

**MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN OPPILAIKEN NIMEÄMISEN JA
KUULLUN YMMÄRTÄMISEN TAITOJEN YHTEYS LUKEMISEN
TAITOIHIN**

Silja Korpela

Pro gradu -tutkielma

Lokakuu 2015

Oulun yliopisto

Humanistinen tiedekunta

Logopedia

Pro-gradu -tutkielma, lokakuu 2015, 56 sivua + 7 liitettä

Oulun yliopisto, Humanistinen tiedekunta, Logopedia

MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN OPPILAIKEN NIMEÄMISEN JA KUULLUN YMMÄRTÄMISEN TAITOJEN YHTEYS LUKEMISEN TAITOIHIN

Tämän pro -gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaiset lukemisen taidot maahanmuuttajataustaisilla 4.–6. luokan oppilaille on, sekä ovatko heidän nimeämisen ja kuullun ymmärtämisen aitonsa yhteydessä näihin lukemisen taitoihin.

Tutkimukseen osallistui 10 maahanmuuttajataustaista 4.–6. luokan oppilasta, joiden kielellisiä taitoja testattiin erilaisin kielellisin testein. Oppilaiden lukemisen taitoja mitattiin Sanaketjuestillä sekä Ala-asteen Lukutestin avulla. Nimeämisen taitojen testaamiseen käytettiin Nopean sarjallisen nimeämisen testiä sekä Bostonin nimentätestiä. Lisäksi oppilaiden kuullun ymmärtämisen taitoja kartoitettiin Token-testillä. Lisäksi oppilaiden taustatietoja selvitettiin oppilaiden kanssa täytetyn kyselymonisteen avulla.

Tutkimuksessa ilmeni, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden teknisen lukemisen taidot ja luetun ymmärtämisen taidot mukailevat toisiaan kohtalaisesti. Koehenkilöjoukossa oli niin heikkoja lukijoita kuin keskitasoisesti tai sitä paremmin suoriutuneita. Nimeämisen taidot (nopeus ja tarkkuus) olivat yhteydessä toisiinsa ja niiden välillä oli kohtalainen, suuntaa antava korrelaatio. Tuloksista nousi esille, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden nimeämisen tarkkuus korreloi tilastollisesti merkitsevästi luetun ymmärtämisen taitojen kanssa. Myös kuullun ymmärtämisen taidot korreloivat tilastollisesti merkitsevästi luetun ymmärtämisen taitojen kanssa sekä kohtalaisen voimakkaasti teknisen lukemisen taitojen kanssa.

Tässä työssä saadut tulokset ja havainnot olivat osittain samansuuntaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa raportoidut tulokset maahanmuuttajataustaisten lasten kielellisistä taidoista. Tutkimus vahvisti aiemmin raportoitua tutkimustietoa etenkin nimeämistarkkuuden ja kuullun ymmärtämisen taitojen selkeästä yhteydestä luetun ymmärtämisen taitoihin. Tämä tutkimus toi uudenlaisen näkökulman, jonka avulla lukemisen osataitoja tarkasteltiin erillään ja tutkittiin niiden yhteyttä nimeämisen ja kuullun ymmärtämisen taitoihin. Aihetta olisi tulevaisuudessa hyödyllistä tutkia suurempaa otoskokoa käyttäen sekä ottaa vertailukohteeksi suomenkielisten lasten verrokkiryhmä. Lisäksi aineistosta voisi pyrkiä saamaan vielä homogeenisempi kuin tässä tutkimuksessa.

Avainsanat: maahanmuuttaja, kaksikielisyys, toisen kielen oppiminen, lukeminen, nimeäminen, kuullun ymmärtäminen

ESIPUHE

Suuret kiitokset ohjaajilleni FM, yliopisto-opettajalle Elina Niemitalo-Haapolalle sekä FT, yliopistonlehtorille Anneli Ylihervalle kullannarvoisista neuvoista ja kannustamisesta tämän projektin aikana. Ajauduin tutkimukseni aihepiiriin pariin opiskeluvuosien aikana kohtaamieni maahanmuuttajataustaisten S2-oppilaiden ja opiskelijaterapian asiakkaan myötä. Kiinnostuin siitä, miten toinen kieli opitaan ja millaista suomen kielen oppiminen ja omaksuminen on. Haluan kiittää myös kaikkia mukana olleita oppilaita sekä heidän opettajiaan yhteistyöstä. Mahdollistitte mukana olollanne tämän tutkimuksen syntymisen. Haluan esittää lämpimät kiitokset myös lähipiirilleni koko opiskeluajan kestäneestä tuesta.

Vaasassa 5.10.2015

Silja Korpela

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

1 JOHDANTO	1
1.1 Maahanmuuttajataustainen lapsi ja kaksi kieltä.....	3
1.1.1 Maahanmuuttaja ja S2-oppilas.....	3
1.1.2 Kaksikielisyys.....	4
1.2 Toisen kielen oppiminen.....	5
1.2.1 Ensikieli, äidinkieli ja toinen kieli.....	7
1.2.2 Suomi toisena kielenä.....	8
1.3 Lukemisen taidot.....	9
1.4 Nimeäminen ja sanasto.....	11
1.5 Kuullun ymmärtäminen.....	12
1.6 Nimeäminen ja lukemisen taidot toisen kielen oppijoilla.....	14
1.7 Kuullun ymmärtäminen ja lukemisen taidot toisen kielen oppijoilla.....	15
2 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET	17
3 AINEISTO JA MENETELMÄT	18
3.1 Koehenkilöt.....	18
3.2 Menetelmät.....	19
3.2.1 Lukemisen taitoja mittaavat testit.....	20
3.2.2 Nimeämisen taitoja mittaavat testit.....	21
3.2.3 Kuullun ymmärtämisen taitoja mittaavat testit.....	22
3.3 Tutkimuksen suorittaminen.....	23
3.4 Tutkimusaineiston tilastollinen käsittely.....	24
4 TULOKSET	25
4.1 Lukemisen taidot maahanmuuttajataustaisilla oppilailla.....	25
4.2 Nimeämisen taitojen yhteys lukemisen taitoihin.....	27
4.3 Kuullun ymmärtämisen taitojen yhteys lukemisen taitoihin.....	30
5 POHDINTA	32
5.1 Tutkimustulosten arviointi.....	32
5.1.1 Lukemisen taidot maahanmuuttajataustaisilla oppilailla.....	32
5.1.2 Nimeämisen taitojen yhteys lukemisen taitoihin.....	35
5.1.3 Kuullun ymmärtämisen taitojen yhteys lukemisen taitoihin.....	37
5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys.....	39
5.3 Tutkimuksen kliininen merkitys.....	42
5.4 Jatkotutkimusehdotukset.....	45
LÄHTEET	47
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Ulkomaalaisten maahanmuuttajien määrä Suomessa kaksinkertaistui muutamassa vuodessa 1990-luvun alussa (Nissilä, Vaarala & Martin, 2003). Tämän myötä Suomessa syntyneiden maahanmuuttajataustaisten lasten määrä on lisääntynyt ja samalla on kasvanut tarve opettaa maahanmuuttajille suomen kieltä (Latomaa, 2003). Vuoden 2013 lopussa vieraskielisten määrä Suomessa oli 289 068, mikä käsitti 5,3 prosenttia koko väestöstä (Tilastokeskus, 2014). Suurimmat vieraskieliset ryhmät olivat tuolloin venäjänkieliset, vironkieliset, somalinkieliset, englanninkieliset ja arabiankieliset.

Jotta tulija pärjäisi vieraassa maassa, täytyy hänen oppia ainakin toiminnallinen kaksikielisyys (Latomaa, 2003). Se, kuinka pitkälle maahanmuuttaja pärjää omalla äidinkiellään, riippuu ulkoisista olosuhteista. Esimerkiksi työnteko ja opiskelu edellyttävät jonkin asteista suomen kielen osaamista. Uutta kieltä omaksuva lapsi oppii pintasujuvan kielen noin 1–2 vuodessa ja niin sanotun ajattelun kielen 3–7 vuodessa (Korpilahti, 2010). Ajattelun kielen kehityksen vaihe on vahvasti nähtävissä muun muassa käsitteiden hallinnassa, kuullun ymmärtämisessä ja kirjallisissa taidoissa.

Kuullun ymmärtämisen ja sanavaraston on todettu vaikuttavan luetun ymmärtämiseen niin yksikielisillä (Vauras, Dufva, Hämäläinen & Mäki, 1994; Aram, 2005) kuin kaksikielisilläkin lapsilla (Proctor, Carlo, August & Snow, 2005). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että mitä paremmat kuullun ymmärtämisen taidot ja sanavarasto lapsella on, sitä vahvemmat ovat myös luetun ymmärtämisen taidot.

Monikieliset lapset, joilla ei ole todettu minkäänlaista kielihäiriötä, kommunikoivat usein suhteellisen sujuvasti jo pienen sanaston turvin (Lindholm, Manninen & Nieminen, 2007). Tällaiset kielen oppijat yleensä myös ilmoittavat, jos eivät ymmärrä kuulemaansa ja he myös korvaavat suomenkielisen sanan oman äidinkielen sanallaan, jos eivät muista suomenkielistä versiota. Maahanmuuttajataustaisten lasten suullinen kieli-taito näyttäisi useimmiten kehittyvän nopeammin kuin kirjallinen ilmaisu, sanasto ja kieliopin hallinta (Kosonen, 1994). Koulujen olisi hyvä varautua tukitoimin näiden hitaammin kehittyvien kielen osa-alueiden kanssa, jotta myöhemmin koulupolulla ilmaantuvia oppimisvaikeuksia voitaisiin ehkäistä. On myös todettu maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen kuuntelu-, luku- ja kirjoitustaitojen olevan heikommat kuin suomenkielisillä ikätovereilla (Kangasluoma & Ollila, 1993).

Maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen taitojen tutkiminen on tarpeen monesta syystä (Korpilahti, 2010). Kaikkien maahanmuuttajataustaisten kanssa työskentelevien on hyvä olla tietoisia siitä, miten kaksi kieltä opitaan. Sillä kun tiedetään, miten kaksi rinnakkaista kieltä opitaan, on mahdollista järjestää jo perusopetuksen aikana oppilaille tukitoimia, jos he niitä tarvitsevat. Usein kaksikielisen lapsen oppimisen ongelmat sivuutetaan liian helposti, koska ajatellaan niiden johtuvan kaksikielisyydestä. Toisaalta myös maahanmuuttajataustaisia lapsia ohjautuu puheterapiaan juuri heidän heikon suomen kielen taitonsa vuoksi (Lindholm ym., 2007). Jos lapsen kouluoppiminen ei edisty odotusten mukaisesti, olisi syytä lähteä hyvissä ajoin selvittämään oppimiseen vaikuttavia mahdollisia kieleen liittyviä esteitä. Olisi myös tarpeen selvittää, miten kaksikielisyyttä ja lapsen omaa äidinkieltä olisi mahdollista hyödyntää ja kehittää, jotta oppimista voitaisiin tukea (Kosonen, 1994).

Tässä pro gradu -tutkielmassa on tavoitteena selvittää, millaiset lukemisen taidot maahanmuuttajataustaisilla 4.–6. luokan oppilailla on, sekä ovatko kyseisten oppilaiden nimeämisen ja kuullun ymmärtämisen taidot yhteydessä oppilaiden lukemisen taitoihin. Lukemisen taidoilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa niin luetun ymmärtämisen kuin teknisen lukemisen taitoja. Käytän tässä tutkielmassa käsitettä maahanmuuttajataustainen lapsi tarkoittamaan lapsia, joiden ensikieli on jokin muu kuin suomi ja jotka ovat joko muuttaneet ulkomailta Suomeen tai syntyneet Suomessa. S2-kieltä käytän tarkoittamaan maahanmuuttajaoppilaiden toista kieltä eli suomen kieltä.

1.1 Maahanmuuttajataustainen lapsi ja kaksi kieltä

1.1.1 Maahanmuuttaja ja S2-oppilas

Maahanmuuttaja-käsitteellä tarkoitetaan ulkomailta muuttanutta henkilöä, jolla on tarkoituksena asettua maahan pidempiaikaisesti tai pysyvästi (Peltonen, 1998; Mikkola & Heino, 1997, s. 11). Maahanmuuttajaksi luetaan turvapaikanhakija, paluumuuttaja, siirtolainen, pakolainen ja myös työn tai avioliiton vuoksi Suomeen muuttanut henkilö. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan maahanmuuttajaoppilas voi olla Suomeen muuttanut, mutta myös Suomessa syntynyt maahanmuuttajataustainen lapsi (Ikonen, 2005).

S2-oppilaaksi kutsutaan sellaista henkilöä, jonka ensikieli on jokin muu kuin suomen kieli (Martin, 2003). Tällöin suomen kieli on opittu myöhemmin, koska omassa kodissa puhuttu kieli on jokin muu kuin suomi. Mikäli oppilaan suomen kielen taito ei ole äidinkielen tasoinen kaikilla kielitaidon osa-alueilla (Ikonen, 2005), on hänen opiskeltava suomen tai ruotsin kieltä erityisesti maahanmuuttajille suunnatun oppimäärän mukaan (Kuusela ym., 2008, s. 22).

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat muodostavat hyvin heterogeenisen ryhmän, sillä heidän kielensä, kulttuurinsa, maahan tulon syynsä ja koulutuksensa eroavat toisistaan merkittävästi (Kauhanen, Luokkanen & Manner, 1998; Ikonen, 2005). Tämän vuoksi maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen tavoitteet voivat olla keskenään hyvin erilaisia (Kauhanen ym., 1998). Ihanteellisinta olisi, että jokainen oppilas saisi juuri hänen tilanteeseensa sopivaa opetusta.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla on perusopetuksen tavoitteena saavuttaa suomen kielen toiminnallinen kielitaito, joka tarkoittaa, että kieltä osataan riittävän hyvin kyseistä kieltä vaativiin tilanteisiin (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka, 2006, s. 59–61). Kaksikieliseksi kasvamisessa tavoitteena ei yleensä ole, että molempia kieliä osattaisiin käyttää kaikkiin tarkoituksiin. Suomi toisena kielenä eli S2-opetuksen tavoite on, että oppilas saa parhaan mahdollisen suomen kielen taidon kaikilla kielitaidon osa-alueilla peruskoulun loppuun mennessä (Nissilä & Mustaparta, 2005) ja hänen on mahdollista opiskella kaikkia perusopetuksen oppiaineita täysipainoisesti (Ikonen, 2005).

1.1.2 Kaksikielisyys

Suuri osa maailman puhe yhteisöistä käyttää useampaa kieltä kommunikoidessaan (Hassinen, 2005, s. 11–15). Arviolta noin puolet maapallon ihmisistä on kaksikielisiä tai he käyttävät muutakin kieltä kuin ensikieltänsä. Jo ihmisten historiassa tunnettiin käsite kaksikielisyys. Myös Suomi on historiallisesti kaksikielinen maa.

Kaksikielisyydellä on olemassa lukuisia eri määritelmiä, sillä sitä pidetään monimuotoisena ilmiönä (Hassinen, 2005, s. 16). Karkeasti sanottuna kaksikielisyys tarkoittaa, että henkilö kykenee puhumaan, ymmärtämään, ajattelemaan sekä vanhemmaksi tullessaan myös lukemaan ja kirjoittamaan kahdella eri kielellä (Kohnert, 2010; Hassinen, 2005, s. 21). Kaksikielisyys saavutetaan elämällä puhuttavien kielten ympäristössä (Hassinen, 2005, s. 16–17). Monikielisyuden termiä voidaan käyttää silloin, kun henkilö pystyy kommunikoimaan kahdella tai useammalla eri kielellä (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2003).

Kielten omaksumisikä ja -menetelmä sekä kielten taso, käyttäminen ja samastuminen auttavat määrittelemään kaksikielisyyttä (Hassinen, 2005, s. 16–18; Pollari & Koppinen, 2011, s. 138–140). Omaksumisiän perusteella kaksikielisyys voidaan jakaa simultaaniin eli samanaikaiseen, sukseksiiviseen eli peräkkäiseen ja subordinatiiviseen eli alisteiseen kaksikielisyyteen (Kohnert, 2010; Hassinen, 2005, s. 16–18). Simultaanissa kaksikielisyudessa lapsi alkaa oppia kahta kieltä jo miltei syntymästä lähtien. Sukseksiivinen kaksikielisyys on kyseessä silloin, kun lapsi alkaa omaksua toista kieltä kolmannen ikävuo- den jälkeen. Tällöin toinen kieli opitaan kodin ulkopuolella; päiväkodissa tai koulussa (Silvén, 2010). Subordinatiivisesti kaksikielisten henkilöiden toisen kielen omaksuminen on alkanut vasta 7–12-vuotiaana tai myöhemmin (Hassinen, 2005, s. 17–18). Simultaania kaksikielisyyttä voidaan kutsua myös rinnasteiseksi tai koordinoivaksi kaksikielisyudeksi ja sukseksiivistä kaksikielisyyttä yhdyskaksikielisyudeksi (Pollari & Koppinen, 2011, s. 138–140). Sukseksiivisestä kaksikielisyudesta tiedetään enemmän kuin simultaanista eli kahden kotikielen samanaikaisesta oppimisesta (Silvén, 2010).

Kun määritellään henkilön kaksikielisyyttä, on oleellista ottaa huomioon, kuinka hyvin hän osaa käyttää molempia kieliä käytännössä (Hassinen, 2005, s. 17–18). Koska toisen kielen omaksuminen on alkanut myöhemmin, usein kaksikielinen henkilö hallitsee toisen kielistä paremmin kuin toisen, jolloin kyseessä on dominanssi (Baker, 2006, s. 7, 15; Hassinen, 2005, s. 17). Dominoiva kieli voi olla se, jota henkilö käyttää ja kuulee

enemmän. Tästä esimerkkinä sosiaalisten tekijöiden vaikutukset kaksikielisuuden dominanssiin, jolloin dominoivaksi kieleksi tulee automaattisesti se kieli, jota esimerkiksi kaksikielisen lapsen ikätoverit käyttävät. Määriteltäessä lapsen kielellisiä taitoja on otettava huomioon se, että lapsen omaksuma sanasto liittyy eri kieliympäristöissä toteutuneisiin oppimistilanteisiin (Korpilahti, 2010).

Kaksikielisuuden tähänastinen tutkimus Suomessa on keskittynyt perheisiin, joiden kaksi kieltä ovat suomi ja ruotsi. Maailmalla kaksikielisyyttä on tutkittu aika paljon. Suomessa on tutkittu päiväkotikäisiä kielikyylapsia, koululaisia, maahanmuuttajaryhmiä sekä suomi-ruotsi -kaksikielisyyttä. (Hassinen, 2005, s. 11–15).

1.2 Toisen kielen oppiminen

Kielitaito on mahdollista määritellä usealla eri tavalla (Nissilä ym., 2006, s. 40–49). Useimmiten käytetty määrittelytapa on, että kielitaito koostuu puhumisesta, puheen ymmärtämisestä, lukemisesta ja kirjoittamisesta. Lisäksi kielitaitoa on mahdollista arvioida sanaston ja kieliopin osaamisen perusteella, sillä niiden hallitseminen vaikuttaa kaikkii neljään edellä mainittuun toimintaan. Sanaston osaamista pidetään kielitaidon tärkeänä tekijänä niin ensikielen kuin toisen kielen oppijoilla (Vermeer, 2001).

Toisen kielen oppimisprosessia on kuvailtu apukielen jatkumoksi olemattomasta kielitaidosta kohti miltei äidinkielen tasoista osaamista, vaikka tätä tasoa ei aina saavutetaakaan (Laufer, 1998). Tämän näkökulman mukaan toisen kielen omaksumiseen kuuluisi asteittainen sanaston koon kasvu, joka on suurin ero syntyperäisten kielen puhujien ja ei-syntyperäisten kielenoppijoiden välillä. Sanaston määrä ei ole kuitenkaan ainoa tekijä sanaston oppimisen edistymisessä.

