

MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN SUOMEN KIELEN TAIDOT PERUSOPETUK-
SEN KUUDENNEN VUOSILUOKAN PÄÄTTÖVAIHEESSA: TAPAUSTUTKIMUS
KAHDESTA KURDITYTÖSTÄ

Jenni Apajalahti

Maria Lehto

Erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma

Syksy 2002

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Apajalahti, Jenni & Lehto, Maria. 2002. Maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen taidot perusopetuksen kuudennen vuosiluokan päättövaiheessa: tapaustutkimus kahdesta kurdityöstä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma. 138 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaiset suomen kielen taidot kahdella koko kouluaikinsa Suomessa asuneella kurdityöllä oli peruskoulun kuudennen luokan päättövaiheessa. Kurdityttöjen kielitaitoa tarkasteltiin suhteessa 13 suomea äidinkielenään puhuvan vertaisryhmään kuuluvan 6-luokkalaisen tytön taitoihin. Tutkimushypoteesin mukaan kurdityttöjen olisi ala-asteen aikana pitänyt saavuttaa ikätovereidensa keskitason mukaiset suomen kielen taidot. Tutkimuksen tavoitteena oli lisäksi selvittää, mitkä tekijät olivat yhteydessä kurdityttöjen kaksikielisyyden kehittymiseen ja minkälaisen ennusteen opettajat antoivat kurdityttöjen selviytymiselle yläasteella.

Tutkimusaineisto koostui kielitaitotesteistä, ryhmätilanteista, kurdityttöjen sekä heidän opettajiensa haastatteluista, oppilaiden tekemistä itsearvioinneista ja oppilasrekisterin tiedoista. Aineiston analyysissä käytettiin sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä. Aineiston pohjalta kurdityöille laadittiin yksilölliset kielitaitoprofiilit, joita verrattiin toisiinsa sekä vertaisryhmän taitoihin.

Toimivan kaksikielisyyden tavoite ei ole kurdityttöjen kohdalla toteutunut. He eivät selviytyneet kielitaitotesteistä ikätasonsa mukaisesti. Toisella kurdityöstä on ollut suomen kielen oppimisessa ongelmia, joiden syitä ei ole pystytty selvittämään. Toista tytöistä on pidetty kielellisesti lahjakkaana ja sosiaalisten taitojensa ja sujuvan puhekielen vuoksi hän on jäänyt tukitoimien ulkopuolelle varhaisessa kielenoppimisen vaiheessa. Maahanmuuttajaopetuksen resurssit riittävät nykyisellään ainoastaan heikoimpien oppilaiden tukemiseen. Lahjakkaat maahanmuuttajaoppilaat sinnittelevät suomenkielisessä opetuksessa omin voimin pysyäkseen ikätovereidensa keskitasolla kognitiivisessa, akateemisessa ja kielellisessä kehityksessä.

Avainsanat: maahanmuuttajaoppilas, kielitaito, kaksikielisuus, toisen kielen oppiminen, kommunikatiivinen kompetenssi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	6
2 TOISEN KIELEN OPPIMINEN	9
2.1 Kieli ja sen tehtävät	9
2.2 Kielitaito ja kommunikatiivinen kompetenssi	10
2.3 Kielen oppiminen	18
2.3.1 Kielen oppiminen tutkimusten kohteena	18
2.3.2 Kielen omaksumisen edellytykset	19
2.3.3 Toisen kielen oppiminen	19
2.3.4 Toisen kielen oppimiseen yhteydessä olevat taustatekijät	23
2.4 Toisen kielen opettamisen prismamalli	28
2.5 Suomi toisena kielenä –opetus maahanmuuttajaoppilaille	31
3 TUTKIMUSONGELMAT	34
4 TUTKIMUSMENETELMÄT	35
4.1 Tutkimushenkilöt	36
4.1.1 Kurditytöt	36
4.1.2 Suomalaiset tytöt	40
4.1.3 Opettajat	41
4.2 Haastattelut	41
4.3 Kielitaidon testaaminen	43
4.4 Ryhmätilanne	46
4.5 Tutkimuksen luotettavuus	50

5 TULOKSET	54
5.1 Kielitaitotestit	54
5.1.1 Luetun- ja kuullunymmärtäminen	54
5.1.2 Kirjoittaminen	59
5.1.3 Sanavarasto	62
5.2 Sosiaalinen vuorovaikutus ryhmätilanteessa	65
5.2.1 Puheenvuorot, ilmaukset ja sanat ryhmäkeskusteluissa	65
5.2.2 Roolit ryhmätilanteessa	66
5.2.3 Sanaston rikkaus ryhmäkeskustelussa	70
5.2.4 Ryhmätilanteiden laadullinen analyysi	71
5.2.4.1 Taistelu vallasta ja työskentelytavoista (Ryhmä 1)	71
5.2.4.2 Epävarma yksinvalti ja alamaiset (Ryhmä 2)	73
5.2.4.3 Yhteenvedo ryhmätilanteen laadullisesta analyysistä	75
6 KURDITYTTÖJEN KIELITAITOPROFIILIT	76
6.1 Anna	76
6.2 Johanna	80
6.3 Annan ja Johannan kielitaitoprofiilien vertailu	85
6.4 Kurdityttöjen yläasteella selviytymisen edellytykset opettajien arvioimina	87
7 POHDINTA	89
LÄHTEET	98
LIITTEET	
Liite 1: Tutkimusaikataulu	104
Liite 2: Tutkimuslupapyyntöt ja tutkimusluvut	105
Liite 3: Kurdityttöjen haastattelun runko	113
Liite 4: Opettajien haastattelurungot	114
Liite 5: Kurdin kielen opettajan kyselylomake	116
Liite 6: Kuullunymmärtämisen testin rakenne	118
Liite 7: Oikeinkirjoituksen virhetyypit	119
Liite 8: Kirjoitelman korjausohjeet	120

Liite 9: Kirjoitelman pisteytyslomake	121
Liite 10: Sanavarastotestin sanat ja niiden yhteys luetun- ja kuullunymmärtämisen testeihin	123
Liite 11: Suomen kielen taitojen itsearviointi	124
Liite 12: Ryhmätehtävän ohjeistus ja vihjesanat	125
Liite 13: Ryhmätilanteen itsearviointilomake	126
Liite 14: Luetun- ja kuullunymmärtämisen testien tulosten yhteenveto	127
Liite 15: Sanelutestin tulokset	129
Liite 16: Sanatason virheet sanelu- ja kirjoitelmätehtävissä	130
Liite 17: Kirjoitelmätehtävän tulokset	131
Liite 18: Sanavarastotestin tulokset ja esimerkkejä sanamääritelmistä	132
Liite 19: Luetun- ja kuullunymmärtämisen testien ja sanavarastotestin yhteys	133
Liite 20: Osallistujien puheenvuorot, ilmaukset ja sanat Ryhmäkeskusteluissa	134
Liite 21: Osallistujien ilmauksien funktiot ryhmäkeskustelussa	136
Liite 22: Erilaiset sanat ryhmätilanteessa	137
Liite 23: Vertaisryhmän z-pisteet kielitaitotesteissä	138

1 JOHDANTO

Väestörekisterikeskuksen ja ulkomaalaisviraston tilastojen mukaan Suomessa vakinaisesti asuvien ulkomaalaisten määrä on viimeisen kymmenen vuoden aikana lähes nelinkertaistunut. Kun ulkomaalaisten määrä vuoden 1991 alussa oli 26255, oli se vuoden 2002 alussa jo 98640. (Monitori 2/2002.) Koulut ja opettajat ovat joutuneet uusien haasteiden eteen maahanmuuttajien määrän koko ajan kasvaessa. Maahanmuuttaja on yleisnimitys, jota käytetään kuvaamaan kaikkia Suomeen muuttaneita henkilöitä riippumatta siitä, ovatko he tulleet maahan siirtolaisina, paluumuuttajina, turvapaikanhakijoina vai pakolaisina (ks. esim. Työministeriö 2001). Näin ollen Suomen kouluihin tulee hyvin erilaisin lähtökohdin opiskelunsa aloittavia ulkomaalaisia lapsia ja nuoria. Yhteistä heille kaikille on tarve oppia suomen kieli, tutustua uuteen kulttuuriin ja sopeutua suomalaiseen peruskouluun.

Rekolan (1994) mukaan maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen tavoitteena on sellaisten kielellisten, tiedollisten ja taidollisten valmiuksien hankkiminen, joiden avulla maahanmuuttajanuori pystyy hakeutumaan jatko-opintoihin tasavertaisesti suomalaisten ikätovereidensa joukossa. Tavoitteena on myös oppilaan persoonallisuuden kehityksen tukeminen niin, että hänelle rakentuisi vahva itsetunto ja identiteetti. Näiden tavoitteiden saavuttamisen edellytyksenä on toimiva kaksikielisyys eli se, että oppilas hallitsee sekä oman äidinkielen että suomen kielen. (Emt., 5-6.)

Suomeen tultuaan maahanmuuttajalapsilla on joissakin kunnissa mahdollisuus saada opetusta maahanmuuttajaoppilaille tarkoitetuissa valmistavan opetuksen ryhmissä iästään riippuen 6-12 kuukauden ajan, minkä jälkeen he siirtyvät pääsääntöisesti yleisopetukseen. Maahanmuuttajaoppilaille on oikeus saada sekä suomen kielen että oman äidinkielen opetusta. Väestörekisterikeskuksen (2001) tilastotietojen mukaan tutkimuskaupungissamme oli ulkomaalaisia vuoden 2001 alussa 1660. Kyseisessä kaupungissa maahanmuuttajien valmistavan vaiheen opetusta järjestetään tukitoimikouluiksi nimitetyillä kouluilla (perusopetuksen vuosiluokat 1-6 ja 7-9). Valmistavaa opetusta annetaan 6-10 -vuotiaille vähintään 450 tuntia ja tätä vanhemmille vähintään 500 tuntia (perusopetusasetus 3§:n 3 momentti), yleensä siis noin yhden lukuvuoden ajan.

Jenni Apajalahti ohjasi keväällä 1999 maahanmuuttajaoppilaille tarkoitettua suomen kielen satukerhoa tutkimuskoulussamme. Hän teki satukerhosta erityispedagogiikan proseminarityönsä. Syyslukukauden 2001 ajan hän työskenteli maahanmuuttajien

valmistavan luokan opettajana ja kohtasi päivittäin maahanmuuttajien suomen kielen opetukseen liittyviä haasteita. Otimme erityispedagogiikan pro gradu – tutkielmamme lähtökohdaksi Apajalahden vuonna 1999 aloittaman tutkimuksen, jossa tarkastelun kohteena oli kolmen tutkimuskoulumme kolmannella luokalla opiskelevan kurdioppilaan (kaksi tyttöä ja yksi poika) suomen kielen taidot sekä heidän osallistumisensa satukerhoon. Lähestymistapa satukerhokokeiluun liittyvässä tutkimuksessa oli etnografinen ja tärkeimpänä tutkimusmenetelmänä oli osallistuva havainnointi. Tutkimuksen tavoitteena oli tuolloin selvittää, voisiko satukerho olla toimiva suomen kielen opetuksen tuki-muoto. Toisena tutkimustehtävänä oli selvittää, miten maahanmuuttajaoppilaat määrittelevät suomen kielen sanoja. Tutkimusaineiston keruun aikaan oppilaat olivat olleet Suomessa kolme vuotta.

Apajalahden (1999) tutkimuksen tulosten mukaan satukerho tarjosi maahanmuuttajaoppilaille monenlaisia mahdollisuuksia kielelliseen vuorovaikutukseen suomen kielellä niin aikuisen ohjaajan kuin muiden kerholaisten kanssa. Kerhossa oppilaalla oli lisäksi isoa opetusryhmää paremmat mahdollisuudet saada aikuiselta kaipaamaansa apua ja huomiota. Kerhoryhmässä muodostunut kulttuuri tuki oppimista muun muassa siten, että kerholaiset sitoutuivat harjoittelemaan erilaisia koulussa tarvittavia työskentelytaitoja. Oppilaiden kurditausta näkyi satukerhossa muodostuneissa rooleissa esimerkiksi tyttöjen ja pojan erilaisessa toiminnassa. (Apajalahti 1999.)

Maahanmuuttajaoppilaiden opetusta ja suomen kielen oppimista on Suomessa tutkittu toistaiseksi suhteellisen vähän. Kiinnostus aiheeseen on lisääntynyt 1990-luvulta lähtien. Tärkeimpinä aihetta käsittelevinä tutkimuksina voidaan pitää Sunin (1996) Opetushallitukselle tekemää selvitystä maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidoista peruskoulun päättövaiheessa, Mikkolan (2001) maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurista identiteettiä sekä maahanmuuttajaopetuksen tavoitteita ja toimintaa arvioivaa väitöskirjaa sekä Lehtisen (2002) tuoretta tutkimusta maahanmuuttajalasten suomen kielen opiskelusta peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Aiheeseen liittyen on tehty myös joitakin pro gradu –tutkimuksia eri yliopistoissa. Suomen kielen oppiminen on tärkeä osa maahanmuuttajan sopeutumisprosessia, minkä vuoksi sitä käsitellään myös sopeutumiseen liittyvissä tutkimuksissa. Muualla tehdyistä toisen kielen oppimiseen liittyvistä tutkimuksista kattavimpia lienee Thomasin ja Collierin (1997) pitkittäistutkimus. He tutkivat vuodesta 1982 alkaen toisen kielen oppimista viidessä suuressa koulupiirissä eri puolilla Yhdysvaltoja. Tutkimusaineisto vuosilta 1982-1996 sisälsi yli 700 000 oppilasasiakirjaa yhteensä yli 42 000 oppilaalta.

Apajalahden (1999) proseminarityössään tutkimat kurditytöt opiskelivat keväällä 2002 peruskoulun kuudennella luokalla ja siirtyivät syksyllä 7. luokalle yhdessä suomalaisten luokkatovereidensa kanssa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millälaiset suomen kielen taidot kurditytöt ovat saavuttaneet seitsemän Suomessa asumansa vuoden aikana ja kuinka hyvin he niiden avulla pärjäävät omassa vertaisryhmässään eli ikäistensä suomalaistyttöjen seurassa. Selvitämme myös niitä tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet tutkittavien kurdityttöjen kielitaidon muotoutumiseen sellaiseksi kuin se tutkimushetkellä oli.

Tutkimus toteutettiin vuoden 2002 aikana. Aineiston keruu tutkimuskoululla tapahtui kevätlukukaudella 2002. Testasimme kurdityttöjen sekä heidän 13 suomalaisen luokkatoverinsa suomen kielen taitoja maaliskokuussa kielitaitotestien sekä ryhmätilanteen avulla. Lisäksi haastattelimme tyttöjen suomen toisena kielenä –opettajaa (myöhemmin S2-opettaja) sekä erityisopettajaa maaliskuussa, luokanopettajaa ja kurdityttöjä huhtikuussa. Kurdin kielen opettajalle lähetimme kyselylomakkeen kesäkuussa. Aineiston käsittely ja analyysi tapahtui kesän aikana ja tutkimusraportti kirjoitettiin syksyllä 2002. Aineiston analyysissä käytettiin sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä. Tarkempi kuvaus tutkimusaikataulusta on liitteenä (Liite 1).

Tutkimusraportin toisessa luvussa esitellään tutkimuksen kannalta olennaiset kielitaidon osa-alueet ja kielenoppimiseen liittyviä teorioita sekä ensimmäisen että toisen kielen näkökulmasta. Lisäksi käsitellään suomen opetusta toisena kielenä. Luvussa kolme määritellään tutkimusongelmat. Luvussa neljä esitellään käytetyt tutkimusmenetelmät ja testit sekä tutkimushenkilöt ja arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta. Kielitaitotestien tuloksia ja ryhmätilanteiden sosiaalista vuorovaikutusta käsitellään luvussa viisi. Luvussa kuusi käsitellään kurdityttöjen kielitaitoprofiileita ja toisen kielen oppimiseen yhteydessä olevia tekijöitä sekä arvioidaan kurdityttöjen selviytymistä yläasteella. Pohdinnassa (Luku 7) arvioidaan tutkimuksen tulosten merkitystä sekä luotettavuutta. Esitämme luvussa myös omat johtopäätöksemme maahanmuuttajaoppilaiden kielitaidon testaamisesta, maahanmuuttajaopetuksen järjestämisestä sekä jatkotutkimuksen tarpeesta.

2 TOISEN KIELEN OPPIMINEN

2.1 Kieli ja sen tehtävät

- ”Kieli on ihmisen kaikki.” (Riitta Uosukainen)

Kieli ja puhuminen ovat Leiwon (1987) mukaan yhtä aikaa kielitieteellinen, psykologinen ja sosiaalinen ilmiö. Näin ollen myös kielen omaksumisen tutkiminen edellyttää monitieteellistä lähestymistapaa. (Emt., 20.) Hvenekilden (1997) mukaan kieli on merkittävä kommunikaation keino ja oppimisväline. Sillä on tärkeä tehtävä käsitteiden muodostamisessa ja maailmankuvan rakentamisessa sekä yksilöiden välisten ryhmien syntyemisessä. Kieli on yksilöiden keino ilmaista persoonallisuuttaan sekä kulttuurista ja sosiaalista identiteettiään. (Emt., 115.)

Äidinkieli voidaan määritellä eri alkuperään, kielen hallintaan, kielen käyttöön, samastumiseen tai maailmankuvaan liittyvien kriteerien perusteella (Skutnabb-Kangas 1988, 34-38). Skutnabb-Kankaan (1988, 38) mukaan paras tapa määritellä äidinkieli on käyttää alkuperäis- ja sisäisen asennemääritelmän yhdistelmää: ”Äidinkieli on se kieli, jonka on oppinut ensiksi ja johon samastaa itsensä.”

Toinen kieli on sellainen uusi kieli, jota käytetään kyseistä kieltä opettelevan jokapäiväisessä ympäristössä, siinä yhteiskunnassa, jossa oppija elää (Skutnabb-Kangas 1988, 111). Toinen kieli opitaan ensikielen eli äidinkielen jälkeen ja sen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa kyseistä kieltä puhuvien kanssa, toisin sanoen kohdekielissä ympäristössä (Suni 1996, 29).

Kaksikielisyys voidaan määritellä samoin perustein kuin äidinkielikin (Skutnabb-Kangas 1988, 63). Kaksikieliseksi voidaan ajatella henkilö, joka on oppinut perheessään kaksi kieltä syntyperäisiltä puhujilta tai joka on käyttänyt kahta kieltä rinnakkain kommunikaatiovälineinä alusta asti (alkuperämääritelmä). Taitoon, kompetenssiin tai pätevyteen liittyvien hallintakriteerien mukaan kaksikielinen on esimerkiksi henkilö, joka hallitsee kaksi kieltä yhtä hyvin tai joka on joutunut kosketuksiin toisen kielen kanssa. Käyttömääritelmän mukaan kaksikielinen pystyy käyttämään kahta kieltä useimmissa tilanteissa. Sosiaalipsykologisen identifikaatiokriteeriin perustuvan näkemyksen mukaan kaksikielinen henkilö samastuu kahteen kieleen ja/tai kahteen kulttuuriin (tai osiin niistä). (Skutnabb-Kangas 1988, 63.) Beardsmoren jaottelun mukaan maahanmuuttajat, joiden toisen kielen taito perustuu opetukseen ja joka on opittu äidinkielen lisäksi, ovat

sekundaarisesti eli peräkkäisesti kaksikielisiä (Beardsmore 1982, ks. Mikkola 2001, 106).

Kielellisten vähemmistöjen lapsilla on Skutnabb-Kankaan (1988, 74-75) mukaan voimakas ulkoinen paine oppia enemmistökieli ja usein voimakas perheen sisäinen paine tulla kaksikieliseksi. Vähemmistölasten kuten pakolaisten mahdollisuudet opetus suunnitelman tavoitteena olevan ”toimivan (tai toiminnallisen) kaksikielisyiden” (esim. Opetushallitus 2000, 66) saavuttamiseksi ovat kaikkia muita ryhmiä heikommat, koska harvat yhteiskunnat järjestävät koulutuksen siten, että lapsilla olisi hyvät mahdollisuudet korkeatasoiseen kaksikielisyteen. Toimivan kaksikielisyiden tavoite ei täyty, mikäli lapsesta tulee yksikielinen omassa äidinkielessään tai valtaväestön kielessä tai mikäli hän ei opi mitään kieltä läheskään samantasoisesti kuin vastaavat yksikieliset. (Skutnabb-Kangas 1988, 74-74.)

Tässä tutkimusraportissa kieli käsitetään kommunikaatioon, ajatteluun, oppimiseen, identiteettiin ja kulttuuriin liittyvänä ilmiönä, jolla on monia tehtäviä. Käsite äidinkieli viittaa siihen kieleen, jonka lapsi ensimmäisenä on oppinut ja johon hän on samaistunut. Nimityksellä toinen kieli tarkoitetaan äidinkielen jälkeen kohdekielisessä ympäristössä opittua kieltä (suomi). Kaksikielinen on tässä tutkimuksessa sellainen henkilö, joka on samaistunut kahteen kieleen ja/tai kahteen kulttuuriin tai osiin niistä.

2.2 Kielitaito ja kommunikatiivinen kompetenssi

Kielitaidosta puhuttaessa voidaan käyttää esimerkiksi nimityksiä kielen hallinta tai kielikompetenssi. Eräs tapa hahmottaa kielitaidon kokonaisuus on Åke Vibergin kehittämä kielikompetenssin malli (Viberg 1993, ks. Hvenekilde 1997, 116-119 tai Bergman 1995, 16-18). Vibergin mallissa kielen hallinta koostuu kolmesta komponentista: kieleen liittyvästä *tiedosta*, *taidosta* käyttää kieltä sekä kyvystä *kontrolloida* ja hallita muistiin tallennettua kieleen liittyvää tietoa erilaisissa kielenkäyttötilanteissa. Sekä tieto- että taitokomponentissa on erotettavissa perus- ja lisäosat. Perusosa sisältää ne tiedot ja taidot, jotka kuka tahansa tiettyä kieltä äidinkielenään puhuva hallitsee. Perusosaan lasketaan kuuluvaksi tyypillisesti ennen kouluikää saavutettu kielen suullinen hallinta sekä taito hallita kieltä sanoja ja yksittäisiä lauseita suurempina kokonaisuuksina. Kielitaidon lisäosan opettelu alkaa kouluvuosina. Kuvioista 1 näkyy tarkemmin, mitä osia kielen hallinnan komponenttien perus- ja lisäosat sisältävät.

Perusosa	Lisäosa	
1. TIETO		
* Äänteistö	* Kirjaimisto, ääne-kirjain –vastaavuus	* Tyylirekisteri: kyky vaihtaa ääntämistä kielen eri varianteissa (esim. murre / yleiskieli)
* Perussanasto	* Erikoissanasto	* Synonyymit
* Kielioppi 1) Morfologia 2) Syntaksi	* Tekstuaalisesti määräytyvä kieliopin käyttö	* Tyylistä riippuvat kieliopilliset vaihtoehdot
* Keskustelun rakenne	* Kielen sopeuttaminen useampiin kes- kustelutilanteisiin	
*Tekstirakenne	* Tieto useammista tekstin lajeista	
2. TAITO		
* Kuunteleminen	* Lukeminen	
* Puhuminen	* Kirjoittaminen	
3. KONTROLLI		
Sujuvuus, automatisoinnin aste, aktiivinen ja passiivinen sanavarasto, lukunopeus jne.		

KUVIO 1. Vibergin kielikompetenssin malli (Bergmanin 1995, 17 mukaan)

Ääntäminen. Tietokomponentin perusosaan kuuluu kielen äänteistön hallinta eli ainakin yhden kielen variantin virheetön ääntämys (Viberg 1993, ks. Bergman 1995, 17-18.) Silvenin ja Sharifan Holman (1998) mukaan puheen tuottaminen alkaa sen havaitsemisesta. Lapsen foneettis-fonologinen kehitys edellyttää yksittäisten äänteiden ja niistä muodostuvien yhdistelmien erottamista puhevirrasta. Kieliympäristö vahvistaa äidinkielen mukaisen puheen havaitsemista ja tuottamista. Tämä äännejärjestelmän kehitys ajoittuu kolmeen ensimmäiseen ikävuoteen, mutta lapsi viimeistelee virheetöntä ääntämistä kahdentoista vuoden ikään saakka. (Emt., 320.)

Kielen rakenne. Lapsi hankkii seitsemänten ikävuoteensa mennessä pitkälle kehittyneet syntaktiset valmiudet ja hallitsee suuren osan äidinkieltensä sääntöjärjestelmästä (Tornéus 1991, 39). Ennen kouluikää hän osaa muun muassa taivuttaa sanat oikein (morfologia) ja yhdistellä kieliopilliset muodot mielekkäiksi virkkeiksi sekä hallitsee kielen sanajärjestyksen (syntaksi) (Viberg 1993, ks. Bergman 1995, 17-18).

Kielen käyttö. Alle kouluikäinen lapsi oppii käyttämään kieltä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Perusosaan sisältyvä tekstirakenteen hallinta tarkoittaa lapsen kykyä kertoa tietty asiakokonaisuus suullisesti siten, että kuulija ymmärtää, mistä kertomuksessa on kyse. (Viberg 1993, ks. Bergman 1995, 17-18.) Tekstityypit voidaan jakaa esimerkiksi seuraavasti: kuvaileva eli deskriptiivinen, kertova eli narratiivinen, erittelevä eli

ekspositorinen, ohjaileva eli instruktiivinen sekä kantaa ottava eli argumentoiva teksti (Kauppinen & Laurinen 1984, Just & Carpenter 1987, ks. Holopainen 1996, 48-49).

Kielen käyttötehtävien oppiminen kuuluu tärkeänä osana kielen osaamiseen. Hallidayn (1973) mukaan lapsi oppii kieltä oppiessaan myös sen, mihin sitä voi käyttää (Halliday 1973, ks. Leiwo 1987, 70). Hallidayn kielen käyttötehtäväluokituksen mukaan kielen tärkein funktio on lapselle aluksi sen instrumentaalinen käyttö - lapsi käyttää kieltä materiaalisten tarpeiden tyydyttämiseen. Muut kielenkäytön funktiot ovat kielen säätelevä käyttö (lapsi ohjaa toisia pyytämällä, vaatimalla, käskemällä jne.), vuorovaikutuskäyttö (keskustelu ja mielipiteiden vaihto), persoonallinen käyttö (oman olemuksen selvittäminen kielen avulla), heuristinen kielen käyttö (käsityksen muodostaminen ulkomaailmasta kielen avulla), kuvittelukäyttö (mielikuvitus, sadut, unelmat, itsensä tai toisten viihdyttäminen kielen avulla), aikuisille keskeinen kielen informatiivinen funktio sekä kielen rituaalinen käyttö (tervehtiminen jne.). (Leiwo 1987, 70-71.) "Kielen osaaminen on sitä, että pystyy sopeutumaan uusien, erilaisten tilanteiden kielenkäytölle asettamiin vaatimuksiin. Tämä kehitys ei välttämättä pääty koskaan." (Leiwo 1987, 105.)

Sanasto. Ennen kouluikää lapsi omaksuu suuren määrän sanoja, sekä konkreettisia että abstrakteja. Sanavaraston suuruus on ratkaisevan tärkeä muulle koulumenestykselle (Viberg 1993, ks. Bergman 1995, 17-18.) ja kielitaidon perusosaan saattaa Hvenekilden (1997, 118) mukaan kuulua jopa 8 000-10 000 sanaa. Tämä sanamäärä sisältää sekä konkreettisia että abstrakteja erilaisissa keskusteluissa esiintyviä sanoja. Skutnabb-Kankaan (1988, 43-48) mukaan sanoihin liittyy konnotatiivisia (mielleyhtymät, tunnelatukset, arvostukset), denotaatiivisia (sanakirjan mukaiset merkitykset) sekä ei-kielellisiä merkityksiä, jotka lapsi oppii vähitellen. Aluksi lapsen elämykset ovat niin tunnepohjaisia ja kokonaisvaltaisia ettei hän pysty erottamaan sanoja niiden oppimiseen liittyneistä kokemuksista, tunteista ja tilanteista. Vasta kuultuaan saman sanan useassa eri yhteydessä lapsi oppii tuntemaan sen sanakirjan mukaisen määritelmän. Oppiessaan sanojen konnotatiiviset ja denotatiiviset merkitykset lapsi oppii myös tulkitsemaan ja käyttämään ei-kielellisiä merkityksiä. Ei-kielellisten viestien kohdalla kulttuurierot ovat hyvin suuria.

Silvenin ja Sharifan Holman (1998) mukaan sanaston oppimisen perusedellytyksenä on käsitteellistäminen. Lapsen havainnoista kehittyvät käsitteet yhdistyvät myöhemmin opittaviin sanoihin. Kaksikielisellä lapsella uusien sanojen oppiminen jakaantuu kahdelle eri kielelle, osa sanavaraston sanoista on kielten välisiä synonyymejä, osan sanoista lapsi hallitsee vain toisella kielellä. (Emt., 320, 325.)

Nationin (1990) mukaan sanaston hallinnassa voidaan erottaa toisistaan sanan reseptiivinen eli tunnistava ja produktiivinen eli ymmärtävä tieto. Reseptiivinen sanasto on produktiivista laajempi ja produktiivinen oppiminen reseptiivistä vaikeampaa. (Nation 1990, ks. Aalto 1994, 96.) Takalan (1984) mukaan sanaluokka vaikuttaa sanan oppimiseen. Erityisesti verbit tuottavat vaikeuksia toisen kielen oppijoille kun taas substantiivit ovat helpompia oppia. Konkreettiset sanat omaksutaan helpommin kuin abstraktit. (Takala 1984, ks. Aalto 1994, 96.) Kielen ”täydellinen” osaaminen edellyttää sanojen oppimisen kaikkien kolmen tason (konnotaatiot, denotaatiot ja ei-kielelliset merkitykset) hallitsemista (Skutnabb-Kangas 1988, 47).

Järvinen (2001, 190-191) jakaa sananselityskeinot nonverbaalisiin selityskeinoihin, käännökseen sekä kohdekielisiin verbaalisiin selityskeinoihin. Kohdekieliset selityskeinot Järvinen on ryhmitellyt viiteen pääkategoriaan: analyttinen määritelmä, sanaston sisäiset merkityssuhteet, kollokaatiot ja lausekonteksti, tilannekuvaus ja kieliopilliset selitykset (emt., 198). Apajalahden (1999) tutkimuksessa kurdioppilaiden sanojen osaamista selvitettiin pyytämällä oppilaita selittämään suullisesti suomenkielisiä sanoja. Heidän käyttämänsä määritelmät olivat aineiston perusteella jaettavissa viiteen ryhmään: 1) vieraat sanat, 2) virheelliset määritelmät, 3) kontekstisidonnaiset/yleistymättömät määritelmät (vrt. ei-kielelliset, kulttuurisidonnaiset merkitykset), 4) tunnistavat määritelmät (vrt. reseptiivinen tieto, passiivinen sanavarasto) sekä 5) ymmärtävät määritelmät (vrt. produktiivinen tieto, aktiivinen sanavarasto).

Sanojen selittämisen määritelmäryhmistä kolmeen viimeiseen kuuluvat sanaselitykset voidaan tulkita siten, että oppilas tietää sanan merkityksen ainakin yhdessä kontekstissa, toisin sanoen sanat kuuluvat vähintäänkin passiiviseen sanavarastoon. Kontekstisidonnaisessa määritelmässä sana selitetään siinä lausekontekstissa, missä se todennäköisesti on opittu eikä määritelmän perusteella voi olla varma, ymmärtääkö oppilas sanan myös kontekstin ulkopuolella. Tunnistavien määritelmien perusteella voi päätellä, että oppilas tietää, mihin sanan merkitys liittyy tai mitä sana tarkoittaa, vaikkei hänellä olekaan riittäviä keinoja sanan kohdekieliseen verbaaliseen selittämiseen. Tällöin hän käyttää selityskeinona esimerkiksi pantomiimia, saman sanan eri muotoja tai kuvailee asiaa omin sanoin. Merkityksen ymmärtävässä määrittelyssä oppilas käyttää selityskeinona esimerkiksi omin sanoin kuvailemista ja esimerkkiä, vastakohtaa, ala- tai yläkäsitettä tai synonyymiä. (Apajalahti 1999, 26-29.)

Koulussa lapset omaksuvat sanavaraston kasvaessa eri aineiden erikoissanaston, samoin kuin kieliopillisten rakenteiden käytön tekstin sidosteisuuden selventäjänä

(Bergman 1995, 18). Lapsen kiinnostus eri aiheita kohtaan vaikuttaa suuresti siihen, minkälaista erikoissanastoa lapsi oppii. Kieli kehittyy koulun lisäksi kaikkialla, missä ihminen on kielen kanssa tekemisissä (harrastukset, työ, vapaa-aika, kirjallisuus, mediat jne.). (Hvenekilde 1997, 118.)

Kuunteleminen ja puhuminen. Viberg (1993) jakaa kielen taitokomponenttiin kuuluvat osat ymmärtämiseen (kuunteleminen ja lukeminen) ja tuottamiseen (puhuminen ja kirjoittaminen) liittyviin taitoihin (Viberg 1993, ks. Hvenekilde 1997, 117). Äidinkielen oppiminen alkaa jo äidin vatsassa sikiön reagoidessa kieleen ja rytmiin (Skutnabb-Kangas 1988, 42). Leiwon (1987) mukaan esikielellinen keskustelukäyttäytyminen alkaa noin kolmen kuukauden ikäisenä. Jokeltelu kehittyy noin vuoden iässä sanahahmoiksi äännöiksi ja ensimmäisiksi sanoiksi. Kaksisanaisia ilmauksia lapsi alkaa tuottaa noin puolentoista-kahden vuoden ikäisenä. (emt., 74-79.) Suomalaislasten syntaktiselle kehitykselle on ominaista, että tämän jälkeen lauseiden pituus kasvaa nopeasti. Subjekti, predikaatti ja objekti vakiintuvat lauseenjäseniksi ja pääjäseneet alkavat saada määreitä. Ensimmäiset rinnastukset ja alistukset ilmaantuvat lapsen puheeseen noin kolmivuotiaana. Niiden jälkeen lapsi alkaa tuottaa myös relatiivi- ja sivulauseita sekä epäsuoria kysymyksiä ja että- ja kun- lauseita. (Silven & Sharifan Holma 1998, 321.) Kolmenelivuotiaan kielen kehitys on nopeaa, lapsi omaksuu koko ajan uusia morfologisia muotoja ja syntaktisia rakenteita. Tämän jälkeen kielen kehitys tasaantuu ja virheelliset tuotokset häviävät pian kokonaan. Koulun alkaessa lapsen syntaktinen ja morfologinen kehitys alkaa olla loppusuoralla. (Leiwo 1987, 85, 105.)

Lukeminen ja kirjoittaminen. Kielitaidon lisäosan omaksumisen ensimmäinen vaihe on lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen eli äänneiden ja kirjainten välisen yhteyden oivaltaminen, mikä on edellytys monien muiden lisäosaan kuuluvien tietojen ja taitojen kehittymiselle (Viberg 1993, ks. Hvenekilde 1997, 117). Holopaisen (1996) mukaan lukutaidolla on erittäin suuri välinearvo suomalaisessa peruskoulussa. Oppilailta edellytetään itsenäistä lukemalla tapahtuvaa tiedonhankintakykyä jo kahden ensimmäisen kouluvuoden jälkeen. (Emt., 12). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen eivät ole mahdollisia ennen kielellisen tietoisuuden heräämistä. Kielellinen tietoisuus tarkoittaa huomion kääntämistä sanojen merkityksestä niiden muotoon ja funktioon. Tällainen huomion kääntäminen on mahdollista vasta, kun lapsi on saavuttanut tietyn kognitiivisen kehityksen tason eli kun hän kykenee irtaantumaan tilannesidonnaisesta ajattelusta ja tarkkailemaan ympäristöään uudesta näkökulmasta reflektoiden. (Tornéus 1991, 9-10.)

Jotta lapsi oppisi lukemaan, hänen on oivallettava, että kirjaimet ovat puheäänteiden symboleja. Lukemisessa erotetaan kaksi toisiinsa kiinteästi yhteydessä olevaa puolta: dekodaus eli kirjoitusmerkkien kääntäminen kielellisiksi yksiköiksi ja luetunymmärtäminen. Harjaantuneen lukijan dekodaus on automatisoitunut ja kohdistuu suurempiin yksiköihin. (Tornéus 1991, 21-24.) Lehtosen (1998, 26) mukaan tekstin ymmärtäminen on lukemisen keskeinen tavoite. Matilainen (1993) jakaa tiedon hahmottamisen perusteella luetun ymmärtämisen neljään eri strategiaan: Atomistisesti hahmottava lukija ei hahmota tekstiä kokonaisuutena vaan yksityiskohtina. Serialistisesti hahmottava lukija painaa mieleensä tekstin tapahtumat ketjumaisessa muodossa. Holistisesti lukeva hahmottaa tekstin kokonaisuutena ja tarkastelee tekstiä eri näkökulmista. Analyttinen lukija suhtautuu lukemaansa kriittisesti pohdiskellen ja reflektoiden. (Ks. Lehtonen 1998, 27-28.) Jotta lukija/kielen oppija saisi tekstin merkityksestä jonkinlaisen yleiskuvan, hänen täytyy ymmärtää 70-75 % tekstin sanoista. Pääasioiden ymmärtämiseksi hänen täytyy tuntea 90 % sanoista. (Takala 1984; 1989, ks. Aalto 1994, 93.)

Kirjoittamaan oppimisen lähtökohtana on äänneanalyysi. Sana eritellään ensin äänneiksi ja sitten kirjoitetaan kutakin äännettä vastaava kirjain (Tornéus 1991, 24-25). Toisen kielen oppija joutuu palaamaan uudelleen tähän kirjoittamaan oppimisen alkuvaiheeseen. Maahanmuuttajat joutuvat usein aloittamaan kirjoittamisen harjoittelun kohdekielen kirjainmuotojen ja kirjoitussuunnan opettelusta. Tällöin oikeinkirjoituksen opettelu pohja muodostuu ääntämisen ja kuuloerottelun harjoittamisesta. (Hintikka 1994, 166-167.) Kirjoittamisprosessin vaativuus riippuu siitä, millaisesta kirjoittamisesta on kysymys. Spontaani kirjoittaminen ja sanelukirjoitus ovat huomattavasti pinnallista jäljennöskirjoitusta vaativampia. (Alahuhta 1990, 24-25.)

Kommunikaatio. Vibergin malli korostaa kielitaidon rakentumista monista toisiinsa liittyvistä osa-alueista. Toisen kielen taidon olennaisimpana piirteenä on pidetty sen kommunikatiivisuutta eli sen käyttöä viestinnän välineenä. Tämä näkemys on läsnä muun muassa nykyisessä peruskoulun suomi toisena kielenä –opetussuunnitelmassa (Suni 1996, 30). Sunin (1996, 31) mukaan kommunikatiivisissa kielitaidon malleissa kielen rakenteet nähdään alisteisina kielen käytölle. Kielen oppijan taidot suhteutetaan siihen, mihin ja millä tavoin niitä todellisessa elämässä käytetään. ”Olennaisinta ei siis ole se, mitä oppija tietää kielestä teorian tasolla (kielitieto), vaan se, miten hän käyttää kieltä eri tilanteissa (kielitaito).” Toisen kielen oppijan arvioinnissa keskitytään virheiden ja puutteiden sijaan siihen, mitä oppija osaa ja miten hän selviytyy.

Leiwo (1987) mukaan lapsen kielen kehitystä ja kielen osaamista voidaan tutkia kahdessa eri viitekehyksessä. Lapsen ilmauksia voidaan tarkastella joko puhe-suoritusena eli ilmauksina (joiden perusteella tehdään päätelmiä hänen kielikyvystään) tai viestintätaitona eli taitona käyttää lauseita tavoitteellisesti ja tietoisesti vuorovaikutuksessa. Viestintätaito koostuu taidosta valita verbaalisten (sanastollisten ja kieliopillisten), paralingvististen (äänen koventamisen, hiljentämisen jne.) ja ekstraverbaalisten keinojen (ilmeet, eleet, osoittamiset jne.) välillä sekä niiden käytön suhteuttamisesta toisiinsa. (Emt., 25-26.) Nämä taidot ovat kulttuurisidonnaisia ja suhteessa vallitseviin sosiaalisiin normeihin (Leiwo 1987, 32-33).

Ei-kielellinen viestintä on yhtä lailla opittua kuin puhuttakin kieli eikä sitä saisi unohtaa puhuttaessa kielen oppimisesta. Koivusen (1997) mukaan ajattelussa ja kommunikaatiossa on aina mukana hiljainen (tacit) tieto, joka ei ole ilmaistavissa verbaalisin käsittein ja jonka välittyminen on tiedostamatonta. Kieli sisältää menneisyytensä hiljaisena tietona, koska kielen käytön tavat ja aikaisemmat merkitykset vaikuttavat viestien tulkintaan. Hiljaisuus on olennainen osa viestintää. (Koivunen 1997, ks. Mikkola 2001, 90.)

Kalliokosken (1996) mukaan kielen käyttö on inhimillistä toimintaa, jossa onnistuminen edellyttää vuorovaikutuksen sujumista ja vuorovaikutustilanteessa toimimisen hallintaa (1996, 75). Lasten kulttuurin ja kommunikaation omaksumista tutkineen Hasslettin mukaan kommunikaatio on 1) kaikissa kulttuureissa inhimillinen perustarve. Se on 2) ”monikanavainen ilmiö”, jonka 3) kolme yleistarkoitusta ovat tunteiden ja ajatusten ilmaiseminen, yhteisöllisyyden luominen sekä tiedon välittäminen ja tietojen vaihto. Kommunikaatio on lisäksi 4) keino osoittaa sosiaalista statusta ja sosiaalista identiteettiä ja se palvelee kasvojen suojelua. (Kommunikaation neljä universaalia, Hasslett 1989, ks. Kalliokoski 1996, 75.)

Äidinkielen tai toisen kielen oppimista tutkittaessa on Kalliokosken (1996) mielestä tärkeitä muistaa kielen ja kulttuurin yhteys. Ihminen oppii kulttuurin ja kommunikoinnin yhtä aikaa. Kulttuuri muovaa kieltä ja kielen käyttöä ja vaikuttaa siihen, mitä opimme ja miten. Ensimmäistä kieltään opettelevalla lapsella on yleensä useita vuosia aikaa oppia sekä kielen muodot että niiden käyttöä säätelevät sosiaaliset konventiot, mutta maahanmuuttajan pitää uuteen ympäristöön muutettuaan oppia nopeasti sekä kieli että tavat, joiden mukaan kommunikoida ympäröivässä yhteisössä. (Kalliokoski 1996, 73.) Kielen, ajattelun ja kulttuurin välinen suhde on monimutkainen, mikä tulee ottaa huomioon tarkasteltaessa eri kieliä äidinkielenään puhuvien ja eri kulttuureissa kasva-

neiden kohtaamista (Kalliokoski 1996, 74). Kulttuurien välinen kommunikaatio on ihmisten välisen vuorovaikutuksen muoto, jonka tutkimuksessa keskeisenä kysymyksenä on se, miten eri kieli- ja kulttuuritaustasta lähtöisin olevat ihmiset tulkitsevat toistensa puhetta ja kirjoitusta (Kalliokoski 1996, 78).

Kommunikatiivinen kompetenssi. Kommunikatiivinen kompetenssi sisältää kielen järjestelmän ja kielellisen tiedon hallinnan sekä sosiaalisen ja kulttuurisen tietotaidon (Mikkola 2001, 99). Ensimmäisiä kommunikatiivisen kompetenssin määrittelijöitä oli Hymes 1970-luvun alussa. Hänen teorioissaan yhdistyvät Mikkolan mukaan lingvistiikan, kommunikaation ja kulttuurin teorit. Kommunikatiivinen kompetenssi sisältää Hymesin mallin mukaan sekä tietoisuuden siitä miten kussakin tilanteessa tulee puhua että itse suorituksen. (Hymes 1972, ks. Mikkola 2001, 99) Hymesin jälkeen kompetensikäsitettä on käytetty monin tavoin. Kommunikatiivista kompetenssia ovat Suomessa määritelleet muun muassa Kohonen (1986) ja Huttunen & Huttunen (1998). Muualla määritelmiä kommunikatiivisesta kompetenssista ovat esittäneet esimerkiksi Oksaar (1983) sekä Canale & Swain (1987) (Edellisistä Mikkola 2001, 99-103). Yleensä kommunikatiivinen kompetenssi merkitsee yksilön kykyä kommunikoida. (Ingram 1985, ks. Mikkola 2001, 99.)

Yhteistä kommunikatiivisen kielitaidon tai kompetenssin teorioille on kielitaidon näkeminen monen eri osa-alueen kokonaisuutena. Tieto kielestä ja sitä ympäröivästä kulttuurista auttaa oppijaa toimimaan ”oikein” erilaisissa kommunikaatiotilanteissa. Taito käyttää kieltä korostuu kielen rakenteita enemmän. Yksilön oppiessa toista kieltä kommunikatiivinen kompetenssi kehittyy toimivan kaksikielisyyden suuntaan (Mikkola 2001, 99). Maahanmuuttajaoppilaan kommunikatiivisen kompetenssin perustana on äidinkieli, jonka lisäksi hänellä on kasvava toisen kielen kompetenssi. Lisäksi hänellä on hallussaan koodinvaihtoon pohjautuva kielten erojen ja yhtäläisyyksien laajentama metataso, kolmas kielialue. (Oksaar 1983, ks. Mikkola 2001, 115.) Koodinvaihto kuuluu olennaisesti toisen kielen oppimiseen. Se tarkoittaa Cookin (1991, 66) mukaan kahden kielen käyttöä samassa keskustelussa. Koodinvaihto edellyttää kielellistä kompetenssia eikä se siten ole puutteellista kielitaitoa (Oksaar 1983, ks. Mikkola 2001, 115).

2.3 Kielen oppiminen

2.3.1 Kielen oppiminen tutkimusten kohteena

Varhainen kielen omaksumisen tutkimus perustui Darwinin kehitysoppeihin ja 1800-luvun lopussa kieli nähtiin osana lapsen kokonaiskehitystä. Vygotsky ja Piaget esittivät omat teoriansa lapsen kielen kehityksestä 1900-luvun alkupuolella. Ensin mainittu korosti lapsen kielen ja ajattelun yhteistä, sosiaalista alkuperää, jälkimmäinen taas kielen omaksumisen kognitiivisia edellytyksiä. (Leiwo 1987, 37-38.) Vygotskyn mukaan puheella on aluksi lapsen käyttäytymistä ohjaava, sosiaalinen tehtävä. Tämä sosiaalinen puhe muuttuu vähitellen egosentriseksi, eli lapsi antaa itse itselleen käskyjä helpottaakseen toimintaansa. Egosentrinen puhe muuttuu lopulta sisäiseksi puheeksi eli ajatteluksi. Kieli on siis Vygotskyn mukaan ajattelun edellytys. (Leiwo 1987, 57.)

Piagetin mukaan kognitiivinen kehitys ja kielen omaksuminen ovat sidoksissa toisiinsa. Lapsi oppii kahdeksantoista ensimmäisen elinkuukautensa aikana kognitiivisia taitoja, jotka ovat perustana myös kielen kehitykselle. Nämä taidot lapsi omaksuu toiminnallisessa vuorovaikutuksessa ympäristöönsä ja sen ihmisiin. (Lyytinen, Korhonen & Lyytinen 1995, 105-106.) Behavioristi, oppimisteoreetikko Skinnerin mukaan puhe on opittua verbaalista käyttäytymistä, ja keskeistä kielenoppimisessa ovat väline-reaktiot sekä matkiminen (Leiwo 1987, 39). Skinnerin mukaan lapsi jokeltelee, kunnes vahingossa löytää äänteen, joka vastaa oikeaa sanaa. Jos vanhemmat vahvistavat sanan hyväksymällä sen, lapsi alkaa käyttää sitä. (Crain 1992, 309.)

