Toisaalta on kuitenkin myös havaittu, että vaikka aikuiset oppivat aluksi lapsia nopeammin, on lasten oppiminen pitkällä aikavälillä parempaa (Singleton & Lengyel 1995, 20). Toisen kielen oppimisen järjestykseen iällä ei ole havaittu olevan yhteyttä (Cazden, Cancino, Rosansky & Schumann 1975). Cazdenin ym. (1975) tutkimuksessa havaittiin, että lapset, nuoret ja aikuiset etenivät kielen oppimisessa samojen vaiheiden kautta.

Rasingerin (2005, 1919) tutkimuksen mukaan maahanmuuttoikäillä ei ollut vaikutusta toisen kielen osaamiseen, mutta maassaoloajalla sen sijaan oli. Mitä kauemmin maahanmuuttaja oli asunut maassa, sitä parempi hän oli toisen kielen taitotasoltaan. Rasingerin (2005) lisäksi myös muun muassa Muurin (2014, 140–141) tutkimuksessa havaittiin, että maassaoloajalla oli yhteys maahanmuuttajien kielitaitotehtävissä menestymiseen. Alle kolme vuotta Suomessa asuneet maahanmuuttajaoppilaat erosivat tilastollisesti merkitsevästi 4–7 vuotta Suomessa asuneista. Lisäksi he erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi yli 8 vuotta Suomessa asuneista. Myös 4–7 vuotta Suomessa asuneet maahanmuutta-

jat erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi yli 8 vuotta Suomessa asuneista. Kielitaito oli parempi kauemmin Suomessa asuneilla. Myös maahanmuuttajaoppilaiden opettajien arviot oppilaiden kielitaidosta olivat samansuuntaisia.

Myös motivaatiolla on havaittu olevan yhteys toisen kielen oppimiseen (mm. Dörnyei & Kormos 2000; Gardner & Lambert, 1972; Masgoret & Gardner 2003). Oppilaat, jotka omaavat suuremman motivaation kielen oppimiseen, menestyvät kielen oppimisessa paremmin. On myös havaittu, että oppijat, joilla on tarve kielen oppimiseen, oppivat sen usein nopeammin. Persoonallisuuden ja oppimistyylin vaikutuksista oppimiseen tiedetään vähemmän, mutta useimmat toisen kielen oppimisen tutkijat uskovat myös niillä olevan huomattavan suuri merkitys oppimisessa. (Ellis 1994, 522–523.) Oppimistyyllillä viitataan tapaan, jolla ihminen suuntautuu ongelmanratkaisuun. Yksimielisyyttä esimerkiksi siitä, mikä oppimistyyli toimii parhaiten toisen kielen opettelussa, ei ole toisen kielen tutkimuksen kentällä saavutettu (Ellis 1994, 499, 508).

Myös koulun erilaisten tukitoimien yhteyttä toisen kielen taitotasoon on hieman tutkittu (Muuri 2014). Muurin (2014, 153, 156–159) tutkimuksessa perusopetukseen valmistavalla opetuksella havaittiin olevan yhteys suomen kielen tasoon. Valmistavassa opetuksessa olleet maahanmuuttajaoppilaat suorituivat heikommin kielitaitotehtävistä kuin ne, jotka eivät olleet saaneet valmistavaa opetusta. Myös erillinen S2-opetus oli yhteydessä suomen kielen tasoon niin kielitaitotehtävillä kuin opettajien oppilaita koskevilla taitotasoarvioilla mitattuna. Erillistä S2-opetusta saavilla oppilailla oli heikompi suomen kielen taso, kuin oppilailla, jotka eivät kyseistä tukea saaneet. Lisäksi suomen kielen taso oli oppilailla sitä heikompi, mitä enemmän he saivat erillistä S2-opetusta.

4 MAAHANMUUTTAJAOPPILAJEN KIELITAITOARVIOINTI

4.1 Arviointityypit ja -välineet

Kielitaidon arviointi voidaan jakaa kahteen pääluokkaan: taitotason arviointiin ja opetukseen liittyvään arviointiin (Huhta & Takala 1999, 189). Kun arvioidaan taitotasoa, saadaan selville henkilön senhetkinen osaamisen taso. Taitotason arviointiin voi liittyä myös se, että arvioidaan henkilön taitojen riittävyttä johonkin asiaan. Tasoa arvioidessa ei kiinnitetä huomiota siihen, millä tavoin tiettylle taitotasolle on päästy. Taitotason arvioinnissa yhtenä tarkoituksena voi esimerkiksi olla tiedon hankinta, jonka pohjalta voidaan suunnitella oppilaan tarvitsemia tukitoimia. Opetukseen liittyvässä arvioinnissa se, mitä arvioidaan, on selvässä yhteydessä annetun opetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin. Opettaja voi esimerkiksi arvioida oppilaiden kielitaitoa, saadakseen tietoa siitä, kuinka hyvin oppilaat hallitsevat opetetut asiat. Tiedon avulla opettaja voi esimerkiksi eriyttää opetusta oppilaiden tarpeiden mukaan. (Huhta & Takala 1999, 189–197.)

Sekä taitotason arvioinnissa että opetukseen liittyvässä arvioinnissa välineinä käytetään erilaisia testejä. Lisäksi voidaan käyttää esimerkiksi havainnointia. Kattavan kuvan saamiseksi kielitaitoa tulisi tutkia kaikilla osa-alueilla käyttäen erilaisia menetelmiä. (Huhta & Takala 1999, 188–192.) Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneet maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitotasosta, joten seuraavaksi tarkastellaan taitotason arviointiin olemassa olevia välineitä.

Suomen kontekstissa maahanmuuttajalasten kielellisten taitojen arviointiin on olemassa vain vähän välineitä, joten uusien välineiden kehittäminen ja testaaminen on ensiarvoisen tärkeää. Arviointivälineiden suurta tarvetta ja puuttumisen ongelmallisuutta on kuvattu useissa lähteissä (mm. Korpilahti 2007; Lehtinen 2002; Nissilä ym. 2009). Erityisesti lasten oman äidinkielen arviointiin välineitä on hyvin vähän (Korpilahti 2007, 32). Arviointivälineiden puut-

tuminen aiheuttaa haasteita muun muassa maahanmuuttajien kielellisten vaikeuksien tunnistamiseen (Nissilä ym. 2009, 37–38).

Tällä hetkellä olemassa olevia maahanmuuttajille soveltuvia suomen kielen taitotason arviointivälineitä ovat muun muassa Kettu-testi (Korpilahti & Eilomaa 2001), Lauran päivä (Opetushallitus 2007) sekä Kielellisen kehityksen diagnosoiva tehtäväsarja Kike (Opetushallitus 2005). Erilaisten arviointivälineiden lisäksi on toki huomioitava Korpilahden (2007, 33–34) tavoin, että monipuolista tietoa lapsen kielen taitotasosta on mahdollista saada myös havainnoimalla lasta arjen tilanteissa.

Kettu-testi on 3-vuotiaille suunnattu puheen- ja kielenkehityksen arviointimenetelmä, jota voidaan käyttää sekä äidinkielenään suomenkielisten että maahanmuuttajalasten taitojen arviointiin. Testillä voi arvioida muun muassa nimeämisen, ääntämisen ja ohjeiden noudattamisen hallintaa (Siiskonen, Aro & Lyytinen 2004, 122). Esikouluikäisille sopivan Lauran päivä -aineiston avulla voidaan saada tietoa maahanmuuttajalapsen suomen kielen taitotasosta kaikilla kielitaidon osa-alueilla, mutta tehtävät painottuvat sanastoon. Materiaalin tehtävillä voi tutkia myös esimerkiksi lapsen vapaan kerronnan taitoa. (Opetushallitus 2015.) Kike-tehtäväsarja on puolestaan kehitetty peruskouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitotason kartoittamiseen ja seurantaan, ja se pohjautuu kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteiseen eurooppalaiseen viitekehukseen (EVK). Kike koostuu kuudesta osa-alueesta: luetun ja kuullun ymmärtäminen, puhuminen, kirjoittaminen, sanasto ja kielitieto. Osoista saadaan oppilaan kielitaitoprofiili, josta nähdään oppilaan vahvat ja heikot alueet. (Halonen 2007, 34, 37.)

Testien lisäksi kielitaidon arvioinnissa voidaan hyödyntää myös yhteistä eurooppalaista viitekehystä (EVK). EVK on Euroopan Neuvoston luoma laaja kuvaus kielten oppimisesta, opettamisesta ja arvioinnista. Viitekehysten yhtenä tarkoituksena on luoda kielitaidon arvioinnille yhtenäinen perusta. Viitekehyksessä kuvataan kielitaidon tasot, joiden avulla oppijan kielitaidon kehittymistä voi arvioida oppimisen eri vaiheissa. (EVK 2003, 19.) Taitotasoasteikko sisältää kolme pääluokkaa, jotka ovat perustason kielenkäyttäjä (A), itsenäinen kielen-

käyttäjä (B) sekä taitava kielenkäyttäjä (C). Kukin pääluokka jakautuu lisäksi kahteen alaluokkaan. Ensimmäinen pääluokka sisältää alkeistason (A1) sekä selviytyjän tason (A2). Toinen pääluokkaa sisältää tasot kynnystaso (B1) ja osaa-
jan taso (B2). Kolmas pääluokka muodostuu taitajan tasosta (C1) sekä mestarin tasosta (C2). (EVK 2003, 46–47.)

Suomessa on laadittu yhteiseen eurooppalaiseen viitekehykseen sisältyvistä taitotasosteikoista oma sovellus (*kielitaidon tasojen kuvausasteikko*). Kuvausasteikkoa käytetään Suomen kouluissa S2-oppimäärän sekä vieraiden kielten tavoitetason määrittelyssä sekä arvioinnin välineenä. Esimerkiksi S2-oppimäärälle on määritelty tietty tavoite: vuosiluokalla 9 oppilaan taitojen tulisi olla tasolla B1, joka tarkoittaa kielitaitoa, jolla henkilö selviytyy arkielämässä. (POPS 2004, 98, 280–297.) Opetussuunnitelmassa ei ole erikseen määritelty S2-oppimäärälle muita kuvausasteikkoon pohjautuvia tavoitteita, kuten tämän tutkimuksen kohderyhmäläisten (startti ja 1.–6.-luokkalaiset) tavoitteellisia taitotasoja. Taitotasosteikkoihin perustuvaan arviointiin ei ole myöskään kehitetty mitään yleistä testiä. Koulukontekstissa opettaja voi käyttää asteikkoa oman harkintansa mukaan yhtenä apuvälineenä oppilaan arvioinnissa, mutta on huomioitava, että koulussa arviointi ei liity vain oppilaan taitotasoon, vaan siinä huomioidaan myös esimerkiksi oppilaan taitojen kehittyminen. (Halonen 2007.)

4.2 Maahanmuuttajien toisen kielen hallinnan taso

Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitotasoa on selvitetty jonkin verran aiemmissa tutkimuksissa (Halonen 2007; Muuri 2014; Suni 1996). Tutkimukset ovat kohdistuneet ala- ja yläkoulun päättövaiheessa, eli koulupolun nivelvaiheissa, oleviin oppilaisiin. Tutkimuksissa taitotasoarviointia on tehty käyttäen sekä kielitaitoa mittaavilla testeillä saatua tietoa että oppilaiden omia arvioita taidoistaan.

Halonen (2007) tutki kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden ($n = 46$) suomen kielen tasoa kielellisen kehityksen arviointiin tarkoitettulla Kike-

tehtäväsarjalla. Kaiken kaikkiaan S2-oppijat menestyivät tehtävissä hyvin. He olivat tehtävissä noin viidenneksen heikompia kuin suomea äidinkielenään puhuvan verrokkiryhmän ($n = 15$) oppilaat. Parhaiten maahanmuuttajaoppilaat menestyivät sanastotehtävissä (oikein keskimäärin 78 % tehtävästä) ja heikoiten kirjoittamistehtävissä (oikein keskimäärin 61 % tehtävästä). Maahanmuuttajaoppilaat ja suomenkieliset oppilaat menestyivät keskenään kaikkein tasaisimmin kuunteluosiossa, jossa maahanmuuttajaoppilaille oli oikein keskimäärin 76 % tehtävästä ja suomenkielisillä oppilaille 82 %. Tutkimuksessa havaittiin myös, että maahanmuuttajaoppilaiden osaamisessa oli suuria yksilöllisiä eroja. Suurimpana yksilölliset erot näyttyivät kirjoittamisosiossa.

Myös Muuri (2014) selvitti tutkimuksessaan kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden ($n = 219$) suomen kielen taitoa. Tutkimuksessa oppilaat tekivät neljä kielitaitotehtävää: kielioppiosaamista mittaavan rakennetehtävän, sanelun sekä luetun ja kuullun ymmärtämisen tehtävät. Tehtävät olivat laatiineet Turun kaupungin erityisopettajat ja S2-opettajat, ja niiden laadinnassa oli hyödynnetty muun muassa opetussuunnitelman perusteita sekä S2-oppimateriaaleja. Oppilaat menestyivät parhaiten sanelussa ja rakenneosiossa. Sekä sanelu että rakenneosio menivät yli puolella oppilaista erinomaisesti. Heikoiten oppilaille meni luetun ymmärtämisen tehtävä, jossa joka kuudes oppilaista ymmärsi lukemansa heikosti. Koko testissä menestyi erinomaisesti joka neljäs (27 %), tyydyttävästi yli puolet (57 %) ja heikosti joka kuudes (16 %). Tutkimuksessa havaittiin myös, että äidinkielellä oli yhteys kielitaitoa mittaavissa tehtävissä menestymiseen. Parhaiten tehtävissä menestyivät venäjänkieliset ja heikoiten somalinkieliset. (Muuri 2014, 120, 129–137.)

Muurin (2014, 133–135) tutkimuksessa myös oppilaat itse arvioivat suomen kielen taitojaan. Taitoja arvioitiin puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen osalta, ja arvioinnissa käytettiin kolmiportaista asteikkoa (sujuvasti, jossain määrin, heikosti). Tutkittavista suurin osa arvioi kaikki taidot sujuviksi. Osaluista puhuminen koettiin kuitenkin kaikkein vahvimaksi alueeksi.

Sunin (1996) tutkimuksessa selvitettiin puolestaan peruskoulun päättövaiheessa olevien maahanmuuttajaoppilaiden ($n = 90$) suomen kielen taitotasoa.

Noin 70 % oppilaista oli saavuttanut kielitaidon, jolla opetuksen seuraaminen ja siihen osallistuminen, oppikirjatekstien ymmärtäminen ja suullinen sekä kirjallinen omien ajatusten esittäminen onnistui melko hyvin. Oppilaista 30 %:lla oli suomen kielen ymmärtämisessä ja tuottamisessa pulmia, jotka vaikeuttivat selvästi koulunkäyntiä ja selviytymistä vuorovaikutustilanteissa. Oppilaat, joilla tällaisia vaikeuksia ilmeni, olivat useimmiten tulleet Suomeen vasta ala-asteen lopussa tai ylä-asteen aikana. Sunin (1996) tutkimuksessa havaittiin myös, että oppilaat menestyivät paremmin suullisissa taidoissa kuin kirjallisissa taidoissa.

Myös kansainvälisesti on havaittu (Pisa 2006 ja 2012 -tulokset), että maahanmuuttajaoppilaat ovat kielitaidoltaan heikompia kuin kantäväestöön kuuluvat oppilaat. Lisäksi ensimmäisen polven maahanmuuttajat ovat kielitaidoltaan heikommalla tasolla kuin toisen polven maahanmuuttajat. (Harju-Luukkainen ym. 2014, 102; Opetushallitus 2010a, 7.) Pisa-tulosten vertailuissa on kuitenkin havaittu, että suomalaiset maahanmuuttajat selviytyvät tehtävissä keskimääräisesti paremmin kuin muiden OECD-maiden maahanmuuttajat (Nissilä ym. 2009, 38–39; Opetushallitus 2010a, 7).

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUS- ONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää alakoulua käyvien venäjänkielisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa. Tutkimuksessa selvitetään kielitaidon tasoa sekä oppilailla ilmeneviä vaikeuksia puheen ymmärtämisen ja puheen tuottamisen eli suullisen kielitaidon osa-alueilla. Lisäksi tutkitaan eri tekijöiden yhteyttä suomen kielen suulliseen kielitaitoon.

Maahanmuuttajien suomen kielen taitoa on aiemmin tutkittu melko vähän ja tutkimukset ovat kohdistuneet koulunkäynnin nivelvaiheissa oleviin oppilaisiin (mm. Halonen 2007; Muuri 2014). Tähän tutkimukseen osallistui oppilaita kaikilta alakoulun luokka-asteilta, joten tutkimuksessa saatiin tietoa oppilaiden suomen kielen taidosta laajemmin eri-ikäisiltä. Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidon tutkiminen on tärkeää, koska tietoa voidaan hyödyntää opetuksen suunnittelussa, ja tiedon avulla oppilaita voidaan tukea koulunkäynnissä entistä tehokkaammin.

Tutkimusongelmat ovat:

1. Millainen on alakoulua käyvien venäjänkielisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitotaso?
 - 1.1. Millainen on oppilaiden puheen ymmärtämisen ja kielellisen muistin taso kielellisiä taitoja mittaavien tehtävien perusteella?
 - 1.2. Millainen on oppilaiden puheen ymmärtämisen sekä puheen tuottamisen taso opettajien arvioimana?
2. Mitä vaikeuksia venäjänkielisillä maahanmuuttajaoppilailla on suomen kielen puheen ymmärtämisessä ja tuottamisessa opettajien arvioimana?

3. Onko eri tekijöillä (taustatekijät, kielenkäyttö, tukimuodot, niiden määrät ja tuen taso) yhteyttä venäjänkielisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen puheen ymmärtämisen tai puheen tuottamisen taitoon?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimus toteutettiin yhteistyössä Oppimis- ja ohjauskeskus Onervan sekä Niilo Mäki Instituutin (NMI) kanssa. Jyväskylässä sijaitseva Oppimis- ja ohjauskeskus Onerva tarjoaa tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin lapsille, joilla on näkemiseen, kuulemiseen, kieleen tai vuorovaikutukseen liittyvää tuen tarvetta (Onerva 2014). Niilo Mäki Instituutti puolestaan on oppimisvaikeuksien tutkimus- ja kehitystyön yksikkö (Niilo Mäki Instituutti 2014). Keväällä 2014 Onervan asiantuntijatiimi ehdotti maahanmuuttajiin liittyvää tutkimusaihetta, josta kiinnostuimme osittain siksi, että olimme jo kandidaatin työssämme tutkineet maahanmuuttajien koulunkäyntiä. Onervassa oli suunnitteilla maahanmuuttajien kielellisiä taitoja arvioiva tehtäväpatteristo yhteistyössä NMI:n kanssa, ja tätä oli tarve lähteä pilotoimaan. Näin käynnistyi maahanmuuttajien kielellisiin taitoihin liittyvä määrällinen tutkimusprojekti, johon tuli mukaan myös kolmas pro gradu -työtä tekevä opiskelija (Anna Rätty).