Toisen kielen omaksuja voi olla aikuinen tai lapsi ja kieltä voidaan oppia joko muodollisesti koulussa tai epävirallisemmin esimerkiksi päiväkodissa, työpaikalla tai internetissä (Mitchell, Myles & Marsden, 2013, s. 19–20). Toisen kielen oppija rakentaa itselleen vähitellen uuden kielen tiedon ja taidon kognitiivisten kykyjensä voimin (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka, 2006, s. 48). Tämä kielen oppimisen prosessi tapahtuu osin tietoisesti ja osin tiedostamatta. Kaksikieliselle kehittyy ajan kuluessa kaksi toisiinsa yhteydessä olevaa kielijärjestelmää (Dijkstra, 2003). On havaittu, että toisen kielen sanastollinen kehitys eroaa selvästi ensikielen sanaston kehityksestä (Singleton, 1999, s.

182). Kuitenkin toisen kielen oppijoilla ilmenee myös lukuisia samankaltaisia vaikeuksia kuin ensikielen oppijoillakin.

Kaksikielisyyteen ja kielen omaksumiseen vaikuttavia tekijöitä on useita (Ellis, 2005; Hassinen, 2005, s. 17–19). Näitä ovat esimerkiksi sukupuoli, älykkyys, muisti, motivaatio ja henkilön oma suhtautuminen ja tietoisuus omaksutuista kielistä. Kaksikielisyyden monimuotoisuuteen vaikuttavat kielten tasapaino, osattujen kielten lukumäärä sekä typologiset ominaisuudet.

Kun lapsi oppii toista kieltä leikki-ikänsä jälkeen, hänen täytyy suhteuttaa uuden kielensä jo olemassa olevaan äidinkieleensä (Korpilahti, 2010). Tällöin lapsen on kiinnitettävä moneen eri piirteeseen huomiota opitellessaan uutta kieltä; äänneisiin, ääntämiseen, sanojen merkityksiin sekä lauserakenteisiin, jotka kaikki ovat usein erilaisia kuin lapsen äidinkielessä. Koska simultaanissa kaksikielisyydessä lapsi omaksuu kahta kieltä syntymästään tai varhaiskehityksestään lähtien, hän kykenee erottelemaan molempien kielten äänneet ennen kuin ensimmäisten sanojen omaksuminen alkaa.

Kun lapsi oppii uutta kieltä myöhemmällä iällä, ovat merkittävässä osassa muistitoiminnot, jotka jäsentävät tietoa ja kognitiiviset prosessit, jotka välittävät tietoa (Korpilahti, 2010). Kouluiässä tapahtuvaan toisen kielen oppimiseen vaikuttavat kielen meta-aidot ja kieliä vertailevat kognitiiviset prosessit. Kun lapsi oppii toisen kielen vartuneempana, hänellä on jo valmiina yksi omaksuttu kieli ja hän kognitiivisesti kypsempi kuin silloin, kun omaksui ensikieltänsä (Paradis, 2007).

Siihen, kuinka vaikeaksi toisen kielen oppimisen kokee, vaikuttavat oppijan ominaisuuksien lisäksi hänen lähtökielensä ja -kulttuurinsa sekä aiemmat oppimiskokemuksensa (Nissilä & Mustaparta, 2005). Muita uuden kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ovat oppijan koulutustaso, motivaatio, kielellinen lahjakkuus, muisti ja persoonallisuus. Myös opettaja voi vaikuttaa oppimisolosuhteisiin paljon.

Jotta lapsi oppisi käyttämään uutta kieltä, tulee hänen käyttää kieltä luonnollisissa kommunikaatiotilanteissa ja myös sellaisten lasten kanssa, joilla tämä toinen kieli on äidinkielenään (Korpilahti, 2010). Opittavaa kieltä olisi hyvä kuulla ja käyttää monenlaisissa eri tilanteissa, jotta lapsi oppisi sen monipuoliset vivahteet.

1.2.1 Ensikieli, äidinkieli ja toinen kieli

Ensikieli opitaan jo pienenä omassa kodissa omilta vanhemmilta ilman tietoista panosta tai opetusta (Martin, 2003). Ensikielen oppiminen tarkoittaa sitä, että lapsi oppii kaikille kielille yhteisen perustan eli kielen yleensä (Nissilä ym., 2006, s. 59–61). Tämän perustan myötä lapsi voi oppia uusia kieliä.

Termeinä ensikieli ja äidinkieli ovat haastavia, sillä niiden määrittelyyn voidaan käyttää eri kriteereitä (Hassinen, 2002). Näitä termejä käytetään useimmiten lapsen ensisijaisesti ja ensimmäisenä omaksutusta kielestä. Joidenkin lasten elämässä voi olla kaksi tai useampia kieliä ihan syntymästä lähtien. Kosonen (1995) määrittelee äidinkielen kieleksi, jolla perhe kommunikoi keskenään ja jolla lapsi ajattelee ja tuntee. Latomaan (2003) määritelmän mukaan äidinkieli on se kieli, joka on opittu ensin ja johon kielen oppija samaistuu.

Toisen kielen määritelmällä tarkoitetaan, että puhuja osaa ensikielen lisäksi jotain toista kieltä ja käyttää sitä arjessaan (Martin, 2003). Toisella kielellä tarkoitetaan jotain muuta kieltä kuin syntyperäistä kieltä tai äidinkieltä (Mitchell & Myles, 1998, s. 1–21) ja toista kieltä omaksutaan yleensä kyseisen kieliyhteisön parissa (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka, 2006, s. 13; Dufva, Vaarala & Pitkänen, 2007). Toinen kieli opitaan vasta myöhemmin ensikielen oppimisen jälkeen (Mitchell & Myles, 1998, s. 1–21).

Toinen kieli tarkoittaa kuitenkin eri asiaa kuin vieras kieli (Martin, 2003). Niiden ero piilee oppimiskontekstissa. Toisen kielen oppimisen motivaatio lisääntyy usein itseltään, kun oppijalla tulee toisen kielen ympäristössä tarve ja usein myös pakko käyttää toista kieltä. Suomea toisena kielenä opiskeleva oppilas joutuu myös luokkahuoneen ulkopuolella käyttämään toista kieltä, joten hän hakee S2-oppitunneilla selityksiä ja järjestystä kohtaamiinsa kieliaineisiin.

Vaikka ensikielen ja toisen kielen suhde oppimisprosessissa on paljon tutkittu aihe, siitä ei ole saatu kovin selkeitä tuloksia (Nissilä ym., 2006, s. 59–61). Tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että hyvät ensikielen taidot ovat pohja toisen kielen oppimiselle (Nissilä ym., 2006, s. 59–61; Korpilahti, 2010). Alkuperäisen äidinkielen hyvän hallinnan on myös todettu tukevan kognitiivista kehitystä ja oppimisedellytysten käyttöönottoa (Korpilahti, 2010). Riittävä ensikielen taito on pohja toisen kielen kognitiivisesti ja akateemisesti korkealle tasolle.

1.2.2 Suomi toisena kielenä

Suomi toisena kielenä -määritelmä tarkoittaa sitä, että kielen oppijan ensikieli on jokin muu kuin suomen kieli (Martin, 2003). Uuteen kulttuuriin sopeutumisen kannalta vuorovaikutus ja uuden kielen oppiminen ovat erittäin tärkeitä (Kosonen, 1994). Maahanmuuttajataustaiset oppilaat sijoitetaan yleensä luokalle, joka vastaa hänen tietojaan ja taitojaan sekä ikäänsä (Kuusela ym., 2008, s. 22). Eri koulut järjestävät resurssiensa mukaan tukiopetusta maahanmuuttajille eri oppiaineissa joko valtakielellä tai toisinaan myös oppilaan omalla äidinkielellä. (Kuusela ym., 2008, s. 22). Oppilaan oman äidin kielen opetusta on mahdollista saada, jos kunta sitä järjestää.

Jos oppivelvollisuusikäinen tai esikouluikäinen maahanmuuttaja ei ole suomen tai ruotsin kielen taitotasoltaan vielä tarpeeksi vahva perusopetuksen ryhmissä opiskelemaan, hän voi saada perusopetukseen valmistavaa opetusta (VALO) (Kuusela ym., 2008, s. 20). Valmistavan opetuksen tavoitteena on, että maahanmuuttajataustainen lapsi saa riittävät valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten. Tavoitteena on myös, että lapsen tasapainoinen kehitys turvataan ja kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan helpottuu.

Suomen kieli mielletään usein vaikeaksi (Nissilä & Mustaparta, 2005). Tämä johtuu pitkälti siitä, että suomi on niin erilainen kieli. Suomen kielessä sanat ovat pitkiä, sillä sanojen keskinäisiä suhteita ilmaistaan päätteillä ja liitteillä. Myös sanamuotojen suuri määrä saa aikaan vaikean kielen vaikutelman. Haastavaksi suomen kielessä koetaan myös partitiivi, astevaihtelut, lauseenvastikkeet sekä se, että syntaktiset, pragmaattiset ja semanttiset valinnat on opittava tilanne kerrallaan. Helpottaviksi seikoiksi suomen kielessä mielletään yleensä artikkelien ja kieliopillisen suvun puuttuminen sekä määräisien ja epämääräisien muotojen puuttuminen. Helpotusta tuovia piirteitä ovat myös sanajärjestyksen vapaus, kirjain-äännevastaavuus, intonaation tasaisuus, vokaalisointu, verbien aikamuodot sekä se, että suomen kieli on säännönmukaista sekä paino on aina ensimmäisellä tavulla. Oppijoiden yksilöllisten erojen vuoksi eri asiat ovat eri ihmisille haasteellisia (Nissilä & Mustaparta, 2005). Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että mitä etäisempi oppijan lähtökieli ja -kulttuuri ovat suomen kielestä ja Suomen maasta, sitä enemmän hän tarvitsee aikaa ja harjoittelua oppiakseen kielen.

Maahanmuuttajataustaisilla lapsilla kestää vahvan ja monipuolisen suomen kielen taidon oppimisessa useita vuosia (Kosonen, 1995). Sama tulos on saatu myös muissa maissa tehdyissä tutkimuksissa toisen kielen oppimisesta. Vahva suomen kielen taito

tarkoittaa, että suomen kielestä on tullut välinekieli eli lapsi alkaa ajatella ja oppia kyseisen kielen avulla. Katsotaan, että lapselle kehittyy pintasujuva kieli 1–2 ensimmäisen kouluvuoden aikana (Korpilahti, 2010; Skutnabb-Kangas, 1988, s. 14–16). Pintasujuvan kielen avulla lapsen on mahdollista selviytyä päiväkodissa ja koulun ensimmäisillä luokilla (Korpilahti, 2010). Valtakielen oppimiseen ikätasoaan vastaavaksi sekä siihen, että kielestä tulee niin sanottu ajattelun kieli, aikaa kuluu noin 3–7 vuotta (Korpilahti, 2010; Skutnabb-Kangas, 1988, 14–16).

1.3 Lukemisen taidot

Lukemistapahtuma on vuorovaikutusta lukijan ja tekstin välillä, jolloin yhdistyvät tekstin visuaalinen informaatio ja lukijan ei-visuaalinen taustainformaatio (Ahvenainen ja Holopainen, 2005, s. 51–57). Lukemisen aikana lukija saa tekstistä informaatiota, käsittelee sitä ja reagoi kyseiseen informaatioon. Tekstistä luettu informaatio herättää lukijassa ajatuksia ja tunteita. Hoover & Gough (1990) loivat käsitteen lukemisen yksinkertainen malli, jonka mukaan luetun ymmärtäminen on yhdistelmä dekodauksista sekä kielellistä ymmärryskykyä. Riittävään lukutaitoon tarvitaan näitä molempia (Takala, 2008).

Dekoodauksen eli teknisen lukemisen käsitteellä tarkoitetaan kirjoitettujen merkkien muuttamista äänteiksi tai foneemeiksi käyttäen tietoa kirjain-äännevastaavuudesta (Woore, 2010; Takala, 2008, s. 19) sekä tehokasta sanan tunnistamista, kykyä määrittää nopeasti kirjoitettu tuotos (Hoover & Gough, 1990). Tehokas sanan tunnistaminen, kyky määrittää nopeasti kirjoitettu tuotos, mahdollistaa pääsyn mentaaliseen leksikoon ja näin lukija saa semanttisen informaation sanatasolla. Dekoodauksen väitetään olevan tärkeä, mutta laiminlyöty taito toisen kielen opettamisessa ja oppimisessa (Woore, 2010). Pitkittäistutkimuksissa on todettu, että dekodaus on toisen kielen oppijoilla merkittävä varhainen lukutaitojen ennustaja (Lervåg & August, 2010; Verhoeven, 2000) ja ainakin yksikielisillä dekodauksen ja luetun ymmärtämisen välillä on nähtävissä tilastollisesti merkitsevä yhteys (Seppänen, 2010).

Lukemisen tutkijat määrittelevät nykypäivänä luetun ymmärtämisen monitahoiseksi prosessiksi (McLaughlin, 2012). Luetun ymmärtämisellä tarkoitetaan taitoa, jolla lukija saa selville luetun tekstin keskeisen sisällön (Vauras ym., 1994). Kun lukija yhdistää

aiempaa tietoansa ja sitä tietoa, jota tekstistä lukee, syntyy tekstin merkitys (McLaughlin, 2012). Hyvä luetun ymmärtäminen edellyttää, että lukijalla on sujuva peruslukutaito, mutta myös hyvät kuullun ymmärtämisen taidot (Poskiparta, 1995). Se, että lukija ymmärtää lukemansa, on monin tavoin perusta oppimiselle (Lehto, 2008).

Luetun ymmärtämisen tarkastelulla saadaan tietoa lapsen ymmärtämistaitojen kehitymisestä ja ymmärtämisprosessista itsestään (Lehtonen, 1993, s. 19). Kun taas analysoidaan lukemisprosessia, voidaan saada tietoa lukemaan oppimisesta kuin myös mahdollisista vaikeuksista lukemisessa. Lukemisen yksikertaisen mallin mukaan luetun ymmärtämisen taitojen vaihtelu ensikielen ja toisen kielen oppijoiden välillä on määriteltävissä dekodauksen ja kielellisen ymmärryskyvyn taidoilla sekä niiden vuorovaikutuksella (Hoover & Gough, 1990).

Jotta lapsi oppisi lukemaan ja kirjoittamaan, täytyy hänen kielellisen tietoisuuden taitonsa olla tarpeeksi kehittyneet (Poskiparta, 1995). Tietoisuus kirjoitetusta kielestä sekä äännetietoisuus muodostavat Lundbergin ja Höienin (1991) mukaan kielellisen tietoisuuden. Kun lapsi oppii kirjoitetun ja luetun kielen merkityksen eri tilanteiden kautta, hänen tietoisuutensa kirjoitetusta kielestä kehittyy. Äännetietoisuuden ansiosta taas lapsi kykenee jakamaan kuulemaansa kieltä osiin (esimerkiksi tavuiksi ja äänteiksi), mutta myös muodostamaan sanojen osista kokonaisuuksia.

Sysmälinen (2006) toteaa pro gradu-tutkielmansa tulosten perusteella, että maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen lukemis- ja kirjoittamistaidoissa esiintyy suurta vaihtelua. Verrattuna samalla luokkatasolla oleviin natiiveihin kielenpuhujiin esiintyy maahanmuuttajataustaisilla lapsilla viivettä lukemis- ja kirjoittamistaidoissa, joskin poikkeuksiakin löytyy. Sysmälinen mukaan lasten välistä taitojen vaihtelua selittää pitkälti maahantuloikä sekä valtakielen vaikutuspiirissä eletty aika, joskin ei aina.

Maahanmuuttajataustaiset toisen kielen puhujat ovat monissa maissa, esimerkiksi Norjassa, yliedustettuina heikosti menestyvien lukijoiden joukossa (August & Hakuta, 1999). Viime vuosina on tehty Skandinavian maissa tutkimuksia, joiden mukaan vanhempien koulutus korreloi yleisesti nuorten oppijoiden lukutaitojen kanssa (Hvistendahl & Roe, 2004; Linnakylä, Malin, & Taube, 2004). Tutkimuksissa on havaittu, että vanhempien koulutuksen ja lukutaitojen yhteys on vahva erityisesti maahanmuuttajaoppilailta. Aukrustin (2008) tutkimuksessa kontrolloitu äidin koulutustaso ei kuitenkaan ennustanut lasten lukitaitoja.

1.4 Nimeäminen ja sanasto

Nimeäminen tarkoittaa kielellisen symbolin antamista jollekin kohteelle (Lehtonen, 1993, s. 50). Nimeämisen aikana palautetaan muistista sanoja puhevirtaan jokapäiväisessä kielenkäytössä (Tuovinen ja Leppäsaari, 2001). Seuraavat kielen osaprosessit ovat osallisina nimeämis- ja mieleen palauttamisen prosessissa: valikoiva tarkkaavaisuus, informaation organisointi ja integrointi, fonologiset ja semanttiset prosessit sekä motoriset prosessit (esim. artikulaatio) (Lehtonen, 1993, s.54).

Sanat ovat keskeisiä kielen osia kommunikoinnissa (Tuovinen ja Leppäsaari, 2001). Sanoja tarvitaan kohteiden nimeämiseen, erilaisten toimintojen, ominaisuuksien ja lukumäärien kuvaamiseen. Jotta oikea sana löytyy ja nimeäminen onnistuu, on puhujalla oltava toimiva kognitiivinen, kielellinen ja oraalis-motorinen järjestelmä (Snyder & Godley, 1992).

Sanasto on aina ollut kiinnostuksen kohteena tutkittaessa toisen kielen oppijoita ja kaksikielisiä henkilöitä (Cenoz ym., 2003). Sanaston omaksumisen tutkimus on keskittynyt tarkastelemaan ensimmäisen ja toisen kielen sanastollisten toimintojen samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia sekä muodon ja merkityksen suhdetta yhden tai kahden kielen prosessoinnissa.

Wolfen (1984, 89–92) sanan mieleen palauttamisen ja lukemisen prosessien mallissa kuvataan aikaisempiin tutkimustuloksiin perustuen prosessien yhteisiä sekä erillisiä alaprosesseja (ks. Lehtonen, 1993, s. 64–65). Prosesseja on neljä: havainnointi- ja käsittelyprosessit, leksikaaliset ja motoriset prosessit.

Sanasto voidaan määritellä pitkäkestoisessa muistissa olevaksi sanojen varastoksi, josta kieliopilliset rakenteet ja lauseet muodostetaan (Jackendoff, 2002). Sanaston kasvu on perusta kielen kehittymiselle (Nissilä & Mustaparta, 2005). Sanaston opettamisen merkitystä painotetaan uusissa opetussuunnitelman perusteissa. Sanaston osaamista pidetään nykyään tekijänä kielitaidossa ja koulumenestyksessä (Vermeer, 2001). Tämä on osittain siksi, että sanastolla on yhteyksiä tekstin ymmärtämiseen.

Sanasto voidaan jakaa ymmärtävään ja tuottavaan (Crow, 1986; Nation, 2001, s. 24). Ymmärtävä sanasto käsittää vastaanotetun kieliaineksen, joka on saatu joko muiden ihmisten puhetta kuulemalla tai lukemalla ja jonka henkilö ymmärtää. Tuottavalla sanastolla tarkoitetaan kieltä, jonka henkilö itse tuottaa joko puhumalla tai kirjoittamalla

ja jonka avulla halutaan välittää viesti muille ihmisille. Joskus näille käsiteille käytetään synonyymeja passiivinen (ymmärtävä) ja aktiivinen (tuottava) sanasto (Laufer, 1998).

Sanaston oppiminen alkaa konkreettisista substantiiveista, joita tulee opeteltua ympäristön esineitä osoittelemalla ja niistä kyselemällä (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka, 2006, s.76). Substantiivien lisäksi mukaan tulevat melko varhain olla-verbi sekä persoonapronominit.

Yksi tapa oppia sanoja ja niiden merkityksiä on kuunteleminen (Nation, 2001, s. 114). Kielen oppijoiden sanaston tulisi kattaa vähintään 95 % meneillään olevan tuotoksen sanoista, jotta he ymmärtäisivät tuotoksen kohtuullisen hyvin ja jotta he voisivat arvata asiayhteyden kontekstin perusteella. Maahanmuuttajataustaisten lasten sanaston määrällistä tasoa on mahdollisuus kehittää esimerkiksi käyttämällä lukemiseen ja kuulonvaraiseen toimintaan painottuvaa harjaannuttamisohjelmaa (Kaario, 2012).

