

RUOTSIN SUOMALAISLUOKKIA KÄYVIEN OPPILAIDEN
RUOTSIN JA SUOMEN KIELEN TAIDOISTA

Riitta Cederqvist

Pro gradu -tutkielma
Kevät 1985
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pyrin tutkimuksessani tarkastelemaan Ruotsissa asuvien suomenkielistä luokkaa käyvien oppilaiden suomen ja ruotsin kielen kirjallista taitoa. Koetin myös selvittää, onko äidinkielen perusvalmiuksia tukemaan tarkoitetuilla opetusjärjestelyillä, kuten suomenkielisellä esikoululla ja ruotsin kielen opetuksen aloituksen siirtämisellä, merkitystä oppilaiden menestymiseen suomen ja ruotsin kielen kokeissa. Tarkoituksenani oli myös selvittää onko sillä, että ruotsin kielen opettaja hallitsee myös suomen kielen, merkitystä oppilaiden suomen ja ruotsin kielen hallintaan. Lisäksi tarkastelen eräitä oppilaiden taustaan liittyviä tekijöitä ja koetin selvittää onko heidän ruotsin ja suomen kielen taidoillaan yhteyttä.

Valitsin tutkimuspaikkakunniksi Boråsin, Mölnlycken, Upplands Väsbyn ja Örebron. Tutkimukseeni osallistui yhteensä 207 kolmannen, neljännen ja viidennen luokan oppilasta, jotka kävivät suomenkielistä luokkaa. Perusjoukko muodostui Ruotsin peruskoulun suomalaisia luokkia käyvistä oppilaista. Testasin kolmannet luokat suomen kielen taitojen osalta ja neljännet ja viidennet luokat suomen ja ruotsin kielen taitojen osalta. Oppilaiden taustatiedot sain osittain heidän opettajiltaan ja osittain oppilailta itseltään kyselylomakkeen avulla. Keräsin tutkimusaineistoni keväällä 1983.

Koehenkilöni olivat äidinkielen taidoissaan noin 1 - 2,5 vuotta Suomessa asuvia oppilaita jäljessä. Ne, joiden äidinkielen kehitystä oli koulunkäynnin alkuvaiheessa tai ennen sen alkua tuettu, menestyivät suomen kielen kokeissa hieman paremmin. Ruotsin kielen taidoissa eivät ryhmien saamat tulokset eronneet sanottavasti toisistaan. Luokkatasojen välillä oli sekä ruotsin että suomen kielessä tapahtunut enemmän kehitystä siinä ryhmässä,

jonka äidinkielen perusvalmiuksia oli tuettu. Kaksikielisen ruotsin kielen opettajan oppilaat selvisivät hieman paremmin suomen kielen kokeista kuin suomea taitamattoman opettajan oppilaat. Ruotsin kielen kokeiden tuloksiin ei opettajan suomen kielen taidoilla ollut selkeää yhteyttä. Kaksikielisten opettajien oppilaiden kokeissa todettiin käytettävän useammin suomen lisäksi myös ruotsia puhekielenä.

Suomen ja ruotsin kielen taitojen havaittiin olevan yhteydessä toisiinsa. Myös Ruotsissa asumisajan ja suomen kielen kokeissa menestymisen välillä todettiin olevan yhteyttä. Parhaiten menestyivät ne, jotka olivat asuneet Ruotsissa vain vähän aikaa. Yhteys tosin heikkeni ylemmillä luokilla. Ruotsin kielen taitojen ja Ruotsissa asutun ajan välillä ei sen sijaan yhteyttä ollut. Sisarusten määrän ei havaittu olevan yhteydessä oppilaan suomen ja ruotsin kielen taitoihin. Sillä oli kuitenkin yhteyttä kotona käytettyyn kieleen siten, että perheissä, joissa oli enemmän lapsia, käytettiin suomen lisäksi useammin myös ruotsia. Yksilapsisissa perheissä oli puhekielenä pääasiassa suomi.

Tutkimukseni tulokset tukivat aikaisempia Ruotsin suomalaisten kielitaitoa käsitelleitä tutkimuksia muun muassa siinä suhteessa, että ne vahvistivat ruotsin suomalaisten siirtolaisoppilaiden olevan äidinkielessään melkoisesti Suomessa käyviä oppilaita jäljessä. Tutkimukseni vahvisti myös sitä käsitystä, että suomen ja ruotsin kielen taidot ovat yhteydessä toisiinsa ja että suomen kielen taitojen tukeminen myös ajan mittaan tukee oppilaiden ruotsin kielen taitojen kehitystä.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1. JOHDANTO	1
2. SIIRTOLAISLAPSEN OPETUKSEN PUITTEET	4
2.1. Ruotsin siirtolaispolitiikan pääperiaatteet	4
2.2. Koululaitoksen tarjoamat mallit kaksikielisuuden saavuttamiseksi	5
2.2.1. Peruskoulun tarjoamat vaihtoehdot	5
2.2.2. Äidinkielinen esikoulu	7
3. KIELEN OPPIMISEEN LIITTYVIÄ KÄSITTEITÄ	9
3.1. Äidinkieli	9
3.2. Kaksikielisyys	10
3.3. Puolikielisyys	12
3.4. Ensimmäinen vieras kieli	14
4. KOTIKIELILUOKKA OPETUSMALLINA	15
4.1. Kotikieliluokkien tavoitteista ja opetussuunnitelmista	15
4.2. Tutkimustuloksia kotikieliluokkien oppilaiden kielitaidosta	16
4.3. Kotikieliluokkaa koskevien tutkimustulosten tarkastelua	19
5. VIERAAN KIELEN OPPIMISESTA	21
5.1. Kielenopetuksen varhaista aloitusta puoltavia tutkimustuloksia	22
5.2. Kielenopetuksen varhaista aloitusta vastustavia tutkimustuloksia	23
5.2.1. Toisen vieraan kielen opetuksesta	23

5.2.2. Ensimmäisen vieraan kielen opetuksesta	24
5.3. Tutkimustulosten tarkastelua	25
6. TUTKIMUKSENI LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSONGELMAT	27
7. TUTKIMUSMENETELMÄT	29
7.1. Tutkimuksen muuttujat	29
7.2. Muuttujien mittaaminen	30
7.2.1. Riippumattomien muuttujien mittaaminen	30
7.2.2. Riippuvien muuttujien mittaaminen	30
8. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	35
8.1. Tutkimuspaikkakunnat	35
8.2. Ruotsin kielen opetuksesta tutkimuspaikkakunnilla	36
8.3. Koehenkilöt	38
8.4. Aineiston kokoaminen	39
8.5. Aineiston käsittely	39
8.6. Mittareiden luotettavuudesta	40
9. TULOKSET	44
9.1. Koehenkilöiden taustasta	44
9.1.1. Vanhempien ammattitaito	44
9.1.2. Kotona käytetty kieli	45
9.1.3. Sisarusten lukumäärä	48
9.1.4. Sukupuoli	49
9.1.5. Ruotsissa asuttu aika	50
9.2. Äidinkielen perusvalmiuksien kehittämisen yhteydes-	
tä oppilaiden suomen ja ruotsin kielen kokeiden tu-	
loksiin	53
9.2.1. Suomen kielen taitoja koskevat tulokset ...	53
9.2.2. Ruotsin kielen taitoja koskevat tulokset ..	58
9.2.3. Suomen ja ruotsin kielen taitojen kehitty-	
mistä koskevia tutkimustuloksia	60
9.2.4. Tutkimustulosten koontia ja tarkastelua ...	65
9.3. Ruotsin kielen opettajien kaksikielisyyden yhtey-	
destä oppilaiden suomen ja ruotsin kielen tuloksiin	67
9.3.1. Suomen kielen taitoja koskevat tulokset ...	67
9.3.2. Ruotsin kielen taitoja koskevat tulokset ..	68
9.4. Oppilaiden suomen ja ruotsin kielen taitojen yhtey-	
destä	71

9.5. Oppilaiden taustaan liittyvien tekijöiden yhteydestä heidän suomen ja ruotsin kielen taitoonsa	73
9.5.1. Kodissa käytetyn kielen yhteys oppilaan suomen ja ruotsin kielen taitoon	73
9.5.2. Sisarusten lukumäärän yhteys oppilaan suomen ja ruotsin kielen taitoihin	74
9.5.3. Kodin yhteiskunnallisen tason yhteys oppilaan suomen ja ruotsin kielen taitoihin	76
9.5.4. Sukupuolen yhteys oppilaan suomen ja ruotsin kielen taitoihin	78
9.5.5. Ruotsissa oloajan yhteys oppilaan suomen ja ruotsin kielen taitoihin	81
9.5.5.1. Suomen kielen taidot	81
9.5.5.2. Ruotsin kielen taidot	84
10. YHTEENVETOA	87
LÄHTEET	94
LIITTEET	

1. JOHDANTO

Toimiessani Ruotsissa siirtolaislasten opettajana vuosina 1980-1983 totesin siirtolaisten opetuksen järjestelyissä hyvin paljon horjuvuutta ja epäjohtonmukaisuutta. Tämä johtuu ilmeisesti siitä, että siirtolaisopetus nykyisessä laajuudessaan on hyvin nuorta. Kunnat ovat kehitelleet omia opetusmallejaan melko itsenäisesti ja tällaista kokeilutoimintaa on monin tavoin tuetukin muun muassa myöntämällä määrärahoja. Koko siirtolaisopetus on ollut jossain mielessä kokeilutoimintaa.

Eräs opetuksen alue, jonka kehittämiseen on viime aikoina kiinnitetty paljon huomiota, on siirtolaisten ruotsin kielen opetus. Käytännön opetustyössä ja tutkijoiden kesken on kiisteltä sen aloittamisen ajankohdasta, metodiikasta ja myös vaatimuksista, joita tulisi asettaa siirtolaisten ruotsin kielen opettajalle.

Pääsin seuraamaan läheltä juuri siirtolaisten ruotsin kielen opetukseen liittyviä ongelmia käydessäni Ruotsissa oloaikani Göteborgin yliopiston järjestämän yhden lukuvuoden kestävän kurssin (svenska för invandrarundervisning), joka oli tarkoitettu siirtolaislapsille ruotsia opettaville opettajille. Sen tarkoituksena oli antaa tietoja paitsi siirtolaislasten taustasta myös heidän äidinkieltensä erikoispiirteistä ja siitä, miten nämä tulisi ottaa opetuksessa huomioon. Kurssin aikana minulle selvisi paitsi siirtolaislasten ruotsin kielen opetuksessa tarvittavan kontrastiivisen eli vertailevan otteen merkitys myös se, että opettajat kokivat siirtolaisten ruotsin kielen opetuksen hyvin ongelmallisena ja vaikeana. He pitivät vaikeana muun muassa sitä, ettei siirtolaisten ruotsin kielen opetuksella ole luokkajakoa seuraavaa lukusuunnitelmaa. Opetusta vaikeuttaa myös se, että useat opettajat ja koulujen rehtorit pitävät siirtolaisten ruotsin kielen opetusta ja koko siirtolaisopetusta

väliaikaisena tukiopetusaineena, jonka tavoitteena on saada oppilaat mahdollisimman nopeasti normaalin koulutuksen piiriin. Tämän vuoksi on muun muassa suuri pula opetukseen soveltuvasta materiaalista. Ruotsin kouluhallitus on vuonna 1982 julkaisemassaan kotikielen opetusta käsitelleessä raportissa ottanut esille melko laajasti myös siirtolaisoppilaiden ruotsin kielen opetuksen vaikeuksia ja viitannut moniin samoihin ongelmiin, joihin itsekin kiinnitin huomiota (Skolöverstyrelsen 1982, 59-60).

Työni alkuvaiheessa sain paljon tukea Kari Lasoselta. Hän piti tärkeänä suomalaista luokkaa käyvien siirtolaisoppilaiden ruotsin kielen taitojen testausta, koska niiden mittaus oli jäänyt aikaisemmissa Ruotsin suomalaisoppilaita käsitelleissä tutkimuksissa taka-alalle. Tämän hän totesi johtuvan muuan muassa sopivien testien puutteesta. Ruotsin kielen opetuksen ongelmat liittyvät kiinteästi äidinkielen opetuksen ongelmiin ja lapsen kielen kehitykseen yleensä. Mielestäni lapsen kielellistä kehitystä tulisikin tarkastella kokonaisuutena. Olen siksi, aina kun se on ollut mahdollista, käsitellyt lapsen sekä suomen että ruotsin kielessä saavuttamia tuloksia.

Aikaisempien tutkimusten avulla on lähinnä kartoitettu Ruotsin suomalaisoppilaiden ruotsin ja suomen kielen taitoja ja suoritettu vertailua ruotsinkielistä luokkaa käyvien oppilaiden ja suomalaista luokkaa käyvien oppilaiden kielitaitojen välillä. Tutkimuksissa, samoin kuin tiedemiesten välisessä keskustelussa, on siis lähinnä vertailtu eri opetusmalleja keskenään. Vähemmälle huomiolle on sen sijaan jäänyt itse opetuksen kehittäminen näiden olemassaolevien opetusmallien sisällä. Tosiasiahan on, että lukuvuonna 1980-81 oli kotikieliluokkia 61 eri kunnassa yhteensä jo 542, joista oli suomenkielisiä 414 (Skolöverstyrelsen 1982). Myös suomenkielinen esikoulutoiminta on alkanut useilla paikkakunnilla suomenkielisten luokkien vakiinnuttua. Tämän toiminnan ja siinä saavutettujen tulosten arviointi on myös jäänyt vähälle.

Koetan selvittää tutkimuksessani Ruotsissa asuvien suomalaisten siirtolaisoppilaiden suomen ja ruotsin kielen taitoa. Keskityn tarkastelemaan niitä siirtolaisoppilaita, jotka käyvät suomenkielistä luokkaa. Tavoitteenani on arvioida, onko erilaisilla äidinkielen oppimista tukevilla opetuksellisilla järjestelyillä merkitystä oppimistuloksiin. Tällainen mahdollisesti oppimistuloksiin vaikuttava tekijä on äidinkielen esikoulun käyminen ennen koulun alkua. Koetan myös selvittää onko sillä, että

ruotsin kielen opetus aloitetaan jo ensimmäisellä luokalla, merkitystä lapsen suomen ja ruotsin kielen oppimistuloksiin. Useissa kunnissa on ruotsin kielen opetuksen aloitusta siirretty tarkoituksella myöhempään vaiheeseen, jotta lapset saisivat rauhassa keskittyä lukemisen ja kirjoituksen opiskeluun omalla äidinkielenlään.

Osa suomalaislapsille ruotsin kieltä opettavista opettajista on itsekin aikoinaan Suomesta Ruotsiin siirtyneitä tai suomenkielisten vanhempien lapsia. He osaavat siis sekä suomea että ruotsia, ja heitä voidaan näin ollen kutsua kaksikielisiksi. Heillä on luonnostaan parempi valmius ottaa huomioon lapsen lähtökohdat tämän opiskellessa ruotsin kieltä. Tarkoitukseni onkin selvittää myös, onko ruotsin kielen opettajan suomen kielen taidolla merkitystä hänen oppilaittensa ruotsin ja suomen kielen oppimistuloksiin.

Siirtolaislapsen ruotsin ja suomen kielen taitoon vaikuttavat tietysti, paitsi opetukselliset järjestelyt, myös kodin olosuhteet ja muut oppilaan taustaan liittyvät tekijät. Koetankin ottaa selvälle, onko oppilaan sisarusten lukumäärällä yhteyttä lapsen kielitaitoon. Käytännössä on nimittäin usein todettu, että jos siirtolaisperheessä on useita lapsia, he alkavat puhua keskenään ruotsin kieltä. Lapset siis sopeutuvat nopeammin uuteen kulttuuriin kuin vanhempiensa, joiden keskustelukielenä säilyy entisen kotimaan kieli (mm. Lasonen 1978 ja Eitinger 1971).

Myös lapsen Ruotsissa oloajalla on käytännössä ja aiemmissa tutkimuksissa havaittu olevan merkitystä oppilaan ruotsin ja suomen kielen taitoihin. Tosin tutkimukset ovat antaneet viitteitä siitä, että suomenkielisen luokan käyminen tasoittaisi Ruotsissa eripituisen ajan asuneiden suomen kielen taitoja. Koetan saada selvälle, päteekö tämä myös minun testaamieni oppilaiden osalta, hehän olivat kaikki käyneet suomenkielistä luokkaa. Tarkoitukseni on lisäksi selvittää missä määrin oppilaiden suomen ja ruotsin kielen taidot ovat yhteydessä keskenään. Suomenkielisten luokkien olemassaolohan perustuu hyvin suurella määrällä sille oletukselle, että jos lapset saavat kehittää äidinkieltään myös heidän ruotsin kielen taitonsa edistyy paremmin. Tutkimuksesta saamieni tulosten avulla on tarkoitus tukea ja selventää aikaisempia siirtolaistutkimuksia, muun muassa juuri Kari Lasosen ja Pertti Toukomaan tekemiä tutkimuksia.

2. SIIRTOLAISLAPSEN OPETUKSEN PUITTEET

2.1. Ruotsin siirtolaispolitiikan pääperiaatteet

Kuten Jonas Widgren (1980) kirjassaan 'Svensk Invandrarpolitik' toteaa, on Ruotsin siirtolaispolitiikan motoksi muodostunut 1970-luvun kuluessa: tasa-arvoisuus, valinnanvapaus ja yhteistyö. Ruotsin hallitus on vahvistanut nämä periaatteet ja eduskunta hyväksyi ne keväällä 1975. Tämä muuttunut näkemys siirtolaisten ja vähemmistöjen oikeudesta omaan kieleen ja kulttuuriin aiheutti niin kutsutun kotikielireformin 1976. Tässä kunnat velvoitettiin antamaan siirtolaislapsille opetusta heidän omalla kielellään. Siirtolaisten opetuksen tavoitteissa oli näin ollen muutaman vuosikymmenen kuluessa tapahtunut suuria muutoksia. Aikaisemmin oli tavoitteena yksinomaan sopeuttaa oppilaat ruotsalaiseen koululaitokseen ja yhteiskuntaan. Tähän pyrittiin lähinnä tukiopetuksen avulla. Nyt on tavoitteena aktiivisen kaksikielisyyden edistäminen. Eduskunta hyväksyi suuntaviivat kotikielenopetukselle esikoulussa ja kotikielenopettajien koulutukselle vuonna 1977.

Kotikielireformin mukaan kunnat ovat velvollisia, mikäli se niille vain on mahdollista, järjestämään siirtolaisoppilaille kotikielenopetusta kaksi tuntia viikossa, jos oppilas ja hänen vanhempansa tätä haluavat. Kotikielellä tapahtuvaan opetukseen ovat oikeutettuja ne, joiden vanhemmista ainakin toisella on jokin muu äidinkieli kuin ruotsi, jota hän käyttää päivittäin lapsen kanssa seurustellessaan. Paikkakunnille, joilla on paljon siirtolaisia, on vanhempien sitä halutessa perustettu kotikieliluokkia. Näillä on pääasiallisena opetuskielenä lapsen äidinkieli, ja ruotsin opetus aloitetaan kunnasta ja koulusta riippuen joko ensimmäiseltä, toiselta tai kolmannelta luokalta. Ruotsin

kielen opetus lisääntyy jatkuvasti ja myös muiden aineiden opetuskieleksi tulee yhä enenevässä määrin ruotsin kieli. Viimeistään seitsemännellä luokalla opetuskielenä on vain ruotsi (Skolöverstyrelsen 1982).

Ruotsin peruskoulun uudessa opetussuunnitelmassa (1981, 57) katsotaan siirtolaisten koulutuksen tavoitteeksi aktiivisen kaksikielisyyden lisääminen. Äidinkielen kehittämisen tulisi lisäksi muun muassa auttaa lasta saamaan itsetuntoa ja säilyttämään kontaktit omaan kieliryhmäänsä. 1980-luvulla on jälleen alettu korostaa enemmän ruotsin kielen merkitystä. Tästä kertoo muun muassa Ruotsin eduskunnan kannanotto, joka korostaa kotikieliluokkien ja yhdistettyjen luokkien velvollisuutta suuntautua siihen, että ruotsi tulee olemaan yläasteen pääasiallinen opetuskieli (Utbildningsutskottet 1985). Ruotsin eduskunta hyväksyikin aivan äskettäin (28. helmikuuta 1985) uuden lain siirtolaisopetuksesta. Laki vakinaisti kotikieliluokat, mutta sen vaikutuksesta myös useimmissa kunnissa kotikieliluokkien ruotsin kielen opetus tulee lisääntymään. Periaatteena on, että puolet opetuksesta tulee olla oppilaiden äidinkielellä ja puolet ruotsin kielellä. Ohjeita siitä, mitä tämä käytännössä tulee merkitsemään eri luokkatasojen tuntijaon puitteissa, ei ole vielä julkaistu, koska ehdotus uudesta tuntijaosta on tällä hetkellä opetusministeriön käsiteltävänä. Varmaa kuitenkin on, että ruotsin kielen opetuksen tuntimäärä tulee useimmissa kunnissa kotikieliluokilla lisääntymään.

2.2. Koululaitoksen tarjoamat mallit kaksikielisyyden saavuttamiseksi

2.2.1. Peruskoulun tarjoamat vaihtoehdot

Käytännössä kaksikielisyyteen pyritään lähinnä seuraavien kolmen opetusmallin avulla:

1. Opetus tapahtuu ruotsalaisessa luokassa ja opettaja on ruotsinkielinen. Siirtolaislapsella on mahdollisuus saada tukiopetusta ruotsin kielessä ja kotikielenopetusta äidinkieles-

sään. Tämä opetusjärjestely on yhä tavallisin. Noin 85 % peruskoulun siirtolaisoppilaista käy tavallisissa luokissa. Nämä saavat mahdollisesti myös noin kaksi tuntia viikossa kotikielenopetusta (Skolöverstyrelsen 1982).

2. Opetus tapahtuu luokissa, joissa on kaksi opettajaa: ruotsalainen ja lapsen kotikieltä osaava. Luokassa on oppilaina sekä ruotsalaisia että siirtolaisia. Osa opetuksesta annetaan pienryhmässä äidinkielenä. Ensimmäisellä luokalla suurin osa opetuksesta tapahtuu oppilaan äidinkielellä. Muilta osin opetus on ruotsinkielistä ja yhteistä koko luokalle. Usein kotikielenopettaja toimii tukiopeettajana ainakin osalla näistä tunneista. Tarkoituksena on, että jo neljännellä luokalla kaikki opetus olisi ruotsinkielistä lukuunottamatta tietysti vapaaehtoisia kotikielen tunteja. Elokuussa 1980 tällaisia luokkia oli 183 (Statistiska meddelanden 1981).
3. Kolmas tyyppi on äidinkielen kotikieliluokka. Opetuskieli on lapsen äidinkieli ja ruotsia luetaan vieraana kielenä. Ruotsin kielen opetus lisääntyy vuosi vuodelta peruskoulun aikana ja sen osuus myös muiden aineiden opetuskielenä kasvaa jatkuvasti. Kotikieliluokkien määrä on jatkuvasti lisääntynyt. Niitä oli vuonna 1978 kaikkiaan 300 ja syksyllä 1980 jo 542. Tällöin joka kymmenes oppilas, jonka äidinkieli oli jokin muu kuin ruotsi, kävi kotikieliluokkaa. Suurin osa kotikieliluokista oli suomalaisia. Näitä oli yhteensä 414. (Statistiska meddelanden 1981). Tähän mennessä kotikieliluokkia on ollut vain ala- ja keskiasteella. Ala-aste käsittää Ruotsissa luokat 1-3 ja keskiaste luokat 4-6. Joissakin kunnissa on kuitenkin ollut kokeiluluonteisesti suomenkielisiä luokkia myös yläasteella.

Nämä mallit ovat nykyään yleisimmin käytettyjä, joskin erilaisia "sekamuotojakin" harrastetaan. Usein esimerkiksi suomalaisluokka toimii vain kolmen ensimmäisen kouluvuoden ajan, ja neljännellä luokalla se hajoitetaan ruotsalaisiin luokkiin. Tällainen hajoittaminen uhkaa usein myös kotikieliluokkaa, jonka oppilasmäärä vähenee huomattavasti.

Ruotsissa kiistellään tällä hetkellä sekä käytännön kentällä että tutkijoiden keskuudessa siitä, mikä on paras tapa saavuttaa kak-

sikielisyys. Siksi siirtolaislapsen vanhemmilla on usein vaikea valinta edessään, kun heidän lapsensa aloittavat koulunkäynnin. Kaikilla ei tietenkään ole monia vaihtoehtoja, vaan lapsen on aloitettava usein ruotsinkielisessä luokassa, koska seudulla ei ole suomenkielisiä luokkia. Ruotsin kouluhallituksen (Skolöverstyrelsen 1982) laatiman raportin mukaan vain 16 % peruskoulun suomenkielisistä oppilaista kävi suomenkielistä luokkaa.

Jotkut tutkijat, esimerkiksi Ekstrand (Skutnabb-Kangas 1981, 135) ja Paulston (1983) ovat sitä mieltä, että aktiivinen kaksikielisyys ei ole mahdollistakaan. Heidän mukaansa toinen kielistä on aina dominoiva, ja siirtolaislapselle on siksi tärkeää opetella enemmistön kotikieli. Paras koulumuoto olisi siis joko lapsen sijoittaminen alusta alkaen ruotsinkieliseen luokkaan tai sekaluokkaan. Toista mieltä ovat esimerkiksi Göte Hanson, Gunnar Tingbjörn, Tove Skutnabb-Kangas ja kanadalainen tutkija Jim Cummins. Gunnar Tingbjörn (1981) katsoo aktiivisen kaksikielisyiden saavuttamisen edellytykseksi sen, että perusvalmiudet: lukeminen ja kirjoittaminen opitaan äidinkielellä. Toisena tärkeänä edellytyksenä hän pitää käsitejärjestelmän hankkimista äidinkielellä. Jim Cummins (1980) toteaa myös, että jotta saavutettaisiin hyviä tuloksia, on kaksikielisen lapsen saavutettava hyvä valmius sekä äidinkielessä että vieraassa kielessä. Tätä käsitystä tukee hänen mukaansa kaksikielisyiden vaikutusta käsittelevä kirjallisuus, josta Cummins on laatinut kolme kokoelmateosta. Tove Skutnabb-Kangas (1981) korostaa edellisten lisäksi sitä, että mitä uhatumpi vähemmistökieli on, sitä tärkeämpää on, että opetus tapahtuu vähemmistön kielellä. Enemmistön kieli on kaikkien näiden tutkijoiden mukaan oltava oppiaineena. UNESCO:n raportissa (1972) suositellaan, että kouluopetusta annettaisiin mieluummin kuuden vuoden ajan äidinkielellä ennen kuin siirrytään toisella kielellä annettavaa kouluopetukseen.

2.2.2. Äidinkielen esikoulu

Ruotsissa on kaikilla kuusivuotiailla ollut vuodesta 1975 saakka lailla säädetty oikeus käydä esikoulua yhden vuoden ajan tai vähintään 525 tuntia (Hasselrot 1978). Lapsilla, joiden kotona

puhutaan jotain muuta kieltä kuin ruotsia, on ollut mahdollisuus vuodesta 1977 saada esikoulussa kotikielenopetusta. Valtio tukee tätä, mikäli opetusta annetaan vähintään neljä tuntia viikossa (Johannesson 1979). Vuodesta 1979 on myös viisivuotiailla ollut mahdollisuus saada kotikielenopetusta. Syksyllä 1978 osallistui 66 % kuusivuotiaista, 54 % viisivuotiaista ja 34 % nuoremmista lapsista, joilla oli jokin muu kotikieli kuin ruotsi, kotikielenopetukseen kunnallisessa lastenhuollossa (Statistiska meddelanden 1979).

Käytännössä esikoulussa annetun siirtolaislapsen kotikielillä tapahtuvan opetuksen määrä ja sen toteuttamistapa on ollut riippuvainen paikallistasolla eri kunnissa tehdyistä ratkaisuksista. Joissakin kunnissa on perustettu täysin suomenkielisiä ryhmiä, joita on opettanut suomenkielinen lastentarhanopettaja tai Ruotsissa koulutettu kaksikielinen esikoulunopettaja. Kaksikielisten esikoulunopettajien koulutus alkoi vasta 1977, joten pätevien esikoulunopettajien saaminen on ollut vaikeaa. Tämä on myös ilmeisesti vaikuttanut kuntien haluttomuuteen perustaa suomenkielisiä esikouluryhmiä. Tällaisia oppilaan äidinkielellä toimivia ryhmiä oli syksyllä 1978 perustettu 186. Ne olivat lähinnä suomenkielisiä, mutta myös espanjan ja turkinkielisiä ryhmiä oli toiminnassa (Statistiska meddelanden 1979). Koska päteviä opettajia ei ole ollut saatavissa, on ruotsinkielisissä esikouluryhmissä käyvien suomenkielisten lasten suomen kielen opetus jäänyt usein vain neljään tuntiin viikossa. Suomenkielisiä esikouluryhmiä on perustettu yleensä sellaisille paikkakunnille, joilla on myös peruskoulussa mahdollisuus käydä suomenkielistä luokkaa. Kehitys onkin kulkenut yleensä nurinkurisesti sikäli, että ensin on perustettu suomenkieliset luokat ja vasta sen jälkeen suomenkieliset esikouluryhmät. Ensimmäiset kotikieliluokathan perustettiin jo 1970-luvun alussa.

3. KIELEN OPPIMISEEN LIITTYVIÄ KÄSITTEITÄ

3.1. Äidinkieli

Äidinkieli saattaa tuntua hyvin yksiselitteiseltä käsitteeltä. Kuitenkin yhteiskunnassa, jossa vähemmistöjen kotikieli on eri kuin maan virallinen kieli, saattaa syntyä tulkintavaikeuksia. Ruotsista on viime vuosikymmenien kuluessa tullut juuri tällainen yhteiskunta. Tarvitaan siis kriteerejä, joiden avulla käsite äidinkieli on mahdollista määritellä. Käytän tässä Tove Skutnabb-Kankaan (1981, 22-23) käyttämää luokitusta, koska se mielestäni kattaa kaikki ne kriteerit, joiden avulla äidinkieltä on määriteltävä.

Kriteerinä voi olla alkuperä. Useissa kulttuureissa jo sana äidinkieli (mother tongue, modersmål, Muttersprache) ilmaisee yleisimmin käytetyn kriteerin. Äidinkieli on kieli, jota äiti tai kasvattaja puhuu. Se on siis kieli, jonka lapsi oppii ensimmäiseksi. Tämän kielen oppimisen myötä kehittyy myös hänen ajattelunsa. Lapsi omaksuu samalla kyseisen kielen tavan hahmottaa ympäröivää maailmaa, hän omaksuu tämän kieliryhmän kulttuurin.

Kriteerinä voi olla myös kielitaito. Äidinkieli voidaan määritellä kieleksi, jonka puhuja hallitsee parhaiten. Tämä kriteeri ei kuitenkaan aina ole luotettava. Monet kaksikieliset ja varsinkin puolikieliset osaavat joitakin sanoja toisella kielellä ja toisia taas toisella. Lapsi saattaa esimerkiksi tietää kotiin ja kotitalouteen liittyvät sanat suomen kielellä mutta kouluun ja yhteiskuntaan liittyvät ruotsin kielellä. Hänet siis tulkitaan helposti äidinkieleltään ruotsinkieliseksi testattaessa testeillä, jotka vaativat kouluun ja yhteiskuntaan liittyvää sanastoa. Lapselta saattaa kuitenkin puuttua hyvin tärkeitä kohtiin liittyviä sanoja "äidinkielestään".

Hyvin usein kriteerinä on kielen käyttäminen. Äidinkieleksi voidaan katsoa myös kieli, jota henkilö käyttää eniten. Tämmäkään kriteeri ei kuitenkaan aina ole luotettava. Määritelmän mukaan äidinkieli voisi nimittäin vaihdella ajoittain. Vähemmistön äidinkieleksi tulisi myös usein enemmistön kieli.

Asennetta voidaan myös käyttää äidinkielen kriteerinä. Äidinkieli voidaan määritellä kieleksi, jonka yksilö tunnustaa omakseen. "Det språk man identifierar sig med (Skutnabb-Kangas 1981, 23)." Tämä määritelmä saattaa olla pettävä siinä suhteessa, että vähemmistöön kuuluva usein mielellään haluaisi kuulua enemmistöryhmään, varsinkin jos hän kokee oman ryhmänsä statuksen matalaksi. Tällöin hän usein yliarvioi taitonsa enemmistön käyttämissä kielessä.

Kuten jo edellä totesin, voivat asenne, kielen käyttäminen ja kielitaito olla joskus petttäviä kriteerejä. Koska alkuperän mukainen määrittely on näistä pysyvin ja selkein, käytän tutkimuksessani sitä äidinkielen kriteerinä.

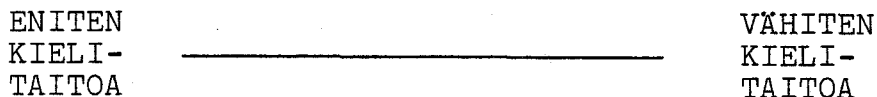
3.2. Kaksikielisyys

Koska kaksikielisuuden edistäminen katsotaan Ruotsin peruskoulun opetussuunnitelmassa (1981) siirtolaisten koulutuksen tavoitteeksi, on tämän käsitteen selvittäminen tärkeää. Kaksikielisuuden määrittely on vähintään yhtä vaikeaa kuin äidinkielen. Niiden määrittelyssä ovat kriteerit suurelta osin yhtenevät. Alkuperää ei ole kuitenkaan käytetty kaksikielisuuden kriteerinä, koska kaksikielisuuden voi saavuttaa monella eri tavalla. Hansegård (1978, 65-66) toteaa, että kaksikielisyttä on kahta eri lajia. Luonnollinen kaksikielisyys on mahdollista saavuttaa kodissa, jossa vanhemmat kuuluvat eri kieliryhmiin ja opettavat lapsilleen oman äidinkielen. Toisen kaksikielisuuden lajin, kulttuurikaksikielisuuden, lapsi saavuttaa kouluopetuksen ja oman opiskelunsa avulla. Voidaankin sanoa, että kaikki suomalaista luokkaa käyvät oppilaat pyrkivät juuri tähän kulttuurikaksikielisyyteen, sillä heidän molemmat vanhempansa ovat yleensä suomenkielisiä.

Seuraavassa käsittelen erilaisia kaksikielisuuden määritelmiä

luokiteltuna niiden kriteerien mukaan, joiden perusteella kaksikielisyyttä on määritelty.

Kriteerinä voi olla kielitaito. Nämä määritelmät perustuvat kykyyn hallita kieltä. Nils E. Hansegård toteaa, että näitä määritelmiä voidaan kuvata seuraavanlaisella piirroksella.



KUVIO 1. (Hansegård 1978, 64)

Hansegård (1978) on sitä mieltä, että jos suoran toinen pää kuvaa toisen kielen auttavaa ymmärtämistä ja auttavaa kykyä ilmaista itseään sen avulla ja toinen pää taas kummankin kielen yhtä hyvää hallintaa, voidaan kirjallisuudesta löytyvät erilaiset kaksikielisuuden määritelmät sijoittaa koko suoran pituudelle. Tämä toteamus on aivan ilmeisesti totta, sillä kaksikielisuuden määritelmät vaihtelevat suuresti. Bloomfieldin (1927) klassisen määritelmän mukaan kaksikielisyys on kahden tai useamman kielen synnynnäisen kaltainen hallinta ("nativelike control of two or more languages"). Einar Haugen (1953, 7) asettaa hieman lievemmat vaatimukset kielen hallinnasta sanoessaan: "Kaksikielisyys alkaa, kun puhuja osaa tuottaa täydellisiä ymmärrettäviä ilmauksia toisella kielellä." Jotkut tutkijat asettavat kaksikielisuuden alkamiselle vieläkin lievemmat vaatimukset; näin esimerkiksi Diebold (1964, 469) sanoessaan että kaksikielisyys alkaa, kun henkilö ymmärtää vierasta kieltä, vaikka ei sitä vielä osaisikaan puhua. Näitä kielelliseen kykyyn perustuvia määritelmiä on monia, mutta yksinään ne antavat yksipuolisen kuvan kaksikielisyydestä.

Kielen käyttö on myös usein asetettu kaksikielisuuden kriteetiksi. Klassinen kielen käyttöön perustuva määritelmä on Weinrichin "Tapa käyttää vaihdellen kahta kieltä" ("The practise of alternately using two languages" Weinrich 1953, 1).

Asenteita kyseisiä kieliä kohtaan voidaan myös pitää kaksikielisuuden kriteerinä. Kaksikielisuuden edellytyksenä pidetään tällöin sitä, että kyseinen henkilö identifioi itsensä kumpaankin kieliryhmään kuuluvaksi. Toisaalta kriteerinä voidaan pitää myös sitä, että kieliryhmään kuuluvien on hyväksyttävä henkilö jouk-

koonsa (Malmberg 1977, 133-136).

Mikään näistä kriteereistä ei yksin riitä kuvaamaan kaksikielisyyttä, mutta ne kaikki ovat tärkeitä tekijöitä kaksikielisyyttä määriteltäessä. Siirtolaisoppilaita koskevissa tutkimuksissa on useimmiten tarkasteltu oppilaiden kielitaitoa. Tämä johtuu aivan ilmeisesti siitä, että kielen käyttöä ja omaa ja ympäristön suhtautumista yksilön kielitaitoon on vaikeampi mitata ja tutkia luotettavasti kuin juuri kielitaitoa. Yleisiä huomioita tutkittujen oppilaiden asenteista ja kielten käyttämisestä on kuitenkin sisältynyt lähes kaikkiin tutkimuksiin. Kielitaitojen mittaamista voi puolustella sillä, että loppujen lopuksi hyvät kielitaidot ovat edellytys sekä kielen käyttämiselle että sen hyväksymiselle omaksi kieleksi. Erityisen tärkeää on, että muut hyväksyvät puhujan kieliyhteisönsä jäseneksi. Kielitaitoja mittaavan tutkimuksen, jollainen minunkin tutkimukseni on, voi siis olettaa antavan tietoja yksilön edellytyksistä tulla kaksikieliseksi.

3.3. Puolikielisyys

Puolikielisyyden (halvspråkighet) käsitettä käytti 1960-luvun alussa Nils Erik Hansegård. Mutta laajemman keskustelun kohteeksi se joutui vasta hänen kirjansa 'Tvåspråkighet eller halvspråkighet' (1968) ilmestyttyä. Tähän ilmiöön oli kiinnittänyt huomiota samoihin aikoihin myös H. Ringbom (1962). Hän käytti kuitenkin ilmausta kaksinkertainen puolikielisyys (dubbel halvspråkighet), joka hänen mukaansa syntyy silloin, kun lapsi hylkää kokonaan äidinkiелensä toisen kielen hyväksi. Tämä vaikuttaa haitallisesti paitsi äidinkielen myös uuden, myöhemmin opitun kielen kehitykseen (Ringbom 1962, 263-269). Hansegård käsittelee aikaisemmin mainitussa kirjassaan puolikielisyyden ongelmaa ja esitti siihen liittyviä tutkimustuloksia eri puolilta maailmaa. Puolikielisyys voi Hansegårdin (1978) mukaan ilmetä seuraavilla kuudella osa-alueella:

1. sanavaraston suuruudessa ja sanontatapojen määrässä
2. kielen virheettömyydessä
3. automatiikan asteessa
4. kyvyssä luoda kieltä
5. puheen tunne-, ajatus- ja tahtofunktiossa
6. kielen sisältämien yksilöllisten merkitysten rikkaudessa

Hansegård toteaa, että kolme ensimmäistä kohtaa koskevat tiettyä yksittäistä kieltä ja kolme viimeistä taas kielellistä kykyä yleensä. Puolikielisyys on melko helppo havaita kolmen ensimmäisen osa-alueen suhteen. Juuri niitä onkin siirtolaisia koskevissa tutkimuksissa kartoitettu. Kolmen viimeisen osa-alueen mittaaminen ja tieteellinen tutkiminen on vaikeampaa, kuitenkin juuri ne ovat lapsen kielellisen kehityksen ja myös hänen persoonallisuutensa kehityksen vuoksi tärkeitä.

