



**UNIVERSITY  
OF TURKU**

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHOR	Alisaari Jenni, Turunen Tiina, De Luca Sara
TITLE	Alakoululaisten suomenoppijoiden opetusjärjestelyt ja kielitaidon tason yhteys luetun ymmärtämiseen
YEAR	2021
VERSION	Final draft
Journal	Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI –Bulletin 2021; 31(1)

Copyright (c) 2021 Niilo Mäki säätiö

## **Alakoululaisten suomenoppijoiden opetusjärjestelyt ja kielitaidon tason yhteys luetun ymmärtämiseen**

Jenni Alisaari<sup>1</sup>, Tiina Turunen<sup>2</sup> & Sara De Luca<sup>3</sup>

Turun yliopisto

<sup>1</sup>jenni.alisaari@utu.fi; Assistentinkatu 5, 20014 Turun yliopisto

<sup>2</sup>tmturu@utu.fi; Assistentinkatu 7, 20014 Turun yliopisto

<sup>3</sup>spdelu@utu.fi; Pispalantie 18 B 203, 20380 Turku

Jenni Alisaari työskentelee erikoistutkijana INVEST Lippulaivan sosiologian ryhmässä Turun yliopistossa.

Tiina Turunen työskentelee erikoistutkijana INVEST Lippulaivan psykologian ryhmässä Turun yliopistossa.

Sara De Luca valmistuu pian filosofian maisteriksi Turun yliopiston suomen kielen oppiaineesta.

## Kohokohdat

- Opettajien vastausten perusteella S2-opetukseen tai perusopetukseen valmistavaan opetukseen eivät osallistuneet kaikki niihin oikeutetut oppilaat ja oman äidinkielen opetukseen osallistui vain puolet oppilaista.
- Osallistuminen S2-opetukseen oli yhteydessä opettajien arvioimaan luetun ymmärtämisen kielitaidon tasoon, ja oppilaat, jotka eivät osallistuneet erilliseen S2-opetukseen, saivat keskimäärin parempia tuloksia luetun ymmärtämisen tehtävissä.
- Tutkimukseen osallistuneissa kouluissa S2-opetuksen resurssit on kohdennettu etusijassa oppilaille, joiden kielitaito ja luetun ymmärtämisen taidot ovat kaikkein heikoimmat.
- Suomenoppijoiden luetun ymmärtämisen taitoja voidaan arvioida suomea äidinkielenään puhuville oppilaille tarkoitetulla testillä, kun luetun ymmärtämisen kielitaidon taso on B2 tai sitä korkeampi.

## **Alakoululaisten suomenoppijoiden opetusjärjestelyt ja kielitaidon tason yhteys luetun ymmärtämiseen**

Tutkimuksessa kartoitetaan, millaisia opetusjärjestelyjä on alakoulun suomenoppijoilla eli oppilailla, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame. Mahdollisia opetusjärjestelyjä on neljä: 1) erillinen suomi toisena kielenä ja kirjallisuus- eli S2-opetus, 2) suomenopettaja samanaikaisopettajana, 3) perusopetukseen valmistava opetus ja 4) oman äidinkielen opetus. Lisäksi selvitetään, millaiseksi opettajat arvioivat suomenoppijoiden luetun ymmärtämisen kielitaidon tason Kehittyvän kielitaidon asteikon perusteella, miten arvio vastaa oppilaiden ALLU-testillä arvioituja luetun ymmärtämisen taitoja sekä millaisessa yhteydessä eri opetusjärjestelyt ovat kielitaidon tasoarvioihin ja luetun ymmärtämiseen.

Opettajien vastausten perusteella ( $n = 268$ ) valtaosalla suomenoppijoista äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärä oli S2. Opetusjärjestelyistä S2-opetukseen osallistuminen oli yleisintä. Noin puolet osallistui oman äidinkielen opetukseen, vain kolmasosa oli osallistunut valmistavaan opetukseen, ja samanaikaisopetus oli harvinaisinta. Suomenoppijat, joiden luetun ymmärtämisen opettajat olivat arvioineet B2-tasoiseksi tai korkeammaksi, suoriutuivat luetun ymmärtämisen tehtävistä yhtä hyvin kuin suomi äidinkielenä -oppilaat; alemmille tasoille arvioidut suoriutuivat heikommin. Tulokseen on hyvä suhtautua varauksellisesti, sillä B2-taso edellyttää taitoja, jotka useasti kehittyvät vasta vanhemmilla oppilailla.

Luetun ymmärtämiseltään kielitaidon alemmille tasoille (A1, A2 ja B1) arvioidut oppilaat osallistuivat S2-opetukseen useammin kuin kielitaidon ylemmille tasoille (B2 ja C1) arvioidut. S2-opetukseen osallistuneet myös suoriutuivat luetun ymmärtämisen tehtävissä heikommin kuin ne, jotka eivät osallistuneet erilliseen S2-opetukseen.

Näyttää siis siltä, että tutkimukseen osallistuneissa kouluissa S2-opetuksen resurssit on kohdennettu etusijassa niille oppilaille, jotka sitä eniten tarvitsevat. Tulosten perusteella suomenoppijoiden luetun ymmärtämisen taitoja voidaan arvioida suomea äidinkielenään puhuville oppilaille tarkoitettulla testillä, kun luetun ymmärtämisen kielitaidon taso on opettajien arvioimana B2 tai korkeampi.

Avainsanat: suomenoppijoiden opetusjärjestelyt, ALLU-testi, luetun ymmärtäminen, suomi toisena kielenä, kielitaidon arviointi

## Johdanto

PISA-tulokset kertovat, että sosioekonomisesta taustasta johtuvan eriarvoisuuden vaikutukset oppimiseen ovat lisääntyneet Suomessa (Leino ym., 2019). Erityisesti maahanmuuttajavanhempien tulotasolla on todettu olevan yhteys heidän lastensa koulumenestykseen (Kilpi-Jakonen, 2012). Eriarvoisuuteen ja sen vaikutusten tasaamiseen vaikuttavat kuitenkin myös koulujen tarjoamat opetusjärjestelyt (ks. esim. Tainio ym., 2019). Oppilailla, joiden äidinkieli on muu kuin suomi, ruotsi tai saame tai joilla on muuten monikielinen tausta, on mahdollisuus saada tukea oppimiselleen monenlaisista opetusjärjestelyistä. Kutsumme näitä oppilaita tässä artikkelissa *suomenoppijoiksi*, jota pidämme neutraalimpana terminä kuin käsitteitä *suomi toisena kielenä -oppilas*, *vieraskielinen oppilas* tai *maahanmuuttajataustainen oppilas* (ks. myös esim. Kivirauma, Zacheus & Jahnukainen, 2019), vaikka tiedostammekin, että myöskään valitsemamme termi ei ole täysin ongelmaton.

Suomenoppijoille on tarjottava suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -oppimäärän mukaista opetusta yhtenä äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärästä, mikäli oppilaan huoltajat sitä haluavat ja oppilaan ”suomen kielen peruskielitaidossa on puutteita yhdellä tai usealla kielitaidon osa-alueella, jolloin hänen osaamisensa ei ole riittävää yhdenvertaiseen koulu yhteisön jäsenenä toimimiseen päivittäisessä vuorovaikutuksessa ja koulutyöskentelyssä tai oppilaan suomen kielen taito on muutoin riittämätön suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opiskeluun” (Opetushallitus, 2014, 90). Suomenoppijoille voidaan tarjota myös perusopetukseen valmistavaa opetusta tai oman äidinkielen opetusta. Tähän ei ole kuitenkaan samanlaista velvollisuutta kuin S2-opetuksen tarjoamiseen, vaan tarjonta riippuu opetuksen järjestäjän valinnoista ja resursseista.

Suomen kielen opetus, perusopetukseen valmistava opetus ja oppilaan oman äidinkielen opetus ovat keskeisiä muun muassa opiskelukielitaidon saavuttamisen ja koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden turvaamiseksi (ks. esim. Cummins, 2001, oman äidinkielen tukemisen merkityksestä ja Kuukka & Metsä-Muuronen, 2016, valmistavan opetuksen merkityksestä suomen kielen taidon kehittymiselle). Sen vuoksi on tärkeää tarkastella, miten oppilaat osallistuvat erilaisiin opetusjärjestelyihin, ja seurata myös sitä, vastaako niihin osallistuminen oppilaiden kielitaidon tason mukaisia tarpeita.

Toistaiseksi on olemassa vain vähän tietoa siitä, miten edellä mainitut opetusjärjestelyt ovat käytössä suomalaisissa alakouluissa tai miten ne ovat yhteydessä oppilaiden taitoihin (ks.

kuitenkin Kuukka & Metsä-Muuronen, 2016; Tainio ym., 2019). Ei ole myöskään olemassa riittävää ohjeistusta siitä, millainen kielitaidon taso oppilaalla pitää olla, jotta hänen taitojaan voidaan arvioida testeillä, jotka on suunnattu suomea äidinkielenään puhuville oppilaille.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lukutaito, luetun ymmärtäminen ja niiden arviointi ovat herättäneet paljon keskustelua (Leino ym., 2019). Taitojen arviointi on tärkeää, sillä oikean taitotasoarvion perusteella opettajat voivat suunnata opetustaan oppilaiden tason mukaisesti, mikä on perusopetuslain (628/1998, 5 luku, 22 §) mukaan arvioinnin tehtävä. Lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan ”[a]rviointi perustuu kaikilla vuosiluokilla oppilaiden yhdenvertaiseen kohteluun” (Opetushallitus, 2020c, 4).

Suomenoppijoiden taitojen arviointiin ei ole kattavasti saatavilla erillisiä välineitä, joten opettajat joutuvat hyödyntämään suomenkielisille oppilaille tarkoitettuja testejä ja työkaluja. Esimerkiksi laajasti suomalaisissa kouluissa käytössä olevan ALLU-testin (Ala-asteen lukutesti, Lindeman, 1993) tuloksia tulkitaan vertaamalla niitä testinormeihin, jotka on muodostettu suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden tulosten pohjalta. Testin käyttöoppaan mukaan suomen kielen taitotaso on huomioitava testitulosten tulkinnassa (Lindeman, 1993). Ei ole kuitenkaan olemassa riittävää tietoa siitä, millainen suomen kielen taidon täytyy olla, jotta esimerkiksi lukutaidon tai luetun ymmärtämisen testi ei arvioisi pääasiassa kielitaitoa, ja tähän tarvitaan lisäohjeistusta. Tässä tutkimuksessa keskitytään luetun ymmärtämisen arviointiin.