Syntyperäisten kielten puhujia koskevat tutkimukset ovat osoittaneet, että toisen kielen oppijan tulisi hallita hyvin paljon sanoja (Nation, 2001, s. 9). Kuitenkin jotkin sanat ovat paljon enemmän käytössä kuin toiset. Kun suunnitellaan pitkän aikavälin opintoja ja sanaston opettelua, voidaan ottaa huomioon kolmen tyyppiset sanastoon liittyvät piirteet, jotka helpottavat päätöstä: kuinka paljon sanastoa on opittava kuinka paljon kyseisessä kielessä on sanoja, kuinka paljon sanoja syntyperäinen puhuja tietää sekä kuinka paljon sanoja kielen käyttö edellyttää (Nation, 2001, s. 6).

1.5 Kuullun ymmärtäminen

Kuullun ymmärtämisellä tarkoitetaan taitoa, jolla kuulija saa selville puhujan viestin merkityksen tai keskeisen sanoman (Vauras ym., 1994). Kuulija hyödyntää kaikenlaista kielellistä tietoa ja taitoja kuunnellessaan puhetta, jotta saisi selvää kuulemastaan informaatiosta (Andringa, Olsthoorn, van Beuningen, Schoonen & Hulstijn, 2012). Kuulija myös erottaa puhetta taustahälystä, jakaa puheen virtaa sekä hahmottelee sanojen rajoja. Kuulija valikoi käyttöön sanoja suuresta sanojen valikoimastaan ja käyttää hyväksi yksittäisten sanojen syntaktista ja semanttista tietoa, jotta pystyy muodostamaan niistä laajemman lausekontekstin. Tämän lisäksi lauseiden merkitykset yhdistetään meneillään olevaan keskusteluun (Cutler & Clifton, 1999).

Kuullun ymmärtäminen on taito, johon vaikuttavat monet eri tekijät, esimerkiksi meta-kognitio ja käsitteiden hallinta (Vauras ym., 1994). On tärkeää, että kuullun ymmärtämisen prosessit toimivat nopeasti ja tehokkaasti (Cutler & Clifton, 1999). Myös kielellisten kykyjen, esimerkiksi yleisten kognitiivisten taitojen, katsotaan olevan mukana kuunteluprosessissa. Tärkeitä ovat etenkin kyky tallentaa ja käsitellä kielellistä informaatiota. Näitä kaikkia taitoja ja resursseja henkilö tarvitsee, jotta hänellä voi olla hyvät kuullun ymmärtämisen taidot.

Kuullun ymmärtämisen taitojen pohjalta oppija alkaa omaksua ääntämistaitoja (Nissilä, ym., 2006, s. 105–109). Suomen kielen intonaatio, rytmi ja painotukset eroavat huomattavasti monista oppijoiden lähtökielistä, joten näitä asioita harjoittelemalla voidaan opetella kuullun ymmärtämisen tarkkuutta. Jotta uutta kieltä voitaisiin oppia, on oppijan aluksi erotettava, missä kohti sanat ja lauseet loppuvat. Sen lisäksi on tärkeää tunnistaa, miten suomen kielen sana- ja lausepaino jäsentävät eri kokonaisuuksia.

Andringan ym. (2012) tutkimuksessa pyrittiin selittämään ja vertailemaan yksilöllisiä eroja kuullun ymmärtämisessä kielen syntyperäisillä puhujilla ja ei-syntyperäisillä puhujilla. Syntyperäisillä puhujilla kuullun ymmärtämisen todettiin olevan kielitaidon toiminta ja suorituskyky, jonka avulla voidaan prosessoida kielellistä informaatiota. Ei-syntyperäisillä kielen puhujilla kuullun ymmärtämisen taas todettiin olevan yhdistelmä tietoa ja päättelykykyä. Työmuistin ei katsottu selittävän yksilöllisiä eroja kuullun ymmärtämisessä syntyperäisillä tai ei-syntyperäisillä puhujilla. Erot siinä, miten kokee kyseisen kielen, selittivät paremminkin tuloksia molemmissa ryhmissä.

Tutkimuksissa on todettu, että syntyperäisten ja ei-syntyperäisten kuulijoiden ymmärtämisprosessit eroavat kahdessa eri suhteessa (Andringan ym., 2012). Ensinnäkin syntyperäiset ja ei-syntyperäiset kielen puhujat eivät luota samoihin vihjeisiin puheen prosessoinnissa; ei-syntyperäiset puhujat näyttäisivät kykenevän vähemmän hyödyntämään syntaktista informaatiota. Toiseksi, ei-syntyperäiset puhujat eroavat syntyperäisistä puhujista kielellisten vihjeiden käytön tehokkuudessa ja automaattisuudessa.

1.6 Nimeäminen ja lukemisen taidot toisen kielen oppijoilla

Useissa tutkimuksissa on todettu nimeämisen ja lukemisen olevan yhteydessä toisiinsa (Lehtonen, 1993, s. 50). Sanastoa on jo pitkään pidetty vahvasti määräävänä tekijänä lukemisen onnistumisessa (Biemiller, 2003) ja yhteys sanaston ja luetun ymmärtämisen välillä on vakiintunut (Stanovich, 2000; Mezynsky, 1983). Yleiskuvan saadakseen lukijan täytyy hallita 57–70 prosenttia tekstin sanoista (Nissilä & Mustaparta, 2005). Ymmärtääkseen tekstin yksityiskohtia lukijan on ymmärrettävä peräti 95 prosenttia tekstin sanoista. Aikuisilla sanaston hallitsemisen on vahvemmin yhteydessä toisen kielen luetun ymmärtämiseen kuin lapsilla (Jeon & Yamashita, 2014).

Sanojen tunnistaminen on lukemisen aikainen jatkuva kognitiivinen toiminta (Perfetti, 2007). Onnistunut luetun ymmärtäminen riippuu vahvasti siitä, kuinka hyvin lukija tietää tekstin yksittäiset sanat (Zhang, 2012) ja kuinka onnistuneesti sana tai sanat on luettu (Perfetti, 2007). Sanaston tietämys ja kieliopin tietämys ovat saaneet luetun ymmärtämisen tutkimuksessa erityistä huomiota. Kirjalliset taidot (lukeminen ja kirjoittaminen) voivat yhtäläillä edistää sanaston kasvua kuin suulliset taidot (kuunteleminen ja puhuminen) (Nation, 2001, s. 144).

Viimeaikaiset tutkimukset ovat osoittaneet, että ensimmäisen ja toisen kielen lukutaitojen tarkastelussa lukemisen osataidoilla näyttäisi olevan suuri vaikutus (Koda, 2007; Stanovich, 2000). Tämän näkemyksen mukaan lukeminen koostuu lukuisista kognitiivisista prosesseista, joita ovat esimerkiksi dekodaus, sanaston hallinta, syntaktinen prosessointi ja metakognitio. Erot ymmärtämistaidoissa voivat nousta esille sanan lukemisen taitojen eroissa. Lukemisen taustalla vaikuttavia osatekijöitä ovat sanan muodot (kieliopillinen luokka, oikeinkirjoitus ja ääntäminen) sekä merkitykset. Kun lukemalla harjoitetaan näitä osatekijöitä, voi sanojen tunnistaminen nopeutua (Perfetti, 2007).

Toisen kielen puhujat käyttävät useita eri tiedonlähteitä lukiessaan toisen kielen tekstiä päätelläkseen tuntemattomien sanojen merkityksiä (Bengeleil & Paribakht, 2004; de Bot, Paribakht & Wesche, 1997). Tällaisia tiedonlähteitä ovat muun muassa kontekstuaaliset vihjeet, sanatason tietämys (esimerkiksi fonologia), lausetason tietämys (esimerkiksi lauseiden merkitys tai syntaksi), diskurssitason tietämys (esimerkiksi tekstin kokonaiskäyttö) ja taustatiedot.

Lervåg & Aukrustin (2010) mukaan sanasto vaikuttaa olevan kriittinen ennustaja varhaisessa luetun ymmärtämisessä niin ensikielen kuin toisenkin kielen oppijoilla. Sanasto näyttäisi kuitenkin myös olevan suurempi luetun ymmärtämisen taitojen ennustaja toisen kielen puhujilla kuin ensikielen ryhmäläisillä. Toisen kielen oppijoiden sanastollisten taitojen rajoitukset näyttäisivät selittävän heidän luetun ymmärtämisen taitojensa kehittymisen viivettä. Tämä taas viittaa siihen, että suullisen sanaston harjoittamisen tulisi olla etusijalla toisen kielen oppijoilla.

1.7 Kuullun ymmärtäminen ja lukemisen taidot toisen kielen oppijoilla

Kuullun ja luetun ymmärtäminen perustuvat samoihin prosesseihin, vaikka tekstin kuunteleminen ja lukeminen ovatkin erilaisia tapahtumia (Holopainen, 2003, s. 19, 31–32). Jeon'n ja Yamashitan (2014) tutkimuksessa todettiin, että kuullun ymmärtämisellä näyttää olevan myös erittäin voimakas korrelaatio luetun ymmärtämisen kanssa. Toisen kielen oppijoiden kuullun ymmärtäminen näytti olevan vahvemmin yhteydessä luetun ymmärtämisen taitoihin kuin ensikielen oppijoilla. Myös aiemmin johdannossa mainittu tutkimus (Proctor, ym., 2005) on tuottanut samansuuntaisia tuloksia kaksikielisten lasten kuullun ymmärtämisen ja luetun ymmärtämisen taitojen yhteydestä.

Syntyperäiset ja ei-syntyperäiset henkilöt kykenevät adekvaatisti ymmärtämään puhutun tekstin 90 prosentin kattavuudella, joskin ei-syntyperäisillä henkilöillä ilmeni huomattavaa variaatiota tässä suhteessa (Zeeland & Schmitt, 2013). Zeeland & Schmitt esittävät, että 90 prosentin ymmärrys riittää onnistuneeseen ymmärtämiseen ei-syntyperäisillä henkilöillä, kun taas Laufer & Ravehorts-Kalovski (2010) eivät usko tämän olevan riittävä määrä ymmärtämiseen. Maahanmuuttajataustaisten lasten kuullun ja luetun ymmärtämisen taitoja on mahdollista edistää harjaannuttamalla näitä taitoja (Salmi, 2011). Salmen tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kyseisiä taitoja harjoitettiin harjaannuttamisohjelmalla, joka sisälsi auditiivista ja visuaalista suomen kielen harjoittamista.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden luetun ja kuullun ymmärtämisen taitojen on todettu olevan heikkomat kuin suomen kielen oppilailla (Sysmälinen, 2006; Apajalahti ja Lehto, 2002). Sysmälinen toteaa pro gradu -tutkielmassaan, että maahanmuuttajataustaisten lasten kuullun ymmärtämisen taidot olivat heikkomat kuin suomenkielisillä

oppilailla ja luetun ymmärtämisen taidot olivat noin puolella aineiston oppilaista hyvin heikot. Puolet näistä oppilaista ylsi suomalaisen luokka-asteen keskitasolle luetun ymmärtämisessä. Sysmälinen (2006) sai pro gradu -tutkielmassaan tuloksen, jonka mukaan maahanmuuttajataustaisten lasten suoriutuminen sanelukirjoituksessa oli heikko. Tämä on suoraan yhteydessä suomen kielen kuullun ymmärtämisen taitoihin. Seppänen (2010) sai pro gradu -tutkielmassaan yksikielisiä toisen luokan oppilaita tutkiessaan tuloksen, jonka mukaan luetun ymmärtämisen taidot eivät olleet yhteydessä kuullun ymmärtämisen taitoihin. Sen sijaan oppilaiden teknisen lukemisen taidot korreloivat voimakkaasti kuullun ymmärtämisen taitojen kanssa.

Jonkin verran löytyi tutkimustietoa maahanmuuttajataustaisten lasten kuullun ja luetun ymmärtämisen taitojen yhteydestä sekä heidän lukemisen taidoistaan yleisesti. Yhtäkään sellaista tutkimusta, jossa olisi tarkasteltu maahanmuuttajataustaisten lasten lukemisen taitoja ja niiden yhteyttä nimeämisen ja kuullun ymmärtämisen taitoihin ei löytynyt. Näin ollen tutkimukseni odotetaan tuovan uutta tietoa maahanmuuttajataustaisten lasten kielellisestä osaamisesta kokonaisuudessaan sekä eri tekijöiden (nimeäminen ja kuullun ymmärtäminen) yhteydestä lukemisen osataitoihin.

2 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Tämän pro gradu -tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaiset lukemisen taidot 4.–6.-luokkalaisilla maahanmuuttajataustaisilla lapsilla (N = 10) on. Lisäksi pyrin tutkimuksessani saamaan vastauksia siihen, ovatko nimeämisen ja kuullun ymmärtämisen taidot yhteydessä lukemisen taitoihin ja millä tavoin. Lukemisen taidoilla tarkoitan tässä tutkimuksessa luetun ymmärtämisen ja teknisen lukemisen taitoja. Tutkimuksessa etsitään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaiset ovat maahanmuuttajataustaisten lasten lukemisen taidot?
2. Ovatko nimeämisen taidot yhteydessä lukemisen taitoihin?
3. Ovatko kuullun ymmärtämisen taidot yhteydessä lukemisen taitoihin?

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

3.1 Koehenkilöt

Tutkittavani (N = 10) olivat keväällä 2014 ja syksyllä 2014 perusopetuksen piirissä olleita 4.–6.-luokkalaisia maahanmuuttajataustaisia oppilaita kahdesta eri oululaisesta koulusta (Taulukko 1).

Kriteereinä koehenkilövalinnassa oli, että oppilaalla ei ole suurempia kehityksen häiriöitä ja että hän on tavanomaisella luokalla. Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat saivat S2-opetusta erillisessä ryhmässä. Ensikielenään heillä kaikilla on jokin muu kieli kuin suomi, ruotsi tai saame. Tutkimusjoukossa ensikieliä oli viittä erilaista. Kolmella oppilaalla ensikielenä oli vietnam, kolmella arabia, kahdella persia, yhdellä tenka ja yhdellä somalia. Tarkemmat kielten murteet jätetään tutkimuksessa mainitsematta, jotta tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden anonymiys säilyisi.

Poikia oli tässä tutkimusjoukossa neljä ja tyttöjä kuusi. Oppilaat olivat testaushetkellä iältään 11–12-vuotiaita. Oppilaiden Suomessa asumisen ajat erosivat toisistaan melko paljon. Kaksi heistä oli syntynyt Suomessa ja muiden oppilaiden maassaoloaika vaihteli kuudesta vuodesta kymmeneen vuoteen.

Taulukko 1. Tutkimuksen koehenkilöt

Oppilas	Sukupuoli	Ikä (v.)	Maassaoloaika (v.)	S2-opetus (v.)
1	P	12	6	3,5, Valo* 2
2	T	12	12	6
3	T	12	6	3,5, Valo 1,5
4	T	12	10	6
5	T	11	9	4,5
6	P	12	7	4,5
7	P	12	7	5,5, Valo 1
8	P	12	12	5,5
9	T	12	6	4,5
10	T	11	8	4,5

*Valmistava opetus

3.2 Menetelmät

Oppilaiden taustatietoja selvitettiin kyselymonisteella (liite 7), jonka he täyttivät minun avustuksellani ennen testausten aloittamista. Kyselymoniste on muokattu versio Reetta Salmen pro gradu -tutkielmaan (2011) tehdystä kyselylomakkeesta. Myös opettajalle suunnattiin kyselymoniste, mutta siitä saadut tiedot jätettiin pois tutkimuksesta aiheen rajaamisen vuoksi.

Tutkimuksessa käytetyt kielelliset testit ovat puheterapeuttien yleisesti käyttämiä normitettuja testejä. Tutkimusjoukon oppilaiden lukemisen taitoja testattiin Sanaketjuteskillä ja Ala-asteen Lukutestin ALLU:n osatesteillä. Sanaketjuteskillä kartoitettiin teknisen lukemisen taitoja ja ALLU:n osatesteillä selvitettiin oppilaiden luetun ymmärtämisen taitotasoa. Bostonin nimentätestillä ja Nopean sarjallisen nimeämisen testillä (NSN) kartoitettiin oppilaiden nimeämistaitoja. Token-testillä tutkittiin oppilaiden kuullun ymmärtämisen tasoa.

3.2.1 Lukemisen taitoja mittaavat testit

Sanaketjutesti on tarkoitettu 8-12-vuotiaan lapsen teknisen lukutaidon eli sanantunnistuksen taidon tason mittaamiseen (Nevala ja Lyytinen, 2000). Sanaketjutesti voi auttaa sellaisen lapsen tunnistamisessa, jolla esiintyy ongelmia sanantunnistuksen prosesseissa. Testissä on neljä erilaista osatestiä: Tavuta sanat, Erotta sanat toisistaan, Etsi kirjoitusvirheet ja Etsi hölynpölyt. Sanaketjutesti mittaa myös sanavarastoa, sillä testin Erotta sanat -osiossa kaikki sanat eivät ole tuttuja varsinkaan nuorimmille oppilaille. Tavutusosiota tarkastellaan erikseen ja vaikka tutkimuksessa se tehtiin oppilaille, jätettiin se kuitenkin pois tarkastelusta, koska testin ohjeistuksessa teknisen lukemisen taidot lasketaan kolmesta osiosta; Erotta sanat toisistaan, Etsi kirjoitusvirheet ja Etsi hölynpölyt.

Sanaketjutestin osatestien pistemäärien perusteella oppilaan taitotaso määritellään olevan jokin väliltä 1–8 (Nevala ja Lyytinen, 2000). Eri osatestien pistemäärät eivät ole suoraan verrattavissa toisiinsa, koska testien vaikeustaso, osiomäärät ja vastausajat vaihtelevat. Kunkin testattavan taitotaso saadaan katsomalla hänen ikäänsä vastaavan luokan normeja. Taitotasolle 1–2 sijoittuvilla oppilaille on vaikeuksia teknisessä lukutaidossa. Taitotasolle 3 sijoittuvilla oppilaille voi olla hankaluuksia sanakoodauksessa. Taitotasolle 4–5 yltävien oppilaiden lukutaito on keskitasoa. Taitotasolle 6–8 sijoittuminen kertoo, että oppilaan taitotaso on yli keskitason.

ALLU on kehitelty mittaamaan 7–13-vuotiaiden lukutaidon tasoa ja testin taustalla olevan tutkimuksen tulokset ovat yleistettävissä suomea äidinkielenään puhuvien lasten keskuudessa (Lindeman, 2000). ALLU on normitettu testi ja sillä on useita eri käyttötapoja. Testillä voidaan mitata teknistä lukutaitoa ja luetun ymmärtämisen tasoa. Testin avulla voidaan verrata lapsen lukutaidon tasoa omaan ikäryhmään tai muihin ala-asteen ryhmiin ja testillä voidaan seurata myös lukutaidon kehitystä. Tässä tutkimuksessa lasten luetun ymmärtämisen taitoja testattiin ALLU:n osatesteillä LY5: Teksti 1, LY5: Teksti 2, LY6: Teksti 1 ja LY6: Teksti 2. Osatestit sisälsivät kaksi molemmille luokkatasoille (5. ja 6.) suunnattua erilaista tietotekstiä kysymyksineen. Luetun ymmärtämistä mittaamaan valitsin juuri tämän kyseisen ALLU-testin osion, koska tietotekstissä sanasto ei ole välttämättä niin vaikeaa kuin kertomustekstissä.

ALLU:n osatestien LY5 ja LY6 eli 5. ja 6. luokan oppilaille suunnatuista tietoteksteistä saadut pistemäärät laskettiin yhteen. Pistemääriä voidaan tarkastella tasoryhmätulkitana, jonka mukaan testattavan oppilaan suoritus tulkitaan hänen ikäänsä vastaavan

luokkatason normien mukaan (Lindeman, 2000). Viidennen luokan oppilaiden tietoteksteistä saadut pisteet sijoittuvat tasoryhmiin 1–8 ja kuudennen luokan oppilaiden tietoteksteistä saadut pisteet ovat tasoryhmissä 1–9. Tiukkojen määritelmien mukaan mikäli oppilas sijoittuu tasoryhmään 1, on hänellä luetun ymmärtämisen vaikeuksia. Karkeamman määritelmän mukaan oppilaalla, joka sijoittuu tasoryhmiin 1–3, on luetun ymmärtämisessä vaikeuksia. Tasoryhmiin 4–6 sijoittuvien oppilaiden luetun ymmärtämisen taso vastaa heidän ikäryhmänsä keskitasoa ja tasoryhmien 7–9 oppilaiden luetun ymmärtämisen taso on yli ikäryhmän keskitason.