Transformaatiokieliopin kehittäjät korostivat kielen omaksumisen uutta luovaa aspektia. Chomskyn mukaan lapsella on synnynnäinen kielenomaksumisjärjestelmä, jonka avulla lapsi muodostaa kuulemastaan puheesta hypoteeseja ja kehittää niistä kieliopin, jonka avulla tuottaa ja tulkitsee lauseita. Chomskyn mukaan kieli on siis yksilön geneeissä. Se on erikoistunut älykkyyden muoto, joka kehittyy erillään muusta kognitiosta. (Crain 1992, 313.) Transformaatiokieliopissa keskeistä on kaikille kielille yhteisten, universaalien periaatteiden ja kategorioiden etsiminen. Lisäksi transformaatiokielioppi erottaa toisistaan kyvyn (kompetenssi) ja suorituksen (performanssi). Lausetta tarkastellaan sekä merkityksen eli syvärakenteen että rakenteen eli pintarakenteen tasolla. (Leiwo 1987, 17, 26, 43-45.)

Nykyisen näkemyksen mukaan kielen kehitys on ensisijaisesti omaksumista, vaikka siinä onkin mukana myös behavioristista oppimista. Synteesiä kielen omaksumisen teorioista ovat kehittäneet muun muassa MacWhinney ja Slobin. (Leiwo 1987, 46, 49-52.)

2.3.2 Kielen omaksumisen edellytykset

Leiwo (1987, 53) mukaan kielen omaksuminen vaatii onnistuakseen tiettyjä biologisia, psykologisia ja sosiaalisia edellytyksiä. Kielen omaksuminen edellyttää lapselta normaalisti kehittynyttä keskushermostoa ja ympäristöä, jossa lapsi kuulee käytettävän kieltä (Lyytinen, Korhonen & Lyytinen 1995, 105). Lennenberg on korostanut kielen omaksumisen riippuvuutta aivojen kypsymisestä. Kielen omaksuminen voi alkaa, kun aivot ovat saavuttaneet tietyn kypsyyssasteen ja puheentuottoelimien motoriikka on riittävän kehittynyt. Kielen omaksumisen kriittisen kauden (1,5 - 2 vuoden iässä) jälkeen kieli kehittyy nopeasti ja tasaantuu 5 - 6 vuoden iän jälkeen. (Leiwo 1987, 53-54.)

Piagetin koulukunnan mukaan kielen kehitys on riippuvainen kognitiivisesta kehityksestä. Piaget'n mukaan kielen kehittyminen on osa symbolifunktion kehitystä, joka tapahtuu sensomotorisella kaudella. Myös lyhyt- ja pitkäkestoisen muistikapasiteetin kehitys on tärkeä kielen omaksumisen edellytys. Lapsen on kyettävä varastoimaan muistiinsa kuulemansa ilmaukset, sanat ja niiden merkitykset, kielioppisäännöt ja niin edelleen. Kieli on myös muistamisen edellytys, koska verbaalisen säännön muodostaminen helpottaa muistamista. (Leiwo 1987, 59-62.)

Leiwo (1987, 66) mukaan kielen omaksuminen vaatii onnistuakseen kielellisen virikeympäristön. Lapsen puhe tarvitsee kehittyäkseen läheistä ja rikasta vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa (Tornéus 1991, 7). Äiti puhuu pienelle lapselleen asioista, jotka ympäröivät häntä puhehetkellä ja mukauttaa keskustelun lapsen reaktioihin (Leiwo 1987, 66). Kun lapsen elämänpiiri laajenee ja kokemukset karttuvat, kasvaa hänen tarpeensa kertoa asioista ja tapahtumista, jotka eivät ole välittömästi läsnä. Ylittääkseen tässä-ja-nyt -tilanteen rajat, lapsen on täydennettävä viestintää kielellisin ilmauksin. (Tornéus 1991, 7.) Samalla äidin vaatimukset vuorovaikutuksen suhteen kasvavat ja hän laajentaa lapsen ilmauksia semanttisesti ja kieliopillisesti (Leiwo 1987, 66-67).

2.3.3 Toisen kielen oppiminen

Tutkimuksen historia. Toisen kielen oppimista (second language acquisition, SLA) on ryhdytty tutkimaan sovelletun kielitieteen parissa pääasiassa 1960-luvun loppupuolen jälkeen (Ellis 1991). Ellisin (1991, 2-3) mukaan ensikielen oppimista koskeva tieto, kielen oppimiseen liittyvät ristiriitaiset ja keskenään kilpailevat teoreettiset näkemykset

sekä tarve kehittää toisen kielen opetusmenetelmiä saivat tutkijat kiinnostumaan uudesta tutkimusalueesta. 1970-luvulla tutkijat kuvasivat toisen kielen oppimisprosessia, kielen osa-alueiden oppimisjärjestystä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuskohteena oli kielellisen kompetenssin osa-alueista lähinnä kieliopin oppiminen. 1980-luvulla tutkimuksen painopiste siirtyi oppimisprosessin kuvaamisesta sen selittämiseen ja teorioiden tekemisestä niiden testaamiseen. Kielen rakenteiden lisäksi kiinnitettiin huomiota fonologian ja sanaston oppimiseen sekä toisen kielen käyttötaitoon. Toisen kielen oppimista koskevien tutkimusten aineisto on perinteisesti kerätty havainnoimalla aidoissa oppimisympäristöissä eli luokkahuoneissa ja kouluissa, joissa toista kieltä opetetaan ja opitaan. (Ellis 1991, 5-8.) 1990-luvulla toisen kielen oppimista koskevan tutkimuksen päämääränä oli Ellisin (1994, 15) mukaan kielen oppijan kielellisen tai kommunikatiivisen kompetenssin kuvaaminen ja selittäminen. (Toisen kielen oppimisen tutkimuksesta ks. myös mm. Cook 1993.)

Teoreettiset mallit. Cook (1991) jakaa toisen kielen oppimisesta 1990-luvun alkuun mennessä tehdyt teoreettiset mallit neljään ryhmään. Ensimmäisen ryhmän muodostavat ”tietomallit” (models of knowledge), joiden mukaan kieli on osa ihmisen mieltä – kieli ja ajattelu ovat universaaleja (esim. Chomskyn *The Universal Grammar*, Cook 1991 ja 1993, Ellis 1994, Mikkola 2001). Toisen ryhmään kuuluvat teoriat, joiden mukaan kieli on eri tasoilla tapahtuvaa prosessointia. Näitä ovat muun muassa MacWhinneyn, Batesin ja Kligellin *The Competition Model* (Cook 1991 ja 1993, Ellis 1994) sekä Pienemannin prosessoitavuus teoria, jonka mukaan kaikki kieliopit ovat prosessoitavissa kehitysvaiheessaan aikaisemmin hankittujen prosessointimenetelmien avulla (Mikkola 2001, 103-104).

Kolmannen ryhmän muodostavat niin sanotut multikomponenttimallit. Niiden mukaan kieli on sekä tietoa että prosessointia eli taitoa. Esimerkkejä ovat muun muassa Bialystokin ja Sharwood-Smithin kompetenssi-kontrolli –malli (ks. esim. Cook 1991) sekä Krashenin teoria, jonka mukaan toisen kielen oppimisessa on erotettava toisistaan omaksuminen (acquisition) ja oppiminen tai opettelu (learning) (ks. Krashen 1981 ja 1985, Cook 1991). Krashenin monitorimallia ja syötöshypoteesia on runsaasta kritiikistä huolimatta pidetty keskeisinä tarkasteltaessa toisen kielen oppimista (Mikkola 2001, 109-110, myös Mikkola & Heino 1997). Neljänteen teoriaryhmään kuuluvat Cookin jaottelussa toisen kielen oppimisen sosiaaliset mallit, joiden päteemana on oppimisen sijoittuminen yhteiskuntaan, jossa kieltä puhutaan. Esimerkkejä sosiaalisista malleista ovat muun muassa Schumannin akkulturaatiomalli (ks. Cook 1991 ja 1993, Ellis 1994)

sekä Gardnerin sosio-kasvatuksellinen malli, joka korostaa oppijan motivaation (integriivisuus ja asenteet) ja kyvykkyyden vaikutusta toisen kielen oppimiseen (ks. esim. Cook 1991, Ellis 1994).

Omaksuminen ja oppiminen. Toisen kielen oppimisprosessista ei edelleenkään ole varmaa käsitystä. Martinin (1999, 88) mukaan nykyisin ajatellaan melko yleisesti, että toisen kielen oppiminen tapahtuu sekä tietoisesti että tiedostamattomasti. Soveltavassa kielitieteessä on vallassa käsitys toisen kielen oppimisesta tiedostamattomasti omaksuen ja tietoisesti opetellen (esim. Mikkola 2001, 110). Järvisen (1999) mukaan opettelulla ja opetuksella voidaan vaikuttaa toisen kielen omaksumiseen ja ohjata sitä (Järvinen 1999, ks. Mikkola 2001, 110). Viestintätilanteissa oppija omaksuu kielestä implisiittistä tietoa. Sääntöjen esittäminen opetustilanteissa puolestaan tuottaa eksplisiittistä, opeteltua tietoa. (Kohonen 1986, ks. Mikkola 2001, 110-111.)

Maahanmuuttajaoppilas kuulee ja näkee opittavaa kieltä jatkuvasti ympärillään. Opittava kieli on usein ainoa opetuskieli. Krashenin (esim. 1981 ja 1985) mukaan opetuksen tehtävänä on tarjota oppilaalle riittävästi sopivan tasoisia (ei liian vaikeita eikä liian helppoja) kielen käytön malleja eli syötöstä (input). Sopiva syötöksen taso on $i+1$, kun i on oppilaan kielitaidon taso. Implisiittisen tiedon omaksuminen ympäristön kielellisestä tarjonnasta vaatii kieliaineksen työstämistä ja sisäistämistä (intake, ”sisäiste”) (Krashen 1981 ja 1985; Skutnabb-Kangas 1988, 112; Mikkola 2001, 111). Tiedostettu- ja tiedostamattomia kielellisiä aineksia yhdistämällä toisen kielen oppija pyrkii tulkitsemaan ja tuottamaan lauseita (Martin 1999, 88). Omaksutun ja opitun jatkuvassa vuorovaikutuksessa kieleen liittyvät tiedot ja taidot voivat automatisoitua ja tiedostua (Faerch & Kasperin 1984, ks. Mikkola 2001, 111).

Hiljainen kausi ja välikieli. Toisen kielen oppimiseen liitetään käsitys hiljaisesta kaudesta. Sen aikana oppija kehittää reseptiivisiä taitojaan ennen kuin ryhtyy tuottamaan uutta kieltä. Maahanmuuttajalapsen kapasiteetti kuuluu uuteen maahan muuttamisen jälkeen uusien sanojen ja lauseiden muistamiseen ja yritykseen ymmärtää kuulemaansa uutta kieltä, minkä vuoksi hän saattaa olla pitkäänkin hiljaa. ”Todellinen” toisen kielen tuottaminen saattaa alkaa vasta kuukausien kuluttua uuden kielen opetteluun alkamisen jälkeen. (Krashen 1985, 9.) Bergmanin (1995, 12) mukaan oppijan omilla säännöstoilla katsotaan olevan keskeinen osuus toisen kielen oppimisessa. Oppija tekee kielestä havaintoja ja muodostaa niiden pohjalta hypoteeseja, joita myös testaa aktiivisesti. Tätä kielen oppijan omaa versiota kohdekielen järjestelmästä kutsutaan tavallisesti välikieleksi (interlanguage) (myös oppijan kieli, learner language, Lehtinen 2002).

Välikiellellä on monia sille tyypillisiä, kielen oppijan lähtökielestä riippumattomia piirteitä, kuten kielen rakenteen yksinkertaistuksia, innovaatioita ja kiertoilmauksia. Välikielen poikkeamat opittavasta kielestä voivat johtua kohdekielen rakenteen monimutkaisuudesta, oppijan kommunikointistrategioista (kommunikaatiostrategioista ja niiden luokituksista Suni 1993, 114-115) tai oppijan lähtökielen vaikutteista. Mikäli lähtö- ja kohdekielen säännöt poikkeavat toisistaan, voi seurauksena olla virheellisiä rakenteita toisessa kielessä. Nykyisin kielen oppijan virheitä pidetään lähinnä merkkeinä oppimisen edistymisestä ja välikielen muita piirteitä korostetaan arvioinnissa enemmän. Virheiden sijasta puhutaan mieluummin välikielikompetenssista. (Bergman 1995, 12-15.)

Pintasujuvuus ja ajattelukieli. Skutnabb-Kankaan (1988) mielestä paras tapa ymmärtää vähemmistölasten toisen kielen taidon kehitystä, on jakaa kieli pintasujuvuuden ja ajattelukielen käsitteisiin. Pintasujuvuus tarkoittaa yksilön kykyä puhua tiettyä kieltä sujuvasti ja aidosti korostaen tavallisista konkreettisista arkiasioista. Ajattelukieli tarkoittaa kykyä käyttää kieltä ajattelun välineenä älyllisesti vaativissa, eittilannesidonnaisissa ongelmanratkaisutilanteissa, joissa vain kieli antaa tietoa ja välittää viestejä. (Skutnabb-Kangas 1988, 77.) Pintasujuvuutta voidaan arvioida käyttämällä testejä, jotka mittaavat puheen sujuvuutta, ”korostusta”, kielen keskeistä sanavarastoa sekä tavallisia, yksinkertaisia syntaktisia rakenteita. Ajattelukielen tasoa voidaan arvioida testaamalla sanavaraston laajuutta, vaikeiden ja monimutkaisten syntaktisien rakenteiden hallintaa, semanttista erottelua (merkityserojen tunnistamista) sekä suoriutumista ainoastaan kielen avulla tapahtuvissa ongelmanratkaisuisissa. (Skutnabb-Kangas 1988, 78-80.) Pintasujuvuudella on heikko yhteys koulumenestykseen, mutta ajattelukielen ja koulumenestyksen yhteys on hyvin selvä (emt., 83).

Toisen kielen oppimiseen tarvittava aika. Tutkimusten mukaan toisen kielen oppimisen alle kouluikäisinä aloittavat tarvitsevat pintasujuvuuden oppimiseen puolesta vuodesta kahteen (esim. Skutnabb-Kangas 1988, 85), kolmeen (Cummins 1981, ks. Thomas & Collier 1997) tai jopa viiteen vuotta (Hakuta, Butler ja Witt 2000). Ajattelukieli kehittyy pintasujuvuutta hitaammin. Monet tutkijat ovat havainneet, että ajattelukielen oppimiseen vaaditaan keskimäärin 4-7 vuotta (esim. Cline 1996, ks. Espoon, Helsingin ja Vantaan BACU-koulupsykologien työryhmä 1999, 12; Cummins 1981 ja 1986, ks. Thomas & Collier 1997, 32-33 ja Mikkola 2001, 108-109; Hakuta, Butler ja Witt 2000) tai vieläkin kauemmin. Thomasin ja Collierin tutkimusten mukaan Yhdysvaltoihin 8-11-vuotiaina muuttaneilla kotimaassaan äidinkiellellään opetusta saaneilla

toisen kielen (englannin) ikätasoisena ajattelukielen saavuttaminen kesti Cumminsin teorian mukaisesti 5-7 vuotta. Sen sijaan alle kahdeksanvuotiaina maahan tulleilla saman tason saavuttaminen vaati vähintään 7-10 vuotta. (Thomas & Collier 1997, 33.) Hakuta, Butler ja Witt (2000) raportoivat päiväkotikäisillä Yhdysvaltoihin muuttaneista lapsista, joilla ajattelukielen kehittyminen vei ”parhaimmillakin alueilla” 4-7 vuotta.

Pintasujuvuus ja ajattelukieli kehittyvät toisen kielen kohdalla ensikieltä nopeammin, mutta keskenään eri tahdissa. Lapsen opittua toisen kielen pintasujuvuuden voisi kestää vielä 3-6 vuotta (tai vieläkin kauemmin, vrt. Thomas & Collier 1997) ennen kuin hän pystyy käyttämään toista kieltä ajattelun välineenä samalla tasolla kuin kyseistä kieltä äidinkielenään puhuvat ikätoverit. Aika, jolloin lapsi jo kuulostaa samalta ikätoverinsa, mutta ei vielä hallitse kielen ajattelukäyttöä, on riskiaikaa. Lapsen toisen kielen taitoa yllärioidaan monesti sujuvan puheen perusteella ja hänen kielitaitoaan arvioidaan vääränlaisilla, pintasujuvuuteen perustuvilla testeillä. Lapsi saattaa selviytyä kehittämiensä pintasujuvien kommunikaatiostrategioiden avulla useita vuosia aina siihen saakka, kunnes koulussa pärjääminen edellyttää ikätasoisena ajattelukielen hallintaa. (Skutnabb-Kangas 1988, 85, 91-97; Lehtinen 2000.) Tällöin muissa oppiaineissa esiintyvät vaikeudet tulkitaan usein yleisiksi oppimisvaikeuksiksi tunnistamatta vaikeuksien taustalla olevaa kielellistä ongelmaa - puutteellista ajattelukieltä (Bergman 1995, 21).

2.3.4 Toisen kielen oppimiseen yhteydessä olevat taustatekijät

Keskeisinä toisen kielen oppimisprosessiin vaikuttavina tekijöinä pidetään eri tutkimusten mukaan muun muassa oppijan ikää, motivaatiota, kielenoppimiskykyä, oppimistyyliä ja -strategioita, älykkyyttä, persoonallisuuden piirteitä, omia ja ympäristön asenteita, käytössä olevia opetusmenetelmiä, oppimistilannetta (esim. Cook 1991, Ellis 1994, Suni 1996), sekä opetusjärjestelyjä, oppijan kielitautaa, äidinkielen taitoa ja äidinkielistä opetusta, kognitiivisen kehityksen vaihetta, sosioekonomista taustaa, sosiokulttuurista ympäristöä (esim. Thomas & Collier 1997) ja koulunkäyntiaikaa (esim. Suni 1996). Skutnabb-Kangas (1988) jakaa toisen kielen oppimiseen vaikuttavat asiat organisaatiotekijöihin (mm. opetusjärjestelyt, -menetelmät ja -materiaalit sekä opettajien pätevyys), oppilaaseen liittyviin affektiivisiin tekijöihin (mm. stressitaso, motivaatio, itsetuottamus) ja sekä äidinkieleen että toiseen kieleen liittyviin kielellisiin, kognitiivisiin, pedagogisiin ja sosiaalisiin tekijöihin.

Ikä. Iän vaikutuksesta toisen kielen oppimiseen on esitetty ristiriitaisia näkemyksiä. Pikkulasten parempaa toisen kielen oppimiskykyä on perusteltu muun muassa kriittisen kauden hypoteesilla, jonka mukaan kielen oppiminen on tehokkainta tiettyä aikana ennen murrosikää (Critical Period Hypothesis, ks. esim. Ellis 1994). Toisen näkemyksen mukaan aikuiset ja vanhemmat lapset oppivat toisen kielen pikkulapsia nopeammin pidemmällä olevan kognitiivisen kehityksen vuoksi. Skutnabb-Kankaan (1988) mukaan ääntäminen on ainoa alue, jossa nuoremmalla lapsella on toisen kielen oppimisessa etumatkaa. Siinäkin vanhemmat lapset ovat kuitenkin yhtä hyviä tai parempia 12–13-vuotiaiksi asti. Vanhemmat lapset oppivat toista kieltä nuorempia paremmin, mutta heidän täytyy oppia enemmän saavuttaakseen syntyperäisen kielen puhujan kanssa saman tason. Tämän vuoksi nuorempien lasten oppiminen saattaa vaikuttaa nopeammalta. (Emt., 84.)

Kielitausta, äidinkielen taidot ja koulunkäyntikokemus. Maahanmuuttoikäillä ja äidinkielen taidoilla on merkittävä keskinäinen yhteys. Ikä vaikuttaa siihen, kuinka pitkälle maahanmuuttajalapsen kognitiivinen kehitys ja äidinkielen taito ovat ehtineet kehittyä. Mitä parempi äidinkielen taito maahanmuuttajaoppilaalla on ja mitä pidemmällä hänen äidinkielen akateeminen ja kognitiivinen kehityksensä ovat, sitä nopeammin hän edistyy toisen kielen oppimisessa (Thomas & Collier 1997, 38; myös Lehtinen 2002). Pakolaislasten tilanne on usein vaikea: sota ja pitkät pakomatkat ovat saattaneet estää koulun käynnin ja akateemisten taitojen oppiminen on jäänyt. Mitä vanhempana ja/tai mitä heikommalta kielelliseltä ja taidolliselta pohjalta maahanmuuttajaoppilas aloittaa koulun käynnin uudessa maassa, sitä enemmän ja nopeammin hänen pitäisi oppia toisen kielen perus- ja lisäosiin kuuluvia asioita voidakseen osallistua ikätasoiseen luokkaopetukseen. (Bergman 1995, 21.) Jo ala-asteen lopussa koulutyössä tarvittava sanasto on hyvin laaja ja sen oppiminen on hidasta, mikäli maahanmuuttajaoppilas ei tunne opetettavia käsitteitä omalla kielellään. Toisen kielen perus- ja lisäosien oppiminen nopeutuu, mikäli oppilas tuntee käsitteitä ja osaa lukea ja kirjoittaa äidinkielellään, koska osa taidoista on suoraan siirrettävissä ensikielestä toiseen kieleen. (Bergman 1995, kielitaidon perus- ja lisäosista ks. tarkemmin kpl 2.2.)

Latomaan (1993, 23) mukaan oppijan äidinkieli voi vaikuttaa toisen kielen oppimiseen joko viivästyttämällä tai nopeuttamalla tietyn oppimisvaiheen kestoa tai tuoden mukanaan lisävaiheita oppimiskulkuun. Jokin oppimisvaihe saattaa esimerkiksi ”jäädä päälle”, mikäli oppijan äidinkieli on jonkun seikan suhteen samankaltainen välikielen oppi-

misvaiheen kanssa. Toisaalta äidinkielen ja toisen kielen samankaltaisuus saattaa nopeuttaa oppimisvaiheiden läpikäyntiä.

Thomasin ja Collierin (1997, 38) mukaan sillä, mikä lapsen lähtökieli on, ei ole niinkään merkitystä, vaan ennen kaikkea sillä, onko lapsi saanut muodollista opetusta äidinkielellään. Sunin (1996) tutkimuksen perusteella maahanmuuttajaoppilaan kieli- ja kulttuuritaustalla on kuitenkin merkitystä ainakin suomen oppimiseen, koska virolaiset oppilaat menestyivät Sunin tutkimuksen kielitaitotestissä kaukaisempien kieliryhmien edustajia paremmin, vaikka olivat saaneet vähiten suomen opetusta. Viron ja suomen kielen läheisyyden positiivisesta vaikutuksesta suomen oppimiseen kertovat myös Mikolan ja Heinon (1997) sekä Raulon ja Topparin (2002) tutkimusten tulokset.

Jasinskajan (1997) mukaan monet maahanmuuttajaperheet vastustavat äidinkielen opetuksen antamista, koska pelkäävät sen hidastavan uuden kielen oppimista. Tutkimusten perusteella äidinkielen opetus ei kuitenkaan hidasta toisen kielen oppimista. Äidinkielen opetuksen laiminlyönti voi päinvastoin sen laiminlyönti voi aiheuttaa vakavaa taantumista jo kahdessa vuodessa. (Jasinskaja 1997, ks. Espoon, Helsingin ja Vantaan BACU-koulupsykologien työryhmä 1999, 12)

Kognitiivinen kehitys. Piaget'n kognitiivisen kehityksen teoriassa on neljä vaihetta. Sensomotorisessa vaiheessa (0-2v.) lapsen motoriset ja havaintoihin liittyvät toiminnot kehittyvät kokemusten kautta. Lapsi oppii objektin pysyvyyden, jolloin hänelle kehittyvät kognitiiviset valmiudet erottaa subjekti, verbi ja objekti. Kauden lopussa lapsi oppii symbolin merkityksen. (Crain 1992, 313.) Esioperationaalisen ajattelun (2-7v.) vaiheessa, lapsen kieli kehittyy nopeasti. Kielen omaksuminen laajentaa lapsen maailmaa, koska kielen avulla lapsi voi purkaa mennyttä, odottaa tulevaa ja kommunikoida tapahtumista toisten ihmisten kanssa. Konkreettien operaatioiden vaiheessa (7-11v.) lapsen systemaattisen ajattelun taidot kehittyvät. Silloin tapahtuu toinen kielen omaksumisen kannalta tärkeä muutos: lapsi oppii katsomaan asioita omasta ja toisen ihmisen näkökulmasta. Se mahdollistaa myös kielellisten, esimerkiksi passiivimuotojen muodostamisen kehittymisen. (Crain 1992, 313.) Ajattelu on kuitenkin edelleen sidoksissa konkreetteihin esineisiin ja toimintaan. Formaalien operaatioiden vaiheessa (11v.-aikuisuus) lapsen ajattelu kehittyy systemaattiselle, abstraktille tasolle. Hän kykenee muodostamaan hypoteeseja ja ratkaisemaan ongelmia kielen avulla. Jotkut yksilöt eivät koskaan yllä ajattelun kehityksen ylimmille tasoille. (Crain 1992, 119,128.)

Piaget'n mukaan jokainen lapsi etenee vaiheesta toiseen omassa tahdissaan, mutta järjestys on kaikilla sama. Lapsen kehitystä eivät hallitse yksilön geneettinen kypsymi-

nen tai ulkoinen opettaminen vaan kehitys on prosessi, joka saa alkunsa lapsen tutkiessa ja muokatessa ympäristöään yrittäen järkeistää sitä. Kehitys etenee vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa lapsen rakentaessa omat kognitiiviset rakenteensa. Kehityksen edetessä lapsi muodostaa yhä perusteellisempia ajattelutapoja, yhä kattavampia tiedollisia rakenteita (struktuureja). Lapsella on useita toimintamalleja (skeemoja), joiden mukaan hän käsittelee ympäristöään. Lapsi muodostaa toimintamallinsa itse; ensimmäiset toimintamallit koostuvat kuitenkin synnynnäisistä reflekseistä. Piaget'n mukaan lasten toiminnassa on havaittavissa myös biologisia pyrkimyksiä. Lapsi sulauttaa (assimiloi) uutta tietoa kognitiivisiin rakenteisiinsa. Mikäli uusi tieto ei sovi jo olemassa oleviin kognitiivisiin rakenteisiin, lapsi mukauttaa (akkomodoi) rakenteitaan. Samalla lapsi järjestää (organisoi) ajatuksiaan yhtenäisiksi kokonaisuuksiksi - yhdistää taitojaan saavuttaakseen päämääränsä. (Crain 1992, 102-104.)

Thomasin ja Collierin (1997) mukaan kaksi suurinta tiedostamattomalla tasolla tapahtuvaa kehitysprosessia, jotka kaikki lapset käyvät kouluaikanaan läpi, ovat kielellinen ja kognitiivinen kehitys. Niihin voidaan vaikuttaa tietoisesti suunnitelluilla toiminnoilla niin koulussa kuin kotona. Mikäli lapsen kognitiivinen kehitys pysähtyy ennen kuin formaalien operaatioiden vaihe on saavutettu, saattaa kielen kehitys vaarantua, koska äidinkielen oppiminen on voimakkaasti yhteydessä kognitiiviseen kehitykseen. Toisen kielen oppimisessa voi ilmetä vaikeuksia, mikäli lapsi ei saavuta tiettyä kognitiivisen kehityksen kynnystä äidinkielessään (The Thresholds Hypothesis, ks. esim. Thomas & Collier 1997, 41; Cummins 1996, ks. Mikkola 2001, 107). (Thomas & Collier 1997, 40.)

Motivaatio. Motivaatio kielen oppimiseen voidaan jakaa sisäiseen eli itsestä lähtevään ja ulkoiseen eli ympäristön aiheuttamaan motivaatioon (ks. esim. Skutnabb-Kangas 1988, 112). Gardnerin (1985) mukaan oppijan motivaatio toisen kielen oppimiseen vaikuttaa olennaisesti oppimistuloksiin. Motivaation muodostavat sekä oppijan asenteet oppimistilannetta kohtaan että integratiivisuus eli oppijan suhtautuminen toisen kielen taustalla olevaan kulttuuriin. Motivaatio sekä yleinen kielenoppimiskyky johtavat onnistumiseen toisen kielen oppimisessa. Integratiivisuuden ja asenteiden muotoutumiseen vaikuttaa se sosiaalinen ympäristö, johon kielen opiskelija on sijoitettu. Esimerkiksi yhteiskunnan asenteet maahanmuuttajia kohtaan vaikuttavat siihen, kuinka heidän opetuksensa järjestetään ja se puolestaan siihen, miten tärkeäksi tai hyödylliseksi opiskelija opetuksen kokee. (Gardner 1985, ks. Cook 1991, 128-130.) Kodin, koulun ja kaveripiirin merkitys kielenoppimismotivaatioon ja asenteisiin on merkittävä (Mikkola

2001, 111), esimerkiksi Thomasin ja Collierin (1997, 38-39) mukaan vanhempien koulustausta on yhteydessä lapsen toisen kielen oppimiseen.

Opetusjärjestelyt. Maahanmuuttajalapsen oppivat toista kieltä usein aluksi varsin nopeasti opetusjärjestelyistä riippumatta (Thomas & Collier 1997, 53). Oppimisen alkuvaiheessa lapset oppivat sujuvan pintakielen. Thomasin ja Collierin (1997, 14-15) pitkäaikaistutkimuksen tulosten perusteella *ainoastaan laadukkaat, koko kouluajan jatkuvat kaksikieliset, nykyaikaisia opetusmenetelmiä hyödyntävät opetusjärjestelyt* pystyvät turvaamaan maahanmuuttajaoppilaalle ikätasoisien kognitiivisen ja akateemisen kehityksen, jota hän tarvitsee pärjätäkseen toisen kielen opiskelussa ja pystyäkseen pitämään kiinni saavuttamastaan ikätasoisesta kehityksestä. Tutkimuksen mukaan osa ennen kouluikä Yhdysvaltoihin muuttaneista englantia taitamattomista lapsista pystyi jatkuvien kaksikielisten opetusjärjestelyjen avulla jopa päihittämään syntyperäisten englannin puhujien keskiarvon ala-asteen loppuun mennessä. Ainoastaan toisella kielellä (englanniksi) opetusta saaneilla tai vain alkuvaiheessa kaksikielistä opetusta saaneilla oppimisvauhti hidastui ala-asteen loppuun mennessä, ja kielitaito jäi paljon alle ikätason keskiarvon. (Thomas & Collier 1997, 53.)

Kielellinen ja kognitiivinen kehitys äidinkielessä ainakin ala-asteen ajan turvaavat tietopohjan, joka on siirrettävissä toisen kielen oppimiseen. Bergmanin mukaan tällaisia siirrettäviä tietoja ja taitoja ovat muun muassa oman äidinkielen lisäosaan kuuluvat luku- ja kirjoitustaito sekä käsitteiden hallinta. Mikäli oppilaalta puuttuu oman äidinkielen lisäosa (perusosasta puhumattakaan), täytyy opetusta mukauttaa niin paljon, että oppilas voi käyttää puutteellista toista kieltä ajattelun ja tiedon hankkimisen välineenä. (Bergman 1995, 21.) Kun opetus on kaksikielistä (äidinkieli K1 + toinen kieli K2), molemmat kielet toimivat vahvan kognitiivisen ja akateemisen kehityksen välineinä. Akateeminen ja kognitiivinen kehitys liittyvät kielen oppimiseen ja sen ohella olennaisesti kouluikäisen lapsen kehitystarpeisiin, minkä vuoksi maahanmuuttajaoppilaalle ei riitä pelkkä toisen kielen opettaminen. (Thomas & Collier 1997, 41.)

Perinteisen kielenopetuksen menetelmät eivät ole osoittautuneet tehokkaiksi toisen kielen opetuksessa. Niiden sijaan toisen kielen opetuksessa tulisi hyödyntää konstruktivismille tyypillisiä opetusmenetelmiä. Niitä ovat muun muassa oppimisstrategioiden opettaminen, oppilaiden ennakkokäsitysten aktivoiminen, oppilaiden kieli- ja kulttuuritaustan arvostaminen, yhteistoiminnalliset työtavat, vuorovaikutuksellisen ja tutkivaa oppimista kannustavan luokkaympäristön luominen, akateemisen ja kognitiivisen kehityksen tukeminen, teknologian hyödyntäminen sekä jatkuva arviointi erilaisin

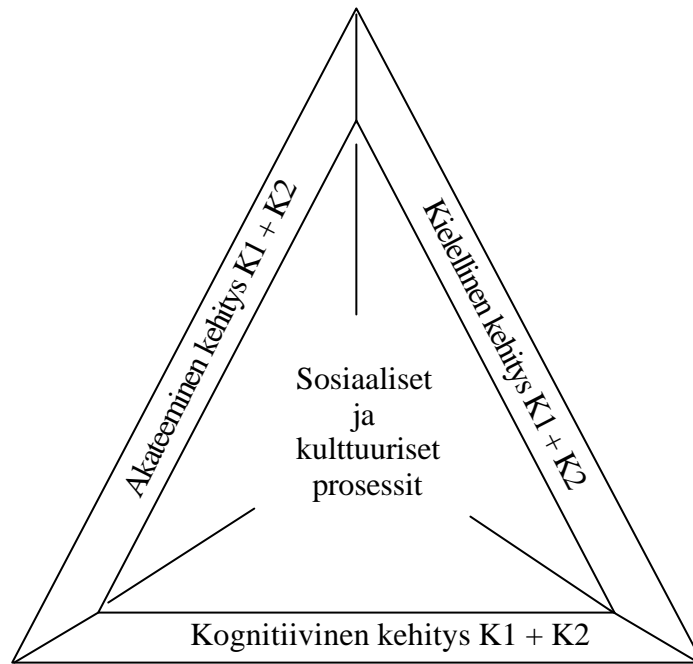
menetelmin. (Thomas & Collier 1997.) Opetusta suunniteltaessa tulee huomioida, että esimerkiksi suomalaiset lapset kehittyvät kouluaikanaan akateemisten taitojen lisäksi myös äidinkielessään. Maahanmuuttajaoppilaiden tulee siis edistyä suomen oppimisessa suomalaisia luokkatovereita nopeammin pystyäkseen saavuttamaan ja ylläpitämään ikätovereidensa kielitaidon tason. (Ks. esim. Hakuta ym. 2000 ja Thomas & Collier 1997.)

Suomessa vain osa maahanmuuttajaoppilaista saa opetusta omalla äidinkielellään. Sunin tutkimukseen osallistuneista peruskoulun päättövaiheessa olevista maahanmuuttajaoppilaista viidennes ei ollut Suomessa asuessaan saanut lainkaan opetusta omalla äidinkielellään (Suni 1996, 40). Toisella kielellä annettavan opetuksen laadulla ja järjestämistavalla on äidinkielen opetuksen puuttuessa erityisen suuri merkitys. Suni (1996) toteaa tutkimuksensa perusteella, että mitä enemmän eriytettyä suomen opetusta (S2) maahanmuuttajaoppilaat Suomessa saavat, sitä paremman kielitaidon he voivat saavuttaa. Eriytetyn suomen opetuksen määrän kasvu vaikuttaa kielitaitotestin tuloksiin suomen kielen opetuksen kokonaismäärää enemmän. (Emt., 81.)

Kaikilla lapsilla tulisi olla mahdollisuus kehittää niin kognitiivisia kuin akateemisiä taitojaan mahdollisimman pitkälle sekä omalla äidinkielellään että heidän opiskelemallaan toisella kielellä. Toisen kielen opetuksen tulisi tapahtua oppilaan iänmukaisella kognitiivisella tasolla akateemisen oppiaineen kautta.

2.4 Toisen kielen opettamisen prismamalli

Thomas ja Collier (1997) ovat muotoilleet koulukontekstissa tapahtuvan toisen kielen omaksumista kuvaavan käsitteellisen mallin, The Prism Model. Prismamalli muodostuu neljästä pääkomponentista, joita ovat sosiaaliset ja kulttuuriset prosessit sekä kielellinen, kognitiivinen ja akateeminen kehitys. Pääkomponentit ovat monisyisiä ja ne ovat riippuvaisia toisistaan. (Emt., 42.) Kuviossa 2 näkyvät kehitykselliset prosessit, jotka tapahtuvat kaksikielisen (tai toista kieltä opettelevan) lapsen kouluaikana. Kuviota tarkasteltaessa on tärkeätä kuvitella se monitahoisena prismana, jolla on monia ulottuvuuksia. (K1=äidinkieli, K2=toinen kieli/koulun opetuskieli.)



KUVIO 2. Toisen kielen kouluoppimisen prismamalli Thomasin ja Collierin (1997) mukaan

Sosiaaliset ja kulttuuriset prosessit. Prismamallin keskipisteessä on toisen kielen oppimisprosessia läpikäyvä oppilas. Kielen oppimiseen vaikuttavat kaikki sosiaaliset ja kulttuuriset prosessit, jotka liittyvät oppilaan menneisyyteen, nykyhetkeen tai tulevaisuuteen niin kotona, koulussa, asuinyhteisössä kuin koko yhteiskunnassakin. Prismamallin sosiokulttuuriset prosessit sisältävät esimerkiksi yksilön persoonaan (itsetunto, ahdistus, motivaatio), koulun opetukselliseen ympäristöön (maahanmuuttajaoppilaiden sijoittaminen koulujärjestelmässä), yhteisön sosiaalisiin malleihin (ennakkoluulot ja syrjintä) ja esimerkiksi vähemmistöryhmien statukseen liittyviä tekijöitä. Kaikki edellä mainitut tekijät voivat vaikuttaa voimakkaasti yksilön toisen kielen oppimiseen yhdessä vallitsevien sopeutumismallien kanssa. Ainoastaan sosiokulttuurisesti kannustava ympäristö vaikuttaa myönteisesti toisen kielen oppimiseen. (Thomas & Collier 1997, 42.)

Kielen kehitys. Kielelliset prosessit muodostuvat kielen kehityksen tiedostamattomista osa-alueista (synnynnäinen kyky omaksua suullinen kielitaito, vrt. esim. Krashen), kielellisestä tietoisuudesta, tietoisesta ja muodollisesta koulun kielen opetuksesta sekä kielen kirjoitusjärjestelmän oppimisesta. Prismamallissa kielelliseen kehitykseen kuuluu suullisen kielitaidon ja kirjoitusjärjestelmän omaksuminen sekä äidinkie-

lessä että toisessa kielessä kaikilla kielen osa-alueilla (kielen osa-alueista ks. kpl 2.2). Jotta voitaisiin taata oppilaan kognitiivinen ja akateeminen selviytyminen toisella kielellä, täytyy oppilaan suullisen ja kirjallisen äidinkielen taidon kehittyä korkealle kognitiiviselle tasolle ainakin toisen kielen opetuksen välityksellä siten, että oppilas pääsee samalle tasolle ikätovereidensa kanssa. (Thomas & Collier 1997, 43.)

Akateeminen kehitys. Akateeminen kehitys sisältää kaikki koulussa suoritettavat eri oppiaineiden tehtävät. Oppilaan edetessä vuosiluokalta toiselle akateemiset tehtävät laajentavat sanavarastoa, sosiolingvistisiä taitoja sekä keskustelun kielellisiä ulottuvuuksia jatkuvasti korkeammille kognitiivisille tasoille. Akateeminen tieto ja käsitteiden kehittyminen siirtyvät ensikielestä toiseen kieleen. Tämän vuoksi on järkevintä kehittää akateemista työskentelyä äidinkielellä ja opettaa toista kieltä akateemisen sisällön kautta osan aikaa koulupäivästä. Informaatioyhteiskunnassa käsiteltävän tiedon määrä kasvaa joka vuosi, eikä oppilailla ole varaa menettää luokka-astetasoista akateemista opetusta toista kieltä opiskellessaan. (Thomas & Collier 1997, 43.)

Kognitiivinen kehitys. Prismamallissa kognitiivinen ulottuvuus on luonnollinen ja tiedostamaton, syntymästä eteenpäin tapahtuva kehityksellinen prosessi (kognitiivisesta kehityksestä ks. tarkemmin kpl. 2.3.4). Toisen kielen oppimisen kannalta on hyvin tärkeää, että kognitiivinen kehitys jatkuu lapsen äidinkielellä ainakin ala-astevuosien ajan. (Thomas & Collier 1997, 43.)

Neljän komponentin riippuvuus toisistaan. Prismamallin neljä komponenttia (sosiokulttuurinen, kielellinen, akateeminen ja kognitiivinen) ovat riippuvaisia toisistaan. Jos jotain niistä kehitetään toisten kustannuksella (esimerkiksi opetetaan maahanmuuttajaoppilaalle ainoastaan suomea ilman akateemista sisältöä), voi se vaikuttaa haitallisesti oppilaan yleiseen kasvuun ja tulevaisuudessa pärjäämiseen. Akateemista, kognitiivista ja kielellistä komponenttia on tarkasteltava kehityksellisinä. Kehitys yhden komponentin alueella riippuu kahden muun komponentin alueella tapahtuvasta samanaikaisesta kehityksestä sekä ensi- että toisen kielen välityksellä. Sosiokulttuurisilla prosesseilla on voimakas (positiivinen tai negatiivinen) vaikutus siihen, miten opiskelijat saavuttavat kognitiivisen, akateemisen ja kielellisen kehityksen. Ehdottoman tärkeää on pyrkiä luomaan sosiaalisesti ja kulttuurisesti kannustava, kolmen muun komponentin alueella tapahtuvan kehityksen mahdollistava kouluympäristö. (Thomas & Collier 1997, 44.)

2.5 Suomi toisena kielenä –opetus maahanmuuttajaoppilaille

Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen yleisenä tavoitteena on, että oppilas saa sellaiset kielelliset, tiedolliset ja taidolliset valmiudet, joiden avulla hän pystyy tasavertaisesti suomalaisten ikätovereidensa joukossa hakeutumaan jatko-opintoihin ja että hänen persoonallisuuden kehitystään on tuettu siten, että hänellä on vahva itsetunto ja identiteetti. Käytännössä tavoitteena on kaksikielisyteen pyrkiminen. (Rekola 1994, 6.) Tavoitteen toteutumiseksi pyritään järjestämään maahanmuuttajaoppilaille opetusta sekä äidinkiellään että suomen (ruotsin) kielessä. Suomi toisena kielenä –opetuksen tavoitteet maahanmuuttajille on määritelty peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa ensimmäistä kertaa vuonna 1994 (Opetushallitus 2000).

Opetuksen tavoitteet. Suomi toisena kielenä maahanmuuttajille –opetuksen (S2-opetus) tavoitteena on toimivan (tai toiminnallisen) kaksikielisyuden saavuttaminen. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan tavoitteita ei voida määritellä alaja yläasteen tavoitteina, vaan ne on kuvattava edistymisasioina. (Opetushallitus 2000, 66.) S2-opiskelun tavoitteena on alussa arkielämän ja eri oppiaineiden perussanaston ja suomen kielen perusrakenteiden oppiminen niin, että oppilas selviää koulu yhteisössä, toveripiirissä ja arkisissa kielenkäyttötilanteissa. Opiskelun edetessä tavoitteena on, että oppilas harjaantuu ymmärtämään ja tuottamaan suomen kieltä siten, että selviytyy ainakin apuneuvoin eri oppiaineiden kirjallisesta työskentelystä ja pystyy hankkimaan ja välittämään tietoa suomen kielellä, osallistumaan eri aineiden opiskeluun ja harrastuksiin sekä käyttämään yhteiskunnallisia palveluja. (Opetushallitus 2000, 66.)

Opetuksen sisällöt. S2-opetuksen keskeisiä aihealueita ja sisältöjä määritettäessä otetaan huomioon oppilaan ikä, kielellinen kehitys, kulttuuritausta ja aikaisemmat koulunkäyntikokemukset sekä opiskelutottumukset. Opetus suunnataan erityisesti niihin aihepiireihin ja avainkäsitteisiin sekä niihin suomen kielen rakenteellisiin ja semanttisiin piirteisiin, jotka ovat oppilaille outoja. Suomen kielen opetuksessa on erityisesti otettava huomioon myös oppilaan oman äidinkielen taitojen kehittyminen sekä oppilaan integroiminen suomalaiseen yhteiskuntaan. Tällöin keskeiseen opetussisältöön kuuluu myös suomalaisoppilaille usein itsestään selvä eri oppiaineisiin kuuluva kulttuurisidonnainen yleissanasto ja tieto, joka maahanmuuttajalle saattaa olla vieras. (Opetushallitus 2000, 66-67.)

Opetuksen järjestäminen. S2-opetus eroaa tavoitteiltaan, sisällöiltään ja menetelmiltään sekä äidinkielen että vieraiden kielten opetuksesta. Maahanmuuttajaoppilas

omaksuu suomen kieltä koulussa ja ympäröivässä yhteisössä opiskellessaan sitä systemaattisesti ja käyttäessään sitä oppimisen välineenä. Suomenkielisille oppilaille tarkoitettu äidinkielen opetus ei sellaisenaan sovellu maahanmuuttajaoppilaille, vaan he tarvitsevat myös tasonsa mukaista suomen opetusta toisena kielenä. Osa maahanmuuttajaoppilaista pystyy jo melko lyhyen ajan jälkeen hyötymään suomenkielisten oppilaiden äidinkielen opetuksesta, mutta jotkut maahanmuuttajaoppilaat tarvitsevat erillistä S2-opetusta koko peruskoulun ajan. (Opetushallitus 2000, 67; Rekola 1994, 6-7.) Suomen kielen luonnollisesta oppimisjärjestyksestä ei ole olemassa juurikaan tutkimustietoa (Sunin 1996, 30.) Sunin (1996) mielestä voidaan kuitenkin olettaa, etteivät esimerkiksi oppikirjojen etenemisjärjestykset myötäile kielenoppimisen normaalia kulkua läheskään kaikilta osin. Tämän vuoksi ei ole järkevää odottaa, että ainakaan kaikki oppilaat omaksuisivat asiat juuri siinä järjestyksessä kuin ne heille esitellään. (Emt., 30.)

Opetushallituksen (2002, 2) mukaan maahanmuuttajaoppilaille, joiden suomen kielen taito ei ole äidinkielen tasoinen kaikilla kielitaidon osa-alueilla, opetetaan suomea toisena kielenä joko kokonaan tai osittain äidinkielen ja kirjallisuuden suomen kielioppimäärän sijasta. S2-opetus voidaan järjestää osana koulun opetusta ja/tai tukiopeutusresurssien tai erillisen valtionavustuksen turvin. Maahanmuuttajien tukiopeutusta voidaan antaa eri oppiaineissa, myös oppilaan omalla äidinkielellä. Maahanmuuttajien tukiopeutukseen ovat oikeutettuja vain ne oppilaat, joiden maahantulosta on kulunut enintään kolme vuotta. Tukiopeutukseen saavat osallistua myös Suomessa pidempään olleet, mutta he eivät kartuta valtionavustukseen oikeutettujen lukumäärää.

Kielitaidon arvioiminen. Maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen opintoja on arvioitava S2-oppimäärän mukaisesti. Näin tehdään myös silloin kun oppilaalle ei ole järjestetty erillistä S2-opetusta. Oppilas voidaan kuitenkin arvioida myös suomen kielen oppimäärän mukaan, mikäli hänen suomen kielen taitonsa arvioidaan olevan äidinkielen tasoinen. Oppilaan tausta ja kielitaidon taso otetaan huomioon myös muiden oppiaineiden arvioinnissa, jolloin suomen kielen taitojen mahdollisten puutteiden merkitystä pyritään vähentämään monipuolisilla, joustavilla ja oppilaan tilanteeseen sovelletuilla arviointimenetelmillä. Opintojen aikana tapahtuvassa arvioinnissa otetaan huomioon oppilaan tausta ja lähtökohdat, kuten oppilaan äidinkielen ja suomen kielen taidot sekä hänen näissä kielissä saamansa opetus. Maahanmuuttajaoppilaan arviointi voi olla koko perusopetuksen ajan sanallista päättöarviointia lukuun ottamatta. (Opetushallitus 1999, 22-24.)

