

**This is an electronic reprint of the original article.
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.**

Author(s): Halonen, Mia

Title: Monikielinen Suomi - maahanmuuttajataustaisten koululaisten suomen kielen taito

Year: 2007

Version:

Please cite the original version:

Halonen, M. (2007). Monikielinen Suomi - maahanmuuttajataustaisten koululaisten suomen kielen taito. *Nuorisotutkimus*, 25(4), 33-49.

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.

Monikielinen Suomi –maahanmuuttajataustaisten koululaisten suomen kielen taito¹

Mia Halonen

Maahanmuuttaja saa yleensä uuden kotimaan kylkiäisinä vaatimuksen uuden kielen oppimisesta. Kielellä on erittäin suuri tehtävä niin kutsutussa kotoutumisessa tai sopeutumisessa. Tässä artikkelissa tarkastelen helsinkiläisten maahanmuuttajataustaisten² kuudesluokkalaisten suomen kielen taitoja pääasiassa koulun ja muodollisten eli kirjallisten kielen taitojen näkökulmasta. Esittelen taitoja kriittisesti yhden kielitaitomittarin, Kielellisen kehityksen diagnosoivan tehtäväsarjan valossa. Millainen on ensikielenään muuta kuin suomea puhuvien kielitaidon taso yläkoulun kynnyksellä?

Aluksi esittelen lyhyesti ja yleisesti kielen arvioinnin perusteita. Sen jälkeen tarkastelen aineistoni valossa tehtäväsarjan antamaa yleiskuvaa kielitaidon tasosta ja tarkempia kielitaitoprofiileja, joissa kielen eri osa-alueita katsotaan erikseen. Esittelen sekä yleisiä tuloksia että yksilöiden ja kieliryhmien tuloksia. Samalla pohdin tulosten mahdollisia syitä ja taustatekijöitä sekä tarkastelen kriittisesti tutkimukseni välinettä, Kike-testiä.

Koulukontekstin lisäksi pohdin lyhyesti kielellisen identiteetin ulottuvuuksia. Näkökulmani on kielentutkijan, vaikka kudsonkin kielen ilmiöitä paikoin niihin tiiviisti liittyviin muihin elämänalueisiin.

Kielitaidon arviointi

Kieli kuuluu kaikkeen sosiaaliseen toimintaan ihmisen elämässä ja kielitaito käsittää monenlaista kielen käyttöä ja osaamista. Yksi osa sitä on muodollinen, mitattava ja kirjallinen kielitaito. Se on yhteiskunnassamme tärkeä ja arvostettu taito ja avain lähes kaikkeen koulutukseen. Muodollinen kielitaito on olennainen tulevaisuuden kannalta kieltä niin ensikielenä kuin toisena tai vieraana kielenä puhuvillekin.

Muodollista kielitaitoa sekä opetetaan että arvioidaan koulussa. Klassisesti arviointi jaetaan kahteen arviointitapaan, kriteeri- ja normiviitteiseen. Kriteeriviitteisesti arvioidaan nimenomaan arvioitavan osaamista suhteessa joihinkin tavoitteisiin. Normiviitteisessä taas laitetaan joukko oppijoita keskinäiseen jär-

jestykseen. (Kielitaidon arvioinnin yleisistä kriteereistä Tarnanen 2002; Lehtinen 2002, 29–40; ks. myös Halonen ja Kokkonen tulossa 2007.) Normiviitteistä arviointia käytetään edelleen koulussa, esimerkiksi yo-kirjoituksissa, joissa tulokset halutaan saada suhteelliseen järjestykseen normaali- eli Gaussin käyrälle.

Nykyään myös koulussa pyritään siirtymään vahvemmin kriteeriviitteiseen, yhteis-eurooppalaiseen arviointiin niin kutsutun *Eurooppalaisen viitekehyyksen* (=EVK, 2001, suomennos 2003) eli *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteisen eurooppalaisen viitekehyyksen* myötä. Tämän Euroopan Neuvoston julkaiseman kielten opetuksen käsikirjan päämääränä on parantaa kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin vertailtavuutta ja yhtenäisyyttä Euroopan alueella. Viitekehyyksen taitotasokuvaukset ovatkin laajalti käytössä Euroopassa, ja muun muassa Suomen koulujen kielten opetussuunnitelmat ja yleisten kielitutkintojen arviointiasteikot nojaavat nykyään viitekehyyksen kuusiportaiseen (A1–C2³) taitotasoasteikkoon. Kehyksen näkökulma kieleen on kokonaisvaltainen. Se perustuu toiminnalliseen kielitaitokäsitykseen ja kuvaa kielen käyttöä siltä kannalta, millaisista tilanteista eri taitotason saavuttaneet kielenoppijat suoriutuvat.

Suomi toisena kielenä -oppimäärällä (=S2) ei ole oppiaineen asemaa, vaan se on koulujärjestelmässämme Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen alla. Tämä merkitsee usein sitä, ettei suomi toisena kielenä -opetuksen eli vieraan kielen opettamisen erityisiä pedagogisia vaatimuksia ole otettu kouluissa huomioon. Oppimäärälle on kuitenkin määritelty tavoitteet: vuosiluokalla 9 tasoksi on määritelty B1 eli itsenäisen kielenkäyttäjän alkeistaso (Perusopetussuunnitelman perusteet 2004). Välitavoitteita perusteisiin ei ole kirjattu eli esimerkiksi juuri tämän tutkimuksen kohteen, kuudesluokkalaisten, kielitaitotasoa ei ole määritelty suhteessa kehykseen. Vaikka

viitekehys onkin saapunut myös kouluun opetussuunnitelman tavoitteissa, arviointiin ei edelleenkään ole mitään yleistä testiä, vaan opettaja arvioi jokaisen oppilaan oman harkintansa mukaan. Usein arvioiminen viitekehyyksen avulla olisikin mahdotonta, koska koululla on kielten opiskelussa muitakin tavoitteita kuin tietty taitotaso, muun muassa kehittyminen omaan tasoon nähden ja opiskelutaitojen kehittyminen. Opettajan on siis jatkossakin otettava arvioissaan tarkkaan huomioon paitsi oppilaan muodollinen kielitaito myös hänen taustansa, esimerkiksi Suomessa asuttu aika, ja erityisesti hänen kehittymisensä.

Peruskoulun S2-opetuksen tueksi on kehitetty viitekehyykseen perustuva arvioinnin apuväline *Kielellisen kehityksen diagnosoiva tehtäväsarja* (=Kike, 2005). Tehtäväsarja linkittää viitekehyyksen konkreettisempaan kielen käyttöön siinä mielessä, että se tarjoaa mallitehtäviä, joiden tarkoituksena on vastata taitotasojen vaatimuksiin. Tätä tehtäväsarjaa olen käyttänyt tutkimuksessani kriittisesti kielitaidon mittarina.

Kuudesluokkalaisten suomen kielen taito

Tutkimukseni kohteena on kuudesluokkalaisten, ensikielettään muuta kuin suomea puhuvien oppilaiden suomen kielen taito. Kaiken kaikkiaan muunkielisten suomen kielen taitoja on kartoitettu vähän. Kuudesluokkalaiset valikoituivat tutkimuksen informanteiksi luontevasti. He ovat koulunkäyntinsä kannalta yhdessä ratkaisevassa kohdassa eli siirtymässä yläkouluun ja toisenlaiseen koulumuotoon, jolloin koko koulunkäynti tulee muuttumaan radikaalisti. Kuudenteen luokka-asteeseen mennessä kehittyneet kielen taidot ovat erittäin merkittäviä koko koulutusuran kannalta. Suomenkielisten oppilaiden

suhteen on havaittu, että oppilaiden äidinkielen ja kirjallisuuden taidot eivät yläkoulussa usein enää kehity ja joillakin taso jopa putoaa (Lappalainen 2003; Opetushallitus 2006a, 2006b). On siis tärkeää kiinnittää entistä enemmän huomiota juuri kuudesluokkalaisten kielen osaamiseen. Jatko-opintojen tie katkeaa niin ammatillisella puolella kuin lukiossakin, mikäli kirjalliset taidot eivät esimerkiksi aineistoni informanteilla kehity selvästi kuudennen luokan lopun ja yläasteen aikana. Suomenkielisten kirjallisia taitoja on siis mitattu sekä kuudennella että yhdeksännellä luokka-asteella. Myös yhdeksäsluokkalaisten suomi toisena kielenä -oppijoiden suomen kielen taitoja on aiemmin kartoitettu (Suni 1996). Kun mukaan saadaan vielä kartoitus kuudesluokkalaisten S2-oppijoiden tasosta, ensikieleltään suomenkielisten ja muiden kehitystä ja osaamisen tasoa voidaan vertailla.

