

SUOMI TOISENA KIELENÄ PERUSKOULUSSA: ERÄIDEN TAUSTAMUUTTUJIEEN KUTEN IÄN, SUKUPOULEN, KIELITAUSTAN, KOULUMENESTYKSEN JA STATUKSEN VAIKUTUS KIELENOPPIMISEEN

Maija Grönholm
Åbo Akademi, Vaasa

FINNISH AS A SECOND LANGUAGE IN COMPREHENSIVE SCHOOL: THE SIGNIFICANCE OF BACKGROUND VARIABLES SUCH AS SEX, LANGUAGE BACKGROUND, SUCCESS AT SCHOOL AND STATUS IN LANGUAGE LEARNING

In my research project, I study how pupils of the 4th, 6th and 8th grade in a Swedish-speaking comprehensive school learn the Finnish lexicon on a so called traditional course starting from zero independent of the pupil's linguistic background. The growth and enrichment of the intermediate language have been measured by a composition corpus, and the results have been compared with a group of native speakers.

In my study I have included variables which are also known to be important in the first language. Therefore, we can compare whether the background variables studied are equally important in the learning of the second language. Such factors as the pupil's sex, the parents' socio-economic status, general success at school, linguistic background and milieu are worth studying in this connection. In this presentation, I aim at illustrating the role of certain background variables in the learning results mainly by quantitative measurements. I compare these results with the ones obtained with native speakers or with the results concerning the development of the first language in the L2-pupils studied. The results show that the positive correlation between the above background factors and the different areas of language skills tested, is considerably weaker when learning the second language than the first language.

1. TUTKIMUKSEN TAUSTAA JA AINEISTO

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten ruotsinkielisten peruskoululaisien suomen kielen taidot ovat karttuneet perinteisessä suomen kielen opetuksessa, joka alkaa A-kielenä 3. luokalta peruskoulussa. Tämän tutkimuksen aineistoa kerättäessä 1985/86 ei äidinkielenomaista oppikurssia ollut vielä

vahvistettu ja kaikkia oppilaita kielitaustasta riippumatta opetettiin samoissa ryhmissä. Tutkimuspaikkakunnat ovat olleet kaksikieliset Porvoo, Vantaa ja Parainen. Näistä Vantaalla on ruotsinkielisten osuus nykyään pienin (vain 4.1 %). Porvoossa on ruotsinkielisiä 37.4 % ja Paraisilla on ruotsinkielinen enemmistö (57.3 %) (Finlandssvensk rapport 1990 nr 20: 18–20). Tutkimuksessa on mukana kultakin paikkakunnalta yhden 4., 6. ja 8. luokan oppilaat; vertailuryhmänä ovat salolaiset suomenkieliset oppilaat vastaavilta luokka-asteilta. Oppilaat ovat kirjoittaneet aineet kahdesta eri aiheesta. Leksikaalista kielitaitoa ja sen kasvua olen mitannut etupäässä argumentoivasta ainekirjoituksesta “Tarvitaanko televisiota”, mutta joitakin vertailuja olen tehnyt kertovaan ainekirjoitukseen (“Retkellä”).

2. TUTKIMUKSEN KOHDE JA MENETELMÄT

Oppilaan strategioista sekä produktiivista että reduktiivista strategiaa voidaan tutkia korpuksen avulla. Korpuksesta voidaan analysoida esim. frekvenssi-tutkimuksilla (yli- tai aliedustus) syntyperäisten ryhmään verraten, miten suuressa määrin kielenoppija välttää jotakin tiettyä piirrettä, esim. kohdekielen vaikeaa sanastoa tai vaikeaa morfologiaa. Prosessia seuraamalla taas voidaan päätellä, miten nopeasti ja missä määrin tällaiset reduktiiviset strategiat vähenvät tai häviävät kokonaan. Tutkimusprojektini ensi vaiheessa olen tutkinut oppilaiden verbisanaston kehittymistä, koska verbejä on pidetty hyvin ennustusvoimaisina mittaamaan kielitaitoa. Verbeistä on tutkittu eri verbilekseemien (V) määrät, verbien variaatio (V/N) eri mittareilla (ks. esim. Grönholm 1991; 1992a, c) ja verbien sofistikoituminen (V1). Lisäksi aineista on laskettu kokonaissanemäärien pituudet, koska niistä on voitu myös tehdä päätelmiä kielitaidon ja kirjoittamisen produktiivisuudesta.

3. ENSIKIELEN JA TOISEN KIELEN OPPIMINEN

Toisen kielen oppimisen yhteydessä ilmenee todennäköisesti runsaasti universaaleja piirteitä, jotka eivät ole kielikohtaisia. Esim. arvellaan, että monet kieliopilliset rakenteet opitaan tietyssä järjestyksessä (ks. esim. Knubb-Manni-

nen 1985: 34). Tiedetään, että ensikielessä lapset noudattavat kullekin kielelle tyypillistä oppimisjärjestystä, jossa opittavat kielen piirteet tulevat kieleen yleensä tietyssä hierarkkisessa järjestyksessä helpoimmasta vaikeaan. On esitetty oletuksia siitä, että toisen kielen oppiminenkin noudattaisi jo ensikielen omaksumisesta tuttua oppimisjärjestystä. Toisen kielen omaksuminen olisi siis samankaltaista kuin lasten ensikielen kehitys (Gass et al. 1989: 5), ja L2-oppija taantuisi tämän näkemyksen mukaan kielellisen hallinnan varhaisemmalle tasolle kuin hänen ikänsä edellyttäisi (Corder 1983: 91).

Kysymys ensikielen ja toisen kielen välisestä suhteesta on edelleen osittain avoin. Jotkut uudet tutkimustulokset vahvistavat kuitenkin sitä käsitystä, että ensikielessään taitavat lapset oppivat nopeammin myös toista kieltä. Mm. McLaughlin (1990: 163) on esittänyt tuloksia, joiden perusteella pienille lapsille ensikielessä tehdyt sanastotestit ja niiden tulokset ovat myöhemmin korreloineet vahvasti myös toisessa kielessä saavutettuihin taitoihin, mm. ilmauksien kokonaispituuksiin, lauserakenteen kompleksisuuteen ja yleensäkin kykyyn oppia toista kieltä. Itse asiassa kysymyksessä lienee yleinen kielellinen lahjakkuustekijä, joka vaikuttaa niin ensikielen kuin myöhemmin opittavien kielten oppimiseen; ongelmana erilaisten testitulosten arvioinnissa on aina kysymys siitä, mitä ne mittaavat. Monet kielelliset testit mittaavat mahdollisesti samalla myös yleistä lahjakkuutta (vrt. Sundman 1990: 175).

