



KANSALLINEN
KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS

A-RUOTSIN OPPIMISTULOKSET PERUSOPETUKSEN PÄÄTTÖVAIHEESSA 2022

A-RUOTSIN OPPIMISTULOKSET PERUSOPETUKSEN PÄÄTTÖVAIHEESSA 2022

Härmälä Marita
Marjanen Jukka



Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Julkaisut 24:2023

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

KANSI JA ULKOASU Juha Juvonen (org.) & Ahoy, Jussi Aho (edit)

TAITTO Hansaprint/Suunnittelutoimisto Tammikuu Oy

ISBN 978-952-206-802-6 pdf

ISSN 2342-4184 (verkkojulkaisu)

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Julkaisija

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI)

Julkaisun nimi

A-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022

Tekijät

Marita Härmälä & Jukka Marjanen

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) arvioi keväällä 2022 perusopetuksen 9. luokan oppilaiden A-ruotsin oppimistuloksia. Arvioinnilla selvitettiin, missä määrin oppilaat ovat saavuttaneet opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016) asetetut kouluarvosanojen 5, 7 ja 8 tavoitteet, ja mitkä oppilaiden taustatekijät (kuten sukupuoli, huoltajien koulutustausta, oppilaiden jatko-opintosuunnitelmat, ruotsin kielen oppimäärä) ja oppimisympäristön piirteet (kuten koulun alueellinen sijainti, kuntatyyppi) ovat yhteydessä oppilaiden osaamiseen. Arviointiaineistona olivat oppilaiden vastaukset kielitaitoa mittaaviin tehtäviin, sekä oppilaille, opettajille ja rehtoreille osoitetut kyselyt.

Ruotsin A-oppimäärän hyvän osaamisen tasoksi (**kouluarvosana 8**) on opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016) määritelty kaksi eri tasoa: tulkinta- ja vuorovaikutustaidoissa A2.2 (kehittyvä peruskielitaito) ja tuottamistaidoissa A2.1 (peruskielitaidon alkuvaihe). Tällaisella kielitaidolla pystyy vaihtamaan ajatuksia tai tietoja tutuissa ja jokapäiväisissä tilanteissa sekä seuraamaan hyvin summittaisesti selväpiirteisen asiayhteyden pääkohtia ja päättelemään tuntemattomien sanojen merkityksiä asiayhteydestä. **Kouluarvosanalle 7** (taitotasot A1.3 ja A2.1) ominaista on selviytyminen monista rutiininomaisista viestintätilanteista viestintäkumppaniin tukeutuen. Taitotasolla A2.1 oppilas ymmärtää yksinkertaista, tuttua sanastoa sisältävää kirjoitettua tekstiä ja hidasta puhetta asiayhteyden tukemana. **Kouluarvosanalle 5** (taitotasot A1.1 ja A1.2) on tyypillistä, että oppilas selviytyy satunnaisesti viestintäkumppanin tukemana muutamasta kaikkein yleisimmistä toistuvasta ja rutiininomaisesta viestintätilanteesta sekä ymmärtää harjoiteltua, tuttua sanastoa sisältävää muutaman sanan mittaista kirjoitettua tekstiä ja hidasta puhetta.

Oppilaiden ruotsin kielen taitoa mitattiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2016) sisältöalueilla taito tulkita tekstejä (kuullun ja luetun ymmärtäminen), taito tuottaa tekstejä ja taito toimia vuorovaikutuksessa (puhuminen ja kirjoittaminen). Kielitaitoa mitanneiden tehtävien lisäksi oppilaat vastasivat kyselyyn, jossa selvitettiin muun muassa oppilaiden käsityksiä ruotsin oppimisesta, omasta osaamisesta ja ruotsin hyödyllisyydestä. Kyselyyn sisältyi myös väittämiä ruotsin oppituntien työskentelytavoista ja ruotsin käyttämisestä vapaaajalla.

Arviointiin osallistui yhteensä 1 439 yhdeksäsluokkalaista 50 koulusta. Oppilaista 217 (15,7 %) opiskeli ruotsia A1-oppimäärän ja 1 169 A2-oppimäärän mukaisesti. Tyttöjä oppilaista oli 786 ja poikia 653. AVI-alueittain tarkasteltaessa arviointiin osallistui eniten oppilaita Etelä-Suomesta (50 %), seuraavaksi eniten Lounais-Suomesta (28 %) ja Länsi- ja Sisä-Suomesta (21 %). Oppilaista alle prosentti oli Lapista. Itä- ja Pohjois-Suomesta ei arviointiin osallistunut yhtään oppilasta. Oppilaiden painottuminen Etelä- ja Lounais-Suomeen näkyy myös kuntatyypeittäin, sillä

arviointiin osallistui selkeästi eniten kaupunkikoulujen oppilaita (81 %). Maaseutukoulujen oppilaita ei arvioinnissa ollut mukana.

Kouluarvosanaa 8 vastaavan **hyvän osaamistason** A2.2 saavutti tulkintataidoissa niukka neljännes (24 %) oppilaista. Tuottamistaidoissa 40 % oppilaista saavutti hyvän osaamistason A2.1. Kouluarvosanaa 7 vastaavaan **tydyttävään osaamiseen** (A2.1 ja A1.3) ylsi tulkintataidoissa 36 % ja tuottamistaidoissa 66 % oppilaista. **Heikolle osaamistasolle** A1.2 tai A1.1 (kouluarvosana 5) jäi tulkintataidoissa 31 % ja tuottamistaidoissa 11 % oppilaista.

Osataidoittain tarkasteltaessa oppilaiden vahvin taito suhteessa päättöarviointin kriteereihin oli kirjoittaminen, jossa 41 % oppilaista ylsi hyvän osaamisen taitotasolle A2.1. Seuraavaksi eniten kouluarvosanaan 8 yltäneitä oli puhumistehtävissä (38 %), sitten luetun ymmärtämistehtävissä (29 %). Kuullun ymmärtämistehtävissä 25 % oppilaista ylsi taitotasolle A2.2. Lähes puolet oppilaista (49 %) ei saavuttanut hyvän osaamisen taitotasoa A2.2 tai A2.1 (kouluarvosana 8) missään osataidossa. Opetussuunnitelman hyvän osaamisen kriteereihin suhteutettuna kielelliset tavoitteet saavutettiin näin ollen tyydyttävästi. Oppilaiden kokonaiskielitaito jäi tulosten perusteella enintään tyydyttäväksi, mikä vastaa kouluarvosanaa 7 (taitotasot A2.1/A1.3).

Oppilaiden **taustatekijöiden yhteyttä** kielitaitoon selvitetessä havaittiin, että tyttöjen ja poikien osaamisessa oli vain pieniä eroja. Suurimmat erot oppilaiden kielitaidossa havaittiin, kun tuloksia tarkasteltiin suhteessa jatkokoulutus suunnitelmiin. Lukioon aikovat oppilaat menestyivät kaikissa osataidoissa ammatilliseen koulutukseen aikovia huomattavasti paremmin. Huoltajien koulutustaustan yhteydestä osaamiseen voitiin tehdä vain varovaisia johtopäätöksiä taustatietojen puutteellisuuden vuoksi. Näyttäisi kuitenkin siltä, että yliopistotaustaisten huoltajien lapsilla on perusasteen ja toisen asteen suorittaneiden huoltajien lapsia parempi ruotsin kielen taito. Ruotsin oppimäärä näkyi tuloksissa niin, että ruotsia A1-oppimäärän mukaan opiskelleilla kuullun ymmärtämistehtävien tulokset olivat A2-oppimäärän mukaan opiskelleiden tuloksia selkeästi paremmat. Muilla kielitaidon osa-alueilla oppimäärien väliset erot olivat pieniä. Oppilaiden läksyihin käyttämän ajan pituudella ei ollut yhteyttä oppilaiden ruotsin kielen osaamiseen.

Oppimisympäristön piirteistä koulun alueellisella sijainnilla oli heikko yhteys ymmärtämistaitojen tuloksiin. Tuottamistaidoissa erot Lounais-Suomen sekä Länsi- ja Sisä-Suomen välillä olivat keskisuuret Lounais-Suomen eduksi. Sama ero tuli esille näillä AVI-alueilla myös tyttöjen ja poikien välillä. Kuntatyypeittäin tarkasteltuna erot kaupunkien ja taajamien välillä olivat pienet (tuottamistaidot) tai eroja ei ollut (tulkintataidot). Oppilaan arviointitehtäviin käyttämän ajan pituus näkyi tuloksissa selkeästi. Sinnikkäimmin tehtäviä tekivät lukioon aikovat tytöt (keskimäärin 72 minuuttia), herkimmin periksi antoivat ammatilliseen koulutukseen aikovat pojat (keskimäärin 58 minuuttia).

Ruotsin tunneilla käytetyillä työtavoilla oli heikko yhteys oppilaan osaamiseen. Oppituntien työskentelytavat, kuten esimerkiksi oppikirjan suulliset paritehtävät, sanakokeet ja opettajan ruotsin kielen käyttäminen tunneilla, selittivät oppilaiden osaamisesta vain noin 2–3 % osataidosta riippuen. Oppilaiden ruotsin kielen käyttäminen rajoittui pääosin oppitunneille, sillä valtaosa oppilaista ei käyttänyt ruotsia koskaan vapaa-ajallaan. Jos oppilas kuitenkin käytti ruotsia vapaa-ajallaan edes joskus, oli sillä yhteys osaamiseen (selitysosuus 14–15 %). Yleisimmät vapaa-ajan kielenkäyttötilanteet olivat erilaisten kuulutusten kuunteleminen esimerkiksi junassa ja pohjoismaisten TV-sarjojen ja elokuvien katseleminen.

Oppilaiden **käsitykset** ruotsin kielen hyödyllisyydestä, omasta osaamisesta ja ruotsin tunneista pitäminen olivat keskimäärin neutraalit. Jos käsitysten keskiarvoja verrataan edelliseen A-ruotsin oppimistulosten arviointiin vuonna 2013 (Hildén & Rautopuro 2014), ovat oppilaiden käsitykset erityisesti ruotsin hyödyllisyydestä muuttuneet aavistuksen verran kielteisemmiksi. B1-ruotsissa

vuonna 2022 saatuihin tuloksiin verrattuna ovat oppilaiden käsitykset omasta osaamisesta ja ruotsista pitämisestä A-ruotsissa 0,3 mittayksikköä myönteisemmät¹. Ruotsin hyödyllisyydestä A-ruotsin oppilailla on jopa 0,6 mittayksikköä myönteisemmät käsitykset kuin B1-ruotsin oppilailla.

Osaamiseen selkeimmin yhteydessä olevat yksittäiset taustatekijät olivat oppilaiden käsitykset omasta osaamisesta ja ruotsin kielen hyödyllisyydestä, arviointiin käytetyn ajan pituus, ruotsin käyttö vapaa-ajalla, ruotsista oppiaineena pitäminen ja ruotsin oppituntien työskentelytavat. Nämä tekijät selittivät tulkintataidoista runsaan neljänneksen ja tuottamistaidoista noin neljänneksen. Jos näihin lisätään vielä arviointiin käytetty aika, selittävät nämä tekijät 35 % oppilaiden ja koulujen välisistä eroista tulkintataidoissa ja 28 % tuottamistaidoissa.

Kun arvioinnin tuloksia tarkasteltiin suhteessa kouluarvosanoihin, havaittiin, että saman tuloksen arvioinnissa saaneet oppilaat olivat saaneet eri kouluissa keskimäärin varsin erilaisia arvosanoja. Oppilaiden päättöarvosanan ja tässä arvioinnissa osoitetun osaamisen välinen ero oli noin yhden kouluarvosanan verran. Tulosta tulkittaessa tulee kuitenkin muistaa, että arviointi kohdistui vain osaan opetussuunnitelman sisällöistä, jolloin muut kuin selkeästi kielitaitoon yhteydessä olevat sisältöalueet jäivät arvioinnin ulkopuolelle.

Tulosten pohjalta tehtiin ruotsin opetusta ja oppimista koskevia kehittämissuosituksia. Ensinnäkin ruotsin osaamistarpeita tulee pohtia kansallisesti ja ryhtyä nopeisiin toimenpiteisiin yhä heikkenevän tilanteen korjaamiseksi. Lisäksi A-ruotsin opiskelumahdollisuuksia kaupunkien ja taajamien ulkopuolella tulee parantaa ja yleensäkin ruotsin näkyvyyttä ja käyttömahdollisuuksia kouluissa monipuolistaa. Opetuksen ja oppimisen jatkumo rakentaa niin, että tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Myös opettajien arviointiosaamista tulee kehittää, jotta oppilasarviointi olisi kouluissa yhdenmukaisempaa.

Avainsanat: perusopetus, oppimistulosten arvioinnit, A-ruotsi

1 Asteikko 1–5.

Utgiven av

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU)

Publikationens namn

Lärresultaten i A-svenska i slutet av den grundläggande utbildningen 2022

Författare

Marita Härmälä & Jukka Marjanen

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU) utvärderade våren 2022 lärresultaten i den långa lärokursen i svenska i årskurs 9. Utvärderingens fokus låg på i vilken mån eleverna har nått läroplansgrundernas mål för vitsorden 5, 7 och 8 (Utbildningsstyrelsen 2016). Dessutom kartlades samband mellan elevernas kunskaper och bakgrundsfaktorer (t.ex. kön, vårdnadshavarnas utbildning, elevernas planer för fortsatta studier och lärokursen i svenska) och kännetecken för lärmiljön (t.ex. skolans regionala läge, kommuntyp). Utvärderingsmaterialet bestod av elevernas svar på uppgifter som mätte språkkunskaper samt enkätsvar från elever, lärare och rektorer.

I A-lärokursen i svenska har nivån för goda kunskaper (**vitsordet 8**) lagts på två olika nivåer i läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2016). För förmåga att tolka texter och förmåga att kommunicera är nivån A2.2 (grundläggande språkfärdighet stadd i utveckling) och för förmåga att producera texter A2.1 (den grundläggande språkfärdighetens begynnelsekedje). Med hjälp av språkkunskaper på de här nivåerna är det möjligt att utbyta tankar eller information i bekanta och vardagliga situationer samt i mycket stora drag följa med ett tydligt anförande och härleda betydelsen av obekanta ord utgående från kontexten. **För vitsordet 7** (kunskapsnivåerna A1.3 och A2.1) är det kännetecknande att eleven reder sig i många rutinmässiga kommunikationssituationer men eleven tar ibland stöd av sin samtalspartner. På kunskapsnivån A2.1 förstår eleven enkla texter som innehåller bekanta ord och långsamt tal med stöd av kontexten. **För vitsordet 5** (kunskapsnivåerna A1.1 och A1.2) är det typiskt att eleven sporadiskt med stöd av samtalspartnern klarar av några ofta återkommande rutinmässiga kommunikationssituationer samt förstår inövade korta texter som innehåller bekanta ord och uttryck samt långsamt tal.

Elevernas kunskaper i svenska utvärderades med utgångspunkt i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2016). Utvärderingen gällde förmågan att tolka texter (hör- och läsförståelse), förmågan att producera texter och förmågan att kommunicera (att tala och att skriva). Utöver uppgifterna som mätte elevernas språkkunskaper fick eleverna besvara en enkät, som bland annat gällde deras uppfattning om att lära sig svenska, om sina egna kunskaper och om nyttan med svenskan. I enkäten ingick även påståenden om arbetssätt på lektionerna i svenska och om användningen av svenska på fritiden.

I utvärderingen deltog sammanlagt 1 439 niondeklassare i 50 skolor. Av eleverna studerade 217 (15,7 %) svenska enligt A1-lärokursen och 1 169 enligt A2-lärokursen. Av eleverna var 786 flickor och 653 pojkar. En indelning av eleverna enligt regionförvaltningsområde visar att de flesta deltagarna kom från Södra Finland (50 %). De näst största grupperna var från Sydvästra Finland (28 %) och från Västra och Inre Finland (21 %). Mindre än en procent av eleverna var från Lappland. Inga elever från Östra och Norra Finland deltog i utvärderingen. Att eleverna i hög grad finns i Södra

och Sydvästra Finland syns också då olika typer av kommuner jämförs. I utvärderingen deltog klart mest elever från städer (81 %). Inga elever från landsbygdsskolor var med i utvärderingen.

I tolkningsuppgifterna nådde nästan en fjärdedel av eleverna (24 %) nivån för **goda kunskaper**, A2.2 (vitsordet 8). I de produktiva uppgifterna låg 40 % av eleverna på nivån för goda kunskaper, A2.1. I tolkningsuppgifterna nådde 36 % och i de produktiva uppgifterna 66 % av eleverna nivån för **nöjaktiga kunskaper**, A2.1 och A1.3 (vitsordet 7). **På en svag nivå**, A1.2 och A1.1 (vitsordet 5), stannade i tolkningsuppgifterna 31 % och i de produktiva uppgifterna 11 % av eleverna.