3.2.2 Nimeämisen taitoja mittaavat testit

Oppilaiden suomen kielen sanastoa ja nimeämisen taitoja kartoitettiin Nopean sarjallisen nimeämisen testillä ja Bostonin nimentätestillä. Kyseiset testit ovat Suomessa yleisimmin käytetyt nimeämistaitojen arvioimiseen suunnitellut testit (Loukusa, 2007).

Nopean sarjallisen nimeämisen testillä arvioidaan yksiköiden automatisoitumisen tasoa nimeämisenopeuden ja -täsmällisyyden avulla (Ahonen, Tuovinen ja Leppäsaari, 1999). Kyseisen testin normit ovat 6–12,5-vuotiaille. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteeksi on otettu nimeämiseen käytetty kokonaisuus. Virheiden määrä ja niiden laadun analysointi sekä eri osioiden nimeämisaika jätetään tässä tutkimuksessa pois laskuista. Tämä siitä syystä, että muuten testien tulkitseminen ja koko tutkimuksen aineisto olisi muuten laajentunut aiheettoman suureksi. Valitsin tämän testin tutkimukseeni, jotta oppilaiden nimeämisenopeutta voitaisiin kartoittaa.

Bostonin nimentätesti on yksi parhaiten tunnettuja aktiivisen sanavaraston mittareita (Kaplan, Goodglass, Weintraub & Segal, 1983). Se kehitettiin alun alkaen Bostonin yliopiston afasiatutkimuskeskuksessa, mutta se on osoitettu soveltuvaksi myös lasten nimeämistaitojen tutkimiseen (Guilford & Nazojczyk, 1988). Guilfordin ja Nawojczykkin (1988) tutkimuksessa todettiin, että Bostonin nimentätesti erottelee hyvin eri-ikäisten lasten nimeämistaitoja, on helposti toteutettava ja pisteytettävä. Guilford ja Nawojczyk arvioivat tutkimuksessaan 5–12-vuotiaiden lasten nimeämistaitoja Bostonin nimentätestiä käyttäen.

Suomenkielinen versio Bostonin nimentätestistä (Laine, Koivuselkä-Sallinen, Hänninen ja Niemi, 1997) on normitettu suuntaa antavasti 5–12-vuotiaille lapsille, aikuisille ja

afaatikoille (Laine, ym., 1993, 1997) ja sitä käytetään yleisesti suomalaisten lasten nimeämistaitojen tutkimiseen. Testin suomenkielisen version pistemääriä ja normeja on käytetty suuntaa antavina, koska normeerausessa koehenkilöitä on ollut melko alhainen lukumäärä. Loukusan (2007) tarkasteli tutkimuksessaan 3–9-vuotiaiden lasten suoriutumista Bostonin nimentätestistä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että Bostonin nimentätestin avulla voidaan nähdä lasten nimeämisen kehityksen eteneminen. Loukusan (2007) tutkimuksessa ilmeni, että Bostonin nimentätestiä voidaan käyttää myös jo 3–4-vuotiaiden nimeämistaitojen arvioinnissa.

Tässä tutkimuksessa otettiin huomioon Bostonin nimentätestin oikeiden, ilman vihjeitä saatujen, vastausten määrä. Bostonin nimentätesti valittiin tutkimukseen, koska testissä tarkastelun kohteena ovat ensisijaisesti nimeämistapahtuma ja aktiivinen sanavarasto.

3.2.3 Kuullun ymmärtämisen taitoja mittaava testi

Token-testi (De Renzi & Vignolo, 1962) on alkujaan luotu afasiapotilaiden reseptiivisten taitojen kartoittamiseen. Testistä on tehty useita eri versioita, esimerkiksi lapsille normitettu versio (McGhee, Ehrler & DiSimoni (2007)). Myös testin tehtävien määrä vaihtelee eri versioissa. Tutkimuksessani käytettiin De Renzin ja Faglioniin (1978) lyhennettyä versiota testistä, jossa tehtävien lukumäärä on 36. Kyseisessä testissä on oikeiden vastausten pistemäärän lisäksi otettu huomioon kuhunkin osioon (6 kpl) käytetty aika. Maksimipistemäärä tässä Token-testin versiossa on 36. Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu koehenkilöiden oikeiden vastauksien pistemäärää, mutta jätetty kuullun ymmärtämisen prosessointiin käytetty aika pois laskuista, koska mielestäni oikeiden vastausten pistemäärä antaa tarpeeksi kattavan kuvan koehenkilöiden kuullun ymmärtämisen taidoista. Tämän lisäksi Token-testin tuloksia verrataan niin teknisen lukutaidon kuin luetun ymmärtämisen tuloksiin. Testi valikoitui tutkimukseen, koska siinä käsitteet ovat melko yksinkertaisia ja testi kertoo, jos testattavalla on suomen kielen kuullun ymmärtämisen taidoissa hankaluutta.

3.3 Tutkimuksen suorittaminen

Tutkimus oli itsenäinen projekti, jonka tutkimusaineiston keräsin kevään 2014 ja syksyn 2014 aikana. Sain tutkimusjoukkoon oppilaita kahdesta eri oululaisesta koulusta. Tutkimuksen toteuttamista varten hain tutkimusluvan (liite 1) Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuurilautakunnalta. Toimitin tutkimustiedotteet koulujen rehtoreille (liite 2), oppilaiden vanhemmille (liite 3) sekä oppilaille (liite 4). Lisäksi toimitin suostumusluvat oppilaiden vanhemmille (liite 5) ja oppilaille (liite 6), joihin he vastasivat joko myöntävästi tai kieltävästi. Vanhemmille suunnattuja tutkimustiedotteita ja suostumuslupia varten hankin käännökset eri kielille. Käännökset hankin auktorisoiduilta kääntäjiltä, joista oli vielä varmistettava, että he olivat Oulun yliopiston kilpailutettuja kääntäjiä.

ALLU:n osatesti toteutui erikseen ryhmätilanteessa koulupäivän aikana. Toisella koululla ALLU-testauksen suoritti koulun erityisopettaja ja toisella koululla olin testauksissa itse paikalla, kun oppilaat tekivät ALLU-tehtävät S2-oppitunnin aikana. Muut kielelliset testit tein yksilötilanteissa oppilaiden kanssa ja niiden tekemiseen kului aikaa n. 45 minuuttia – 1 h.

Pyrin tekemään testaustilanteista mahdollisimman häiriöttömiä, jotta ulkoiset seikat eivät pääsisi vaikuttamaan oppilaiden testituloksiin. Tein testit seuraavassa järjestyksessä: Token-testi, Sanaketjutesti, Nopean sarjallisen nimeämisen testi ja Bostonin nimentätesti. Tein Token-testin ensimmäisenä siitä syystä, ettei väripalikoiden järjestylyyn kuluisi oppilaan seurassa aikaa. Sanaketjutestin ajattelin vaativan tarkkaa keskittymistä, kuten myös Nopean sarjallisen nimeämisen testin. Tämän vuoksi tein ne heti Token-testin jälkeen. Viimeisenä tehdyn Bostonin nimentätestin ajattelin olevan niin sanotusti helpoin. Hankalimpien sanojen kohdalla annoin oppilaille foneemisia vihjeitä ja tämän myötä he saivat onnistumisen kokemuksia. Tällaisia avustettuja vastauksia en kuitenkaan laskenut testituloksiin mukaan.

Äänitin Bostonin nimentätestin ja Nopean sarjallisen nimeämisen testin tekemisen, jotta myöhemmin suoritettu tulosten laskeminen ja pisteyttäminen helpottuisi. Tokenin testin aikana ja Nopean sarjallisen nimeämisen testin aikana otin aikaa sekuntikellolla. Sanaketjutestissä on annettu jokaiselle osiolle tietty aikaraja, jonka puitteissa oppilaan pitää tehdä tehtävät. Suurimman osan testilomakkeiden merkinnöistä tein testaustilanteen aikana.

3.4 Tutkimusaineiston tilastollinen käsittely

Tutkimusaineisto syötettiin SPSS-ohjelmaan (Statistical Package for the Social Sciences, versio 16.0), jonka jälkeen se analysoitiin aineistoon sopivilla menetelmillä. Tilastollisen päättelyn menetelmät valittiin muuttujien otoskoon ja mitta-asteikon mukaan. Tilastomenetelminä käytettiin parametrittomia menetelmiä, sillä tutkimuksen otoskoko oli pieni ($N = 10$, alle 30). Tällöin on suositeltavaa käyttää parametrittomia testejä, koska niiden avulla saadaan luotettavampi tulos pienille otoksille (Metsämuuronen, 2004, s. 14).

Lukemisen taitojen kuvaukseen käytettiin pylväsdiagrammia, jota voidaan käyttää erityisesti silloin, kun kuvattavan muuttujan luokkia ei ole kovin monta (Nummenmaa, 2007, s. 71). Lukemisen ja kuullun ymmärtämisen taitoja tarkasteltaessa muuttujien arvoja kuvattiin mediaanilla ja keskiarvolla. Keskihajonnalla kuvattiin muuttujan arvojen jakautumista keskiarvon ympärille (Nummenmaa, 2007, s. 59). Lisäksi lukemisen taitoja kuvattiin viivadiagrammilla.

Token-testillä mitattuja kuullun ymmärtämisen taitoja kuvattiin boxplot-kuviolla eli laatikko–janakuviolla. Tämä esitysmuoto on suositeltavin jatkuvan muuttujan jakauman esittämiseen (Nummenmaa, 2007, s. 77).

Joitakin tuloksia tarkasteltiin järjestyskorrelaatiokertoimella, joka on epäparametrinen järjestysasteikkoisille muuttujille kehitetty korrelaatiokerroin (Nummenmaa, 2007, s. 287). Muuttujien välisen korrelaation laskemiseen käytettiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin -testiä, jota käytetään yleisimmin järjestysasteikkoisille muuttujille.

Nopean sarjallisen nimeämisen kokonaisaikaa ja tehtyjen virheiden määrää tarkasteltiin graafisessa hajontakuviossa. Muuttujien välistä korrelaatiota selvitettiin korrelaatiokuvaajalla sekä Spearmanin korrelaatiokertoimella.

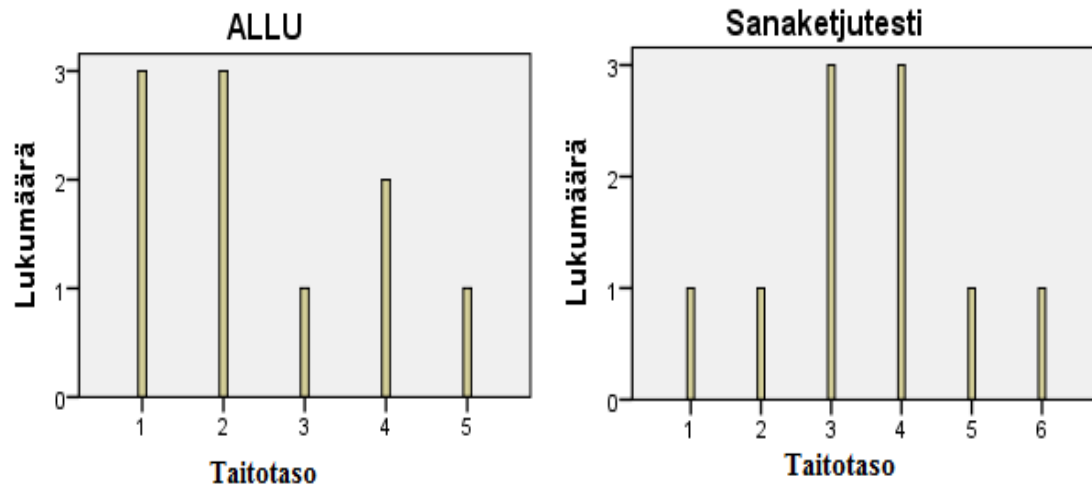
4 TULOKSET

Tässä luvussa tulokset esitetään tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ensin tarkastellaan lukemisen taitoja luetun ymmärtämisen ja teknisen lukemisen näkökulmista. Sen jälkeen tarkastellaan sitä, onko nimeämisen taidoilla (tarkkuus ja nopeus) yhteyttä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lukemisen taitoihin ja jos on, millaisia yhteyksiä. Viimeisessä osiossa tarkastelun kohteena ovat kuullun ymmärtämisen taidot ja lukemisen taidot sekä millaisia mahdollisia yhteyksiä näillä kahdella muuttujalla on.

4.1 Lukemisen taidot maahanmuuttajataustaisilla oppilailla

Tässä tutkimuksessa tarkastelen luetun ymmärtämisen ja teknisen lukemisen taitoja erillään, jotta saataisiin tarkempaa tietoa näiden kahden eri lukemisen osa-alueen vaikutuksesta niin toisiinsa kuin nimeämiseen ja kuullun ymmärtämisen taitoihin.

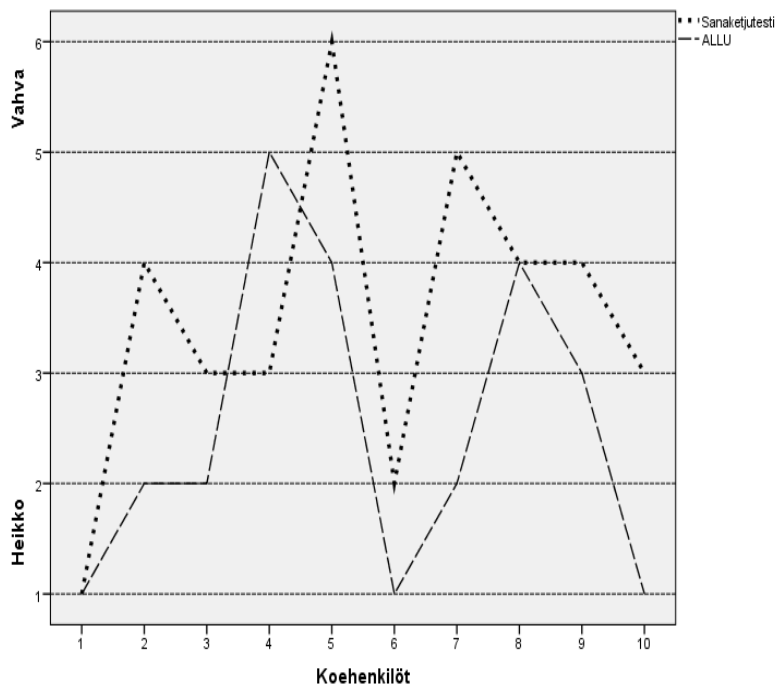
ALLU:n osatesteillä mitattiin koehenkilöiden luetun ymmärtämisen taitotasoa (Kuvio 1). Koehenkilöiden testitulokset sijoituivat välille 1–5, kun taitotasoa on 5.-luokkalaisilla 1–8 ja 6.-luokkalaisilla 1–9. Tuloksista ilmeni, että aineistossa oli kolme koehenkilöä, joiden taitotaso oli 1 ja jolla tiukan määritelmän mukaan on vaikeuksia luetun ymmärtämisessä. Karkeamman määritelmän mukaan aineistossa oli seitsemän henkilöä, joilla on luetun ymmärtämisen vaikeuksia (taitotaso 1–3). Tasoryhmiin 4–6 sijoittuneiden koehenkilöiden luetun ymmärtämisen taso vastasi heidän ikäryhmänsä keskitasoa ja tällaisia oppilaita aineistossa oli kolme. ALLU:n osatestien keskimääräinen taitotaso oli 2,5 ja mediaani 2. Keskihajonnaksi osatestien taitotasosta tuli 1,434.



Kuvio 1. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden (N = 10) suoriutuminen ALLU:n luetun ymmärtämisen osatesteissä ja Sanaketjutestissä.

Sanaketjutestillä mitattiin maahanmuuttajataustaisten lasten teknisen lukemisen taitoja (Kuvio 1). Koehenkilöiden testitulokset sijoittuivat välille 1–6, kun taitotasoa on 1–8. Aineistossa oli kaksi henkilöä, jotka sijoittuivat alimmille taitotasolle 1–2 ja heillä on taitotasomääritelmän mukaan vaikeuksia teknisessä lukutaidossa. Koehenkilöistä kolme sijoittui taitotasolle 3, jonka mukaan heillä saattaa olla hankaluuksia sanakoodauksessa. Taitotasolle 4–5 sijoittui neljä koehenkilöä ja taitotasomääritelmän mukaan heidän tekninen lukutaitonsa on keskitasoa. Yksi henkilö aineistossa sijoittui taitotasolle 6, joka tarkoittaa, että hänen tekninen lukutaitonsa on yli keskitason. Sanaketjutestistä saatu keskimääräinen taitotaso oli aineistossa 3,5 ja mediaani 3,5. Aineiston taitotason keskihajonta oli 1,434.

Luetun ymmärtämisen ja teknisen lukemisen (Kuvio 2) välillä oli havaittavissa kohtalainen, suuntaa antava korrelaatio ($r = 0,575$, $p = 0,082$). Tästä voidaan päätellä, että sellaiset oppilaat, jotka ovat saaneet Sanaketjutestissä hyvät pisteet eli suuria arvoja, ovat saaneet myös ALLU:sta suuria arvoja ja päinvastoin.

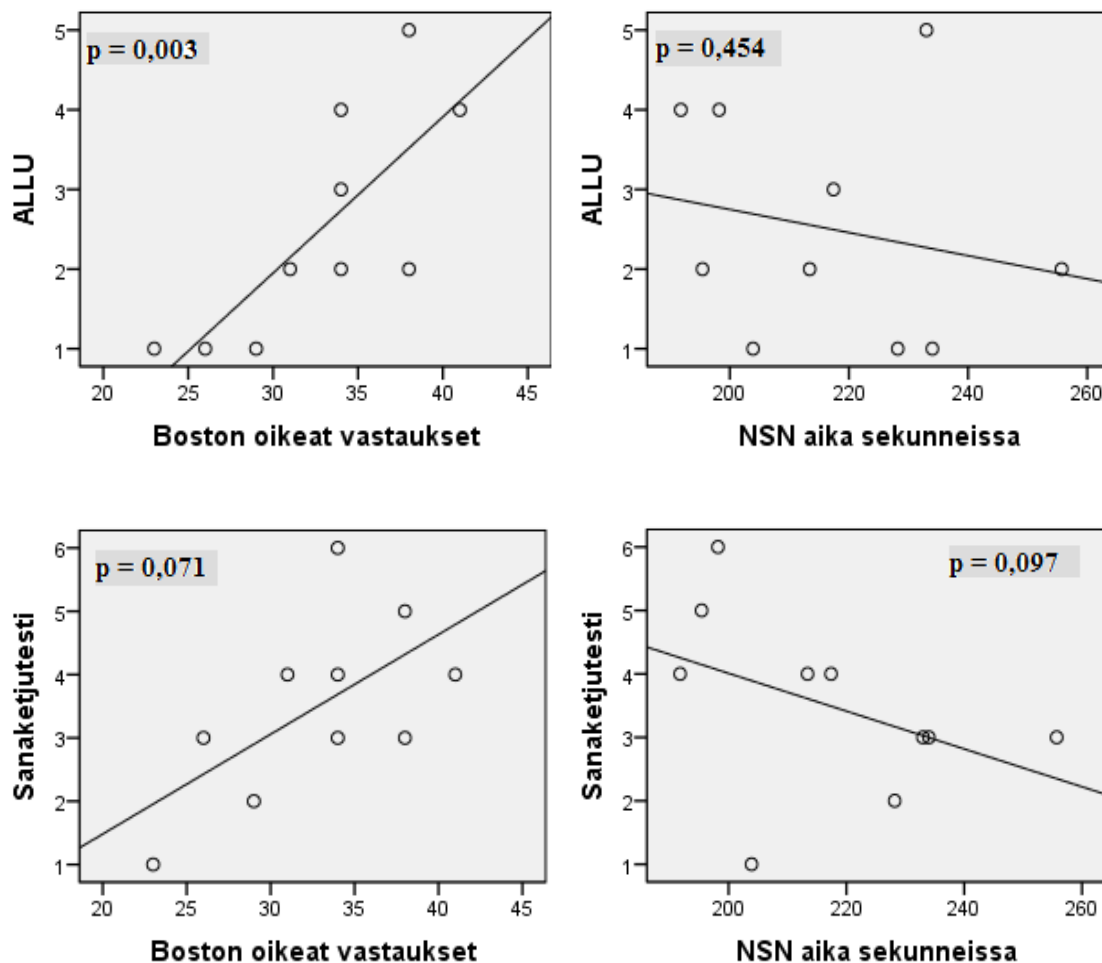


Kuvio 2. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden (N = 10) suoriutuminen ALLU:n luetun ymmärtämisen osatesteissä ja Sanaketjutestissä.