Lehtisen (2002, 40) mukaan kaksikielisen lapsen kielitaidon arviointi on haaste, johon opettaja saa toistaiseksi varsin vähän konkreettista tukea, koska esimerkiksi maahanmuuttajalasten erityistaustan huomioivia kielellisiä testejä on vielä heikosti saatavilla. Aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taitoja on testattu yleiset kielitutkinnot – kielitaitotestillä (ks. esim. Salmela & Tarnanen 1997). Se on kriteeriviitteinen ja toiminnallinen kielitaitotesti, josta on määrätty laissa vuonna 1994. Yleisten kielitutkintojen selkärangana on 9-portainen taitotasosteikko, jonka tasot 1-3 vastaavat kielen hallinnan perustasoa, tasot 3-5 keskitasoa ja tasot 5-8 ylintä tasoa. Taitotason 9 katsotaan edustavan niin poikkeuksellisen hyvää kielitaitoa, ettei sitä voida mitata yleisen kielitaidon testillä tarpeeksi luotettavasti. Jokaisen tason testiin kuuluu puhumisen, puheen ymmärtämisen, kirjoittamisen, tekstin ymmärtämisen sekä rakenteiden ja sanaston osakoe (Salmela & Tarnanen 1997, 9-10). Viestivyyys ja ymmärrettävyys ovat keskeisimpiä yleisten kielitutkintojen arviointikriteereistä (Suni 1996, 26).

Suni (1996) on käyttänyt yleisten kielitutkintojen keskitason testiä peruskoulunsa päättävien maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidon testaamisen. Keskitason testistä voi saada myös tasoarvot 1-2, vaikka testi onkin varsinaisesti laadittu mittaamaan tasojta 3-5 (Salmela & Tarnanen 1997, 10). Keskitason testiä on Sunin (1996, 25) mukaan käytetty sisäänpääsykriteerinä lukuisissa keskiasteen oppilaitoksissa eri puolilla Suomea. Yleisten kielitutkintojen suomen kielen testin haastattelijoina ja valvojina saavat toimia vain siihen arvostelijaoikeuden saaneet henkilöt. Opetushallitus vastaa arvostelijaluettelon ylläpitämisestä (Salmela & Tarnanen 1997, 10). Näin ollen yleisten kielitutkintojen testit eivät ole maahanmuuttajalapsia opettavien käytettävissä.

Suomessa on 1990-luvun jälkipuoliskolla kehitelty erilaisia arviointimateriaaleja maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitojen arvioimiseksi. Näitä ovat muun muassa Avaimia-koesarja suomi toisena kielenä opetukseen (ks. Lindberg & Lumiluoto 1999) sekä Portti-koe (Helsinki, Espoo, Vantaa; ks. myös Mäkelä 1999 ja Raulo & Toppari 2002). Nykyiset testit pohjautuvat kuitenkin teoriataustan sijasta lähinnä opettajien kokemuksiin eikä niiden validiteettia ja reliabiliteettia välttämättä ole testattu. Myöskään normitettua tietoa olemassa olevista testeistä ei ole saatavilla. (Ks. esim. Raulo & Toppari 2002.)

3 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksemme on tapaustutkimus kahden koko kouluaikinsa Suomessa asuneen kurditytön suomen kielen taidoista peruskoulun kuudennen luokan lopussa. Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että akateemisesti vaativan, ikätasaisen kognitiivisen kielitaidon (ajattelukielen) saavuttaminen toisessa kielessä on mahdollista keskimäärin 5-7 vuodessa, mutta että sen saavuttamiseen voi kulua jopa *seitsemästä kymmeneen vuotta, mikäli oppiminen alkaa ennen kouluikää eikä oppilas ole saanut/saa muodollista opetusta omalla äidinkielellään* (ks. kpl 2.3.3 toisen kielen oppimiseen tarvittavasta ajasta). Kurditytöt ovat muuttaneet Suomeen kuusivuotiaina eli he ovat asuneet Suomessa seitsemän vuoden ajan. Hypoteesinamme on, että kurditytöt ovat saavuttaneet suomalaisten luokkatovereiden keskiarvoon verrattavan suomen kielen taidon, jonka avulla he pärjäävät koulutyöskentelyssä suomenkielisessä opetuksessa.

Tavoitteenamme on tutkia kurdityttöjen suomen kielen taitoja rakentamalla heille yksilölliset kielitaitoprofiilit monista eri tietolähteistä kerätyn tiedon avulla. Selvitämme, miten kurditytöt pärjäävät suhteessa toisiinsa ja vertaisryhmäänsä vertaamalla heidän kielitaitoprofiileitaan toisiinsa sekä luokkatovereiden testitulosten keskiarvoihin. Tutkimme myös, millaiset kielelliset ja sosiaaliset valmiudet kurdityttöillä on selviytyä koulunkäynnistä yläasteella. Tutkimusongelmamme ovat:

- 1 Miten kurdityttöjen suomen kielen taidot eroavat suomalaisen vertaisryhmän tyttöjen kielitaidosta?
- 2 Millaiset ovat kurdityttöjen yksilölliset kielitaitoprofiilit?
Kielitaitoprofiilin osa-alueina ovat luetun- ja kuullun ymmärtäminen, kirjoittaminen, sanavarasto, suoriutuminen ryhmätilanteessa ja haastattelussa, itsearviointi sekä opettajien arvioinnit. Lisäksi selvitämme, miten kurdityttöjen kielitaitoprofiilit eroavat toisistaan.
- 3 Mitkä taustatekijät ovat yhteydessä suomen kielen oppimiseen ja toimivan kaksikielisyyden kehittymiseen? Tutkittavina taustatekijöinä ovat perhetausta, äidinkielen taidot, koulunkäyntihistoria ja –

kokemukset, koulun tukitoimet sekä opetusjärjestelyt ja sosiaaliset suhteet.

- 4 Millaiset ovat kurdityttöjen kielelliset ja sosiaaliset valmiudet selviytyä koulunkäynnistä yläasteella opettajien arvioimana?

4 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimuksemme on tapaustutkimus. Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2001) mukaan tapaustutkimukselle on tyypillistä yksittäisestä tapauksesta tuotettu yksityiskohtainen, intensiivinen tieto. Tapaustutkimuksissa käytetään monenlaisia tiedonkeruun ja analyysin tapoja, joilla tavoitellaan ilmiön kuvailemista. Olennaista on, että käsiteltävä aineisto muodostaa tutkittavaa ilmiötä monipuolisesti kuvaavan kokonaisuuden. (Emt., 159.)

Stake (1995) jakaa tutkimuskohteen valinnan kahteen päätyyppiin. Lähtökohtana voi olla tarve saada tietoa tietyistä, jo olemassa olevasta tapauksesta (*intrinsic case study*), esimerkiksi yhden maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen taidoista. Lähtökohtana voi olla myös ennalta määritelty tutkimusongelma ja tutkijan tunne siitä, että ilmiön ymmärtämisen kannalta yksittäisen tapauksen tutkiminen antaisi hyödyllisintä tietoa (*instrumental case study*). Laitisen (1998) mukaan tutkimuskohteen valinta tapaustutkimuksessa perustuu joko teoreettiseen tai käytännölliseen intressiin (Laitinen 1998, ks. Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 161). Syrjälä ja Numminen (1988) jakavat tutkimuskohteen valinnan siten, että valittu tapaus on joko 1) mahdollisimman tyypillinen, 2) rajatapaus esimerkiksi teoriaa testattaessa, 3) ainutkertainen, poikkeuksellinen tai opettava tai 4) paljastava eli ennen tutkimaton (Syrjälä & Numminen 1988, ks. Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 162-163).

Tutkimuksessamme tutkittavan ilmiön muodostaa yhden koululuokan tyttöryhmä. Kokonaiskäsitelmän saamiseksi kurdityttöjen suomen kielen taidoista ja niiden oppimiseen liittyvistä tekijöistä tarvitsemme tietoa myös vertaisryhmästä ja tyttöjen opettajilta (ks. Stake 1995). Tutkimuksemme tapauksen valinnan lähtökohtana olivat sekä käytännön intressit (Apajalahden proseminaaritutkimuksesta 1999 tutut kurditytöt) että olemassa olevan teoreettisen tiedon testaaminen yksittäisen tapauksen avulla. Maahan-

muuttajaoppilaiden ja suomenkielisten ikätovereiden kielitaitoa ei aikaisemmin ole verrattu, joten tapauksemme on myös paljastava.

Tapaustutkimuksen teko ei rajoita menetelmävalintoja, koska siinä voidaan käyttää sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159). Alasuutarin (1994, 23) mukaan määrällistä ja laadullista analyysiä voidaan pitää jatkumona, eikä jakoa kvantitatiivisiin ja kvalitatiivisiin menetelmiin voida ihmistieteellisessä tutkimuksessa tehdä. Tutkimusaineistomme koostuu oppilaista kerätyistä dokumenteista, kielitaitotestien tuloksista, ryhmätilanteen määrällisestä ja laadullisesta arvioinnista, oppilaiden itsearvioinneista sekä kurdityttöjen ja opettajien haastatteluista. Tutkimustehtävien ratkaisemiseen käytimme sekä kvantitatiivista arviointia että kvalitatiivista kuvailua. Monipuolinen tutkimusmetodien käyttö tukee kokonais käsityksen luomista tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimusluvut on hankittu tutkimuskoulun rehtorilta joulukuussa 2001. Haastateltavat opettajat antoivat suostumuksensa alkuvuodesta ja kurdin kielen opettaja kyselylomakkeen palauttamisen yhteydessä heinäkuussa 2002. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden vanhemmilta luvat tutkimuksen tekoon saatiin pääasiassa joulukuussa 2001. Luokan 21 työstä 15 sai osallistua tutkimukseen. Luokassa on oppilaita yhteensä 31. Ennen tutkimuslupakirjeiden lähettämistä kurdityttöjen vanhemmille kurdinkielinen kieliavustaja soitti kumpaankin kotiin ja kertoi vanhemmille asiasta. Näin varmistettiin, että vanhemmat tiesivät, mistä tutkimuksessa on kysymys. Alkuperäisenä ajatuksenamme oli hyödyntää Jenni Apajalahden vuosina 1998-1999 keräämää proseminaariaineistoa ja verrata sitä uuteen aineistoon. Toisen kurditytön vanhemmat eivät kuitenkaan antaneet tähän suostumustaan. Kahdelta suomalaiselta vertaisryhmän tytöltä saatiin tutkimusluvut vasta maaliskuun 2002 alussa. Heidän koteihinsa lähetimme uudet tutkimuslupapyyntöt. Tutkimuslupapyyntöt ovat liitteenä (Liite 2 A-G).

Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden nimet on tässä tutkimusraportissa muutettu. Opettajat esiintyvät ammattinimikkeillään ja kurdityttöjä kutsumme nimillä Anna ja Johanna. Eettisistä syistä emme käytä koulun emmekä paikkakunnan nimeä, koska tutkimuksessa esiintyvät henkilöt olisivat muuten helposti tunnistettavissa.

4.1 Tutkimushenkilöt

4.1.1 Kurditytöt

Anna ja Johanna ovat Iranin kurdeja ja heidän äidinkieltensä on kurdi. He ovat syntyneet Irakissa Al Tashin pakolaisleirillä vuonna 1988, Johanna alku- ja Anna loppuvuodesta. Suomeen he ovat tulleet perheidensä kanssa vuonna 1995. Tutkimushetkellä Anna oli 13- ja Johanna 14-vuotias.

Annan perhe on muslimiperhe, johon kuuluvat isä, äiti ja viisi lasta. Annalla on isosisko, pikkusisko ja kaksi pikkuveljeä. Johannan perhe kuuluu iranilaiseen vähemmistöuskontoon. Johannan perheeseen kuuluvat isä, äiti ja viisi lasta. Johannalla on isosisko ja kolme pikkuveljeä, joista nuorin on vielä vauva. Osa Johannan sukulaisista asuu samassa kaupungissa hänen perheensä kanssa. Suomessa asuu myös Annan serkkuja. Molempien tyttöjen isät ovat käyneet kotimaassaan koulua ja osallistuneet erilaisille kursseille Suomessa. He pärjäävät jo hyvin suomen kielellä, Johannan isä osaa lisäksi myös englantia. Äidit eivät juuri ole käyneet kouluja kotimaassaan. Suomessa ollessaan he ovat käyneet kielikursseilla ja oppineet puhumaan ja lukemaan suomea siten, että pärjäävät arkitilanteissa. Äidit huolehtivat molemmissa perheissä kodista ja lapsista.

Johannan isä on toiminut opettajana pakolaisleirillä, ja Johanna opiskellut leirillä jonkin verran kurdin kieltä sekä matematiikkaa. Anna ei ole saanut opetusta leirillä. Anna kävi Suomeen tultuaan yhden päivän koulua, ja siirtyi sen jälkeen vuodeksi päiväkotiin. Johanna aloitti koulun käynnin maahanmuuttajaoppilaiden valmistavan opetuksen ryhmässä (silloin vastaanotto-opetus), mutta joutui siirtymään päiväkotiin kesken vuoden toipuakseen suuresta leikkauksesta. Tytöt aloittivat ensimmäisen luokan yhtä aikaa syksyllä 1996. Tuolloin koululla oli käynnissä kokeilu, jossa ensimmäisten luokkien ja maahanmuuttajaluokan opettajat tekivät yhteistyötä. Tämä mahdollisti maahanmuuttajaoppilaiden integroimisen alusta lähtien suomenkielisiin luokkiin. Aamupäivisin maahanmuuttajaoppilaat opiskelivat vastaanottoluokassa suomea ja matematiikkaa. Iltapäivisin he opiskelivat muiden ensimmäisten luokkien oppilaiden kanssa taito- ja taideaineita.

Johanna on saanut suomi toisena kielenä –opetusta sekä tukiovetusta (mm. Apajalahden suomen kielen satukerho 1999) kolmanteen luokkaan saakka. Neljänneltä luokalta lähtien Johanna on opiskellut suomalaisessa luokassa ilman tukitoimia tai eriytettyä suomen opetusta. Anna on saanut eriytettyä suomen kielen opetusta 1.-3. luokan sekä 6. luokan ajan. Hän sai alkuopetuksen aikana myös luokanopettajan antamaa tukiovetusta ja kävi lisäksi erityisopetuksessa, joka jatkui 4.- ja 5. luokan ajan. Erityisopetuk-

nessa Anna harjoitteli pääasiassa kirjoittamista. Annan S2-arvosana kuudennen luokan joulutodistuksessa oli 8 ja Johannan 9.

Taustatietoa kurdeista. Kurdeja on yli 31 miljoonaa ja heistä noin 22 miljoonaa asuu Kurdistanin alueella. Länsi-Euroopassa kurdeja arvellaan olevan pakolaisina ja siirtolaisina noin 750 000. Kurdistanin väestöstä yli 85 prosenttia on kurdeja. (Nezan 1996, 9.) Vuoristoinen Kurdistan sijoittuu Turkin, Irakin, Iranin sekä Syyrian ja Armenian alueille. Kurdien asema on erittäin ongelmallinen, koska he elävät keskellä vaikeita ristiriitoja heitä ympäröivien ja hallitsevien kansojen keskuudessa. Iranissa kurdien ei haluta erottuvan omana vähemmistönään, vaan persialaisten mielestä kurdien pitäisi tunnustautua iranilaisiksi, jolloin he samalla myöntäisivät olevansa persialaisia. Turkissa kurdien pitäisi tunnustautua niin sanotuiksi alkuperäisturkkilaisiksi ja Irakissa arabeiksi. Kurdeille tilanne on mahdoton, koska he eivät voi olla yhtä aikaa sekä kurdeja että esimerkiksi persialaisia. (Nerweyi 1991, 5-9.)

Kurdit ovat vakuuttuneita siitä, että selkeänä etnisenä ryhmänä ja kansakuntana heillä on kiistämätön kansainvälisen oikeuden tunnustama itsemääräämisoikeus. Kurdien yhteiset periaatteet ovat muokanneet heidän etnisen tietoisuutensa kehittymistä. Kurdien etnistä nationalismia eniten tukevia tekijöitä ovat yhteiseksi koettu maantieteellinen alue, alkuperä, yhteinen kieli ja uskonto. (Nerweyi 1991, 47, 49.) Nezanin (1996, 9) mukaan Kurdistan-ongelmassa ei ole kyse vähemmistöasiasta, koska kurdit ovat läntisen Aasian kolmanneksi suurin kansa arabien ja turkkilaisten jälkeen. Kurdistanin alueella kurdien asemaa on kuitenkin vaikeutettu muun muassa taloudellisin pakottein. Kulttuurisella tasolla pakotteet ovat johtaneet esimerkiksi useiden koulujen sulkemiseen, mihin on ollut syynä kurdinkielinen opetus. (Nerweyi 1991, 73.) Nerweyin (1991, 73) mukaan vuoden 1961 jälkeen syntyneet kurdit eivät ole nähneet yhtäkään rauhan päivää.

Kurdin kieli kuuluu indoeurooppalaisiin kieliin, joita puhutaan suurimmassa osassa Eurooppaa sekä Aasiassa Pohjois-Intiaa myöten. Kurdin kielessä on neljä murretta, joista Nerweyin mukaan hallitsevin on kurmandzi. Muut päämurteet ovat luri, gorani (myös sorani) ja zaza. Osalla päämurteista on useita alamurteita. Kurdin kielen eri murteista ja valtakulttuurien vaikutuksesta johtuen kahden eri maiden alueella asuneen kurdin voi olla vaikeata ymmärtää toisiaan. (Nerweyi 1991, 57-58.) Tutkimuskaupungissamme asuvista kurdeista suurin osa on lähtöisin Iranista ja puhuu sorania (S2-opettaja, sähköpostiviesti 18.11.2002). Kurdia kirjoitetaan arabialaisilla aakkosilla ja sen lukuun on oikealta vasemmalle (Geber 1995).

Iranissa (samoin kuin Turkissa) kurdin kielen puhuminen on kouluissa kiellettyä eivätkä lapset saa opetusta kurdin kielellä. Monet kurdilapset eivät käy koulua, koska heidän täytyy käydä töissä tukeakseen perhettään. Varsinkin isänsä tai veljensä menettäneiden on aikuistuttava nopeasti, koska hallitus ei tue kurdiperheitä millään tavalla. Kouluja käyvät, niin sanottujen ”keskiverto” -kurdiperheiden lapset asuvat usein pienissä kylissä ja kaupungeissa, joissa opetuksen laatu on heikompi kuin muualla Iranissa. Kouluja käyneetkin Iranin Kurdistanissa asuvat kurdilapset ovat lukutaidottomia omalla kielellään, koska opetus on persiankielistä ja muita opiskeltavia kieliä ovat arabia (viidenneltä luokalta alkaen koraanin opiskelu) sekä englanti (alkeita yhdeksännen luokan jälkeen). Koulussa lapset oppivat pitämään omaa kieltään ja kulttuuriaan persian kieltä ja kulttuuria huonompina. Kurdin kielen käyttö on kielletty kouluissa siksi, koska Iranin hallitus on pitänyt kurdien kunnioitusta omaa kulttuuriaan ja kieltään kohtaan pyrkimyksenä itsenäisyyteen. (Ghobad 2002.)

Kurdin kielen opettaminen sen kulttuuripiiristä irrotettuna esimerkiksi Suomessa voi Geberin (1995) mukaan olla ongelmallista, koska modernien ja käyttökelpoisten aapisten ja lukukirjojen löytäminen on erittäin vaikeaa. Kurdien poliittisen ahdingon vuoksi kurdinkielisen kirjan omistamista on pidetty rikoksena (Nerweyi 1991, 59). Iranin Kurdistanissa ei ole yliopistoja, ja iranilaisiin yliopistoihin pääseminen on mahdotonta niille kurdeille, jotka ovat menettäneet perheenjäseniään Iranin hallituksen vastaisessa sodassa. Päästääkseen iranilaisiin yliopistoihin kurdien tulee osoittaa syvää shiia-islamilaisuuden mukaista uskonnollisuutta. (Ghobad 2002.) Suurin osa kurdeista on kuitenkin sunnimuslimeja ja osa edustaa ei-islamilaista vähemmistöuskontoja kuten Ahl-e Haqq ja Yezidis (lisätietoa kurdien uskonnoista ja uskonnollisuudesta ks. esim. Kreyenbroek & Allison 1996).

Kurdistanin maaseudulla eletään edelleen agraariyhteiskunnassa, vaikka yhä useammat muuttavatkin maalta kaupunkiin (Nerweyi 1991, 42). Kurdiyhteiskunnan oloissa elinkeinona harjoitetussa maanviljelyssä on olennaista suuri perhekoko, ja niinpä saman katon alla asuu suuri joukko saman suvun jäseniä. Suurperhe käsittää serkut ja pikkuserkut. Perheen jokapäiväisessä elämässä jokaisella perheen jäsenellä on erityinen tehtävänsä. Esimerkiksi isoisa, perheen ”vanhin”, on yleensä perheen ”yksityisopettaja”, tiedonlähde ja perheen johtohahmo. Perheillä on yhteiskunnallisesti merkittävä tehtävä, koska valtion rooli ei kurdiyhteiskunnassa ole yhtä totalitaarinen ja voimakas kuin teollistuneissa yhteiskunnissa. (Nerweyi 1991, 38-39.)

Kurdeille tyypillisesti kolme sukupolvea käsittävä suurperhe on tärkein olemassa oleva niin poliittinen kuin sosiaalinenkin instituutio. Koko suku on kiinnostunut nuoremman sukupolven toiminnasta ja nuorten erityistaitojen kehittämistä tuetaan parhaan mukaan. Myös kurdi-identiteetin säilyttäminen on mitä suuremmassa määrin perheiden vastuulla. (Nerweyi 1991, 65.)

Kurdiyhteisöä hallitsevat tyypilliset islamilaiset lainalaisuudet. Kurdiyhteiskunta ei kuitenkaan ole niin tasapäinen, että kaikki ajattelisivat samalla tavoin sukupuolten välisistä suhteista. Naapurikansojen naisiin verrattuna kurdinaiset ovat huomattavasti vapaampia. Esimerkiksi huntu on maaseudulla lähes tuntematon eivätkä naiset juuri-kaan ujostele puhutella vieraita miehiä, vaikka ovatkin käytökseltään pidättyväisiä. Maaseudulla naiset ovat työnteon kannalta käytännössä korvaamattomia eikä naisen asema perheissä ole kaupungeissakaan juuri muuttunut. Naisen asema perheessä määräytyy monien tekijöiden yhteisvaikutuksesta (mm. kulttuuritausta, lasten määrä ja ominaisuudet sekä kädentaidot). Naisen kyky hoitaa vastuullisia tehtäviä on tärkeimpiä hänen asemaansa määrittäviä tekijöitä. Nuorten tyttöjen kuuluu oppia sukunsa leivonta- ja kudontaperinteet. (Nerweyi 1991, 65-66.) Kurdistanin naiset ovat olleet kautta historian taloudellisesti, sosiaalisesti ja poliittisesti aktiivisia (emt., 45).

4.1.2 Suomalaiset tytöt

Vertaisryhmään kuului 13 kurdityttöjen kanssa samalla luokalla opiskelevaa tyttöä. Vertaisryhmän tyttöjen taustatiedot on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Vertaisryhmän taustatiedot

Oppilas	Syntymävuosi	Tullut tutki- musluokalle	Äidinkieli	Muut kotona puhutut kielet	AI-arvosana 6 lk:n jouluna
Birgitta	1990	SI 2001 (6 lk)	suomi	joskus englanti	8
Ciia	1989	SI 1996 (1 lk)	suomi	-	9
Donna	1989	SI 1996 (1 lk)	suomi	-	9
Emilia	1989	SI 1996 (1 lk)	suomi	-	8
Fanny	1989	SI 1996 (1 lk)	suomi	-	9
Gina	1989	SI 1999 (4 lk)	suomi	-	7
Henna	1989	SI 1996 (1 lk)	suomi	-	8
Ilona	1989	SI 1998 (3 lk)	suomi	englanti	9
Katja	1989	KI 2001 (5 lk)	suomi	-	8
Laura	1989	SI 1996 (1 lk)	suomi	-	8
Mira	1989	SI 1996 (1 lk)	suomi	-	8
Nelli	1989	SI 2001 (6 lk)	suomi	-	8
Oona	1989	SI 1999 (4 lk)	suomi *	-	7

* Adoptoitu 3-vuotiaana. Äidinkieli thai unohtunut.

Birgittaa lukuun ottamatta kaikki vertaisryhmän tytöt ovat syntyneet vuonna 1989. Kaikkien tyttöjen äidinkieli on suomi. Oona on adoptoitu Suomeen kolmivuotiaana ja hän on unohtanut äidinkieltään thain. Tytöistä seitsemän on ollut tutkimusluokassa ensimmäisestä luokasta lähtien, kuusi tyttöä on siirtynyt luokalle myöhemmin. Vertaisryhmän tyttöjen äidinkielen arvosanat vaihtelevat seitsemästä yhdeksään.

4.1.3 Opettajat

Tutkimukseen osallistui neljä kurdityttöjen opettajaa. Opettajien taustatiedot on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Opettajien taustatiedot

Opettaja	Koulutus	Työkokemus	Kokemus maahanmuuttajien opettamisesta	Kurdityttöjen opettajana
Luokanopettaja	Luokanopettajakoulutus sekä Täydennyskoulutuskursseja maahanmuuttajaopetukseen liittyen.	Luokanopettajana vuodesta 1989.	Maahanmuuttajia oppilaina n. 10 vuoden ajan, omassa luokassa maahanmuuttajaoppilaita viimeisen kuuden vuoden ajan.	Vuodesta 1996 (1 lk).
Erytisopettaja	Erytispedagogiikan opinnot (laaja-alainen erityisopettaja) sekä lyhyitä maahanmuuttajaopetukseen liittyviä kursseja.	Erytisopettajana vuodesta 1994; 6 vuotta ala-asteella ja 3 vuotta yläasteella	Opettanut maahanmuuttajaoppilaita koko työuran ajan.	Annan opettajana vuosina 1999-2000 (4 lk) ja 2000-2001 (5 lk).
S2-opettaja	Kielten opettaja (venäjä ja englanti), Maahanmuuttajatyön ja koulutussuunnittelun täydennyskoulutusohjelmat, suomi toisena kielenä-opinnot, ammatilliset pedagogiset opinnot sekä täydennyskoulutuskursseja.	Kielten opettajana (venäjä ja englanti), tulkkina, maahanmuuttajien vastaanottoluokan opettajana 5 vuotta, S2-opettajana sekä maahanmuuttajaopetuksen koordinaattorina.	Maahanmuuttajaopetuksessa noin 10 vuoden ajan, mukana suunnittelu- ja koordinoititehtävissä.	Johannan opettajana vuodesta 1995 ja Annan vuodesta 1996 alkaen. S2-opetuksessa lukuvuonna 2001-2002 vain Anna.
Kurdin kielen opettaja	Luokanopettajakoulutus korkeakoulussa Irakissa, nuorisohjaajakoulutus Suomessa	Irakissa mm. luokanopettajana ja sairaanhoitajana. Suomessa työkokemusta mm. päiväkodista ja nuorisokodista. Toimii tällä hetkellä tulkkina ja kurdin kielen tuntiopettajana.	Kurdin kielen tuntiopettajana Suomessa.	Tuntenut Johannan vuodesta 1996, kurdin kielen opettajana kahdeksanteen otteeseen, viimeksi lukuvuoden 2001-2002 ajan. Tietää Annan, muttei ole opettanut häntä.

4.2 Haastattelut

Kurdityttöjen kokemuksia ryhmätilanteesta ja heidän käsityksiä omista suomen kielen taidoistaan selvitimme tarkemmin yksilohaastatteluissa. Haastattelut olivat puolistrukturoituja (Eskola & Vastamäki 2001, 26). Molemmille tytöille esitettiin samat kysymyk-

set, joihin he vastasivat omin sanoin. Haastattelurunkojen (liite 3) laatimisessa käytimme apuna Sunin (1996), Mikkolan (2001) ja Espoon, Helsingin ja Vantaan BACU-koulupsykologien työryhmän (1999) tutkimuksissaan käyttämiään kysymyksiä. Haastattelutilanteissa oppilaat täyttivät myös kaksikielisyyteen ja suomen kielen taitoihin liittyvät itsearviointilomakkeet, joita Sunin tutkimuksessa oli käytetty (Sunin 1996, 134-135, tehtävät 16 ja 17). Halusimme antaa tutkittaville kurdityöille mahdollisuuden tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Haastattelu menetelmänä antoi meille myös mahdollisuuden syventää ja selventää muusta tutkimusaineistosta saamaamme tietoa tyttöjen suomen kielen taidoista ja niihin yhteydessä olevista tekijöistä (haastattelun eduista esim. Hirsjärvi & Hurme 2001, 34-35).

Luokanopettajan, erityisopettajan ja S2-opettajan haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit eli teemat on määrätty etukäteen, mutta niiden käsittelyjärjestys ja -laajuus vaihtelee haastattelusta toiseen (Eskola & Vastamäki 2001, 26; Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Kurdin kielen opettajalle lähetimme kyselylomakkeen, joka sisälsi sekä vaihtoehto- että avoimia kysymyksiä.

Puolistrukturoidussa haastattelussa saadaan usein paljon tutkimusaiheen kannalta epärelevanttia materiaalia, mutta toisaalta haastattelijalla kykenee haastattelussa esittämään selventäviä kysymyksiä ja pureutumaan kiinnostavaan aiheeseen syvemmin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35-36). Kyselylomakkeen käyttöä tutkimuksessamme puoltaa se, että kurdin kielen opettajalta saatiin sen avulla nopeasti tarvittavat konkreetit tiedot Johannan äidinkielen taidoista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 36). Toisaalta opettaja jätti vastaamatta Annaa koskeviin kysymyksiin, koska ei katsonut voivansa arvioida tämän taitoja.

Luokanopettajan haastattelussa pyysimme häntä kertomaan muun muassa Annan ja Johannan akateemisista ja sosiaalisista taidoista, mahdollisista ongelmatilanteista luokassa, opettajan käyttämistä opetusmenetelmistä sekä tutkimusluokan ilmapiiristä, sosiaalisista suhteista sekä sen haastavuudesta työympäristönä. Erityisopettaja kertoi tutkimusryhmän erityisopetusta saaneista tytöistä sekä Ala-asteen Lukutesti Allun (Lindeman 1998a ja 1998b) käytöstä. S2-opettajalta saimme tietoa tutkittavista kurdityöistä ja muun muassa heidän kielitaidostaan ja perheistään sekä suomi toisena kielenä -opetuksesta. Kurdin kielen opettajalta saimme tietoa Johannan äidinkielen taidoista kirjallisena. Luokanopettajalta, erityisopettajalta sekä S2-opettajalta kysyimme yhteistyötä kurdityttöjen kotien sekä muiden tyttöjä opettavien opettajien kanssa. Jokaista opetta-

jaa pyydettiin esittämään arvio Annan ja Johannan selviytymisestä yläasteella. Opettajien haastattelurungot ovat liitteenä (Liite 4), samoin kurdin kielen opettajan kyselylomake (Liite 5).

Haastattelut litteroitiin sanatarkasti. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 84 sivua (Johanna 16, Anna 14, luokanopettaja 11, erityisopettaja 12 ja S2-opettaja 31 sivua). Litteroidun tekstin fonttikoko oli 10 ja riviväli 1,5. Litteroitu haastatteluaineisto jaettiin muun muassa seuraaviin teemoihin:

- Anna (akateemiset taidot, sosiaaliset taidot, kielitaito, perhe, koulunkäyntihistoria, harrastukset, ystävyysuhteet, kulttuuri ja identiteetti)
- Johanna (akateemiset taidot, sosiaaliset taidot, kielitaito, perhe, koulunkäyntihistoria, harrastukset, ystävyysuhteet, kulttuuri ja identiteetti)
- opettajien taustatiedot
- opettajien arviot kurdityttöjen selviytymisestä yläasteella
- opetusjärjestelyt (S2-opetus, erityisopetus, tukiopetus) ja opetusmenetelmät
- opettajien yhteistyö toistensa ja kotien kanssa
- maahanmuuttajaoppilaiden oppimis- ja lukivaikeuksien diagnosointi.

Haastattelujen tulos on Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan aina seurausta haastattelijoiden ja haastateltavien yhteistoiminnasta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189.) Bloorin (1997) mukaan perinteisen validiuden toteamisen asemasta voidaan käyttää triangulaatiota, jossa haastattelusta saatuja tietoja verrataan muista lähteistä saatuihin tietoihin (Bloor 1997, ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 189). Vertailemme haastatteluista saamiamme tietoja kielitaitotestien tuloksiin sekä ryhmätilanteeseen.

4.3 Kielitaidon testaaminen

Ala-asteen Lukutesti Allu. Johanna Lindemanin (1998) kehittämä Ala-asteen Lukutesti Allu on ensimmäinen suomalainen normeerattu lukutesti. Testi on normitettu maaliskuussa 1995 ja se on tarkoitettu suomenkielisille ala-asteen vuosiluokkien oppilaille. Ala-asteen Lukutesti Allu on laadittu kognitiivisen psykologian lukemiskäsityksen pohjalta. Sen avulla mitataan kielellisen tietoisuuden, teknisen lukutaidon ja luetunymmärtämisen osataitoja. Testattavan oppilaan suoritus normeihin verrattuna kertoo hänen lukutaitonsa tason. Allun avulla voidaan paikantaa oppilaan lukutaidon heikot kohdat sekä suunnitella yksilöllinen harjoitusohjelma. Testaamisen voi suorittaa opettaja, erityisopettaja, koulupsykologi tai muu lukutaidon asiantuntija. (Lindeman 1998b.)

Lukutesti Allussa on kullekin luokka-asteelle kaksi tieto- ja kaksi kertomustekstiä, jotka teetetään oppilailla siten, että yhden tunnin aikana tehdään tieto- ja toisen tunnin aikana kertomustekstit (Lindeman 1998a). Emme löytäneet tutkimusryhmällemme sopivaa normeerattua kuullunymmärtämisen testiä. Muokkasimme Lindemanin luvalla luetunymmärtämisen testiä siten, että muutimme yhden tieto- (LY6 1. Tietoteksti: Kaniinien käyttäytyminen) ja yhden kertomustekstin (LY6 4. Kertomusteksti: Kaupunkitarina) kuullunymmärtämisen testiksi sopivaan muotoon vaihtamalla kysymysten järjestyksestä ja pilkkomalla tekstin lyhyisiin kappaleisiin. Luetunymmärtämistä testasimme Lukutesti Allun tieto- (LY6 2. Tietoteksti: Ohjeita kuluttajalle) ja kertomusteksteillä (LY6 3. Kertomusteksti: Lukemaan oppiminen). Kuullunymmärtämisen testien kysymysjärjestys on liitteenä (Liite 6).

Allussa luetunymmärtämistä mitataan yhteensä 48 monivalintakysymyksellä (12 kysymystä/teksti). Kysymykset jakautuvat viiteen kysymystyyppiin (Lindeman 1998b):

- K1 Yksityiskohta/Tosiasia
- K2 Syy-seuraus/Järjestys
- K3 Tulkinta/Johtopäätös
- K4 Sana/Sanonta
- K5 Pääidea/Tarkoitus.

Allussa oppilaan luetunymmärtämisen testin tulokset voidaan ilmaista taitotasoina, joiden avulla oppilaan taitoja voidaan verrata samanikäisten suomalaisoppilaiden suoritusten keskiarvoon. Tasoryhmä 1-3 tarkoittaa, että oppilaan taidot ovat alle suomalaislasten keskitason. Tasoryhmä 4-6 on suomalaislasten keskitasoa ja 7-9 yli suomalaislasten keskitason. (Lindeman 1998a.) Alluun sisältyvän teknisen lukutaidon kokeen jätimme pois, koska se ei olisi antanut tutkimusongelmamme kannalta olennaista tietoa.

Oppilaat tekivät sekä luetunymmärtämisen että kuullunymmärtämisen testit maaliskuussa 2002. Ne tehtiin peräkkäisinä päivinä kumpikin yhden oppitunnin aikana. Luetun- ja kuullunymmärtämisen testit tarkastettiin ja tulokset taulukoitiin. Vertaisryhmän tuloksista laskettiin keskiarvot ja -hajonnat, joihin kurdityttöjen suorituksia verrattiin.

Mekaaninen oikeinkirjoitus ja kertomuskirjoitelma. Kirjallisen tekstin tuottamista ja suomen kielen rakenteiden hallintaa testasimme Johanna Lindemanin kehittämällä ala-asteen luokille 3-6 suunnatulla lukitestillä, joka sisältää mekaanisen oikeinkirjoituksen sekä kertomuskirjoitelman tehtävät. Testiä on testattu noin 200 oppilaalla, mutta testin kehittäminen on Lindemanin mukaan kesken eikä normitettua tietoa ole vielä

olemassa. Hanna Mäki Turun yliopistosta on jatkanut testiin liittyvää tutkimusta (Lindeman, sähköpostiviesti 28.5.2002).

Mekaanisen oikeinkirjoituksen testi on sanatason sanelu. Sanoja on 35, ja ne sanellaan kahdesti. Jokaisesta täysin oikein kirjoitetusta sanasta annetaan yksi piste ja väärästä vastauksesta nolla pistettä. Sanelutehtävän tarkistamisessa huomioidaan kaikki oikeinkirjoitusvirheet, jotka erotellaan virhetyypeittäin. Virhetyypit ovat liitteenä (Liite 7). Mekaanisen oikeinkirjoituksen testi suoritettiin toukokuussa 2002 yhden oppitunnin aikana. Testistä oli poissa Mira.

Kertomuskirjoitelmatehtävässä oppilaat saavat neljä palomiesten toimintaan liittyvää kuvaa, jotka he aluksi järjestävät kertomukseksi ja numeroivat. Tehtävänä on kirjoittaa kuvien pohjalta kertomus. Jokaisesta kuvasta tulee kirjoittaa vähintään viisi virkettä niin, että jokaisen kuvan virkkeistä muodostuu yhtenäinen kertomus. Aikaa tehtävän tekemiseen on 60 minuuttia. Kirjoitelman maksimipistemäärä on 61 pistettä. Kirjoitelmista arvioidaan 1) tuottavuus (0-20 pistettä), 2) oikeinkirjoitus (0-20 pistettä), 3) kappaleiden kiinteys (0-12 pistettä) ja 4) koko kirjoitelman sidosteisuus ja organisointi (0-9 pistettä). Osa-alueet arvioidaan eri lukukerroilla. Kirjoitelmia pisteytettäessä ei huomioida, onko lapselle opetettu kaikki arviointikriteereissä mainitut asiat, koska arvioinnin kohteena on lapsen kirjoitustaidon taso *mittaushetkellä*. Arvioinnin yhtenä tarkoituksena on vertailla eri ikäisten lasten suorituksia keskenään, minkä vuoksi nuorempiin oppilaisiin ei sovelleta lievempää arvostelua. Sama pätee tässä tutkimuksessa myös maahanmuuttajaoppilaisiin, koska tutkimuksemme tavoitteena on vertailla maahanmuuttajalasten ja suomalaislasten suorituksia. Kirjoitelman korjausohjeet ja pisteytyslomake ovat liitteenä (Liitteet 8 ja 9).

Oppilaat tekivät kirjoitelmatehtävän maaliskuussa 2002 yhden oppitunnin aikana. Testitilanteesta olivat poissa Birgitta, Donna, Katja ja Laura. Lindemanin ohjeiden mukaan jokaisen oppilaan testipapereissa kuuluisi olla neljä värikuvaa. Testitilanteessa värikuvat olivat näkyvissä piirtoheitinkalvolla ja jokaisella oppilaalla oli niistä mustavalkokopiot.

Sanavarastokoe. Sanavarastokokeen suunnittelimme tätä tutkimusta varten. Keräsimme sanat Allun luetun- ja kuullunymmärtämisen kokeista. Valitsimme tekstin ymmärtämisen ja kysymyksiin vastaamisen kannalta mielestämme olennaisimmat ja haasteellisimmat substantiivit, adjektiivit, verbit ja sanonnat (sanonnat = fraasit, partikkelit, ajan määreet jne.). Sanoja sanavarastotestissä oli yhteensä 70. Allun kysymyksiin liittyvät sanavarastokokeen sanat ovat liitteenä (Liite 10).

Teimme sanavarastotestin vain kurdioppilaille. Testitilanne kesti noin puoli tuntia, jonka aikana oppilas selitti suullisesti kuulemiensa suomenkielisten sanojen merkityksen. Testaustilanne nauhoitettiin. Aineiston purkaminen tapahtui luokittelemalla oppilaan sanoille antamat määritelmät Apajalahden (1999) tutkimuksessaan käyttämiin luokkiin: 1) vieras sana, 2) virheellinen määritelmä, 3) yleistymätön (kontekstisidonnainen) määritelmä, 4) merkityksen tunnistava määritelmä ja 5) merkityksen ymmärtävä määritelmä. Luokat on määritelty tarkemmin sanavarastoa käsittelevässä kappaleessa (Luku 2.2.1). Luokittelun apuna oli luokittelutaulukko. Kumpikin tutkija teki luokituksen ensin yksin, jonka jälkeen saatuja tuloksia verrattiin toisiinsa. Tämän jälkeen luokitteluperusteita tarkennettiin ja luokitukset tehtiin yhdessä uudelleen.

Itsearviointi. Kertomuskirjoitelmatehtävän jälkeen jokainen oppilas täytti itsearviointilomakkeen. Oppilasta pyydettiin arvioimaan omaa osaamistaan äidinkielen- ja suomen kielen eri osa-alueilla sekä onnistumistaan luetun- ja kuullunymmärtämisen sekä kirjoittamisen tehtävissä. Lisäksi oppilaalta kysyttiin hänen äidinkieltään, muita kotona puhuttuja kieliä sekä vapaa-ajan viettoja (mm. läksyjen teko, luku- ja kirjoitusharrastus, television katselu sekä ystävien kanssa vietetty aika). Jokaisessa kysymyksessä oli Likert -asteikon mukaisesti viisi vastausvaihtoehtoa (esim. suomen kielen itsearviointi, osio B, "Mielestäni onnistuin tutkimukseen liittyvissä suomen kielen tehtävissä seuraavasti: 1 "erittäin huonosti", 2 "huonosti", 3 "kohtalaisesti", 4 "hyvin", 5 "erittäin hyvin") (ks. esim. Valli 2001, 107). Itsearviointilomaketta ovat käyttäneet maahanmuuttajaoppilaisiin liittyvissä tutkimuksissaan muun muassa Suni (1996), Espoon, Helsingin ja Vantaan BACU-koulupsykologien työryhmä (1999) sekä Mikkola (2001). Itsearviointilomake on strukturoituna tiedon keruun menetelmänä koettu hyväksi maahanmuuttajaoppilaiden parissa työskenneltäessä. Itsearviointi korostaa lapsen omaa roolia ja asennoitumista tutkimusta kohtaan. Samalla on mahdollista tukea myös hänen itsetuntonsa kasvua. (Espoon, Helsingin ja Vantaan BACU-koulupsykologien työryhmä 1999, 21.) Suomen kielen taitojen itsearviointilomake on liitteenä (Liite 11).

4.4 Ryhmätilanne

Kurdi- ja vertaisryhmän tyttöjen kommunikatiivista kompetenssia arvioimme keskustelutehtävän avulla. Kumpikin kurditytöistä osallistui yhdessä kuuden tai seitsemän suomalaisen luokkatoverinsa kanssa oppitunnin pituiseen ryhmätehtävään, jossa oli keskus-

tellen ratkaistava annettu ongelma. Keskustelutehtävän aihe liittyi luokan ympäristötiedon tunneilla opiskelemaan aiheeseen sekä luokalle ajankohtaisiin asioihin.

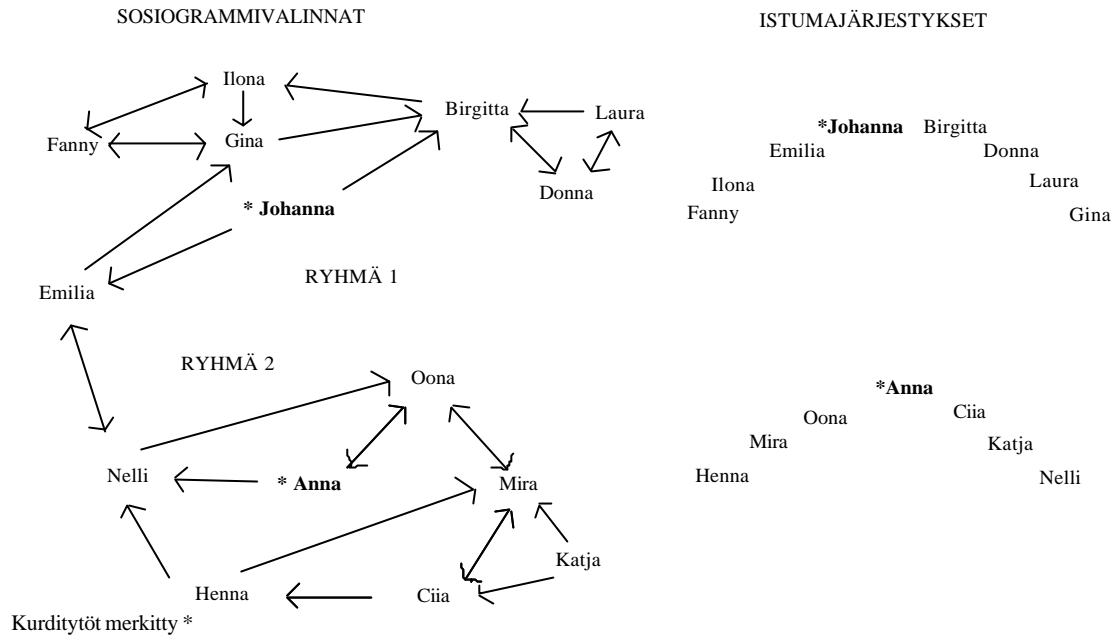
Jaoin ryhmät sosiometrisen mittauksen avulla, jotta ryhmätilanne olisi mahdollisimman naturalistinen. Tutkimukseen osallistuvat oppilaat täyttivät tutkimuksen alkaessa lomakkeen, jossa kysyttiin 1) Kenen kanssa tekisit mieluiten parityötä? 2) Kuka tässä luokassa on paras ystäväsi? Ensimmäiseen kysymykseen tuli laittaa kaksi nimeä. Lomakkeessa oli lueteltuna kaikkien tutkimukseen osallistuvien tyttöjen nimet, paitsi Katjan ja Lauran, joiden tutkimusluvut saimme juuri ennen sosiometristä mittausta. Tytöt tulivat kertomaan tapahtuneesta vasta ensimmäisen testitilanteen alussa, kun sosiogrammikyselyt oli jo jaettu. He saivat kuitenkin itse täyttää kyselyn. Kysymällä oppilailta kenen tutkimukseen osallistuvan kanssa he mieluiten haluaisivat tehdä esimerkiksi parityötä, saimme pohjatietoa luokan sosiaalisista suhteista ja kurdityttöjen integroitumisesta suomalaiseen vertaisryhmäänsä. Lomakkeen kysymykset edustavat sosiometrisessä mittauksessa positiivista valintaa. Negatiivisen valinnan käyttö ei tutkimustehtävämme kannalta ollut oleellista. (Ropo 2001, 92.)

Ryhmät osallistuivat keskustelutehtävään kahdella peräkkäisellä oppitunnilla koulun auditoriossa. Keskustelutehtävän aluksi oppilaat menivät istumaan puolikaareen valmiiksi merkityille paikoille. Istumapaikat valittiin sosiogrammin mukaan siten, että kurditytöt saivat istua ainakin toisen valitsemansa parityökaverin vieressä. Sosiogrammivalinnat ja ryhmien istumajärjestykset näkyvät taulukossa 3 ja kuviossa 3.

TAULUKKO 3. Sosiogrammivalinnat

Oppilas	Parityökaverit	Paras ystävä
* Anna	Nelli ja Oona	Oona
Birgitta	Donna ja Ilona	Gina
Ciia	Henna ja Mira	Mira
Donna	Birgitta ja Laura	Laura
Emilia	Gina ja Nelli	Gina
Fanny	Gina ja Ilona	Gina
Gina	Birgitta ja Fanny	Fanny
Henna	Mira ja Nelli	Ei tutkimusryhmässä
Ilona	Fanny ja Gina	Fanny
* Johanna	Birgitta ja Emilia	Emilia
Katja	Ciia ja Mira	Ei tässä luokassa
Laura	Birgitta ja Donna	Donna
Mira	Ciia ja Oona	Ciia
Nelli	Emilia ja Oona	Ei tässä luokassa
Oona	* Anna ja Mira	* Anna

Kurditytöt merkitty *



KUVIO 3. Sosiogrammi ja keskustelutehtävän istumajärjestykset

Ryhmät keskustelutehtävää varten jakautuivat tasaisesti Johannan ja Annan ympärille. Molemmipuolisista valinnoista ainoastaan yksi (Emilia ja Nelli) jäi toteutumatta, kun etusijalle asetettiin Johannan ja Annan valinnat. Emilia ja Nelli pääsivät kuitenkin samaan ryhmään toisen valitsemansa tytön kanssa. Johanna ja Katja olivat tytöistä ainoat, joihin ei kohdistunut yhtään valintaa. Katja tuli tutkimusryhmään vasta sosiogrammikyselyjen jälkeen, joten hänen nimensä ei ollut muiden valittavissa. Johannaan ei kohdistunut yhtään valintaa, mutta haastatteluista kävi ilmi, että suurin osa luokan tytöistä muodostaa tiiviin ryhmän, johon myös Johanna kuuluu. Poikkeuksena ovat Anna ja Oona, jotka viettävät paljon aikaa kahdestaan. Birgitta oli ainoa tytöistä, joka ei halunnut tehdä parityötä parhaaksi ystäväkseen nimeämänsä tytön (Gina) kanssa.