Puolikielisyys ei siis ole vain kielen kehitystä koskeva ongelma, vaan myös lapsen tunne-elämään ja persoonallisuuteen vaikuttava tekijä. Kuten Hansegård (1978, 58) toteaa: "Jos kieltä ei hallita täysin, se johtaa tunne-elämän köyhtymiseen: yksilöllisten merkitysten vähäisyyteen ja tunnepohjaisten elämysten eri vivahteiden puutteeseen." Useat tutkijat, muun muassa Loman (1974), Wande (1977), Hyltenstam & Stroud (1982) ja Paulston (1983) ovat kritisoineet puolikielisyiden käsitettä. Kritisoijat ovat olleet sitä mieltä, että käsitteellä puolikielisyys ei ole riittävää teoreettista pohjaa. On myös todettu, ettei ole olemassa luotettavia metodeja, joilla Hansegårdin luettelemia puolikielisyiden ilmenemismuotoja voitaisiin mitata. He tarkoittavat tällöin esimerkiksi ajatusten ja tunteiden ilmaisukyvyn mittaamista. Kritiikkiin puolikielisyiden käsitettä kohtaan on usein liitetty myös viittaus siihen, että koska puolikielisyttä ei voida määritellä tyhjentävästi, on koko ongelman olemassaolo kyseenalaista (mm. Stedje & af Trampe 1978 ja Paulston 1983).

Siirtolaislapsen puolikielisyiden yksiselitteisessä määrittelyssä on varmasti puutteita juuri käsitteen kompleksisuuden vuoksi. Varmaa kuitenkin on, että moni siirtolaislapsi ei vielä kouluikässäkään hallitse tyydyttävästi kumpaakaan, ei ruotsia eikä äidinkieltään. Käytän tutkimuksessani käsitettä puolikielisyys koska se vieläkin on yleisimmin käytetty nimitys kyseiselle ongelmakokonaisuudelle.

3.4. Ensimmäinen vieras kieli

Lapsen ensimmäisenä oppimaa vierasta kieltä on Toukomaan ja Skutnabb-Kankaan (1977,1) mukaan kutsuttava toiseksi kieleksi mikäli se on kaksikielisessä ympäristössä käytetty toinen kieli; ensimmäinen kieli on tällöin lapsen äidinkieli. Nimitys 'vieras kieli' on heidän mukaansa yksikielisen lapsen koulussa opiskelema vieras kieli. Lasonen (1978 A, 109) nimittää tutkimuksessaan vieraiksi kieliksi kaikkia muita kieliä äidinkieltä lukuunottamatta. Nimityksen käytön horjuvuutta kuvaa P. Trampen (1980,309) määrittely kun hän määrittelee ensimmäisen vieraan kielen toissijaiseksi kieleksi (sekundärspråk), jonka lapsi oppii omaksuttuaan jo ensimmäisen/ensimmäiset kielet (primärspråket/primärspråken). Hän toteaa vielä, että termi sisältää sekä vieraan kielen oppimisen koulussa että sen, kun siirtolainen oppii uuden kielen (Trampe 1980, 309). Määritelmänsä alussa Trampe siis toteaa, että lapsella voi olla joko yksi tai useampia ensisijaisia kieliä (primärspråken). Kuitenkin hän lisää, että myös siirtolaisen uuden kotimaan kieli on hänelle toissijainen, vieras kieli. Käsitteiden välinen raja vaikuttaa siis tämän määritelmän mukaan hyvin häilyvältä.

On mahdollista, että tämä käsitteiden välinen epäselvyys on aiheuttanut myös opetusmetodien heikkoutta. Siirtolaisille opetetaan usein ruotsia, kuin se olisi heidän äidinkieltensä ottamatta huomioon, että lapset käyttävät kotonaan toista kieltä. Gunnar Tingbjörn toteaaakin (1981,56), että ruotsilla, kun sitä opetetaan ensimmäisenä vieraana kielenä, on aivan erilainen teoreettinen pohja ja metodiikka kuin ruotsilla, jota opetetaan äidinkielenä ruotsinkielisille.

Käytän tutkimuksessani Toukomaan ja Skutnabb-Kankaan suorittamaa erottelua 'toinen kieli' ja 'vieras kieli', koska se on mielestäni tarkempi ja yksiselitteisempi kuin termi 'vieras kieli'.

4. KOTIKIELILUOKKA OPETUSMALLINA

Nimitystä kotikieliluokka (hemspråksklass) on arvosteltu jo usean vuoden ajan. Arvostelu on kohdistunut muun muassa siihen, että nimitys viittaa kielen käyttöön vain kotona. On pidetty virheellisenä ajatusta, että ruotsinkielisten lasten kotikieli olisi äidinkieli (modersmål), mutta suomenkielisten kotikieli. Siirtolaisten äidinkielen kutsuminen kotikieleksi ja heidän äidinkielellään toimivien luokkien kotikieliluokiksi on siis koettu epäjohdonmukaiseksi. Parempi nimitys näille luokille on joidenkin tutkijoiden mielestä (mm. Göte Hansen ja Tove Skutnabb-Kangas) äidinkieliluokka. Käytän itse kuitenkin nimitystä kotikieliluokka, koska se esiintyy luokkien virallisena nimityksenä muun muassa Ruotsin uudessa opetussuunnitelmassa (Läroplan 1980).

4.1. Kotikieliluokkien tavoitteista ja opetussuunnitelmista

Kotikieliluokille asetetut tavoitteet eivät juuri poikkea ruotsinkielisten luokkien tavoitteista. Opetus seuraa peruskoulun opetussuunnitelmaa (1980). Opetuskielenä on ensimmäisten vuosien aikana lasten äidinkieli ja ruotsi tulee mukaan toisena kielenä. Ruotsin kielen opiskelu alkaa useimmiten toisella tai kolmannella luokalla. Kun oppilaat ovat ehtineet kuudennelle luokalle, on useimmiten opetuksesta yhtä paljon ruotsinkielistä kuin suomenkielistä. Ruotsia käytetään yleensä opetuskielenä kolmannelta tai neljänneltä luokalta lähtien harjoitusaineissa kuten musiikissa, piirustuksessa, voimistelussa ja käsitöissä (Skolöverstyrelsen 1982).

On otettava huomioon, että Ruotsin kouluhallituksen toimesta laadittu kuvauskin voi olla vain keskivertoluokan kuvailua. Koska Ruotsissa on paikallistasolle siirretty melko paljon päättäntävaltaa, muun muassa SIA-uudistuksen muodossa (Skolans inre arbete), on eri kunnissa ja eri rehtorialueilla tehty omia suunnitelmia kotikieliluokkien toiminnan suhteen. Jokainen koulu, jossa on kotikieliluokkia, on laatinut itse suunnitelman ruotsin- ja äidinkielen tuntien määrästä eri luokka-asteilla. Tällöin on päätetty, mistä aineista on vähennetty tunteja, jotta nämä kaksi kieltä saataisiin mahtumaan sallittujen tuntimäärien puitteisiin. Yleisin ratkaisuehdotus, jota muun muassa kaikissa tutkimissani kouluissa on käytetty, on reaaliaineiden (orienteringsämnen) tuntimäärien vähentäminen. Myös suomen ja ruotsin kielen opetukseen käytettävän tuntimäärän on tähän asti jokainen koulu itse päättänyt.

Viimeistään keskiasteen (4-6 -luokat) alussa oppilaat aloittavat lukea toista vierasta kieltä, joka on useimmiten englanti. Tavoitteista ei siis tingitä tässäkään suhteessa, vaan käytäntö on sama kuin ruotsinkielisillä luokilla. Englannin kielen opiskelu tapahtuu suomen kielen välityksellä. Käytännössä englannin kielen oppiminen on tuottanut vaikeuksia varsinkin heikoimmille suomenkielisille oppilaille.

Käytännössä ja myöskin teoriassa tavoitteet ovat vielä varsinkin suomen ja ruotsin kielen opetuksen osalta täsmentymättömät. Nykytilanteessa pyritään kuitenkin siihen, että oppilaat ala- ja keskiasteen (1-6 -luokat) käytyään selviäisivät ruotsinkielisellä yläasteella, jossa heidän on mahdollista saada äidinkielen opetusta vain kaksi tuntia viikossa. Tämän lisäksi he voivat saada tukiopetusta äidinkielellä, mikäli koulussa on tarpeellinen määrä tukiopetusta tarvitsevia siirtolaislapsia.

4.2. Tutkimustuloksia kotikieliluokkien oppilaiden kielitaidosta

Kari Lasonen (1978 A ja B) testasi vuosina 1975 ja 1977 suomenkielisten siirtolaisten menestystä Skövden, Eskilstunan ja Mariestadin kunnissa. Lasonen totesi suomalaisluokkien oppilaiden

olevan suomen kielen kehityksessä Suomessa koulua käyvää vastaavaa ikäluokkaa 1,5 - 2,5 kehitysvuotta jäljessä. Ruotsin kielen taito jäi myös alle vastaavanikäisten ruotsalaisten keskitason. Suomenkielisten luokkien oppilaiden ruotsin kielen taito alkoi kuitenkin kolmannella luokalla kehittyä nopeasti, ja he alkoivat saada kiinni ruotsinkielisissä luokissa käyvien suomenkielisten oppilaiden tasoa. Lasonen tiedusteli suomalaislasten vanhemmilta myös lasten koulumotivaatiota ja sopeutumista koskevia seikkoja. Lasten todettiin viihtyvän hyvin koulussa, eikä heillä ilmennyt sopeutumisvaikeuksia.

Pertti Toukomaan ja Kari Lasosen (1979) Norrköpingissä tekemän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa suomenkielisten siirtolaisoppilaiden luku- ja kirjoitustaitoa ennen kaikkea heidän äidinkielellään, mutta myös ruotsin kielen lukutaitoa. Tutkijat mittasivat 81 suomalaisen 10-13 -vuotiaan siirtolaisoppilaan lukutaidon. Saamiensa tulosten perusteella he totesivat, että suomalaisten luokkien tulokset suomen kielen lukutaidossa olivat selvästi paremmat kuin niin sanottujen sekaluokkien, mutta suomenkielisissäkin luokissa tulokset olivat Suomen tasoa alhaisemmat. Ruotsin kielen lukutaidossa siirtolaisoppilaat olivat ruotsalaisia ikätovereitaan jäljessä. Suomen ja ruotsin lukutaito korreloivat tutkimuksen mukaan positiivisesti.

Jorma Kuusinen, Kari Lasonen ja Timo Särkelä (1976) vertasivat tutkimuksessaan kotikieliluokkaa käyvien oppilaiden kielellistä tasoa ja koulusaavutuksia sekä koulumotivaatiota ja sopeutumista ruotsinkielistä luokkaa käyvien vastaaviin valmiuksiin. Heillä oli vertailuryhmä Karstulassa. Tutkimuksen koehenkilöt olivat toisen ja kolmannen luokan oppilaita Skövdestä ja Mariestadista. Kotikieliluokkien oppilaat saavuttivat ruotsalaisluokkien suomalaisoppilaita paremmat tulokset neljässä LUKILAn koulusaavutustestissä, ero oli tilastollisesti merkitsevä kuitenkin vain sanelu- ja sanavarastokokeessa. Ruotsalaisluokkien suomalaisoppilaat olivat keskiarvotulosten perusteella parempia laskukokeessa, joskaan erot eivät olleet kovin suuret. Karstulan luokkien tuloksiin nähden kotikieliluokkien tulokset olivat selvästi heikommat. Kotikieliluokkien ja ruotsalaisluokkien suomalaisten oppilaiden koulumotivaatiossa ja sopeutumisessa ei lasten vanhempien antamien tietojen mukaan ollut suurtakaan eroa.

Sirpa Arwidson (1977) on seurannut Västeråsissa suomalaisilla luokilla käyvien suomalaislasten (N = 15) ja vastaavalla ruotsinkielisellä luokalla käyvien suomalaislasten (N = 15) menestystä äidinkielessä ja toisessa kielessä (ruotsissa). Tutkittavien ryhmien lapset eivät olleet saaneet kotikielen opetusta esikoulussa. Testauksien tuloksista voitiin päätellä, että kaikkien tutkittujen oppilaiden äidinkielen taidot olivat heikommat kuin vastaavalla luokkatasolla Suomessa käyvällä luokalla. Kotikieliluokalla käyvät jäivät ruotsin kielen taidoissa ruotsalaisella luokalla käyvien keskiarvon alapuolelle. On kuitenkin todettava, että jo heidän lähtötasonsa oli ruotsin kielessä heikompi ja heidän ruotsin kielen taidoissaan oli tapahtunut jatkuvaa kehitystä. Suomenkielistä luokkaa käyvien huono ruotsin kielen taito oli hyvin ymmärrettävää myös siitä syystä, että heillä oli ollut ruotsin kielessä vain suullisia harjoituksia ja äidinkielen opetuksella oli ollut pääpaino.

Göte Hanson (1980 B) on arvioinut Södertäljen kotikieliluokkien toiminnan tuloksia. Tutkimus on ollut käynnissä vuodesta 1973, jolloin Södertäljen suomalaisluokat perustettiin. Näillä luokilla opetus on ollut kahdella ensimmäisellä luokalla vain suomenkielistä. Ruotsin kielen opiskelu alkaa kolmannella luokalla. Göte Hanson (1980 A ja B) on todennut, että lapset ovat saavuttaneet jo viidessä kotikieliluokalla käymässään vuodessa "synnynnäiseen verrattavan" taidon kahdessa kielessä. Erityisesti hän korostaa sitä, että lapset ovat tasapainoisia ja kielellisesti aktiivisia ja pystyvät joustavasti vaihtamaan kieltä keskustelun kuluessa. Göte Hanson kiinnittää tarkastelussaan huomiota lapsen persoonallisuuden kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Hän ei tutkimustuloksissaan tarkastele vain kielellisten valmiuksien kehitystä eikä selosta kielen taitamista mittaavien testien tarkkoja tuloksia.

Myöhemmässä tutkimuksessaan Hanson (1982) on tarkastellut 163 kotikieliluokkaa käyneen oppilaan menestymistä yläasteella. Oppilaat ovat kymmeneltä luokalta kolmen eri kunnan alueelta (Södertälje, Upplands Väsby ja Borås). Hanson toteaa suomalais-ten kotikieliluokan käyneiden oppilaiden saaneen suunnilleen samantasoiset todistukset kuin ruotsinkieliset rinnakkaisluokkien oppilaat. Myös suomen kielessä he ovat saavuttaneet

tyydyttävät tulokset. Hanson vertailee suomenkielistä luokkaa käyneiden tuloksia myös ruotsinkielistä luokkaa käyneiden suomalaisoppilaiden tuloksiin. Oppilaiden kommunikaatiotaitoa mitanneessa kokeessa suomenkielistä luokkaa käyneet oppilaat menestyivät, kuten oletettua olikin, paremmin kuin ruotsinkielisessä luokassa käyneet suomenkieliset oppilaat. Ruotsin kielen kommunikaatiotaidossakaan he eivät olleet ruotsalaista luokkaa käyneitä heikompia. Vertailuryhmänä oli myös 46 suomenruotsalaisen oppilaan ryhmä Helsingistä. Tämä ryhmä menestyi parhaiten molempien kielten osalta. On kuitenkin todettava, että suomenruotsalaisten oppilaiden ja ruotsinsuomalaisten oppilaiden sosiaalinen tausta ja myös heidän äidinkiellensä arvostus on niin erilainen, etteivät ryhmät ole vertailukelpoisia.

4.3. Kotikieliluokkaa koskevien tutkimustulosten tarkastelua

Kaikissa tutkimuksissa, joissa vertailtiin Ruotsin suomalaisluokkien oppilaiden tuloksia Suomessa koulua käyvien oppilaiden tuloksiin, todettiin Ruotsissa koulua käyvien suomen kielen taidon olevan heikempi kuin vastaavilla luokilla Suomessa. Yhtenä syynä tähän on varmasti suomenkielisten mallien ja virikkeiden vähäisyys. Lasten maailmassa kilpailee jatkuvasti kaksi kieltä. Kodin ja kotikieliluokan ulkopuolella hallitsee ruotsin kieli. Lasten suomen kielen kehitystä on varmasti häirinnyt myös se, että ennen koulun alkua useimmat ovat olleet ruotsinkielisessä päivähoitossa ja käyneet ruotsinkielisen esikoulun.

Kodilla on kielen oppimisessa ratkaisevan tärkeä merkitys. Kuten kaikissa edellä mainituissa tutkimuksissa on todettu, on Ruotsissa asuvien suomalaisten sosiaalinen tausta melko homogeeninen. Koulutustaso ja usein koulutuksen arvostuskin on heikko ja pääosa siirtolaisista työskentelee suoritusasteisissa tehtävissä ja kuuluu alempiin sosiaaliluokkiin. Sosioekonomisen statuksen ja kielen välistä suhdetta selvittäneet, muun muassa Bernstein (1971) ja Garrison (1932), ovat todenneet sosioekonomisen taustan ratkaisevan merkityksen oppilaan kielitaitoon ja koulumenestykseen. Onkin hyvin todennäköistä, että suomalaisten siirto-

laislasten huonon koulumenestyksen takana on suuressa määrin ennen kaikkea kodin sosiaalinen tausta.

Tutkimustuloksia siirtolaislasten kielitaidosta on eniten ala-asteelta (1-3 luokat). Näin varhaisessa vaiheessa on miltei mahdotonta sanoa, miten oppilaiden ruotsin kielen taito kehittyi. Ruotsin kielen täysitehoinen opetushan on tässä vaiheessa vasta alkanut. Suomenkielisten luokkien oppilaiden ruotsin kielen taidon kehitys on ilmeisesti nopeinta keskiasteella (4-6 luokat). Lasonen (1978 B) toteaakin suomalaista luokkaa käyvien lasten alkavan kolmannella luokalla ottaa kiinni ruotsalaista luokkaa käyviä suomalaisia lapsia. Tämä on luonnollista, koska ruotsin kielen opetus tehostuu juuri keskiasteella. Tutkimukset osoittavat kuitenkin selvästi ainakin sen seikan, että oppilaan äidinkieli kehittyy kotikieliluokassa vahvemmasi kuin ruotsinkielisessä luokassa. Ainoa tutkimus, jossa kartoitettiin kotikieliluokan käyneiden oppilaiden kielitaitoja yläasteella on Göte Hansonin (1982) suorittama. Hän toteaa suomalaisen kotikieliluokan käyneiden oppilaiden osanneen suomea paremmin kuin ruotsinkielisillä luokilla käyneet suomenkieliset oppilaat. Myös ruotsia he osasivat yhtä hyvin kuin ruotsinkielisellä luokalla käyneet. Lisäksi kotikieliluokan oppilaiden muut koulutulokset olivat parempia kuin ruotsinkielisessä luokassa käyneiden. Koska tämä tutkimus on tähän mennessä ainoa, ja perustuu melko pienten oppilasryhmien vertailuun, ei siitä ole syytä tehdä varmoja johtopäätöksiä.

Tutkimuksille on myös yhteistä, että ne useimmiten tarkastelevat vain koulusaavutuksia ja oppilaiden tiedollista tasoa. Ainoastaan Göte Hanson ja Kari Lasonen ovat ottaneet huomioon myös oppilaan identiteetin ja persoonallisuuden kehityksen. Molemmat tutkijat päätyivät samansuuntaisiin tuloksiin. Suomalaista kotikieliluokkaa käyvät kävivät koulua mielellään eikä heillä esiintynyt koulupelkoa.

5. VIERAAN KIELEN OPPIMISESTA

Vieraan kielen oppiminen eroaa monessa suhteessa äidinkielen oppimisesta. Kun lapsi on jo oppinut yhden kielen, äidinkielen, jolla hän pystyy hallitsemaan ympäristöönsä, hänen motivaationsa opetella uutta kieltä on heikompi. Toisaalta lapsi on jo ensimmäistä kieltä opitellessaan käynyt läpi kielen oppimiselle välttämättömät vaiheet. Hän on oppinut tietyt strategiat. On kuitenkin ilmeistä, että lapsi oppii toista/vierasta kieltä eri lailla kuin äidinkieltään. Näin on laita ainakin silloin, kun hänellä on äidinkielellään jo käsitevarasto, jolle hän vieraasta kielestä hankii vain uudet nimitykset.

Vieraan kielen oppimisen strategioihin ja saavutettuihin tuloksiin vaikuttaa suuresti milloin ja missä sitä opitaan. On eroteltu (mm. Hansegård 1968) kulttuurioppiminen eli koulussa tapahtuva kielen oppiminen ja luonnollinen oppiminen eli kotiympäristössä tapahtuva oppiminen. Lars Holmstrand (1980, 176) onkin todennut, että koska näillä kahdella oppimistilanteella on aivan eri ehdot, niitä ei voida sellaisenaan vertailla. Eri-tyisesti hän korostaa sitä, että kun lapsi opiskelee kieltä luonnollisella tavalla, hänellä on kielen oppimiseen runsaammin aikaa, joka vaikuttaa myös tuloksiin.

Siirtolaislapsi oppii toista kieltään sekä luonnollisella tavalla että kulttuurioppimisen kautta. Koska lapsen äidinkielen virikeympäristö on melko köyhä, on ilmeistä, että lapsen käsitteenmuodostus viivästyy. Gunnar Tingbjörn (1981, 40), joka toimii Göteborgin yliopiston alaisen SPRINS-projektin (Språkutvecklingen hos invandrabarn i Sverige) johtajana, onkin todennut, että siirtolaislapsen sanavarastossa ja käsitteiden hallinnassa saattaa olla suuria aukkoja paitsi toisen kielen myös äidinkielen alueella. Saattaa siis tapahtua, että lapsi on oppinut jonkin käsitteen vieraalla kielellä eikä kuitenkaan hal-

litse sitä äidinkiellellään. Toisen kielen opetuksessa tulisi kiinnittää erityistä huomiota tähän oppilaiden käsitejärjestelmän hataruuteen. Siirtolaislapsen toisen kielen opetuksen tulisikin lähteä eri pohjalta kuin ensimmäisen vieraan kielen opetuksen, mutta se ei saisi myöskään perustua samoille metodeille kuin äidinkielen opetus. Monet siirtolaislasten kielenoppimista tutkineet, muun muassa juuri Gunnar Tingbjörn ja Anders-Börje Anderson, ovatkin olleet sitä mieltä, että opettajia on koulutettava ottamaan huomioon näiden lasten kielenoppimisen erikoisluonne.

5.1. Kielenopetuksen varhaista aloitusta puoltavia tutkimustuloksia

Kuten Holmstrand (1980, 174) toteaa, on vieraan kielen opetuksen aikaista aloitusta perusteltu teoriolla kielen oppimisen optimaalisesta iästä. Kielenoppimisen optimaalisena ikänä on pidetty vuosia ennen 12 ikävuotta. Ekstrandin (1978 A) mielestä yksi kielen oppimisen optimi-ikä on kuitenkin jo neljän, viiden vuoden iässä. Tämän jälkeen tapahtuu hänen mukaansa kuuden ja seitsemän vuoden iässä jopa taantumista. Kahdeksan vuoden ikäisen lapsen kielelliset kyvyt ovat taas aikaisen optimin tasolla ja yhdeksän vuoden iässä lapsi on jo ohittanut optimi-ikänsä. Ekstrand pitää aikaista ikää (4-5 vuotta) siirtolaislapselle parhaimpana ikä kautena toisen vieraan kielen oppimiselle.

Ilmeisesti tärkeimmät optimi-ikää tukevat lausunnot ovat Penfieldin (1959) ja Lennebergin (1967) aivofysiologisten tutkimusten perusteella antamat. Penfield (1959, 235) on seurannut eri-ikäisten lasten toipumista aivovamman jälkeen ja toteaa, että lapsi on ennen yhdeksää ikävuottaan specialisti puhumaan oppimisessa. Tällöin hän voi oppia kaksi tai kolme kieltä aivan yhtä helposti kuin yhden. Tämän ikäkauden jälkeen aivotoiminta Penfieldin mukaan jäykistyy, ja kyky oppia kieltä vähenee jatkuvasti. Lenneberg (1967, 168) tutki afasia-lasten toipumista ja totesi havaintojensa pohjalta, että puberteetti on kielen omaksumisessa tärkeä käännekohta. Hän toteaa myös, että mitä

aikaisemmin vaurio on tapahtunut sitä suuremmat mahdollisuudet lapsella on parantua.

Yhdysvalloissa syntyi 1950-luvun puolella välissä ns. FLES-liike (Foreign Languages in Elementary School), joka toteutti optimaali-ikä-periaatteita. Pyrittiin siis opettamaan kieliä mahdollisimman aikaisin, ennen kriittistä optimi-ikää, jona pidettiin 10-12 vuotta. 1960-luvun alussa julkaistiinkin tutkimustuloksia, joista saattoi päätellä, että nuoremmat oppilaat saavuttivat parempia tuloksia kuin vanhemmat. Vaikka tutkimusten teossa havaittiinkin puutteellisuuksia ja virheellisyyksiä, saivat ne aikaan suuren innostuksen varhaista oppimista kohtaan.

5.2. Kielenopetuksen varhaista aloitusta vastustavia tutkimustuloksia

5.2.1. Toisen kielen opetuksesta

Toiseksi kieleksi kutsun, kuten jo aikaisemmin totesin, kieltä jonka kaksikielisessä ympäristössä asuva lapsi oppii äidinkielenensä jälkeen. Toisen kielen opetuksen aikaisin aloittamista on vastustanut muun muassa Linell (1978, 253) toteamalla, että ihmisen kokonaisvaltainen kehitys on täysin riippuvainen hänen mahdollisuudestaan kehittää äidinkieltään. Lapsen tulisi siis hänen mukaansa saada kehittää äidinkieltään riittävästi (12-13 ikävuoteen asti) ennen kuin hänen on aloitettava toisen vieraan kielen opiskelu. Tätä mielipidettä tukee muun muassa Toukomaan (1975) 1970-luvun alussa Göteborgissa ja Olofströmissä tekemä tutkimus. Keskeisenä johtopäätöksenä tutkimuksistaan Toukomaan toteaa, että siirtolaisoppilaiden ruotsin kielen oppimiseen vaikuttaa yleisten älykkyystekijäin ohella myös äidinkielen taito. Jos lapsi on muuttanut Ruotsiin 10-12 -vuotiaana, hänellä on parhaat edellytykset hyvän ruotsin kielen taidon saavuttamiseksi, koska äidinkielen taito on ehtinyt kehittyä abstraktille tasolle asti. Pahiten on kielellinen kehitys Toukomaan mukaan häiriintynyt niillä, jotka ovat muuttaneet Ruotsiin 6-8 -vuotiaana. Katkos äidinkielen kehityksessä on vaikuttanut haitalli-

sesti myös oppilaiden ruotsin kielen taitoon. Toukomaan toteaa myös, että alle 6-vuotiaana Ruotsiin muuttaneiden tai siellä syntyneiden ruotsin kielen oppiminen edistyy koulun käynnin alkuvuosina paremmin, mutta heidän ruotsin kielen taitonsa kehitys pysähtyy noin 12 vuoden iässä. Syyksi Toukomaan arvelee heikon äidinkielen perustan. Hän toteaa myös, että äidinkieli häviää nopeammin kuin toinen kieli opitaan, vaikka oppilaat saavatkin opetusta molemmilla kielillä. Vaikuttaa siltä, että toisesta kielestä tulee parempi kieli noin 4-5 vuoden päästä maahan muuttamisesta.

L. H. Ekstrand (1976) testasi 2400 oppilasta koettaen saada selville, miten oppilaiden Ruotsissa oleskeluaika vaikuttaa heidän ruotsin kielen taitoonsa. Hän huomasi, että oleskeluaika korreloi vain vähän ruotsin kielen taitoihin. Ekstrand toteaa, että minkäänlaista optimi-ikää ei tämän tutkimuksen mukaan ole havaittavissa. Kielenoppimiskyky näyttää kohoavan tasaisesti iän myötä. Hän lausuukin vastoin Penfieldin ja Lennebergin teorioita, että "mitä kehittyneemmät aivot ovat, sitä paremmin ne soveltuvat toisen kielen oppimiseen, kun ovat kyseessä 8-16-vuotiaat (Ekstrand 1976, 181). Suullisen tuottamisen taitoon maassa vietetty aika kuitenkin Ekstrandin mukaan vaikuttaa hyvin paljon. Hän toteaa tuloksia tarkastellessaan, että tutkimuksen tuloksiin on saattanut vaikuttaa se, että vain 8.3 % tutkimukseen osallistuneista oppilaista oli viettänyt maassa pitemmän ajan kuin kaksi vuotta, ja kielen oppiminenhan on tunnetusti hyvin hidasta. Myöhemmissä tutkimuksissaan Ekstrand (1978) taas toteaa, että kielen oppimisessa on selvät optimi-iat.

5.2.2. Ensimmäisen vieraan kielen opetuksesta

FLES-liikkeen innostamana myös Englannissa aloitettiin kokeilu ranskan kielen opetuksen varhaisesta aloituksesta (Burstall, Jamieson, Cohen & Hargraves 1974). Opetus aloitettiin kahdeksan vuoden iässä. Tämän tutkimuksen tulokset ovat täysin vastakkaisia Amerikassa suoritettujen tutkimusten kanssa. Nuorempina kielenopiskelunsa aloittaneilla ei todettu missään suhteessa parempia tuloksia. Tutkimusta on kuitenkin arvosteltu (Bennet 1975) siitä, että siinä on useaan otteeseen vertailtu ryhmiä, jotka eivät ole vertailukelpoisia.

Tulokseen, että toisen vieraan kielen oppiminen tapahtuu tehokkaammin vanhemmilta oppilailta kuin nuoremmilta, on pääsyt myös Holmstrand (1980) EPAL-projektin tuloksena. Siinä vertailtiin oppilaita, jotka olivat saaneet englannin kielen opetusta ensimmäisen luokan keväästä asti, oppilaisiin, jotka aloittivat englannin kielen opintonsa vasta kolmannella luokalla. Englannin tuntimäärä luokilla 1-6 oli sama koe- ja vertailuryhmissä. Kun eri ryhmiä verrattiin kuudennella luokalla ei havaittu minkäänlaisia eroja.

Ruotsissa suoritettiin 1950-luvun lopulla myös 'Englantia ilman kirjaa' -niminen kokeilu (Engelska utan bok). Tässä 1-4-luokkalaisille oppilaille opetettiin englantia yksinomaan audiovisuaalisten laitteiden avulla. Opettaja toimi siis vain laitteiden käyttäjänä. Näin saatiin opetustilanne kaikille samanlaiseksi. Tästäkin kokeilusta oli tuloksena se, että vanhemmat oppilaat selviytyivät parhaiten sekä kuullun ymmärtämisestä että ääntämisestä (Ekstrand 1978).

5.3. Tutkimustulosten tarkastelua

Ekstrandin määritelmät optimaalisen kielenoppimisen kausista ovat miltei yhtäpitävät Toukomaan määritelmien kanssa. Kumpatkin päättyvät myös tulokseen, että vanhemmat siirtolaisoppilaat oppivat kieltä nopeammin. He tulkitsevat kuitenkin tuloksiaan täysin vastakkaisilla tavoilla. Ekstrand korostaa toisen kielen aikaisen aloituksen tärkeyttä, kun Toukomaan taas pitää äidinkielen hallitsemista ehtona toisen kielen oppimiselle ja kannattaa toisen kielen opetuksen aloituksen siirtämistä. Myös vanhempien oppilaiden nopeamman kielen oppimisen syyt ovat Toukomaan mukaan toiset kuin Ekstrandin. Toukomaan korostaa vanhempien oppilaiden äidinkielen valmiuksia, kun taas Ekstrand pitää syynä vanhempien oppilaiden kognitiivista kypsyyttä. Tämä tulokinnan eroavaisuus on kuitenkin melko näennäinen, koska itse asiassa kielellinen kehittyminen kuuluu tärkeänä osana kognitiiviseen kehitykseen.

Tutkimuksissa on usein vertailtu kielen oppimista eri ikäkausina ottamatta tarpeeksi huomioon oppimistilanteiden erilaisuutta. Tässä ovat Holmstrandin (1980) mukaan tehneet virheen erityisesti optimi-ikää puoltavat tutkijat. Ennen kouluikää lapsi oppii kieltä luonnollisella tavalla luonnollisissa tilanteissa. Hänellä on runsaasti aikaa harjoitella kieltä, ja muutenkin oppimistapa eroaa paljon koulussa tapahtuvasta oppimisesta. Optimi-ikästä keskusteltaessa on myös todettu (mm. Stern 1967, 19), että on mahdotonta osoittaa yhtä optimi-ikää, eikä ole järkevää ylikorostaa aikaisen aloituksen tärkeyttä. Kaikki tutkijat, jotka ovat tutkineet ääntämisen ja kielen suullisen ilmaisuuden kehitystä, ovat olleet yksimielisiä siitä, että ääntämisen opetus on aloitettava ennen 12 ikävuotta. Tällöin voidaan saavuttaa ääntämisessä kieltä äidinkielenään puhuvan taso.

6. TUTKIMUKSENI LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimukseni päätavoitteena on selvittää Ruotsissa toimivilla suomenkielisillä luokilla käyvien siirtolaisoppilaiden suomen ja ruotsin kielen kirjallista taitoa. Koska mittaan näitä taitoja vain muutamalla luku- ja kirjoitustaitoa kartoittavalla testillä, voidaan puhua vain kielitaidon melko suppeista osaluokista. Suomenkielisten luokkien ruotsin kielen opetuksesta ei ole annettu tarkkoja ohjeita ja käytäntö vaihtelee paljon eri paikkakunnilla ja osittain jopa koulukohtaisesti. Tarkoitukseni on vertailla oppilaiden suomen ja ruotsin kielen kirjallista taitoa erilaisia periaatteita noudattavilla paikkakunnilla. Paikkakuntia sinänsä en ole voinut vertailla toisiinsa, koska en saanut kaikista virallista tutkimuslupaa. Eroja esiintyy muun muassa ruotsin kielen opiskelun aloitusajankohdassa. Jossakin on päätetty aloittaa ruotsin opiskelu välittömästi koulunkäynnin alkaessa. Tämä on kuitenkin melko harvinaista. Useimmilla paikkakunnilla, joilla on suomenkielisiä luokkia, pidetään tärkeänä, että lapset saavat aloittaa koulunkäyntinsä äidinkiellellään. Ruotsin kielen opiskelu alkaa vasta toisella tai kolmannella luokalla.

Joissakin kunnissa suomenkielistä luokkaa edeltää suomenkielinen esikouluryhmä. Tutkimuspaikkakunnistani näin on laita Örebrossa ja Upplands Väsbyssä. Joillakin paikkakunnilla taas oppilaat ovat käyneet ennen koulun alkua ruotsinkielisen esikoulun ja saaneet suomenkielistä opetusta vain muutaman tunnin (yleensä neljä tuntia) viikossa. Tällaisia paikkakuntia ovat esimerkiksi Borås ja osittain Mölnlycke. Tällöin lukemisen valmiuksien kehittäminen, muun muassa kirjainten tunnistamisen harjoittelu, joka kuuluu esikoulun opetussuunnitelmaan, on tapahtunut ruotsin kielellä. Pyrinkin selvittämään, onko suomenkielisen esikoulun käymisellä merkitystä oppilaiden kielitaitoon.

Joissakin kouluissa on suomenkielisten luokkien ruotsin kielen opettajaksi onnistuttu saamaan opettaja, joka osaa myös suomen kieltä. Siirtolaislasten opettajalle katsotaan eduksi siirtolaisten kielen ja kulttuurin tunteminen. Tutkimukseni avulla koetan saada selville, onko opettajan kaksikielisyydellä merkitystä oppilaiden kielitaitoihin.

Lisäongelminä koetan selvittää, onko suomen ja ruotsin kielen taitojen välillä yhteyttä ja onko lapsen Ruotsissa oloajalla yhteyttä hänen ruotsin ja suomen kielen taitoonsa. Tarkoitukseni on myös selvittää, onko sisarusten lukumäärällä merkitystä oppilaiden suomen ja ruotsin kielen taitoihin. Käytännössä on usein todettu, että lapset alkavat hyvin helposti keskenään käyttää ruotsin kieltä, vaikka vanhemmat käyttävät yleensä vain suomea.

TUTKIMUSONGELMAT

Pääongelmat

1. Mitä yhteyttä äidinkielen perusvalmiuksien kehittämisellä on oppilaiden äidinkielen ja toisen vieraan kielen kehitykseen?
 - 1.1. Onko sillä, että ruotsin kielen opetus aloitetaan jo peruskoulun ensimmäisellä luokalla, yhteyttä kotikieliluokalla käyvän lapsen ruotsin ja suomen kielen taitoihin?
 - 1.2. Onko sillä, että lapsi on käynyt suomenkielisen esikoulun, yhteyttä hänen ruotsin ja suomen kielen taitoihinsa?
2. Onko ruotsin kielen opettajan kaksikielisyydellä yhteyttä hänen oppilaittensa ruotsin ja suomen kielen taitoihin?

Lisäongelmat

3. Onko oppilaan suomen kielen taidolla yhteyttä hänen ruotsin kielen taitoonsa?
4. Onko lapsen Ruotsissa oloajalla yhteyttä hänen ruotsin ja suomen kielen taitoihinsa?
5. Onko sisarusten lukumäärällä yhteyttä lapsen kielitaitoon?

7. TUTKIMUSMENETELMÄT

7.1. Tutkimuksen muuttujat

Riippumattomat muuttujat

1. Ruotsissa asumisajan pituus
2. Sukupuoli
3. Ennen peruskoulua saatu opetus
4. Ruotsin kielen opetuksen aloittamisajankohta
5. Ruotsin kielen opettajan kielitaito (osaako myös suomea)
6. Luokkataso
7. Kodin yhteiskunnallistaloudellinen taso
8. Kodissa käytetty kieli
9. Sisarusten lukumäärä

Riippuvat muuttujat

1. Ruotsin kielen sanaston taitaminen
2. Ruotsin kielen kirjoitustaito
3. Ruotsin kielen luetun ymmärtäminen
4. Suomen kielen sanaston taitaminen
5. Suomen kielen kirjoitustaito
6. Suomen kielen luetun ymmärtäminen

7.2. Muuttujien mittaaminen

7.2.1. Riippumattomien muuttujien mittaaminen

Osaa kontrolloitavista muuttujista mittasin kyselylomakkeella (liite 1), jonka lapset täyttivät itse opettajiensa avustuksella. Mieluiten olisin tiedustellut kyseisiä asioita oppilaiden vanhemmilta, jolloin olisin voinut kontrolloida useampia taustamuuttujia ja saada huomattavasti luotettavampaa tietoa.

Eräiden koulujen rehtorit eivät kuitenkaan halunneet minun lähettävän kyselykaavakkeita kotiin. Syynä oli heidän mukaansa muutama vuosi sitten tehty siirtolaislapsia koskeva tutkimus, joka oli herättänyt paljon kielteistä huomiota. Lisäksi kaikki rehtorit eivät hyväksyneet alkuperäistä kyselylomaketta, jossa tiedustelin muun muassa lasten toverisuhteita ja viihtymistä koulussa sekä kodin eheyttä. Nykyinen kyselylomake on siis melkoisesti supistettu muoto alkuperäisestä. Jouduin vähentämään joitakin kysymyksiä myös siitä syystä, että testatessani laatimaani kyselylomaketta huomasin, etteivät lapset osanneet vastata kaikkiin kysymyksiin. Osasta kontrolloitavia muuttujia (lapsen esikoulun pääasiallisin kieli, ruotsin kielen tuntimäärät eri kouluilla ja ruotsin opettajan kaksikielisyys) sain tiedot luokkien opettajilta vieraillessani kouluilla.

7.2.2. Riippuvien muuttujien mittaaminen

Taulukosta 1 selviävät tutkimuksessani käytetyt ruotsin kielen ja äidinkielen eri osa-alueita mittaavat testit luokkatasoisin.

TAULUKKO 1. Tutkimuksessa käytetyt testit

Kieli / muuttuja	L u o k k a t a s o		
	3. luokka	4. luokka	5. luokka
<u>suomen kieli</u>			
lukeminen	LUKILA-lukukoe II-III	LUKILA-lukukoe II-III	Pirjo Linnankylä: 4. luokan luke- misen ymmärtä- misen testi
kirjoitus	LUKILA-kirjoi- tusvirhekoe LUKILA-sanelu- koe	Pirjo Linnan- kylän oikein- kirjoituskokeet 4. luokalle	Pirjo Linnan- kylän oikein- kirjoituskokeet 4. luokalle
sanavarasto	Tasolan sana- varastokoe		
<u>ruotsin kieli</u>			
lukeminen	-	Standardprov för årklass 3 läsförståelse A, B	Standardprov för årklass 3 läsförståelse A, B
kirjoitus	-	rättskrivning	rättskrivning
sanavarasto	-	ordkunskap	ordkunskap

1. Suomen kielen taitojen testaus

A. Lukutaitoa mittaavat kokeet

Kolmannen ja neljännen luokan lukutaitoa mittasin Olavi Tasolan (1967) LUKILA-koesarjan kolmannelle luokalle tarkoitettulla lukukokeella (liite 3). Koe mittaa paitsi lukemisen nopeutta ja luetun ymmärtämistä, myös oppimisen edellytyksiä. Testi on standardoitu Suomessa vuonna 1967.