Tutkimuksen informantit

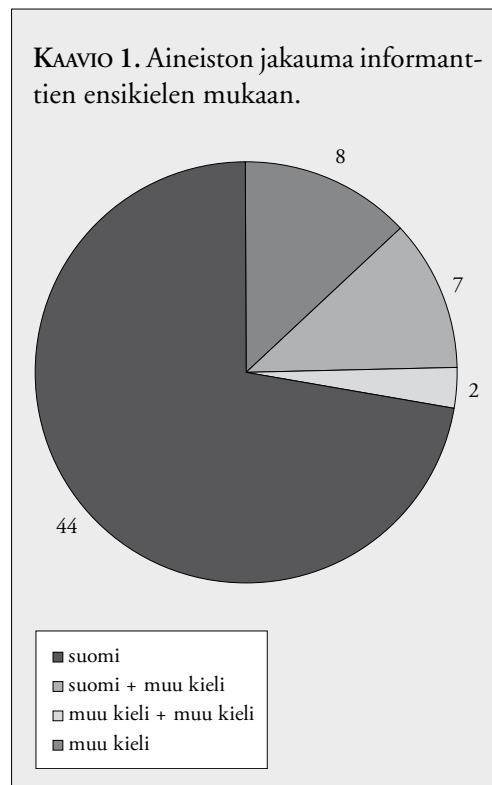
Olen kerännyt aineistoni neljän helsinkiläisen alakoulun kuudesluokkalaisilta. Aineiston informanttien määrä on 61. Oppilaista 46 puhuu ensikielensä muuta kuin suomea, ja tälle pääjoukolla muodostavat verrokkiryhmän 8 yksikielistä ja 7 kaksi- tai monikielistä ensikieleltään suomenkielistä. Verrokkiryhmä on melko pieni ja syntynyt sattumanvaraisesti koulun rekistereistä poimimalla. Systemaattista keräystä kaikilta suomenkielisiltä ei olisi ollut mielekästä tehdä, koska tutkimuksessa käytetty tehtäväkooste eli tehtävistö oli ensikielisille liian helppo. Isona joukkona suomenkielisten nopeus olisi häirinnyt muun kielisten suorituksia enemmän.

Oppilaiden ensikielen selvitin lyhyessä haastattelussa, jonka tein kirjallisten tehtävien jälkeen. Oppilas sai vapaasti määritellä ensi- tai äidinkieltänsä ja kertoa, mitä kieltä tai kieliä heillä kotona käytetään. Keskustelimme myös heidän muista mahdollisesti käytettä-

mistään kielistä. Jos oppilaan käsitys äidinkielenstään poikkesi jotenkin radikaalisti koulun rekisteristä, selvitin kieliasiaa myös opettajien kanssa. Käsite äidinkieli, jota oppilaiden kanssa käytin, on monitulkintainen. Jollei se tuntunut oppilaasta tutulta, käytin myös termejä *ensikieli*, *ensimmäinen kieli*, *paras kieli* tai *vanhempien kanssa puhuttava kieli*. Kaikki termit ovat ongelmallisia, mutta 12-vuotiaan näytti olevan melko ongelmaton määritellä äidinkieltänsä. Käytin itse pääasiassa termiä ensikieli toisen ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksen yleiseen tapaan.

Kuudesluokkalaisten ryhmä kokonaisuudessaan on varsin moninainen niin oppilaiden kielen taitojen kuin kielellisten ja sosiaalisten taustatekijöidensä suhteen. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tilanne on vielä heterogeenisempi varsinkin suomen kielen osaamisesta puhuttaessa. Valtaosa oppilais-

KAAVIO 1. Aineiston jakauma informanttien ensikielen mukaan.



ta on syntynyt Suomessa ja on ainakin toiminnallisesti kaksikielisiä (kaksikielisyyden määritelmistä ks. Lehtinen 2002, 17). Jotkut oppilaista ovat vasta tulleet maahan, ja heidän kielitaitonsakin on luonnollisesti paljon heikommalla pohjalla.

Suurimmat oppilasryhmät olivat somalin- (15) ja venäjänkieliset (11) oppilaat, joista kaikki somalinkieliset ja lähes kaikki venäjänkieliset olivat syntyneet tai vähintäänkin käyneet koko koulunsa Suomessa. Myös vironkielisiä informantteja on useita (8); heistä kuitenkin puolet on asunut Suomessa vasta alle vuoden. Ensikielelleen muuta kieltä puhuvia (thai, persia, kurdi, turkki, arabia, bosnia, albania, vietnam, englantia ja ibo) oli kutakin 1–2; he eivät siis muodostaneet ryhmiä, joita olisi voinut tarkastella ensikielen mukaan.

Etenkin somalinkielisten suhteen aineistoni informantit edustavat selvästi eri sukupolvea kuin Anne Alitolppa-Niitamon (2004) tutkimat ”jäänmurtajat”, 1990-luvulla Somaliasta Suomeen saapuneet teinikäiset nuoret. Tutkimukseni informantit ovat suureksi osaksi näiden ”välisukupolven” maahanmuuttajien pikkuveljiä ja -siskoja. Heidän kielelliset valmiutensa ja asemansa yhteiskunnassa ovat jo monella tavalla täysin erilaiset kuin vanhemman sukupolven.

Kuudesluokkalaiset ovat kiinnostava tutkimuskohde myös muuten kuin tutkimustarpeisiin liittyvistä syistä. Kuudesluokkalaiset tuntuvat elävän kahden maailman – lapsuuden ja nuoruuden – välissä. Myös heidän asemansa koulujärjestelmässä fyysisesti alakoulussa ja opetussuunnitelmissa yläkoulussa tuntuu symboloivan tätä elämänvaihetta. Jotain olennaista informanttien maailmankuvasta kiteytyy seuraavassa otteessa Kike-tehtäsarjaan kuuluvasta aiheeltaan ja käsittelytavaltaan vapaasta kirjoitelmasta ”Mitä vihaan?”.

Vihaan sotaa. Miksi pitää sotia? Vihaan valehtelua. Miksei voi vaan olla rehellinen. Vihaan nimittelyä. Kaikki on ihmisiä toisten joukossa. Vihaan kesäkeittoja ja maksalaatikkoa, koska ne on niin paha.

Elämä on mustavalkoista ja idealistista. Abstrakti yhtyy ongelmitta konkreettiseen – suurten moraalisten kysymysten jälkeen on luontevaa siirtyä inhokkiruokiin. Toisaalta tällainen siirtymä voi olla ironinen ja kuvata vastarintaa tutkimusta kohtaan. Toisen oppilaan kirjoitelmassa (jota hän ei ole nimennyt) vastarinta on ilmiselvää:

pupu meni kauppaan ja se varasti tamppooneita koska se ei tiennyt mitä ne on se laitto ne pylly ja pieraisi sitten se otti sen tamppoonin ulos ja söi sen ja se oli iloinen sitten se poltti marihuanaa

Koulussa tehtävään tutkimukseen ei tarvita oppilaan lupaa, vaan opetusviraston, koulun ja vanhempien lupa riittää. Järjestelmä on mielestäni järkevä ja eettinen, kunhan tutkija tiedostaa ja tunnistaa informanttien mahdollisen vastarinnan, jonka ainoa purkautumiskanava on itse tutkimus. Tulosten kokonaisuuteen voi siis jonkin verran vaikuttaa joidenkin informanttien negatiivinen asenne tutkimusta kohtaan. Mahdollisesti yleiset tulokset voisivat olla hiukan parempia ilman protesteja. Toisaalta yhtä suuren ongelman voivat tuottaa sellaiset informantit, jotka lupautuvat tutkimuksiin itse ja joiden lähtökohtainen myönteisyys voi yhtä lailla vaikuttaa tuloksiin. Tässä tutkimuksessa selviä protestivastauksia antoi kuitenkin vain kaksi oppilasta, yksi kohderyhmästä, yksi verrokkiryhmästä. Näissäkin tapauksissa protesti näkyy pääasiassa kirjoitelmien sisällöissä. Esimerkiksi sanastoa ja oikeakielisyyttä voi tarkastella myös niistä, vaikka lopulta onkin mahdotonta tietää, miten tietoisesti ja mihin kaikkiin kielellisiin ilmiöihin informantit ovat protestinsa osanneet ulottaa.

Kike-tehtäväsarja

Kielellisen kehityksen diagnosoiva tehtäväsarja on tarkoitettu perusopetusikäisten maahanmuuttajien suomen kielen taidon kartoitukseen ja seurantaan S2- ja muiden opettajien arvioinnin apuvälineeksi. Tehtäväsarjan avulla on mahdollista testata kaikkia viitekehyksen mainitsemia kielen osa-alueita: luetun ja kuullun ymmärtämistä, kirjoittamista ja puhumista sekä kaikkiin näihin liittyvää kielitietoa ja sanastoa. Tehtäväsarjan ovat tehneet 21 kokenutta suomi toisena ja vieraana kielenä -opettajaa ja 2 psykologia.

Kuudesluokkalaisten taitotasoa ei ole määriteltänyt opetus suunnitelmissa, mikä kertoo ryhmän erikoisesta asemasta koulujärjestelmässä. Koska opetus suunnitelma määrittelee yhdeksäsluokkalaisten tavoitteeksi itsenäistä kielitaitoa edellyttävän tason B1, kuudesluokkalaisten voi olettaa hallitsevan taitotason A2, joka on niin kutsuttu perustaidon kielenkäyttäjän selviytyjän taso. Se määritellään seuraavasti:

Ymmärtää lauseita ja usein käytettyjä ilmauksia, jotka liittyvät tavallisimpiin arkipäivän tarpeisiin: kaikkein keskeisiin häntä itseään ja perhettä koskeva tieto, ostosten teko, paikallistieto, työ. Pystyy viestimään yksinkertaisissa ja rutiininomaisissa tehtävissä, jotka edellyttävät yksinkertaista tiedonvaihtoa tutuista, jokapäiväisistä asioista. Pystyy kuvailemaan yksinkertaisesti omaa taustaansa, lähiympäristöään ja välittömiä tarpeitaan. (EVK 2003, 48.)

Kike-tehtäväsarjan A2-osiossa on kuusi erilaajuista osa-aluetta: kielitieto (196 pistettä), sanasto (103 pistettä), luetun ymmärtäminen (10 pistettä), kirjoittaminen (95 pistettä), kuullun ymmärtäminen (25 pistettä) ja puhuminen (100 pistettä). Osoiden avulla oppilaiden kielitaito voidaan kuvata niin kutsuttuna kielitaitoprofilina, josta helposti nähdään, mitkä ovat oppilaan vahvoja ja mitkä heikkoja alueita.

