



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvä minäpystyvyys

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Kasvatuspsykologian opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatuspsykologia
Lokakuu 2021
Maiju Vehmas

Ohjaaja: Markus Talvio



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Maiju Vehmas		
Työn nimi - Arbetets titel S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvä minäpystyvyys		
Title Finnish as a second language learners' Finnish self-efficacy		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatuspsykologia		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Markus Talvio	Aika - Datum - Month and year Lokakuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 45 s + 4 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Minäpystyvyys, eli yksilön uskomukset omista kyvyistä, on avainasemassa motivaation ja tehtävästä suoriutumisen kannalta. Minäpystyvyydellä on siis tärkeä rooli kielitaidon oppimisessa. S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvästä minäpystyvyydestä on tehty melko vähän tutkimusta. Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, ovatko S2-oppilaiden sukupuoli, ikä, maassaoloaika ja lukusujuvuus yhteydessä heidän suomen kielen taitoon liittyvään minäpystyvyyteen. Lisäksi selvitettiin, eroaako S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvä minäpystyvyys abstraktien ja konkreettien kysymysten välillä. Lopuksi tutkittiin, onko toisaalta abstraktilla ja toisaalta konkreetilla tasolla mitattu minäpystyvyys yhteydessä S2-oppilaiden lukusujuvuuteen.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Aineisto kerättiin sähköisen kyselylomakkeen avulla osana Niilo Mäki Instituutin toteuttamaa Kielellisten taitojen ja lukemisen tukeminen -hanketta keväällä 2016. Tämän tutkielman aineiston ($N = 67$) koehenkilöt olivat 9–12-vuotiaita S2-oppilaita 3.–5. luokilta. Koehenkilöt tulivat eri puolilta Suomea. Regressioanalyysillä selvitettiin, selittävätkö oppilaan ikä, sukupuoli, maassaoloaika ja lukusujuvuus heidän suomen kielen taitoon liittyvää minäpystyvyyttään. Toistettujen mittausten t-testillä tutkittiin puolestaan abstraktilla tasolla mitatun minäpystyvyyden sekä konkreetilla tasolla mitatun minäpystyvyyden välisiä keskiarvoeroja. Lopuksi regressioanalyysin avulla selvitettiin, selittävätkö toisaalta abstraktilla ja toisaalta konkreetilla tasolla mitattu minäpystyvyys S2-oppilaiden lukusujuvuutta.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Maassaoloaika selitti S2-oppilaiden luetunymmärtämiseen ja kirjoittamiseen liittyvää minäpystyvyyttä. Abstraktien kysymysten kohdalla oppilaat arvioivat minäpystyvyytensä paremmaksi kuin konkreettien kysymysten kohdalla. Abstraktilla tasolla mitatun minäpystyvyyden ja konkreetilla tasolla mitatun minäpystyvyyden keskiarvot erosivat toisistaan tilastollisesti erittäin merkitsevästi. Abstraktilla tasolla mitattu minäpystyvyys ei selittänyt lukusujuvuutta toisin kuin konkreetilla tasolla mitattu minäpystyvyys. Tämän tutkielman tulokset osoittavat, että maassa ja sen kulttuurissa vietetyllä ajalla on tärkeä merkitys S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvän minäpystyvyyden kannalta. Lisäksi tulokset osoittavat, että kielitaitoon liittyvää minäpystyvyyttä mitattaessa on syytä pohtia, millä spesifisyystasolla sen mittaaminen on mielekkäintä.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Minäpystyvyys, suomen kielen taito, S2-oppilas		
Keywords Self-efficacy, Finnish language skills, Finnish as a second language learner		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Maiju Vehmas		
Työn nimi - Arbetets titel S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvä minäpystyvyys		
Title Finnish as a second language learners' Finnish self-efficacy		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational Psychology		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Markus Talvio	Aika - Datum - Month and year October 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 45 pp. + 4 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Objectives.</i> Self-efficacy, which means one's beliefs about their own capabilities, has a key role in motivation and performance. Therefore, it also plays an important role in language learning. There is very little research about the Finnish self-efficacy of Finnish as a second language (FSL) learners. The aim of this study was to find out if sex, age, length of residence and reading fluency of FSL learners predict their Finnish self-efficacy. In addition, the aim was to find out how the Finnish self-efficacy differ when it comes to abstract and concrete questions. Moreover, the aim was to find out if Finnish self-efficacy measured on one hand on abstract level and on the other hand on concrete level predict reading fluency of FSL learners.</p> <p><i>Methods.</i> The data was collected with an electrical questionnaire as a part of <i>Kielellisten taitojen ja lukemisen tukeminen</i> -research project realised by Niilo Mäki Instituutti during spring 2016. The participants ($N = 67$) of this research were 9-12-year-old FSL learners from grades 3 to 5. The participants were from different parts of Finland. Regression analysis was used to find out if age, sex, length of residence and reading fluency of FSL learners predict their Finnish self-efficacy. Paired sample t-test was used to examine the mean differences between Finnish self-efficacy measured on abstract and on concrete level. Lastly, regression analysis was used to find out if Finnish self-efficacy measured on abstract and on concrete level predict reading fluency of FSL learners.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The length of residence predicted self-efficacy in reading comprehension and in writing. FSL learners estimated their Finnish self-efficacy higher on abstract level than on concrete level. The means of abstract self-efficacy and concrete self-efficacy differed from each other statistically significantly. Finnish self-efficacy measured on abstract level didn't predict reading fluency, whereas Finnish self-efficacy measured on concrete level did predict reading fluency. The results of this research show that the time spent in a country and its culture plays an important role in Finnish self-efficacy. In addition, the results show that when measuring language self-efficacy, it is important to consider the specificity level on which it will be measured.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Minäpystyvyys, suomen kielen taito, S2-oppilas		
Keywords Self-efficacy, Finnish language skills, Finnish as a second language learner		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	MINÄPYSTYVYYS	4
	2.1 Minäpystyvyyden määritelmä.....	4
	2.2 Minäpystyvyyden rakentuminen.....	6
	2.3 Minäpystyvyyttä selittäviä tekijöitä	7
	2.3.1 Ikä	7
	2.3.2 Sukupuoli	8
	2.3.3 Maassaoloaika	9
	2.3.4 Lukusujuvuus	10
	2.4 Minäpystyvyyden spesifisyyden tasot	12
3	KIELITAITO	14
	3.1 Kielitaito ja suomen kielen oppiminen	14
	3.2 Minäpystyvyys ja kielitaito	16
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	20
	5.1 Aineiston hankinta ja kuvaus	20
	5.2 Aineiston käsittely	21
	5.3 Aineiston analyysi	24
	5.3.1 Korrelaatiot ja lineaarinen regressioanalyysi.....	25
	5.3.2 Keskiarvojen vertailu	27
6	TUTKIMUSTULOKSET	29
	6.1 Sukupuoli, ikä, maassaoloaika ja lukusujuvuus minäpystyvyyden selittäjinä	29
	6.2 Erot suomen kielen taitoon liittyvässä minäpystyvyydessä abstraktien ja konkreettien kysymysten välillä	30
	6.3 Abstraktilla ja konkreetilla tasolla mitattu minäpystyvyys lucusujuvuuden selittäjinä	31
7	LUOTETTAVUUS.....	32
8	POHDINTAA	34
	LÄHTEET	38
	LIITTEET.....	46

TAULUKOT

Taulukko 1. Osallistujien määrä sekä sukupuolen ja iän jakaumat	22
Taulukko 2. Summamuuttujien tiedot	23
Taulukko 3. Summamuuttujat ja niihin kuuluvat väittämät.....	23
Taulukko 4. Minäpystyvyyden eri osa-alueiden sekä taustamuuttujien väliset korrelaatiot	26
Taulukko 5. Abstraktin ja konkreetin minäpystyvyyden sekä lukusujuvuuden väliset korrelaatiot	26

1 Johdanto

Vieraiden kielten puhujien määrä Suomessa on kasvanut runsaasti viimeisen 30 vuoden aikana, ja vauhti on kiihtynyt lisääntyvän maahanmuuton vuoksi. Vuoden 2016 väestökirjanpidon mukaan Suomessa puhutaan 157:ää eri äidinkieltä, mutta todellisuudessa puhuttaja kieliä on todennäköisesti paljon enemmän. (Räsänen, 2017) Vuoden 2020 lopussa vieraskielisten osuus Suomen väestöstä oli kahdeksan prosenttia. (Tilastokeskus, 2021)

Suomen kielen taito on tärkeässä roolissa suomalaisen yhteiskuntaan integroitumisen kannalta. Suomen kielen taito helpottaa muun muassa opiskelumahdollisuuksia, työllistymistä ja palveluiden käyttöä. Heikko suomen kielen taito voi puolestaan johtaa esimerkiksi koulunkäynnin keskeyttämiseen varhaisessa vaiheessa sekä työttömyyteen. (THL, 2021)

Vaikka PISA-tutkimuksissa suomalaisten oppimistulokset ovat tunnetusti OECD-maiden kärkeä, on tasa-arvon toteutumisen osalta kuitenkin paljon parannettavaa. Vuoden 2018 PISA-tutkimus osoitti, että maahanmuuttajataustaisilla oppilaille on kantaväestöä heikompi osaaminen lukutaidon, matematiikan ja luonnontieteiden suhteen, ja nämä erot ovat merkittäviä. Myös edeltävien vuosien PISA-tutkimukset ovat osoittaneet vastaavanlaisia eroja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja kantaväestön välillä. Kyseiset erot ovat OECD-maiden suurimpia. (Leino ym., 2019) Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden heikompi osaaminen suhteessa kantaväestöön liittyy ainakin toisen kielen kohtalaisen hitaaseen oppimiseen (Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva, 2009).

Koulu on tärkeässä asemassa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen taidon oppimisen kannalta. Koulussa opetetaan suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää (jatkossa käytetään lyhennettä S2) oppilaille, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame tai mikäli hänellä on muutoin monikielinen tausta. S2-opetuksen tärkeänä tehtävänä on “tukea oppilaan monikielisyyden kehittymistä sekä herättää kiinnostus ja tarjota välineitä kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen”. Lisäksi S2-opetus tukee oppilaan kielellisen ja kulttuurisen identiteetin rakentumista. (POPS, 2014).

Kielen, niin kuin myös muidenkin taitojen, oppimisen kannalta minäpystyvyydellä on tärkeä rooli. Minäpystyvyys tarkoittaa ihmisen käsityksiä ja arvioita omista taidoistaan suoritua tietynlaisesta tehtävästä. Luottamus omiin taitoihin ja kykyihin on avainasemassa ihmisen motivaation ja tehtävästä suoriutumisen kannalta. Jos ihminen ei usko omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa vaikuttaa asioihin omalla toiminnallaan, hänen on vaikea motivoitua toimimaan ja jatkamaan toimintaansa vastoinkäymisistä huolimatta. (Bandura, 1986, s. 391; Bandura, 2006a, s. 3)

Kielitaitoon liittyvää minäpystyvyyttä on tutkittu melko vähän. Sen sijaan useat minäpystyvyyteen liittyvät tutkimukset käsittelevät jotakin yhtä tiettyä kielitaidon osa-aluetta, kuten luetunymmärtämiseen tai kirjoittamiseen liittyvää minäpystyvyyttä. Lisäksi S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvästä minäpystyvyydestä on tehty hyvin vähän tutkimusta. Tässä pro gradu –tutkielmassa perehdytäänkin S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvään minäpystyvyyteen. Tutkielman tavoitteena on selvittää, selittävätkö sukupuoli, ikä, maassaoloaika ja lukusujuvuus S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvää minäpystyvyyttä. Lisäksi selvitetään, eroaako S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvä minäpystyvyys abstraktien ja konkreettien kysymysten välillä. Lopuksi tutkitaan, selittääkö toisaalta abstraktilla ja toisaalta konkreetilla tasolla mitattu minäpystyvyys S2-oppilaiden lukusujuvuutta. Tässä tutkielmassa abstrakteilla kysymyksillä tarkoitetaan kysymyksiä, jotka mittasivat minäpystyvyyttä melko yleisellä tasolla. Osa oppilaille esitetyistä kysymyksistä oli hyvin laajoja, kun taas osa niistä oli hieman tarkempia ja liittyi jonkin tyyppiseen tehtävään tai tilanteeseen. Kysymyksiä esittäessä oppilaille ei kuitenkaan annettu mitään konkreettista esimerkkiä. Konkreetit kysymykset puolestaan mittasivat minäpystyvyyttä jossakin tietyissä tehtävissä tai tilanteissa. Kysymyksiä esittäessä oppilaille näytettiin jokin konkreettinen tehtävä tai kuvattiin jotakin tietynlaista tilannetta, ja kysyttiin miten hyvin he uskovat suoriutuvansa siitä.

Tämän tutkimuksen hypoteesina on, että sukupuoli, ikä, maassaoloaika ja lukusujuvuus selittävät S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvää minäpystyvyyttä.

Lisäksi hypoteesina on, että abstraktilla ja konkreetilla tasolla mitattu minäpystyvyys eroavat toisistaan ja että konkreetilla tasolla mitattu minäpystyvyys selittää S2-oppilaiden lukusujuvuutta.

Tässä tutkielmassa käytetty aineisto kerättiin keväällä 2016 osana Niilo Mäki Instituutin toteuttamaa Kielellisten taitojen ja lukemisen tukeminen -hanketta (2015–2017, rahoittaja STEA). Kyseisen kehittämishankkeen avulla kehitettiin Lukumummi ja -vaari -toimintamallia. Toimintamallissa aikuiset vapaaehtoiset lukevat oppilaiden kanssa viikoittain kahdenkeskisillä lukutuokioilla. S2-oppilaiden lukutuokioissa pyritään tukemaan sanavaraston kehitystä erilaisin tekniikoin. Tässä tutkielmassa käytetty aineisto on osa Lukumummi ja -vaari -toimintamallin vaikutavuuden arviointia.

2 Minäpystyvyys

Tässä luvussa tarkastellaan minäpystyvyyden käsitettä. Aluksi määritellään, mitä minäpystyvyys tarkoittaa. Sitten kerrotaan, miten minäpystyvyys rakentuu ja mitkä tekijät voivat selittää minäpystyvyyttä. Viimeisessä alaluvussa tarkastellaan, millä spesifisyystasoilla minäpystyvyyttä voidaan mitata.