Viidennen luokan lukutaitoa testasin Pirjo Linnankylän (1978) laatimalla neljännen luokan lukemisen ymmärtämisen kokeella (liite 6). Koe on laadittu Suomen peruskoulun opetussuunnitelman neljännelle luokalle asettamien lukemisen tavoitteiden suuntaiseksi. Koe sisältää kuusi erilaista tekstiä. Vaikka koe testaa Suomen peruskouluille asetettujen tavoitteiden saavuttamista, katsoin sen soveltuvan myös Ruotsin suomalaisluokille, koska näissä käytetään suomalaisia oppikirjoja. Koska joissain kou-

luissa käytetään vuotta alemman kurssin kirjoja ja koska kaikissa tutkimuksissa, jotka ovat vertailleet ruotsinsuomalaisten oppilaiden suomen kielen taitoja Suomessa koulua käyvien oppilaiden kielitaitoihin, heidän on todettu olevan vähintään vuoden verran jäljessä Suomessa koulua käyvien suomen kielen kehityksestä, katsoin neljännen luokan kokeen käyttämisen viidennellä luokalla perustelluksi. Pirjo Linnankylän laatima koe on standardoitu Suomessa vuonna 1973.

B. Kirjoitustaitoa mittaavat kokeet

Kolmannen luokan oppilaiden kirjoitustaitoa mittasin Olavi Tasolan (1967) LUKILA-testisarjan kirjoitusvirhekokeella ja sanelukokeella (liite 4). Kokeet mittaavat lähinnä vain oikeinkirjoitusta. Ainekirjoituksen ja luovan kirjoituksen testaukseen on hyvin vaikea laatia testejä, enkä sellaisia löytänytkään. Kirjoitusvirhekoke mittaa kirjoitustaidon lisäksi myös lukutaitoa.

Neljännen ja viidennen luokan oppilaiden kirjoitustaitoa testasin Pirjo Linnankylän (1978) laatimilla oikeinkirjoituskokeilla (liite 7). Samoin kuin LUKILAN kirjoituskokeet, mittaavat nekin vain oikeinkirjoitusta. Tätä koetta ei valitettavasti ole standardoitu. Olen siksi laskenut keskiarvon omasta aineistostani ja laatinut sen perusteella vertailuluvut.

C. Sanavarastoa mittaava koe

Kaikki kolmannet luokat testasin Olavi Tasolan (1966) kuvasanavarastokokeen avulla (liite 5). Koe on tarkoitettu 1. - 3. luokille. Tasola (1966, 1) on todennut, että arvosanoista nähdään luokan ja yksityisten oppilaiden taso. Koetta voidaan myös käyttää apuna ryhmäjaossa ja oppimisvaikeuksien syitä selvittäessä. Koe on standardoitu Suomessa vastaavilla luokilla.

2. Ruotsin kielen taitojen testaus

Kokeiltuani muutamilla luokilla Örebrossa ja Boråsissa eri testejä päädyin neljännen ja viidennen luokan osalta ruotsin kielen kolmannen luokan standardikokeiden käyttöön (liite 8). Ruotsin kouluhallitus on julkaissut sen vuonna 1976. Tämän jälkeen ei uusia testejä ole laadittukaan, koska niiden tarve ja käyttö

on hyvin vähäistä. Tämä johtuu pääasiallisesti siitä, että oppilaille ei Ruotsissa anneta kirjallista arviointia ala- ja keskiasteen (1-6 luokat) aikana. Siirtolaisoppilaiden ruotsin kielen taito pyritään tosin vuosittain arvioimaan, jotta saadaan selville tukiopetuksen tarve. Tässä arvioinnissa käytetään kuitenkin hyvin vaihtelevia kriteerejä. Opettajat saattavat myös arvioinnissaan painottaa eri asioita. Esimerkiksi lukutaitoa arvioitaessa pidetään usein tärkeänä sen sujuvuutta, ja lukemisen ymmärtäminen saattaa jäädä huomaamatta. Yhtenäisiä testejä tähän arviointiin ei ole. Laadituille testeille on yleensäkin ominaista se, että ne pyrkivät mittaamaan oppimisvaikeuksia ja tukiopetuksen tarvetta. Valitsemallani standardikokeella on ollut tarkoitus verrata eri luokkien suoritustasoa. Koska koetilanne oli lapsille harvinainen, pidin tärkeänä sitä, että kokeeseen kuului useampia harjoitustehtäviä, joilla harjoitettiin itse vastaamistekniikkaa ennen varsinaisten koetehtävien aloittamista.

Päädyin tähän testiin myös siitä syystä, että se sisältää sanastontuntemuksen, kirjoituksen ja lukemisen ymmärtämisen testit. Viking Brunellin testi, jonka avulla suoritin esikokeen keväällä 1981, mittaa vain lukemisen ymmärtämistä. Standardikokeen etuna pidin myös sitä, että siihen liittyy erittäin selkeät ohjeet opettajalle. Tämä oli tärkeää, koska ruotsin kielen testauksen suorittivat ruotsin kielen opettajat. Opettajat arvostelivat testiä siitä, että se sisälsi vanhahtavia sanontoja ja että se oli melko vaikea. Saman arvostelun sai aikaisemmin myös Brunellin testi. Siirtolaisille soveltuvista testeistä onkin suuri pula. Ainoa nimenomaan siirtolaislapsille laadittu testi, jonka löysin, oli Lars-Henric Ekstandin laatima DPI-testi. Aioinkin käyttää sitä kolmannen luokan ruotsin kielen taitojen testaukseen. Upplans Väsbyssä ei kyseisen kokeen käyttöä kuitenkaan hyväksytty, ja koska en pystynyt käytettävissäni olleessa ajassa löytämään uutta kolmansille luokille soveltuvaa testiä, jäi kolmansien luokkien ruotsin kielen taidon testaus kokonaan. Kolmannen luokan oppilaathan ovat opiskelleet ruotsia hyvin vähän, eivätkä osaa lukea ja kirjoittaa sitä paljoakaan. Testin olisi siis pitänyt perustua kuullun ymmärtämiseen ja yksinkertaisiin lukutehtäviin. DPI-testi oli juuri tällainen.

Standardikoe sisälsi alkuperäisessä laajuudessaan paitsi mainitsemani testit (sanastotesti, kirjoitustesti ja lukemisen ymmärtämisen testi) myös aakkostustehtävän ja välimerkkikokeen. Koska en pitänyt näitä olennaisina ruotsin kielen taitoa mitattaessa ja koska osa ruotsinkielen opettajista asetti tutkimukseen osallistumisensa ehdoksi, ettei testaus veisi liikaa aikaa, jätin kyseiset osiot pois. Tästä oli seurauksena se, etten voinut käyttää kokeeseen kuuluvia arvosanasuosituksia. Arvosanan sai nimittäin kaikista osakokeista saavutetun yhteispistemäärän mukaan. Vertailen tutkimuksessani testaamieni ryhmien saavutuksia keskenään.

8. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

8.1. Tutkimuspaikkakunnat

Olin alunperin suunnitellut tutkimuspaikkakunniksi Boråsia ja Södertäljeä. Molemmissa on runsaasti suomalaisia luokkia, mutta kunnissa on toteutettu erilaisia periaatteita juuri ruotsin kielen opetuksen aloitusajankohdan suhteen. Södertäljessä on lisäksi toiminut suomenkielinen esikoulu jo pitkään, kun taas ensimmäinen suomenkielinen esikouluryhmä Boråsissa aloitti toimintansa vasta 1980. Sain kuitenkin Södertäljestä kielteisen vastauksen tutkimuslupa-anomukseeni, koska Södertäljen kunta oli jo myöntänyt tutkimusluvan eräälle amerikkalaiselle tutkijalle mrs Sylvia Grundbergille, joka tulisi testaamaan suomenkielisten oppilaiden ruotsin ja englannin kielen sekä matematiikan taidot. Sain viime tingassa tutkimusluvan Upplands Väsbyn eräästä koulusta. Koska myös Örebrossa ja Mölnlyckessä noudatettiin ruotsin kielen opetuksen aloitusajankohdan suhteen samanlaista menettelyä kuin Upplands Väsbyssä, otin myös nämä paikkakunnat mukaan. Niissä olin jo saanut edellisenä vuonna tehdä esitutkimusta testatessani ruotsin koetta. Eri tutkimuspaikkakuntien esittely on erillisenä liitteenä (liite 2). Alunperin suunnittelemani paikkakuntakohtaista vertailua en voinut suorittaa, koska kaikilta paikkakunnilta en saanut virallista lupaa tutkimuksen suorittamiseen.

8.2. Ruotsin kielen opetuksesta tutkimuspaikkakunnilla

Örebrossa ja Upplands Väsbyssä olivat miltei kaikki suomenkielisisille luokille tulleet lapset käyneet suomenkielisen esikoulun. Mölnlyckessä esikoulu on vasta aloittanut toimintansa, niin että osa oppilaista (kolmannen luokan oppilaat) oli ehtinyt käydä esikoulua puoli vuotta. Neljännen luokan oppilaat eivät olleet käyneet suomenkielistä esikoulua yhtä oppilasta lukuunottamatta. Boråsissa oli vain yksi 13 oppilaan ryhmä ollut puoli vuotta suomenkielisessä esikouluryhmässä. Muut eivät olleet saaneet esikouluopetusta suomenkielisessä ryhmässä. Koehenkilöiden osallistuminen suomenkieliseen esikouluopetukseen ilmenee taulukosta 2.

TAULUKKO 2. Suomenkielisen esikoulun käyneet eri tutkimuspaikkakunnilla

Käyntiaika	P a i k k a k u n t a					yht.
	Borås	Mölnlycke	Upplands Väsby	Örebro		
1 vuosi	-	1	50	32	82	
1/2 vuotta	13	8	-	-	21	
0 vuotta	86	11	6	-	103	
yhteensä	99	20	56	32	207	

Myöskin ruotsinkielisessä esikoulussa olleet ovat saaneet noin neljä tuntia viikossa suomenkielistä opetusta. Tätä ovat antaneet kiertävät suomenkieliset kotikielenopettajat tai suomalaiset lastentarhanopettajat. Näillä tunneilla on yleensä koetettu kehittää lasten suomenkielistä sanavarastoa keskustelemalla ja satujen kuuntelulla. Suomenkielisissä esikouluryhmissä taas on pystytty kehittämään nimenomaan suomen kielen lukemisessa tarvittavia valmiuksia, ja miltei kaikki oppilaat oppivat muun muassa tunnistamaan aakkoset. Ruotsinkielisessä ryhmässähän nämä opitaan ruotsin kielellä ja ruotsin kielen lukemaan oppimista silmälläpitäen.

Boråsissa ruotsin kielen opetus aloitetaan kaikissa kouluissa aikaisemmin kuin muilla paikkakunnilla. Viimeisenä (vasta kolmannella luokalla) se aloitetaan Upplands Väsbyssä ja Örebrossa. Toisella luokalla on tosin näilläkin paikkakunnilla jo yksi ruotsinkielinen tunti. Tällä tunnilla ei kuitenkaan vielä opeteta lukemaan ja kirjoittamaan, vaan se on tarkoitettu keskustelutunniksi, jolloin kehitetään oppilaiden suullista ilmaisua ja sanavarastoa. Ruotsin kielen tuntimäärät eri paikkakunnilla selviävät taulukosta 3.

TAULUKKO 3. Ruotsin kielen opetuksen viikkotuntimäärät tutkimuspaikkakunnilla

	Upplands Väsby	Örebro	Möln- lycke	Borås			
				Trandared	Fjärding	Sjöbo	Svaneholm
1. lk				2h	1h	1h	1h
2. lk	1h	1h	3h	3h	3h	2h	3h
3. lk	2h	3h	3h	4h	4h	3h	4h
4. lk	5h	4h	3h		4h	4h	4h
5. lk	5h	4h	4h		6h	5h	5h
6. lk	5h	4h	5h		6h	6h	6h
Yht.	18h	16h	18h		24h	21h	23h

Boråsissa on neljä eri koulua, joiden ruotsin kielen tuntimäärät poikkeavat toisistaan jonkin verran. Trandaredin koulussa testaamani kolmas luokka sulautettiin neljännellä luokalla ruotsalaiseen luokkaan. Näin on tapahtunut ennenkin. Siksi ei neljännestä luokasta lähtien ole tuntimääriä. Kuten taulukosta 3 huomataan, on Boråsissa myös ruotsin kielen opetuksen kokonaismäärä suurempi kuin muilla paikkakunnilla.

Ruotsi tulee kaikissa tutkimukseni kouluissa lisäksi käsitön opetuksen kieleksi jo kolmannelta luokalta lähtien. Myös muihin harjoitusaineisiin tulevat ruotsinkieliset opettajat neljänneltä luokalta. Viidennellä luokalla on jo jonkin reaaliaineen opetus ruotsinkielistä samoin myös osa matematiikan tunneista. Kaikilla paikkakunnilla oli sekä kaksikielisiä että vain ruotsinkielisiä ruotsin kielen opettajia.

8.3. Koehenkilöt

Koehenkilöinä olivat Boråsin, Örebron ja Mölnlycken kaikki suomenkielisten kolmansien, neljänsien ja viidensien luokkien oppilaat ja Upplands Väsbyn Smedgårdskolainin vastaavien suomenkielisten luokkien oppilaat (N = 207). Koska muun muassa Boråsista oli muuttanut paljon suomalaisperheitä Suomeen, olivat luokat pienempiä kuin edellisenä vuonna arvioin. Taulukoista 4 ja 5 selviävät koehenkilöiden jakaantuminen luokka-asteittain eri paikkakunnilla ja heidän sukupuolijakaumansa.

TAULUKKO 4. Koehenkilöiden jakaantuminen luokka-asteittain ja tutkimuspaikkakunnittain

Luokka	P a i k k a k u n t a					yht.
	Borås	Mölnlycke	Upplands	Väsby	Örebro	
3. lk	41	8	15		12	76
4. lk	34	12	18		9	73
5. lk	24		23		11	58
Yhteensä	99	20	56		32	207

TAULUKKO 5. Koehenkilöiden jakaantuminen sukupuolen mukaan ja luokka-asteittain

Sukupuoli	L u o k k a - a s t e			yht.
	3. lk	4. lk	5. lk	
tytöt	38	35	34	107
pojat	38	38	24	100
Yhteensä	76	73	58	207

8.4. Aineiston kokoaminen

Kokosin tutkimusaineistoni huhtikuun kahden viimeisen ja touku-kuun kahden ensimmäisen viikon aikana keväällä 1983. Upplands Väsbyssä ja osassa Boråsin luokkia suoritin testauksen äidinkie- len osalta itse. Örebrossa ja Mölnlyckessä suorittivat luokan- opettajat äidinkielen taitojen testauksen heille antamieni kir- jallisten ja suullisten ohjeiden mukaisesti. Oppilaiden ruotsin kielen taidot testasivat oppilaiden ruotsin kielen opettajat. Päädyin ruotsin kielen opettajien käyttämiseen testajina, koska standardikokeen ohjeet tuli antaa ruotsin kielellä ja katsoin ruotsin kielen opettajan pystyvän antamaan ne oppilaille tarkim- min ja selkeimmin. Testit korjasin kaikki itse. Taustalomak- keen oppilaat täyttivät itse suomalaisen luokanopettajan avus- tuksella. Osassa luokkia olin läsnä, kun taustalomakkeita täy- tettiin.

8.5. Aineiston käsittely

Olen käsitellyt aineistoni Jyväskylän yliopiston laskentakeskuk- sen SPSS-ohjelmalla. Muuttujien kuvaamisessa olen käyttänyt frekvenssi- ja prosenttijakaumia. Riippumattomien muuttujien kuvailussa olen lisäksi käyttänyt ristiintaulukointia ja eri jakaumien eroja olen selvittänyt Khin neliötestin avulla. Riip- pumattomien ja riippuvien muuttujien välisten yhteyksien kuvaa- miseen ja selittämiseen olen käyttänyt t-testiä ja yksisuuntais- ta varianssianalyysiä. Selvittääkseni muuttujien välisiä yhteis- vaikutuksia suoritin myös kovarianssianalyysin. Se ei kuitenkaan antanut lisäinformaatiota käyttämiini testeihin verrattuna.

8.6. Mittareiden luotettavuudesta

Ruotsissa koetilanne on oppilaille ja usein opettajillekin harvinainen, koska oppilaille ei anneta varsinaista numeerista arviointia koko ala-asteen aikana. Koulussa pyritään muutoinkin välttämään kilpailua muistuttavia ja oppilaita jollain tavoin luokittelevia tilanteita. Koetin tämän vuoksi valita testit, joissa oli erittäin selvät ja yhdenmukaiset suoritusohjeet ja jotka sisälsivät muutaman harjoitustehtävän ennen varsinaisen kokeen alkua. On silti mahdollista, että koetilanteen erikoisuus ja siitä johtunut jännittyneisyys vaikutti joidenkin oppilaiden koemenestykseen.

Käytin suomen kielen testauksessa useita LUKILA-koesarjan osatestejä. Olavi Tasola (1967) toteaa LUKILA-kokeiden luotettavuutta arvioidessaan, että yksityinen koetulos on suhteellisen epäluotettava. Sen sijaan esimerkiksi luokan keskiarvo on huomattavasti luotettavampi, koska satunnaistekijöistä johtuvat 'liian hyvät' ja 'liian huonot' koetulokset kumoavat toisensa suuressa joukossa (Tasola 1967, 23). Koska tutkimusryhmät muodostuivat muun muassa luokka-asteisiin jaottelun vuoksi melko pieniksi, voidaan tulosten luotettavuutta katsoa vähentävän ennen kaikkea testattujen oppilaiden pieni määrä. Ruotsin suomalaiset luokat ovat yleensä pieniä verrattuna Suomessa oleviin luokkiin.

Tasolan LUKILA-kokeiden reliabiliteetit vaihtelevat yksilötasolla .70 - .80 ja ryhmätasolla .90 - .99 (Tasola 1967). Ne ovat siis varsinkin ryhmätasolla suhteellisen korkeita. Pirjo Linnankylän laatiman luetun ymmärtämiskokeen reliabiliteettikerroin on myös korkea (.92). Linnankylä ei ole laskenut lainkaan reliabiliteettikerrointa oikeinkirjoituskokeille, myöskään ruotsin kielen kokeille ei oltu laskettu reliabiliteettikertoimia.

Tasolan LUKILA-sarjan kokeet on laadittu jo vuonna 1966. Tämä saattaa vähentää kokeiden validiutta. Ruotsin kielen standardikoe, joka on vuodelta 1976, ja Pirjo Linnankylän vuonna 1971 laatimat äidinkielen kokeet vastaavat mielestäni melko hyvin oppilaille opetettuja asioita, mutta niidenkin validiuden suhteen on oltava kriittinen. Ovathan testattavat ryhmät siirtolais-

oppilaita, joihin ei sellaisenaan voida soveltaa kummankaan maan opetussuunnitelmaa ja sen tavoitteita. Varsinkin ruotsin kielen opetuksessa tuntuu opettajilla olevan epäselvyyttä siitä, mitä siirtolaisoppilailta tulisi vaatia kullakin luokalla. Aloin pohtia testien validiutta tässä suhteessa suorittaessani vuonna 1981 esikokeita muutamille luokille. Tällöin sain monilta opettajilta kritiikkiä kokeista. Tämän vuoksi pyysinkin varsinaista tutkimusaineistoa kerätessäni ruotsin ja suomen kielen opettajia arvioimaan oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon arvosanoilla 1-5. Tarkoitukseni oli arvioida kokeiden validiutta vertaamalla opettajien arviointeja itse koetuloksiin. Useat opettajat katsoivat kuitenkin kahden arvosanan antamisen liian vaikeaksi ja antoivat vain yhden arvosanan kuvaamaan oppilaan valmiutta käyttää kyseistä kieltä kirjallisesti. Jouduin siis tyytymään siihen, että opettajan antamaa arviointia kuvaa vain yksi arvosana. Jos arvosanoja oli kaksi, laskin keskiarvon. Tämä on otettava huomioon tarkastellessa testin tulosten korrelointia opettajan arviointiin. Tottumattomuus tällaisiin arviointitilanteisiin ilmeni myös siinä, että jotkut eivät katsooneet kykenevänsä antamaan lainkaan numeroarvioita vaan kirjoittivat sanallisen selostuksen oppilaan taidoista. Koska tällaisia selostuksia oli mielestäni mahdotonta luokitella luotettavasti, en voinut ottaa niitä huomioon. Osa jätti myös kokonaan vastaamatta, enkä saanut arviointeja, vaikka koetin jälkeensä useaan otteeseen niitä tiedustella.

Laskin korrelaation ruotsin koetulosten keskiarvon ja ruotsin opettajien arvioinnin välille Pearsonin tulomomenttikertoimen avulla. Korrelaatioiden merkitsevyys on testattu t-testillä. Ruotsin kielen opettajien arviot korreloivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ruotsin kielen testeissä saatujen tulosten kanssa. Kuten taulukosta 6 voi havaita on varsinkin lukemisen ymmärtämisen kokeen ja opettajien arviointien välillä huomattava korrelaatio. Opettajien arviot korreloivat kaikkien kokeiden osalta erittäin merkitsevästi 0.1 %:n riskitasolla.

TAULUKKO 6. Ruotsin kielen opettajan arvion korrelaatio ruotsin kielen testien tuloksiin

	r	p<	N
Ordkunskap	.497	.001	66
Rättskrivning	.457	.001	66
Läsförståelse	.633	.001	66

Suomen kielen opettajien arviointien korrelointi suomen kielen kokeisiin voitiin laskea vain kolmannen ja neljännen luokan osalta, koska sain viidennen luokan oppilaiden opettajilta arvioinnit vain 12 oppilaan äidinkielen taidoista. Pearssonin tulomomenttikertoimen avulla lasketut suomen koetulosten keskiarvojen ja opettajien arviointien väliset korrelaatiot selviävät taulukosta 7.

TAULUKKO 7. Suomen kielen opettajien arvion korrelaatio suomen kielen testien tuloksiin

	r	p<	N
3. luokan kirjoitusvirhekoee (LUKILA)	.629	.001	50
3. luokan kirjoituskoe (LUKILA)	.095	n.s.	50
3. luokan lukukoe (LUKILA) (käytetty tutkimuksessani sekä 3. että 4. luokalla)	.548	.001	84
4. luokan kirjoituskoe (Linnankylä)	.474	.01	35

Suomen kirjoitustaitoa mittaavien kokeiden osalta kolmannen luokan virhekoee, joka mittaa kirjoitustaidon lisäksi myös lukutaitoa, korreloi erittäin merkitsevästi opettajien arviointien kanssa. Kolmannen luokan kirjoituskokeen (LUKILA-sarjan sanelutesti) tulosten ja opettajien arviointien välinen korrelaatio ei ole tilastollisesti merkitsevä. Tämä saattaa johtua, paitsi itse kokeen ominaisuuksista myös siitä, että opettajat antaessaan arvion oppilaan äidinkielen taidoista painottavat enemmän lukutaitoa. On myös otettava huomioon se, että ala-asteen ensimmä-

mäisten luokkien aikana ei ruotsinsuomalaisten lasten kirjoitusvirheitä pidetä kovinkaan hälyyttävinä, sillä oppiessaan jatkuvasti rinnakkain kahden kielen kirjoitusjärjestelmää heillä usein tapahtuu sekaannuksia, ennen kuin kielten kirjoitusperiaatteet vakiintuvat. Opetuksen edetessä pidemmälle kirjoitusvirheisiin aletaan kiinnittää yhä enemmän huomiota. Tähän viittaisi myös se, että neljännen luokan sanelun tulokset ja opettajien arviot niistä korreloivat tilastollisesti 1 %:n riskitasolla. Huonon korrelaation eräänä varteenotettavana syynä on kuitenkin pidettävä myös sitä, että tämä Suomen kolmasluokkalaisille laadittu testi oli Ruotsin suomalaisluokkien vastaavalle luokkatasolle ilmeisesti liian vaikea.

Kolmannella ja neljännellä luokalla käyttämäni LUKILAN kolmannen luokan lukukokeen tulos korreloi tilastollisesti erittäin merkittävästi opettajien antamien arviointien kanssa. Huomasinkin koetilanteissa oppilaiden pitävän tästä kokeesta. Kukaan ei valittanut sen vaikeutta, ja monet harmittelivat ettei tehtäviä ollut enempää. Viidennen luokan opettajilta en saanut riittävästi arviointeja, jotta olisin voinut laskea viidennellä luokalla käytetyn Pirjo Linnankylän lukukoesarjan tulosten korrelaation opettajien arviointeihin. Pirjo Linnankylä (1978) on itse laskenut näille kokeille validiteettikertoimen kouluarvosanan ja koepistemäärän välisestä korrelaatiosta. Validiteetti-kerroin on .59, jonka Linnankylä toteaa olevan riittävän korkean (Linnankylä 1978, 69).

Taustatietolomakkeesta saamieni tietojen luotettavuutta vähentää se, että vastaajina ovat lapset, jotka ovat tottumattomia tällaisten lomakkeiden käyttöön. Erityisesti vanhempien ammattia koskeviin tietoihin on suhtauduttava varauksella, sillä vaikutti siltä, että jotkut lapset eivät olleet varmoja siitä, mitä isä ja äiti työpaikassaan tekevät.

9. TULOKSET

9.1. Koehenkilöiden taustasta

9.1.1. Vanhempien ammattitaito

Kuten jo aikaisemmin mittareiden luotettavuutta arvioidessani totesin, jäivät tiedot oppilaiden vanhempien taustasta jonkin verran puutteellisiksi. Syynä oli lähinnä se, etten saanut eräiltä rehtoreilta lupaa lähettää kyselylomakkeita vanhemmille. Tästä johtuen jäi vanhempien koulutustausta kontrolloimatta kokonaan. Lapsilta en sitä tiedustellut, koska huomasin jo testatessani kyselylomaketta syksyllä 1982, että lapset eivät osanneet vastata vanhempiensa koulutusta koskeviin kysymyksiin. Lasten vastaukset olivat myös osittain summittaisia. Minulla oli vaikeuksia muun muassa luokitella usein esiintyvää vastausta, jossa mainittiin vain tehtaan nimi. Tällaisia vastauksia kuten 'on töissä Maraboulla' esiintyi jonkin verran. Luokittelin tällöin vanhemman ammattitaidottomaksi, koska pääosa suomalaisista työskentelee tehtaissa juuri suoritustasolla. Esimerkiksi Boråsissa, jonka oppilaiden taustoista minulla oli oma-kohtaista tietoa ja mahdollisuus tarkistaa opettajilta puutteelliset taustatiedot, oli näin laita poikkeuksetta. On kuitenkin mahdollista, että tällaisissa tapauksissa syntyi myös joitakin virhetulkintoja.

Käytin isien ammattien luokituksessa Kari Lasosen (1978) tutkimuksessaan käyttämää melko karkeaa luokitusta: ammattitaidottomat, ammattitaitoiset ja jokin muu. Ammattitaidottomat olivat tehdastyöläisiä ja ammattitaitoiset miltei poikkeuksetta palveluammateissa. Luokituksen voi siis katsoa pohjautuvan lähinnä

sosiaaliseen arvonantoon. Ryhmään jokin muu kuuluvat maatalouden palveluksessa olevat ja metsurit. Näiden kolmen ryhmän lisäksi minun oli muodostettava ryhmät työtön ja tuntematon. Ryhmään työtön kuuluvat isät saattoivat tietysti olla ammattitaitoisia tai ammattitaidottomia, mutta lapsen vastauksesta työtön ei voinut tehdä varmaa päätelmää kumpaankaan suuntaan. Tuntemattomien isien ryhmään kuuluvat isät, joiden ammattia lapset eivät tieneet. Yleensä myös isä oli tällöin lapselle tuntematon.

Koko koehenkilöjoukon isistä oli ammattitaidottomia 75,8 % ja ammattitaitoisia vain 6,8 % (N = 14), työttömiä 5,8 % ja ryhmään jokin muu kuului 4,3 %. Isien ammateista oli tuntemattomia 7,3 %.

Äidit luokittelin ryhmiin: ammattitaitoiset, ammattitaidottomat, työttömät ja kotiäidit. Ryhmää jokin muu ei muodostunut, koska kukaan äideistä ei ollut maatalouden palveluksessa tai metsurina. Äideistä oli ammattitaidottomia 77,8 %, ammattitaitoisia oli 11,6 %, kotirouvia oli 9,7 % ja työttömiä oli 2 %. Työttömien äitien määrä oli todellisuudessa ilmeisesti suurempi, koska osa lasten kotiäideiksi ilmoittamista äideistä oli todennäköisesti kotiäitejä olosuhteiden pakosta. Ammattitaitoisten äitien yleisimmät ammatit olivat siirtolaisopettaja, sairaanhoitaja tai apuhoitaja.

Tutkimukseni pääongelmien mukaan muodostettujen tutkimusryhmien isien ammattijakaumat eivät poikenneet tilastollisesti toisistaan kuten liitteenä olevista taulukoista huomataan (liite 9). Aineiston tilastollinen tarkastelu tämän taustamuuttujan suhteen ei ole perusteltua senkään vuoksi, että ammattitaidottomien ryhmä on suhteettoman suuri muihin ryhmiin verrattuna (N = 157), kun taas ammattitaitoisten ryhmään kuuluu vain 14 isää. Myöskään äitien ammattijakaumat eivät eri tutkimusryhmissä poikenneet tilastollisesti toisistaan (liite 10).

9.1.2. Kotona käytetty kieli

Kaikista koehenkilöistä ilmoitti 78,3 % käyttävänsä kotona yksinomaan suomen kieltä ja 21,7 % sekä suomea että ruotsia. Ainoasakaan kodissa ei käytetty yksinomaan ruotsia. Tulokset ovat

yhdenmukaisia muun muassa Lasosen (1978) saamien tulosten kanssa. Lasonen oli kerännyt tiedot oppilaiden vanhemmilta, jotka ilmoittivat kotona puhuttavan etupäässä suomea. Tässä yhteydessä on syytä ottaa huomioon, että ruotsinsuomalaisissa kodeissa käytetty suomen kieli on usein rajoittunutta. Vanhemmat ovat myös paljon poissa kotoa vuorotyön vuoksi ja radiosta ja televisiosta tulee lähinnä vain ruotsinkielistä ohjelmaa. Myös lehdet ovat yleensä vain ruotsinkielisiä. Toisaalta on todettava, että kielen 'ruotsalaisuudet' saattavat myös usein olla ilmauksia, joita käytetään unohtuneiden suomenkielisten ilmausten sijasta.

Tarkastelen lähemmin tutkimuksen pääongelmien mukaan muodostettuja tutkimusryhmiä, kun ne on jaettu kahteen ryhmään kotona käytetyn kielen mukaan. Kun tarkastellaan suomenkielisen esikoulun käyneiden ja sitä käymättömien oppilaiden kotona käytettyä kieltä, eivät jakaumat eroa tilastollisesti toisistaan (liite 11). Sen sijaan käytettäessä ruotsin kielen opetuksen aikaista aloitusta ja kotona käytettyä kieltä ryhmittelykriteerinä havaitaan jakaumissa tilastollisesti melkein merkitsevä ero 5 %:n riskitasolla.

TAULUKKO 8. Koehenkilöiden jakaantuminen kotona käytetyn kielen ja ruotsin opetuksen aloituksen ajankohdan mukaan

Ruotsin kielen opetuksen aloitus	Kotona käytetty kieli						Yht.	
	suomi			suomi ja ruotsi				
	N	%	% kokon. määrästä	N	%	% kokon. määrästä	N	%
aloittaneet opiskelun aikaisin	84	52	40.6	15	33	7.2	99	48
aloittaneet opiskelun myöhään	78	48	37.7	30	67	14.5	108	52
Yhteensä	162	100	78.3	45	100	21.7	207	100

$$df = 1 \quad \chi^2 = 4.12 \quad p < .05$$

Kuten taulukosta ilmenee käytetään ruotsin opiskelunsa aikaisin aloittaneiden kotona harvemmin ruotsin kieltä kuin ruotsin opiskelunsa myöhemmin aloittaneiden kodeissa. Ruotsin opiskelun aikaisemmin aloittaneiden kodeista käytetään 33 %:ssa molempia

kieliä, kun taas myöhemmin aloittaneiden kodeissa käytetään molempia kieliä 67 %:ssa. Näyttäisikin siltä, että ruotsin kielen kouluopetuksen aikainen aloitus ei ainakaan lisääisi perheissä käytetyn ruotsin määrää. On tosin tärkeää muistaa molempia kieliä käyttävien perheiden pieni määrä (N = 45), ja myös se edellä todettu seikka, että ruotsin kieltä käytetään usein satunnaisesti ja myös virheellisesti.

Käytettäessä ryhmittelykriteerinä oppilaiden ruotsin kielen opettajan kaksikielisyyttä ja kotona käytettyä kieltä, havaitaan tutkimusryhmien eroavan toisistaan tilastollisesti 1 %:n riskitasolla.

TAULUKKO 9. Koehenkilöiden jakaantuminen opettajan kaksikielisyyden ja kotona käytetyn kielen mukaan

Opettajan kielitaito	Kotona käytetty kieli						Yht.	
	suomi			suomi ja ruotsi				
	N	%	% kokon. määrästä	N	%	% kokon. määrästä	N	%
kaksikielinen	64	39.5	30.9	29	64.4	14.0	93	44.9
ei kaksikielinen	98	60.5	47.3	16	35.6	7.7	114	55.1
Yhteensä	162	100	78.3	45	100	21.7	207	100

$$df = 1 \quad \chi^2 = 7.87 \quad p < .01$$

Kuten yllä olevasta taulukosta käy ilmi käytetään kaksikielisten ruotsin opettajien oppilaiden kotona suhteessa enemmän molempia kieliä kuin vain ruotsin kieltä taitavien opettajien oppilaiden kotona. Kaksikielisten opettajien opettamien oppilaiden kodeista 64 % käyttää molempia kieliä, kun vain ruotsinkielisten opettajien oppilaiden kotona käytetään molempia kieliä vain 35,6 %:ssa. Tässäkin kohdassa on otettava huomioon molempia kieliä käyttävien perheiden pieni yhteismäärä. Koska jakaumissa havaittiin tilastollisesti merkitseviä eroja on syytä ottaa selville, onko kotona käytetyllä kielellä yhteyttä oppilaiden kielitaitoon, ja selvittää voisiko se osaltaan aiheuttaa tutkimusryhmien välillä mahdollisesti havaittavia eroja.

9.1.3. Sisarusten lukumäärä

Koehenkilöiden ilmoittama sisarusten lukumäärä selviää alla olevasta taulukosta.

TAULUKKO 10. Koehenkilöiden sisarusten lukumäärä

Sisarusten lukumäärä	N	%	kokonais%
0	31	15	15
1	94	45	60
2	48	24	83
3	25	12	95
4 tai enemmän	9	4	100
Yhteensä	207	100	100

Suurimman ryhmän muodostavat ne oppilaat, joilla oli vain yksi sisarus, näitä oli koko tutkimusjoukosta 45 %. Keski-vertoperheessä oli siis kaksi lasta. Vähiten eli 4 % oli perheitä, joissa oli neljä lasta tai enemmän. Näitä oli yhteensä yhdeksän. Lapsia, joilla ei ollut lainkaan sisaruksia, oli 15 % eli 31 lasta. Todetakseni onko todella niin kuin havaintojeni perusteella olin päätellyt ja kuten muun muassa Gunnar Tingbjörn (1981) on todennut, että lapset, joilla ei ole sisaruksia, käyttävät kotonaan useimmiten vain suomenkieltä, ristiintaulukoin sisarusten lukumäärän kotona käytetyn kielen suhteen.

TAULUKKO 11. Sisarusten lukumäärä ja kotona käytetty kieli

sisarusten lukumäärä	Kotona käytetty kieli				Yht.	
	vain suomi		sekä suomi että ruotsi		N	%
	N	%	N	%		
0	27	87	4	13	31	100
1	79	84	15	16	94	100
2	35	73	13	27	48	100
3	13	52	12	48	25	100
4 tai enemmän	8	89	1	11	9	100
Yhteensä	162		45		207	

df = 4 $\chi^2 = 14.8$ p < .01

Suurimmassa osassa koteja, joissa on vain yksi lapsi, käytetään yksinomaan suomen kieltä. Tällaisista kodeista vain 13 % käyttää sekä suomea että ruotsia. Ruotsin kielen käyttö lisääntyy jonkin verran sisarusten määrän lisääntyessä niin että kodeissa, joissa on kolme lasta, käytetään sekä suomea että ruotsia jo 48 %:ssa. Poikkeuksen muodostavat kuitenkin perheet, joissa on neljä lasta tai enemmän. Näissä kodeissa käytetään miltei pelkästään suomea. Molempia kieliä käytetään jopa vähemmän kuin perheissä, joissa on vain yksi lapsi. Asiaan voi vaikuttaa se, että tällaisissa perheissä on yleensä tiettyjä yhdenmukaisuuksia. Niissä äiti on yleensä kotiäiti, eikä siis joudu työelämässä tekemisiin ruotsin kielen kanssa. Saatua tulosta on kuitenkin näiden perheiden osalta tarkasteltava hyvin kriittisesti, onhan perheitä, joissa on yli neljä lasta vain yhdeksän. Mikäli tällainen tendenssi havaittaisiin suuremmassa koehenkilöjoukossa, olisi kiintoisaa tutkia tarkemmin siihen vaikuttavia syitä.

Koska sisarusten lukumäärää ja kodissa käytettyä kieltä vertaillaessa havaittiin oletuksen mukaista suuntautumista, päätin tarkastella alkuperäisen ongelmanasetteluni mukaisesti, onko sisarusten lukumäärällä ja kokeissa menestymisellä yhteyttä. Tuloksia tarkasteltaessa on tällöin pidettävä mielessä, että oletettu yhteys kotona käytetyn kielen ja sisarusten lukumäärän välillä on koehenkilöiden epätasaisen ryhmiin jakautumisen vuoksi melko heikko.

9.1.4. Sukupuoli

Seuraavalla sivulla olevassa taulukossa 12 on esitetty koehenkilöjoukon jakaantuminen sukupuolen mukaan pääongelmien suhteen. Taulukosta nähdään, että ruotsin opetuksen myöhemmin aloittaneessa ryhmässä on enemmän tyttöjä. Ruotsin opiskelun aikaisemmin aloittaneiden ryhmässä poikia on sen sijaan miltei yhtä paljon kuin tyttöjä. Erot ovat tilastollisesti melkein merkitseviä 5 %:n riskitasolla. Tyttöjä on enemmän myös ryhmässä, joka on käynyt vuoden suomenkielistä esikoulua, kun taas puoli vuotta suomenkielistä esikoulua käyneiden ryhmässä on poikia kaksinkertainen määrä tyttöihin verrattuna. Jakaumat eroavat

tilastollisesti merkitsevästi 10 %:n riskitasolla, eroja voidaan pitää siis vain viitteellisinä. Tarkasteltaessa sukupuolijakautumaa kun koehenkilöt on jaettu ryhmiin ruotsin opettajan kielitaidon mukaan, eivät tutkimusryhmät eroa toisistaan tilastollisesti merkitsevästi.

TAULUKKO 12. Sukupuolijakauma ongelmittain

		tytöt		pojat		
		N	%	N	%	
ruotsin opetuksen aloitusajankohta	aikainen	49	49.5	50	50.5	df = 2
	myöhäinen	58	53.7	50	46.3	$\chi^2 = 6.24$ p < .05
suomenkielisen esikoulun käyminen	käynyt vuoden	53	59.5	36	40.5	df = 2
	käynyt ½ vuotta	7	33.3	14	66.7	$\chi^2 = 5.44$
	ei ole käynyt	47	48.4	50	51.6	p < .10
ruotsin opettajan kaksikielisyys	kaksikielinen	49	52.7	44	47.3	df = 1
	vain ruotsinkielinen	58	50.9	56	49.1	$\chi^2 = .07$ p < n.s.

Koska tyttöjen on yleisesti todettu olevan poikia edellä verbaalisten taitojen kehityksessä, saattaa tyttöjen suuremmasta määrästä tietyissä tutkimusryhmissä olla näille etua. Katsoinkin välttämättömäksi tutkia erikseen tyttöjen ja poikien menestymistä suomen ja ruotsin kielen kokeissa, jotta saisin selville ovatko tytöt todella menestyneet poikia paremmin. Saadun tuloksen valossa on mahdollista luotettavammin pohtia onko koehenkilöiden epätasaisella jakautumisella tämän taustamuuttujan suhteen merkitystä saatuihin tuloksiin.

9.1.5. Ruotsissa asuttu aika

Suurin osa koehenkilöistä eli 81,6 % oli asunut Ruotsissa yli seitsemän vuotta ja useimmat koko ikänsä. Vain 7,7 % oli asunut alle neljä vuotta Ruotsissa. Tutkimusjoukko vaikuttaa siis tässä suhteessa hyvin homogeeniselta.