Aineistosta ilmeni, että vain yhdellä koehenkilöllä ALLU:n ja Sanaketjutestin tulokset erosivat voimakkaasti toisistaan.

4.2 Nimeämisen taitojen yhteys lukemisen taitoihin

Nimeämistaitoja mitattiin kahdella eri testillä: Bostonin nimentätestillä ja Nopean sarjallisen nimeämisen testillä (NSN). Tuloksista voidaan havaita (Kuvio 3), että Bostonin nimentätestin oikeat vastaukset (nimeämistarkkuus) ja ALLU:sta saadut tulokset korreloivat tilastollisesti merkitsevästi ($r = 0,823$, $p = 0,003$). Tämä tarkoittaa, että nimeämistarkkuus ja luetun ymmärtämisen taidot ovat voimakkaasti yhteydessä toisiinsa. Jos koehenkilö on saanut hyvät pisteet luetun ymmärtämisessä, niin todennäköisesti hän on saanut hyvät pisteet myös Bostonin nimentätestistä.



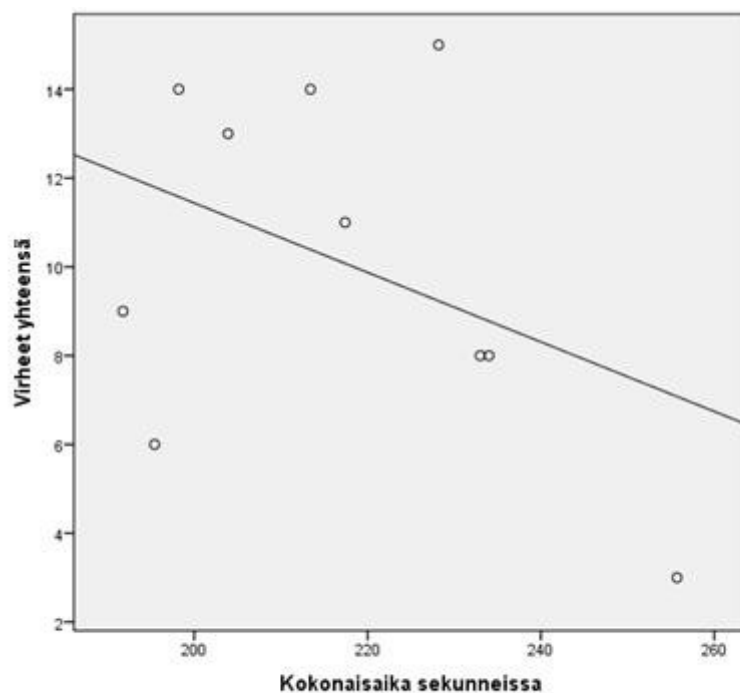
Kuvio 3. Ylempänä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden (N = 10) ALLU:n osatesteissä suoriutumisen yhteys Bostonin nimentätestissä suoriutumiseen ja NSN-testissä suoriutumiseen. Alempana kyseisten oppilaiden Sanaketjutestissä suoriutumisen yhteys Bostonin nimentätestissä ja NSN-testissä suoriutumiseen.

Nimeämisenopeuden (NSN) ja luetun ymmärtämisen taitojen (ALLU) välillä on heikko negatiivinen korrelaatio ($r = -0,268$, $p = 0,454$). Luetun ymmärtämisen ja nimeämisaajan välillä ei siis tämän tuloksen mukaan ole juuri yhteyttä (Kuvio 3).

Sanaketjutestin ja Bostonin nimentätestin pistemäärien välinen korrelaatio on kohtalaisen voimakas ja suuntaa antava ($r = 0,593$, $p = 0,071$). Tämä kertoo, että koehenkilöiden teknisen lukemisen taidot ja nimeämistaidot ovat jonkin verran yhteydessä toisiinsa (Kuvio 3), eli kun koehenkilö on suoriutunut Sanaketjutestissä hyvin, on hän todennäköisesti suoriutunut hyvin myös Bostonin nimentätestissä.

Sanaketjutestin ja NSN-testin välillä on kohtalaisen voimakas negatiivinen riippuvuus ($r = -0,553$, $p = 0,097$), joka on myös suuntaa antava (Kuvio 3). Koehenkilöiden teknisen lukemisen taidot ovat jonkin verran yhteydessä nimeämisenopeuteen. Tämä tarkoittaa, että jos oppilas on suoriutunut Sanaketjutestissä hyvin, on hän todennäköisesti saanut hyvät pisteet myös NSN-testissä.

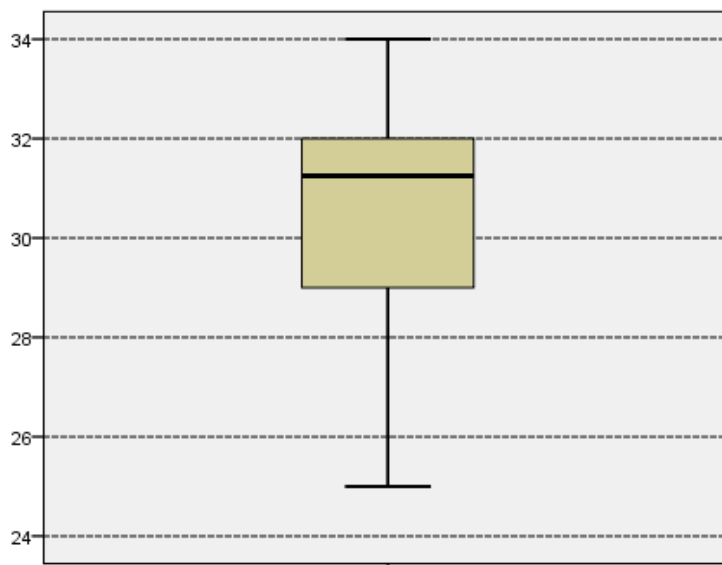
Nopean sarjallisen nimeämisen testissä tehtyjen virheiden ja nimeämiseen käytetyn kokonaisajan välillä (Kuvio 4) on heikko, negatiivinen korrelaatio ($r = 0,268$, $p = 0,454$). Voidaan todeta, että mitä enemmän koehenkilö käytti aikaa nimeämiseen, sitä vähemmän hän teki virheitä. Tuloksissa on kuitenkin nähtävissä, että aineistossa on kaksi henkilöä, jotka poikkesivat tästä mallista hieman, sillä heillä nimeämiseen kului keskimäärin vähän aikaa, mutta tästä huolimatta he tekivät vain vähän virheitä.



Kuvio 4. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ($N = 10$) Nopean sarjallisen nimeämisen testissä tehtyjen virheiden määrä ja testin suorittamiseen kulunut aika.

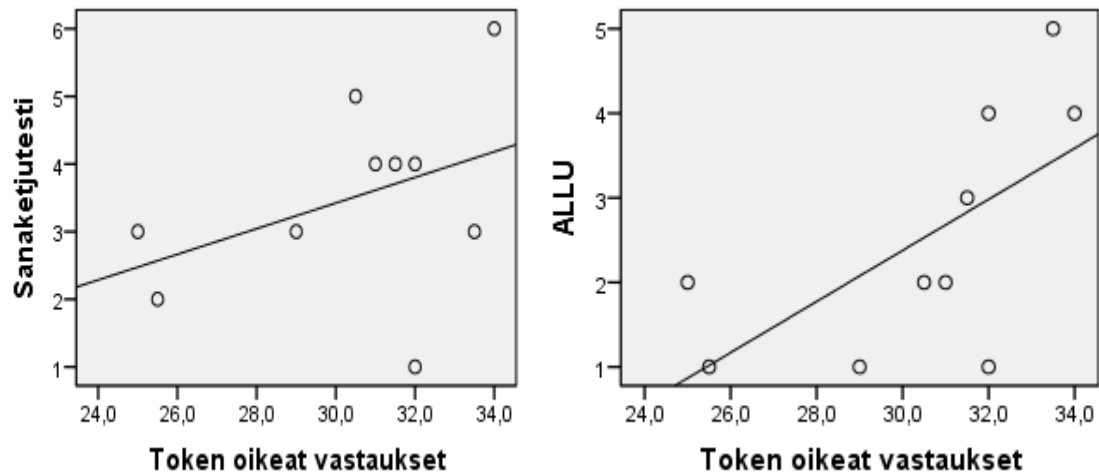
4.3 Kuullun ymmärtämisen taitojen yhteys lukemisen taitoihin

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kuullun ymmärtämisen taitoja tarkasteltiin Token-testillä (Kuvio 5). Testin maksimipistemäärä on 36. Keskimääräinen koehenkilöiden ($N = 10$) pistemäärä testissä oli 30,4 ja mediaani 31,3. Minimipistemäärä, jonka koehenkilöt saivat, oli 25,0 ja maksimipistemäärä 34,0. Hajonta koehenkilöjoukossa oli 3,1. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat suoriutuivat Token-testissä keskimäärin hyvin, muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta.



Kuvio 5. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ($N = 10$) suoriutuminen Token-testissä.

Sanaketjutestin ja Token-testin tulosten välillä on kohtalainen, suuntaa antava korrelaatio ($r = 0,330$, $p = 0,351$). Tuloksista voidaan päätellä (Kuvio 6), että koehenkilöiden teknisen lukemisen taidot ovat kohtalaisesti yhteydessä heidän kuullun ymmärtämisen taitoihinsa.



Kuvio 6. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden (N = 10) lukemisen taitojen yhteys Token-testillä mitattuihin kuullun ymmärtämisen taitoihin. Vasemmanpuoleisessa kuviossa teknisen lukemisen yhteys kuullun ymmärtämiseen. Oikeanpuoleisessa kuviossa luetun ymmärtämisen taitojen yhteys kuullun ymmärtämisen taitoihin.

ALLU:n osatestien ja Token-testin tulosten välinen korrelaatio (Kuvio 6) osoittautui tilastollisesti merkitseväksi ($r = 0,666$, $p = 0,036$). Tämän tuloksen mukaan luetun ymmärtämisen taidot ja kuullun ymmärtämisen taidot ovat voimakkaasti yhteydessä toisiinsa. Tämä tarkoittaa sitä, että niillä koehenkilöillä, joilla luetun ymmärtämisen taidot ovat hyvät, myös kuullun ymmärtämisen taidot ovat hyvät ja päinvastoin.

5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaiset lukemisen taidot maahanmuuttajataustaisilla 4.–6. luokan oppilailla on, sekä onko heidän nimeämisen ja kuullun ymmärtämisen taidoillaan yhteyttä lukemisen taitoihin. Oppilaille tehdyn kyselyn perusteella pohditaan myös taustatekijöitä, jotka ovat mahdollisesti vaikuttaneet lapsen suoriutumiseen. Tutkimusote oli kvantitatiivinen ja tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden yksilöllistä suoriutumista sekä verrattiin heidän suoriutumistaan toisiinsa.

Seuraavaksi arvioin tässä pro gradu -tutkielmassa saatuja tutkimustuloksia, tutkimuksen toteuttamista sekä sen luotettavuutta. Viimeisessä luvussa pohdin tutkimuksen kliinistä merkitystä ja tuon esille mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia.

5.1 Tutkimustulosten arviointi

Tutkimuksessa ilmeni, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden teknisen lukemisen taidot ja luetun ymmärtämisen taidot mukailevat toisiaan kohtalaisesti. Molemmissa lukemisen osataidoissa esiintyi suurta vaihtelua oppilaiden välillä. Koehenkilöjoukossa oli niin heikkoja lukijoita kuin keskitasoisesti tai sitä paremmin suoriutuneita. Nimeämisen taidot (nopeus ja tarkkuus) olivat yhteydessä toisiinsa ja niiden välillä oli kohtalainen, suuntaa antava korrelaatio.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden nimeämisen taidoista tarkkuus korreloi tilastollisesti merkitsevästi luetun ymmärtämisen taitojen kanssa. Tuloksista nousi esille, että myös kuullun ymmärtämisen taidot korreloivat tilastollisesti merkitsevästi luetun ymmärtämisen taitojen kanssa sekä kohtalaisen voimakkaasti teknisen lukemisen taitojen kanssa.

5.1.1 Lukemisen taidot maahanmuuttajataustaisilla oppilailla

Tämän tutkimuksen perusteella maahanmuuttajataustaisten oppilaiden luetun ymmärtämisen ja teknisen lukemisen taitojen välillä on kohtalainen, suuntaa antava yhteys. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että oppilas, jolla on hyvät luetun ymmärtämisen taidot, on todennäköisesti myös hyvät teknisen lukemisen taidot. Tämä tulos on saman-

suuntainen suomea äidinkielenään puhuvien lasten taitojen kanssa; heidän luetun ymmärtämisen taitojen on todettu olevan voimakkaasti yhteydessä teknisen lukemisen taitoihin ainakin vielä peruskoulun toisella luokalla (Seppänen, 2010; Lindeman, 1998). Tutkimuksessani koehenkilöt ovat 4.–6. luokan oppilaita, joten tulos kertoo, että myös tässä iässä maahanmuuttajataustaisilla oppilailla teknisen lukemisen ja luetun ymmärtämisen taidot ovat riippuvaisia toisistaan.

Tutkimuksen tulos maahanmuuttajataustaisten oppilaiden teknisen lukemisen ja luetun ymmärtämisen taitojen yhteydestä on linjassa Melby-Lervågin ja Lervågin (2014) tutkimustuloksiin ensikielen puhujista, joiden mukaan hyvät teknisen lukemisen taidot ovat yhteydessä luetun ymmärtämiseen. Melby-Lervåg ja Lervåg (2014) totesivat tutkimuksessaan myös, että ensikielen puhujilla luetun ymmärtämisen taidot osoittautuivat kohtalaisesti paremmiksi kuin toisen kielen oppijoilla. Kielen ymmärtämisen taitojen vaikutus luetun ymmärtämisen taitoihin kasvoi iän myötä.

On syytä pohtia, mistä luetun ymmärtämisen taitojen eroavaisuudet ensikielen ja toisen kielen puhujien välillä johtuvat. On mahdollista, että ensikielen puhujien etuna luetun ymmärtämisessä ovat sanaston rikkaus ja monipuolisuus sekä oman äidinkielen kielopin hyvä hallinta. Hooverin & Gough'n (1990) mukaan luetun ymmärtämisen taitojen vaihtelua ensikielen ja toisen kielen oppijoiden välillä voidaan määritellä dekodauksen ja kielellisen ymmärryskyvyn taidoilla sekä niiden vuorovaikutuksella. Vertailtaessa ensikielen ja toisen kielen oppijoiden luetun ymmärtämisen taitoja keskenään voi maahanmuuttajataustaisten lasten taitojen heikkous olla selitettävissä osittain lukemisen osataitojen epätasaisella kehityskululla sekä lukemisen osataitojen keskinäisellä suhteella. Olisi asianmukaista määritellä toisen kielen oppijoiden lukemisen taitoja ottaen huomioon siihen vaikuttavat kielen osa-alueet.

Äidinkielenään suomea puhuvilla oppilailla erot luetun ymmärtämisen taidoissa ovat suuret (Heino, 2011; Lepola, ym., 2002). Tässä pro gradu -tutkielmassa saatu tulos kertoo, että myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden välillä esiintyy suurta vaihtelua luetun ymmärtämisen taidoissa. Kun tarkastellaan tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden yksilökohtaista suoriutumista ALLU:ssa, käy tuloksista ilmi, että vain kolme oppilasta kymmenestä ylittää ikäryhmäänsä vastaavalle keskitasolle ja lopuilla oppilailla on testin määritelmien mukaan jonkinasteisia vaikeuksia luetun ymmärtämisen taidoissa.

Teknisen lukemisen taitojen on väitetty olevan merkittävä ja laiminlyöty taito toisen kielen opettamisessa ja oppimisessa (Woore, 2010). Tässä pro gradu -tutkielmassa 4.–6.-luokkalaisten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden teknisen lukemisen taidot olivat valtaosalla oppilaista vähintään keskitasoa. Kaksi oppilasta sai heikohkon tuloksen ja kaksi oppilaista sai yli keskitason tuloksen. Kokonaisuudessaan oppilaiden teknisen lukemisen taidot olivat vahvemmat kuin luetun ymmärtämisen taidot. Jos teknisen lukemisen taidot ennustavat toisen kielen oppijan varhaisia lukutaitoja (Lervåg & August, 2010; Verhoeven, 2000), sen perusteella kahdella tutkimukseen osallistuneista oppilaista lukutaidot ovat ja tulevat olemaan heikohkot, koska he sijoittuivat Sanaketjutesissä alimmille taitotasolle.

Tässä tutkimuksessa on nähtävissä samankaltainen tulos kuin Lehtisen (2002) tutkimuksessa, jonka mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden luetun ymmärtämisen taidot kehittyivät hitaammin kuin teknisen lukemisen taidot. Tähän saattavat vaikuttaa puutteet sanastossa. Sanasto on kiinteästi yhteydessä luetun tekstin ymmärtämiseen ja maahanmuuttajataustaisilla toisen kielen oppijoilla sanaston karttuminen voi olla vielä täysin kesken. Tämä vaikuttaa suoraan siihen, miten paljon lukija saa tekstistä oikeaa informaatiota.

Tämän tutkimuksen tuloksia on mielenkiintoista pohtia suhteessa Haarnin (2012) pro gradu -tutkielman tuloksiin, joiden mukaan maahanmuuttajataustaisilla oppilailla luetun ymmärtäminen tuotti useammin hankaluuksia ensimmäisellä ja toisella luokalla verrattuna suomenkielisiin alkaviin lukijoihin. Kolmannelle luokalle tullessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden luetun ymmärtämisen taso saavutti kuitenkin alkavien lukijoiden tason. Kaikki tutkimuksessani mukana olleet oppilaat ovat ohittaneet jo kolmannen luokan, joten Haarnin (2012) tutkimustiedon perusteella näillä oppilailla luetun ymmärtämisen taitotason tulisi olla vähintäänkin sama kuin suomenkielisillä alkavilla lukijoilla. Haarni (2012) myös totesi tutkimuksessaan, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden teknisen lukemisen taidot kehittyvät samaa tahtia kuin äidinkielenään suomea puhuvilla, alkavilla lukijoilla.

Vanhempien koulutustaustan vaikutuksista nuorten yksikielisten oppijoiden lukutaitoihin on saatu niin puoltavia (Hvistendahl & Roe, 2004; Linnakylä, Malin, & Taube, 2004) kuin päinvastaisia (Aukrust, 2008) tutkimustuloksia. Erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kohdalla vanhempien koulutustaustan ja nuoren oppijan luku-

taitojen yhteyden on todettu olevan voimakas (Hvistendahl & Roe, 2004; Linnakylä, Malin, & Taube, 2004), ja olisikin syytä pohtia, mistä tämä voi johtua. Lapsen toisen kielen osaamiseen kokonaisuudessaan vaikuttavat esimerkiksi kielelle altistumisen määrä ja laatu. On mahdollista, että jos lapsen vanhemmat ovat kouluttautuneita, todennäköisesti heidän suomen kielen taitonsa on keskimäärin parempi kuin kouluttamattomilla vanhemmilla. Tämän myötä myös lapsi kuulee enemmän toista kieltään ja oppii myös käyttämään sitä sujuvammin – ja toisen kielen taidot heijastuvat lukutaitoihin.