Yleisen lahjakkuuden lisäksi toisen kielen oppimisen taustatekijöiksi on arveltu samoja kuin ensikielessäkin. Tärkeitä ja tutkimisen arvoisia ovat tässä yhteydessä sellaiset taustatekijät kuin ikä, sukupuoli, sosiaalinen tausta, motivaatio jne. Mm. McLaughlin (1990: 163) on korostanut, että yleisen kielikyvyn ohella erittäin tärkeä tekijä toisen kielen omaksumisessa on perheen vaikutus. Samoin Hamp-Lyons (1990: 76) on pitänyt tärkeinä taustatekijöinä kielitaustaa, perheen sosioekonomista statusta ja kulttuuri-integraatiota. Hänen mukaansa juuri kirjoitelmien arvioinnissa olisi lisäksi otettava huomioon oppilaan persoonallisuus. Uudet Ruotsissa tehdyt tutkimukset korostavat ensikielen korkean tason merkitystä – jopa kaikkein tärkeimpänä tekijänä – toisen kielen oppimisessa.

Olen omassa tutkimuksessani ottanut nämä taustatekijät huomioon persoonallisuutta lukuun ottamatta, koska oppilaiden persoonallisuudesta ei ollut käytettävissä tietoja. Oppilaiden kielellinen tausta (ensikieli, kaksikielisyys) on selvitetty samoin kuin vanhempien koulutustausta. Oppilaista on ollut käytettävissä myös todistukset ja niistä ilmenevät arvosanat, jotka kertonevat oppilaan yleisestä lahjakkuustasosta. Olen myös monien selvitettävien seikkojen yhteydessä jakanut tutkittavat oppilaat sukupuolen mukaisiin ryhmiin. Oppilaiden ensikielen kirjoitustaidoista on ollut myös mahdollista saada tutkimustuloksia Kreutzmanin (1989) lisensiaatintutkielmasta, jossa on tutkittu samojen oppilaiden ensikielillään ruotsiksi kirjoittamia aineita. Samoin Sundmanin (1990; 1991) tutkimusprojektista on saatu valaistusta joidenkin taustamuuttujien (erityisesti statuksen) vaikutuksesta näiden oppilaiden ensikielen kehitykseen.

Esitän tässä kirjoituksessani havaintoja taustamuuttujien vaikutuksesta L2-oppimiseen. Rajoitun etupäässä esittämään tuloksia aineiden pituuden ja em. faktorien korrelaatioiden valossa. Valmistunut raporttini (Grönholm 1992b) on osoittanut, että samat tendenssit, jotka ovat nähtävissä aineiden pituudesta, näkyvät samalla tavoin myös eri lekseemien määrän kasvussa, sanaston variaatiossa ja sofistikoitumisessa. Tuloksissa ei ole mitään merkittäviä eroja, laskipa ne sitten mistä tahansa mitatusta leksikaalisesta kielitaidon osasta. Erot ovat ainoastaan hienoisia aste-eroja. Samaten tutkittavan L2-oppijaryhmän tulokset suhteessa syntyperäiseen verrokkiryhmään ovat aivan samanlaiset riippumatta siitä, mistä mitatuista seikoista tuloksia vertaillaan.

4. TUTKIMUKSEN TAUSTAMUUTTUJAT

4.1. Ikä ja miljö

Tutkimuksessa mukana olevien – porvoolaisten, vantaalaisten, paraislaisten ja salolaisten – oppilaiden ikää ei ole selvitetty sen tarkemmin kuin ilmenee luokkatasosta. Kun oppilaat edustavat luokkatasoja 4, 6 ja 8, voidaan olettaa oppilaiden olevan keskimäärin 10-, 12- ja 14-vuotiaita. Tässä tutkimuksessa

luokkataso (ikä) ja paikkakunta ovat olleet perusmuuttujia, jotka on otettu tulosten analyyseissä huomioon kaikkien mitattujen leksikaalisten taitojen osalta. Tällöin on ollut mahdollista tehdä päätelmiä toisen kielen oppimisprosessin etenemisestä peruskoulun aikana luokkatasolta ylöspäin tultaessa samoin kuin erilaisissa kielimiljöissä.

Tässä tutkimuksessa ei ole ollut mahdollista analysoida mitenkään tarkasti, missä iässä oppilaat ovat ensi kertaa tulleet suomen kielen kanssa kosketuksiin. Toisin kuin mm. siirtolaisia koskevissa tutkimuksissa (ks. esim. Viberg 1989: 92–) ei Suomen kaltaisessa kaksikielisessä yhteiskunnassa voi vuoden tarkkuudella selvittää uuden kielikontaktin alkua. Todennäköisintä kuitenkin on, että täysin ruotsinkielisistäkin kodeista tulevista oppilaista varsin suuri osa on ainakin kuullut suomea jo ennen kouluikää, osa on luultavasti osannut muutaman sanan puhuakin suomea jo kouluun tullessaan.

Tutkimuksessani mukana olevat ala-asteen oppilaat oppivat ainakin ikänsä perusteella toistakin kieltä luonnollisella tavalla (vrt. Harley 1986: 4–5). Kielenomaksumisen kannalta kriittistä kautta tai ns. herkkyyskautta on arveltu jatkuvan suunnilleen 12 vuoden ikään tai puberteettiin asti. Herkkyyskauden on ajateltu päättyvän, kun aivot ovat täysin lateralisoituneet, minkä jälkeen kielenoppimisessa tulevat käyttöön toisenlaiset, lähinnä kognitiiviset strategiat (ks. Viberg 1989: 94–95). Ennen kriittistä kautta alkaneella toisen kielen oppimisella voi saavuttaa äidinkielenkaltaisen kompetenssin ääntämisessä, puheen sujuvuudessa samoin kuin morfologiassa, syntaksissa ja sanastossa (Harley 1986: 7; Viberg 1989: 92–; vrt. myös Larsen-Freeman et al. 1991: 164–).