Verrattaessa tutkimukseni koehenkilöitten Ruotsissa asumaa aikaa aikaisempien siirtolaistutkimusten koehenkilöiden Ruotsissa

asumaan aikaan huomataan se yleisestikin todettu seikka, että suomalaisten muuttoliike Ruotsiin on supistunut huomattavasti. Kun Toukomaan 1970-luvun alussa testasi siirtolaisoppilaita jakaantuivat koehenkilöt suhteellisen tasaisesti tutkimusryhmiin Ruotsissa asutun ajan suhteen. Ekstrand (1976) puolestaan totesi, että hänen koehenkilöjoukkonsa ei sovellu kovin hyvin Ruotsissa oloajan ja ruotsin kielen taitojen testaukseen, koska koehenkilöistä suurin osa oli asunut Ruotsissa vain 1-2 vuotta. Omassa tutkimuksessani on päin vastoin vähemmän niitä oppilaita, jotka ovat asuneet Ruotsissa vain lyhyen aikaa. Toukomaan koehenkilöjoukko soveltuikin huomattavasti paremmin Ruotsissa asutun ajan ja koetulosten yhteyksien selvittämiseen kuin omani.

Vertailllessani koehenkilöiden jakaantumista Ruotsissa asutun ajan mukaan pääongelmien suhteen pääsin seuraaviin tuloksiin. Suomenkielisen esikoulun käyneiden ja sitä käymättömien oppilaiden vertailu Ruotsissa oloajan suhteen osoitti, etteivät ryhmät eroa tilastollisesti merkitsevästi toisistaan (liite 12). Ruotsissa alle neljä vuotta asuneita on kuitenkin niin pieni määrä (10 ja 6 henkilöä), että tutkimustulosten yleistystä ja johtopäätösten tekoa heidän osaltaan on varottava.

Jaettaessa koehenkilöt tutkimusryhmiin ruotsin kielen opetuksen aloitusajankohdan ja Ruotsissa vietetyn ajan suhteen voidaan todeta jakaumien eroavan toisistaan melkein merkitsevästi eli 5 %:n riskitasolla.

TAULUKKO 13. Tutkimusryhmien jakaantuminen ruotsin kielen opetuksen aloitusajankohdan ja Ruotsissa asutun ajan suhteen

Ruotsissa asuttu aika	ruotsin kielen opetus aloitettu				Yhteensä	
	aikaisin		myöhään		N	%
	N	%	N	%		
1-2 vuotta	1	1.0	3	2.8	4	1.9
3-4 "	2	2.0	10	9.3	12	5.8
5-6 "	7	7.1	15	13.9	22	10.6
7-9 "	37	37.4	20	18.5	57	27.5
10 "	24	24.2	31	28.7	55	26.6
11 " tai enemmän	28	28.3	29	26.9	57	27.5
Yhteensä	114	100	93	100	207	100

df = 5 $\chi^2 = 14.86$ $p < .05$

Kuten edellä olevasta taulukosta huomataan, on vähemmän aikaa Ruotsissa asuneita enemmän ryhmässä, jossa ruotsin kielen opiskelu on aloitettu myöhään. Ruotsissa 1-6 vuotta asuneita on ruotsin kielen opiskelun aikaisemmin aloittaneiden ryhmässä 10.1 % tutkimusryhmän kokonaismäärästä, kun heitä ruotsin kielen opiskelun myöhemmin aloittaneiden ryhmästä oli 26 %. Tämä jakauman vinous on otettava huomioon tuloksia tarkasteltaessa.

TAULUKKO 14. Tutkimusryhmien jakautuminen ruotsin kielen opettajan kielitaidon ja Ruotsissa oleskellun ajan mukaan

Ruotsissa asuttu aika	ruotsin opettaja				yhteensä	
	kaksikielinen		ei osaa suomea		N	%
	N	%	N	%		
1-2 vuotta	1	1.1	2	2.6	4	1.9
3-4 "	10	10.8	2	1.8	12	5.8
5-6 "	15	16.1	7	6.1	22	10.6
7-9 "	10	10.8	47	41.2	57	27.5
10 "	28	30.2	27	23.7	55	26.6
11 " tai enemmän	29	31.2	28	24.6	57	27.5
Yhteensä	93	100	114	100	207	100

df = 5 $\chi^2 = 31.49$ $p < .001$

Vertailtaessa tutkimusryhmää, jolla on kaksikielinen ruotsin kielen opettaja tutkimusryhmään, jonka opettaja ei osaa suomea, huomataan tutkimusryhmien jakaumien eroavan toisistaan Ruotsissa asutun ajan suhteen 0.1 %:n riskitasolla eli erittäin merkitsevästi. Ryhmässä, jolla on kaksikielinen ruotsin kielen opettaja, on alle kuusi vuotta Ruotsissa asuneita 28 % koko ryhmästä, kun vastaava prosenttiluku vain ruotsinkielisten opettajien oppilaista on 10.5. Alle yhdeksän vuotta Ruotsissa asuneita on sen sijaan enemmän vain ruotsinkielisen opettajan oppilaisissa eli 51.7 %. Kaksikielisten opettajien oppilaista vain 36.8 % on asunut Ruotsissa alle yhdeksän vuotta. Koska jakaumat eroavat näin suuresti toisistaan on tarkasteltaessa opettajan kaksikielisyyden yhteyttä oppilaiden kielitaitoon otettava huomioon

oppilaiden Ruotsissa asuma aika ja siitä mahdollisesti aiheutuvat eroavuudet oppilaiden testituloksissa. On myös otettava selville, miten Ruotsissa oloaika on yhteydessä testeissä menestymiseen.

9.2. Äidinkielen perusvalmiuksien kehittämisen yhteydestä oppilaiden suomen ja ruotsin kielen kokeiden tuloksiin

9.2.1. Suomen kielen taitoja koskevat tutkimustulokset

Äidinkielen perusvalmiuksien kehittymistä tukevaksi katsoin ruotsin kielen opetuksen aloituksen siirtämisen myöhempään ajankohtaan. Vertailuryhminä olivat luokat, jotka aloittivat ruotsin opiskelun heti koulun alettua ensimmäisellä luokalla ja toisaalta luokat, joiden ruotsin kielen opetus aloitettiin vasta toisella luokalla. Taulukossa 15 on esitetty kyseisten ryhmien äidinkielen kokeiden keskiarvot, hajonnat ja ryhmien keskiarvojen erojen t-testillä lasketut tilastolliset merkitsevyydet.

TAULUKKO 15. Ruotsin kielen opiskelun aikaisin aloittaneiden luokkien ja sen myöhemmin aloittaneiden luokkien äidinkielen testien keskiarvot, hajonnat ja ryhmien keskiarvojen erojen tilastolliset merkitsevyydet eri luokkatasoilla

Luokkataso / muuttuja	ruotsin kielen opiskelu aloitettu				df	t-arvo	p<
	aikaisin		myöhään				
	\bar{x}	%	\bar{x}	%			
<u>3. luokka</u>							
virhekoe	5.78	1.22	6.30	1.33	66	-1.65	n.s.
sanelu	6.10	.92	6.89	1.47	65	-2.47	.05
lukukoe	6.71	1.37	6.92	1.32	66	-.77	n.s.
sanavarasto	6.56	.71	6.71	1.03	66	-.63	n.s.
	N=41		N=27				
<u>4. luokka</u>							
sanelu	6.50	1.91	7.41	1.79	71	-2.10	.05
lukukoe	7.26	1.50	7.95	1.43	71	-1.99	.10
	N=34		N=32				
<u>5. luokka</u>							
sanelu	7.08	2.04	7.62	1.76	56	-1.07	n.s.
lukukoe	6.83	1.20	7.76	1.21	56	-2.90	.01
	N=24		N=34				

Ruotsin kielen opiskelun myöhemmin aloittaneet ovat saavuttaneet paremman keskiarvon kaikissa suomen kielen kokeissa. Tutkimusryhmien saamien keskiarvojen erot eivät ole kuitenkaan tilastollisesti merkitseviä kaikkien kokeiden kohdalla. Kolmasluokkalaisten osalta vain sanelun keskiarvojen ero on tilastollisesti merkitsevä 5 %:n riskitasolla. Neljäsluokkalaisten kohdalla tutkimusryhmät sen sijaan eroavat molemmissa kokeissa tilastollisesti merkitsevästi. Lukukokeen osalta keskiarvojen ero tosin muodostuu tilastollisesti merkitseväksi vain 10 %:n riskitasolla, jolloin eroa voidaan pitää ainoastaan viitteellisenä. Sanelussa keskiarvojen ero on tilastollisesti melkein merkitsevä 5 %:n riskitasolla. Viidennen luokan osalta tutkimusryhmien väliset keskiarvojen erot ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä 1 %:n riskitasolla lukukokeessa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että ruotsinkielen opetuksen myöhemmin aloittaneiden ja sen opiskelun aikaisemmin aloittaneiden keskiarvojen ero ei näyttänyt kolmasluokkalaisten osalta kovinkaan selvältä, vain yhden kokeen osalta havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero. Erot näyttävät kuitenkin kasvavan neljännellä luokalla. Viidennellä luokalla ero on erittäin selvä lukukokeen osalta, sanelun kohdalla ei tilastollisesti merkitsevää eroa ole. Kirjoitustaidon kehityksessä tapahtuukin viidennellä luokalla usein taantumista, koska tällä luokalla ruotsin kieli tulee myös joidenkin reaaliaineiden opetuksen kieleksi. Ruotsin ja suomen kielen kirjoitusjärjestelmien eroavaisuudet aiheuttavat tällöin suuria ongelmia varsinkin heikoimmille oppilaille. Tämä koskee molempia tutkimusryhmiä, mutta kuten hajontoja tarkasteltaessa käy ilmi, on ruotsin opiskelun aikaisemmin aloittaneiden ryhmässä havaittavissa suurempia eroja. Ruotsin opiskelun tehostettu aloitus vaikeuttaa siis ilmeisesti juuri heikompien oppilaiden kirjoitustaidon kehitystä. Ruotsin opiskelun myöhemmin aloittaneilla on keskiarvotulosten perusteella tapahtunut suurempaa edistystä (6.92 → 7.95 kuin ruotsin opiskelun aikaisemmin aloittaneilla (6.71 → 7.26). Vertailen eri luokkatasojen saamia koetuloksia tarkemmin keskenään myöhemässä vaiheessa.

Myös suomenkielisen esikoulun käymisen voidaan olettaa tukevan äidinkielen perusvalmiuksien kehittymistä. Seuraavissa taulukoissa esitetään suomenkielistä esikoulua käyneiden ja sitä

käymättömien oppilaiden suomen kielen kokeiden keskiarvot, hajonnat ja keskiarvojen erojen tilastolliset merkitsevyydet. Kolmannen luokan oppilaista on tehty erillinen taulukko, koska kolmasluokkalaisissa on ryhmä, joka on käynyt suomenkielistä esikoulua vain puoli vuotta. Keskiarvojen erot on testattu yksisuuntaisella varianssianalyysillä, koska ryhmiä oli kolmannen luokan osalta enemmän kuin kaksi (mm. Peltonen 1973, 83). Testasin keskiarvojen erot myös neljännen ja viidennen luokan osalta samalla testillä, jotta eri luokkatasoilta saadut tulokset olisivat mahdollisimman vertailukelpoisia.

TAULUKKO 16. Suomenkielistä esikoulua vuoden ja puoli vuotta käyneiden sekä sitä käymättömien oppilaiden suomen kielen kokeiden keskiarvot, hajonnat ja keskiarvojen erojen tilastolliset merkitsevyydet kolmannen luokan osalta

Muuttuja	Käynyt suomenkielistä esikoulua				Ei käynyt suomenkielistä esikoulua		df	F-arvo	p<
	vuoden		puoli vuotta		x	s			
	x	s	x	s					
kirjoitusvirhekoe	6.30	1.32	6.05	1.07	5.68	1.31	75	1.69	n.s.
sanelu	6.89	1.48	5.48	1.29	6.30	.72	74	8.20	.001
sanavarastokoe	6.70	1.03	6.14	.96	6.57	.69	75	2.43	.10
lukukoe	6.92	1.32	6.81	1.63	6.61	1.10	75	.48	n.s.
	N=27		N=21		N=27-28				

TAULUKKO 17. Suomenkielistä esikoulua käyneiden ja sitä käymättömien oppilaiden suomen kielen kokeiden keskiarvot, hajonnat ja keskiarvotulosten erojen tilastolliset merkitsevyydet neljännen ja viidennen luokan osalta

Luokkataso / muuttuja	Käynyt suomenkielistä esikoulua		Ei käynyt suomenkielistä esikoulua		df	F-arvo	p<
	x	s	x	s			
<u>4. luokka</u>							
sanelu	7.11	1.87	6.91	1.92	72	.18	n.s.
lukukoe	8.07	1.54	7.36	1.42	78	4.12	.05
	N=28		N=45				
<u>5. luokka</u>							
sanelu	7.62	1.76	7.08	2.04	57	1.14	n.s.
lukukoe	7.76	1.21	6.83	1.20	57	8.39	.10
	N=34		N=24				

Suomenkielistä esikoulua koko vuoden käyneet saavuttivat kaikilla luokkatasoilla ja kaikissa suomen kielen taitoa mittavissa kokeissa paremman keskiarvon kuin ne, jotka eivät olleet sitä käyneet. On kuitenkin huomattava, että keskiarvojen erot eivät olleet kaikissa tapauksissa tilastollisesti merkitseviä. Kolmannen luokan kohdalla ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä 0.1 %:n riskitasolla sanelun osalta, sanavarastokokeen osalta tilastollinen merkitsevyys on vähäinen, koska riskitaso on 10 %. Neljännen luokan osalta tutkimusryhmät erosivat tilastollisesti melkein merkitsevästi lukukokeessa (riskitaso 5 %). Myös viidennen luokan osalta tutkimusryhmät erosivat tilastollisesti juuri lukukokeen osalta. Nyt eroa ei kuitenkaan voi kutsua kuin viitteelliseksi, koska riskitaso on 10 %.

Kolmannen luokan osalta on tilastollista eroa tulkittava varoen, koska on mahdollista, että puoli vuotta esikoulua käyneiden sanelusta ja sanavarastokokeesta saama huono tulos on vaikuttanut siihen, että varianssianalyysi on tulkinnut keskiarvojen erot tilastollisesti merkitseviksi. Puoli vuotta suomenkielistä esikoulua käyneethän ovat juuri näissä testeissä saaneet huonomman keskiarvon kuin suomenkielisen esikoulun käyneet ja myös sitä käymättömät. Kirjoitusvirhekokeessa ja lukukokeessa sen sijaan puoli vuotta suomenkielistä esikoulua käyneiden ryhmä menestyi paremmin kuin suomenkielistä esikoulua käymättömät, mutta huonommin kuin sitä koko vuoden käyneet. Koettaessani selvittää tämän ryhmän osittaisen epäonnistumisen syitä, huomasin näillä Boråsis- ja Mölnlyckestä kotoisin olevilla oppilailla olevan kahdessa suhteessa yhteneviä taustatekijöitä. Kuten jo taustamuuttujia tarkastellessani totesin, oli puoli vuotta esikoulua käyneiden ryhmässä poikia puolet enemmän kuin tyttöjä. On hyvin mahdollista, että tämä riippumaton muuttuja selittää ainakin osan huonosta tuloksesta. Toisena syynä saattaa olla, että nämä puoli vuotta suomenkielistä esikoulua käyneet lapset olivat paikkakunnallaan ensimmäisiä sitä käyneitä. Esikouluihin oli juuri aloitusvaiheessa vaikeaa saada päteviä opettajia ja muitakin aloitukseen liittyviä vaikeuksia muun muassa pulaa materiaaleista esiintyi.

Yhteenvetona suomenkielisen esikoulun käymisen ja oppilaiden koetulosten tarkastelusta voidaan todeta, että esikoulua käyneet saavuttivat suomen kielen kokeiden osalta paremmat keskiarvotulokset kuin sitä käymättömät oppilaat. Poikkeuksena oli puoli vuotta

suomenkielistä esikoulua käyneiden ryhmä, joka menestyi kahdessa kokeessa huomattavasti enemmän kuin suomenkielistä esikoulua vuoden käyneet ja sitä käymättömät oppilaat. Keskiarvojen erot eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä kuin muutaman kokeen osalta. Tilastollisen merkitsevyyden puute johtuu ilmeisesti osaltaan tutkimusryhmien pienuudesta. Varianssianalyysi kuten t-testikin ovat ankarampia pienelle ryhmälle ja vaativat keskiarvoilta enemmän eroa kuin suuremmalta ryhmältä.

Koska osa käyttämästäni kokeista on standardoitu Suomessa, minulla on mahdollisuus vertailla testaamieni oppilaiden koetuloksia Suomessa asuvien oppilaiden keskivertotuloksiin. On tosin muistettava, että Tasolan kokeet on standardoitu jo 1967 ja 1968. Saattaa siis olla mahdollista, että ne eivät enää täysin vastaa keskiverto-oppilaan suorituksia.

Kolmasluokkalaisten saamat keskiarvot olivat kaikkien kokeiden osalta LUKILA-koesarjan standardoituja keskiarvoja alempia. Heikoimmin testaamani luokat olivat menestyneet virhekokeessa, joka testasi paitsi oikeinkirjoitusta myös lukutaitoa. Koska käytin neljäsluokkalaisten lukutaidon testauksessa kolmannen luokan lukukoetta, ja normistokin oli näin ollen tarkoitettu Suomen kolmasluokkalaisille, voidaan tuloksista todeta, että osa neljäsluokkalaisista on saavuttanut Suomen kolmasluokkalaisten tason, osa ei ole yltänyt siihen vielä neljännelläkään luokalla. Ne oppilaat, jotka ovat käyneet suomenkielisen esikoulun ja ne, jotka ovat aloittaneet ruotsin kielen opiskelunsa vasta ensimmäisen luokan jälkeen, ovat neljännellä luokalla jo ylittäneet Suomen kolmasluokkalaisten tason. Koska LUKILA:n kokeet on standardoitu Suomessa tammikuussa ja itse teetin ne huhti-toukokuun vaihteessa, voi tutkimukseni neljäsluokkalaisten katsoa olleen Suomessa asuvia neljäsluokkalaisia äidinkielen kehityksessään jäljessä noin 1-2 vuotta.

Viidesluokkalaisten lukutaidon testaukseen käyttämäni luetun ymmärtämiskoe oli tarkoitettu Suomen neljäsluokkalaisille, joille myös käyttämäni normiarvot oli laadittu. Voidaankin todeta, että ruotsin opiskelun aikaisemmin aloittaneet viidesluokkalaiset eivät olleet vielä saavuttaneet edes Suomessa neljättä luokkaa käyvien tasoa. Sama koskee myös niitä, jotka eivät ole käyneet suomenkielistä esikoulua. Suomenkielisen esikoulun käyneet ja suomen kielen opiskelunsa myöhemmin aloittaneet ovat sen

sijaan jopa hieman ylittäneet Suomen neljäsluokkalaisten tason. Koska neljännen luokan kokeet on standardoitu Suomessa neljännen luokan lokakuussa ja tutkimukseni koehenkilöt osallistuivat siihen vasta viidennen luokan kevätlukukauden lopulla, on kehitysviivästä viidennen luokan lukutaidon osalta noin 1.5 - 2.5 vuotta.

9.2.2. Ruotsin kielen taitoja koskevat tutkimustulokset

Seuraavassa tarkastelen ruotsin kielen opetuksen alkamisajankohdan yhteyttä oppilaiden menestymiseen ruotsin kielen kokeissa. Taulukossa 18 on tarkasteltu ruotsin kielen opiskelun aikaisin ja sen myöhemmin aloittaneiden menestymistä ruotsin kielen kokeissa. Tarkastelu on suoritettu luokka-asteittain.

TAULUKKO 18. Ruotsin kielen opiskelun aikaisin aloittaneiden ja sen myöhemmin aloittaneiden luokkien ruotsin kielen testien keskiarvot, hajonnat ja keskiarvojen erojen tilastolliset merkitsevyydet luokilla 4 ja 5

Luokkataso / muuttuja	ruotsin kielen opiskelu aloitettu				df	t-arvo	p<
	aikaisin		myöhään				
	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
<u>4. luokka</u>							
ordkunskap	3.09	.87	2.9	.81	71	.84	n.s.
rättskrivning	3.29	1.52	2.5	1.37	71	2.22	.05
läsförståelse	3.09	1.53	2.67	1.44	71	1.21	n.s.
	N=34		N=39				
<u>5. luokka</u>							
ordkunskap	3.38	.97	3.21	.91	56	.68	n.s.
rättskrivning	3.54	1.32	3.71	1.12	56	.51	n.s.
läsförståelse	3.08	1.35	3.47	1.33	56	1.09	n.s.
	N=28		N=34				

Ne neljännen luokan oppilaat, jotka ovat aloittaneet ruotsin kielen opiskelunsa aikaisemmin, saivat ruotsin kielen kokeista paremmat tulokset. Keskiarvojen erot ovat kuitenkin pieniä ja tilastollisesti merkitseviä eroja muodostuu vain rättskrivning-

kokeen osalta 5 %:n riskitasolla.

Viidennellä luokalla ei tilastollisesti merkitseviä keskiarvoeroja ole minkään testin kohdalla. Keskiarvoja tarkastellessa kuitenkin huomaa, että ruotsin opiskelun myöhemmin aloittaneet ovat nyt saaneet kahdessa testissä (rättskrivning ja läsförståelse) paremman keskiarvon. Sanavarastoa mitanneessa ordkunskap-testissä sen sijaan ruotsin opiskelun aikaisemmin aloittaneet ovat vieläkin menestyneet paremmin. Sanavarastotesti oli kaikille oppilaille vaikea, sen osoittavat myös pienet hajonnat sekä neljännän että viidennen luokan osalta.

Suomenkielisen esikoulun käyneiden ja sitä käymättömien menestyminen ruotsin kielen testeissä käy ilmi seuraavasta taulukosta. Keskiarvojen erojen tilastollisen merkitsevyyden testaus on suoritettu yksisuuntaisella varianssianalyysillä.

TAULUKKO 19. Suomenkielisen esikoulun käyneiden ja sitä käymättömien ruotsin kielen testien keskiarvot, hajonnat ja keskiarvojen erojen tilastolliset merkitsevyydet luokilla 4 ja 5

Luokkataso / muuttuja	Käynyt suomenkielistä esikoulua		Ei käynyt suomenkielistä esikoulua		df	F-arvo	p<
	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
<u>4. luokka</u>							
ordkunskap	2.93	.86	3.04	.83	73	.33	n.s.
rättskrivning	2.64	1.50	3.00	1.48	72	1.00	n.s.
läsförståelse	2.79	1.42	2.91	1.58	73	.12	n.s.
	N=28		N=45				
<u>5. luokka</u>							
ordkunskap	3.21	.91	3.38	.97	58	.45	n.s.
rättskrivning	3.71	1.12	3.54	1.32	58	.26	n.s.
läsförståelse	3.47	1.33	3.08	1.35	58	1.18	n.s.
	N=34		N=24				

Tutkimusryhmien saamat keskiarvot eivät eroa tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. Suomenkielisen esikoulun käyneiden keskiarvot olivat neljännellä luokalla kaikkien testien osalta hieman heikompia kuin niillä, jotka eivät olleet käyneet suomen-

kielistä esikoulua. Viidennellä luokalla suomenkielisen esikoulun käyneet ovat ottaneet kahden testin, ruotsin oikeinkirjoitustestin ja lukemisenymmärtämistestin, osalta kiinni niitä, jotka eivät ole saaneet suomenkielistä esikouluopetusta. He ovat molempien testien osalta saaneet jopa paremman keskiarvon. Sanavarastotestissä suomenkielisen esikoulun käyneet ovat vieläkin keskiarvojensa perusteella jäljessä niitä oppilaita, jotka eivät ole käyneet suomenkielistä, vaan useimmat ruotsinkielistä esikoulua.

Yhteenvetona ruotsin kielen testien osalta voidaan siis todeta, että tilastollisesti merkitseviä eroja ei tutkimusryhmien välillä ole käytännöllisesti katsoen ollenkaan. Keskiarvoja tarkasteltaessa saadaan kuitenkin viitteitä siitä, että suomenkielisen esikoulun käyminen ja vain suomen kielen opetukseen keskittynyt koulun aloitus aiheuttaa aluksi ilmeisesti huonompia keskiarvoja ruotsin kielen taidoissa, mutta jo viidennellä luokalla ovat oppilaat, joiden äidinkielen perusvalmiuksien kehittymistä on tuettu, ottaneet kiinni vertailuryhmäänsä ja saaneet jopa sitä parempia keskiarvoja. Voidaan siis tietyin varauksin tehdä päätelmä, että oppilaat, joilla suomenkielen perusvalmiudet ovat paremmat, ovat edistyneet ruotsin kielen oikeinkirjoituksessa ja lukemisen ymmärtämisessä nopeammin. Kielitaidon kehittymistä tarkastelen lähemmin seuraavassa luvussa.

9.2.3. Suomen ja ruotsin kielen taitojen kehittymistä koskevia tutkimustuloksia

Koska teetin LUKILA-lukukokeen sekä kolmannella että neljännellä luokalla ja kaikki ruotsin kielen kokeet sekä Pirjo Linnankylän laatiman sanelukokeen sekä neljännellä että viidennellä luokalla, minun on myös mahdollista arvioida suomen ja ruotsin kielen taidoissa luokkatasojen välillä tapahtunutta edistymistä. Tässä siis kuvitellaan, että alemman luokkatason koehenkilöt edustavat ylemmän luokan koehenkilöitä, kun nämä olivat alemmalla luokalla. Vertailun avulla voidaan päätellä, onko luokkatasolta toiselle tapahtunut edistymistä, vaikka koehenkilöt eri luokkatasoilla eivät olekaan samoja. Taulukossa 20 vertaillaan

kolmannen ja neljännen luokan suomen kielen lukukokeesta saamia keskiarvoja, kun tutkimusryhminä ovat ruotsin kielen opiskelun aikaisin aloittaneet ja sen opiskelun myöhemmin aloittaneet.

TAULUKKO 20. Tutkimusryhmien 3. ja 4. luokkatason väliset suomen LUKILA-lukukokeen keskiarvot ja keskiarvojen väliset tilastolliset eroavuudet

Tutkimusryhmä / muuttuja	3. luokka		4. luokka		3. lk vs. 4. lk		
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	df	t-arvo	p<
<u>ruotsin opetus</u>							
<u>myöhemmin</u>							
LUKILA-lukukoe	6.89	1.30	7.95	1.43	72	-3.33	.001
	N=35		N=39				
<u>ruotsin aik.</u>							
<u>aloitus</u>							
LUKILA-lukukoe	6.71	1.37	7.26	1.50	73	-1.68	.10
	N=41		N=34				

Kuten yllä olevasta taulukosta huomataan eroavat kolmansien ja neljänsien luokkien LUKILA-lukukokeesta saamat tulokset toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Molemmissa tutkimusryhmissä on siis tapahtunut edistymistä. Kehitystä on tapahtunut kuitenkin enemmän siinä ryhmässä, joka on aloittanut ruotsin kielen opiskelunsa myöhemmin. Luokkien koetulokset eroavat tässä ryhmässä tilastollisesti erittäin merkitsevästi 0.1 %:n riskitasolla, kun ruotsin kielen opiskelun jo ensimmäisellä luokalla aloittaneiden koetulokset eroavat tilastollisesti vain 10 %:n riskitasolla, jolloin keskiarvojen välinen ero on katsottava vain viitteelliseksi. Vaikuttaisi siis siltä, että ruotsin kielen opetuksen aloituksen siirtämisellä myöhempään ajankohtaan olisi myönteistä vaikutusta suomen kielen lukutaidon myöhempään kehitykseen.

TAULUKKO 21. Tutkimusryhmien 4. ja 5. luokkatason väliset ruotsin kielen kokeiden ja suomen kielen sanelukokeen keskiarvot ja tulosten tilastolliset eroavuudet

Tutkimusryhmä /	4. luokka		5. luokka		4. lk vs. 5. lk		
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	df	t-arvo	p<
<u>ruotsin opetus</u>							
<u>myöhemmin</u>							
ordkunskap	2.90	.81	3.21	.91	71	-1.23	n.s.
rättskrivning	2.50	1.37	3.71	1.12	71	-3.85	.001
läsförståelse	2.67	1.43	3.47	1.33	71	-3.21	.01
sanelu	7.41	7.08	7.76	1.21	71	-.50	n.s.
	N=39		N=34				
<u>ruotsin aik.</u>							
<u>aloitus</u>							
ordkunskap	3.09	.87	3.38	.97	56	-1.64	n.s.
rättskrivning	3.26	1.52	3.54	1.32	56	-1.04	n.s.
läsförståelse	3.09	1.53	3.08	1.32	56	.04	n.s.
sanelu	6.50	1.91	7.08	2.00	56	-1.11	n.s.
	N=34		N=28				

Saatujen tulosten mukaan ruotsin kielen opiskelunsa aikaisemmin aloittaneiden neljännen ja viidennen luokan oppilaiden ruotsin ja suomen kielen kokeiden keskiarvot eivät eroa tilastollisesti toisistaan. Viidesluokkalaiset ovat kuitenkin saaneet neljäsluokkalaisia paremmat keskiarvot kaikissa muissa kokeissa paitsi ruotsin kielen läsförståelse-kokeessa, jossa heidän keskiarvonsa on huonompi kuin neljäsluokkalaisten keskiarvo. Ruotsin kielen lukemisen ymmärtämisessä on siis tämän ryhmän osalta tapahtunut jopa taantumista. Ruotsin opiskelunsa myöhemmin aloittaneiden osalta keskiarvoissa on sen sijaan kahden kokeen osalta tilastollisesti merkitseviä eroja. Ruotsin kielen opiskelunsa myöhemmin aloittaneiden voidaan siis todeta edistyneen hieman paremmin neljännen ja viidennen luokan välillä ruotsin kielen kokeissa ordkunskap-koetta lukuunottamatta. Tämä testi on koetuloksista päätellen ollut suomalaisluokkien oppilaille vaikea.

Tämä selittää myös pienen hajonnan molempien luokkien osalta. Rättskrivning-kokeen osalta erot ovat tilastollisesti merkitseviä 0.1 %:n riskitasolla ja läsförståelse-kokeen osalta tilastollisesti merkitseviä 1 %:n riskitasolla. Tutkimusryhmien eri luokkatasojen suomen kielen sanelukokeesta saamien keskiarvojen välillä ei ole tilastollisesti merkitseviä eroja, vaikka viidennen luokan keskiarvo onkin hieman neljännen luokan keskiarvoa parempi. Saattaa olla, että ruotsin kielen opetuksen lisääntyminen ja ruotsinkielisen yhteiskunnan ja varsinkin joukkotiedotusvälineiden kasvava vaikutus estää suomen kielen kirjoitustaidon kehitystä juuri tässä vaiheessa. Tulokset näyttävät antavan viitteitä siitä, että ruotsin kielen aikainen aloitus ei välttämättä pitkällä tähtäyksellä tue ruotsin kielen oppimista. Ne osoittavat myös, että ruotsin kielessä tapahtuu neljännen ja viidennen luokan välillä suurempaa kehitystä kuin suomen kielessä. Koska kuitenkin on kysymys eri luokista eikä samoille luokille peräkkäisinä vuosina tehdyistä testauksista, on tulkinnoissa oltava varovainen.

Seuraavassa vertailen kolmannen ja neljännen luokan kokeista saamia keskiarvoja, kun tutkimusryhminä ovat suomenkielistä esikoulua vuoden käyneet ja ne, jotka eivät ole sitä käyneet. Esikoulua puoli vuotta käyneitähän oli vain kolmannella luokalla, joten heidän edistymistään on mahdoton tutkia.

TAULUKKO 22. Tutkimusryhmien luokkatasojen 3 ja 4 väliset LUKILA-lukukokeen keskiarvotulosten erojen tilastolliset merkitsevyydet

Tutkimusryhmä / muuttuja	3. luokka		4. luokka		3. lk vs. 4. lk		
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	df	t-arvo	p<
<u>käyneet suomen-</u> <u>kielistä esi-</u> <u>koulua vuoden</u>							
LUKILA-lukukoe	6.96	1.31	8.07	1.53	53	-2.87	.01
	N=27		N=28				
<u>eivät ole käyneet</u> <u>suomenkielistä</u> <u>esikoulua</u>							
LUKILA-lukukoe	6.60	1.10	7.36	1.42	71	-2.38	.05
	N=28		N=45				

Sekä suomenkielistä esikoulua käyneiden että sitä käymättömien kolmannen ja neljännen luokan oppilaiden LUKILA-lukokeesta saamien keskiarvojen välillä on tilastollisesti merkitsevä ero. Suomenkielistä esikoulua käyneillä on kolmannen ja neljännen luokan välillä tapahtunut kuitenkin suurempaa edistystä, koska luokkatasojen välinen ero on tilastollisesti merkitsevä 1 %:n riskitasolla. Esikoulua käymättömien ryhmässä on luokkatasojen välillä vain tilastollisesti melkein merkitsevä ero 5 %:n riskitasolla. Vaikuttaa siis siltä, että oppilaat, jotka ovat käyneet suomenkielisen esikoulun ennen koulunkäyntinsä alkua, edistyisivät nopeammin äidinkielessään.

TAULUKKO 23. Tutkimusryhmien luokkatasojen 4 ja 5 väliset ruotsin kielen kokeiden ja suomen sanelukokeen keskiarvotulosten tilastolliset merkitsevyydet

Tutkimusryhmä / muuttuja	4. luokka		5. luokka		4. lk vs. 5. lk		
	\bar{x}	s	\bar{s}	s	df	t-arvo	p<
<u>suomalaista esi-</u>							
<u>koulua käyneet</u>							
ordkunskap	2.93	.86	3.21	.91	60	-.85	n.s.
rättskrivning	2.64	1.50	3.71	1.12	60	-3.29	.01
läsförståelse	2.79	1.42	3.47	1.33	60	-2.59	.05
sanelu	7.11	1.87	7.62	1.76	60	-1.10	n.s.
	N=28		N=34				
<u>eivät ole käyneet</u>							
<u>suomalaista</u>							
<u>esikoulua</u>							
ordkunskap	3.04	.82	3.38	.97	67	-2.06	.05
rättskrivning	3.0	1.48	3.54	1.32	67	-1.78	.10
läsförståelse	2.91	1.53	3.08	1.35	67	-.68	n.s.
sanelu	6.91	1.92	7.37	1.28	67	-.35	n.s.
	N=45		N=24				

Kuten yllä olevasta taulukosta voidaan todeta, eroavat sekä suomenkielistä esikoulua käyneiden että sitä käymättömien neljänsien ja viidensien luokkien ruotsin kielen kokeiden keskiarvot

viidesluokkalaisten hyväksi kaikkien kokeiden osalta. Luokkatasojen välillä on siis tapahtunut edistystä joskaan se ei ole ollut kovin suurta, koska erot eivät ole kaikkien kokeiden osalta tilastollisesti merkitseviä.

Ruotsin kielen oikeinkirjoituksessa ja luetun ymmärtämisessä ovat suomenkielisen esikoulun käyneet edistyneet selvästi enemmän. Ruotsin kielen korostuneempi asema puolestaan näyttää lisäävän ruotsin kielen sanavaraston kehittymisen nopeutta, koska ordkunskap-kokeessa on edistystä tapahtunut enemmän ryhmässä, johon kuuluvista suurin osa on saanut esikouluopetuksen lähinnä vain ruotsin kielellä.

9.2.4. Tutkimustulosten koontia ja tarkastelua

Ruotsin kielen opiskelun myöhemmin aloittaneiden ryhmä sai kaikista äidinkielen kokeista paremmat keskiarvot kuin sen opiskelun aikaisemmin aloittaneet. Erot eivät kuitenkaan muodostuneet tilastollisesti merkitseviksi kuin muutamien kokeiden kohdalla. Myös ne, jotka olivat käyneet suomenkielisen esikoulun ja näin ollen saaneet jo ennen koulun alkua vahvistusta äidinkielen taidoilleen, selviytyivät suomen kielen kokeista paremmin kuin oppilaat, jotka eivät olleet käyneet suomenkielistä esikoulua. Tilastollisesti merkitseviä eroja ei kuitenkaan esiintynyt kaikkien testien kohdalla.

Neljännellä luokalla selvisivät ruotsin kielen kokeista paremmin ne ryhmät, joiden äidinkielen kehitystä ei oltu tuettu vaan jotka sen sijaan olivat saaneet enemmän opetusta ruotsin kielellä. Tilastollisesti merkitseviä eroja ei tutkimusryhmien saamien tulosten välille juuri syntynyt. Viidennellä luokalla sen sijaan sekä suomenkielisen esikoulun käyneet että ruotsinkielen opiskelunsa myöhemmin aloittaneet olivat kuroneet välimatkan kiinni ja saaneet joidenkin kokeiden osalta jopa parempia tuloksia. Tutkimusryhmien saamien keskiarvojen välillä ei tosin ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Tulosten perusteella näyttää kuitenkin ilmeiseltä, että ruotsin kielen opetuksensa aikaisemmasta aloituksesta ja ennen koulun käynnin aloitusta tapahtuneesta ruotsinkielisestä opetuksesta ei ajan mittaan olisi ruotsin kielen taitoja tukevaa vaikutusta.

Luokkatasojen välillä tapahtunutta kehitystä selvittäessäni saamistani tuloksista voi päätellä, että äidinkielen perusvalmiuksien kehittämällä on äidinkielen lukutaitoa edistävä vaikutus kolmannen ja neljännen luokan osalta. Neljännen ja viidennen luokan välistä kehitystä minulla oli mahdollisuus selvittää vain kirjoitustaidon osalta. Näiden luokkatasojen saamien keskiarvojen era ei muodostunut tilastollisesti merkittäväksi kummankaan tutkimusryhmän osalta. Näyttää siis siltä, että suomen kielen kirjoitustaidon kehitys on tässä vaiheessa melko hidasta.

Ruotsin kielen kokeissa on luokkatasojen välillä tapahtunut enemmän edistystä siinä ryhmässä, jonka äidinkielen valmiuksia oli ennen koulun käynnin alkua ja sen alkuvaiheessa tuettu. Sekä suomenkielisen esikoulun käyneiden että ruotsin kielen opiskelunsa myöhemmin aloittaneiden ryhmässä oli tapahtunut vertailuryhmäänsä enemmän edistystä oikeinkirjoituksessa ja luetun ymmärtämisessä. Ruotsin kielen sanavaraston kehittyminen oli sen sijaan nopeampaa ryhmällä, johon kuuluvista oppilaista suurin osa oli saanut ruotsinkielistä esikouluopetusta.

Koska osa kokeista on standardoitu Suomessa, minun oli mahdollista vertailla testaamieni oppilaiden saamia tuloksia Suomessa koulua käyvien oppilaiden keskivertotuloksiin. Koehenkilöni olivat äidinkielen taidoissaan noin 1 - 2.5 vuotta Suomessa asuvia oppilaita jäljessä. Ne, joiden äidinkielen perusvalmiuksia ei oltu tuettu olivat enemmän jäljessä kuin ne, jotka olivat koulunkäynnin alkuvaiheessa tai sitä ennen saaneet vahvistusta äidinkielen taidoilleen. Toukomaa ja Skutnabb-Kangas (1977) totesivat ruotsinsuomalaisten esikouluoppilaiden kehitystasoa tutkiessaan, että suomenkielisen esikoulun käyneet olivat äidinkielen osalta 1-2 vuotta jäljessä vastaavia suomalaisia lapsia. Jälkeenjääneisyys ei siis tutkimuksestani saatujen tulosten mukaan näytä ensimmäisten kouluvuosien kuluessa kasvavan niiden oppilaiden osalta, jotka olivat käyneet suomenkielisen esikoulun. Kari Lasonen (1978) totesi koehenkilöittensä psykolingvistisen jälkeenjääneisyyden olleen 1.5 - 2.5 vuotta. Oma tulokseni on siis melko yhtenevä Lasosen huomion kanssa.

9.3. Ruotsin kielen opettajien kaksikielisyysyden yhteydestä oppilaiden suomen ja ruotsin kielen tuloksiin

9.3.1. Suomen kielen taitoja koskevat tulokset

Taulukossa esitetään luokkatasoittain kaksikielisten, suomea ja ruotsia taitavien, ruotsin opettajien ja ruotsia äidinkielenään puhuvien, suomea taitamattomien, opettajien oppilaiden suomen kielen kokeiden keskiarvoja ja niiden erojen merkitsevyyksiä.