2.1 Minäpystyvyyden määritelmä

Minäpystyvyys tarkoittaa yksilön käsityksiä ja arvioita omista taidoistaan suoriutua jostakin tehtävästä. Minäpystyvyys ei kerro henkilön todellisista taidoista, vaan pelkästään hänen uskomuksistaan omaa osaamistaan koskien. Minäpystyvyys ennustaa kuitenkin tehtävästä suoriutumista, sillä minäpystyvyys vaikuttaa siihen, miten henkilö suhtautuu tehtävän suorittamiseen. Sellaiset henkilöt, joilla on korkeampi minäpystyvyys, suoriutuvat todennäköisesti paremmin kuin sellaiset henkilöt, joilla on heikompi minäpystyvyys. (Bandura 1986, s. 391–392) Näin ollen yhtä taitavat henkilöt voivat suoriutua hyvin vaihtelevasti samasta tehtävästä, mikäli heidän minäpystyvyydessään on eroa. Toisaalta myös saman henkilön suoriutuminen jostakin tehtävästä saattaa vaihdella hyvin paljon, sillä käsitys omasta minäpystyvyydestä voi vaihdella tilanteesta ja olosuhteista riippuen. (Bandura 1997, s. 37)

Minäpystyvyys on vahvasti yhteydessä motivaatioon. Minäpystyvyys vaikuttaa siihen, millaisia tehtäviä henkilö valitsee suoritettavakseen, kuinka paljon hän näkee vaivaa niiden eteen ja kuinka pitkään hän niiden parissa työskentelee. Jos jokin tehtävä tuntuu sellaiselta, että oma osaaminen ei siihen riitä, sitä vältellään. Sen sijaan sellaiseen tehtävään on helpompi tarttua, johon oma osaaminen tuntuu riittävän. Näin ollen sellaiset henkilöt, joilla on korkeampi minäpystyvyys, tarttuvat haastavampiin tehtäviin ja näkevät enemmän vaivaa niiden suorittamiseen. Tehtävien suorittaminen haasteista huolimatta mahdollistaa uuden oppimisen. Sellaiset henkilöt, joilla on puolestaan heikompi minäpystyvyys, välttelevät haastavilta tuntuvia tehtäviä ja luovuttavat helpommin. Tämä rajoittaa heidän oppimistaan ja onnistumisen kokemusten saamista. (Bandura, 1986, s. 393–394;

Schunk & DiBenedetto, 2016) Näin syntyy tietynlainen itseään toteuttava kehä, jossa heikko suoriutuminen heikentää minäpystyvyyttä entisestään. (Margolis & McCabe, 2006).

Banduran (2006b) mukaan minäpystyvyyden käsite voidaan jakaa kolmeen eri ulottuvuuteen. Ensimmäisen ulottuvuus liittyy minäpystyvyyden spesifisyyteen. Suppeimmillaan minäpystyvyys voi liittyä jonkin tietyn tehtävän suorittamiseen tietynlaisessa tilanteessa, mutta se voi myös liittyä johonkin paljon laajempaan tehtävien kokonaisuuteen ja erityyppisiin tilanteisiin. Toinen ulottuvuus koskee minäpystyvyyden voimakkuutta. Jo valmiiksi heikko minäpystyvyys saattaa huonontua hyvin herkästi vastoinkäymisten myötä. Mutta sellainen oppilas, jolla on vahva minäpystyvyys, kestää enemmän vastoinkäymisiä ilman, että niillä on vaikutusta minäpystyvyyteen. Kolmas minäpystyvyyden ulottuvuus liittyy tehtävän vaativuuteen. Oppilas, jolla on vahvempi minäpystyvyys, uskoo todennäköisesti suoriutuvansa myös haastavista tehtävistä, kun taas oppilas, jolla on heikompi minäpystyvyys, ei välttämättä siihen usko.

Tässä minäpystyvyyden määritelmässä on keskitytty pitkälti Banduran minäpystyvyysteoriaan. Ihmisen pystyvyyttä on kuitenkin tarkasteltu myös useiden muiden teorioiden näkökulmasta eri käsitteitä käyttäen. Näitä eri teorioita yhdistää ihmisen käsitys omista kyvyistään ja pystyvyydestään sekä sen vaikutus tehtävästä suoriutumiseen. Vaikka eri teorioissa käytetyt pystyvyyden käsitteet liittyvät vahvasti toisiinsa, on käsitteissä myös joitakin eroja. Yksi näistä pystyvyyteen liittyvistä käsitteistä on minäkäsitys, joka tarkoittaa ihmisen käsitystä itsestään. Minäpystyvyyden tavoin se rakentuu yksilön kokemusten pohjalta ja määrittää yksilön toimintaa. Minäkäsityksen voidaan kuitenkin katsoa olevan minäpystyvyyttä laajempi käsitys yksilön kyvyistä. (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; Linnenbrink & Pintrich, 2003) Pystyvyyuskäsitys liittyy myös Ryanin & Decin (2017) itsemääräämisteoriaan. Se rakentuu kolmesta eri tekijästä, jotka ovat merkittävässä asemassa ihmisen motivoitumisen kannalta. Yksi näistä tekijöistä on kompetenssi eli pystyvyyden tunne. Lisäksi pystyvyys liittyy myös esimerkiksi odotusarvoteoriaan. Sen mukaan yksilön odotukset ja uskomukset tehtävästä suoriutumisen suhteen vaikuttavat minäpystyvyyden tavoin tehtävän valintaan,

yksilön sinnikkyteen sekä tehtävästä suoriutumiseen (Wigfield & Eccles, 2002, s. 92).

2.2 Minäpystyvyyden rakentuminen

Banduran (1997) mukaan minäpystyvyys ei ole pysyvä käsitys omista kyvyistä selviytyä erilaisista tehtävistä, vaan se voi muuttua erilaisten kokemusten myötä. Minäpystyvyyttä rakentavat tekijät voidaan jakaa neljään eri tietolähteeseen. Näitä tietolähteitä ovat 1) onnistumisen kokemukset, 2) sosiaalinen tuki, 3) sosiaalinen mallintaminen ja vertailu sekä 4) tehtävän herättämät tunteet ja fysiologiset reaktiot. Minäpystyvyys rakentuu prosessoimalla näistä tietolähteistä saatua informaatiota.

Onnistumisen kokemuksia voidaan pitää kaikista merkittävimpana tietolähteenä, sillä ne tarjoavat suoraa informaatiota yksilön kyvyistä. Usein onnistumisen kokemukset vahvistavat minäpystyvyyttä, kun taas epäonnistumiset heikentävät sitä. (Bandura, 1997, s. 80) Toisaalta yksittäisellä onnistumisen kokemuksella monen epäonnistuneen yrityksen jälkeen ei ole paljoa vaikutusta. Yksittäinen epäonnistuminen ei taas merkittävästi heikennä minäpystyvyyttä, jos yksilö on saanut aiemmin paljon onnistumisen kokemuksia (Schunk & DiBenedetto, 2016).

Sosiaalisella tuella on myös merkittävä rooli minäpystyvyyden muodostumisen kannalta, erityisesti haastavilta tuntuissa tilanteissa. Yksilön saaman kannustavan palautteen tulee olla realistista, jotta hän voi uskoa onnistumisen olevan mahdollista. Luotettavalta taholta, kuten opettajalta tai vanhemmilta, saatu palaute on minäpystyvyyden kannalta erittäin merkityksellistä. Kannustavan palautteen saaminen voi saada yksilön yrittämään sinnikkäämmin ja näin myös onnistumaan tehtävässä. (Bandura, 1997, s. 101; Schunk & Usher 2019)

Sosiaalinen mallintaminen ja vertailu on kolmas minäpystyvyyden rakentumisen tietolähde. Sosiaalinen mallintaminen tukee minäpystyvyyden rakentumista sellaisessa tilanteessa, jossa yksilö voi seurata vertaisen suoriutumista jostakin tehtävästä. Vertaisen onnistuminen voi motivoida yksilöä yrittämään samaa tehtävää. Se voi saada yksilön uskomaan, että kun toinen suoriutuu hyvin, niin silloin

hän itsekin pystyy siihen. (Bandura, 1997, s. 87; Schunk & DiBenedetto, 2016) Lisäksi oman suorituksen vertailu muiden suorituksiin vaikuttaa siihen, millaisen käsityksen yksilö saa omista kyvyistään. Parempi suoriutuminen suhteessa muihin ihmisiin voi vahvistaa minäpystyvyyttä, kun taas muita heikompi suoriutuminen voi heikentää sitä. (Bandura, 1997, s. 86–87)

Tehtävän herättämät tunteet ja fysiologiset reaktiot vaikuttavat omalta osaltaan minäpystyvyyden muodostumiseen. Stressaavat tilanteet voivat aiheuttaa yksilössä negatiivisia tuntemuksia ja pelkoa omia kykyjä koskien. Yksilö voi kokea myös fysiologisia reaktioita kuten hikoilua, tärinää, sydämen tykytystä tai unettomuutta. Tällaiset reaktiot voivat heikentää yksilön tehtävästä suoriutumista ja minäpystyvyyttä. (Bandura, 1997, s. 106–107; Schunk & DiBenedetto, 2016)

2.3 Minäpystyvyyttä selittäviä tekijöitä

Minäpystyvyydestä ja kielitaidosta on tehty melko vähän tutkimusta. Sen sijaan minäpystyvyyttä on tutkittu monessa muussa kontekstissa. Seuraavaksi tarkastellaan minäpystyvyyttä selittäviä tekijöitä sekä kielitaidon yhteydessä että myös muissa konteksteissa.

2.3.1 Ikä

Banduran (1997) mukaan lapsen kasvaessa itsearviointin taito kehittyy ja lapsi saa ymmärrystä omasta pystyvyydestään. Pienten lasten minäpystyvyys liittyy usein tehtävistä toivottuihin tuloksiin. Iän myötä aiempi suoriutuminen samantyyppisestä tehtävästä alkaa kuitenkin vaikuttaa minäpystyvyyteen. (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998) Banduran (1997) mukaan lapsen kasvaessa uskomukset omasta pystyvyydestä alkavat saada enemmän painoarvoa, ja ne alkavat vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen.

Monet tutkimukset osoittavat, että mitä nuorempi lapsi on kyseessä, sitä parempi minäpystyvyys hänellä on. Lisäksi useiden tutkimusten mukaan minäpystyvyys alkaa heiketä iän myötä. Esimerkiksi Magogwe ja Oliver (2007) tutkivat ala- ja

yläkouluikäisten oppilaiden vieraan kielen oppimiseen liittyvää minäpystyvyyttä. Heidän mukaansa alakouluikäisillä vieraan kielen oppijoilla oli keskimäärin hieman parempi minäpystyvyys kuin yläkouluikäisillä. Diseth, Meland & Breidablik (2014) puolestaan tutkivat 11- ja 13-vuotiaiden oppilaiden minäpystyvyyttä matematiikassa sekä norjan ja englannin kielessä. Tutkimus osoitti, että 11-vuotiailla oppilailla oli parempi minäpystyvyys kuin 13-vuotiailla oppilailla. Pajares, Valiante & Cheong (2006) tutkivat pitkittäistutkimuksessaan oppilaiden kirjoittamiseen liittyvää minäpystyvyyttä. Oppilaiden ikähaarukka tutkimuksen aikana oli 9–17 vuotta. Tutkimus osoitti, että oppilaiden minäpystyvyys heikkeni heidän vanhetessaan, mutta lukioon mennessä minäpystyvyydessä ei enää tapahtunut muutosta. Pajaresin, Johnsonin & Usherin (2007) tutkimustulokset olivat samansuuntaisia. He saivat selville, että alakouluikäisillä oppilailla oli parempi kirjoittamiseen liittyvä minäpystyvyys kuin vanhemmilla oppilailla. Yläkouluun siirtyessä oppilaiden kirjoittamiseen liittyvä minäpystyvyys heikkeni, mutta lukioon siirtyessä minäpystyvyys pysyi samalla tasolla kuin yläkoulussa.

2.3.2 Sukupuoli

Sukupuolien väliset erot minäpystyvyydessä näyttäisivät vaihtelevan paljon oppiaineittain. Esimerkiksi Huangin (2013) meta-analyysissä selvisi, että tytöillä oli poikia parempi minäpystyvyys kieliointojen suhteen. Pojilla puolestaan oli tyttöjä parempi minäpystyvyys matematiikassa, tietotekniikassa ja yhteiskuntatieteissä.

Pajaresin (2003) mukaan noin 11–14-vuotiailla tytöillä oli parempi kirjoittamiseen liittyvä minäpystyvyys kuin saman ikäisillä pojilla. Hänen mukaansa tämä ero minäpystyvyydessä oli kuitenkin sellainen, joka pienenee ja saattaa jopa kääntyä päittäin lasten kasvaessa. Myös Pajaresin, Johnsonin & Usherin (2007) tutkimuksen mukaan tytöillä oli parempi kirjoittamiseen liittyvä minäpystyvyys kuin pojilla. Sen sijaan tutkimus osoitti, että tytöillä pysyi poikia parempi minäpystyvyys alakoulusta lukioon asti.

On myös tutkimuksia, jotka ovat osoittaneet, että paremmasta tai samanlaisesta taitotasosta huolimatta tytöt arvioivat minäpystyvyytensä heikommaksi kuin pojat.

Diseth, Meland & Breidablik (2014) tutkivat 11- ja 13-vuotiaiden oppilaiden minäpystyvyyttä matematiikassa sekä englannin ja norjan kielessä. Tutkimus osoitti, että 13-vuotiailla tytöillä oli heikompi minäpystyvyys kuin saman ikäisillä pojilla, vaikka he saivat koulussa parempia arvosanoja kuin pojat. Joët, Usher & Bresoux (2011) puolestaan saivat tutkimuksessaan selville, että vaikka 9-vuotiaat tytöt suoriutuivat äidinkielessä ikäisiään poikia paremmin, heillä oli poikia heikompi minäpystyvyys. Lisäksi Webb-Williams (2018) tutki 10–12-vuotiaiden oppilaiden minäpystyvyyttä luonnontieteissä. Tutkimuksesta selvisi, että vaikka pojat ja tytöt menestyivät yhtä hyvin luonnontieteissä, tytöillä oli heikompi minäpystyvyys kuin pojilla.