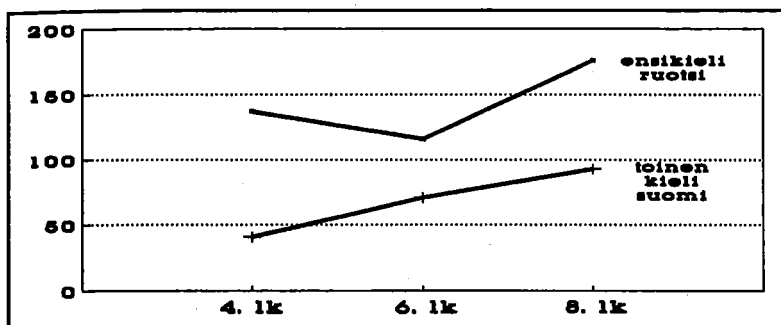
Nykytiedot ovat hieman muuttaneet käsityksiä aivojen lateralisoinnista ja herkkyyskauden päättymisajankohdasta. Niin neurologit kuin kielentutkijatkin ovat yksimielisiä siitä, että lateralisointi tapahtuu jo ennen seitsemättä ikävuotta, mutta että aivopuoliskojen tehtävien eriytyminen ei toisaalta olekaan niin dramaattista tai täydellistä kuin on luultu. Eri tutkimustulokset voivat olla hyvinkin ristiriitaisia sen suhteen, mikä olisi ihanteellinen toisen kielen

oppimisen alkamisajankohta. Toisen oppisuunnan mukaan paras ajankohta on jo ennen kouluikää varhaislapsuudessa, toisen oppisuunnan mukaan vasta lähempänä murrosikää, jolloin kielentuottamisstrategiat tulevat joustavamiksi ja negatiivinen transferi ensikielystä lakkaa (ks. Harley 1986: 16–18, 28; Viberg 1989: 94; Ellis 1991: 105–108; Larsen-Freeman et al. 1991: 154–). Vähän vanhempi lapsi tai nuori oppii nopeammin, koska hän pystyy analyttisesti havainnoimaan opittavaa kieltä toisin kuin aivan pieni lapsi (d'Anglejan 1990: 153). Yleisesti ottaen kielenoppijan iän tai aivojen kehitysvaiheen yhteys on edelleenkin epäselvä (Ellis 1991: 108). Monet tutkimukset tukevat sitä käsitystä, että nuoret ja aikuiset – vaikka herkkyyskausi on kauan sitten ohitettu – oppivat paljon nopeammin kuin pienet lapset (Ellis 1991: 109).

Toisen kielen oppimiseen vaikuttavat monet muutkin seikat kuin ikä. Tärkeää on myös oppimisen kesto. Monet tutkimustulokset puhuvat sen puolesta, että oppimisajan kokonaiskesto on tärkeämpi tekijä kuin alkamisajankohta (Harley 1986: 21). Harleyn et al. (1990: 131) tutkimustulokset puhuvat mm. sen puolesta, että ikä ei ole kovin hyvin ennustava tekijä varsinkaan myöhemmin mitattavassa sanaston hallinnassa. Tärkeämpiä tekijöitä ovat oppimisen kesto ja yleinen kielellinen lahjakkuus. Muita vaikuttavia tekijöitä ovat myös muodollisen opetuksen osuus ja epämuodollisen oppimisen osuus. Muodollisessa opetuksessa puolestaan kielitaitoon ja oppimisnopeuteen voivat vaikuttaa hyvin monet eri tekijät, joista hyvin tärkeä on luonnollisesti myös syötöksen määrä. Mitä suurempi on oppilaiden saaman syötöksen määrä, sitä enemmän he myös tuottavat.

Viime aikoina on ruvettu erityisesti korostamaan myös opettamisesta ja opettajasta lähtöisin olevia tekijöitä kuten esim. turvallisuudentunteen kokemuksen tärkeyttä, matalaa stressitasoa samoin kuin monien persoonallisuustekijöiden kuten esim. riskinottokyvyn vaikutusta (ks. tästä Skutnabb-Kangas 1988: 122–128; Larsen-Freeman et al. 1991: 188). Aivan uusien tutkimustulosten perusteella ei myöskään varhaisella kielikylvyllä ole saavutettu niin hyviä tuloksia kuin myöhemmällä kielikylvyllä (ks. Cummins et al. 1990: 132).

Aiempien tutkimustulosten valossa näyttäisi siis siltä, että suomen kielen opetuksen alkamisajankohta n. 9-vuotiaana on toisen kielen oppimista ajatellen hyvinkin ihanteellinen – vaiheessa, jossa äidinkielen taito on jo hyvin vakiintunut. Tulokset ovat iän kasvaessa koko ajan additiivisia eikä missään vaiheessa ole havaittavissa taannehtimista. Kasvu on tasaista verrattuna oppilaiden ensikielen tai syntyperäisen SK-ryhmän (SK = suomenkielinen) kielen kehitykseen. Äidinkielen sanaston kasvussa on 6. luokan paikkeilla jyrkkä taantuma, josta on raportoitu monissa aiemmissakin tutkimuksissa. Omassa aineistossani taantuma on selvä kaikkien mitattujen seikkojen yhteydessä salolaisilla oppilailla (ks. kuvio 2). Samassa ajankohdassa ilmenee taantumaa myös tutkimiini RK-oppilaiden (RK = ruotsinkielinen) ensikielessä, mikä näkyy kuvioista 1.



KUVIO 1. Argumentoivan aineen sanemäärien kasvu ruotsinkielisten oppilaiden ensikielessä ja toisessa kielessä.

Omassa tutkimusryhmässäni ikäfaktoriin kytkeytyvät aina myös sosiaaliset ja miljööfaktorit. Varsinkin 6- ja 8-luokkalaisten oppilaiden kontaktit lisääntyvät kohdekieltä puhuvien kanssa ja kielenoppimiseen tulevat mukaan halu integroitua muitten nuorten ryhmiin ja enemmistökieltä puhuvien monenlaisiin kulttuuri-ilmiöihin (vrt. Harley 1986: 18). Toisen kielen oppimiseen juu-

ri Suomen kaltaisissa kaksikielisissä miljöissä vaikuttaa se, miten paljon kielenoppijat osallistuvat kaksikielisen yhteisön myös enemmistökielellä tuottamiin aktiviteetteihin ja kaikenlaisen nuorille suunnattuun tarjontaan. Voisi olettaa, että ainakin yläasteen oppilaat jo ikänsä puolesta pystyvät itsenäisemmin kulkemaan ja osallistumaan. Jos myös asenteet enemmistökieltä puhuviin ovat positiiviset, se saattaa merkittävästikin tukea toisen kielen oppimista muodollisen kouluoppimisen ohella (vrt. Knubb-Manninen 1985: 7–10, 14–).