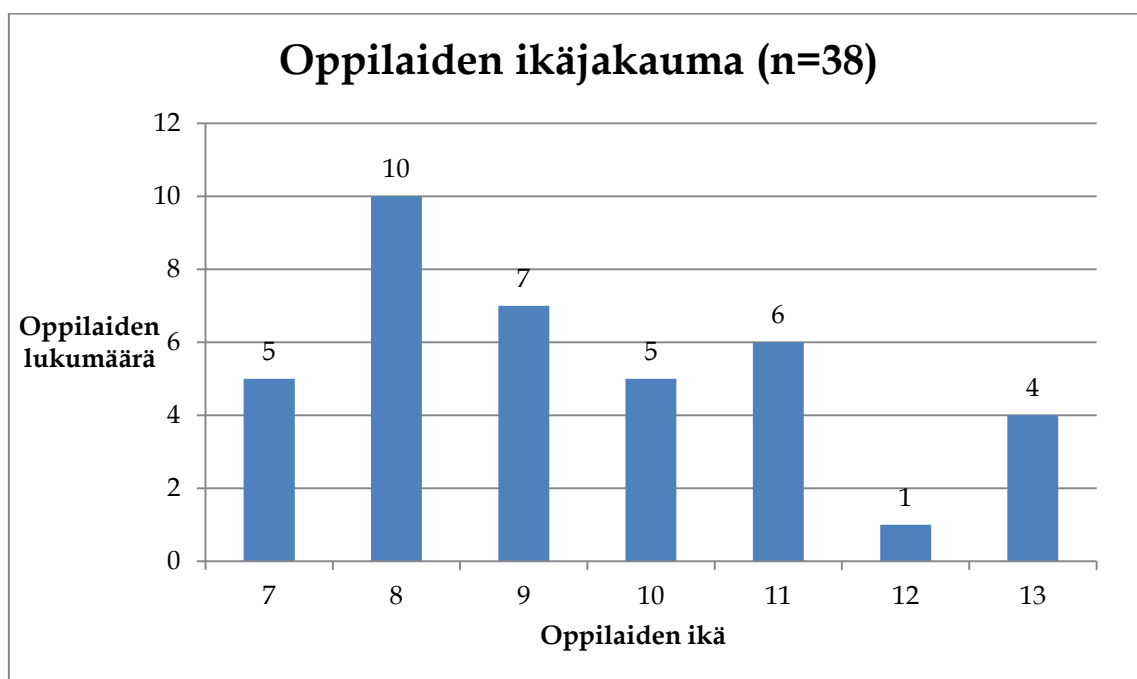
6.2 Osallistujat

6.2.1 Oppilaat

Tutkimuksen kohdejoukkona oli peruskoulun startti- ja 1.-6.-luokkalaiset venäjänkieliset maahanmuuttajaoppilaat. Tutkimukseen osallistui 38 oppilasta, jotka olivat yhdeksästä eri koulusta. Keväällä 2014 opetustoimi antoi tiedon, että Jyväskylän kunnan alakouluissa oli yhteensä 77 venäjänkielistä oppilasta. Lisäksi venäjänkielisiä oppilaita oli yksityisissä kouluissa, joista ei saatu tarkkoja määriä. Saatuun lukumäärään ei sisältynyt valmistavan opetuksen oppilaita. Heitä ei pyydetty tutkimukseen, koska tutkimusidean kannalta ei olisi ollut järkevää pyytää mukaan oppilaita, joiden suomen kielen taidon kehittyminen oli vielä hyvin alkuvaiheessa. Lopulta tutkimuslupapyynnöt lähetettiin kaikille niille

vanhemmille, joiden lasten kouluissa oltiin halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Lupapyyntö lähetettiin 60 oppilaan vanhemmalle, ja myönteiset luvat saatiin siis 38 oppilaan vanhemmalta (63.3 % saatavilla olleesta otoksesta).

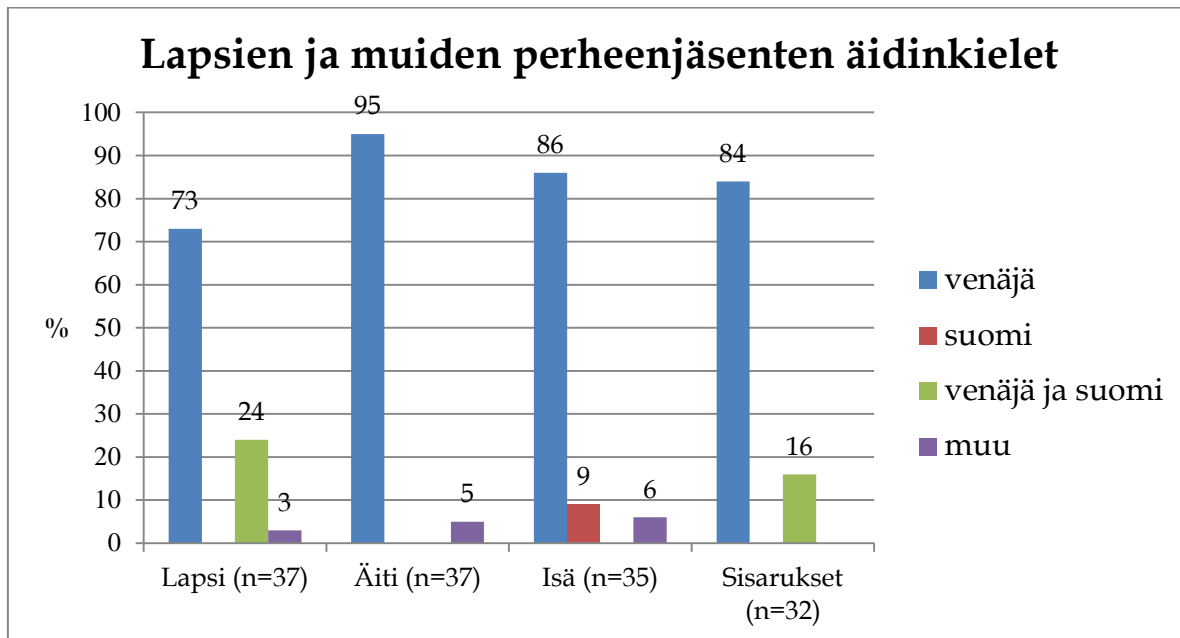
Tutkittavista tyttöjä oli 24 (63 % tutkittavista) ja poikia 14 (37 %). Oppilaat olivat Jyväskylän alueelta ja he olivat iältään 7–13-vuotiaita. Oppilaiden ikäjakama on esitetty kuviossa 3. Oppilaiden iän keskiarvo (ka) oli 9.4 vuotta (keskihajonta (kh) = 1.8). Oppilaita oli kaikilta alakoulun luokka-asteilta ja lisäksi starttiluokalta. Eniten oppilaita oli 2. luokalta (26 % oppilaista).



KUVIO 3. Oppilaiden ikäjakama

Tutkittavat olivat olleet Suomessa 2–12 vuotta ($ka = 6.6$, $kh = 3.0$). Oppilaista 20 (53 %) oli toisen polven maahanmuuttajia ja 17 (45 %) ensimmäisen polven maahanmuuttajia. Yhdestä oppilaasta ei saatu Suomessa oloaikaan liittyviä tietoja. Vanhempien ($n = 37$) mukaan oppilaista suurimman osan (73 %, 27) äidinkieli oli venäjä (kuvio 4). Yhdeksän oppilaan (24 %) äidinkielen vanhemmat määrittivät olevan sekä venäjä että suomi. Lisäksi yhden oppilaan (3 %) äi-

dinkieli määriteltiin olevan jokin muu (venäjä ja viro). Myös oppilaiden perheenjäsenten äidinkieli oli useimmiten venäjä.



KUVIO 4. Lapsien ja muiden perheenjäsenten äidinkielet

Oppilaat saivat tai olivat saaneet monenlaisia tukitoimia kouluissaan. Opettajien mukaan oppilaista lähes joka viides (18 %, 7) oli ollut valmistavassa opetuksessa, mutta yli puolet (63 %, 24) ei ollut saanut valmistavaa opetusta. Lähes joka viidestä (18 %, 7) oppilaasta opettajilla ei ollut valmistavaan opetukseen liittyvää tietoa. Hieman yli puolet oppilaista sai koulussaan yleistä tukea (taulukko 2). Tehostettua tukea sai noin kolmasosa, ja pieni osa oppilaista sai erityistä tukea. Tutkimuksessa oppilaan tuen taso määrittyi oppilaan saaman korkeimman tuen tason mukaan.

TAULUKKO 2. Oppilaiden jakautuminen tuen eri tasoille

Tuen taso	f	%
Yleinen tuki	21	55
Tehostettu tuki	11	29
Erityinen tuki	6	16
Yhteensä	38	100

Vain vähän yli viidesosa (21 %, 8) oppilaista sai osa-aikaista erityisopetusta, mutta lähes kolmasosa (29 %, 11) oppilaista oli luokkamuotoisessa erityisopetuksessa. Oppilaat saivat osa-aikaista erityisopetusta yhdestä kuuteen tuntia viikossa ($ka = 3$, $kh = 1.5$). Luokkamuotoisessa erityisopetuksessa oppilaat olivat olleet yhdestä kuuteen vuotta, keskimääräisesti noin kaksi vuotta ($kh = 1.7$). Noin puolella oppilaista (47 %, 18) oli luokassa apunaan koulunkäynninohjaaja.

Maahanmuuttajille suunnattua S2-opetusta ja oman äidinkielen opetusta sai moni tutkimukseen osallistunut oppilas. Suurin osa oppilaista (82 %) opiskeli suomea S2-oppimäärän mukaan. Jopa 92 % (35 oppilasta) sai S2-opetusta koulussaan. Suurin osa S2-opetusta saavista oppilaista (63 %) sai S2-opetusta sekä omassa luokassaan että erillisillä S2-tunneilla. Lisäksi venäjän kielen opetusta sai vähän yli puolet oppilaista (58 %, 22). S2-opetusta oppilaat saivat yhdestä kahdeksaan tuntia viikossa, keskimäärin kolme tuntia viikossa ($kh = 2.5$), ja venäjän kielen opetusta he saivat yksi tai kaksi tuntia viikossa, keskimäärin yhden tunnin ($kh = 0.4$).

6.2.2 Opettajat ja oppilaiden vanhemmat

Oppilaista kerättiin tietoa myös heidän opettajiltaan ja vanhemmiltaan kyselylomakkeilla. Opettajien vastauksia saatiin 38 kappaletta, eli jokainen opettaja vastasi kyselyyn omasta oppilaastaan tai omista oppilaistaan. Viisi opettajaa täytti kyselyn kahdesta oppilaasta ja kaksi opettajaa kolmesta oppilaasta. Muilla 22 opettajalla oli opetettavanaan yksi tutkimukseen luvan saanut venäjänkielinen oppilas, joten he täyttivät kyselyn yhdestä oppilaasta. Opettajia oli siis

kaikkiaan 29, joista luokanopettajia oli 24 (83 %) ja erityisluokanopettajia 5 (17 %). Yhteistyössä jonkin muun opettajan kanssa kyselyn täytti 6 (21 %) opettajaa. Nämä opettajat olivat lapsen edellinen luokanopettaja, erityisluokanopettaja, erityisopettaja, S2-opettaja, venäjän kielen opettaja ja lisäksi yksi puheterapeutti. Vanhempien kyselyyn vastasi 37 oppilaan vanhemmat, eli sen vastausprosentiksi muodostui 97 %.

6.3 Menetelmät ja muuttajat

Aineistonkeruussa käytettiin kolmea eri tiedonhankintamenetelmää (taulukko 3). Oppilaat tekivät tietokoneella kielellisiä taitoja mittaavat tehtävät, vanhemmille lähetettiin paperinen kyselylomake ja opettajat vastasivat sähköiseen kyselyyn. Eri menetelmillä saatiin monipuolisesti tietoa maahanmuuttajaoppilaiden kielellisistä taidoista.

TAULUKKO 3. Tutkimuksessa käytetyt tiedonhankintamenetelmät

Menetelmä	Tiedonlähde	Saatu tieto	Maksimipistemäärä
Kielellisiä taitoja mittaavat tietokone tehtävät	oppilas	1a. Lyhytkestoinen kielellinen muisti etuperin	18p
		1b. Lyhytkestoinen kielellinen muisti takaperin	18p
		2. Sanavaraston ymmärtämisen hallinta	40p
		3. Lauseiden ymmärtämisen hallinta	21p
		4. Matematiikan käsitteiden ymmärtämisen hallinta	30p
Kyselylomake	opettajat	oppilaan puheen ymmärtämisen ja puheen tuottamisen taito, oppilaan koulunkäynnin tuki	
Kyselylomake	vanhemmat	lapsen varhainen kielenkehitys (äidinkieli) ja kieliympäristö	

Tutkimuksessa käytetyt tiedonhankintamenetelmät on pääasiassa kehitelty seuloamaan maahanmuuttajaoppilaiden kielellisiä vaikeuksia. Tässä tutkimuksessa menetelmiä kuitenkin käytettiin oppilaiden suomen kielen taitotason kartoittamiseen. Kaikki käytetyt menetelmät olivat vastakehiteltyjä, ja niitä testattiin nyt ensimmäistä kertaa. NMI ja Onerva kehittivät yhteistyössä oppilaiden tietokoneavusteiset tehtävät sekä vanhempien kyselylomakkeen. Opettajien kyselylomakkeen rakensimme itse yhteistyössä Onervan asiantuntijoiden ja kolmannen hankkeessa mukana olevan pro gradu -työn tekijän kanssa.

6.3.1 Kielellisiä taitoja mittaavat tietokoneavusteiset tehtävät

Oppilaille suunnatut kielellisiä taitoja mittaavat tehtävät olivat Internet-pohjaisia, ja ne suoritettiin Neure-tietokoneohjelmistossa, joka on tarkoitettu kehityksellisten häiriöiden tutkimukseen, arviointiin ja kuntoutukseen (Lukimat 2014a). Tehtävät koostuivat neljästä osiosta, jotka olivat kielellisen muistin tehtävä, sanavarastotehtävä, lausetason tehtävä ja matematiikan suhdekäsitetehtävä. Tehtävillä saatiin siis tietoa oppilaiden kielellisen työmuistin kapasiteetista ja puheen ymmärtämisen taidosta. Tehtävistä oli sekä suomen- että venäjänkieliset versiot. Koska tässä tutkimuksessa tutkittiin oppilaiden suomen kielen taitoa, käytettiin vain tietoa, joka saatiin suomenkielisistä tehtävistä. Suomen kielen puheen ymmärtämistä mittaavista tehtäväosioista (sanavarasto-, lausetason ja matematiikan suhdekäsitetehtävä) tehtiin analyysivaiheessa summamuuttuja *puheen ymmärtämisen taito* (Cronbachin alfa = .640).

Tehtävät teetettiin oppilaille yhdessä kolmannen pro gradua tekevän opiskelijan kanssa. Oppilaat tekivät kaikki tehtävät sekä suomeksi että venäjäksi, ja ne tehtiin kahdella eri kerralla. Ensimmäisellä kerralla oppilaat tekivät venäjäksi kielellisen muistin tehtävän ja suomeksi sanavarastotehtävän, lauseteh-
tävän ja matematiikan suhdekäsitetehtävän. Toisella kerralla he tekivät suomeksi kielellisen muistin tehtävän ja venäjäksi sanavarastotehtävän, lauseteh-
tävän ja matematiikan suhdekäsitetehtävän. Tehtävien tekeminen kesti noin puoli tuntia kerrallaan. Jokaisen tehtävän alussa oli harjoitteluosio, jolla varmistettiin, että oppilaat ymmärsivät, mitä tehtävässä tuli tehdä. Oppilailla oli mahdolli-

suus kuunnella sana tai lause uudestaan tehtävien jokaisessa kohdassa, joten tehtävässä onnistuminen ei riippunut muistamisesta. Poikkeuksena oli kielellisen muistin tehtävä, joka perustui nimenomaan muistamiseen.

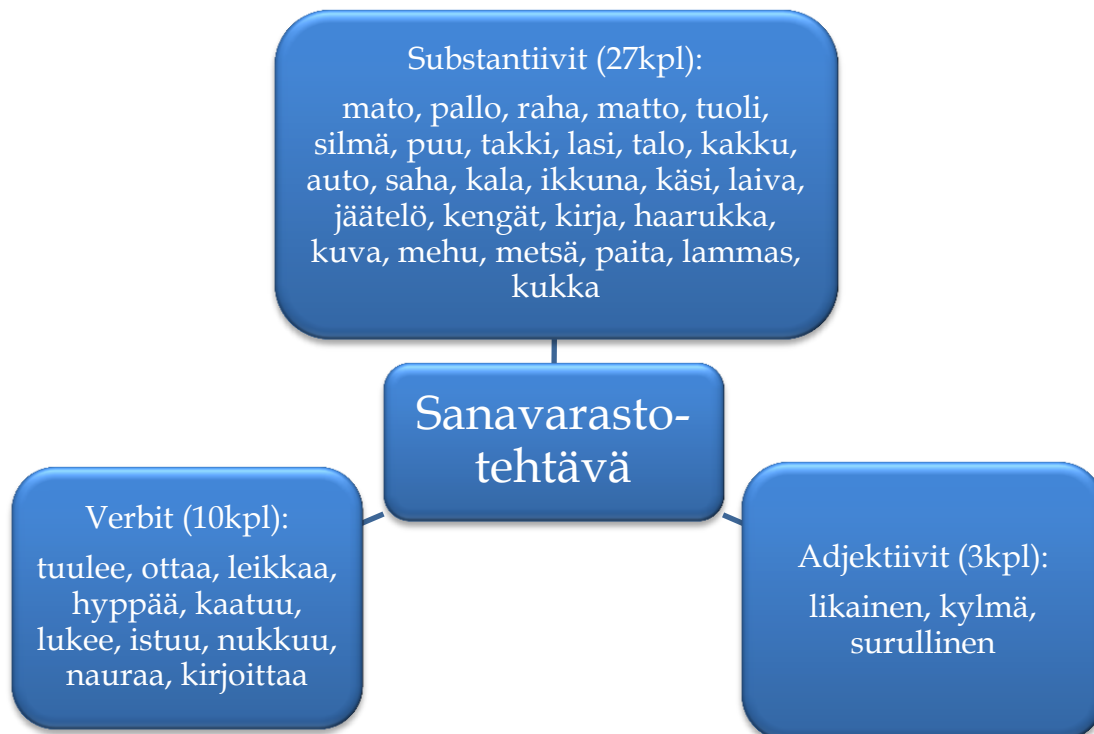
Kielellisen muistin tehtävä

Kielellisen muistin tehtävä (Koponen & Hakkarainen 2014) koostui kolmesta osiosta: esitehtävästä ja kahdesta osatehtävästä. Oppilaiden tuli muistaa kuulun perusteella ruudulla näkyvien kuvasarjojen järjestys. Yksi kuva tarkoitti yhtä sanaa (esim. hattu). Tehtävä testasi oppilaan lyhytkestoista kielellistä muistia, mikä tarkoittaa kykyä säilyttää tietoa muistissa lyhyitä aikoja (Lukimat 2014b). Tehtävässä varmistettiin aluksi esitehtävän avulla, että oppilaat tunnistivat kaikki näytettävät kuvat. Ensimmäisessä osatehtävässä oppilaiden tuli muistaa sanat etuperin ja toisessa takaperin, jolloin heidän tuli kääntää mielessään kuulemansa sarja.