Bland delfärdigheterna var eleverna starkast i att skriva på svenska i förhållande till läroplansgrundernas kriterier. Av eleverna nådde 41 % nivån för goda kunskaper (A2.1). Näst mest elever nådde nivån för vitsordet 8 i de muntliga uppgifterna (38 %) och följande delfärdighet var läsförståelse (29 %). I hörförståelseuppgifterna nådde 25 % av eleverna nivån A2.2. Nästan hälften av eleverna (49 %) nådde inte nivån för goda kunskaper, A2.2 eller A2.1 (vitsordet 8) i en enda delfärdighet. I förhållande till läroplansgrundernas kriterier för goda kunskaper nåddes de språkliga målen alltså nöjaktigt. Totalt sett var elevernas kunskaper i svenska enligt resultaten högst nöjaktiga, vilket motsvarar vitsordet 7 (kunskapsnivåerna A2.1/A1.3).

Vid analysen av sambandet mellan elevernas språkkunskaper och **bakgrundsinformationen** om eleverna framkom bara små skillnader mellan flickors och pojkars kunskaper. De största skillnaderna i språkkunskaperna upptäcktes då resultaten studerades i förhållande till elevernas planer för fortsatta studier. Elever som tänkte fortsätta till gymnasiet hade klart bättre språkkunskaper inom alla delfärdigheter i förhållande till dem som sökte till yrkesutbildningen. Endast försiktiga slutsatser som gäller sambandet mellan elevernas kunskaper och vårdnadshavarnas utbildningsbakgrund kunde dras eftersom bakgrundsinformationen var bristfällig. Det verkar trots allt som om barn till vårdnadshavare med universitetsbakgrund hade bättre kunskaper i svenska än barn till vårdnadshavare vars utbildningsbakgrund var grundläggande utbildning eller andra stadiet.

Lärokursen i svenska syntes i resultaten så att de som studerade svenska enligt A1-lärokursen hade klart bättre resultat i hörförståelse jämfört med eleverna som studerade enligt A2-lärokursen. I de andra delfärdigheterna var skillnaderna mellan lärokurserna små. Längden på den tid som eleverna använde för att jobba med sina läxor hade inte något samband med elevernas språkkunskaper.

Bland de faktorer som gällde lärmiljön framkom ett svagt samband mellan förmågan att tolka texter och skolans regionala läge. I fråga om förmågan att producera texter (skriva) var skillnaden mellan Sydvästra Finland samt Västra och Inre Finland mellanstor till förmån för Sydvästra Finland. Samma skillnad framkom också i dessa regionförvaltningsområden mellan flickor och pojkar. När resultaten studerades enligt kommuntyp var skillnaderna mellan städer och tätorter små (produktiva uppgifter) eller det fanns inte några skillnader (tolkningsuppgifter). Den tid som eleven använde för att jobba med utvärderingsuppgifterna syntes också klart i resultaten. De som jobbade mest envetet med uppgifterna var flickor som skulle börja i gymnasiet (i genomsnitt 72 minuter), medan pojkar som hade valt att fortsätta till yrkesutbildningen gav upp lättast (i genomsnitt 58 minuter).

De arbetsätt som användes på lektionerna i svenska hade bara ett svagt samband med elevernas kunskaper. Vissa arbetsätt på lektionerna, som till exempel lärobokens muntliga paruppgifter, ordprov och att läraren talade svenska på lektionerna, förklarade endast omkring 2–3 % av elevernas kunskaper beroende på delfärdighet. Elevernas användning av svenska begränsade sig i huvudsak till lektionerna, eftersom majoriteten av eleverna aldrig använde svenska på sin fritid. Om eleven trots allt använde svenska på sin fritid ens ibland, hade det samband med kunskaperna (förklaringsgrad 14–15 %). De vanligaste situationerna då svenska användes på fritiden var informationsuppläsningar till exempel på tåg samt nordiska TV-serier och filmer.

Elevernas **uppfattningar** om nyttan med svenskan, om sina egna kunskaper och om lektionerna i svenska var i genomsnitt neutrala. En jämförelse av medelvärdena med den föregående utvärderingen av lärresultaten i A-svenska år 2013 (Hildén & Rautopuro 2014) visar att speciellt elevernas uppfattningar om nyttan med svenska har blivit en aning mer negativa. Jämfört med resultat i B1-svenska år 2022 har de elever som läser A-svenska mer positiva uppfattningar om sina egna kunskaper och de tycker också mer om ämnet svenska (0,3 enheter positivare i båda fallen²). I fråga om nyttan med svenska har de elever som läser A-svenska t.o.m. 0,6 enheter positivare uppfattningar än elever som läser B1-svenska.

Bland **de enskilda bakgrundsfaktorer som hade de tydligaste sambanden med elevernas kunskaper** fanns elevernas uppfattning om de egna kunskaperna och nyttan av svenska, den tid som eleverna använde för att besvara uppgifterna, användningen av svenska på fritiden, hur mycket de tyckte om ämnet svenska och de arbetssätt som förekom på lektionerna. Dessa faktorer förklarade drygt en fjärdedel av elevernas förmåga att tolka texter och omkring en fjärdedel av deras förmåga att producera texter. Om dessutom den tid som användes för utvärderingen läggs till de nämnda faktorerna, förklarar faktorerna 35 % av skillnaderna mellan eleverna och skolorna i fråga om förmågan att tolka texter och 28 % i fråga om förmågan att producera texter.

Vid en jämförelse av elevernas utvärderingsresultat och vitsord framgick att elever som hade samma resultat i utvärderingen hade fått rätt så varierande vitsord i olika skolor. Det fanns en skillnad på omkring ett vitsord mellan de kunskaper som eleverna visade i utvärderingen och elevernas slutvitsord. Vid tolkningen av resultatet är det trots allt skäl att minnas att utvärderingen gällde bara en del av innehållet i läroplansgrunderna. Det betyder att andra innehållsområden än de som direkt gällde språkkunskaper inte ingick i utvärderingen.

Med utgångspunkt i resultatet utarbetades utvecklingsrekommendationer för undervisning och studier i svenska. För det första bör behovet av svenska diskuteras nationellt och snabba åtgärder bör vidtas för att rätta till situationen som fortsätter att försämrats. Dessutom bör möjligheterna att studera A-svenska utanför städer och tätorter förbättras och överhuvudtaget måste svenskans synlighet och användningsmöjligheter bli mångsidigare i skolorna. Kontinuiteten i undervisningen och i studierna bör byggas upp så att det är möjligt att nå målen. Också lärarnas kunskaper om bedömning bör utvecklas för att elevbedömningen i skolorna ska bli enhetligare.

Nyckelord: grundläggande utbildning, utvärdering av lärresultat, A-svenska

Publisher

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

Title of publication

Learning outcomes in A syllabus of Swedish in the final stage of basic education 2022

Authors

Marita Härmälä & Jukka Marjanen

The Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) assessed the learning outcomes of basic education grade 9 students in the A syllabus of Swedish in spring 2022. The assessment sought to find out to what extent the students had achieved the criteria for school grades 5, 7 and 8 set out in the National Core Curriculum (Finnish National Agency for Education 2016) as well as which background factors (including students' gender, guardians' educational backgrounds, students' plans for further studies and the syllabus in Swedish) and characteristics of the learning environment (such as the geographical location of the school, the type of municipality) are linked to students' knowledge and skills. The assessment data included the students' answers in assignments measuring language proficiency and surveys addressed to students, teachers and principals.

The National core curriculum for the A syllabus in Swedish (OPH 2016) determines two different levels for the good level of proficiency (**school grade 8**): A2.2 (developing basic proficiency) in interpretation and interaction skills and A2.1 (first stage of basic proficiency) in production skills. This kind of proficiency enables the student to exchange thoughts and information in familiar everyday situations, follow the main points of clear-cut, non-fiction spoken text very roughly and deduce the meanings of unfamiliar words based on the context. In **school grade 7** (proficiency levels A1.3 and A2.1), the student typically manages many routine communication situations by relying on the support of the communication partner. At proficiency level A2.1, the student understands simple written text and slow speech containing familiar vocabulary with the support of the context. In **school grade 5** (proficiency levels A1.1 and A1.2), the student typically occasionally manages a few of the most frequently repeating and routine communication situations with support from the communication partner and understands written text and slow speech of a few words' length that has been practised and includes familiar vocabulary.

The students' knowledge and skills in Swedish were measured in the following content areas of the National Core Curriculum for Basic Education (Finnish National Board of Education 2016): text interpretation skills (listening and reading comprehension), text production skills, and interaction skills (speaking and writing). In addition to the assignments measuring language proficiency, the students responded to a survey in which they were asked about such things as their perceptions of learning Swedish, their proficiency and the usefulness of learning Swedish. The survey also included statements about the working methods used in Swedish lessons and the students' use of Swedish in their leisure time.

A total of 1,439 grade 9 students from 50 schools participated in the evaluation. Of the students, 217 (15.7%) studied the A1 syllabus of Swedish and 1,169 the A2 syllabus. Girls accounted for 786 and boys for 653 of the students. Examined by Regional State Administrative Agency area,

students from Southern Finland (50 %) accounted for the largest group participating in the assessment, followed by students from Southwest Finland (28 %) and from Western and Central Finland (21 %). Fewer than one per cent of the students were from Lapland. No students from Eastern and Northern Finland participated in the assessment. The emphasis on students from Southern and Southwest Finland was also visible by type of municipality, as students from urban schools (81 %) accounted for clearly the largest group of students participating in the evaluation. There were no students from rural schools in the assessment.

The **good level of proficiency** A2.2, which corresponds to the school grade 8 was achieved in interpretation skills by just under one quarter (24 %) of the students, whereas in production skills, 40 % achieved the good level of proficiency A2.1. **Satisfactory proficiency** (A2.1 and A1.3) corresponding to school grade 7 was reached by 36 % of the students in interpretation skills and 66 % in production skills. No more than **adequate proficiency** A1.2 or A1.1 (school grade 5) was achieved by 31 % of the students in interpretation skills and 11 % in production skills.

When examined by competence area, students' strongest skill in relation to the criteria of the final assessment was writing, in which 41 % of students reached the proficiency level A2.1. The next largest number of students who reached the school grade 8 was in the speaking assignments (38 %), followed by reading comprehension assignments (29 %). In the listening comprehension assignments, 25 % of the students reached the proficiency level A2.2. Almost one half of the students (49 %) did not achieve the good level of proficiency A2.2 or A2.1 (school grade 8) in any of the competence areas. Proportioned to the criteria of good knowledge and skills set out in the National core curriculum, the linguistic objectives were thus achieved satisfactorily. The results indicate that the students' overall proficiency was at most satisfactory, corresponding to school grade 7 (levels of proficiency A2.1/A1.3).

When investigating the link **between the students' background factors** and their language proficiency, only minor differences were found between girls and boys. The greatest differences in students' proficiency were found when the results were examined in relation to the plans for further studies. In all competence areas, students intending to study in general upper secondary education performed significantly better than those planning to pursue vocational education and training. Tentative conclusions only can be made on the link between the guardians' educational background and students' language proficiency due to gaps in the background information. However, it would appear that the children of guardians with a university background have a better proficiency in Swedish than the children of guardians who have completed basic or secondary education. The Swedish syllabus was reflected in the findings as clearly better results in the listening comprehension assignments of students who had studied the A1 syllabus in Swedish than of those who had studied the A2 syllabus. The differences between the syllabi were small in the other areas of proficiency. There was no link between the length of time the students spent on doing their homework and their proficiency in Swedish.

Of the features of the learning environment, the geographical location of the school had a weak link with the results in the comprehension skills. In production skills, there were medium-wide differences in the production skills between Southwest Finland and Western and Central Finland in favour of Southwest Finland. The same difference was also visible between girls and boys in these Regional State Administrative Agency areas. When examined by municipality type, there was minor (production skills) or no differences (interpretation skills) between cities or towns and densely populated areas. The time the student used for the evaluation assignments was reflected clearly in the results. Girls intending to go to upper secondary school were the most persistent in completing the assignments (on average 72 minutes), while boys planning to pursue vocational education and training were the most likely to give up quickly (on average 58 minutes).

The working methods used in Swedish lessons had only a weak link with the student's proficiency. The use of such working methods as oral text book assignments completed in pairs, word tests and the teacher speaking Swedish during the lessons explained only approximately 2–3 % of the students' competence and skills, depending on the competence area in question. Students' use of Swedish was mainly limited to the lessons, as most of them never used Swedish in their leisure time. If the student used Swedish in their leisure time at least sometimes, however, this correlated with their proficiency (coefficient of determination 14–15 %). The most common situations in which they used Swedish in their leisure time were listening to various announcements on trains and watching Nordic TV series and films.

The students' **perceptions** of the usefulness of Swedish, their own proficiency and liking Swedish lessons were neutral on average. If the averages of the perceptions are compared to the previous learning outcomes evaluation of the A syllabus of Swedish in 2013 (Hildén & Rautopuro 2014), students' perceptions especially of the usefulness of Swedish have become slightly more negative. Compared to the corresponding findings in the B1 syllabus of Swedish, the perceptions of students studying the A syllabus have regarding their own proficiency and liking Swedish were 0.3 measurement units more positive³. The perceptions of students studying the A syllabus in Swedish were up to 0.6 units more positive than those of students studying the B1 syllabus.

The individual background factors most clearly linked with proficiency were students' perceptions on their own proficiency and of the usefulness of Swedish, the length of the time used for the assessment, using Swedish in their leisure time, liking Swedish and the working methods used in Swedish lessons. These factors explained more than one quarter of the interpretation skills and approximately one quarter of the production skills. If we add to these figures the time spent on completing the assessment, these factors explain 35 % of the differences between students and schools in interpretation skills and 28 % in production skills.

When the assessment results were examined in relation to school grades, it was found that on average, there were major disparities between the grades of students in different schools who received the same assessment result. The difference between students' final grades and the proficiency they demonstrated in this assessment was approximately one school grade. When interpreting this finding, however, it should be remembered that the assessment only focused on some of the curriculum contents, and content areas that were not so clearly linked with proficiency were consequently excluded from the evaluation.

Development recommendations for teaching and learning Swedish were formulated based on the results. Firstly, the need for proficiency in Swedish should be considered nationally and rapid measures should be taken to rectify the increasingly deteriorating situation. Furthermore, the opportunities to learn Swedish outside cities, towns and densely populated areas should be improved, and the visibility of Swedish and the opportunities to use it in schools should be diversified. The continuum of teaching and learning should be built to enable achieving the objectives. Teachers' assessment skills should also be enhanced to make student assessment in schools more uniform.

Keywords: basic education, learning outcomes evaluations, A syllabus of Swedish

3 Scale 1 to 5.

Tiivistelmä.....	4
Sammandrag.....	7
Summary.....	10
Arvioinnin taustaa.....	16
1 Oppimistulosten arviointi ruotsin kielen A-oppimäärässä perusopetuksen päättövaiheessa 2022.....	19
1.1 A-ruotsin arviointikriteerit 9. vuosiluokan lopussa.....	20
1.2 Arvioinnin tavoitteet ja tiedonhankintaa ohjaavat kysymykset.....	23
1.3 Arvioinnin toteutus.....	25
2 Arvioinnin osallistujat ja arvioinnissa käytetyt tehtävät.....	34
2.1 Osallistujat ja heidän taustatietonsa.....	35
2.2 Tehtävät.....	39
3 A-ruotsin oppimistulokset.....	52
3.1 Oppilaiden kielitaito ja siihen yhteydessä olevat tekijät.....	53
3.2 Ruotsin oppimista tukevat työskentelytavat ja niihin liittyvät tekijät.....	87
3.3 Oppilaiden käsitykset ruotsin hyödyllisyydestä, omasta osaamisesta ja ruotsista pitämisestä.....	93
3.4 Oppilaiden käsitysten, vapaa-ajan kielenkäytön ja arviointiin käytetyn ajan yhteyksiä osaamiseen.....	98
3.5 Koulutason tuloksia ja koulujen välisiä eroja.....	100
4 Arvioinnin validiusnäkökulmia.....	105
4.1 Arvioinnin luotettavuus.....	106
4.2 Luotettavuuden varmennus.....	108
4.3 Pisteytyksen ja taitotasojen asettamisen luotettavuus.....	110
4.4 Rehtorien, opettajien ja oppilaiden palaute arvioinnista.....	110
5 Johtopäätökset ja kehittämissuositukset.....	119
6 Lähteet.....	125