Tässä tutkimuksessa mukana olevista paikkakunnista voisi ennakkoon arvioida, että enemmistökielen vaikutus on vahvinta Vantaalla, toiseksi vahvinta Porvoossa ja heikointa Paraisilla, jossa ruotsinkieliset ovat hienoisena enemmistönä (57.3 %). Kaikista tuloksista käy kuitenkin ilmi, että sanasto kasvaa ja rikastuu voimakkaimmin Porvoossa, toiseksi parhaiten Vantaalla ja Paraisilla (ala-asteella) heikoiden. Tästä on pääteltävissä, että monet muutkin seikat kuten esim. opetuksen laatu, motivaatio yms. ovat ratkaisevan tärkeitä toisen kielen oppimistuloksissa.

Yleensäkin pidetään selvänä, että yhteiskunnassa, jossa sekä enemmistön että vähemmistön kielellä on korkea status kuten Suomessa, ovat toisen kielen oppimistulokset additiivisia (Knubb-Manninen 1985: 10, 14–). Kaksikielisessä sosiaalisessa miljöössä voi toisaalta kielenoppijaan kohdistua paineitakin. Enemmistökieltä puhuvat ystävät samoin kuin ehkä vanhemmat ja opettajatkin voivat asettaa kielenoppijalle odotuksia, jotka ovat vaativampia kuin monen muun kouluaineen yhteydessä. Monikielisissä yhteisöissä voidaan puhua toisen kielen oppimisen akkulturaatiomallista. Oppija kontrolloi itse oppimisensa määrää. Hän oppii toista kieltä juuri niin paljon kuin haluaa eli siinä määrin kuin hän haluaa akkulturoitua kohdekieltä puhuvan väestöryhmän kanssa (ks. tästä mallista Ellis 1991: 251; Larsen-Freeman et al. 1991: 258–).

4.2. Sukupuoli

Tutkimukseni tarkoituksena on lisäksi selvittää, onko toisen kielen oppimisesakin nähtävissä sukupuolenmukaisia eroja. Traditionaalisestihan on arveltu, että tyttöjen on helpompaa oppia kieliä kuin poikien (vrt. esim. Knubb-Maninen 1985: 20). Eroja on tutkittu tässä yhteydessä vain kvantitatiivisesti: on mahdollista ja todennäköistä, että kvalitatiivisiakin eroja on niin sananvalinnassa kuin muotojen (varsinkin pragmaattisessa) käytössä.

Äidinkielestä tehdyissä tutkimuksissa on havaittu, että tytöt kirjoittavat erityisesti ala-asteella selvästi pitempiä aineita kuin pojat (Leskinen et al. 1974: 10). Saarelan (1991: 13) tutkimus koskee neljäsluokkalaisia oululaisia koulu-laisia. Näistä tytöt ovat kirjoittaneet keskimäärin kirjoitelmissaan 111 sanetta ja pojat 74. Saarela on arvellut, että pelkkä bruttosanemäärä ei välttämättä kuvaa sanaston monipuolisuutta. Muilla analyysimenetelmillä hän on kuitenkin tullut siihen tulokseen, että tytöt ilmaisevat itseään kaksi kertaa niin monipuolisesti kuin pojat ja että tyttöjen efektiivinen sanamäärä on viisinkertainen poikiin verrattuna (Saarela 1991: 37). Myös Pääkkösen (1973: 37–41) tutkimus oppikouluun pyrkineiden lasten sanavaroista on paljastanut, että tytöillä on pitemmät ainekirjoitukset ja samalla myös muiden testien perusteella merkittävästi enemmän sanavaroja kuin pojilla. Tästä voisi päätellä, että yleisem-minkin suuremmat kirjoitelmien bruttopituudet korreloivat myös sanavaras-ton kokoon.

Todennäköisesti erot pituudessa johtuvat suurelta osin poikien hieman myö-häisemmästä kehityksestä tässäkin suhteessa. Leskisen et al. (1974: 12) tutki-mus osoittaa selvästi, että pojat ottavat tytöt kiinni jo 9. luokalla, ja heidän sanemääränsä ovat jo lukioaikana tyttöjen sanemääriä suurempia. Sukupuolten väliset erot voivat johtua monista muistakin tekijöistä kuin kielellisen kehityk-sen eritahtisuudesta. Monissa tutkimuksissa on viitattu siihen, että tytöt ovat varsinkin peruskoulun aikana paljon innokkaampia kirjoittajia kuin pojat (ks. esim. Saarela 1991: 39). He myös kirjoittavat huomattavasti enemmän vapaa-aikanaankin kirjeitä, pitävät päiväkirjaa jne. Sen sijaan hieman epäilyttävältä

yleistykseltä tuntuu Saarelan (1991: 1) väite siitä, että poikien sanaston käytön heikkomuus tyttöihin nähden johtuisi siitä, että pojat ovat laiskempia kirjoittajia.

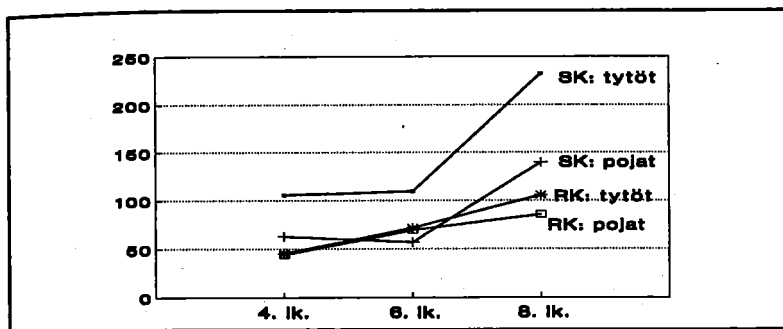
Omassa tutkimuksessani aineiden keskipituus jakautui eri luokittain ja paikkakunnittain tyttöjen ja poikien kesken taulukon 1 mukaisesti. Taulukko perustuu keskiarvolukuihin, jotka on saatu sekä argumentoivan että kertovan ainekirjoituksen keskiarvoista.