### **Suomenoppijoiden opetusjärjestelyt**

Koulussa tarvittavan opiskelukielitaidon kehittyminen vie vuosia (Cummins, 2000), ja siksi on tärkeää tarjota oppilaille tukea kielitaidon kehittymiseen. Suomenoppijoita tuetaan erilaisin Opetushallituksen rahoittamin opetusjärjestelyin, joista olennaisia tämän tutkimuksen kannalta ovat suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetus, perusopetukseen valmistava opetus ja oman äidinkielen opetus.

*Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus* (S2) on yksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimääristä (Opetushallitus, 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan (Opetushallitus, 2014) se koskee oppilaita, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame tai joiden tausta on muuten monikielinen. S2-oppimäärä on tarkoitettu oppilaille, joiden suomen kielen taito on vasta kehittymässä ja joilla ei vielä ole riittäviä valmiuksia opiskella suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärää, sekä oppilaille, joiden suomen kielen peruskielitaito on niin alkuvaiheessa, ettei heillä ole edellytyksiä toimia kouluyhteisössä sen yhdenvertaisina jäsenenä päivittäisessä koulutyöskentelyssä ja vuorovaikutuksessa. S2-opetusta on tarjottava oppilaille, mikäli heidän huoltajansa niin valitsevat.

Tainion ja muiden (2019) toimittaman selvityksen mukaan S2-opetusta tarjotaan keskimäärin 46 prosentille suomenoppijoista. Etelä-Suomessa tarjonta on ollut runsainta (70,4 %), Itä-Suomessa vähäisintä (54,6 %). Vuonna 2018 S2-opetusta sai Suomen alakouluissa 25 272 oppilasta, mikä on 6,8 prosenttia alakoulun oppilasmäärästä (Vipunen, 2020). Oppilaiden kielitaidon tasoa ei Tainion ja muiden (2019) tutkimuksessa kuitenkaan selvitetty. Tainio ja muut (2019) suosittelevat, että suomen kielen taidon kehittämiseksi S2-opetuksen tarjoamista pitäisi lisätä varmistamalla riittävät resurssit jokaiseen kouluun, jossa on kyseistä oppimäärää opiskelevia oppilaita. Lisäksi koulutettujen opettajien tulisi vastata S2-opetuksesta.

**Perusopetukseen valmistavan opetuksen** tavoitteena on antaa oppilaalle kielelliset ja muut tarvittavat valmiudet esi- tai perusopetukseen siirtymistä varten sekä edistää kotoutumista. Pääpaino on suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -opinnoissa, sillä tavoitteena on kehittyvä alkeiskielitaito. Valmistavan opetuksen määrä vaihtelee oppilaan iän ja tarpeiden mukaan; enimmillään sitä on 900 tai 1 000 tuntia. Suomen kunnilla on velvollisuus järjestää perusopetusta ja esiopetusta, ja lisäksi ne voivat järjestää perusopetukseen valmistavaa opetusta (Opetushallitus, 2015). Valmistavan opetuksen järjestämiseen ei ole siis velvollisuutta. Tainion ja muiden (2019) mukaan ryhmämuotoiseen valmistavaan opetukseen osallistui vuonna 2017 keskimäärin 85 prosenttia suomen kielen oppimisen alkuvaiheessa olevista oppilaista, kun taas suoraan yleisopetuksessa oli aloittanut 15 prosenttia oppilaista. Kuukan ja Metsä-Muurosen (2016) tutkimuksen mukaan valmistavalla opetuksella on positiivinen yhteys suomen kielen taidon kehittymiseen, kun oppilaat ovat muuttaneet Suomeen perusopetuksen loppuvaiheessa.

**Oman äidinkielen opetus** tukee ja edistää äidinkielen hallintaa, kulttuuritaustan tuntemusta ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä (Cummins, 2001; Opetushallitus, 2014), ja jokaisella Suomessa asuvalla on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan (Suomen perustuslaki 11.6.1999/731, 2 luku, 17 §). Oman äidinkielen hyvä hallinta tukee monikielisyyden kehittymistä sekä kielitaidon, kielellisen tietoisuuden ja kriittisen ajattelun elinikäistä kehittämistä; se myös edistää koulun opetuskielen oppimista ja opetuskielellä tapahtuvaa muuta oppimista ja osaamista eri oppiaineissa, ennustaa oppilaan menestystä muissa kieliaineissa sekä tukee hänen identiteettiään (Creese & Blackledge, 2015; Cummins, 2001; Ganuza & Hedman, 2018; Ovando & Combs, 2011; Ramirez, 1992; Slavin & Cheung, 2005).

Maahanmuuttajien oman äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta. Sitä ei ole kirjattu perusopetuslakiin, vaan sitä annetaan erillisen valtionavustuksen turvin (Opetushallitus, 2014; 2020a). Avustusta voidaan myöntää oppilaiden oman äidinkielen (muu

kuin suomi tai ruotsi) tai heidän kotonaan käyttämänsä muun kielen opetukseen sekä saamen kielen ja romanikielen opetukseen. Vuonna 2017 oman äidinkielen opetukseen osallistui koko Suomessa 36 prosenttia suomenoppijoista (Tainio ym., 2019). Ongelmia oman äidinkielen opetuksen järjestämisessä tuottavat puutteet opettajien kelpoisuudessa sekä se, että opetusta on usein järjestettävä koulupäivien jälkeen ja usein myös keskitetysti muualla kuin oppilaan omassa koulussa. Tainio ja muut (2019) suosittelivatkin, että oman äidinkielen opetusta pyrittäisiin lisäämään useammassa kunnassa ja samalla laajennettaisiin tarjottavaa kielivalikoimaa. Lisäksi opettajien kelpoisuuteen tulisi kiinnittää enemmän huomiota.

### **Kielenoppijat lukijoina ja luetun ymmärtämisen kielitaidon arviointi**

Koulumenestyksen kannalta on olennaista, että oppilas ymmärtää lukemaansa. Luetun ymmärtämisen perusta, lukeminen, voidaan jakaa sanojen dekodaukseksi ja tekstin ymmärtämiseksi (Gough & Tunmer, 1986; Language and Reading Research Consortium, 2015; Tunmer & Hoover, 1992). Luetun ymmärtäminen on moninainen prosessi, johon lukija, teksti ja lukutoiminta (activity of reading) vaikuttavat (Smagorinsky, 2009; Snow, 2002). Prosessin tavoitteena on ymmärtää tekstiä ja tehdä sen pohjalta päätelmiä. Singerin ja Alexanderin (2017b) mukaan luetun ymmärtäminen vaatii lukijalta kielen ymmärtämistä, peruslukutaitoa, tarpeeksi laajaa sanavarastoa, tietoa sanojen erilaisista merkityksistä ja työmuistia. Lisäksi lukijan täytyy osata yhdistää peräkkäisten virkkeiden sisällöt toisiinsa ja osata päätellä, miten näistä asioista muodostuu kokonaisuus, jotta hän voi ymmärtää lukemansa.

Lukija käyttää luetun ymmärtämisen prosessissa kognitiivisia taitojaan sekä aiempia tietojaan ja kokemuksiaan saadakseen koottua tekstin sisällöistä mielekkään ja ymmärrettävän kokonaisuuden (Ford, 1992; Guthrie & Klauda, 2014; Singer & Alexander, 2017a; Snow, 2002; Winne, 1985). Toisaalta lukeminen ja luetun ymmärtäminen ovat myös sosiaalista ja kulttuurista toimintaa, jota määrittävät erilaiset käytänteet ja lukemistilanteeseen liittyvät ennakkotiedot ja käsitykset: tekstejä luetaan siis aina tietyssä tilanteessa ja tiettyä tarkoitusta varten, ja tilannetietoisuus vaikuttaa tekstien ymmärtämiseen (Gee, 2010; Tarnanen, 2019).

Luettavan tekstin ominaisuuksilla, kuten sanastolla, tekstin rakenteella ja tekstilajilla, on myös suuri vaikutus sen ymmärrettävyyteen (Rose & Martin, 2012; Snow, 2002), ja luetun ymmärtäminen vaatiikin tekstin prosessointia samanaikaisesti sekä kielen muotojen että merkitysten kannalta (Kinnunen & Vauras, 2010; Snow, 2002). PISA-tutkimusten (Leino ym., 2019) mukaan Suomeen muuttaneista maahanmuuttajaoppilaista jopa 45 prosentilla ja maahanmuuttajien lapsistakin vielä 33 prosentilla oli heikko luetun ymmärtämisen taito.



Valtaväestön oppilaista vain 11 prosentilla luetun ymmärtäminen oli heikolla tasolla, ja ero maahanmuuttajaoppilaisiin oli tilastollisesti merkitsevä.

Maahanmuuttajien lapsilla oli eniten vaikeuksia vaativammissa taidoissa, kuten luetun pohdinnassa ja arvioinnissa, kun taas ensimmäisen polven maahanmuuttajien heikoin osa-alue oli luetun ymmärtäminen ja tulkinta. Onkin tärkeää ymmärtää paremmin, miten vasta kehittyvässä oleva kielitaito on yhteydessä luetun ymmärtämisen testien norminmukaiseen käyttöön.