Kuvio 1.	Oppilaiden A-ruotsin päättöarvosana.....	36
Kuvio 2.	Opettajien tärkeimmiksi kokemat täydennyskoulutusaiheet.....	38
Kuvio 3.	Kuullun ja luetun ymmärtämisen taitotasot.....	55
Kuvio 4.	Puhumisen ja kirjoittamisen taitotasot.....	56
Kuvio 5.	Puhumistehtävien taitotasot tehtävittäin.....	57
Kuvio 6.	Kirjoitustehtävien taitotasot tehtävittäin.....	58
Kuvio 7.	Luetun ymmärtämisen yhteisten osioiden ratkaisuosuudet vuosien 2013 ja 2022 arvioinneissa.....	61
Kuvio 8.	Kuullun ymmärtämisen yhteisten osioiden ratkaisuosuudet vuosien 2013 ja 2021 arvioinneissa.....	61
Kuvio 9.	A- ja B1-ruotsin yhteiset kuullun ymmärtämisen osiot ratkaisuosuuksineen.....	63
Kuvio 10.	A- ja B1-ruotsin yhteiset luetun ymmärtämisen osiot ratkaisuosuuksineen.....	64
Kuvio 11.	A- ja B-oppimäärän kirjoittamisen linkkitehtävissä saavutetut taitotasot.....	64
Kuvio 12.	Puhumisen taitotasot sukupuolittain.....	66
Kuvio 13.	Kirjoittamisen taitotasot sukupuolittain.....	66
Kuvio 14.	Kuullun ja luetun ymmärtämisen taitotasot jatkokoulutus suunnitelmien mukaan eriteltynä.....	67
Kuvio 15.	Puhumisen ja kirjoittamisen taitotasot jatkokoulutus suunnitelmien mukaan eriteltynä.....	68
Kuvio 16.	Kouluarvosanan ja tulkintataitojen välinen yhteys.....	71
Kuvio 17.	Kouluarvosanan ja tuottamistaitojen välinen yhteys.....	72
Kuvio 18.	POPS 2016:n painotusten näkyminen ruotsin opetuksessa.....	76
Kuvio 19.	Kurspiarvosanan antamisperusteet opettajavastauksissa.....	77
Kuvio 20.	Päättöarvosanan määräytymisperusteet opettajavastauksissa.....	78
Kuvio 21.	Opettajien oppilaille antama palaute tehtävistä ja kokeista.....	79
Kuvio 22.	Missä ja miten usein opettajat käyttävät Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikkoa.....	80
Kuvio 23.	Ruotsin opetuksen tärkeimmät sisällöt opettajavastauksissa.....	81
Kuvio 24.	Opettajien käsityksiä muun muassa POPS 2016:sta.....	82
Kuvio 25.	Oppituntien työskentelytavat opettajavastauksissa (n = 30).....	84
Kuvio 26.	Palautteen antaminen ja itseohjautuvuus opettajavastauksissa.....	85
Kuvio 27.	Rehtorikyselyn (n = 91) väittämien vastaukset.....	86
Kuvio 28.	Oppituntien työtavat oppilasvastauksissa.....	89
Kuvio 29.	Palautteen antaminen ja itseohjautuvuus oppilasvastauksissa.....	90
Kuvio 30.	Oppituntien työtavat oppilas- ja opettajavastauksissa.....	91
Kuvio 31.	Ruotsin käyttö vapaa-ajalla oppilasvastauksissa.....	92
Kuvio 32.	Käsitykset omasta ruotsin osaamisesta oppilasvastauksissa.....	94
Kuvio 33.	Ruotsista pitäminen oppilasvastauksissa.....	95
Kuvio 34.	Ruotsin hyödyllisyys oppilasvastauksissa.....	97
Kuvio 35.	Oppilaiden käsitysten keskiarvoja eri oppiaineissa.....	98
Kuvio 36.	A-ruotsin osaamisen yhteydessä olevat tekijät.....	99
Kuvio 37.	Kuullun ja luetun ymmärtäminen: koulujen poikkeamat koko aineiston keskiarvosta.....	101
Kuvio 38.	Puheen ja tekstin tuottaminen: koulujen keskiarvojen poikkeamat koko aineiston keskiarvosta.....	102
Kuvio 39.	Koulujen väliset erot arviointikäytänteissä.....	103
Kuvio 40.	Järjestelyiden onnistuminen koulun näkökulmasta.....	111
Kuvio 41.	Tehtävien vaikeustason sopivuus oppilaille opettajien näkökulmasta.....	112
Kuvio 42.	Tehtävien opetussuunnitelmavastaavuus opettajien näkökulmasta.....	112
Kuvio 43.	Tehtävien vaikeus oppilaiden näkökulmasta.....	113
Kuvio 44.	Oppilaiden vastaukset itsearviointiväittämiin.....	114

Taulukot

Taulukko 1. A-ruotsin päättöarvosanan taitotasot arvosanoille 5, 7, 8 ja 9.	22
Taulukko 2. A-ruotsin oppimistulosten arviointikysymykset, muuttajat ja niille lasketut tunnusluvut.	26
Taulukko 3. Kyselylomakkeiden sisältö.	29
Taulukko 4. Kuullun ymmärtämisen tehtävät.	41
Taulukko 5. Luetun ymmärtämisen tehtävät.	42
Taulukko 6. Puhumistehtävät.	43
Taulukko 7. Kirjoitustehtävät.	43
Taulukko 8. Oppilaiden kielitaitoprofiilit suhteessa hyvän osaamisen taitotasoihin.	59
Taulukko 9. Hyvän osaamistason saavuttaneiden osuudet osataidoittain.	59
Taulukko 10. Huoltajien koulutustausta.	69
Taulukko 11. Koulujen osuus A-ruotsin osataitojen vaihtelusta vuonna 2022.	102
Taulukko 12. Aihepiirien kattavuus osataidoittain.	107
Taulukko 13. Oppilasmäärät osataidoittain.	109

Arvioinnin taustaa

Toisen kotimaisen kielen opiskelulla perusopetuksessa on maassamme jo pitkät perinteet. 1970-luvulla toteutetun peruskoulu-uudistuksen yhteydessä kaikille yhteisiksi oppiaineiksi tuli kaksi oppilaalle vierasta kieltä, joista toisen tuli olla toinen kotimainen kieli (Kielilakikomitea 2000). Tämä toinen kotimainen kieli on perusopetuksessa suomenkielisille oppilaille ruotsi ja ruotsinkielisille oppilaille suomi. Ruotsinkielisissä kouluissa kaikille yhteinen B-kieli on suomi, ellei oppilas ole aloittanut suomea A-kielenään jo perusopetuksen alaluokilla. Suurin osa ruotsinkielisten koulujen oppilaista valitsee suomen A1-kielenä. Suomenkielisissä kouluissa ruotsin kielen opiskelu on mahdollista aloittaa A1- tai A2-kielenä, mutta valtaosa suomenkielisten koulujen oppilaista opiskelee toista kotimaista kieltä B1-oppimäärän mukaisesti. B1-ruotsin opiskelu on syksystä 2016 lähtien aloitettu viimeistään perusopetuksen 6. luokalla kaikille yhteisenä B1-kielenä.

Vuodesta 2020 lähtien ensimmäinen vieras kieli tai toinen kotimainen kieli on alkanut viimeistään perusopetuksen ensimmäisen vuoden keväällä. Opetusta on yleensä kaksi tuntia viikossa. Lähes kaikki perusopetuksen oppilaat valitsevat ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi englannin. Englannin opetuksen järjestäminen on kunnissa vaivatonta, sillä kelpoisia opettajia on helppo saada ja opetusryhmistä tulee riittävän suuria. A1-kieleksi voi valita myös jonkun muun kielen kuin englannin. Englannin jälkeen eniten valittu A1-kieli lukuvuonna 2021–2022 oli suomen kieli (5,5 % oppilaista). Ruotsin A1-kieleksi valitsi 0,9 % oppilaista. Eniten opiskeltu A2-kieli oli Suomen kielenopettajien liiton, Sukolin, tilastojen mukaan englanti ja toiseksi yleisin ruotsi, jota opiskeli lukuvuonna 2021–2022 yhteensä 5,6 % kaikista 5. luokan oppilaista (https://www.sukol.fi/liitto/tilastot/tilastotietoa_kielivalinnoista). Toista kotimaista kieltä, ruotsia, voi opiskella perusopetuksessa paitsi A1- ja B1-kielenä myös valinnaisena A2-kielenä. Tällöin opiskelu alkaa 3., 4. tai 5. vuosiluokalla. A2-kielen valinneiden osuus on kuitenkin laskenut koko ajan ja yhä harvempi oppilas opiskelee perusopetuksessa jotain muuta kieltä kuin englantia ja 6. vuosiluokalta kaikille yhteisenä aineena alkavaa B1-ruotsia.

Perusopetuksen jälkeen ruotsin opiskelu jatkuu toisella asteella. Lukiokoulutuksessa keskipitkän ruotsin pakollisia opintoja on 10 ja pitkän oppimäärän opintoja 12 opintopistettä, minkä lisäksi opiskelija voi valita valinnaisia opintoja neljän opintopisteen verran (Opetushallitus 2019, jatkossa OPH). Ylioppilastutkinnon kieliä koskevassa rakenneuudistuksessa vuonna 2005 toisen kotimaisen kielen kokeen suorittaminen muutettiin vapaaehtoiseksi. Tämän jälkeen ruotsin kirjoittajien määrä on laskenut tasaisesti, ja se oli vuonna 2022 runsaat 12 000. Lukumäärä vastaa noin 40 % kaikista kokelaista. Lasku kirjoittaneiden määrässä on ollut suuri, sillä toisen kotimaisen kielen pitkän ja keskipitkän oppimäärän kirjoittaneiden osuus oli vuonna 2008 vielä noin 70 %. (Ylioppilastutkintolautakunta 2023). Vuonna 2014 ruotsin pitkän oppimäärän kirjoittaneita oli 2087, mutta vuonna 2022 enää 1 346 (<https://tiedostot.ylioppilastutkinto.fi/ext/stat/FS2023A2014T2010.pdf>).

Suomenkielisessä ammatillisessa peruskoulutuksessa ruotsia opiskellaan kaikille koulutusohjelmille yhteisinä tutkinnon osina yksi osaamispiste, mikä tarkoittaa noin 16 tuntia lähiopetusta. Ruotsinkielisille suunnatussa ammatillisessa koulutuksessa opiskellaan suomea perusopetuksen A- tai B-oppimäärän pohjalta kaksi opintoviikkoa (OPH 2023).

Korkeakoulutuksessa ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijat opiskelevat kaikille yhteisinä kieliopinoina toista kotimaista kieltä sekä vähintään yhtä vierasta kieltä. Opiskelijan tulee osoittaa

toisen kotimaisen kielen osaamisensa vähintään tyydyttävällä tasolla (L 2003/424) korkea-asteen opintojen päätteeksi. Jo vuonna 2007 (Pöyhönen & Luukka 2007) todettiin kuitenkin, että toisen kotimaisen kielen (ruotsi) oppimistulokset ovat heikkoja, mistä johtuen asetuksessa (481/2003) määriteltyä kielitaidon tasoa on vaikea saavuttaa korkeakouluopinnoissa.

A-ruotsin oppimistuloksia perusopetuksessa on arvioitu viimeksi vuonna 2013 (Hildén & Rautopuro 2014). Arviointi toteutettiin tuolloin vielä perinteisenä kynä-paperi-kokeena ja vain osa otosoppilaista valittiin pareittain toteutettuihin puhumistehtäviin. Arvioinnin tuloksena oli, että oppilaiden osaaminen suhteessa opetussuunnitelman hyvän osaamisen kriteereihin (OPH 2016) oli erinomaista (kuullun ymmärtäminen ja puhuminen) tai hyvää (luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen). Tyttöjen tulokset olivat paremmat kuin poikien ja lukioon aikovien osaaminen parempi kuin ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien. Alueellisesti tarkasteltuna parhaimmat tulokset saatiin Lounais-Suomessa ja kuntatyypeittäin eriteltyinä taajamien kouluissa. Vuoden 2013 arvioinnissa todettiin myös autenttisten työtapojen käyttämisen oppitunneilla kohentavan oppilaiden kielitaitoa, samoin opettajien täydennyskoulutukseen osallistumisen. Oppilaiden käsitykset ruotsin kielen hyödyllisyydestä olivat myönteiset ja käsitykset omasta osaamisesta ja ruotsista pitäminen neutraalit.

Toisen kotimaisen kielen, ruotsin, osaamisen heikentymisestä erityisesti ruotsia B1-oppimäärän mukaan opiskelevilla ollaan tietoisia toisella ja korkea-astella, missä osaamisvajetta on yritetty paikkailla käytettävissä olevin resurssein. On myös syytä pohtia, miksi A-ruotsin kirjoittajamäärät ylioppilastutkinnossa laskevat koko ajan ja missä määrin LOPS 2019 mukainen tavoitetaso B2.1 tulkinta- ja vuorovaikutustaidoissa ja B1.2 tuottamistaidoissa on ylipäätään realistista saavuttaa, kun hyppäys perusopetuksesta on peräti kolme taitotasoa? Näin ollen tämä Karvin keväällä 2022 toteuttama A-ruotsin arviointi ja siinä saadut tulokset ovat erityisen tärkeitä niin toisen kotimaisen kielen opettamisen ja oppimisen näkökulmasta kuin maamme toisen virallisen kielen aseman turvaamiseksi nyt ja tulevaisuudessa.

Oppimistulosten
arviointi
ruotsin kielen
A-oppimäärässä
perusopetuksen
päättövaiheessa
2022

1

Tässä luvussa kuvaillaan arvioinnin lähtökohtaa, tiedonhankintaa ja kysymyksiä, joihin kerätyllä aineistolla pyritään vastaamaan.

1.1 A-ruotsin arviointikriteerit 9. vuosiluokan lopussa

Karvin oppimistulosarvioinneissa selvitetään, missä määrin opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet on saavutettu. Perusopetuksen opetussuunnitelma perusteiden 2014 (jatkossa OPH 2016) lisäksi tavoitteiden saavuttamista tarkastellaan suhteessa Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereihin 2020 (OPH 2020a). Seuraavaksi kuvaillaan ruotsin A-oppimäärän sisältöjä, tavoitteita ja arviointikriteereitä perusopetuksen päättövaiheessa vuosiluokilla 7–9.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2016) kieli nähdään kaiken oppimisen ja ajattelun edellytyksenä. Toisen kotimaisen kielen opetus on osa kielikasvatusta ja johdatusta kielitietoisuuteen. Oppilaissa pyritään herättämään kiinnostus ympäröivän maailman kielelliseen kulttuuriseen moninaisuuteen ja arvostamaan eri kieliä ja kulttuureita. Toisen kotimaisen kielen opiskelu valmistaa oppilaita suunnitelmalliseen työskentelyyn eri verkostoissa ja eri välineitä hyödyntäen. Opetus pyrkii vahvistamaan oppilaiden luottamusta omiin kykyihinsä oppia kieliä ja käyttää niitä rohkeasti. Kielten opiskelussa kehitetään monilukutaitoa monenlaisten tekstien avulla ja luodaan siltoja oppilaiden vapaa-ajan kielenkäyttöön, mukaan lukien työelämässä tarvittava kielitaito. (OPH 2016; 368).

Vuosiluokkien 7–9 aikana oppilasta rohkaistaan käyttämään ruotsin kieltä monipuolisessa vuoro-vaikutuksessa ja tiedonhankinnassa. Oppilasta tuetaan vuosiluokkien 3–6 aikana saavutettujen taitojen syventämisessä. Toisen kotimaisen kielen, ruotsin, opetusta voidaan integroida eri oppiainneiden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien opetukseen ja päinvastoin (OPH 2016, 369–370). Tavoitteissa korostuu oppilaan kyky toimia jokapäiväisissä, itselleen tärkeissä viestintätilanteissa, jatko-opinnoissa ja työelämässä pohjoismaisia kielenkäyttöympäristöjä unohtamatta. Ruotsin kieltä kannustetaan käyttämään aina kun se on mahdollista.

A-ruotsin keskeiset sisältöalueet vuosiluokilla 7–9 on koottu alla olevaan taulukkoon (OPH 2016, 370–371).

Sisältöalue	Keskeinen sisältö	Laaja-alainen osaaminen
S1 Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kieli-tietoisuuteen	ruotsinkielisissä ympäristöissä toimiminen Suomessa ja muualla kielitiedon käsitteet yksilön kielelliset oikeudet	Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1) Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2) Monilukutaito (L4) Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5)
S2 Kielenopiskelutaidot	kielenopiskelutaidot oppimateriaali monipuolinen käyttö sanastojen käyttö tiedon hakeminen	Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1) Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3) Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7)
S3 Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita tekstejä, taito tuottaa tekstejä	nuoren toiminta eri yhteisöissä ajankohtaiset, kiinnostavat aiheet työelämä, toisen asteen opiskelu sanasto, rakenteet monenlaiset tekstit erilaiset vuorovaikutustilanteet eri viestintä-kanavissa	Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2) Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3) Monilukutaito (L4) Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5) Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6)

Oppimisympäristön osalta oppilasta ohjataan aktiiviseen toimijuuteen ja itsenäiseen vastuun ottamiseen omasta oppimisestaan esimerkiksi eurooppalaisen kielisalkun avulla. Monikielisyteen ja -kulttuurisuuteen tutustutaan kotikansainvälisyyden avulla. Oppimisen arvioinnissa käytetään opettaja-arvioinnin ohella myös itse- ja vertaisarviointia. Arvioinnissa otetaan huomioon kaikki osataidot.