TAULUKKO 24. Kaksikielisen ruotsin opettajan ja vain ruotsinkielisen ruotsin opettajan opettamien luokkien äidinkielen testien keskiarvot, hajonnat ja ryhmien keskiarvojen erojen tilastolliset merkitsevyydet luokilla 3, 4 ja 5

Luokkataso / muuttuja	ruotsin opettaja				df	t-arvo	p<
	kaksikielinen		ruotsinkielinen				
	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
<u>3. luokka</u>							
kirjoitusvirhekoe	6.45	.99	5.84	1.32	74	1.88	.05
sanelu	6.25	1.65	6.23	1.18	73	-.12	n.s.
lukukoe	7.0	1.08	6.70	1.41	74	.82	n.s.
sanavarasto	6.25	1.07	6.59	.85	74	-1.43	n.s.
	N=20		N=55-56				
<u>4. luokka</u>							
sanelu	7.41	1.79	6.50	1.90	71	2.10	.05
lukukoe	7.95	1.43	7.26	1.5	71	1.99	.05
	N=39		N=34				
<u>5. luokka</u>							
sanelu	7.62	1.76	7.08	.90	56	1.07	n.s.
lukukoe	7.76	1.21	6.83	1.20	56	2.90	.01
	N=34		N=24				

Kolmannen luokan keskiarvot eivät eroa tilastollisesti merkittävästi toisistaan muutoin kuin kirjoitusvirhekokeen osalta. Siinä tutkimusryhmien keskiarvot eroavat siten, että kaksikielisen ruotsinopettajan opettamat oppilaat ovat saaneet 5 %:n riskitasolla tilastollisesti melkein merkittävästi parempia tuloksia. Kaksikielisen ruotsin opettajan oppilaat ovat saaneet paremman keskiarvon myös lukukokeessa. Sanavarastokokeessa sen sijaan ruotsinkielisen ruotsin opettajan oppilaat ovat selviytyneet jonkun verran paremmin. Sanelussa tutkimusryhmien välinen ero on hyvin pieni. Kaksikielisten ruotsinopettajien opettamat oppilaat ovat saaneet neljännellä luokalla vertailuryhmäänsä paremman tuloksen sanelussa ja lukukokeessa. Molempien kokeiden osalta keskiarvot eroavat tilastollisesti melkein merkittävästi 5 %:n riskitasolla. Viidennen luokan osalta kaksikielisen ruotsin opettajan oppilaat ovat saaneet molemmista kokeista paremmat keskiarvot, mutta tutkimusryhmien välinen ero on tilastollisesti merkittävä vain lukukokeen kohdalla.

Näiden tulosten perusteella ei tilastollisten merkittävyyksien pienuudesta johtuen, ja niiden osittaisen puuttumisen vuoksi, ole mahdollista tehdä kovin selkeitä johtopäätöksiä, mutta tulokset antavat kuitenkin viitteitä siitä, että ruotsin kielen opettajan kaksikielisyydellä olisi yhteyttä oppilaiden suomen kielen taitoihin. Vaikuttaakin siltä, että ruotsin kielen opettajan suomen kielen taito tukisi hänen oppilaittensa äidinkielen oppimista. On myös otettava huomioon se, että lapset, joiden ruotsin opettaja osaa heidän äidinkieltään, saavat vahvistusta omalle identiteetilleen. Heidän ruotsin kielen opettajansa on elävä todiste siitä, että on mahdollista osata hyvin sekä suomea että ruotsia ja ettei ruotsalaiseen yhteiskuntaan sopeutuminen edellytä suomalaisen taustan hylkäämistä.

9.3.2. Ruotsin kielen taitoja koskevat tulokset

Vertailtavien ryhmien: kaksikielisten, suomea taitavien, opettajien ja suomea taitamattomien opettajien oppilaiden selviytyminen ruotsin kielen kokeesta on esitetty taulukossa 25.

TAULUKKO 25. Kaksikielisen ruotsin opettajan ja suomea taitamattoman ruotsin opettajan opettamien oppilaiden ruotsin kielen kokeiden keskiarvot, hajonnat ja ryhmien keskiarvojen erojen tilastolliset merkitsevyydet luokilla 4 ja 5

Luokkataso / muuttuja	ruotsin opettaja				df	t-arvo	p<
	kaksikielinen		ruotsinkielinen				
	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
<u>4. luokka</u>							
ordkunskap	2.92	.80	3.09	.86	71	-.84	n.s.
rättskrivning	2.51	1.37	3.26	1.56	71	-2.22	.05
läsförståelse	2.67	1.44	3.09	1.53	71	-1.21	n.s.
	N=39		N=34				
<u>5. luokka</u>							
ordkunskap	3.21	.91	3.38	.97	56	-.68	n.s.
rättskrivning	3.71	1.12	3.54	1.32	56	.51	n.s.
läsförståelse	3.47	1.33	3.08	1.35	56	1.09	n.s.
	N=34		N=24				

Neljännän luokan oppilaista ovat ruotsin kielen kokeissa menestyneet parhaiten ne, joilla on ruotsin kielen opettajana vain ruotsia taitava opettaja. Keskiarvot poikkeavat tilastollisesti merkitsevästi tosin vain rättskrivning-kokeen osalta. Viidennellä luokalla ruotsinkielisen opettajan oppilaat ovat menestyneet paremmin sanavarastoa mittaavassa ordkunskap-kokeessa, kun taas oikeinkirjoituskokeessa (rättskrivning) ja lukemisen ymmärtämisen kokeessa (läsförståelse) ovat kaksikielisen ruotsin opettajan oppilaat saaneet parempia keskiarvotuloksia. Keskiarvojen erot eivät ole minkään testin osalta kuitenkaan tilastollisesti merkitseviä.

Kun vertaillaan ryhmien sisällä tapahtunutta kehitystä, huomataan kaksikielisen ruotsin opettajan oppilaiden keskiarvojen nousseen enemmän neljänneltä viidennelle luokalle siirryttäessä. Lukemisen ymmärtämisessä ei yksinomaan ruotsinkielisen ruotsin opettajan oppilaiden kohdalla ole keskiarvojen perusteella tapahtunut kehitystä. Luokkatasojen välillä tapahtunut kehitys selviää taulukosta 26.

TAULUKKO 26. Tutkimusryhmien 4. ja 5. luokkatason väliset ruotsin kielen kokeiden keskiarvotulosten erot ja niiden tilastolliset merkitsevyydet

Tutkimusryhmä / muuttuja	4. luokka		5. luokka		4. lk vs. 5. lk		
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	df	t-arvo	p<
<u>kaksikielinen</u>							
<u>ruotsin opettaja</u>							
ordkunskap	2.92	.80	3.21	.91	71	-1.23	n.s.
rättskrivning	2.51	1.37	3.70	1.12	71	-3.85	.001
läsförståelse	2.67	1.44	3.47	1.33	71	-3.21	.01
<u>ruotsinkielinen</u>							
<u>ruotsin opettaja</u>							
ordkunskap	3.09	.86	3.38	.97	56	-1.64	n.s.
rättskrivning	3.26	1.52	3.54	1.32	56	-1.04	n.s.
läsförståelse	3.09	1.53	3.08	1.35	56	.04	n.s.

Tuloksia tarkasteltaessa on muistettava, että eroja saattavat aiheuttaa monet muutkin opettajakohtaiset seikat kuin opettajan kielitaito. Näitä on kuitenkin mahdoton kontrolloida näin suppean tutkimuksen yhteydessä. Opettajakohtaisten ominaisuuksien arviointia ja myös näiden tulosten arviointia vaikeuttaa myös se seikka, ettei kaikilla luokilla ole ollut sama ruotsin kielen opettaja koko ruotsin kielen opiskelun ajan. Kaksikieliset ruotsin kielen opettajat olivat kuitenkin useammin opettaneet samaa luokkaa pitemmän ajan. Ruotsinkieliset ruotsin opettajat taas olivat vaihtuneet useammin. Tämä johtuu siitä, että kouluissa, joissa ei ole ketään erityisesti siirtolaisten ruotsin opetukseen erikoistunutta opettajaa, annetaan näitä tunteja usein niin sanottuina täytetunteina eri opettajille.

Yhteenvetona voidaan todeta, että ruotsin kielen opettajan suomen kielen taito näytti tukevan oppilaiden suomen kielen taitoja ylempillä luokilla (neljännellä ja viidennellä luokalla). Kolmannella luokalla tilanne oli vielä epäselvä. Ruotsin kielen taitojen testauksessa ei saatu tilastollisesti merkitseviä eroja kummankaan tutkimusryhmän eduksi kuin yhden testin osalta. Mutta keskiarvojen tarkastelu antoi viitteitä siitä, että opettajan osatessa vain ruotsin kieltä oppilaat selvisivät paremmin neljännellä luokalla, Viidennellä luokalla kuitenkin kaksikielisen opettajan oppilaat olivat jo saaneet kahdesta kokeesta paremmat tulokset. Luokkatasojen välillä tapahtunutta kehitystä tarkasteltaessa havaittiinkin kaksikielisen ruotsin opettajan oppilaiden ruotsin kielen taitojen kehittyneen enemmän kuin vain ruotsin kieltä osaavan opettajan.

9.4. Oppilaiden suomen ja ruotsin kielen taitojen yhteydestä

Saadakseni selville onko oppilaiden suomen kielen taito yhteydessä ruotsin kielen taitoihin, laskin suomen kielen kokeiden korrelaatiot ruotsin kielen kokeisiin. Korrelaatiot selviävät alla olevasta taulukosta.

TAULUKKO 27. Suomen ja ruotsin kielen testien välisiä korrelaatioita

luokka / suomen kielen kokeet	ruotsin kielen kokeet								
	ordkunskap			rättskrivning			läsförståelse		
	r	p<	N	r	p<	N	r	p<	N
<u>4. luokka</u>									
sanelu	.21	.05	75	.39	.001	73	.16	.10	73
LUKILA- lukukoe	.28	.01	73	.47	.001	73	.57	.001	73
<u>5. luokka</u>									
sanelu	.17	n.s.	58	.50	.001	58	.20	.10	58
LUKILA- lukukoe	.22	.01	58	.46	.001	58	.36	.01	58

Testien välisistä korrelaatioista huomataan, että ruotsin ja suomen kielen testituloksilla on tilastollisesti merkitsevä yhteys. Tosin sekä neljännen että viidennen luokan sanelun ja läsförståelse-kokeen välistä korrelaatiota voidaan pitää vain viitteellisenä, koska riskitaso on 10 %:n luokkaa. Poikkeuksena oli viidennen luokan sanelun ja ruotsin ordkunskap-kokeen välillä vallitseva pieni korrelaatio, joka ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Suomen kielen kirjoitustaidon ja ruotsin kielen sanavaraston taitamisen välinen yhteys oli siis heikko.

Tarkasteltaessa lähemmin neljännen luokan tuloksia huomataan suurin korrelaatio suomen ja ruotsin lukemista ja vastaavasti suomen ja ruotsin kirjoittamista mittaavista kokeista saatujen tulosten välillä. Tämä onkin luonnollista, koska on hyvin todennäköistä, että hyvin suomen kieltä kirjoittamaan oppinut oppii myös helpommin kirjoittamaan ruotsin kieltä. Sama koskee myös suomen ja ruotsin lukutaitojen kehittymistä.

Myös viidennen luokan oppilaiden suomen ja ruotsin kielen kirjoituskokeista saamat tulokset korreloivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi. Suomen kielen lukukokeen ja ruotsin läsförståelse-kokeen tulosten välillä ei sen sijaan ole aivan yhtä suurta yhteyttä, koska tilastollinen merkitsevyys on todettu 1 %:n riskitasolla. Täällöinkin korrelaatio on suhteellisen suuri, sillä alkuperäinen p-arvo oli .002 eli hyvin lähellä 0.1 %:n riskitasoa.

Toukomaan (1975) tulosten mukaan suomen kielen taidolla on peruskoulun keskiasteella merkitsevä vaikutus ruotsin lukutaidon kehittymisen kannalta. Myös Toukomaan & Lasonen (1979) totesivat Norrköpingin suomenkielisten lasten lukutaitoa testatessaan, että suomen ja ruotsin lukutaito korreloivat positiivisesti keskenään.

Suomen ja ruotsin kielen taitojen yhteyttä tarkastellessa on otettava huomioon se, että oppilaan yleinen älykkyys vaikuttaa hänen menestymiseensä sekä suomen että ruotsin kielen kokeissa. Koska en pystynyt mittaamaan oppilaiden älykkyyttä, ei minulla ollut myöskään mahdollisuutta sen osuuden vakioimiseen tuloksia tarkastellessa.

9.5. Oppilaiden taustaan liittyvien tekijöiden yhteydestä heidän suomen ja ruotsin kielen taitoonsa

9.5.1. Kodissa käytetyn kielen yhteys oppilaan suomen ja ruotsin kielen taitoihin

Kuten koehenkilöiden taustaa tarkastellessani totesin, käytetään suomenkielisten siirtolaisten kotona useimmiten suomea. Vain noin 22 %:ssa kodeista käytettiin molempia kieliä. Tarkastellessani eri tutkimusryhmien jakaumia, kun jakoperusteena oli kotona käytetty kieli, havaitsin niiden poikkeavan joidenkin tutkimusryhmien osalta. Siksi onkin tärkeää ottaa selvälle, onko tällä riippumattomalla muuttujalla yhteyttä oppilaan ruotsin tai suomen kielen taitoon.

Verrattaessa toisiinsa kotona suomen kieltä käyttävien ja sekä suomea että ruotsia käyttävien menestymistä suomen kielen kokeissa ei keskiarvojen välillä voi havaita tilastollisesti merkitseviä eroja. Taulukko, josta selviää kotona käytetyn kielen yhteys suomen kielen taitoon on liitteenä (liite 13). Tutkimusryhmien ruotsin kielen kokeiden keskiarvot eivät myöskään eroa tilastollisesti merkitsevästi toisistaan (liite 13). Kummankaan ryhmän keskiarvot eivät myöskään olleet johdonmukaisesti toista ryhmää parempia eivätkä huonompia. Tällä riippumattomalla muuttujalla ei siis näytä olevan yhteyttä oppilaiden suomen tai ruotsin kielen taitoon.

Ruotsin kielen käyttö kotona ei siis ilmeisesti paranna oppilaan valmiuksia kyseisessä kielessä eikä myöskään heikennä suomen kielen taitoa. Vaikuttaakin siltä, että kodeissa, joissa puhutaan sekä suomea että ruotsia, ei ruotsia puhuta kovinkaan järjestelmällisesti. Yksi selitys ruotsin kielen käyttöön on ilmeisesti se, että tällaisissa kodeissa toinen vanhemmista on myös siirtolainen, jolla on jokin muu äidinkieli kuin suomi. Tällöin kotona käytetty ruotsin kieli on useimmiten sanastoltaan köyhää ja usein virheellistäkin. On erittäin harvinaista, että vanhemmat, joista toisen äidinkieli on ruotsi, laittaisivat lapsensa suomenkieliseen luokkaan. Toinen jo aikaisemmin mainitsemani syy ruotsin kielen käyttöön on Ruotsin suomalaiskodeissa käytetyn suomen kielen köyhyys. Tällöin ruotsia käytetään vain

kun vastaavia suomenkielisiä ilmauksia ei enää muisteta.

9.5.2. Sisarusten lukumäärän yhteys oppilaan suomen ja ruotsin kielen taitoihin

Taulukosta 28 selviävät suomen kielen kokeiden keskiarvot, hajonnat ja yksisuuntaisella varianssianalyysillä testatut keskiarvojen erojen merkitsevyydet, kun tutkimusryhmiin jako on suoritettu sen perusteella, kuinka monta sisarusta koehenkilöllä on.

TAULUKKO 28. Sisarusten lukumäärän yhteys suomen kielen kokeiden tuloksiin

luokkataso/ muuttuja	sisarusten lukumäärä										df	p(F
	0		1		2		3		4				
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
<u>3. luokka</u>													
kirjoitus- virhekoe	5.90	.99	5.86	1.38	6.08	1.30	6.80	.44	-	-	75	n.s.	.86
sanelu	5.80	1.14	6.32	1.25	6.38	1.44	6.40	1.52	-	-	74	n.s.	.51
lukukoe	6.40	1.65	6.91	1.38	6.73	1.19	7.0	1.22	-	-	75	n.s.	.43
sanavaras- tokoe	6.80	.63	6.57	1.04	6.31	.83	6.40	.89	-	-	75	n.s.	.82
	N=10		N=25		N=26		N=5						
<u>4. luokka</u>													
sanelu	7.10	1.45	6.95	2.15	7.08	2.06	7.00	1.41	6.75	1.26	72	n.s.	.03
lukukoe	6.90	1.45	7.87	1.50	7.85	1.63	8.0	.87	5.75	.50	72	.05	2.88
	N=10		N=37		N=13		N=9		N=4				
<u>5. luokka</u>													
sanelu	6.91	1.92	7.5	1.92	8.2	1.72	7.91	1.30	5.40	1.95	58	.05	2.48
lukukoe	7.18	1.54	7.41	1.56	7.56	1.01	7.55	.82	7.0	.71	57	n.s.	.90
	N=11		N=22		N=9		N=11		N=5				

Kolmannen luokan oppilaista saivat ne oppilaat, joilla oli kolme sisarusta parhaimmat arvosanat suomen kielen kirjoitusvirhe- ja lukukokeesta sekä sanelusta. Sanavarastokokeesta sen sijaan paras keskiarvo oli oppilailta, joilla ei ollut sisaria. Tilastollisesti merkitseviä eroja ei ollut. Neljännen luokan

oppilaista sanelukokeessa menestyivät parhaiten ne, joilla ei ollut sisaruksia. Lukukokeessa taas menestyivät parhaiten oppilaat, joilla oli kolme sisarusta. Ero oli tilastollisesti merkitsevä vain 5 %:n riskitasolla. Viidennellä luokalla ovat sekä sanelu- että lukukokeessa menestyneet parhaiten oppilaat, joilla oli kaksi sisarusta. Erot olivat tilastollisesti melkein merkitseviä sanelun osalta 5 %:n riskitasolla, lukukokeen osalta erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä.

Koska mitään selviä eroja ei ryhmien välillä ilmene ja myös tutkimusryhmien koehenkilömäärä on luokkatasoinen tarkasteltaessa hyvin pieni (N = 4-37) on satunnaistekijöiden osuus niin suuri, ettei luotettavia päätelmiä ole mahdollista tehdä.

TAULUKKO 29. Sisarusten lukumäärän yhteys ruotsin kielen kokeiden tuloksiin

luokkataso/ muuttuja	sisarusten lukumäärä										df	p<	F
	0		1		2		3		4				
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
<u>4. luokka</u>													
ordkunskap	3.30	.67	3.11	.81	2.9	.64	2.89	.93	1.75	.96	72	.05	3.13
rätt-skrivning	2.80	1.48	2.89	1.47	3.08	1.66	2.67	1.50	2.50	1.73	73	n.s.	.16
läsför-stäelse	2.40	1.51	3.19	1.33	2.85	1.63	2.89	1.69	1.0	0	73	.10	2.45
	N=10		N=37		N=13		N=9		N=4				
<u>5. luokka</u>													
ordkunskap	3.18	.751	3.32	1.17	3.44	1.01	3.27	.65	3.0	.71	58	n.s.	.21
rätt-skrivning	3.18	1.33	3.68	1.32	3.78	.97	3.91	1.04	3.60	1.14	57	n.s.	.56
läsför-stäelse	2.82	1.66	3.45	1.26	3.11	1.36	3.64	1.29	3.40	1.14	57	n.s.	.63
	N=11		N=22		N=9		N=11		N=5				

Tarkasteltaessa oppilaiden menestymistä ruotsin kielen kokeissa kun vertailtaviin tutkimusryhmiin jako on suoritettu sisarusten määrän perusteella ei eri kokeissa menestymisessä ja sisarusten lukumäärän välillä voida havaita selvää yhteyttä. Neljännen luokan osalta on kokeissa menestymisessä eri ryhmien välillä tilastollisesti melkein merkitsevä ero ordkunskap-kokeessa. Ero on tällöin tilastollisesti merkitsevä 5 %:n riskitasolla.

Parhaiten ovat menestyneet oppilaat, joilla ei ole sisaruksia ja huonoiten ovat selviytyneet ne oppilaat, joilla on enemmän kuin neljä sisarusta. Tilastollisesti merkitsevää eroa 10 %:n riskitasolla havaitaan myös läsförståelse-kokeen osalta. Koska riskitaso on näin suuri, on ero todettava vain viitteelliseksi. Nytkin ovat parhaiten menestyneet oppilaat, joilla on yksi sisarus ja huonoiten taas oppilaat, joilla on yli neljä sisarusta. Viidennen luokan osalta ei ole todettu tilastollisesti merkitseviä eroja. Mitään selkeää suuntausta keskiarvoissa ei myöskään ole havaittavissa. Koska koehenkilömäärä on nytkin hyvin pieni eri tutkimusryhmissä ja ryhmien väliset erot pieniä on todettava, ettei sisarusten lukumäärällä voida katsoa olevan merkitystä ruotsin kokeessa menestymiseen.

Yhteenvedona voidaan todeta, että sisarusten lukumäärällä ja suomen ja ruotsin kielen kokeissa menestymisellä ei siis tämän tutkimusaineiston perusteella voida katsoa olevan yhteyttä.

9.5.3. Kodin yhteiskunnallisen tason yhteys oppilaan suomen ja ruotsin kielen taitoihin

Kuten koehenkilöiden taustaa tarkastellessani totesin oli ammattitaidottomien vanhempien määrä kaikissa tutkimusryhmissä suuri. Eri tutkimusryhmien isien ja äitien ammattijakaumat eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan (liitteet 9 ja 10), joten ei ole oletettavaa, että tämä riippumaton muuttuja aiheuttaisi tutkimusryhmien välistä eroa. Koska halusin kuitenkin ottaa selville, onko vanhempien ammattitaidolla yhteyttä oppilaiden menestymiseen kokeissa, laskin keskiarvot, hajonnat ja keskiarvojen erojen tilastolliset merkitsevyydet eri ammattitasoihin kuuluvien äitien ja isien lapsille. Keskiarvojen erojen tilastollinen merkitsevyys on testattu yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Äidin ammattitaitoisuuden yhteys oppilaan selviämiseen kokeista ilmenee taulukoista 30, 31 ja 32.

TAULUKKO 30. Äidin ammatin yhteys kolmasluokkalaisen lapsensa menestymiseen suomen ja ruotsin kielen kokeissa

koe	ä i d i n a m m a t t i t a s o								df	F	p<
	ammatti- taidoton		ammatti- taitoinen		koti- äiti		työtön				
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
virhekoe	5.97	1.18	6.78	1.48	5.00	1.26	7.0	-	75	2.80	.05
sanelu	6.15	1.27	7.56	1.01	5.67	1.03	-	-	74	5.90	.01
lukukoe	6.67	1.32	7.89	1.27	6.33	.82	7.0	-	75	2.63	.05
sanavarasto	6.33	.82	7.44	1.13	6.50	.55	8.0	-	75	5.62	.01
	N=69		N=9		N=6		N=0-1				

Äidin ammattitaitoisuudella näyttää olevan merkitystä oppilaan menestymiseen kokeissa. Eri ryhmien väliset erot ovat kaikkien testien osalta tilastollisesti merkitseviä; parhaiten ovat menestyneet ammattitaitoisten äitien lapset. Tähän ryhmään kuuluu kuitenkin vain pieni osa lapsista eli yhdeksän oppilasta.

TAULUKKO 31. Äidin ammatin yhteys neljäsluokkalaisen lapsensa menestymiseen suomen ja ruotsin kielen kokeissa

koe	ä i d i n a m m a t t i t a s o								df	F	p<
	ammatti- taidoton		ammatti- taitoinen		koti- äiti		työtön				
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
sanelu	6.93	1.91	7.13	2.17	7.28	1.60	-	-	72	.88	n.s.
lukukoe	7.57	1.57	8.13	1.36	7.57	.90	-	-	72	.18	n.s.
ordkunskap	2.98	.74	3.59	1.19	2.57	.98	-	-	72	2.49	.01
rättskrivning	2.91	1.54	2.75	1.39	2.57	1.27	-	-	72	.19	n.s.
läsförståelse	2.78	1.46	3.38	1.30	3.00	1.91	-	-	72	.60	n.s.
	N=58		N=8		N=7		N=0				

Neljännellä luokalla käyvien oppilaiden kohdalla ei äidin ammattitaitoisuudella näyttänyt olevan yhtä selvää yhteyttä oppilaiden menestymiseen kuin kolmasluokkalaisten kohdalla havaittiin. Ainoastaan ruotsin ordkunskap-kokeessa he saivat tilastollisesti merkitsevästi muita paremman keskiarvon.

TAULUKKO 32. Äidin ammatin yhteys viidesluokkalaisen lapsensa menestymiseen suomen ja ruotsin kielen kokeissa

koe	ä i d i n a m m a t t i t a s o								df	F	p<
	ammatti- taidoton		ammatti- taitoinen		koti- äiti		työtön				
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
sanelu	7.40	1.90	8.57	.79	6.71	1.89	4.0	-	57	2.48	.10
lukukoe	7.40	1.32	7.71	1.11	7.3	.95	5.0	-	57	1.35	n.s.
ordkunskap	3.28	.88	3.57	1.27	3.0	1.0	3.0	-	57	.45	n.s.
rättskrivning	3.60	1.22	4.14	.89	3.7	.95	1.0	-	57	2.19	.10
läsförståelse	3.19	1.44	4.14	.90	3.14	.90	4.0	-	57	1.15	n.s.
	N=43		N=7		N=7		N=1				

Äidin ammattitaidolla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys viidesluokkalaisen lapsensa suomen ja ruotsin kokeissa menestymiseen vain suomen kielen sanelukokeen ja ruotsin rättskrivning-kokeen osalta. Yhteyden voi todeta tällöinkin olevan vain viitteellinen, koska keskiarvot erosivat tilastollisesti merkitsevästi 10 %:n riskitasolla.

Isän ammattitaidolla ei tämän aineiston mukaan näyttänyt olevan sanottavaa merkitystä oppilaiden koetuloksiin kuten liitteessä olevasta taulukosta voidaan havaita (liite 14). Tähän vaikutti myös ilmeisesti ammattitaitoisten isien ryhmän pienuus.

Tulokset näyttivät antavan viitteitä siitä, että äidin ammattitaitoisuudella saattoi olla merkitystä koetuloksiin. Tämä koski varsinkin kolmatta luokkaa. Koska kuitenkin ammattitaitoisten äitien määrä oli hyvin pieni, ja eri tutkimusryhmien jakaumat eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan, ei tällä riippumattomalla muuttujalla ole ilmeisesti yhteyttä tuloksiin.

9.5.4. Sukupuolen yhteys oppilaan suomen ja ruotsin kielen taitoihin

Koska tyttöjen ja poikien kielellisen kehityksen tiedetään yleisesti eroavan toisistaan, tarkastelin tätä riippumatonta muuttujaa tarkemmin ja kontrolloin tyttöjen ja poikien menestymistä suomen ja ruotsin kielen testeissä luokkatasoin. Taulukosta 33 selviää sukupuolen yhteys menestymiseen suomen kielen kokeissa kolmannen luokan osalta.

TAULUKKO 33. Kolmannen luokan tyttöjen ja poikien suomen kielen testien keskiarvot, hajonnat ja niiden erojen tilastolliset merkitsevyydet

testit	tytöt		pojat		p<	t-arvo	df
	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
kirjoitusvirhekoe	6.42	1.18	5.58	1.22	.01	3.06	74
sanelu	6.74	1.20	5.81	1.27	.01	3.25	73
lukukoe	7.13	1.28	6.45	1.31	.05	2.31	74
sanavarasto	6.74	.95	6.26	.83	.05	2.32	74
	N=38		N=38				

Tytöt ovat menestyneet kolmannella luokalla kaikissa suomen kielen kokeissa paremmin kuin pojat. Keskiarvojen erot ovat tilastollisesti merkitseviä 1 %:n riskitasolla LUKILAN kirjoitusvirhe- ja sanelukokeessa ja tilastollisesti melkein merkitsevä 5 %:n riskitasolla LUKILAN luku- ja sanavarastokokeessa.

TAULUKKO 34. Neljännen luokan tyttöjen ja poikien suomen ja ruotsin kielen testien keskiarvot, hajonnat ja niiden erojen tilastolliset merkitsevyydet

testit	tytöt		pojat		p<	t-arvo	df
	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
ordkunskap	3.14	.65	2.87	.96	n.s.	1.44	71
rättskrivning	3.34	1.55	2.42	1.29	.01	2.75	71
läsförståelse	3.06	1.55	2.69	1.42	n.s.	1.07	71
sanelu	7.11	1.98	6.87	1.82	n.s.	.55	71
lukukoe	8.00	1.57	7.29	1.36	.05	2.07	71
	N=35		N=38				

Neljännellä luokalla sukupuolten väliset erot näyttävät hieman kaventuneen. Vaikka tytöt saivatkin kaikista kokeista paremman keskiarvon, olivat keskiarvojen erot tilastollisesti merkitseviä vain kahden kokeen osalta. Ruotsin kielen rättskrivning-kokeessa tyttöjen ja poikien saamat keskiarvot erosivat tilastollisesti merkitsevästi 1 %:n riskitasolla. Suomen kielen lukemisen ymmär-

tämiskokeen osalta eri sukupuolten saamien keskiarvojen ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä 5 %:n riskitasolla.

TAULUKKO 35. Viidennen luokan tyttöjen ja poikien suomen ja ruotsin kielen kokeiden keskiarvot, hajonnat ja niiden erojen tilastolliset merkitsevyydet

testit	tytöt		pojat		p<	t-arvo	df
	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
ordkunskap	3.24	.92	3.33	.96	n.s.	-.39	56
rättskrivning	3.91	1.06	3.25	1.29	.05	2.14	56
läsförståelse	3.29	1.43	3.33	1.24	n.s.	-.11	56
sanelu	7.85	1.76	6.75	1.90	.05	2.28	56
lukukoe	7.59	1.23	7.08	1.32	n.s.	1.49	56
	N=34		N=24				

Viidesluokkalaisten kokeista saamat keskiarvot eroavat tyttöjen hyväksi tilastollisesti melkein merkitsevästi suomen sanelu- ja ruotsin rättskrivning-kokeiden osalta 5 %:n riskitasolla. Pojat näyttävät kuitenkin ottavan tyttöjä kiinni ruotsin kielessä, sillä he saivat nyt ordkunskap- ja läsförståelse -kokeissa tyttöjä paremman keskiarvon, joka ei kuitenkaan eronnut tilastollisesti merkitsevästi tyttöjen saamasta keskiarvosta. Neljännellä luokallahan tytöt saivat näissä kokeissa poikia paremman keskiarvon. Tällöinkään ei ero tosin ollut tilastollisesti merkitsevä.

Tytöt selvisivät kaikilla luokka-asteilla miltei kaikista kokeista poikia paremmin, joskin erot näyttävät pienenevän ylemmille luokille siirryttäessä. Koska tyttöjä oli joissakin tutkimusryhmissä tilastollisesti merkitsevästi enemmän, on otettava huomioon, että tämä riippumaton muuttuja on saattanut aiheuttaa osan vaihtelusta. Tyttöjä oli enemmän ryhmässä, joka oli aloittanut ruotsin kielen opiskelunsa myöhemmin. Tämä ryhmään sai kokeista paremmat tulokset, joskin tutkimusryhmien ero ei kaikkien kokeiden osalta ollut tilastollisesti merkitsevä. Osaselityksenä saattaa siis olla myös tyttöjen suurempi määrä koehenkilöistä. Myös suomenkielistä esikoulua vuoden käyneiden ryhmässä oli tyttöjä enemmän. Tämän ryhmän parempi menestyminen on siis ilmeisesti yhteydessä, ei vain esikoulun käymiseen, vaan myös tyttöjen

suurempaan määrään. Tätä tukee osaltaan aikaisemmin tuloksia esitellessäni tekemäni havainto, että puoli vuotta suomenkielistä esikoulua käyneet menestyvät vertailuryhmiänsä huonommin ja heistä oli suhteellisesti suurempi määrä poikia. Toisaalta on myös mahdollista, että tytöt hyötyvät enemmän suomenkielisestä esikoulusta ja ruotsin kielen opetuksen siirtämisestä myöhempään. Ruotsin opettajan kaksikielisyyden mukaan jaetuissa tutkimusryhmissä ei eri sukupuolten välillä esiintynyt tilastollisesti merkitsevää eroa.

9.5.5. Ruotsissa oloajan yhteys oppilaan suomen ja ruotsin kielen taitoihin

Yksi tutkimuksen ongelmista on, onko siirtolaislapsen Ruotsissa oloajalla yhteyttä hänen suomen tai ruotsin kielen taitoihinsa. Selvitän tätä erikseen suomen ja ruotsin kielen taitojen osalta. Oppilaan Ruotsissa asuma aika oli tutkimuksessani myös riippumattomana muuttujana. Saatuani selville onko Ruotsissa oloajalla yhteyttä oppilaiden kielitaitoihin minun on myös koetettava ottaa selville, onko mahdollista, että oppilaan Ruotsissa oloaika olisi aiheuttanut muutoksen varsinaisen muuttujan sijasta. Kahden tutkitun ongelman kohdallahan todettiin tutkimusryhmien jakaumien eroavan tilastollisesti merkitsevästi juuri Ruotsissa asutun ajan suhteen.

9.5.5.1. Suomen kielen taidot

Koehenkilöjoukko oli Ruotsissa asutun ajan suhteen hyvin homogeeninen. Suurin osa oli asunut Ruotsissa 7-9 vuotta eli miltei koko ikänsä. Oppilaita, jotka olivat asuneet Ruotsissa vain 1-4 vuotta, oli luokkatasoittain tarkasteltaessa hyvin vähän. Kolmannella luokalla tällaisia oppilaita oli viisi, neljännellä luokalla neljä ja viidennellä luokalla seitsemän. Ruotsissa oloajan ja kokeissa menestymisen yhteyttä olen selvittänyt laskemalla niiden välisen korrelaation. Keskiarvojen erojen merkitsevyydet on testattu t-testillä.

TAULUKKO 36. Ruotsissa asutun ajan korrelaatio suomen kielen kokeissa menestymiseen

luokkataso/ muuttuja	r	p<	N
<u>3. luokka</u>			
kirjoitusvirhekoe	-.34	.001	76
sanelu	-.26	.05	76
lukukoe	-.28	.01	76
sanavarastokoe	-.24	.05	76
<u>4. luokka</u>			
sanelu	-.25	.01	73
lukukoe	-.08	.10	73
<u>5. luokka</u>			
sanelu	.07	n.s.	58
lukukoe	.09	n.s.	58

Ruotsissa asuttu aika korreloi kolmannen luokan osalta tilastollisesti merkitsevästi testeissä menestymiseen. Korrelaatio on suurin kirjoitusvirhekokeen osalta, tällöin saadut tulokset korreloivat Ruotsissa oloajan kanssa tilastollisesti erittäin merkitsevästi 0.1 %:n riskitasolla. Ruotsissa asuttu aika korreloi tilastollisesti melkein merkitsevästi 5 %:n riskitasolla sanelun ja sanavarastokokeen tuloksiin ja tilastollisesti merkitsevästi 1 %:n riskitasolla lukukokeen tuloksiin.

Ylemmille luokka-asteille siirryttäessä Ruotsissa oloajan ja koetulosten välinen korrelaatio sen sijaan vaikuttaa heikenevän, koska korrelaation voidaan katsoa olevan tilastollisesti merkitsevä vain neljännen luokan kirjoituskokeen osalta 1 %:n riskitasolla. Neljännen luokan lukukokeen korrelaatio on merkitsevä 10 %:n riskitasolla, jolloin voidaan todeta vain viitteellistä yhteyttä kokeissa menestymisen ja Ruotsissa oloajan välillä. Viidennen luokan osalta ei tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kokeissa menestymisen ja Ruotsissa oloajan suhteen ole.

Saamani tulokset ovat kolmannen ja neljännen luokan osalta samansuuntaisia Kuusisen, Lasosen ja Särkelän (1976) saamien tulosten kanssa. He totesivat Ruotsissa vähemmän aikaa asuneiden

selviävän äidinkielen kokeista muita paremmin. Myös Toukomaa oli jo vuonna 1975 tekemässään tutkimuksessa päätenyt samaan tulokseen. Molemmissa edellä mainituissa tutkimuksissa oli koehenkilöiden tausta sikäli samanlainen, että heistä suurin osa kävi ruotsinkielistä luokkaa. Kari Lasonen (1978) päätyi aiemmista tutkimuksista poikkeavaan tulokseen ja totesi, että Ruotsissa oloaika ei ole vaikuttanut hänen koehenkilöidensä testituloksiin. Tämän selittää ilmeisesti se, että Kari Lasosen koehenkilöistä 90 % kävi kotikieliluokkaa. Onkin mahdollista, että suomenkielisen luokan käyminen kohentaisi Ruotsissa kauemmin asuneiden suomen kielen taitoja siinä määrin, että he saavat kiinni Suomesta vain muutama vuosi sitten muuttaneita. Tutkimuksestani saadut tulokset tukevat tätä oletusta sikäli, että vaikka eroja onkin, ne ovat kaventuneet kun suomalaista luokkaa on ehditty käydä neljä luokkaa.

Ruotsissa oloaika on pidettävä myös kokeissa menestymisen taustamuuttujana tutkittaessa muita ongelmia. Kun koetetaan tehdä päätelmiä siitä, onko Ruotsin kielen opetuksen myöhäisemmällä aloitusajankohdalla merkitystä kokeissa menestymiseen, on otettava huomioon, että tutkimusryhmien jakaumat erosivat tilastollisesti merkitsevästi Ruotsissa asutun ajan suhteen. Ruotsin opiskelun myöhemmin aloittaneiden ryhmästä oli 26 % asunut Ruotsissa 1-6 vuotta, kun taas ruotsin opiskelun aikaisemmin aloittaneiden ryhmästä oli 1-6 vuotta Ruotsissa asuneita vain 10 %. Koska Ruotsissa asutulla ajalla havaittiin olevan positiivinen korrelaatio kolmas- ja neljäsluokkalaisten suomen kielen taitoihin, on todettava, että ryhmittely ruotsin opiskelun aikaisemmin aloittaneisiin ja ruotsin opiskelun myöhemmin aloittaneisiin ei ole ainoa tuloksiin vaikuttanut muuttuja. Myös oppilaiden Ruotsissa asuma aika on ilmeisesti kolmannen ja neljännen luokan oppilaiden osalta ollut yhteydessä siihen, että ruotsin kielen opiskelunsa myöhään aloittaneet ovat selvinneet kokeista vertailuryhmäänsä paremmin. Viidennen luokan oppilaiden suomen kielen kokeissa menestymiseen ei Ruotsissa oloaika enää näytä vaikuttaneen.

Vertailtaessa oppilaiden jakaantumista tutkimusryhmiin, jotka oli muodostettu ruotsin kielen opettajan kielitaidon mukaan, havaittiin ryhmien eroavan tilastollisesti merkitsevästi Ruotsissa asutun ajan suhteen. Kaksikielisen ruotsin opettajan oppilaista

useimmat (28 %) olivat asuneet Ruotsissa lyhyemmän ajan eli 1-6 vuotta, kun heitä suomea taitamattomien ruotsin kielen opettajien oppilaista oli vain 10.5 %. Koska vähemmän aikaa Ruotsissa asuneita oli kaksikielisen ruotsin opettajan oppilaista enemmän on ilmeistä, että kaksikielisen opettajan oppilaiden suomen kielen kokeissa menestymistä on tukenut paitsi ruotsin kielen opettajan kaksikielisyys myös oppilaiden lyhyempi Ruotsissa viettämä aika. Näin on laita varsinkin kolmatta ja neljättä luokkaa käyvien oppilaiden kohdalla. Viidesluokkalaisten osaltahan ei Ruotsissa oloajalla ja suomen kielen kokeissa menestymisellä enää havaittu olevan yhteyttä.

Ruotsin opettajan kaksikielisuuden yhteys suomen kielen kokeissa menestymiseen on siis todellisuudessa havaittua pienempi. Kolmannen luokan osaltahan erot tutkimusryhmien välillä olivatkin hyvin pieniä, neljännen luokan osalta sen sijaan jo tilastollisesti merkitseviä. Tätä merkitsevyyttä vähentää siis oppilaiden Ruotsissa asuman ajan yhteys tuloksiin.

9.5.5.2. Ruotsin kielen taidot

Alla olevasta taulukosta selviää Ruotsissa asutun ajan ja ruotsin kielen kokeissa menestymisen yhteys.

TAULUKKO 37. Ruotsissa oloajan yhteys menestymiseen ruotsin kielen kokeissa

Luokkataso/ muuttuja	r	p<	N
<u>4. luokka</u>			
ordkunskap	-.07	n.s.	73
rättskrivning	.06	n.s.	73
läsförståelse	-.00	n.s.	73
<u>5. luokka</u>			
ordkunskap	.22	.05	58
rättskrivning	.00	n.s.	58
läsförståelse	.12	n.s.	58

Ruotsissa oloajalla ja ruotsin kielen kokeissa menestymisellä on tilastollisesti merkitsevä yhteys vain viidennen luokan ordkunskap-kokeen osalta. Tässä ovat menestyneet parhaiten ne, jotka ovat asuneet kauemman aikaa Ruotsissa. Vaikuttaa siis siltä, että Ruotsissa kauemman aikaa asuneet eivät olisi oppineet suhteessa enempää ruotsin kieltä kuin vain vähän aikaa asuneet. Tulokseen on ilmeisesti kuitenkin vaikuttanut myös koehenkilöjoukon homogeenisuus. Oppilaistahan oli erittäin vähän sellaisia, jotka olisivat asuneet Ruotsissa vain 1-3 vuotta. Miltei kaikki olivat siis ehtineet oppia jonkin verran ruotsia.