5.1.2 Nimeämisen taitojen yhteys lukemisen taitoihin

Tässä tutkimuksessa nimeämisen taidoista tarkasteltiin nimeämisenopeutta ja -tarkkuutta. Tutkimuksen perusteella lukemisen osataidoista nimeämistarkkuus on voimakkaasti ja tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä luetun ymmärtämisen taitoihin. Nimeämisenopeuden ja luetun ymmärtämisen taitojen välillä ei juuri ollut yhteyttä. Nimeämistarkkuus ja nimeämisenopeus olivat kohtalaisesti, suuntaa antavasti yhteydessä teknisen lukemisen taitoihin.

Nimeämistaitojen tarkkuuden ja luetun ymmärtämisen taitojen yhteydestä kaksikielillä saatiin tässä tutkimuksessa samankaltainen tulos kuin Proctorin ym. (2005) tutkimuksessa, jossa todettiin näiden kahden muuttujan olevan yhteydessä toisiinsa. Lehtisen (2002) mukaan puutteet sanastossa voivat vaikuttaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden luetun ymmärtämisen taitojen heikkouteen. Asioiden ja käsitteiden nimeäminen edellyttää, että oppilaalla on aktiivisessa sanavarastossaan kyseiset käsitteet. Tässä pro gradu -tutkielmassa tehdyillä nimeämistesteillä ei ollut mahdollista kartoittaa koehenkilöiden passiivista sanavarastoa, joka kuitenkin aktivoituu lukemisen aikana. Luetun ymmärtäminen onnistuu, jos tekstissä eteen tulevat sanat ovat vähintäänkin lukijan passiivisessa sanavarastossa. Puhujan aktiivisen sanavaraston ja luetun tekstin ymmärtämisen keskinäinen vertailu ei välttämättä aina ole asianmukaista, sillä vaikka lukija ei osaa nimetä jotakin käsitettä, voi hän tästä huolimatta ymmärtää käsitteen tarkoituksen tekstistä lukiessaan ja tämän myötä ymmärtää tekstin.

Tutkimuksen tulos ei ole täysin linjassa Liaoan ym. (2015) tutkimustuloksen kanssa, jonka mukaan nopean automatisoituneen nimeämisen on todettu olevan yhteydessä lukemisen tarkkuuteen ja osittain myös sujuvuuteen. Liaoan ym. (2015) perustelevat tutki-

mustulostaan sillä, että lapsen täytyy hakea ortografisia edustumia pitkäkestoisesta muististaan (Liaoa, ym., 2015). Tässä pro gradu -tutkielmassa kuitenkin lukemisen osataidoista vain tekninen lukeminen oli kohtalaisesti yhteydessä nimeämisenopeuteen, kun taas nimeämisen tarkkuudella eli sanaston tietämyksellä osoittautui olevan suuri merkitys luetun ymmärtämisen taidoissa.

Lervåg & August (2010) ovat todenneet sanaston olevan suurempi ennustaja luetun ymmärtämisen taidoissa toisen kielen puhujilla kuin ensikieltään puhuvilla. Tämän perusteella toisen kielen puhujien sanastoa sekä nimeämisen täsmällisyyttä ja nopeutta mittaamalla on mahdollista kartoittaa heidän luetun ymmärtämisen taitojaan. Lukemisen aikana toisen kielen puhujien etuna on se, että he osaavat päätellä tuntemattomien sanojen merkityksiä toisen kielen tekstistä lukuisten tiedonlähteiden avulla.

Sellaiset maahanmuuttajataustaiset oppilaat, joilla on vaikeuksia nimeämisen taidoissa, voivat hyötyä lukemistehtävistä, joissa harjoitellaan lukemisen taustalla vaikuttavia osatekijöitä eli kieliopillista luokkaa, oikeinkirjoitusta ja ääntämistä. Perfettin (2007) mukaan näin sanojen tunnistamisen prosessi voi nopeutua.

Zhang (2012) sai tutkimuksessaan tuloksen, jonka mukaan toisen kielen sanaston tuntemus liittyy merkittävästi luetun ymmärtämisen taitoihin. Tämä tutkimus tukee tästä pro gradu -tutkielmasta saatua tulosta nimeämistarkkuuden ja luetun ymmärtämisen tilastollisesti merkitsevästä yhteydestä. Zhangin (2012) tutkimuksen mukaan kieliopillisten taitojen yhteydestä luetun ymmärtämisen taitoihin ei ole vahvaa näyttöä. Jeon & Yamashita (2014) taas tulivat eräässä tutkimuksessaan siihen tulokseen, että toisen kielen kielioppi on yksi merkittävimmistä toisen kielen luetun ymmärtämisen kanssa korreloivista tekijöistä sanaston osaamisen sekä toisen kielen dekodeeraamisen lisäksi. Kyseisessä tutkimuksessa ilmeni, että kieliopin ja sanaston hallitseminen ovat yhtä tärkeitä tekijöitä luetun ymmärtämisen onnistumisessa.

Sanaston osaaminen on määrävänä tekijänä lukemisen onnistumisessa (Biemiller, 2003). Tämän vuoksi tässäkin pro gradu -tutkielmassa esiin nousut nimeämistarkkuuden vahva yhteys luetun ymmärtämiseen on loogisempi tulos kuin nimeämisenopeuden vahva yhteys luetun ymmärtämiseen. Tämän pro gradu -tutkielman tulokset vahvistavat sitä tutkimustietoa, jonka mukaan sanaston ja luetun ymmärtämisen välinen yhteys on todettu vakiintuneeksi (Stanovich, 2000; Mezynsky, 1983). Kyseinen

toteamus pätee tämän tutkimuksen perusteella myös maahanmuuttajataustaisiin toisen kielen puhujiin.

Kun verrattiin oppilaiden tuloksia Nopean sarjallisen nimeämisen testissä nimeämisen tarkkuuden ja nopeuden suhteen, havaittiin, että tarkkuus ja nopeus korreloivat keskenään. Tämä tarkoittaa, että mitä enemmän oppilas käytti aikaa nimeämiseen, sitä vähemmän hän teki virheitä. Aineistossa oli kuitenkin kaksi oppilasta, jotka nimesivät yksiköitä täsmällisesti, mutta käyttivät siihen keskimääräistä vähemmän aikaa. Syynä tähän voi olla, että näiden oppilaiden suomen kielen sanasto on jo pitkälle automatisoitunut.

Lukitaitojen on todettu olevan yhteydessä maahanmuuttajien toisen kielen suullisiin taitoihin (sanasto ja kuullun ymmärtäminen) sekä luokkahuoneessa puheelle altistumiseen (Aukrust, 2008). Tutkimuksen mukaan luokkahuonesanaston rikkaus ja diskursiivinen monimutkaisuus ennustavat oppilaiden toisen kielen sanaston taitoja ja myös kuullun ymmärtämisen taitoja. Voisi ajatella, että kun toisen kielen oppijat viettävät aikaa natiivien kielen puhujien kanssa, heidän kielellinen ilmaisunsa rikastuisi ja monimutkaistuisi, koska he saavat mallia monipuolisesta sanastosta ja oikeanlaisesta kielioipista. Aukrustin (2008) tutkimustietoa ajatellen hyvää kielen mallia saavien oppilaiden lukemisen taidot olisivat suullisten ja kuullun ymmärtämisen taitojen lisäksi vahvemmat kuin niillä, jotka eivät saa oikeaoppista kielen mallia yhtä paljon.

5.1.3 Kuullun ymmärtämisen taitojen yhteys lukemisen taitoihin

Suurin osa tässä tutkimuksessa mukana olleista maahanmuuttajataustaisista oppilaista suoriutui kuullun ymmärtämistä mittaavassa Token-testissä keskimäärin hyvin. Tutkimuksen perusteella oppilaiden teknisen lukemisen ja kuullun ymmärtämisen taidot ovat suuntaa antavasti yhteydessä toisiinsa, kun taas heidän luetun ymmärtämisen ja kuullun ymmärtämisen taidot ovat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä toisiinsa. Tämä tulos on yhdenmukainen aiempien tutkimustulosten (Proctor ym., 2005; Jeon & Yamashitan, 2014) kanssa, joiden mukaan luetun ymmärtämisen ja kuullun ymmärtämisen taitojen välillä on voimakas korrelaatio. Jeon & Yamashita (2014) totesivat tutkimuksessaan myös, että tämä yhteys on voimakkaampi toisen kielen oppijoilla kuin ensikielen oppijoilla.

Tutkimuksen tulos on luetun ymmärtämisen ja kuullun ymmärtämisen taitojen suhteen eri kuin Seppäsen (2010) pro gradu -tutkielmassa sekä Nationin ja Snowlingin (2004) tutkimuksessa saadut tulokset. Seppäsen (2010) mukaan yksikielisten toisen luokan oppilaiden kyseiset taidot eivät olleet yhteydessä toisiinsa, kun taas näiden oppilaiden teknisen lukemisen ja kuullun ymmärtämisen taidot olivat vahvasti toisiinsa yhteydessä. Seppäsen (2010) tutkimustulosta verrattaessa tämän pro gradu -tutkielman tuloksiin on pidettävä mielessä, että Seppäsen tutkimuksen koehenkilöt ovat iältään nuorempia kuin tämän pro gradu -tutkimuksen koehenkilöt, sekä myös yksikielisiä. Tämä vaikeuttaa vertailua. Nation ja Snowling (2004) totesivat myös tutkimuksessaan, että yksikielisillä 8–13-vuotiailla lukijoilla molemmat taidot, luetun ymmärtäminen ja tekninen lukeminen, ovat yhteydessä kuullun ymmärtämisen taitoihin.

Teknisen lukemisen taitojen on todettu olevan voimakkaammin yhteydessä luetun ymmärtämisen taitoihin kuin kuullun ymmärtämisen taitoihin niin kauan, että teknisen lukemisen taidot automatisoituvat (Adlof ym., 2006; Diakidoy ym., 2005; Gough ym., 1996; Juel, 1988). Tähän tutkimustietoon nojaten voidaan päätellä, että tämän pro gradu -tutkimuksen oppilaiden teknisen lukemisen taidot ovat automatisoituneet, sillä kuullun ymmärtämisen taitojen yhteys luetun ymmärtämisen taitoihin osoittautui erittäin vahvaksi, kun taas teknisen lukemisen taidot korreloivat vain kohtalaisesti luetun ymmärtämisen taitojen kanssa.

Kun tarkastellaan tutkimuksen oppilaiden kuullun ymmärtämisen taitoja yksilötasolla, voidaan todeta, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat suoriutuivat kuullun ymmärtämistä mittaavassa Token-testissä keskimäärin hyvin, sillä testin maksimipistemäärä on 36 ja tutkimuksen koehenkilöiden pistemäärien keskiarvo 30,4. Muutamalla oppilaalla tulos oli heikompi, mutta ne eivät kuitenkaan alittaneet 25 pistettä. Kuullun ymmärtämisen taitoja mittaavassa testissä menestymiseen voivat vaikuttaa esimerkiksi sanaston kapeus, kuulomuistin heikkous tai kyseisessä testissä käytettyjen käsitteiden vakiintumattomuus.

Lukuisissa tutkimuksissa on todettu, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden luetun ymmärtämisen ja kuullun ymmärtämisen taidot ovat heikommat kuin samanikäisillä äidinkieleltään suomenkielisillä oppilaille (Kangasluoma ja Ollila, 1993; Apajalahti ja Lehto, 2002; Lehtinen, 2002; Sysmäläinen, 2006). Hooverin ja Goughin (1990) mukaan kielellisen ymmärryskyvyn taidot, dekodeustaidot sekä näiden välinen vuorovaikutus

määrittelevät luetun ymmärtämisen taitojen vaihtelua ensikielen ja toisen kielen oppijoiden välillä. Kuullun ymmärtämisen taitojen oletetaan sisältyvän kielellisen ymmärryksen taitoihin. Näin ollen toisen kielen oppijoiden luetun ymmärtämisen taidot ja kuullun ymmärtämisen taidot ovat keskenään vuorovaikutuksessa lukemistapahtuman aikana ja yhdessä vaikuttavat luetun ymmärtämisen onnistumiseen.

Onnistuneessa kuullun ymmärtämisessä on tärkeää hyvät yleiset kognitiiviset taidot sekä informaation tarkka tallentaminen ja käsitteleminen (Cutler & Clifton, 1999). Luetun ymmärtämisen prosessissa nämä samat taidot ovat varmasti ratkaisevassa asemassa onnistuneen luetun ymmärtämisen takaamiseksi. Jos toisen kielen oppijalla luetun ymmärtäminen on hidasta ja tuottaa hankaluuksia, on näitä edellä mainittuja taitoja hyvä harjoitella ja vahvistaa.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyyys

Tutkimuksen asetelma oli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yksilöttestaus erilaisia kielellisiä testejä käyttäen. Tutkimus oli itsenäinen projekti ja tutkimusaineiston keräämiseen kehitelty testikokonaisuus tarkentui tutkimuksen edetessä. Tutkimusasetelman vahvuutena on testien monipuolisuus, sillä ne mittaavat koehenkilöiden kielellisiä taitoja monelta kielen eri osa-alueelta.

Tutkimukseen oli melko haastavaa saada koehenkilöitä mukaan. Oppilaiden vanhemmille toimitettuihin tutkimustiedotteisiin, joissa pyydettiin lupa lapsen osallistumiselle tutkimukseen, moni vastasi kieltävästi. Lopulta kuitenkin kahdesta eri koulusta saatiin suhteellisen samanikäinen aineisto (11–12 vuotta), jossa sukupuolet jakaantuivat melko tasaisesti (kuusi tyttöä ja neljä poikaa). Nämä asiat lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Koehenkilöiden maassaoloaika vaihteli 6–12 vuoden välillä, osa heistä oli syntynyt Suomessa. Muita tekijöitä, kuten ensikieltä, maassaoloaikaa, suomen kielelle altistumisen kestoa ja laatua sekä kognitiivisia taitoja, ei ollut tämän tutkimuksen toteutuksessa mahdollista kontrolloida tarkemmin. Tällaisten tekijöiden kontrollointi lisäisi tutkimustulosten luotettavuutta ja yleistettävyyttä.

Pyrin saamaan testausilanteista mahdollisimman rauhallisen ja rennon. Tästäkin huolimatta joidenkin yksilöttestausten kohdalla saattoi tulla jokin pieni häiriö; joko välituntikello soi, joku oppilaista huusi käytävällä tai joku tuli luokkaan keskeyttämään. Tätä ei

kuitenkaan tapahtunut kovin paljon. Koehenkilöiksi suostuneet oppilaat olivat yksilötestaustilanteissa todella hyvin yhteistyössä ja jaksoivat tehdä kaikki testit samalla kertaa, vaikka muutamien oppilaiden kohdalla selvää väsymistä olikin havaittavissa. Pyrin olemaan jokaisen lapsen kanssa rauhallisesti tutkimustilanteessa. Lapsen jaksamisen kannalta koen, että hetkittäinen kannustaminen on tärkeää. Kokonaisuudessaan tutkimustilanteiden samankaltaisuus ja rauhallisuus sekä oppilaiden yhteistyöhalukkuus lisää tutkimuksen luotettavuutta, joten tämän perusteella tutkimus on luotettava.

ALLU-testin luetun ymmärtämisen testaus suoritettiin koululuokassa opettajan valvonnan alla. Itse olin myös paikalla. Testaustilanne oli rauhallinen lukuun ottamatta oppilaiden satunnaisia kysymyksiä opettajalta. Osalla oppilaista oli ennen aikaista intoa palauttaa vastauspapereita. Opettaja vastasi oppilaiden kysymyksiin lyhyesti ja pyysi oppilaita olemaan hiljaa ja odottamaan kunnes kaikki oppilaat olivat saaneet tehtävät tehtyä. Tämä tutkimustilanne oli suhteellisen hyvä ja luotettava, joskin hätköimisestä syntynyt kiireen tuntu saattoi tuottaa painetta osalle oppilaista.

Tämän tutkimuksen aineisto oli suhteellisen pieni, joten tutkimustulokset ja siitä tehdyt päätelmät ovat suuntaa antavia. Kyseiset tulokset olisi hyvä toistaa suuremmalla otoskoollla ja samoilla tutkimusmenetelmillä, jotta päätelmiä voitaisiin reilummin yleistää. Osa tämän pro gradu -tutkimuksen aineiston oppilaista on simultaanisti kaksikielisiä ja osa peräkkäisesti kaksikielisiä. Testituloksia tarkasteltaessa olisi hyvä pitää mielessä se, kuinka kauan oppilaalla on ollut aikaa omaksua kyseinen kieli ja suhteuttaa sitten se testituloksiin (Korpilahti, 2010). Tutkimuksen koehenkilöt eroavat siis toisistaan siinä, kuinka kauan altistumista toiselle kielelle on tapahtunut ja myös siinä, mikä on altistumisen määrä ja laatu. Lisäksi tämän tutkimuksen koehenkilöjoukko oli melko heterogeeninen äidinkieltensä, Suomessa oloaikansa sekä kielellisten taitojensa suhteen. Tutkimusaineiston heterogeenisyyden vuoksi koehenkilöiden suorituksia ei voida suoravii- vaisesti verrata keskenään eikä tutkimuksessa saatuja tuloksia voida yleistää koskemaan kaikkia maahanmuuttajataustaisia oppilaita.

Arvioinnissa on otettava huomioon, että toisen kielen oppijan oma kieli- ja kulttuuri- tausta sekä sosiaaliset ja psykologiset tekijät voivat osaltaan vaikuttaa testisuoriutumi- seen (Arvonen, Katva & Nurminen, 2010). Kielellisten taitojen kartoitus ennen testien tekemistä ei sopinut aikatauluun ja olisi tuonut runsaasti lisätöitä tutkimuksen suoritta- miseen.

Peräkkäisesti kaksikielillä lapsilla riittävä toiselle kielelle altistuminen alkaa viimeistään silloin, kun he siirtyvät suomenkielisen opetuksen piiriin tai aloittavat päivähoitossa, jossa puhutaan suomen kieltä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat osasivat oletettavasti jo niin sanotun ajattelun kielen, joka opitaan 3–7 vuoden altistumisajassa (Korpilahti, 2010). Ajattelun kielen kehitysvaihe on selkeästi nähtävissä juuri käsitteiden hallinnassa, kuullun ymmärtämisen taidoissa ja kirjallisissa taidoissa. Näiden taitojen tarkastelun ei oleteta olevan liian varhaista tämän tutkimuksen koehenkilöiden kohdalla.

Kaksikielisten lasten kielenkehityksen arvioimiseen ei ole kovinkaan paljon kehitelty menetelmiä Suomessa (Korpilahti, 2010), joten heidän kielellisten taitojen testaaminen ja kuntoutus voi olla haasteellista puheterapeuteille (Lindholm ym., 2007). Suomenkielissä testeissä niiden normit on laadittu yksikielisille lapsille eikä niitä voi suoraan soveltaa kaksi- ja monikielisiin lapsiin. Myös tutkimuksessa käytetyt testit on normitettu suomea äidinkielenään puhuville lapsille, joten tämän vuoksi tulintoja täytyy tehdä varovasti. Kielellisiä osa-alueita ja lukemisen taitoja testattaessa on pidettävä mielessä Suomessa käytössä olevien kielellisten testien rajoitukset. Esimerkiksi Ala-asteen Lukutestin (ALLU) testitulosten tulkinnassa on huomioitava, että kyseinen testi on normitettu 7–13-vuotiaiden, suomen kieltä äidinkielenään puhuvien ja normaaliopetuksessa olevien oppilaiden mukaan (Lindeman, 2000). Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa suomea toisena kielenään puhuvien tuloksia ei voida suoraan verrata omaan ikäryhmään. Tutkimusjoukon oppilailla on erilainen kulttuuritausta ja kotona puhutaan joko kahta kieltä tai pelkästään jotain muuta kieltä kuin suomea.