Sanastotehtävissä oppilaiden pitää esimer-

kiksi yhdistää viivalla vaatekappaleen nimi ihmishahmoon: mihin *piikkari* tai *pipo* laite-taan? Oppilaiden pitää myös pystyä tunnistamaan tavallisimpia suomenkielisiä sanontoja tai kiteymiä: mitä tarkoittaa ”juosta ristiin rastiin” tai ”ovi oli raollaan”? Kielitietotehtävät ovat pääasiassa erilaisia sanojen taivutukseen liittyviä tehtäviä. Kirjoittamistehtävissä kirjoitetaan muun muassa lyhyitä kirjoituksia. Kaikki tehtävätyypit siis liittyvät selviytyjän tasolla mainittuihin tuttuihin ja jokapäiväisiin, yksinkertaisiin viestintätilanteisiin.

Osoiden laajuuksien ero kuvaa osaltaan koulun ja muodollisen kielitaidon arvostuksia: suurin paino on kielitiedolla eli suomen kielessä olennaisella taivuttamisella ja johtamisella ja sanastolla, joka on edellytys asioiden ilmaisemiseen. Kike-tehtävistö kuvaa tätä osa-alueiden arvohierarkiaa, vaikkei sitä tehtävistössä tarkennetakaan. (Halonen & Kokkonen 2007.) Kiken tekijät ovat pyrkineet korjaamaan tätä epätasapainoa antamalla osioille korjaavia kertomia. Koska kertoimet ovat tehtävistön tekijöiden subjektiivinen yritys saada osat vertailukelpoisiksi, olen tutkimuksessani hylännyt ne ja pyrkinyt saamaan osiot vertailukelpoisiksi esittämällä kunkin informantin pisteet niin kutsuttuina osaamisprosentteina eli pisteiden suhteena maksimipisteisiin. Prosentteina ilmaistuna osiot saavat perusteiltaan samanlaisen painotuksen.⁵

Tutkimuksen tässä vaiheessa olen analysoinut tehtäväsarjan tulosten antamaa kielitaidon kuvaa sekä suhteessa oppilaiden omaan osaamiseen – esimerkiksi kuullun ja luetun ymmärtämisen suhdetta – että toisiin oppilaisiin. Lisäksi olen vertaillut osaamista kieliryhmittäin. Tutkimusmetodinä on siis ollut käydä vuoropuhelua yhtäältä kvantitatiivisten testitulosten ja toisaalta erilaisten mahdollisten taustatekijöiden välillä: lähteä liikkeelle määrällisestä informaatiosta, etsiä selityksiä taustamuuttujista – ja mahdollisesti jälleen testin palata tuloksiin.

???

Tehtäväsarjan antama yleiskuva kuudesluokkalaisten suomen kielen taidoista

Kaavioon 2 olen koonnut tehtävän yleiset tulokset sekä suomenkielisiltä että muilta. Osaaminen on siis ilmaistu osioittain niin kutsuttuina osaamisprosentteina eli oikeiden vastausten osuutena kokonaispisteistä.

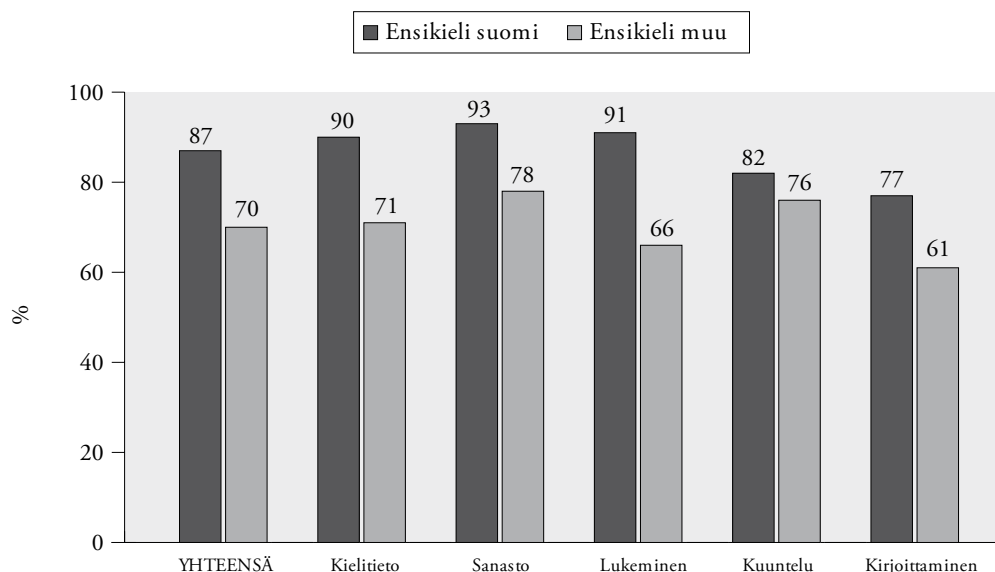
Kokonaisuudessaan ensikieleltään muut kuin suomenkieliset jäävät eri osa-alueissa noin 20 prosenttiyksikköä suomenkielisistä, joiden osaamisprosentit tasolla A2 ovat hyvin korkeat – eivät kuitenkaan täydet 100 prosenttia. Tulokset osoittavat myös, että ryhmät lähestyvät toisiaan kuunteluosuudessa. Tasaisuus johtuu paljolti siitä, että suomenkielisten taso on tässä osiossa huomattavasti alempi kuin muissa. Muutos voi siis johtua ainakin osin itse tehtävän ongelmista. On kuitenkin huomattava, että muun kielisten kuuntelun tulokset eivät ole muita osioita heikompia, mikä ei tue

sitä, että tehtävä olisi erityisen vaativa.

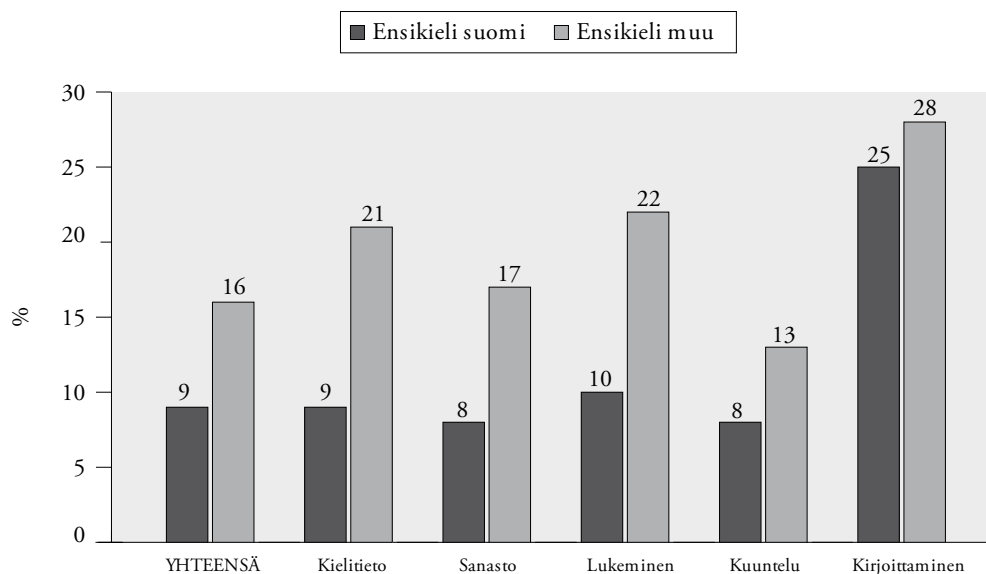
Muut kuin ensikieleltään suomenkieliset ovat luonnollisesti suomen kielen taidoiltaan suomenkielisiä heterogeenisempia. Vaikka suomenkielisten otos on hyvin pieni – 15 informanttia – heidänkin keskinäiset tasoeronsa näkyvät selvästi tulosten keskihajontaa tarkasteltaessa. Muun kielisten keskihajonta on kuitenkin selvästi suomenkielisiä suurempi. Keskiarvotulosten keskihajonta näkyy kaaviossa 3.

Suomenkieliset ovat kohtalaisen tasaisia suorituksissaan tai ainakin keskinäisissä osaamisen eroissaan. Kuitenkin kirjoittamisessa on keskihajonta todella suuri sekä suomenkielisillä että muun kielisillä. Kun samalla kirjoittamisen osaamisprosentit ovat molemmilla muita osioita selvästi alemmat, keskihajonta vahvistaa tiedon paitsi siitä, että kirjoittaminen on kaikille hankalin osa-alue, myös siitä, että juuri kirjoittamisessa molemmilla ryhmillä myös yksilölliset erot ovat suurimmat. (Ks. myös Lappalainen 2003, 73; Opetushallitus 2006a, 2006b.)

KAAVIO 2. Kiken keskiarvotulokset⁶ ensikieleltään suomen- ja muun kielisillä.



KAAVIO 3. Kike-keskiarvotulosten keskihajonta ensikieleltään suomen- ja muun kielisillä.