TAULUKKO 1. Aineiden keskipituudet RK- ja SK-ryhmässä kummankin ainesarjan keskiarvoista laskettuna.

| Tytöt | Porvoo | Vantaa | Parainen | KA | Salo |
|-------|--------|--------|----------|------|-------|
| 4 | 71.1 | 56.8 | 47.7 | 58.5 | 105.2 |
| 6 | 103.6 | 98.9 | 60.9 | 87.8 | 108.8 |
| 8 | 105.6 | 103.8 | 64.7 | 91.4 | 230.5 |
| Pojat | | | | | |
| 4 | 77.5 | 30.4 | 33.3 | 47.1 | 68.0 |
| 6 | 134.6 | 65.7 | 62.7 | 87.7 | 105.4 |
| 8 | 102.9 | 81.1 | 56.6 | 80.2 | 163.4 |

Keskiarvotulosten perusteella RK-poikien sanemäärä on 4. luokalla 80.5 % tyttöjen arvosta, 6. luokalla n. 100 % ja 8. luokalla 87.7 %. Sukupuolten väliset erot ovat näin ollen toisessa kielessä selvästi pienemmät kuin SK-verrokkiryhmän äidinkielessä ja ne ovat havaittavissa vain oppimisen alkuvaiheessa. 6. luokalla ei eroa ole ollenkaan ja 8. luokan ero on vähäinen, vain n. 11 sanetta enemmän ainetta kohti. Syntyperäistenkin ryhmässä pojat yltyvät hyvin lähelle tyttöjen tulosta 6. luokalla, mutta muilla luokka-asteilla SK- pojat saavuttavat vain 64.8 % (4. luokka) ja 70.9 % (8. luokka) SK-tyttöjen tuloksesta. Kuvio 2 on piirretty pelkästään argumentoivan aineen "Tarvitaanko televisiota" pituuksista. Tällöin nähdään, että vaikeamman tunnusmerkkisen tekstilajin tuottaminen (ja kyky argumentoida) heijastavat selvästikin kognitiivista kehi-

tysvaihetta. Se aiheuttaa, että 6. luokan taantumasta tulee SK-poikien kohdalla erittäin jyrkkä ja ero tyttöihin muodostuu suureksi.



KUVIO 2. Tyttöjen ja poikien aineiden pituudet RK- ja SK-ryhmässä argumentoivasta aineesta "Tarvitaanko televisiota" laskettuna.

4.3. Yleinen koulumenestys

Hyvän koulumenestyksen voi olettaa indikoivan parempaa kielitaitoa. Monissa yhteyksissä on viitattu siihen, että kielitaito on kiinteässä suhteessa yleiseen kognitiiviseen kykyyn (ks. esim. Linnarud 1986: 27). Älykkyyden vaikutus kielitaidon kehittymiseen on kuitenkin edelleenkin jossain määrin epäselvää, koska kaikki terveet lapset saavuttavat erinomaisen kielitaidon ainakin ensikielissä. Tästä voisi päätellä, ettei älykkyyden osuus olisi kovin vaikuttava tekijä L2-oppimisessakaan. Joidenkin arvioiden mukaan sillä ei ole vaikutusta suullisen sujuvuuden kehittymiseen, mutta se voi olla erotteliva tekijä formaalimmassa kouluoppimisessa (Ellis 1991: 111). Skehanin (1990: 94–95) tekemät testaukset tukevat jossain määrin tätä käsitystä. Hänen L2-oppijoille tekemänsä verbaalinen älykkyystesti saavuttaa korkeimman positiivisen korrelaation (0.68) juuri kirjoittamisen osa-alueella, matalamman korrelaation kielitaidon muilla osa-alueilla. Näin ollen odottaisi, että sillä on merkitystä

tutkimuksessani, koska kirjoitusprosessi jo sinänsä on vaikea argumentoivassa diskurssissa (vrt. luku 4.2).

Olen voinut käyttää yhtenä taustamuuttujana oppilaiden yleistä koulumenestystä, koska kunkin oppilaan todistukset on tutkimusta varten kerätty (ks. Sundman 1990: 174–175). Olen käyttänyt ainoastaan oppilaiden kaikkien aineiden keskiarvoa vertailulukuna, ja sen korrelaatiota on tarkasteltu suhteessa erilaisiin kielitaitofaktoreihin.

Suomenkielisessä vertailuryhmässä tyttöjen koulumenestys on kaikilla luokka-asteilla hieman parempi kuin pojilla; erot ovat suunnilleen puolen numeron suuruisia. Tähän verrattuna on ruotsinkielisten tulos yllättävä. Poikien arvosanat ovat hieman parempia kuin tyttöjen vielä ala-asteella. Erot ovat kuitenkin hyvin pieniä, vain yhdestä kahteen kymmenesosaa.

Monissa tutkimuksissa on havaittu, että koulutodistuksen keskiarvo, äidinkielen arvosana tai aineesta saatu arvosana korreloi voimakkaasti aineen pituuteen. Samoin on varsin yleisesti havaittu, että muutkin kielitaitoa mittaavat tehtävät korreloivat koulumenestyksen kanssa (Service 1990: 164). On siis oletettavissa, että kielitaito liittyy vahvasti oppilaan yleislahjakkuuteen, joka suoranaisesti vaikuttaa koulussa menestymiseen. Hultman et al. (1977: 77) on tutkimuksessaan saanut aineen pituuden ja siitä annetun arvosanan välisestä korrelaatiosta vahvaa näyttöä. Myös toisen kielen oppimisessa äidinkielen arvosanan korrelaatio on korkea. Ylipäänsä on esitetty hypoteeseja, joiden mukaan L2-kirjoittamisessa on runsaasti positiivista transferia. Friedlanderin (1990: 109, 112; ks. myös McLaughlin 1990: 162–163) mukaan niin hyvät kuin huonotkin kirjoitustaidot siirtyvät myös L2-kirjoittamiseen.