Puheterapeutti voi testata lapsen äidinkielen taitojen kehittymistä tekemällä lapsen kanssa suomenkielisiä testejä tulkin avustuksella (Korpilahti, 2010). Normien epäpattevyyden lisäksi testien viitteellisiin tuloksiin voi vaikuttaa tulkin toiminta ja se, miten hän kääntää testin sanat ja lauseet. Jotta testin valvoja vaikuttaisi mahdollisimman vähän lapsen suoriutumiseen, on kiinnitettävä huomiota siihen, ettei hän kommentoi testitulanteessa lapsen antamia vastauksia millään tavalla.

Eri tutkimusten tulosten keskinäiseen vertailuun vaikuttaa aina osaltaan se, että maa-hanmuuttajataustaisten lasten kielellisten taitojen tutkimuksessa on usein käytetty erilaisia tutkimusasetelmia ja -menetelmiä. Aiheesta on tehty tutkimusta melko paljon muilla

kuin suomen kielellä, joten näiden tutkimustulosten tarkastelussa jäävät piiloon suomen kielelle ominaiset piirteet ja niiden mahdolliset vaikutukset kielen oppimiseen.

5.3 Tutkimuksen kliininen merkitys

Vaikka ensikielen ja toisen kielen suhdetta oppimisprosessissa on tutkittu paljon, ei siitä ole saatu kovin selkeitä tuloksia. Suomessa lasten kielenkehityksen ja sen häiriöiden sekä näiden kuntoutuksen asiantuntemus on keskittynyt pääosin yksikielisiksi kehittyviin lapsiin (Launonen, 2007). Tämän vuoksi kaksi- ja monikielisten kielellisiä taitoja ja niiden kehittymistä on tärkeää tutkia lisää. Tutkimukseni antaa tärkeää, joskin suuntaa antavaa, tietoa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lukemisen taidoista ja nimeämisen sekä kuullun ymmärtämisen taitojen yhteydestä niihin. Tutkimus antaa tietoa sellaisille henkilöille, jotka ovat tekemisissä toisen kielen oppijoiden kanssa. Heitä ovat muun muassa puheterapeutit, lastentarhanopettajat, opettajat ja erityisopettajat.

Tutkimus antaa aihetta pohtia, millainen merkitys maahanmuuttajataustaisten lasten nimeämisen ja kuullun ymmärtämisen taidoilla on lukemisen taitoja tarkasteltaessa. Kun näiden muuttajien väliset yhteydet ovat paremmin selvillä, voidaan mahdollisiin kielellisten taitojen ja oppimisen vaikeuksiin puuttua jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Nimeämisen ja kuullun ymmärtämisen taitojen harjaannuttaminen voitaisiin kohdistaa lukemisen vaikeuksista kärsiville oppilaille tarkasti ja tehokkaasti, jos näihin prosesseihin liittyvä teoretinen tieto tarkentuisi ja lisääntyisi.

Tässä tutkimuksessa esiin on noussut tieto siitä, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden välillä on nähtävissä suuria eroja luetun ymmärtämisen taidoissa. Tällainen taitojen eroavaisuus vaikuttaa oletettavasti oppilaiden koulumenestykseen. Niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin tietoa omaksutaan ja opitaan paljon luetun tekstin ja sen sisällön ymmärtämisen kautta, kuten esimerkiksi kirjoista, lehdistä, televisiosta ja internetistä. Hyvät lukemisen taidot tekevät lapsen oppimisesta sujuvampaa ja lukemisesta muutenkin miellyttävämpää. Lukemistaitojen lisäksi myös sanaston rikastumista edistää se, että lapsi löytää jo pienestä pitäen häntä motivoivaa materiaalia lukemiseen. Maahanmuuttajataustaisen lapsen kielten sanastojen kehittymiseen vaikuttaa valtavan paljon se, millaisesta kulttuurista hän on lähtöisin. Esimerkiksi kehitysmaasta maaseudulta tulevan

lapsen käytössä oleva sanasto eroaa huomattavan paljon Suomessa syntyneen, suomalaiskulttuuritaustan omaavan kaupungissa asuvan lapsen arkipäivän sanastosta.

Suomen on todettu olevan haasteellinen kieli ulkomaalaisen näkökulmasta. Kielen oppijoiden välillä on runsaasti yksilöllisiä eroja, mutta suomen kielen omaksuminen voi viedä aikansa etenkin sellaisilla lapsilla, joiden lähtökieli ja -kulttuuri eroavat suuresti suomen kielestä ja Suomen kulttuurista. Tässä pro gradu -tutkielmassa oli mukana oppilaita, joiden lähtökielet ja -kulttuurit vaihtelivat suuresti keskenään. Eri kulttuurien välillä sanasto ja käsitteet sekä kielioppi ja kirjain-äännevastaavuus saattavat erota suurestikin toisistaan. Erityisen vaikeaksi suomen kielen omaksumisessa ja oppimisessa koetaan sen pitkät sanat päätteineen ja liitteineen sekä sanamuotojen suuri valikoima (Nissilä & Mustaparta, 2005). Näihin suomen kielen erityispiirteisiin olisi hyvä kiinnittää huomiota opettaessa kieltä maahanmuuttajaoppilaalle.

Jokaisen maahanmuuttajaoppilaan äidinkielen ominaispiirteiden selvittäminen ei ole käytännössä realistinen tavoite, mutta teoriassa tämä helpottaisi opetuksen kohdentamista S2-oppilaille. Vuonna 2013 Suomessa suurimmat vieraskieliset ryhmät olivat venäjän-, viron-, somalin-, englannin- ja arabiankieliset (Tilastokeskus, 2014). Tämän pro gradu -tutkielman tulosten arviointiin saataisiin uusi näkökulma, jos ymmärrettäisiin oppilaiden äidinkielten ominaispiirteitä paremmin. Kielten ominaispiirteiden tiedostaminen auttaisi maahanmuuttajaoppilaille suomen kieltä opettavia ammattilaisia työssään. Kyseisten asioiden opiskelua mietittäessä vastaan tulevat vääjäämättä resurssi- ja aikakysymykset.

Ensikielen hyvä hallinta luo pohjan niin toisen kielen oppimiselle, kognitiiviselle kehitykselle kuin kaikelle oppimiselle (Korpilahti, 2010; Paradis, 2007). Lisäksi ensikielen säilyttämisen ja vahvistamisen on todettu tukevan kaksi- tai monikielisen lapsen kielellisiä taitoja. Tämän pro gradu -tutkielman oppilaiden lukemisen taitojen sekä nimeämisen ja kuullun ymmärtämisen taitojen voidaan olettaa pohjaavan oppilaan ensikielen osaamisesta. Se, kuinka hyvin oppilaat osaavat esimerkiksi kirjoittaa ja lukea omalla ensikielellään, kertoo oman ensikielen osaamisen tasosta jonkin verran. Jos mistään kielestä ei ole muodostunut kunnollista pohjaa, jonka päälle muodostaa suomen kielen taitoja, voi se oletettavasti pahimmillaan johtaa kielen oppimisen hitauteen ja kielellisiin vaikeuksiin.

Tavat, joilla kielen kehitystä tuetaan, vaihtelevat eri perheissä, niin suomenkielisissä kuin maahanmuuttajataustaisissa. Eri paikkakunnilla pyritään resurssien mukaan järjestämään oppilaille opetusta heidän omalla äidinkielellään. Tämä ei kuitenkaan aina ole realistinen tai toteutettavissa oleva tavoite. Sen vuoksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhempien tietoisuutta oman äidinkielen tukemisesta ja sen vaikutuksista olisi hyvä lisätä. Näin maahanmuuttajataustaiset lapset voisivat saada mahdollisimman riittävän pohjan toisen kielen kehittymistä varten.

Lukemisen ja kuullun ymmärtämisen taidot ovat pitkälti kiinni suomen kielen sanaston hallinnasta. Nimeämistäidot kertovat sanojen mieleen palauttamisesta ja aktiivisen sanavaraston tasosta, mutta vaikka lapsen passiivisessa sanavarastossa olisi kyseinen sana, ei se välttämättä ole lapsella käytössä eikä tämän myötä tule nimetyksikään. Kun näitä taitoja tarkastellaan toisen kielen oppijoilla, on hyvä pitää mielessä sanaston luonne; onko se passiivinen vai aktiivinen. Tässä pro gradu -tutkimuksessa testattiin koehenkilöiden aktiivista sanavarastoa nimeämistestien, joissa heidän täytyi nimetä heille näytettyjä kuvia. Passiivista sanavarastoa olisi mahdollista selvittää esimerkiksi vaihtoehtokuvilla, joista lapsi näyttää kuulemansa sanan. Näin saataisiin selville, tunnistaako lapsi eri käsitteitä kuulonvaraisesti ja visuaalisesti.

Suomalaistaustaiset lapset käyvät säännöllisissä neuvolan tarkastuksissa ennen kouluikä (Launonen, 2007), joissa mahdolliset kielenkehityksen vaikeudet tulevat yleensä esille. Monikulttuuriset ja -kieliset perheet eivät aina käytä neuvolan palveluita yhtä säännöllisesti ja tästä syystä heidän lastensa kielenkehityksen yleinen seuranta on satunnaisempaa kuin monien yksikielisten perheiden lasten kohdalla. Maahanmuuttajataustaisen lapsen mahdollisen kielihäiriön määrittely on vaikeaa ja luotettavimman arvon tästä voi tehdä sellainen puheterapeutti, joka hallitsee kyseisen lapsen äidinkielen.

Kieltä opitaan ensisijaisesti olemalla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Olisi tärkeää, että toista kieltä omaksuva lapsi kuulee ja joutuu käyttämään toista kieltään myös päiväkodin ja koulun ulkopuolella vapaa-ajallaan. Kaksi- ja monikielisen tutkimustiedon lisääntyessä osataan toivottavasti tulevaisuudessa tukea entistä paremmin toisen kielen oppijoiden kielellisen osaamisen kaikkia osa-alueita.

5.4 Jatkotutkimusehdotuksia

Mahdollisissa jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista toistaa tämä tutkimus suuremmalla koehenkilöjoukolla ja käyttäen suomea äidinkielenään puhuvien lasten verrokkiryhmää. Näin tutkimustuloksia voitaisiin rohkeammin yleistää ja olisi mahdollista tarkastella ensikielen ja toisen kielen puhujien taitojen välisiä eroavaisuuksia. Lisäksi maahanmuuttajataustaisten lasten koehenkilöjoukosta olisi hyvä saada mahdollisimman heterogeeninen kielitaustan, toiselle kielelle altistumisen sekä maassaoloajan suhteen, jotta voitaisiin arvioida luotettavammin lasten taitoja kielen eri osa-alueilla.

Toisen kielen kieliopin merkityksestä luetun ymmärtämisen sujuvuudessa on saatu eriäviä tutkimustuloksia. Zhangin (2012) mukaan kieliopillisia taitoja ei voida suoraan yhdistää luetun ymmärtämisen onnistumiseen, kun taas Jeon & Yamashita (2014) totesivat kieliopin olevan yksi merkittävimmistä tekijöistä toisen kielen luetun ymmärtämisessä. Maahanmuuttajataustaisten lasten kieliopin hallinnan on todettu kehittyvän hitaammin kuin esimerkiksi suullisen kielitaidon (Kosonen, 1994). Tätä aihetta olisi hyödyllistä tutkia enemmänkin, etenkin juuri suomen kielen kieliopin piirteisiin kohdistuen. Näin voitaisiin helpommin tunnistaa ja erottaa toisistaan tavanomainen kielen oppimisen hitaus ja mahdolliset kielelliset häiriöt.

Koska suomen on todettu olevan haastava kieli maahanmuuttajille, olisi mielenkiintoista tutkia suomen kielen ominaispiirteiden vaikutusta kielen oppimiseen. Tämän myötä juuri suomen kielen oppimisprosessin ymmärtäminen paranisi. Suomen kielen erityispiirteiden huomioonottaminen opetustyössä paranisi, jos tehtäisiin tutkimusta myös eri kielten samankaltaisuuksista ja eroavaisuuksista verrattuna suomen kieleen.

Vanhempien koulutustason on todettu monissa tutkimuksissa vaikuttavan lapsen lukutaitoihin (Hvistendahl & Roe, 2004; Linnakylä, Malin, & Taube, 2004) ja tämä pätee erityisesti maahanmuuttajataustaisissa perheissä. Tämän tutkimustiedon pohjalta voitaisiin päätellä, että vanhempien koulutus tai sen puuttuminen vaikuttaa myös heidän valvotuneisuuteensa ja tietoisuuteensa siitä, miten lapsen kielellisten taitojen kehittymistä voitaisiin tukea. Olisi mielenkiintoista selvittää suomea toisena kielenä omaksuvien lasten eroja vanhempien koulutustaustassa ja tämän vaikutuksista lasten kielellisiin taitoihin.

Tulevaisuudessa olisi hyödyllistä kehittää testausmenetelmiä monikielisen lapsen kielellisten taitojen arvioinnin tueksi. Testausmenetelmien olisi hyvä olla mahdollisimman kielestä riippumattomia, mutta tämä voi kuitenkin olla käytännössä haasteellista toteuttaa. Mitä enemmän toisen kielen oppimisen kehityskulusta ja hallinnasta tiedetään, sitä helpompi olisi järjestää mahdollisia tukitoimia niitä tarvitseville ja luoda testausmenetelmiä kielellisten taitojen arvioimiseen.

LÄHTEET

- Adlof, S. M., Catts, H. W., & Little, T. D. (2006). Should the simple view of reading include a fluence component? *Reading and Writing*, 19, 933–958.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2005). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Special Data Oy.
- Ahonen, T., Tuovinen, S. & Leppäsaari, T. (1999). *Nopean sarjallisen nimeämisen testi*. Haukarannan koulun julkaisusarjat: Tutkimusraportit.
- Andringa, S., Olsthoorn, N., van Beuningen, C., Schoonen, R., & Hulstijn, J. (2012). Determinants of success in native and non-native listening comprehension: an individual differences approach. *Language Learning Club*, 2, 49–78. University of Michigan.
- Apajalahti, J. & Lehto, M. (2002). *Maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen taidot perusopetuksen kuudennen vuosiluokan päättövaiheessa: tapaustutkimus kahdesta kurditytöstä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos.
- Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to school. *First language*, 25, 259–289.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. (2010). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- August, D. & Hakuta, K. (1999). *Educating language-minority children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Aukrust, V. G. (2008). Turkish-speaking first graders in Norway acquiring second language vocabulary, listening comprehension and literacy skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 293–314.
- Baker, C. (2006). *Bilingual education and bilingualism*, 27. *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4. painos). Clevedon: Multilingual matters limited.
- Bengeleil, N. F. & Paribakht, T. S. (2004). L2 reading proficiency and lexical inferencing by university EFL learners. *Canadian Modern Language Review*, 61, 225–250.

- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24, 323–335.
- Bornman, J. & Launonen, K. (2005). Monikulttuurinen kompetenssi ja sen vaikutukset puheterapiatyöhön. *Puhe ja kieli*, 25, 243–255.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (2003). Why investigate the multilingual lexicon? Teoksessa J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (toim.), *The multilingual lexicon* (s. 1–10). Kluwer Academic publishers.
- Crow, J. T. (1986). Receptive vocabulary acquisition for reading comprehension. *Modern Language Journal*, 70, 242–250.
- Cutler, A. & Clifton, C. (1999). Comprehending spoken language: A blueprint of the listener. Teoksessa C. M. Brown & P. Hagoort (toim.), *The neurocognition of language* (s. 123–166). Oxford, UK: Oxford University Press.
- de Bot, K., Paribakht, T. S. & Wesche, M. B. (1997). Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition. *Studies in Second Language*, 3, 309–329.
- De Renzi, E. & Faglioni, P. (1978). Normative data and screening power of a shortened version of the Token test. *Cortex*, 14, 14–49.
- De Renzi, E. & Vignolo, L-A. (1962). The token test: A sensitive test to detect receptive disturbances in aphasics. *Brain*, 82, 665–678.
- Diakidoy, I-A. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationships between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26, 55–80.
- Dijkstra, T. (2003). Lexical processing in bilinguals and multilinguals. Teoksessa J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (toim.), *The Multilingual Lexicon* (s. 11–26). London: Kluwer Academic Publisher.
- Dufva, M., Vaarala, H. & Pitkänen, K. (2007). Vieraat kielet ja monikielisyys. Teoksessa T. Aro, T. Siiskonen & T. Ahonen (toim.), *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä* (s. 156–192). Juva: PS-kustannus.

- Ellis, N. C. (2005). Acquisition. Teoksessa: J. F. Kroll & A. M. B De Groot (toim.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (s. 3–11). Oxford: Oxford University Press.
- Gough, P. B., Hoover, W. A., & Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading . Teoksessa C. Cornoldi & Oakhill (toim.), *Reading comprehension difficulties: Processes and Intervention* (s. 1–113). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Guilford, A. & Nawojczyk, D. (1988). Standardization of the Boston naming test at the kindergarten and elementary school levels. *Language, speech and hearing services in schools*, 19, 395–400.
- Haarni, E. (2012). *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomenkielen lukutaidon kehitys ja lukumotivaatio 1.–3. luokalla*. Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Hassinen, S. (2005). *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Hassinen, S. (2002). Ollako kaksikielinen vai eikö olla? *Virittäjä*, 405–409. Helsinki: Kotikielen seura.
- Heino, T. (2011). Pitkittäistutkimus luetun ymmärtämisen kehityksestä ja sen yhteydestä motivaatioon. Artikkelipro gradu -tutkielmasta.
- Holopainen, E. (2003). *Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 218.
- Hoover, W.A. & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127–169.
- Hvistendahl, R., & Roe, A. (2004). The Literacy Achievement of Norwegian Minority Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (3), 307–324.
- Ikonen, K. (2005). Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmasta käytäntöön* (s.10–23). Opetushallitus.

Jackendoff, R.S. (2002). *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, and Evolution*. Oxford University Press.

Jeon, E., & Yamashita, J. (2014). L2 Reading comprehension and its correlates: a meta-analysis. *Language Learning – A Journal of Research in Language Studies*, 64, 160–212.

Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437–448.

Kaario, J. (2012). *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen sanaston taso ja sen kehittyminen*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, humanistinen tiedekunta.

Kangasluoma, K. & Ollila, J. (1993). *4.–6.-luokkalaisten vietnamilaisen pakolaisoppilaan suomen kielen kuuntelu, luku- ja kirjoitustaidot*. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos.

Kaplan, E. F., Goodglass, H. & Weintraub, S. (1983). *The Boston Naming Test* (2. painos). Philadelphia: Lea & Febiger.

Kauhanen, M., Luokkanen, R. & Manner, K. (1998). Maahanmuuttajaoppilaiden opetus normaaliluokassa. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), *Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä* (s. 17–24). Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja.

Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57, 1–44.

Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence, and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43, 456-473.

Korpilahti, P. (2010). Kaksikielisyys ja kielihäiriöt. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen ja M. Laine (toim.), *Kieli ja Aivot. Kommunikoinnin perusteet, häiriöt ja kuntoutus* (s. 146–152). Turku: Turun yliopisto, kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus.

Kosonen, L. (1994). Vietnamilainen oppilas kahden kulttuurin välissä. Teoksessa L. K. Liebkind (toim.), *Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa* (s. 192–223). Helsinki: Gaudeamus.

Kosonen, L. (1995). Pakolaislasten suomen kielen ja oman äidinkielen hallinta. Teoksessa R. Takkinen & M-L. Haapanen (toim.), *Monikielinen Suomessa* (s. 71–78). Helsinki: Suomen logopedis-foniatriksen yhdistyksen julkaisuja.

Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönneberg, U. & Siniharju, M. (2008). *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus.

Laine, M., Goodglass, H., Niemi, J., Koivuselkä-Sallinen, P., Tuomainen, J. & Marttila, R. (1993). Adaptation of the Boston Diagnostic Aphasia Examination and the Boston Naming Test into Finnish. *Scandinavian journal of logopedics and phoniatrics*, 18, 83–92.

Laine, M., Koivuselkä-Sallinen, P., Hänninen, R. & Niemi, J. (1997). *Bostonin nimentätesti*. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.

Latomaa, S. (2003). Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja oikeus kahteen kieleen. Teoksessa L. Nissilä, H. Vaarala ja M. Martin (toim.), *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille* (s.11–32). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? *Applied Linguistics*, 2, 255–271.