Keskustelutunnin alussa toinen tutkijoista (Maria Lehto) antoi oppilaille ohjeet. Oppilaiden tuli suunnitella kahden viikon pituinen luokkaretki Intiaan. Tehtävän suorittamista varten heillä oli käytössään kaksi Intiasta kertovaa matkaopasta, Intian perustietoja sisältävät www-sivut (Maailman ympäri 2002), matkailuun liittyviä vihjesanoja sekä heidän omat tietonsa Intiasta ja luokkaretken suunnittelusta. Oppilaiden tehtävänä oli keskustella ja kirjoittaa suunnitelmastaan yhteenveto. Aikaa suunnitteluun oli puoli tuntia, jonka jälkeen ryhmän tuli esitellä suunnitelmansa tutkijoille. (Ohjeet ja vihjesanat, ks. liite 12.) Oppilaat täyttivät keskustelutehtävän jälkeen itsearviointilomakkeen, jossa he arvioivat omaa suoriutumistaan tehtävässä sekä ryhmätyöskentelyn onnistumis-

ta. Lisäksi lomakkeessa kysyttiin, miten oppilaat yleensä toimivat vastaavissa ryhmätilanteissa (ks. Liite 13).

Ryhmätilanteet videoitiin ja äänitettiin. Tyttöjen keskustelun sanatarkka litteroiminen ei ollut mahdollista, koska hälinä oli ajoittain niin kovaa, ettei yksittäisiä ilmauksia pystynyt erottamaan toisistaan. Merkitsimme tällaisten kohtien keston sekunteina. Litteroitua aineistoa keskusteluista tuli yhteensä 40 sivua (ryhmä 1, 21 s.; ryhmä 2, 19 s.). Fonttikoko oli 10 ja riviväli 1,5. Aineiston analysoimisessa käytimme sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä. Litteroimisen jälkeen laskimme jokaisen osallistujan

- käyttämien sanojen lukumäärän.
- käyttämien erilaisten sanojen lukumäärän. Saman sanan eri muodot ja johdannaiset laskettiin samaksi sanaksi, esimerkiksi olla-verbien eri muodot.
- ilmaukset. Ilmaus on osallistujan puheesta erotettavissa oleva yhtenäinen jakso. Ilmausten rajausta perustuu Leiwon, Kuusisen, Nykäsen ja Pöyhösen (1987a) mukaan ensisijaisesti niiden merkitystehtävään. Uusi ilmaus alkaa, kun ilmauksen merkitystehtävä (ilmausluokka) tai ilmauksen lisämääräite muuttuu. Ilmauksen tärkeimpiä verbaalisia rajasignaaleja ovat konnektorit, joiden avulla puhuja kytkee ilmauksia kokonaisuuksiksi. Rajasignaaleina toimivat myös tauotus sekä prosodiikkaan liittyvät painotukselliset ja paralignvistiset ja ekstralingvistiset seikat, jotka auttavat hahmottamaan sisällöllisiä kokonaisuuksia. (Emt., 54-58.) Jokainen keskustelun aikana esitetty ilmaus on merkitty litteroituun tekstiin juoksevin numeroin alkaen luvusta 001. Ilmaukset luokiteltiin tarkemmin niiden sisällön mukaan käyttäen Leiwon, Kuusisen, Nykäsen ja Pöyhösen (1987b) tekemää oppilaiden ryhmäkeskustelujen ilmausten sisällöllistä luokitusjärjestelmää. Ilmausten funktioiden pääluokat ovat:
 - Tiedon esittäminen (Informoiva ilmaus, nimeäminen ja luokittelu, määrittely ja kuvaus, selitys, vertailu, arvioiminen ja mielipide, kokemus sekä eläytyminen)
 - Tiedon jaksottaminen (Viittaus käsitelyyn, johdanto käsiteltävään, siirtymä)
 - Kysyminen (Vaihtoehtokysymys, nimeämiskysymys, määrittely- ja kuvaamiskysymys, selityskysymys, vertailukysymys, arvioimis- ja mielipidekysymys, kokemuskysymys, eläytymiskysymys sekä muu kysymys)
 - Vastaaminen (Vaihtoehtovastaus, nimeämis- ja luokitteluvastaus, määrittely- ja kuvaamisvastaus, selitysvastaus, vertailuvastaus, arvioimis- ja mielipidevastaus, kokemusvastaus, eläytymisvastaus sekä muu vastaus)

- Tiedon ja toimien kommentointi (Henkilö- ja tilannekommentti, kiittäminen, vahvistus)
- Toiminnan säätely (Toimintakehoitus, vastaajan tai tekijän nimeäminen, ohjeen tai neuvon pyyntö, ohje tai neuvo, työrauhakäske, kontaktinotto, tarkistuskyseminen, tarkistusvaste sekä kieltäytyminen ja vastahakoitus)
- Muu (Kohteliaisuudet, täyteilmaus, epäasiallisuudet, vittit ja sukkeluudet, epäselvät tapaukset) (Tarkemmat määritelmät Leivo ym. 1987b, 13-42.)
- puheenvuorot. Puheenvuoro on tässä tutkimuksessa määritelty osallistujan yhtäjaksoisena peräkkäisten ilmausten kokonaisuutena.
- ilmausten ja puheenvuorojen keskipituudet.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tapaustutkimusta kritisoidaan usein edustavuuden puutteesta (Hamel ym. 1993, ks. Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159). Tapaustutkimuksen tulokset eivät sellaisenaan ole yleistettävissä, mutta tapauksen monipuolinen kuvaaminen ja erittely antavat edellytyksiä jonkinasteiseen yleistettävyyteen tai siirrettävyyteen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163). Tutkimustulosten vertailu olemassa olevaan teoriaperustaan mahdollistaa tulosten laajemman hyödyntämisen, jolloin voidaan puhua tulosten siirrettävyydestä. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tapaustutkimuksessa pyritään teorioiden siirrettävyyteen ja laajentamiseen tulkintojen kautta (Eskola & Suoranta 1998, ks. Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163.) Olemme tutkimusraportissamme kuvanneet tarkasti tutkimusprosessin ja määritelleet tutkittavan tapauksen, jotta lukija voisi itse arvioida tutkimuksemme luotettavuutta, yleistettävyyttä ja sovellettavuutta (ks. esim. Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 160). Tutkimustulosten uskottavuutta lisää myös kahden tutkijan yhteistyö.

Validiteetti. Validiteetin käsite liittyy siihen, missä määrin tutkimusaineistosta tehdyt johtopäätökset vastaavat sitä todellisuutta, josta ne on saatu (Grönfors 1988, ks. Mikkola & Heino 1997, 194). Yin (1989, ks. Mikkola & Heino 1997, 196-197) tarkastelee tapaustutkimuksen luotettavuutta rakenteellisen, sisäisen ja ulkoisen validiteetin käsitteiden kautta. Rakenteellisen validiteetin varmentamiseksi tapaustutkimuksessa on käytettävä useita tiedonlähteitä. Niitä ovat tutkimuksemme kielitaitotestit, ryhmätilanteet, itsearviointit sekä opettajien ja oppilaiden haastattelut.

Tutkimuksessamme ulkoiseen validiteettiin vaikuttivat useat tekijät. Testitilanteet vaikuttivat ainakin toisen kurdityön, Johannan, suoritukseen. Kurdityöt tiesivät olevansa mukana tutkimuksessa, jossa tutkittiin nimen omaan heidän kielitaitoaan. Luetunymmärtämisen testitilanteessa oli useita häiriötekijöitä: Koulun rehtori kävi luokassa puhuttelemassa kahta vertaisryhmän tytöistä. Luokanopettaja avasi ikkunan ja kirjoitti taululle historian koalueen kesken tunnin, mikä kiinnitti oppilaiden huomion. Joillakin oppilailla oli selkeästi keskittymisvaikeuksia. Johanna kertoi jo testin aikana olleensa sitä ennen hammaslääkärissä ja että hänellä oli päänsärkyä, minkä vuoksi hän ei jaksanut keskittyä. Johanna jätti osan testistä tekemättä ja oli luokasta poistuessaan siitä hyvin pahoillaan. Kuullunymmärtämisen testitilanne sujui ongelmitta, vaikka rehtori kävi hakemassa luokanopettajan kesken tunnin luokasta. Kertomuskirjoitelman ja nekaanisen oikeinkirjoituksen testaustilanteet sujuivat myös häiriöttä.

Haastattelujen ja ryhmätilanteiden käsittelyyn vaikuttivat osittain erittäin huonotasoiset nauhoitukset. Koulun käytäviltä kuuluva melu (oppilaiden äänet, poraus jne.) kuuluu kaikkien haastattelujen taustalla. Ryhmätilanteessa jokaisella osallistujalla olisi ollut hyvä olla oma mikrofoni. Etenkin ryhmän 2 osallistujat puhuivat hiljaa ja epäselvästi, vaikka heitä kehoitettiin puhumaan kuuluvalla äänellä. Videolta on nähtävissä, että esimerkiksi Anna puhuu, mutta hänen äänensä ei aina kuulu. Tämä vaikuttaa suoraan tutkimustuloksiin, joita ei siten voida tältä osin pitää täysin luotettavina.

Sisäiseen validiteettiin vaikuttaa muun muassa käytettyjen kielitaitotestien valinta. Ala-asteen Lukitesti Allua ei alun perin ole normeerattu maahanmuuttajaoppilaille. Allua käyttämällä saimme kuitenkin suomalaisoppilaiden kohdalta vertailukelpoista tietoa, johon kurdityttöjen tulokset voitiin suhteuttaa. On perusteltua kyseenalaistaa Allun soveltuvuutta maahanmuuttajaoppilaiden luetunymmärtämisen taitojen testaamiseen. Tulosten sisäiseen validiteettiin vaikuttaa alkuperäisen luetunymmärtämisen testin muokkaaminen sekä luetun- että kuullunymmärtämisen testiksi. Allu ei alkuperäisessä muodossaan mittaa kuullunymmärtämistä eikä työmuistia (Lindeman 1998b, 25). Muutettuamme tutkimustamme varten puolet luetunymmärtämisen testeistä kuullunymmärtämisen testeiksi myös mittauskohteet muuttuivat. Osa kysymyksistä muuttui alkuperäistä huomattavasti vaikeammiksi, koska työmuistin merkitys tehtävien ratkaisemisessa korostui. Alunperin syy-seuraussuhteen tai tapahtumien järjestyksen oivaltamista mittaavat kysymykset vaativatkin koko kuullun kertomuksen ymmärtämistä ja muistamista ilman tarkistusmahdollisuutta. Tämän vuoksi kuullunymmärtämisen testin tulokset ovat suuntaa-antavia.

Ala-asteen lukitesti Allua ei alunperin ole suositeltu maahanmuuttajaoppilaiden testaamiseen. Toisen kielen oppimisen teorioiden (kuinka kauan aikaa toisen kielen oppimiseen tarvitaan) testaamisen vuoksi Allun valinta tutkimustestiksi oli kuitenkin järkevää. Esimerkiksi Thomas ja Collier (1997, 34) puoltavat niin sanottujen koulutestien käyttöä toisen kielen taitojen testaamisessa varsinaisten kielen taitotasotestien sijaan muutaman ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen. Toisella kielellä suoritettavat koulutestit kertovat oppilaan kielellisestä ja taidollisesta tilanteesta ikätovereihin verrattuna.

Tasoryhmien luotettavuuden kannalta olisi ollut parempi valita kuullunymmärtämisen testeiksi vain joko tieto- tai kertomustekstit, koska nyt tasoryhmiä voi pitää vain suuntaa-antavina. Tutkimuksemme kannalta tällä ei kuitenkaan ole ratkaisevaa merkitystä, koska tehtävänämme on vertailla tutkimuksemme osallistuvien kurdi- ja suomalaistytöjen välisiä eroja kielitaidon eri osa-alueilla.

Käsitevaliditeetti tarkoittaa tutkimuksessa käytettyjen teoreettisten käsitteiden yhteensopivuutta aineiston kanssa. Teoreettista validiteettia arvioidaan tuloksena olevan teorian ja käsitteiden käytön yhtenäisyyden perusteella. (Syrjälä & Numminen, ks. Mikkola & Heino 1997, 194.) Tässä tutkimuksessa käsitteistö ja teoriatausta ovat muokkautuneet aineiston perusteella tutkimusprosessin kuluessa. Teoriaa ja määritelmiä on täydennetty tarpeiden mukaan. Tutkimuksemme yhtenä tarkoituksena on selvittää, ovatko toisen kielen oppimiseen tarvittavasta ajasta muissa tutkimuksissa tehdyt havainnot siirrettävissä tutkittaviin kurdityttöihin. Tarkoituksena ei siis ole varsinaisesti muodostaa uutta teoriaa, vaan tarkastella kahden maahanmuuttajaoppilaan selviytymistä suomalaisessa luokassa. Käsitteitä on käytetty johdonmukaisesti aineiston analyysissä teoriataustan määritelmien mukaisesti.

Reliabiliteetti. Tutkimuksen reliabiliteetti voidaan Syrjälän ja Nummisen (1988, ks. Mikkola ja Heino 1997, 195) mukaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen reliabiliteettiin. Tutkimustamme voidaan pitää ulkoisesti reliabelina, koska olemme raportoineet tiedonhankinnan niin tarkasti, että vastaavan uusintatutkimuksen suorittaminen olisi mahdollista. Sisäinen reliabiliteetti tarkoittaa muun muassa tutkijoiden yksimielisyyttä kootuista merkityksistä ja johtopäätöksistä (Syrjälä & Numminen 1988, ks. Mikkola & Heino 1997, 195). Tutkimusaineistolla voidaan katsoa olevan sisäistä reliabiliteettia silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia (Grönfors 1988, ks. Mikkola & Heino 1997, 195). Reliabiliteettia voidaan Grönforsin (1982, ks. Mikkola & Heino 1997, 195-196) mukaan tarkastella kongruenssin (useat eri indikaattorit osoittavat saman asian), instru-

mentin tarkkuuden (toistuva havainnointi, vertailutiedot), instrumentin objektiivisuuden (useita havainnoitsijoita) ja ilmiön jatkuvuuden (todettu eri aikoina) avulla.

Tutkimustamme voidaan pitää sisäisesti reliabelina, koska tutkittavasta ilmiöstä on kerätty monipuolista aineistoa eri menetelmiä ja tietolähteitä käyttäen. Tietoja ja tulintoja tutkittavien kurdityttöjen kielitaidosta on ollut mahdollista verrata a) eri tietolähteiden kesken, b) suhteessa toisiinsa, c) suhteessa tietoihin suomalaisesta vertaisryhmästä ja d) kahden tutkijan kesken. Informanttina toiminut S2-opettaja luki tutkimusraportin ennen sen julkaisemista.

Sanavarastotestien arvioitsijareliabiliteetti laskettiin pistemäisen yhdenmukaisuuden kaavan avulla. Annan sanavarastotestin arvioitsijareliabiliteetti oli 70 % ja Johanna 61,4 % (ks. kappale 4.2). Arvioitsijareliabiliteettia pidetään riittävänä, jos pistemäinen yhdenmukaisuus on vähintään 80 prosenttia (esim. Gelfand & Hartmann 1980 ja Kazdin 1982, ks. Saloviita 1988, 42). Alhaisten reliabiliteettipistemäärien vuoksi teimme sanojen määrittelyjen luokituksen yhdessä uudelleen. Tutkijoiden yhteinen arvio on näkyvissä lopullisissa sanavarastotestien tuloksissa. Ryhmätilanteiden analysoinnissa osallistujien ilmauksien funktioiden luokitus tarkentui ajan kuluessa. Tästä syystä ryhmän 1 funktioluokitus tehtiin uudestaan ryhmä 2:n funktioluokituksen jälkeen, jotta tulokset olisivat verrattavissa toisiinsa.

Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 35) mukaan haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää esimerkiksi haastateltavan taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Tämän välttääksemme pyrimme luomaan haastattelutilanteissa mahdollisimman avoimen ilmapiirin.

5 TULOKSET

5.1 Kielitaitotestit

5.1.1 Luetun- ja kuullunymmärtäminen

Luetunymmärtämisen testissä Anna sai tietotekstistä 5/12 ja Johanna 4/12 pistettä. Kertomustekstistä molemmat tytöt saivat 3/12 pistettä. Tietotekstissä vertaisryhmän keskiarvo (ka) oli 8.15 ja keskihajonta (s) 2.30 pistettä, kertomustekstissä keskiarvo oli 7.07 ja keskihajonta 1.84 pistettä. Luetunymmärtämisen tietotekstissä vertaisryhmän maksimipistemäärä oli 12 (Ciia) ja minimi 4 (Gina), kertomustekstissä maksimipistemäärä oli 11 (Birgitta) ja minimi 4 pistettä (Gina).

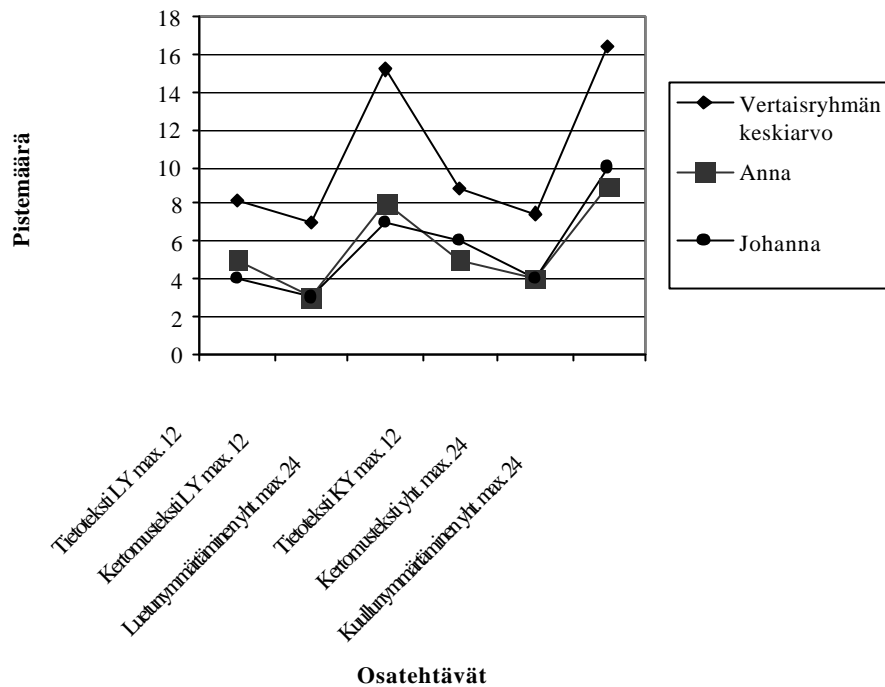
Annan kokonaispistemäärä luetunymmärtämisen testissä oli 8/24 ja Johannan 7/24. Vertaisryhmän kokonaispistemäärien keskiarvo oli 15.23 ja keskihajonta 3.49. Vertaisryhmän maksimipistemäärä luetunymmärtämisen testissä oli 21 (Birgitta) ja minimi 8 (Gina).

Kuullunymmärtämisen testin tietotekstistä Anna sai 5/12 ja Johanna 6/12 pistettä. Kertomustekstistä molemmat tytöt saivat 4/12 pistettä. Kuullunymmärtämisen tietotekstissä vertaisryhmän keskiarvo oli 8.85 ja keskihajonta 0.99, kertomustekstissä keskiarvo oli 7.54 ja keskihajonta 2.37 pistettä. Vertaisryhmän maksimipistemäärä kuullunymmärtämisen tietotekstissä oli 11 pistettä (Emilia) ja minimi 8 (kuusi tyttöä). Kertomustekstissä maksimipistemäärä oli 11 (Birgitta) ja minimi 3 pistettä (Henna).

Annan kokonaispistemäärä kuullunymmärtämisen testissä oli 9/24 ja Johanna 10/24 pistettä. Vertaisryhmän kokonaispisteiden keskiarvo oli 16.38 ja keskihajonta 2.69 pistettä. Maksimipistemäärä vertaisryhmässä oli 20 (Birgitta) ja minimi 12 (Henna). Taulukko koko ryhmän tuloksista on liitteenä (Liite 14).

Kurdityttöjen luetun- ja kuullunymmärtämisen testien tulokset suhteessa vertaisryhmän tuloksiin on esitetty kuviossa 4. Viivadiagrammista näkyy, että luetunymmärtämisen testissä Anna onnistui hieman Johannaa paremmin, kun taas kuullunymmärtämisen testissä tilanne oli päinvastainen. Kummankin tytön tulokset olivat sekä luetunymmärtämisen että kuullunymmärtämisen testien kokonaispistemäärien osalta yli kahden keskihajonnan mitan verran vertaisryhmän keskiarvon alapuolella. Kurdityttöjen tulokset olivat osatehtävistä luetunymmärtämisen tietotekstin ja kuullunymmärtämisen

kertomustekstin suhteen hieman yli yhden keskihajonnan mitan verran vertaisryhmän keskiarvon alapuolella.



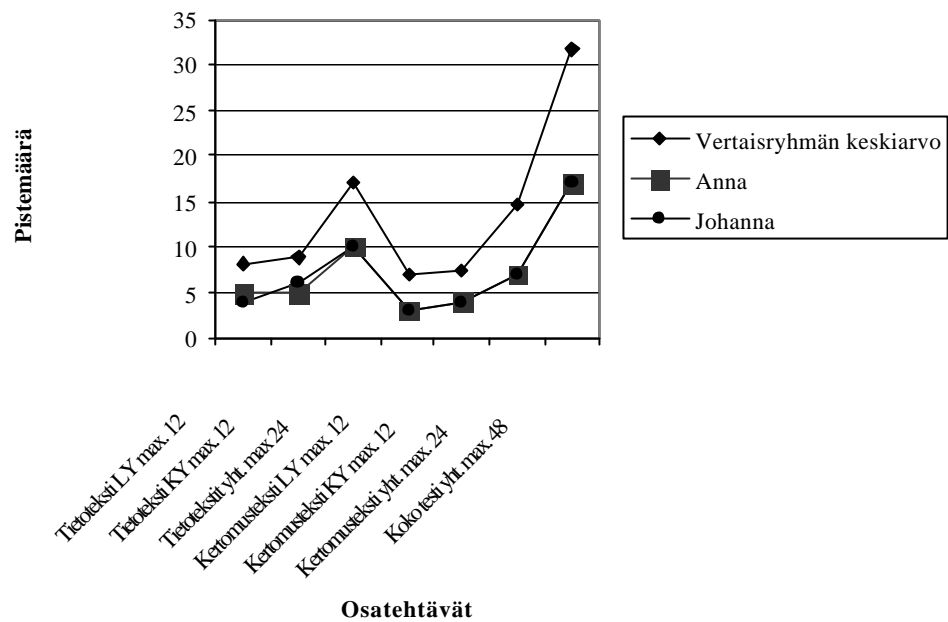
KUVIO 4. Luetun- ja kuullunymmärtäminen

Tarkasteltaessa luetun- ja kuullunymmärtämisen testien tieto- ja kertomustekstejä yhdessä, nähdään, että sekä Annan että Johannan tulokset tietoteksteissä olivat 10/24 ja kertomusteksteissä 7/24 pistettä. Vertaisryhmän tulosten keskiarvo tietoteksteissä oli 17.00 ja kertomusteksteissä 14.62. Keskihajonta tietoteksteissä oli 2.80 ja kertomusteksteissä 3.55. Tietoteksteissä maksimipistemäärä oli 20 (4 tyttöä) ja minimipistemäärä 12 (Gina). Kertomusteksteissä maksimipistemäärä oli 22 (Birgitta) ja minimi 11 pistettä (Gina ja Henna).

Sikä Annan että Johannan kokonaispistemäärä luetun- ja kuullunymmärtämisen testissä oli 17/48. Vertaisryhmän keskiarvo koko testissä oli 31.62 ja keskihajonta 5.52. Maksimipistemäärä koko testissä oli 41/48 (Birgitta ja Mira) ja minimipistemäärä 23/48 (Gina). Tarkemmat tiedot koko ryhmän tuloksista tieto- ja kertomusteksteistä on liitteenä (Liite 14).

Kurdityttöjen tieto- ja kertomustekstien tulokset suhteessa vertaisryhmän tulosten keskiarvoon on esitetty kuviossa 5. Allun kertomustekstien ja tietotekstien yhteispiste-

määrät ovat kummallakin kurditytöllä samat. Ainoana poikkeuksena pistemäärissä ovat tietotekstien osatehtävät, joissa Anna onnistui paremmin luetunymmärtämisessä ja Johanna kuullunymmärtämisessä. Allun kokonaispistemäärä on kummallakin tytöllä sama. Kurdityttöjen tulokset jäävät kahta osatestiä lukuun ottamatta yli kahden keskihajonnan verran alle vertaisryhmän keskiarvon.

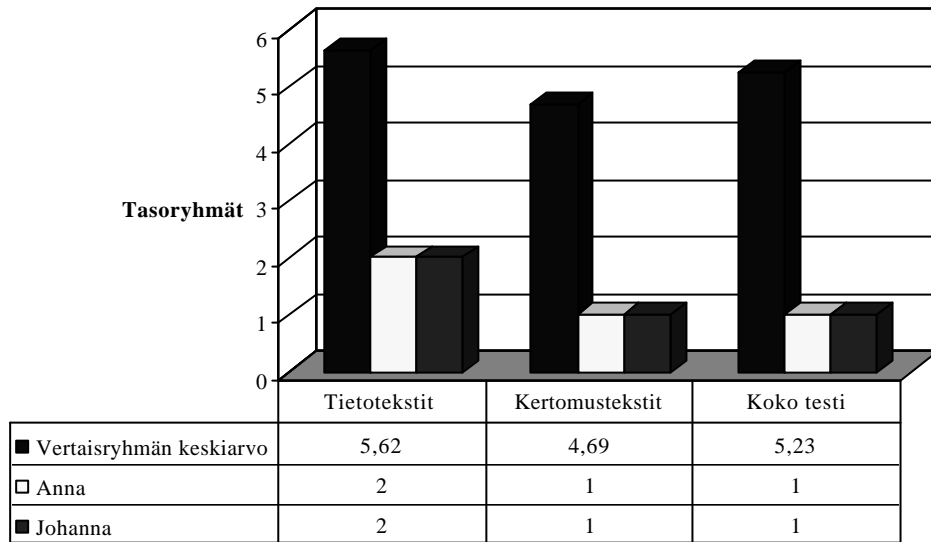


KUVIO 5. Tieto- ja kertomustekstit

Anna ja Johanna sijoituivat tietoteksteissä tasoryhmään 2 ja kertomusteksteissä tasoryhmään 1. Testin kokonaistuloksen perusteella kummankin tasoryhmäksi tuli 1. Tietoteksteissä tasoryhmään 1-3 (taito alle suomalaislasten keskitason) sijoittui vertaisryhmässä yksi tyttö, tasoryhmään 4-6 (taito suomalaislasten keskitasoa) seitsemän tyttöä ja tasoryhmään 7-9 (taito yli suomalaislasten keskitason) viisi tyttöä. Kertomusteksteissä tasoryhmään 1-3 sijoittui neljä, tasoryhmään 4-6 seitsemän ja tasoryhmään 7-9 kaksi tyttöä. Koko testin perusteella tasoryhmään 1-3 sijoittui vertaisryhmästä kaksi, tasoryhmään 4-6 kahdeksan ja tasoryhmään 7-9 kolme tyttöä. Tasoryhmät ovat suuntaa-antavia, koska kysymyksessä on alun perin pelkkää luetunymmärtämistä mittaava testi. Tarkeimmat tiedot koko ryhmän tasoryhmistä ovat liitteenä (Liite 14).

Kuviossa 6 on esitetty Annan ja Johannan tasoryhmät vertaisryhmän tasoryhmien keskiarvoon verrattuna tietotekstien, kertomustekstien sekä koko testin osalta. Vertaisryhmän tyttöjen tasoryhmien keskiarvo tietoteksteissä oli 5.62 ja keskihajonta 1.45.

Kurdityttöjen tulokset jäivät yli kaksi keskihajontaa alle vertaisryhmän keskiarvon. Kerromusteksteissä vertaisryhmän keskiarvo oli 4.69 ja keskihajonta 1.93. Kurdityttöjen tulokset jäivät vertaisryhmän keskiarvon alapuolelle lähes kahden keskihajonnan verran. Vertaisryhmän tyttöjen tasoryhmien keskiarvo koko testissä oli 5.23. Kurdityttöjen tulokset jäivät yli kahden keskihajonnan verran vertaisryhmän keskiarvon alapuolelle ($s=1.69$).

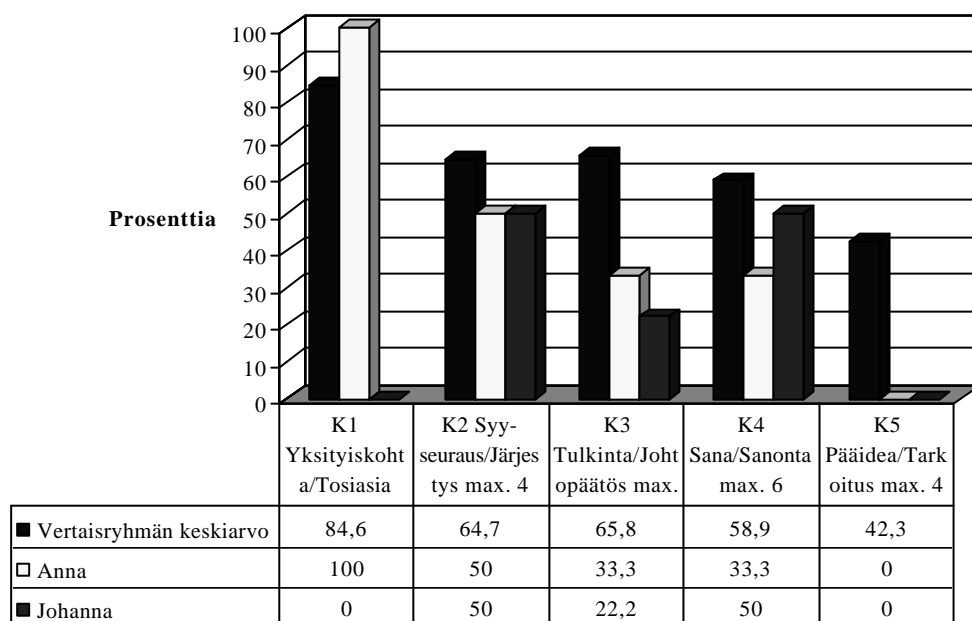


KUVIO 6. Tasoryhmät luetun- ja kuullunymmärtämisen testeissä

Luetunymmärtämisen tehtävissä Annalla oli kysymystyyppin K1 (Yksityiskoh- ta/Tosiasia) vastauksista oikein 1/1, kysymystyyppin K2 (Syy-seuraus/Järjestys) vastauk- sista 2/4, kysymystyyppin K3 (Tulkinta/Johtopäätös) vastauksista 3/9, kysymystyyppin K4 (Sana/Sanonta) 2/6 ja kysymystyyppin K5 (Pääideaa/Tarkoitus) vastauksista 0/4. Johan- nalla oli oikeita vastauksia seuraavasti: K1=0/1, K2=2/4, K3=2/9, K4=3/6 ja K5=0/4.

Annan ja Johannan oikeiden ratkaisujen prosenttiosuudet vertaisryhmän tuloksiin verrattuna on esitetty kuviossa 7. Vaikein kysymystyyppi luetunymmärtämisen testissä oli pääideaa tai tarkoitusta etsivä kysymystyyppi (K5). Siinä vertaisryhmän tyttöjen oikeiden ratkaisujen keskiarvo oli 42.31 ja keskihajonta 25.79. Kukaan ei osannut vasta- ta kaikkiin tämän kysymystyyppin kysymyksiin oikein. Annalla ja Johannalla ei ollut yhtään oikeata vastausta tämän kysymystyyppin kysymyksissä. Tulkintaa ja johtopäätös- tä vaativissa kysymyksissä (K3) kurditytöt onnistuivat selvästi vertaisryhmää (ka=65.83, s=16.65) heikommin, Anna hieman Johannaa paremmin. Sanan tai sanonnan

ymmärtämistä mittaavissa kysymyksissä (K4) Johanna onnistui Annaa paremmin. Tämän kysymystyyppin kysymyksissä Johannan tulokset olivat vain hieman vertaisryhmän keskiarvon alapuolella ($\bar{x}=58.95$, $s=25.11$). Vaikein kysymys luetunymmärtämisen testin tietotekstissä oli kysymys numero 1 (K5), johon osasi vastata oikein kolme oppilasta. Kertomustekstiin liittyvistä kysymyksistä vaikein oli kysymys numero 5 (K3), johon osasi vastata oikein kolme oppilasta. Anna ja Johanna eivät osanneet vastata näihin kysymyksiin oikein, mihin saattaa vaikuttaa se, että kysymyksissä oli tytöille vieraita sanoja (ks. sanavarastotestien tulokset kappaleesta 5.3).

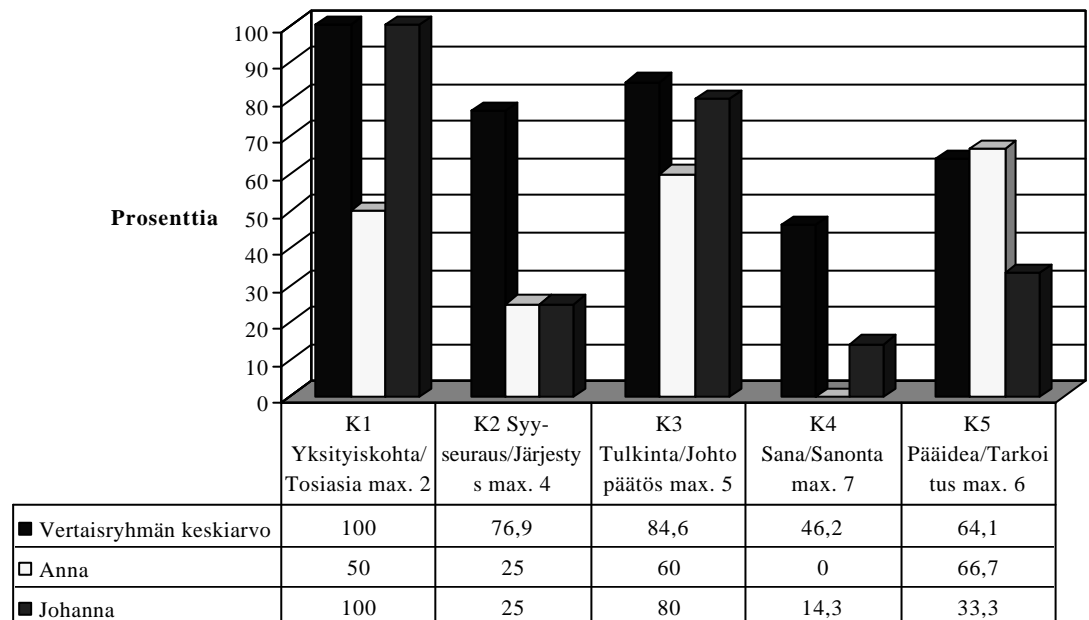


KUVIO 7. Oikeiden ratkaisujen prosenttiosuudet luetunymmärtämisen testin eri kysymystyyppien tehtävissä

Kuullunymmärtämisen tehtävissä Annan oikeiden ratkaisujen määrä kysymystyypeittäin oli $K1=1/2$, $K2=1/4$, $K3=3/5$, $K4=0/7$ ja $K5=4/6$. Johannalla oikeita ratkaisuja oli $K1=2/2$, $K2=1/4$, $K3=4/5$, $K4=1/7$ ja $K5=2/6$.

Kuviossa 8 on esitetty Annan ja Johannan kuullunymmärtämisen testin oikeiden ratkaisujen prosenttiosuudet vertaisryhmän tuloksiin verrattuna. Vaikeimpia kysymyksiä kuullunymmärtämisen testissä olivat sanan tai sanonnan ymmärtämistä mittaavat kysymykset (K4). Niissä vertaisryhmän tyttöjen oikeiden ratkaisujen prosenttiosuuksien keskiarvo oli 46.16 ja keskihajonta 16.63. Kukaan vertaisryhmän tytöistä ei osannut vastata oikein kaikkiin tämän kysymystyyppin kysymyksiin. Annalla ei ollut tässä kysy-

mystyyppissä lainkaan oikeita vastauksia, Johannalla yksi (14.3%). Kurditytöt suoriutuivat vertaisryhmän tuloksiin nähden heikoiten syy-seuraussuhdetta tai tapahtumien järjestystä mittaavissa kysymyksissä (K2). Kysymystyyppin K3 kysymyksissä Johanna onnistui Annaa paremmin, hänen tuloksensa oli vain hieman vertaisryhmän tulosten keskiarvon alapuolella. Kysymystyyppissä K5 Anna onnistui vertaisryhmän keskimääräistä suoritusta paremmin, Johannan tulokset olivat reilusti yli yhden keskihajonnan verran alle vertaisryhmän tulosten keskiarvon ($\bar{x}=64.09$, $s=22.41$). Kuullunymmärtämisen testin tietotekstin vaikeimmat kysymykset olivat numerot 3 ja 10, kertomustekstin vaikein kysymys oli numero 4. Kaikki olivat kysymystyyppin K4 (sana/sanonta) kysymyksiä. Niihin osasi vastata oikein yhdestä kolmeen oppilasta. Anna ja Johanna eivät osanneet vastata oikein näihin kysymyksiin. Niissä oli tytöille vieraita sanoja (ks. kappale 5.3).



KUVIO 8. Oikeiden ratkaisujen prosenttiosuudet kuullunymmärtämisen testin eri kysymystyyppien tehtävissä

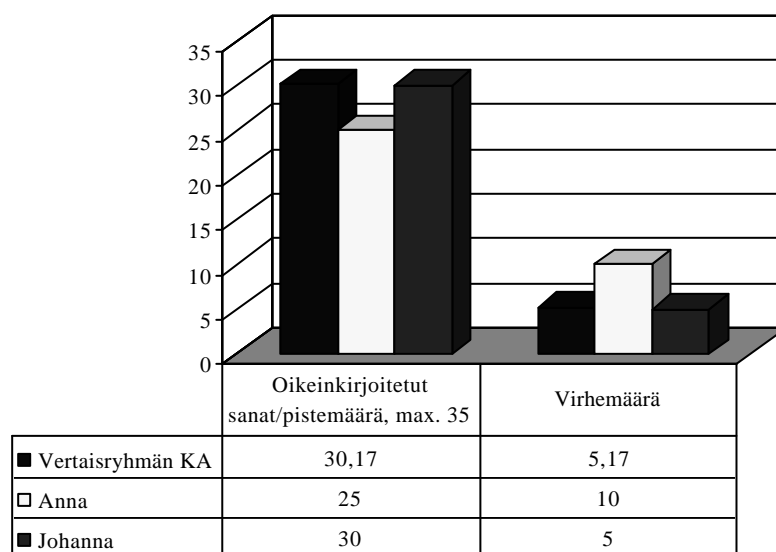
5.1.2 Kirjoittaminen

Mekaanisen oikeinkirjoituksen sanelutehtävästä Anna sai 25/35 ja Johanna 30/35 pistettä. Vertaisryhmän keskiarvo sanelussa oli 30.17 ja keskihajonta 3.43. Parhaimman tuloksen vertaisryhmästä saivat Donna ja Fanny (34 pistettä) ja vähiten pisteitä sai Oona (24 p.).

Annalla oli sanelussa yhteensä kymmenen oikeinkirjoitusvirhettä, joista neljä oli virhetyyppiä S3 (virhe pitkässä vokaalissa), kaksi virhetyyppiä S6 (muu puuttuva/liika/väärä kirjain) ja kaksi virhetyyppiä S13 (rauniosana). Annalla oli myös yksi virhe vierasperäisessä kirjaimessa ja erisnimissä. Johannalla oli yhteensä viisi oikeinkirjoitusvirhettä: kaksi virhettä kaksoiskonsonantissa (S4), virheellinen kirjainmerkki (S7), puuttuva/ylimääräinen/erikseen kirjoitettu tavu (S9) sekä yksi rauniosana (S13). Annan lisäksi ainoastaan Nellillä oli toistuvia saman virhetyypin virheitä (virhe pitkässä vokaalissa, 6 kpl).

Lauran kohdalla oikeinkirjoitusvirheiden tulkinta oli vaikeaa sanavälien epäselvyyden vuoksi. Lauralla oli useita selviä yhdyssanavirheitä, joten tulkitsimme varsinaisiksi virheiksi selkeät yhdyssanavirheet ja merkitsimme sulkuihin epäselvät tapaukset, koska kirjoitustehtävässä epäselvät tapaukset tulee ohjeiden mukaan tulkita oppilaan eduksi. Lauran sanelusta näkyy, että hän on ollut epävarma yhdyssanojen kirjoittamisesta ja on ehkä sen vuoksi jättänyt sanavälit vaikeasti tulkittaviksi. Taulukot koko ryhmän tuloksista sekä oikeinkirjoituksen virhetyypeistä sanelussa ja kirjoitelmassa ovat liitteinä (Liitteet 15 ja 16).

Kurdityttöjen tulokset vertaisryhmän keskiarvoon verrattuna on esitetty kuviossa 9. Mekaanisessa oikeinkirjoituksessa Johanna on ryhmänsä keskitasoa sekä oikeinkirjoitettujen sanojen että virhemäärän suhteen. Annan tulokset jäävät yli yhden keskihajonnan verran vertaisryhmän keskiarvon alapuolelle.



KUVIO 9. Mekaanisen oikeinkirjoituksen testin tulokset

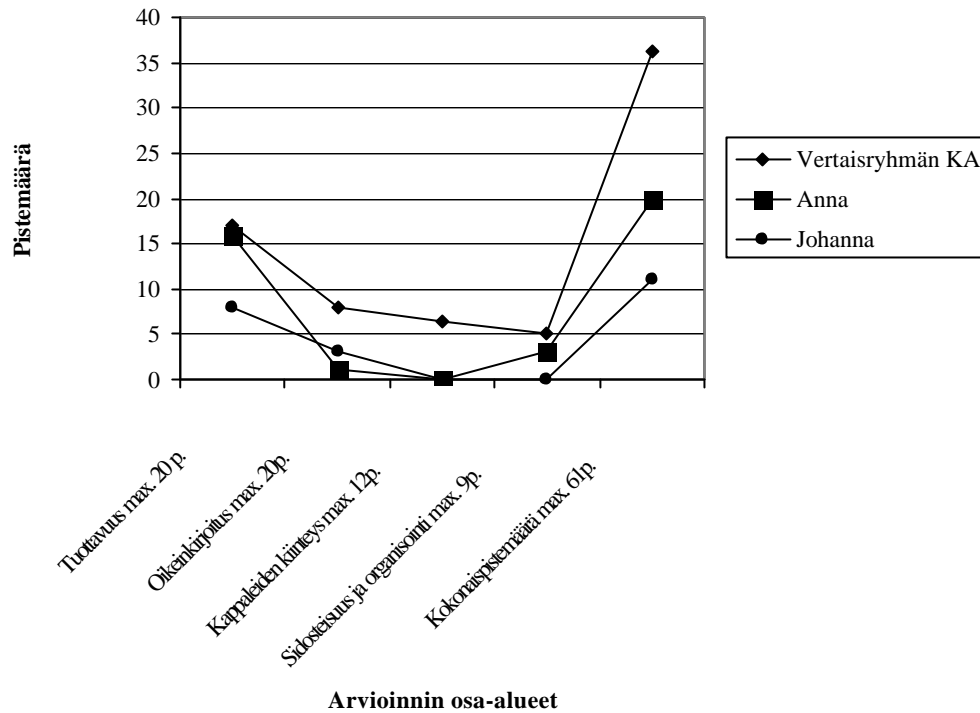
Kirjoitelmatehtävässä Annan kokonaispistemäärä oli 20/61 ja Johannan 11/61. Vertaisryhmän kokonaispistemäärän keskiarvo oli 36.22 ja keskihajonta 12.48. Parhaat pisteet kirjoitelmatehtävästä saivat Emilia ja Ilona (53/61 pistettä) ja vähiten pisteitä oli Oonalla (15/61 pistettä).

Kirjoitelman tuottavuuden arvioinnista Anna sai 16/20 ja Johanna 8/20 pistettä. Vertaisryhmän keskiarvo tuottavuudessa oli 17.00 ja keskihajonta 3.20. Johanna jäi tuottavuudessa lähes kolmen keskihajonnan mitan päähän vertaisryhmän keskiarvosta, kun taas Annan tulos on lähes vertaisryhmän keskitasoa. Oikeinkirjoituksesta Anna sai 1/20 ja Johanna 3/20 pistettä. Vertaisryhmän oikeinkirjoituksen keskiarvo oli 7.89 ja keskihajonta 4.91. Kappaleiden kiinteydestä sekä Anna että Johanna saivat kumpikin 0/12 pistettä. Vertaisryhmän keskiarvo kappaleiden kiinteyden suhteen oli 6.33 ja keskihajonta 3.50. Kirjoitelman sidosteisuudesta ja organisoinnista Anna sai 3/9 ja Johanna 0/9 pistettä. Vertaisryhmän keskiarvo oli 5.00 ja keskihajonta 3.97. Taulukko koko ryhmän tuloksista on liitteenä (Liite 17).

Kirjoitelmatehtävä oli oppilaille vaikea, mikä näkyy tulosten suurena vaihteluna. Osa oppilaista antoi palautetta tehtävän vaikeudesta jo testin aikana. Kirjoitelmatehtävä poikkesi tavallisesta ainekirjoituksesta. Oppilaat eivät ehkä olleet tottuneet kuviin perustuviin aineistotehtäviin. Kirjoitelman laatimiseen annettiin useita ohjeita ja kirjoitelman tekemiseen oli käytettävissä rajallinen aika (60 minuuttia). Mustavalkoiset kuvat olivat monen oppilaan mielestä epäselviä. Värikuvat heijastettiin valkokankaalle ja ohjeet olivat näkyvissä taululla, joten oppilaiden oli pystyttävä keskittymään moneen asiaan yhtä aikaa. Luokanopettaja kertoi kiinnittävässä ainekirjoituksessa huomiota yhteen oikeinkirjoitusasiaan kerrallaan. Oppilaat olivat tottuneet siihen, että he tiesivät, mihin asioihin heidän pitäisi kirjoitelmassaan keskittyä. Nyt arvioitavana oli monta asiaa yhtä aikaa. Ainoastaan käsialaan ei tässä testissä kiinnitetty huomiota.

Vertaisryhmän kirjoitelmatulosten keskiarvoon saattaa vaikuttaa niitä alentavasti se, että testistä puuttui neljä tyttöä (Birgitta, Donna, Katja ja Laura). He pärjäsivät luetun- ja kuullunymmärtämisen testeissä ja sanelukirjoituksessa keskitasoisesti tai sitä paremmin. Voisi olettaa, että he olisivat menestyneet myös kirjoitelmatehtävässä.

Annan ja Johannan kirjoitelmatehtävän tulokset vertaisryhmään verrattuna on esitetty kuviossa 10. Viivadiagrammista näkyy, että Anna suoriutui oikeinkirjoitusta ja kappaleiden kiinteyttä lukuun ottamatta Johannaa selvästi paremmin.