Luetun ymmärtämisen taitoa voidaan arvioida eri tavoin. Jos tarkastellaan luetun ymmärtämistä kielitaidon tason näkökulmasta, arviointiin voidaan käyttää *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteistä eurooppalaista viitekehystä* (EVK) (EVK, 2012), joka on luotu yhdenmukaistamaan Euroopan erilaisten koulujärjestelmien kielitaidon arviointia ja edistämään tutkintojen, kurssien ja pätevyysvaatimusten läpinäkyvyyttä. EVK on laadittu ensisijaisesti aikuisten kielitaidon arviointia varten, ja esimerkiksi Mustonen (2015) on esittänyt, ettei viitekehysten käyttö varsinkaan nuorten kielitaidon arviointiin ole ongelmatonta: Ensinnäkin aikuisten kielen oppiminen on erilaista kuin lasten ja nuorten. Toiseksi kielen oppiminen ei etene suoraviivaisesti tasolta toiselle, vaan korkeamman tason taitoja voidaan osata jo kielen oppimisen alkuvaiheessa, ja näin ollen tasot ovat osittain limittäisiä. Viitekehystä käytettäessä on siis tiedostettava sen käyttöön liittyvät haasteet.

Viitekehyksestä on kehitetty myös koululaisten kielitaidon arviointiin tarkoitettu Kehittyvän kielitaidon asteikko, joka on tarkoitettu tueksi S2-oppimäärää suorittavien oppilaiden kielitaidon kartoittamiseen, ei varsinaiseksi arviointivälineeksi (Opetushallitus, 2020b). EVK sekä sen pohjalta kehitetty Kehittyvän kielitaidon asteikko jakavat kielitaidon tasot kolmeen pääryhmään: A eli perustason kielenkäyttäjät, B eli itsenäinen kielenkäyttäjät ja C eli taitava kielenkäyttäjät. Lisäksi kukin pääryhmä on jaettu kahteen alaryhmään: A1 eli alkeistaso, A2 eli selviytyjän taso, B1 eli kynnystaso, B2 eli osaajan taso, C1 eli taitajan taso ja C2 eli mestarin taso.

Tässä tutkimuksessa opettajat ovat arvioineet suomi toisena kielenä -oppilaidensa suomen kielen taitoa luetun ymmärtämisessä Kehittyvän kielitaidon asteikon perusteella tehdyn tiivistetyn ohjeistuksen mukaan. Tutkimus keskittyy kielitaitoon siis vain luetun ymmärtämisen osalta, ei esimerkiksi puhumisen, kirjoittamisen tai puheen ymmärtämisen taitoon. Taulukossa 1 esitetään kielitaidon tasot ja niiden suppeat kuvaukset luetun ymmärtämisen osalta Kehittyvän kielitaidon asteikon mukaan (Opetushallitus, 2020b).

[Taulukko 1 tähän]

Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK, 2012) ja Kehittyvän kielitaidon asteikon (Opetushallitus, 2020b) lähestymistapa kieleen ja oppimiseen on toiminnallinen, ja lukutaito nähdään sosiokulttuurisena ilmiönä. Kielenoppijat nähdään sosiaalisina toimijoina, ja kielellinen toiminta saa merkityksen laajemmassa sosiaalisessa ympäristössä. Kielitaidon kehittymistä kuvataan sekä laajenemisen että syvenemisen näkökulmista, ja tavoitteena on kuvata oppijan osaamisen edistymistä tasolta toiselle.

Ala-asteen lukutestin, ALLUn, näkökulma lukemiseen on lähinnä kognitiivinen (Lindeman, 1993). Luetun ymmärtämisen ohella ALLUssa korostuu teknisen lukutaidon ja kielellisen tietoisuuden merkitys sekä lukijan oman metakognition ja motivaation rooli lukuprosessissa. Lukutaito nähdään, myös äidinkielisillä suomenpuhujilla, kehittyvänä taitona, jonka kehitystä voidaan seurata vuosittain koko alakoulun ajan. Vaikka EVK:n ja Kehittyvän kielitaidon asteikon lukutaitokäsitykset eroavatkin ALLUn lukutaitokäsityksistä, voi niitä kuitenkin käyttää rinnakkain toisiaan tukevinä arviointivälineinä, kunhan on tietoinen niiden erilaisista lähestymistavoista.

Seuraavaksi esittelemme lyhyesti Kehittyvän kielitaidon asteikosta (Opetushallitus, 2020b) tiivistetyt kielitaidon tasojen kuvaukset luetun ymmärtämisen osalta. A1-tasolla oppijan luetun ymmärtäminen on lähinnä sanatasoista. Mikäli luettavana on lyhyt ja tutusta aiheesta kertova teksti, sen lukeminen ja ymmärtäminen onnistuu, mutta on erittäin hidasta. A2-tasoinen lukija ymmärtää tutusta aiheesta satunnaisia asioita, mutta tarvitsee ohjausta siinä, mihin asioihin tekstissä pitää kiinnittää huomiota. Lisäksi tälläkin taitotasolla myös pelkkä tekstin mekaaninen lukeminen voi olla vaikeaa vieraiden sanojen takia.

B1-tasolla lukija pystyy silmäilemään tekstiä, etsimään tietoa useammasta lähteestä ja päättellemään vieraiden sanojen merkityksiä kontekstin ja maailmantiedon avulla. Pitkien tekstien lukeminen silmäillen ja niistä tietoa etsien on myös mahdollista. B2-tasolla itselle suhteellisen tuttuun aiheeseen lukeminen alkaa olla jo melko itsenäistä ja lukija pystyy löytämään useita yksityiskohtia pitkistäkin teksteistä. Lisäksi lukija pystyy tulkitsemaan tekstin tarkoituksen, mutta vieraiden tekstilajien lukeminen on edelleen haastavaa.

Kehittyvän kielitaidon asteikon mukaan (Opetushallitus, 2020b) C1-tason lukija ymmärtää yksityiskohtaisesti monenlaisia tekstejä myös itselle vieraammista aiheista, mutta lukemiseen tarvitaan aikaa. Lisäksi tällä tasolla lukija hallitsee kriittisen lukutaidon ja tunnistaa tekstistä muun muassa kirjoittajan asennoitumisen aiheeseen.

On huomioitava, että tasojen rajat eivät ole täysin yksiselitteisiä, vaan oppijalla voi olla taitoja myös eri tasojen alueilta. Lisäksi arviointi on aina jossain määrin subjektiivista, mikä tuo oman haasteensa suomenoppijoiden kielitaidon tasojen määrittämiseen. Erityisesti on huomattava, että varsinkaan C1-taso ei ole todennäköinen edes äidinkielenään koulun

opetuskieltä puhuvilla alakoululaisilla oppijoilla. B2-tason osaaminenkin edellyttää taitoja, jotka kehittyvät usein vasta vanhemmilla oppilailla.

Aiempiä tutkimuksia suomenoppijoiden kielitaidosta on tehty melko vähän. Halonen (2007) tarkasteli tutkimuksessaan kuudesluokkalaisten suomenoppijoiden suorituksia Kielellisen kehityksen diagnosoivan tehtäväsarjan (Kike, 2005) A2-taitotason tehtävissä. Luetun ymmärtämisen keskiarvoksi oppilaat saivat 66 prosenttia; tutkimuksen mukaan kuudesluokkalaisten luetun ymmärtäminen ei siis yltänyt edes tasolle A2. On kuitenkin huomattava, että oppilaita ei testattu lainkaan B1-taitotason testillä, joten oppilailla ei myöskään ollut mahdollisuutta osoittaa mahdollisesti A2-tasoa korkeampaa osaamista testissä.

Lisäksi Muuri (2014) on kartoittanut kuudesluokkalaisten suomenoppijoiden suomen kielen taitoja ja opetusjärjestelyjen yhteyttä niihin. Tutkimuksen oppilaista yli puolella oli tyydyttävä suomen kielen taito, mutta luetun ymmärtämisen tulokset olivat heikompia kuin testin muiden osioiden. Opettajien arviointien perusteella oppilaiden suulliset taidot vastasivat keskimäärin B2-tasoa ja kirjoittamistaidot B1-tasoa. Oppilaiden luetun ymmärtämisen taitotasoa ei arvioitu. Muuri (2014) toteaa, että valmistavaan opetukseen ja suomi toisena kielenä -opetukseen osallistuneiden suomen kielen taito on heikompaa kuin suomi äidinkielenä -opetukseen osallistuneiden. Koska tutkimuksessa tarkasteltiin vain yhtä mittauskertaa, päätelmiä opetusjärjestelyjen ja kielitaidon yhteyksistä ei voida kuitenkaan tehdä – syy S1-oppilaiden parempaan kielitaitoon lienee opetusjärjestelyjen sijaan oppilaiden lähtötilanteissa ja oikeassa sijoittelussa.

## **Tutkimuksen tarkoitus**

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan alakoululaisten suomenoppijoiden opetusjärjestelyjä ja luetun ymmärtämistä. Ensimmäisenä selvitetään, mihin suomenoppijoille tarkoitettuihin opetusjärjestelyihin oppilaat osallistuvat suomalaisissa alakouluissa. Tarkastellut opetusjärjestelyt ovat erillinen suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetus, opetus, jossa suomi toisena kielenä -opettaja on samanaikaisopettajana, perusopetukseen valmistava opetus sekä oman äidinkielen oppitunnit. Lisäksi tarkastellaan, ovatko oppilaan syntymävuosi ja Suomeen-tulovuosi yhteydessä opetusjärjestelyihin osallistumiseen.

Toiseksi selvitetään, millaiseksi opettajat arvioivat suomenoppijoiden luetun ymmärtämisen kielitaidon tason ja miten tämä arvio vastaa oppilaiden luetun ymmärtämisen taitoja suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden (S1) luetun ymmärtämiseen verrattuna. Näin saadaan tietoa siitä, millainen suomen kielen kielitaidon tason pitää olla, jotta suomenoppijoiden luetun ymmärtämisen taitoja voidaan luotettavasti arvioida testillä, joka on

normitettu äidinkielisten oppilaiden taitojen mukaisesti. Tulosten perusteella pyritään tarjoamaan opettajille ohjeistusta luetun ymmärtämisen arvioinnin tueksi. Lopuksi selvitetään, miten opetusjärjestelyihin osallistuminen on yhteydessä oppijoiden luetun ymmärtämisen kielitaidon tasoon sekä luetun ymmärtämiseen.