Laufer, B. & Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 1, 15–30.

Launonen, K. (2007). Monikielisyden haasteet kielihäiriöiden tunnistamisessa ja kuntoutuksessa. *Virittäjä*, 2, 240–243.

Lehtinen, T. (2002). *Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla*. Turun yliopiston julkaisuja C: 181.

Lehto, J. (2008). Tekstin ymmärtäminen ja sen vaikeus. Teoksessa M. Takala ja E. Kontu (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* (s. 125–148). Helsinki: Yliopistopaino.

- Lehtonen, H. (1993). *Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lepola, J., Vauras, M. & Poskiparta, E. (2002). Pitkittäistutkimus lukutaidon ja motivaation kehityksestä esikoulusta kahdeksannelle luokalle. *Psykologia*, 37 (1), 33-44.
- Lervåg, A. & Aukrust, G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51:5, 612–620.
- Liaoa, C-H., Dengb, C., Hamiltonc, J., Shuk-Ching Leec, C., Weib, W. & Georgiouc, G. K. (2015). The role of rapid naming in reading development and dyslexia in Chinese. *Journal of Experimental Child Psychology*, 130, 106–122.
- Lindeman, J. (2000). *Ala-asteen Lukutesti: Käyttäjän käsikirja*. Turku: Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus. VAI Lindeman, J. (1998). *Ala-asteen Lukutesti: Tekniset tiedot*. Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus.
- Lindholm, L., Manninen, A., & Nieminen, A. (2007). Monikielinen lapsi puheterapeutin asiakkaana. *Virittäjä*, 2, 244–248.
- Linnakylä, P., Malin, A. & Taube, K. (2004). Factors behind low reading literacy achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (3), 231-249.
- Loukusa, S. (2007). 3–9-vuotiaiden lasten suoriutuminen Bostonin nimentätestistä. *Puhe ja kieli*, 27:4, 141–147.
- Lundberg, I., & Höien, T. (1991). Initial enabling knowledge and skills in reading acquisition: print awareness and phonological segmentation. Teoksessa D.J. Sawyer & B.J. Fox. (toim.), *Phonological awareness in reading. The evolution and current perspectives* (s. 73–95). New York Inc: Springer-Verlag.
- Martin, M. (2003). Kieli on kuin lammikko – johdatusta toisen kielen oppimiseen. Teoksessa L. Nissilä, H. Vaarala & M. Martin (toim.), *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille* (s. 75–91). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- McGhee, R. L., Ehrlert, D. J., & DiSimoni, F. (2007). *TTCF-2: Token Test for children* (2nd ed.). Austin, TX: Pro Ed Inc.

McLaughlin, M. (2012). Reading comprehension: What every teacher needs to know. *The Reading Teacher*, 7, 432–440 .

Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological Bulletin*, 2, 409–422.

Metsämuuronen, J. (2004). *Pienten aineistojen analyysi: parametrittomien menetelmien perusteet ihmistieteissä*. Helsinki : International Methelp.

Mezynsky, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. *Review of Educational Research*, 53, 253–279.

Mikkola, P. & Heino, L. (1997). *Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun*. Turun opettajankoulutuslaitos.

Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories*. New York: Routledge.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27, 342–356.

Nevala, J. & Lyytinen, H. (2000). *Sanaketjutesti - Käsikirja II: tekninen opas*. Niilo Mäki Instituutti & Jyväskylän yliopiston lapsitutkimuskeskus.

Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. (2006). *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä-opetukseen*. Opetushallitus.

Nissilä, L., Vaarala, H. & Martin, M. (2003). Suunta suolle. Teoksessa L. Nissilä, H. Vaarala & M. Martin (toim.), *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille* (s. 5–11). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

- Nissilä, L. & Mustaparta, A-K. (2005). Suomi toisena kielenä –opetus. Teoksessa K. Ikonen (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa–opetussuunnitelmasta käytäntöön* (s. 84–117). Opetushallitus.
- Nummenmaa, L. (2007). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Paradis, J. (2007). Early bilingual and multilingual acquisition. Teoksessa P. Auer & L. Wei (toim.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (s. 15-44). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Peltonen, A. (1998). Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen erityispiirteitä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), *Monikulttuurinen koulu – Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä* (s. 7–15). Joensuun yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357–383.
- Pollari, J. & Koppinen, M-L. (2011). *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Poskiparta, E. (1995). Kielellisen tietoisuuden kehittämisen siirtovaikutus luku- ja kirjoitustaidon sekä luetun ymmärtämisen kehittymiseen. Teoksessa R. Takkinen & M-L. Haapanen (toim.), *Monikielinen Suomessa* (s. 14–24). Helsinki: Suomen logopedis-fo-niatrisen yhdistyksen julkaisuja.
- Proctor, C. P., Carlo, M., August, D., & Snow, C. (2005). Native Spanish-speaking children reading in English: Toward a model of comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 97, 246–256 .
- Salmi, R. (2011). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen kuullun ja luetun ymmärtämisen kehitys: Kyselylomake (Liite 2). Logopedian pro gradu –tutkielma. Oulun yliopisto.
- Seppänen, P. (2010). *Kuullun ymmärtämisen ja dekodauksen yhteys luetun ymmärtämisen taitoihin toisen luokan oppilailla*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, humanistinen tiedekunta.

- Silvén, M. (2010). Lapsen kaksikielinen varhaiskehitys. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.), *Kieli ja Aivot. Kommunikoinnin perusteet, häiriöt ja kuntoutus* (s. 139–145). Turku: Turun yliopisto, kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus.
- Singleton, D. (1999). *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki: Gaudeamus, 1988.
- Snyder, L. S. & Godley, D (1992). Assessment of word-finding disorders in children and adolescents. *Topics in Language Disorders*, 13, 15–33.
- Stanovich, K. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford.
- Sysmälinen, T. (2006). *Kolmas- ja neljäsluokkalaisten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen lukemisen ja kirjoittamisen taidot*. Logopedia pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, suomen kielen, informaatiotutkimuksen ja logopedian laitos.
- Takala, M. (2008). Lukemaan opettaminen. Teoksessa M. Takala ja E. Kontu (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* (s. 13–36). Helsinki: Yliopistopaino.
- Tilastokeskus (2014). Vuoden 2013 väkiluvun kasvusta vieraskielisten osuus 90 prosenttia. Luettu 9.5.2014 osoitteesta http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_tie_001_fi.html
- Tuovinen, S. & Leppäsaari, T. (2001). Sananlöytämisiongelmiä kuntoutus. Teoksessa T. Ahonen ja T. Aro (toim.), *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena* (s. 254–272). Juva: WS Bookwell Oy.
- Vauras, M., Dufva, M., Hämäläinen, S. & Mäki, H. (1994). Kuullun ja luetun ymmärtäminen. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi (toim.), *Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla* (s. 21–35). Turku: Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus.
- Verhoeven, L. (2000). Components of early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4, 313–330.

Verhoeven, L. & Strömquist, S. (2001). Development of narrative production in a multilingual context. Teoksessa: L. Verhoeven & S. Strömquist (toim.), *Narrative Development in a Multilingual Context*, (s. 1–13). Amsterdam: J. Benjamins; Philadelphia.

Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22, 217–234 .

Woore, R. (2010). Thinking aloud about L2 decoding: an exploration of the strategies used by beginner learners when pronouncing unfamiliar French words. *Language Learning Journal*, 1, 3–17.

Zeeland, H., & Schmitt, N. (2013). Lexical coverage in L1 and L2 listening comprehension: the same or different from reading comprehension? *Applied Linguistics*, 4, 457–479.

Zhang, D. (2012). Vocabulary and grammar knowledge in second language reading comprehension: a structural equation modeling study. *The Modern Language Journal*, 96, 558–575.



Oulun kaupunki
Perusopetus- ja nuorisajohtaja
Marjut Nurmivuori
Sivistys- ja kulttuuripalvelut

Yleinen päätös

§ 38/2014

14.04.2014

OUKA/2831/07.01.04.02/2014

Asia Tutkimuslupahakemus/Silja Korpela

Asianosainen Silja Korpela

Selostus asiasta Silja Korpela hakee tutkimuslupaa, jonka tarkoituksena on tutkia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden S2-kielen sanastoa ja kuullun ymmärtämistä ja niiden mahdollisia yhteyksiä luetunymmärtämiseen. Tutkimuksessa on tavoitteena verrata ja kartoittaa S2-kielen kehityksen riskitekijöitä. Aineiston keräämisessä käytetään erilaisia kielellisiä testejä.

Päätös perusteluineen

Hyväksytään hakemuksen mukaisesti.

Allekirjoitus


Marjut Nurmivuori
Perusopetus- ja nuorisajohtaja
puh. 044 703 9767

Valmistelija ja puh. Anja Tuomaala
044 703 9028

Ilmoitus otto-oikeutetulle viranomaiselle

Ei Kyllä
Otto-oikeusviranomainen:

Tiedoksiantaminen hakija Silja Korpela

TUTKIMUSTIEDOTE (KOULUN) REHTORILLE

Olen Oulun yliopiston logopedian opiskelija ja teen pro gradu -tutkimustani suomea toisena kielenä puhuvien kouluikäisten maahanmuuttajataustaisten lasten luetunymmärtämisestä sekä sanavaraston ja kuullun ymmärtämisen yhteydestä siihen.

Pyydän kohteliaimmin lupaa kyseisen tutkimuksen tekemiseen koulunne oppilaille. Tutkimukseni antaa arvokasta tietoa maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen taidoista ja koulumenestyksestä. Puheterapeuttien olisi hyvä olla tietoisia maahanmuuttajataustaisten lasten sanavarastoon ja luetunymmärtämiseen liittyvistä piirteistä ja siitä, miten näitä taitoja voidaan edistää, sillä kaksi- ja monikielisten lasten määrä Suomessa kasvaa koko ajan.

Tutkimukseen liittyy oppilaan sanavaraston arviointi, jonka suoritan koululla lapsen normaalin koulupäivän aikana. Tutkimukseen kuuluu myös luetunymmärtämisen arviointi, jonka tekee vuosittain koulun erityisopettaja. Koulumenestyksen selvittämiseksi opettaja sekä oppilas täyttävät kyselylomakkeen. Arvioinnit tehdään kevään 2014 aikana.

Tutkimukseen osallistuvien lasten nimiä ei mainita missään yhteydessä ja kaikki tutkimukseen liittyvät ja siinä esille tulevat tiedot käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Valmis tutkimus on nähtävissä elektronisessa muodossa Oulun yliopiston opinnäytteiden verkkosivulla, osoitteessa <http://jultika oulu fi>.

Tutkimustilanteita saatetaan äänittää myöhempää analysointia varten ja tutkimuksen valmistumisen jälkeen kaikki äänitteet tuhoataan. Teillä on halutessanne oikeus kieltäytyä tutkimuksesta. Tämä tutkimus ei tule vaikuttamaan kyseisten lasten saamaan opetukseen tai kuntoutukseen.

Mikäli Teillä on kysyttävää tutkimukseen liittyen, vastaan mielelläni kysymyksiin. Työtäni ohjaa logopedian yliopistonlehtori dosentti Anneli Yliherva Oulun yliopiston logopedian oppiaineesta.

Ystävällisin terveisin,

Silja Korpela, logopedian opiskelija

TUTKIMUSTIEDOTE VANHEMMILLE

Olen Oulun yliopiston logopedian opiskelija ja teen pro gradu -tutkimustani suomea toisena kielenä puhuvien kouluikäisten maahanmuuttajataustaisten lasten luetunymmärtämisestä sekä sanavaraston ja kuullun ymmärtämisen yhteydestä siihen.

Pyydän kohteliaimmin Teiltä lupaa tutkia lapsenne pro gradu -tutkimustani varten. Tutkimukseni antaa arvokasta tietoa maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen taidoista ja sen oppimiseen liittyvistä tekijöistä. Puheterapeuttien olisi hyvä olla tietoisia maahanmuuttajataustaisten lasten sanavarastoon ja luetunymmärtämiseen liittyvistä piirteistä ja siitä, miten näitä taitoja voidaan edistää.

Tutkimukseen liittyy lapsenne sanavaraston arviointi, jonka suoritan koululla lapsen normaalin koulupäivän aikana. Tutkimukseen kuuluu myös luetunymmärtämisen arviointi, jonka tekee vuosittain koulun erityisopettaja. Koulumenestyksen selvittämiseksi opettaja sekä oppilas täyttävät kyselylomakkeen. Arvioinnit tehdään kevään 2014 ja syksyn 2014 aikana.

Tutkimukseen osallistuvien lasten nimiä ei mainita missään yhteydessä ja kaikki tutkimukseen liittyvät ja siinä esille tulevat tiedot käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Valmis tutkimus on nähtävissä elektronisessa muodossa Oulun yliopiston opinnäytteiden verkkosivulla, osoitteessa <http://jultika.oulu.fi>.

Tutkimustilanteita saatetaan äänittää myöhempää analysointia varten ja tutkimuksen valmistumisen jälkeen kaikki äänitteet tuhoataan. Teillä on oikeus kieltäytyä tutkimuksesta, eikä tämä tule vaikuttamaan lapsenne saamaan opetukseen tai kuntoutukseen.

Mikäli Teillä on kysyttävää tutkimukseen liittyen, vastaan mielelläni kysymyksiin. Työtäni ohjaa logopedian yliopistonlehtori dosentti Anneli Yliherva Oulun yliopiston logopedian oppiaineesta.

Ystävällisin terveisin,

Silja Korpela, logopedian opiskelija

TUTKIMUSTIEDOTE LAPSELLE ☺

Olen opiskelija Oulun yliopistolta. Opiskelen puheterapeutiksi. Teen opiskeluun liittyvää työtä, jonka aiheena ovat oppilaat, jotka ovat muuttaneet Suomeen muualta. Tutkin tällaisten oppilaiden suomen kielen taitoja, esimerkiksi lukemista, sanojen tuntemusta ja kuullun ymmärtämistä.

Tarvitsen sinun apuasi opiskelutyössäni. Sinun tehtäväsi on osallistua muutamien erilaisten tehtävien tekemiseen. Tehtävissä on paljon kuvia ja sinun tulee kertoa, mitä näet kuvissa. Lisäksi tehtävissä on erilaisia lukemisen harjoituksia. Näitä tehtäviä teemme sinun normaalin koulupäivän aikana koulun tiloissa, 1–2 kerralla. Luetunymmärtämisen tutkimiseen saan tietoja erityisopettajaltasi.

Sinun nimeä ei mainita missään opiskelutyöni osassa. Kaikki tehtävien tulokset pysyvät luottamuksellisina. Valmis opiskelutyöni tulee nähtäväksi internetiin, sivulle <http://jultika oulu.fi>.

Tehtävätilanteita saatetaan äänittää, jotta minä pystyisin myöhemmin tarkistamaan niistä asioita. Sinä voit missä tahansa vaiheessa sanoa, jos et haluakaan osallistua tehtäviin.

Jos sinulla tulee jotain kysyttävää, niin vastaan mielelläni kysymyksiin. ☺

Opiskelutyötäni ohjaa opettaja Anneli Yliherva.

Ystävällisin terveisin,

Silja Korpela

Laita raksi kohtaan 1, jos suostut osallistumaan ja raksi kohtaan 2, jos et suostu osallistumaan tutkimukseeni.

1. Suostun osallistumaan Silja Korpelan tutkimukseen _____

2. En suostu osallistumaan Silja Korpelan tutkimukseen _____

SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN (VANHEMMILLE)

Suostun, että lapseni osallistuu tutkimukseen _____

En suostu, että lapseni osallistuu tutkimukseen _____

Paikka _____

Aika _____

Tutkittavan nimi _____

Henkilötunnus _____

Huoltajanallekirjoitus _____

Tutkimuksen suorittaja

HuK, puheterapeuttiopiskelija, Silja Korpela

SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN (LAPSELLE)

Suostun osallistumaan tutkimukseen _____

En suostu osallistumaan tutkimukseen _____

Nimi _____

Paikka _____

Aika _____

Tutkimuksen tekee

Silja Korpela

Kyselylomake lapsille

Päivämäärä ____ / ____ 2014

Taustatiedot

Nimi.....

Ikä.....

Sukupuoli.....

Äidinkieli.....

Kotikieli (kieli, jota puhut kotona perheesi kanssa)

.....

Onko sinulla sisaruksia? Jos on, mitä kieltä puhut heidän kanssaan?

.....

Kuinka kauan olet ollut Suomessa?

.....

Kuinka paljon/kuinka kauan olet saanut suomen kielen opetusta?

.....

Oletko saanut suomen kielen opetusta muualla kuin koulussa?

.....

Mitä kieltä puhut kavereiden kanssa?

.....

Onko sinulla suomalaisia kavereita/ystäviä?

.....

Osaatko lukea ja kirjoittaa äidinkielelläsi?

.....

Osaatko mielestäsi paremmin suomea vai sitä kieltä, jota puhut vanhempiesi kanssa?

.....

Arvioi, miten hyvin osaat suomenkieltä. Ympyröi numero, joka vastaa haluamaasi vaihtoehtoa.

1	2	3	4
en ollenkaan	vähän	jonkin verran	hyvin

Arvioi seuraavalla asteikolla, kuinka hyvin ymmärrät opettajasi suomenkielistä puhetta. Ympyröi numero, joka vastaa haluamaasi vaihtoehtoa.

1	2	3	4
en ollenkaan	vähän	jonkin verran	hyvin

Arvioi seuraavalla asteikolla, kuinka hyvin ymmärrät suomenkielisiä koulukirjoja. Ympyröi numero, joka vastaa haluamaasi vaihtoehtoa.

1	2	3	4
en ollenkaan	vähän	jonkin verran	hyvin

LIITE 7 (3)

Arvioi seuraavalla asteikolla, kuinka paljon puhut suomea vapaa-ajalla. Ympyröi numero, joka vastaa haluamaasi vaihtoehtoa.

1	2	3	4
en ollenkaan	vähän	jonkin verran	paljon

Motivaatio

Kuinka tärkeää suomenkielen opiskelu on sinulle (ympyröi numero)

...tällä hetkellä?

1	2	3	4
ei yhtään	vähän	jonkin verran	tärkeää

miksi?

.....

.....

.....

...tulevaisuudessa?

1	2	3	4
ei yhtään	vähän	jonkin verran	tärkeää

Millaista suomenkielen opiskelu on mielestäsi?

1	2	3	4
todella vaikeaa	jonkin verran vaikeaa	melko helppoa	helppoa

Mikä suomenkielen opiskelussa on vaikeaa? Rastita kaikki ne vaihtoehdot, jotka koet sinulle vaikeiksi osa-alueiksi.

1. sanojen opettelu _____
2. kielioppi (esimerkiksi taivutusmuodot) _____
3. ymmärtäminen (suomalaisten puhujien ymmärtäminen) _____
4. puhuminen (ääntäminen) _____
5. kirjoittaminen _____
6. lukeminen _____

Mikä suomenkielen opiskelussa on helppoa? Rastita kaikki ne vaihtoehdot, jotka koet sinulle helpoiksi.

1. sanojen opettelu _____
2. kielioppi _____
3. ymmärtäminen _____
4. puhuminen _____
5. kirjoittaminen _____
6. lukeminen _____

Sanasto

Kuinka usein kuulet arkipäivän keskustelussa sanoja, joiden merkitystä et tiedä

1	2	3	4	5
en koskaan	harvoin	joskus	usein	jatkuvasti

Kuinka usein muistat jonkin asian nimen omalla äidinkielelläsi, mutta et suomen kielellä

1	2	3	4	5
en koskaan	harvoin	joskus	usein	jatkuvasti

Missä kouluaineissa sanat tuntuvat helpoilta/hankalilta?

.....
.....
.....

Kuullun ymmärtäminen ja luetun ymmärtäminen

Onko sinun mielestäsi helpompaa ymmärtää puhetta vai kirjoitettua tekstiä? Miksi?

.....
.....
.....

Missä kouluaineissa lukeminen tuntuu vaikealta? Entä helpolta?

.....
.....
.....

Kun opettaja opettaa jonkin asian, jääkö se sinulle paremmin mieleen kuuntelemalla vai kun luet saman asian tekstistä?

.....
.....