Muun kielisillä on korkea keskihajonta myös kielitiedossa ja lukemisessa. Koska näiden alueissa keskiarvokin on melko alhainen, kertoo hajonta siitä, että joillain nämä osat alueet ovat menneet todella heikosti. Pienin keskihajonta muun kielisillä on sanastossa ja kuuntelussa. Sanastossa tulosten keskiarvo on kuitenkin osioiden paras. Kun samalla huonoin sanastoprosentti on 30 ja paras 100, ja keskihajonta kuitenkin melko pieni eli osaaminen kohtalaisen tasaista, paljastaa tämä osio parhaiten joidenkin informanttien suuren eron Suomessa asumisen ajassa. Koska suurin osa oppilaista on käynyt koko koulun Suomessa, heidän sanasto-osaamisensa on keskimäärin todella paljon parempi kuin juuri saapuneilla. Sanaston osalta Suomessa asuttu aika on ratkaiseva tekijä. Mitä pidempään kielen käyttöalueella asuu, sitä enemmän sanoja ehtii tarttua käyttöön. Sanasto on uuden kielen hitaimmin opittava osa, koska se vaatii joko silkkää ulkoa opettelua tai riittävän useita spontaaneja tilanteita, joissa sana toistuu. Haastattelussa yksi oppilas kiteyttikin suo-

men kielen vaikeimmaksi asiaksi substantiivit, minkä voi tulkita viittaavan juuri uusien sanojen omaksumiseen.

Sanaston lisäksi kuuntelu on muun kielisten vahvaa aluetta. Kuten jo keskiarvo- ja tarkastellessa näkyy, kuuntelu on muun kielisillä myös sillä tavalla vahva osaamisalue, että vaikka suomenkielisten taso on siinä muita osioita selvästi heikompi, muun kielisillä vastaavaa pudotusta ei ole. Myös keskihajonta vahvistaa sitä kuvaa, että muun kielisten kuuntelutaidot ovat selvästi muita taitoja paremmat; vaikka keskiarvo jää hiukan sanaston alapuolelle, kuuntelussa oppilaat ovat selvästi tasaisempia.

Kielitaitoprofiilit kielitaidon kuvaajana

Kiken yleiskuva kielitaidosta kertoo paljon. Kuitenkin tehtäväsarja tarjoaa myös oivan mahdollisuuden purkaa kielitaidon eri alueita osiin. Oppilaiden osaamisesta voidaan raken-

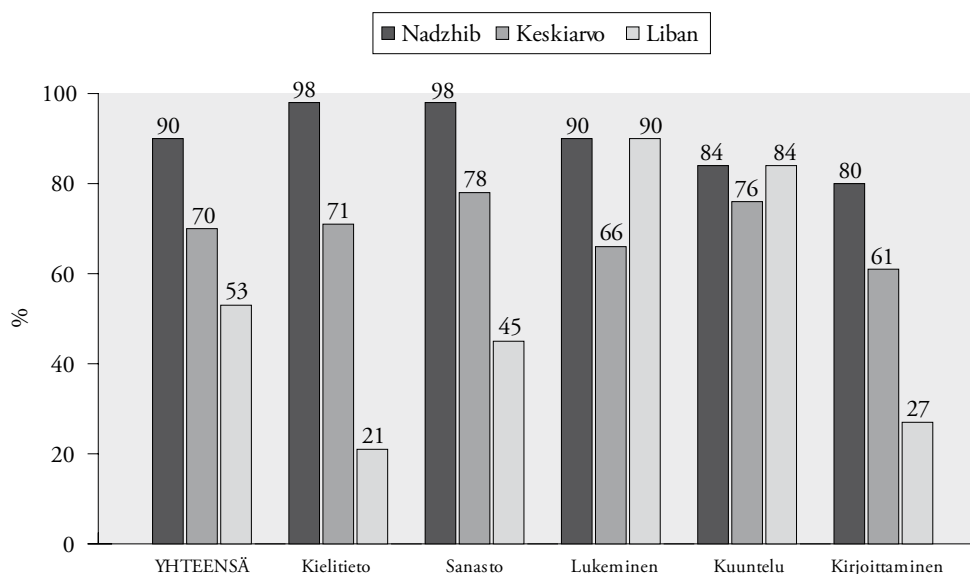
taa kielitaitoprofili, jota voidaan myös verrata muihin. Esittelen tässä artikkelissa kahden oppilasparin profileja tarkemmin ja pohdin kielitaitokäsitystä niiden valossa. Profiliparit olen valinnut tarkasteltavaksi pääasiassa sen mukaan, mitkä parit parhaiten näyttävät kielitaitoprofilin tärkeyden kielitaidon arvioinnissa: kokonaistulos yksin tai yksi osa-alue eivät kerro osaamisesta kuin hyvin kapeasti.

Ensimmäinen pari on Nadzhib ja Liban.⁷ Persiaa ensi- ja kotikielenään puhuvan Nadzhibin tulos oli yksi aineiston parhaista – ensikieleltään suomenkieliset mukaan lukien – ja somalia ensi- ja kotikielenään puhuvan Libanin tulos yksi aineiston heikoimmista. Molemmat pojat ovat muuttaneet Suomeen hyvin pieninä, 1- ja 3-vuotiaina, ja he käyvät samaa koulua. Liban osallistuu sekä somalin että S2-opetukseen, Nadzhib vain suomi äidinkielenä -opetukseen. Nadzhibin suomen kielen arvosana on 9, Libanin S2-arvosana 6. Kike-tehtävässä Nadzhibin osaamisprosentti oli 90, Libanin 53. Poikien tulokset näkyvät kaaviossa 4.

Kun tuloksia katsotaan eri osa-alueiden tasolla, kuva kielitaidosta hahmottuu selvästi monimutkaisemmaksi kuin kouluarvosanat ja tehtäväsarjan kokonaistulos antaa olettaa. Ensinnäkin Nadzhib on hyvin tasainen suorituksissaan: hänen tuloksensa vaihtelee kirjoittamisen 80 prosentista kielitiedon ja sanaston 98 prosenttiin. Liban taas on epätasainen: suoritukset vaihtelevat kielitiedon 21 prosentista lukemisen 90 prosenttiin. Myös hänen lukemis- ja kuunteluosuutensa ovat Nadzhibin tasolla ja selvästi yli aineiston keskitason.

Millaisia päätelmiä etenkin Libanin epätasaisesta profilista voi tehdä? Profili viittaa siihen, että Libanin kyky vastaanottaa tietoa suomeksi kuuntelemalla ja lukemalla ylittää huikeasti hänen kykynsä tuottaa kieltä kirjoittamalla. Sekä kuuntelu- että lukemissio perustuvat monivalintakysymyksiin, joten niihin vastatessakaan ei tarvitse tuottamistaitoja. Kuunteluosiossa on myös neljä omin sanoin kirjoitettavaa vastausta, mutta niiden oikeaksi tai vääräksi tulkitsemisessä on katsottu vain sisältöä; kielioppi- ja kirjoitusvir-

KAAVIO 4. Nadzhibin ja Libanin kielitaitoprofililit.



heitä ei ole laskettu, jos vastauksen on voinut ymmärtää.

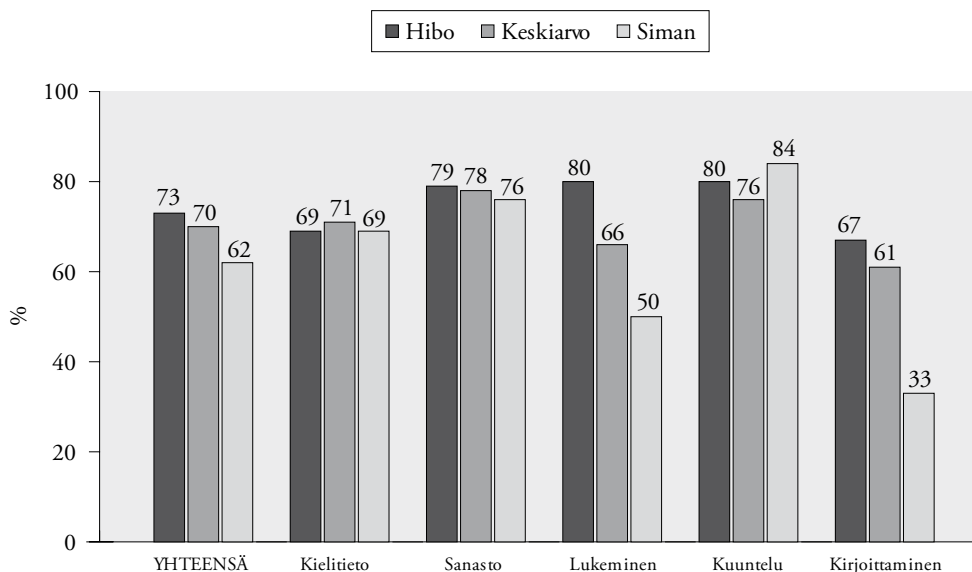
On myös mahdollista, että Libanin taidoille on löydetävissä kulttuurisia selityksiä. Somalikulttuurissa arvostetaan koulutuksen lisäksi edelleen suullisia taitoja: kertomista ja kuuntelemista. Somalin virallinen kirjakielikin syntyi vasta 1970-luvulla, mitä ennen tieto kulki pääasiassa suullisena muistitietona. (Esim. Saeed 1999; Alitolppa-Niitamo 2004, 27; ks. myös Lappalainen 2000.) Tämä arvostus voi osaltaan selittää Libanin kuuntelutaitoja. Ylipäätään kuuntelussa somalinkieliset menestyivät kuuntelun keskiarvolla (78 %) selvästi oman kieliryhmänsä yleiseskiarvoa (64 %) paremmin, muiden kieliryhmien kuuntelun keskiarvoja (75 %) paremmin ja myös koko aineiston kuuntelun keskiarvoja (76 %) paremmin. Kuuntelussa heidän osaamistasonsa oli sama kuin venäjänkielisten, jotka menestyivät muissa tehtävissä selvästi paremmin (yleiseskiarvo 78 %), ja lähes sama kuin suomenkielisillä (kuuntelun keskiarvo 82 %). Somalinkieliset olivat kuuntelussa

myös tasaisia; kuuntelutehtävän keskihajonta (8) oli selvästi muita osioita pienempi – suurin piirtein sama kuin suomenkielisillä eri osioissa. Somalinkielisistä informanteista kaikki ovat käyneet koko koulun Suomessa, mikä voi myös osaltaan selittää tulosta.