### **Menetelmä ja muuttujat**

Tutkimus on osa hanketta, jossa kerättiin digitaalisiin ja osittain uudistettuihin ALLU-testin (Lindeman, 1993) luetun ymmärtämisen tehtäviin uusi normiaineisto keväällä 2018 (Turunen, Alisaari, Poskiparta & Lindeman, 2018). Tilastokeskuksesta hankittiin osittaisena ryväsotantana muodostettu 264 suomenkielisen koulun otos kuuden eri aluehallintoviraston alueelta ympäri Suomea. Jokaisesta koulusta yksi kokonainen luokka-aste teki luetun ymmärtämisen tehtävät tietokoneella tai tabletilla (44 koulua / luokka-aste). Lopullinen otos oli 7 656 oppilasta.

Aineistonkeruu tapahtui maalis–huhtikuussa 2018 sähköiselle Webropol-kyselylomakkeelle rakennetuilla luetun ymmärtämisen tehtävillä, joiden tekemistä ohjasivat koulujen erityisopettajat tai luokanopettajat. Oppilaiden vastaukset tallentuivat sähköisesti tutkijoiden käyttöön, ja oppilaskohtaiset tulokset toimitettiin aineistonkeruun päätyttyä kouluille. Oppilaiden huoltajilta pyydettiin aktiivinen tutkimuslupa koulun valinnan mukaan sähköisellä tai paperilomakkeella, ja vain luvan saaneet oppilaat tekivät tehtävät.

Jotta otokseen saataisiin mukaan mahdollisimman suuri määrä oppilaita, jotka eivät puhu suomea äidinkielenään, käännettiin paperinen tutkimuslupa yhdeksälle koulujen pyytämälle kielelle (englanti, ruotsi, arabia, kurdi, albania, persia, somali, turkki, venäjä). Käännöstyön tekivät kyseistä kieltä äidinkielenään puhuvat henkilöt. Huoltajat vastasivat lupalomakkeella kysymyksiin lapsen syntymävuodesta, Suomeen-tulovuodesta, äidinkielestä ja perheessä puhuttavista kielistä. Lisäksi opettajat täyttivät kyselylomakkeen S2-oppilaiden luetun ymmärtämisen kielitaidon tasosta ja opetusjärjestelyistä. Lomakkeen liitteenä oli Kehittyvän kielitaidon asteikosta (Opetushallitus, 2020b) tiivistetty taitotasoasteikko, jossa kuvattiin luetun ymmärtämisen taitoja eri kielitaidon tasoilla.

Opettaja-arvio saatiin 268 suomenoppijasta (55,7 % kaikista suomenoppijoista). Näistä 190 (70,9 %) tuli Etelä-Suomen, 13 (4,9 %) Lounais-Suomen, 32 (11,9 %) Länsi- ja Sisä-Suomen, 7 (2,6 %) Itä-Suomen, 21 (7,8 %) Pohjois-Suomen ja 5 (1,9 %) Lapin aluehallintoviraston alueelta.

**Suomenoppijan status.** Tutkimuslupalomakkeessa kysyttiin huoltajilta lapsen äidinkieltä ja opettajan kyselylomakkeella sitä, onko oppilaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärä suomi toisena kielenä (S2). Jos huoltajan raportoima lapsen äidinkieli oli jokin

muu kuin suomi, ruotsi tai saame tai jos opettaja raportoi oppimääräksi S2, lapselle määriteltiin suomenoppijan status. Jos huoltaja ei kertonut lapsen äidinkieltä tai kertoi lapsen äidinkielen olevan jonkin toisen kielen lisäksi suomi, ruotsi tai saame, lapselle määriteltiin suomenoppijan status vain siinä tapauksessa, että opettaja raportoi lapsen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän olevan S2. Mikäli opettaja sanoi oppilaalla olevan S2-oppimäärä, oppilas määriteltiin suomenoppijaksi riippumatta siitä, mitä kieliä huoltajat ilmoittivat lapsen käyttävän.

Koska opettaja-arviossa ei kysytty lapsen äidinkieltä eivätkä kaikki huoltajat sitä raportoineet, kieliryhmä ei ole tiedossa kaikilta 268 oppilaalta. Yleisimmät kieliryhmät niiden joukossa, joiden äidinkieli oli tiedossa, olivat venäjä (n = 75), viro (n = 24), arabia (n = 21), somalia (n = 15), kurdi (n = 10), englantti (n = 10), turkki (n = 7), albania (n = 5), dari (n = 5), kiina (n = 4), thai (n = 4), vietnam (n = 4), persia (n = 3), jarai (n = 3) ja bulgaria (n = 3).

**Opetusjärjestelyt.** Opettajat raportoivat suomenoppijoiden kohdalla, onko oppilaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärä S2, sekä millaisiin opetusjärjestelyihin oppilas on osallistunut. Opetusjärjestelyjä olivat valmistava opetus, erillinen suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetus, opetus, jossa S2-opettaja on samanaikaisopettajana luokassa, sekä oman äidinkielen opetus.

**Syntymävuosi ja Suomeen-tulovuosi.** Huoltajat vastasivat tutkimuslupalomakkeella kysymyksiin lapsen syntymävuodesta ja Suomeen-tulovuodesta.

**Luetun ymmärtäminen.** Oppilaiden luetun ymmärtämisen taitoja arvioitiin osittain uudistettujen Ala-asteen lukutestin (ALLU) (Lindeman, 1993; Turunen ym., 2018) tehtävien avulla. Jokainen oppilas teki yhteensä neljä luetun ymmärtämisen tehtävää: kaksi asiatekstiä ja kaksi kertomustekstiä. Eri luokka-asteilla oli luettavana pääosin eri tekstit, mutta yksi avainteksti toistui aina peräkkäisillä luokka-asteilla (1–2, 2–3, 3–4, 4–5, 5–6). Kukin oppilas luki ensin sivun ylälaidasta tekstin ja vastasi sen jälkeen 12 monivalintakysymykseen.

Luetun ymmärtämistä mitataan ALLU-testissä viidellä kysymystyyppillä: 1) yksityiskohta tai tosiasia, 2) syy-seuraus tai järjestys, 3) tulkinta tai johtopäätös, 4) sana tai sanonta ja 5) pääidea tai tarkoitus. Ensimmäisen luokan tekstit ja kysymykset oli tavutettu. Ensimmäisellä luokalla tehtäviä tehtiin yhden oppitunnin aikana yksi, joten neljän tehtävän tekemiseen kului yhteensä neljä oppituntia. Muilla luokka-asteilla (2.–6.) tehtäviä tehtiin yhden oppitunnin aikana kaksi, joten neljän tehtävän tekemiseen kului yhteensä kaksi oppituntia. ALLU-testin kokonaispistemäärä saatiin laskemalla neljän tehtävän oikeiden vastausten lukumäärä yhteen (maks. 48 pistettä). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan vain testin kokonaispistemäärää luokka-asteesta riippumatta.

**Luetun ymmärtämisen kielitaidon taso.** Oppilaiden opettajia pyydettiin arvioimaan oppilaiden luetun ymmärtämisen kielitaidon tasoa Kehittyvän kielitaidon asteikon (Opetushallitus, 2020b) mukaan tehdyn arviointiohjeen perusteella. Opettajat täyttivät tutkimusta varten kyselylomakkeen jokaisesta S2-oppilaastaan, ja lomakkeeseen piti arvioida kunkin oppilaan luetun ymmärtämisen kielitaidon taitotaso. Tätä varten annettiin ohjeistus siitä, millaista luetun ymmärtämisen kielitaitoa kullakin taitotasolla voi odottaa. Lisäksi ohjeistettiin, että C1-tason osaamista ei yleensä ole vielä alakoulussa. On kuitenkin huomattava, että opettajat eivät saaneet varsinaista koulutusta arviointiin, ja koska arviointi on aina jossain määrin subjektiivista, ohjeistettunakaan se ei välttämättä ole täysin luotettavaa.

### **Tilastolliset menetelmät**

Tulokset analysoitiin IBM SPSS Statistics (versio 25) -ohjelmalla. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastataan kertomalla opettajien ilmoittamat suomenoppijoiden opetusjärjestelyt sekä tutkimalla binäärisen logistisen regressioanalyysin avulla, ovatko oppilaan syntymävuosi ja Suomeen-tulovuosi yhteydessä opetusjärjestelyihin osallistumiseen. Toista tutkimuskysymystä varten testataan yksisuuntaista varianssianalyysia käyttäen, millä oppilaiden luetun ymmärtämisen kielitaitotasolla suomenoppijat eroavat suomenkielisistä oppilaista luetun ymmärtämisessä.

Viimeistä tutkimuskysymystä varten suomenoppijoiden opetusjärjestelyt ja opettajan arvioima luetun ymmärtämisen kielitaidon taso ristiintaulukoidaan ( $\chi^2$ -testi) sen selvittämiseksi, miten paljon oppilaat saavat erityisjärjestelyjä, jos he opettajan arvioiman luetun ymmärtämisen kielitaidon tason perusteella tarvitsevat tukea. Lisäksi tarkastellaan yksisuuntaisella varianssianalyysilla opettajan arvioiman luetun ymmärtämisen kielitaidon tason yhteyttä oppilaiden suoriutumiseen luetun ymmärtämisen testissä.

## **Tulokset**

### **Opetusjärjestelyt**

Ensimmäisenä tarkasteltiin, miten oppilaat osallistuvat erilaisiin suomenoppijoille tarkoitettuihin opetusjärjestelyihin (taulukko 2).

[Taulukko 2 tähän]

Niistä suomenoppijoista, joiden opettajat palauttivat kyselyn (n = 268, 55,7 % kaikista tutkimuksen suomenoppijoista), 28,0 prosenttia oli osallistunut valmistavaan opetukseen ja 46,3 prosenttia oman äidinkielen opetukseen. Heistä 91,84 prosentilla äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärä oli suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2). Arvioiduista oppilaista

75,4 prosenttia oli osallistunut erilliseen S2-oppimäärän opetukseen ja 8,6 prosentilla oli samanaikaisopettaja luokassa S2-oppimäärän opetuksen yhteydessä. Oppilaat saivat S2-oppimäärän opetusta pääasiassa yhden tunnin viikossa (58,7 % erilliseen opetukseen osallistuneista, 72,7 % samanaikaisopetukseen osallistuneista). Huomattavasti harvemmat oppilaat saivat S2-opetusta kaksi tuntia viikossa (33,5 % erilliseen opetukseen osallistuneista, 9,1 % samanaikaisopetukseen osallistuneista), ja vain yksittäiset oppilaat saivat kolme (3,9 % erilliseen opetukseen osallistuneista, 0 % samanaikaisopetukseen osallistuneista) tai neljä (2,4 % erilliseen opetukseen osallistuneista, 4,5 % samanaikaisopetukseen osallistuneista) tuntia viikossa.