Koulumenestyksen korrelaatio mitattuihin kielitaidon osiin on omassa tutkimuksessani vahvemmin positiivinen SK-verrokkiryhmässä. Tulosten mukaan L2-oppimisessa yleinen koulumenestys ei ole enää niin tärkeä taustatekijä. Ainekirjoituksen pituuden ja kaikkien aineiden keskiarvon korrelaatio on RK-ryhmässä 0.075, SK-ryhmässä 0.222. Vastaavasti eri verbilekseemien määrän

korrelaatio vastaavaan keskiarvoon on RK-ryhmässä 0.078, SK-ryhmässä 0.284 ja ainutkertaisten verbien määrän korrelaatio on RK-ryhmässä 0.084, SK-ryhmässä 0.287. Korkeimmat positiiviset korrelaatiot on saatu mittaamalla sanaston variaatiota kaavalla V/\sqrt{N} (Guiraud'n indeksi). Tällöin RK-ryhmän kerroin on 0.156 ja SK-ryhmän peräti 0.321 (ks. näistä tark. Grönholm 1992b ja 1992c).

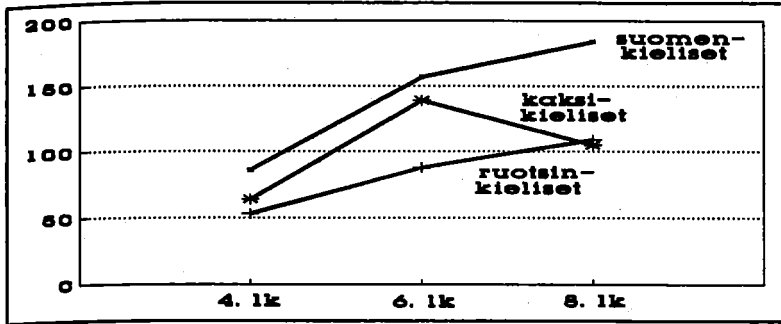
4.4. Kieli-indeksi

Kaikkien tutkimuksessa mukana olevien ruotsinkielistä koulua käyvien oppilaiden kielellinen tausta on kartoitettu kyselyllä, joka oppilaille ja heidän vanhemmilleen on tehty "Tvåspråkigheten i skolan" -projektissa (Sundman 1990: 169). Salon vertailuryhmän oppilaiden suomenkielisyys on selvitetty yhdellä kontrollikysymyksellä. Asteikolla 1–5 ovat ruotsinkielisiä oppilaat, joiden kieli-indeksi on 3.6–5.0, ja kaksikielisiä vastaavasti oppilaat, joiden arvot ovat 1–3.5.

Olen laskenut aineiston kaksikielisten (= KK) oppilaiden kaikkien aineiden keskiarvotulokset. Näin voidaan vertailla, onko kaksikielisillä keskimäärin parempi vai huonompi koulumenestys kuin koko aineiston oppilaille. Laskelmat osoittavat, että KK-oppilaiden koulumenestys on ala-asteella selvästi parempi kuin koko luokan menestys. Ero on suurimmillaan 6. luokalla, jolloin kaksikielisten arvo 8.52 on koko luokan arvoa 7.98 jopa puoli numeroa parempi. Ero on yhtä suuri myös verrattaessa suomenkielisten ryhmään 6. luokalla. Yläasteella kaksikielisten koulumenestys (7.51) on hieman heikompa kuin koko luokan (7.63) tai suomenkielisen ryhmän (7.84). Tulokset voivat liittyä siihen, että mitä nuoremasta vuosiluokasta on kysymys, sitä korkeammin koulutettuja ovat oppilaiden vanhemmat – mikä puolestaan voisi heijastua oppimistuloksissa. Näin voisi olettaa varsinkin siitä syystä, että tiedetään erityisesti kaksikielisten ja korkeasti koulutettujen perheiden suosivan kielivalinnoissaan ruotsinkielistä koulua (ks. Grönholm 1992b).

Kaksikielisten tuottamat sanemäärät ovat peruskoulun ala-asteella suurempia kuin ruotsinkielisillä. Sen lisäksi kaksikielisempien ryhmässä kasvukäyrä on jyrkempi. On mahdollista ja luultavaakin, että he pystyvät kasvattamaan sanemääriään produktiivisella johtamisella paremmin kuin ruotsinkielisemmät. Positiivinen kehitys taantuu yläasteella ja ruotsinkieliset saavuttavat 8. luokalla kaksikielisten tason. Tällöin myös kaksikielisten negatiivinen kehitys (-78,9 sanetta) yksikielisiin suomenkielisiin nähden kasvaa tavattomasti, mikä näkyy havainnollisesti kuviosta 3.

Jo 8. luokalla esim. porvoolaisten ruotsinkielisten suomen kielen kehitys on niin huimaa, että heihin nähden kaksikielisten sanemäärä on negatiivinen (-6,4 %). Paraisilla kehitys on vielä vahvemmin miinusmerkkistä: kaikkiaan -13,4 %. Vain Vantaalla kaksikielisten sanemäärä on ruotsinkielisiin nähden +8,6 % suurempi. Kaksikielisten heikohkot tulokset johtunevat osittain kirjoittamisrutiinin ja harjaantumisen puutteesta (l. suoranaisten kirjoitusprosessin vaikeudesta), minkä vuoksi he eivät yllä optimaaliseen tulokseen. Tähän viittaa se, että näillä kaksikielisillä ei ole Sundmanin (1990: 180) tutkimusten mukaan mitään ongelmia ruotsin kielen kehityksessä tai yleisessä koulumenestyksessä. Ruotsin kielen testeissä heillä on lähes yhtä hyvät tulokset kuin yksikielisillä; samoin virkerakenteiden kompleksisuudessa ei ole eroa (Kreutzman 1989). Passiivista kielitaitoa mittaavassa suomen kielen sanastotestissä he ovat myös menestyneet hyvin. Kuviosta 3 näkyvät ruotsinkielisten, kaksikielisten ja suomenkielisen vertailuryhmän käyrät.



KUVIO 3. Aineiden keskipituudet ruotsinkielisillä, kaksikielisillä ja suomenkielisellä vertailuryhmällä.

Ruotsinkielisten suomen kielen kehitys on edistynyt ainakin sanemäärien perusteella jo yläasteella erittäin positiivisesti, ja he saavuttavat jopa parempia tuloksia kuin ryhmässä alun alkaen olleet kaksikieliset. Voisi siis tällä perusteella arvella, että näillä kaksikielisillä paikkakunnilla ruotsinkielisetkin koululaiset saavuttavat yläasteella monissa suhteissa sellaisen leksikaalisen kompetenssin suomen kielessä, että heitäkin voitaisiin luonnehtia kaksikielisiiksi.