2.3.3 Maassaoloaika

Maassaoloajan ja minäpystyvyyden yhteydestä on tehty vähän tutkimusta. Se kuitenkin tiedetään, että maassaoloaika on tekijä, joka vaikuttaa kielen oppimiseen. Kielitaito kehittyy yleensä sitä mukaa, mitä pidempään henkilö on asunut maassa. Kielitaidon kehitys on havaittavissa etenkin maahanmuuton ensimmäisinä vuosina. (Liebkind ym. 2004, s. 83.)

Kielen oppiminen koulussa on usein formaalia eli tavoitteellista ja strukturoitua. Tämä luonnollisesti edistää kielen oppimista. Lisäksi informaali oppiminen liittyy kielen oppimiseen. Informaali oppiminen tarkoittaa oppimista, joka ei lähtökohtaisesti ole ennalta suunniteltua, vaan sitä tapahtuu muun toiminnan ohessa. Usein informaali oppiminen on vuorovaikutteista, ja se tapahtuu oppijan omasta aloitteesta tai mielenkiinnosta. Informaalia oppimista voi tapahtua niin koulussa kuin myös koulun ulkopuolella. Informaali oppiminen voi olla esimerkiksi kielen oppimista. (Rogoff, Callanan, Gutiérrez & Erickson, 2016) Voisi ajatella, että formaalin oppimisen lisäksi pidempään maassa olleet oppilaat ovat kohdanneet enemmän myös informaalia oppimista. He ovat todennäköisesti kohdanneet enemmän erilaisia kielenkäyttötilanteita ja tulleet tutuiksi monenlaisten tekstilajien kanssa. Maassaoloajan ja sinä aikana opitun kielitaidon voisikin nähdä liittyvän minäpystyvyyteen, sillä Banduran (1997) mukaan yksilön onnistumisen kokemukset ja osaamisen tunne vahvistavat minäpystyvyyttä.

Akkulturaatio voi myös nähdä liittyvän maassaoloaikaan ja minäpystyvyyteen. Akkulturaatio on ilmiö, jossa eri kulttuureja edustavat ryhmät ja yksilöt ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Tämän vuorovaikutuksen seurauksena tapahtuu kulttuurisia ja psykologisia muutoksia, esimerkiksi uuden kielen oppimista tai muutoksia yksilön mielessä. Nämä muutokset voivat edistää valtakulttuuriin sopeutumista. Yksilöt suhtautuvat ja käyttäytyvät eri tavoin vuorovaikutustilanteissa valtakulttuurin kanssa. Osa haluaa ylläpitää omaa etnistä kulttuuria, kun osa taas haluaa olla vuorovaikutuksessa valtakulttuurin kanssa ja haluaa kokea kuuluvansa siihen. (Berry & Sam, 2016; Berry, 1997) Akkulturaation voisi nähdä liittyvän maassaoloaikaan, sillä pidempään maassa olleet ovat myös viettäneet enemmän aikaa kyseisen maan kulttuurissa, ja näin ollen he ovat mahdollisesti sopeutuneet paremmin valtakulttuuriin ja kokevat olevansa osa sitä.

Reitz, Motti-Stefanidi, & Asendorpf (2014) tutkivat teini-ikäisten maahanmuuttajien minäpystyvyyden ja akkulturaatioasteen yhteyttä. Minäpystyvyyttä mitattiin kahdeksalla eri osa-alueella, kuten esimerkiksi itseohjautuvaan oppimiseen sekä vapaa-ajan taitoihin liittyen. Tutkijat saivat selville, että valtaväestön kulttuuriin osallistuminen selitti maahanmuuttajien minäpystyvyyttä, kun taas omaan etnisen kulttuuriin ylläpito ei selittänyt sitä. Ojedan, Floresin & Navarron (2011) tutkimustulokset olivat samankaltaisia. He tutkivat myös maahanmuuttajataustaisten lukiolaisten minäpystyvyyden ja akkulturaatioasteen yhteyttä. Tutkijat saivat selville, että tunne valtakulttuuriin kuulumisesta oli positiivisesti yhteydessä lukiolaisten kouluminäpystyvyyteen. Valtakulttuuriin osallistuvat ja siihen kuuluvuutta kokevat lukiolaiset uskoivat vahvasti suoriutuvansa hyvin opinnoista, ja heillä oli positiivisia odotuksia lukiosta valmistumisen suhteen.

2.3.4 Lukusujuvuus

Banduran (1997) mukaan onnistumisen kokemukset ovat kaikkein merkittävin tietolähde minäpystyvyyden rakentumisen kannalta. Yksilön vahva osaaminen vahvistaa siis hänen uskomuksiaan suoriutua hyvin jatkossakin. Toisaalta minäpystyvyys vaikuttaa myös tehtävästä suoriutumiseen. Oppilaat, joilla on vahvempi minäpystyvyys, suoriutuvat tehtävästä paremmin kuin sellaiset oppilaat,

joilla on heikompi minäpystyvyys (Bandura, 1986, s. 392). Minäpystyvyydellä ja osaamisen tasolla voisi siis nähdä olevan toisiaan vahvistava vaikutus. Minäpystyvyyden ja osaamisen tason vastavuoroisesta suhteesta on kuitenkin tehty melko vähän tutkimusta. (Schöber ym., 2018) Usein siis aihetta on tutkittu niin, että vain jompikumpi muuttujista on selittävänä tekijänä.

Lukusujuvuuden ja minäpystyvyyden yhteydestä on tehty jonkin verran tutkimusta. Carroll & Fox (2017) tutkivat 8–11-vuotiaiden oppilaiden lukemiseen liittyvän minäpystyvyyden yhteyttä sanojen sujuvaan lukemiseen. Tulokset osoittivat, että lukemiseen liittyvä minäpystyvyys oli positiivisesti yhteydessä sanojen sujuvaan lukemiseen. Myös Peuran ym. (2019) tutkimustulokset ovat samansuuntaisia. He tutkivat 2.–5.-luokkalaisten oppilaiden lukemiseen liittyvää minäpystyvyyttä ja lukusujuvuutta. He saivat selville, että lukemiseen liittyvä minäpystyvyys ja lukusujuvuus olivat keskenään positiivisesti yhteydessä.

Schöber ym. (2018) tutkivat 7.-luokkalaisten oppilaiden lukemisen tasoa ja lukemiseen liittyvää minäpystyvyyttä. Heidän tutkimuksensa ei tukenut käsitystä lukemisen tason ja minäpystyvyyden vastavuoroisesta suhteesta. Tutkijoiden mukaan lukemiseen liittyvä minäpystyvyys ei ennustanut lukemisen tason kehitystä, kun taas lukemisen taso ennusti lukemiseen liittyvän minäpystyvyyden kehitystä.

Peura ym. (2021) tutkivat 2.–5.-luokkalaisten oppilaiden lukemiseen liittyvää minäpystyvyyttä 11 kuukauden ajan. He selvittivät, millä tavalla lukemisen taso on yhteydessä minäpystyvyyden kehityspolkuun. Peura ym. havaitsivat tutkimuksessaan neljä erilaista minäpystyvyyden kehityspolkua ja saivat selville, että lukemisen taso selittää minäpystyvyyden kehitystä. Parhaiten lukevilla oppilailla oli vahvin minäpystyvyys, ja tutkimusjakson aikana minäpystyvyys vahvistui hieman. Toisessa ryhmässä oppilailla oli melko korkea minäpystyvyys, mutta tutkimusjakson aikana minäpystyvyydessä ei tapahtunut merkittävää muutosta. Heikkojen lukijoiden minäpystyvyys kehittyi puolestaan vaihtelevasti. Osalla heikoista lukijoista minäpystyvyys kehittyi merkittävästi tutkimusjakson aikana, kun osalla taas minäpystyvyys heikkeni merkittävästi.

2.4 Minäpystyvyyden spesifisyyden tasot

Minäpystyvyys voidaan jaotella kolmelle eri tasolle sen spesifisyyden mukaan. Yleisellä minäpystyvyyden tasolla minäpystyvyyttä mitataan hyvin laajalla tasolla. Se ei koske mitään tiettyä tehtävää tai tietynlaista tilannetta. Esimerkiksi lukutaitoa mitatessa oppilaalta voidaan kysyä, kuinka varma hän on, että hän pystyy oppimaan lukemaan sujuvammin ja ymmärtämään paremmin lukemaansa. Keskitasolla minäpystyvyyttä mitataan jonkin tyyppisessä tehtävässä tai tilanteessa. Oppilaalta voidaan kysyä esimerkiksi, kuinka varma hän on pystyvänsä lukemaan pitkän kirjan. Spesifi taso mittaa puolestaan minäpystyvyyttä jossakin tiettyssä tehtävässä tai tilanteessa. Spesifillä tasolla oppilaalle voidaan näyttää jotakin konkreettista tehtävää ja kysyä, miten hyvin hän uskoo suoriutuvansa kyseisestä tehtävästä. Hänelle voidaan esimerkiksi näyttää tekstin pätkää ja kysyä, kuinka varma hän on, että pystyy lukemaan tekstin ääneen 30 sekunnissa. (Bandura, 1997, s. 49, Peura ym., 2019)

Minäpystyvyyden käsitys voi vaihdella sen mukaan, millä spesifisyyden tasolla sitä mitataan. (Peura ym., 2019) Yleisen tason minäpystyvyyttä mitatessa ongelmana on se, että yksilön pitää arvioida omia kykyjään ilman mitään tietynlaista tehtävää mielessä (Pajares, 1997). Lisäksi jokin tehtävä saattaa tilanteesta riippuen vaatia erilaisia taitoja, kuten hyvää muistia, sinnikkyyttä tai stressin sietokykyä. Minäpystyvyyden arvioiminen kontekstista irrallisena saattaa siis olla haastavaa. Minäpystyvyyden mittaaminen yleisellä tasolla voi johtaa siihen, että yksilö ali- tai yliarvioi tehtävän vaativuutta, ja siten hän myös arvioi omaa pystyvyyttään omasta taitotasostaan poiketen. Näin ollen minäpystyvyyden mittaaminen hyvin yleisellä tasolla ja kontekstista irrallisena saattaa ennustaa heikommin tehtävästä suoriutumista. (Bandura, 1997, s. 49, 64)

Minäpystyvyyttä mitatessa spesifisyyden taso tulisi valita sen mukaan, mitä halutaan mitata. (Bandura, 1997, s. 49) Tutkimusta suunniteltaessa tulisi pohtia, millä tarkkuudella minäpystyvyyden mittaaminen on tutkimuskysymyksen kannalta tarkoituksenmukaista (Pajares, 1996). Tilanteesta riippuen minäpystyvyyden mittaaminen hyvin spesifillä tasolla ei ole aina myöskään mielekästä (Bong, 2006).

Minäpystyvyyden eri spesifisyyden tasoja ja niiden välisiä eroja on tutkittu melko vähän lasten kohdalla. Usein tutkimuksissa on tutkittu minäpystyvyyttä vain jollakin tietyllä spesifisyyden tasolla. Sen sijaan Peura ym. (2019) tutkivat alakouluikäisten oppilaiden lukemiseen liittyvää minäpystyvyyttä kolmella eri spesifisyyden tasolla ja niiden yhteyttä lukusujuvuuteen ja sen kehitykseen. Tulokset osoittivat, että spesifin ja keskitason minäpystyvyys olivat positiivisesti yhteydessä lukusujuvuuteen, kun taas yleisen tason minäpystyvyys ei ollut siihen yhteydessä. Lisäksi keskitason minäpystyvyys ennusti lukusujuvuuden kehitystä, kun taas spesifin ja yleisen tason minäpystyvyys eivät ennustaneet sitä. Guthrie ym. (2007) saivat puolestaan tutkimuksessaan selville, että kun 4.-luokkalaisten oppilaiden lukemiseen liittyvää minäpystyvyyttä mitattiin yleisellä tasolla, he eivät usein kyenneet arvioimaan minäpystyvyyttään yleisesti kaikenlaisia kirjoja ja tilanteita ajatellen. Yleisen tason minäpystyvyyttä mitattaessa oppilailla oli usein mielessä jokin tietty kirja, jonka perusteella he vastasivat minäpystyvyyttä koskeviin kysymyksiin. Lisäksi yleistä lukemiseen liittyvää minäpystyvyyttä mitattaessa oppilaat eivät kyenneet arvioimaan minäpystyvyyttä yleisesti useaa lukemisen osa-aluetta koskien, vaan heidän havaittiin arvioivan minäpystyvyyttä useimmiten sanojen lukemisen taidon näkökulmasta. Lee & Jonson-Reid (2016) puolestaan tutkivat 1.–3.-luokkalaisten oppilaiden lukemiseen liittyvää minäpystyvyyttä. He saivat selville, että spesifillä tasolla mitattu minäpystyvyys ennusti lukemisen tasoja. Lisäksi Phan, Ngu & Alrashidi (2018) tutkivat 7.-luokkalaisten oppilaiden matematiikkaan liittyvää minäpystyvyyttä. He saivat selville, että spesifillä tasolla mitattu minäpystyvyys ennusti matematiikan osaamista paremmin kuin yleisellä tasolla mitattu minäpystyvyys.

3 Kielitaito

Tässä luvussa käsitellään tämän tutkielman kannalta keskeistä aihetta eli kielitaitoa. Ensimmäisessä alaluvussa määritellään kielitaidon käsite ja käsitellään suomen kielen oppimista. Toisessa alaluvussa puolestaan kerrotaan, mitä kielitaidon ja minäpystyvyyden yhteydestä on jo tutkittu.