Oppilaan syntymävuosi ( $B_{(1)} = -,41, p = ,002, OR = ,66$ ) ja Suomeen-tulovuosi ( $B_{(1)} = ,48, p < ,001, OR = 1,62$ ) selittivät molemmat tilastollisesti merkitsevästi oppilaiden osallistumista valmistavaan opetukseen siten, että vanhemmat oppilaat ja Suomeen myöhemmin tulleet oppilaat olivat osallistuneet muita todennäköisemmin valmistavaan opetukseen. Syntymävuosi ja Suomeen-tulovuosi selittivät 33 prosenttia (Nagelkerke  $R^2 = ,33$ ) valmistavaan opetukseen osallistumisesta. Oppilaan syntymävuosi ( $B_{(1)} = -,23, p = ,037, OR = ,79$ ) selitti tilastollisesti merkitsevästi oppilaiden osallistumista oman äidinkielen opetukseen (Nagelkerke  $R^2 = ,06$ ). Vanhemmat lapset osallistuivat muita todennäköisemmin oman äidinkielen opetukseen. Lapsen syntymävuosi tai Suomeen-tulovuosi eivät olleet yhteydessä muihin opetusjärjestelyihin osallistumiseen.

### **Opettajan arvion yhteys luetun ymmärtämiseen**

Toiseksi selvitettiin, millaiseksi opettajat arvioivat suomenoppijoiden luetun ymmärtämisen kielitaidon tason ja miten tämä arvio vastasi oppilaiden ymmärtämistä. Opettajien tekemän luetun ymmärtämisen tason arvioinnin perusteella aineistossa oli eniten A2-tasoisiksi arvioituja oppilaita (87 oppilasta, 32,5 % suomenoppijoista, joiden opettajat palauttivat arvion) ja vähiten C1-tasoisiksi arvioituja oppilaita (3 oppilasta, 1,1 %). C1-tason kriteerit ovat vaativia ja vastaavat aikuisen asiantuntijan taitotasoa, mistä oli mainittu opettajille kielitaidonarvioinnin ohjeistuksen yhteydessä, ja tämä pitää ottaa tulosten tulkinnassa huomioon. Tasolle A1 arvioitiin oppilaista 22,8 prosenttia ( $n = 61$ ), tasolle B1 27,2 prosenttia ( $n = 73$ ) ja tasolle B2 16,4 prosenttia ( $n = 44$ ).

Taulukossa 3 on esitetty luetun ymmärtämisen kokonaispistemäärät opettajan tekemän luetun ymmärtämisen kielitaitoarvion eri tasoilla. Kaikkien ryhmien (suomi äidinkielenä, suomenoppijat, joilta ei löydy opettajan arviota kielitaidosta, sekä suomenoppijat tasoilla A1, A2, B1, B2 ja C1) luetun ymmärtämistä verrattiin toisiinsa yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ( $F_{(6,7153)} = 113,84$ ,

$p < 0,001$ ). Kun tarkastelimme suomenoppijoiden taitotasoryhmien suhdetta suomi äidinkielenä -oppijoiden (S1) ALLU-testin tuloksiin, Dunnet T3 -kontrastivertailut osoittivat, että S1-oppijoiden luetun ymmärtämisen taidot eivät eronneet B2- tai C1-taitotasolla olevien suomenoppijoiden taidoista ( $p > ,05$ ), mutta A1-, A2- ja B1-tasoilla olevien suomenoppijoiden taidot olivat tilastollisesti merkitsevästi heikompia kuin S1-oppijoiden taidot ( $p < ,001$ ). Tulos osoittaa, että opettajien tekemät luetun ymmärtämisen taidon arvioinnit ovat samansuuntaisia luetun ymmärtämisen testitulosten kanssa.

[Taulukko 3 tähän]

### **Opetusjärjestelyihin osallistuminen suhteessa arvioituun luetun ymmärtämisen kielitaidon tasoon ja luetun ymmärtämiseen**

Kolmanneksi tarkasteltiin, miten opetusjärjestelyihin osallistuminen oli yhteydessä opettajan arvioimaan luetun ymmärtämisen kielitaidon tasoon sekä luetun ymmärtämisen testituloksiin. Tässä huomioidaan vain ne oppilaat ( $n = 268$ ), joiden opettaja-arvio oli saatavilla. Taulukossa 4 on esitetty opetusjärjestelyihin osallistuvien oppilaiden määrä ja prosenttiosuus suhteessa opettajan arvioimien oppilaiden määrään taitotasoin.

[Taulukko 4 tähän]

Oppilaista 24,6 prosenttia ei osallistunut lainkaan erilliseen suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän mukaiseen opetukseen. Luetun ymmärtämiseltään kielitaidon alemmilla tasoilla (A1, A2 ja B1) S2-opetukseen osallistuminen oli yleisempää kuin kielitaidon ylemmillä tasoilla (B2 ja C1). Ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ( $\chi^2_{(4)} = 28,19, p < 0,001$ ). A1-tasoisista oppijoista 80,3 prosenttia osallistui erilliseen S2-opetukseen ja B2-tasoisista 52,3 prosenttia.

Samanaikaisopetuksena annettavaan S2-opetukseen osallistuminen oli harvinaista: 8,6 prosentilla aineiston suomenoppijoista oli S2-opettaja samanaikaisopettajana luokissaan. Yleisintä tämä oli oppilailla, joilla luetun ymmärtäminen oli tasolla B1 (15,1 % B1-tason oppilaista). Perusopetukseen valmistavaan opetukseen oli osallistunut vain 28,0 prosenttia suomenoppijoista. A1-tasolle luetun ymmärtämiseltään arvioituista oppilaista jopa 63,9 prosenttia ei ollut osallistunut valmistavaan opetukseen, ja A2-tason oppilaista vastaava osuus oli 71,3 prosenttia. Oman äidinkielen opetukseen osallistui 46,3 prosenttia oppilaista. A1-tason oppilaista vain 37,7 prosenttia ja C1-tason oppilaista vain 33,3 prosenttia sai oman äidinkielen opetusta. Suurimmat osallistumisprosentit olivat B1- ja B2-tasojen oppilailla.



Luetun ymmärtämisen kielitaidon taso ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä muihin opetusjärjestelyihin kuin erilliseen S2-opetukseen ( $p > ,05$ ).

Opetusjärjestelyistä ainoastaan erillinen S2-opetus oli yhteydessä luetun ymmärtämisen testissä suoriutumiseen ( $F_{(1,255)} = 15,98, p < 0,001$ ). Oppilaat, jotka eivät osallistuneet erilliseen S2-opetukseen, saivat keskimäärin parempia tuloksia luetun ymmärtämisen tehtävissä ( $ka = 26,53, kh = 10,33$ ) kuin erilliseen S2-opetukseen osallistuvat oppilaat ( $ka = 21,36, kh = 8,47$ ).

### **Pohdinta**

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten alakouluikäiset oppilaat osallistuvat erilaisiin opetusjärjestelyihin, joita pitäisi olla tarjolla suomenoppijoille. Lisäksi tarkasteltiin, millaiseksi opettajat arvioivat suomenoppijoiden luetun ymmärtämisen kielitaidon tason ja miten tämä arvio vastasi oppilaiden suoriutumista luetun ymmärtämisen testissä. Lopuksi tutkittiin, millaisessa yhteydessä opetusjärjestelyihin osallistuminen oli opettajan arvioimaan kielitaidon tasoon luetun ymmärtämisessä sekä suoriutumiseen luetun ymmärtämisen testissä.

### **Opetusjärjestelyt**

Erilliseen suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -oppimäärän opetukseen osallistui yhteensä 75,4 prosenttia ( $n = 205$ ) suomenoppijoista. Tämä määrä on suurempi kuin Tainion ja muiden (2019) selvityksessä, mutta on huomioitava, että opettaja-arvio oli saatavilla vain vähän yli puolella S2-statusen oppilaista. Huomattavasti pienemmällä määrällä oppilaita ( $n = 23$ ) oli ollut S2-opettaja samanaikaisopettajana luokassa. Ero opetustapojen oppilasmäärissä johtunee koulun toimintatavoista. Erillinen S2-opetus on perinteisempi tapa opettaa kieltä kuin samanaikaisopetus. Samanaikaisopetus on melko uusi toimintatapa, joka ei ole vielä välttämättä saanut jalansijaa kouluissa ja saattaa tuntua opetustapana vieraalta.

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opettajan antamaa opetusta oli tarjottu oppilaille enimmäkseen vain yhden vuosiviikkotunnin verran. Aineistosta ei voida päätellä, johtuuko tämä esimerkiksi lukujärjestysteknisistä syistä; suositeltavaa kuitenkin olisi, että luokkien suomen kielen tunnit palkitettaisiin lukujärjestyksessä siten, että oppilaille mahdollistuisi tilaisuus S2-opettajan resurssin käyttöön useamman vuosiviikkotunnin ajan. Tämä olisi tärkeää erityisesti alemmilla kielitaidon tasoilla: kielitaidon alkuvaiheessa olisi hyvä kohdentaa resurssia siihen, että oppilaat saisivat keskittyä suomen kielen opiskeluun siihen kouluttautuneen opettajan johdolla joko pienemmässä ryhmässä tai samanaikaisopetuksena isommassa opetusryhmässä, jotta S2-opetussuunnitelman tavoitteet toteutuisivat optimaalisesti.