KUVIO 10. Kertomuskirjoitelmatestin tulokset

5.1.3 Sanavarasto

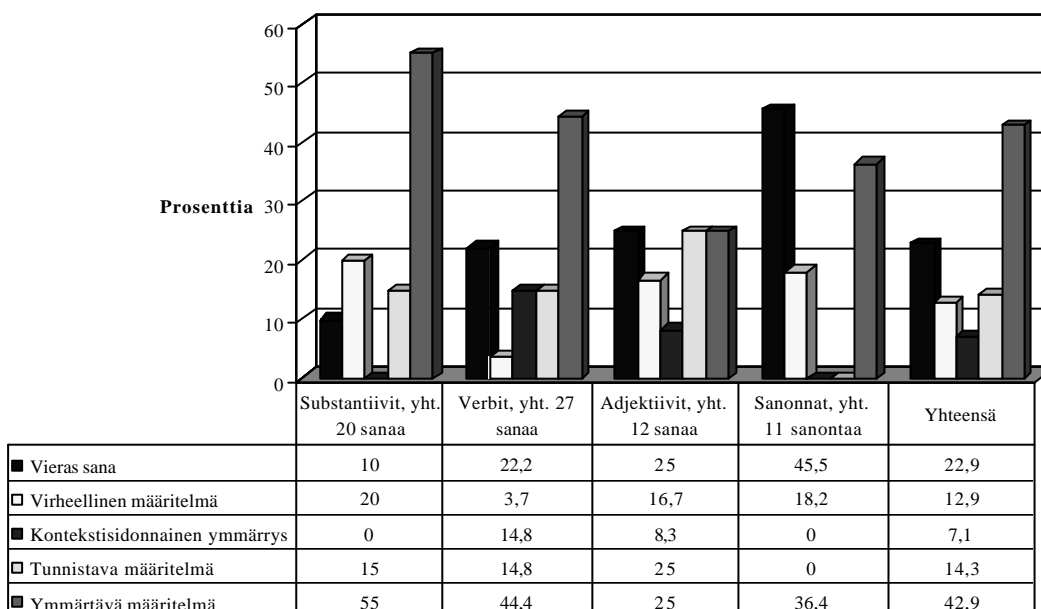
Sanavarastotestissä Annan määrittelemistä 70 sanasta 16 (22.9 %) oli hänelle vieraita. Yhdeksälle sanalle (12.9 %) hän antoi virheellisen määritelmän. Anna määritteli kuusi sanaa (8.6 %) kontekstisidonnaisesti ja yhdeksän sanaa (12.9 %) tunnistavasti. Ymmärtävän määritelmän hän antoi 30 sanalle (42.9 %). Johannalle sanavarastotestin sanoista kymmenen (14.3 %) oli vieraita. Hän antoi 15 sanalle (21.4 %) virheellisen määritelmän ja määritteli yhdeksän sanaa (12.9 %) kontekstisidonnaisesti. Tunnistavan määritelmän hän antoi kuudelle (8.6 %) ja ymmärtävän 30 sanalle (42.9 %).

Testitilanteessa Anna sanoi useammin suoraan, jos ei tiennyt kysytyn sanan merkitystä. Johanna sen sijaan sanoi kuulleen sanan aikaisemmin ja arvuutteli vaikeiden sanojen merkityksiä ennen "en tiedä" -toteamusta. Tämä voi olla syynä siihen, että Annalla vieraiden sanojen määrä on virheellisiä määritelmiä suurempi ja Johannalla päinvastoin.

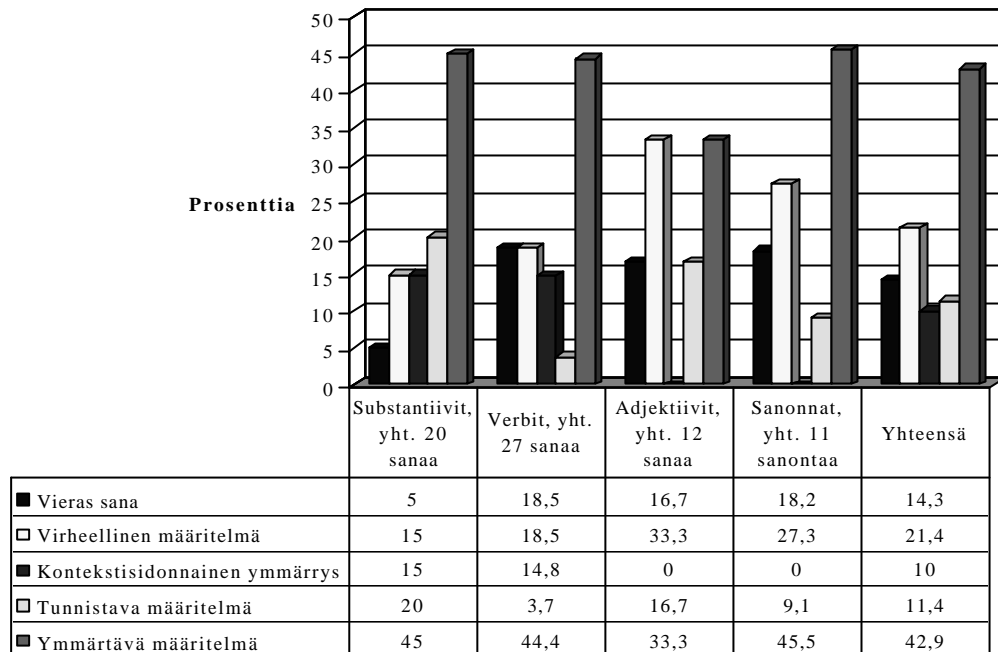
Annan sanavarastotestin tulokset on esitetty kuviossa 11 ja Johannan kuviossa 12. Sanavarastotestissä Annan substantiiveille (yhteensä 20 sanaa) antamista määritelmistä 55.0 prosenttia luokiteltiin ymmärtäviksi ja verbeistä (yhteensä 27 sanaa) 44.4 prosent-

tia. Adjektiiveille (yhteensä 12 sanaa) annetuista määritelmistä vieraita, tunnistavia ja ymmärättäviä oli kaikkiaan 25,0 prosenttia. Sanonnoista (yhteensä 11 sanontaa) lähes puolet (45,5 %) oli hänelle vieraita ja 36,4 prosenttia ymmärättäviä.

Johannan substantiiveille antamista määritelmistä 45,0 prosenttia ja verbeille antamista määritelmistä 44,4 prosenttia oli ymmärättäviä. Adjektiiveissa sekä virheellisiä että ymmärättäviä määritelmiä oli 33,3 prosenttia. Toisin kuin Annalla, Johannan sanonnoille antamista määritelmistä lähes puolet (45,5 %) oli ymmärättäviä. Hänellä oli kuitenkin sanonnoissa enemmän virheellisiä määritelmiä (27,3 %) kuin Annalla (18,2 %). Yksityiskohtaiset tiedot sanavarastotestin tuloksista ovat liitteenä, samoin esimerkit Annan ja Johannan antamista määritelmistä (Liite 18).



KUVIO 11. Annan tulokset sanavarastotestissä



KUVIO 12. Johannan tulokset sanavarastotestissä

Sanavarastotestin sanat oli valittu tutkimuksessa käytettyjen luetun- ja kuullunymmärtämisen testeistä. Anna vastasi oikein kuuteen sellaiseen kysymykseen, johon liittyvää sanaa tai sanoja hän ei tiennyt. Johannalla tällaisia oikeita vastauksia oli seitsemän. Anna vastasi väärin viiteen kysymykseen, joihin liittyvät sanat hän tiesi. Johannalla tällaisia väriä vastauksia oli 10. Kysymyksiin, joihin liittyviä sanoja ei ollut sanavarastotestissä mukana (yhteensä 13 kysymystä), Anna vastasi väärin yhdeksän ja Johanna kuusi kertaa. Anna vastasi väärin 17 sellaiseen kysymykseen, johon liittyvää sanaa tai sanoja hän ei tiennyt ja oikein seitsemään sellaiseen kysymykseen, johon liittyvät sanat hän tiesi. Johanna vastasi väärin 15 sellaiseen kysymykseen, johon liittyvää sanaa tai sanoja hän ei tiennyt ja oikein kolmeen sellaiseen kysymykseen, johon liittyvät sanat hän tiesi. Annan kohdalla 24/48 (50.0 %) ja Johannan kohdalla 18/48 (37.5 %) kysymyksistä oli sellaisia, joissa sanojen määrittelyn ja testivastausten välillä oli yhteys.

Annan ja Johannan sanavarastotestien tulosten yhteys luetun- ja kuullunymmärtämisen testeissä selviytymiseen on esitetty liitteenä olevassa taulukossa (Liite 19).

5.2 Sosiaalinen vuorovaikutus ryhmätilanteessa

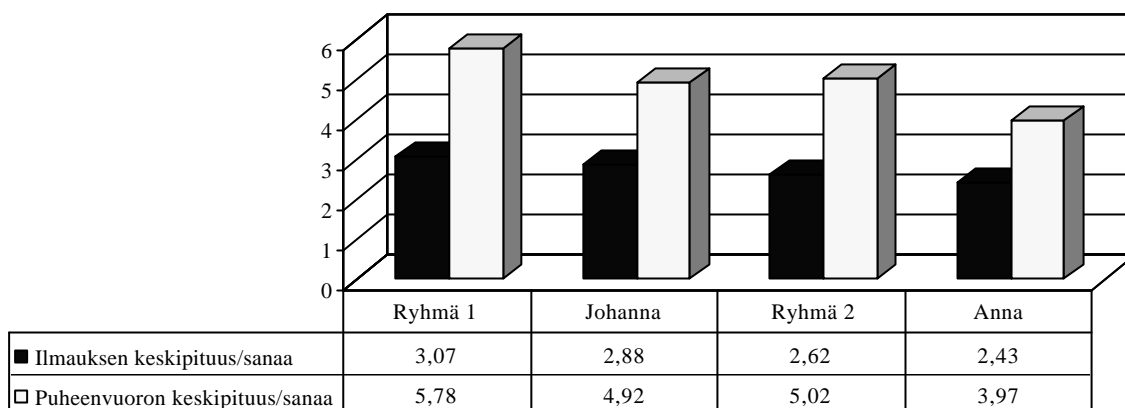
5.2.1 Puheenvuorot, ilmaukset ja sanat ryhmäkeskusteluissa

Ryhmä 1 (Birgitta, Donna, Emilia, Fanny, Gina, Ilona, Johanna ja Laura) käytti ryhmätehtävän suorittamiseen yhteensä 36 minuuttia, joista noin 1 minuutti 30 sekuntia oli hiljaisuutta ja noin 3 minuuttia 45 sekuntia hälinää. Puheenvuoroja keskustelussa käytettiin yhteensä 664 kappaletta. Puheenvuoroista 19 oli epäselviä eli joko taustahälinän tai hiljaisen puheäänen vuoksi puheesta ei saanut selvää. Puheenvuorot jakaantuivat ilmauksiksi, joita keskustelun aikana oli koko ryhmällä yhteensä 1241. Ilmauksista 26 oli epäselviä. Sanoja keskustelun aikana sanottiin yhteensä 3726. Puheenvuorojen keskipituus oli 5.78 sanaa/puheenvuoro ja ilmauksien keskipituus 3.07 sanaa/ilmaus.

Ryhmä 2 (Anna, Cii, Henna, Katja, Mira, Nelli ja Oona) käytti ryhmätehtävän suorittamiseen yhteensä 32 minuuttia, joista noin 1 minuutti 17 sekuntia oli hiljaisuutta ja noin 4 minuuttia 27 sekuntia hälinää. Puheenvuoroja keskustelussa käytettiin yhteensä 646 kappaletta. Puheenvuoroista 24 oli epäselviä. Ilmauksia koko ryhmällä oli yhteensä 1235. Ilmauksista 43 oli epäselviä. Sanoja keskustelun aikana sanottiin yhteensä 3124. Puheenvuorojen keskipituus oli 5.02 sanaa/puheenvuoro ja ilmauksien keskipituus 2.62 sanaa/ilmaus.

Ryhmässä 1 tyttöjen puheenvuoroista eniten käytti Birgitta (144 puheenvuoroa) ja vähiten Ilona (22 puheenvuoroa). Johanna käytti puheenvuoroista 105 (15.8 prosenttia). Ilmauksia Johannalla oli 175 (14.1 % ryhmän kaikista ilmauksista) ja sanoja 487 (13.1 % ryhmän kaikista sanoista). Ryhmässä 2 tyttöjen puheenvuoroista eniten käytti Cii (187 puheenvuoroa) ja vähiten Nelli (28 puheenvuoroa). Anna käytti puheenvuoroista 38 (5.9 prosenttia). Ilmauksia Annalla oli 60 (4.9 % ryhmän kaikista ilmauksista) ja sanoja 131 (4.2 % ryhmän kaikista sanoista). Tarkemmat tiedot osallistujien sanojen, ilmauksien ja puheenvuorojen määristä ovat liitteenä (Liite 20).

Kuviosta 13 näkyy, että ryhmässä 1 puheenvuorot ja ilmaukset olivat keskimäärin pidempiä kuin ryhmässä 2, vaikka ilmauksien ja puheenvuorojen määrä oli kummassakin ryhmäkeskustelussa lähes sama. Johannan ilmaukset ja puheenvuorot olivat pidempiä kuin Annan.

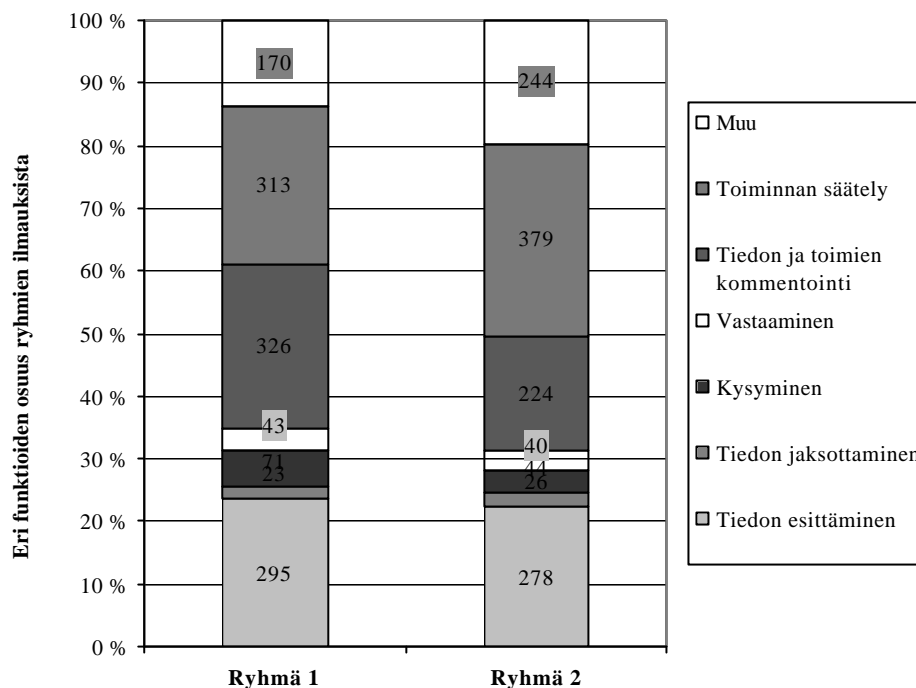


KUVIO 13. Ilmauksien ja puheenvuorojen keskipituudet ryhmäkeskusteluissa

5.2.2 Roolit ryhmätilanteessa

Ryhmäkeskusteluissa käytettyjen ilmauksien jakautuminen funktioittain on esitetty kuviossa 14. Johannan ryhmässä (ryhmä 1) kommentoitiin tietoa ja toimia sekä esitettiin kysymyksiä ja vastattiin niihin enemmän kuin Annan ryhmässä (ryhmä 2). Annan ryhmässä säädeltiin toimintaa Johannan ryhmää enemmän. Annan ryhmässä myös luokkaan "Muu" kuuluvia ilmauksia (esim. epäasiallisuudet) oli selvästi enemmän.

Ryhmätilanteissa ilmausten funktiot jakautuivat tiedon esittämiseen Johannan ryhmässä (Ryhmä 1) 23.8 % ja Annan ryhmässä (Ryhmä 2) 22.5 % sekä tiedon jaksottamiseen Johannan ryhmässä 1.9 % ja Annan ryhmässä 2.1 %. Kysymiseen käytettiin Johannan ryhmässä ilmauksista 5.7 % ja Annan ryhmässä 3.6 %, vastaamiseen Johannan ryhmässä 3.5 % ja Annan ryhmässä 3.2 %. Johannan ryhmässä tietoja ja toimia kommentoitiin 26.3 %, Annan ryhmässä 18.1 %. Johannan ryhmässä toiminnan säätelyyn käytettiin 25.2 % ilmauksista, Annan ryhmässä 30.7 %. Ilmausten funktioluokkaan "Muu" laskettiin Johannan ryhmän ilmauksista 13.7 % ja Annan ryhmän ilmauksista 19.8 %.



KUVIO 14. Ryhmäkeskustelujen ilmaukset funktioittain

Johanna käytti kaikista ryhmänsä tiedon esittämiseen liittyvistä ilmauksista eniten, 20.7 prosenttia. Seuraavaksi eniten niitä käyttivät Donna (19.3 %) ja Birgitta (17.3 %). Tiedon jaksottamiseen liittyvistä ilmauksista Johanna käytti 17.4 prosenttia. Eniten tietoa jaksotti Birgitta (30.4 %) ja toiseksi eniten Donna (21.7 %). Johanna esitti ryhmätilanteessa kysymyksiä muita enemmän, 19.7 prosenttia kaikista kysymyksistä. Ryhmän vastauksista hän käytti 7.0 prosenttia. Eniten muiden kysymyksiin vastasi Donna (23.3 %). Ryhmässä 1 käytettiin paljon ilmauksia tiedon ja toimien kommentointiin ja toiminnan säätelyyn. Johannan osuus kommentoinnista oli 13.5 % ja toiminnan säätelystä 6.4 %. Eniten ryhmässä tietoja ja toimia kommentoivat Birgitta (30.4 %) ja Donna (26.7 %) ja toimintaa säätelivät eniten Birgitta (30.4 %) ja Gina (18.8 %). Luokkaan "Muu" kuuluvia ilmauksia käyttivät eniten Donna (22.9 %) ja Birgitta (22.4 %). Johanna käytti niistä 17.1 prosenttia.

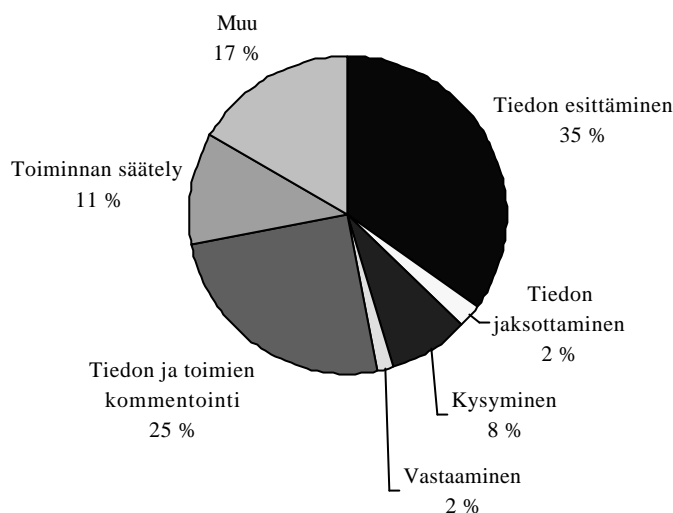
Anna käytti kaikista ryhmänsä tiedon esittämiseen liittyvistä ilmauksista 9.4 prosenttia. Häntä enemmän niitä käyttivät Ciia (41.0 %), Henna (20.1 %) ja Mira (18.0 %). Ciian tiedon esittämiseen liittyvät ilmaukset olivat pääosin eläytymistä suunnitteilla olevaan luokkaretkeen, eivät varsinaista faktatiedon esittämistä. Anna ei käyttänyt tiedon jaksottamiseen liittyviä ilmauksia. Eniten tietoa jaksotti Ciia (73.1 %). Ryhmätilanteessa esitetystä kysymyksistä Anna esitti 4.5 prosenttia, eniten kysymyksiä esitti Ciia

(45.5 %) ja toiseksi eniten Mira (29.5 %). Anna käytti ryhmän vastauksista 12.5 prosenttia. Eniten muiden kysymyksiin vastasi Henna (30.0 %). Annan osuus tiedon ja toimien kommentoinnista oli 1.8 % ja toiminnan säätelystä 3.4 %. Eniten ryhmässä tietoja ja toimia kommentoivat Ciia (32.6 %), Henna (21.0 %) sekä Mira (20.0 %) ja toimintaa sääteli eniten Ciia (44.1 %). Luokkaan "Muu" kuuluvia ilmauksia käytti eniten Henna (29.5 %). Annan osuus näistä ilmauksista oli 4.1 prosenttia.

Johannan ryhmässä Gina käytti omista ilmauksistaan eniten toiminnan säätelyyn (32.8 %). Tiedon ja toimien kommentointiin käyttivät omista ilmauksistaan eniten Donna (35.1%) ja Birgitta (32.1 %). Eniten omista ilmauksistaan tiedon esittämiseen käyttivät Fanny (41.4 %) ja Iiona (36.8 %). Emilia käytti omista ilmauksistaan eniten tiedon esittämiseen (29.0 %) ja toiminnan säätelyyn (29.0 %), Laura taas tiedon esittämiseen (24.0 %) ja muuhun (24.0 %). Tarkemmat tiedot osallistujien ilmauksien eri funktioiden määristä ovat liitteenä (Liite 21).

Johannan omien ilmauksien jakautuminen funktioittain on esitetty kuviossa 15. Tiedon esittämiseen Johanna käytti 34.9 prosenttia kaikista ilmauksistaan (esim. nimeäminen ja luokittelu sekä informoiva ilmaus, Johanna: *444 Kieli. 445 Me voidaan puhua enkkuu siellä. Arvioiminen ja mielipide: 284 Kyl se aika paljo on jos kaheks viikoks 285 koska meit on suunnilleen kolkytyks tai jotain. Eläytyminen: 099 Sitte kerätään vaikka pulloja.*) ja tiedon jaksottamiseen 2.3 prosenttia. Kysymyksiä hänen ilmauksistaan oli 8.0 (eläytymiskysymys: *713 Mut miks me ei voitias mennä kävellen 714 nähtäs paljo paremmin?* ja nimeämiskysymys: *563 Millä me mennään sinne? 564 Junalla? 565 Laivalla?*) ja vastauksia 1.7 prosenttia (arvioimis- ja mielipidevastaus: *723 Sit mennään 724 ja sitte tilataan linja-auto*). Tiedon ja toimien kommentointiin Johannan ilmauksista liittyi 25.1 (henkilö- ja tilannekommentti: *289 Kyl must kaikki lähtee.*) ja toiminnan säätelyyn 11.4 prosenttia (työrauhakäskyt: *545 Älkää riidelkö hei. ja 794 Yhteistyötä.*). Luokkaan "Muu" laskettiin 16.6 prosenttia Johannan ilmauksista. Niistä suurin osa oli epäselviä ilmauksia.

Johanna

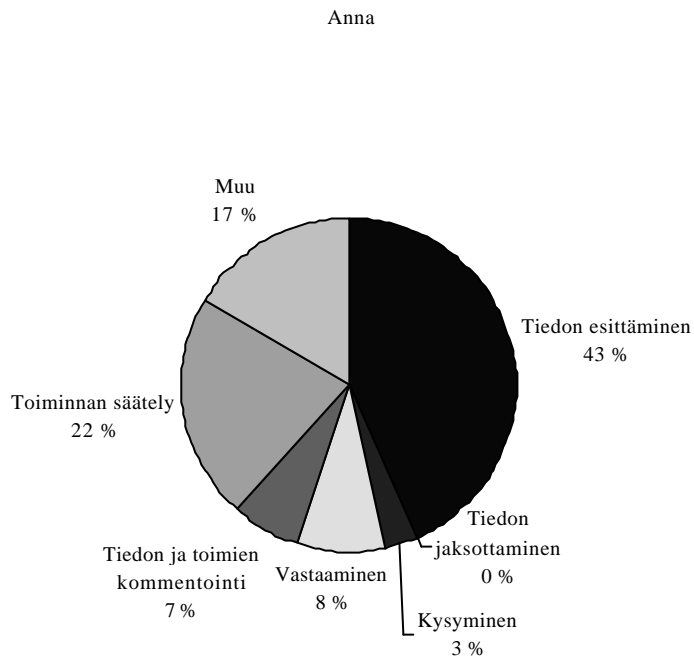


KUVIO 15. Johannan ilmaukset funktioittain

Annan ryhmässä toiminnan säätelyyn omista ilmauksistaan eniten käyttivät Ciia (36.9 %) ja Mira (27.5 %), tiedon ja toimien kommentointiin Katja (30.7 %). Luokkaan "Muu" kuuluviin ilmauksiin käyttivät eniten omista ilmauksistaan Henna (30.9 %), Nelli (35.1 %) ja Oona (41.9 %). Ciian toiminnan säätelyyn liittyvistä ilmauksista suurin osa oli toimintakehotuksia. Hennan ja Oonan luokkaan "Muu" kuuluvista ilmauksista suurin osa oli aiheeseen liittymättömiä kommentteja. Henna, Mira ja Oona keskustelivat ryhmätilanteen aikana muun muassa koulun liikuntatunneista ja laskivat leikkiä. Tarkemmat tiedot osallistujien ilmauksien eri funktioiden määristä ovat liitteenä (Liite 21).

Annan omien ilmauksien jakautuminen funktioittain on esitetty kuviossa 16. Tiedon esittämiseen Anna käytti eniten, 43.3 prosenttia, kaikista ilmauksistaan. Annan tiedon esittäminen oli pääosin nimeämistä ja luokittelua ja ilmaukset lyhyitä. Anna puhui lähinnä vieressään istuvalle Ciialle, joka kertoi Annan esittämät asiat muulle ryhmälle. (Anna: 419 *Luvat.* / 421 *Ilmasto.*). Tiedon jaksottamiseen liittyviä ilmauksia Anna ei käyttänyt lainkaan. Kysymyksiä hänen ilmauksistaan oli 3.3 (mielipide- ja arvioimiskysymys: 731 *Mennäänks me hotelliin?* 883 *Missä me syödään?*) ja vastauksia 8.3 prosenttia (nimeämisvastaus: 1012 *See intrail.*). Tiedon ja toimien kommentointiin Annan ilmauksista liittyi 6.7 (henkilö- ja tilannekommentti: 228 *Tää on suomeks.*) ja toiminnan säätelyyn 21.7 prosenttia (tekijän nimeäminen: 1066 *Mä* 1067 *Mää* *voin lukee tään pa-*

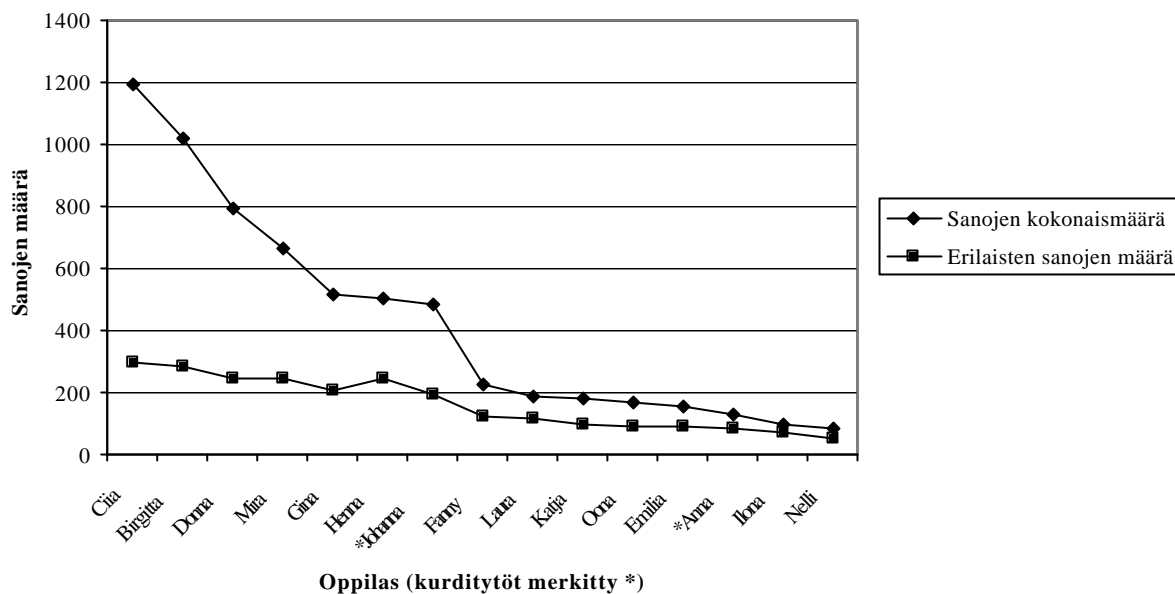
perin. 1068 *Mä voin lukee tän.* 1069 *Mä luen tän.*). Luokkaan "Muu" laskettiin 16.7 prosenttia Annan ilmauksista, joista suurin osa oli epäselviä ilmauksia.



KUVIO 16. Annan ilmaukset funktioittain

5.2.3 Sanaston rikkaus ryhmäkeskustelussa

Kurdityttöjen ja vertaisryhmän ryhmätilanteissa käyttämän sanaston rikkautta mitattiin laskemalla puhuttujen sanojen yhteismäärän lisäksi puheessa esiintyvät erilaiset sanat. Erilaisten sanojen määrä on suhteessa sanojen kokonaismäärään siten, että mitä enemmän sanoja on yhteensä, sitä pienempi on erilaisten sanojen osuus sanojen kokonaismäärästä. Sanojen kokonaismäärän suhde erilaisten sanojen määrään on esitetty kuviossa 17. Annan ja Johannan käyttämien erilaisten sanojen määrät suhteessa heidän käyttämiensä sanojen kokonaismääriin eivät poikkea vertaisryhmästä. Ryhmätilanteen osallistujien käyttämien erilaisten sanojen määrät on taulukoitu liitteessä 22.



KUVIO 17. Sanojen kokonaismäärän suhde erilaisten sanojen määrään

5.2.4 Ryhmätilanteiden laadullinen analyysi

5.2.4.1 Taistelu vallasta ja työskentelytavoista (Ryhmä 1)

Ryhmätilanteen alussa kaikki asettuivat paikoilleen rauhallisesti, vaikuttivat kiinnostuneilta ja kuuntelivat ohjeet tarkasti. Donna otti itselleen kirjurin roolin ja Birgitta aloitti varsinaisen keskustelun. Birgitta ehdotti heti aluksi työnjakoa ajan säästämiseksi, mutta muut olivat sitä mieltä, että työ ehdittäisiin tehdä yhdessäkin. Työskentelytavasta ja työnjaosta käytiin keskustelua useampaan kertaan. Birgitta ja Gina yrittivät ehdottaa työn jakamista osallistujien kesken, mutta Donna oli huolissaan siitä, osallistuisivatko kaikki tehtävän tekoon tasapuolisesti ja kuinka hän pystyisi kirjoittamaan, jos ryhmä käsittelisi montaa asiaa yhtä aikaa: *”Mitä noi loput sitten oikein tekee?”*, *”Mut enhän mä voi jos te jokainen teette eristä ni miten mä voin kirjata ne tähän”* ja *”Siis ei täs oo mitään järkeä. Ei tää oo yhtään ryhmätyö.”* Vaikka Donna piti itseään loppuun asti kirjuriina, kirjoittivat lähes kaikki oman osuutensa ryhmätyöstä.

Fanny oli alusta lähtien levoton. Aluksi hän naputti kynällä pöytää, myöhemmin kolisutti tuoliaan ja tömisteli jaloilla lattiaa. Viidentoista minuutin työskentelyn jälkeen Fanny, Ilona ja Emilia löysivät toisesta Intia-kirjasta hauskan kuvan ja alkoivat nauraa sille. Johannan keskittyminen tehtävään herpaantui hetkeksi ja hän alkoi hihitellä muiden mukana. Birgitta ja Gina pyysivät tyttöjä rauhoittumaan *”Siis rauhottukaa nyt hyvät*

ihmiset" (Birgitta), *"Kääntäkää sivua"* (Gina). Birgitan ja Donnan huolena oli, miten tyhmältä tyttöjen kikatus näyttäisi tutkimusvideolla. Gina piti koko ajan huolta siitä, että ryhmä pysyy aikataulussa. Hän kontrolloi ryhmän toimintaa sekä työrauhakäskyillä että viemällä varsinaista keskustelua eteenpäin. Donna ja Birgitta menivät keskustelun aikana epäasiallisuuksiin haukkumalla ja piikittelemällä toisiaan ja muita tyttöjä. Laura ja Emilia tekivät suurimman osan ajasta rauhallisesti töitä.

Asian käsittely eteni hitaasti rahan keräämisestä matkakohteiden valintaan, matkustustapaan, matka-ajankohtaan ja jälleen takaisin rahan keräämiseen. Tytöt jumittivat yksityiskohtiin ja aika kului toiminnan säätelyssä. Suunnitteluajan loppuessa osa tytöistä ehdotti, että Donna esittelisi yksin ryhmän aikaansaannoksen, *"koska se teki kaiken omasta mielestään"* (Johanna). Birgitta kuitenkin ehdotti, että jokainen esittäisi pienen osan suunnitelmasta. Näin lopulta tehtiin.

Vertaisryhmän tyttöjen arviointi ryhmätilanteesta. Birgitta arvioi osallistuvansa ryhmätilanteissa yleensä aktiivisesti keskusteluun ja kuuntelevansa toisia usein. Omien mielipiteiden esittäminen on hänelle helppoa ja hän tekee ryhmätehtäviä usein mielellään. Tutkimuksen ryhmätilanteessa Birgitta arvioi osallistuneensa keskusteluun paljon, esittäneensä omia mielipiteitään ja ajatuksiaan erittäin paljon ja kuunnelleensa toisia jonkin verran. Donna arvioi osallistuvansa ryhmätilanteissa yleensä hyvin usein aktiivisesti keskusteluihin ja kuuntelevansa toisia usein. Omien mielipiteiden esittäminen on hänelle hyvin usein helppoa ja hän tekee ryhmätehtäviä mielellään usein. Sekä Birgitta että Donna arvioivat omaa onnistumistaan ryhmätilanteessa erittäin hyväksi, mutta ryhmän toimintaa kohtalaiseksi.

Emilia, Fanny, Gina, Ilona ja Laura osallistuvat ryhmätilanteissa yleensä aktiivisesti keskusteluun. Emilialle ja Ilonalle omien mielipiteiden esittäminen on helppoa hyvin usein, Lauralle usein ja Fannylle ja Ginalle joskus. Emilia, Gina, Ilona ja Laura kuuntelevat toisten mielipiteitä hyvin usein, Fanny usein. Emilia osallistuu ryhmätehtävien tekoon mielellään hyvin usein, Gina, Ilona ja Laura usein ja Fanny joskus. Emilia arvioi osallistuneensa tutkimuksen ryhmätehtävissä keskusteluun paljon, muut tytöt jonkin verran. Emilia, Gina ja Laura esittivät omia ajatuksiaan mielestään paljon, Fanny ja Ilona jonkin verran. Emilia arvioi onnistuneensa tehtävissä erittäin hyvin ja Fanny kohtalaisesti. Gina, Ilona ja Laura arvioivat onnistuneensa hyvin. Ryhmä toimi Ilonan mielestä erittäin hyvin, Ginan, Emilian ja Fannyn mielestä hyvin ja Lauran mielestä kohtalaisesti.

Kahden tulen välissä. Ryhmätilanteen alussa Johanna kuunteli ohjeet tarkasti ja esitti heti selventäviä kysymyksiä. Hän seurasi pitkään keskustelua pöydän molemmilla puolilla ennen kuin itse tarttui materiaaleihin ja alkoi lukea. Hän seurasi aluksi huvittuneena Birgitan ja Donnan väittelyä, mutta puuttui siihen hetken kuluttua komentamalla "*älkää riidelkö*". Johanna vei keskustelua eteenpäin esittämällä kysymyksiä, mutta hänen huomionsa herpaantui, kun vasen puoli löysi Intia-kirjasta hassun kuvan. Tämän jälkeen hän alkoi selata kirjaa Fannyn ja Ilonan kanssa ja naureskelu jatkui ryhmätehtävän loppuun saakka. Johanna vakavoitui keskustelun aikana muutamaaan otteeseen, esimerkiksi silloin kun häntä moitittiin naureskelusta.

Johanna oli koko ajan selvillä oikean puolen keskustelusta ja osallistui siihen rohkeasti esittämällä kysymyksiä, kommentteja ja ehdotuksia. Hän oli ryhmätilanteessa fyysisesti levoton ja piilotteli kasvoja käsiinsä, mikä saattoi johtua videokamerasta. Ilmeisesti Johanna turhautui keskustelun hitaaseen etenemiseen ja epäoleellisiin asioihin takertumiseen eikä siksi jaksanut keskittyä loppuun saakka. Ryhmätehtävässä hän otti eniten kontaktia Birgittaan, jonka vieressä istui.

Johanna täytti itsearviointilomakkeen nopeasti. Itsearviointilomakkeessa Johanna arvioi osallistuvansa ryhmätilanteissa keskusteluun usein aktiivisesti ja omien mielipiteiden ja ajatusten esittäminen on hänelle usein helppoa. Hän kuuntelee toisia hyvin usein ja pitää ryhmätehtävien tekemisestä joskus. Johanna arvioi osallistuneensa ryhmätilanteessa keskusteluun ja esittäneensä omia mielipiteitään ja ajatuksiaan jonkin verran, mutta kuunnelleensa toisia paljon. Oma onnistumistaan ryhmätilanteessa hän arvioi hyväksi, ryhmän toimintaa erittäin hyväksi. Haastattelussa tuli myöhemmin ilmi, että ryhmätilanteessa Johannaa oli ärsyttänyt Donnan käyttäytyminen ja hänen mielestään tehtävä olisi onnistunut ilman Donnaakin. Oman suorituksen näkeminen videolta kiinnosti kovasti. Ryhmätilanteen jälkeen tehtävästä keskusteltaessa hän oli sitä mieltä, että pärjäsi hyvin. "*Eihän me oikeesti lähetä sinne*", hän totesi.

5.2.4.2 Epävarma yksinvalti ja alamaiset (Ryhmä 2)

Ryhmätilanteen alussa tytöt asettuivat paikoilleen ja vaikuttivat innostuneilta. He kuuntelivat ohjeet tarkasti, minkä jälkeen Ciia alkoi jakaa muille tytöille tehtäviä. Tytöt ilmeisesti arastelivat videokameraa, koska kaikki puhuivat aluksi hiljaa kuiskailemalla ja korottivat ääntään vasta tutkijoiden pyynnöstä. Tytöt kävivät apusanalista läpi kohta kohdalta Ciian kirjatessa suunnitelmaa paperille. Ciia informoi koko ajan muita siitä,

mitä oli kulloinkin kirjoittamassa ”*Mä kirjotan että..*”. Myös Mira, Katja ja Henna kirjoittivat vuorollaan Ciian sanellessa sanatarkasti ”*No niin, kirjuta että..*”.

Henna esitti koko ryhmätehtävän ajan sukkelia kommentteja ja vitsejä. Välillä Hennan ja Miran keskustelu kääntyi täysin epäasiallisuuksiin, jotka eivät liittyneet mitenkään tehtävään. Oona ei osallistunut tehtävän tekoon lainkaan. Hän istui hiljaa paikallaan selaten materiaalia yksin tai yhdessä Annan kanssa. Hän myös leikki viivoittimella ja kynällä pitkän aikaa. Oona osallistui kuitenkin välillä Hennan ja Miran koululiikuntaa koskevaan keskusteluun ja naureskeli Hennan vitseille.

Mira ja Henna osallistuivat koko ajan kuitenkin myös tehtävän tekoon. Ciia haki kommentteilleen varmistusta etenkin Miralta. Nelli istui suurimman osan aikaa materiaalia selaten ja muita kuunnellen, mutta kuitenkin aktiivisesti osallistuen. Ennen suunniteluajan loppumista Oona ehdotti, että Mira voisi esittää ryhmän tuotoksen. Ciia kuitenkin hylkäsi ehdotuksen: ”*Ei vaan sellainen joka ei oo kirjoittanu*” ja määräsi lukijoiksi Annan, Oonan ja Hennan.

Vertaisryhmän tyttöjen arviointi ryhmätilanteesta. Ciia, Henna, Katja, Mira, Nelli ja Oona arvioivat kaikki osallistuvansa joskus aktiivisesti keskusteluun ryhmätilanteissa. Oonalle omien mielipiteiden esittäminen on helppoa usein, muille tytöille joskus. Oona kuuntelee toisten mielipiteitä hyvin usein, muut usein. Oona ilmoitti tekevänsä ryhmätehtäviä mielellään hyvin usein, Ciia usein, Katja, Mira ja Nelli joskus ja Henna harvoin. Ciia arvioi osallistuneensa ryhmätehtävään aktiivisesti, muut tytöt jonkin verran. Oona esitti omia mielipiteitään mielestään vähän, muut tytöt jonkun verran. Toisten mielipiteitä kuunteli ryhmätilanteissa mielestään erittäin paljon Oona, paljon Katja ja Mira ja jonkin verran Ciia, Henna ja Nelli. Oman onnistumisensa arvioivat hyväksi Oona, Ciia ja Katja ja kohtalaiseksi Henna, Nelli ja Mira. Ryhmä toimi erittäin hyvin Katjan, Ciian ja Hennan mielestä ja hyvin Miran, Nellin ja Oonan mielestä.

Hiljainen neuvonantaja. Ryhmätilanteen alussa Anna kuunteli ohjeet tarkasti ja katseli materiaalia kiinnostuneena. Hän kuunteli aktiivisesti ja tasapuolisesti kaikkia tyttöjä, mutta puhui lähinnä Cialle. Parhaan ystävänsä Oonan kanssa Anna ei jostain syystä keskustellut juuri lainkaan vaikka istui tämän vieressä. Hän vilkaisi Oonaa kuitenkin aina välillä. Annan osallistuminen oli toiminnan tasolla aktiivista, hän ojenteli edes takasin kirjoja ja papereita, katseli Ciian kirjoittamista ja selasi kirjoja ja papereita välillä Oonan kanssa, välillä yksin. Videolla näkyi selkeitä pysähtyneisyyden hetkiä. Esimerkiksi silloin kun muut tytöt keskustelivat diskoista, Anna istui hiljaa katse alas luotuna.

Annakin vältteli selvästi videokameraa, lisäksi hän puhui hyvin hiljaa ja peitti Cii-alle puhuessaan usein suunsa. Hän ei esittänyt ajatuksiaan koko ryhmälle vaan ainoastaan Cii-alle, jonka kanssa oli eniten kontaktissa ja joka otti asiat sitten käsitteilyyn.

Anna seurasi vasemman puolen epäasiallisuuksia ja selvästi huomasi vitsit ja sukkeluudet, muttei lähtenyt mukaan naureskeluun. Ainoa Annan oman tahdon voimakas ilmaus sijoittui ryhmätilanteen loppuun, kun hän halusi lukea matkasuunnitelmasta tietyn osan. "*Mä luen tän*", hän toisti useita kertoja. Lukiessaan suunnitelmaa hän selvästi nautti tilanteesta.

Itsearviointiin Anna täytti nopeasti. Itsearviointilomakkeessa Anna arvioi osallistuvansa ryhmätilanteissa keskusteluun usein aktiivisesti. Omien mielipiteiden ja ajatusten esittäminen on hänelle helppoa joskus. Aiheesta keskusteltiin lisää haastattelussa. Anna kertoi, että luokassa hän ei aina uskalla sanoa mitä ajattelee, mutta kotona hän uskaltaa. Anna arvioi yleensä ryhmätilanteissa kuuntelevansa toisia hyvin usein ja pitävänsä ryhmätehtävien teosta usein. Anna arvioi osallistuneensa tutkimuksen ryhmätilanteissa keskusteluun ja kuunnelleensa toisia erittäin paljon sekä esittäneensä omia mielipiteitään ja ajatuksiaan paljon. Oma onnistumisestaan ryhmätehtävässä sekä ryhmän toimintaa hän arvioi erittäin hyväksi. Haastattelussa Anna kertoi ryhmätehtävän *olleen "ihan helppo ja kiva"*.

5.2.4.3 Yhteenveto ryhmätilanteiden laadullisesta analyysistä

Molemmat kurditytöt hymyilivät lähes koko ryhmätehtävän ajan. Johanna ei vakavoitunut täysin edes silloin kun häntä moitittiin. Donnan kommentointi selvästi ärsytti Johannaa, mutta hän ei näyttänyt sitä ulospäin. Hymyileminen saattaa olla kulttuurisidonnainen, kasvojen menettämisen pelosta johtuva reaktio. Vaikka tilanne olisi tuntunut epämiellyttävältä tai ärsyttävältä, tytöt eivät näyttäneet sitä missään vaiheessa ulospäin.

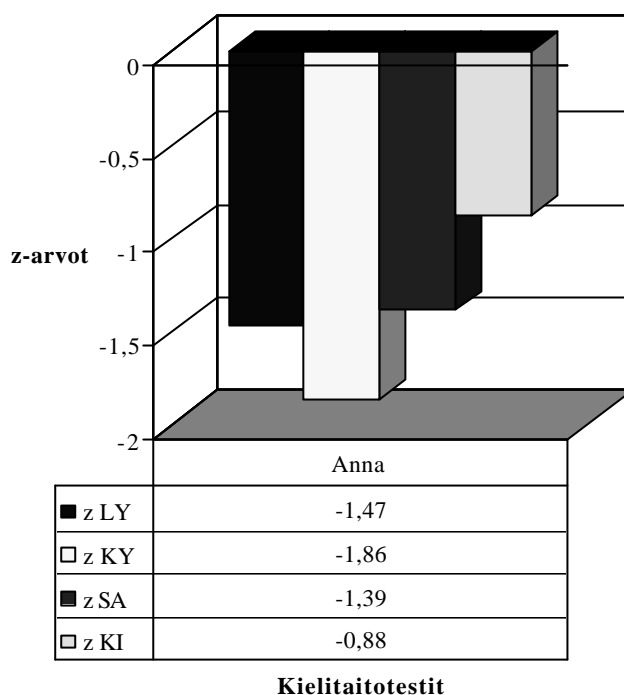
Tässä luvussa esitetty ryhmätilanteiden ja kurdityttöjen toiminnan kuvaus perustuu tutkijoiden tilanteista tekemiin havaintoihin ja videoaineiston käsittelyn yhteydessä syntyneisiin tulkintoihin.

6 KURDITYTTÖJEN KIELITAITOPROFIILIT

6.1 Anna

Suomen kieli. Anna ymmärtää omasta mielestään aina tarpeeksi hyvin, mitä oppitunneilla puhutaan. Lääkärien, myyjien ja bussinkuljettajien puhetta hän arvioi ymmärtävänsä tarpeeksi hyvin vain joskus. Suomen puhuminen kavereiden kanssa ja erilaisissa asiointitilanteissa (postissa ja kaupassa) onnistuu yleensä tarpeeksi hyvin - puhelimesta puhuminen on vaikeampaa ja onnistuu tarpeeksi hyvin vain joskus. Anna ymmärtää yleensä mielestään tarpeeksi hyvin, mitä lehdissä, mainoksissa ja oppikirjoissa lukee. Oppikirjojen kohdalla hän kuitenkin hieman epäilee. Suomen kielen taitojen itsearviointilomakkeessa hän arvioi puhumis-, kirjoittamis- ja ymmärtämistaitonsa hyväksi.