Lukemisessa somalinkieliset eivät kuitenkaan pärjänneet muita ryhmiä paremmin, toisin kuin Liban, jonka lukemisen osaamisprosentti on jopa 90. Tiedon vastaanottaminen näyttää siis olevan Libanin erityinen osaamisalue, jota on syytä sekä vaalia että vahvistaa. Selitystä lukemisen vahvuudelle on ollut kuunteluosuutta vaikeampi löytää. Yksi mahdollinen selitys on se, että Liban on jo 13-vuotias; yhden vuoden ikäero voi kypsyttää joitakin taitoja huomasti. Kielenoppiminen on myös monimutkainen prosessi, joka voi edetä eri ihmisillä hyvin eri tavalla. (Kielenoppimisen prosesseista ks. esim. Nissilä, Martin & Vaarala & Kuukka 2006; 48–64; Martin 1999.)

Toinen pari on somalinkieliset tytöt Hibo ja Siman. Heillä on samanlaisia sosiaalisia ja kielellisiä taustatekijöitä: he ovat 12-vuotiaita,

KAAVIO 5. Hibon ja Simanin kielitaitoprofiilit.



syntyneet Suomessa, asuvat samassa lähiössä, käyvät samaa koulua samalla luokalla ja molempien S2-arvosana on 8. Heidän kokonaistuloksensa eroavat melko vähän (Hibo 73 ja Siman 70).

Samalla tavalla kuin Nadzhib niin myös Hibo on hyvin tasainen suorituksissaan: tulokset vaihtelevat kirjoittamisen, lukemisen ja kuuntelun välillä 67:stä 80:neen. Siman taas on Libanin tapaan epätasainen: kirjoittamisesta hän sai vain 33 prosenttia ja kuuntelusta 84 prosenttia. Ero näkyy myös silloin, kun tehtävä puretaan vielä yksityiskohtaisemmin osiin. Kielitiedossa tytöt ovat samalla yleistasolla: osaamisprosentti on 69. Näyttää siis ensi alkuun siltä, että juuri kielitiedossa tyttöjen osaaminen on samantasoista ja samanlaista. Kaavioon 7 on purettu tyttöjen kielitieto tehtävittäin osiin.

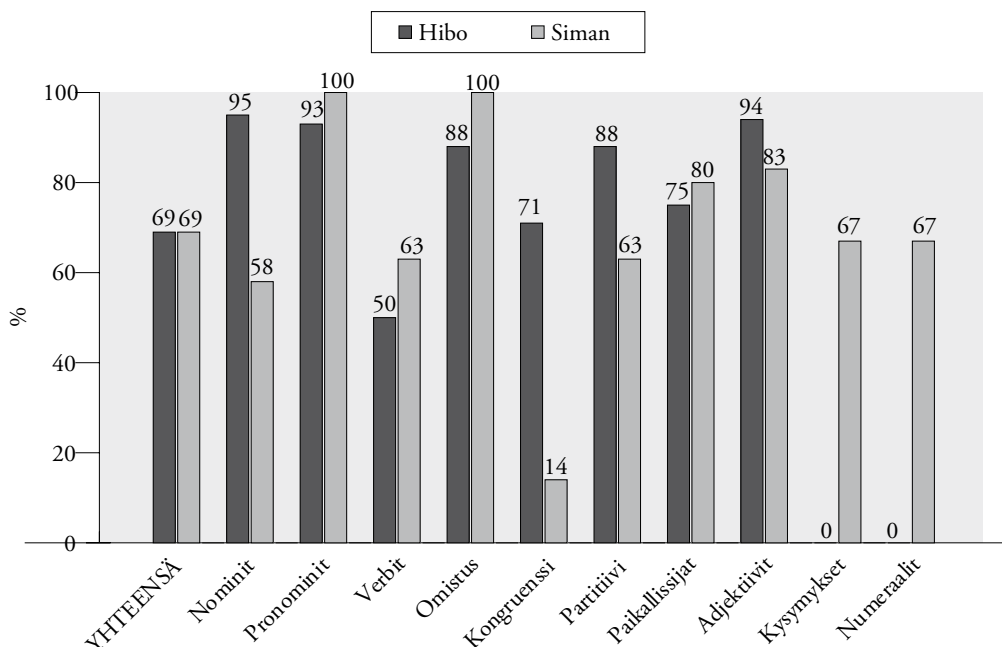
Hibon ja Simanin suoritukset ovat hyvin lähellä toisiaan pronomineissa (93/100) ja paikallissijoissa (75/80). Melko tasoissa

he ovat myös omistuksen merkitsemisessä (88/100) ja adjektiivien vertailussa (94/83). Verbeissä ero sen sijaan on jo melko suuri (50/63).

Lisäksi tyttöjen suoritukset eroavat huomasti partitiivissa (88/63), nomineissa (95/58) ja kongruenssissa (peräkkäisten sanojen samanlaisessa taivutuksessa) (71/14). Näissä Hibo on selvästi Simania parempi. Kysymyksissä ja numeraaleissa, sarjan kahdessa viimeisessä tehtävässä, Siman saavuttaa vielä osaamisprosentin 67, kun taas Hibo ei ole tehnyt – todennäköisimmin ehtinyt tekemään – tehtäviä lainkaan. Kielitaitoprofiilin ja kielitieto-osion tarkemman profiilin perusteella näyttää siltä, että Hibo on tarkka ja tasainen, mutta – ehkä juuri siitä syystä – vähän Simania hitaampi. Siman taas on epätasainen, mutta nopeampi.

Kike on laaja tehtävasarja, jolla saadaan näkyviin monenlaisia asioita. Kielitaitoprofiilit tuovat hyvin esille oppilaiden vahvuudet

KAAVIO 6. Hibon ja Simanin kielitieto-osio.



ja heikkoudet, ja niiden perusteella voidaan tarkastella helposti oppilaita vaikkapa kielitaidon vasten – jos tietyn kielen käyttäjiä on aineistossa tarpeeksi paljon. Somalia ensikielenään puhuvien oppilaiden osalta Kike esimerkiksi tuo selvästi näkyviin heidän vahvuutensa kuuntelussa.

Tehtäväsarjan tulokset voivat kuitenkin kertoa paitsi oppilaiden tasosta myös tehtäväsarjan ongelmista. Esimerkiksi kuuntelu-tehtävässä itsessään on todennäköisesti joitain ongelmia; niin paljon sen tulokset eroavat muiden osioiden tuloksista. Olen teettänyt saman tehtävän myös aikuisilla yliopistop opiskelijoilla, joilla on myös ollut ongelmia samojen kohtien kanssa. Tehtäväkritiikki on siis yksi olennainen huomioon otettava seikka varsinkin silloin, kun tuloksia tarkastellaan yksilötasolla. Opettajien tekemät arviot oppilaiden osaamisesta ovat myös yksi tehtäväsarjan onnistumisen mittari. Tarkastelen seuraavassa lyhyesti Kiken ja kouluarvosanojen korrelaatiota.

Kike-tulosten ja kouluarvosanojen korrelaatio

Kike-tulosten ja opettajien tekemien arvioiden välillä on selvä korrelaatio, ja tehtäväsarja näyttää tukevan hyvin opettajien arviointityötä – ja päinvastoin: korrelaatio kertoo tehtäväsarjan onnistuneisuudesta. Esimerkiksi tästä korrelaatiosta olen koonnut taulukkoon 1 dellä jo tarkastelemiemme Nadzhibin, Libanin, Hibon ja Simanin Kike-tulokset ja S2- tai suomi äidinkielenä (AI) -arvosanat.

TAULUKKO 1. Oppilaiden arvosanojen ja Kiken kokonaistuloksen suhde.

Oppilas	S2-arvosana	AI-arvosana	Kike-tulos
Nadzhib	ei	9	90
Hibo	8	ei	73
Siman	8	ei	62
Liban	6	ei	53

Nadzhib ei siis enää käy S2- vaan suomi äidinkielenä -opetuksessa. Hän on taitava suomen kielessä, ja hänen arvosanansa korreloikin suoraan Kike-tuloksen kanssa (90 ja 9). Hibo ja Siman ovat keskitason osajia. He käyvät S2-opetuksessa, ja molempien arvosana on 8. Kike-tulokseen nähden arvosana on ”pyöristetty” ylöspäin. Tämä on varsin tavallista S2-opetuksessa, jossa yksi tärkeä mittari on oppilaan kehitys. Tyttöjen Kike-tuloksessa on kuitenkin melkein kymmenen prosentin ero. On kiinnostavaa, että S2-opettaja nostaa haastattelussa esiin juuri Simanin vahvan kehittymisen; siitä on melkein kaksi ”numeroa” Kike-tulosta korkeampi arvosana. Hibosta opettaja taas sanoo, että hänen arvosanansa voisi olla myös 9. Opettajan haastattelussa tulee näin ehkä näkyviin niitä seikkoja, jotka pystyimme näkemään tyttöjen kielitaidossa ja tarkemmassa kielitietoprofilissa. Koulussa arvostetaan edelleen esimerkiksi sellaista huolellisuutta, jota Hibon suorituksissa on, mutta tuetaan myös kehitystä yleensäkin. Libanin Kike-tuloksen ja S2-arvosanan suhde on samanlainen kuin Hibolla ja Simanilla: arvosana on Kike-tulosta numeron korkeampi.