Yli puolet aineiston suomenoppijoista ei opiskellut omaa äidinkieltään. Tämä tulos on samansuuntainen kuin Tainion ja kumppaneiden (2019) katsaus vuoden 2017 tilanteeseen. Syytä ei tämän aineiston perusteella voi tietää. Oman äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta, eikä sitä ole kirjattu perusopetuslakiin, joten kunnilla ei ole sitovaa velvollisuutta tarjota sitä. Kaikilla kunnilla ei välttämättä ole resursseja opetukseen, vaikka siihen saisikin valtionavustusta. Lisäksi ongelmana on mahdollisten opettajien rekrytointihaasteet: kaikista oppilaiden äidinkielistä ei ole opettajia saatavilla.

Toisaalta vaikka opetusta olisi tarjolla, oppilas ei välttämättä osallistu siihen, joko omasta tai perheensä päätöksestä. Koska oman äidinkielen tunnit ovat perusopetusta täydentävää opetusta eivätkä siis pakollisia vaan ylimääräisiä, ne sijoittuvat usein varsinaisen koulupäivän ulkopuolelle, mikä ei välttämättä tunnu houkuttelevalta. Oppituntien sijoittelu saattaa myös vaikuttaa siihen, että vanhemmat oppilaat osallistuivat oman äidinkielen opetukseen nuorempia useammin, vaikka asiaa ei voikaan aineiston perusteella varmistaa.

Oppilas saattaa myös kokea suomen kielen opiskeluun panostamisen äidinkieltään tarpeellisemmaksi. Osa opettajista kehottaa oppilaiden koteja käyttämään mahdollisimman paljon suomea oman äidinkielen sijaan (Alisaari, Heikkola, Cummins & Acquah, 2019), mikä saattaa laskea oman äidinkielen arvostusta perheen silmissä. Lisäksi oman äidinkielen opinnoista ei saa todistukseen merkintää, mikä myös saattaa heikentää motivaatiota oman kielen opiskeluun.

Oman äidinkielen oppiminen ja ylläpitäminen olisi kuitenkin tärkeää monelta kannalta. Ensinnäkin se on tärkeä osa identiteettiä (Creese & Blackledge, 2015; Cummins, 2001; García & Wei, 2014). Toiseksi hyvä oman äidinkielen taito vahvistaa muiden kielten ja muiden oppiaineiden oppimista sekä kriittistä ajattelua (Creese & Blackledge, 2015; Cummins, 2001; Ganuza & Hedman, 2018; Ramírez, 1995).

Oppilaan syntymävuosi ja Suomeen-tulovuosi selittivät oppilaiden osallistumista valmistavaan opetukseen: vanhemmat ja myöhemmin Suomeen tulleet oppilaat olivat osallistuneet valmistavaan opetukseen muita todennäköisemmin. Syytä tähän ei aineiston perusteella pysty päättelemään. Erityisesti myöhään maahan tulleiden kohdalla valmistavaan opetukseen osallistuminen on keskeistä kielitaidon kehityksen kannalta (Kuukka & Metsämuuronen, 2016). Tulostemme mukaan suomenoppijat ovat kuitenkin eriarvoisessa asemassa toisiinsa nähden opetusjärjestelyjen suhteen. PISA-tutkimusten pohjalta tiedetään, että suomenoppijoiden osaaminen vielä maahanmuuttajien lapsillakin poikkeaa merkitsevästi valtaväestön oppilaiden tuloksista (Leino ym., 2019).

Tämän tutkimuksen tulokset tukevat aiempia tutkimuksia, joiden mukaan eriarvoisuutta pitäisi pyrkiä poistamaan seuraavin teoin: Jokaiselle suomenoppijalle tulee 1)

tarjota mahdollisuus oman äidinkielen opetukseen, jotta vahva oman äidinkielen taito voisi heijastua positiivisesti myös muuhun oppimiseen, 2) tarjota enemmän mahdollisuuksia S2-oppimäärän mukaiseen opetukseen, jossa ainetietoisella kielen opetuksella voidaan tukea kaikkien oppiaineiden oppimista ja 3) taata lainsäädännöllä oikeus perusopetukseen valmistavaan opetukseen, jotta oppilaat saavat mahdollisimman vahvan alun suomen tai ruotsin kielen oppimiseen – erityisesti, mikäli kyseessä on perusopetuksen loppuvaiheessa Suomeen tullut oppilas (ks. esim. Kuukka & Metsä-Muuronen, 2016).

### **Luetun ymmärtämisen kielitaidon arviointi ja luetun ymmärtäminen**

Opettajien arvioima luetunymmärtämisen kielitaidon taso oli tämän tutkimuksen oppilailta yleisimmin A2. Käytännössä tämän kielitaitotason luetun ymmärtäminen tarkoittaa tutusta aiheesta kertovan lyhyen tekstin ja sen yksityiskohtien ymmärtämistä. Vieraiden aiheiden ymmärtäminen on tällä taitotasolla kuitenkin vaikeaa; lisäksi tekstin mekaaninen koodaaminenkin voi olla haasteellista vieraiden sanahahmojen takia (EVK, 2012; Opetushallitus, 2020b). Oppikirjojen tekstit ovat alakoulussa vaativuudeltaan kuitenkin lähinnä B1- tai B2-taitotasoa, minkä vuoksi useat oppilaat tarvitsevat tukea lukemisen ymmärtämisessä.

Tutkimusten mukaan opiskelussa vaadittavan kielitaidon kehittyminen kestää keskimäärin viidestä seitsemään vuotta, ja opiskelukielitaidon kehittyminen vaatii tietoista huomion kohdistamista kieleen kaikkien oppiaineiden tunneilla (Aalto & Mustonen, 2020; Cummins, 2001). Opettajilta A1- tai A2-tasoisten oppilaiden opettaminen vaatii kielellisesti vastuullista opetusta eli vahvaa kielitietoisuutta ja ymmärrystä siitä, millaisia haasteita oppiaineiden kieli voi oppilaille aiheuttaa. Aiemman tutkimuksen (Alisaari & Heikkola, 2020) mukaan opettajat tarvitsevat kuitenkin täydennyskoulutusta oppilaiden luetun ymmärtämisen tukemisesta ja kielitaidon kehittämisestä kielitietoisesti eli eri oppiaineiden ”kielellisiin ja viestinnällisiin konventioihin” sosiaalistaen (Aalto & Tarnanen, 2015, 5).

Oppilaista kolme oli arvioitu luetun ymmärtämisen kielitaidoltaan tasolle C1. On kuitenkin huomattava, että C1-taitotasoarviointi ei välttämättä ole luotettava, sillä alakoulussa ei yleensä ylletä kyseiselle kielelliselle tasolle, vaikka arvioitava kieli olisi oppilaan vahvin kieli: Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK, 2012) mukaan C-tasoisen kielenoppijan pitäisi ymmärtää eri aloja käsitteleviä monimutkaisiakin tekstejä yksityiskohtaisesti, hallita kriittinen lukutaito ja osata arvioida tekstin tyylillisiä vivahteita. Lisäksi Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen vuonna 2015 teettämässä suomi toisena kielenä -oppimäärän kansallisessa arvioinnissa suuri osa yhdeksäsluokkalaisista S2-oppijoista oli B1-tasolla (Kuukka & Metsämuuronen, 2016). Tämä antaisi viitteitä myös siihen, että B2-tasollekin annetut arviot

voivat olla liian korkeita, sillä kyseisen tason osaaminen vaatii selviytymistä pitkistä, haastavista teksteistä (EVK, 2012).

Luetun ymmärtämisen arviointi näille kielitaitotasolle saattaa johtua useasta syystä: Ensinnäkin tutkimukseen osallistuneilla opettajilla ei välttämättä ole ollut koulutusta kielitaidon tason arviointiin eikä arvioinnin tueksi annettu taitotasoa kuvaava lyhyt ohjeistus ilman arvioinnin mallintamista välttämättä riittä. Toiseksi se, että arviointilomakkeessa on ollut vaihtoehtona C1, on saattanut hämätä opettajia siitäkkin huolimatta, että lomakkeessa kerrottiin, miten harvinainen C-taso alakoulussa on. Kolmanneksi on toki mahdollista, että kyseisten oppilaiden luetun ymmärtämisen kielitaidon taso on hyvin kehittynyt, mitä puoltaisivat heidän korkeat pistemääränsä luetun ymmärtämisen testissä. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella on kuitenkin mahdotonta ottaa kantaa siihen, ovatko yksittäiset oppilaat todella näillä tasoilla.

Tarkasteltaessa eri kielitaitotasosten oppilaiden luetun ymmärtämisen pistemääriä suhteessa suomea äidinkielenään (S1) puhuvien pistemääriin osoittautui, että B2- ja C1-taitotasolle arvioidut oppilaat eivät eronneet tuloksissaan S1-oppilaista. A1-, A2- ja B1-tasosten oppilaiden luetun ymmärtämisen taidot taas olivat suomea äidinkielenään puhuvien taitoja heikommat. Tämän tuloksen perusteella voidaan suositella, että ALLU-testiä voidaan luokkatasosta riippumatta luotettavasti käyttää luetun ymmärtämisen taitojen arviointiin ja seurantaan niillä oppilailta, joiden suomen kielen taito on luetun ymmärtämisen osalta jo edistyneellä tasolla. Tämän tutkimuksen opettajien arvioiden mukaan kielitaidon tulisi olla Eurooppalaisen viitekehyksen B2- tai sitä korkeammalla tasolla, mutta kuten jo todettu, arviointi saattaa olla tehty liian korkeaksi.

Kaikesta huolimatta voidaan todeta, että kielitaidoltaan A1-, A2- tai B1-tasolla olevien oppilaiden luetun ymmärtämisen arviointiin ALLU-testiä täytyy käyttää varauksella ja tasoryhmätietoihin pitää suhtautua suuntaa-antavina. Oppilaan oman taitotason seurantaan testi kuitenkin antaa mahdollisuuden myös suomenoppijoilla, vaikka alemmilla kielitaidontasoilla olevien oppilaiden tuloksia ei voikaan suoraan verrata normien mukaisiin taitotasoihin. Sen sijaan vähintään B2-tasolle arvioitujen oppilaiden luetun ymmärtämisen taitoja voidaan verrata normeihin, jotka on muodostettu suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden perusteella.