Tehtävä perustui tietokoneella suoritettavaan mukautettuun testiin (computerized adaptive testing), joka on yksi tietokonepohjaisen testauksen muoto. Tehtävä mukautui kysymys kysymykseltä sen mukaan, miten tehtävän tekijä suoriutui aiemmissa kohdissa. (Weiss 2004.) Mitä paremmin oppilaat menestyivät tehtävässä, sitä pidemmän kuvasarjan järjestys piti muistaa. Kolmen oikein muistetun sarjan jälkeen siirryttiin seuraavaan, yhtä sanaa pidempään sarjaan. Tehtävän vaikeutuessa sanasarjojen pituus kasvoi 2–7 sanaan, ja tehtävä katkesi kahden virheen jälkeen. Yhdestä oikein menneestä sarjasta tuli 1 piste, joten maksimipistemäärä oli 18 pistettä. Tavallisesti alle kouluikäiset lapset muistavat 3–4 sanaa, ja työmuistin suorituskyky kasvaa nuoruusikään asti, jolloin se saavuttaa keskimääräisen tason 7 ± 2 yksikköä. (Lukimat 2014b.) Heikon kielellisen muistin on havaittu olevan yhteydessä lukemisen ongelmiin (Badian, Duffy, Als & McAnulty 1991; Catts 1991).

Sanavarastotehtävä

Sanavarastotehtävä (Koponen, Poutanen, Pitkänen, Pirinen & Ahila 2014a) oli ymmärtävää sanavarastoa arvioiva tehtävä. Tehtävässä oppilaiden tuli valita ruudulla olevasta neljästä kuvasta kuultua sanaa vastaava kuva. Ennen tehtävän aloittamista lapset kuulivat esimerkin ja tekivät harjoitustehtävän. Varsinaisessa tehtävässä valittavia sanoja oli yhteensä 40 (maksimipistemäärä 40 pistettä), ja ne tulivat satunnaisessa järjestyksessä. Tehtävä sisälsi substantiiveja, adjektiiveja ja verbejä (kuvio 5). Osassa tehtävistä väärät vaihtoehdot koostuivat äänneasultaan samankaltaisista sanoista kohdesanan kanssa (esim. lammas ja hammas). Osassa tehtävistä sanat olivat merkitykseltään samankaltaisia kohdesanan kanssa (esim. penkki ja tuoli). Sanavarastotehtävässä oli melko helppoja sanoja, ja niiden hallinnan selvittäminen oli oleellista tutkittaessa maahanmuuttajien suomen kielen taitoa, koska sanavarastoa voidaan pitää kielitaidon oppimisen perustana (Aalto 1994, 34).



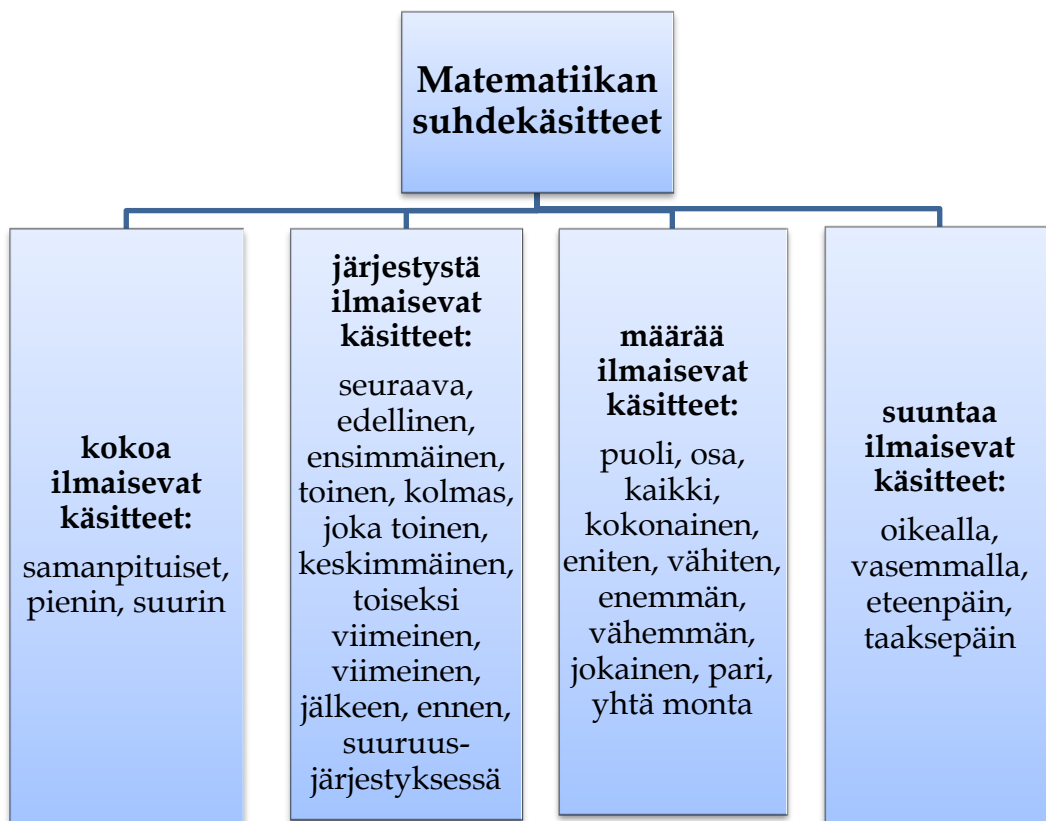
KUVIO 5. Sanavarastotehtävän sisältämät sanaluokat ja sanat

Lausetason tehtävä

Lausetason tehtävässä (Koponen, Poutanen, Pitkänen, Pirinen & Ahila 2014b) arvioitiin oppilaiden lauserakenteiden ymmärtämistä. Oppilaiden tuli valita neljästä kuvasta kuultua lausetta parhaiten vastaava kuva. Testin alussa oli yksi esimerkki ja harjoitustehtävä. Varsinaisessa tehtävässä lauseita oli kaikkiaan 21 kappaletta (maksimipistemäärä 21 pistettä), ja ne tulivat satunnaisessa järjestyksessä. Tehtävä edellytti oppilailta kykyä käsitellä ja tulkita erilaisia, erimittaisia ja myös kieliopillisesti melko vaativia rakenteita. Tehtävässä oli esimerkiksi intransitiivilauseita, joissa ei ole objektia, mutta joissa voi olla muita määrittäjiä (esim. "Kissa hyppää puusta aidalle.") ja lauseita, joissa käytettiin lauseenvastikkeita (esim. "Poika kompastuu kiveen lukiessaan kirjaa.").

Matematiikan suhdekäsitetehtävä

Matematiikan suhdekäsitetehtävä (Koponen, Mononen & Räsänen 2014, uudistettu versio) oli kokoa, järjestystä, määrää ja suuntaa koskevien suhdekäsitteiden ymmärtämistä arvioiva tehtävä (kuvio 6). Tehtävä on kehitetty alun perin osana NMI:n ja Onervan toteuttamaa *Matematiikka paremmaksi* -hanketta. Tehtävässä oppilaat valitsivat kuultua matematiikan suhdekäsitteisiin liittyvää lausetta vastaavan kuvan neljästä vaihtoehdosta. Aluksi oppilaat tekivät harjoitusosion. Itse tehtävässä lauseita oli yhteensä 30 kappaletta (maksimipistemäärä 30 pistettä) satunnaisessa järjestyksessä. Suhdekäsitteiden hallinnan on havaittu olevan yhteydessä kognitiiviseen suoriutumiseen, erityisesti kielelliseen ymmärtämiseen ja ilmaisuun. Lapsilla, joilla suhdekäsitteiden hallinta on heikko, on usein myös paljon muita kielellisiä ja oppimiseen vaikuttavia neurokognitiivisia ongelmia. (Heimo 2003, 151, 185.)



KUVIO 6. Matematiikan suhdekäsitteiden käsitteet

6.3.2 Opettajien ja vanhempien kyselylomakkeet

Opettajilta ja vanhemmilta kerättiin tietoa kyselylomakkeiden avulla. Kyselylomake on tehokas aineistonkeruuväline, jolla voi saada lyhyessä ajassa paljon vastauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195). Tässä tutkimuksessa kyselylomake oli sopiva aineistonkeruuväline, koska se soveltuu hyvin tilanteisiin, joissa informantit ovat hajallaan eri alueilla. Tutkimuksen molemmat kyselyt olivat standardoituja eli kaikilta vastaajilta kysyttiin samat kysymykset. (Vilkkä 2007, 28.) Kyselyiden kysymykset olivat monivalinta-, asteikko- sekä avoimia kysymyksiä. Opettajien kyselylomaketta rakennettaessa pohdittiin tarkasti, millaista aineistoa lomake tuottaa. Tärkeää oli kysymysten rakentaminen niin, että ne olivat tilastollisesti mielekkäitä eli niiden siirtäminen tilastolliseen ohjelmaan oli sujuvaa, ja lisäksi sisällöllisesti sellaisia, että niillä saatiin vastaukset tutkimuskysymyksiin (Vehkalahti 2008, 20).

Opettajien kyselylomake kartoitti lapsen suomen sekä venäjän kielen taitoja ja koulunkäynnin tukea (liite 1). Kyselylomakkeessa oli kuusi osaa: *taustatiedot, oppimis- ja työskentelytaidot, koulutaidot, suomen kieli, äidinkieli (venäjä)* ja *tukitoimenpiteet*. Tässä tutkimuksessa käytetyt opettajien kyselystä muodostetut muuttujat on kuvattu tarkemmin taulukossa 4.

Taulukko 4. Tutkimuksessa käytetyt muuttujat opettajien kyselystä

Kyselyn osa-alue	Muuttuja
Taustatiedot	Oppilaan luokkataso Opettajan asema Oppilaan ikä Suomessa oloaika Valmistava opetus Osa-aikainen erityisopetus ja sen määrä Luokkamuotoinen erityisopetus ja siellä oloaika
Suomen kieli	Suomen kielen oppimäärä S2-opetus ja sen määrä Puheen ymmärtämisen taito: sanojen merkitysten ymmärtäminen lauseiden ymmärtäminen kysymyssanojen ymmärtäminen Puheen tuottamisen taito: sanojen ääntäminen sanojen nimeäminen lauseiden muodostaminen kerronta Tarkempi kuvaus puheen ymmärtämisen taidosta Tarkempi kuvaus puheen tuottamisen taidosta Kavereiden kanssa käyttämä kieli
Äidinkieli (venäjä)	Venäjän kielen opetus ja sen määrä
Tukitoimenpiteet	Koulunkäynnin ohjaaja luokassa Oppilaan kolmiportaisen tuen taso

Osiossa *suomen kieli* opettajan tuli arvioida oppilaan suomen kielen suullisen taidon eli puheen ymmärtämisen sekä puheen tuottamisen eri osa-alueita. Niitä arvioitiin neliportaisella asteikolla: 1 = ei hallitse lainkaan, 2 = hallitsee heikosti,

3 = hallitsee kohtalaisesti ja 4 = hallitsee hyvin. Lisäksi opettajia pyydettiin arvioimaan oppilaan suomen kielen suullista taitoa tarkemmin avoimien kysymysten muodossa.

Puheen ymmärtämisen taidon kolme osa-aluetta yhdistettiin analyysivaiheessa summamuuttujaksi *arvio puheen ymmärtämisen taidosta* (Cronbachin alfa = .89) ja puheen tuottamisen taidon neljä osa-aluetta summamuuttujaksi *arvio puheen tuottamisen taidosta* (Cronbachin alfa = .84). Lisäksi kaikki seitsemän puheen ymmärtämisen ja puheen tuottamisen osa-aluetta yhdistettiin yhdeksi summamuuttujaksi, joka nimettiin *kielelliseksi hallinnaksi* (Cronbachin alfa = .90).

Opettajien kyselylomake tehtiin Niilo Mäki Instituutin vuonna 2013 rakennetun *Kyselylomake opettajalle ja erityisopettajalle* -lomakkeen pohjalta. Kyselyä oli tekemässä lisäksi kolmas pro gradu -työtä tekevä opiskelija sekä asiantuntijoita Onervasta. Kysely tehtiin sähköiseksi kyselyjen rakentamiseen tarkoitetulla MrInterview-ohjelmalla. Kyselyyn vastaaminen kesti noin 15 minuuttia, mikä on vastaajalle mielekäs aika mielenkiinnon ylläpitämisen kannalta (Valli 2010, 105). Kysymykset oli järjestetty niin, että alussa oli helppoja taustakysymyksiä, mikä edesauttoi vastaajaa pääsemään mukaan kyselyyn (Hirsjärvi ym. 2009, 203). Kyselylomakkeeseen kehoitettiin vastaamaan opettajaa, joka tuntee oppilaan parhaiten. Kysely oli myös mahdollista täyttää yhteistyössä jonkun muun opettajan kanssa.

Vanhemmille suunnattu kyselylomake (Koponen, Poutanen, Pitkänen, Pirinen & Ahila 2014c) kartoitti lapsen varhaista kielenkehitystä ja kieliympäristöä. Neljän sivun pituinen kysely koostui viidestä osiosta, jotka olivat *oppilaan taustatiedot, lapsen kieliympäristö, varhaiskehitys, puheen kehitys (äidinkieli) ja kielellisten vaikeuksien esiintyminen suvussa*. Tässä tutkimuksessa käytetyt vanhempien kyselystä muodostetut muuttujat on kuvattu taulukossa 5. Kyselyn tekivät yhteistyönä asiantuntijat Onervasta ja NMI:sta, ja se käännettiin Onervassa venäjän kielelle. Kysely oli paperinen, ja siihen oli mahdollista vastata suomeksi tai venäjäksi. Kyselylomakkeeseen liitettiin saatekirje, jossa annettiin ohjeet kyselyyn vastaamiseen.

Taulukko 5. Tutkimuksessa käytetyt muuttajat vanhempien kyselystä

Kyselyn osa-alue	Muuttuja
Taustatiedot	Sukupuoli Sukupolvi
Lapsen kieliympäristö	Lapsen äidinkieli Äidin äidinkieli Isän äidinkieli Sisarusten äidinkieli Suomen kielen käyttömäärä kavereiden kanssa
Kielelliset vaikeudet lähisuvussa	Kielellisen vaikeuden familiarinen riski

6.4 Tutkimuksen kulku

Keväällä 2014 pyydettiin aluksi tutkimusluvut kaupungin opetustoimen johtajalta, jolle myös lähetettiin tutkimussuunnitelma. Tämän jälkeen opetustoimelta saatiin tieto kohderyhmään kuuluvien maahanmuuttajien määristä eri kouluissa. Tutkimusluvut pyydettiin koulujen rehtoreilta, lasten opettajilta sekä lasten vanhemmilta. Opettajien yhteystiedot saatiin koulujen rehtoreilta. Syyskuussa 2014 käytiin henkilökohtaisesti viemässä vanhemmille suunnatut tutkimuslupalomakkeet (liite 2) kouluille, koska tämän ajateltiin parantavan mahdollisuuksia saada opettajat yhteistyöhön. Tutkimuslupapyyntö oli käännetty venäjän kielelle. Näin varmistettiin, että vanhemmat ymmärsivät, mitä lomakkeessa pyydettiin.

Ajankohdat oppilaiden kielellisiä taitoja mittaavien tehtävien tekoon sovittiin opettajien kanssa, ja tehtävät käytiin teettämässä oppilaiden kouluilla lokaja marraskuussa 2014. Kun tehtäviä mentiin teettämään ensimmäisen kerran, oppilaille annettiin samalla kotiin vietäväksi vanhemmille suunnattu kyselylomake. Vastaamispyyntö ja linkki opettajien kyselylomakkeeseen lähetettiin opettajille sähköpostitse lokakuun 2014 loppupuolella, ja vastausajaksi annettiin kaksi viikkoa. Näin ollen tutkimuksen aineisto saatiin kerättyä kokoon marraskuussa 2014.

Vanhempien lomakkeen aineiston koodaus ja syöttö sekä opettajien lomakkeiden tietojen siirto MrInterview-ohjelmasta SPSS-ohjelmaan toteutettiin loppuvuodesta 2014. Tietokonetehtäviä koskeva aineisto saatiin valmiiksi koodattuna SPSS-tiedostona suoraan NMI:sta. Eri menetelmillä saadut aineistot yhdistettiin yhdeksi tiedostoksi, ja tämän jälkeen aloitettiin aineiston analysointi.

6.5 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analysoinnissa käytettiin IBM SPSS Statistics 22 -ohjelmaa. Tutkimuksessa käytetyt analysointimenetelmät on tiivistetty tutkimusongelmitain taulukossa 6. Tutkimuksen analysoinnissa hyödynnettiin menetelmätrian-gulaatiota käyttäen sekä määrällistä että laadullista analysointimenetelmää.

Maahanmuuttajien puheen ymmärtämisen ja kielellisen muistin tasoa (tutkimusongelma 1.1) selvitettiin laskemalla keskiarvot (*ka*) ja -hajonnat (*kh*) sekä osaamisprosentit oppilaiden tekemien tietokonetehtävien tuloksista. Opettajien arviointeihin perustuvaa oppilaiden suomen kielen suullista taitotasoa (tutkimusongelma 1.2) selvitettiin tarkastelemalla puheen ymmärtämisen ja puheen tuottamisen eri osioiden keski-arvoja ja -hajontoja.