Kuviossa 18 näkyy Annan kielitaitoprofiili luetun- ja kuullunymmärtämisen (LY ja KY) sekä kirjoittamisen testeissä (SA = sanelu, KI = kirjoitelma) suoriutumisen perusteella, kun testien tulokset on ilmoitettu standardipisteinä (z-pisteet). Tällöin testitulokset ovat keskenään vertailukelpoisia. Kielitaitotesteissä Anna pärjäsi parhaiten kirjoitelmatehtävässä, jonka arvioi itse menneen heikoiten: ”...mut jos niistä kuva, niistä piti kirjottaa niin se vähän meni huonosti mulla.” Toiseksi parhaiten Anna onnistui sanelutehtävässä. Vaikeimpia olivat ymmärtämistehtävät. Luetunymmärtämisen testin Anna arvioi onnistuneen ”No se oli kyllä ihan, ihan ookoo” ja kuullunymmärtämisen testiä hän piti testeistä helpoimpana. (Anna 18.4.2002, 12.) Kirjoitelmatehtävän jälkeen täyteen itsearviointilomakkeessa Anna arvioi kaikkien testien onnistuneen hyvin. Samassa yhteydessä hän kertoi tekevänsä kirjoitelmatehtäviä mielellään usein, luetunymmärtämisen tehtäviä joskus ja kuullunymmärtämisen tehtäviä vain harvoin. Sanavarastotestissä Anna tunsikin määräteltävistä 70 sanasta yhteensä 45. Hänelle helpoimpia olivat substantiivit ja verbit ja vaikeimpia adjektiivit ja sanonnat. Annan mielestä oman kielitaidon arviointi on joskus vaikeata (Anna, s. 6).



KUVIO 18. Annan kielitaitoprofiili testien perusteella

Opettajien arvion mukaan Annalla on ongelmia luetunymmärtämisessä ja kirjoittamisessa eikä ongelmien syystä olla aivan varmoja. Luetunymmärtäminen ei S2-opettajan (25.3.2002, 9-10) mukaan ole ”täysin niinku pitää”. Hänen mukaansa Anna suoriutuu hyvin S2-materiaaleissa olevista samantyyppisinä toistuvista tehtävistä, mutta jos esimerkiksi kokeissa on vaikeampi teksti, hän ymmärtää tehtävänannon usein ”jotenki hassusti”. S2-opettajan mukaan Annan sanavarasto on konkreettisella tasolla ”ihan hyvä”, mutta se ei riitä kokeissa, joissa kysymykset ovat usein melko abstrakteja. Erityisopettajan käsityksen mukaan Anna on ”matematiikassa ihan näppärä”, mutta reaaliaineissa kirjoittamisen vaikeudet ja sanavaraston mahdollinen suppeus näkyvät (Erityisopettaja, s. 8). Luokanopettajan (9.4.2002, 1) mukaan luetunymmärtämisen vaikeudet ilmenevätkin lukuaineissa, joissa oppikirjat ovat usein aika vaikeita. Opettajat ovat arvelleet, että Annan luetunymmärtämisen vaikeudet saattavat johtua syvemmän käsitteellisen tason heikkoudesta. S2-opettaja (s. 8-10) epäilee Annan alisuoriutuvan kokeista: Anna on koko kouluajan suorittanut kokeet hyväksyttävästi, mutta ”--- mul on vaan semmonen intuitio, että hänen pitäis – niinku parempia numeroita saada kokeista, kun hän on ihan fiksu tyttö.” (S2-opettaja, s. 10). Suomen kielen kokeista (S2) Anna saa kahdeksaisia, mutta ei kiitettäviä.

Anna on käynyt alkuopetuksen sekä neljännen ja viidennen luokan aikana erityisopettajan tunneilla harjoittelemassa kirjoittamista. ”--- toki tietenkin myös oikeinkirjoitusasiat mutta mutta tuota noin niinku erityisesti sitte vielä harjoteltiin sitä tuottamista kun se oli niin vaikeeta.” (Erityisopettaja 18.3.2002, 1) Oikeinkirjoitus on erityisopettajan mukaan ollut ongelmallista, koska Anna ei ole pystynyt tuottamaan suomen kielen sanoja oikeissa muodoissa, vaikka onkin osannut taivuttaa niitä ja korjata virheitään, kunhan on saanut sanasta oikean mallin. Anna ei kuitenkaan hyötynyt lukiopetuksesta.

Luokanopettajan (s.2) mukaan Annan puhekieli on vielä vähän kankeata, minkä hän uskoo johtuvan ainakin osittain siitä, ettei Anna ole mukana vapaamuotoisemmissa sosiaalisissa tilanteissa suomalaisten ikätovereidensa kanssa. Opettajien mukaan Annan sosiaaliset suhteet suomalaisten kanssa rajoittuvat suurimmaksi osaksi kouluun. Erityisopettajan (s. 4) mukaan Anna ” --- on ollu koko ala-asteen Suomessa mutta elää kaiken vapaa-aikansa aika eristyksissä tästä suomalaisesta kulttuurista”. Anna ei saa osallistua luokan yökouluihin, diskoihin tai leirikouluihin. Anna ei opettajien tietojen mukaan saa myöskään käydä ystävänsä Oonan luona koulun jälkeen. Annan perhe harrastaa ja liikkuu paljon yhdessä, mutta lapsilla ei ole juurikaan suomalaisia kavereita. (Luokanopettaja, s. 2, 4; S2-opettaja, 4-5.) Sosiaalisten kontaktien puute suomalaisten ikätoverien kanssa varsinkin lomien aikana ei erityisopettajan (s. 9) mukaan voi olla näkyvä kielenkäytössä. Anna itse kertoi käyvänsä vapaa-ajallaan kävelyllä isosiskonsa tai äitinsä kanssa. Joskus hän viettää aikaa serkkunsa ja naapurissa asuvien suomalaisten kavereiden kanssa. Viikonloppuisin Annan perhe tapaa usein sukulaisiaan ja lomilla perhe matkailee yhdessä ympäri Suomea. (Anna, s. 8.)

Ryhmätilanne ja haastattelu. Ryhmäkeskustelussa Annan puheenvuorot olivat hyvin lyhyitä. Hän puhui hiljaa ja lähinnä vain vieressään istuvalle Ciialle, jonka kautta hän näytti osallistuvan keskusteluun sekä toisella puolella istuvalle parhaalle ystävälleen Oonalle, joka itse oli todella vaitonainen testitilanteen ajan. Annan osallistuminen keskusteluun keskittyi lähinnä tiedon esittämiseen. Hän ei juuri osallistunut ryhmän toiminnan kommentoimiseen tai toiminnan säätelyyn, vaan jätti sen muiden tehtäväksi. Anna puhui varsin hiljaa myös haastattelutilanteessa, jossa vastasi kysymyksiin lyhyesti. Välillä tuntui siltä, ettei Anna ymmärtänyt kaikkia kysymyksiä oikein ja joidenkin vastausten kohdalla oli myös vaikeata ymmärtää, mitä Anna tarkoitti.

Kurdin kieli. Anna arvioi osaavansa puhua ja kirjoittaa hyvin omalla äidinkielellään. Samoin hän arvioi ymmärtävänsä hyvin sekä kurdinkielistä puhetta että kirjoitusta. Haastattelussa hän kertoi vielä osaavansa lukea ja kirjoittaa kurdia. Annan kurdin kielen

taidoista ei kenelläkään opettajista ollut tarkempaa tietoa. ”---siis ongelmanahan on se, kun ei tiää maahanmuuttajalasten kohalla sitä, että miten se niitten niinku lukemaanoppimisprosessi on mennyt, jos ne on oppinu lukemaan jossaki muualla. Ja sitte ei oo tietoo siitä, että mikä on niitten oman äidinkielen taito. Niin se on ihan lapsenkengissä niinku se yhteistyö sen oman äidinkielenopettajan kanssa. Ja ku mä kuitenkin oon sitä mieltä, että se lähtee sieltä omasta äidinkielestä se kielenoppimishomma.” (Luokanopettaja, s. 9.) Annalla on ollut kolme eri kurdin kielen opettajaa ja lisäksi Annan isä on S2-opettajan mukaan opettanut äidinkieltä kotona lapsilleen (S2-opettaja, s. 12). Anna ei ole saanut säännöllistä kurdin opetusta. Kuudennella luokalla hän kuitenkin sai opetusta kerran viikossa. Annan mielestä kurdin kielen opiskelu on osittain vaikeata. Oman äidinkielen opetusta on hänen mielestään ollut tarpeeksi paljon. (Anna, s. 2-3.)

Kaksikielisyys ja -kulttuurisuus. Anna arvioi puhuvansa ja ymmärtävänsä suomea ja äidinkieltään yhtä hyvin mutta kirjoittavansa suomea paremmin. Suomea hän käyttää eniten koulun välitunneilla parhaan ystävänsä kanssa. Muulloin hän puhuu joko kurdia tai suomea. Anna käyttää kotona pääsääntöisesti kurdin kieltä. Vanhempien kanssa hän keskustelee ainoastaan kurdiksi, sisarusten kanssa hän käyttää sekä suomea että kurdia. Anna kertoo, että ”joskus tota isä sanoo että pitää puhua enemmän kurdia”(Anna, 5). Anna kertoi ajattelevansa koulussa suomeksi. Ajatusten kieli vaihtuu kuitenkin kurdiksi Annan alkaessa puhua kurdia. (Anna, 6.)

Annan oli vaikea vastata kysymyksiin omasta kulttuuristaan ja uskonnostaan. ”No, mä en tiää silleen paljon.” (Anna, 9.) Hän ei osannut sanoa, tunsiko itsensä enemmän kurdiksi vai suomalaiseksi. Anna epäili, että hänen ja suomalaisten kavereiden elämä saattaisi poiketa toisistaan, mutta ei ollut siitä aivan varma. Kulttuurien välisistä eroista hän mainitsi sen, että kurdikulttuurissa on tavallisempaa sanoa asioista suoraan, toisin sanoen ilmaista mielipiteensä, kun taas suomalaisilta suoraan sanominen tuntuu vaativan paljon rohkeutta. Anna kuitenkin totesi, että koulussa hän on mieluummin hiljaa. S2-opettajan mukaan Annan vanhemmat ovat huolissaan varsinkin tyttäristään nähtyään kuinka suomalainen nuoriso käyttäytyy ja haluavat suojella lapsiaan liialliselta vapaudelta. Perheelle lasten kasvattaminen oman kulttuurin ja uskonnon periaatteiden mukaan on tärkeää. (S2-opettaja, s. 6.)

Yhteenveto. Annalle on muodostunut seitsemän Suomessa asumisvuoden aikana jonkinlainen kaksikielisyys. Anna puhuu ja ajattelee sekä suomeksi että kurdiksi, mutta identiteetistään hän ei ole aivan varma. Opetussuunnitelmassa tavoitteena oleva toimiva kaksikielisyys ei Annan kohdalla ole toistaiseksi toteutunut. Anna tarvitsee edelleen

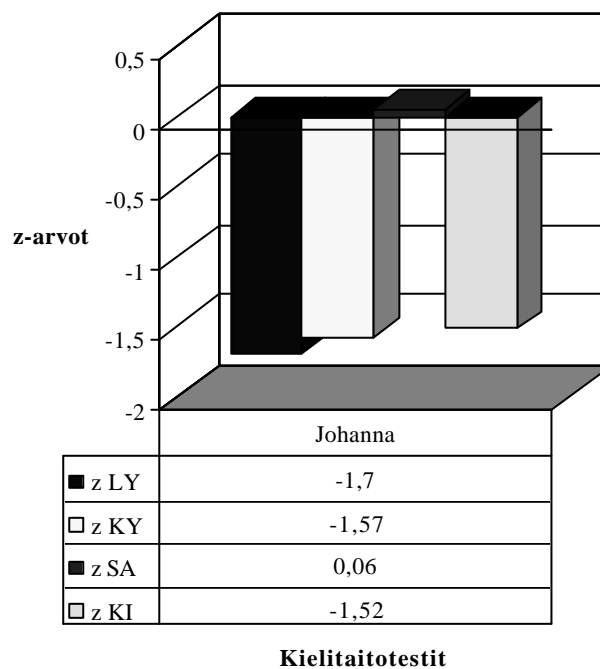
tukitoimia pärjätäkseen eri oppiaineiden opiskelussa. Sekä suomen kielen perus- että lisäosan oppimisessa on puutteita: Annan puhekieli ei opettajien mukaan ole vielä kovin sujuvaa, vaikka teorioiden mukaan alle kouluikäisenä toisen kielen oppimisen aloittavat lapset oppivat pintasujuvan puhekielen yleensä alle kahdessa tai kolmessa vuodessa (ks. kpl. 2.3.3). Luetunymmärtäminen ja kirjoittaminen tuottavat Annalle vaikeuksia, jotka näkyvät varsinkin reaaliaineiden opiskelussa. Opettajat kuvaavat Annaa ahkerana, itsenäisenä, työhön helposti tarttuvana (S2-opettaja, s. 8-9) ja innokkaana oppilaana, joka tekee tehtävänsä halukkaasti ja nopeasti (Erityisopettaja, s. 3.) ja opettelee asioita ulkoa (luokanopettaja s. 11). Nämä lienevät ominaisuuksia, joiden avulla Anna kuitenkin selviää kokeista ja ”*pysyy joukon mukana*” (S2-opettaja, s.10). Lisäksi Annan perhe on S2-opettajan (s. 4) mukaan hyvin koulumyönteinen ja tavoitteet lasten koulumenestykselle ovat korkeat. Sosiaalisten kontaktien vähyys vaikuttanee kuitenkin ratkaisevasti Annan kommunikatiivisen kompetenssin kehittymiseen. Annan suomen kielen (S2) numero kuudennen luokan päättötodistuksessa oli 9.

6.2 Johanna

Suomen kieli. Johanna arvioi osaavansa aina puhua tarpeeksi hyvin suomea kavereiden kanssa ja erilaisissa asioimistilanteissa. Puhelimessa puhuminen on hänen mielestään vaikeampaa, vaikka sekin onnistuu yleensä tarpeeksi hyvin. Johanna ymmärtää aina, mitä oppitunneilla puhutaan ja yleensä sen, mitä lääkärit, myyjät ja bussinkuljettajat sanovat. Hän ymmärtää aina tarpeeksi hyvin, mitä lehdissä ja mainoksissa lukee ja yleensä tarpeeksi hyvin myös koulukirjojen tekstit. Suomeksi kirjoittaminen onnistuu Johannan mukaan aina tarpeeksi hyvin. Itsearviointilomakkeessa Johanna arvioi kirjoittamistaitonsa erittäin hyväksi. Puhua hän osaa mielestään hyvin. Opettajan puheen ymmärtäminen onnistuu myös hyvin. Suomenkielisten koulukirjojen tekstiä Johanna arvioi ymmärtävänsä jonkun verran.

Kuviossa 19 näkyy Johannan kielitaitoprofiili luetun- ja kuullunymmärtämisen sekä kirjoittamisen testeissä suoriutumisen perusteella. Kielitaitotesteissä Johanna onnistui parhaiten sanelutehtävässä, jossa hänen tuloksensa olivat vain hieman vertaisryhmän keskiarvoa heikommat. Toiseksi parhaiten meni kirjoitelma ja lähes samantasoisesti kuullunymmärtämisen koe. Niiden tulokset olivat kuitenkin reilusti vertaisryhmän keskiarvon alapuolella. Heikoimmin Johanna suoriutui luetunymmärtämisen testissä. Johanna arvioi kuullunymmärtämisen testin menneen hyvin: ”*Se oli ehkä mun*

mielestä helpoin” (Johanna 18.4.2002, 14). Johanna tekee kuullunymmärtämisen tehtäviä usein mielellään. Luetunymmärtäminen sujui Johannan mielestä huonosti. Testi oli vaikea, ja lisäksi Johanna oli juuri tullut hammaslääkäristä ja hänen päättään särki. ”*Mä olin koulun jälkeen vielä sillain että mä en olis halunnu tehdä mi niinku et koko sen koulupäivän mä en ois jaksanu tehdä mitään.*” (Johanna, 13.) Johanna tekee luetunymmärtämisen tehtäviä mielellään joskus ja kirjoittaa mielellään usein. Kirjoitelmatehtävä oli epäselvien kuvien takia Johannan mielestä vaikea ja hän arvioi onnistuneensa siinä erittäin huonosti. Johanna oli sitä mieltä, että kirjoittaa yleensä paremmin kuin testitilanteessa. Ylipäänsä hän oli sitä mieltä, että ”*Mun ois pitäny tehdä kaikki paremmin kuin mitä siinä oli*” (Johanna, 14). Sanavarastotestissä Johanna tunsi 45 sanaa 70:stä. Substantiivien, verbien ja sanontojen määrittelyt onnistuivat kaikki lähes yhtä hyvin. Omien taitojen arvioimisesta Johanna oli sitä mieltä, että ”*tommonen itsearviointi on mun mielestä ihan turhaa koska - - eiks niinku opettajan pitäis arvioida et eiks se niinku nää -- että mä en niinku oikeen ite osaa vastata tohon sillä lailla niinku. Että opettajan itte pitäis arvioida koska eiks se niinku nää että mitä nyt tehään.*” (Johanna, 15.)



KUVIO 19. Johannan kielitaitoprofiili testien perusteella

Opettajat olivat todella yllättyneitä Johannan heikoista tuloksista kielitaitotesteissä. Luokanopettajan mukaan Johannan kirjoitustaito on niin hyvä, ettei hän erotu suomalaisista tytöistä: ”*Et semmosia, semmosia virheitä ei juurikaan oo, et jos ei tietäis,*

että hän on niinkun kurdinkielinen, niin aineet on esimerkiksi semmosia että ei pystyis sitä päättämään” (luokanopettaja 9.4.2002, 1). S2-opettajan mukaan Johannan suomen kielen taito on suomea äidinkielenään puhuvien keskitasoa. Hänen mielestään Johanna on kielellisesti lahjakas tyttö, jonka luetunymmärtämisen taidon hän arvelee olevan erittäin hyvä. (S2-opettaja 25.3.2002, 7-8.) Johannan puheen tuottamista pidetään erittäin sujuvana, ”*ei hänellä oo juuri aksenttiakaan*” (Luokanopettaja, 2). Luokanopettajan (s. 1) mukaan Johannan akateemiset taidot ovat hyvää keskitasoa. Johanna tekee kaikissa oppiaineissa samat kokeet suomalaisten luokkatovereiden kanssa ja saa niistä kahdeksaisia, mikä on S2-opettajan mukaan suomi toisena kielenä –arviointikriteerien mukaan kiitettävää tasoa. Tiedollisesti Johanna on selvinnyt ala-asteen aikana ikätasonsa keskitason mukaisesti. (S2-opettaja, s. 7-9.) Johannan suomen kielen oppiminen on edistynyt opettajien mukaan normaalisti. Johanna esimerkiksi hallitsi riittelyn suomen kielellä jo hyvin pian Suomeen tulon jälkeen ja omaksui kielen nopeasti. (S2-opettaja, s. 7-9; luokanopettaja, s. 1.)

Opettajien arvioiden ja Johannan omien kommenttien perusteella tilannetekijöillä (mieliala testitilanteissa, jännitys, yleiset häiriötekijät jne.) on saattanut olla merkittävä vaikutus Johannan tuloksiin kielitaitotesteissä. Ne tuskin kuitenkaan kertovat koko totuutta. Johannan mielestä esimerkiksi matematiikka ja reaaliaineet ovat edelleen hankalia: ”*No niinku kaikkein vaikein kirja mik on on ehkä joku ympän kirja. Ku ympän kirjassa ne niinku selittää sitä ihan kauheesti sitä samaa sanaa ja sitte niitä niinku mä en muista enää mitään ja sit mä oon lukenu yhen lauseen ja sit mä luen sen toisen lauseen ja sit se on niinku se en se seuraava se on jo unohtunu se lause.*” (Johanna, s. 4.) Johanna ei ole saanut mitään tukitoimia (tukiovetus, eriytetty suomi toisena kielenä opetus) kolmannen luokan jälkeen, koska hänen luokassaan on suomen kieltä todella heikosti osaavia oppilaita, joiden tuen tarve on mennyt Johannan ohi. ”*Et ihan yksinkertasesi siitä syystä, että resurssit ei riitä näin hyvälle oppilaalle.*” (S2-opettaja, s. 7-8.)

Ryhmätilanne ja haastattelu. Johanna osallistui ryhmätilanteeseen yhtenä ryhmässä aktiivisimpana jäsenenä. Lähes kuudesosa kaikista ryhmän puheenvuoroista ja ilmauksista oli Johannan, joka vei tehtävää eteenpäin käyttämällä paljon tiedon esittämiseen tai jaksottamiseen liittyviä ilmauksia. Hän myös esitti paljon kysymyksiä. Haastattelutilanteessa Johanna oli niin ikään aktiivinen ja kertoi mielellään elämästään. Hänen vastauksensa olivat usein varsin pitkiä esimerkkejä erilaisista asioista. Johanna esitti myös kysymyksiä tutkijoille häntä askarruttavista asioista.

Kurdin kieli. Kurdin kieli on Johannan mielestä vaikeaa: ”*No mä oon ope- opiskellu sitä nyt jo niinku neljä vuotta ja mä niinku oon niinku osaan osaan lukea niinku vasta tänä vuonna mä opin niinku lukemaan kun se on niin vaikeeta. Ku se on niinku ihan niinku piirustusta.*” (Johanna, 2.) Johanna arvioi kuitenkin osaavansa puhua kurdia erittäin hyvin ja kirjoittaa kurdiksi hyvin. Myös ymmärtämistaitonsa hän arvioi hyväksi. Johannalla on ollut neljä kurdin kielen opettajaa ja kuudennella luokalla hän sai kurdin opetusta kahdelta eri opettajalta kahtena päivänä viikossa koulun jälkeen. ”Varsinaisen” opettajan (kyselylomake) mukaan Johanna osaa puhua ja kirjoittaa kurdia kohtalaisesti. Johanna hallitsee kaikki kirjaimet ja osaa lukea melko hyvin. Hän myös ymmärtää melko hyvin lukemaansa tekstiä. Kurdin kielen opettajan mukaan Johannan äidinkielen oppimista vaikeuttaa se, että hän sekoittaa helposti keskenään arabian, persian ja kurdin kielet.

Johanna ei ole mielestään saanut tarpeeksi kurdin opetusta: ”*No ei sitä niinku jos sillain et aattelee niin ei sitä oo ollu ihan hirveesti mutta sillain ku aattelee niin se on mulle ihan hirveesti ku on maanantaisin ja tiistaisin. Mut ei sitä niinku ihan kauheesti niinku aattelee niinku suomenkieltä esim tai matikkaa tai jotain äikkää niin niin sit on vaan kaks kertaa viikossa se kurdin kieli niin on se niinkun vähän.*” Johannan isä on joskus opettanut kieltä kotona ja auttaa tarvittaessa kurdin läksyjen tekemisessä. (Johanna, s. 2-3.)

Kaksikielisyys ja –kulttuurisuus. Johanna arvioi puhuvansa kurdia ja suomea yhtä hyvin, mutta kirjoittavansa paremmin suomeksi. ”*Ymmärrän paremmin... no tuo nyt on jo vähän niinkun, en mä tiää. Välillä mä jos niinkun puhutaan suomee niin mä en ymmärrä sitä ja jos joku puhuu äidinkieltä niin mä en ymmärrä.*” (Johanna, 6.) Johanna kertoo käyttävänsä suomea selvästi äidinkieltään enemmän. Kurdia hän puhuu ainoastaan kotona, ja sielläkin sisarusten kesken puhutaan usein suomeksi. Vanhemmat toivovat, että sisarukset puhuisivat vielä vauvaikaiselle pikkuveljelle ainoastaan kurdia. Johannan paras ystävä on myös kurdi, mutta tytöt puhuvat keskenään suomea. ”*Ei meil oo koskaan kurdi ollu mun paras kieli*”, Johanna toteaa. Kurdin kielen opettajan mukaan Johanna puhuu suomea sujuvammin kuin äidinkieltään ja S2-opettaja pelkää, että Johannalla on jo tapahtunut kielenvaihto, koska hän ei juuri käytä kurdia edes toisten kurdilasten kanssa puhuessaan (S2-opettaja, 13). ”*Mä oon kuullu ku ne puhuu keskenään suomee, mikä on sinänsä surullinen asia*” (S2-opettaja, 6). Johanna itse kertoo ajattelevansa yleensä suomeksi ja joutuvansa miettimään, kuinka eri asiat sanotaan äidinkielellä. Ajattelun kieli vaihtuu kurdiksi esimerkiksi pidemmällä lomilla, kun perhe on mat-

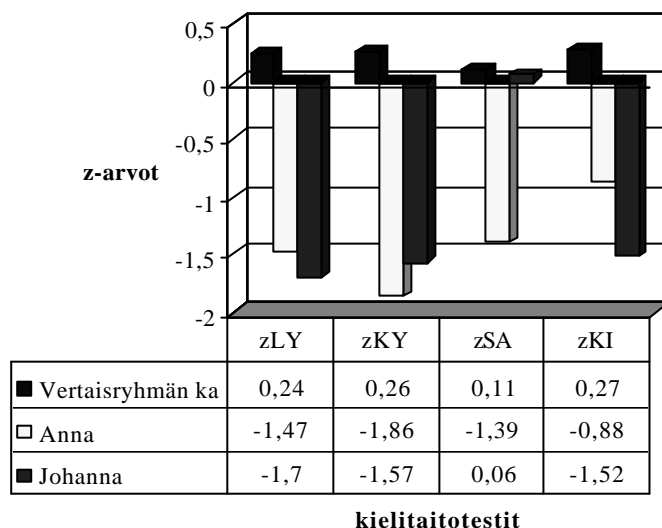
koilla sukulaisten luona, mutta vaihtuu takaisin suomeksi hyvin pian suomenkieliseen ympäristöön paluun jälkeen. (Johanna, 7.)

Kurdikulttuurista puhuttaessa Johanna sanoi, ettei tiedä siitä juuri mitään. Hän pitää itseään kuitenkin kurdina: ”*No kurdilainen mä niinku mä tunnen olevani. Et en mää kuiteskaa ajattele et mä oisin joku suomalainen.*” (Johanna, 10-11.) Kulttuurien välisistä eroista kertominen on hankalaa, koska Johanna tuntee paljon enemmän suomalaisia kuin kurdeja. Suomalaisessa elämässä vaikeasti ymmärrettäviä asioita ovat Johannan mielestä muun muassa helposti suuttuminen, seurustelun varhainen aloittaminen ja pienten tyttöjen meikkaaminen. Kurdikulttuurissa omituiselta tuntuu se, että ihmisten keskustelu saattaa olla hyvinkin kiivasta ja esimerkiksi kulttuuriin liittyvissä asioissa ”*siitä tulee kauheen iso juttu siitä muurahaisesta härästä se levittäytyy ihan hirveeseen ja sitten ne suuttuu kaikki siitä*”. (Johanna, 11-12). Johanna kertoi tunteneensa itsensä aluksi hyvin erilaiseksi kuin suomalaiset eikä ymmärtämisiongelmiensä pelossa halunnut ottaa itse kontaktia muihin lapsiin. Kielen oppiminen oli hänen mielestään ratkaiseva tekijä kavereiden saamisessa. Johanna arvioi oppineensa luokkakavereiden kanssa pärjäämiseen riittävän kielitaidon toisella tai kolmannella luokalla. (Johanna, 12.) S2-opettajan (s. 6) mukaan Johannan perhe on nykyisin hyvin suomalainen.

Yhteenveto. Johannan kohdalla toimivan kaksikielisyyden tavoite ei ole toteutunut peruskoulun ala-asteen aikana, koska Johannan suomen kielen taidot ovat huomattavasti kurdin kielen taitoja paremmat ja suomesta on tullut Johannan ajattelun kieli. Kielitaitotestien ja ryhmätilanteen perusteella Johannan suomen kielen tuottamistaidot ovat ymmärtämistaitoja paremmat. Johanna ei opettajien arvioista ja ennusteista huolimatta pärjännyt testeissä suomalaisille ikätovereille. Haastattelun ja sanavarastotestin perusteella Johanna tarvitsisi edelleen käsitteiden merkitysten selittämistä esimerkiksi reaaliaineiden yhteydessä (Johanna, s. 4). Johannan hyvät sosiaaliset taidot ja sujuva puhekieli kompensoivat kuitenkin kielitaidon mahdollisia puutteita. Johannalla suomen kielen kommunikatiivinen kompetenssi on hyvä ja hän on sopeutunut vuosien varrella suomalaiseen elämään. Vaikka Johanna tuntee itsensä kurdiksi, on kurdikulttuuri hänelle suomalaista kulttuuria vieraampi. Johannan suomen kielen numero (S2) kuudennen luokan päättötodistuksessa oli 9.

6.3 Annan ja Johannan kielitaitoprofiilien vertailu

Kuviossa 20 näkyy Annan ja Johannan selviytyminen kielitaitotesteissä toisiinsa ja vertaisryhmän keskiarvoon verrattuna. Johanna pärjäs Annaa paremmin kuullunymmärtämisen ja mekaanisen oikeinkirjoituksen testeissä ja Anna Johannaa paremmin luetunymmärtämisen kokeessa ja kirjoitelmassa. Annan ja Johannan tulokset olivat lähes poikkeuksetta reilusti vertaisryhmän keskiarvojen alapuolella. Ainoastaan sanelussa, jossa vertaisryhmä menestyi heikuiten, Johannan tulokset olivat vain hieman vertaisryhmän keskiarvon alapuolella. Vertaisryhmän z-pisteet ovat liitteenä (Liite 23).



KUVIO 20. Kielitaitotestien tulosten vertailu

Annan Johannaa paremmat tulokset kielitaitotesteissä ovat ristiriidassa opettajien kertoman kanssa. Esimerkiksi luokanopettajan (s. 1) mukaan Johannan luetunymmärtämisen taidot ovat Annan taitoja paremmat, vaikka hän arveleekin oppikirjojen olevan vaikeita kummallekin. S2-opettaja (s. 8-10) puolestaan arvioi Johannan luetunymmärtämisen taidot kiitettäväksi ja on huolissaan Annan ymmärtämisongelmista. Kirjoitustaidossa Johanna pärjää suomalaisille tytöille (luokanopettaja, s.1), mutta Anna on käynyt kirjoittamisen vuoksi erityisopetuksessakin. Johanna selviytyy opettajien mielestä kielellisesti keskivertosuomalaisoppilaan tavoin. Annan kohdalla opettajat ovat ymmällään, eivätkä tiedä, mistä hänen kielenoppimiseen liittyvät ongelmansa johtuvat (S2-opettaja, 8).

Annan ja Johannan osallistuminen ryhmätilanteisiin vastaa toisaalta tyttöjen omaa kuvailua sosiaalisista suhteistaan ja ryhmässä toimimisesta, toisaalta opettajien näkemystä asiasta. Ryhmätilanteeseen aktiivisesti osallistunut Johanna kertoo, ettei esimerkiksi välituntisin vietä aikaa kenenkään tietyn kaverin kanssa, vaan ”*No mä oon niinku kaikkien kanssa yhdessä --- Että niinku et en mä oo koskaan niinku yhen ihmisen kanssa että niinku kahdestaan silleen että kaikki ihmiset pitäis niinku pystyä yhdessä.*” (Johanna, s. 5.) Vapaa-ajallaan Johanna on pääasiassa suomalaisten kavereidensa kanssa ulkona (Johanna, s. 9-10). Luokanopettajan (s. 2) mielestä ”*Johanna varsinki on siinä tyttöporukassa niinku kala vedessä --*”, kun taas Anna on rauhallisempi ja hiljaisempi. Anna on enemmän parina ja viettää aikaa kahdestaan Oonan kanssa. Anna kertoi itsekin viettävänsä välitunnit yleensä kahdestaan Oonan kanssa. Hän kertoi myös, että oman mielihiteen sanominen luokassa on hänelle vaikeaa ja että hän on mieluummin hiljaa. Tyttöjen sosiaaliset suhteet ja esimerkiksi vapaa-ajanviettotavat vaikuttavat myös puhekielen sujuvuuteen.

Annan ja Johannan kurdin kielen taitojen vertaaminen toisiinsa on mahdollista ainostaan itsearviointien perusteella. Anna kuitenkin käyttää äidinkieltään enemmän kuin Johanna. Kurdilasten äidinkielen taidot ovat S2-opettajan mukaan yleisesti heikot. Kielen käyttö kodeissa on hyvin köyhää, koska äidit ovat usein lukutaidottomia eivätkä hallitse kirjakieltä. Sen vuoksi koulussa järjestettävä hyvä äidinkielen opetus olisi kurdilapsille S2-opettajan mielestä ehdottoman tärkeää. Kurdin kielen opetuksen järjestäminen on tutkimuskaupungissa ollut kuitenkin ongelmallista jo vuosien ajan. Ongelmat johtuvat S2-opettajan mukaan kurdien keskinäisistä poliittisista ristiriidoista: sama opettaja ei ole käynyt kaikkien perheiden lapsille ja välillä opettajia on ollut palkattuna kaksin kappalein - toisella heistä on ollut opettajankoulutus ja toinen on ollut osalle perheistä poliittisesti sopivampi vaikkakin opettajana epäpätevä. Kurdilasten oman äidinkielen opetus on ollut katkonaista ja opettaja saattanut vaihtua monta kertaa. (S2-opettaja, s. 12-14.)

Koulutetut opettajat ovat usein Irakin kurdeja, koska Iranissa ja Turkissa kurdin kielen käyttö on kouluissa ja yliopistoissa kielletty. (S2-opettaja, s. 13-14.) Kurdin kielen eri murteiden takia tämä aiheuttaa ymmärtämisongelmia Kurdistanin eri alueilta tulevien opettajien ja oppilaiden välille: ”*Et mul on niinku ollu ne opettajat on ollu semmossia et ne ei osaa kauheesti opettaa mut tää opettaja niinku puhuu samaa niinku murretta ku me niin sitten sille voi niinku kertoa tätä kirjainta en ymmärrä. Mut ne toiset oli niinku ne puhu eri murretta ja sitte ku niille puhu niin ne ei joku ei yleensä ym-*”

märtäny.” (Johanna, s. 2.) Kurdin kielen opetuksessa ongelmana on ollut lisäksi esimerkiksi kurdinkielisen (varsinkin Iranin kurdien murteella kirjoitetun) lastenkirjallisuuden ja muun opetusmateriaalin puute. (S2-opettaja, s. 13-14.)

Oppilaiden motivaatiota äidinkielen opiskeluun vähentää kurdin kielen tuntien sijoittuminen koulupäivien loppuun. *”No on se ihan kiva mutta sitä niinku kun kahelta loppuu niinku yleensä koulu niin sit maanantaisin mulla loppuu koulu niin sit mun pitää jäähä niinku tänne kouluun, sitten mul on viiteen kurdia. Niin se tavallaan niinku kyllästyttää ku miksei se vois olla niinku vaikka koulupäivänä niinku jossain kaheltatoista jossain kymmenen aikaan? Miks sen pitäis olla aina koulun jälkeen? Mut on se silti ihan kiva.”* (Johanna, s. 2.) Oman äidinkielen opetuksen erillisyyden normaalista koulupäivästä vaikeuttaa myös opettajien välistä yhteistyötä eikä tieto mahdollisista kielennoppimisvaikeuksista siirry äidinkielen opettajalta luokanopettajalle.

6.4 Kurdityttöjen yläasteella selviytymisen edellytykset opettajien arvioimina

Luokanopettajan (haastattelu 9.4.2002, s. 5) arvion mukaan molemmat tytöt tulevat pärjäämään yläasteella *”ihan hyvin”* eikä hän ollut kovin huolissaan tyttöjen yläasteelle siirtymisestä. Anna selviää hänen arvionsa mukaan ahkeruutensa sekä vaativien ja kunnianhimoisten vanhempiensa ansiosta. Haastattelun aikaan yläasteikäisten maahanmuuttajien seuraavan lukuvuoden koulusijoitus oli edelleen epäselvä ja luokanopettaja pohtikin sijoituksen merkitystä tyttöjen selviytymiselle. Hänen mukaansa tyttöjen selviytyminen yläasteella opiskelusta riippuu paljon tukitoimista. *”Et ihan jos oman onnensa nojassa sillain, niin en tiä miten sitten käy ---”* Lisäksi hän pohti kaveripiirin hajoamisen merkitystä: Mikäli tytöt joutuisivat äidinkieliensä takia toiseen kouluun kuin luokkatoverinsa, *”se on kyllä varmasti todella kova paikka ja tuntuu varmasti rangaistukselta”*.

Erityisopettaja (haastattelu 18.3.2002, s. 8-9) on opettanut ainoastaan Annaa. Hän arvioi Annan selviytyvän yläasteella sosiaalisesti, koska hänellä on nykyisessä luokassa ystäviä. Toisaalta hän oli huolissaan siitä, miten Annan perheen eristäytyneisyys vaikuttaa murrosikäisen Annan ystävyys-suhteisiin. Anna ei tapaa suomalaisia ystäviään esimerkiksi kesäisin ja koulun ulkopuolella. Myös Sunin (1996, 112) tutkimuksessa opettajat olivat huolissaan maahanmuuttajaoppilaiden ystävyys-suhteista, koska suomalaiskontaktien puute vaikeuttaa myös suomen kielen oppimista. Erityisopettaja oli huolissaan myös Annan sijoittumisesta suomalaiseen yhteiskuntaan. Anna opiskeli erityisopettajan johdolla ainoastaan suomen kieltä, lähinnä kirjoittamista. Tämän vuoksi eri-

tyisopettaja ei osannut arvioida Annan akateemisia taitoja. Suomen kieli on opettajan mukaan kuitenkin välineaine, jonka osaaminen näkyy kaikissa aineissa. Hän epäili, ettei Annan sanavarasto ole riittävän hyvä. Kaiken kaikkiaan Anna tulee erityisopettajan arvon mukaan selviytymään oppiaineissa yläasteella *"ihan kohtuullisesti"*, mutta *"varmaan jonkun verran tuen tarvetta voi olla"*.

S2-opettaja (haastattelu 25.3.2002, s. 9) odotti Johannan pärjäävän yläasteella. Annan selviytymisestä hän oli huolissaan erityisesti luetunymmärtämisen ongelmiin liittyen. Annan konkreettisen tason sanavarasto on hyvä, mutta se ei S2-opettajan mielestä riitä yläasteella selviytymiseen. Sosiaalisesti Anna tulee S2-opettajan mukaan pärjäämään hyvin.

Kurdin kielen opettaja on opettanut vain Johannaa. Hän arvioi Johannan selviytyvän yläasteella suomenkielisessä opetuksessa ja pysyvän muiden mukana. Johanna on hänen mukaansa *"älykäs ja reipas tyttö"*, joka on toiminut kurdin tunneilla opettajan apuna auttaen pienempiään.

Anna (haastattelu 18.4.2002, s. 11-12) itse kertoi jännittävänsä yläasteelle siirtymistä vähän ja arveli koulunkäynnin siellä olevan *"varmaan"* vaikeaa. Hän kuitenkin arveli, ettei tule tarvitsemaan erityisopetusta tai S2-opetusta enää yläasteella. Anna haluaisi jatkaa yläasteen jälkeen siskonsa tavoin lukioon. Hän haluaisi isona opettajaksi. Johannalla ei ole vielä selkeitä tulevaisuudensuunnitelmia, mutta hän haluaisi isona ehkä lääkäriksi (haastattelu 18.4.2002, s. 13).

Tutkimuksemme hypoteesina oli, että kurditytöt ovat seitsemän Suomessa asumansa ja opiskelemansa vuoden aikana saavuttaneet suomalaisten luokkatovereidensa keskiarvoon verrattavissa olevat suomen kielen taidot. Tutkimustulosten perusteella muodostetut kielitaitoprofiilit todistavat hypoteesimme vääräksi; sekä Annan että Johannan kielitaitotestien tulokset olivat yhtä poikkeusta (Johannan sanelu) lukuun ottamatta reilusti vertaisryhmän keskiarvojen alapuolella.

Johanna pärjää opettajiensa mukaan kokeissa hyvin ja siksi Ala-asteen lukitestin huonot testitulokset yllättivät. Allun kuullun- ja luetunymmärtämisen kokeet sekä kirjoitelmatehtävä olivat kieltämättä vaikeita koko tutkimusryhmälle, eivätkä testit menneet keskimääräisesti kovin hyvin vertaisryhmälläkään. Normaalisti koulussa suoritettavien kokeiden koalue on tarkasti rajattu ja kokeessa saattaa pärjätä opettelemalla asiat ulkoa. Allun kohdalla oppilailla ei ollut tätä mahdollisuutta. Lehtinen (2002) käytti peruskoulun ensimmäisen luokan maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen kehitystä ja kaksikielisyyttä tutkiessaan Poskiparran ja hänen työtovereidensa laatimaa vuonna 1994 valmistunutta suomea äidinkielenään puhuville lapsille kehitettyä testiä (Diagnostiset testit 1). Kaikkien testissä käytettyjen sanojen merkitys ei Lehtisen (2002) mukaan ollut varmastikaan tuttu S2-lapsille, mutta voidaan kysyä, osaavatko suomea äidinkielenään puhuvat lapset kaikkia testeissä olevia sanoja. Allun ja Diagnostisten testien käyttäminen maahanmuuttajaoppilaiden testaamisessa heijastaa kuitenkin suomea toisena kielenä puhuvan lapsen todellisuutta, koska heidän ympärillään on aina kielellistä materiaalia, jonka merkityssisältö ei ole heille suoraan tuttua (vrt. Lehtinen 2002, 125). Thomasin ja Collierin (1997, 34) mukaan tällaisten testien käyttö on järkevää, mikäli halutaan verrata maahanmuuttajaoppilaiden taitoja kieltä äidinkielenään puhuvien taitoihin.

Johannan suomen kielen pintasujuvuus ja hänen kommunikatiivinen kompetensinsa ovat hyviä. Lisäksi hän on sosiaalisesti erittäin taitava. Nämä taidot johtavat opettajat helposti harhaan. Tutkimustulosten mukaan Johanna tuottaakin suomea paremmin kuin ymmärtää sitä. Sunin (1996, 66-67) tutkimuksen mukaan puhuminen ja yleensäkin tuottamistaidot ovat maahanmuuttajaoppilailla testisuoritusten mukaan vastaanottamistaitoja vahvemmat. Johannan kohdalla tukitoimet loppuivat kolmannen luokan jälkeen, samoihin aikoihin, kun Johanna itse kertoi oppineensa suomen kielen niin hyvin, että pärjäsi sillä suomenkielisten luokkatovereiden kanssa. Lehtisen (2002) mukaan juuri

sosiaalinen kielitaito useimmiten *omaksutaan*, mutta akateemista kielitaitoa on *tavoiteltava*. Pelkkä sosiaalinen kielitaito ei kuitenkaan riitä nyky-yhteiskunnassa toimimiseen, koska vasta akateeminen kielitaito antaa valta- ja vaikutusmahdollisuuksia. (Emt., 214.)

Akateemiseen kielitaitoon liittyvät abstraktit käsitteet ovat oppimisen tulosta, jossa koululla on oma, tärkeä merkityksensä (Lehtinen 2002, 214). Tutkimustuloksemme osoittavat, että Johanna tarvitsisi selvästi tukea akateemisen kielitaitonsa kehittymiseen. Johannan haastattelun mukaan suomenkielisten koulukirjojen ymmärtäminen tuottaa hänelle edelleen vaikeuksia ja reaaliaineet ovat hänelle hankalia. Annan kielelliset vaikeudet johtuvat niin kään ainakin osittain puutteellisesta sanavarastosta ja ongelmista etenkin abstraktien käsitteiden hallinnassa. Hänellä on opettajien mukaan vaikeuksia sekä luetunymmärtämisessä että kirjoittamisessa. Itse hän arvioi kuitenkin kirjoittavansa suomea paremmin kuin kurdia. Oppikirjojen teksti on Annallekin vaikeaa. Myös Mikkolan (2001, 214) tutkimuksen kuudesluokkalaisella kurditytöllä oli tukitoimista huolimatta vaikeuksia äidinkielen (suomi) ja historian tunneilla. Maahanmuuttajaoppilaiden yläasteen Portti-kokeessa menestymistä tarkastelleiden Raulon ja Topparin (2002) mukaan kurdioppilailta (N=3) oli vaikeuksia etenkin kuullunymmärtämistä ja rakennetta mittaavissa kielitaidon osatesteissä. Suomen kielen koe kokonaisuutena sujui kurdioppilailta muihin kieliryhmiin kuuluvia oppilaita heikommin. (Emt., 51-53). Sunin (1996, 10) tutkimuksen mukaan tekstin ymmärtäminen kehittyy maahanmuuttajaoppilaan kielitaidon osa-alueista hitaimmin. Sunin (1996) mukaan abstrakteja käsitteitä sisältävät tekstit tuottavat vaikeuksia noin 40 prosentille maahanmuuttajaoppilaista vielä yläasteen päättövaiheessa. Koulukirjojen tekstin ymmärtäminen on maahanmuuttajille usein vaikeaa, vaikka tekninen lukutaito onkin hyvä. (Emt., 63-64.)

Kummallakin kurditytöllä on puutteita sekä suomen kielen perus- että lisäosissa. Bergmanin (1995, 21) mukaan osa äidinkielellään luku- ja kirjoitustaitoisien, käsitteitä tuntevan lapsen taidoista on suoraan siirrettävissä toiseen kieleen. Kumpikaan tytöistä ei ole käynyt koulua ennen Suomeen tuloaan ja heidän äidinkielen opetuksensa on ollut koko ala-asteen ajan epäsäännöllistä. Näin ollen käsitteiden siirtäminen äidinkielestä toiseen kieleen ei ole ollut mahdollista, mikä omalta osaltaan on saattanut hidastaa suomen kielen oppimista.

Suni (1996, 81) toteaa tutkimuksensa perusteella, että mitä enemmän eriytettyä suomen opetusta (S2) maahanmuuttajaoppilaat Suomessa saavat, sitä paremman kielitaidon he voivat saavuttaa. Lehtisen (2002, 127, 206) tutkimuksen mukaan oman äidinkieliensä opetusta saaneiden lasten suomen kielen kielellinen tietoisuus on hyvä, kun

taas suomen kielen taidoiltaan heikoimmat lapset eivät olleet saaneet oman äidinkielen­sä opetusta. Thomas ja Collier (1997, 38) toteavat, että mitä parempi äidinkielen taito maahanmuuttajaoppilaalla on ja mitä pidemmällä hänen äidinkielen akateeminen ja kognitiivinen kehityksensä ovat, sitä nopeammin hän edistyy toisen kielen oppimisessa. Tutkimuksemme kurdityttöjen äidinkielen taidoista ei opettajilla kuitenkaan ollut selkeää käsitystä. Kurdin kielen opettaja arvioi Johannan äidinkielen taitoja kohtalaisiksi. Opettajien yhteistyö, etenkin luokanopettajan ja äidinkielen opettajan, olisi Lehtisen (2002, 214-215) mukaan erityisen tärkeää maahanmuuttajalapsen kielellisen kehityksen tukemisessa ja kielitaitoa arvioitaessa.

Kielitaitoprofiilien perusteella Johannan kohdalla näyttää tapahtuneen ainakin osittainen kielenvaihto. Anna on Johannaa selkeästi enemmän ”kaksikielinen nuori”. Toimivasta kaksikielisyydestä ei kuitenkaan voida hänenkään kohdalla puhua. Anna käyttää kotona ja vapaa-aikana pääasiassa äidinkieltään. Tähän lienee syynä suomenkie­listen ystävyys­suhteiden rajoittuminen kouluun. Mitä aktiivisemmin lapsi käyttää uutta kieltä sosiaalisissa kontakteissa, sitä paremmat osallistumismahdollisuudet hän saa ja sitä kautta kielitaito kehittyy (Lehtinen 2002, 207). Annan ongelmat voivat osaltaan vaikuttaa myös hänen hiljaisuuteensa. Ne lapset, joiden kielitaito on jollain osa-alueella heikko, passivoituvat helposti (Lehtinen 2002, 202). Lehtisen (2002) mukaan kieli liittyy aina tiiviisti yksilön persoonaan. Hiljaista lasta on vaikea arvioida ja puhelias vai­kuttaa taitavammalta kuin ehkä onkaan. (Emt., 215.) Tämä on hyvinkin totta sekä An­nan että Johannan kohdalla. Opettajien arviointityön tueksi tarvittaisiin kipeästi kriteeri­viitteisiä arviointimenetelmiä, jotka huomioisivat suomea toisena kielenä opiskelevan kaksikielisen lapsen yksilöllisen tilanteen (Lehtinen 2002, 215).