Tulos osoittaa myös, että opettajien arvio oppilaiden luetun ymmärtämisen kielitaidosta heijastaa luetun ymmärtämisen testituloksia: korkeammalle taitotasolle arvioidut oppilaat saivat myös parempia tuloksia luetun ymmärtämisen testistä. Näin ollen, vaikka luetun ymmärtämisen kielitaitotasoa arvioineet opettajat eivät välttämättä ole saaneet koulutusta Eurooppalaisen viitekehyksen käyttöön, he ovat ohjeistettuina kuitenkin pystyneet

arvioimaan luetun ymmärtämisen kielitaidon tason samansuuntaisesti testitulosten kanssa. Tämä kertonee yleisesti opettajien hyvistä arviointitaidoista ja oppilaantuntemuksesta, mikä on tärkeää opetuksen oikeanlaisen, oppilaantasaisen suuntaamisen kannalta.

### **Opetusjärjestelyt suhteessa luetun ymmärtämisen kielitaidon tasoon ja luetun ymmärtämiseen**

Eri opetusjärjestelyistä vain erilliseen S2-oppimäärän mukaiseen opetukseen osallistuminen oli yhteydessä kielitaidon tasoon ja luetun ymmärtämiseen. S2-opetukseen osallistuttiin enemmän luetun ymmärtämisen ollessa kielitaidon alemmilla tasoilla (A1, A2 ja B1). B2-tasolle arvioiduista oppilaista vain hieman alle puolet osallistui S2-opetukseen. Lisäksi oppilaat, jotka eivät osallistuneet erilliseen S2-opetukseen, saivat keskimäärin parempia tuloksia luetun ymmärtämisen tehtävissä. Vaikka vaikutussuuntaa ei voikaan päätellä tuloksista, voidaan pitää mahdollisena, että tutkimukseen osallistuneissa kouluissa S2-opetuksen resurssit on kohdennettu etusijassa oppilaille, jotka sitä eniten tarvitsevat; ylempien taitotasojen oppilaiden kielitaidon on todennäköisesti arvioitu olevan jo niin hyvä, että heidän ei ole katsottu tarvitsevan erillistä S2-opetusta. On myös mahdollista, että luetun ymmärtämisen taidot kehittyvät paremmin suomi äidinkielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opetuksessa, mutta kuten todettua, asiaa ei voi päätellä yhden mittauskerran aineistosta.

On kuitenkin huomattavaa, että A1-tasoisista oppijoista 20 prosenttia ei osallistunut erilliseen S2-opetukseen, mikä ei välttämättä ole optimaalista heidän suomen kielen taitojensa kehittymisen kannalta. Toisaalta B2-tasolla edelleen 53,5 prosenttia oppilaista osallistui erilliseen S2-opetukseen, vaikka tutkimuksemme perusteella heidän luetun ymmärtämisen taitonsa olivat verrattavissa suomi äidinkielenä -oppijoiden taitoihin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) mukaan S2-opetukseen osallistumisen kriteerinä on, että kielitaito ei vielä vastaa kaikilta kielen osa-alueilta suomea äidinkielenään puhuvan suomen kielen taitoa. Tämän tutkimuksen piirissä ei voi todeta oppilaiden taitotasoa kielen muilla osa-alueilla kuin luetun ymmärtämisessä, ja Kuukan ja Metsä-Muurosen (2016) tutkimuksen mukaan kirjoittamistaidot kehittyvät suomenoppijoilla lukemisen taitoja hitaammin, joten saattaa olla, että oppijat ovat erillisen S2-opetuksen tarpeessa esimerkiksi kirjoittamisen taitojensa vuoksi. Viime aikoina on tosin kritisoitu sitä, että S2-opetukseen saatetaan ohjata myös pelkän maahanmuuttotaustan perusteella, täysin riippumatta kielitaidosta (Niemonen, 2020). Aineiston perusteella ei kuitenkaan voida tehdä päätelmiä muusta kuin oppilaiden luetun ymmärtämisen tasosta, joten tällä tutkimuksella ei voi ottaa kantaa S2-opetukseen mahdollisena toiseutta aiheuttavana tekijänä.

Muut opetusjärjestelyt eivät olleet yhteydessä kielitaidon tasoon tai luetun ymmärtämiseen. Oman äidinkielen opetukseen osallistumisen pieni määrä (vain 50,4 % oppilaista) vaikuttanee siihen, ettei tällä muuttujalla ollut yhteyttä opettajien arvioimaan luetun ymmärtämisen taidon tasoon tai ALLU-testin tuloksiin, vaikka yleisesti tutkimuksissa onkin esitetty, että vahva oman äidinkielen taito ja muun muassa oman äidinkielen opetukseen osallistuminen heijastuvat positiivisesti muuhun koulumenestykseen sekä oppilaan identiteettiin (ks. esim. Creese & Blackledge, 2015; Cummins, 2001; Ganuza & Hedman, 2018; García & Wei, 2014; Ramiréz, 1995). Esimerkiksi Ganuzan ja Hedmanin (2018) tutkimuksessa somalikielisten oppilaiden muiden aineiden osaamiseen olivat vahvemmin yhteydessä heidän luetun ymmärtämisen taitonsa somalikielillä kuin luetun ymmärtämisen taidot koulun opetuskielillä. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan arvioitu oppilaiden oman äidinkielen taitoja.

Tutkimustulosten arvioinnissa on huomioitava, että valitettavasti kaikki opettajat eivät palauttaneet tutkimuslomakkeita. Näin ollen saattaa olla, että osa oppilaista on voinut osallistua tutkimuksen kohteena oleviin opetusjärjestelyihin, vaikka siitä ei olekaan ollut tutkimuksen tekijöillä tietoa. Tämän vuoksi osallistumismääriä on tarkasteltu vain siinä oppilasjoukossa, josta opettajat ovat palauttaneet tutkimuslomakkeet. Ei myöskään voida tietää, mitä opetusjärjestelyjä oppilaille todellisuudessa on ollut tarjolla, sillä tässä tutkimuksessa on selvitetty vain oppilaskohtaista opettajien raportoimaa osallistumista eri opetusjärjestelyihin.

Tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää tutkimukseen osallistuneiden suurta määrää ja sitä, että osallistujat on saatu suurella satunnaisotannalla suomalaisista kouluista. Myös tutkimukseen osallistuneiden suomenoppijoiden määrä on suuri, ja vaikka alueelliset erot tämän suhteen ovatkin isot, heijastelee tämä myös yleisesti tilannetta Suomessa: suomenoppijat ovat keskittyneet lähinnä suuriin kaupunkeihin, vaikka myös pienemmissä kunnissa on oppilaina suomenoppijoita. Tässä tutkimuksessa suomenoppijoiden alueellinen jakauma heijasteli Opetushallinnon tilastopalvelun (Vipunen, 2020) esittämää oppilaiden jakautumista maantieteellisesti. Lisäksi tutkimuksen vahvuutena voi pitää luetun ymmärtämisen arviointia vakiintuneella, laajasti kouluissa käytetyllä testillä, mikä lisää tulosten luotettavuutta ja sovellettavuutta.

Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että kaikki A-tasolle luetun ymmärtämisen kielitaidossa arvioidut oppilaat eivät ole osallistuneet perusopetukseen valmistavaan opetukseen eivätkä erilliseen tai samanaikaisopetuksena annettavaan suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetukseen. Lisäksi vain noin puolet aineiston oppilaista käy oman äidinkielen opetuksessa ja isolle osalle oppilaista tarjotaan suomi toisena kielenä ja

kirjallisuus -opettajan antamaa opetusta vain tunti viikossa. Näissä tilanteissa koulutuksellinen tasa-arvo ei toteudu.

Tulokset osoittavat myös, että opettajat ovat suhteellisen hyviä arvioimaan suomenoppijoiden luetun ymmärtämisen kielitaitotasoa, vaikka heillä ei välttämättä ole ollut koulutusta kielitaidon arviointiin. Lisäksi tutkimuksemme osoittaa, että suomea äidinkielenään puhuville oppilaille suunnattuja luetun ymmärtämisen testejä voidaan käyttää oppilaan oman taitotason seurantaan kaikilla kielitaitotasolla, mutta vain ylemmillä taitotasolla olevien oppilaiden testituloksia voidaan verrata normien mukaisiin arvioihin. Kielitaidon taso siis pitää huomioida luetun ymmärtämisen testituloksia tulkittaessa.

## Lähteet

- Aalto, E. & Mustonen, S. 2020. Kielitietoista opetusta opettajien yhteistyönä yli oppiainerajojen. Teoksessa K. Rapatti (toim.), Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja (s. 109–124). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Aalto, E. & Tarnanen, M. (2015). Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.), Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8, 72–90.  
<http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/53773>
- Alisaari, J. & Heikkola, L. M. (2020). Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus* 51(4), 395–408.
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. L. & Acquah, E.O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58.  
<https://doi:10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Creese, A. & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics* 35, 20–35.  
<https://doi:10.1017/S0267190514000233>
- Cummins, J. (2000). Negotiating intercultural identities in the multilingual classroom. *The CATESOL Journal* 12(1), 163–178.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. 2. painos. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- EVK = Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (2012). 1.–5. painos. Helsinki: Sanoma Pro.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Vol. xii. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2018). Modersmålundervisning, läsförståelse och betyg. *Nordand* 13(1), 4–22.  
[https://www.idunn.no/nordand/2018/01/modersmaalsundervisning\\_lsfstaaelse\\_och\\_betyg\\_1](https://www.idunn.no/nordand/2018/01/modersmaalsundervisning_lsfstaaelse_och_betyg_1)
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave MacMillan.