Tarkasteltaessa Ruotsissa asuttua aikaa kontrolloitavana muuttujana, kun kysymyksessä on oppilaan menestyminen ruotsin kielen kokeissa, on koetettava ottaa selville, onko jokin tutkimusryhmä, jonka jakauma eroaa juuri Ruotsissa asutun ajan suhteen mahdollisesti hyötynyt siitä, että siinä on enemmän Ruotsissa pitempään asuneita. Aikaisemmin todettiin kahden ongelman tutkimusryhmien jakaumien eroavan tilastollisesti merkittävästi juuri Ruotsissa asutun ajan suhteen. Seuraavassa tarkastelen näitä ryhmiä. Koska tilastollisesti merkitsevä yhteys Ruotsissa asutun ajan ja ruotsin kokeissa menestymisen välillä todettiin vain ordkunskap-kokeen osalta, selvitän mahdollisia yhteyksiä vain tämän osalta.

Koehenkilöiden jakaumia tarkasteltaessa huomattiin ruotsin opiskelunsa aikaisemmin aloittaneiden ryhmässä olevan enemmän oppilaita, jotka olivat asuneet Ruotsissa kauemman aikaa. Tämä ryhmä saikin paremman, joskaan ei tilastollisesti merkittävästi, keskiarvon juuri ordkunskap-kokeesta. Muista kokeista sai vertailuryhmä eli ruotsin opiskelunsa myöhemmin aloittaneet paremman tuloksen. Kun nyt tiedetään, että Ruotsissa asuttu aika on yhteydessä tässä kokeessa menestymiseen, voidaan olettaa, että ruotsin kielen sanastokokeessa menestymistä ei välttämättä tukenut vain se, että ruotsin kielen opetus oli aloitettu aikaisemmin vaan myös Ruotsissa asuttu pitempi aika. Tämä tukisi puolestaan aikaisempaa päätelmää siitä, että ruotsin opetuksen aloituksen siirtäminen myöhempään ajankohtaan ja äidinkielen perusvalmiuksien tukeminen saattaisi pidemmällä aikavälillä olla myös ruotsin kielen opiskelulle edullista.

Myös kaksikielisen ruotsin opettajan ja ainoastaan ruotsia taitavan ruotsin opettajan opettamien oppilaitten jakaumat ero-

sivat Ruotsissa asutun ajan suhteen. Ruotsissa pitemmän aikaa asuneita oli enemmän sen opettajan oppilaista, joka osasi vain ruotsin kieltä. Tämä ryhmä selvisikin paremmin juuri viidennen luokan ordkunskap-kokeesta. Ero ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä. Ryhmän hieman parempaan menestymiseen on siis yhteydessä paitsi ruotsin opettajan kielitaito myös heidän oppilaittensa Ruotsissa asuma pitempi aika. Vain jakauma siis suosii tämän testin osalta vain ruotsia taitavan opettajan ryhmiä ja saattoi aiheuttaa kaksikielisen ruotsin kielen opettajan oppilaiden huonomman menestymisen. Tämä tukee päätelmää, että kaksikielisen ruotsin opettajan suomen kielen taito mahdollisesti tukisi ajan mittaan hänen oppilaittensa ruotsin kielen taitoja.

10. YHTEENVETOA

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää Ruotsin suomenkielisten luokkien oppilaiden äidinkielen ja ruotsin kielen taitoja ja vertailla erilaisten opetuskäytäntöjen avulla saavutettuja tuloksia. En voinut toteuttaa tutkimustani aivan alun perin suunnittelemani tavalla. Jouduin muun muassa vaihtamaan tutkimuskuntia ja supistamaan taustatietoja kartoittavaa kyselylomaketta. Moniin kohtaamistani vaikeuksista oli syynä joidenkin Ruotsin kouluviranomaisten ja myös koululaitoksen piirissä toimivien varovainen suhtautuminen siirtolaisopetusta koskeviin tutkimuksiin. Aikaisempien tutkimusten tulokset ovat olleet jossain määrin ristiriitaisia ja tutkijoiden keskuudessa on ollut erimielisyyksiä siitä, missä määrin siirtolaislapsia tulisi opettaa heidän äidinkielellään. Kotikieliluokkien määrän moninkertaistuminen 1970-luvulla on myös aiheuttanut suuria muutoksia kuntien koululaitoksissa. Koska ne ovat tähän asti olleet vain kokeilutoimintaa, ei aina ole tiedetty miten niihin tulisi suhtautua.

Koska tutkimuslupien saaminen Ruotsissa tuotti vaikeuksia, minun oli tyydyttävä harkinnanvaraiseen otokseen. Tutkimukseeni osallistui 16 suomenkielistä kotikieliluokkaa eli noin 4 % Ruotsin suomalaisluokista. Otos ei siis ollut kovin edustava suomenkielisten luokkien kokonaismäärään nähden. Koehenkilömäärää voidaan kuitenkin pitää suhteellisen edustavana verrattuna useimpiin aikaisempiin suoritettuihin siirtolaisten koulumenes- tystä selvittäneisiin tutkimuksiin. Koehenkilömäärät oikeuttivat myös käyttämään niitä tutkimus- ja tilastomenetelmiä, joilla olen aineistoni käsitellyt. Myös suppeampia opetusjärjestelyjä koskevien päätelmien tekoon koehenkilömäärä (N = 207) voidaan pitää edustavana.

Siirtolaisoppilaille ei ole kehitetty kaikkia suomen ja ruotsin kielen osa-alueita kattavia testejä. Koetin kokeita vali-

tessani ottaa huomioon, etteivät ne olisi oppilaille liian vaikeita. Ruotsinsuomalaisien siirtolaisoppilaiden kielellisen jälkeenjääneisyyden huomioonottaen tämä heikentäisi huomattavasti niiden erottelukykyä. Suurin osa valitsemistani kokeista osoittautuikin tässä suhteessa hyviksi. Koetin selvittää kokeiden luotettavuutta myös vertaamalla oppilaiden kokeista saamia tuloksia heidän opettajiensa arvioihin oppilaitten suomen ja ruotsin kielen taidoista. Ruotsin opettajien arviot olivat yhteneviä oppilaiden saamien koetulosten kanssa. Suomen kielen kokeista saadut tulokset vastasivat myös pääosaltaan kotikielen opettajien arvioita. Opettajien arviot ja koetilanteessa tekemäni havainnot olivat samansuuntaisia ja osoittivat kokeiden mitan- neen melko hyvin oppilaiden todellisia taitoja. Taustatietolo- makkeesta saatujen tietojen luotettavuutta heikensi lasten vas- tauksien ajoittainen epätasaisuus, joka saattoi aiheuttaa virheitä tulkin- nassa.

Luotettavuutta saattoi heikentää myös koetilanteen outous. Kokeet ja kokeisiin vastaamistekniikka muun muassa monivalinta- tehtävät ovat Ruotsissa koulua käyville melko vieraita. Tämä johtuu ennen kaikkea siitä, että opettajat eivät kuuden ensim- mäisen vuoden aikana suorita lainkaan kirjallista arviointia, kokeetkaan eivät ole näin ollen yhtä yleisiä kuin Suomessa. Luotettavuutta olisi lisännyt uusintamittaus. Tähän minulla ei kuitenkaan ollut mahdollisuuksia, enkä ilmeisesti olisi saanut siihen lupaakaan.

Opetusjärjestelyjä koskevia yleistäviä päätelmiä on mahdol- lista tehdä vain varauksellisesti, koska jouduin alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen ottamaan toiseksi vertailuryhmäksi yhden kunnan sijasta kolmen eri kunnan alueella sijaitsevat koulut. Näissä oppilaiden tausta ja kunnan opetusjärjestelyt saattoivat poiketa toisistaan myös muiden kuin kontrolloitujen muuttujien suhteen. Tällainen tutkimus olisikin parasta suorittaa yhden tai korkeintaan kahden kunnan alueella.

Tutkimukseni ensimmäisen pääongelman mukaisesti koetin sel- vittää, onko koulun aloitusvaiheessa tapahtuvalla oppilaiden äidinkielen perusvalmiuksien kehittämällä yhteyttä Ruotsin suo- malaisluokkien oppilaiden ruotsin ja suomen kielen taitoihin. Tarkastelin erikseen suomenkielisen esikoulun käymisen ja toisaal- ta ruotsin kielen opetuksen myöhemmän aloituksen yhteyttä oppi-

laiden suomen ja ruotsin kielen kokeissa saamiin tuloksiin.

Suomen kielen osalta todettiin, että sekä suomenkielisen esikoulun käyneet että ruotsin kielen opiskelunsa myöhemmin aloittaneet menestyivät jonkin verran vertailuryhmäänsä paremmin. Ruotsin kielen kokeissa menestyivät neljännellä luokalla hieman paremmin ne, joiden äidinkielen perusvalmiuksia ei oltu tuettu. Viidennellä luokalla kuitenkin oppilaat, joiden äidinkielen perusvalmiuksia oli tuettu, olivat saaneet vertailuryhmäänsä kiinni jonkin verran. Luokkatasojen välistä kehitystä tarkasteltaessa huomattiin niiden, joiden äidinkielen perusvalmiuksia on tuettu, edistyneen enemmän sekä suomen että ruotsin kielessä. Saatujen tulosten merkitsevyyttä kuitenkin vähentää se, että riippumattomista muuttujista sukupuolijakauma (tyttöjen suurempi määrä) ja Ruotsissa asuttu lyhyempi aika suosivat osittain ryhmiä, joiden äidinkielen kehittymistä oli opetuksellisin järjestelyin tuettu. Tulokset antavat kuitenkin viitteitä siitä, että suuremmalla koehenkilöjoukolla olisi saatettu päätyä vieläkin merkitsevämpiin tuloksiin. Pienten tutkimusryhmien vuoksi käyttämäni tilastomenetelmät eivät osoittaneet kaikkien kokeiden osalta tilastollisesti merkitseviä eroja.

Toinen tutkimukseni pääongelmista koski kotikieliluokkien ruotsin kielen opetusta. Halusin saada selville, onko ruotsin kielen opettajan kaksikielisyydellä yhteyttä oppilaiden suomen ja ruotsin kielen taitoihin. Tutkimustulokset osoittivat, että kaksikielisen opettajan oppilaat selvisivät paremmin miltei kaikissa suomen kielen kokeissa, kun taas ruotsin kielen kokeissa ovat aluksi onnistuneet paremmin pelkästään ruotsia taitavan ruotsin kielen opettajan oppilaat. Myöhemmin kuitenkin kaksikielisen ruotsin opettajan oppilaat olivat ottaneet kiinni vertailuryhmäänsä ja saaneet jopa hieman paremmat keskiarvotulokset. Tilastollisesti merkitseviä eroja ei ruotsin kielen kokeissa menestymisessä kuitenkaan ollut kuin yhdessä kokeessa. Ruotsin kielen osalta ei siis voitu osoittaa selkeää yhteyttä opettajan kaksikielisyyden ja hänen oppilaittensa kielitaidon välillä.

Myös suomen kielen kokeista saatuihin tuloksiin on suhtauduttava varauksella, koska kaksikielisten ruotsin opettajien oppilaista oli suhteellisesti suurempi määrä asunut Ruotsissa lyhyemmän aikaa. Tutkimusryhmän parempi menestyminen suomen kielen kokeissa oli siis osittain myös Ruotsissa asutun lyhyemmän ajan

ansiota. Tämä kaventaa tosin tutkimusryhmien välistä eroa vain kolmannen ja neljännen luokan osalta, koska viidennen luokan tuloksiin ei Ruotsissa asutulla ajalla enää ollut merkitsevää yhteyttä. Kaksikielisten ruotsin opettajien oppilaiden suomen kielen tulokset olivat tällöinkin vertailuryhmäänsä parempia. On siis oletettavaa, että ruotsin kielen opettajan suomen kielen taidolla on suomen kielen kehittymistä tukeva vaikutus. Olisi kiinnostavaa tutkia, jatkuuko se viidennellä luokalla havaitsemani suuntaus, että kaksikielisen opettajan oppilaat alkoivat ottaa kiinni ruotsinkielisen opettajan oppilaita myös ruotsin kielen taidoissa.

Se että ruotsin kielen opettajan kaksikielisyydellä on yhteyttä juuri oppilaiden suomen kielen taitoihin saattaa vaikuttaa epäloogiselta. Eihän hän opeta suomea vaan ruotsia. Todellisuudessa hänen suomen kielen taidollansa on ilmeisesti merkitystä oppilaan identiteetin kehittymiselle. Oppilailta puuttuvat usein konkreettiset todisteet siitä, että on mahdollista hallita hyvin sekä suomea että ruotsia. Vanhempien ruotsin kielen taito on yleensä heikko ja suomenkielisen opettajan lapset eivät kovinkaan usein kuule hänen puhuvan ruotsia. Usein hän ei sitä kovin hyvin hallitsekaan. On siis tärkeää, että lapsi saa vahvistusta ajatukselle, ettei suomen kielen taito aina sulje pois ruotsin kielen taitoa.

Oppilaiden taustatietoja tarkasteltaessa tuli esille, että ruotsin kielen opettajan kaksikielisyydellä näytti olevan yhteyttä hänen oppilaittensa kotona puhuttuun kieleen. Kaksikielisten ruotsin opettajien oppilaiden kodeista 64 %:ssa käytettiin molempia kieliä, kun suomea taitamattomien ruotsin opettajien oppilaiden kodeista vain 36 %:ssa käytettiin suomea ja ruotsia. Ruotsin opettajan kaksikielisyydellä on siis ilmeisesti yhteyttä ainakin toista kieltä kohtaan tunnettuihin myönteisempiin asenteisiin, jotka puolestaan ovat välttämättömänä ehtona sille, että kieltä aletaan käyttää.

Vertailin tutkimuksessani myös oppilaiden suomen ja ruotsin kielen taitoja keskenään. Suomen ja ruotsin kielen taidoilla on saamieni tulosten mukaan selvä yhteys. Parhaiten korreloivat suomen kielen kirjoituskokeen ja ruotsin kielen kirjoituskokeen tulokset samoin kuin suomen kielen lukukokeen ja ruotsin kielen lukukokeen tulokset. Saamani tulokset ovat samansuuntaisia

Toukomaan (1975) ja Toukomaan ja Lasosen (1979) saamien tulosten kanssa. Tulos osoittaa, että hyvin suomea lukemaan oppineet oppivat myös hyvin saman taidon ruotsin kielellä, sama koskee myös kirjoitusta. Tämä johtuu tietenkin hyvin suuressa määrin siitä, että sekä suomen että ruotsin kielen kokeet mittaavat samaa kielellisen lahjakkuuden aluetta. Jos lapsen kielellinen kehitys häiriintyy, vaikeutuu paitsi äidinkielen myös vieraiden kielten opiskelu.

Yksi tutkimukseni ongelmista koski Ruotsissa asutun ajan yhteyttä suomen ja ruotsin kielen kokeissa menestymiseen. Havaittiin Ruotsissa oloajalla olevan yhteyttä varsinkin kolmas- ja neljäsluokkalaisten suomen kielen taitoihin. Oppilaat menestyivät sitä paremmin mitä lyhyemmän ajan he olivat asuneet Ruotsissa. Viidesluokkalaisten osalta ei yhteys Ruotsissa asutun ajan ja suomen kielen kokeissa menestymisen välillä kuitenkaan enää ollut merkitsevä. Saamani tulokset tukevat sitä aiempien siirtolaistutkimusten perusteella muodostunutta käsitystä, että suomenkielisen luokan käyminen kohentaisi Ruotsissa kauemmin asuneiden suomen kielen taitoja siinä määrin, että he saavat kiinni Suomesta vasta muutama vuosi sitten muuttaneita. Tutkimukseni tulokset puoltavat tätä oletusta sikäli, että vaikka eroja alemmilla luokilla havaittiinkin, ne ovat kaventuneet kun suomalaista luokkaa on ehditty käydä neljä luokkaa. Suomenkielisen luokan käyminen on siis kohentanut eniten juuri Ruotsissa kauimmin aikaa asuneiden lasten suomen kielen taitoja.

Ruotsin kielessä menestymiseen en sen sijaan Ruotsissa oloajalla havainnut olevan yhteyttä kuin yhden, ruotsin kielen sanavarastoa mitanneen, kokeen osalta. Myös Kuusinen, Lasonen ja Särkelä (1976) totesivat Ruotsissa asutun pidemmän ajan olleen yhteydessä vain sanavaraston karttumiseen. Myöskään Ekstrand (1976) ei havainnut eroja Ruotsissa asutun ajan ja ruotsin kielen koetulosten välillä.

Ruotsinsuomalaisten lasten joukko on 1970-luvun puolivälin jälkeen muuttanut homogeenisemmaksi juuri Ruotsissa asutun ajan suhteen. Tämä johtuu siitä, että muuttoliike Suomesta on miltei tyrehtynyt. Ne harvat, jotka viime aikoina ovat Ruotsiin muuttaneet, ovat yleensä hyvinkoulutettua väkeä. He eivät useinkaan ole tulleet Ruotsiin jäädäkseen vaan palaavat lyhyen ajan kuluttua takaisin Suomeen. Suurin osa suomalaisluokkien oppilaista on asunut Ruotsissa koko ikänsä, kuten tutkimuksenikin osoitti.

Halusin tutkimuksessani selvittää myös sisarusten määrän yhteyttä lapsen kielitaitoon. Tutkimuksesta saamieni tulosten perusteella ei sisarusten määrän ja oppilaan ruotsin tai suomen kielen taitojen välillä ollut mahdollista havaita yhteyttä. Tutkimukseni osoitti kuitenkin, että sisarusten lukumäärän ja kotona käytetyn kielen välillä on yhteys. Kävi nimittäin ilmi, että mitä enemmän perheessä oli lapsia sitä useammin kotona käytettiin puhekielenä sekä suomea että ruotsia. Poikkeuksen muodostivat kuitenkin hyvin suuret perheet, joissa lapsia oli viisi tai enemmän. Saamani tulos vahvistaa oletusta, että lapset omaksuvat vanhempiaan nopeammin uuden kotimaan kielen ja kulttuurin. Suurin osa koehenkilöistä oli syntynytkin Ruotsissa, joten Suomi edustaa heille vain vanhempien kotimaata, jossa useimmiten vietetään kaikki pitemmät lommat. Usein käykin kuten Eitinger (1971) on todennut, että lapset alkavat iän karttuesa nähdä vanhempansa väärän kulttuurin edustajina. Tällöin myös vanhempien käyttämää kieltä aletaan hävetä. Tämä tapahtuu usein lapsen ollessa murrosiässä, kun vanhempien ja lasten suhteet muutoinkin ovat haavoittuvia. Suomalaisten luokkien yhtenä tärkeimpänä tehtävänä on nähtykin se, että niiden avulla lapset pystyvät helpommin säilyttämään suhteensa vanhempiinsa. Tähän vaikuttaa myös se, että vanhempien on mahdollista paremmin pitää yhteyttä kouluun kun he osaavat lastensa opettajan kielen.

Kun kotikieliluokat tämän vuoden alussa Ruotsin eduskunnan päätöksellä virallistettiin osaksi Ruotsin koululaitosta, ei enää ole aiheellista käyttää voimavaroja kiistelyyn niiden oikeudesta. Nyt tulisi kiinnittää huomiota opetusmenetelmien kehittämiseen. On myös tärkeää selvittää, miten suomen ja ruotsin kielen opetus tulee ala- ja keskiasteen aikana jakaa eri luokille, jotta olisi mahdollista saavuttaa Ruotsin opetussuunnitelman siirtolaisoppilaiden opetukselle asettama tavoite: oppilaan kaksikielisyys. Oma tutkimukseni pystyi antamaan tästä vain viitteitä. Selviä vastauksia oli näin suppean tutkimuksen puitteissa vaikea saada. Tutkimukseen tulisikin uhrata enemmän voimavaroja, ja sitä tulisi tehdä järjestelmällisesti usean vuoden ajan.

Ennen kaikkea tulisi kehittää suomenkielisten luokkien ruotsin kielen opetusta, tämä toimintahan on aloitettu jo Göteborgin yliopistosta käsin. Opettajia tulisi kouluttaa juuri siirtolaisien ruotsin kielen opettajiksi, ja heille tulisi perustaa virkoja

joihin kuuluu vain tähän opetukseen keskittyminen. Tutkimukseni antoi viitteitä siitä, että ruotsin opettajan kaksikielisyydellä saattaa olla pidemmällä aikavälillä myönteistä vaikutusta sekä oppilaiden suomen että ruotsin kielen taitoihin. On tietenkin mahdotonta ja tarpeetontakin vaatia, että suomalaislasten ruotsin kielen opettajien tulisi osata myös suomea. Olisi kuitenkin suotavaa, että ruotsin kielen opettajilla olisi perustiedot suomen kielestä. Tämä auttaisi heitä opetustyössä ja tekisi heille mahdolliseksi ymmärtää oppilaiden tekemiä virheitä. Ruotsin opettajan kiinnostus oppilaansa kotikieltä kohtaan kohoittaisi myös varmasti oppilaiden arvostusta omaa kieltänsä kohtaan.

Kaksikielisyyttä on mahdotonta saavuttaa kuuden ensimmäisen vuoden aikana, siksi myös yläasteella tulisi suorittaa seuranta-tutkimuksia kotikieliluokan käyneiden ja sitä käymättömien siirtolaislasten menestymisestä. Tällainen tutkimus on aikaisemmin ollut harvinaista, koska useimmissa kunnissa ensimmäiset kotikieliluokan käyneet ovat vasta 1980-luvun alussa aloittaneet yläasteella. Lisäksi, kuten jo tutkimukseni alussa totesin, on kielitaitoja mittaavalla tutkimuksella mahdollista antaa tietoa vain oppilaiden edellytyksistä tulla kaksikieliseksi. Kaksikielisyys sisältää paljon muutakin kuin taidon puhua kahta kieltä. Tutkimusten avulla tulisikin tulevaisuudessa selvittää oppilaiden kielitaitojen lisäksi myös heidän sopeutumistaan molempiin kieliyhteisöihin.

LÄHTEET

- Arwidson, S. 1977. Uppföljning av finska invandrarbarns språkliga och sociala situation i årskurserna 1-2 på Vallby-skolan Västerås 1974-75. Teoksessa Skutnabb-Kangas (toim.) Papers from the firsth nordic conference of bilingualism. Meddelanden från institutionen för nordisk filologi: Helsingfors Universitet.
- Bennet, S. N. 1975. Weighing the evidence: a review of "Primary French in the Balance". British Journal of Educational Psychology 45, 337-340.
- Bernstein, B. 1971. Class, codes and control. Volume 1. Theoretical studies towards a sociology of language. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bloomfield, L. 1927. Language. London: George Allen & Unwin.
- Burstall, C., Jamieson, M., Coden, S. & Hargraves, M. 1974. Primary French in balance. NFER: Slough.
- Cummins, J. 1979. Bilingualism and educational development in anglophone and minority frenchophone groups in Canada. Interchange 9, 40-51.
- Cummins, J. 1980. Det första språket. Invandrare och minoriteter 1, 12-13.
- Diebold, R. A. 1964. Incipient Bilingualism. Teoksessa Hymes, D. (toim.) Language in culture and society. New York: Harper and Row.
- Eitinger, L. 1971. Immigranterns psykologiska problem. Teoksessa Schwarz, D., Identitet och minoritet. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Ekstrand, L. H. 1976. Age and length of residence as variables related to adjustment of migrant children, with special reference to second language learning. Reprint n:o 230. Department of Educational and Psychological Research. School of Education, Malmö.

- Ekstrand, L. H. 1978 A. English without a book revisited: towards an integration of optimum age and developmental hypotheses in foreign language learning. *Didakometry* n:o 60. School of education, Malmö.
- Ekstrand, L. H. 1978 B. Multiculturalism in a shrinking world. Reprints and miniprints, 267. Department of Educational and Psychological Research, School of Educational and Psychological Research, School of Education, Malmö.
- Garrison, K. C. 1932. The relative influence of intelligence and socio-cultural status upon the information possessed by first-grade children. *Journal of Psychology* 3, 362-67.
- Hansegård, N. 1968. *Tvåspråkighet eller halvspråkighet*. Stockholm: Albert Bonnier.
- Hanson, G. 1982. "Finnkampen", om finska invandrabarn i tvåspråkig hemspråksklass. *Psykologiska institutionen*. Stockholms Universitet. Stencil.
- Hanson, G. 1980 A. Modersmålsklasser och övergångsmodeller. *Invandrare och minoriteter* 3, 6-9.
- Hanson, G. 1980 B. Situationen i Sverige för andra generationens finska invandrare. *Psykologiska institutionen*. Stockholms Universitet, Stencil.
- Hasselrot, T. (toim.) 1978. *Boken om skolan*. Nacka: Liber.
- Haugen, E. 1953. *The norwegian language in America. A study in bilingual behavior*. University of Philadelphia Press. Philadelphia.
- Holmstrand, L. 1980. Teoretiska och empiriska aspekter på tidigt påbörjad undervisning i främmande språk i skolan. Föredrag från tredje nordiska tvåspråkighetssymposiet. Umeå Universitet, 174-183.
- Hyltenstam, K. & Stroud, C. 1982. Halvspråkighet, ett förbrukat slagord. *Invandrare och minoriteter* 3, 10-13.
- Johannesson, I. (ed.) 1979. Training of bilingual pre-school teachers for the mother tongue instruction of children of immigrants. Historical outline, experiences and problems. A report prepared for Unesco. *Pedagogical reports* 11. University of Lund. Department of education.
- Kuusinen, J., Lasonen, K. & Särkelä, T. 1976. Suomen ja ruotsin kielellä saadun opetuksen yhteys siirtolaislasten kielitaitoon ja koulusaavutuksiin Ruotsissa. *Research Reports*. no. 52. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos.

- Lasonen, K. 1978 A. Ruotsin suomalaiset siirtolaisoppilaat. Osa I. Teoreettinen viitekehys. Research Reports no 65. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Lasonen, K. 1978 B. Ruotsin suomalaiset siirtolaisoppilaat. Osa II. Empiirinen tutkimus. Research Reports no 66. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Lasonen, K. & Toukomaa, P. 1979. On the literacy of finnish immigrant pupils in Sweden. Research Reports no 86. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Lenneberg, E. H. 1967. Biological foundations of language. New York: John Wiley & Sons.
- Linell, P. 1978. Människans språk. Lund: Liber läromedel.
- Linnankylä, P. 1978. Taksonominen tavoitekuvaus äidinkielen oppimistulosten arvioinnin lähtökohdina. Peruskoulun yhteiset äidinkielen kokeet lukuvuonna 1972-73. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 109. Jyväskylä.
- Loman, B. 1974. Språk och samhälle. Lund: Gleerup.
- Läroplan för grundskolan. 1980. Allmän del. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Malmberg, B. 1977. Finns havlspråkighet? Sydsvenska Dagbladet 21.11.1977.
- Paulston, C. B. 1983. En kritisk genomgång av svensk forskning och debatt om tvåspråkighet i invandrarundervisningen i Sverige från ett internationellt perspektiv. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Peltonen, M. 1973. Johdatus käyttäytymistieteiden tilastollisiin menetelmiin. Porvoo: WSOY.
- Penfield, W. 1959. The learning of languages. Teoksessa Penfield, W. & Roberts, L., Speech and Brain Mechanism. Princeton University Press, Princeton. New Jersey.
- Ringbom, H. 1962. Tvåspråkighet som forskningsobjekt. Finsk Tidskrift 6, 263-268.
- Skolöverstyrelsen. 1976. Anvisningar till standardprov i svenska, årskurs 3. Stockholm; Skolöverstyrelsen.
- Skolöverstyrelsen. 1982. Redogörelse för tre års försöksverksamhet med jämkade timplaner på grundskolans låg- och mellanstadier för hemspråksundervisning samt förslag till åtgärder. Stencil.

- Skutnabb-Kangas, T. 1981. Tvåspråkighet. Lund: Bröderna Ekstands tryckeri AB.
- Statistiska meddelanden. 1979. S: 19. Förskolebarn med annat hemspråk än svenska. Hösten 1978. Stockholm: Statistiska centralbyron.
- Statistiska meddelanden. 1981. U: 10. Grundskolan och gymnasieskolan 1980/81. Elever med annat hemspråk än svenska. Hösten 1979. Stockholm: Statistiska centralbyron.
- Statistiska meddelanden. 1983. SMU: 14. Hemspråk och hemspråk-undervisning. Grundskolan och gymnasieskolan 1982/83. Sveriges officiella statistik. Örebro: SCB-Tryck.
- Stedje, A. & Trampe, P. 1979. Språk individer och grupper - en översikt av tvåspråkighetens huvudfrågor. Teoksessa Stedje, A. & Trampe, P. (toim.), Tvåspråkighet. Föredrag vid det andra Nordiska tvåspråkighetsseminariet 18. - 19. maj 1978 i Stockholm. Stockholm: Akademilitteratur.
- Stern, H. 1967. Foreign language in primary education. The teaching of foreign or second language to younger children. London: Harper and Row.
- Tasola, O. 1967. Koesarja LUKILA I-II ja II-III. Lukemisen, kirjoituksen ja laskennon koulukokeita kansakoulun alasteelle. Opettajan ohjekirja. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 30 A. Jyväskylä.
- Tasola, O. 1966. Kuvasanavarastokoe kansakouluikäisille. Suoritusohjeet ja normit. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 20 A. Jyväskylä.
- Tingbjörn, G. 1981. Invandrarbarnen och tvåspråkigheten. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Toukomaa, P. & Skutnabb-Kangas, T. 1977. The intensive teaching of the mother tongue to migrant children of pre-school age. Tutkimus 26. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.
- Trampe, P. 1980. Motivation och sekundärspråkinläring. Föredrag från tredje Nordiska Tvåspråkighetssymposiet. Umeå Universitet, 309-321.
- Unesco 1972. The role of linguistics and sociolinguistics in language education and policy. Paris: Unesco.
- Utbildningsutskottet 1985. Betänkande om hemspråksundervisningen i grundskola och gymnasieskola. Stockholm: Riksdagen.

- Wande, E. 1977. Hansegård är ensidig. Invandrare och minoriteter 3-4, 44-51.
- Weinrich, U. 1967. Languages in Contact. Findings and Problems. Hague: Mouton & Co.
- Widgren, J. 1980. Svensk Invandrarpolitik. Lund: Liber Läro-
medel.
- Väisänen, M. 1982. SPSS-opas, käyttäjän opas no 5. Jyväskylän yliopisto.

Nimeni _____

LAITA RASTI OIKEAAN RUUTUUN

1. Olen tyttö

poika

2. Olen syntynyt Ruotsissa

Suomessa

3. Puhumme kotona suomea

ruotsia

molempia

VASTAA SEURAAVIIN KYSYMYKSIIN

1. Kuinka vanha olet? _____ vuotta

2. Kuinka monta vuotta olet asunut Ruotsissa? _____ vuotta

3. Mitä äitisi tekee tykseen? _____

4. Mitä isäsi tekee työkseen? _____

5. Kuinka monta veljeä tai siskoa sinulla on? _____

TutkimuspaikkakunnatBorås

Borås on Ruotsin kutoma- ja vaatetusteollisuuden keskus. Se sijaitsee Länsi-Ruotsissa noin 70 kilometriä Göteborgista itään. Asukkaita on noin 70 000, heistä on suomalaisia noin 8 %. Vuonna 1982 Boråsin peruskoulussa oli 1248 suomenkielistä oppilasta. Boråsissa asuu paitsi suomalaisia siirtolaisia myös jugoslaaveja, kreikkalaisia ja joitakin muita siirtolaisryhmiä muun muassa puolalaisia ja kiinalaisia. Peruskoulussa opiskelevista siirtolaisoppilaista on 66 % suomenkielisiä (Statiska meddelanden 1983).

Suomalaiset työskentelevät yleensä vaatetusalan tai muissa tehtaissa. Naisten tyypillisin ammatti on siivooja. Siirtolaisien työpaikat ovat yleensä hyvin riippuvaisia suhdanteista. Kun valtion omistama suuri vaatetustehdas Algots lopetti toimintansa, Boråsissa oli suurin osa irtisanotuista yhdeksästä sadasta työntekijästä suomalaisia. Vuonna 1982 muuttikin moni perhe paikkakunnalta Suomeen tai toisille paikkakunnille.

Siirtolaisuus on keskittynyt muutamille suurille asutusalueille, joilla asuu pääasiassa vain siirtolaisia. Suomenkielisiä luokkia onkin juuri näiden asutusalueiden läheisyydessä. Vuosina 1982-83 oli suomenkielisiä luokkia 14. Testasin kaikki kolmannet, neljännet ja viidennet suomalaisluokat. Ne toimivat neljässä eri koulussa ruotsinkielisten luokkien rinnakkaisluokkina. Ylimmät suomenkieliset luokat menivät vuonna 1983 yläasteelle. Suomenkielistä alkuopetusta on seudulla ollut jo noin kymmenen vuoden ajan. Alkuaikoina suomenkieliset luokat sulautettiin ruotsinkielisiin jo neljännellä luokalla. Ruotsin kielen opetus aloitetaan kaikille luokille jo ensimmäisellä luokalla. Yhdellä rehtorialueella on toiminut suomenkielinen esikoulu-ryhmä 1/2 vuotta ja muilla alueilla esikoulu aloitti toimintansa vuonna 1981.

Mölnlycke

Mölnlycke kuuluu Härrydan kuntaan ja sijaitsee noin 11 kilometrin päässä Göteborgista. Koko kunnassa on asukkaita noin 6000, joista suomenkielisiä noin 1000. Suomalaisista noin 70 % asuu Möln-

lyckessä. Vuonna 1982 oli kaikista Härrydan kunnassa asuvista peruskoulun oppilaista suomalaisia 126 eli 57.5 % kaikista siirtolaislapsista. Seuraavaksi suurimmat peruskoulussa opiskelevat siirtolaisryhmät olivat englantilaiset, joita oli 10 % ja jugoslaavit, joita oli 7.8 % siirtolaisoppilaista. Suoritin testauksen Säterin koulussa, joka on kunnan ainoa koulu, jossa on suomalaisluokkatoimintaa. Koulussa oli lukuvuonna 1981-82 kaksi suomenkielistä luokkaa. Oppilaista melko suuri osa kuljetetaan kouluun. Suomenkielinen esikoulu on aloittanut toimintansa lukuvuonna 1979-80. Osa testaamistani lapsista oli käynyt 1/2 vuotta suomenkielistä esikoulua.

Upplands Väsby

Upplands Väsby on Tukholman luoteispuolella sijaitseva kunta, joka on tunnettu lähinnä siitä, että siellä sijaitsevat Maraboun suklaatehtaat. Suurin osa suomalaisista siirtolaisista työskentelee näissä tehtaissa. Asukkaita Upplands Väsbyssä on noin 33 000, joista suomenkielisiä siirtolaisia on noin 10 %. Peruskoulussa on 608 siirtolaisoppilasta, joista suomenkielisiä on 65.8 %. Seuraavaksi suurimmat siirtolaisryhmät ovat espanjalaiset, joita on peruskoulussa 6.5 % siirtolaisoppilaista eli 50 oppilasta (Statiska meddelanden 1983).

Suomalaisasutus on täällä, kuten Boråsissakin, hyvin keskitettyä. Suomalaislapset asuvat pääasiassa koulun läheisyydessä sijaitsevalla kerrostaloalueella. Suomenkielisiä luokkia on Upplands Väsbyssä ollut vuodesta 1973. Koululla, jossa testasin oppilaat, on kuusi suomenkielistä luokkaa. Upplands Väsbyssä on myös suomenkielinen psykologi, joka toimii sekä suomenkielisessä esikoulussa että peruskoulun ala-asteella. Suomenkielinen esikoulu on aloittanut toimintansa vuonna 1977. Ruotsin kielen opetus aloitetaan suomenkielisillä luokilla toisella luokalla.

Örebro

Örebro sijaitsee Etelä-Ruotsissa noin 200 kilometriä Tukholmasta länteen. Kaupungissa on noin 135 000 asukasta; heistä noin 12 % on suomalaisia. Vuonna 1982 suomenkielisiä oppilaita asui kunnassa 170, joka on 28.9 % kaikista peruskoulussa opiskelleista siirtolaislapsista. Seuraavaksi suurin siirtolaisoppilaiden

ryhmä on asyyrialaisia ja syyrialaisia kieliä puhuvat. Heitä oli vuonna 1982 21,9 % siirtolaisista eli 129 oppilasta. Espanjaa puhuvia oli 6.1 % kaikista siirtolaislapsista eli 36 oppilasta (Statiska meddelanden 1983). Örebrossa ei siis ole mikään siirtolaisryhmistä kovin hallitseva, vaan siellä on useita lukumäärältään melko pieniä siirtolaisryhmiä.


Örebrossa on muun muassa metalli-, nahka- ja paperiteollisuutta. Suomalaiset siirtolaiset ovat täälläkin suurimmaksi osaksi teollisuustyöläisiä. Suomalaisten luokkien toiminta keskittyy yhdelle keskustan koululle (Markbackenskolan). Siirtolaiset eivät Örebrossa ole keskittyneet samalla tavalla samoille asutusalueille kuten Boråsissa, vaan lapset tulevat kouluun eri puolilta kaupunkia linja-autolla.

Örebrossa suomalaisopettajat ovat saaneet päättää melko pitkälle itse siirtolaisopetusta koskevista asioista. He ovat muun muassa päättäneet, että ruotsin kielen opetus aloitetaan vasta kolmannella luokalla. Toisella luokalla on tosin yksi tunti keskustelua ruotsin kielellä. Myös Örebrossa yksi suomenkielinen luokka aloitti syksyllä 1983 yläasteen. Suomenkielisiä luokkia oli lukuvuonna 1982-83 kuusi. Suomenkielinen esikoulu on perustettu vuonna 1977.

OSAATKO VASTATA KYSYMYKSEEN ?

Suoritamme nyt hauskan lukukokeen. Käännä vastauslomake ja aseta se paikalleen samalla tavoin kuin edellisessä kokeessa. Opettaja tarkastaa, että lomake on oikeassa kohdassa.



Harjoitustehtävät. Katso ensimmäistä harjoitustehtävää, jonka opettaja on piirtänyt myös taululle. Siinä on kysymys ja 4 vastausta. Lue kysymys ja katso kuvasta, mikä vastaus on oikein.

1		Kuinka monta lasta on tässä kuvassa ?	a neljä b kolme c kaksi d yksi
---	-----------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------------

Oikea vastaus on 'kaksi'. Mikä kirjain on sen edessä ? Se on c-kirjain. Vastaus merkitään tekemällä iso risti vastauslomakkeelle c-kirjaimen yli. Katso omaa vastauslomakettasi. Sinne risti on jo merkitty. Löydätkö sen ?

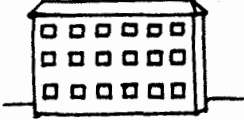









Teemme toisen tehtävän. Mikä siinä on oikea vastaus ? Minkä kirjaimen yli nyt teemme ristin ? Oikea vastaus on b-kirjain. Merkitse risti omaan paperiisi.

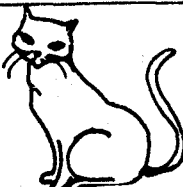
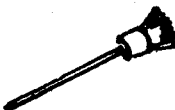


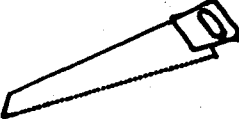





Yritä tehdä yksin kolmas tehtävä. Lue kysymys ja katso, mikä vastaus on oikein. Merkitse risti oikean kirjaimen yli. Muista aina: Tee risti vastauslomakkeelle. Älä tee tähän koevihkoon mitään merkintöjä.



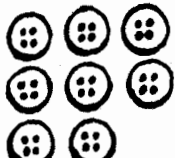


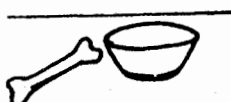


2		Millä esineellä tämä kissa leikkii ?	a pullolla b kerällä c pallolla d rullalla
3		Tähän on piirretty pojan pää. Mitä pojalta puuttuu ?	a silmä b korva c nenä d suu




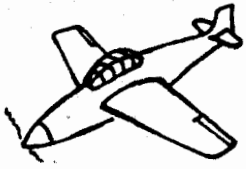

Koetehtävät. Seuraavalla sivulla alkavat koetehtävät. Kun opettaja antaa alkamismarkin, käännä sivu ja ala suorittaa tehtäviä nopeasti ja tarkasti. Vedä vastauslomaketta sen verran, että seuraava kirjainrivi tulee näkyviin. Siihen tulevat seuraavan sivun vastaukset. Muista tämä: Aina kun siirryt uudelle sivulle, vedä vastauslomaketta.