Tehtäväsarjan kokonaispisteiden lisäksi siis myös kielitaidon eri osa-alueiden pisteet vastaavat opettajien antamia arvosanoja. Vastavuudet kuvaavat usein myös kouluosaamisen arvoja, kuten Hibon tapauksessa. Kiinnostava pari tältä kannalta ovat myös somalinkieliset Yussuf ja Samirre, joilla on Hibon ja Simanin tapaan samanlaiset – tässä tutkimuksessa

selvitetyt – kielelliset ja sosiaaliset taustat. Molempien Kiken kokonaispisteet ovat 64, mutta Samirren S2-arvosana on 8, Yussufin 7. Tässä näkyy todennäköisesti se profiileissaakin näkyvä ero, että Samirre ohittaa sekä keskiarvon että Yussufin sanastossa selvästi. Yussuf taas ohittaa kuuntelussa sekä Samirren että keskiarvon. Samirren hiukan parempi arvosana kuvaa ehkä kirjalliseen ilmaisuun keskittyvän koulujärjestelmän arvoja.

Olen tarkastellut Kike-tulosten valossa helsinkiläisten muuta kuin suomea ensikielellään puhuvien kuudesluokkalaisten suomen kielen taitoa useammalta kannalta. Kike ja opettajien antamat arvosanat mittaavat eniten muodollista kielitaitoa, vaikka opettajat ottavatkin huomioon myös oppilaan koko tilanteen. Tehtäväsarjan avulla saadaan paljon esille oppilaiden taidoista tai tehtävässä onnistumisesta. Suuri kysymys on, mihin vetää kielitaidon ja muiden ominaisuuksien raja. Se, että Libanin somalitaustaan liittyvät arvot mahdollisesti auttavat kielen vastaanottamisessa, kuuluu vielä kielitaitoon – kulttuuri tukee sen yhtä aluetta. Hibon ja Simanin suhteen taas on vaikea tietää, onko kyse kielitaito- vai persoonallisuuseroista – tai voiko näitä edes erottaa. Siman on selvästi Hiboa nopeampi, mutta onko kyse yleisestä temperamentista, joka ulottuu kaikkeen muuhunkin tekemiseen, vai esimerkiksi tutkimukseen kohdistuvasta välinpitämättömyydestä? Kuinka paljon kielitaito on myös nopeutta, kuinka kauan tehtävään saa mennä aikaa?

Kieltä ja kielitaitoa on vaikeaa ja monin paikoin mahdotonta erottaa ihmisen muusta osaamisesta ja olemisesta. Mitä kielitaito on oppilaiden omasta mielestä? Oppilaiden omissa arvioissa mittarina on ainoastaan sosiaalinen kompetenssi eli vuorovaikutus ja puhuttu kieli, kun taas koulujärjestelmässä ja yhteiskunnassa yleisemmin nimenomaan niin kutsuttu akateeminen kompetenssi. (Akateemisesta ja sosiaalisesta kompetens-

sista Cummins 1979; 1991.) Tämänikäisten kielen käyttäjien kieli on pääasiassa vuorovaikutuksessa opittua, ja se on myös kielen tärkein käyttöympäristö ja tarkoitus. Kielellä kuulutaan ryhmiin ja erottaudutaan niistä. Se on yksi tärkeimmistä identiteetin luojaista.

Kielitaidon ja kielellisen identiteetin suhde

Muodollista kielen hallintaa korostetaan koulussa ja usein aikuisten kielenoppijoiden kesken: koska sitä espanjan verbitaivutusta osaisikaan niin hyvin, että uskaltaisi matkalla suunsa avata? Nuorille kielenoppijoille tai kieltä toisena kielenään puhuville kieli ja kielitaito merkitsevät pääasiassa sosiaalisia välineitä rakentaa identiteettiä ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kun **Jean Bitarin** dokumentissa *Säpinää Hakunilassa* (2006) Somaliasta tulleiden vanhempien tyttäret kutsuvat itseään *muslimimuijiksi*, he ottavat tämän musliminaisen paikan itse itselleen kielellä. Omassa suussa, omalla kielellä alun perin mahdollisesti rasisisesta luokittelusta tehdään osa identiteettiä. Termi vallataan omaan käyttöön: sitä on mahdoton käyttää haukkumana, koska se on jo varattu muuhun. Kieli kietoutuu rasismiin: se on yhtäältä yksi rasismien luomisen ja ylläpitämisen keino, toisaalta se tarjoaa aseita myös rasismien purkamiseen.

Identiteetin rakentaminen kielellä on kuitenkin usein hienovaraisempaa. Sosiolingvistikissa kielentutkimuksessa on tutkittu jo pitkään ja paljon koodinvaihtoa, kielten sekoittumista, monikielisyttä ja kielen muuttumista. (Ks. esim. Gumperz 1982, 59–99; Romaine 1989, 110–146; Baetens Beardsmore 1991 [1982], 75–85; Hoffmann 1991, 109–115; Kalliokoski 1995; Auer 1998, 1999; Pavlenko 2005.) Viimeisen kymmenen vuoden aikana on esimerkiksi Isossa-

Britanniassa, Saksassa, Ruotsissa ja Tanskassa maahanmuuttajien määrän lisääntyessä ja etenkin niin kutsuttujen toisen ja kolmannen polven maahanmuuttajien käyttämän dynaamisen kielellisen vaihtelun seurauksena tutkittu paljon nuorten kielessä esiintyvää koodinvaihtoa, monikielisyyttä ja kieli-identiteetin syntyä (ks. esim. Rampton 1995, 2001, 2006; Møller 1998; Quist 1998; Kotsinas 1998, 2000; Auer 2007; Androutsopoulos & Georgakopoulou 2003).

Kieliä voidaan puhua sekaisin vuorovaikutuksellisissa tarkoituksissa, vaikkapa ihastuksen valloittamiseksi. Voi myös syntyä kokonaan oma kielen muunnelma, jolla on tietyt tunnistettavat, yleiskielestä poikkeavat piirteet. Tällainen on esimerkiksi Ruotsissa syntynyt niin kutsuttu *rinkebysvenska*, 1980-luvulla Rinkebyn lähiössä maahanmuuttajataustaisten nuorten ja lasten vuorovaikutuksessa syntynyt ruotsin kielen muunnelma, jossa esimerkiksi artikkelien ja prepositioiden käyttö poikkeaa yleisruotsista. (Ks. esim. Kotsinas 2000; Fraurud & Bijvoet 2004.) Sittemmin kieli on saanut myös uusia nimityksiä, muun muassa *blattesvenskan*. Nykyään ruotsalaiset maahanmuuttajataustaiset nuoret ehdottavat seuraavaksi ruotsin variantiksi ironisesti *miljonsvenskaa*, koska ensikieleltään ruotsinkieliset ovat kielen suurimpia muuttajia. He ovat haudanneet *rinkebysvenskan* symbolisesti *Gringo*-lehdessä (Fraurud 2007):

Äntligen har du fått ro
Rinkebysvenska
*1981–2006

Närmast sörjande är
kultureliten som födde dig.
Dina barn Blattesvenska och
Miljonsvenska kommer föra ditt
stolta arv vidare.

Bara de slutar bråka.
Må du vilish i fred. Jao.

Tällä kuolinilmoituksella nuoret osoittavat hyvin selvästi haluavansa eroon toisten tekemistä määrittelyistä (*kultureliten som födde dig*). Hautaus ei tietenkään poista variantin olemassaoloa. Sen nimi ja merkitys ei vain ole heille – ehkä koskaan ollutkaan – *rinkebysvenska*.

Helsingiläisten 15–18-vuotiaiden maahanmuuttajanuorten kieltä tutkinut Leh-tonen (2004, 2006, tekeillä) osoittaa, että nuoret ovat hyvin tietoisia kielen käytöstään ja leikkivät kielillään. He nimittävät suomeen *rikkinäiseksi suomeksi*. Termi on todennäköisesti syntynyt englannin termin *broken English* ja sen muun kielisten variaatioiden käännökseenä. Syntyperäisen suomenpuhujan käyttämä suomi ei edes ole heidän tavoitteensa; kielellä paitsi rakennetaan ei-syntyperäisen identiteettiä, myös tehdään ”ulkomaalaisuutta” (*doing being something* ks. Sacks 1992 [1970], 215–219). Heillä on oma tapansa puhua, mutta he osaavat myös esimerkiksi opettajien kiusaksi leikitellä ”hoonolla soomella”, joksi he myös kieltään nimittävät. (Suomen maahanmuuttajataustaisten nuorten kieli-identiteetistä myös Iskanius 2006 ja Voipio-Huovinen tulossa).

Rinkebysvenskan kaltaista, eri kielimuodoksi tunnistettua tai tunnustettua ”hoonaa soomea” ei Helsinkiin ole kuitenkaan syntynyt. On mahdotonta sanoa, onko sellaista syntymässäkään kielenkäyttäjien vahvasta kielitietoisuudesta huolimatta. Maahanmuuttajien pieni määrä ja se, että meiltä puuttuvat useille suurkaupungeille tyypilliset keskittymät, maahanmuuttajalähiöt, voivat olla syitä siihen, ettei kielestä ainakaan vielä ole syntynyt selvää omaa varianttia. Kerran tällainen eri kieliä sekoittava variantti on kuitenkin syntynyt Helsingissä: 1900-luvun alussa kehittyi helsinkiläinen *lingua franca*, Sörkan ja Rööperin esperanto eli Stadin slangi, jonka syntyä, sanastoa ja rakenteita on Heikki Paunonen laajasti selvittänyt tutkimuksissaan (esim. 2000 ja 2006). Kielitilanne

slangin syntyalueilla, joilla on asunut pääasiassa suomen- ja ruotsinkielisiä työläisten lapsia ja venäläisten sotilaiden lapsia, on ollut monella tavalla samanlainen kuin nyt alueilla, joissa asuu paljon maahanmuuttajia ja heidän lapsiaan. Maailma on kuitenkin muuttunut, ja esimerkiksi englannin laaja osaaminen ja asema median ja maailman lingua francana on myös voinut vähentää tarvetta uuden kielen synnylle – kaikki ymmärtävät toisiaan jotenkin jo olemassa olevien kielten avulla. Tosin ei slangin tai rinkebysvenskankaan synty ole palvellut yksinomaan ymmärtämistä, vaan niiden syntyyn ovat vaikuttaneet erityisesti identiteettikysymykset (ks. Paunonen 2006, 52).