Toisena tutkimusongelmana oli selvittää, millaisia vaikeuksia oppilailla on suomen kielen suullisessa kielitaidossa (puheen ymmärtäminen ja tuottaminen) opettajien arvioimana. Opettajien mainitsemat vaikeudet analysoitiin luokittelemalla vastaukset. Vaikeudet luokiteltiin puheen ymmärtämisen osalta neljään luokkaan ja puheen tuottamisen osalta seitsemään luokkaan. Vastaukset analysoitiin etsimällä aluksi kaikki kohdat, joissa mainittiin jokin vaikeus. Tämän jälkeen nämä vastaukset luokiteltiin ja kuhunkin luokkaan saatujen vastausten määrät laskettiin yhteen. Mikäli yksi opettaja oli maininnut useamman eri asian, nämä asiat jaettiin eri luokkiin. Puheen ymmärtämiseen liittyviä vaikeuksia oli mainittu 38 kappaletta ja puheen tuottamiseen liittyviä vaikeuksia 45 kappaletta.

Kolmantena tutkimusongelmana oli selvittää suomen kielen puheen ymmärtämisen ja puheen tuottamisen taitoon yhteydessä olevia tekijöitä. Oppilaiden puheen ymmärtämisen taidosta saatiin tutkimuksessa tietoa sekä tietokone-tehtävillä että opettajien arvioimana. Näillä menetelmillä saadun todellisen taitotason ja opettajien arvioiman taitotason välillä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ($r = .447, p = .005$), joten tutkimusongelman 3 selvittämisessä oli mahdollista käyttää kumpaa tahansa tiedonlähdetä. Tutkimuksessa päätettiin käyttää oppilaiden tekemien tietokone tehtävien tuloksia tutkittaessa puheen ymmärtämisen taitoon yhteydessä olevia tekijöitä. Tietokone tehtävien tulosten ajateltiin olevan luotettavampia kuin opettajien arvioiden, koska oppilaat tekivät tehtävät itse. Puheen tuottamisen osalta yhteyksiä tutkittiin puolestaan käyttäen opettajien arvioita oppilaiden puheen tuottamisen tasosta, koska tietokone tehtävillä ei mitattu tuottamisen tasoa ollenkaan.

Yhteyksiä selvitetessä tutkittiin aluksi muuttujien normaalijakautuneisuudet. Niiden muuttujien kohdalla, jotka olivat jakautuneet normaalisti, käytettiin parametrisia menetelmiä ja ei-normaalijakautuneiden muuttujien kohdalla parametrittomia menetelmiä (taulukko 6). Kahden ryhmän välisiä eroja tutkittiin normaalijakautuneisuudesta riippuen käyttäen joko Mann-Whitneyn U-testiä tai riippumattomien otosten t-testiä. Kolmen ryhmän välisiä eroja puolestaan tutkittiin käyttäen Kruskal-Wallis testin tai yksisuuntaista varianssianalyysiä. Jatkuvien muuttujien lineaarisen yhteyden voimakkuutta selvitetiin Pearsonin korrelaatioanalyysillä. Aineiston pienuuden vuoksi tulos varmistettiin Spearmanin korrelaatioanalyysillä. Pearsonin ja Spearmanin korrelaatiokerroimet olivat lähekkäin, joten tehtiin johtopäätös, että muuttujat olivat tarpeeksi normaalijakautuneita. Täten Pearsonin korrelaatioanalyysin käyttäminen oli mahdollista.

Tilastollisessa testauksessa käytettiin merkitsevyystasoja tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0.001$), tilastollisesti merkitsevä ($p < 0.01$), tilastollisesti melkein merkitsevä ($p < 0.05$) ja suuntaa antava ($p < .10$). Pienissä aineistoissa (tässä tutkimuksessa $n = 38$) tilastollinen testi ei helposti hylkää nollahypoteesia, joten tutkimuksessa huomioitiin myös suuntaa antavat tulokset.

TAULUKKO 6. Tutkimusongelmat, muuttujat ja analysointimenetelmät

Tutkimusongelma	Muuttujat	Analysointimenetelmä
1. Venäjänkielisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitotaso		
1.1 Puheen ymmärtämisen ja kielellisen muistin taso kielellisiä taitoa mittaavien tietokone tehtävien perusteella	Sanavarasto, matematiikan suhdekäsitteet, lauseet, summamuuttuja <i>puheen ymmärtämisen taito</i> , kielellinen muisti etuperin, kielellinen muisti takaperin	keskiarvot, keskihajonnat ja osaamisprosentit
1.2 Puheen ymmärtämisen ja puheen tuottamisen taso opettajien arvioimana	Puheen ymmärtämisen eri osa-alueet, puheen tuottamisen eri osa-alueet, summamuuttuja <i>arvio puheen ymmärtämisen taidosta</i> , summamuuttuja <i>arvio puheen tuottamisen taidosta</i> , summamuuttuja <i>kielellinen hallinta</i>	keskiarvot ja keskihajonnat
2. Maahanmuuttajien suomen kielen puheen ymmärtämisen ja puheen tuottamisen vaikeudet opettajien arvioimana	Arviot puheen ymmärtämisen ja tuottamisen vaikeuksista	luokittelu
3. Eri tekijöiden yhteys maahanmuuttajien suomen kielen puheen ymmärtämisen ja puheen tuottamisen taitoon	Summamuuttuja <i>puheen ymmärtämisen taito</i> , summamuuttuja <i>arvio puheen tuottamisen taidosta</i>	
Taustatekijät	1) oppilaan ikä, 2) Suomessa oloaika, 3) sukupuoli, 4) sukupolvi, 5) kielellisen vaikeuden familiaarinen riski	Pearsonin korrelaatioanalyysi (1 ja 2), Mann-Whitneyn U-testi (3, 4 ja 5), riippumattomien otosten t-testi (3 ja 4)
Kielenkäyttö	1) kavereiden kanssa käytämä kieli, 2) suomen kielen käyttö määrä kavereiden kanssa	Kruskal-Wallis test (1), Pearsonin korrelaatioanalyysi (2)
Tukimuodot	1) valmistava, 2) osaaikainen erityisopetus, 3) luokkamuotoinen erityisopetus, 4) S2-opetus, 5) venäjän kielen opetus, 6) koulunkäynninohjaaja 7) Tukimuotojen määrä 8) Tuen taso	Mann-Whitneyn U-testi (1, 2, 3, 4, 5, 6), riippumattomien otosten t-testi (2, 3, 4, 5, 6), Pearsonin korrelaatioanalyysi (7), Kruskal-Wallis test (8), Yksisuuntainen varianssianalyysi ANOVA (8)

6.6 Tutkimuksessa käytettyjen menetelmien luotettavuus

Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitotasosta kerättiin tietoa tietokoneavusteisilla tehtävillä sekä kyselylomakkeilla. Tutkimuksessa oli eduksi kerätä tietoa useammalla menetelmällä, koska tällöin saatiin luotettavampaa tietoa oppilaiden taidosta. Tutkimusmenetelmien reliabiliutta vahvisti se, että eri menetelmillä saadut tulokset oppilaiden puheen ymmärtämisen taidosta olivat yhteneviä (ks. luku 6.5 aineiston analyysi). Lisäksi kaikkien tutkimuksessa käytettyjen summamuuttujien reliabiliteetit olivat hyviä (vaihteluväli Cronbachin alfa = .64–.90).

Kielellisiä taitoja mittaavien tietokonetehtävien validiteettia paransi se, että alan ammattilaiset olivat kehittäneet tehtävät. Tässä tutkimuksessa kielellisiä taitoja mittaavia tehtäviä käytettiin ensimmäistä kertaa, joten tehtävien toimivuudesta ei kuitenkaan ollut aiempaa näyttöä. Oppilaat tekivät tehtävät rauhallisessa tilassa, ja suurin osa heistä käytti kuulokkeita. Tämä auttoi heitä keskittymään paremmin, jolloin myös tehtävistä saatu tulos on luotettavampi. Tehtävät olivat Internet-pohjaisia, ja muutamassa tilanteessa Internetin toimivuus oli heikko. Tällöin tehtävät eivät edenneet sujuvasti, ja tämä puolestaan saattoi heikentää tulosten luotettavuutta, mikäli ääni kuului heikosti tai oppilaan keskittyminen herpaantui. Jokaisessa tehtävätilanteessa oli paikalla tutkimuksen tekijät, joten ongelmien ilmetessä tilanteeseen pystyttiin puuttumaan heti.

Kyselylomakkeiden validiutta paransi tutkijatriangulaatio (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 233). Molempien kyselylomakkeiden laadinnassa oli mukana useampia henkilöitä, joten kysymyksen asetteluja ja selkeyttä pohdittiin yhteistyössä. Itse tehdyn opettajien lomakkeen laadinnassa lisäksi pohdittiin, miten vastaajat mahdollisesti ymmärtävät kysymykset, jotta vääriltä tulkinnoilta vältyttäisiin. Tutkijatriangulaation myötä saatiin parempi lopputulos kyselylomakkeen sisältöön ja rakenteeseen. Vanhempien kyselylomakkeella kerätyn tiedon luotettavuuden kannalta oli tärkeää, että vanhemmat ymmärsivät kysymykset oikein. Lomake käännettiin venäjäksi, jotta suomen kielen taidon heikkoudesta johtu-

via väärinymmärryksiä ei tulisi. Lomakkeeseen annettiin myös mahdollisuus vastata venäjäksi.

Opettajien kysely toteutettiin sähköisenä ohjelmalla, joka tukee tilastollista analysointia SPSS:llä. Näin ollen opettajien vastaukset pystyttiin kääntämään suoraan SPSS-tiedostoksi. Tällöin syöttämisestä johtuvien lyöntivirheiden mahdollisuus poistui, jolloin tulosten validiteetti parani. Sähköinen ohjelma mahdollisti myös sen, että vastaaja ei voinut jättää vastaamatta kysymyksiin, joihin tarvittiin välttämättä vastaus. Kohtiin, joihin kaikki vastaajat eivät olisi pystyneet vastaamaan, annettiin mahdollisuus olla vastaamatta. Tämä oli vastaajan kannalta mielekästä ja paransi vastausten luotettavuutta, koska kohtiin vastasivat vain ne opettajat, jotka tiesivät vastauksen kysytyyn asiaan. (Valli 2010, 113.)

7 TULOKSET

7.1 Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitotaso

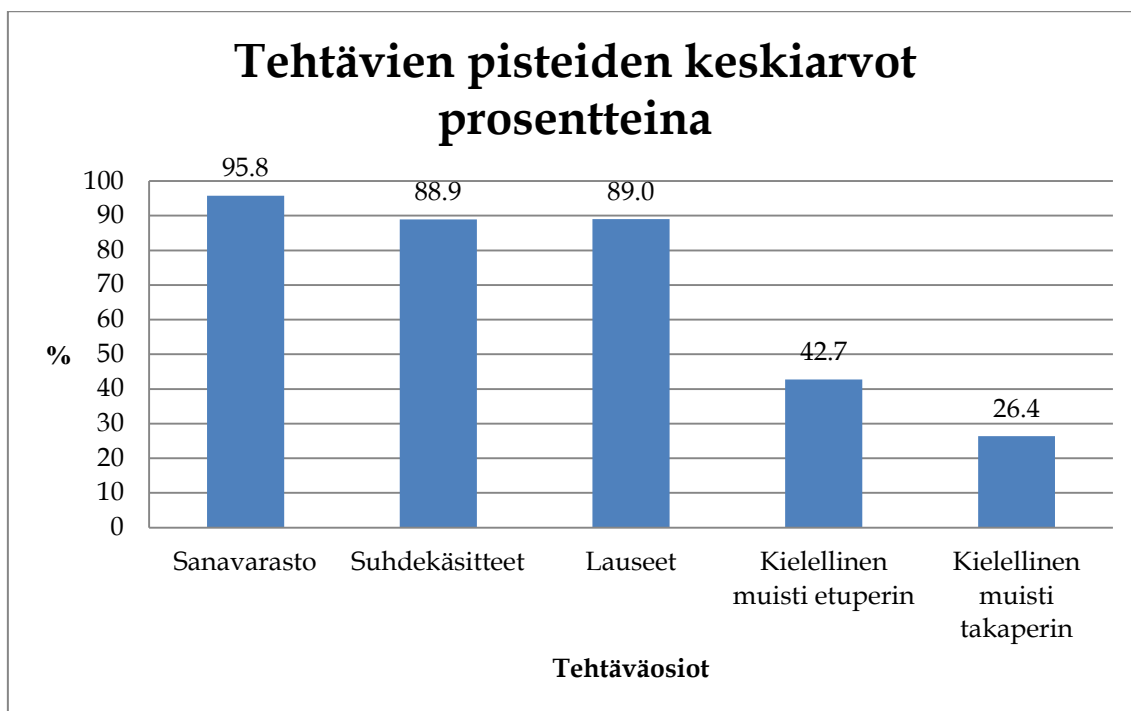
Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitotasoa tutkittiin kielellisiä taitoja mittaavien tietokonetehtävien sekä kyselylomakkeella kerättyjen opettajien arvioiden perusteella. Tietokonetehtävillä saatiin tietoa oppilaiden suomen kielen puheen ymmärtämisen sekä kielellisen muistin tasosta. Opettajilta puolestaan saatiin arviot oppilaiden suomen kielen puheen ymmärtämisen sekä puheen tuottamisen tasosta. Ensin tarkastellaan oppilaiden suoriutumista tietokonetehtävissä ja tämän jälkeen opettajien tekemiä arvioita.

7.1.1 Oppilaiden puheen ymmärtämisen ja kielellisen muistin taso kielellisiä taitoja mittaavien tehtävien perusteella

Oppilaiden tekemät tietokoneavusteiset tehtävät koostuivat neljästä osiosta: sanavarasto, matematiikan suhdekäsitteet, lauseet sekä kielellinen muisti, joka testattiin sekä etu- että takaperin. Kuviossa 7 on nähtävissä tehtäväosioiden keskiarvot prosentteina. Parhaiten oppilaat suoriutuivat sanavarastotehtävässä, jossa keskiarvo prosentteina oli 95,8 %. Alin saatu pistemäärä tässä tehtävässä oli 35 pistettä, ja suurin osa oppilaista (82 %) sai tehtävästä 38–40 pistettä (maksimi 40 pistettä). Matematiikan suhdekäsitetehtävässä ja lausetehävässä oppilaat suoriutuivat samantasoisesti; molemmissa keskiarvo prosentteina oli noin 89 %. Suhdekäsitetehtävässä alin saatu pistemäärä oli 15 pistettä, ja 74 % oppilaista sai tehtävästä 25–30 pistettä (maksimi 30 pistettä). Lausehävässä alin saatu pistemäärä oli 12 pistettä, mutta suurin osa oppilaista (87 %) sai kuitenkin 18–21 pistettä (maksimi 21 pistettä). Kaikissa puheen ymmärtämistä mittaavissa tehtävissä suurin osa oppilaista menestyi siis erittäin hyvin ja vain harvat oppilaat saivat tehtävistä heikompia pistemääriä.

Kielellisen muistin tehtävät menivät huomattavasti heikommin kuin sanavarasto-, suhdekäsite- ja lausetehävä (kuvio 7). Tehtävä, jossa kuvasarjat piti muistaa etuperin, meni kuitenkin hieman paremmin kuin tehtävä, jossa sarjat

tuli muistaa takaperin. Oppilaiden kielellisen muistin taso etuperin oli keskimäärin noin neljä yksikköä eli he muistivat neljän sanan kuvasarjan, ja takaperin keskimäärin kolme yksikköä eli oppilaat muistivat kolmen sanan kuvasarjan. Etuperin muistettavissa kuvasarjoissa alin saatu pistemäärä oli 2 pistettä (muistanut kaksi kahden sanan kuvasarjaa) ja ylin pistemäärä 13 pistettä (muistanut yhden kuuden sanan kuvasarjan). Kolmasosa oppilaista muisti korkeintaan kolmen sanan kuvasarjoja (korkeintaan 6 pistettä), ja vajaa viidesosa oppilaista muisti ainakin yhden viiden sanan kuvasarjan (vähintään 10 pistettä). Takaperin muistettavissa kuvasarjoissa alin saatu pistemäärä oli 0 pistettä ja ylin 10 pistettä (muistanut yhden viiden sanan kuvasarjan). Oppilaista 62 % muisti korkeintaan kolmen sanan kuvasarjat (korkeintaan 6 pistettä). Maksimipistemäärät näissä tehtävissä olisivat olleet 18 pistettä.



Kuvio 7. Maahanmuuttajaoppilaiden tekemien tehtävien pisteiden keskiarvot prosentteina

Tehtäväosioista matematiikan suhdekäsitetehtävissä oli oppilaiden kesken eniten vaihtelua ($kh = 3.16$). Oppilaat suoriutuivat sanavarasto- ja lausetehtävissä puolestaan melko tasaisesti. Kun puheen ymmärtämistä tarkasteltiin sanavaras-

to-, suhdekäsité- ja lausettehtävistä muodostuvana kokonaisuutena, oli oppilaiden keskiarvo 83.7 pistettä (maksimipistemäärä 91 pistettä; taulukko 7). Puheen ymmärtämisen taidon keskiarvoksi prosentteina muodostui siis 92 %. Kokonaisuudessaan puheen ymmärtämistä mittaavat tehtävät menivät siis erittäin hyvin. Kaikkien tehtävien ja *puheen ymmärtämisen taito* -summamuuttujan keskiarvot ja keskihajonnat on nähtävissä taulukossa 7.