Päätösarviointi sijoittuu siihen lukuvuoteen, jona oppiaineen opiskelu päättyy kaikille yhteisenä oppiaineena. Perusopetuksen päätösarvioinnissa määritellään, miten hyvin oppilas on saavuttanut ruotsin kielen A-oppimäärän tavoitteet. Arvosanan kahdeksan tason ylittäminen joidenkin tavoitteiden osalta voi kompensoida heikomman suoriutumisen joidenkin muiden tavoitteiden osalta. Opetussuunnitelman tavoitteet ovat näin ollen saman arvoisia, eikä esimerkiksi kielitaitoon liittyviä tavoitteita tule painottaa muita alueita enempää. Tavoitteita on kymmenen, ja ne on jaoteltu seuraavasti:

- kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen (T1–T3)
- kielenopiskelutaidot (T4–T5)
- kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa (T6–T8)
- kehittyvä kielitaito, taito tulkita tekstejä (T9)
- kehittyvä kielitaito, taito tuottaa tekstejä (T10)

Tulkinta-, tuottamis- ja vuorovaikutustaidot sekä niiden kehittyminen nivoutuvat toisiinsa. Eri osataidot kuitenkin kehittyvät oppilailla eri tahtiin. Varsinkin kielitaidon alemmilla taitotasoilla oppilas pystyy ymmärtämään enemmän kuin itse aktiivisesti tuottamaan. Ylemmillä taitotasoilla puolestaan kirjoittamistaito on usein heikoin osataito niin äidinkielessä kuin vieraisissa kielissä (ks. esim. Kauppinen & Marjanen 2020; Härmälä & Marjanen 2022; Härmälä & Marjanen 2023). Koska osataidot kehittyvät eri tahtiin, ei niitä ole mielekäästä niputtaa yhteen ja tarkastella kielitaitoa yhtenä isona kokonaisuutena, ”kielitaitona”.

POPS 2016:ssa käytetty jaottelu tuottamis-, tulkinta- ja vuorovaikutustaitoihin on linjassa myös eurooppalaisen viitekehyksen kommunikatiivisen kielitaitokäsityksen kanssa. Eurooppalaisen viitekehyksen (jatkossa EVK) täydennysosassa (Council of Europe 2018) kielitaito koostuu kielen vastaanottamisen, tuottamisen ja vuorovaikutuksen lisäksi myös mediaatiosta, jolla tarkoitetaan merkitysten välittämistä henkilöiden välisessä vuorovaikutustilanteessa silloin, kun henkilöt eivät syystä tai toisesta pysty kommunikoimaan suoraan toistensa kanssa (Inha & Mattila 2018). Tällainen tilanne voi olla esimerkiksi silloin, kun joku toinen henkilö on auttamassa kielenoppijaa tilanteesta selviytymisessä.

Opetuksen tavoitteista johdetaan oppimisen tavoitteet ja arvioinnin kohteet. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereissä (OPH 2020a) osaaminen kuvataan arvosanoille 5, 7, 8 ja 9. Tavoitteissa T6–T10 on eri arvosanoilla vaadittu kielellinen osaaminen linkitetty eurooppalaisen viitekehyksen taitotasojen suomenkieliseen sovellukseen (Hildén & Takala 2007) avulla seuraavasti:

TAULUKKO 1. A-ruotsin päättöarvosanan taitotasot arvosanoille 5, 7, 8 ja 9.

	Taito toimia vuorovaikutuksessa ja taito tulkita tekstejä	Taito tuottaa tekstejä
kouluarvosana 5	A1.2	A1.1
kouluarvosana 7	A2.1	A1.3
kouluarvosana 8	A2.2	A2.1
kouluarvosana 9	B1.1	A2.2

Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasojen suomalaisessa sovelluksessa taitotaso A1 on jaettu kolmeen alatasoon (A1.1, A1.2, A1.3), jotta kielitaidon vähäinenkin lisääntyminen kannustaisi kielenoppijaa erityisesti kieliopinintojen alussa. Taulukosta 1 on hyvä huomata, että oppilaan tuottamistaidot on määritelty päättöarvioinnin kriteereissä yhtä tasoa alemmaksi kuin vuorovaikutus- ja tulkintataidot. B1-ruotsin päättöarvioinnin kriteereihin verrattaessa huomataan lisäksi, että tuottamistaidoissa kouluarvosanan 7 saa samantasoisella kielellisellä osaamisella, mikä B1-ruotsissa vaaditaan kouluarvosanaan 8. Vuorovaikutus- ja tulkintataidoissa sen sijaan A- ja B1-ruotsin osaamistaso eroaa selkeämmin, sillä B1-ruotsin hyvä osaaminen (taitotaso A1.3) sijoittuisi A-ruotsissa kouluarvosanojen 5 ja 7 välimaastoon.

Ruotsin kieltä A1-oppimäärän mukaan opiskeltaessa vuosiviikkotunteja on luokilla 1–9 yhteensä 18, A2-oppimäärän mukaisesti opiskeltaessa 12, mikä tarkoittaa A1-oppimäärässä 684 ja A2-oppimäärässä 456 oppituntia (à 45 minuuttia).

Kielitaidon osalta hyvä osaaminen vuorovaikutus- ja tulkintataidoissa taitotasolla A2.2 tarkoittaa, että oppilas

- selviää kohtalaisesti monenlaisista jokapäiväisistä viestintätilanteista ja pystyy enenevässä määrin olemaan aloitteellinen viestintätilanteessa (T6)
- osallistuu enenevässä määrin viestintään käyttäen tarvittaessa vakiosanontoja pyytäänsään tarkennusta avainsanoista. Oppilas joutuu pyytämään toistoa tai selvennystä silloin tällöin. Oppilas käyttää esim. lähikäsitettä tai yleisempää käsitettä, kun ei tiedä täsmällistä (koira/eläin tai talo/mökki). (T7)
- osaa käyttää kieltä yksinkertaisella tavalla kaikkein keskeisimpiin tarkoituksiin, kuten tiedonvaihtoon sekä mielipiteiden ja asenteiden asianmukaiseen ilmaisemiseen. Oppilas pystyy keskustelemaan kohteliaasti käyttäen tavanomaisia ilmauksia ja perustason viestintärutiineja. (T8)

- pystyy seuraamaan hyvin summittaisesti selväpiirteisen asiapuheen pääkohtia, tunnistaa usein ympärillään käytävän keskustelun aiheen, ymmärtää pääasiat tuttua sanastoa sisältävästä yleiskielisestä tekstistä tai hitaasta puheesta. Oppilas osaa päätellä tuntemattomien sanojen merkityksiä asiayhteydestä. (T9)

Hyvä osaaminen taito tuottaa tekstejä -sisältöalueella tarkoittaa taitotasolla A2.1, että oppilas

- pystyy kertomaan jokapäiväisistä ja konkreettisista sekä itselleen tärkeistä asioista käyttäen yksinkertaisia lauseita ja konkreettista sanastoa. Oppilas osaa helposti ennakoitavan perussanaston ja monia keskeisimpiä rakenteita. Oppilas osaa soveltaa joitakin ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa. (T10)

Kevään 2022 A-ruotsin oppimistulosten arvioinnissa arviointitehtävät sekä oppilaiden ja opettajien taustakyselyt laadittiin yllä kuvattujen POPS 2016:n sisältöjen ja tavoitteiden mukaisesti. Arviointiin käytettävissä olevan ajan ja koulujen kuormittamisen minimoimiseksi kaikkia opetussuunnitelman perusteiden sisältöalueita ei ollut mahdollista arvioida yhtä kattavasti. Näin ollen arviointitehtävissä keskityttiin oppilaiden kielellisen osaamisen arviointiin kouluarvosanoilla 5, 7 ja 8 (T6–T10). Myös digitaalinen järjestelmä asetti tietyt reunaehdot tehtävien sisällöille ja toteutustavoille (mahdollisimman vähän manuaalisesti pisteytettäviä vastauksia) samoin kuin otosoppilaiden ja koulujen suuri lukumäärä. Lisäksi arvioinnilla tuli kerätä trenditietoa ruotsin osaamisen kehittymisestä ja siksi tietyt aiemmissa arvioinneissa käytetyt taustakysymykset ja tehtävät oli sisällytettävä arviointiin.

1.2 Arvioinnin tavoitteet ja tiedonhankintaa ohjaavat kysymykset

Karvin oppimistulosten arvioinneilla tuotetaan luotettavaa, kansallista tietoa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta. Arvioinneilla seurataan erityisesti kansalaisten koulutuksellisten oikeuksien ja tasa-arvon toteutumista. Opetuksen järjestäjillä on Perusopetuslain (628/1998) mukaan velvollisuus arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua oman toimintansa ulkopuoliseen arviointiin (§ 21, 30.12.2013/1296). Arvioinnin tuottama tieto ja opetusta koskevat kehittämissuosituksot on tarkoitettu hyödynnettäväksi valtakunnallisessa koulutuspoliittisessa päätöksenteossa ja koulutuksen kehittämisessä sekä paikallisesti koulutuksen järjestäjän, rehtorin, opettajien ja oppilaiden jokapäiväisessä työskentelyssä (1061/2009, § 2 ja 3). Arvioinnin tuloksia käytetään myös tutkimustarkoituksiin. Karvin vuosille 2020–2023 laaditussa koulutuksen arviointisuunnitelmassa (Karvi 2022) A-ruotsin oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla kohdentuu painopistealueeseen oppimisen ja osaamisen kehittäminen sekä yhdenvertaisuuden edistäminen.

Karvin oppimistulosten arviointien tulosten pohjalta laadittuja kehittämissuosituksia hyödynnetään esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman päivittämissä. Paikallisesti oppimistulosten arvioinneissa saatu koulukohtainen palaute auttaa kouluja ja kuntia kehittämään opetusta esimerkiksi suuntaamalla resursseja ja opetusta niihin taitoihin, joissa koulun tulokset ovat kansallista keskiarvoa heikommat. Arviointeihin osallistuneille kouluille ja koulujen ruotsin opettajille kansalliseen arviointiin osallistuminen mahdollistaa omien oppilaiden osaamisen vertailun kansallisiin keskiarvioihin ja lisää sitä kautta annettujen arvosanojen yhteismitallisuutta maan eri osien välillä. Kriteeriviitteinen arviointi antaa myös opettajalle mahdollisuuden harjoitella kriteerien tulkintaa erityisesti puhumisen ja kirjoittamisen suorituksia arvioidessaan. Yksittäiselle oppilaalle arviointiin osallistuminen mahdollistaa oman osaamisensa monipuolisen osoittamisen ja palautteen saamisen suhteessa opetuksen tavoitteisiin.

Nyt käsillä oleva arviointi kohdistuu perusopetuksen päättövaiheessa (9. lk) oleviin oppilaisiin ja siinä pyritään vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Missä määrin toisen kotimaisen kielen, ruotsin, A-oppimäärän oppimistavoitteet on saavutettu?
 - 1.1. Mikä on oppilaiden kielitaito tavoitealueilla T6–T10 (Taito toimia vuorovaikutuksessa, Taito tulkita tekstejä, Taito tuottaa tekstejä)?
 - 1.2. Mitä oppilaat tekevät kehittääkseen kielitietoisuuttaan ja kielenopiskelutaitojaan (T1–T5)?
2. Mitä yhteyksiä ja eroja havaitaan, kun tavoitealueiden oppimistuloksia yhdistetään oppilaan taustatekijöihin ja oppimisympäristön piirteisiin?
 - 2.1. Mitä yhteyksiä ja eroja tavoitealueiden tulosten ja oppilaan taustatekijöiden (esimerkiksi sukupuoli, huoltajien koulutustausta, oppilaiden jatko-opintosuunnitelmat, ruotsin oppimäärä) välillä on?
 - 2.2. Mitä yhteyksiä ja eroja tavoitealueiden tulosten ja oppimisympäristön piirteiden (esimerkiksi koulun sijainti, kuntatyyppi) välillä on?

Kysymys 1 on kuvaileva, ja siinä edellytetyt kielitaidon alueet ja kielenopiskelutaidot sisältyvät opetussuunnitelman perusteisiin ruotsin kielen A-oppimäärän tavoitteina. Kielellisissä oppimistavoitteissa korostuu oppilaan kyky toimia jokapäiväisissä, itselle tärkeissä viestintätilanteissa. Oppilas pystyy kehittyvän kielitaitonsa turvin tuottamaan ja ymmärtämään yksinkertaisia puhutuja, kirjoitettuja, audiovisuaalisia ja digitaalisessa muodossa olevia tekstejä (monilukutaito). Oppilas myös asettaa tavoitteita kielenopiskelulle, harjoittelee erilaisia tapoja opiskella ruotsin kieltä sekä arvioi taitojaan. Oppilaan kielitietoisuus ilmenee esimerkiksi kykynä tehdä havaintoja ruotsin kielen ja muiden kielten eroista ja yhtäläisyyksistä sekä kykynä päätellä vieraiden sanojen merkitys asiayhteyden tukeutuen. Kielitaidon ja kielenopiskelutaitojen lisäksi tutkittiin oppilaiden käsityksiä ruotsin kielen opiskelusta, omasta osaamisesta ja ruotsin kielen hyödyllisyydestä.

Kysymys 2 on vertaileva. Alakysymysten avulla oppilaiden oppimistuloksia verrattiin oppilaan ja hänen oppimisympäristönsä piirteisiin. Oppilaan taustatekijöistä tarkasteltiin muun muassa sukupuolta, huoltajien koulutustaustaa, oppilaan jatkokoulutussuunnitelmia, oppilaan viimeisintä ruotsin kielen arvosanaa, ruotsin oppimäärää ja ruotsin läksyihin käytettyä aikaa. Oppimisympäristön piirteistä tarkasteltiin muun muassa koulun alueellisen sijainnin yhteyttä osaamiseen, oppilaan arviointiin käyttämää aikaa, ja opettajan piirteitä, kuten hänen arviointi- ja opetuskäytänteitään.

Oppimistuloksilla tarkoitetaan kielitaidon lisäksi oppimista edistäviä työskentelytaitoja ja oppilaan käsityksiä ruotsin kielen hyödyllisyydestä, omasta osaamisesta ja ruotsin kielestä pitämistä. Kuva 1 havainnollistaa arviointiasetelmaa.

KUVA 1. A-ruotsin oppimistulokset ja niitä selittävät tekijät.



Tulosten analyysissä käytetyt menetelmät ja tilastolliset tunnusluvut raportoidaan tarkemmin erillisessä menetelmäosassa.

1.3 Arvioinnin toteutus

Seuraavaksi kuvaillaan arvioinnissa mitattuja käsitteitä, kerättyä aineistoa ja arvioinnin aikataulua. A-ruotsin arviointi noudatti vakiintunutta Karvin oppimistulosten arvioinnin prosessia, joka on kuvattu liitteessä 1.

Mitattavat käsitteet, muuttujat ja niiden tunnusluvut

Kielellisiä viestintätaitoja mitattiin oppilaille suunnatuilla tehtävillä. Lisäksi tietoa kerättiin kyselyillä, joihin vastasivat koulujen oppilaat, ruotsin opettajat ja rehtorit.

Oppilaskyselyssä keskityttiin Karvin oppimistulosarviointien vakiintuneiden oppilaan taustatietojen ja käsityksiä koskevan osuuden lisäksi ruotsin oppitunneilla käytettyihin työtapoihin ja koulun ulkopuoliseen ruotsin kielen harrastamiseen. Arvioinnin tulosten pohjalta pyritään selittämään

oppimistulosten vaihtelua, tekemään johtopäätöksiä ja antamaan kehittämisehdotuksia ruotsin opetuksen kehittämiseen.

TAULUKKO 2. A-ruotsin oppimistulosten arviointikysymykset, muuttujat ja niille lasketut tunnusluvut.

Kysymys	Mitattavat käsitteet	Muuttujat (osiot)	Tunnusluvut
1. Missä määrin A-ruotsin oppimistavoitteet on saavutettu?	kuullun ymmärtämistaito luetun ymmärtämistaito suullinen kielitaito kirjoitustaito oppilaiden oppimista tukevat työskentelytavat oppilaiden käsitykset	kuullun ja luetun ymmärtämistehtävien taitotasot (standard setting) puhumis- ja kirjoitustehtävien taitotasoarviot (5 tasoa) oppilaslomakkeen työskentelytaitomuuttujat (19 osiota) oppilaslomakkeen käsitysmuuttujat (15 osiota)	tilastollinen kuvailu (taitotasojen prosenttijakaumat, pistemäärien keskiarvot ja -hajonnat) ryhmien välisten erojen testaus (regressioanalyysi dummy-muuttujilla) monitasomallinnus käsitys- ja työskentely- taito- ulottuvuuksien muodostaminen (keskiarvomuuttujat). Näiden ja muiden taustamuuttujien yhteys oppilaiden osaamiseen (monitasoregressiomallinnus)
2. Mitä yhteyksiä ja eroja havaitaan, kun oppimistuloksia rinnastetaan oppilaan taustatekijöihin ja oppimisympäristön piirteisiin?	oppilaan piirteet oppimisympäristön piirteet	oppilaslomakkeen taustaosiot (12 osiota) oppilaslomakkeen käsitysmuuttujat (15 osiota) koulun sijaintialue kuntatyyppi tehtäviin käytetty aika (min.) rehtorikyselyn resurssimuuttujat (2 osiota)	

Arvioinnin aikataulu

Arvioinnin suunnittelu käynnistyi hankesuunnitelman laadinnalla alkuvuodesta 2019. Hankesuunnitelma esiteltiin Karvin arviointineuvostolle helmikuussa 2019, minkä jälkeen Karvin johtaja hyväksyi sen. Tämän jälkeen koottiin hankkeen asiantuntija- ja tehtävänlaatijaryhmä.