Uuden tai toisen kielen ja mahdollisten uusien kielimuotojen rinnalla on maahanmuuttajataustaisilla koululaisilla myös ensikielensä, äidinkielensä, joka on suuri osa ihmisen identiteettiä. Sen käyttöympäristö saattaa rajoittua kotiin, mikäli muita samankielisiä yhteisöjä ei ole käsillä, tai mikäli kieltä ei jostain muusta syystä haluta käyttää muualla. Äidinkielen ala saattaakin jäädä hyvin kapeaksi, mikäli äidinkieltä ei ylläpidetä myös kodin ulkopuolella. Sanasto jää siihen, mitä kotona tarvitaan, eikä äidinkielellä opita kirjoittamaan eikä lukemaan.

Koulujärjestelmämme tarjoaa mahdollisuuden kahteen äidinkielen opetuksen viikkotuntiin. Se on liian vähän, ja riittää korkeintaan jo kotona opittujen taitojen ylläpitämiseen. Lisäksi useiden kielten puhujia on niin vähän, että äidinkielen opetus järjestetään keskitetysti kaukana omasta koulusta ja usein myöhään iltapäivällä; oppilaat kertovat usein lopettaneensa äidinkielen opinnot siitä syystä, etteivät ole jaksaneet niin pitkiä päiviä. Myös päteviä kielten opettajia on vaikea löytää, ja yksi opettaja vastaa monen koulun opetuksesta. Joissain kouluissa tosin on joidenkin kielten osalta tarjolla äidinkielen opetuksen lisäksi myös äidinkielistä opetusta eli eri aineita joko vain äidinkielellä tai sekä äidinkielellä

että suomen kielellä. Tällainen järjestely tukee vahvasti molempien kielten oppimista, mutta on harvinaista ja vaatii resursseja ja tahtoa. (Oman äidinkielen opetuksesta koulussa ks. Latomaa 2007.)

Identiteetti ja oma paikka yhteisössä tekevät elämän mielekkääksi, ja sosiaalinen kielitaito on siinä nuorten(kin) elinehto. Yhteisen kielen rakentaminen ja sen luomat mahdollisuudet kiinnostavat myös nuoria itseään. Ainakin alakoululaisten on kuitenkin vielä mahdotonta nähdä kielellä juuri muita kuin sosiaalisia tehtäviä; sekä äidinkielessä että suomen kielessä riittää, että sosiaalinen vuorovaikutus sujuu. Muodollinen kielitaito on monen mielestä tarpeeton. Kuudesluokkalaiset eivät välttämättä kuitenkaan tässä vaiheessa vielä erota kielen eri tehtäviä ja osa-alueita. Vahvan sosiaalisen kielitaitonsa vuoksi lähes kaikki informanttinkin arvioivat tekemissani haastatteluissa eri tehtävät yhtä helpoiksi – ja nimenomaan helpoiksi. Tulokset kuitenkin osoittavat isoja osaamisen eroja eri osa-alueiden välillä.

Monenlaista kielitaitoa

Olen tässä artikkelissa tarkastellut kuudesluokkalaisten maahanmuuttajataustaisten koululaisten suomen kielen taidon tasoa yhden kielitaidon arviointivälineen, Kike-tehtäväsarjan valossa. Keskiössä on siis ollut yhtäältä kielitaito koulun näkökulmasta, muodollinen kielitaito, ja toisaalta Kike-tehtävistä kielitaidon arvioinnin välineenä.

Kaiken kaikkiaan S2-oppijat suoriutuvat tehtävistä hyvin: kokonaistulosten keskiarvo on peräti 70 (osaamis)prosenttia. Ensikielenään muuta kuin suomea puhuvat suoriutuvat tehtävistä noin viidenneksen heikommin kuin ensikielenään suomea puhuva verrokkiryhmä. Selvän poikkeuksen tuloksiin tuo kuullunymmärtämisen osuus, jossa suo-

menkielisten osaaminen putoaa samalla kun muunkielisten osaaminen vahvistuu. Myös ensikieleltään muunkielisten pieni keskijajonta kuuntelussa osoittaa heidän olevan kuuntelussa paitsi hyviä, myös hyvin tasaisia – kaikki ovat vähintään kohtalaisen hyviä. Muuten muunkielisten suuret keskijajontaluvut kertovat siitä, että osaamisessa on yksilöiden välillä suuria eroja. Niitä tarkastellaan lähemmin yksilöparien kielitaitoprofiilien vertailulla. Kielitaitoprofiilit osoittavat myös, miten vahvasti alueittain jakautunutta kielitaito voi olla: heikon yleistuloksen saaneen oppilaan jotkut osa-alueet voivat nousta samalle tasolle kuin parhaiten tehtävistä suoriutuneen.

Tehtäväsarjassa on omat heikkoutensa: joidenkin tehtävien ongelmat vaikuttavat suoraan tuloksiin. Sarjan suoma mahdollisuus tarkastella kielen eri osa-alueita auttaa kuitenkin suunnittelemaan opetusta ja ottamaan huomioon oppilaan vahvuudet ja heikkoudet. Suuremmalla joukolla se voi näyttää myös jonkin kieliryhmän vahvuuksia tai heikkouksia. Tutkimukseni pienehköllä aineistolla Kike esimerkiksi osoittaa selvästi somalitaustaisten oppilaiden lahjakkuuden kuuntelutehtävässä. Etsimällä erilaisia selityksiä näille poikkeamille voidaan opetusta mahdollisesti edelleen tarkentaa ja suunnata voimavaroja sinne, missä niitä eniten tarvitaan.

Sekä kohderyhmällä että verrokeilla suurin keskijajonta on kirjoittamisessa, missä myös keskiarvo on huonoin. Suuri keskijajonta ja matala keskiarvo yhdessä kertovat, että kirjoittamisen tila on erityisen synkkä: jos joku on edes kohtalaisen hyvä, niin toinen on erittäin heikko. Kirjoittaminen on muodollisen kielitaidon ydin, ja kirjoittamisen taidot yhteiskunnassa ovat välttämättömiä, avain useimpiin tuleviin ratkaisuihin. Kun tutkimukset suomenkielisten kirjoittamisen taidoista osoittavat, etteivät kirjoitustaidot kohene yläasteella, kuva muodollisista tai-

doista on synkkä – molemmilla ryhmillä. Koulutustie katkeaa ilman muodollisia, pääasiassa kirjallisia taitoja, ja eri rekisterien ja tekstilajien tunnistamisen hallintaa.

Suomeen on kasvamassa koko ajan monikielisempi yhteisö, jossa on paljon monikielisiä yksilöitä, ja kielen osaamistakin on monenlaista. Joustavuus puhutun kielen alueella on myös mahdollisuus ja vahvuus siinä missä muodollisetkin taidot. Molempia tarvitaan. Esimerkiksi aikuisen ensikieleltään muun kuin suomenkielisen voi olla mahdotonta saada työtä, jos puhuttu kieli on jotenkin tunnistettavasti ei-syntyperäisen kuuloista tai sosiaalinen vuorovaikutus ontuu muuten (Kokkonen 2007, tulossa). On myös aloja, joissa nimenomaan oman äidinkielen taidot voivat työllistää ja viedä eteenpäin. Monikielisyys voi luoda mahdollisuuksia siinä missä kirjallisten taitojen puute esteitä.