3.1 Kielitaito ja suomen kielen oppiminen

Kielitaidon käsite voidaan määritellä usealla eri tavalla. Usein kielitaito jaotellaan neljään eri osa-alueeseen, joita ovat kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen. Tällaista määritelmää on käytetty myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Toisaalta näiden ohella voidaan puhua myös sanaston sekä kielen rakenteen eli kieliopin osaamisesta, sillä ne ovat yhteydessä kielitaidon muihin osa-alueisiin. (Kuukka, Martin, Nissilä & Vaarala, 2006, s. 40–41)

Suomen kielen ominaispiirteisiin kuuluu, että kieliopillisia suhteita ilmaistaan erilaisin päättein ja liittein, joita liitetään sanan vartaloon. Esimerkiksi sijamuodot, verbien persoonapäätteet, omistusliitteet ja liitepartikkelit ovat tällaisia päätteitä ja liitteitä. (Kotimaisten kielten keskus, 2021) Lisäksi suomen kielelle tyypillistä on vahva kirjain-äännevastaavuus sekä se, että äänneiden pituus muuttaa sanojen merkityksiä. (Nissilä ym., 2009)

Suomen kielen oppijan henkilökohtaiset ja kulttuuriset ominaisuudet vaikuttavat kielen oppimiseen. Ensinnäkin iällä on merkitystä kielen oppimisen suhteen. Kielen oppimisen aikana on herkkyykskausia, mutta teini-ikään tullessa joidenkin kielien oppimisen taitojen oppiminen hidastuu. Teini-ikäisten ja aikuisten kohdalla kielen oppiminen tapahtuu siis eri keinoin kuin lapsilla. He pääsevät kielen oppimisessa usein nopeammin alkuun, sillä he pystyvät opiskelemaan kieltä tietoisesti. Lapsilla on kuitenkin parempi ulkomuisti, mikä tukee sanojen ja lauseiden muistamista. Lisäksi lapsilla on paljon parempi kyky tunnistaa äänneiden ominaisuuksia, kuten äänneiden kestoja, ja erottaa niitä toisistaan, mistä johtuen lapset oppivat

usein aikuisia paremmin ääntämään suomen kieltä. Suomen kielen oppimisessa auttaa myös, mikäli oppijan äidinkieli on lähellä suomen kieltä. Esimerkiksi viron kieli tukee suomen kielen oppimista, vaikka välillä se saattaa myös aiheuttaa sekaannuksia. Lisäksi hyvät taidot omassa äidinkielessä tukevat uuden kielen oppimista, sillä ylipäättään jonkin kielen osaaminen toimii perustana kaikkien muiden kielten oppimiselle. Suomen kielen oppimiseen vaikuttaa paljon myös kulttuuri-tausta. Mitä kaukaisemmasta ja erilaisemmasta yhteiskunnasta henkilö on kotoisin, sitä enemmän suomen kieli vaatii oppimista. Monen maahanmuuttajan kulttuuri perustuu suulliseen tietoon, kun taas Suomessa kirjoitetuilla teksteillä on hyvin tärkeä rooli. Suomen kielen oppijan on siis opittava lukemaan ja kirjoittamaan sekä ymmärtämään, mikä merkitys kirjoitetuilla teksteillä on. Ehkä tärkein tekijä kielen oppimisessa on kuitenkin motivaatio. Maahanmuuttajan on kenties helpompi motivoitua kielen oppimiseen kuin vieraan kielen oppijan, sillä maahanmuuttaja tarvitsee kielitaitoa päivittäisissä tilanteissa. Toisaalta kielen oppiminen on pitkä prosessi, ja sen aikana motivaation taso voi vaihdella paljonkin. Esimerkiksi kotoutumisen vaihe voi vaikuttaa kielen oppijan motivoitumiseen. Aluksi uuden oppiminen koetaan innostavana, mutta usein jossain vaiheessa motivaatio heikkenee, kun esimerkiksi koti-ikävä vaivaa tai kun kielen oppimisessa alkaa olla haasteita. (Kuukka ym., 2006, s. 53–63)

Koulu on paikka, jossa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden on mahdollista oppia suomen kieltä osallistumalla suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opetukseen eli S2-opetukseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan S2-opetuksen “erityisenä tehtävänä on tukea oppilaan monikielisyyden kehittymistä sekä herättää kiinnostus ja tarjota välineitä kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen”. Lisäksi S2-opetus tukee oppilaan kielellisen ja kulttuurisen identiteetin rakentumista. Oppilas voi osallistua S2-opetukseen, mikäli hänen äidinkieltensä on jokin muu kieli kuin suomi, ruotsi tai saame tai mikäli hänellä on muutoin monikielinen tausta. Oppilasta opettavat opettajat arvioivat oppilaan tarpeen S2-opetuksen suhteen. Oppilaan äidinkielen lisäksi oppilaan S2-opetukseen osallistumisen tarvetta määrittävät oppilaan puutteet suomen kielen peruskielitaidossa, jolloin oppilaalla ei ole tarpeeksi edellytyksiä päivittäiseen koulutyöskentelyyn ja vuorovaikutukseen sekä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opiskeluun.

3.2 Minäpystyvyys ja kielitaito

Alakouluikäisten lasten minäpystyvyyden ja kielitaidon yhteyttä on tutkittu melko vähän. Sen sijaan tutkimusta on tehty enemmän kielitaidon eri osa-alueiden, kuten lukemisen ja kirjoittamisen, näkökulmasta. Tutkimusta minäpystyvyydestä ja kielitaidosta löytyy kuitenkin hieman enemmän vanhempien lasten osalta.

Useat tutkimukset osoittavat, että minäpystyvyyden ja kielitaidon välillä on positiivinen yhteys. Mahyuddin ym. (2006) tutkivat malesialaisten yläkouluikäisten oppilaiden englannin kieleen liittyvää minäpystyvyyttä ja englannin kielitaitoa. Tutkijoiden mukaan englannin kieleen liittyvä minäpystyvyys selittää oppilaiden englannin kielen taitoa. Oppilailla, joilla on vahvempi minäpystyvyys, on myös parempi englannin kielen taito kuin sellaisilla oppilailla, joilla on heikompi minäpystyvyys. Myös Hsieh & Kang (2010) saivat samankaltaisia tutkimustuloksia. Heidän mukaansa eteläkorealaisten 9.-luokkalaisten oppilaiden englannin kieleen liittyvä minäpystyvyys selitti heidän englannin kielen taitoa. Chao, McInerney & Bai (2019) puolestaan tutkivat kiinalaisten yläkouluikäisten oppilaiden englannin kieleen liittyvää minäpystyvyyttä. Heidän mukaansa englannin kieleen liittyvä minäpystyvyys selitti sekä englannin että kiinan kielen osaamista.

Sen lisäksi, että kielitaitoon liittyvällä minäpystyvyydellä ja kielitaidolla on havaittu olevan selkeä yhteys, on tutkittu myös tarkemmin, miten minäpystyvyys vaikuttaa vieraan kielen oppimiseen. Minäpystyvyys vaikuttaa muun muassa kielen opiskeluun liittyvään ahdistuksen tunteeseen, oppimisstrategioihin sekä attribuutioihin. Attribuutioilla tarkoitetaan sitä, miten yksilö selittää toimintansa tulosta eli esimerkiksi onnistumistaan tai epäonnistumistaan oppimistilanteessa (Weiner, 2006, s. 20). Nämä kaikki edellä mainitut tekijät ovat puolestaan yhteydessä itse kielen oppimiseen.

Anyadubalu (2010) tutki 12–14-vuotiaiden thaimaalaisten oppilaiden englannin kieleen liittyvää minäpystyvyyttä ja ahdistuneisuutta. Englannin kieleen liittyvän minäpystyvyyden ja ahdistuneisuuden välillä oli tilastollisesti merkitsevä negatiivinen yhteys. Oppilaat, joilla oli vahva minäpystyvyys, kokivat siis vähemmän

englannin kieleen liittyvää ahdistusta kuin sellaiset oppilaat, joilla oli heikko minäpystyvyys. Oppilaiden kokema ahdistus puolestaan vaikutti negatiivisesti kielen oppimiseen. Englannin kieleen liittyvä minäpystyvyys ja ahdistus selittivät oppilaiden kielitaitoa.

Magogwe ja Oliver (2007) tutkivat botswanalaisten englannin kielen opiskelijoiden minäpystyvyyttä ja oppimisstrategioita. Tutkimukseen otettiin opiskelijoita alakoulusta korkeakouluihin. Tutkimuksen mukaan sellaiset oppilaat, joiden minäpystyvyys oli parempi, hyödynsivät enemmän erilaisia oppimisstrategioita ja menestyivät paremmin vieraan kielen opinnoissa. Myös Su & Duo (2012) tutkivat minäpystyvyyden ja kielen oppimisstrategioiden yhteyttä taiwanilaisten lukio-opiskelijoiden osalta. Heidän tutkimuksensa osoitti, että minäpystyvyyden ja oppimisstrategioiden käytöllä oli tilastollisesti merkitsevä positiivinen yhteys.

Hsieh & Kang (2010) tutkivat eteläkorealaisten 9.-luokkalaisten oppilaiden englannin kieleen liittyvää minäpystyvyyttä, kielitaitoa ja attribuutioita. Hsieh & Kang saivat selville, että minäpystyvyys ja attribuutiot olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä kielitaitoon. Lisäksi oppilaat, joilla oli korkea minäpystyvyys, uskoivat sisäisiin attribuutioihin eli he uskoivat, että menestyminen kieliopinnoissa johtui omasta työskentelystä ja vaivannäöstä. Oppilaat, joilla oli heikompi minäpystyvyys, uskoivat puolestaan ulkoisiin attribuutioihin, eli he uskoivat, että oma osaamisen taso oli selitettävissä vain ulkoisilla tekijöillä, joihin he eivät itse pystyneet vaikuttamaan. Epäonnistumisia kohdatessa he uskoivat myös, että kyse oli lahjakkuuden puutteesta. Oppilaat, joilla oli vahvempi minäpystyvyys, uskoivat puolestaan, että kyse oli vaivannäön puutteesta.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, ovatko S2-oppilaiden sukupuoli, ikä, maassaoloaika ja lukusujuvuus yhteydessä heidän suomen kielen taitoon liittyvään minäpystyvyyteen. Lisäksi tutkielmassa selvitetään, eroaako S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvä minäpystyvyys heille esitettyjen abstraktien ja konkreettien kysymysten välillä. Lopuksi tutkitaan, onko toisaalta abstraktilla ja toisaalta konkreetilla tasolla mitattu suomen kielen taitoon liittyvä minäpystyvyys yhteydessä S2-oppilaiden lukusujuvuuteen.

Tutkimustehtävää tutkitaan seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Ovatko S2-oppilaiden sukupuoli, ikä, maassaoloaika ja lukusujuvuus yhteydessä heidän suomen kielen taitoon liittyvään minäpystyvyyteen?
2. Eroaako S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvä minäpystyvyys abstraktien ja konkreettien kysymysten välillä?
3. Onko toisaalta abstraktilla ja toisaalta konkreetilla tasolla mitattu suomen kielen taitoon liittyvä minäpystyvyys yhteydessä S2-oppilaiden lukusujuvuuteen?

Ennen tutkimuksen toteutusta asetettiin hypoteesit jokaista tutkimuskysymystä koskien. Tarkoituksena on testata ja arvioida näiden hypoteesien paikkansapitävyyttä. Tämän tutkielman hypoteeseja ovat:

1. Sukupuoli selittää S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvää minäpystyvyyttä. Useiden tutkimusten mukaan tytöillä on usein parempi kieli-taitoon liittyvä minäpystyvyys kuin pojilla (Huang, 2013; Pajares, 2003; Pajares ym., 2007). Ikä selittää S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvää minäpystyvyyttä. Useat minäpystyvyyteen liittyvät tutkimukset ovat osoittaneet, että nuoremmilla lapsilla on parempi minäpystyvyys kuin heitä vanhemmilla lapsilla, ja lapsen kasvaessa minäpystyvyys heikkenee (Magogwe & Oliver, 2007; Diseth ym., 2014; Pajares ym., 2006; Pajares ym.,

2007). Maassaoloaika selittää S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvää minäpystyvyyttä. Aiemman tutkimuksen mukaan pidempään maassa asuneilla henkilöillä on parempi kielitaito, ja osaamisen tason voidaan katsoa olevan yhteydessä minäpystyvyyteen (Liebkind ym. 2004, 83; Bandura, 1997). Lisäksi akkulturaation voi nähdä liittyvän maassaoloaikaan, ja aiempien tutkimusten mukaan akkulturaation aste on yhteydessä minäpystyvyyteen (Reitz ym., 2014; Ojeda ym., 2011). Lukusujuvuus selittää S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvää minäpystyvyyttä. Monet tutkimukset ovat osoittaneet lukemisen tason olevan yhteydessä minäpystyvyyteen (Carroll & Fox, 2017; Peura ym., 2019; Schöber ym., 2018).

2. S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvä minäpystyvyys eroaa abstraktien ja konkreettien kysymysten välillä. Aiemman tutkimuksen mukaan minäpystyvyyden käsitys voi vaihdella sen mukaan, kuinka yleisellä tasolla sitä mitataan (Peura ym., 2019).
3. Konkreetilla tasolla mitattu minäpystyvyys on yhteydessä S2-oppilaiden lukusujuvuuteen. Aiempien tutkimustulosten mukaan spesifillä tasolla mitattu minäpystyvyys ennustaa osaamisen tasoa paremmin kuin yleisellä tasolla mitattu minäpystyvyys (Peura ym., 2019; Phan, Ngu & Alrashidi, 2018).

Vastauksia tutkimuskysymyksiin etsitään analysoimalla Kielellisten taitojen ja lukemisen tukeminen -hankkeessa (2015–2017, rahoittaja STEA) kerättyä määrällistä aineistoa. Seuraavassa luvussa kerrotaan tarkemmin tutkimuksen toteutuksesta.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esitellään, millä tavalla tutkimus on toteutettu. Ensimmäisessä alaluvussa kuvataan, miten aineisto on hankittu ja millainen aineisto on kyseessä. Toisessa alaluvussa kerrotaan aineiston käsittelystä, ja lopuksi kolmannessa alaluvussa kerrotaan aineiston analyysistä.

5.1 Aineiston hankinta ja kuvaus

Tutkielmassa käytetty aineisto kerättiin keväällä 2016 osana Niilo Mäki Instituutin toteuttamaa Kielellisten taitojen ja lukemisen tukeminen -hanketta (2015–2017, rahoittaja STEA). Kyseisessä hankkeessa kehitettiin Lukumummi ja -vaari -toimintamallia S2-oppilaiden tukemista varten. Aineisto kokonaisuudessaan on osa kyseisen toimintamallin vaikuttavuuden arviointia. Aineisto sisältää alku- ja loppumittaukset, mutta tämä tutkielma käsittelee vain aineiston alkumittauksia.