Arviointitehtävien laadinta aloitettiin asiantuntija- ja tehtävänlaadintaryhmän kokoontumisella helmikuussa 2019. Asiantuntijaryhmän jäsenet olivat kielididaktiikan apulaisprofessori Raili Hildén (Helsingin yliopisto), ruotsin kielen professori Jaana Kolu (Itä-Suomen yliopisto), yliopisto-opettaja Tony Nyström (Vaasan yliopisto), lehtori Sanna Wahlroos (Viikin normaalikoulu, Helsinki). Wahlroos ja Nyström toimivat myös tehtävänlaatijoina yhdessä kielten lehtori Minna Kuntun (Yhtenäiskoulu, Helsinki) ja lehtori Sini Rajalan (Karakallion koulu, Espoo) kanssa. Tehtäviä laadittiin kaksinkertainen määrä suhteessa lopulliseen tehtäväsarjaan. Tehtäviä kommentoitiin ja työstettiin kevään 2019 aikana ja myös ryhmien tapaamisissa.

Tehtävien valmistuttua niitä esikokeiltiin elo- ja syyskuussa 2019 lukion 1. luokan ja ammatillisten oppilaitosten oppilailla. Esikokeiluun osallistui yhteensä noin 400 oppilasta. Esikokeilukouluja oli yhdeksän ja ne olivat eri puolilta Suomea. Tilastollisesti parhaiten toimineet ja aihealueiltaan vaihtelevat tehtävät valittiin lopulliseen tehtäväsarjaan.

Puhumis- ja kirjoitusssuoritusten arvioinnin tueksi Karvissa tuotettiin malliarviointeja, jotka arviointihankkeen asiantuntija- ja projektitiimin jäsenet valitsivat. Malliarviointit koottiin esikokeilusuorituksista, ja ne edustivat eri taitotasoja. Malliarviointien ja muun arviointiaineiston

kokoamisessa ja viimeistelyssä avusti ruotsin pääaineopintojen loppuvaiheessa oleva korkeakouluharjoittelija, Ellinoora Niemi, joka oli suorittanut ruotsin aineenopettajaopinnot.

Kouluille lähetettiin ensimmäinen viesti tulossa olevasta arvioinnista syyskuussa 2019. Opetuksen järjestäjiä ja rehtoreita tiedotettiin arvioinnin tarkemmasta aikataulusta, tarvittavista laitteista ja arviointiin osallistuvien opettajien työajan resurssoinnista alkuvuodesta 2020. Oppilaiden huoltajia varten laadittiin tiedote, jonka rehtorit tai opettajat lähettivät oppilaiden huoltajille. Viestipohjassa pyydettiin huoltajia kertomaan oma koulutustaustansa lapselleen, jotta tämä osaisi valita oikeat vaihtoehdot oppilaskyselyyn kyseisen kysymyksen kohdalle.

Arviointi oli tarkoitus järjestää maaliskuussa 2020, mutta se jouduttiin viime hetkellä siirtämään koronapandemian puhjettua ja koulujen siirryttyä etäopetukseen. Koronapandemian helpotettua arviointi järjestettiin maaliskuussa 2022 ja siihen osallistuivat pääosin samat koulut, jotka oli otostettu arviointiin vuonna 2019. Koulut saivat omat tuloksensa suhteessa kansalliseen tasoon lokakuussa 2022.

Karvi on sitoutunut arviointiin, jossa keskeistä on päämäärä- ja tulevaisuustietoisuus, osallistavuus ja vuorovaikutteisuus sekä muutoksen tukeminen. Arviointiin osallistetaan laajasti sellaisia toimijoita ja sidosryhmiä, joilla on näkemys arvioitavan teeman nykytilasta sekä rooli siihen liittyvässä tulevassa kehittämistyössä (Karvi 2020b, 6, 9). Arvioinnin tavoitteena on tehdä arvioinnista yhteinen, arvioijien ja hyödynsaajien välinen vuorovaikutuksellinen oppimisprosessi, jota kautta syntyvää tietoa toimijat hyödyntävät (Patton 2011). Yksi pattonilaisen kehittävän arvioinnin piirre on arvioinnin menetelmien räätälöinti tapauskohtaisesti siten, että menetelmät tukevat arvioinnin vaikuttavuutta ja toiminnan kehittämistä jo arviointiprosessin aikana sekä lisäävät yhteistä ymmärrystä arvioitavasta teemasta (Karvi 2020b, 6). Oppimistulosten arvioinneissa kehittävä arviointi näkyy ennen kaikkea tiedon tuottamisena osaamisen nykytilasta sekä johtopäätösten ja kehittämissuosituksen tekemisenä.

Eri sidosryhmien osallistumisesta A-ruotsin arviointihankkeeseen pyrittiin huolehtimaan monin eri tavoin. Ruotsin kielen opettajia toimi tehtävänlaatijoina, ja opettajilta, rehtoreilta ja oppilailta saatiin ja kerättiin palautetta arviointihankkeen eri vaiheissa. Asiantuntijaryhmässä oli mukana kielitaidon arvioinnin ammattilaisia ja opettajankouluttajia. Arviointiin osallistuneiden koulujen ruotsin opettajille järjestettiin ennen ja jälkeen arvioinnin webinaareja, joissa he voivat kysyä arvioinnissa askarruttavista asioista. Arvioinnin jälkeen koulut saivat yksityiskohtaisen palautteen omista tuloksistaan suhteessa kansallisiin keskiarvioihin ja rehtoreita ohjeistettiin käymään koulun tulokset läpi ruotsin opettajien kanssa ja miettimään jatkotoimenpiteitä.

Tiedonhankinta

Tässä luvussa kuvataan tiedon hankintaan käytettyjen mittarien laadinta ja muokkaus. Mittareina olivat kielitaitoa mittaavat tehtävät ja oppilaille suunnatut kyselyt heidän taustatiedoistaan, käsitksistään ja kielenopiskelutaidoistaan. Rehtoreille ja opettajille suunnattujen kyselyjen sisältöä kuvaillaan niiltä osin, kuin ne ovat tämän arvioinnin tulosten kannalta olennaisia.

Kielitaitoa mittaavien tehtävien laadinta, esikokeilu ja valinta

Kielitaidon tavoitealue (S3) jakaantuu opetussuunnitelman perusteissa kolmeen sisältöalueeseen, joissa hyvän osaamisen taitotasoa on joko A2.2 (vuorovaikutus- ja tulkintataidot) tai A2.1 (tuottamistaidot). Nämä taitotasot olivat tehtävien laadinnan ja suoritusten arvioinnin perustana.

Arvioitavana olivat kuullun ja luetun ymmärtäminen, puhuminen ja kirjoittaminen, joita varten laadittiin eri tehtäväsarjat. Ymmärtämistaitoja mitattiin yhteensä 52 osiolla, puhumistaitoja kolmella ja kirjoittamistaitoja kahdella erityyppisellä tehtävällä. Tehtäväsarjaan sisältyi myös osioita 9. vuosiluokan arvioinnista vuodelta 2013 ja vuonna 2022 A-ruotsin arvioinnin kanssa samaan aikaan järjestetystä B1-ruotsin oppimistulosten arvioinnista. Näiden niin sanottujen linkkitehtävien avulla on mahdollista arvioida oppilaiden osaamista eri arviointien ja eri oppimäärien välillä.

Tehtävien laadintaa ohjeistettiin Karvin yleisten tehtävänlaadintaperiaatteiden lisäksi alan tutkimusjulkaisuista ja hyvistä käytänteistä kootun materiaalin avulla. Myös digitaalinen alusta asetti omat vaatimuksensa käytetyille tehtävätyypeille. Esikokeilua varten laadittiin kaksinkertainen määrä tehtäväehdotuksia, joista puolet tuli laatia hyvän osaamisen taitotasolle, 25 % sitä helpomiksi ja 25 % sitä vaikeammiksi. Tehtävänlaatijat kommentoivat toistensa tehtäväehdotuksia ja muokkasivat omia tehtäviään palautteen pohjalta. Tämän jälkeen projektipäällikkö koosti esikokeiltavat tehtäväsarjat. Kaikki arviointimateriaali laadittiin vain suomenkielisenä.

Esikokeilut järjestettiin elo-syyskuussa 2019, ja niihin osallistui oppilaita lukion 1. luokalta ja ammatillisista oppilaitoksista. Lopulliset tehtävät valittiin useiden tekijöiden perusteella. Valinnassa otettiin huomioon osioiden määrälliset indikaattorit (erottelukyky, ratkaisuosuus), opettajien näkemykset tehtävien toimivuudesta esikokeilussa sekä tehtävien relevanssi ja kattavuus opetussuunnitelman perusteisiin.

Varsinainen arviointi toteutettiin Karvin digitaalisessa järjestelmässä verkkoselaimen välityksellä, ja se jakaantui kahteen osaan. Osassa 1 oppilailla oli mahdollisuus harjoitella mikrofoniin puhumista ja arvioinnin eri tehtävätyyppejä. Samalla testattiin myös koulujen verkkoyhteyksien ja laitteistojen toimivuus. Harjoittelutehtävien lisäksi oppilaat vastasivat taustakyselyyn, joka sisälsi myös itsearviointikysymyksiä oppilaiden ruotsin kielen osaamiseen liittyen. Osan 1 pituus oli ajastettu yhden oppitunnin mittaiseksi (45 minuuttia).

Kaikissa kouluissa tehtiin varsinaiset arviointitehtävät (osa 2) yhden ja saman päivän aikana. Mikäli koulussa oli enemmän kuin yksi luokallinen arviointiin osallistuvia oppilaita, arviointi voitiin järjestää useassa tilassa samanaikaisesti tai peräkkäisillä oppitunneilla. Tällä pyrittiin minimoimaan tehtävien sisällön leviäminen oppilaiden keskuuteen. Osa 2 oli ajastettu kestämään 90 minuuttia, jotta myös hitaimmat oppilaat ehtisivät tehdä kaikki tehtävät. Tehtävien tekemisen järjestys oli muutoin vapaa, mutta puhumistehtävät oli ohjeistettu tehtäväksi ensimmäisenä, jotta kukaan oppilas ei joutuisi puhumaan yksin. Oppilaiden vastaukset puhumistehtäviin tallennettiin koko luokalta samanaikaisesti oppilaan koneella. Osassa 2 oli myös oppilaille suunnattu palautekysely arvioinnista ja kielitaidon itsearviointiväittämiä..

Kyselyt oppilaille, opettajille ja rehtoreille

Oppilaiden vastaukset kyselyyn kerättiin osan 1 aikana oppilaiden koneella. Opettajien ja rehtorien kyselyt toimitettiin vastaajille arvioinnin jälkeen Webropol-kyselynä. Kyselyiden sisällöt on koottu seuraavaan taulukkoon.

TAULUKKO 3. Kyselylomakkeiden sisältö.

	Oppilaskysely	Opettajakysely	Rehtorikysely
Taustatiedot	sukupuoli syntymäaika koulunkäynnin aloittaminen Suomessa S2-opetukseen osallistuminen erikoisluokalla opiskelu koulumatkan kesto ruotsin opintojen aloitusajankohta ruotsin läksyihin käytetty aika jatkokoulutussuunnitelmat huoltajien koulutustausta huoltajien kiinnostus koulunkäynnistä	kelpoisuus (tutkinto, opintojen laajuus opetuskielessä, pedagoginen kelpoisuus) opetuskokemus perusasteella työsuhteen laatu oma ruotsin kielen taito ruotsin opettajakollegojen määrä, yhteistyö etäopetuksen määrä arviointiin osallistuneilla oppilaila poikkeuksellisten opetusjärjestelyitten vaikutukset A-ruotsin ryhmäkoko	A-ruotsin ryhmäkoko Karvin järjestelyt arvioinnissa arviointitulosten ja palautteen hyödyntäminen tulosten raportointitapa
Oppimista tukevat työskentelytaidot	kielen oppimista tukevat työskentelytavat koulussa itsearviointi koulun ulkopuolinen toiminta (ruotsin ja muiden kielten käyttö)	opetuskäytänteet (opetus ja arviointi) ammattillinen kehittyminen	henkilöstön ammatillinen kehittyminen

Pääosa kyselyiden väittämistä oli monivalintoja. Mukana oli myös muutama avokysymys, joilla kartoitettiin muun muassa tilanteita, joissa oppilaat näkevät tai kuulevat ruotsia koulun ulkopuolella, opettajan formatiivisen palautteen antamistapoja, ruotsin kielen tavoitteiden saavuttamista ja edistäviä ja estäviä tekijöitä sekä kunta- ja koulukohtaisen palautteen hyödyntämistapoja rehtorin näkökulmasta.

Aineiston analyysimenetelmät

Tässä luvussa kuvataan menetelmät, joilla kielitaitoa mittaavien tehtävien tuloksia sekä oppilaiden työskentelytaitoja ja käsityksiä kartoittaneen taustakyselyn tietoja analysoitiin määrällisesti ja laadullisesti. Tärkein apuväline kielitaitoa koskevien tulosten jäsentämisessä oli kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko, joka sisältyy opetussuunnitelmien perusteiden lisäaineistoihin (liite 2).

Käytetyt termit ja analyysimenetelmät

A-ruotsin oppimistulosten arvioinnissa käytettiin enimmäkseen kvantitatiivisia menetelmiä. Kielitaitoon liittyvät tulokset kuvataan raportissa pääsääntöisesti taitotasoina, mutta eri ryhmiä vertailtaessa saatetaan käyttää myös keskiarvoa (ka) ja keskiahajontaa (kh).

Analyysien ensimmäisessä vaiheessa täydennettiin (eli imputoitiin) ne oppilaiden taustatiedot, joita käytettiin osaamista kuvaavien pv-arvojen (ns. plausible values) tuottamiseen. Imputointi tehtiin päätöspuu-menetelmällä (engl. decision tree), ja aineistoja luotiin viisi kappaletta (Burgette

& Reiter 2010). Imputoinnissa käytettiin R-ohjelmiston rpart-laajennusosaa (Therneau & Atkinson 2022).

Seuraavaksi oppilaille tuotettiin heidän osaamistaan kuvaavat pv-arvot (ns. plausible values) luetun ja tekstin ymmärtämisen osa-alueilla (von Davier, Gonzalez & Mislevy 2009). Pv-arvoja käytettiin oppilaiden osaamisen mittana niissä analyyseissa, jotka koskivat luetun ja kuullun ymmärtämisen osaitaitoja. Pv-arvojen tuottamisessa hyödynnettiin paitsi oppilaiden vastauksia tehtäviin, myös muuta oppilaaseen ja kouluun⁴ liittyvää taustatietoa. Kaikki ne taustatekijät, joita käytettiin myöhemmissä oppilaiden arviointitulosten selittämiseen, olivat mukana pv-arvojen tuottamisessa.

Vaikka pv-arvot eivät ole parhaita arvioita yksittäisten oppilaiden tai koulujen tasosta, niiden avulla voidaan tuottaa parempi kuva koko oppilasjoukon tai koulujen osaamisen jakautumisesta kuin esimerkiksi summapistemääriä tai ratkaisuprosentteja käyttämällä. (von Davier, Gonzalez & Mislevy 2009.) Toisin kuin suoraan osiopistemääristä lasketut summat tai ratkaisuprosentit, pv-arvot eivät myöskään sisällä mittavirhettä, jolloin muun muassa koulujen osuus tulosten kokonaisvaihtelusta tulee arvioiduksi tarkemmin. Tätä niin sanottua sisäkorrelaatiota käytetään useissa oppimistuloksia koskevissa arvioinneissa keskeisenä koulutuksellisen tasa-arvon mittarina.

Jos oppilailta puuttui suorituksia puhe- tai kirjoitustehtävissä, analyyseiden seuraavassa vaiheessa heille mallinnettiin (ns. imputaatio) sellaiset käyttämällä edellisessä vaiheessa luotuja luetun ja kuullun ymmärtämisen pv-arvoja sekä samoja taustatietoja kuin tulkintatehtävien pv-arvojen luomisessa. (Asparouhov & Muthén 2022.) Imputaatiomenetelmien käyttöön päädyttiin, sillä tuottamistehtävissä vastauksia puuttui useammin heikoilta kuin vahvoilta oppilailta. Koska vastausten puutteellisuus oli yhteydessä oppilaiden osaamiseen, arviointitulokset olisivat vääristyneet, jos tätä ei olisi huomioitu analyyseissa.

Tuottamistehtävissä opettajat arvioivat oppilaiden suoritukset suoraan taitotasolle, ja tulosten esittäminen taitotasojakaumina oli suoraviivaista. Tulkintatehtävissä oli sen sijaan ensin määritettävä, mitkä tehtävien pistemäärät (ja niihin liittyvät pv-arvot) vastasivat kutakin taitotasoluokkaa. Tämä tehtiin niin sanotussa standard-setting-prosessissa, jossa tässä arvioinnissa käytettiin 3DC-menetelmää (Keuning, Straat & Feskens 2017).