Maahanmuuttajaopetuksen tavoitteena on, että oppilas pystyy tasavertaisesti suo­malaisten ikätovereidensa joukossa hakeutumaan jatko-opintoihin ja että hänen persoo­nallisuuden kehitystään on tuettu siten, että hänellä on vahva itsetunto ja identiteetti (Rekola 1994, 6). Thomasin ja Collierin (1997) prismamallin mukaan arvioituna sosio­kulttuurinen ulottuvuus ei tällä hetkellä kehity Annan osalta niin hyvin kuin se voisi kehittyä, Johannalla tämä ulottuvuus on kunnossa. Toisaalta kummankin tytön kulttuu­rinen identiteetti vaikutti olevan vielä epäselvä. Annalla on puutteita sekä äidinkielen että suomen kielen perus- ja lisäosissa, Johannalla lisäosat kaipaavat syventämistä. Aka­teeminen kehitys viivästyy molemmilla kielitaidon, etenkin sanavaraston ja abstraktien käsitteiden puutteellisuuden vuoksi. Tämä vaikuttaa osaltaan koulumenestykseen ja sitä kautta myös jatko-opintomahdollisuuksiin.

Toimiva kaksikielisyys ei ole toteutunut kummankaan tytön kohdalla. Lehtinen (2002, 215) toteaa, että vaikka toiminnallinen kaksikielisyys olisikin saavutettu, vaatii kielen oppiminen kaksikielisilläkin eliniän, sillä heidän täytyy ylläpitää kahden kielen systeemiä. Anna käyttää äidinkieltä kotonaan varmasti tulevaisuudessakin, mutta hänen suomen kielen taidoissaan on vielä paljon parantamisen varaa. Miten kaksikielisyyden ylläpitäminen onnistuu Johannan kohdalla, jää nähtäväksi.

Maahanmuuttajaopetuksen opetusjärjestelyt ja resurssikysymys. Maahanmuuttajaoppilaiden opetus on 1990-luvulta lähtien kuulunut yhä useampien koulujen arkipäivään eri puolilla Suomea. Opetuksen järjestämisen suhteen paras tilanne on isoimmissa kaupungeissa, joissa maahanmuuttajia on paljon ja heidän opettamisensa on mahdollista järjestää keskitetysti. Näin myös tutkimuskaupungissamme. Tutkimuksemme kurdityttöillä on ollut mahdollisuus saada valmistavaa opetusta, eriytettyä suomen kielen opetusta ja oman äidinkielen opetusta ainakin jonkin verran ala-asteen aikana. Anna on saanut lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvien ongelmien vuoksi koko kouluaikinsa ainakin jonkinlaista tukea oppimiseen. Tuki on vaihdellut eriytetystä suomen opetuksesta erityisopetukseen ja lisänä on välillä ollut luokanopettajan antama tukiopeutus. Johanna sen sijaan on tipahtanut tukitoimien piiristä kolmannen luokan jälkeen. Tutkimuksemme tulosten perusteella voi kuitenkin todeta, että Johannakin olisi hyötynyt tukitoimien jatkumisesta läpi ala-asteajan, varsinkin, kun hänen oman äidinkielen taitonsa ovat jääneet puutteellisiksi.

Opettajat perustelivat Johannan eriytetyn suomen kielen opetuksen lopettamista sillä, että hänen kielitaitonsa yltyä suomea äidinkielenään puhuvien keskitasolle. Toinen ja todellisempi syy tuntuu kuitenkin olevan luokan kokonaistilanne. Tyttöjen luokassa on kielitaidoltaan todella heikkoja maahanmuuttajaoppilaita, jotka vaativat kaikki mahdolliset tukiresurssit, jotka koululla on käytettävissä. Lehtinen (2002) on tehnyt saman havainnon ensiluokkalaisia maahanmuuttajaoppilaita tutkiessaan ja pohtinut sitä, mihin tämänkin tutkimuksen tulokset antavat aihetta: ”Herääkin kysymys, saavuttavatko kaikki lapset sen taitotason, johon heillä olisi potentiaaliset mahdollisuudet.” (Emt., 204.) Koulujen resurssit eivät riitä niille oppilaille, jotka jo pärjäävät suomalaisessa luokassa. Kielellisesti lahjakkaana pidetylle Johannalle ei tämän vuoksi ole voitu tarjota yksilöllistä opetusta kielen pintasujuvuuden oppimisen jälkeen. Onko niin, että lahjakkaan maahanmuuttajaoppilaan on Suomessa tyydyttävä keskitasoisesti pärjäämiseen ja luovuttava mahdollisesti parhaista jatkokoulutuspaikoista, joihin hänellä periaatteessa olisi potentiaalia?

Maahanmuuttajaopetuksen resurssien jakamisesta päättävillä on suuri valta yksittäisiin oppilaisiin nähden. Kärjistetyksi voidaan todeta, että päätös oppilaiden alisuoriutumisesta tehdään ylhäältä päin. Käytännön toteuttajina resurssien jakamisessa ovat opettajat, joiden on laitettava oppilaiden tarpeet ”tärkeysjärjestykseen” niiden taloudellisten raamien rajoissa, jotka heille on kunnan opetustoimen puolesta annettu. Tutkimuskoulun opettajat kertovat miettivänsä seuraavan syksyn resurssien jakamista oppilaiden tuen tarpeen mukaan alustavasti jo keväällä. Tällöin he pohtivat, hyötyykö oppilas enemmän S2-opetuksesta vai erityisopetuksesta. Vain poikkeustapauksissa maahanmuuttajaoppilas voi saada tukea sekä erityisopettajalta että S2-opettajalta. Opettajat päättävät resurssien jakamisesta yhdessä: erityisopettaja ja S2-opettaja tietävät käytettävissä olevista resursseista ja luokanopettajalla puolestaan on kokonais käsitys luokkansa oppilaiden taidoista ja tuen tarpeesta. Vesterin (1997) mukaan laaja-alaiset erityisopettajat pitävät maahanmuuttajaopetuksen järjestämisen yhtenä ihanteena sitä, että erityisopetuksessa kävisivät ne maahanmuuttajaoppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia. Yleisopetus huolehtisi tässä ihannetilanteessa maahanmuuttajaoppilaiden kieliseikoista oman äidinkielen ja suomen kielen opetuksen järjestelyillä. (Emt., 34.)

Oman äidinkielen opetuksen järjestäminen ja pätevän opettajan löytäminen kurdioppilaille on tutkimuskaupungissa ollut erityisen vaikeaa kurdiväestön keskinäisten ristiriitojen vuoksi. Äidinkielen opettajan pätevyydellä on kuitenkin todella suuri merkitys, kun mietitään äidinkielen taitojen yhteyttä toisen kielen oppimiseen (Thomas & Collier 1997; Lehtinen 2002). Oman äidinkielen opettajan toimenkuva on kielen opettamisen lisäksi ”kulttuuritulkkina” toimiminen kodin ja koulun välillä, mikä Ikonen (1995, 99) mukaan edellyttää hyvää suomen kielen taitoa sekä suomalaisen kulttuurin ja koululaitoksen tuntemista. Suomen kielen taitoa edellyttää opettajalta myös maahanmuuttajaoppilaan muiden opettajien kanssa tehtävä yhteistyö (esim. Ikonen 1995, 102). Tutkimuksessamme haastatellut suomalaiset opettajat valittivat yhteistyön lähes täydellistä puuttumista oman äidinkielen opettajien kanssa. Syynä yhteistyön puutteeseen on muun muassa äidinkielen tuntien järjestäminen iltapäivisin muiden opettajien työpäivän jo päätyttyä (ks. myös Ikonen 1995, 103). Ikonen (1995, 103) mukaan rehtorin rooli yhteistyökuvion kannustajana ja järjestäjänä on oleellinen. Rehtori on avainhenkilö myös oman äidinkielen tuntien sijoittamisessa koulun tuntikehykseen.

Pienissä kunnissa ja pienten kielivähemmistöjen kohdalla maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen opetus on erityisen vaikea asia. Koulut saavat valtionavustusta ”kahdesta viikkotunnista taloudellisesti muodostettua opetusryhmää kohden”. Opetus-

ryhmään tulee lukukauden alussa kuulua vähintään neljä esiopetus- ja/tai peruskouluikäistä oppilasta. (Opetushallitus 2002.) Oppilaita ryhmän muodostamiseksi ei välttämättä ole tarpeeksi ja pätevät opettajat saattavat asua satojen kilometrien päässä. Maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen asema oppiaineena on lisäksi epäselvä ja oman äidinkielen opiskelu on valinnaista (Suni 1996, 116; Lehtinen 2002, 216). Tästä seuraa, että uuteen maahan vasta muuttaneet perheet väheksyvät usein äidinkielen opetuksen merkitystä ja haluavat panostaa lastensa koulutuksessa valtaväestön kielen oppimiseen tiedostamatta näiden asioiden yhteyttä (Suni 1996, 166). Aikaisemmissa tutkimuksissa opettajat ovat pitäneet oman äidinkielen opetuksen kehittämistä yhtenä tärkeimmistä maahanmuuttajaopetuksen kehittämiskohteista (esim. Suni 1996, Vesteri 1997).

Lehtisen (2002) mukaan koulu ohjaa maahanmuuttajalapsia voimakkaasti suomen käyttöön. Lisäksi suomen kielen oppiminen helpottaa sosiaaliseen yhteisöön liittymistä. Maahanmuuttajalapsi ei erotu joukosta, jos hän käyttää suomea. (Emt., 199.) Monikielisyys ja kaksikielisyyden tukeminen ovatkin haasteita, joihin koulun tulisi vastata rykyistä paljon tehokkaammin (emt., 216). Thomasin ja Collierin (1997) prismamallin mukainen kielellisen, akateemisen ja kognitiivisen kehityksen huomioiva kaksikielinen opetus on Suomen oloissa vielä kaukainen haave. Heidän korostamansa ikätasoisien kognitiivisen ja akateemisen kehityksen turvaamiseksi tarvittavat opetusjärjestelyt eivät ainakaan Annan ja Johannan kohdalla ole toteutuneet (emt., 14-15). Molemmat tytöt tarvitsisivat tukitoimia myös yläasteelle siirtymisen jälkeen. Kaksi- ja omakielisen opetuksen kokeiluja Suomessa kuitenkin jo on. Kuopiolaisen Männistön koulun omakielinen opetus on tästä yksi esimerkki (Männistön koulu 2002).

Maahanmuuttajaoppilaan oppimisvaikeuksien diagnosointi. Oman äidinkielen opettajan kanssa tehtävä yhteistyö olisi tutkimuksemme suomalaisopettajien mielestä erityisen tärkeää mahdollisten oppimisvaikeuksien tunnistamiseksi. Tutkittavista kurditytöistä Annalla oli lukemisessa ja kirjoittamisessa ongelmia, joiden syytä opettajat eivät ala-asteen aikana olleet saaneet selville. Kenelläkään opettajista ei ollut tietoa Annan kuudennen luokan aikaisesta äidinkielen opettajasta tai äidinkielen taidoista eikä siten myöskään mahdollisista äidinkielen oppimisvaikeuksista. Opettajat kokevat maahanmuuttajaoppilaiden luki- ja/tai oppimisvaikeuksien diagnosoimisen vaikeaksi. Ilman tietoa oppilaan äidinkielen taidoista on hankala arvioida, onko ongelmissa kyse kielen oppimisen vai lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudesta vai johtuuko kielen oppimisen hitaus esimerkiksi psyykkisistä tekijöistä (vrt. Suni 1996, 106).

Tutkimuksemme luokanopettajan mukaan lukemis- ja kirjoittamisongelmien toteaminen on mahdollista vasta siinä vaiheessa, kun lapsi on oppinut lukemaan ja kirjoittamaan ja osaa jo suomea. Sen jälkeen mahdolliset vaikeudet alkavat näkyä samanlaisena toistuvina kirjoitusvirheinä (esim. geminaatta ja vokaalin kesto) ja tavuttamisen ja lukemisen rytmissä. Luokanopettaja epäilee kuitenkin, että lukivaikeuksien havaitseminen tässä vaiheessa on vähän myöhäistä. Sipponen (1996) toteaa, että maahanmuuttajaoppilaan ongelmien todellinen syy saattaa jäädä piiloon pitkäksi aikaa. Opettajilla pitäisi olla tarpeeksi tietoa ja kokemusta oppilaiden lähtökielistä, jotta kielellisiä häiriöitä voitaisiin tutkia luotettavasti. Tätä tietoa ei kuitenkaan vielä ole riittävästi tarjolla. (Emt., 37.)

Oppimisvaikeuksien syyn tutkiminen on vaikeaa myös maahanmuuttajaoppilaiden diagnosoimiseen soveltuvien testien puutteen vuoksi. Tutkimuksemme S2-opettajan mukaan testaaminen olisi hyvä suorittaa oppilaan äidinkielellä, koska Suomessa käytössä olevat testit on laadittu pääsääntöisesti suomalaisille lapsille ja myös psykologien käyttämät testit ovat hyvin kielellisiä. Ainakin tulkin käyttö olisi ehdottoman tärkeää, koska opettajien kokemuksen mukaan maahanmuuttajalapsi turhautuu kielellisessä testitilanteessa helposti jo ohjeenantovaiheessa, mikäli tulkkia ei ole käytettävissä. Käytössä olevat testit ovat usein myös hyvin kulttuurisidonnaisia. S2-opettaja kertoi psykologin arvioineen erästä hänen oppilastaan ja todenneen tämän olevan joillain osa-alueilla lähes kehitysvammaisen asteella, koska ei osannut edes piirtää ihmistä. ”*Sanoin et haloo, muslimityttö.*” S2-opettajan mukaan nykyisin on jo saatavissa monikulttuurinen koulukypsyystesti, joka on sekä oppilaan äidinkielellä ja suomen kielellä. Testitilanteessa on aina tulkki mukana. Kaikki psykologit eivät kuitenkaan ole olleet halukkaita opettelemaan testin käyttöä. Peruskouluikäisille kaksi- ja monikielisille oppilaille on tällä hetkellä kehitteillä uusi suomen kielen arviointimenetelmä. Hanke kulkee nimellä Kielellisten valmiuksien arviointihanke, KIKE (Raulo & Toppari 2002, 73).

Maahanmuuttaja erityisopettajan oppilaana. Tutkimuksemme erityisopettaja opettaa ainoastaan niitä maahanmuuttajaoppilaita, joilla on oppimisessa sellaisia vaikeuksia, jotka eivät liity pelkästään heikkoon suomen kielen taitoon. Tilanne on erilainen niillä erityisopettajilla, joiden kouluissa maahanmuuttajien suomen kielen opetusta ei ole hoidettu muutoin eriytetysti (Suni 1996; Vesteri 1997). Tällöin erityisopettaja on usein se henkilö, joka koulussa ottaa vastuun maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta. Sipponen (1996, 37) mukaan maahanmuuttajaoppilaan kielivaikeudet ovatkin luokattoman erityisopettajan uusin haaste. Erityisopettajan ja maahanmuuttajaoppilaan

kohtaaminen tapahtuu usein myös koulun oppilashuollon kautta, jolloin huomion keskipisteenä ovat muun muassa psykososiaaliset ongelmat (Tiitta & Tiitta 2002).

Maahanmuuttajaoppilaiden opettajien pätevyys. Sunin (1996, 93) mukaan yläasteella suomea maahanmuuttajille opettavissa oli niin äidinkielen opettajan, erityisopettajan kuin vieraan kielen opettajan pätevyyden hankkineita. Koulutuksessa saamansa valmiudet maahanmuuttajaopetukseen opettajat arvioivat melko vähäisiksi tai jopa ole-mattomiksi. Erityisopettajat kuuluivat koulutukseensa tyytyväisimpien joukkoon, vaikkeivät kokeneetkaan saaneensa suoranaisia opetuksellisia valmiuksia maahanmuuttajien opetusta ajatellen. (Emt., 93-94.) Erityisopetuspalveluja hyödyntäviä maahanmuuttajaoppilaita on Suomessa tehtyjen tutkimusten piiriin kuuluvista oppilaista Vesterin (1997, 1) mukaan vähintään kolmasosa. Tästä huolimatta esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa erityisopettajien koulutukseen kuuluu edelleen ainoastaan puolen opintovii-kon valinnainen kurssi maahanmuuttajien opetukseen liittyen.

Opetushallituksen maaliskuussa 2002 vahvistamien uusien perusopetuksen ope-tussuunnitelman vuosiluokkien 1 ja 2 perusteiden mukaan suomi toisena kielenä siirtyy äidinkielen ja kirjallisuuden oppimääräksi kaikilla perusopetuksen luokka-asteilla. Täl-löin opetettava aine on äidinkieli ja suomi toisena kielenä on sen oppimäärä. Ollakseen kelpoinen opettamaan suomea toisena kielenä pitää olla äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja. Yliopistoissa suomi toisena kielenä on suomen kielen sisällä oleva erikoistu-misala. (Mela 2002.) Vuonna 2002 voimaan tulleet pätevyyskriteerit vastaavat tarpee-seen vakiinnuttaa suomi toisena kielenä –oppiaineen asema ja sitä kautta vaikuttaa re-surssien saamiseen ja pysyvien opettajankoulutusväylien syntymiseen (vrt. Suni 1996, 95). Käytännössä maahanmuuttajaoppilaita opettavilla ei kuitenkaan vielä moneen vuo-teen tule olemaan nyt määrättyä pätevyyttä työnsä hoitamiseen ja opetus on monessa koulussa yhä edelleen erityisopettajien tai äidinkielen opettajien vastuulla. Mielestämme maahanmuuttajien erityiskysymyksiin ja opetukseen liittyvää tietoa tulisi sisällyttää aikaisempaa enemmän kaikkien opettajiksi opiskelevien opintoihin alasta tai pääainees-ta riippumatta (ks. myös Suni 1996, 97).

Tutkimuksen merkitys. Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoihin liitty-viä tutkimuksia on Suomessa tehty edelleen varsin vähän. Peruskoulun yläasteelle siir-tyviä maahanmuuttajaoppilaita ovat aiemmin tutkineet Raulo ja Toppari (2002) Portti-arviointiin liittyvässä tutkimuksessaan. Tapaustutkimuksemme on lajissaan toistaiseksi ainutlaatuinen: monipuolisiin tiedonlähteisiin perustuva vertaileva tutkimus antaa katta-van kuvan kurdityttöjen kielitaidosta ja kommunikatiivisesta kompetenssista. Tutki-

muksen tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä esimerkiksi muista kulttuuriryhmistä tuleviin maahanmuuttajaoppilaisiin, mutta ne antavat käsityksen kahden tutkittavan kurdityön kielen oppimisesta ja siihen vaikuttaneista tekijöistä ala-asteen aikana tietys- sä koulukontekstissa. Tulosten pohjalta olemme tehneet johtopäätöksiä maahanmuutta- jaopetuksen järjestämisestä. Toivomme tutkimuksemme tulosten herättävän keskustelua muun muassa maahanmuuttajaopetuksen opetusjärjestelyistä ja resurssoinnista samoin kuin opettajien koulutuksesta.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia. Olisimme voineet syventyä ryhmätilanteiden ana- lysointiin vieläkin tarkemmin. Leiwo, Kuusinen, Nykänen ja Pöyhönen (1987b) ovat luokitelleet oppilaiden ryhmätilanteessa käyttämät ilmaukset niiden funktioiden lisäksi esimerkiksi lisämääritteiden (yleiset, sisällölliset ja affektiiviset lisämääritteet, esim. moittiva/leikillinen) ja kielenkäytön strategioiden (esim. minän korostamiseen, ohjaami- seen, selostamiseen ja eläytymiseen liittyvät strategiat) mukaan. Tarkemman luokituks- en tekeminen tässäkin tutkimuksessa olisi ollut hedelmällistä, mutta mikäli se olisi teh- ty, olisi pro gradu –tutkielmamme aihe pitänyt rajata pelkkään ryhmätilanteeseen. Maa- hanmuuttajaoppilaiden kielitaidon testaamiseksi on edelleen tarvetta kehittää uusia ma- teriaaleja ja menetelmiä. Ala-asteen lukitestin kokeileminen tähän tarkoitukseen oli meidän osaltamme ensimmäinen yritys. Mielenkiintoista olisi seurata Annan ja Johan- nan suomen kielen taitojen ja kaksikielisyyden kehittymistä ja tarkastella sitä uudelleen peruskoulun päättövaiheessa.

LÄHTEET

- Aalto, E. 1994. Alussa on sana – Systemaattisuutta sanaston opettamiseen. Teoksessa M. Suni & E. Aalto (toim.) Suuntaa suomenopetukseen – Tuntumaa tutkimukseen. Jyväskylän yliopisto. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita N:o 4, 93-117.
- Alahuhta, E. 1990. Leikin ja puhun, liikun ja luen. Puhe-lukivaikeudet ja perusvalmiuksien harjoittaminen. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Bergman, P. 1995. Toisen kielen oppiminen – teoreettista pohjaa. Teoksessa N. Rekola (toim.) Suomi toisena kielenä. Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta. Opetushallitus. Saarijärvi: Gummerus, 12-21.
- Cook, V. 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Cook, V. 1993. *Linguistics and Second Language Acquisition*. Kolmas painos. Modern Linguistics Series. Kent: Macmillan.
- Crain, W. 1992. *Theories of development. Concepts and applications*. Kolmas painos. New Jersey: Prentice-Hall International Editions.
- Ellis, R. 1991. *Second Language Acquisition and Language Pedagogy. Multilingual Matters*. Bristol: Longdunn Press.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. 2. painos. Oxford University Press.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.
- Geber, E. 1995. Maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon opettamisesta. Teoksessa N. Rekola. (toim.) Vieraskielisten oppilaiden äidinkieli. Opetussuunnitelman laatimisesta ja opettamisesta. Opetushallitus. Saarijärvi: Gummerus, 57-67.
- Hintikka, A.-M. 1994. Suomea paperille. Teoksessa M. Suni & E. Aalto (toim.) Suuntaa suomenopetukseen - tuntumaa tutkimukseen. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita N:o 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 163-173.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holopainen, E. 1996. Peruskoulun kolmasluokkalaisten kuullun ja luetun tekstin ym-

- märtämisstrategiat ja ymmärtämisvaikeudet. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research Reports 59.
- Hvenekilde, A. 1997. Bilingualism and the School. Teoksessa Nordic Roads to Multilingualism – How to Help Minority Children to Become Multilingual. Denmark, Finland, Iceland, Norway, Sweden. Heinolan kurssikeskus – The National Board of Education Centre for Professional Development. Helsinki: Hakapaino, 115-131.
- Ikonen, T. 1995. Yhteistyöstä ja yhteistoiminnasta. Teoksessa N. Rekola (toim.) Vieraskielisten oppilaiden äidinkieli. Opetussuunnitelman laatimisesta ja opettamisesta. Opetushallitus. Saarijärvi: Gummerus, 98-105.
- Järvinen, S. 2001. Sanojen selittämisestä suomi toisena kielenä –oppitunneilla. Teoksessa T. Nieminen (toim.) Vuorovaikutus ja suomen kielen oppiminen. Kakkoskieli 3. Suomea toisena ja vieraana kielenä käsittelevää tutkimusta ja oppimateriaalia. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 173-258.
- Kalliokoski, J. 1996. Kielentutkijan näkökulma kulttuurienväliseen kommunikaatioon. Teoksessa M. Vehkanen (toim.) Suomi toisena/vieraana kielenä – ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Edita, 73-92.
- Krashen, S. D. 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. 1985. The Input Hypothesis: Issues and Implications. Torrance: Laredo Publishing.
- Kreyenbroek, P.G. & Allison, C. (toim.) 1996. Kurdish Culture and Identity. London: Zed Books.
- Latomaa, S. 1993. Mitä hyötyä on oppijoiden kielitaustan tuntemisesta? Teoksessa E. Aalto & M. Suni (toim.) Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita N:o 1.
- Lehtinen, T. 2002. Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Turun yliopisto. Julkaisusarja C181.
- Lehtonen, H. 1998. Lukemalla avaraan maailmaan. Opetus 2000-sarja. Juva: Atena.
- Leiwo, M. 1987. Lapsen kielen kehitys. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M-R. 1987a. Kielellinen vuorova-

- kus opetuksessa ja oppimisessa I. Luokkakeskustelu ja sen kuvaus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 2.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M-R. 1987b. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa III. Oppilaiden ryhmäkeskustelut. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitosten julkaisusarja A. Tutkimuksia 4.
- Lindeman, J. 1998a. Ala-asteen Lukutesti: Käyttäjän käsikirja. Jyväskylä: Gummerus
- Lindeman, J. 1998b. Ala-asteen Lukutesti: Tekniset tiedot. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus. Åbo Akademis förlag.
- Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. 1995. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Porvoo: WSOY.
- Maahanmuuttajalasten ja –nuorten psykologinen arviointi koulumaailmassa. Espoon, Helsingin ja Vantaan BACU-koulupsykologien työryhmä 1999. Vantaan kaupunki 1999:18.
- Martin, M. 1999. Suomen kieli monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 84-95.
- Mela, M. 2002. Kuka on kelpoinen opettamaan suomea toisena kielenä? Opettaja 36a/2002
- Mikkola, P. 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turun yliopiston julkaisusarja C171.
- Mikkola, P. & Heino, L. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:178.
- MoniTori. Maahanmuuttoasioiden ammattilehti 2/2002, tilastoliite. Työministeriö/Maahanmuuttoasiat.
- Mäkelä, T. 1999. Pupil Assessment and Testing the PORTTI. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B10:1999
- Nerweyi, F. 1991. Kurdit. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Nezan, K. 1996. The Kurds: Current position and historical background. Teoksessa P. Kreyenbroek & C. Allison (toim.) Kurdish culture and identity. London: Zed Books, 7-19.
- Opetushallitus 1999. Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetushallitus 2000. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 4. korjattu

- painos. Helsinki: Painatuskeskus.
- Opetushallitus 2002. Maahanmuuttajien, saamenkielisten ja romanikielisten oppilaiden/ opiskelijoiden opetusjärjestelyt esiopetuksessa, perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa 2002. Tiedote 32.
- Raulo, J. & Toppari, N. 2002. Yläasteelle siirtyvien maahanmuuttajaoppilaiden koulumenestys Portti-kokeella arvioituna. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.
- Rekola, N. 1994. Maahanmuuttajalasten opetusjärjestelyistä. Teoksessa U. Talvitie & N. Rekola (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Opetushallitus. Rauma: Painorauma, 5-9.
- Ropo, E. 2001. Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 85-99.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 158-169.
- Salmela, T. & Tarnanen M. 1997. Yleiset kielitutkinnot – kielitaitotesti moneen tarpeeseen. Teoksessa A. Huhta, A. Määttä, S. Takala & M. Tarnanen (toim.) Yleiset kielitutkinnot ja kieltenopetus. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 9-20.
- Saloviita, T. 1988. Kokeellinen tapaustutkimus soveltavassa työssä. Johdatus yhden Koehenkilön tutkimusasetelmiin. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 296.
- Silven, M. & Sharifan Holma, P. 1998. Miten lapsi oppii kaksi äidinkieltä? Kasvatus 3, 319-327.
- Sipponen, E.-M. 1996. Erityisopettaja ja maahanmuuttajaoppilas. Teoksessa H. Ruuska & S.-M. Tuomi (toim.) Moneja baareja tiellä toimivaan kaksikielisyyteen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLII. Helsinki: Painorauma, 37-42.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus.
- Stake, R. E. 1995. The Art Of Case Study Research. California: SAGE.
- Suni, M. 1993. Oppijan tavoitteena arkikeskustelussa selviytyminen. Teoksessa E.

- Aalto & M. Suni. (toim.) Kohdekielenä Suomi. Näkökulmia opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita N:o 1, 107-133.
- Suni, M. 1996. Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa. Opetushallitus. Moniste 11/1996.
- Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen - lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen. 1.-2.painos. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Vesteri, E. 1997. Laaja-alaisen erityisopettajan ammattikuva maahanmuuttajien opetuksessa. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.
- Valli, R 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 100-112.

Elektroniset lähteet

- Ghobad, A. 2002. Education system in Kurdistan Iran. Saatavilla [www-muodossa <URL:http://www.geocities.com/~ghobad/kurds2.html>](http://www.geocities.com/~ghobad/kurds2.html) 13.9.2002
- Hakuta, K., Butler, Y. G. & Witt, D. 2000. How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency? Stanford University. The University of California Linguistic Minority Research Institute Policy Report 2000-1. Saatavilla [www-muodossa <URL: http://www-stanford.edu/~hakuta/Docs/HowLong.pdf>](http://www-stanford.edu/~hakuta/Docs/HowLong.pdf) 14.9.2002
- Maailman ympäri. Karttapallo. Tietoja Intiasta. [www-sivusto-<URL:http://www.maailmanympari.net/karttapallo/maa.html?intia.html>](http://www.maailmanympari.net/karttapallo/maa.html?intia.html) 16.4.2002
- Männistön koulu. 2002. Omakielinen opetus Männistön koulussa. Saatavilla [www-muodossa <URL:http://www.koulut.kuopio.fi/~Mannisto/luokat.html>](http://www.koulut.kuopio.fi/~Mannisto/luokat.html) 1.10.2002
- Thomas, W. P. & Collier, V. 1997. School Effectiveness for Language Minority Students. George Mason University. NCBE Resource Collection Series 9. Saatavilla [www-muodossa <URL:http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness>](http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness) 14.9.2002.
- Tiitta, P. & Tiitta, P. 2002. Maahanmuuttajaoppilas koulun oppilashuollon asiakkaana. Saatavilla [www-muodossa <URL:http://www.tkukoulu.fi/mamu/oppilashuolto/mamuoppilas.html>](http://www.tkukoulu.fi/mamu/oppilashuolto/mamuoppilas.html) 1.10.2002
- Työministeriö 2001. Saatavilla [www-muodossa <URL:http://www.mol.tietotyö.fi/migration/avain.html>](http://www.mol.tietotyö.fi/migration/avain.html) 24.11.2001

Julkaisemattomat lähteet

Apajalahti, J. 1999. Olipa kerran... Satukerho maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen rikastuttajana. Erityispedagogiikan proseminarityö. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.

Helsinki, Espoo, Vantaa. Yläasteen portti-koe.

Lindberg, A. & Lumiluoto, S. 1999. Avaimia-koesarja. Suomi toisena kielenä -opetus.

Liite 1 – Tutkimusaikataulu

Marraskuu 2001

Tutkijoiden yhteistyön aloittaminen
Alustava tutkimussuunnitelma

Joulukuu 2001

Tutkimuslupapyynnöt tutkimuskoulun rehtorille ja opettajille sekä oppilaiden vanhemmille

Tammikuu 2002

Kirjallisuuden lukeminen, aik aisempiin tutkimuksiin perehtyminen
Tutkimussuunnitelman kehittäminen
Testausmenetelmiin tutustuminen

Helmikuu 2002

Haastattelurunkojen tekeminen
Testien hankkiminen ja kokoaminen
Aikataulujen sopiminen koulun kanssa

Maaliskuu 2002

Haastatteluja: 18.3. erityisopettaja
25.3. S2 -opettaja
Testejä: 19.3. luetunymmärtäminen
20.3. kuullunymmärtäminen
25.3. kertomuskirjoitelma
27.3. sanavarastotestit

Huhtikuu 2002

Kielitaitotestien korjaaminen
Haastatteluja: 9.4. luokanopettaja
18.4. Johanna ja Anna
Testejä: 17.4. ryhmätilanteet

Toukokuu 2002

Tutkimusraportin kirjoittaminen alkuun
Haastattelujen litteroiminen
Testejä: 20.5. sanelukirjoitus

Kesäkuu 2002

Ryhmätilanteen (ryhmä 1) litteroiminen
Sanavarastotestien purkaminen
Kyselylomake kurdin kielen opettajalle

Heinäkuu 2002

Ryhmätilanteen (ryhmä 1) purkaminen alkuun
Loma

Elokuu 2002

Ryhmätilanteen (ryhmä 1) purkaminen ja analysoiminen loppuun
Kirjallisuus/teoria
Kielitaitotestien analysoiminen
Haastattelujen analysoiminen
Tutkimusraportin kirjoittamista

Syyskuu 2002

Ryhmätilanteen (ryhmä 2) litteroiminen, purkaminen ja analysoiminen
Kirjallisuus/teoria
Tutkimusraportin kirjoittamista

Lokakuu 2002

Ryhmätilanteen (ryhmä 1) analyysin tarkennus
Kirjallisuus/teoria
Tutkimusraportin kirjoittaminen loppuun

Marraskuu 2002

Esitarkastus
Kieliasun tarkistaminen
Artikkelin kirjoittaminen

Joulukuu 2002

Tutkimusraportin palauttaminen tarkastajille

Kevät 2003

Artikkelien kirjoittaminen ja lähettäminen lehdille
Keskustelutilaisuuden järjestäminen?

Liite 2 – Tutkimuslupapyynnöt ja tutkimusluvut

(Kurdityttöjen nimet muutettu ja merkitty *Anna ja *Johanna.)

A) Tutkimuslupapyyntö tutkimuskoulun rehtorille

Jenni Apajalahti
Maria Lehto
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto

TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ

11.12.2001

XXX:n kaupunki
XXX:n koulu
Rehtori X.X.

Kunnioittaen pyydämme lupaa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle tehtävän erityispedagogiikan pro gradu-tutkielman aineiston keräämiseen XXX:n koulussa lukuvuonna 2001-2002.

Pro gradu -tutkimuksen tausta ja tavoitteet

Jenni Apajalahti teki vuonna 1999 erityisopettajaopintoihin liittyen Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle proseminaari-tutkielman, jossa hän tutki kolmen XXX:n koulun kurdioppilaan (kaksi tyttöä ja yksi poika) suomen kielen taitoja ja heidän osallistumistaan Apajalahden järjestämään satukerhoon. Tutkimusaineiston keruun aikaan oppilaat olivat olleet Suomessa kolme vuotta ja opiskelivat yhdellä koulun kolmansista luokista. Proseminaarissa tutkituista oppilaista kaksi tyttöä, *Anna ja *Johanna, opiskelevat tällä hetkellä XXX:n koulun 6A-luokalla. Erityispedagogiikan pro gradu-tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, minkälaiset suomen kielen taidot nämä kurdioppilaat ovat saavuttaneet kuuden Suomessa asumansa vuoden aikana ja kuinka hyvin he niiden avulla selviytyvät omassa vertaisryhmässään eli ikäistensä suomalaistytöiden seurassa, jossa he kieltä eniten joutuvat käyttämään. Pyrimme lisäksi selvittämään, mitkä tekijät ovat mahdollisesti edesauttaneet/estäneet suomen kielen omaksumista ja kulttuuriin sopeutumista.

Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksemme on tapaustutkimus kahdesta kurdioppilaasta. Tutkimusmenetelminä tutkimuksessa on kielitaidon testaus siihen soveltuvan mittarin avulla (6-luokkalaisille suunnattu suomen kielen testi) sekä kommunikatiivisen kompetenssin mittausta sosiaalisessa tilanteessa. Vertailun vuoksi haluaisimme testata kaikki 6A-luokan tyttöoppilaat. Sosiaalisessa tilanteessa kurditytöt osallistuvat yhdessä luokkatovereidensa kanssa pienryhmissä (noin 5 opp./ryhmä) suoritettavaan ongelmaratkaisutaitoja vaativaan ryhmätehtävään. Ryhmät muodostetaan tytöille tehtävän sosiograafisen mittauksen tulosten perusteella. Videoimme ja äänitämme ryhmätilanteet analysoimista varten. Kaikki tutkimukseen osallistuvat oppilaat täyttävät ryhmätilanteen jälkeen palautelomakkeen, jossa kysymme oppilaan kokemusta tilanteesta suoriutumisestaan. Kurdioppilailta kokemuksia omasta kielitaidosta kysymme myös tarkemmassa yksilöhaastattelussa. Keräämme taustatietoja tutkittavista oppilaista haastatteleamalla luokan- ja suomen kielen opettajia (XX & XX), oman äidinkielen opettajaa sekä tarvittaessa erityisopettajaa (XX) ja perehtymällä tutkimuksessa mukana olevia oppilaita koskeviin asiakirjoihin eli henkilökohtaisiin opetuksen järjestämistä koskeviin suunnitelmiin, oppilasarviointeihin suomen kielen/äidinkielen osalta sekä oppilaita koskeviin perustietoihin (ikä, suomessaoloaika, äidinkieli, aikaisempi koulunkäyntihistoria sekä tieto mahdollisista kielellisistä vaikeuksista). Lisäksi pyydämme lupaa saada käyttää Jenni Apajalahden vuosina 1998-99 keräämää

tutkimusaineistoa, joka sisältää haastatteluista ja äänitetyistä satukerhotunneista saatua materiaalia.

Tutkimusaikataulu

Tutkimusaineiston keruun on tarkoitus tapahtua pääosin tammi -maaliskuun 2002 aikana (kielitaidon testaus, ryhmätilanteet ja haastattelut). Lisäksi haluaisimme tutustua oppilaita koskeviin tietoihin sekä haastatella opettajia. Aineiston analyysin tekeminen ja tutkimusraportin kirjoittaminen tapahtuu kevään ja kesän 2002 aikana. Tutkimus valmistuu syyskuuhun 2002 mennessä.

Arvio tutkimustulosten hyväksikäyttömahdollisuuksista

Ala-asteikäisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen ja ylipäänsä toisen kielen oppimista on tutkittu melko vähän. Uskomme, että tämän tutkimuksen tulokset antavat XXX:n koulun ja XXX:n kaupungin käyttöön merkittävää tietoa siitä, mihin nykyisillä maahanmuuttajaoppilaille suunnatuilla tukitoimilla on päästy ja minkälaisin eväin nämä oppilaat lähtevät kohti yläastetta ja jatko-opintoja. Tutkimustulokset saattavat antaa myös näkökulmia opetuksen ja tukitoimien edelleen kehittämiseen. Lupaamme järjestää syyskuun 2002 aiheesta kiinnostuneille opettajille, vanhemmille ja koulun muulle henkilökunnalle tilaisuuden, jossa kerromme tutkimuksemme tuloksista.

Tutkimusaineiston keruuseen ja tutkimuksen tekoon liittyviä näkökulmia

Kaikki tutkimusaineisto käsitellään luottamuksellisesti eivätkä tutkimuksessa mukana olevien opettajien tai oppilaiden henkilöllisyyttä koskevat tiedot tule esille tutkimusraporttiin. Tutkimus suoritetaan kasvatustieteelliseen tutkimukseen liittyviä tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen. Tutkimusluvut pyydämme kaikilta tutkimukseen osallistuvilta tai heidän huoltajiltaan asianmukaisessa järjestyksessä. Kurdioppilaiden lupa-asioiden kohdalla hyödynnämme tulkkipalveluita. Ryhmätilanteesta kuvatut videot ja ääninauhat, niitä tehdyt kirjalliset muistiinpanot sekä muun kerätyn materiaalin säilytämme tutkimuksen tekoa koskevan säännön mukaisesti. Videoitu materiaali tulee ainoastaan tutkijoiden ja tutkimuksen ohjaajan käyttöön. Näytämme materiaalia tutkimustulosten julkaisun yhteydessä mahdollisesti myös koulun opettajille ja muulle henkilökunnalle, mikäli tutkimukseen osallistuvien oppilaiden huoltajat antavat siihen luvan.

Pro gradu -työmme ohjaajana toimii Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen yliassistentti KT Markku Leskinen. Vastaamme mielellämme kaikkiin pro gradu -tutkielmaamme liittyviin kysymyksiin. Valmiista opinnäytetyöstä lupaamme toimittaa yhden kappaleen XXX:n koulun käyttöön.

Jyväskylässä 11.12.2001

Jenni Apajalahti

Maria Lehto

B) Rehtorin myöntämä tutkimuslupa

TUTKIMUSLUPA

Annan Jenni Apajalahdelle ja Maria Lehdolle luvan kurdioppilaiden suomen kielen taitoja käsittelevän tapaustutkimuksena suoritettavan pro gradu –tutkielman aineiston keruuseen XXX:n koulussa lukuvuonna 2001-2002. Tutkimus on tapaustutkimus XXX:n koulun oppilaiden *Annan ja *Johannan suomen kielen oppimisesta ala-asteen aikana. Vertailuryhmänä tutkimuksessa ovat 6A-luokan tyttöoppilaat.

Lupa aineiston keräämiseen koskee luokanopettaja X.X.:n, erityisopettaja X.X.:n, suomi toisena kielenä –opettaja X.X.:n ja oman äidinkielen opettajan haastatteluja, oppilasrekisterissä olevia tietoja (HOJKS, oppilasarvioinnit suomen kielen/äidinkielen osalta sekä oppilaita koskevat perustiedot eli ikä, suomessa-oloaika, äidinkieli, aikaisempi koulunkäyntihistoria sekä tieto mahdollisista kielellisistä vaikeuksista), oppilaiden kielitaidon testaamista (6A-luokan tytöt), oppilashaastatteluja (*Anna ja *Johanna), oppilaiden havainnointia sekä sosiaalisten ryhmätilanteiden videointia ja äänittämistä (6A-luokan tytöt) sekä sosio-graafisen mittauksen tekemistä.

Tutkimus suoritetaan kasvatustieteelliseen tutkimukseen liittyviä tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen. Kaikki tutkimusaineisto tulee käsitellä luottamuksellisena eikä tutkimusraportissa esiintyvien oppilaiden tai opettajien henkilöllisyys saa paljastua. Tutkimusluvut on hankittava kaikilta tutkimukseen osallistuvilta tahoilta asianmukaisessa järjestyksessä. Valmiista tutkimusraportista toimitetaan yksi kappale XXX:n koulun käyttöön ja tutkimustulosten valmistuttua järjestetään aiheesta kiinnostuneille opettajille, vanhemmille ja koulun muulle henkilökunnalle keskustelutilaisuus.

XXX:ssa __ / __ 2001

rehtori X.X.

XXX:n koulu

C) Esimerkki opettajien tutkimuslupalomakkeesta.

Opettajille toimitettiin sama lähetekirje kuin rehtorille.

TUTKIMUSLUPA

Suostun haastateltavaksi Jenni Apajalahden ja Maria Lehdon maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen oppimista käsittelevän pro gradu- tutkimukseen. Pro gradu -tutkimus on tapaustutkimus XXX:n koulun oppilaiden *Annan ja *Johannan suomen kielen oppimisesta ala-asteen aikana. Tutkimusaineiston keruu tapahtuu XXX:n koulussa lukuvuonna 2001-2002.

Haastattelussa antamiani oppilaita koskevia taustatietoja voidaan käyttää tutkimuksessa. Lisäksi annan suostumukseni Jenni Apajalahden vuosina 1998-99 keräämän proseminaarin tutkimusaineiston uudelleenkäyttöön tässä pro gradu -tutkimuksessa.

Kaikki tutkimusaineiston keruuvaiheessa saatava tieto käsitellään luottamuksellisesti eivätkä tutkimuksessa mukana olevien opettajien tai oppilaiden henkilöllisyyttä koskevat tiedot tule esiin tutkimusraportissa. Tutkimus suoritetaan kasvatustieteelliseen tutkimukseen liittyviä tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen.

XXX:ssa2001

X.X.

suomi toisena kielenä opettaja

XXX:n koulu

D) Tutkimuslupapyyntö kurdityttöjen vanhemmille

Jenni Apajalahti
Maria Lehto
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto

TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ

12.12.2001

Hyvät *Annan ja *Johannan vanhemmat

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa erityisopettajiksi ja teemme erityispedagogiikan pro gradu-tutkimusta XXX:n koulussa. Tyttärenne osallistuivat kolmannella luokalla ollessaan keväällä 1999 Jenni Apajalahden pitämään suomen kielen satukerhoon. Jenni Apajalahti teki silloin erityispedagogiikan opintoihin liittyvän pienen tutkimuksen (proseminarityö) tyttärienne suomen kielen taidoista. Jatkamme nyt silloin aloitettua tutkimusta, koska olemme kiinnostuneita siitä, minkälaiset suomen kielen taidot tyttärenne ovat oppineet ala-asteen aikana. Tutkimme myös, miten tyttärenne selviävät suomen kielen taidoiltaan luokkatovereidensa kanssa. Kunnioittaen pyydämme Teiltä lupaa tyttärenne kielitaidon tutkimiseen.

Maahanmuuttajalasten suomen kielen oppimista on tutkittu melko vähän. Sen vuoksi olisi hyvin tärkeätä, että tyttärenne saisivat osallistua tutkimukseen. Uskomme, että tutkimustuloksista on hyötyä sekä maahanmuuttajaoppilaille että heidän opettajilleen. Ulkomaalaisten määrä Suomessa lisääntyy koko ajan, mutta maahanmuuttajalasten opettaminen on vielä aika vieras asia monelle opettajalle. Kun saadaan selville, mitkä asiat vaikuttavat suomen kielen oppimiseen, voidaan opetusta parantaa.

Tutkimuksessamme tyttärenne osallistuvat yhdessä kaikkien 6A-luokan tyttöjen kanssa suomen kielen testiin ja videotavaan ryhmätilanteeseen. Selvitämme myös 6A-luokan tyttöjen ystävyys-suhteita ja haastattelemme *Annaa ja *Johannaa. Haastattelut nauhoitetaan. Lisäksi haastattelemme 6A-luokan luokanopettajaa, erityisopettajaa ja suomi toisena kielenä opettajaa, jotta saamme tutkimukseen tarvittavat tiedot oppilaista (ikä, äidinkieli, suomessaoloaika, aikaisempi koulunkäyntihistoria sekä tieto mahdollisista kielellisistä vaikeuksista). Kaikki tutkimusaineiston keruu tapahtuu koulupäivien aikana eikä vaadi Teiltä tai lapseltanne mitään erityisjärjestelyjä. Pyydämme lupaa saada käyttää myös tyttäristänne keväällä 1999 satukerhoon liittyen saatuja tietoja.

Tytärtenne nimet ja henkilötiedot eivät näy kirjallisessa tutkimusraportissamme. Tutkimusaineisto tulee ainoastaan meidän ja ohjaajamme Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen yliassistentti KT Markku Leskisen käyttöön. Kaikki oppilaista saatava tieto käsitellään luottamuksellisesti.

Keräämme tutkimusaineiston 6A-luokassa tammi-maaliskuun 2002 aikana. Tutkimuksemme valmistuttua syksyllä 2002 järjestämme tilaisuuden, jonne Te olette tervetulleita kuuntelemaan tutkimuksemme tuloksia ja keskustelemaan aiheesta. Tässä tilaisuudessa näytämme mahdollisesti myös ryhmätilanteissa kuvattua videomateriaalia, mikäli annatte siihen luvan.

Vastaamme mielellämme kaikkiin pro gradu -työtämme koskeviin kysymyksiin.

Jyväskylässä 12.12.2002

Jenni Apajalahti

Maria Lehto

E) Kurdivanhempien tutkimuslupalomake

TÄMÄ LOMAKE PALAUTETAAN LUOKANOPETTAJALLE KESKIVIIKKON 19.12.2001 MENNESSÄ

Tyttäreni _____ (lapsen nimi)

Rasti (X) ruutuun: ? saa osallistua

? ei saa osallistua

Jenni Apajalahden ja Maria Lehdon Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle tehtävän pro gradu -tutkimukseen

Rasti ruutuun:

? Lapseni saa osallistua suomen kielen taidon testaukseen, videoitavaan ongelmanratkaisutilanteeseen, itsearviointilomakkeen täyttämiseen, haastatteluun sekä ystävyysuhteiden selvittämiseen.

? Annan luvan käyttää vuonna 1999 saatuja tietoja tyttäreni suomen kielen taidoista ja taustoista.

? Annan luvan näyttää videoitua materiaalia tutkimustulosten julkaisutilaisuudessa aiheesta kiinnostuneille opettajille, vanhemmille sekä muulle koulun henkilökunnalle.

Huoltajan allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____

? Haluan saada kirjallisen kutsun tulostenjulkistamistilaisuuteen syksyllä 2002

Osoite:

Sähköposti:

F) Tutkimuslupapyyntö vertaisryhmän tyttöjen vanhemmille

Jenni Apajalahti

TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ

Maria Lehto

Erityispedagogiikan laitos

12.12.2001

Jyväskylän yliopisto

Hyvät 6A-luokan tyttöjen vanhemmat

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa erityisopettajiksi ja teemme erityispedagogiikan pro gradu-tutkimusta XXX:n koulussa. XXX:n koulu on hyvin kansainvälinen koulu ja myös teidän tyttärenne luokassa on maahanmuuttajaoppilaita. Tutkimme, kuinka hyvin tyttärenne luokalla olevat maahanmuuttajatyttöt ovat ala-asteen aikana oppineet suomen kieltä ja kuinka hyvin he selviävät omien luokkatovereidensa kanssa. Tutkimus on tapaustutkimus maahanmuuttajaoppilaista, ja vertailuryhmänä tutkimuksessa ovat kaikki 6A-luokan tytöt. Pyydämme Teiltä lupaa tyttärenne osallistumiseen.