ODOTA ALKAMISMERKKIÄ !

1		Kuinka monta kerrosta on tässä talossa ?	a yksi b kaksi c kolme d neljä
2		Millä tavalla tämä eläin äänтелеe ?	a se kiekkuu b se naukkuu c se määkii d se haukkuu
3		Vieressä näet harjan. Mitä sillä harjataan ?	a vaatteita b lattiaita c hampaita d hiuksia
4		Mikä näistä esineistä kuuluu pikku vauvalle ?	a piippu b tutti c harja d helmet
5		Joskus äiti ottaa tämän mukaansa, kun hän menee ulos. Milloin ?	a kun tuulee b kun on kylmä c kun on kesä d kun sataa
6		Tämä on pallo. Jos sen heittää lattialle, miten se liikkuu ?	a se liukuu b se pomppii c se kulkee d se kävelee
7		Pekka lähti ulos ja otti tämän mukaansa. Mihin hän mahtoi lähteä ?	a pelaamaan b metsästämään c kouluun d järvelle
8		Viime kesänä isä sai tällaisen saaliin. Tiedätkö, millä hän sen pyydysti ?	a pyssyllä b verkolla c veneellä d airolla
9		Äidin luona oli vieraita. Eräs heistä unohti tämän. Kuka se oli ?	a isä b herra Virta c neiti Lahti d rouva Saari
10		Yhdeltä näistä puuttuu jotakin, mitä toisilla on. Mitä siltä puuttuu ?	a korvat b häntä c nenä d viikset

<p>11</p> 	<p>Tämä eläin syö joskus muita eläimiä. Mitä se erikoisesti pyydystää ?</p>	<p>a kissoja b kaloja c variksia d hiiriä</p>
<p>12</p> 	<p>Isä osti tällaisen kapineen. Tiedätkö, mitä hän aikoi ryhtyä tekemään ?</p>	<p>a harjaamaan b piirtämään c värittämään d maalaamaan</p>
<p>13</p> 	<p>Pojat leikkivät pihalla ja heille sattui vahinko. Mitä luulet poikien olleen tekemässä ?</p>	<p>a he juoksivat b työnsivät kuulaa c heittivät rahaa d pelasivat palloa</p>
<p>14</p> 	<p>Pekka näki tällaisen eräänä päivänä. Missä luulet hänen sen nähneen ?</p>	<p>a kesämökillä b kesäkuussa c kadulla d maantiellä</p>
<p>15</p> 	<p>Tässä sinulta ei kysytä mitään. Merkitse risti c-kirjaimen yli ja siirry seuraavaan tehtävään.</p>	<p>a kysymys b vastaus c tehtävä d seuraava</p>
<p>16</p> 	<p>Täti teetti uuden leningin. Mitä arvelet, kuka sen valmisti hänelle ?</p>	<p>a parturi b kauppias c ompelija d vaatturi</p>
<p>17</p> 	<p>Sedällä on jotakin kädessä. Et näe sitä, mutta koeta arvata, mitä sedällä on.</p>	<p>a käsine b markka c kirje d pullo</p>
<p>18</p> 	<p>Mikä on tämän sedän nimi ? Se on se nimi, joka on alleviivattu. Merkitse vastaus.</p>	<p>a Erkki b Ville c Jukka d Martti</p>
<p>19</p> 	<p>Jari otti mukaansa yhden näistä. Hän sai sillä kolme karamellia. Minkä Jari otti ?</p>	<p>a rahan b kirjan c karamellin d kolme karamellia</p>
<p>20</p> 	<p>Perheessä on isä, äiti ja kaksi lasta. Kuka perheen jäsenistä puuttuu kuvasta ?</p>	<p>a Pekka b isä c äiti d Maija</p>

21		Tässä näet aivan samanikäiset ja samannäköiset sisarukset. Miksi heitä kutsutaan ?	a keskoset b kaksoset c serkukset d tyttäret
22		Raimo lähti kouluun ja otti kolme näistä mukaansa. Minkä hän jätti kotiin ?	a lakin b vihdan c kirjan d salkun
23		Tässä kuvassa pitäisi olla kuusi nappia. Laske napit. Kuinka paljon nappeja on ?	a oikea määrä b yksi liikaa c kaksi liian d kolme liian
24		Eräs näistä esineistä kuuluu äidin käsityötarvikkeisiin. Mikä se on ?	a sakset b käsilaukku c peili d kampa
25		Kaikissa näissä laseissa on vettä. Mikä laseista on puolillallaan ?	a toinen ylhäällä b kolmas alhaalla c toinen alhaalla d kolmas ylhäällä
26	<i>Koulutyö</i>	Jos otat tästä sanasta pois kuusi ensimmäistä kirjainta, saat uuden sanan. Minkä ?	a koulut b oulu c työ d yö
27		Tässä oli äsken Ollin paras leikkiveri. Osaatko sanoa, mikä sen nimi on ?	a Polle b Heluna c Musti d Mirri
28		Tällä eläimellä on kaksi nimeä. Toisessa nimessä on yksi vieraskielinen kirjain. Mikä ?	a F b B c C d W
29	2 6 4 8 5 1 8 0 3 6 9 2	Ota ylärivistä toinen luku ja alarivistä kuudes luku ja laske ne yhteen. Mitä saat ?	a kuusi b kahdeksan c kymmenen d kaksitoista
30		Tunnet varmasti tämän eläimen. Mitä kirjainta on kaksi kappaletta sen nimessä ?	a s b i c k d a

31	$2 + 2 = ?$	Osaat laskea tämän. Mutta mitä saat, jos lisäät tulokseen vielä kolme ?	a seitsemän b kuusi c viisi d neljä
32	VAKUUTUS	Minkä uuden sanan saat, jos jätät tästä sanasta pois ensimmäisen ja viimeisen tavun ?	a vakuutus b utu c tavu d kuu
33	afgyjkgoug öegicskmäg	Vieressä on paljon erilaisia kirjaimia. Kuinka monta g-kirjainta löydät ?	a viisi b gggg c kuusi d kolme
34		Eräs kotieläin pudotti tämän. Mitä kirjainta on kolme kappaletta sen nimessä ?	a u-kirjaimia b k-kirjaimia c o-kirjaimia d t-kirjaimia
35	A 1 B 2 C 2 H 3 S	Tässä on lukuja ja kirjaimia. Mitä saat, jos lasket kaikki luvut yhteen ?	a neljä b viisi c kahdeksan d yhdeksän
36		Isä osti kaikille lapsille kengät. Kuinka monta kappaletta kenkiä tuli ?	a kolme b neljä c kuusi d kahdeksan
37	1 3 5 	Tässä on kolme kuviota. Mikä numero on keskimmäisen kuvion yläpuolella ?	a kolmio b kolme c neliö d viisi
38		Eräässä kertomuksessa oli viereinen kuva. Arvaa, mikä oli kertomuksen nimi ?	a Ilmojen halki b Konehuoneessa c Myrsky merellä d Vauhtikisat
39		Tiedät varmaankin tämän puun nimen. Laske, kuinka monta kirjainta sen nimessä on.	a kuusi b viisi c neljä d kolme
40	LENTOKONE	Osaat varmaankin tavata. Jaa viereinen sana tavuihin. Mikä on kolmas tavu ?	a to b len c ne d ko

41		Tehtävät 41-50 ovat nokkeluus- tehtäviä. Ole tarkka niissä. Kuinka monta nokkeluustehtä- viä on ?	a kaksi b viisikymmentä c yhdeksän d kymmenen
42		Yksi näistä kuuluu eri ryh- mään kuin muut. Se ei ole pullo. Tiedätkö, mikä se on ?	a omena b nappi c lanka d neula
43	$\begin{array}{ccc} 4 & 5 & 2 \\ & 3 & 2 \\ & 3 & 4 \end{array}$	Tässä on useita lukuja. Vähennä suurimmasta luvusta pienin. Mitä saat ?	a kolme b viisi c yksi d kaksi
44		Tämä on tuttu eläin. Sillä on monta nimeä. Mikä niistä on toiseksi pisin ?	a karhu b otso c kontio d mesikämmen
45		Tässä tehtävässä et löydä oi- keaa vastausta kuvasta. Oikea vastaus on tämän tehtävän jär- jestysnumero.	a numero b järjestys c 45 d luku
46	$\begin{array}{ccc} 7 & 4 & 2 \\ & 2 & 1 & 5 \\ & 9 & 6 & 2 \end{array}$	Laske yhteen kaikki tässä ku- vassa olevat kakkoset ja li- sää tulokseen vielä kaksi. Mitä saat ?	a kaksitoista b kuusi c kymmenen d kahdeksan
47		Älä katso kuvaa, vaan laske, kuinka monta sanaa on kaikki- aan näillä neljällä rivillä. Mikä on oikea vastaus ?	a kolmetoista b 47 c kenkä d 17
48		Mikä esine on ylöspäin suun- natun kapineen ja edestäpäin katsoen äärimmäisenä vasemmal- la olevan esineen välissä ?	a matkaradio b tikkulaatikko c taskulamppu d pöytälamppu
49	9.	Ota tästä kysymyksestä yhdek- säs sana ja laske, kuinka mon- ta kirjainta siinä on.	a viisi b yhdeksän c yhdeksäs d kuusi
50	sunnuntai maanantai tiistai keskiviikko	Jos tänään on tiistai, niin huomenna on keskiviikko. Mut- ta mikä päivä oli toissapäi- vänä ?	a perjantai b lauantai c sunnuntai d maanantai

KIRJOITUSVIRHEKOE

LÖYDÄTKÖ VIRHEET ?

0 = oikein

V = väärin

Harjoitustehtävät:

	0	V		0	V		0	V
peka	—	X	aineen	—	—	oli Onkim-	—	—
kijoitti	—	—	jonkanimi	—	—	massa.	—	—

KOETEHTÄVÄT

Suoritus aika: II luokka 12 min., III luokka 10 min.

	0	V		0	V		0	V
Kerrran	—	—	Vene oli	—	—	onkioita.	—	—
viimme	—	—	kiinitetty	—	—	Kalasöi	—	—
kesänä	—	—	vaierilla	—	—	melko hyvin.	—	—
lähdime	—	—	rauta ren-	—	—	Minä sain	—	—
matti	—	—	kaaseen ja	—	—	ensimmäisenä	—	—
ja minä	—	—	sen lukko	—	—	ahvenen ja	—	—
isän kansa	—	—	ei tahtonut	—	—	pijan meillä	—	—
ognelle.	—	—	ensin auveta.	—	—	oli sanko	—	—
Nousimme	—	—	Sitten musti,	—	—	täynä kaloja.	—	—
aikasin	—	—	autoilian	—	—	Palumatalla	—	—
aamulla.	—	—	lintu koira,	—	—	tuli viellä	—	—
Auringo	—	—	yritti väki-	—	—	uistimella	—	—
oli jo	—	—	sin tulla	—	—	isohauki.	—	—
korkealla	—	—	veneeseen	—	—	Kotona äiti	—	—
eikä olut	—	—	ja matti	—	—	paisstoi ah-	—	—
enään	—	—	katseli	—	—	venet ja	—	—
kylmä.	—	—	kengänsä	—	—	palvelia	—	—
Kävelime	—	—	senkanssa.	—	—	valmisti	—	—
nopeesti	—	—	Lopulta pää-	—	—	hauvesta	—	—
järvelle.	—	—	simme kuite-	—	—	illallalla	—	—
Rannalla	—	—	kin vesille.	—	—	kala keiton.	—	—
meilä oli	—	—	Kauvempana	—	—	Semmoinen	—	—
jonkin	—	—	kaislikon	—	—	oli meiän	—	—
verran	—	—	laiassa oli	—	—	kala matka	—	—
vaikeuskia.	—	—	toisijakin	—	—	viimekesänä.	—	—

Pistemäärä _____

SANELUKOE

KIRJOITA alla oleville viivoille numerojärjestyksessä opettajan sa-
nelemat sanat. Kirjoita nopeasti mutta niin hyvällä käsi-
alalla, että kirjoitusta voi lukea.

1. _____	19. _____
2. _____	20. _____
3. _____	21. _____
4. _____	22. _____
5. _____	23. _____
6. _____	24. _____
7. _____	25. _____
8. _____	26. _____
9. _____	27. _____
10. _____	28. _____
11. _____	29. _____
12. _____	30. _____
13. _____	31. _____
14. _____	32. _____
15. _____	33. _____
16. _____	34. _____
17. _____	35. _____
18. _____	36. _____

Pistemäärä _____

KUVASANAVARASTOKOE T-Sa

Nimi _____

Osa I, kertaversio I-III
luokille, 40 tehtävää

Luokka _____ Ikä _____ Pvm ____ / ____ 19____

OT/KTK 1965

Koulu _____

Pistemäärä ja normiarvo _____

MIKÄ SANA ON OIKEIN ?

Teemme kokeen, jossa on hauskoja sanatehtäviä. Tehtävissä on kuva ja sen vieressä 5 sanaa. Yksi sanoista ilmoittaa, mitä kuvassa on. Etsi tämä sana.




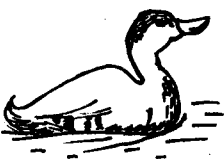

Katso ensimmäistä harjoitustehtävää, jonka opettaja on piirtänyt taululle. Onko kuvassa puu, kuu, suu, luu vai muu ? Oikea vastaus on kuu. Merkitsemme ristin sen eteen. Katso omaa paperiasi. Sinne risti on jo merkitty. Löydätkö sen ?

Katso toista tehtävää. Onko kuvassa kuori, runko, juuri, oksa vai lehti ? Oikea vastaus on lehti. Mikä kirjain on sen edessä ? Se on e-kirjain. Tee risti sen yli. Opettaja tarkastaa, että risti on oikeassa paikassa.

Kolmannessa tehtävässä ovat sanat: a housut, b paidat, c kengät, d sukat ja e solmiot. Tee risti oikean sanan eteen. Minkä kirjaimen merkitsit ristillä ?

Suorita muut harjoitustehtävät. Opettaja lukee sanat kahteen kertaan ja sinä seuraat lukemista paperistasi. Tee iso ja selvä risti oikean sanan eteen. Jos et tiedä oikeaa vastausta, arvaa tai jätä tehtävä vastaamatta.

KOETEHTÄVÄT. Seuraavalla sivulla alkavat koetehtävät. Suorita ne samalla tavalla. Opettaja lukee sanat kahteen kertaan ja sinä teet ristin oikean sanan edessä olevan kirjaimen yli. KOE ALKAA !

1		a puu b kuu c suu d luu e muu
2		a kuori b runko c juuri d oksa e lehti
3		a housut b paidat c kengät d sukat e solmiot
4		a kukko b sorsa c tipu d varis e pöllö
5		a pimeä b synkkä c viileä d kirkas e sateinen

Opettajan muistiinpanoja:

6



- a kukkurallaan
- b puolillaan
- c vajaa
- d täynnä
- e tyhjä

7



- a jouluporsas
- b sikolätti
- c säästötili
- d siankinkku
- e säästöporsas

1



- a laululintu
- b vesilintu
- c petolintu
- d metsälintu
- e pikkulintu

8



- a ammusvarasto
- b asevarasto
- c kiväärinperä
- d tähtiluokka
- e pistoolikotelo

2



- a yksiö
- b kaksio
- c kolmio
- d neliö
- e kuutio

9



- a kotieläin
- b hepokatti
- c hiirenpyydys
- d mörökölli
- e villieläin

3



- a saapas
- b tossu
- c jalkine
- d tohveli
- e lapikas

10



- a viidakkopolku
- b alkuasukas
- c sotamaalaus
- d alovakas
- e karjapaimen

4



- a havupuu
- b jalopuu
- c lehtipuu
- d kelopuu
- e sukupuu

11



- a lennokki
- b leija
- c ohjus
- d poiju
- e liidokki

5



- a noin
- b melkein
- c miltei
- d lähes
- e tasan

12



- a haukka
- b korppi
- c naakka
- d huuhkaja
- e tiltaltti

13



- a naula
- b ruuvi
- c mutteri
- d pultti
- e niitti

20



- a juurikasvi
- b kukkakaali
- c annansilmä
- d kukkatarha
- e huonekasvi

14



- a valkonaama
- b punarinta
- c punanahka
- d sulkasato
- e sotamies

21



- a viiri
- b mitali
- c viikuna
- d vaakuna
- e kruunu

15



- a sydämistynyt
- b rakastunut
- c sykähtänyt
- d vihkiytynyt
- e ahdistunut

22



- a ananas
- b aprikoosi
- c persikka
- d korintti
- e meloni

16



- a kirvesmies
- b kuvanveisto
- c puuesine
- d halkomotti
- e työväline

23



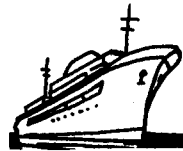
- a kauaskantoinen
- b suurieleinen
- c siipijalkainen
- d lentokykyinen
- e ulkopuolinen

17



- a kassakaappi
- b säästölipas
- c tallelokero
- d kassakone
- e kirjoituskone

24



- a hinaaja
- b pursi
- c jahti
- d lotja
- e alus

18



- a autoasema
- b postivaunu
- c kulkuneuvo
- d automaatti
- e matkalainen

25



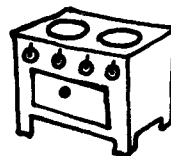
- a rintaneula
- b rannerengas
- c korvarengas
- d kaulakoru
- e jalokivi

19












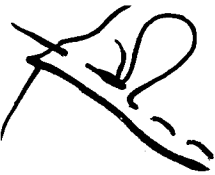
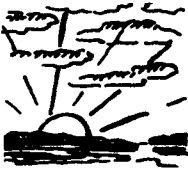


- a koiranäyttely
- b eläintarha
- c näköala
- d vahdinpito
- e eläinsuojelu

26



- a tulipesä
- b polttouuni
- c keittolevy
- d hellauuni
- e sähköliesi

<p>27</p> 	<p>a urheilutunti b peliväline c sarjaottelu d kilpaurheilu e pesäpallo</p>	<p>34</p> 	<p>a taivaankappale b satelliitti c tähtisikermä d kuultokuva e loistevalaisin</p>
<p>28</p> 	<p>a yksittäinen b yksityinen c yksilöllinen d yksitoikkoinen e yksipuolinen</p>	<p>35</p> 	<p>a petoeläin b syöpäläinen c tuhoeläin d kotieläin e teuraseläin</p>
<p>29</p> <p>4 POIKAA</p>	<p>a pari b joukoittain c paljon d muutamia e lukuisasti</p>	<p>36</p> 	<p>a kurottaa b ylentää c korottaa d satuttaa e joustaa</p>
<p>30</p> 	<p>a vedenalainen b vesitaso c vesibussi d kiitovene e rahtilaiva</p>	<p>37</p> 	<p>a kiriä b kurvata c laskuttaa d ponnistella e sujutella</p>
<p>31</p> 	<p>a ristiä b vanhoa c kirotta d tuomita e syyttää</p>	<p>38</p> 	<p>a sekarotuinen b villieläin c karvaturilas d eläinystävä e koiranilma</p>
<p>32</p> 	<p>a vuoka b kasari c kulho d keitin e kattila</p>	<p>39</p> 	<p>a samanpuoliset b samankuosiset c samantyylliset d samanlaiset e samantekevät</p>
<p>33</p> 	<p>a harsia b prässätä c neuloa d nyplätä e virkata</p>	<p>40</p> 	<p>a siintyvä b taantuva c kelmeä d ruskottava e punastuva</p>

ÄIDINKIELENKOE IV

LUETUN YMMÄRTÄMINEN

OSA A

Suoritusohjeet

Tässä kokeessa halutaan nähdä, kuinka hyvin ymmärrät sen mitä luet. Tämän tunnin koe (OSA A) sisältää kolme tekstiä, joihin jokaiseen liittyy tehtäviä. Lue aluksi ensimmäinen teksti ja vastaa sitten siitä esitettyihin kysymyksiin. Siirry sen jälkeen toiseen tekstiin ja niin edelleen, kunnes pääset osan A loppuun.

Silmäile ensin kukin teksti kerran lävitse. Lue se sen jälkeen huolellisesti. Voit lukea tekstin uudelleen niin monta kertaa kuin on tarpeen. Yritä vastata jokaiseen kysymykseen. Jos et tiedä vastausta, siirry seuraavaan tehtävään ja palaa myöhemmin ohittamiisi kohtiin, mikäli sinulle jää aikaa.

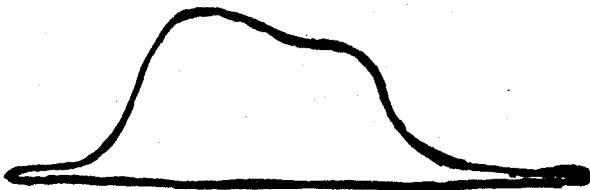
TEKSTI 1.



Ollessani kuusivuotias näin kerran hienon kuvan eräässä kirjassa, jonka nimi oli "Aarniometsän tarinoita". Kuva esitti boa-käärmettä, joka nieli metsänpetoa. Olen piirustanut tähän kuvan muististani.

Kirjassa sanottiin: "Boa-käärmeet nielevät saaliinsa kokonaisena, pureskelematta sitä. Sen jälkeen ne eivät enää kykene kiemurtelemaan, vaan nukkuvat kuusi kuukautta ruokaansa sulatellen."

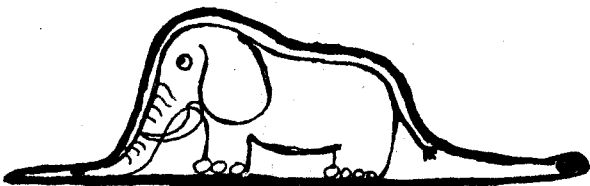
Ajattelin sitten paljon aarniometsien seikkailuja ja onnistuin itse tekemään värikynällä ensimmäisen piirustukseni. Siitä tuli piirustukseni numero 1. Se oli tällainen:



Näytin taideteokseni isoille ihmisille ja kysyin, pelottiko piirustukseni heitä.

He vastasivat: "Kukas nyt hattua pelkäisi?"

Mutta piirustukseni ei esittänytkaan hattua. Se esitti boa-käärmettä, joka sulatti elefanttia. Piirsin sitten boa-käärmeen sisäpuolen, jotta isot ihmiset ymmärtäisivät asian. Niille täytyy aina selittää kaikki. Piirustukseni numero 2 oli tällainen:



Mutta aikuiset käskivät minua lopettamaan sekä avattujen että suljettujen boa-käärmeitten piirtämisen ja neuvoivat harrastamaan maantiedettä, historiaa,

KÄÄNNÄ SIVUA JA JATKA

askentoa ja kielioppia. Sen vuoksi minä kuusivuotiaana hylkasin loistavan taide-
maalarin uran. Piirustukseni numero 1 ja 2 saivat niin huonon arvostelun, että mi-
ua ei haluttanut jatkaa. Isot ihmiset eivät milloinkaan ymmärrä mitään itse, ja
lapsista on väsyttävää selittää heille alinomaan selviä asioita.

Niinpä minun siis oli valittava toinen ammatti, ja minä opin ohjaamaan lento-
koneita. Olen lentänyt vähän joka puolella maailmaa. Ja totta puhuakseni maan-
siedosta on ollut minulle paljon hyötyä. Ensi silmäyksellä saatoin erottaa Kiinan
Arizonaasta, mikä on hyvä taito, jos yöllä sattuu eksymään.

Näin minä jouduin elämäni varrella tapaamaan monta arvokasta ihmistä. Minä olen
elänyt paljon isojen ihmisten parissa. Olen nähnyt heidät hyvin läheltä. Mutta ei
minun käsitykseni heistä ole paljoakaan parantunut.

Kun tapasin jonkun, joka tuntui selväjärkiseltä, kokeilin miten häneen vaikutti
piirustus numero 1, jota aina kuljetin mukani. Halusin tietää, oliko hänellä to-
dellista ymmärrystä. Mutta sain aina saman vastauksen: "Se on hattu." Silloin en
puhunut hänelle boa-käärmeistä, en aarniometsistä enkä tähdistä. Paneuduin hänen
tasolleen. Keskustelin hänen kanssaan korttipelistä, golfista, politiikasta ja sol-
mioista. Ja aikuinen oli hyvin tyytyväinen, kun oli tavannut niin järkevän ihmisen.

(teoksesta Pikku prinssi)

1. Minkä ikäisenä kirjoittaja tutustui kirjaan "Aarniometsän tarinoita"?

- A viisivuotiaana
- B kuusivuotiaana
- C seitsenvuotiaana
- D kahdeksanvuotiaana

2. Kirjassa "Aarniometsän tarinoita" oli kiinnostava kuva

- A elefantista, joka käveli aarniometsässä.
- B boa-käärmeestä, joka luikerteli kalliolla.
- C metsänpedosta, joka pyydysti elefanttia.
- D boa-käärmeestä, joka nieli metsänpetoa.

3. Mitä piirustus numero 1 kirjailijan mielestä esitti?

- A boa-käärmettä, joka sulatti elefanttia
- B metsänpetoa, joka pyydysti käärmettä
- C vanhaa lierihattua
- D liikkuvaa etanaa

4. Miksi piirustus numero 1 ei pelottanut aikuisia?

- A He eivät pelkää käärmeitä.
- B He eivät katsoneet piirustusta.
- C He luulivat piirustuksen esittävän hattua.
- D He luulivat piirustusta mustetahraksi.

5. Millä tavalla kirjailija kokeili aikuisten ymmärrystä?
- A Hän kysyi, erottivatko he Kiinan Arizonasta.
 - B Hän keskusteli aikuisten kanssa politiikasta.
 - C Hän kyseli, kuinka paljon he tiesivät golfista.
 - D Hän kokeili, miten heihin vaikutti piirustus numero 1.
6. Lauseella piirustus saa huonon arvostelun tarkoitetaan tässä tekstissä sitä, että
- A piirustusnumero laskee.
 - B piirustusta ei panna näyttelyyn.
 - C katselijat eivät pidä piirustuksesta.
 - D todistukseen ei anneta piirustusnumeroa.
7. Sanonta paneuduin hänen tasolleen tarkoittaa melkein samaa kuin
- A yritin olla kiinnostunut samoista asioista kuin hän.
 - B pakotin hänet olemaan samaa mieltä kanssani.
 - C selitin hänelle asian tarkemmin.
 - D istuuduin hänen viereensä.
8. Kertomuksesta voi päätellä, että
- A kirjoittajasta tuli taidemaalari.
 - B kirjoittaja opiskeli mielellään laskentoa.
 - C kirjoittaja on matkustellut ympäri maailmaa.
 - D kirjoittajalla on ystävä Arizonassa.
9. Kertomuksesta voi päätellä, että kirjoittajan mielestä
- A aikuiset ovat hauskoja.
 - B aikuisilla ei ole mielikuvitusta.
 - C aikuiset piirtävät mielellään.
 - D aikuiset eivät puhu politiikasta.
10. Tämä teksti on
- A mielikuvitustarina.
 - B matkakertomus.
 - C asiateksti.
 - D sarjakuva.

TEKSTI 2.

Tutustu alla olevaan kansalaistaidon oppikirjan sisällysluetteloon ja vastaa seuraavalla sivulla oleviin kysymyksiin.

SISÄLLYS

I	LIIKENTEESSÄ	sivu
	Valitsen koulutieni	2
	Jalan koulutiellä	5
	Polkupyörällä kouluun	8
	Tärkeitä liikennemerkkejä	13
	Yleisissä kulkuneuvoissa	14
II	TERVEYDENHOITOA	
	Aamulla syön hyvin	20
	Puhdistan hampaani huolellisesti	28
	Huolehdin vaatteistani	36
	Leikin ja reippailen	45
	Käyn aikaisin nukkumaan	51
	Sairauden sattuessa	53
III	SUHTEENI YMPÄRISTÖÖN	
	Teen kodistani viihtyisän	60
	Autan ja ymmärrän tovereitani	67
	Tervehdin kohteliaasti	71
	Syön kauniisti ja kiirentimättä	74
	Muistan kiittää ja pyytää anteeksi	77
	Osaan toimia onnettomuuden sattuessa	80
	Käyn pankissa ja postissa	86
	Pidän ympäristöni siistinä	92
	Suojelen luontoa	97

JATKA ETEENPÄIN

11. Millä sivulla esitellään liikennemerkkejä?
- A sivulla 2
 - B sivulla 5
 - C sivulla 8
 - D sivulla 13
12. Sivulla 30 annetaan ohjeita
- A aamupalan syönnistä.
 - B hampaiden pesusta.
 - C vaatteiden huollosta.
 - D leikeistä ja reippailusta.
13. Missä pääkappaleessa käsitellään luonnonsuojelua?
- A Liikenteessä
 - B Terveystenhoitoa
 - C Suhteeni ympäristöön
 - D Luonnonsuojelua ei käsitellä ollenkaan.
14. Jos sinun on lähetettävä kirjattu kirje, löydät ohjeita sivulta
- A 67.
 - B 74.
 - C 86.
 - D 97.
15. Sisällysluettelosta voi päätellä, että kirjassa on
- A vain värikuvia.
 - B runsaasti esimerkkejä.
 - C kymmenen harjoitustehtävää.
 - D noin sata sivua.
16. Sisällysluettelosta voi päätellä, että kirjassa ei ollenkaan käsitellä
- A väestönsuojelua.
 - B liikennemerkkejä.
 - C ruokailutapoja.
 - D terveydenhoitoa.

TEKSTI 3.

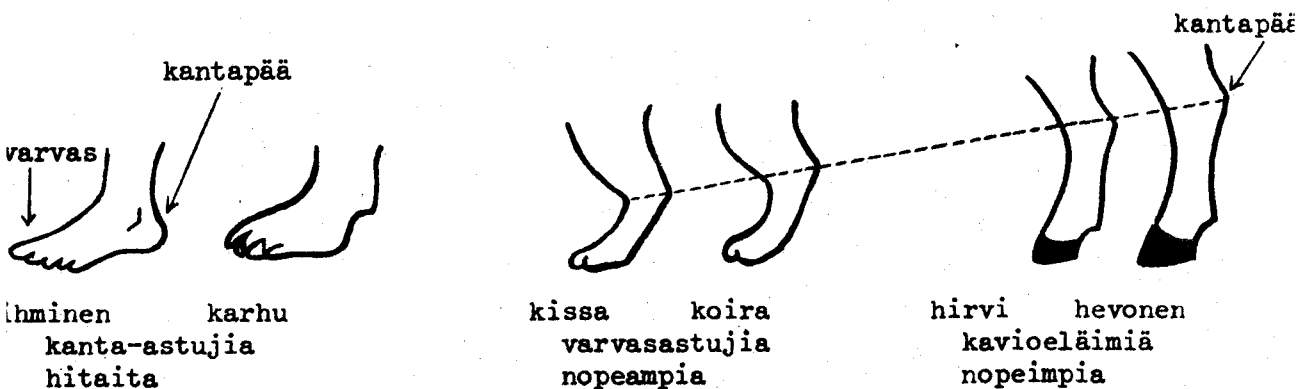
Oletko koskaan tavannut oravaa? Koiran ja kissan olet ainakin nähnyt. Koiria, kissoja, oravia ja monia muita eläimiä kutsutaan yhteisellä nimellä nisäkkäiksi eli imettäväisiksi, sillä ne imettävät poikasiaan. Myös ihminen on nisäkäs. Sen sijaan linnut, kalat, hyönteiset, madot ja käärmeet eivät imetä poikasiaan eivätkä ole nisäkkäitä.

Nisäkkäillä on tavallisesti karvapeite. Se lämmittää eläintä ja pitää sen ruumiinlämmön samana. Kun ilma kylmenee, nisäkkään ihokarvat nousevat pystyyn ja karvojen väliin jää lämpöä eristävää ilmaa.

Vaikka valas on nisäkäs, sillä ei ole karvapeitettä. Sen ihon alla on paksu, kylmyydeltä suojaava rasvakerros.

Myös hikirauhaset säätelevät ruumiinlämpöä. Kun nisäkkäälle tulee liian lämmin, ihon hikirauhaset alkavat erittää hikeä, joka on suurimmaksi osaksi vettä ja suolaa. Hikirauhasista avautuu ihon pinnalle pieniä aukkoja, joita nimitetään huokosiksi. Huokosia pitkin hiki virtaa iholle ja vie haihtuessaan ihosta liian lämmön.

Suuren osan elinajastaan nisäkkäät ovat liikkeellä. Ne liikkuvat löytääseen ruokaa ja ystäviä tai paetakseen vihollista. Nisäkkäitten jalat voivat näyttää hyvin erilaisilta, kuten alla olevasta kuvasta näet.



Kaikki nisäkkäät tarvitsevat ravintoa ja unta. Nisäkkäät nukkuvat eri aikoina ja eri tavoin. Jotkut nukkuvat päivällä ja liikkuvat yöllä; jotkut nukkuvat lyhyitä hetkiä silloin tällöin pitkän yön sijasta. Suuret ja painavat eläimet, kuten hevoset ja norsut nukkuvat seisaallaan. Valaat ja hylkeet kelluvat vedessä nukkuessaankin, ja saukot kiinnittyvät kaislikkoon, etteivät ne kulkeutuisi veden mukana ulapalle.

17. Mikä otsikko sopii parhaiten tähän tekstiin?

- A Eläimiä
- B Nisäkkäitä
- C Suuria eläimiä
- D Kotipiirin eläimiä

18. Mikä alla olevista on nisäkäs?

- A hauki
- B hämähäkki
- C kastemato
- D ihminen

19. Nisäkkäiden ruumiinlämpö ei vaihtele paljon, sillä

- A nisäkkäät liikkuvat paljon kylmällä ilmalla.
- B nisäkkäät eivät syö mitään helteellä.
- C nisäkkäät nukkuvat talviunta pakkasella.
- D nisäkkäiden ihosta on hikirauhasia ja karvapeite.

20. Saurat kiinnittävät kaisloihin

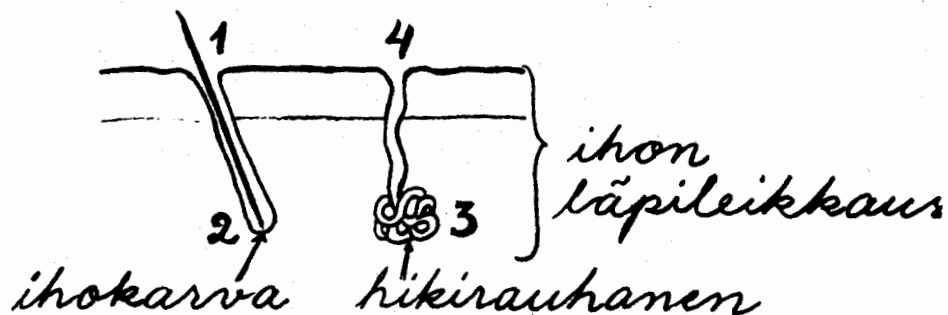
- A pysyäkseen paikoillaan nukkuessaan.
- B suojautuakseen huonolla säällä.
- C piiloutuakseen viholliselta.
- D pesiäkseen kaislikossa.

21. Nopeimpia ovat eläimet, jotka liikkuvat

- A varpaillaan.
- B kantapäällään.
- C koko jalallaan.
- D polvillaan.

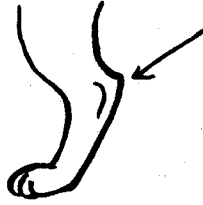
22. Mikä numero alla olevassa kuvassa osoittaa huokosta?

- A 1
- B 2
- C 3
- D 4



23. Kuvassa on koiran jalka. Mitä jalan osaa nuoli osoittaa?

- A varvasta
- B kantapäätä
- C nilkkaa
- D polvea



24. Viimeinen kappale kertoo, miten nisäkkäät

- A pesivät.
- B nukkuvat.
- C äänтелеvät.
- D liikkuvat.

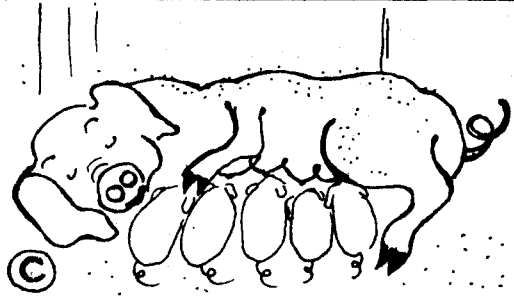
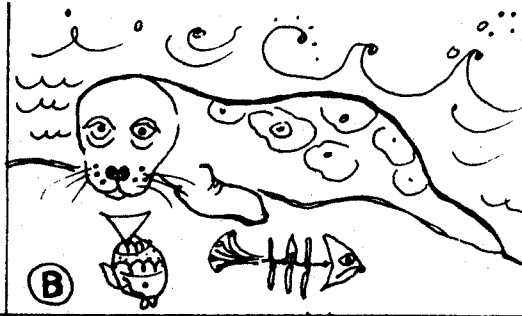
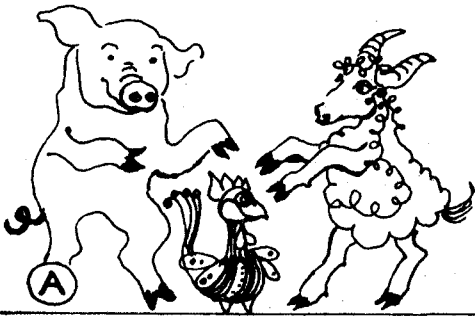
25. Tekstistä voi päätellä, että

- A valaat lämpenevät uudessaan.
- B valaitten ruumiinlämpö laskee kylmässä vedessä.
- C valaan rasvakerroksen ja ihon väliin jäävä ilma lämmittää valasta.
- D valaan rasvakerroksella on sama tehtävä kuin turkiseläinten karvapeitteellä.

26. Tekstin tarkoitus on

- A antaa tietoja.
- B huvittaa lukijaa.
- C mainostaa tuotteita.
- D ilmaista tunteita.

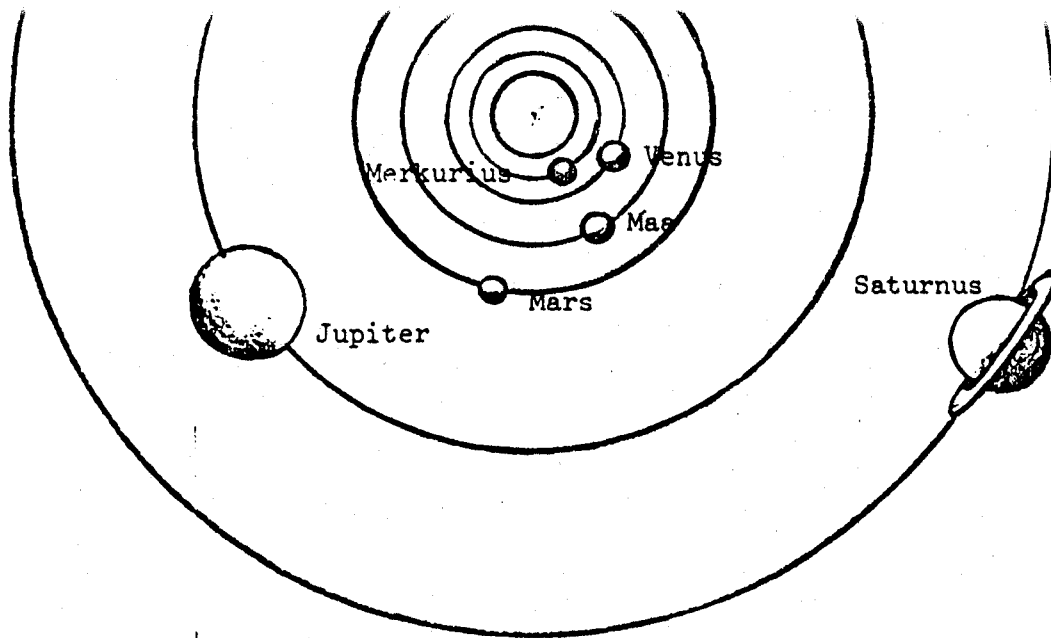
27. Mikä alla olevista kuvista sopii parhaiten tähän tekstiin?



OSAN A LOPPU

ÄLÄ KÄÄNNÄ SIVUA

ODOTA OPETTAJAN OHJEITA



TEKSTI 4.

Tähdet ovat kiinnostaneet ihmistä jo vuosituhansia. Tähtitiede eli astronomia on yrittänyt vastata monenlaisiin kysymyksiin: Miten tähdet syntyvät? Kiertääkö maa aurinkoa vai aurinko maata? Kuinka kaukana tähdet ovat? Onko tähdissä elämää? Pääseekö ihminen avaruuteen?