Menetelmässä arviointikokeiden osiot jaetaan osa-alueittain muutamaan (5–8) suunnilleen samankokoiseen tehtäväryppääseen (5–10 osiota/rypäs). Tämän jälkeen määritetään IRT-mallinnuksen (Item Response Theory) perusteella, kuinka monta pistettä eri tasoiset oppilaat keskimäärin saavat kustakin ryppäästä. Seuraavaksi asiantuntijaneelin jäsenet määrittävät tätä tietoa käyttäen, kuinka monta osiota kullakin taitotasolla olevien oppilaiden tulee keskimäärin ratkaista kustakin tehtäväryppäästä. Sen jälkeen panelistien vastaukset kootaan yhteen ja keskustellaan pienryhmissä siitä, miksi ryhmän jäsenet päätyivät valitsemaansa pistemäärään. Ryhmäkeskustelun jälkeen pistemäärien asettaminen ja vastausten kokoaminen toistetaan. Jos panelistien valitsemat pisterajat ovat tässä vaiheessa riittävän lähellä toisiaan, valitaan taitotasojen katkaisukohdiksi (yleensä) yksittäisten pisterajaehdotusten keskiarvo. Mikäli konsensusta ei tässä vaiheessa synny, voidaan ryhmäkeskustelu ja pisterajojen asettaminen vielä toistaa. Tässä arvioinnissa panelisteja oli yhteensä yhdeksän. Panelistit olivat ruotsin kielen opettajia ja muita ruotsin kielen opetuksen ja arvioinnin asiantuntijoita.

Taitotasoluokkien lisäksi tulokset esitetään tässä raportissa toisinaan myös keskiarvoina. Koko aineiston lisäksi keskiarvot tuotettiin myös useille osaryhmille (esim. oppilaan sukupuoli, toisen asteen valinta, koulun sijaintikunnan tilastollinen kuntatyyppe). Keskiarvot ja niiden keskivirheet

4 Arviointiin osallistuvat koulut edustavat maan eri osia (aluehallintoviranomaisten toimialajako, AVI-alueet) ja erilaisia toimintaympäristöjä (kaupunkimaiset, taajaan asutut ja maaseutumaiset kunnat).

laskettiin käyttäen ryvästyneeseen aineistoon soveltuvaa ”uudelleenotostamiseen” (resampling) perustuvaa *delete-m Jackknife* menetelmää (van der Leeden, Meijer & Busing 2008). Keskiarvot on raportissa skaalattu siten, että kussakin osataidossa koko aineiston keskiarvo oli tämän arvioinnin kanssa samaan aikaan toteutetussa B1-ruotsin arvioinnissa 500 ja keskihajonta 100. Samantyyppistä skaalausta käytetään muun muassa kansainvälisissä PISA- ja TIMSS-arvioinneissa. Nyt raportoivat A-ruotsin tulokset on suhteutettu B1-ruotsin tuloksiin molemmissa arvioinneissa käytettyjen linkkitekävien avulla.

Karvin oppimistulosten arviointiaineistot koostuvat vähintään kahdesta tasosta (koulutaso ja oppilataso). Tällöin yksittäisten oppilaiden suoritukset riippuvat toisistaan. Esimerkiksi pitkään samassa koulussa, samalla luokalla ja samojen opettajien opetuksessa olleiden oppilaiden suoritukset riippuvat toisistaan enemmän kuin satunnaisesti valikoitujen oppilaiden suoritukset. Ilmiön nimi on ryvästyminen, joka tuo aineistoon sisäkorrelaatioksi kutsutun ilmiön. Mitä suurempi sisäkorrelaatio on, sitä enemmän oppimistulosten vaihtelu selittyy koulujen välisillä eroilla. (Hox, Moerbeek & van de Schoot 2018.)

Kun aineisto rakentuu hierarkkisesti, tulosten analysoinnissa tulee hyödyntää monitasomallinnusta, jotta eri tunnuslukujen keskivirheet, luottamusvälit ja erojen tilastolliset merkitsevyydet tulevat arvioitua oikein. (Hox, Moerbeek & van de Schoot 2018.) Tässä arvioinnissa eri ryhmien välisten erojen tilastollisessa testaamisessa käytettiin monitasoregressiota. Malleissa oppilaiden ryhmäjäsensyys ilmaistiin niin sanotuilla dummy-muuttujilla, joita käytettiin mallinnuksessa selittävinä muuttujina. Monitasoregressiota käytettiin myös sen selvittämiseen, mitkä taustamuuttujat (esim. oppilaiden suhtautuminen ruotsiin oppiaineena, arviointiin käytetty aika) olivat yhteydessä oppilaiden arvioinnissa osoittamaan osaamiseen.

Jotta imputaatioiden tuottama epävarmuus ja vaihtelu arviointituloksiin tulee huomioitua analyysissa, oppilaille tuotettiin 20 pv-arvoa ja tuottamistehtävien pistemäärää kutakin imputoitua taustamuuttuja-aineistoa kohden. Imputoituja osaamisaineistoja oli siis yhteensä 100 kappaletta (5 x 20). Lopulliset tunnusluvut ja niiden keskivirheet ovat näistä 100 ”erillisestä aineistosta” tuotettujen analyysien yhdistelmä. (OECD 2009, 118–119; Nissinen, Rautopuro & Puhakka 2018.) Tämä pätee kaikkiin raportin tunnuslukuihin eli taitotasojakaumiin, keskiarvoihin ja -hajontoihin sekä regressioanalyysin kertoimiin. Raportin analyysit toteutettiin joko Mplus (Muthén & Muthén 1998–2017) tai R (R Core Team 2021) -ohjelmilla.

Tässä raportissa tilastollisella merkitsevyydellä (p-arvo) tarkoitetaan pääsääntöisesti enintään viiden prosentin riskiä tehdä virhepäätelmiä ($p < 0,05$). Ryhmäkohtaisten erojen tilastollinen merkitsevyys ei kuitenkaan vielä kerro niiden merkittävydestä, sillä suurilla aineistoilla pienetkin erot ovat lähes väistämättä tilastollisesti merkitseviä. Tästä syystä tilastollisissa analyyseissa on usein tapana laskea ryhmien välisille eroille myös jokin efektikoko. Effektikoko kertoo, kuinka suuri ero ryhmien välillä on, eli tarkemmin, kuinka paljon eri ryhmien havainnot (esim. tyttöjen ja poikien osaamisen jakaumat) ovat päällekkäin. Jos eri ryhmien väliset keskiarvot ovat samat ja jakaumat samanlaiset, efektikoko on nolla. (Metsämuuronen 2009.)

Kenties yleisimmin käytetty efektikoon mitta on Cohenin d, joka karkeasti ottaen suhteuttaa kahden ryhmän keskiarvojen välisen eron niiden yhteiseen keskihajontaan. Cohenin d-arvoja on totuttu kielentämään siten, että pienen eron raja-arvo on 0,2, keskisuuren eron raja-arvo 0,5 ja suuren eron raja-arvo 0,8. Tässä raportissa oppilaiden suorituksia kuvaavat luvut on skaalattu siten, että niiden keskihajonta on 100. Tällöin Cohenin d:hen liittyviä raja-arvoja vastaavat erot pistemäärinä ovat 20, 50 ja 80, joita käytetään ryhmäkohtaisten erojen kielentämisessä.

Taitotasoina ilmaistut **kielitaitoa** koskevat tulokset kiennetään raportissa puolestaan seuraavasti:

Tavoitteet on saavutettu...	...kun enemmistö (> 50 %) oppilaista
heikosti (kouluarvosana 5)	alittaa hyvän osaamisen taitotason kolmella taitotasolla (A1.2 tai A1.1) *
kohtalaisesti (kouluarvosana 6)	alittaa hyvän osaamisen taitotason kahdella taitotasolla (A1.3 tai A1.2)
tydyttävästi (kouluarvosana 7)	alittaa hyvän osaamisen taitotason yhdellä taitotasolla (A2.1 tai A1.3)
hyvin (kouluarvosana 8)	ylittää vähintään hyvän osaamisen taitotasolle (A2.2 tai A2.1)
erinomaisesti (kouluarvosana 9)	ylittää hyvän osaamisen taitotason yhdellä taitotasolla (B1.1 tai A2.2)

*korkeampi taitotaso kuvaa tulkinta- ja vuorovaikutustaitoja, alhaisempi tuottamistaitoja

Oppilaiden **käsityksiin** liittyvät tulokset on kiennetty raportissa seuraavin ilmaisin:

Käsitykset ovat...	...kun keskiarvomuuttuja (1–5 asteikolla) saa arvon
erittäin kielteiset	1,00–1,49
kielteiset	1,50–2,49
neutraalit/epävarmat	2,50–3,49
myönteiset	3,50–4,49
erittäin myönteiset	4,50–5,00

Kyselyssä opettajilta kysyttiin kokemuksia ja käsityksiä opetussuunnitelman toimeenpanosta, oppiaineysteistyöstä ja opetusmenetelmistä. Näitä sekä oppilaiden asenteita ja käsityksiä mitattiin pääsääntöisesti viisiportaisella Likert-asteikolla. Väittämässä arvo 1 edusti kielteisintä ja arvo 5 myönteisintä suhtautumista tai asennoitumista.

Rehtoreille, opettajille ja oppilaille suunnatut kyselyt sisälsivät myös avoimia kysymyksiä, joiden vastaukset tallennettiin tekstitiedostoiksi ja teemojen esiintymisestä tehtiin yksinkertaisia frekvenssitaulukoita. Perusraportissa keskitytään erityisesti rehtorien, opettajien ja oppilaiden palautteeseen arvioinnin toteuttamisesta ja muista arvioinnissa esiinnousseista seikoista.

Arvioinnin
osallistujat ja
arvioinnissa
käytetyt tehtävät

2

Tässä luvussa tarkastellaan arviointiin osallistuneiden lukumääriä oppilasryhmittäin. Oppilaiden lisäksi myös koulujen rehtorit ja A-ruotsin opettajat vastasivat kyselyihin, joissa kartoitettiin muun muassa ruotsin opetuksessa käytettyjä työtapoja, opettajien arviointikäytänteitä ja arvioinnin käytännön järjestelyiden sujumista kouluissa.

Oppilaiden kielitaidon arviointiin käytetyt kuullun ja luetun ymmärtämisen tehtävät kuvaillaan otsikkotasolla. Puhumis- ja kirjoitustehtävissä annetaan esimerkkejä myös oppilaiden suorituksista kouluarvosanoja 5, 7 ja 8 vastaavilta taitotasoilta.

2.1 Osallistujat ja heidän taustatietonsa

Seuraavaksi kuvaillaan arvioinnin keskeisten osallistujien, eli oppilaiden, opettajien ja rehtorien taustoihin liittyvät tiedot.

Oppilaat

Opetushallituksen Vipunen tietopalvelun mukaan lukuvuonna 2021–2022 kaikista perusopetuksen päättötodistuksen saaneista oppilaista toista kotimaista kieltä, ruotsia, opiskeli A1-oppimääränä 0,8 % (477) ja A2-oppimääränä 5,2 % (3 105). A1-oppimäärän mukaan opiskelleet olivat saaneet opetusta vähintään 18 vuosiviikkotuntia (684 oppituntia) ja A2-oppimäärän mukaan opiskelleet 12 vuosiviikkotuntia (456 oppituntia) (Valtioneuvoston asetus 20.9.2018). Yksi vuosiviikkotunti vastaa 38 tuntia opetusta.

Karvin A-ruotsin oppimistulosten arviointiin osallistui yhteensä 1 439 yhdeksäsluokkalaista. Heistä A1-ruotsia opiskeli 217 ja A2-ruotsia 1 169 oppilasta (tieto puuttui 53 oppilaalta). Otos oli näin ollen kansallisesti edustava⁵.

Oppilaat olivat 50 koulusta: A1-ruotsia niistä oli 4 koulussa, A2-ruotsia 35 koulussa ja molempia oppimääriä 11 koulussa. Oppilaista tyttöjä oli 786 ja poikia 653.

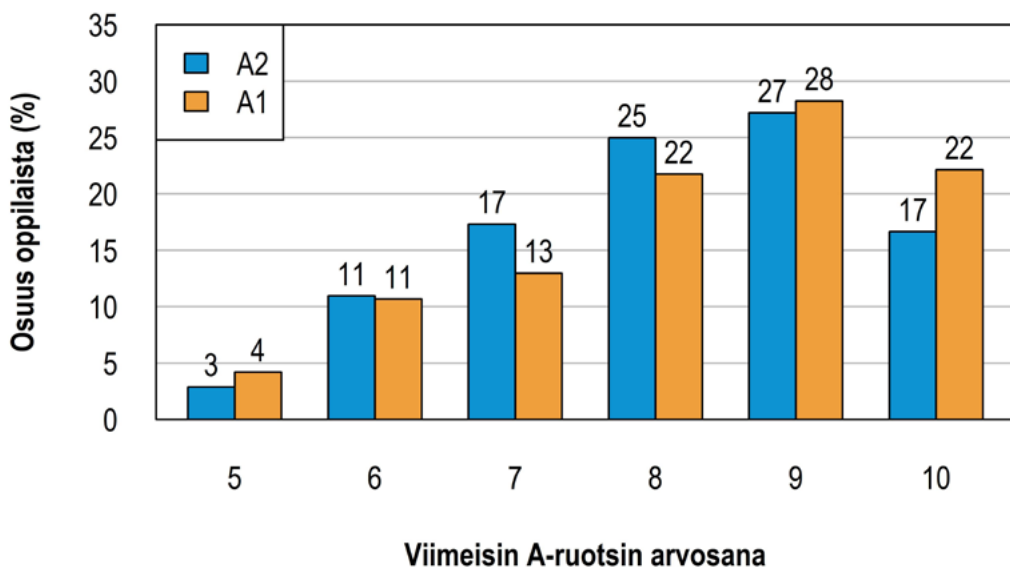
⁵ A-ruotsia lukeneista: A1 - 13,3 % ja A2 - 86,7 %, Karvin otoksessa A1 - 15,7 % ja A2 - 84,3 % (OPH, Vipunen)

Tieto oppilaiden kotona käyttämistä kielistä saatiin 1 195 oppilaalta (puuttuvia 244, yhteensä 17 %). Oppilaat voivat valita vastaukseen useamman kuin yhden kotona käyttämänsä kielen vaihtoehtoista suomi, ruotsi, englanti, jokin muu. Valtaosa oppilaista (78 %) ilmoitti käyttävänsä kotona vain suomea. Seuraavaksi yleisin vaihtoehto oli joko suomi tai ruotsi ja sen lisäksi englanti tai joku muu kieli (18 %). Oppilaista 3 % käytti kotona vain jotain muuta kieltä kuin suomea tai ruotsia. Oppilaita, jotka puhuivat kotona vain ruotsia tai ruotsia ja jotain muuta kieltä oli yhteensä 6,9 %.

AVI-alueittain tarkasteltuna eniten oppilaita oli Etelä-Suomesta (50 %), seuraavaksi eniten Lounais-Suomesta (28 %) ja Länsi- ja Sisä-Suomesta (21 %). Lapista oppilaista oli alle prosentti. Itä-Suomesta tai Pohjois-Suomesta arviointiin ei osallistunut yhtään oppilasta. Oppilaiden sijoittuminen Etelä- ja Länsi-Suomeen näkyy myös kuntatyypeittäin: arviointiin osallistuneista oppilaita valtaosa oli kaupunkikouluista (81 %) ja taajamista vajaa viidennes. Otoksessa ei ollut yhtään oppilasta maaseutukouluista, sillä niissä ei juurikaan luettu ruotsia A-oppimääränä.

Oppilaiden ruotsin kielen arvosanjakauma saatiin Opetushallituksen Koski-tietokannasta. Tietojen mukaan noin seitsemän oppilasta kymmenestä (69 %) oli saanut vähintään arvosanan 8 perusopetuksen päättöarvosanaksi. Prosentuaalisesti eniten oppilailla oli kouluarvosanaa 9, joka sijoittuu taitotasolle A2.2/B1.1. Tyydyttävään osaamiseen (kouluarvosana 7) jäi oppilaista todistusarvosanojen perusteella vajaa viidennes (17 %) ja kohtalaiseen tai heikkoon (kouluarvosanat 5 ja 6) vielä harvempi (14 %). Oppilaiden päättöarvosanojen keskiarvo oli 8,1 ja tyttöjen arvosanojen keskiarvo oli hieman korkeampi (8,5) kuin poikien (7,7).

Kuviossa 1 arvosanjakauma on esitetty oppimäärittäin. Kuvioista huomataan, että A1-ruotsia opiskelleilla oli aavistuksen verran korkeammat arvosanat kuin A2-ruotsia opiskelleilla (ka A1 = 8,3; A2 = 8,1).



KUVIO 1. Oppilaiden A-ruotsin päättöarvosana.

Niistä 996 oppilaasta, jotka vastasivat äidin koulutustaustaa koskeneeseen kysymykseen, 51 % ilmoitti (n = 505) ilmoitti, että äidillä on yliopistotutkinto, 27 %:lla (n = 268) ammattikorkeakoulututkinto ja lopuilla 22 %:lla (n = 223) perus- tai toisen asteen tutkinto. Tieto isän koulutustaustasta

saatiin 962 oppilaalta. Näiden tietojen perusteella isän korkein koulutus oli jonkin verran äidin koulutustasoa alhaisempi: 41 % ilmoitti isän korkeimmaksi tutkinnoksi yliopiston, 33 % perusasteen tai toisen asteen yleissivistävän tai ammatillisen tutkinnon, loput 26 % ammattikorkeakoulututkinnon. Noin kolmannes oppilaista ei vastannut huoltajien koulutustaustaa koskeneeseen kysymykseen, mikä tulee huomioida tuloksia tarkasteltaessa.