Tutkimuksen osallistujat olivat 2.–6.-luokkalaisia S2-oppilaita Keski-Suomesta, Pohjois-Pohjanmaalta, Päijät-Hämeestä ja Varsinais-Suomesta. Osallistujia oli yhteensä 72, joista 35 oli poikia ja 37 tyttöjä. Osallistujat olivat 9–14-vuotiaita. Oppilaat puhuivat äidinkielenään muun muassa albaniaa, arabiaa, espanjaa, kinyaruandaa, kurdia, persiaa, portugalia, thaita ja venäjää. Oppilaiden maassaoloaika vaihteli paljon. Lyhimmillään Suomessa vietetty aika oli 1,5 vuotta kun taas pisimmillään oppilas oli elänyt koko elämänsä Suomessa. Suurin osa oppilaista oli ensimmäisen polven maahanmuuttajia, mutta kahdeksan oppilasta oli toisen polven maahanmuuttajia.

Aineiston keruun aluksi kirjattiin ylös erilaisia taustamuuttujia, kuten oppilaan ikä, sukupuoli, luokka-aste, maassaoloaika ja lukusujuvuuden taso. Lukusujuvuutta eli lukemisen nopeutta ja tarkkuutta mitattiin testillä, jossa oppilaan piti lukea ääneen kissa-aiheista tekstiä niin pitkälle kun pääsi 90 sekunnin aikana. Oppilas sai pisteen jokaisesta oikein luetusta sanasta ja itse oikeaksi korjatusta sanasta. (Eklund, Salmi, Polet, & Aro, 2013) Testistä saadut pisteet vaihtelivat välillä 25–214.

Suomen kielen taitoon liittyvää minäpystyvyyttä mitattiin neljällä eri osa-alueella, mutta niistä tarkasteltavaksi otettiin vain luetunymmärtäminen, sanaston hallinta ja kirjoittaminen. Minäpystyvyyttä mitattiin 7-portaisella Likert-asteikolla. Asteikko vaihteli välillä *täysin varma, että en pysty - täysin varma, että pystyn*. Oppilaille esitettiin aluksi abstrakteja kysymyksiä, jotka vastasivat yleisen ja keskitason kysymyksiä. Sen jälkeen oppilaille esitettiin konkreetteja eli spesifin tason kysymyksiä. Esimerkiksi eräs abstrakti kysymys sanaston hallintaan liittyvästä minäpystyvyydestä oli *Kuinka varma olet, että pystyt oppimaan monia uusia suomenkielisiä sanoja?*. Tätä abstraktia kysymystä vastasi konkreetti kysymys *Kuinka varma olet, että pystyt oppimaan nämä sanat?*. Samalla oppilaalle näytettiin sanalista, jonka sanat tutkija luki ääneen. Konkreetteja kysymyksiä varten käytettiin siis mitarina konkreetteja esimerkkejä erilaisista sanoista ja teksteistä. Tutkija luki kysymykset oppilaille ääneen ja kirjasi sähköisesti ylös osallistujien vastaukset. Kyseyslomake ja kaikki sen sisältämät väittämät ovat nähtävillä liitteissä (Liite 1).

5.2 Aineiston käsittely

Aineiston käsittely alkoi siirtämällä aineisto Excel-tiedostosta IBM SPSS Statistics 27 -ohjelmaan. Aluksi aineiston tunnuslukuja tarkasteltiin Descriptives-komennon avulla, jotta aineistosta saataisiin mahdollisimman kattava kokonaiskuva. Samalla tarkasteltiin, onko aineistossa poikkeuksellisen suuria tai pieniä arvoja tai onko aineistossa mahdollisesti puuttuvia arvoja.

Arvoja tarkastelemalla havaittiin, että valtaosa aineiston koehenkilöistä oli 3.–5.-luokkalaisia ja 9–12-vuotiaita oppilaita. Joukossa oli kuitenkin muutama koehenkilö, jotka eivät mahtuneet näihin luokka- ja ikäryhmiin. Ne päätettiin jättää aineistosta pois, jotta joukossa ei olisi poikkeavia arvoja. Näin ollen jäljelle jäi 67 osallistujaa, joista 32 oli poikia ja 35 oli tyttöjä. Taulukossa 1 on kuvattu tähän tutkimukseen mukaan otettujen osallistujien määrä sekä sukupuolen ja iän jakaumat.

Taulukko 1. Osallistujien määrä sekä sukupuolen ja iän jakaumat

		Sukupuoli				Yhteensä	
		Tyttö		Poika		N	%
		N	%	N	%		
Ikä	9	4	6,0	6	9,0	10	14,9
	10	7	10,4	12	17,9	19	28,4
	11	16	23,9	7	10,4	23	34,3
	12	8	11,9	7	10,4	15	22,4
Yhteensä		35	52,2	32	47,8	67	100

Aineistossa oli joitakin puuttuvia arvoja. Näiden puuttuvien arvojen osalta arvioitiin, oliko kato satunnaista vai systemaattista. Kadon systemaattisuuden arvioiminen on tärkeää, sillä satunnaisesti puuttuvia arvoja voidaan käsitellä imputoimalla eli korvaamalla jollain lukuarvolla, mutta systemaattisesti puuttuvien arvojen käsittely on ongelmallisempaa (Nummenmaa 2004, s. 149). Kyseisen aineiston kohdalla kyse oli kuitenkin satunnaisesta kadosta, ja näin ollen puuttuvat arvot voitiin imputoida. On erilaisia tapoja toteuttaa puuttuvien arvojen imputointi. Puuttuva arvo voidaan korvata kyseisen muuttujan keskiarvolla tai mediaanilla, tai sitten puuttuvalle arvolle voidaan valita verrokkiarvo. Keskiarvon voidaan katsoa olevan turvallisin vaihtoehto korvata puuttuva arvo, ja siksi niin toimittiin tämän aineiston kohdalla. (Nummenmaa 2004, s. 149; Metsämuuronen 2011, s. 529)

Kyselylomakkeessa oli kysymyksiä, jotka koskivat luetunymmärtämiseen, sanaston hallintaan sekä kirjoittamiseen liittyvää minäpystyvyyttä. Lisäksi kysymykset olivat kahden tyyppisiä eli abstrakteja sekä konkreetteja. Näistä haluttiin muodostaa kahden tyyppisiä summamuuttujia, eli sellaisia, jotka mittaavat suomen kielen taitoon liittyvän minäpystyvyyden eri osa-alueita (luetunymmärtäminen, sanaston hallinta, kirjoittaminen) ja sellaisia, jotka edustavat abstraktia ja konkreettia minäpystyvyyttä. Summamuuttujien tarkoitus on siis tiivistää samankaltaisia ominaisuuksia mittaavien muuttujien sisältämät tiedot yhdeksi muuttujaksi (Nummenmaa 2004, s. 151). Ennen summamuuttujien muodostamista oli kuitenkin tarkasteltava summamuuttujien luotettavuutta eli reliabiliteettia. Sitä voidaan tutkia

Cronbachin alfan avulla, joka mittaa mittarin sisäistä yhtenäisyyttä eli konsistenssia. (Metsämuuronen 2011, s. 544) Alin hyväksyttävä arvo Cronbachin alfalle sanotaan olevan 0,60 (Nunnally & Bernstein 1994, viitattu lähteessä Metsämuuronen 2006, s. 497). Kaikki summamuuttujat saivat riittävän suuret Cronbachin alfa -arvot, joten summamuuttujat voitiin muodostaa. Alla olevassa taulukossa 2 näkyy muodostetut summamuuttujien tiedot sekä Cronbachin alfa -arvot.

Taulukko 2. Summamuuttujien tiedot

Summamuuttuja	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asteikko	Vinous	Huipukkuus	Cronbachin alfa
Luetunymmärtäminen	67	5,53	0,79	1–7	-,259	-,759	,845
Sanaston hallinta	67	5,19	0,91	1–7	-,172	-,908	,836
Kirjoittaminen	67	5,36	1,14	1–7	-,534	-,022	,673
Abstrakti minäpystyvyys	67	5,74	0,71	1–7	-,553	-,404	,766
Konkreetti minäpystyvyys	67	5,17	0,91	1–7	-,248	-,830	,894

Summamuuttujia luotiin yhteensä viisi kappaletta. Luetunymmärtämisen summamuuttuja sisälsi 12 kysymystä ja sanaston hallinnan summamuuttuja 11 kysymystä. Kirjoittamisen summamuuttuja sisälsi kolme kysymystä. Abstrakteja kysymyksiä oli puolestaan yhdeksän, kun taas konkreetteja kysymyksiä oli kaksinkertainen määrä eli 18. Alla olevassa taulukossa 3 on nähtävillä muodostetut summamuuttujat ja niihin kuuluvat väittämät.

Taulukko 3. Summamuuttujat ja niihin kuuluvat väittämät

Summamuuttuja	Väittämien numerot
Luetunymmärtäminen	3, 9, 10, 13–21
Sanaston hallinta	1, 2, 5–7, 11, 12, 24–27
Kirjoittaminen	8, 28, 29
Abstrakti minäpystyvyys	1–3, 5–10
Konkreetti minäpystyvyys	11–21, 24–29

Seuraavaksi tarkasteltiin summamuuttujien normaalijakaumia. Ensiksi tehtiin Kolmogrov-Smirnovin testi. Siinä jakaumien voidaan katsoa olevan normaaleita,

kun testin merkitsevyytaso on suurempi kuin ,05 (Nummenmaa 2004, s. 143). Kyseinen testi osoitti, että sanaston hallintaan ja luetunymmärtämiseen liittyvän minäpystyvyyden sekä konkreetin minäpystyvyyden summamuuttujat olivat normaalijakautuneita. Muita muuttujia, jotka eivät Kolmogrov-Smirnovin testin mukaan olleet normaalijakautuneita, tarkasteltiin vielä histogrammien sekä huipukkuuden ja vinouden kertoimien avulla. Kun huipukkuuden ja vinouden itseisarvo on pienempi kuin yksi, voidaan jakaumaa pitää normaalina. (Nummenmaa 2009, s. 155) Histogrammien sekä huipukkuuden ja vinouden kertoimien perusteella loputkin muuttujat olivat normaalisti jakautuneita. Nummenmaan (2009) mukaan tilanteessa, jossa histogrammien sekä huipukkuuden ja vinouden kertoimet osoittavat jakaumien olevan normaaleja, niille voidaan antaa enemmän painoarvoa kuin Kolmogrov-Smirnovin testille.

Lopuksi sukupuolen muuttujat koodattiin dummy-muuttujiksi. Metsämuurosen (2011) mukaan luokitteluasteikolliset muuttujat tulee koodata dummy-muuttujiksi, jotta regressioanalyysi voidaan toteuttaa. Tällöin ne voivat saada vain kaksi arvoa. Sukupuolelle määriteltiin siis arvot 0 (poika) ja 1 (tyttö).

Tässä tutkielmassa ikä, maassaoloaika ja lukusujuvuus laskettiin jatkuvina muuttujina. Ikä laskettiin syntymäajan ja alkumittausajankohdan perusteella, ja maassaoloaika laskettiin puolestaan Suomeen muuton ja alkumittausajankohdan perusteella. Lukusujuvuuden laskemisessa käytettiin puolestaan testistä saatuja pisteitä.

5.3 Aineiston analyysi

Tässä alaluvussa kuvataan tutkielmassa käytettyjä analyysimenetelmiä, joiden avulla saatiin selville tutkielman tulokset. Ensiksi kuvataan, miten korrelaatiotestit ja regressioanalyysit toteutettiin, ja sitten kerrotaan toistettujen mittausten t-testistä.

5.3.1 Korrelaatiot ja lineaarinen regressioanalyysi

Ensimmäisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen tutkimiseen käytettiin korrelaatiotestejä ja lineaarista regressioanalyysiä. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, selittävätkö S2-oppilaiden sukupuoli, ikä, maassaoloaika ja lukusujuvuus heidän suomen kielen taitoon liittyvää minäpystyvyyttä. Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli, selittääkö toisaalta abstraktilla ja toisaalta konkreetilla tasolla mitattu minäpystyvyys S2-oppilaiden lukusujuvuutta.

Sekä korrelaatiotesteissä että regressioanalyyseissa merkitsevyytensä käytettiin $p < ,05$. Käytännössä käyttäytymistieteissä on epätodennäköistä havaita pienempiä arvoja kuin ,01, ja näin ollen $p < ,05$ katsotaan olevan riittävän tarkka merkitsevyytensä. (Nummenmaa, 2004, s. 138)

Ennen regressioanalyysin toteutusta oli tarkasteltava muuttujien korrelaatioita eli lineaarisia yhteyksiä. Korrelaatiokerroin kuvaa sitä, kuinka voimakas yhteys kahden muuttujan välillä on (Nummenmaa, 2004, s. 297). Korrelaatiotesteissä käytettiin Pearsonin korrelaatiokerrointa. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta tarkasteltiin minäpystyvyyden summamuuttujien ja taustamuuttujien (ikä, sukupuoli, maassaoloaika ja lukusujuvuus) välisiä korrelaatioita. Ikä ja sukupuoli eivät korreloineet minkään minäpystyvyyden ulottuvuuden kanssa, kun taas maassaoloaika korreloi luetunymmärtämiseen ($r = ,456$, $p < ,01$) ja kirjoittamiseen ($r = ,394$, $p < ,01$) liittyvän minäpystyvyyden kanssa. Lukusujuvuus korreloi puolestaan luetunymmärtämiseen liittyvän minäpystyvyyden kanssa ($r = ,284$, $p < ,05$). Alla olevassa taulukossa 4 on nähtävillä summamuuttujien ja taustamuuttujien väliset korrelaatiokertoimet.

Taulukko 4. Minäpystyvyyden eri osa-alueiden sekä taustamuuttujien väliset korrelaatiot

	Luetunymmärtäminen	Sanaston hallinta	Kirjoittaminen
Sukupuoli	,126	,090	,148
Ikä	-,008	-,081	-1,47
Maassaoloaika	,456**	,221	,394**
Lukusujuvuus	,284*	,157	,155

** $p < ,01$, * $p < ,05$

Kolmannen tutkimuskysymyksen osalta tarkasteltiin puolestaan abstraktilla ja konkreetilla tasolla mitatun minäpystyvyyden sekä lukusujuvuuden välisiä korrelaatioita. Abstraktilla tasolla mitattu minäpystyvyys ei korreloinut lukusujuvuuden kanssa. Sen sijaan konkreetilla tasolla mitattu minäpystyvyys korreloi lukusujuvuuden kanssa ($r = ,255$, $p < ,05$). Alla olevassa taulukossa 5 on nähtävillä abstraktin ja konkreetin minäpystyvyyden sekä lukusujuvuuden väliset korrelaatiokerroimet.