4.5. Statusryhmät

Oppilaiden sosiaalinen tausta on selvitetty kyselyllä, jolla on saatu selville kunkin oppilaan sekä äidin että isän koulutustaso. Tämä "sosiaalinen status" on pisteytetty asteikolla 1–8. Alimpaan luokkaan 1 kuuluvat henkilöt, jotka ovat käyneet vain kansa- tai peruskoulun ja ylimpään luokkaan 8 kuuluvat henkilöt, jotka ovat suorittaneet korkeimman akateemisen tutkinnon, tohtorin tutkinnon (vrt. Sundman 1990: 169–170). Olen jakanut tutkimuksessani oppilaat ryhmiin 1–3 seuraavasti:

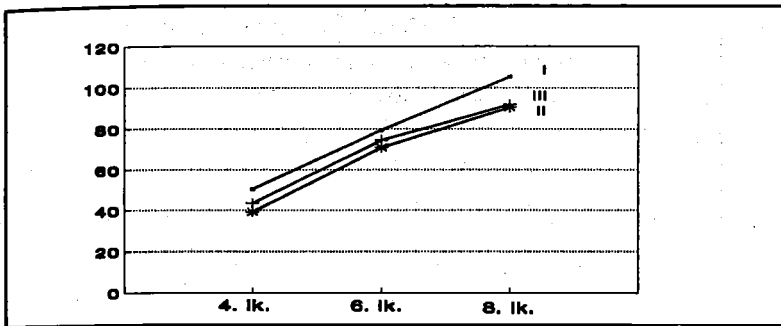
| | | |
|----------|-----------|--------------------------------|
| Status 3 | 1 – 3.4 | kansakoulu ja ammattikoulu |
| Status 2 | 3.5 – 5.4 | keskiasteen l. opistotutkinnot |
| Status 1 | 5.5 – 8 | korkeakoulututkinnot |

Vanhempien koulutustaso on otettu tutkimukseen mukaan yhdeksi taustamuuttujaksi, koska monissa aiemmissa tutkimuksissa on raportoitu hyvän kielitaidon ja vanhempien korkeamman koulutustaustan korrelaatiosta (ks. esim. Linnarud 1986: 2–). Mm. McLaughlin (1990: 163) on korostanut perhetaustan tärkeyttä, koska hänen mukaansa korkeammin koulutetut keskiluokan perheet käyttävät kieltä myös dekontekstuaalisesti. Kontekstista riippumattoman, abstraktin kielen hallinta puolestaan ennakoi hyvää menestystä myös toisen kielen oppimisessa. Skehanin (1990) laajassa testauksiin perustuvassa tutkimuksessa L2-oppijoista (L2 ranska) on puolestaan saatu varsin korkeita positiivisia korrelaatioita vanhempien koulutustaustan ja verbaalisen älykkyydestin välillä samoin kuin erilaisten sanastotestien välillä. Tosin Skehanin (1990: 94–97) tuloksetkaan eivät ole yksiselitteisiä.

Sundmanin (1990: 174) tutkimuksessa on havaittu, että tutkittujen RK-oppilaiden ruotsin kielen (ensikieli) sanastotestien tulosten ja vanhempien koulutustaustan välillä on selvä yhteys. Kaikilla luokkatasoilla statusryhmä 3 on saanut huonompia tuloksia kuin ryhmät 2 ja 1. Sen sijaan ryhmä 1 ei ole aina ollut parempi kuin ryhmä 2. Näiden tulosten valossa on mielenkiintoista selvittää, onko samojen oppilaiden toisessa kielessä havaittavissa samansuuntaisia piirteitä. Ensikielen kehitymisestä tehdyissä muissa suomalaisissa tutkimuksissa ei ole todettu olevan kovinkaan merkittäviä eroja vanhempien koulutustaustan perusteella, ja siitä syystä on suhtauduttava hyvin varoen muualla saatujen tutkimustulosten ennustavuudesta Suomen oloissa (ks. Takala 1970: 37, 41, 44; Sarmavuori 1982: 184–188).

Omien tulosteni perusteella L2-oppijalla ei voi sanoa olevan tieteellisesti merkitsevää näyttöä vanhempien koulutustaustan vaikutuksesta ainakaan sanaston kehitykseen. Korrelaatiokerroin on koko RK-ryhmässä hyvin lievästi negatiivinen (-0.094) aineiden pituudesta laskettuna samoin kuin ainutkertaisten verbien määrästä laskettuna (-0.110). Vaikuttaa siltä kuin statuksen merkitys ei olisi enää toisen kielen oppimisessa niin tärkeä tekijä kuin ensikielissä. Ryhmissä 2 ja 3 ovat pituudet lähellä toisiaan; keskiarvojen perusteella 3. status-

luokan aineet ovat rahdun verran pitempiä. Itse asiassa voisi aavistella, että 3. statusryhmän pitemmät aineet (esim. Paraisilla 4. luokalla ja Vantaalla 6. luokalla) viittaavat siihen, että nämä oppilaat kiinnittävät vähemmän huomiota oikeinkirjoituksen ja muotojen virheettömyyteen ja tuottavat spontaanimminkin enemmän. Kuten kuvioista 4 on nähtävissä, ovat kaikkien statusryhmien kasvukäyrät hyvin lähellä toisiaan, ja kaikissa ryhmissä kasvu on tasaisen johdonmukaista luokkatasolta toiselle mentäessä. Ryhmän 1 aineet ovat odotuksenmukaisesti pisimpiä, mutta ryhmän pienuuden vuoksi tulos ei vaikuta koko RK-ryhmän korrelaatiokertoimeen.



KUVIO 4. Aineiden keskipituuden kasvu eri statusryhmissä.

5. LOPUKSI

Sanaston kasvua, variaatiota ja sofistikoitumista koskevat tutkimustulokseni vahvistavat aiemmat – muualla saadut käsitykset – L2-oppimisen taustatekijöistä vain osittain. On todettavissa, että ikä- ja miljöofaktorit vaikuttavat oppimiseen, mutta sen sijaan sukupuoli ja yleinen koulumenestys ovat vain lievästi oppilaita erottelevia tekijöitä. Statuksen vaikutusta ei ole voitu todentaa. Kielitaustan vaikutus oppimiseen on ollut yllättävä. RK-ryhmän leksikaalisten taitojen kasvu on ollut koko kouluajan tasaisen additiivista, mutta KK-ryhmän vastaavien taitojen kasvu taantuu ja hidastuu varsinkin yläasteella.