Huoltajien koulutustaustan lisäksi selvitettiin oppilaiden jatko-opiskelusuunnitelmat ja suomi toisena kielenä -tausta (jatkossa S2-tausta). Valtaosa kysymykseen vastanneista oppilaista (78 %) aikoi hakeutua lukioon (n = 939). Ammatilliseen koulutukseen aikovia oli kysymykseen vastanneista 264 (22 %). Oppilaista 236 (16 %) ei vastannut jatko- opintosuunnitelmia koskevaan kysymykseen. Tytöistä lukioon aikoi jonkin verran useampi (59 %) kuin pojista (41 %). Arviointiin osallistuneista oppilaista 60 (4 %) oli taustaltaan S2-oppilaita ja 31 erityisen tuen oppilaita.

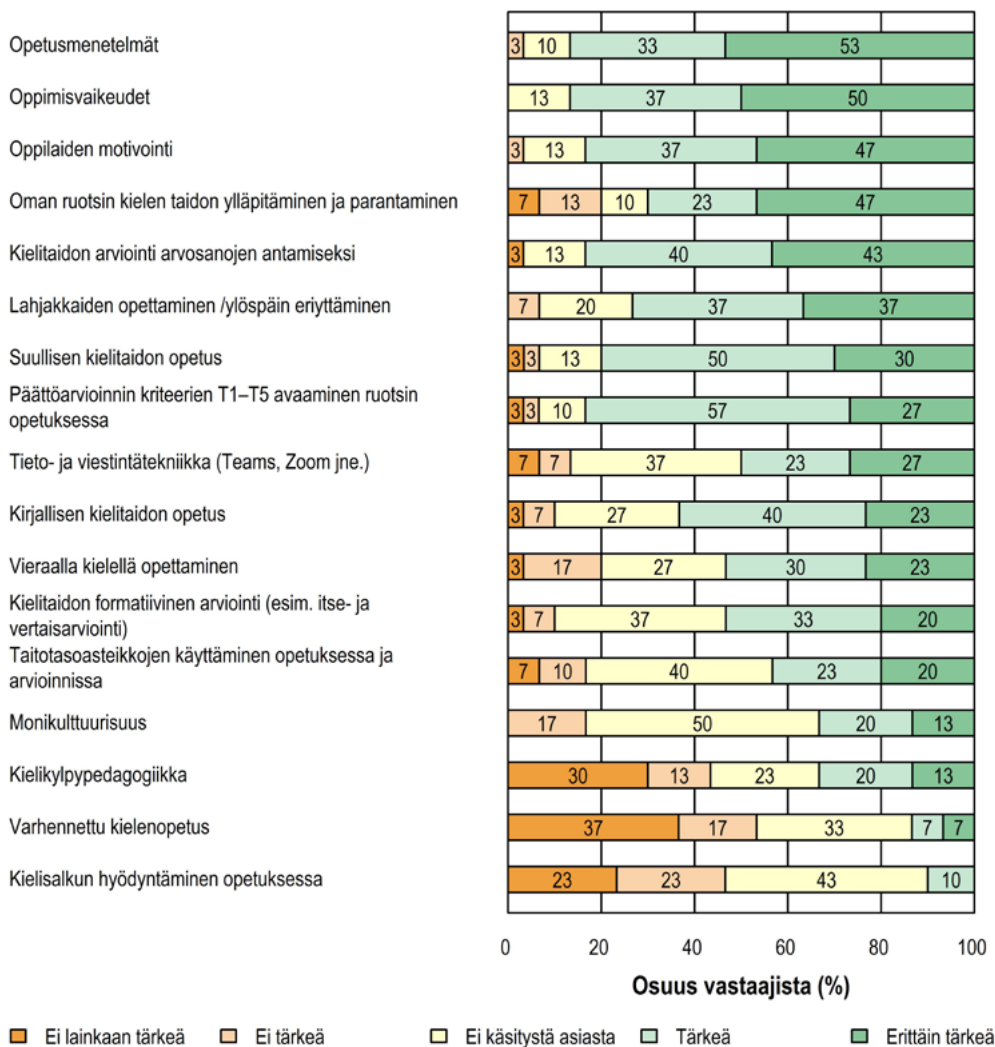
Oppilailta kysyttiin, missä määrin huoltajat olivat kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään. Kysymykseen vastanneista 1 195 oppilaasta 66 % koki, että huoltajat olivat erittäin kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään ja 23 %:n mielestä jonkin verran kiinnostuneita.

Opettajat

Opettajakyselyyn vastasi 30 A-ruotsin opettajaa. Heistä kaikilla oli kandidaatin tai maisterin tutkinto ja muodollinen ruotsin opettajan kelpoisuus. Opettajista 18 ilmoitti pääaineekseen ruotsin, kahdeksan saksan, kolme englannin ja yksi suomen. Opettajien työkokemus perusopetuksessa vaihteli: 18 oli opettanut ruotsia perusopetuksessa 16 vuotta tai enemmän, kahdeksan opettajaa 1–5 vuotta ja kaksi 11–15 vuotta. Alle vuoden opettaneita oli yksi ja yksi oli opettanut 6–10 vuotta. Ruotsin opettajat olivat näin ollen varsin päteviä ja kokeneita opettamaan A-ruotsia.

Valtaosa opettajista (n = 19) oli toistaiseksi voimassa olevassa työsuhteessa, määräaikaisia oli kuusi, päätoimisia tuntiopettajia kaksi ja virassa olevia lehtoreita kaksi. Kaikilla vastanneista oli työyhteisössä kolme tai useampi ruotsin aineenopettaja, mikä onkin ymmärrettävää, sillä A-ruotsin oppilaat olivat pääosin kaupunkikouluista, joissa voi olettaa olevan useampi rinnakkaisluokka. Valtaosa opettajista teki yhteistyötä kollegoittensa kanssa viikoittain (n = 12) tai jopa päivittäin (n = 10). Yhteistyö oli yleisimmin opetuksen suunnittelua, kokeiden laadintaa, yhteistyötä arviointiin liittyen tai tehtävien ja opetusmateriaalin laadintaa. Puolet opettajista ilmoitti tarvitsevansa erityisopettajan apua ja myös saavansa erityisopettajan tunneilleen joskus, vajaa kolmannes (30 %) ei saanut, vaikka koki tarvitsevansa. Vajaa kolmannes opettajista olisi myös tarvinnut oppilaiden joustavaa ryhmittelyä. Runsas puolet opettajista koki, ettei tarvinnut resurssiopettajaa tai ohjaajaa tunneilleen.

Opettajakyselyssä tiedusteltiin myös opettajien osallistumista täydennyskoulutukseen viimeisten kolmen vuoden aikana. Osallistuminen vaihteli melkoisesti. Puolet opettajista oli osallistunut täydennyskoulutukseen veso-päivien lisäksi. Opettajista yhdeksän olisi halunnut osallistua täydennyskoulutukseen, mutta ei ole voinut. Kuusi opettajaa ei ollut kokenut täydennyskoulutusta itselleen tarpeelliseksi. Yleisin täydennyskoulutuksen kesto oli ollut 1–4 tuntia, seuraavaksi yleisimmät 5–8 ja 17–24 tuntia. Käytännössä tämä tarkoitti, että vajaa neljännes niistä koulutuksista, joihin opettajat olivat osallistuneet, oli kestänyt puoli päivää, hieman harvemmin yhden päivän ja maksimissaan kolme päivää. Opettajien tärkeimmiksi kokemat täydennyskoulutusaiheet on koottu kuvioon 2.



KUVIO 2. Opettajien tärkeimmiksi kokemat täydennyskoulutusaiheet.

Selkeästi tärkeimpiä täydennyskoulutusaiheita opettajille olivat opetusmenetelmät, oppimisvaikeudet, oppilaiden motivointi ja arviointiin liittyvät sisällöt. Arvioinnissa opettajat kaipaavat lisää opastusta muiden kuin suoranaisesti kielitaitoon yhteydessä olevien kriteerien, T1-T5 avaamiseen. Oppilaiden motivoinnin kokeminen tärkeäksi täydennyskoulutuksen aiheeksi ei ole yllättävää, ja se saa tukea myös tämän arvioinnin tuloksissa (ks. luku 3.3).

Hieman yllättävä havainto kuvioista 2 sen sijaan on, että yli puolet opettajista ei kokenut varhennettuun kielenopetukseen liittyvää täydennyskoulutusta tärkeäksi oman työnsä kannalta, vaikka periaatteessa varhennettu kielenopetus voi koskea myös ruotsin kielen opetusta. Myös se, miten tärkeäksi opettajat nostivat oman ruotsin kielen taitonsa kohentamisen ja ylläpitämisen on mielenkiintoinen tulos. Opettajia oli kyselyssä pyydetty arvioimaan oma ruotsin kielen taitonsa eurooppalaisen viitekehityksen taitotasosteikolla. Parhaimmat taidot opettajilla oli oman arviionsa mukaan luetun ymmärtämisessä (C1 tai korkeampi 97 %), heikoimmat puhumisessa (C1

tai korkeampi 80 %). Vaikka lähes kaikki opettajat katsoivat ruotsin kielen taitonsa täten olevan C-tasolla, kaipasivat he täydennyskoulutusta oman taitonsa ylläpitämiseksi. Tämä on toisaalta hyvin ymmärrettävää, sillä jatkuva perusasioiden opetus ja kertaaminen voi pahimmillaan rapauttaa opettajan omaa kielitaitoa, ellei siitä pidä jatkuvasti huolta. A-ruotsin opettajat kokivat kielitaitonsa jonkin verran paremmaksi kuin B1-ruotsin opettajat (ks. Härmälä & Marjanen 2023).

Muut opettajakyselyn tulokset raportoidaan laajemmin luvussa 3.1.5.1.

Rehtorit

Rehtorikyselyyn vastasi 91 rehtoria. Rehtorikysely oli yhteinen A- ja B1-ruotsin rehtoreille, joten osa rehtoreiden vastauksista ei koske pelkästään ruotsin A-oppimäärää.

Rehtorien vastausten perusteella ruotsin keskimääräinen ryhmäkoko vaihteli kouluissa välillä 5–27, yleisin ryhmäkoko oli 20 oppilasta (n = 18). Kaksi rehtoria oli täsmentänyt ryhmäkoon erikseen A- ja B1-oppimäärälle ja se oli hiukan pienempi A- kuin B1-oppimäärässä.

Rehtoreilta kysyttiin, kuinka monta tuntia lukuvuodessa ruotsin opettajilla oli veso-päivien lisäksi mahdollista osallistua oman alansa täydennys- ja jatkokoulutukseen ilman ansionmenetystä. Tuntimäärät vaihtelivat varsin paljon kouluittain. Yleisin tuntimäärä oli 5–8 tuntia (n = 31) ja seuraavaksi yleisin 17–24 (n = 19). Kouluista 17:ssä ruotsin opettajilla oli mahdollisuus osallistua 1–4 tuntia, 15 koulussa jopa 25 tuntia. Rehtorit näkivät opettajien täydennyskoulutukseen osallistumisen näin ollen hiukan myönteisemmin kuin edellisessä luvussa raportoitu opettajien kokemus asiasta.

Rehtorikyselyn tarkemmat tulokset raportoidaan luvussa 3.1.5.2.

2.2 Tehtävät

Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin niitä tehtäviä, joilla oppilaiden ruotsin kielen osaamista arvioitiin. Tekstien tulkintataitoja arvioitiin kuullun ja luetun ymmärtämistehtävillä, tekstien tuottamistaitoja puhumis- ja kirjoitustehtävillä. Oppilaiden taitoa toimia vuorovaikutuksessa arvioitiin yhdellä puhumistehtävällä ja jossain määrin myös molemmilla kirjoitustehtävillä. Taitoa toimia vuorovaikutuksessa ei kuitenkaan raportoida erikseen vaan se sisältyy puhumis- ja kirjoitustehtäviin myös tulosluvussa.

Oppilaat tekivät kaikki tehtävät Karvin digitaalisessa järjestelmässä, missä oppilaiden aloitusnäkyvä tehtäviin oli seuraavanlainen:

KUVA 2. Oppilaiden aloitusnäkömä tehtäviin osassa 2.



Opettaja ohjeistettiin käynnistämään arviointi ruudun 1 puhumistehtävillä, minkä jälkeen oppilaat saivat tehdä muut osat haluamassaan järjestyksessä. Kielitaitoa mitanneiden tehtävien lisäksi oppilailla oli mahdollisuus ruudussa 5 arvioida omaa ruotsin kielen osaamistaan eurooppalaisen kielisalkun itsearviointilistoista (<http://kielisalkku.edu.fi/doc/Itsearviointilistat.pdf>) otetuilla väitämällä sekä antaa palautetta arvioinnin tehtävistä ja toteutuksesta. Tehtävien tekemiseen oli ajatettu 90 minuuttia, mikä tarkoitti, että sitä pidempää aikaa ei ollut mahdollista käyttää. Lopettaa sai halutessaan aikaisemmin.

Taito tulkita tekstejä

Tekstien tulkintataitoja arvioitiin monivalintatehtävien ja lyhyiden avokysymysten avulla. Monivalintatehtävissä oppilas valitsi kolmesta vaihtoehdosta lukemansa tai kuulemansa perusteella parhaan. Vaihtoehdot olivat suomeksi. Avotehtävissä oppilaan tuli kirjoittaa kysymykseen lyhyt vastaus suomeksi. Ruotsiksi tai jollain muulla kielellä kirjoitettuja vastauksia ei hyväksytty. Kuullun ja luetun ymmärtämisen tehtävät oli rytmitelty digitaaliseen järjestelmään teemoittain, mikä tarkoitti, että samassa osassa (ks. kuva 1, osat 2 ja 3) oli sekä kuullun että luetun ymmärtämisen tehtäviä.

Koska Karvissa tallennetaan eri arvioinneissa käytettyjä tehtäviä jatkokäyttöä varten, ei tässä yhteydessä ole mahdollista antaa tarkempia esimerkkejä kuullun ja luetun ymmärtämisen tehtävistä. Näin ollen tehtävät kuvaillaan yleisellä tasolla.

Kuullun ymmärtämistä arvioitiin 10 tehtävällä, joissa oli yhteensä 26 osiota. Kaikki kuullun ymmärtämisen tekstit luettiin selkeästi ja hiukan normaalia hitaammalla puhetempolla. Maksimipistemäärä kuullun ymmärtämistehtävistä oli 31 pistettä.

Taulukossa 4 on esitetty kuullun ymmärtämistehtävien aihepiirit, tekstilajit, suunnitellut taitotasot ja osiomäärä maksimipisteineen. Suunniteltu taitotaso tarkoittaa tehtävän keskimääräistä

vaikeustasoa, mutta samassa tehtävässä saattoi olla sekä tätä vaikeampia että helpompia osioita. Taulukossa on lisäksi lyhyesti kuvattu, millaista ymmärtämistä tehtäväosioihin vastaaminen pääasiassa edellytti. Tehtävä *Aamiainen* oli linkkitehtävä B1-ruotsin arviointiin vuonna 2022. *Puheenvuoroja*-tehtävässä oli kaksi yhteistä osiota B1-ruotsin arviointiin ja kaksi osiota vuoden 2013 A-ruotsin arviointiin. *Puhelinviestejä* oli lisäksi kokonaisuudessaan linkkitehtävä A-ruotsin arviointiin vuonna 2013.

TAULUKKO 4. Kuullun ymmärtämisen tehtävät.

Tehtävän otsikko	Aihepiiri	Tekstilaji	Suunniteltu taitotaso	Mitä ymmärrettävä	Osiotyyppi, lkm / max. pisteet
Aamiainen**	ruoka ja juoma	kuvaava	A2.1	yksityiskohdat	1 mv/1 p.
Huoneen kuvailu	asuminen	kuvaava	A1.3	yksityiskohdat, päätelmien tekeminen	1 mv/1 p.
Puhelinviestejä ***	ruoka, vapaa-aika, matkustaminen	kertova, vaikuttava	A2.2	yksityiskohdat, päätelmien tekeminen	2 mv/2 p.
Järjestyssääntöjä	koulu, asuminen	kertova, vaikuttava	A2.2	yksityiskohdat	3 avoa/4 p.
Puheenvuoroja** ja *** (2 + 2)	jokapäiväinen elämä	vaikuttava	A2.2	päätelmien tekeminen	4 mv/4 p.
Tulevaisuuden suunnitelmia**	opiskelu, koulu	kertova	A1.3	yksityiskohdat, päätelmien tekeminen	2 mv/2 p.
Asiakastiedotteita	liikenne, ostosten tekeminen	kuvaileva, vaikuttava	A2.2	yksityiskohdat	3 mv/3 p.
Ostoksilla	ostosten tekeminen	kertova, kuvaileva	A2.1	yksityiskohdat	3 mv/3 p.
Keskusteluja	vapaa-aika, perhe, ruoka	kertova	A2.1	päätelmien tekeminen	3 mv/3 p.
Televisio-kuulutuksia	sää, perhe, TV, elokuvat	kertova, kuvaileva	A2.2	yksityiskohdat, päätelmien tekeminen	4 avoa/8 p.

mv = monivalinta, avo = lyhyt kysymys, vastaus suomeksi

** linkkitehtävä B1-ruotsiin (2 osiota)

*** linkki A-ruotsiin vuonna 2013

Kuullun ymmärtämisen tehtävistä osa oli oppilaille varsin helppoja, osa vaikeampia. Kuullun ymmärtämisosioiden ratkaisuosuudet vaihtelivat välillä 13 %–95 %. Helpoin osio oppilaille oli *Keskusteluja*-tehtävässä, jossa oppilaiden tuli päätellä, missä tallenteella oleva keskustelu käytiin. Vaikein osio oli *Järjestyssääntöjä*-tehtävässä. Osio oli lyhyt avokysymys, johon vastaaminen edellytti yksityiskohtien ymmärtämistä ja päätelmien tekemistä kuullun pohjalta.