Taulukko 5. Abstraktin ja konkreetin minäpystyvyyden sekä lukusujuvuuden väliset korrelaatiot

	Lukusujuvuus
Abstrakti minäpystyvyys	,136
Konkreetti minäpystyvyys	,255*

* $p < ,05$

Tärkein ehto regressioanalyysin tekemisen kannalta on muuttujien väliset lineaariset yhteydet eli korrelaatiot. Lisäksi on muitakin ehtoja, joiden tulee täyttyä, jotta regressioanalyysi voidaan toteuttaa. Ensimmäkin selittävät muuttujat eivät saa olla keskenään kolineaarisia, sillä tämä voi aiheuttaa sen, että malliin todellisuudessa hyvin sopiva muuttuja vaikuttaakin huonosti sopivalta. (Nummenmaa 2004, s. 303–304) Korrelaatiotestien jälkeen tarkasteltiin siis kolineaarisuutta selittävien muuttujien välillä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta laskettu kolineaarisuustoleranssi osoitti, että selittävät muuttujat eli maassaoloaika ja lukusujuvuus

eivät olleet kolineaarisia. Kolmannen tutkimuskysymyksen osalta vain konkreetilla tasolla mitattu minäpystyvyys korreloi selitettävän muuttujan kanssa. Kolinearisuutta ei siis tarvinnut testata, sillä jäljelle jäi vain yksi selittävä muuttuja.

Lisäksi regressioanalyysin oletuksena on, että muuttujien jakaumat ovat normaalisti jakautuneita. Aiemmin toteutetut normaalijakaumatestit osoittivat, että muuttajat olivat normaalijakautuneita, joten regressioanalyysin ehdot täytyivät. Näiden kaikkien ehtojen täytyttyä regressioanalyysi voitiin suorittaa myös suhteellisen pienellä otoskoollla. (Nummenmaa 2004, s. 304)

Regressioanalyysi kertoo, kuinka paljon jokin muuttuja selittää toista muuttujaa. Regressioanalyysissä on yksi selitettävä muuttuja ja selittäviä muuttujia voi olla useita. Regressioanalyysissä luodaan malli, joka kuvaa selitettävän muuttujan ja selittävien muuttujien yhteyttä. Regressioanalyysi auttaa siis ennustamaan tutkittavien henkilöiden mittaustuloksia tietyllä muuttujalla. (Nummenmaa 2004, s. 297; Metsämuuronen 2011, s. 709)

Tulosluvussa tarkastellaan regressioanalyysin tuloksia ja arvioidaan regressiomallin toimivuutta. Kun regressioanalyysissä muodostettavaa mallia arvioidaan, tulee tarkastella mallin sopivuutta, mallin selitysstettä, selittäjien sopivuutta ja jäännöstermejä (Nummenmaa 2004, s. 307).

5.3.2 Keskiarvojen vertailu

Toisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, eroaako S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvä minäpystyvyys heille esitettyjen abstraktien ja konkreettien kysymysten välillä. Tätä selvitettiin suorittamalla toistettujen mittausten t-testi. Toistettujen mittausten t-testiä voidaan käyttää tilanteessa, jossa halutaan tehdä aineiston sisäistä vertailua ja selvittää, saavatko samat tutkimushenkilöt erilaisia pistemääriä kahdella eri muuttujalla. Toistettujen mittausten t-testissä testataan nollahypoteesia, jonka oletuksena on, että kahdella muuttujalla on samansuuruiset keskiarvot. Vaihtoehdoisen hypoteesin mukaan keskiarvot ovat erisuuruiset. Mitä pienempi t-testin merkitsevyystaso on, sitä luultavammin kahden muuttujan keskiarvot ovat erisuuruisia. Toistettujen mittausten t-testin käytön edellytyksenä

on, että muuttujat ovat normaalisti jakautuneita ja että muuttujat ovat välimatka-asteikollisia. (Nummenmaa 2004, s. 167–169) Nämä ehdot täyttyivät, joten toistettujen mittausten t-testi voitiin toteuttaa. Koska tämän tutkielman aineisto on melko pieni, päätettiin varmuuden vuoksi toteuttaa vielä toistettujen mittausten t-testin epäparametrinen vastine Wilcoxonin testi (Nummenmaa 2004, s. 253). Tämän tarkoituksena oli varmistaa, Wilcoxonin testi antaa samat tulokset kuin toistettujen mittausten t-testi. Näin voitiin lisätä toistettujen mittausten t-testin tulosten luotettavuutta.

6 Tutkimustulokset

Tässä luvussa tarkastellaan tutkielmassa saatuja tuloksia. Tutkimustuloksia tarkastellaan tutkimuskysymys kerrallaan. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan, ovatko sukupuoli, ikä, maassaoloaika ja lukusujuvuus yhteydessä S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvään minäpystyvyyteen. Toisessa alaluvussa selvitetään, eroaako S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvä minäpystyvyys heille esitettyjen abstraktien ja konkreettien kysymysten välillä. Viimeisessä alaluvussa puolestaan tarkastellaan, onko toisaalta abstraktilla ja toisaalta konkreettilla tasolla mitattu minäpystyvyys yhteydessä S2-oppilaiden lukusujuvuuteen.

6.1 Sukupuoli, ikä, maassaoloaika ja lukusujuvuus minäpystyvyyden selittäjinä

Ensimmäinen tutkimuskysymys oli, miten sukupuoli, ikä, maassaoloaika ja lukusujuvuus selittävät S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvää minäpystyvyyttä. Aineiston analyysi -luvussa tarkasteltiin regressioanalyysin ehtojen täyttymistä eli muuttujien välisiä korrelaatioita, selittävien muuttujien kolinearisuutta sekä muuttujien normaalijakautuneisuutta. Koska vaaditut ehdot täyttyivät, voitiin regressioanalyysiin ottaa mukaan ne muuttujat, jotka korreloivat keskenään. Näitä muuttujia olivat maassaoloaika ja luetunymmärtämiseen ja kirjoittamiseen liittyvä minäpystyvyys sekä lukusujuvuus ja luetunymmärtämiseen liittyvä minäpystyvyys (ks. taulukko 4).

Ensimmäisessä regressioanalyysissä selitettävänä muuttujana oli luetunymmärtämiseen liittyvä minäpystyvyys ja selittävinä muuttujina lukusujuvuus sekä maassaoloaika. Lukusujuvuus ei kuitenkaan selittänyt luetunymmärtämiseen liittyvää minäpystyvyyttä, joten malliin jäi jäljelle vain maassaoloaika. Se selitti luetunymmärtämiseen liittyvää minäpystyvyyttä 20,8 % ($R^2 = ,208$, $p < ,001$) ja kokonaisselitysosuus oli 19,6 %. Tämän regressioanalyysin perusteella malli sopi hyvin aineistoon ($F = 17,097$, $p < ,001$). Lisäksi t-testi osoitti, että selittävä muuttuja sopi hyvin malliin ($t = 4,135$, $p < ,001$). Myös standardoitu regressiokerroin osoitti selittävän muuttujan toimivan mallissa ($\beta = ,456$). Positiivinen standardoitu

beta-kerroin osoitti, että mitä pidempään oppilas oli ollut maassa, sitä parempi oli hänen luetunymmärtämiseensä liittyvä minäpystyvyytensä. Lopuksi mallin toimivuuden arvioimiseksi tarkasteltiin vielä jäännöstermien normaalijakautuneisuutta kuvaajien avulla, ja ne osoittivat jäännöstermien olevan normaalijakautuneita.

Toisessa regressioanalyysissä kirjoittamiseen liittyvä minäpystyvyys oli selitettävänä muuttujana ja maassaoloaika selittävänä muuttujana. Maassaoloaika selitti kirjoittamiseen liittyvää minäpystyvyyttä 15,5 % ($R^2 = ,155$, $p < ,001$), ja kokonais selitysosuus oli 14,2 %. Mallin voitiin katsoa sopivan hyvin aineistoon ($F = 11,950$, $p < ,001$), ja selittävä muuttuja sopi hyvin malliin ($t = 3,457$, $\beta = ,394$, $p < ,001$). Positiivinen standardoitu beta-kerroin osoitti, että mitä pidempään oppilas oli ollut maassa, sitä parempi oli hänen kirjoittamiseen liittyvä minäpystyvyytensä. Lisäksi kuvaajat osoittivat, että jäännöstermit olivat normaalijakautuneita, ja sillä perusteella malli oli toimiva.

6.2 Erot suomen kielen taitoon liittyvässä minäpystyvyydessä abstraktien ja konkreettien kysymysten välillä

Toinen tutkimuskysymys oli, eroaako S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvä minäpystyvyys abstraktien ja konkreettien kysymysten välillä. Suomen kielen taitoon liittyvää minäpystyvyyttä mitattiin siis sekä abstrakteilla että konkreeteilla kysymyksillä. Abstraktien kysymysten kohdalla oppilaat arvioivat minäpystyvyytensä keskimäärin paremmaksi ($M = 5,73$, $SD = 0,71$) kuin konkreettien kysymysten kohdalla ($M = 5,17$, $SD = 0,91$).

Seuraavaksi tutkittiin, eroavatko abstraktilla ja konkreetilla tasolla mitatun minäpystyvyyden keskiarvot toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Tässä vaiheessa toteutettiin toistettujen mittausten t-testi sekä sen epäparametrinen vastine Wilcoxonin testi. Koska Wilcoxonin testin tulokset eivät eronneet toistettujen mittausten t-testin tuloksista, raportoidaan tässä vain parametrinen testin eli toistettujen mittausten t-testin tulokset. Testi osoitti, että abstraktilla ja konkreetilla tasolla mitatun minäpystyvyyden keskiarvot erosivat toisistaan tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($t = 7,104$, $df = 66$, $p < ,001$).

6.3 Abstraktilla ja konkreetilla tasolla mitattu minäpystyvyys lukusujuvuuden selittäjinä

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli, selittääkö toisaalta abstraktilla ja toisaalta konkreetilla tasolla mitattu minäpystyvyys S2-oppilaiden lukusujuvuutta. Aineiston analyysi -luvussa tarkasteltiin regressioanalyysin ehtojen täyttymistä. Koska kaikki ehdot täytyivät, voitiin regressioanalyysi suorittaa. Regressioanalyysiin otettiin mukaan vain yksi selittävä muuttuja, sillä korrelaatiotestissä vain konkreetilla tasolla mitattu minäpystyvyys korreloi lukusujuvuuden kanssa (ks. taulukko 5).

Regressioanalyysissä selitettävänä muuttujana oli lukusujuvuus ja selittävä muuttujana oli konkreetilla tasolla mitattu minäpystyvyys. Se selitti lukusujuvuutta 6,5 % ($R^2 = ,065$, $p = ,05$), ja kokonaisselitysosuus oli 5,1 %. Mallin voitiin katsoa sopivan hyvin aineistoon ($F = 4,520$, $p < ,05$), ja selittävä muuttuja sopi hyvin malliin ($t = 2,126$, $\beta = ,255$, $p < ,05$). Positiivinen standardoitu beta-kerroin osoitti, että mitä parempi konkreetilla tasolla mitattu minäpystyvyys oppilaalla oli, sitä parempi oli hänen lukusujuvuutensa. Lopuksi tarkasteltiin kuvaajia, jotka osoittivat, että jäännöstermit olivat normaalijakautuneita, ja sillä perusteella mallin voitiin katsoa olevan toimiva.

7 Luotettavuus

Tässä luvussa kuvataan, miten tutkielman luotettavuus on pyritty varmistamaan. Tutkielman luotettavuutta on pyritty lisäämään usein eri keinoin. Tutkimuksen luotettavuus on pyritty huomioimaan tutkimusprosessin raportoinnissa, tutkimuksen otoksessa, kyselylomakkeessa ja tutkimusetiikassa.

Tässä tutkielmassa tutkimusprosessi pyrittiin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti ja läpinäkyvästi. Näin pyrittiin parantamaan tutkimuksen reliabiliteettia eli toistettavuutta. Hyvä reliabiliteetti mahdollistaa sen, että kuka tahansa voisi toteuttaa tutkimuksen samalla tavalla toimien ja siten saada myös samat tutkimustulokset. Tutkimuksen reliabiliteetti lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, s. 226)

Hirsjärven ym. (2007) mukaan tutkielman luotettavuutta ja yleistettävyyttä pohdittaessa on syytä tarkastella myös tutkimuksen otosta ja edustettavuutta. Tässä tutkielmassa tutkittujen S2-oppilaiden voidaan katsoa edustavan hyvin tutkittavaa joukkoa. He tulivat eri puolilta Suomea neljästä eri maakunnasta ja oppilaiden sukupuolijakauma oli melko tasainen. Myös oppilaiden ikien sekä maassaoloaikojen suhteen oli vaihtelua. Lisäksi oppilaat puhuivat äidinkielenään monipuolisesti eri kieliä. Tutkittavia henkilöitä oli kuitenkin melko pieni määrä eli 67 S2-oppilasta, mikä vaikuttaa tutkielman yleistettävyyteen.

Luotettavuus pyrittiin huomioimaan myös kyselylomakkeen laatimisessa ja kyselyn toteutuksessa. Kyselylomake laadittiin Kielellisten taitojen ja lukemisen tukeminen -hankkeessa (2015–2017, rahoittaja STEA). Kyselylomakkeen luomiseen ei käytetty mitään valmista kyselypohjaa, mutta sen laatimisessa hyödynnettiin aiempien tutkimuksien ja Self-Efficacy and Learning Disabilities Intervention (SELDI) -hankkeen kyselylomakkeita sekä niissä käytettyjä kysymyksiä, sanamuotoja ja alkuohjeistuksia. Kyselyn alussa ohjeistus pyrittiin toteuttamaan mahdollisimman selkeästi ja ymmärrettävästi. Oppilaille selitettiin, mitä pystyminen tarkoittaa, ja tämän ymmärtämiseksi annettiin esimerkkejä. Lisäksi heille selitettiin, miten heidän on tarkoitus arvioida omaa pystyvyyttään ja mitä asteikon eri

kohdat tarkoittavat. Ennen varsinaisen kyselyn aloittamista oppilaat saivat vielä mahdollisuuden harjoitella vastaamista ja asteikon käyttöä harjoituskysymysten avulla.