Vertailuryhmä osallistuu tutkimukseemme kielitaidon testiin (6-luokkalaisille tarkoitettu suomen kielen testi) sekä videoitavaan ryhmätilanteeseen yhdessä maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. Ryhmiin jakaminen tehdään luokassa suoritettavan ystävyysuhdekartoituksen avulla. Ryhmätilanteen jälkeen jokainen oppilas täyttää itsearviointilomakkeen. Haastattelemme lisäksi 6A-luokan luokanopettajaa, suomi toisena kielenä opettajaa ja erityisopettajaa, jotta saamme tutkimukseen tarvittavat tiedot oppilaista (ikä, äidinkieli, suomessaoloaika, aikaisempi koulunkäyntihistoria sekä tieto mahdollisista kielellisistä vaikeuksista). Kaikki tutkimusaineiston keruu tapahtuu koulupäivien aikana eikä vaadi Teiltä tai lapseltanne mitään erityisjärjestelyjä.

Kaikki oppilaista saatava tieto käsitellään luottamuksellisesti eivätkä tutkimuksessa mukana olevien oppilaiden henkilöllisyyttä koskevat tiedot tule esiin tutkimusraportissa. Tutkimus suoritetaan kasvatustieteelliseen tutkimukseen liittyviä tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen. Ryhmätilanteessa kuvatut videot ja ääninauhat, niistä tehdyt kirjalliset muistiinpanot sekä muun kerätyn materiaalin säilytämme tutkimuksen tekoa koskevan säännön mukaan. Videoitu materiaali tulee ainoastaan tutkijoiden ja tutkimuksen ohjaajan käyttöön.

Keräämme tutkimusaineiston 6A-luokassa pääosin tammi-maaliskuun 2002 aikana. Tutkimuksemme valmistuttua syksyllä 2002 järjestämme tilaisuuden, jonne Te olette tervetulleita kuuntelemaan tutkimuksemme tuloksia ja keskustelemaan aiheesta. Tässä tilaisuudessa näytämme mahdollisesti myös videoitua materiaalia, mikäli annatte siihen omaa lastanne koskien luvan.

Pro gradu -työmme ohjaajana toimii Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen yliassistentti KT Markku Leskinen. Vastaamme mielellämme kaikkiin pro gradu -työtämme koskeviin kysymyksiin.

Jyväskylässä 12.12.2002

Jenni Apajalahti

Maria Lehto

G) Vertaisryhmän vanhempien tutkimuslupalomake

TÄMÄ LOMAKE PALAUTETAAN LUOKANOPETTAJALLE KESKIVIIKKOON 19.12.2001 MENNESSÄ

Tyttäreni _____ (lapsen nimi)

Rasti (X) ruutuun: ? saa osallistua

? ei saa osallistua

Jenni Apajalahden ja Maria Lehdon Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle tehtävän pro gradu -tutkimuksen vertailuryhmään.

Rasti ruutuun:

? Lapseni saa osallistua suomen kielen taidon testaukseen, videoitavaan ongelmanratkaisutilanteeseen, palautelomakkeen täyttämiseen sekä ystävyyssuhdekartoitukseen.

? Videoitua materiaalia voidaan näyttää tutkimustulosten julkaisutilaisuudessa aiheesta kiinnostuneille opettajille, vanhemmille sekä muulle koulun henkilökunnalle.

Huoltajan allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____

? Haluan saada kirjallisen kutsun tulostenjulkistamistilaisuuteen syksyllä 2002

Osoite:

Sähköposti:

Liite 3 – Kurdityttöjen haastattelun runko

(Kurdityttöjen nimet muutettu ja merkitty *Anna ja *Johanna.)

Jenni ja Maria

Haastattelurunko *Anna ja *Johanna

1. Mikä sinun nimesi on?
2. Kuinka vanha olet?
3. Milloin ja mistä muutit Suomeen?
4. Kävitkö koulua ennen kuin muutit Suomeen?
Jos kävit, niin missä ja kuinka kauan?
Mitä aineita opiskelit siellä?
5. Kuinka kauan olet käynyt koulua Suomessa?
Olitko päiväkodissa ennen koulua?
Oletko käynyt jonkun luokan kaksi kertaa?
Oletko ollut maahanmuuttajaluokassa?
Oletko saanut oman äidinkielesi opetusta?
Kuinka monta oman äidinkielen opettajaa sinulla on ollut?
Mitä ajattelet oman äidinkielesi opiskelusta?
Oletko saanut tukiopetusta jossakin aineessa?
Onko suomen kielen opetusta ollut mielestäsi tarpeeksi?
Onko oman äidinkielesi opetusta ollut mielestäsi tarpeeksi?
Mikä koulussa on mukavaa ja mikä tylsää?
Mikä koulussa on helppoa ja mikä vaikeinta?
Kauanko sinulla menee läksyjen tekemiseen?
Auttaako sinua joku läksyjen teossa?
Tiedätkö koulun säännöt?
Noudatanko niitä?
Kenen kanssa olet välitunneilla ja mitä teet?
6. Kielitaito
 - taulukko nro 16 kumpaa kieltä paremmin
 - taulukko nro 17 osaatko niin hyvin kuin haluatMillä kielellä ajattelet eri tilanteissa, esim. koulussa ja kotona?
7. Kerro perheestäsi.
Keitä siihen kuuluu? Asuvatko kaikki Suomessa?
Iät?
Mitä tekevät?
Vanhempien kielitaito (lukeminen/kirjoittaminen/puhuminen/ymmärtäminen suomi/äidinkieli)
Minkälaista on kotona? Kuka määrää? Miten äidin elämä eroaa isän elämästä? Miten sinun elämäsi eroaa veljesi elämästä?
Mitä kieltä puhut äidin/isän/siskojen/veljien kanssa?
Mitä kieltä äitisi/isäsi/veljesi/siskosi puhuu sinulle?
8. Kerro vapaa-ajastasi.
Mitä teet koulun jälkeen, viikonloppuisin ja lomilla?
Onko sinulla harrastuksia? Mitä?
Onko sinulla ystäviä ja kavereita?
Ketkä ovat parhaita ystäviäsi? Mistä he ovat kotoisin?
Mitä kieltä puhut heidän kanssaan?
9. Kerro omasta kulttuuristasi.
Tunnetko olevasi suomalainen vai kurdi?
Mikä on hyvää suomalaisuudessa, mikä kurdikulttuurissa?
Mistä asioista et pidä suomalaisuudessa / kurdikulttuurissa?
Onko jotain asiaa ollut vaikeaa oppia suomalaisesta elämästä?
Miten oma elämäsi eroaa suomalaisten kavereidesi elämästä?

Liite 4 – Opettajien haastattelurungot

Jenni ja Maria
Pro gradu –tutkimus – haastattelurunko

LUOKANOPETTAJA

1. Kurditytöt luokassa
 - akateemiset taidot
 - kielitaito
 - sosiaaliset taidot
 - sosiaaliset suhteet
2. Yhteistyö kodin kanssa
3. Yhteistyö muiden opettajien kanssa
4. Mahdolliset ongelmatilanteet
5. Arvio tyttöjen selviytymisestä yläasteella
6. Oma koulutus ja työkokemus luokanopettajana
 - Missä opiskellut ja mitä
 - Milloin valmistunut
 - Missä työskennellyt
 - Koulutus / työkokemus erityispedagogiikkaan ja maahanmuuttajien opetukseen liittyen
 - Suhtautuminen maahanmuuttajien opettamiseen
7. Historia nykyisen luokan kanssa – 6A -luokka työympäristönä
 - oppilasmäärä
 - ilmapiiri
 - haastavuus
 - oppilaiden taitotaso
8. Opetusmenetelmät / oppimiskäsitys
 - kielellisen vuorovaikutuksen osuus opetuksessa
 - yhteistoiminnallinen oppiminen
9. Maahanmuuttajaoppilaan luki-/ oppimisvaikeuksien diagnosointi suomalaisiin verrattuna

SUOMI TOISENA KIELENÄ –OPETTAJA

1. Milloin ja mistä kurditytöt ovat tulleet Suomeen?
2. Tyttöjen koulunkäyntihistoria
 - koulu ennen Suomeen tuloa
 - päiväkotia
 - valmistava opetus
 - koulun aloittaminen

3. Tyttöjen perhetaustat

- kansallisuus ja äidinkieli / kotona puhuttavat kielet, uskonto
- perheenjäsenet
- vanhempien koulutus ja kielitaito
- naisten asema perheessä
- perheen suhtautuminen suomen kieleen ja suomalaiseen kulttuuriin

4. Yhteistyö kotien kanssa

5. Tyttöjen suomen kielen taidot

- kielen eri osa-alueet
- kielenoppimistaidot
- mahdolliset ongelmat

6. Opetusjärjestelyt koululla

- S2- opetus / mistä lähtien kyseisten tyttöjen kohdalla / tuntimäärät viikossa, vuodessa
- Tukiopetus
- Äidinkielen opetus
- Erityisopetus?!
- Uskonnon opetus

7. Yhteistyö koulun muiden opettajien kanssa

8. S2- opetuksen tavoitteet tyttöjen kohdalla

9. Opetusmenetelmät

10. S2- opetuksessa käyvät muut 6A-luokan oppilaat

11. Maahanmuuttajaoppilaan luki- /oppimisvaikeuden diagnosointi

12. Arvio tyttöjen mahdollisuuksista selviytyä yläasteella

13. Oma koulutus / kokemus maahanmuuttajien opetukseen liittyen

ERITYISOPETTAJA

1. Oma koulutus / kokemus maahanmuuttajien opettamiseen liittyen

2. Ketkä tutkimukseen osallistuvista tytöistä käyvät / ovat käyneet erityisopetuksessa?

- Minkälaisia ongelmia?
- Hojksit?

3. Kurditytön (-tyttöjen) opetus

- tavoitteet
- menetelmät

4. Maahanmuuttajaoppilaan luki- /oppimisvaikeuden diagnosoiminen suomalaisiin oppilaisiin verrattuna

5. Yhteistyö kotien kanssa

6. Yhteistyö koulun muiden opettajien kanssa

7. Arvio kurditytön (-tyttöjen) selviytymisestä yläasteella

8. Allu (mielipiteet; luotettavuus, ennustavuus; kokemuksia Allun käytöstä)

Liite 5 - Kurdin kielen opettajan kyselylomake

(Kurdityttöjen nimet muutettu ja merkitty *Anna ja *Johanna.)

Jenni Apajalahti
Maria Lehto
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto
16.6.2002

KYSELYLOMAKE PRO GRADU –TUTKIMUSTA VARTEN
X.X., kurdin kielen opettaja

Pyydämme Sinua vastaamaan huolellisesti kaikkiin kysymyksiin. Jatka vastaamista tarvittaessa paperin toiselle puolelle. Käsittelemme antamasi tiedot luottamuksellisesti. Kiitos!

1. Mistä olet tullut Suomeen? _____
Milloin tulit Suomeen? _____
Mikä on äidinkielesi? _____
Mitä muita kieliä puhut? _____

2. Millaisen koulutuksen olet saanut? Missä? _____

3. Työkokemuksesi entisessä kotimaassasi? _____

Työkokemuksesi Suomessa? _____

4. * Anna

Kuinka kauan olet tuntenut *Annan?

Oletko opettanut hänelle kurdin kieltä? Jos, niin milloin ja kuinka kauan?

Arviosi *Annan kurdin kielen taidoista:

- Puhuminen _____

- Kuullunymmärtäminen _____

- Kirjoittaminen _____

- Lukeminen _____

- Luetunymmärtäminen _____

- Käyttääkö *Anna kokemuksesi mukaan enemmän suomea vai kurdia (ympyröi oikea vaihtoehto)

* kotona kurdia / suomea / en osaa sanoa

* koulussa kurdia / suomea / en osaa sanoa

* kurdin tunneilla kurdia / suomea / en osaa sanoa

* vapaa-aikana kavereiden kanssa kurdia / suomea / en osaa sanoa

- Kumpaa kieltä *Anna mielestäsi puhuu sujuvammin?

kurdia / suomea / en osaa sanoa

- Onko *Annalla mielestäsi kurdin kielen oppimisvaikeuksia? Jos on, niin millaisia?

- Arvioi *Annan selviytymistä yläasteella

5. *Johanna

Kuinka kauan olet tuntenut *Johannan? _____

Oletko opettanut hänelle kurdin kieltä? Jos, niin milloin ja kuinka kauan?

Arvioi *Johannan kurdin kielen taidoista:

- Puhuminen _____

- Kuullunymmärtäminen _____

- Kirjoittaminen _____

- Lukeminen _____

- Luetunymmärtäminen _____

- Käyttääkö *Johanna kokemuksesi mukaan enemmän suomea vai kurdia (ympyröi oikea vaihtoehto)

* kotona kurdia / suomea / en osaa sanoa

* koulussa kurdia / suomea / en osaa sanoa

* kurdin tunneilla kurdia / suomea / en osaa sanoa

* vapaa-aikana kavereiden kanssa kurdia / suomea / en osaa sanoa

- Kumpaa kieltä *Johanna mielestäsi puhuu sujuvammin?

kurdia / suomea / en osaa sanoa

- Onko Johannalla mielestäsi kurdin kielen oppimisvaikeuksia? Jos on, niin millaisia?

- Arvioi *Johannan selviytymistä yläasteella

KIITOKSET VASTAUKSESTASI!

Liite 6 – Kuullunymmärtämisen testin rakenne

Kuullunymmärtämisen testi

Kysymysjärjestys kuullunymmärtämisen testissä

Suluissa () Ala-asteen lukitesti Allun luetunymmärtämisen testin mukainen kysymysjärjestys.

Muutokset Allun testeihin on tehty Johanna Lindemanin luvalla tätä tutkimusta varten.

Tietoteksti:

* Laurila, T. (1991) Lemmikimme kanit. WSOY: Porvoo

- kysymykset 1 (3), 2 (5) ja 3 (8)
- kysymykset 4 (1), 5 (4) ja 6 (2)
- kysymys 7 (9)
- kysymys 8 (11)
- kysymykset 9 (6) ja 10 (10)
- koko tekstiin liittyvät kysymykset: 11 (7) ja 12 (12)

Kertomusteksti:

*Virtanen, L. (1993) Varastettu isoäiti: Vanhoja ja uusia kaupunkitarinoita. Tammi: Hämeenlinna

- kysymykset 1 (1), 2 (11) ja 3 (9)
- kysymykset 4 (12) ja 5 (8)
- Kysymykset 6 (3) ja 7 (4)
- Koko tekstiä koskevat kysymykset 8 (7), 9 (2), 10 (5), 11 (6) ja 12 (10)

Ohjeistus: Kuuntele ensin koko teksti rauhassa läpi. Kuulet sen sen jälkeen lyhyemmissä pätkissä. Jokaisen katkelman jälkeen saat aikaa vastata siihen liittyviin kysymyksiin. Merkitse mielestäsi oikea vaihtoehto ympäröimällä sitä edeltävä kirjain (a, b, c tai d). Lue kysymykset huolella.

Liite 7 – Oikeinkirjoituksen virhetyypit

MEKAANINEN OIKEINKIRJOITUS

Oppilas: _____

Oikeinkirjoitettujen sanojen määrä: _____

Pistemäärä: _____

Virheiden luokitus

Sanatason virhetyyppi	Virhemäärä
S1 Virhe vierasperäisessä kirjaimessa	
S2 Virhe diftongissa	
S3 Virhe pitkässä vokaalissa	
S4 Virhe kaksoiskonsonantissa	
S5 Virhe äng-äänteessä	
S6 Muu puuttuva/liika/väärä kirjain	
S7 Virheellinen kirjainmerkki	
S8 Lisämerkkivirhe	
S9 Puuttuva/ylimääräinen/erikseen kirjoitettu tavu	
S10 Virhe yhdyssanassa	
S11 Virhe erisnimessä	
S12 Sanapötkö	
S13 Rauniosana	
S14 Muu sanatason oikeinkirjoitusvirhe	
Oikeinkirjoitusvirheitä yhteensä	

Liite 8 – Kirjoitelman korjausohjeet

Tuottavuus

Tuottavuutta arvioidessa annetaan jokaisesta sisällöltään kuvaan liittyvästä ideasta piste. Idealla tarkoitetaan asiakokonaisuutta, joka ei välttämättä noudata virkerajoja. Idea liittyy kuvaan, jos sillä on edes mielikuvituksessa löydettävissä jokin kytkentä kuvaan. Epäselvissä tilanteissa pisteytys tulkitaan lapsen eduksi. Kustakin kuvasta oppilas voi saada enintään viisi pistettä.

Oikeinkirjoitus

Oikeinkirjoitusta arvioitaessa annetaan jokaisesta oikein kirjoitetusta virkkeestä yksi piste. Yhdestä kuvasta voi saada enintään viisi pistettä. Opettajan myöhempää käyttöä varten oikeinkirjoitusvirheet luokitellaan sana- ja virketason virheisiin. Kuhunkin kuvaan kirjataan virheellisten virkkeiden kohdalle marginaaliin ylös se peruste / ne perusteet, jonka/joiden takia piste on menetetty. Perusteet merkitään koodein, esimerkiksi S1=virhe vierasperäisessä kirjaimessa ja V1=virhe välimerkissä. Kirjoitelmatehtävän tulosten yhteenvetolomakkeeseen merkitään kunkin virhetyypin virheiden kokonaismäärät ja kaikkien oikeinkirjoitusvirheiden määrät. Yhteenvetolomake on liitteenä (Liite 8). Oikeinkirjoitusvirheiden sanatason virheluokitus näkyy liitteessä 6. Virketason virhetyypit ovat virhe välimerkissä (V1), virkkeen alusta puuttuva iso alkukirjain (V2), virheellinen sanajärjestys (V3), virheellinen/puutteellinen virkerakenne (V4), subjekti ja predikaatti ristiriidassa (V5), murre- ja slangisanojen tai puhekielisen sanan käyttö (V6), merkitykseltään virheellisen sanan käyttäminen (V7), virkkeen aloittaminen numeraalilla (V8), sivulauseiden tai virkkeen osien kirjoittaminen irrallisiksi virkkeiksi (V9) ja muu virketason oikeinkirjoitusvirhe (V10).

Kappaleiden kiinteys

Kappaleiden rakenteen kiinteyttä arvioidaan pistemäärillä 0 ja 3. Jos kustakin kuvasta kirjoitetut viisi virkettä muodostavat sidosteisen ja organisoidun kappaleen, annetaan suorituksesta 3 pistettä. Jos sidosteisuus puuttuu, annetaan pistemäärä 0. Kappaleen tulee olla itsenäinen ja toimiva kokonaisuus sellaisenaan. Täydet pisteet kappaleen organisoinnista voi saada vain sellainen kirjoittaja, joka käyttää monipuolisia, kehittyneitä ja vaihtelevia virkerakenteita ja kytkee peräkkäiset virkkeet sidosteiseksi kokonaisuudeksi. Kuhunkin kuvaan, josta sidosteisuuspistettä ei voida antaa, kirjataan ylös se peruste / ne perusteet, jonka/joiden takia sidosteisuuspiste on menetetty. Perusteet merkitään koodein, esimerkiksi K1=virkkeen aikamuodot ovat ristiriitaisia. Kirjoitelmatehtävän tulosten yhteenvetolomakkeeseen merkitään kunkin virhetyypin virheiden kokonaismäärät ja kaikkien sidosteisuusvirheiden määrät.

Kertomuksen sidosteisuus

Koko kertomuksen sidosteisuutta ja organisointia arvioidaan pistemäärillä 0 ja 3. Jos kertomuksella on selkeä alku, keskikohta ja loppu ja jos se etenee loogisesti siten, että peräkkäisistä kuvista kirjoitetut kappaleet liittyvät juonitasolla toisiinsa edeltävän kappaleen alusta seuraavan kappaleen loppuun, voi sidosteisuudesta ja organisoinnista saada täydet pisteet (3 * 3 pistettä).

Liite 9 – Kirjoitelman pisteytyslomake

KIRJOITELMAN ARVIOINTILOMAKE

Oppilas: _____

1. TUOTTAVUUS

Kuva1	Kuva2	Kuva3	Kuva4	Yht. (max. 20p.)

2. OIKEINKIRJOITUS

Kuva1	Kuva2	Kuva3	Kuva4	Yht. (max. 20p.)

Virheiden luokitus

Sanatason virhetyppi	Virhemäärä
S1 Virhe vierasperäisessä kirjaimessa	
S2 Virhe diftongissa	
S3 Virhe pitkässä vokaalissa	
S4 Virhe kaksoiskonsonantissa	
S5 Virhe äng-äänteessä	
S6 Muu puuttuva/liika/väärä kirjain	
S7 Virheellinen kirjainmerkki	
S8 Lisämerkkivirhe	
S9 Puuttuva/ylimääräinen/erikseen kirjoitettu tavu	
S10 Virhe yhdyssanassa	
S11 Virhe erisnimessä	
S12 Sanapötkö	
S13 Rauniosana	
S14 Muu sanatason oikeinkirjoitusvirhe	

Virketason virhetyppi	Virhemäärä
V1 Virhe välimerkissä	
V2 Virkkeen alusta puuttuva iso alkukirjain	
V3 Virheellinen sanajärjestys	
V4 Virheellinen/puutteellinen virkerakenne	

V5 Subjekti ja predikaatti ristiriidassa	
V6 Murre- ja slangisanojen tai puhekielisen sanan käyttö	
V7 Merkitykseltään virheellisen sanan käyttäminen	
V8 Virkkeen aloittaminen numeraalilla	
V9 Sivulauseiden tai virkkeen osien kirjoittaminen irralliseksi virkkeiksi	
V10 Muu virketason oikeinkirjoitusvirhe	

Oikeinkirjoitusvirheiden määrä yhteensä	
---	--

3. KAPPALEIDEN KIINTEYS

Kuva1 (max 3p.)	Kuva2 (max 3p.)	Kuva3 (max 3p.)	Kuva4 (max 3p.)	Yht. (max. 12p.)

Virheiden luokitus

Virhetyyppi	Virhemäärä
K1. Virkkeiden aikamuodot ovat ristiriitaisia	
K2. Sähkösanomatyyli	
K3. Samaa virkerakennetta toistetaan/töksähtelevä tai kehittymätön virkerakenne	
K4. Samaa asiaa toistetaan eri muodoissa	
K5. Kappale sisältää ristiriitaisia väitteitä	
K6. Virheelliset pronomien viittaussuhteet	
K7. Sisällön epäloogisuus	
K8. Kappaleen irrallisuus kuvasta	
K9. Kappale virkemäärältään ja sisällöltään niukka	
K10. Tekstin tyyli vaihtuu kesken kappaleen	
K11. Jokin muu kappaleen sidosteisuutta häiritsevä tekijä	
Virhemäärä yhteensä	

4. SIDOSTEISUUS JA ORGANISOINTI

Kuva1-Kuva2 (max 3p.)	Kuva2-Kuva3 (max 3p.)	Kuva3-Kuva4 (max 3p.)	Yht. (max. 9p.)

Kirjoitelman kokonaispistemäärä _____ / 61 pistettä

Liite 10 – Sanavarastotestin sanat ja niiden yhteys luetun- ja kuullunymmärtämisen testien kysymyksiin

LY Tietoteksti

- 1 teksti, etu (a), laatia
- 2 kuluttaja, tuote (c), vertailla, hankkia (b), valittaa, järkevä, kelvollinen (d), punnita huolellisesti
- 3 poikkeus, purkaa (c), peruuttaa, jälkeinpäin, tulla katumapäälle
- 4 sisältyä (d), peruuttaa, harkita (d), avoin (b)
- 5 kuluttaa (a)
- 6 mahdollisuus (c), peruuttaa (d), yksipuolinen
- 7 -
- 8 tarkoitus, laatia (b), esimerkkien valossa (c)
- 9 sopia (b), todistaa (b), epäselvä, näyttää toteen
- 10 oikeus, väittää, suullinen (d), sitova (c)
- 11 käsitellä
- 12 huolehtia, luovuttaa

LY Kertomusteksti

- 1 räjähtää (c), särkynyt (c)
- 2 -
- 3 räjähtää (a), kuvata
- 4 -
- 5 sijoittua
- 6 ominaisuus, sisukas (a), vaativa (c), päättäväinen (b, d), määrätietoinen (c)
- 7 ymmärtää, merkitä jotakin
- 8 alussa
- 9 kehitys (b), kuvata
- 10 pitää paikkansa
- 11 kiiltokuva (b) 12 -

KY Tietoteksti

- 1 -
- 2 -
- 3 jengi (d), alaryhmä (c)
- 4 ominaisuus
- 5 ominaisuus
- 6 -
- 7 perustaa, villiintyä (b)
- 8 -
- 9 ravinto
- 10 -
- 11 otsikko, käyttäytyminen (a,b,c), biologia (a,b,c), psykologia (d)
- 12 käyttäytyminen, ymmärtää (c)

KY Kertomusteksti

- 1 päätteeksi
- 2 -
- 3 -
- 4 ehostaa (a), liioitella (b)
- 5 virota, olla pökerryksissä (a)
- 6 -
- 7 epäillä, olla kateissa (d)
- 8 virota
- 9 nykyaika (b)
- 10 tyyli, suullinen (b)
- 11 -
- 12 viihdyttää (d), välittää tietoa (a)

Liite 11 – Suomen kielen taitojen

itsearviointi

ITSEARVIOINTILOMAKE

Oppilaan nimi: _____

Mikä on äidinkieleni? _____

Puhutaanko kotonasi muita kieliä? Jos puhutaan, niin mitä?

Ohje: Vastaa jokaiseen kysymykseen laittamalla rasti oikeaan ruutuun. Vastaa kysymyksiin rehellisesti sen mukaan mikä sinun mielestäsi on oikea vastaus. Kukaan muu ei näe vastauksiasi. Jos äidinkieleni on suomi, riittää jos kohdassa A vastaat kysymyksiin 1,3,5 ja 7.

SUOMEN KIELI

A. Miten hyvin omasta mielestäsi

- osaat puhua suomea?
- osaat puhua äidinkieltäsi?
- ymmärrät opettajan suomenkielistä puhetta?
- ymmärrät opetusta äidinkielelläsi?
- ymmärrät suomenkielisiä koulukirjoja?
- ymmärrät äidinkielelläsi kirjoitettua tekstiä?
- osaat kirjoittaa suomeksi?
- osaat kirjoittaa omalla äidinkielelläsi?

1	2	3	4	5
"en ollen- kaan"	"vähän"	"jonkun verran"	"hyvin"	"erittäin hyvin"

B: Mielestäni onnistuin tutkimukseen liittyvissä suomenkielen

tehtävissä seuraavasti:

- Luetunymmärtäminen
- Kuullunymmärtäminen
- Kirjoitelma

1	2	3	4	5
"erittäin huonosti"	"huonosti"	kohtalai- sesti"	"hyvin"	"erittäin hyvin"

C. Teen tällaisia tehtäviä mielelläni

- Luetunymmärtäminen
- Kuullunymmärtäminen
- Kirjoitelma

1	2	3	4	5
"en kos- kaan"	"harvoin"	"joskus"	"usein"	"hyvin usein"

VAPAA-AIKA

D. Vapaa-aikanani

- teen läksyt mielelläni.
- luen muita kuin koulukirjoja
- kirjoitan päiväkirjaa, kirjeitä, tekstiviestejä tms.
- katson televisiosta suomalaisia ohjelmia.
- vietän aikaa ystäväni kanssa.

1	2	3	4	5
"en kos- kaan"	"harvoin"	"joskus"	"usein"	"hyvin usein"

Liite 12 – Ryhmätehtävän ohjeistus ja vihjesanat

Ohjeet ryhmille:

” Tämän tunnin aikana teidän tehtävänänne on suunnitella luokkaretki. Olette lähdössä kahdeksi viikoksi Intiaan eikä teillä ole vielä rahaa eikä mitään suunnitelmia. Tehtävän suorittamista varten teillä on käytössänne pöydällä olevat materiaalit sekä omat tietonne Intiasta ja luokkaretken suunnittelusta.

Tehtävä suoritetaan yhdessä keskustelemalla. Kirjoittakaa suunnitelmanne paperille. Aikaa teillä on puoli tuntia, minkä jälkeen esitätte suunnitelmanne meille. Pöydällä on tehtävä vielä kirjoitettuna sekä apuna joukko sanoja, joiden avulla pääsette alkuun keskustelussa.

Onko kysyttävää? Voitte aloittaa tehtävän tekemisten.”

Suunnitelkaa yhdessä keskustelemalla 2 viikon pituinen luokkaretki Intiaan.

Kirjoittakaa suunnitelmanne paperille.

Aikaa 30 min., jonka jälkeen esitätte suunnitelmanne.

Vihjesanat:

- Kieli?
- Mistä rahaa?
- Ilmasto?
- Sairastuminen?
- Matkaohjelma?
- Vierailukohteet?
- Luvat?
- Passi?
- JNE.

Liite 13 – Ryhmätilanteen itsearviointilomake

ITSEARVIOINTILOMAKE

Oppilaan nimi: _____

Mikä on äidinkieleni? _____

Puhutaanko kotonasi muita kieliä? Jos puhutaan, niin mitä?

Ohje: Vastaa jokaiseen kysymykseen laittamalla rasti oikeaan ruutuun. Vastaa kysymyksiin rehellisesti sen mukaan mikä sinun mielestäsi on oikea vastaus. Kukaan muu ei näe vastauksiasi.

RYHMÄTILANNE

E. Yleensä ollessani ryhmätilanteessa

1. osallistun aktiivisesti keskusteluun.
2. omien mielipiteiden ja ajatusten esittäminen on minulle helppoa.
3. kuuntelen myös toisten mielipiteitä ja ajatuksia.
4. pidän tehtävän tekemisestä paljon

1	2	3	4	5
"en koskaan"	"harvoin"	"joskus"	"usein"	"hyvin usein"

F: Äskeisessä ryhmätilanteessa

1. osallistuin keskusteluun
2. esitin omia mielipiteitä ja ajatuksia
3. kuuntelin toisten mielipiteitä ja ajatuksia

1	2	3	4	5
"en ollenkaan"	"vähän"	"jonkin verran"	"paljon"	"erittäin paljon"

G. Ryhmätilanteen arviointia

1. Onnistuin mielestäni ryhmätehtävässä
2. Ryhmämme toimi minun mielestäni

1	2	3	4	5
"erittäin huonosti"	"huonosti"	"kohtalaisesti"	"hyvin"	"erittäin hyvin"

Liite 14 – Luetun- ja kuullunymmärtämisen testien tulosten yhteenveto

(Tyttöjen nimet muutettu, kurdityöt merkitty *Anna ja *Johanna.)

Käytetyt lyhenteet: TT = tietoteksti, KT = kertomusteksti, LY = luetunymmärtäminen

KY = kuullunymmärtäminen, Taso = tasoryhmä

A) Allu: Tietotekstit

Oppilas	TT LY max.12	TT KY max.12	TT yht.max.24	TT taso
Birgitta	10	9	19	7
Ciia	12	8	20	7
Donna	11	9	20	7
Emilia	9	11	20	7
Fanny	6	8	14	4
Gina	4	8	12	3
Henna	7	9	16	5
Ilona	6	8	14	4
Katja	8	9	17	6
Laura	9	8	17	6
Mira	10	10	20	7
Nelli	8	10	18	6
Oona	6	8	14	4
Keskiarvo	8,153846154	8,846153846	17	5,615384615
Keskihajonta	2,303842943	0,987096234	2,798809271	1,445594545
*Anna	5	5	10	2
*Johanna	4	6	10	2

B) Allu: Kertomustekstit

Oppilas	KT LY max.12	KT KY max.12	KT yht.max.24	KT taso
Birgitta	11	11	22	9
Ciia	6	6	12	3
Donna	7	10	17	6
Emilia	6	7	13	4
Fanny	7	8	15	5
Gina	4	7	11	3
Henna	8	3	11	3
Ilona	6	6	12	3
Katja	8	6	14	4
Laura	6	10	16	5
Mira	10	11	21	8
Nelli	6	7	13	4
Oona	7	6	13	4
Keskiarvo	7,076923077	7,538461538	14,61538462	4,692307692
Keskihajonta	1,846687957	2,366973617	3,548202868	1,931519928
*Anna	3	4	7	1
*Johanna	3	4	7	1

C) Allu: koko testi

Oppilas	Allu yht.max.48	Allu taso
Birgitta	41	8
Ciia	32	5
Donna	37	7
Emilia	33	6
Fanny	29	4
Gina	23	3
Henna	27	4
Ilona	26	3
Katja	31	5
Laura	33	6
Mira	41	8
Nelli	31	5
Oona	27	4
Keskiarvo	31,61538462	5,230769231
Keskihajonta	5,515711824	1,690850188
*Anna	17	1
*Johanna	17	1

Liite 15 – Sanelutestin tulokset

(Tyttöjen nimet muutettu, kurdityöt merkitty *Anna ja *Johanna.)

Oppilas	Pisteet, max. 35	Virhemäärä
Birgitta	32	3
Ciia	32	3
Donna	34	1
Emilia	33	2
Fanny	34	1
Gina	27	8
Henna	29	6
Ilona	31	5
Katja	33	3
Laura	26	9
Nelli	27	9
Oona	24	12
Keskiarvo	30,16666667	5,166666667
Keskihajonta	3,433348044	3,613946051
*Anna	25	10
*Johanna	30	5

Liite 16 – Sanatason virheet sanelu- ja kirjoitelmatehtävissä

(Taulukossa työt merkitty muutetun nimen alkukirjaimilla.)

SANATASON VIRHETYYPIT KIRJOITUSTEHTÄVISSÄ															
Virhe- tyyppi	*A	B	C	D	E	F	G	H	I	*J	K	L	M	N	O
S1 – S	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	-	0	1
S1 – K	0	-	0	-	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	0
S2 – S	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	0	0
S2 – K	0	-	0	-	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	0
S3 – S	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	-	6	0
S3 – K	0	-	0	-	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	0
S4 – S	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	-	2	1
S4 – K	0	-	0	-	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	0
S5 – S	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	-	0	0
S5 – K	0	-	0	-	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	0
S6 – S	2	0	2	0	0	1	1	0	0	0	1	0	-	1	3
S6 – K	0	-	1	-	1	6	4	0	0	0	-	-	0	0	1
S7 – S	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	-	0	1
S7 – K	0	-	0	-	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	0
S8 – S	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	-	0	0
S8 – K	1	-	0	-	0	2	2	0	0	0	-	-	0	1	2
S9 – S	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	-	0	0
S9 – K	2	-	0	-	0	0	1	0	0	2	-	-	0	0	0
S10 – S	0	1	0	0	1	0	2	1	4	0	0	4 (7)	-	0	0
S10 – K	0	-	1	-	0	2	6	0	1	1	-	#	3	2	1
S11 – S	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	-	0	3
S11 – K	0	-	0	-	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	0
S12 – S	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	0	0
S12 – K	0	-	0	-	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	0
S13 – S	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	-	0	2
S13 – K	0	-	0	-	0	0	0	0	0	0	-	-	0	1	0
S14 – S	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	0	1
S14 – K	2	-	0	-	0	1	0	0	1	0	-	-	1	1	2
Yht. S	10	2	3	1	2	1	7	5	5	4	3	6 (9)	-	9	12
Yht. K	5	-	2	-	1	11	13	0	2	3	-	#	4	5	6

kurdityöt merkitty *

= virheiden tulkinta vaikeaa epäselvien sanavälien vuoksi

ei osallistunut testiin -

virhetyyppi: esim. S1 – S = virhe vierasperäisessä kirjaimessa / sanelu, S1 – K = virhe vierasperäisessä kirjaimessa / kirjoitelma

Virhetyypit lueteltu Liitteissä 7 ja 9.

Liite 17 – Kirjoitelmatehtävän tulokset

(Tyttöjen nimet muutettu, kurditytöt merkitty *Anna ja *Johanna.)

Oppilas	Tuottavuus max. 20p.	Oikeinkirjoitus max. 20p.	Kappaleiden kiinteys max.12p.	Sidosteisuus ja org. max.9p.	Kokonaisp. max.61p.
Ciia	15	3	3	3	24
Emilia	20	12	12	9	53
Fanny	20	8	6	0	34
Gina	13	3	6	9	31
Henna	17	9	6	3	35
Ilona	20	15	9	9	53
Mira	20	14	6	3	43
Nelli	16	4	9	9	38
Oona	12	3	0	0	15
Keskiarvo	17	7,888888889	6,333333333	5	36,22222222
Keskihajonta	3,201562119	4,910306621	3,5	3,968626967	12,47775799
*Anna	16	1	0	3	20
*Johanna	8	3	0	0	11

Liite 18 – Sanavarastotestin tulokset ja esimerkkejä sanamääritelmistä

Anna

	Subst.,yht.20	Verbit,yht.27	Adj., yht.12	Sanonnat,yht.11	Yht./70 sanaa
Vieras	2	6	3	5	16
Virheellinen	4	1	2	2	9
Kontekstisidonnainen	0	4	1	0	5
Tunnistava	3	4	3	0	10
Ymmärtävä	11	12	3	4	30

Johanna

	Subst.,yht.20	Verbit,yht.27	Adj.,yht.12	Sanonnat,yht.11	Yht./70 sanaa
Vieras	1	5	2	2	10
Virheellinen	3	5	4	3	15
Kontekstisidonnainen	3	4	0	0	7
Tunnistava	4	1	2	1	8
Ymmärtävä	9	12	4	5	30

Esimerkit sanamääritelmistä

Anna

- ravinto: *"en mä tiä sitä"* (vieras sana)
- alaryhmä: *"eiks se oo silleen et ne on niinku semmosia niinku ala-asteella"* (virheellinen määritelmä)
- purkaa: *"eiks se oo silleen niinku vaikka vaikka niin tota joku joku virkkausjuttu et se silleen niinku se niinku purkaa"* (yleistymätön)
- kehitys: *"eiks se oo semmonen niinku tota jos tekee jotaki semmosen jotain sit se tota tekeeks se vaikka semmosen uuden aineen"* (tunnistava määritelmä)
- ravinto: *"ravinto on se mitä me syödään"* (ymmärtävä määritelmä)

Johanna

- laatia: *"en mä tiä"* (vieras sana)
- ominaisuus: *"semmosta mitä omistaa"* (virheellinen määritelmä)
- peruuttaa: *"no että autolla peruuttaa taaksepäin"* (yleistymätön)
- sopia: *"jonku asian vaikka sopii niinku vaikka tavataan"* (tunnistava määritelmä)
- tuote: *"se on tuote kaupassa joku tavara se on tuote"* (ymmärtävä määritelmä)

Liite 19. Luetun- ja kuullunymmärtämisen testien ja sanavarastotestin yhteys

Taulukossa näkyvät luetun- ja kuullunymmärtämisen testin tieto- ja kertomustekstien kysymykset (yht.48 kysymystä). Jokaisen kysymyksen kohdalle on merkitty, olivatko niihin liittyvät sanat/joku niihin liittyvistä sanoista kurdityöille vieraita (määrittelytyypit vieras sana ja virheellinen määritelmä) ja vastasivatko tytöt kysymyksiin väärin. Joihinkin kysymyksiin liittyviä sanoja oli sanavarastotestissä useita, kun taas joihinkin kysymyksiin liittyviä sanoja ei ollut valittu testiin lainkaan. Vieraat sanat ja väärät vastaukset on merkitty taulukkoon rastilla (x). Sekä Anna että Johanna jättivät vastaamatta yhteen luetunymmärtämisen testin tietotekstiin liittyvään kysymykseen. Nämä tyhjät vastaukset näkyvät taulukossa. Kuhunkin kysymykseen liittyvät sanat ovat liitteenä (Liite 10).

LY Kysymys Numero / Kysymys- Tyyppi	Anna		Johanna		KY kysymys numero / kysymys- tyyppi	Anna		Johanna	
	vieras sana / virheell. määrit.	väärä vastaus	vieras sana / virheell. määrit.	väärä vastaus		vieras sana / virheell. määrit	väärä vastaus	vieras sana / virheell. määrit	väärä vastaus
Tietoteksti					Tietoteksti				
1(K5)	x	x #	x	x	1(K4)*		x		
2(K3)	x		x		2(K1)*		x		
3(K2)	x		x	x	3(K4)	x	x	x	x
4(K4)	x	x	x		4(K3)	x		x	
5(K4)				x #	5(K3)	x		x	
6(K4)	x	x	x		6(K1)*				
7(K3)*				x	7(K2)	x	x	x	x
8(K5)	x	x	x	x	8(K3)*		x		x
9(K3)	x	x	x		9(K2)				
10(K3)	x	x	x	x	10(K4)*		x		x
11(K5)	x	x	x	x	11(K5)	x	x		x
12(K1)				x	12(K5)				x
Kertomusteksti					Kertomusteksti				
1(K4)		x			1(K3)	x		x	
2(K2)*		x			2(K3)*		x		
3(K2)					3(K4)*		x		x
4(K4)*		x		x	4(K4)	x	x	x	x
5(K3)	x	x	x	x	5(K4)	x	x	x	x
6(K3)	x	x	x	x	6(K4)*		x		x
7(K2)		x	x	x	7(K2)		x	x	x
8(K3)				x	8(K2)	x	x	x	x
9(K5)		x		x	9(K5)				x
10(K3)		x		x	10(K5)	x	x		
11(K3)	x	x	x	x	11(K5)*				
12(K4)*				x	12(K5)	x			x

* kysymykseen liittyviä sanoja ei mukana sanavarastotestissä

oppilas jätti vastaamatta kysymykseen

Liite 20 - Osallistujien puheenvuorot, ilmaukset ja sanat ryhmäkeskusteluissa
(Tyttöjen nimet muutettu, kurditytöt merkitty *Anna ja *Johanna.)

Ryhmä 1

Osallistuja	Sanojen kok.määrä	Selvät ilmaukset	Epäselvät ilmaukset	Ilmaukset yht.	Ilmauksen keskipi- tuus/sanaa
Birgitta	1017	306	2	308	3,32
Donna	792	243	5	248	3,26
Emilia	154	61	1	62	2,52
Fanny	227	81	6	87	2,8
Gina	516	176	4	180	2,93
Ilona	98	38	0	38	2,58
*Johanna	487	169	6	175	2,88
Laura	186	73	2	75	2,55
Jenni	51	13	0	13	3,92
Maria	187	49	0	49	3,82
Puhuja epäsel- vä	11	6	0	6	1,83
Yht./ka	3726	1215	26	1241	3,07

Osallistuja	Sanojen kok.määrä	Selvät puheenvuorot	Epäselvät puheenvuorot	Puheenvuorot yht.	Puheenvuoron keskipi- tuus/sanaa
Birgitta	1017	144	0	144	7,06
Donna	792	124	3	127	6,39
Emilia	154	37	1	38	4,16
Fanny	227	45	3	48	5,04
Gina	516	96	4	100	5,38
Ilona	98	22	0	22	4,45
*Johanna	487	99	6	105	4,92
Laura	186	50	2	52	3,72
Jenni	51	7	0	7	7,29
Maria	187	17	0	17	11
Puhuja epäsel- vä	11	4	0	4	2,75
Yht./ka	3726	645	19	664	5,78

Ryhmä 2

Osallistuja	Sanojen kok.määrä	Selvät ilmaukset	Epäselvät ilmaukset	Ilmaukset yht.	Ilmauksen keski- tuus/sanaa
*Anna	131	54	6	60	2,43
Ciia	1193	445	7	452	2,68
Henna	505	223	10	233	2,26
Katja	180	94	7	101	1,91
Mira	666	227	6	233	2,93
Nelli	84	30	7	37	2,8
Oona	170	62	0	62	2,74
Jenni	50	17	0	17	2,94
Maria	134	35	0	35	3,83
Joku	11	5	0	5	2,2
Yht./ka	3124	1192	43	1235	2,62

Osallistuja	Sanojen kok.määrä	Selvät puheenvuorot	Epäselvät puheenvuorot	Puheenvuorot yht.	Puheenvuoron keski- tuus/sanaa
*Anna	131	33	5	38	3,97
Ciia	1193	185	2	187	6,45
Henna	505	115	5	120	4,39
Katja	180	64	4	68	2,81
Mira	666	144	5	149	4,63
Nelli	84	25	3	28	3,36
Oona	170	32	0	32	5,31
Jenni	50	9	0	9	5,56
Maria	134	10	0	10	13,4
Joku	11	5	0	5	2,2
Yht./ka	3124	622	24	646	5,02

Liite 21 – Osallistujien ilmauksien funktiot ryhmäkeskustelussa

(Tyttöjen nimet muutettu, kurditytöt merkitty *Anna ja *Johanna.)

Ryhmä 1

Osallistuja	Tiedon esittäminen	Tiedon jaksottaminen	Kysyminen	Vastaaminen	Tiedon ja toimien kommentointi	Toiminnan säätely	Muu	Yhteensä
Birgitta	51	7	11	7	99	95	38	308
Donna	57	5	13	10	87	37	39	248
Emilia	18	0	7	3	11	18	5	62
Fanny	36	0	12	2	17	11	9	87
Gina	37	4	8	9	38	59	25	180
Ilona	14	2	3	6	3	9	1	38
*Johanna	61	4	14	3	44	20	29	175
Laura	18	0	3	3	17	16	18	75
Jenni	0	0	0	0	3	9	1	13
Maria	1	1	0	0	5	39	3	49
Puhuja epäselvä	2	0	0	0	2	0	2	6
Koko ryhmä	295	23	71	43	326	313	170	1241

Ryhmä 2

Osallistuja	Tiedon esittäminen	Tiedon jaksottaminen	Kysyminen	Vastaaminen	Tiedon ja toimien kommentointi	Toiminnan säätely	Muu	Yhteensä
*Anna	26	0	2	5	4	13	10	60
Ciia	114	19	20	11	73	167	48	452
Henna	56	1	5	12	47	40	72	233
Katja	13	2	4	8	31	24	19	101
Mira	50	4	13	4	44	64	54	233
Nelli	8	0	0	0	7	9	13	37
Oona	11	0	0	0	12	13	26	62
Jenni	0	0	0	0	2	14	1	17
Maria	0	0	0	0	1	34	0	35
Puhuja epäselvä	0	0	0	0	3	1	1	5
Koko ryhmä	278	26	44	40	224	379	244	1235

Liite 22 – Erilaiset sanat ryhmätilanteessa

(Tyttöjen nimet muutettu, kurditytöt merkitty *Anna ja *Johanna.)

Ryhmä 1

Osallistuja	Sanojen kokonaismäärä	Erilaisten sanojen määrä
Birgitta	1017	282
Donna	792	245
Emilia	154	92
Fanny	227	122
Gina	516	208
Ilona	98	69
*Johanna	487	192
Laura	186	114

Ryhmä 2

Osallistuja	Sanojen kokonaismäärä	Erilaisten sanojen määrä
*Anna	131	81
Ciia	1193	298
Henna	505	245
Katja	180	98
Mira	666	243
Nelli	84	52
Oona	170	90

Liite 23 – Vertaisryhmän z-pisteet kielitaitotesteissä

(Tyttöjen nimet muutettu, kurditytöt merkitty *Anna ja *Johanna.)

LY = luetunymmärtäminen

KY = kuullunymmärtäminen

SA= sanelu

KI= kirjoitelma

Oppilas	zLY	zKY	zSA	zKI
Birgitta	1,61	1,3	0,64	#TYHJÄ!
Ciia	0,9	-0,42	0,64	-0,6
Donna	0,9	1,01	1,22	#TYHJÄ!
Emilia	0,19	0,73	0,93	1,46
Fanny	-0,28	0,15	1,22	0,11
Gina	-1,47	-0,13	-0,81	-0,1
Henna	0,19	-1	-0,23	0,18
Ilona	-0,52	-0,42	0,35	1,46
Katja	0,43	-0,13	0,93	#TYHJÄ!
Laura	0,19	0,73	-1,1	#TYHJÄ!
Mira	1,37	1,59	#TYHJÄ!	0,75
Nelli	-0,05	0,44	-0,81	0,39
Oona	-0,28	-0,42	-1,68	-1,24
Keskiarvo	0,24	0,26	0,11	0,27
*Anna	-1,47	-1,86	-1,39	-0,88
*Johanna	-1,7	-1,57	0,06	-1,52