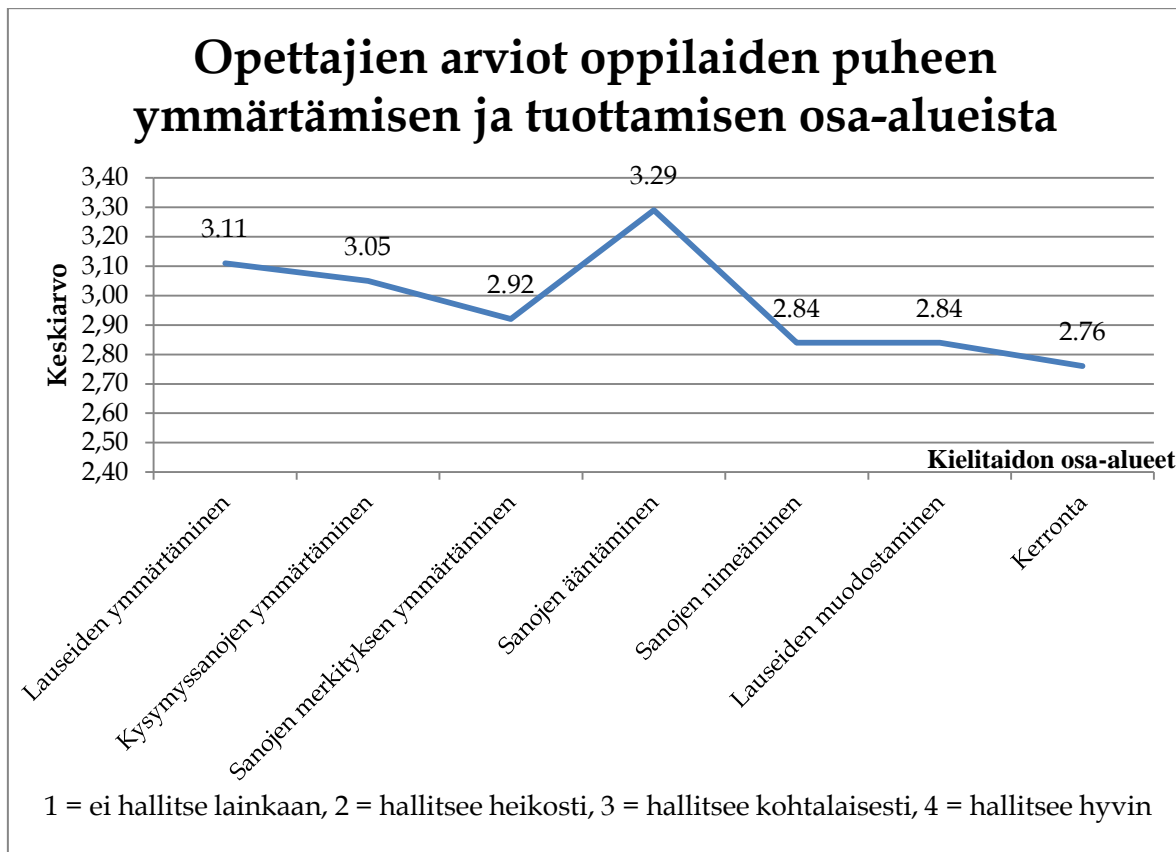
Taulukko 7. Kielellisiä taitoja mittaavien tehtävien ja *puheen ymmärtämisen taito* -summamuuttujan keskiarvot, keskihajonnat ja maksimipistemäärät

	Pisteiden ka	Pisteiden kh	Maksimipistemäärä
Puheen ymmärtämisen taito	83.7	4.89	91
Sanavarasto- tehtävä	38.3	1.02	40
Matematiikan suhdekäsitétehtävä	26.7	3.16	30
Lausetason tehtävä	18.7	1.63	21
Kielellisen muistin tehtävä etuperin	7.7	2.76	18
Kielellisen muistin tehtävä takaperin	4.8	2.85	18

7.1.2 Oppilaiden puheen ymmärtämisen ja tuottamisen taso opettajien arvioimana

Opettajien arviot oppilaiden suomen kielen suullisen kielitaidon eli puheen ymmärtämisen ja tuottamisen eri osa-alueista on esitetty kuviossa 8. Puheen ymmärtämisen osalta kolmen eri osa-alueen erot arvioitiin melko pieniksi. Näistä lauseiden ymmärtäminen arvioitiin parhaiten hallituksi ($ka = 3.11$, $kh = .69$) ja sanojen merkityksen ymmärtäminen heikoiten hallituksi ($ka = 2.92$; $kh = .67$). Puheen tuottamisen neljästä osa-alueesta opettajat arvioivat oppilaiden hallitsevan parhaiten sanojen ääntämisen ($ka = 3.29$, $kh = .73$). Sanojen nimeäminen ja lauseiden muodostaminen saivat saman keskiarvon ja -hajonnat ($ka = 2.84$, $kh = .68$). Kerronta puolestaan arvioitiin heikoimmaksi alueeksi puheen tuottamisen taidoista ($ka = 2.76$, $kh = .71$). Mitään osa-aluetta ei siis keskimäärin

arvioitu asteikon korkeimmalla arvolla eli hyvin hallituksi. Opettajat eivät myöskään keskimääräisesti arvioineet mitään osa-aluetta sellaiseksi, että oppilaat eivät hallitsisi sitä lainkaan.



Kuvio 8. Opettajien arviot oppilaiden puheen ymmärtämisen taidon ja puheen tuottamisen taidon osa-alueista

Kun puheen ymmärtämisen ja puheen tuottamisen eri osa-alueita tarkasteltiin kokonaisuuksina, *arvio puheen ymmärtämisen taidosta* oli keskimäärin raportoitu paremmaksi ($ka = 3.03$, $kh = .63$) kuin *arvio puheen tuottamisen taidosta* ($ka = 2.93$, $kh = .57$) (taulukko 8). Arvioissa oppilaiden puheen ymmärtämisen taidosta sekä puheen tuottamisen taidosta ei ollut kovin suurta vaihtelua. Myöskään ymmärtämisen ja tuottamisen eri osa-alueiden välillä ei ollut oppilaiden kesken suurta hajontaa opettajien arvioimana. Kokonaisuudessaan *kielellisen hallinnan* keskimääräinen taso oli 2.97 ($kh = .55$) eli oppilaat hallitsivat suomen kielen kohtalaisesti näillä kahdella osa-alueella mitattuna.

Taulukko 8. *Puheen ymmärtämisen taidon arvio, puheen tuottamisen taidon arvio ja kielellisen hallinnan summamuuttujien keskiarvot ja keskihajonnat*

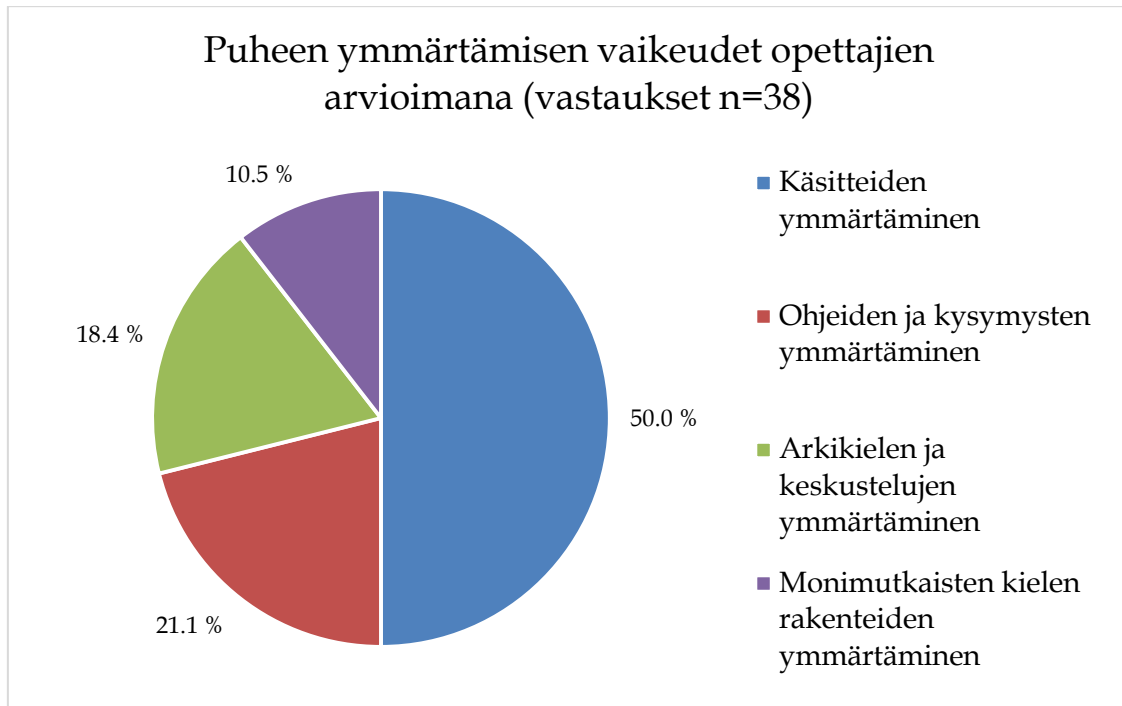
	Ka	Kh
Arvio puheen ymmärtämisen taidosta	3.03	.63
Lauseiden ymmärtäminen	3.11	.69
Kysymyssanojen ymmärtäminen	3.05	.73
Sanojen merkityksen ymmärtäminen	2.92	.67
Arvio puheen tuottamisen taidosta	2.93	.57
Sanojen ääntäminen	3.29	.73
Sanojen nimeäminen	2.84	.68
Lauseiden muodostaminen	2.84	.68
Kerronta	2.76	.71
Kielellinen hallinta	2.97	.55

7.2 Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen puheen ymmärtämisen ja tuottamisen vaikeudet

Opettajia pyydettiin myös kuvaamaan tarkemmin oppilaiden suomen kielen puheen ymmärtämisen sekä puheen tuottamisen taitoa avoimen kysymyksen muodossa (ks. liite 1). Vastauksissa kuvattiin sekä oppilailla hyvin meneviä asioita että asioita, joissa oppilailla on vaikeuksia. Kuitenkin vain pienessä osassa vastauksista mainittiin suomen kielen hallintaan liittyviä hyviä asioita. Vastaukset siis painottuivat oppilaiden vaikeuksiin. Vaikeudet luokiteltiin ymmärtämisen osalta neljään luokkaan ja tuottamisen osalta seitsemään luokkaan. Puheen ymmärtämiseen liittyviä vaikeuksia mainittiin kaikkiaan 38 kappaletta ja puheen tuottamiseen liittyviä vaikeuksia kaikkiaan 45 kappaletta.

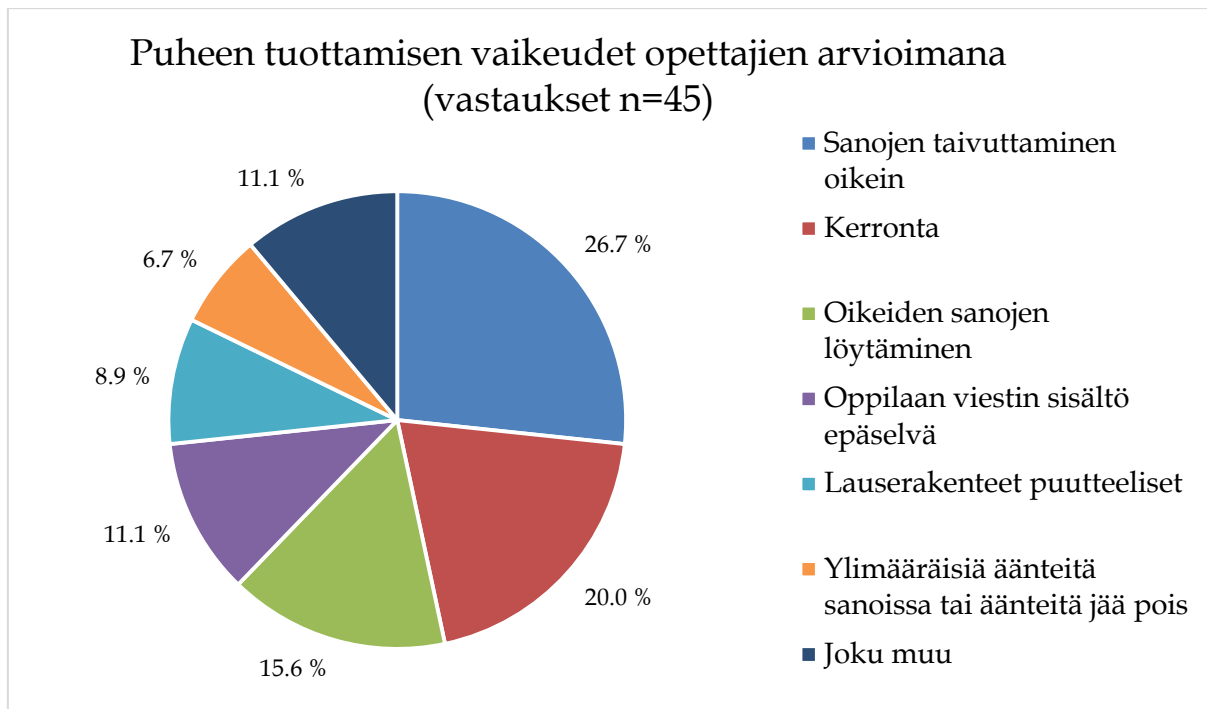
Kuviossa 9 on esitetty oppilaiden puheen ymmärtämisen vaikeudet ja niiden prosenttiosuudet kaikista vastauksista. Puheen ymmärtämistä koskevista havainnoista puolessa mainittiin vaikeiden ja uusien käsitteiden ymmärtämisen

vaikeus. Lisäksi opettajat raportoivat oppilailla olevan vaikeuksia ohjeiden ja kysymysten, arkikielen ja keskusteluiden sekä monimutkaisten kielen rakenteiden ymmärtämisessä.



Kuvio 9. Oppilaiden puheen ymmärtämisen vaikeudet opettajien arvioimana

Puheen tuottamiseen liittyvä vaikeuksien luokittelu on esitetty kuviossa 10. Puheen tuottamisen vaikeuksiksi opettajat mainitsivat useimmiten vaikeuden liittyen sanojen taivuttamiseen, kerrontaan sekä oikeiden sanojen löytämiseen. Opettajat mainitsivat oppilailla olevan haasteita myös selkeässä viestinnässä, lauserakenteissa sekä sanojen ääntämisessä. Lisäksi opettajat raportoivat yksittäisiä mainintoja, kuten esimerkiksi hidas puheen tuottaminen. Näistä yksittäisistä maininnoista muodostettiin luokka ”jokin muu”.



Kuvio 10. Oppilaiden puheen tuottamisen vaikeudet opettajien arvioimana

7.3 Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoon yhteydessä olevat tekijät

Tässä tutkimuksessa selvitettiin myös erilaisten *taustatekijöiden, kielenkäytön ja tukimuotojen ja niiden määrien* yhteyttä suomen kielen puheen ymmärtämisen ja puheen tuottamisen taitoon. *Taustatekijöistä* vain oppilaan iällä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys puheen ymmärtämisen taitoon ($r = .416, p = .009$). Mitä vanhempi oppilas oli, sitä taitavampi hän oli puheen ymmärtämisessä. Sen sijaan puheen tuottamisen taitoon iällä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ($r = .123, p = .463$). Suomessa oloajalla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä puheen ymmärtämisen taitoon ($r = .047, p = .784$), mutta sillä havaittiin olevan kuitenkin heikko suuntaa antava korrelaatio tuottamisen taitoon ($r = .298, p < .10$). Mitä kauemmin oppilas oli asunut Suomessa, sitä taitavampi hän oli tuottamaan puhetta suomeksi. Sukupuolien välillä ei ollut eroa kummassakaan taidossa (puheen ymmärtämisen taito $U = 130, Z = -1.156, p = .254$; puheen tuottamisen taito $t(36) = -.046, p = .964$), kuten ei myöskään ensimmäisen ja toisen

polven maahanmuuttajien välillä (puheen ymmärtämisen taito $U = 137$, $Z = -1.012$, $p = .319$; puheen tuottamisen taito $t(31.05) = 1.497$, $p = .145$). Tutkimuksessa vertailtiin myös oppilaita, joiden suvussa oli ilmennyt kielellisiä vaikeuksia, niihin, joiden suvussa vaikeuksia ei ollut havaittu. Tällä familiaarisella riskillä ei ollut vaikutusta puheen ymmärtämisen ($U = 34$, $Z = .952$, $p = .368$) eikä puheen tuottamisen taitoon ($U = 30$, $Z = -1.182$, $p = .260$).

Tutkimuksessa selvitettiin myös *kielenkäytön* yhteyttä taitoihin. Opettajien kyselylomakkeessa kysyttiin, mitä kieltä oppilas kavereidensa kanssa pääasiassa käyttää. Oppilaat käyttivät pääasiassa suomen kieltä, venäjän kieltä tai sekä suomea että venäjää. Sillä, mitä kieltä oppilas pääasiassa käytti, ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä puheen ymmärtämisen ($\chi^2(2) = 1.899$, $p = .412$) eikä puheen tuottamisen ($\chi^2(2) = 2.918$, $p = .252$) taitoon. Myöskään sillä, kuinka paljon suomen kieltä oppilas käytti, ei ollut yhteyttä taitoihin (puheen ymmärtämisen taito $r = -.045$, $p = .791$; puheen tuottamisen taito $r = .270$, $p = .106$).

Tutkimuksessa tutkittiin lisäksi erilaisten tukimuotojen sekä niiden määrän yhteyttä suomen kielen puheen ymmärtämisen ja tuottamisen taitoihin. Eri *tukimuotojen* yhteydet puheen ymmärtämisen taitoon ja puheen tuottamisen taitoon on kuvattu taulukossa 9. Tukimuodoista koulunkäynnin ohjaajan läsnäololla oli yhteyttä puheen ymmärtämisen taitoon ($U = 86$, $Z = -2.763$, $p = .005$). Oppilaat, joilla oli luokassaan tukena koulunkäynnin ohjaaja, menestyivät puheen ymmärtämistä mittaavissa tehtävissä heikommin kuin oppilaat, joilla ohjaajaa ei ollut. Sen sijaan tuottamisen taitoon koulunkäynnin ohjaajalla ei ollut yhteyttä.

Valmistavalla opetuksella, luokkamuotoisella erityisopetuksella, osaaikaisella erityisopetuksella, S2-opetuksella sekä venäjän kielen opetuksella ei tämän tutkimuksen valossa havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kumpaankaan taitoon. Oppilaat, jotka olivat luokkamuotoisessa erityisopetuksessa, erosivat kuitenkin suuntaa antavasti ($p < .10$) puheen ymmärtämisen taidoiltaan niistä, jotka opiskelivat yleisopetuksen luokassa. Yleisopetuksen luokassa opiskelevat oppilaat suoriutuivat paremmin puheen ymmärtämisen tehtävissä. Lisäksi S2-opetuksella oli suuntaa antava yhteys ($p < .10$) molempiin taitoihin. S2-

opetusta saavat oppilaat olivat molemmissa taidoissa heikompia kuin oppilaat, jotka eivät S2-opetusta saaneet. Puheen tuottamisen osalta osa-aikaisella erityisopetuksella ja venäjän kielen opetuksella oli suuntaa antava yhteys ($p < .10$) tuottamisen taitoon. Osa-aikaista erityisopetusta saavat oppilaat olivat heikompia puheen tuottamisen taidoltaan kuin oppilaat, jotka eivät kyseistä tukea saaneet. Venäjän kielen opetuksen tapauksessa tilanne oli samankaltainen: venäjän kielen opetusta saavilla oli heikompi suomen kielen puheen tuottamisen taito verrattaessa niihin, jotka eivät kyseiseen opetukseen osallistuneet.