Kyselylomakkeessa käytettiin 7-portaista Likert-asteikkoa, mikä vaikuttaa kyselylomakkeen luotettavuuteen. Asteikko, jossa on vain muutama väittämä, on epäluotettavampi ja vastauksissa ilmenee vähemmän vaihtelua. Yleensä ihmiset välttelevät vastauksissaan väittämien ääripäitä, joten näin jäljelle jää niukasti vastausvaihtoehtoja. Laajemman asteikon käyttö mahdollistaa sen, että yksilöllä on enemmän vastausvaihtoehtoja, ja näin on mahdollista valita tarkemmin omaa tilannetta kuvaava väittämä. (Bandura, 2006b) Kun oppilaat vastasivat kyselyyn, heidän nähtävillä oli ruudukko havainnollistamassa Likert-asteikkoa. Ruudukossa oli seitsemän ruutua vierekkäin. Keskimäinen ruutu oli kaikista pienin, ja ruudut laajenivat reunoja kohden. Minäpystyvyyttä mitattaessa nuorempien lasten kohdalla tulisikin käyttää visuaalista asteikkoa, joka havainnollistaa paremmin minäpystyvyyden voimakkuutta (Bandura, 2006b).

Lisäksi ennen aineiston keruuta tutkimukseen osallistuvien oppilaiden huoltajilta pyydettiin allekirjoitettu tutkimuslupa. Tutkimusluvassa kerrottiin lyhyesti ja yksinkertaisesti, mistä tutkimuksessa on kyse. Näin varmistettiin, että huoltajat tiesivät, mihin he antoivat suostumuksensa. Koska tutkimukseen osallistujat olivat S2-oppilaita, oli huomioitava, että heidän huoltajiensa suomen kielen taito ei välttämättä ollut riittävä tutkimusluvan ymmärtämiseen. Näin ollen tutkimuslupa käännettiin useammalle kielelle, muun muassa englanniksi ja arabiaksi, jotta tutkimusluvan pyytäminen olisi eettistä. Kyselyä toteuttaessa oppilaille vielä kerrottiin, että heidän vastauksensa ovat luottamuksellisia ja että opettajat ja koulukaverit eivät tule näkemään niitä. Lisäksi tutkimuksen eettisyys pyrittiin takaamaan noudattamalla hyviä tutkimuseettisiä käytänteitä, eli aineistoa on säilytetty turvallisesti ja kaikki tutkijat, avustajat, opinnäytetyöntekijät ja harjoittelijat ovat salassapitovelvollisia.

8 Pohdintaa

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, selittävätkö S2-oppilaiden sukupuoli, ikä, maassaoloaika ja lukusujuvuus heidän suomen kielen taitoon liittyvää minäpystyvyyttään. Lisäksi selvitettiin, eroaako S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvä minäpystyvyys abstraktien ja konkreettien kysymysten. Lopuksi tutkittiin, selittääkö toisaalta abstraktilla ja toisaalta konkreetilla tasolla mitattu minäpystyvyys S2-oppilaiden lukusujuvuutta.

Suomen kielen taitoon liittyvää minäpystyvyyttä tutkittiin kolmella eri osa-alueella, joita olivat luetunymmärtämiseen, sanaston hallintaan sekä kirjoittamiseen liittyvä minäpystyvyys. Tutkimustulokset osoittivat, että neljästä taustamuuttujasta vain maassaoloaika toimi selittävänä muuttujana. Se selitti positiivisesti luetunymmärtämiseen liittyvää minäpystyvyyttä 20,8 % ($p < ,001$) sekä kirjoittamiseen liittyvää minäpystyvyyttä 15,5 % ($p < ,001$). Tämä tutkimustulos vahvisti hypoteesia siitä, että maassaoloaika selittää S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvää minäpystyvyyttä.

Tämä tutkimus ei kuitenkaan tukenut hypoteesia siitä, että oppilaan ikä, sukupuoli ja lukusujuvuus selittäisivät S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvää minäpystyvyyttä. Aiempien tutkimusten perusteella olisi voinut olettaa, että oppilaan ikä toimisi selittävänä tekijänä. Monien minäpystyvyyteen liittyvien tutkimusten mukaan nuoremmilla lapsilla on parempi minäpystyvyys kuin heitä vanhemmilla lapsilla, ja iän myötä minäpystyvyys heikkenee (Magogwe & Oliver, 2007; Diseth, Meland & Breidablik, 2014; Pajares, Valiante & Cheong, 2006; Pajares, Johnson & Usher, 2007). Toisaalta tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden keskinäinen ikäero oli melko pieni, mikä saattaa vaikuttaa siihen, että eroa eri ikäryhmien välillä ei ollut havaittavissa. Lisäksi tämän tutkielman tulokset ovat ristiriidassa aiempien tutkimusten kanssa, joiden mukaan tytöillä on usein poikia parempi kielitaitoon liittyvä minäpystyvyys (Huang, 2013; Pajares, 2003; Pajares, Johnson, Usher, 2007). Myös useat tutkimukset ovat osoittaneet, että lukemisen taso on yhteydessä minäpystyvyyteen (Carroll & Fox, 2017; Peura ym., 2019; Schöber

ym., 2018). Sillä perusteella lukusujuvuuden olisi voinut olettaa selittävän minäpystyvyyttä. Tulee kuitenkin huomioida, että tässä tutkielmassa käytetty aineisto oli melko pieni, mikä saattoi osaltaan vaikuttaa tutkimustuloksiin.

Ainoastaan siis maassaoloaika selitti suomen kielen taitoon liittyvää minäpystyvyyttä luetunymmärtämisen ja kirjoittamisen osa-alueilla. Näiden tulosten valossa näyttäisikin siltä, että maassa ja sen kulttuurissa vietetyllä ajalla on enemmän merkitystä minäpystyvyyden kannalta kuin oppilaan sukupuolella, iällä tai lukusujuvuudella. Maassaoloajan yhteys suomen kielen taitoon liittyvään minäpystyvyyteen voisi selittyä sillä, että oppilas on käynyt pidempään suomalaista koulua ja hän on oppinut enemmän suomen kieltä. Tuloksista voisi myös tulkita, että ihmisen minäpystyvyyden kannalta on tärkeää, että hän voi kokea olevansa osa valtakulttuuria ja laajempaa yhteisöä. Tämä tukeekin aiempia tutkimuksia, joiden mukaan akkulturaation asteella on yhteys maahanmuuttajan minäpystyvyyteen (Reitz ym., 2014; Ojeda ym., 2011).

Toisen tutkimuskysymyksen osalta havaittiin, että abstraktien kysymysten kohdalla oppilaat arvioivat minäpystyvyytensä paremmaksi ($M = 5,73$, $SD = 0,71$) kuin konkreettien kysymysten kohdalla ($M = 5,17$, $SD = 0,91$). Toistettujen mittausten t-testi osoitti, että abstraktilla ja konkreetilla tasolla mitatun minäpystyvyyden keskiarvot erosivat toisistaan tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($t = 7,104$, $df = 66$, $p < ,001$). Kolmannen tutkimuskysymyksen osalta saatiin puolestaan selville, että abstraktilla tasolla mitattu minäpystyvyyys ei selittänyt lukusujuvuutta. Sen sijaan konkreetilla tasolla mitattu minäpystyvyyys selitti positiivisesti lukusujuvuutta 6,5 % ($p < ,05$).

Nämä tulokset vahvistivat hypoteesia siitä, että S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvä minäpystyvyyys eroaa abstraktien ja konkreettien kysymysten välillä ja että konkreetilla tasolla mitattu minäpystyvyyys on yhteydessä S2-oppilaiden lukusujuvuuteen. Nämä tulokset ovat siis linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan spesifillä tasolla mitattu minäpystyvyyys ennustaa osaamisen tasoa paremmin kuin yleisellä tasolla mitattu minäpystyvyyys (Peura ym., 2019; Phan, Ngu & Alrashidi, 2018). Banduran (1997) mukaan minäpystyvyyden mittaaminen yleisellä tasolla voi johtaa tehtävän vaatavuuden ali- tai yliarviointiin.

Tämän tutkielman tulosten perusteella vaikuttaisikin siltä, että oppilaat ovat ensiksi abstraktien kysymysten kohdalla aliarvioineet tehtävän vaativuutta, ja sitten konkreettien kysymysten kohdalla he ovat ymmärtäneet tehtävän todellisen vaatimustason ja arvioineet pystyvyytensä heikommaksi.

Tässä tutkielmassa hyödynnettiin regressioanalyysia, johon kuuluu käsitteet selittävä muuttuja ja selitettävä muuttuja. Tulee kuitenkin huomioida, että tämän tutkielman ilmiöissä ei voi todeta selvää syy- ja seurauksen suuntaa. Banduran (1986; 1997) mukaan yksilön osaamisen taso vaikuttaa tämän minäpystyvyyteen ja minäpystyvyys puolestaan tehtävistä suoriutumiseen. Minäpystyvyydellä ja osaamisen tasolla on siis toisiaan vahvistava tai heikentävä vaikutus. Minäpystyvyys on siis hyvin kompleksinen ilmiö. Tämän tutkielman ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä maassaoloaika oli selittävänä muuttujana ja suomen kielen taitoon liittyvä minäpystyvyys selitettävänä muuttujana. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä puolestaan suomen kielen taitoon liittyvä minäpystyvyys oli selittävänä muuttujana ja lukusujuvuus selitettävänä muuttujana. Näiden molempien tutkimuskysymysten kohdalla tulisi kuitenkin siis muistaa, että tämän tutkielman selittävistä muuttujista ei voi tehdä yksiselitteistä päätelmää, että ne ovat ilmiön varsinaisia syitä. Samoin selitettävistä muuttujista ei voi päätellä, että ne ovat pelkästään ilmiön seurauksia.

Tämän tutkielman tulokset ovat mielenkiintoisia, sillä alakouluikäisten S2-oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvästä minäpystyvyydestä on tehty melko vähän tutkimusta. Tämän tutkielman tulokset korostavat sitä, kuinka tärkeä merkitys S2-oppilaan maassaoloajalla voi olla suomen kielen taitoon liittyvän minäpystyvyyden kannalta. Voisi ajatella, että akkulturaation asteella sekä S2-oppilaan koulussa viettämällä ajalla ja siellä opitulla kielitaidolla on tässä suhteessa merkitystä. S2-oppilaan maassaoloaika on asia, johon yhteiskunta tai koulu ei luonnollisesti voi vaikuttaa. Sen sijaan S2-oppilaan yhteiskuntaan integroitumiseen on mahdollista vaikuttaa, ja siksi siihen tulisikin panostaa. Yksi tapa onkin panostaa kouluissa suomen tai ruotsin kielen opetukseen. Se on toimenpide, joka edistää maahanmuuttajan kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan ja joka mainitaan myös laissa kotoutumisen edistämisestä (1386/2010).

Lisäksi tämän tutkielman tulokset osoittavat sen, kuinka tärkeää on pohtia, millä spesifisyystasolla minäpystyvyyttä kannattaa mitata. Kun minäpystyvyyttä mitataan eri spesifisyystasoilla, tuloksista tulee todennäköisesti erilaisia. Siten oppilaiden minäpystyvyyttä mitatessa on syytä pohtia, onko tarkoituksena, että se enustaa oppilaan osaamista mahdollisimman hyvin, vai onko tarkoituksena mitata oppilaan yleisempiä käsityksiä pystyvyydestään, mikä ei välttämättä vastaa todellista osaamisen tasoa.

Tässä tutkielmassa käytetty aineisto oli melko pieni, joten saatuja tuloksia ei voi yleistää. Tämän tutkielman avulla pystyttiin kuitenkin testaamaan käytetyn mittarin toimivuutta, ja jatkossa sitä voidaan mahdollisesti kehittää ja käyttää laajemmin. Jatkotutkimuksen kannalta olisikin mielenkiintoista toteuttaa tutkimus laajemmalla ja yleistettävämmällä otoksella ja katsoa, tulisiko tutkimustuloksista samankaltaisia.

Tässä tutkielmassa tutkittiin neljän eri taustamuuttujan yhteyttä suomen kielen taitoon liittyvään minäpystyvyyteen. Tuloksista ei kuitenkaan voi tulkita taustalla vaikuttavia muita tekijöitä, kuten S2-oppilaan äidinkieltä, perhetaustaa tai mahdollisen maahanmuuton syytä, kuten vanhempien työperäinen maahanmuutto tai pakolaisuus. Tällaisten tekijöiden yhteyttä suomen kielen taitoon liittyvään minäpystyvyyteen olisikin mielenkiintoista tutkia jatkossa.

Lähteet

- Anyadubalu, C. C. (2010). Self-Efficacy, Anxiety, and Performance in the English Language among Middle-School Students in English Language Program in Satri Si Suriyothai School, Bangkok. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5(3), 193–198.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. Teoksessa Pajares, F. & Urdan, T. (toim.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 1–43). Greenwich: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. Teoksessa Pajares, F. & Urdan, T. (toim.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 307–337). Greenwich: Information Age Publishing.
- Berry J. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*. 46(1), 5–68. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J., & Sam, D. (2016). Theoretical perspectives. Teoksessa Berry, J., & Sam, D. (toim.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (2. painos, s. 11–29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bong, M. (2006). Asking the right question: How Confident Are You That You Could Successfully Perform These Tasks? Teoksessa Urdan, T., & Pajares, F. (toim.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 287–305). Greenwich: Information Age Publishing.