Viitteet

- 1 Artikkelin perustuu meneillään olevaan tutkimukseeni, joka on osa Suomen Akatemian rahoittamaa hanketta *The roles of the first and second language to achieve bilingualism in Finnish elementary schools*. Kiitän kaikkia tutkimukseen osallistuneita oppilaita ja heidän opettajiaan. Artikkelin saaattamisesta lukukuntoon kuuluu iso kiitos **Riitta Korhoselle**, **Liisa Raevaaralle** ja anonyymeille referee-lukijoilleni.
- 2 Etenkin viimeisen vuoden aikana on käyty vilkasta keskustelua maahanmuuttajia koskevista nimityksistä niin tutkijoiden keskuudessa kuin julkisuudessaakin. On keskusteltu siitä, milloin ihminen lakkaa olemasta maahanmuuttaja tai maahanmuuttajataustainen, ja mikä hänestä sitten tulee. Termin valinta ei ole merkityksetön; Suomessa syntyneet lapset eivät voi ikuisesti olla maahanmuuttajataustaisia. Käytän tässä artikkelissa informateistani yleisnimeä maahanmuuttajataustainen, vaikka termi onkin ongelmallinen siksi, että se katsoo taaksepäin. Pääasiassa pyrin kuitenkin puhumaan informateistani heidän ensikielensä mukaan jonkinkielisinä. Kielestä puhuminenkaan ei ole neutraalia; kuudesluokkalaiset ovat lähes kaikki ensikielensä riippumatta suvereenia puhutun suomen käyttäjiä ja monilla suomi on vahvin kieli. Joitain termejä on kuitenkin käytettävä, ja mielestäni on

- selvintä käyttää niitä sen mukaan, mitä painotetaan – maassaloikkaa, kieltä, uskontoa – eikä tarvitse hakea täydellistä poliittisesti korrektaa termiä.
- 3 Viitekehysten A-taso on niin sanottu peruskielitaidon taso, B itsenäisen ja C taitavan kielenkäyttäjän taso. Tasoja voidaan jakaa tarpeen mukaan useampiinkin alatasoihin, ja Suomessa opetussuunnitelman perusteissa käytetäänkin kuusiportaiseen asteikon asemesta kymmenportaista (EVK 2003: 56–59).
 - 4 Alitolppa-Niitamo nimittää 1990-luvulla Suomeen muuttaneiden nuorten somalien sukupolvea osuvasti “jäänmurtajiksi” tai “jäänsärkijöiksi” (icebreakers), millä hän viittaa heidän pioneerityöhönsä ja -asemaansa sopeutumisessaan suomalaiseen yhteiskuntaan.
 - 5 Prosenttien laskeminen 169:n ja 10:n pisteen tehtävistä antaa kuitenkin erilaisia painotuksia: jälkimmäisessä pisteenkin ero on prosenttein ilmaistuna todella suuri.
 - 6 Tässä vaiheessa kielitaitoprofilista puuttuu kaksi kirjoitustehtävää ja puhumisen arviointi.
 - 7 Kaikkien informanttien nimet on muutettu.
 - 8 Kielentutkijana teen tässä huomioita rasismista “vain” kielen kannalta, niistä kielellisistä valinnoista, joihin tutkijana olen törmännyt. Muuten en ole kompetentti kommentoimaan ja varsinkaan analysoimaan kielen ja rasismin syvempiä yhteyksiä ja rasismin monimutkaisia synty- ja ylläpitomekanismeja ja niistä tehtyä tutkimusta.
- Cummins, Jim (1979): Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. Working papers on bilingualism 9, 121–129.
- Cummins, Jim (1991): Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts. Teoksessa Jan H. Hulstijn & Johan F. Matter (toim.) Reading in Two Languages. AILA Review 8. Amsterdam: Free University Press, 75–89.
- Fraurud, Kari (2007): The Reification of Language Varieties: Perceptions of Language Variation in Multilingual Stockholm. Julkaisematon esitelmä International Pragmatics Associationin konferenssissa Göteborgissa 9.7.2007.
- Fraurud, Kari – Bijvoet, Ellen (2004): Multietniska ungdomsspråk och andra varieteter av svenska i flerspråkiga miljöer. Teoksessa Kenneth Hyltenstam ja Inger Lindberg (toim.) Svenska som andraspråk. Lund: Studentlitteratur, 377–405.
- Gumperz, John J. (1982): Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halonen, Mia – Kokkonen, Marja (tulossa 2007): *Loppu-äänät puuttuu! Toivotaan sujuvaa pubetta!* S2-oppijoiden kielen arviointi kielitaitokäsityksen kuvaajana. Teoksessa Marja Kokkonen ja Johanna Tanner (toim.) Soveltavaa suomi toisena kielenä -tutkimusta. Kakkoskieli 6. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Hoffmann, Cecilia (1991): An Introduction to Bilingualism. Lontoo: Longman.
- Iskanius, Sanna (2006): Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 51.
- Kalliokoski, Jyrki (1995): Koodinvaihto ja keskustelun moniäänisyys. Virittäjä 99 (1), 2–23.
- Kike 2005. Kielellisen kehityksen diagnosoiva tehtäväsarja suomi toisena kielenä -opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Kokkonen, Marja (2007): Vaatimuksena sujuva suomi. Virittäjä 111(2), 253–261.
- Kokkonen, Marja (tulossa): Työnantaja maahanmuuttajan kielitaidon arvioijana. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Kotsinas, Ulla-Britt (2000): Pidginization, Creolization and Creolids in Stockholm, Sweden. Teoksessa Britt-Louise Gunnarsson & Staffan Hellberg & Kristina Svartholm (toim.) Kontakt, variation och förändring – studier I Stockholmspråk. Ett urval av Ulla-Britt Kotsinas. Tukholma: Almqvist & Wiksell International, 160–190.
- Lappalainen, Hannu-Pekka (2003): Osaat lukea – miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. vuosiluokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, Ulla (2000): Somalinkielisten oppilaiden

Lähteet

- Alitolppa-Niitamo, Anne (2004): The Icebreakers. Somali-Speaking Youth in Metropolitan Helsinki with a Focus on the Context of Formal Education.
- Androustopoulos, Jannis K. & Georgakopoulou, Alexandra (toim.) (2003): Discourse Constructions of Youth Identities. Amsterdam: John Benjamins.
- Auer, Peter (toim.) (1998): Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity. Lontoo: Routledge.
- Auer, Peter (1999): From Codeswitching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech. The International Journal of Bilingualism 3 (4), 309–332.
- Auer, Peter – Wei, Li (toim.) (2007): Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication. Berlin: Mouton de Gruyter New York.
- Baetens Beardsmore, Hugo 1991 [1982]. Bilingualism: Basic principles. 2. painos. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bitar, Jean (2006): Säpinää Hakunilassa. Dokumenttielokuva. Bitar Films Oy. Yle TV2.

- suomen kielen kirjoitustaidon ja yleisen opintomenestyksen kehittyminen. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Latomaa, Sirkku (toim.) (2007): *Oma kieli kullankallis: opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtinen, Tuija (2002): *Oppia kieli kaikki: Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla*. Turun yliopiston julkaisuja, *Annales Universitatis Turkuensis, Sarja C, Osa 18*. Turku: Turun yliopisto.
- Lehtonen, Heini (2004): *Maahanmuuttajataustaisten helsinkiläisnuorten puheen variaatio ja monikielisyys*. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Lehtonen, Heini (2006): *Morfologinen variaatio maahanmuuttajataustaisten helsinkiläisnuorten puheessa*. Teoksessa Kaisu Juusela & Katariina Nisula (toim.) *Helsinki kieliyhteisönä*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos, 255–274.
- Lehtonen, Heini (tekeillä): *Nuorten monikielisyys, kielellinen identiteetti ja puheen variaatio monietnisisessä Helsingissä*. Väitöskirjatutkimus, Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Martin, Maisa (1999): *Suomi toisena ja vieraana kielinä*. Teoksessa Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 57–178.
- Møller, Janus (1998): *Identitet og kodevalg hos unge piger med tyrkisk-dansk baggrund*. Teoksessa Janus Møller, Pia Quist, Anne Holmen ja J. N. Jørgensen (toim.) *Tosproget udvikling*. Kööpenhamina: Insitut for nordisk filologi, 41–70.
- Nissilä, Leena & Martin, Maisa & Vaarala, Heidi & Kuukka, Ilona (2006): *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielinä -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2004): *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Edita.
- Opetushallitus (2006a): *Ei taito taakkana ole – Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden arviointi 9. vuosiluokalla 2005*. Tiivistelmä. <http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,444,3784,7698,50228>. (Viitattu 13.8.2007.)
- Opetushallitus (2006b): *Peruskoululaisten kirjoitustaidot kansallisissa oppimistulosarvioinneissa vuosina 1999–2005*. <http://www.oph.fi/txtpage.asp?path=1,444,3784,7698,52571>. (Viitattu 13.8.2007.)
- Paunonen, Heikki (2000): *Stadin slangi historiallisena, kielellisenä ja sosiaalisena ilmiönä*. Teoksessa Heikki Paunonen: *Tsennaaks Stadii, bonjaaks slangii*. Stadin slangin suursanakirja. Laatineet Heikki ja Marjatta Paunonen. Helsinki: WSOY, 14–46.
- Paunonen, Heikki (2006): *Vähemmistökielestä varioivaksi valtakieleksi*. Teoksessa Kaisu Juusela ja Katariina Nisula (toim.) *Helsinki kieliyhteisönä*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos, 13–99.
- Quist, Pia (1998): *Identitet og andetssprogstilegnelse*. Teoksessa Janus Møller, Pia Quist, Anne Holmen ja J. N. Jørgensen (toim.) *Tosproget udvikling*. Kööpenhamina: Insitut for nordisk filologi, 71–94.
- Rampton, Ben (1995): *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*. Lontoo: Longman.
- Rampton, Ben (2001): *Language Crossing, Cross-Talk, and Cross-Disciplinarity in Sociolinguistics*. Teoksessa Ben Rampton (toim.) *Sociolinguistics and Social Theory*. Lontoo: Longman, 261–296.
- Rampton, Ben (2006): *Language in Late Modernity. Interaction in an Urban School*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Romaine, Suzanne (1989): *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sacks, Harvey (1992 [1970]): *Doing Being Ordinary*. Teoksessa Gail Jefferson (toim.) *Lectures on Conversation II*. Oxford: Blackwell, 215–219.
- Saeed, John Ibrahim (1999): *Somali*. Amsterdam: John Benjamins.
- Suni, Minna (1996): *Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa*. Monistesarja 11/96. Helsinki: Opetushallitus.
- Tarnanen, Mirja (2002): *Arvioija valokeilassa. Suomi toisena kielinä kirjoittamisen arviointia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitieteen laitos.
- Voipio-Huovinen, Sanna (tekeillä): *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kaksikielisyys toteutumisen – muutaman oppilaan tilanteen analyysiä*. Väitöskirjatutkimus, Jyväskylän yliopiston kielten laitos ja Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.