TAULUKKO 9. Eri tukimuotojen saannin yhteys puheen ymmärtämisen taitoon (asteikko 0–91 pistettä) ja puheen tuottamisen taitoon (arvioasteikko 1–4)

Tukimuoto		Puheen ymmärtämisen taito				Puheen tuottamisen taito			
		md	U-arvo	Z-arvo	p-arvo	ka (kh)	df	t-arvo	p-arvo
Valmistava opetus	On saanut	84.0	74	-.475	.650	3.00 (.61)	-	79.5 ¹	.846
	Ei saanut	85.0				2.94 (.60)			
Osa-aikainen erityisope- tus	Saa tukea	86.5	84	-1.296	.202	2.63 (.66)	36	-1.761	.087
	Ei saa tukea	84.5				3.02 (.53)			
Luokkamuotoinen eri- tyisopetus	Saa tukea	83.0	88.5	-1.942	.052	2.71 (.61)	36	-.606	.117
	Ei saa tukea	86.0				3.03 (.54)			
S2-opetus	Saa tukea	85.0	19.5	-1.796	.077	2.89 (.55)	36	-1.833	.075
	Ei saa tukea	87.0				3.50 (.66)			
Venäjän kielen opetus	Saa tukea	85.0	151	-.435	.673	2.78 (.55)	35	-1.859	.071
	Ei saa tukea	86.0				3.13 (.58)			
Koulunkäynninohjaaja	Saa tukea	83.5	86	-2.763	.005**	2.81 (.59)	36	-1.323	.194
	Ei saa tukea	86.0				3.05 (.55)			

huom. *p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001; ¹huom. U-arvo, Z = -.215

Tukimuotojen määrien ja taitojen yhteyksien korrelaatiokertoimet on nähtävissä taulukossa 10. Osa-aikaisen erityisopetuksen määrällä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys puheen ymmärtämisen taitoon ($r = -.729, p = .040$). Mitä enemmän oppilaat saivat viikossa osa-aikaista erityisopetusta, sitä heikompi oli heidän puheen ymmärtämisen taitonsa. Myös puheen tuottamisen taito oli oppilailla sitä heikompi, mitä enemmän he saivat osa-aikaista erityisopetusta. Tämä yhteys oli suuntaa antava ($p < .10$). Sen sijaan luokkamuotoisessa erityisopetuksessa oloaika, S2-opetuksen määrä ja venäjän kielen opetuksen määrä eivät olleet yhteydessä kumpaankaan taitoon.

TAULUKKO 10. Tukimuotojen määrien korrelaatiot puheen ymmärtämisen ja puheen tuottamisen taitoon

	Puheen ymmärtämisen taito	Puheen tuottamisen taito
Osa-aikaisen erityisopetuksen määrä	-.729*	-.650
Luokkamuotoisen erityisopetuksessa oloaika	.298	-.182
S2-opetuksen määrä	.043	.035
Venäjän kielen opetuksen määrä	-.026	-.085

huom. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Kolmiportaisen tuen eri tasolla olevien oppilaiden välillä havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero puheen ymmärtämisen taidossa ($\chi^2 (2) = 14.497, p = .001$). Yleistä tukea saavat ($md\ 86.0$) olivat taidoiltaan parempia kuin tehostettua tukea saavat ($md\ 81.0$) ($U = 29, Z = -3.455, p = .000$) sekä myös parempia kuin erityistä tukea saavat ($md\ 82.5$) ($U = 22, Z = -2.416, p = .013$). Tehostettua tukea saavien ja erityistä tukea saavien oppilaiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Tuen taso kytkeytyi lisäksi suuntaa antavasti oppilaiden puheen tuottamisen taitoon ($F (2; 37) = 2.936, p < .10$). Yleistä tukea saavilla ($ka = 3.12, kh = .53$) oli

tehostettua tukea saavia ($ka = 2.64$, $kh = .64$) parempi puheen tuottamisen taito ($p < .10$). Yleistä tukea ja erityistä tukea saavat ($ka = 2.83$, $kh = .38$) oppilaat eivät eronneet toisistaan, eivätkä myöskään tehostettua ja erityistä tukea saavat oppilaat.

8 POHDINTA

Tässä osiossa pohditaan aluksi tämän tutkimuksen tuloksia ja tarkastellaan niitä suhteessa aiempiin tutkimuksiin. Sen jälkeen tarkastellaan tutkimuksen kokonaisluotettavuutta sekä eettisiä näkökohtia. Lopuksi esitetään tutkimuksen kulessa kehittyneitä jatkotutkimusideoita.

8.1 Tutkimuksen tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alakoulua käyvien venäjänkielisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa. Tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden suomen kielen suullisen taidon, eli puheen ymmärtämisen ja puheen tuottamisen taidon, tasoa sekä lisäksi kielellistä muistia. Näitä tutkittiin oppilaiden tekemien kielellisiä taitoja mittaavien tietokonetehtävien sekä opettajien arvioiden avulla. Suomen kielen taitotason lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, millaisia vaikeuksia maahanmuuttajaoppilaille on suullisessa suomen kielen taidossa. Myös puheen ymmärtämisen ja puheen tuottamisen taitoon yhteydessä olevia tekijöitä selvitettiin.

Kielellisiä taitoja mittaavien tietokonetehtävien perusteella venäjänkielisten maahanmuuttajaoppilaiden puheen ymmärtämisen taitotaso oli erittäin hyvä. Oppilaat olivat puheen ymmärtämisen taidoiltaan myös hyvin samantasoisia, toisin kuin mitä on havaittu Halosen (2007) tutkimuksessa, jossa maahanmuuttajaoppilaiden kesken oli suuria eroja suomen kielen taidoissa. Tässä tutkimuksessa oppilaat olivat erityisen hyviä sanavarastotehtävässä. Maahanmuuttajien hyvät taidot sanastotehtävissä on havaittu myös muun muassa Halosen (2007) tutkimuksessa. Sanaston ymmärtäminen on melko yksinkertainen puheen ymmärtämisen osa-alue, koska siinä ei tarvitse ymmärtää kokonaisia lauseita. Lisäksi tässä tutkimuksessa sanavarastoa mittaava tietokonetehtävä sisälsi ainoastaan arkipäivään liittyviä helpohkoja sanoja. Hyvä suoriutuminen perussanastoa mittaavassa tehtävässä oli oppilaiden kannalta erittäin myönte-

nen asia, sillä sanaston hallinta on kielitaidon oppimisen perusta. Etenkin kielen oppimisen alkuvaiheessa sanastolla on tärkeä rooli. (Aalto 1994, 34.)

Venäjänkielisten maahanmuuttajaoppilaiden kielellisen muistin taso oli puolestaan heikompi kuin puheen ymmärtämisen taitotaso, erityisesti takaperin muistettavissa sarjoissa. Kielellisen muistin taso etuperin oli keskimäärin neljä yksikköä ja takaperin keskimäärin kolme yksikköä. On havaittu, että alle kouluikäiset lapset muistavat yleensä 3–4 yksikköä, ja nuoruusikään mennessä työmuistin suorituskyky on tavallisesti kehittynyt 7 ± 2 yksikköön (Lukimat 2014b). 7–13-vuotiaiden lasten voisi siis arvioida hallitsevan keksimäärin ainakin 5 yksikköä. Voidaankin todeta, että tutkittavat eivät siis olleet ikäistensä suomenkielisten lasten tasolla kielellisessä muistissa.

Opettajien arvioiden perusteella oppilaiden suulliset eli puheen ymmärtämisen ja puheen tuottamisen taidot olivat keskimäärin kohtalaisia. Taitoja arvioitiin neliportaisella asteikolla, jossa toiseksi parhain arvo edusti kohtalaista kielen hallintaa. Täten kohtalaisen hallinnan voi ajatella vastaavan jo melko hyvää kielen hallintaa. Tätä tulkintaa tuki se, että opettajien tekemät puheen ymmärtämisen arviot olivat samansuuntaisia ($r = .447$) puheen ymmärtämistä mittaavien tietokonetehtävien tulosten kanssa, jotka osoittivat erittäin hyvää hallintaa. Maahanmuuttajaoppilaiden arvioitiin hallitsevan puheen ymmärtäminen hieman paremmin kuin puheen tuottaminen. Opettajien arvioiden perusteella taitojen eri osa-alueiden hallinnassa ei ollut kovin suuria eroja. Puheen ymmärtämisen osa-alueista kuitenkin keskimäärin parhaiten arvioitiin hallittavan lauseiden ymmärtäminen ja puheen tuottamisen osa-alueista sanojen ääntäminen.

Tämän tutkimuksen mukaan maahanmuuttajaoppilaiden puheen ymmärtämisen ja puheen tuottamisen taidon välillä oli siis vain hyvin pieni ero, opettajien tekemän ymmärtämisen arvion ollessa hieman tuottamisen arviota korkeampi. Bakerin (2006, 7–8) mukaan kielitaidon eri osa-alueiden väliset erot ovat kuitenkin hyvin tavallisia. On mahdollista, että mikäli kyseessä eivät olisi olleet arviot, olisivat erot saattaneet olla suurempia tai tuottamisen taito olisi jopa voinut osoittautua paremmaksi kuin ymmärtämisen taito. Sunin (1996) tutkimuksessa havaittiin juuri tällainen tulos: maahanmuuttajaoppilaiden suo-

men kielen puheen tuottamisen taito oli parempi kuin puheen ymmärtämisen taito.

Tässä tutkimuksessa on huomioitava, että opettajan on mahdollisesti hankala arvioida maahanmuuttajaoppilaan puheen ymmärtämisen taitoa. Opettajalle voi joskus syntyä vääränlainen käsitys oppilaan ymmärtämisen taidosta: opettaja saattaa ajatella oppilaan olevan taitavampi kuin hän oikeasti on. Tällainen käsitys voi syntyä esimerkiksi silloin, jos opettaja ei muista varmistaa oppilaan ymmärrystä. Myös maahanmuuttajaoppilaan puheen tuottamisen taidon arviointiin liittyy haasteita. Esimerkiksi hiljaisempaa oppilasta voi olla hankala arvioida ja erittäin puhelias oppilas saattaa vaikuttaa taitavammalta kuin todellisuudessa on (Lehtinen 2002, 215).

Vaikka tutkittavien suomen kielen taitotaso osoittautui hyväksi, raportoivat opettajat oppilaille olevan myös vaikeuksia joillakin suomen kielen alueilla. Puheen ymmärtämisen osalta opettajat arvioivat monilla oppilaille olevan vaikeuksia erityisesti vaikeiden käsitteiden ymmärtämisessä. Tämä tulos oli samansuuntainen opettajien tekemien taitotasoarviointien kanssa, jossa opettajat arvioivat sanojen merkityksen ymmärtämisen puheen ymmärtämisen osa-alueista heikoiten hallituksi. Ei ole yllättävää, että esimerkiksi reaaliaineiden vaikeat ja vieraat käsitteet ovat haastavia maahanmuuttajaoppilaille, koska ne saattavat olla hankalia monille suomalaisillekin. Opettajan tulisikin kiinnittää huomiota erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden käsitteiden ymmärtämiseen. Oppilaita voidaan tukea esimerkiksi selittämällä käsitteitä hyödyntäen samalla piirtämistä ja kuvia. Tuki on tarpeen jokapäiväisessä arjessa, sillä jos monet käsitteet jäävät oppilaille epäselviksi, se vaikeuttaa huomattavasti oppimista.

Maahanmuuttajaoppilaiden puheen tuottamisen vaikeuksiin liittyen opettajien vastauksissa mainittiin useimmiten sanojen taivuttaminen. Suomen kieltä voidaan pitää siinä mielessä hankalana, että partikkeleita lukuun ottamatta kaikkien sanaluokkien sanat taipuvat (Hakulinen, Vilkuna, Korhonen, Koivisto, Heinonen & Alho 2004, 426). Esimerkiksi opeteltavia sijamuotoja on useita. Ei siis ole ihme, että suomen kieltä opettelevilla maahanmuuttajaoppilaille on haasteita nimenomaan sanojen taivuttamisessa. Taivutusmuotojen hyvä hallinta

ei kehity hetkessä, vaan hiljalleen oppilaan toimiessa suomenkielisessä ympäristössä. Tilannetta helpottaa kuitenkin se, että usein ymmärrämme maahanmuuttajan puhetta, vaikka siinä ilmenisikin virheellisiä taivutusmuotoja.

Melko usein opettajat raportoivat myös oppilaiden kerrontaan liittyvät vaikeudet. Kerrontataito voidaan nähdä tärkeänä puheen tuottamisen taitona; sitä tarvitaan jokapäiväisessä arjessa. Koulussa tulisikin olla monipuolisesti mahdollisuuksia harjaannuttaa kerrontataitoja. Krashenin (1982) mukaan tulee kuitenkin huomioida, että uuden kielen käyttö voi olla maahanmuuttajaoppilaalle jopa ahdistavaa, joten tilanteista tulee tehdä oppilaalle turvallisia ja miellyttäviä. Tällöin oppiminen helpottuu. (Krashen 1982, 31–32.) Hyvän kerrontataidon myötä maahanmuuttajaoppilas pystyy ilmaisemaan itseään paremmin ja hän pärjää vuorovaikutustilanteissa.

Tutkimuksessa selvitettiin myös puheen ymmärtämisen ja puheen tuottamisen taitoon yhteydessä olevia tekijöitä. Yhteyksien tutkimiseen liittyen tulee huomioida, että tutkimuksen aineisto oli pieni ($n = 38$). Jos aineisto olisi ollut suurempi, tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä olisi voinut tulla esille enemmän. Pienen aineiston vuoksi tulosten tulkinnassa otettiin huomioon myös suuntaa antavat p -arvot ($p < .10$). Tutkimuksessa havaittiin, että osalla tukimuodoista oli yhteys maahanmuuttajaoppilaiden puheen ymmärtämisen ja/tai puheen tuottamisen taitoon. Näistä tukimuodoista S2-opetuksella oli yhteys molempiin taitoihin. Koulunkäynnin ohjaajalla ja luokkamuotoisella erityisopetuksella oli yhteys puheen ymmärtämisen taitoon. Osa-aikaisella erityisopetuksella ja venäjän kielen opetuksella havaittiin yhteys puolestaan puheen tuottamisen taitoon.

Useimmat havaitut yhteydet olivat kuitenkin suuntaa antavia, joten niiden perusteella ei voi tehdä varmaa yleistämistä. Jokaisen tukimuodon kohdalla tukea saavat maahanmuuttajaoppilaat osoittautuivat kielitaidoltaan heikommiksi kuin oppilaat, jotka eivät saaneet kyseistä tukea. Lisäksi osa-aikaisen erityisopetuksen kohdalla oppilaan suomen kielen taito oli sitä heikompi, mitä enemmän hän sai kyseistä tukea. Myös Muurin (2014, 156–159) tutkimuksessa havaittiin, että esimerkiksi erillistä S2-opetusta saavat maahanmuuttajaoppilaat olivat kielitaidoltaan heikompia kuin oppilaat, jotka eivät saaneet kyseistä tu-

kea. Lisäksi havaittiin, että kielitaidoltaan heikommat saivat enemmän S2-opetusta. Muurin (2014) tutkimustulokset tukevat tämän tutkimuksen tuloksia, ja vahvistavat täten suuntaa antavienkin tulosten luotettavuutta.

Tässä tutkimuksessa myös kolmiportaisen tuen taso oli yhteydessä puheen ymmärtämisen ja tuottamisen taitoon. Tutkimuksessa havaittiin, että yleistä tukea saavat maahanmuuttajaoppilaat olivat molemmissa taidoissa parempia kuin tehostettua tukea saavat. Lisäksi yleistä tukea saavat oppilaat olivat erityistä tukea saavia parempia puheen ymmärtämisen taidossa, mutta eivät puheen tuottamisen taidossa. Tämä hieman ristiriitainen tulos voi johtua aineiston pienuudesta. On myös mahdollista, että oppilaat saivat erityistä tukea muista kuin kielitaidosta johtuvista syistä, jonka vuoksi oppilaat eivät eronneet yleistä tukea saavista puheen tuottamisen osalta.

Kielitaidoltaan heikommat maahanmuuttajaoppilaat saivat siis kielitaidoltaan taitavampia oppilaita enemmän tukea koulussaan, ja johtopäätöksenä tästä voidaankin todeta, että tuki oli kohdistettu juuri sitä tarvitseville oppilaille. Kouluissa oli siis onnistuttu oppilaiden tuen tarpeen tunnistamisessa. Jos oppilaat eivät olisi saaneet tarvitsemiaan tukimuotoja, olisivat he voineet olla suomen kielen taidoiltaan vielä heikompia. Erilaiset tukimuodot ovatkin tärkeässä asemassa maahanmuuttajaoppilaan toisen kielen kehittämisessä (mm. Haynes 2007, 24; POPS 2004, 96; Vuorinen 2009, 6, 141).

Tutkimuksessa mukana olleet venäjänkieliset maahanmuuttajaoppilaat saivat useita tukitoimia kouluissaan. Tämä näyttäisi osoittavan sen, että Suomessa panostetaan kattavasti maahanmuuttajaoppilaiden tukemiseen koulussa. Maahanmuuttajien määrä Suomessa on jatkuvassa kasvussa (Tilastokeskus 2014a, 20–21), ja tämä voi vaikuttaa myös oppilaiden saamaan tukeen. Maahanmuuttajaoppilaiden määrän kasvaessa esimerkiksi S2-opetuksen määrää saatetaan tulevaisuudessa vähentää niukkojen taloudellisten resurssien vuoksi, kuten joissakin maissa on jo tehty (Opetushallitus 2010b, 6). Huolestuttavaa on myös se, että tällä hetkellä erilaisten tukimuotojen saannin mahdollisuuksissa on koulukohtaisia eroja (Opetushallitus 2010a, 8). Tämä luo epätasa-arvoisuutta maahanmuuttajaoppilaiden kesken. Kielitaidon kehittymisen tuki on maahan-

muuttajaoppilaille ensiarvoisen tärkeää, sillä kielitaito vaikuttaa muun muassa oppimiseen, kaverisuhteisiin ja tulevaisuuden mahdollisuuksiin (Arvonen ym. 2010, 45, 59). Täten erilaisten tukimuotojen säilyttäminen sekä tasa-arvoisten tuensaantimahdollisuuksien lisääminen kouluissa olisi erittäin tärkeää.