- Carroll, J., & Fox, A. (2017). Reading Self-Efficacy Predicts Word Reading But Not Comprehension in Both Girls and Boys. *Frontiers in Psychology, 7*, 2056–2056. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02056>
- Chao, C. N. G., McInerney, D. M., & Bai, B. (2019). Self-efficacy and self-concept as predictors of language learning achievements in an Asian bilingual context. *Asia-Pacific Education Researcher, 28*(2), 139–147. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0420-3>
- Diseth, Å., Meland, E., & Breidablik, H. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences, 35*, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.06.003>
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. Teoksessa Damon, W., & Lerner, R. M. (toim.), *Handbook of child psychology. Volume 1, Theoretical models of human development* (5. painos, s. 1017–1095). New York: Wiley.
- Eklund, K., Salmi, P., Polet, J. & Aro, M. (2013). *LukiMat - Oppimisen arviointi: Lukemisen ja kirjoittamisen tuen tarpeen tunnistamisen välineet 2. luokalle. Tekninen opas*. Haettu osoitteesta <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/materiaalit/tuen-tarpeen-tunnistaminen/2lk/lukeminen/tekninen-opas/2lk-lukeminen-tekninen-opas.pdf>
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology, 32*(3), 282–313. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita* (13. osin uud. p.). Helsinki: Tammi.

- Hsieh, P. P., & Kang, H. S. (2010). Attribution and Self-Efficacy and Their Inter-relationship in the Korean EFL Context. *Language Learning*, 60(3), 606–627. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00570.x>
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1–35. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- Joët, G., Usher, E., & Bressoux, P. (2011). Sources of Self-Efficacy: An Investigation of Elementary School Students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649–663. <https://doi.org/10.1037/a0024048>
- Kotimaisten kielten keskus. (25.5.2021). Suomi. Haettu osoitteesta <https://www.kotus.fi/kielitieto/kielet/suomi>
- Kuukka, I., Martin, M., Nissilä, L., & Vaarala, H. (2006). *Saako olla suomea? : opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010. (28.6.2021). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386#L1P1>
- Lee, Y. S., & Jonson-Reid, M. (2016). The Role of Self-Efficacy in Reading Achievement of Young Children in Urban Schools. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33(1), 79–89. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0404-6>
- 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. & Vettenranta J. (2019). *PISA18 ensitulosia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- Liebkind, K., Mannila, S., Jasinskaja-Lahti, I., Jaakkola, M., Kyntäjä, E. & Reuter, A. (2004). *Venäläinen, virolainen, suomalainen. Kolmen maahanmuuttajaryhmän kotoutuminen Suomeen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Linnenbrink, E.A. and Pintrich, P.R. (2003). The Role of Self Efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 119–137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Magogwe, J. M. & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35(3), 338–352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.01.003>
- Mahyuddin, R., Elias, H., Cheong, L., Muhamad, M., Noordin, N., & Abdullah, M. (2006). The Relationship Between Students' Self-efficacy and Their English Language Achievement. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 21, 61–71.
- Margolis, H., & McCabe, P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218–227. <https://doi.org/10.1177/10534512060410040401>
- Metsämuuronen, J. (2006). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Opiskelijalaitos (2. laitos, 3. uud. p.). Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: tutkijalaitos* (E-kirjan 1. painos.). Helsinki: International Methelp.
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K., & Dufva, M. (2009). Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa Nissilä, L., & Sarlin, H. (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet* (s. 36–61). Helsinki: Opetushallitus.

- Nummenmaa, L. (2004). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät* (1. p., uud. laitos.). Helsinki: Tammi.
- Ojeda, L., Flores, L., & Navarro, R. (2011). Social Cognitive Predictors of Mexican American College Students' Academic and Life Satisfaction. *Journal of Counseling Psychology, 58*(1), 61–71. <https://doi.org/10.1037/a0021687>
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543–578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-efficacy Research. Teoksessa Maehr, M., & Pintrich, P. (toim.), *Advances in motivation and achievement. Vol. 10* (s. 1–49). Greenwich: JAI Press.
- Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 139–158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Pajares, F., Valiante, G., & Cheong, Y. (2006). Writing Self-Efficacy and Its Relation to Gender, Writing Motivation and Writing Competence: A Developmental Perspective. Teoksessa Boscolo, P., & Hidi, S. (toim.), *Writing and Motivation* (s. 141–159). Amsterdam: Elsevier.
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English, 42*(1), 104–120.

- Peura, P. I., Viholainen, H. J. K., Aro, T. I., Räikkönen, E. M., Usher, E. L., Sorvo, R. M. A., Klassen, R. M., & Aro, M. T. (2019). Specificity of Reading Self-Efficacy Among Primary School Children. *The Journal of Experimental Education, 87*(3), 496–516. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1527279>
- Peura, P., Aro, T., Viholainen, H., Räikkönen, E., Usher, E. L., Sorvo, R., & Aro, M. (2019). Reading self-efficacy and reading fluency development among primary school children: Does specificity of self-efficacy matter?. *Learning and Individual Differences, 73*, 67–78. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.05.007>
- Peura, P., Aro, T., Räikkönen, E., Viholainen, H., Koponen, T., Usher, E., & Aro, M. (2021). Trajectories of change in reading self-efficacy: A longitudinal analysis of self-efficacy and its sources. *Contemporary Educational Psychology, 64*, 101947–. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101947>
- Phan, H. P., Ngu, B. H., & Alrashidi, O. (2018). Contextualised self-beliefs in totality: an integrated framework from a longitudinal perspective. *Educational Psychology, 38*(4) 1–24. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1356446>
- Reitz, A., Motti-Stefanidi, F., & Asendorpf, J. (2014). Mastering Developmental Transitions in Immigrant Adolescents: The Longitudinal Interplay of Family Functioning, Developmental and Acculturative Tasks. *Developmental Psychology, 50*(3), 754–765. <https://doi.org/10.1037/a0033889>
- Rogoff, B., Callanan, M., Gutiérrez, K. D., & Erickson, F. (2016). The organization of informal learning. *Review of Research in Education, 40*(1), 356-401. <https://doi.org/10.3102/0091732X16680994>

- Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Publications.
- Räsänen, M. (2017). Satavuotiaan Suomen kielet. *Kielikello*, 4. Haettu osoitteesta <https://www.kielikello.fi/-/satavuotiaan-suomen-kielet>
- Schunk, D., & DiBenedetto, M. (2016). Self-efficacy Theory in Education. Teoksessa Wentzel, K. & Miele, D. (toim.), *Handbook of Motivation at School* (2. painos, s. 34–54). New York: Taylor and Francis.
- Schunk, D., & Usher, E. (2019). Social Cognitive Theory and Motivation. Teoksessa Ryan, R. (toim.), *The Oxford handbook of human motivation* (2. painos, s. 11–26). New York: Oxford University Press.
- Schöber, C., Schütte, K., Köller, O., McElvany, N., & Gebauer, M. M. (2018). Reciprocal effects between self-efficacy and achievement in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences*, 63, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.008>
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Su, M. H., & Duo, P. C. (2012). EFL Learners' Language Learning Strategy use and Perceived Self-Efficacy. *European Journal of Social Sciences*, 27(3), 335–345.
- THL. (22.4.2021). Koulutus ja kielitaito. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/kotoutuminen-ja-osallisuus/koulutus-ja-kielitaito>

- Tilastokeskus. (10.6.2021). Vieraskieliset ylläpitivät väkiluvun kasvua. Haettu osoitteesta https://www.stat.fi/til/vaerak/2020/vaerak_2020_2021-03-31_tie_001_fi.html
- Webb-Williams, J. (2018). Science Self-Efficacy in the Primary Classroom: Using Mixed Methods to Investigate Sources of Self-Efficacy. *Research in Science Education*, 48(5), 939–961. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9592-0>
- Weiner, B. (2006). *Social motivation, justice, and the moral emotions: an attributional approach*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. Teoksessa: Wigfield, A & Eccles, J. S. (toim.) *Development of Achievement Motivation*. (s. 91–120). London: Academic Press.

Liitteet

LIITE 1 Kyselylomake

MINÄPYSTYVYYS

Jokainen meistä osaa tehdä monenlaisia asioita. Joidenkin asioiden tekeminen on meille helppoa ja olemme varmoja, että pystymme tekemään niitä. Minä esimerkiksi olen ihan varma, että pystyn kävelemään kotoa kauppaan. Toisten asioiden tekeminen ei taas ole yhtä helppoa emmekä ole yhtä varmoja, että pystymme niitä tekemään. Minä esimerkiksi olen epävarma pystyisinkö juoksemaan kauppaan. Jokaisella on myös asioita, joista olemme täysin varmoja, ettemme pysty niitä tekemään. Minä esimerkiksi olen täysin varma, että en pysty kävelemään Helsinkiin saakka.

Alla näet seitsemän erikokoista ruutua.

- E1. Ruutu 7 tarkoittaa, että olet täysin varma, että pystyt tekemään kysytyn asian.
- E2. Jos olet melko varma, että pystyt tekemään kysytyn asian, valitset ruudun 6.
- E3. Jos arvelet, että ehkä pystyt tekemään kysytyn asian, valitset ruudun 5.
- E4. Jos et osaa sanoa pystytkö vai etkö pysty tekemään kysyttyä asiaa, valitset ruudun 4.
- E5. Jos arvelet, että ehkä et pysty tekemään kysyttyä asiaa, valitset ruudun 3.
- E6. Jos olet melko varma, että et pysty tekemään kysyttyä asiaa, valitset ruudun 2.
- E7. Jos olet täysin varma, että et pysty tekemään kysyttyä asiaa, valitset ruudun 1.

Muista olla rehellinen vastauksissasi!

Harjoitellaanpa! Merkitse rasti siihen ruutuun, joka kuvaa parhaiten sinua.

- H1. Kuinka varma olet, että pystyt laskemaan jyrkkää alamäkeä pulkalla?
- H2. Kuinka varma olet, että pystyt laskemaan jyrkkää alamäkeä kahdella sukella?
- H3. Kuinka varma olet, että pystyt laskemaan jyrkkää alamäkeä yhdellä sukella?

Tutkimuskysymykset

Seuraavaksi kysyn sinulta erilaisista kouluun ja oppimiseen liittyvistä asioista. Sinun tehtäväsi on kertoa, kuinka varma sinä olet, että pystyt tai et pysty tekemään kysytyjä asioita. Ole rehellinen vastauksissasi. Vain sinä tiedät vastauksen kysymykseen. Vastauksiasi eivät näe koulukaverit eivätkä opettajat.

Tiedätkö, mitä tarkoittaa pystyminen? Nyt mietitään vain suomen kieltä.

Kuinka varma olet, että pystyt...

1. ...oppimaan monia uusia suomenkielisiä sanoja.
2. ...tekemään läksyt suomeksi.
3. ...oppimaan ymmärtämään suomenkielistä tekstiä paremmin.
4. ...oppimaan puhumaan suomea paremmin.
5. ...huomaamaan, kun et ymmärrä jotakin suomenkielistä sanaa.
6. ...painamaan uuden suomenkielisen sanan muistiisi.
7. Kun näet uuden suomenkielisen sanan, kuinka varma olet, että pystyt päättelemään, mitä se tarkoittaa?
8. ...kirjoittamaan tarinoita suomeksi.
9. ...ymmärtämään kaverisi lähettämän suomenkielisen viestin.
10. ...ymmärtämään kirjan suomenkielistä tekstiä.

KONKREETIT

11. Kuinka varma olet, että pystyt oppimaan nämä sanat?
(näytä sanalista oppilaalle, lue sanat ääneen)
12. Mitä olet viimeksi opetellut ympäristöopin tunnilla? Kuinka varma olet, että pystyt tekemään ympäristöopin läksyt?
13. Tässä on satu. Kuinka varma olet, että pystyt ymmärtämään tämän tekstin?
(näytä oppilaalle satua)
14. Tässä on blogiteksti. Kuinka varma olet, että pystyt ymmärtämään tämän tekstin?
(näytä oppilaalle blogitekstiä paperilla)

15. Tässä on sivu internetin tietosanakirjasta. Kuinka varma olet, että pystyt ymmärtämään tämän tekstin?
(näytä oppilaalle wikipediasivua paperilla)
16. Tässä on sanomalehden sivu. Kuinka varma olet, että pystyt ymmärtämään tämän tekstin?
(näytä oppilaalle sanomalehden sivua)
17. Tässä on sähköpostiviesti. Kuinka varma olet, että pystyt ymmärtämään tämän tekstin?
(näytä oppilaalle sähköposti paperilla)
18. Tässä on tekstiviesti. Kuinka varma olet, että pystyt ymmärtämään tämän tekstin?
(näytä oppilaalle tekstiviesti puhelimesta)
19. Mitä olet viimeksi lukenut ympäristöopin tunnilla? Kuinka varma olet, että pystyt ymmärtämään ympäristöopin kirjan tekstiä?
20. Kuinka varma olet, että pystyt ymmärtämään tämän lastenkirjan?
(näytä oppilaalle lastenkirja)
21. Kuinka varma olet, että pystyt ymmärtämään tämän nuortenkirjan?
(näytä oppilaalle nuortenkirja)
22. Kuinka varma olet, että pystyt kertomaan viikonlopun tapahtumista kavereille?
23. Sano jokin elokuva, minkä olet katsonut tai haluaisit katsoa. Tiedätkö mitä tarkoittaa keskustella? Kerro. Kuvittele, että luokkaanne tulee vierailija ja katsotte yhdessä elokuvan. Kuinka varma olet, että pystyt keskustelemaan vierailijan kanssa elokuvasta?
24. Onko sinulla joskus ollut tilanne, missä et ole ymmärtänyt kaikkea, mitä aikuinen puhuu? Kuinka varma olet, että pystyt huomaamaan, ettet ymmärrä jotain sanaa, kun juttelet kaverisi kanssa?
25. Kuinka varma olet, että pystyt huomaamaan, ettet ymmärrä jotain sanaa, kun opettaja opettaa?
26. Tiedätkö, mitä tämä sana tarkoittaa? Minä kerron sinulle, mitä se tarkoittaa. (Kerro tai siirry seuraavaan sanaan) Kuinka varma olet, että muistat sanan viikon päästä?

27. Tässä on kaksi virkettä, jotka luen sinulle ääneen. Kuinka varma olet, että pystyt päättämään väritetyt sanat?

(näytä virkkeet oppilaalle paperilla)

28. Kuinka varma olet, että pystyt kirjoittamaan tällaisen tarinan?

(näytä lyhyempi tarina oppilaalle paperilla)

29. Kuinka varma olet, että pystyt kirjoittamaan tällaisen tarinan?

(näytä pidempi tarina oppilaalle paperilla)