Tämä viittaa siihen, että traditionaalinen opetus ei ole rikastanut kaksikielisten oppilaiden sanavarastoa.

Syntyperäisten SK-oppilaiden verokkir ryhmässä taustamuuttajat ovat korreloineet varsin vahvasti kielitaidon eri osa-alueisiin, mistä on pääteltävissä, että ensikielen ja toisen kielen oppimisessa taustatekijöiden merkitys ei ole samanteista.

LÄHTEET

- d'Anglejan, A. 1990. The role of context and age in the development of bilingual proficiency. In Harley, B. et al. (eds.) *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge University Press, 146–157.
- Corder, S. Pit 1983. A Role for the Mother Tongue. In Gass, S. – L. Selinker (eds.) *Language Transfer in Language Learning*. Series on Issues in Second language Research. Newbury House Publishers, Inc. USA, 85–97.
- Cummins, J. – B. Harley – M. Swain – P. Allen 1990. Social and individual factors in the development of bilingual proficiency. In Harley, B. et al. (eds.) *Development of second Language Proficiency*. Cambridge University Press, 119–133.
- Ellis, R. 1991. *Understanding Second Language Acquisition*. Seventh impression. Oxford University Press.
- Finlandssvensk rapport 1990. *Finlandssvenskarna 1990. En statistisk översikt*. Finlandssvensk rapport nr 20. Svenska Finlands folkting. Hangö.
- Friedlander, A. 1990. Composing in English: effects of a first language on writing in English as a second language. In Kroll, B. (ed.) *Second Language Writing*. Research insights for the classroom. Cambridge University Press, 109–125.
- Gass, S. – C. Madden – D. Preston – L. Selinker (eds.) 1989. *Variation in Second Language Acquisition Volume II: Psycholinguistic Issues*. Multilingual Matters Ltd, Clevedon, Philadelphia.
- Gass, S. M. – J. Schachter (eds.) 1989. *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge Applied Linguistics. United States of America.
- Grönholm, M. 1991. Ruotsinkielisten oppilaiden sanaston kehityksestä suomen kielessä. Finland. *The Finnish Journal of Language Learning and Language Teaching*. Volume IX. Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylän yliopisto, 17–32.

- Grönholm, M. 1992a. Tavalliset ja harvinaiset sanat suomea kohdekielenä oppivan leksikossa. Teoksessa Tella, S. (toim.) *Joustava ja laaja-alainen opettaja*. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 7.2.1992. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 100. Yliopistopaino: Helsinki, 129–142.
- Grönholm, M. 1992b. *Yksikielisten ja kaksikielisten oppilaiden suomen kielen taitojen kehittyminen ruotsinkielisessä peruskoulussa*. Käsikirjoitus, Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Grönholm, M. 1992c. Eri mittarien soveltuvuus toisen kielen oppijan sanaston rikkauden mittaamiseen. *Virittäjä* 2–3/1992. Helsinki, 239–252.
- Hamp-Lyons, L. 1990. Second language writing: assessment issues. In Kroll, B. (ed.) *Second Language Writing*. Research insights for the classroom. Cambridge University Press, 69–87.
- Harley, B. 1986. *Age in second Language Acquisition*. Multilingual Matters 22. Great Britain.
- Harley, B. – J. Cummins – M. Swain – P. Allen 1990. The nature of language proficiency. In Harley, B. – P. Allen – J. Cummins – M. Swain (eds.) *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge, 7–38.
- Hultman, T. – M. Westman 1977. *Gymnasistsvenska*. Lund. LiberLäromedel.
- Knubb-Manninen, G. 1985. *Andraspråksinläring – en teoriöversikt*. Institutet för finlandssvensk samhällsforskning vid Åbo Akademi. Forskningsrapporter Nr 3/1985. Åbo.
- Kreutzman, L. 1989. *Syntaxen i elevuppsatser. Komplexitet och korrekthet i uppsatser skrivna av elever i den finlandssvenska grundskolan*. Licentiatavhandling i nordiska språk. Humanistiska fakulteten. Åbo Akademi. Åbo.
- Larsen-Freeman, D. – M. Long 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman. London and New York.
- Leskinen, H. – I. Savijärvi – T. Särkkä 1974. *Koululaisten kirjallisen ilmaisutaidon kehityksestä*. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja 8.
- Linnarud, M. 1986. *Lexis in Composition*. A Performance Analysis of Swedish Learners' Written English. Lunds studies in english 74. Lund.
- McLaughlin, B. 1990. The relationship between first and second languages: language proficiency and language aptitude. In Harley, B. et al. (eds.) *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge University Press, 158–180.
- Pääkkönen, I. 1973. *Oppikouluun pyrkineiden sanavarat*. Lisensiaatintyö. Oulun yliopisto.
- Saarela, L. 1991. *Neljäsuokkalaisten tyttöjen ja poikien sanaston eroista*. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitoksen tutkimusraportteja 33.

-
- Sarmavuori, K. 1982. *Lasten kielen oppiminen*. Helsinki.
- Service, Elisabet 1990. Fonologisten työmuistiedustusten merkityksestä vieraan kielen oppimiselle ala-asteella. Teoksessa Jorma Tommola (toim.) *Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen*. AFInLA:n vuosikirja 1990. AFInLA Series No. 48, s. 149–168. Turku.
- Shehan, P. 1990. *Individual differences in second language learning*. Edward Arnold, London.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki.
- Sundman, M. 1990. Tväspråkigheten i skolan – en projektpresentation. I Nikula, K. – A. Pitkänen (red.) *Svenskan i Finland*. SiF rapport 1. Seminariet i Tammerfors 12–13 okt. 1989. Tammerfors, 165–181.
- Sundman, M. 1991. Om svensk språkfärdighet hos en- och tvåspråkiga skolelever i Finland. I Herberts, K. – Ch. Laurén (eds.) *Flerspråkighet i och utanför Norden*. Föredrag från den Sjätte Nordiska Tväspråkighetskonferensen 4–6.6.1990 Vasa, Finland. Åbo, 73–84.
- Takala, A. 1970. Koululaisten aktiivisen sanavaraston eroista eri sosiaaliryhmissä. Teoksessa Karvonen, J. – K. Röman – A. Takala – O. Ylinentalo (toim.) *Opettajän sanastokirja*. Jyväskylä, 7–69.
- Viberg, Å. 1989. *Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm, Natur och Kultur.