Tämän tutkimuksen päätuloksena voidaan pitää sitä, että venäjänkieliset maahanmuuttajaoppilaat olivat suomen kielen suulliselta taidoltaan hyviä, ja kouluissa oli onnistuttu tunnistamaan tuen tarpeessa olevat oppilaat. Tässä tutkimuksessa suomen kielen tasoa kuvataan keskiarvoilla, ja on huomioitava, että keskimääräinen tilanne ei kuvaa kaikkien tutkimukseen osallistuneiden tasoa henkilökohtaisesti. Tutkimusaineistossa oli myös oppilaita, joiden suomen kielen taso oli heikompi. Tutkimusjoukko oli myös hyvin heterogeeninen: sekä ikähaarukan (7–13-vuotiaat) että Suomessa oloajan (2–12 vuotta) vaihteluväli oli suuri. Lisäksi osa tutkittavista todennäköisesti oli kehittynyt kaksikieliseksi simultaanisti ja osa sekventiaalisti. Tutkittavien heterogeenisyys vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen. Kuudennella luokalla oleva toisen polven maahanmuuttaja on todennäköisesti paljon taitavampi suomen kielen taidoiltaan kuin vasta Suomeen muuttanut 1. luokkalainen. Ei siis luotettavasti voida sanoa, että kaikki alakoulua käyvät venäjänkieliset maahanmuuttajaoppilaat olisivat tämän tutkimuksen mukaisesti suomen kielen taidoiltaan hyviä.

Oma merkityksensä oppilaiden hyvään kielitaitoon oli mitä luultavimmin myös sillä, että useimmiten oppilaiden oma äidinkieli oli säilynyt vahvasti heidän elämässään. Tutkittavien vanhemmista suurimman osan äidinkieli oli venäjä, ja näin ollen useimmissa perheissä käytettiin kotona venäjän kieltä. Oppilaiden suomen kielen kehittymiseen tämä tosin on saattanut tuoda myös haasteita, sillä vanhemmat, joiden suomen kieli on heikko, eivät voi mallia antamalla tukea oppilaan suomen kielen kehittymistä. Toisaalta tässä tutkimuksessa yli puolet oppilaista oli toisen polven maahanmuuttajia, jolloin on todennäköistä, että heistä monien vanhemmat olivat olleet Suomessa jo pidempään ja täten hallitsivat suomen kieltä jo ainakin jonkin verran. Kuitenkin pääsääntöisesti kotona käytössä oleva kieli oli venäjä ja koulussa puolestaan suomi. Voidaankin todeta, että koti on hyvin tärkeä paikka oman äidinkielen ylläpitämisen sekä

kehittymisen kannalta ja koulu suomen kielen kehittymisen kannalta. Koulu ja koti erilaisina kieliympäristöinä tukevatkin oppilaan funktionaalisen kaksikielisuuden kehittymistä. On hyvin todennäköistä, että oman äidinkielen ylläpitäminen on tukenut tutkittavien suomen kielen taidon kehittymistä (ks. Haynes 2007, 24; Vuorinen 2009, 6, 141), ja on näin ollen ollut yksi hyvän kielitaidon kehittymisen edistäjä.

Lisäksi tutkittavien hyvää kielitaidon tasoa saattoi selittää se, että kyseessä oli nimenomaan äidinkieleltään venäjänkieliset. Muurin (2014, 137) tutkimuksessa nimittäin havaittiin, että venäjänkieliset oppilaat menestyivät suomen kielen tehtävissä parhaiten verratessa muita kieliä äidinkielenään puhuviin oppilaisiin. Myös kulttuurisella etäisyydellä on merkitystä toisen kielen oppimiseen (POPS 2004, 96); pieni etäisyys helpottaa kielen oppimista. Venäjän kulttuuri ei merkittävästi eroa Suomen kulttuurista, joten myös tämä on voinut edesauttaa oppilaiden suomen kielen kehittymistä. Toisaalta venäjän kielen kirjaimet perustuvat kyrilliseen kirjaimistoon eli ne ovat erilaiset suomen kielen kirjaimiin verrattuna. Tämä voi vaikeuttaa venäjänkielisten maahanmuuttajien suomen kielen opettelua.

E erityisen tärkeää on huomioida, että vaikka tutkittavat olivat suomen kielen taidoltaan keskimäärin hyviä, yhteiskunnassa pärjäämiseen vaaditaan todella monipuolista kielen hallintaa. Täten maahanmuuttajaoppilaiden jatkuva suomen kielen kehittymisen tukeminen koulussa on ensiarvoisen tärkeää. Monipuolinen tuki antaa oppilaille paremmat eväät tulevaisuuteen. Etenkin opettajat ovat tärkeässä asemassa oppilaiden tuen tarpeen huomioimisessa ja tuen antamisessa. Opettajien olisi huomioitava, että kielitaito koostuu useasta eri osa-alueesta, ja kaikkien niiden kehittymistä tulisi tukea. Eritoten maahanmuuttajaoppilaille koulussa haasteita tuottaviin asioihin, kuten tässä tutkimuksessa ilmi tulleisiin käsitteiden ymmärtämisen ja kerrontataitoon, opettajien olisi tärkeää kiinnittää huomiota. Kaikilla opettajilla ei kuitenkaan välttämättä aina ole riittäviä valmiuksia tukea maahanmuuttajaoppilaita tehokkaasti. Lisäksi on havaittu, että kaikki opettajat eivät suhtaudu maahanmuuttajaoppilaisiin kovin suvaitsevaisesti (mm. Talib 2000, 178–180), jolloin riittävän tuen saaminen saat-

taa olla vaakalaudalla. Olisikin tärkeää, että opettajat arvostaisivat monikulttuurisuutta ja näkisivät sen rikkautena.

Suomessa asuvien maahanmuuttajien on havaittu olevan Pisa-osaamisessa korkeammalla tasolla muihin OECD-maiden maahanmuuttajiin verrattuna. Tähän yksi selitys voi olla se, että Suomen kouluissa oppilaat saavat erittäin hyvää perusopetusta. (Opetushallitus 2010a, 7.) Hyvä opetus näkyy esimerkiksi siinä, että kouluissa korostetaan kielitaidon kehittymisen tukemista. Muun muassa opetussuunnitelmaan kirjattuna S2-opetuksen tavoitteena on, että oppilaille kehittyy hyvä suomen kielen taito kaikilla kielitaidon osa-alueilla (POPS 2004, 96). Lisäksi Suomessa maahanmuuttajien opetuksessa korostuu funktionaalisen kaksikielisuuden tavoite (Nissilä ym. 2009, 36-37). Suomen laadukas perusopetus näkyy varmasti myös Suomessa asuvien maahanmuuttajaoppilaiden kielitaidon tasossa.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuslupapyyntö lähetettiin alun perin 60 oppilaan vanhemmalle, joista 38 vanhempaa antoi luvan lapsensa osallistua tutkimukseen. Osallistuneiden oppilaiden suomen kielen taito näyttäytyi hyvänä. On mahdollista, että tutkimukseen eivät osallistuneet sellaiset oppilaat, joilla olisi ollut suurempia haasteita suomen kielessä. Tämä saattoi hieman vääristää tutkimuksen tuloksia. Saattaa olla, että venäläisessä kulttuurissa oppilaiden vaikeuksia ei helposti tunnusteta. Tällöin suhtaudutaan varauksella myös tutkimuksiin, joissa mahdolliset vaikeudet voisivat tulla esille. Etenkin, jos tutkimuksen aihepiiri on itselle arka luonteinen, voi tämä johtaa tutkimuksesta pois jäämiseen (Kuula 2006, 136). Tämän tutkimuksen tutkimusjoukon määrää voidaan kuitenkin pitää melko hyvänä saatavilla olleeseen otokseen nähden. Eduksi voidaan myös nähdä se, että yhtä lukuun ottamatta kaikki tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden vanhemmat vastasivat heille suunnattuun kyselyyn. Vastaamisaktiivisuutta todennäköisesti edisti vanhempien omalle äidinkielelle käännetty kysely.

Opettajien tuli kyselylomakkeessa arvioida oppilaiden suomen kielen suullista kielitaitoa. Koska nämä olivat vain arvioita, ne eivät välttämättä kuvaa oppilaan todellista kielitaitoa. Monilla opettajilla oli kuitenkin pitkä opetushistoria arvioitavan oppilaan kanssa, joten tämä edisti arvioiden luotettavuutta. Lisäksi opettajat, jotka olivat vain hetken opettaneet oppilasta, tekivät arviot yhdessä oppilaan pidempään tunteneen opettajan kanssa. Opettajilla oli myös korkea osallistumisaktiivisuus: kaikkien tutkittavien opettajat vastasivat kyselyyn. Näin ollen saatiin laajempi aineisto ja täten tulokset olivat luotettavammin yleistettävissä.

Tutkimuksessa käytettyjen kielellisiä taitoja mittaavien tehtävien pääarkoituksena on kielellisten vaikeuksien seulominen. Tehtävistä oli sekä venäjän- että suomenkieliset versiot. Tehtävillä pystyttiin siis saamaan tietoa suomen kielen tasosta, ja tätä hyödynnettiin tässä tutkimuksessa. Tehtävillä ei kuitenkaan saatu kovin tarkkaa tietoa puheen ymmärtämisen tasosta: jokaisesta tehtävästä saatiin oppilaan pistemäärä sekä tieto pisteistä prosentteina. Aineiston perusteella ei voinut esimerkiksi tarkastella sitä, missä kohdissa virheitä oli tullut. Mikäli tarkempaa tietoa puheen ymmärtämisen tasosta olisi aineistosta saatu, olisi oppilaiden suomen kielen tasoa voinut tutkia vielä syvällisemmin.

Tutkimuksessa käytettiin uusia kielitaidon arviointimenetelmiä. Tutkimus osoitti menetelmät käyttökelpoisiksi: maahanmuuttajien suomen kielen taidosta saatiin tietoa tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Kielellisiä taitoja mittaavia tietokonetehtäviä tulisi kuitenkin vielä testata suuremmalla otoskoolla, jotta ne voitaisiin normittaa ja niitä voitaisiin käyttää jatkossa luotettavammin. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä on käytetty myös toisessa, kielellisten vaikeuksien seulontaan keskittyneessä, pro gradu -tutkielmassa, jonka tulokset myös tukivat menetelmien käytettävyyttä maahanmuuttajien kielellisten taitojen arvioinnissa.

Koko tutkimuksen luotettavuutta paransi tutkija- sekä menetelmätriangulaatio (ks. Eskola & Suoranta 2008, 68–69). Tutkijatriangulaatio eli useamman tutkijan läsnäolo aineiston koodauksessa, analysoinnissa ja tulosten tulkinnassa edisti tutkimuksen luotettavuutta muun muassa minimoimalla virheiden mah-

dollisuutta. Tutkimus toteutettiin yhteistyössä NMI:n ja Onervan asiantuntijoiden kanssa, joten tutkimukseen saatiin kokeneiden tutkijoiden ja asiantuntijoiden näkökulmaa. Menetelmätriangulaation avulla saatiin kattavampaa ja luotettavampaa tietoa tutkittaessa suomen kielen taitoa kahdella eri menetelmällä: kyselylomakkeilla ja tietokonetehtävillä. Lisäksi aineiston analyysissä käytettiin sekä määrällistä että laadullista analyysitapaa, jonka avulla saatiin oppilaiden suomen kielen tasosta monimuotoisempaa tietoa.

Tässä tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota eettisyyteen koko tutkimuksen ajan. Ennen tutkimuksen aloittamista kaikilta tarvittavilta tahoilta pyydettiin tutkimuslupat. Vanhemmille suunnatut tutkimuslupalomakkeet käännettiin heidän omalle äidinkielelleen. Tällä varmistettiin, että vanhemmat ymmärsivät, mihin lupaa pyydettiin. Ennen aineistonkeruuta oppilaille luotiin tunnukset, joiden avulla suojeltiin heidän anonymiteettiä. Tunnuksia käytettiin sekä tietokonetehtävien aineistossa että opettajien vastatessa oppilasta koskevaan kyselyyn. Oppilaiden tietokonetehtävien tulokset siirtyivät tehtävien suorittamisen jälkeen suoraan NMI:n tarkasti suojatulle palvelimelle. Aineisto säilytettiin huolellisesti ja sen näkivät vain tutkimusprojektissa mukana olevat henkilöt. Tutkimuksessa huomioitiin myös se, että tutkittavat olivat lapsia. Tietokonetehtävien suoritustilanteesta tehtiin mahdollisimman lapsiystävällinen. Lapsille selitettiin tarkkaan tilanteen kulku, ja tilanteesta tehtiin mahdollisimman miellyttävä ja ilmapiiriltään turvallinen.

8.3 Jatkotutkimusideat

Tässä tutkimuksessa käytetyt menetelmät vähensivät suomen kielen arviointivälineiden puutetta, joka on nähty huolestuttavaksi (ks. mm. Korpilahti 2007; Lehtinen 2002; Nissilä ym. 2009). Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa selvitetessä tietokonetehtävien suomenkielistä versiota voisi jatkossa käyttää myös muidenkin kuin venäjänkielisten maahanmuuttajien taitojen kartoittamisessa.

Tutkimuksessa venäjänkielisten maahanmuuttajaoppilaiden kielitaitoa tutkittiin vain kahdella kielitaidon osa-alueella, joten oppilaiden kielitaidosta ei saatu kokonaisvaltaista tietoa. Huhta ja Takala (1999, 188) ovat todenneet, että kielitaidosta olisi hyvä mitata useita eri alueita erilaisilla menetelmillä, jotta saataisiin kattava kuva oppilaan taidosta. Tässä tutkimuksessa kielitaidon osa-alueista tutkittiin vain suullista kielitaitoa. Tutkimusaineisto oli kuitenkin jo tällaisenaan pro gradu -tutkielmaksi melko laaja, koska käytettiin useita eri menetelmiä. Jatkossa olisikin hyvä selvittää maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa myös lukemisen ja kirjoittamisen osalta. Mielenkiintoista olisi saada myös syvällisempää tietoa maahanmuuttajien kielitaidosta jokaiselta kielitaidon osa-alueelta.

LÄHTEET

- Aalto, Eija 1994: Alussa on sana - Systemaattisuutta sanaston opettamiseen. Teoksessa Suni, Minna & Aalto, Eija (toim.) Suuntaa suomenopetukseen - tuntumaa tutkimukseen. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 93-117.
- Andonov, L. 2013. Valmistavan opetuksen vuosi - merkitysneuvotteluja kielestä ja identiteetistä. *Kasvatus* 44 (3), 299-312.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. 2010. Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Badian, N. A., Duffy, F. H., Als, H. & McAnulty, G. B. 1991. Linguistics profiles of dyslexic and good readers. *Annals of Dyslexia* 41, 221-245.
- Baker, C. 1996. Foundations of bilingual education and bilingualism. 2nd Edition. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. 2006. Foundations of bilingual education and bilingualism. 4th Edition. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bloomfield, L. 1933. Language. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bröcker, L. & Hautaniemi, P. 2002. Maahanmuuttajien erityisopetuksen palvelut ja niiden lähtökohdat. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Catts, H. 1991. Early identification of dyslexia: Evidence from a follow up study of speech language impairment children. *Annals of Dyslexia* 41, 163-177.
- Diebold, Jr. A. R. 1961. Incipient bilingualism. *Language* 37 (1), 97-112.
- Dufva, H. 2009. Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli* 29 (1), 1-14.
- Dörnyei, Z. & Kormos, J. 2000. The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research* 4 (3), 275-30.
- Ellis, R. 1985. Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1994. The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

- EVK. 2003. Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Helsinki: WSOY.
- Ferri, B. A. & Connor, D. J. 2005. In the shadow of brown: special education and overrepresentation of students of color. *Remedial & Special Education* 26 (2), 93-100.
- Fishman, J. A. 1965. Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2, 67-68.
- Gardner, R. & Lambert, W. E. 1972. Attitudes and motivation in second-language learning. US, MA, Rowley: Newbury House Publishers.
- Gazden, C., Cancino, H., Rosansky, E. & Schumann, J. 1975. Second language acquisition sequences in children, adolescent and adults. Final report, US Department of Health, Education and Welfare.
- Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. 2004. Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Halonen, M. 2007. Monikielinen Suomi - maahanmuuttajataustaisten koululaisten suomen kielen taito. *Nuorisotutkimus* 4, 33-49.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. 2014. Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Hassinen, S. 2004. Simultaaniin kaksikielisyyteen kasvaminen. *Virittäjä* 2, 241-262.
- Hassinen, S. 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Helsinki: Finn Lectura.
- Haugen, E. 1953. The Norwegian language in America: a study in bilingual behavior. Philadelphia, PA: Pennsylvania University Press. Reissued by Indiana University Press in Bloomington, 1969.
- Haynes, J. 2007. Getting starters for English language learners. How educators meet the challenge. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).
- Heimo, H. 2003. "Kaikki on enemmän kuin joka toinen.": Oppimisvaikeudet ja suhdekäsitteet esiopetuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huhta, A. & Takala, S. 1999. Kielitaidon arviointi. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielen oppimisen kysymyksiä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 179-228.

- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. 2006. Segregation, integration, inclusion - the ideology and reality in Finland. *European Journal Of Special Needs Education* 21 (2), 117-133.
- Koponen, Poutanen, Pitkänen, Pirinen & Ahila 2014a. Sanavarastotehtävä. Niilo Mäki Instituutti ja Oppimis- ja ohjauskeskus Onerva.
- Koponen, Poutanen, Pitkänen, Pirinen & Ahila 2014b. Lausetehävä. Niilo Mäki Instituutti ja Oppimis- ja ohjauskeskus Onerva.
- Koponen, Poutanen, Pitkänen, Pirinen & Ahila 2014c. Varhaista kielen kehitystä ja kieliympäristöä koskeva kysely perheelle. Niilo Mäki Instituutti ja Oppimis- ja ohjauskeskus Onerva.
- Koponen & Hakkarainen 2014. Kielellisen muistin tehtävä. Niilo Mäki Instituutti ja Oppimis- ja ohjauskeskus Onerva.
- Koponen, Mononen & Räsänen 2014. Matematiikan suhdekäsitetehtävä (uudistettu versio). Niilo Mäki Instituutti ja Oppimis- ja ohjauskeskus Onerva.
- Korpilahti, P. & Eilomaa, P. 2001. Kettu. 3-vuotiaan puheen ja kielentaitojen arviointimenetelmä. Ohjeet käyttäjälle. Helsinki: Laco Oy.
- Korpilahti, P. 2007. Lapsen monet reitit kaksikieliseksi - haasteita ja mahdollisuuksia. Teoksessa S. Latomaa (toim.). *Oma kieli kullaan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 26-35.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtinen, T. 2002. Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla. *Turun yliopiston julkaisuja, C: 181*. Turku: Turun yliopisto.
- Lennberg, E. 1967. *Biological foundations of language*. New York: Wiley and Sons.
- Lukimat 2014a. Viitattu 22.11.2014.
<http://www.lukimat.fi/matematiikka/materiaalit/Tietokoneohjelmat/neure>
- Lukimat 2014b. Viitattu 30.10.2014.
<http://www.lukimat.fi/lukeminen/tietopalvelu/lukutaito-kehittyy/lukivalmiuksien-kehittyminen/kiellellinen-tyomuisti>

- Maahanmuuttovirasto 2014. Keskeisiä maahanmuuttoon liittyviä termejä. Viitattu 29.10.2014. http://www.migri.fi/medialle/sanasto#M_fi
- MacKey, W. F. 2000. The description of bilingualism. Teoksessa L. Wei. (toim.) The Bilingualism reader. London: Routledge, 22-50.
- 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. 2003. 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.
- Masgoret, A.-M. & Gardner R. C. 2003. Attitudes, motivation and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. Language Learning 53, 63-123.
- Mitchell, R. & Myles. F. 2004. Second language learning theories. 2nd edition. New York: Arnold.
- Muuri, A. 2014. "Kielestä kiinni". Kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen tason vaihtelut. Turun yliopiston julkaisuja, C: 389. Turku: Turun yliopisto.
- Niilo Mäki Instituutti 2014. Viitattu 13.11.2014. <http://www.nmi.fi/fi>
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. 2009. Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa L. Nissilä & H. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Helsinki: Opetushallitus, 36-61.
- Nissilä, L. 2009. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Teoksessa L. Nissilä & H. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Helsinki: Opetushallitus, 6-18.
- Onerva 2014. Viitattu 29.10.2014. <http://www.onerva.fi/onerva/>
- Opetushallitus 2005. Kielellisen kehityksen diagnosoiva tehtäväsarja suomi toisena kielenä -opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2007. Lauran päivä - Suomi toisena kielenä -kartoitusaineisto esiopetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2009. Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot. Viitattu 12.1.2015. http://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita_koulutustilastoja/maahanmuuttajien_koulutus

Opetushallitus 2010a. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus. Muistio. Viitattu 14.4.2015.

http://www.oph.fi/download/121509_Maahanmuuttajataustaisten_oppilaiden_opetus_Nissila_22_2_2010.pdf

Opetushallitus 2010b. Äidinkieli ja kirjallisuus: suomi ja ruotsi toisena kielenä. Muistio. Viitattu 16.4.2015.

http://www.oph.fi/download/119751_suomi_toisena_kielena.pdf

Opetushallitus 2011. Raportit ja selvitykset 2011:3. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa – Tilannekatsaus. Viitattu 21.10.2014.

http://www.oph.fi/download/131381_Maahanmuuttajien_koulutus_Suomessa_tilannekatsaus.pdf

Opetushallitus 2014a. Koulutuksen seurantaraportit 2014:10. Koulutuksen tilastollinen vuosikirja. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2014b. Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2012. Viitattu 29.10.2014.

http://www.oph.fi/download/151746_Omana_aidinkielenä_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_maarat_vuon.pdf

Opetushallitus 2014c. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Viitattu 29.10.2014.

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki

Opetushallitus 2015. Oppimateriaalit ja muut julkaisut.

Ortega, L. 2009. Understanding second language acquisition. London: Hodder Education.

Penfield, W. & Roberts L. 1959. Speech and brain mechanisms. New York: Atheneum Press.

Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010.

Opetushallitus. Viitattu 29.10.2014.

http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.

Viitattu 29.10.2014. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Perusopetuslaki 1998. 21.8.1998/628.

Viitattu 15.4.2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

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.
- Siiskonen, T., Aro, T. & Lyytinen, P. 2004. Havainnointi, arviointi ja tutkimuksiin ohjaaminen. Teoksessa: T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 118–130.
- Singleton, D & Lengyel, Z. 1995. The age factor in second language acquisition: a critical look at the critical period hypothesis. Clevedon: Multilingual Matters.
- Suni, M. 1996. Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa. *Monistesarja 11/96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Talib, M-T. 2000. Toiseuden kohtaaminen koulussa - opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja. A7: 2000.
- Tilastokeskus 2014a. Ulkomaalaistaustainen väestö 2013. Viitattu 14.1.2015. http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yvrm_uls_201300_2014_12286_net.pdf
- Tilastokeskus 2014b. Vuoden 2013 väkiluvun kasvusta vieraskielisten osuus 90 prosenttia. Viitattu 29.10.2014. https://www.tilastokeskus.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus 2014c. Suurimmat vieraskieliset ryhmät 1993, 2003 ja 2013. Viitattu 14.1.2015. https://www.tilastokeskus.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_kuv_002_fi.html
- Valli R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 103–127.
- Vehkalahti, K. 2008. *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Vilka, H. 2007. *Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Tammi.
- 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.

Väestöliitto 2014. Viitattu 29.10.2014.

http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja-ja-linkkeja/tilastotietoa/maahanmuuttajat/

Weiss, D. J. 2004. Computerized adaptive testing for effective and efficient measurement in counseling and education. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* 37 (2), 70-84.

Wei, L. 2000. Dimensions of bilingualism. Teoksessa L. Wei (toim.) *The bilingualism reader*. London: Routledge, 3-25.

Zhang, D. & Katsiyannis, A. 2002. Minority representation in special education. A persistent challenge. *Remedial and Special Education* 23 (3), 180-187.

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake opettajille

Toivomme, että kyselyyn vastaa oppilaan parhaiten tunteva opettaja. Kyselyn voi myös täyttää yhdessä jonkun muun opettajan/opettajien kanssa.

1. TAUSTATIEDOT

Päivämäärä: _____

Oppilaan tunnus: _____

Oppilaan luokka:

___ starttiluokka

___ 1. luokka

___ 2. luokka

___ 3. luokka

___ 4. luokka

___ 5. luokka

___ 6. luokka

Luokan oppilasmäärä: _____

Koulun nimi: _____

Kyselyyn vastanneen opettajan nimi: _____

Opettajan sähköpostiosoite: _____

Kuinka kauan olet opettanut lasta? (vuodet & kuukaudet) _____

Oletko lapsen

___ luokanopettaja

___ erityisopettaja

___ S2-opettaja

___ muu opettaja, mikä? _____

Oppilaan ikä: _____

Kuinka kauan oppilas on asunut Suomessa? (vuodet & kuukaudet) (Mikäli et tiedä, jätä vastaamatta) _____

	Kyllä	Ei
Onko oppilas opiskellut valmistavassa opetuksessa?	_____	_____
Onko oppilas kerrannut jonkin luokan?	_____	_____
Saako oppilas osa-aikaista erityisopetusta?	_____	_____

Jos vastasit kyllä, kuinka monta tuntia viikossa oppilas saa osa-aikaista erityisopetusta? _____

Onko oppilas luokkamuotoisessa erityisopetuksessa? _____

Jos vastasit kyllä, kuinka kauan oppilas on ollut luokkamuotoisessa erityisopetuksessa (lukuvuotta)? _____

2. OPPIMINEN JA TYÖSKENTELYTAIDOT

Mahdollisia ongelmia, joita olette oppilaalla havainneet koulussa.

Mistä arvioitte edellä olevien ongelmien johtuvan?

3. KOULUTAIDOT

Kuinka hyvin oppilas suoriutuu seuraavissa aineissa luokkatovereihinsä verrattuna? Voit jättää vastaamatta sellaiseen aineeseen, jota oppilas ei opiskele.

	Selvästi huonommin	Huonommin	Yhtä hyvin	Paremmiin	Selvästi paremmiin
Äidinkieli (suomi)					
Matematiikka					
Luonnontieto					
Uskonto/ET					
Englanti					
Historia					
Taideaineet					
Liikunta					

4. SUOMEN KIELI

Opiskeleeko oppilas suomea

_____ äidinkielen ja kirjallisuuden vai

_____ suomi toisena kielenä -oppimäärän mukaan?

Saako oppilas S2-opetusta?

_____ Kyllä

_____ Ei

Kuinka monta tuntia viikossa oppilas saa S2-opetusta? _____

Miten oppilaan S2-opetus on järjestetty?

_____ Kaikki tunnit oppilaan omassa luokassa

_____ Kaikki tunnit erillisessä S2-opetuksessa

_____ Osa tunneista oppilaan omassa luokassa, osa erillisessä S2-opetuksessa

_____ Jotenkin muuten, miten? _____

Kuka/Ketkä antaa S2-opetusta oppilaalle?

_____ S2-opettaja

_____ Erityisopettaja

_____ Luokanopettaja

_____ Muu opettaja, kuka? _____

Kuinka paljon arviosi mukaan oppilas on läsnä S2-opetuksessa?

_____ Harvoin tai ei lähes koskaan (0-25 % oppitunneista)

_____ Alle puolella tunneista (25-50 %)

_____ Yli puolella tunneista (50-75 %)

_____ Aina tai lähes aina (75-100 %)

Havaintojasi oppilaan suomen kielen osaamisesta **puheen ymmärtämisen** osalta.

Puheen ymmärtäminen	Ei hallitse lainkaan	Hallitsee heikosti	Hallitsee kohtalaisesti	Hallitsee hyvin
Sanojen merkityksen ymmärtäminen				
Lauseiden ymmärtäminen				
Kysymyssanojen ymmärtäminen				

Havaintojasi oppilaan suomen kielen osaamisesta **puheen tuottamisen** osalta.

Puheen tuottaminen	Ei hallitse lainkaan	Hallitsee heikosti	Hallitsee kohtalaisesti	Hallitsee hyvin
Sanojen ääntäminen				
Sanojen löytäminen (nimeäminen)				
Lauseiden muodostaminen (kieliopillisesti oikein)				
Kerronta				

Kuvaa suomen kielen puheen ymmärtämistä tarkemmin.

Kuvaa suomen kielen puheen tuottamista tarkemmin.

Arvioi oppilaan kielenkäyttöä kotona ja kodin ulkopuolella. (Mikäli et tiedä jotain kohtaa, voit jättää sen tyhjäksi.)

	Kommunikoi pääasiassa suomeksi	Kommunikoi sekä suomeksi että venäjäksi	Kommunikoi pääasiassa venäjäksi
Äidin kanssa			
Isän kanssa			
Sisarusten kanssa			
Ystävien kanssa			
Kodin ulkopuolella, esim. harrastuksissa			

5. ÄIDINKIELI (VENÄJÄ)

Saako oppilas venäjän kielen opetusta koulussaan?

___ Kyllä

___ Ei

Jos vastasit edelliseen kyllä, kuinka monta tuntia viikossa oppilas saa venäjän kielen opetusta? _____

SUOSITELLAAN, ETTÄ MAHDOLLINEN VENÄJÄN KIELEN OPETTAJA TÄYTTÄÄ SEURAAVAT KOHDAT.

Arvioi (mikäli mahdollista) oppilaan äidinkielen eli venäjän **puheen ymmärtämisen** taitoa omanikäisten venäjän kielen taitoihin verrattuna.

Puheen ymmärtäminen	Ei hallitse lainkaan	Hallitsee heikosti	Hallitsee kohtalaisesti	Hallitsee hyvin
Sanojen merkityksen ymmärtäminen				
Lauseiden ymmärtäminen				
Kysymyssanojen ymmärtäminen				

Arvioi (mikäli mahdollista) oppilaan äidinkielen eli venäjän **puheen tuottamisen** taitoa omanikäisten venäjän kielen taitoihin verrattuna.

Puheen tuottaminen	Ei hallitse lainkaan	Hallitsee heikosti	Hallitsee kohtalaisesti	Hallitsee hyvin
Sanojen ääntäminen				
Sanojen löytäminen (nimeäminen)				
Lauseiden muodostaminen (kieliopillisesti oikein)				
Kerronta				

Kuvaa venäjän kielen puheen ymmärtämistä tarkemmin.

Kuvaa venäjän kielen puheen tuottamista tarkemmin.

6. TUKITOIMENPITEET

Onko oppilaan tukena luokassa koulunkäynnin ohjaajaa?

Kyllä

Ei

Onko oppilaalla henkilökohtainen avustaja?

Onko oppilas

___ yleisen tuen piirissä

___ tehostetun tuen piirissä, missä oppiaineissa?

___ erityisen tuen piirissä, missä oppiaineissa?

Mitä tukimuotoja oppilaan opetuksessa käytetään tehostetun tai erityisen tuen piirissä (esim. osa-aikainen erityisopetus)?

Onko jotain muuta, mitä haluatte kertoa oppilaan suomen ja venäjän kielen taidoista?

Täytitkö kyselyn jonkun muun opettajan kanssa?

___ Kyllä, kenen kanssa (luokanopettaja, erityisopettaja, S2-opettaja, muu opettaja)? _____

___ En

KIITOS VASTAUKSESTASI!

Liite 2. Tutkimuslupalomake vanhemmille

Hyvät vanhemmat!

Уважаемые родители!

Olemme erityispedagogiikan opiskelijoita Jyväskylän yliopistosta. Teemme tutkimusprojektia venäjänkielisten oppilaiden suomen ja venäjän kielen taitoihin liittyen. Projektista valmistuu kaksi pro gradu -tutkielmaa. Tutkimus toteutetaan yhteistyössä Oppimis- ja ohjauskeskus Onervan kanssa.

Мы - студенты, изучающие специальную педагогику, в университете г. Ювяскюля. Мы работаем в проекте, исследующем знания русского и финского языка русскоязычных учащихся. По результатам проекта будут написаны две дипломные (pro gradu) работы. Исследование проводится совместно с Учебно-координационным центром Онерва.

Tutkimusprojektissa kokeilemme suomen ja venäjän kielen perustaitojen arviointiin kehitettyjä välineitä sekä kotiin ja kouluun laadittuja kyselylomakkeita. Toisen pro gradu -tutkielman tavoitteena on tuottaa tutkimustietoa venäjänkielisten lasten suomen kielen perustaitojen hallinnasta. Toisessa pro gradu -tutkielmassa tavoitteena on tunnistaa lapset, joilla on suomen kielen oppimisessa tuen tarvetta. Lisäksi siinä selvitetään, koskevatko oppimiseen liittyvät pulmat vain suomen kieltä vai näkyvätkö ne myös oman äidinkielen oppimisessa.

Для оценки базовых знаний финского и русского языка в проекте будут использоваться разработанные для школы и для дома опросные анкеты. Целью одной из дипломных работ является создание исследовательских данных о владении русскоязычных детей базовыми знаниями финского языка. Целью второй дипломной работы – определить, каким детям нужна дополнительная поддержка в изучении финского языка. Помимо этого определяется, возникают ли трудности только в изучении финского языка или они также наблюдаются в изучении родного языка.

Tutkimukseen osallistuvat lapset tekevät syksyllä 2014 koulupäivän aikana yhteensä yhden oppitunnin ajan suomen ja venäjän kielen tehtäviä. Tehtävien lisäksi pyydämme huoltajia vastaamaan lyhyeen kyselyyn koskien lapsen kieliympäristöä ja kielellisten taitojen kehitystä. Pyydämme myös lupaa, että lapsen opettaja saa vastata lapsen suomen kielen oppimista koskevaan kyselyyn.

Участвующие в исследовании дети осенью 2014 года, в один из учебных дней и, в общем, на протяжении одного урока будут выполнять задания

на финском и на русском языках. Кроме заданий мы просим родителей (опекунов) ответить на краткий вопросник о языковом окружении и развитии языковых знаний и умений ребёнка. Просим также дать разрешение учителю ребёнка ответить на вопросы, касающиеся изучения ребёнком финского языка.

Tutkimukseen pyydetään osallistumaan kaikkia Jyväskylän alueen venäjänkielisiä oppilaita luokilta 1-6. Kaikki lastanne koskevat tiedot käsitellään ja säilytetään luottamuksellisesti ja niin, että kenenkään henkilöllisyys ei paljastu tulosten käsittelyssä tai julkaisuissa. Lasten tietoja käsittelevät vain tutkimusryhmän jäsenet, eikä tietoja luovuteta ulkopuolisille. Jatkossa Oppimis- ja ohjauskeskus Onerva voi käyttää tutkimusaineistoa jatkotutkimuksiin.

Для участия в исследовании приглашаем всех проживающих в регионе Ювяскюля русскоязычных учащихся с первого по шестой класс. Вся информация, касающаяся ваших детей, будет обрабатываться и храниться секретно таким образом, что персональные данные не будут обнародованы как в результатах исследования, так и в публикациях. Информация о детях будет обрабатываться только членами исследовательской группы и будет недоступна для посторонних. В дальнейшем данные исследования могут быть использованы Учебно-координационным центром Онерва для дальнейшего изучения.

Palauttakaa oheinen tutkimuslupalomake lapsenne mukana opettajalle _____ mennessä.

Возвратите, пожалуйста, с вашим ребёнком прилагаемый бланк-разрешение на проведение исследования учителю до _____.

Kiittäen,
С благодарностью,

Anna Rätty
Анна Рятю
Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikka
Университет г.Ювяскюля,
специальная педагогика
h.anna.e.raty@student.jyu.fi

Tuire Koponen
Туйре Копонен
Onerva
Онерва
tuire.koponen@onerva.fi

Maria Rinneaho
Мария Риннеахо
Jyväskylän yliopisto,
erityispedagogiikka
Университет г.Ювяскюля,
специальная педагогика
maria.b.rinneaho@student.jyu.fi

Paula Niinisalo
Паула Ниинисало
Jyväskylän yliopisto,
erityispedagogiikka
Университет г.Ювяскюля,
специальная педагогика
paula.t.niinisalo@student.jyu.fi

Palauta tämä lapsesi mukana koululle _____ mennessä
Возвратите, пожалуйста, в школу этот бланк с вашим ребёнком до

_____.

Lapseni _____ Koulu _____

Мой ребёнок _____ Шко-

ла _____

Luokka _____ Klass _____

Syntymäaika _____

Дата рождения _____

[] saa osallistua tutkimukseen.

можно участвовать в исследовании

[] ei saa osallistua tutkimukseen.

нельзя участвовать в исследовании

Päivämäärä

Дата

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Имя и фамилия родителя (опекуна) и подпись