- Gee, P. (2010). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. Teoksessa E. A. Baker (toim.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (s. 165–193). New York: Guilford Press.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.  
<https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Guthrie, J. T. & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 387–416. <https://doi.org/10.1002/rrq.81>
- Halonen, M. (2007). Monikielinen Suomi – maahanmuuttajataustaisten koululaisten suomen kielen taito. *Nuorisotutkimus* 25(4), 33–49.
- Kike 2005. Kielellisen kehityksen diagnosoiva tehtäväsarja suomi toisena kielenä -opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Kilpi-Jakonen, E. (2012). Does Finnish educational equality extend to children of immigrants? Examining national origin, gender and the relative importance of parental resources. *Nordic Journal of Migration Research* 2(2), 167–181.  
<https://doi.org/10.2478/v10202-011-0039-4>
- Kinnunen, R. & Vauras, M. (2010). Tracking on-line metacognition: Monitoring and regulating comprehension in reading. Teoksessa A. Efklides & P. Misailidi (toim.), *Trends and prospects in metacognition research* (vol. 2010, s. 209–229). New York, NY, US: Springer.  
<http://www.springer.com/us/book/9781441965455>
- Kivirauma, J., Zacheus, T. & Jahnukainen, M. (2019). Johdanto. Monikulttuurisuus suomalaisessa yhteiskunnassa. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.). *Oma paikka haussa. Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus* (s. 11–25). Helsinki: Gaudeamus.
- Kuukka, K. & Metsämuuronen, M. (2016). Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015. Julkaisut 13:2016. Helsinki: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus.  
<https://karvi.fi/publication/perusopetuksen-paattovaiheen-suomi-toisena-kielena-s2-oppimaaran-oppimistulosten-arviointi-2015/>
- Language and Reading Research Consortium. (2015). Learning to read: Should we keep things simple? *Reading Research Quarterly*, 50(2), 151–169.  
<https://doi.org/10.1002/rrq.99>

- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. (2019). PISA 18 – ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-678-2>
- Lindeman, J. (1993). Ala-asteen lukutesti: käyttäjän käsikirja. Turun yliopisto: Oppimistutkimuksen keskus.
- Mustonen, S. (2015). Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 255. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Muuri, A. (2014). ”Kielestä kiinni”. Kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen tason vaihtelut. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 389. Turku: Turun yliopisto. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/101018/AnnalesC389Muuri.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Niemonen, R. (2020). Ministeriö selvittää suomi toisena kielenä -opetusta, ongelmat heijastuvat urapolkuihin: ”En odottanut, että järjestelmä syrjii hakijoita”. YLE-uutiset 10.7.2020. <https://yle.fi/uutiset/3-11439087>
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetushallitus (2015). Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2015:49. Helsinki: Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/pvalmistava/1541511/tiedot>
- Opetushallitus (2020a). Hakutiedote: Valtionavustus vieraskielisten sekä saamen- ja romaninkielisten oppilaiden ja opiskelijoiden esi- ja perusopetuksen sekä lukiokoulutuksen järjestämiseen vuonna 2020. <https://www.oph.fi/fi/avustukset/valtionavustus-vieraskielisten-seka-saamen-ja-romanikielisten-oppilaiden-ja>
- Opetushallitus (2020b). Kehittyvän kielitaidon asteikko, suomi ja ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus (tukiaineisto). [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kehittyvan-kielitaidon-asteikko\\_suomi-ja-ruotsi-toisena-kielena-ja-kirjallisuus.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kehittyvan-kielitaidon-asteikko_suomi-ja-ruotsi-toisena-kielena-ja-kirjallisuus.pdf)
- Opetushallitus (2020c). Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf)

- Ovando, C. J. & Combs, M. C. (2011). *Bilingual and ESL Classroom: Teaching in Multicultural Contexts* (5. painos). New York: McGraw-Hill Education.
- Perusopetuslaki 628/1998. 5 luku, 22 §: Oppilaan arviointi. Viitattu 18.3.2020.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628#Pidp446848736>
- Ramírez, J. D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1–62.
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield, UK: Equinox.
- Singer, L. M. & Alexander, P. A. (2017a). Reading across mediums: Effects of reading digital and print texts on comprehension and calibration. *The Journal of Experimental Education*, 85(1), 155–172. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1143794>
- Singer, L. M. & Alexander, P. A. (2017b). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007–1041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>
- Slavin, R. & Cheung, A. (2005). A synthesis of research on language of reading instruction for English Language Learners. *Review of Educational Research*, 75, 247–281.
- Smagorinsky, P. (2009). The cultural practice of reading and the standardized assessment of reading instruction: When incommensurate worlds collide. *Educational Researcher*, 38(7), 522–527. <https://doi.org/10.3102/0013189X09347583>
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand.
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731, 2 luku, 17 §: Oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin. Viitattu 18.3.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P17>
- Tainio, L., Kallioniemi, A., Hotulainen, R., Ahlholm, M., Ahtiainen, R., Asikainen, M., Avelin, L., Grym, I., Ikkala, J., Laine, M., Lankinen, N., Lehtola, K., Lindgren, E., Rämä, I., Sarkkinen, T., Tamm, M., Tuovila, E. & Virkkala, N. (2019). *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielen ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161302/11-2019-KUSKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tunmer, W. E. & Hoover, W. A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. Teoksessa P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (toim.), *Reading acquisition* (s. 175–214). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Turunen, T., Alisaari, J., Poskiparta, E. & Lindeman, J. (2018). ALLU-testin käyttökokemuksia ja luetun ymmärtämisen arviointi vuosina 1995 ja 2017. NMI-Bulletin 1/2018.
- Vipunen (2020). Perusopetuksen 1–6 luokilla suomea tai ruotsia toisena kielenä opiskelleet. Opetushallinnon tilastopalvelu. [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20suomi%20tai%20ruotsi%20toisena%20kielen%C3%A4%20-%201-6%20-%20maakunta.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20suomi%20tai%20ruotsi%20toisena%20kielen%C3%A4%20-%201-6%20-%20maakunta.xlsb)
- Winne, P. H. (1985). Steps toward promoting cognitive achievements. *The Elementary School Journal*, 85(5), 673–693. <https://doi.org/10.1086/461429>

Taulukko 1. Kielitaidon tasot ja niiden suppeat kuvaukset luetun ymmärtämisen osalta Kehittyvän kielitaidon asteikon (OPH, 2020b) mukaan

Taitotaso	Luetun ymmärtämisen kuvaus
A1	Suppeiden viestien ymmärtäminen kaikkein tutuimmissa tilanteissa
A2	Itselle tutuista aiheista kertovien lyhyiden tekstien ymmärtäminen
B1	Vieraiden sanojen päättely, tiedon etsiminen useammasta lähteestä
B2	Selviytyminen pitemmistä teksteistä, tekstin tarkoituksen tulkinta
C1	Monenlaisten vaativien tekstien ymmärtäminen, kriittinen lukutaito

Taulukko 2. Opettajan raportoimat opetusjärjestelyt, suomenoppijan status sekä kaikkien tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden lukumäärä luokka-asteittain

Luokka-aste	Opettaja-arvio palautunut n	Suomenoppijajoilla S2-oppimäärä* n (%)	Osallistuu erilliseen S2-opetukseen* n (%)	Luokassa S2-samanaikaisopettajana* n (%)	Osallistunut valmistavaan opetukseen* n (%)	Osallistuu oman äidinkielen opetukseen* n (%)	Suomenoppijan status n	Kaikki oppilaat N
1. luokka	78	73 (93,5)	64 (82,0)	3 (3,8)	17 (21,8)	31 (39,7)	118	1285
2. luokka	38	30 (78,9)	29 (76,3)	7 (18,4)	8 (21,1)	20 (52,6)	54	1444
3. luokka	24	22 (91,7)	18 (75,0)	1 (4,2)	8 (33,3)	3 (12,5)	59	1214
4. luokka	60	58 (96,7)	41 (68,3)	5 (8,3)	20 (33,3)	31 (51,7)	74	1293
5. luokka	36	34 (94,4)	28 (77,8)	7 (19,4)	16 (44,4)	16 (44,4)	60	1363
6. luokka	32	28 (87,5)	22 (68,8)	0 (0,0)	6 (18,8)	23 (71,9)	116	1057
Yhteensä	268	245 (91,4)	202 (75,4)	23 (8,6)	75 (28,0)	124 (46,3)	481	7656

\* Opettaja-arvio palautui 268 oppilaalta (55,7 % suomenoppijoista). Prosentuaalinen osuus on laskettu suhteessa opettajien arvioimien oppilaiden määrään luokka-asteittain.

Taulukko 3. Oppilaiden luetun ymmärtäminen (ALLU kokonaispistemäärä, max = 48) luetun ymmärtämisen kielitaidon eri tasoilla

Luetun ymmärtämisen kielitaidon taso	Luetun ymmärtäminen (ALLU)	
	<i>ka</i>	<i>kh</i>
a1	15,04	6,38
a2	20,75	8,31
b1	25,94	6,58
b2	30,88	6,95
c1	38,00	3,61
suomenkielinen (S1)	34,16	8,30
opettaja-arvio ei palautunut	27,35	9,40

Taulukko 4. Opetusjärjestelyihin osallistuvien oppilaiden määrä ja prosenttiosuus suhteessa opettajan arvioimien oppilaiden määrään taitotasoin

Opettajan arvioima taitotaso	Opettaja- arvio palautunut	Suomen- oppijat, joilla S2- oppimäärä*	Osallistuu erilliseen S2- opetukseen*	Luokassa S2-opettaja samanaikais- opettajana*	Osallistunut valmistavaan opetukseen*	Osallistuu oman äidinkielen opetukseen*
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
A1	61	52 (85,2)	49 (80,3)	2 (3,3)	22 (36,1)	23 (37,7)
A2	87	80 (92,0)	74 (85,1)	7 (8,0)	25 (28,7)	45 (51,7)
B1	73	66 (90,4)	56 (76,7)	11 (15,1)	14 (19,2)	32 (43,8)
B2	44	40 (90,9)	23 (52,3)	3 (6,8)	13 (29,5)	23 (52,3)
C1	3	2 (66,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (33,3)	1 (33,3)
Yhteensä	268	240 (89,6)	202 (75,4)	23 (8,6)	75 (28,0)	124 (46,3)

\* Opettaja-arvio palautui 268 oppilaalta (55,7 % suomenoppijoista). Prosentuaalinen osuus on laskettu suhteessa opettajien arvioimien oppilaiden määrään luokka-asteittain.