Aurinko on meitä lähinnä oleva, paikallaan pysyvä tähti. Aurinkoa kiertää maa ja joukko muita taivaankappaleita, joita nimitämme kiertotähdiksi eli planeetoiksi. Planeetat kiertävät aurinkoa erilaisilla etäisyyksillä ja nopeuksilla. Planeetat ovat kylmiä taivaankappaleita, joihin auringon lämpö heijastuu.

Merkurius ja Venus kiertävät lähinnä aurinkoa. Ne näkyvät auringonnousun ja -laskun aikoihin, minkä vuoksi niitä kutsutaan aamu- ja iltatähdiksi. Aurinkokuntamme muut planeetat kiertävät Maata kauempana seuraavassa järjestyksessä: Mars, Jupiter, Saturnus, Uranus, Neptunus ja Pluto. Jupiter on suurin planeetta. Se painaa 300 kertaa niin paljon kuin maapallo. Saturnuksen ympärillä on kiven- ja jääsiruista muodostuneita renkaita.

Maa ja kahdeksan muuta planeettaa ovat vain pieni osa avaruutta. Ihminen on jo aloittanut avaruuden valloituksen. Hän on käynyt Kuussa ja todennäköisesti hän tulee tämän vuosisadan loppuun mennessä käymään myös Venuksessa ja Marsissa. Tällaiset matkat vievät vielä nyt paljon aikaa: neljä kuukautta Venukseen, seitsemän ja puoli kuukautta Marsiin, viisi vuotta Jupiteriin ja noin 45 vuotta Plutoon. - Avarusseikkailu on vasta alkamassa.

28. Aurinkokuntamme suurin kiertotähti on

- A Maa.
- B Mars.
- C Venus.
- D Jupiter.

29. Sana astronomia tarkoittaa samaa kuin

- A avaruusmatkailija.
- B aurinkokunta.
- C kiertotähti.
- D tähtitiede.

30. Mitä kiertotähteä alla oleva kuva esittää?

- A Maata
- B Marsia
- C Saturnusta
- D Uranusta



31. Miten Maa pysyy lämpimänä?

- A Kuu lämmittää Maata.
- B Lämpö heijastuu auringosta.
- C Maan sisäosa hehkuu lämpöä.
- D Maan liikkuminen synnyttää lämpöä.

32. Viimeisessä kappaleessa sana todennäköisesti tarkoittaa samaa kuin

- A luultavasti.
- B totisesti.
- C tarkasti.
- D varmasti.

33. Mihin seuraavista kiertotähdistä voisi maasta matkustaa nopeimmin?

- A Platoon
- B Neptunukseen
- C Uranukseen
- D Saturnukseen

34. Mikä otsikko sopii parhaiten tähän tekstiin?

- A Ensimmäinen kuumatka
- B Aurinkokuntamme kiertotähdet
- C Avaruusalusten rakentaminen
- D Tähtitieteen historia

35. Tekstistä voi päätellä, että
- A avaruus on jo valloitettu.
 - B avaruustutkimus on turhaa.
 - C avaruusmatkoja ei enää tehdä.
 - D avaruusmatkailu on vasta alkamassa.
36. Tämän tekstin mukaan avaruusmatkoja on hankala tehdä, koska
- A rahat eivät riitä.
 - B planeetat ovat vaarallisia.
 - C matkat kestävät kauan aikaa.
 - D kukaan ei halua lähteä matkalle.
37. Mikä seuraavista asioista ei ole tämän tekstin mukainen?
- A Maa kiertää aurinkoa.
 - B Marsissa on elämää.
 - C Venusta nimitetään myös iltatähdeksi.
 - D Aurinkoa lähinnä oleva kiertotähti on Merkurius.
38. Tekstin tarkoitus on lähinnä
- A antaa uusia tietoja.
 - B kuvailla historiaa.
 - C viihdyttää lukijaa.
 - D vertailla esimerkkejä.

NÄYTELMÄT

Maanantai

klo 19.25 Oma sen pitää olla. Ensimmäinen osa. Ruotsalainen tv-näytelmä. Ohjaus: Hans Råstman. (TV-2)

Tiistai

klo 21.30 Nuorempi veli. Veijo Meren näytelmä. Ohjaa Pekka Koskinen. (TV-2)

Keskiviikko

klo 19.15 Tullitukkuja lainaamassa. Maiju Lassilan pienoisoromaanin mukaan näytelmäksi kirjoittanut ja ohjannut Jouko Turkka. (TV-1)

Perjantai

klo 21.35 Matkustaja. Kolmiosainen englantilainen tv-thrilleri. Kirjoittanut Francis Durbridge. Ensimmäinen jakso: Peukalokyyti. (TV-1)

LAPSILLE

Maanantai

klo 17.40 Tom ja Jerry. Piirretty sarja. (TV-1)

klo 18.40 Kokeillaanpa. Kurkistellaanpa mikroskooppiin. (TV-2)

klo 17.55 Nakuteeri. (TV-2)

klo 18.15 Lasten TV. (TV-1)

Keskiviikko

klo 17.55 Satuposti. (TV-2)

klo 18.15 Pätkis. (MTV-1)

Torstai

klo 17.40 Pikku-Jukan maailma. (TV-1)

klo 17.55 Eläinlääkärillä. (TV-2)

Perjantai

klo 17.55 Hyrrä. (TV-2)

klo 18.15 Lasten TV. (TV-1)

klo 18.45 Paikoillenne, valmiit... (TV-1)

Lauantai

klo 17.55 Tom ja Jerry. (TV-2)

Sunnuntai

klo 14.10 Lasten TV. (TV-1)

klo 14.30 Ratsutilan nuoret. (TV-1)

klo 17.55 Kivikylän nuoret. (TV-2)

MUSIIKKI

Keskiviikko

klo 18.15 Rytmiruuhu. (TV-2)

klo 20.05 Ponnahduslauta. Pirjo Lehti ja Pekka Nurmikallion yhtye. (TV-2)

klo 22.35 Sopotin laulajaiset. (TV-1)

Perjantai

klo 22.00 Pori Jazz 72. Yusef Lateef puhallaa. (TV-2)

Lauantai

klo 18.15 Lauantaitanssit. (MTV-1)

klo 19.25 Shalom. Marion Rung laulaa. (TV-1)

klo 20.25 Miles Davis jazzforumilla. (TV-2)

Sunnuntai

klo 17.05 Musiikkilykkönen. (TV-1)

klo 19.15 Pelimannikiik. (TV-1)

URHEILU

Sunnuntai

klo 20.05 Jalkapallon B-nuorten pikicupin SM-loppuottelu. (TV-2)

39. Minä viikonpäivänä voi televisiosta seurata jalkapalloilua?

- A torstaina
- B perjantaina
- C lauantaina
- D sunnuntaina

40. Kuinka monta näytelmää esitetään televisiossa viikon aikana?

- A 2
- B 4
- C 6
- D 8

41. Minkä lastenohjelman TV-2 esittää perjantaina?

- A Pikku-Jukan maailma
- B Eläinlääkärillä
- C Lasten TV
- D Hyrrä

42. Musiikkiohjelman Pelimannikiik esittää...

- A TV-1.
- B TV-2.
- C MTV-1.
- D MTV-2.

43. Näytelmän Nuorempi veli on ohjannut...

- A Hans Råstman.
- B Veijo Meri.
- C Pekka Koskinen.
- D Jouko Turkka.

44. Keskiviikkona klo 18.15 katsoja voi valita kahden ohjelman välillä. Nämä ohjelmat ovat...

- A Nakuteeri ja Pätkis.
- B Satuposti ja Ponnahduslauta.
- C Lasten TV ja Rytmiruuhu.
- D Pätkis ja Rytmiruuhu.

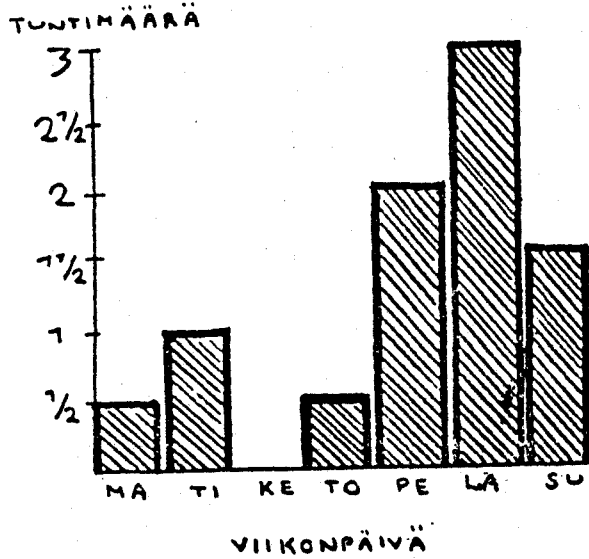
45. Tästä ohjelmaluettelosta voi päätellä, esitetään...

- A televisiossa esitetään vain uutisia.
- B televisiossa on useita lastenohjelmia.
- C televisiossa on joka ilta urheiluohjelmaa.
- D televisiossa ei esitetä suomalaisia näytelmiä.

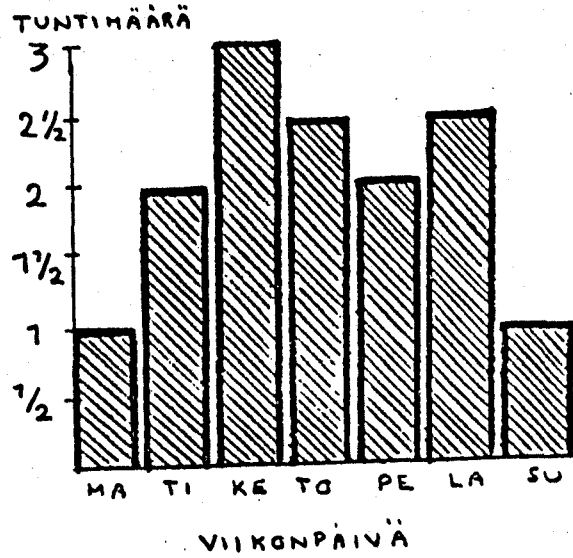
TEKSTI 6.

Sari ja Jukka pitivät kirjaa television katselustaan yhden viikon ajan. Jokaisena viikonpäivänä he piirsivät katseluaikaa kuvaavan pylvään puolen tunnin tarkkuudella. Pylväskuviot näyttivät tällaisilta:

SARIN PYLVÄSKUVIO



JUKKAN PYLVÄSKUVIO



46. Sari katseli televisiota eniten

- A keskiviikkona.
- B torstaina.
- C perjantaina.
- D lauantaina.

47. Jukka katseli televisiota torstaina

- A 2 tuntia.
- B 2 1/2 tuntia.
- C 3 tuntia.
- D 3 1/2 tuntia.

48. Kuvioita vertailemalla voi päätellä, että sunnuntaina

- A Sari katseli televisiota kauemmin kuin Jukka.
- B Jukka katseli televisiota kauemmin kuin Sari.
- C Jukka ja Sari katselivat televisiota yhtä kauan.
- D kumpikaan ei katsellut televisiota.

49. Sari ei katsellut televisiota ollenkaan

- A maanantaina.
- B tiistaina.
- C keskiviikkona.
- D torstaina.

50. Sari ja Jukka katselivat televisiota yhtä kauan

- A tiistaina.
- B keskiviikkona.
- C torstaina.
- D perjantaina.

51. Sarin kuvioista voi päätellä, että hän katseli televisiota

- A joka päivä yhtä kauan.
- B vain viikonloppuna.
- C vähemmän koulupäivinä kuin viikonloppuna.
- D vähemmän viikonloppuna kuin koulupäivinä.

52. Kuvioita vertailemalla voi päätellä, että kaiken kaikkiaan viikon aikana

- A Sari ja Jukka katselivat televisiota yhtä paljon.
- B Sari katseli televisiota enemmän kuin Jukka.
- C Jukka katseli televisiota enemmän kuin Sari.
- D kumpikaan ei katsellut televisiota.

KASVATUSTIETEIDEN TUTKIMUSLAITOS
Koulukoetoimisto
Seppäläntie 1
40320 Jyväskylä 10

Liite 7.
ÄK/IV/73

ÄIDINKIELENKOE IV

OIKEINKIRJOITUS

OPPILAAN NIMI _____

KOULU _____

Suoritusohjeet

Tässä kokeessa halutaan nähdä, kuinka hyvin osaat kirjoittaa sanelun mukaan. Koe sisältää kolme erilaista sanelukirjoitustehtävää. Ensimmäisessä tehtävässä sinun tulee kirjoittaa opettajan sanelun mukaan kuviin liittyviä sanoja, toisessa tehtävässä lyhyt kertomus ja kolmannessa lauseisiin kuuluvia sanoja. Jokaisen tehtävän alussa sinulle annetaan tarkat suoritusohjeet.

Kirjoita selvää käsialaa. Merkitse huolellisesti ä:n ja i:n pilkut sekä t:n viivat. Saneltavissa sanoissa on myös yhdyssanoja, jotka on kirjoitettava yhteen. Kirjoita sanat pienellä alkukirjaimella. Kirjoita sanat juuri siinä muodossa, kuin ne sanellaan.

Kirjoita nimesi ja koulusi nimi oikeaan yläkulmaan.


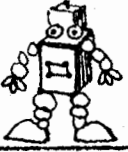


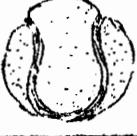





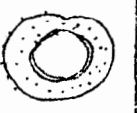









Aikaa sinulla on tähän kokeeseen 40 minuuttia.

Älä avaa koevihkoa, ennen kuin opettaja antaa luvan.

SANELUTEPPÄVÄ 1.

Kirjoita opettajan sanelun mukaan kunkin piirroksen viereen sitä kuvaava sana. Mukana on useita yhdyssanoja ja vierasperäisiä sanoja, joiden tunnistamista kuvien on tarkoitus helpottaa.

Opettaja sanelee jokoisen sanan kaksi kertaa. Kirjoita huolellisesti ja selvää käsialaa, mutta niin pientä, että sana mahtuu kuvan vieressä olevaan ruutuun.

SANELUTEHTÄVÄ 2.

Opettaja lukee ensin lyhyen kertomuksen ihmeellisestä taikurista. Sen jälkeen hän sanelee saman kertomuksen 2-3 sanan jaksoina. Kunkin jakson hän sanoo kaksi kertaa. Kirjoita opettajan sanelun mukaan. Aloita uudet virkkeet isolla alkukirjaimella opettajan ohjeiden mukaisesti. Kirjoita selvällä käsialalla isoon riviväliin.

Aloita tästä:

Blank writing area consisting of 14 horizontal lines for student response.

SANELUTEHTÄVÄ 3.

Opettaja sanoo ensin tehtävän numeron. Sitten hän lukee lauseen, johon kirjoitettava sana kuuluu. Sen jälkeen hän sanoo kaksi kertaa sanan, joka kirjoitetaan. Kirjoita opettajan sanelun mukaan huolellisesti ja selvällä käsialalla tehtävän numeron osoittamaan ruutuun.

Esimerkkitehtävä:

Tehtävä numero 9. Hän on juoksija. Kirjoita sana juoksija, juoksija.

9. <i>juoksija</i>

1.	11.
2.	12.
3.	13.
4.	14.
5.	15.
6.	16.
7.	17.
8.	18.
9.	19.
10.	20.

SVENSKA

Årskurs 3

PROVHÄFTE

Födelsedatum: ___/___/19___

Namn: _____

Klass: _____

Skola: _____

Kommun: _____

Poäng

OK	
RS	
LF:A	
LF:B	
AL:A	
AL:B	
MB	
S:a	

RS

A _____

B _____

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

11. _____

12. _____

13. _____

14. _____

15. _____

16. _____

17. _____

18. _____

19. _____

20. _____

Poäng RS

OK

1. förnuftig	klok	<input type="checkbox"/>	21. ideligen	sällan	<input type="checkbox"/>
2. avsky	hata	<input type="checkbox"/>	22. ihärdig	uthållig	<input type="checkbox"/>
3. dämpa	öka	<input type="checkbox"/>	23. brist	överflöd	<input type="checkbox"/>
4. bedrövad	glad	<input type="checkbox"/>	24. anlända	komma	<input type="checkbox"/>
5. nalkas	avlägsna sig	<input type="checkbox"/>	25. fjäska	smickra	<input type="checkbox"/>
6. arg	vred	<input type="checkbox"/>	26. tillstånd	förbud	<input type="checkbox"/>
7. hushålla	slösa	<input type="checkbox"/>	27. noggrann	omsorgsfull	<input type="checkbox"/>
8. djärv	modig	<input type="checkbox"/>	28. gynna	motarbeta	<input type="checkbox"/>
9. tryta	räcka till	<input type="checkbox"/>	29. enorm	jättestor	<input type="checkbox"/>
10. tapper	feg	<input type="checkbox"/>	30. förlust	nederlag	<input type="checkbox"/>
11. farlig	riskabel	<input type="checkbox"/>	31. angenäm	behaglig	<input type="checkbox"/>
12. aktsam	vårslös	<input type="checkbox"/>	32. frikostig	givmild	<input type="checkbox"/>
13. fröjd	sorg	<input type="checkbox"/>	33. erfaren	van	<input type="checkbox"/>
14. fukt	väta	<input type="checkbox"/>	34. skör	stark	<input type="checkbox"/>
15. list	slughet	<input type="checkbox"/>	35. fosterland	hemland	<input type="checkbox"/>
16. anhörig	släkting	<input type="checkbox"/>	36. klander	beröm	<input type="checkbox"/>
17. dunkel	ljus	<input type="checkbox"/>	37. anhängare	motståndare	<input type="checkbox"/>
18. förvärra	förbättra	<input type="checkbox"/>	38. solkig	ren	<input type="checkbox"/>
19. avskaffa	slopa	<input type="checkbox"/>	39. bräcklig	ömtålig	<input type="checkbox"/>
20. enfaldig	dum	<input type="checkbox"/>	40. beundra	förakta	<input type="checkbox"/>

Poäng OK

LF:A

Text 1

Det hördes ett tjut av sirener. Flickorna sprang fram till fönstret men såg bara en moped som försvann runt hörnet. Tjutet blev allt starkare. "Se där!", sa Britt och pekade snett över gatan. "Det brinner i det gröna huset!" Strax därefter körde två brandbilar fram. Efter dem kom en polisbil. Efter polisbilen kom en massa barn och vuxna rusande. På några minuter var gatan så full av åskådare, att en ambulans som blivit dikt kallad inte lyckades ta sig fram.

1. Vilken rubrik passar bäst?

- a) Brandbilen kommer
- b) En eldsvåda
- c) Ett äventyr
- d) Flickorna och elden

2. Hur många bilar kom till platsen?

- a) två
- b) tre
- c) fyra
- d) fem

4 Text 2

Pappa såg på sin pojke som var liten och tunn men som hade fått färg i ansiktet den senaste veckan. Pojken hade sommarlov och pappa hade semester. Vädret hade varit fint. De hade fiskat litet på förmiddagarna och rensat och rökt fisken, om de fått någon förstås. Medan fisken röktes brukade de spela fotboll eller kasta pil. Ibland hjälpte pojken sin pappa att måla om stugan. Det måste bli klart den veckan.

3. Om du skulle tala om för en kamrat vad stycket du just läst handlar om, vad skulle du då säga för att bäst beskriva det?

Stycket handlar om

- a) en pojke som spelar fotboll med sin pappa
- b) en pappa och en pojke som fiskar
- c) en pappa som får hjälp av sin pojke med att måla
- d) en pojke och en pappa som har ledigt tillsammans

4. Pojken hade blivit

- a) smutsig
- b) trött
- c) fläckig
- d) solbränd

5. Sedan de fiskat men innan de kastade pil gjorde de en av de här sakerna. Vilken?

- a) De åt upp fisken
- b) De rensade fisken
- c) De spelade fotboll
- d) De målade stugan

Text 3

"Nästa gång Inga kommer och frågar efter mej, kan du säga att jag inte är hemma", sa Kerstin till mej.

"Varför det?" sa jag.

"Därför att jag inte är hemma", sa Kerstin.

Nästa dag kom Inga och ringde på igen.

"Kerstin är inte hemma", sa jag.

"Jaså", sa Inga. Sen gick hon.

Men på eftermiddagen kom hon tillbaka igen.

"Kerstin är inte hemma nu heller", sa jag.

"Men jag såg att gardinen rörde sej", sa Inga.

"Det kanske var korsdrag", sa jag.

Då såg hon på mig en stund. Sen gick hon och kom inte tillbaka mer den dan.

6. Hur tror du Inga kände sig när hon gick sista gången?

- a) nöjd
- b) rasande
- c) besviken
- d) förvånad

7. Den som kallas jag i berättelsen kände nog

- a) ilska
- b) stor glädje
- c) dåligt samvete
- d) rädsla

8. Varför gör Kerstin så mot Inga?

- a) Hon har inte tid att träffa henne.
- b) Hon vill inte träffa Inga mera
- c) Hon vill bara skoja.
- d) Hon är inte hemma.

Text 4

När man ser indianer på film eller TV tycker man kanske att nästan alla ser likadana ut. Men det gjorde de inte i verkligheten. Indianerna var inte ett enda stort folk. De tillhörde olika nationer, eller stammar. Och det var lika stor skillnad mellan t ex en sioux-indian och en apache-indian, som det är mellan oss här i Sverige och folket i Italien eller Spanien.

Ingen vet riktigt hur många indianstammar det fanns i Nordamerika när de första vita kom dit, men man tror att det var nära fyrahundra.

Indianerna talade olika språk. Många av språken var invecklade och rika på ord. Indianer från olika stammar förstod sällan varandras språk. När de träffades och skulle meddela sig med varandra använde de i stället vissa handtecken.

Indianerna klädde sig också på olika sätt, och alla stammar hade inte likadana hus. De som höll till i skogarna gjorde hus av bark eller stockar, medan indianerna på de stora slätterna tillverkade sina hyddor av buffelskinn. Andra byggde sina av jord eller torkad lera. Man använde helt enkelt det material som fanns att få tag i på platsen.



Fortsätt på nästa sida!

9. Hur många nordamerikanska indianstammar tror man det fanns när de första vita kom till Amerika?
- a) omkring 100
 - b) omkring 200
 - c) omkring 300
 - d) omkring 400
10. Varför använde indianer av olika stammar ofta teckenspråk när de samtalade med varandra?
- a) För att ingen fiende skulle höra när de samtalade.
 - b) För att de skulle kunna förstå varandra.
 - c) För att ingen utomstående skulle förstå vad de talade om.
 - d) För att säga vissa saker som det helt enkelt inte fanns ord för i deras språk.
11. Hur en indianstams hus såg ut berodde på
- a) om stammen var rik eller fattig.
 - b) var stammen bodde.
 - c) hur stor stammen var.
 - d) om stammen var krigisk eller fredlig.
12. Vilken överskrift passar bäst till texten?
- a) Många indianstammar
 - b) Indianernas land
 - c) Indianernas bostäder
 - d) Olika indianspråk
13. Varför har författaren skrivit den här texten tror du?
- a) För att roa oss.
 - b) För att ge oss spänning.
 - c) För att lära oss något.
 - d) För att få oss att tycka som han.

Slut. Kontrollera svaren!

Poäng LF A

LF: B

Text 5

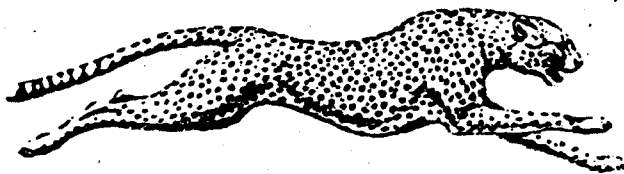
Jaktleoparden är ett långbent kattdjur från de öppna vidderna i Afrika och Asien. Den är det snabbaste av alla landdjur och kan nå en hastighet av över 110 kilometer i timmen. För den skull hölls den tidigare tam i Indien och användes i stället för jakthund. Till skillnad från andra kattdjur kan jaktleoparden inte dra in klorna, varför dessa liksom hos hunddjuren blir nötta och trubbiga.

14. Jaktleoparden har trubbiga klor därför att

- a. den är ett kattdjur
- b. den springer så fort
- c. man brukar ha den till jakthund
- d. den har klorna ute jämt

15. Jaktleoparden har använts vid jakt därför att den

- a. lätt hinner ifatt bytet
- b. inte kan riva sönder bytet med klorna
- c. är så lätt att tämja
- d. har så långa ben



Text 6

Dom stora tror säkert att jag är jätteglad. Det är som när dom målade mitt rum i vitt och grönt och alla bara pratade om hur fint och sött det var. Jag hade velat ha det blått – men dom frågade aldrig mig

16. Den som skrivit det här är

- a. glad
- b. ursinnig
- c. lycklig
- d. besviken

Text 7

Säkerhetsföreskrifter

Optimistjolle får man inte segla hur som helst. Det finns en del föreskrifter beträffande utrustning och uppförande som du måste rätta dig efter:

1. Du måste kunna simma – minst 200 meter.
2. Du skall alltid ha flytväst på dig när du seglar.
3. Optimistjollen är en enmansbåt – var aldrig mer än en i den.
4. Jollen skall alltid vara försedd med flytkroppar.
5. Ha alltid med dig ett öskar, tex ett litermått av plast.
6. Paddel bör du ha med dig.
7. Segla inte i väg långa sträckor på egen hand.

Fortsätt på nästa sida!



LF:B

17. När Bengt läst föreskrifterna sa han till Olle: "Vi har paddel, öskar, flytvästar och kan simma fyrahundra meter var. Vi ska bara segla en liten bit. Hoppa i och sätt dig i fören så seglar vi!" Pojkarna bryter mot föreskrift nummer

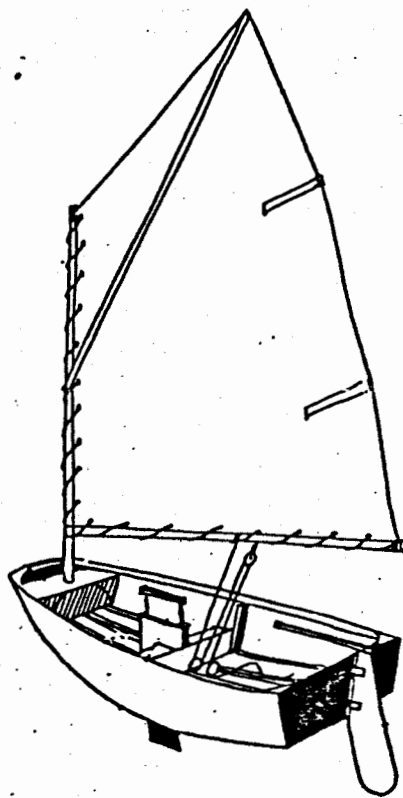
- a. 2
- b. 3
- c. 4
- d. 5

18. Föreskrifterna rör utrustning (vad man ska ha med sig) och uppförande (hur man ska bära sig åt). Vilken av dem rör uppförande?

- a. 4
- b. 5
- c. 6
- d. 7

19. Du åker motorbåt över en stor sjö. Mitt på sjön träffar du en seglare i en optimistjolle. Han står i bara badbyxorna och vinkar till dig. Vilka två av reglerna bryter han emot?

- a. 1 och 2
- b. 1 och 6
- c. 5 och 6
- d. 2 och 7



Optimistjolle

Fortsätt på nästa sida!



Text 8

Syrsorna sjöng i gräset. De sjöng sången om sommarens slut, en klagande entonig sång.

– Sommaren är slut och borta, sjöng de. Slut och borta, slut och borta. Syrsorna kände det som sin plikt att påminna alla om att sommaren inte kan vara evigt. Till och med under de vackraste dagarna på hela året – de höga och klara sensommardagarna – spred syrsorna ryktet om vemod och förändring.

Alla hörde syrsornas sång. Barnen hörde den, då de gick på den dammiga vägen. De visste att skolan snart skulle börja igen. De unga gässen hörde den och förstod att de aldrig mer skulle bli små gåsungar. Spindlarna hörde den och förstod att de inte hade lång tid kvar.

– Sommaren är slut och borta, upprepade syrsorna. Hur många nätter innan frosten kommer? sjöng syrsorna. Farväl, sommar, farväl, farväl!



20. Varför sjöng syrsorna?

- De ville tala om någonting med sin sång.
- De tyckte om att hålla till i gräset och sjunga.
- De sjöng för att sensommardagarna var så vackra.
- De ville hälsa hösten välkommen med sin sång.

21. De som hörde syrsornas sång kände sig

- glada
- hoppfulla
- sorgsna
- lyckliga

22. Den här texten är hämtad från en bok. Varför skriver författaren om syrsorna tror du?

- Han vill beskriva syrsornas sång för oss.
- Han vill tala om att sommaren håller på att gå över i höst.
- Han vill få oss att lägga märke till syrsorna när vi är ute.
- Han vill tala om att vi alla kan höra syrsorna bara vi ger oss tid att lyssna ordentligt.

Slut. Kontrollera svaren!

Poäng LF B

EX

Ordkunskap (OK)

A	lång	kort	<input type="checkbox"/> M
B	glad	lycklig	<input type="checkbox"/> S
C	stor	jättelik	<input type="checkbox"/>
D	vacker	ful	<input type="checkbox"/>

Alfabetisk ordning B

Mönsterexempel 1:

Anders Börjesson och Karin Andersson
skall ställa upp i bokstavsordning/
alfabetisk ordning.

Vem av dem skall stå först?

Skriv namnet här

Mönsterexempel 2:

Ann Eriksson, Lennart Bengtsson och
Bo Ekmark skall också ställa upp i
bokstavsordning/alfabetisk ordning.

a) Vem skall stå först?

Skriv namnet här

b) Vem skall stå sist?

Skriv namnet här

Läsförståelse (LF)

Guldhamstern är en liten gnagare, som härstammar från Syrien. Den är som fullvuxen 10—12 cm lång. Pälsen är mjuk och glänsande, och guldbrun till färgen. Hamstern har långa, vassa gnagartänder, som ständigt växer och måste slipas ned. Benen är korta och hårbevuxna, fötterna hårlösa och skära till färgen. Svansen är mycket kort. Den har stora, svarta ögon, men ser inte så bra i dagsljus.

Guldhamstern har fått sitt namn av att den »hamstrar» föda — gömmer den i sina kindpåsar, som finns på var sida av huvudet. När den återvänder till sitt bo, spottar den ut den hamstrade födan i ett hörn för att äta upp den senare.

A. Hamstern ser bäst

- tidigt på morgonen.
- mitt på dagen.
- på eftermiddagen.
- på natten.

B. Att hamstra betyder att man

- äter väldigt mycket.
- spar för kommande behov.
- äter upp allt på en gång.
- äter väldigt lite.

Alfabetisk ordning A

Mönsterexempel 1: A B C

Mönsterexempel 2: A ___ C

Mönsterexempel 3: ___ B C

Koehenkilöiden jakaantuminen isän ammatin mukaan pääongelmien suhteen

TAULUKKO 1. Ruotsin opiskelun aloitus

isän ammatti	ruotsin kielen opiskelu aloitettu					
	aikaisin		myöhään		yht.	%
	N	%	N	%		
ammattitaidoton	74	74.7	83	76.9	157	75.8
ammattitaitoinen	5	5.1	9	8.3	14	6.8
jokin muu	8	8.1	1	0.9	9	4.3
työtön	4	4.0	8	7.4	12	5.8
tuntematon	8	8.1	7	6.5	15	7.2
yhteensä	99	100	108	100	207	100
df = 4 $\chi^2 = 8.13$ p < n.s.						

TAULUKKO 2. Suomenkielisen esikoulun käyminen

isän ammatti	Käynyt suomenkielistä esikoulua		Ei käynyt suomenkielistä esikoulua		yht.	%
	N	%	N	%		
	ammattitaidoton	86	78.2	71	73.2	157
ammattitaitoinen	8	7.3	6	6.2	14	6.8
jokin muu	2	1.8	7	7.2	9	4.3
työtön	7	6.4	5	5.2	12	5.8
tuntematon	7	6.4	8	8.2	15	7.2
yhteensä	110	100	97	100	207	100
df = 10 $\chi^2 = 8.92$ p < n.s.						

TAULUKKO 3. Kaksikielinen ruotsin opettaja

isän ammatti	ruotsin opettaja					
	kaksikielinen		ei kaksikielinen		yht.	%
	N	%	N	%		
ammattitaidoton	68	73.1	89	78.1	157	75.8
ammattitaitoinen	9	9.7	5	4.4	14	6.8
jokin muu	1	1.1	8	7.0	9	4.3
työtön	8	8.6	4	3.5	12	5.5
tuntematon	7	7.5	8	7.0	15	7.2
yhteensä	93	100	114	100	207	100
df = 4 $\chi^2 = 8.76$ p < n.s.						

Koehenkilöiden jakaantuminen äidin ammatin mukaan pääongelmien suhteen

TAULUKKO 4. Suomenkielisen esikoulun käyminen

	ä i d i n a m m a t t i t a s o													
	ammatti- taidoton			ammatti- taitoinen			koti- rouva			työtön			yht.	
	N	%	kok.	N	%	kok.	N	%	kok.	N	%	kok.	N	%
			%			%			%					
käynyt suomen- kielisen esi- koulun	87	54.0	42.0	16	66.7	7.7	7	35.0	3.4	0	0	0	110	53.1
ei käynyt suomenkielistä esikoulua	74	46.0	35.7	8	33.3	3.9	13	65.0	6.3	2	100	1.0	97	46.9
yhteensä	161	100	<u>77.8</u>	24	100	<u>11.6</u>	20	100	<u>9.7</u>	2	100	<u>1.0</u>	207	100

df = 3 $\chi^2 = 6.73$ p(n.s.)

TAULUKKO 5. Ruotsin kielen opetuksen aloitusajankohta

	ä i d i n a m m a t t i t a s o													
	ammatti- taidoton			ammatti- taitoinen			koti- rouva			työtön			yht.	
	N	%	kok.	N	%	kok.	N	%	kok.	N	%	kok.	N	%
			%			%			%					
aloittaneet ruotsin opisk. aikaisin	79	49.1	38.2	8	33.3	3.9	10	50.0	4.8	2	100	1.0	99	47.8
aloittaneet ruotsin opisk. myöhään	82	50.9	39.6	16	66.7	7.7	10	50.0	4.8	0	0	0	108	52.2
yhteensä	161	100	<u>77.8</u>	24	100	<u>11.6</u>	20	100	<u>9.7</u>	2	100	<u>1.0</u>	207	100

df = 3 $\chi^2 = 2.66$ p(n.s.)

TAULUKKO 6. Ruotsin kielen opettajan kaksikielisyys

	ä i d i n a m m a t t i t a s o													
	ammatti- taidoton			ammatti- taitoinen			koti- rouva			työtön			yht.	
	N	%	kok.	N	%	kok.	N	%	kok.	N	%	kok.	N	%
			%			%			%					
ruotsin opet- taja on kaksikielinen	72	44.7	34.8	13	54.2	6.3	8	40.0	3.9	0	0	0	93	44.9
ruotsin opet- taja ei ole kaksikielinen	89	55.3	43.0	11	45.8	5.3	12	60.0	5.8	2	100	1.0	114	65.1
yhteensä	161	100	<u>77.8</u>	24	100	<u>11.6</u>	20	100	<u>9.7</u>	2	100	<u>1.0</u>	207	100

df = 3 $\chi^2 = 2.66$ p(n.s.)

Koehenkilöiden jakaantuminen kotona käytetyn kielen ja esikou-
lun pääasiallisen kielen mukaan

TAULUKKO 7.

	k o t o n a			k ä y t e t ä ä n			yht.	
	suomea		% kok.määr.	suomea ja ruotsia		% kok.määr.	N	%
	N	%		N	%		N	%
käyneet suomenkielistä esikoulua	82	50.6	39.6	28	62.2	13.5	110	53.1
eivät käyneet suomenkielistä esikoulua	80	49.4	38.6	17	37.8	8.2	97	46.9
yhteensä	162	100	78.3	45	100	21.7	207	100

df = 1 $\chi^2 = 1.47$ p < n.s.

Koehenkilöiden jakaantuminen esikoulun kielen ja Ruotsissa
asutun ajan suhteen

TAULUKKO 8

Ruotsissa asuttu aika	käynyt suomenkielisen esikoulun		ei käynyt suomenkielistä esikoulua		yht.	
	N	%	N	%	N	%
1-2 vuotta	3	2.7	1	1.0	4	1.9
3-4 "	7	6.4	5	5.2	12	5.8
5-6 "	15	13.6	7	7.2	22	10.6
7-9 "	29	26.4	28	28.9	57	27.5
10 "	29	26.4	26	26.8	55	26.6
11 " tai enemmän	27	24.5	30	30.9	57	27.5
yhteensä	110	100	97	100	207	100

df = 5 $\chi^2 = 3.78$ p < n.s.

Kotona käytetyn kielen yhteys suomen ja ruotsin kielen taitoon

TAULUKKO 9. Kotona käytetyn kielen yhteys suomen kielen taitoon

	kotona käytetty kieli				df	t-arvo	p<
	suomi		suomi ja ruotsi				
	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
<u>3. luokka</u>							
virhekoee	5.91	1.30	6.50	.91	74	-1.50	n.s.
sanelu	6.25	1.32	6.42	1.31	73	-.39	n.s.
lukukoe	6.80	1.37	6.75	1.14	74	.11	n.s.
sanavarasto	6.52	.93	6.42	.90	74	.34	n.s.
	N=63-64		N=12				
<u>4. luokka</u>							
sanelu	7.99	1.93	6.94	1.82	71	.11	n.s.
lukukoe	7.61	1.61	7.71	1.05	71	-.24	n.s.
	N=56		N=17				
<u>5. luokka</u>							
sanelu	7.28	1.92	7.69	1.82	71	-.72	n.s.
suomen lukukoe	7.33	1.10	7.50	1.71	71	-.36	n.s.
	N=42		N=16				

TAULUKKO 10. Kotona käytetyn kielen yhteys ruotsin kielen taitoon

	kotona käytetty kieli				df	t-arvo	p<
	suomi		suomi ja ruotsi				
	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
<u>4. luokka</u>							
ordkunskap	2.98	.84	3.06	.85	71	-.33	n.s.
rättskrivning	2.82	1.52	4.00	1.41	71	-.43	n.s.
läsförståelse	2.80	1.47	3.06	1.56	71	-.62	n.s.
	N=56		N=17				
<u>5. luokka</u>							
ordkunskap	3.31	.87	3.19	1.11	71	.66	n.s.
rättskrivning	3.71	1.13	3.44	1.37	71	.79	n.s.
läsförståelse	3.48	1.27	2.88	1.46	71	1.55	n.s.
	N=42		N=16				

TAULUKKO 11. Isän ammattitaidon yhteys suomen kielen kokeiden tuloksiin

luokkataso/ muuttuja	i s ä n a m m a t t i										df	F	p(
	ammattitaidoton		ammattitaitoinen		jokin muu		työtön		tuntematon				
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
<u>3. luokka</u>													
virhekoe	6.00	1.29	6.25	1.25	5.80	1.30	7.00	-	5.80	1.30	75	.24	n.s.
sanelu	6.32	1.30	6.75	1.90	6.00	1.59	7.00	-	5.60	.90	74	.59	n.s.
lukukoe	6.85	1.36	7.25	1.71	6.00	1.22	7.00	-	6.40	.55	75	.69	n.s.
sanavarasto	6.48	.94	7.50	.58	6.40	.55	7.00	-	6.00	.71	75	1.72	n.s.
	N=61		N=4		N=5		N=1		N=5				
<u>4. luokka</u>													
sanelu	7.00	1.86	8.00	2.09	5.33	1.15	7.17	2.23	6.40	1.67	72	1.15	n.s.
lukukoe	7.58	1.47	8.50	.548	8.67	.577	7.67	1.63	6.40	2.07	72	1.80	n.s.
ordkunskaap	3.04	.73	3.00	1.26	3.00	.00	2.50	1.52	3.20	.45	72	.62	n.s.
rättskrivning	2.67	1.47	3.167	.75	4.00	1.73	3.50	1.97	3.20	1.48	72	1.09	n.s.
läsförståelse	2.70	1.50	3.83	1.33	3.67	1.52	3.33	1.51	2.40	1.14	72	1.32	n.s.
	N=53		N=6		N=3		N=6		N=5				
<u>5. luokka</u>													
sanelu	7.47	1.80	7.75	1.50	8.00	-	5.80	2.49	8.00	2.12	57	.36	n.s.
lukukoe	7.34	1.25	7.75	.96	7.00	-	7.00	1.41	7.80	1.90	57	.85	n.s.
ordkunskaap	3.37	.93	3.25	.50	5.00	-	2.60	.55	2.80	1.10	57	.09	.10
rättskrivning	3.74	1.20	3.75	.96	2.00	-	3.00	1.40	3.60	1.14	57	.46	n.s.
läsförståelse	3.20	1.34	4.50	.58	2.00	1.14	2.60	1.40	4.00	1.34	57	.13	n.s.
	N=43		N=4		N=1		N=5		N=5				