Hyvän osaamisen taitotaso 9. vuosiluokan lopussa on A-ruotsin tulkintataidoissa A2.2, joten suurin osa lopullisista tehtävistä suunniteltiin tälle taitotasolle. Tehtävien vaikeustason ennakointi on kuitenkin vaikeaa, sillä tehtävän vaikeus koostuu oppilaan kielitaidon lisäksi myös monesta muusta tekijästä, kuten esimerkiksi aiheen tuttuudesta ja oppilaan omista mielenkiinnon kohteista.

Luetun ymmärtäminen koostui 10 tehtävästä ja 26 osiosta. Maksimipistemäärä oli 32 pistettä. Tehtävätyypit olivat muutoin samoja kuin kuullun ymmärtämistehtävissä, mutta *Kaupunkielämä*-tehtävässä kaksi monivalintaa kolmesta oli kuvamuodossa.

Taulukossa 5 on koottu luetun ymmärtämistehtävien aihepiirit, tekstilajit, suunnitellut taitotasot, osioiden lukumäärä ja tehtävätyyppi sekä maksimipistemäärät. Tehtävän suunniteltu taitotaso tarkoitti tehtävän keskimääräistä vaikeustasoa, mutta samassa tehtävässä saattoi olla sekä tätä vaikeampia että helpompia osioita. Tehtävät *Artikkeli* ja *Uutisia eläintarhasta* olivat linkkitehtäviä

9. vuosiluokan arviointiin vuonna 2013 ja *Leffablogeja* ja *Kutsuja* linkkitehtävä B1-ruotsin arviointiin vuonna 2022.

TAULUKKO 5. Luetun ymmärtämisen tehtävät.

Tehtävän otsikko	Aihepiiri	Tekstilaji	Suunniteltu taitotaso	Mitä ymmärrettävä	Osiotyyppi, lkm / max. pisteet
Leffablogeja**	elokuvat	kuvaava, kertova	A2.1	yksityiskohdat, päätelmien tekeminen	3 mv/3 p.
Viestejä	terveys ja hyvinvointi, asuminen	kuvaileva, vaikuttava	A2.1	päätelmien tekeminen	3 mv/3 p.
Lomasuunnitelmia	maan- ja kulttuurien tuntemus, vapaa-aika, matkustaminen	kuvaileva, kertova	A2.1	päätelmien tekeminen	3 mv/3 p.
Kutsuja**	jokapäiväinen elämä	vaikuttava, kertova	A2.1	päätelmien tekeminen, yksityiskohdat	3 mv/3 p.
Kaupunkielämää	asuminen, ostoksilla käyminen, jokapäiväinen elämä	kertova	A2.1	yksityiskohdat, päätelmien tekeminen	3 mv/3 p.
Ilmoituksia	asuminen, musiikki, perhe	kuvaileva	A2.1	yksityiskohdat	3 avoa/6 p.
Artikkeli***	kulttuurien tuntemus, muoti, viihde	kuvaileva	A2.2	yksityiskohdat, päätelmien tekeminen	2 mv/2 p.
Uutinen eläintarhasta***	eläimet	kertova	A1.3	yksityiskohdat	1 avo/2 p.
Keskustelupalsta	jokapäiväinen elämä, ihmissuhteet	kuvaileva, vaikuttava	A2.2	yksityiskohdat, päätelmien tekeminen	2 mv/2 p.
Uutisia	hyvinvointi, urheilu, opiskelu	kertova	A2.2	päätelmien tekeminen, yksityiskohdat	3 avoa/5 p.

mv = monivalinta, avo = lyhyt kysymys, vastaus suomeksi

** linkkitehtävä B1-ruotsiin (2 osiota)

*** linkki A-ruotsiin vuonna 2013

Luetun ymmärtämisosioiden ratkaisusuudet vaihtelivat välillä 28 %–96 %: helpoin osio oli *Leffablogeja*-tehtävässä, jossa oppilaan tuli päätellä elokuvatyyppi lyhyen kuvauksen pohjalta. Vaikein osio oli tehtävässä *Kaupunkielämää*, missä oppilaan tuli valita lyhyeen kuvaukseen parhaiten sopiva kuva.

Taito tuottaa tekstejä

Taito tuottaa tekstejä koostui puhumis- ja kirjoitustehtävistä. Puhumistehtävät tehtiin ensimmäisenä, ja opettaja ohjeistettiin huolehtimaan siitä, että kaikki aloittivat ne yhtä aikaa. Näin pyrittiin varmistamaan, että kenenkään ei tarvitsisi arkailla joutuessaan puhumaan yksin. Samaan aikaan oltiin kuitenkin tietoisia siitä, että puhumistehtävät olisivat oppilaille arvioinnin jännittävin ja eniten ahdistusta aiheuttava osataito (Härmälä ym. 2019).

Puhumistehtävät olivat erityyppisiä ja niitä oli yhteensä kolme. Tehtävä 1 oli annetun tekstin ääneen lukemistehtävä, jossa arvioitiin oppilaan ruotsin kielen ääntämistä. Ääneen lukemistehtävä katsottiin myös oppilasta vähiten stressaavaksi tavaksi aloittaa puhumistehtävät. Puhumistehtävä 2 oli simuloitu, videoitu keskustelutilanne. Oppilaan tuli kertoa koulustaan ja vastata videolta näkyvän henkilön hänelle tekemiin kysymyksiin suomeksi olevien vihjeiden avulla. Tällä simuloidulla

keskustelulla pyrittiin arvioimaan oppilaan taitoja toimia vuorovaikutustilanteissa. Tehtävässä 3 oppilaan tuli kuvailla poliisille kuvassa näkyviä henkilöitä suomenkielisten apukysymysten avulla. Alla olevassa taulukossa on yhteenveto puhumistehtävistä.

TAULUKKO 6. Puhumistehtävät.

Tehtävän otsikko	Aihepiiri	Kielellinen funktio	Suunniteltu taitotaso	Esikokeilun yleisin taitotaso
1. Ääneen lukeminen	tunteet	fonologinen kompetenssi	A1.2–B1.1	A2.2/B1.1
2. Kerro koulustasi	koulu, opiskelu	tietojen antaminen ja perustelu	A1.3–B1.1	A1.3
3. Kuvailu	ulkonäkö, vaatteet, jokapäiväinen elämä	tietojen antaminen	A1.3–B1.1	A1.3

Tehtävä 2 oli tiukasti ohjeistettu, mikä tarkoitti, että oppilailla oli suomeksi annetut vihjeet siitä, mitä hänen odotettiin sanovan. Tehtävässä 3 oppilailla oli mahdollisuus osoittaa osaamistaan tehtävää 2 laajemmin, sillä siinä oli suomeksi kysymyksiä, joihin oppilaan toivottiin vastaavan ja halutessaan kertovan aiheesta yksityiskohtaisemmin. Kuten taulukko 6 yllä osoittaa, esikokeiluoppilaat selviytyivät puhumistehtävästä 1 keskimäärin hyvää osaamistasoa paremmin, tehtävistä 2 ja 3 hiukan heikommin.

Oppilaiden tehtäväsarjassa oli kaksi **kirjoitustehtävää**. Tehtävässä 1 oppilaan tuli sopia kaverin kanssa tapaamisesta somessa ja tehtävässä 2 kirjoittaa lyhyt sähköpostiviesti ruotsin opettajalle. Tehtävässä 1 voitiin arvioida jossain määrin myös oppilaan taitoa toimia vuorovaikutuksessa. Tehtävä oli sama kuin B1-oppimäärässä. Alla olevassa taulukossa on yhteenveto kirjoitustehtävistä ja niiden esikokeilussa yleisimmän saavutetut taitotasot.

TAULUKKO 7. Kirjoitustehtävät.

Tehtävän otsikko	Aihepiiri	Tekstilaji	Sanamäärä	Ennakoitu taitotaso	Esikokeilun yleisin taitotaso
1. Someviesti	vapaa-aika	kertova, ohjaava	ei määriteltä	A1.2–A1.3	A1.2 ja A2.1
2. Sähköpostiviesti	opiskelu, sää	kuvaileva, kertova	80–100	A1.2–A2.1	A1.3

Tuottamistehtävät osoittautuivat jo esikokeilussa oppilaille haastaviksi. Tehtäviä ei kuitenkaan enää muokattu ennen varsinaista arviointia, sillä arvioinnin asiantuntijaryhmä piti niitä kohde-ryhmälle sopivina.

Sisältöalueella **taito tuottaa tekstejä** hyvän osaamisen taitotaso on A2.1, mikä on yhden taitotason matalampi kuin taito tulkita tekstejä ja taito toimia vuorovaikutuksessa -sisältöalueilla. Käytännössä tämä tarkoittaa, että oppilas

- pystyy kertomaan jokapäiväisistä ja konkreettisista sekä itselleen tärkeistä asioista käyttäen yksinkertaisia lauseita ja konkreettista sanastoa (T10)
- osaa helposti ennakoitavan perussanaston ja monia keskeisimpiä rakenteita (T10)
- osaa soveltaa joitakin ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa. (T10)

→ Vastauksia puhumistehtäviin – esimerkkejä taitotasoilta A1.1, A1.3, A2.1 ja A2.2

Seuraavat litteroidut esimerkit havainnollistavat kouluarvosanoja 5 (A1.1), 7 (A1.3) ja 8 (A2.1) puhumisen tehtävissä 2 (Kerro koulustasi) ja 3 (Kuvailu). Mukana on myös esimerkkejä taitotasolle B1.1 yltäneistä suorituksista. Sekä opettaja että ainakin toinen sensoreista ovat olleet yksimielisiä siitä, mille taitotasolle nämä mallisuoritukset sijoittuvat.

Puhumisen mallisuorituksia katsottaessa tulee huomata, että esimerkeissä on kirjoitettu vain hyvin yleisellä tasolla se, mitä oppilas sanoi. Pidemmät tauot puheessa on merkitty pistein, mutta esimerkiksi oppilaan ääntämistä ja puheen prosodisia piirteitä ei ole litteroitu tarkemmin. Lisäksi tulee huomata, että sisältöalueella taito toimia vuorovaikutuksessa (jatkoksa vv) taitotaso on määritelty POPS 2016:ssa yhden taitotason korkeammaksi kuin tuottamistaidoissa.

Ensimmäinen esimerkki **tehtävästä 2** (*Kerro koulustasi*) on kouluarvosanaa 8 vastaavalla taitotasolla A2.1. Tällä taitotasolla oppilas selviää kohtalaisesti monenlaisista jokapäiväisistä viestintätilanteista. Hän pystyy keskustelemaan kohteliaasti käyttäen tavanomaisia ilmauksia (hej) ja perustason viestintärutiineja (vv-taidot). Oppilas pystyy kertomaan jokapäiväisistä ja konkreettisista sekä itselleen tärkeistä asioista käyttäen yksinkertaisia lauseita (jag heter, de är ganska stora skolan⁶) ja konkreettista sanastoa (engelska, rolig, lärare, vänner). Oppilas osaa helposti ennakoitavan perussanaston ja monia keskeisimpiä rakenteita (går i nian, jag tycker om, eftersom-sivulauseita). Oppilas osaa soveltaa joitakin ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa (tuottamistaidot).

Sofia: Hej! Jag heter Sofia och jag går i nian i Borgå. Var ligger din skola?

Du: öö, hej, jag heter x och går i nian i x öö

Sofia: Min skola är ganska gammal men mysig. Det går över 300 elever i skolan. Hurdan är din skola?

Du: öö er skolan har över fem hundra eleverna och de är ganska stora skolan

Sofia: Jag har många favoritämnen. Till exempel musik gillar jag mycket. Matematik är lite svårt och därför tycker jag inte så mycket om att studera matte. Vad är ditt favoritämne? Varför?

Du: öö jag tycker om... öö engelska eftersom det är öö rolig och jag gillar det där lärare

Sofia: Jag trivs bra i min skola. Atmosfären i skolan är bra och min klassföreståndare är jättetrevlig. Tycker du om att gå i skolan? Varför/Varför inte?

Du: öö jag tycker om era skolan eftersom jag har olika vänner vännerna här och jag tycker om det där lärare lärarar lärarna

Kouluarvosanaa 7 vastaavalla taitotasolla A1.3 oppilas osaa rajallisen määrän lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia (min skola, jag gillar), keskeistä sanastoa (gammal, många, gymnastik, jätterolig) ja perustason lauserakenteita (min skola ligger i). Hän pystyy kertomaan arkisista ja itselleen tärkeistä asioista käyttäen suppeaa ilmaisuvarastoa ja ääntää harjoitellut ilmaisut ymmärrettävästi (tuottamistaidot). Oppilas pystyy vaihtamaan ajatuksia tai tietoja tutuissa ja jokapäiväisissä tilanteissa sekä toisinaan ylläpitämään viestintätilannetta. Hän selviytyy lyhyistä sosiaalisista tilanteista ja osaa käyttää yleisimpiä kohteliaita tervehdyksiä ja puhutteluunotoja (vv-taidot). Alla olevasta suorituksesta opettaja ja yksi sensori olivat antaneet taitotason A1.3.

Sofia: Hej! Jag heter Sofia och jag går i nian i Borgå. Var ligger din skola?

6 Esimerkeissä ei puututa mahdollisiin kielivirheisiin oppilasvastauksissa.

Du: Min skola ligger i xxx.

Sofia: Min skola är ganska gammal men mysig. Det går över 300 elever i skolan. Hurdan är din skola?

Du: Min skola är också ganska gamla ää jag gillar min skola äää vi har många studerar (?)

Sofia: Jag har många favoritämnen. Till exempel musik gillar jag mycket. Matematik är lite svårt och därför tycker jag inte så mycket om att studera matte. Vad är ditt favoritämne? Varför?

Du: Jag gillar mmm gymnastik och matematiks. De är jätterolig och jag

Sofia: Jag trivs bra i min skola. Atmosfären i skolan är bra och min klassföreståndare är jättetrevlig. Tycker du om att gå i skolan? Varför/Varför inte?

Du: Jag gillar min skola äää lärares lärares är bra e studerar är jätterolig

Kouluarvosanaa 5 vastaavalla taitotasolla oppilas osaa ilmaista itseään puheessa hyvin suppeasti käyttäen harjoiteltuja sanoja ja opeteltuja vakioilmaisuja (jag bor, min skola). Oppilas ääntää joitakin harjoiteltuja ilmauksia ymmärrettävästi.

Sofia: Hej! Jag heter Sofia och jag går i nian i Borgå. Var ligger din skola?

Du: Jag bor i x och jag göra du på x (?) skolan

Sofia: Min skola är ganska gammal men mysig. Det går över 300 elever i skolan. Hurdan är din skola?

Du: öö min skolar är är bäst ... det inte boring

Sofia: Jag har många favoritämnen. Till exempel musik gillar jag mycket. Matematik är lite svårt och därför tycker jag inte så mycket om att studera matte. Vad är ditt favoritämne? Varför?

Du: [puhallusta]

Sofia: Jag trivs bra i min skola. Atmosfären i skolan är bra och min klassföreståndare är jättetrevlig. Tycker du om att gå i skolan? Varför/Varför inte?

Du: Det [puhallusta] och (?) och ja

Tehtävässä 2 oli myös oppilaita, joiden suorituksen opettaja ja molemmat sensorit arvioivat taitotasolle B1.1. Tällä taitotasolla oppilas pystyy viestimään, osallistumaan keskusteluihin ja ilmaisemaan mielipiteitään melko vaivattomasti jokapäiväisissä viestintätilanteissa. Hän osaa kertoa ydinkohdat ja myös hiukan yksityiskohtia erilaisista jokapäiväiseen elämään liittyvistä itseään kiinnostavista todellisista tai kuvitteellisista aiheista. Oppilas käyttää melko laajaa sanastoa (mysigt, skönt, röra på sig, jumpa, personal) ja rakennevalikoimaa sekä joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja (runt omkring, nog). Oppilas osaa soveltaa useita ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa. Tämän oppilaan suoritus (ks. alla) oli kaikin puolin mielenkiintoinen, sillä hän oli omaksunut hyvin selkeän, osin tietylle ruotsinkieliselle alueelle tyypillisen murteellisen ääntämyksen, laajan sanavaraston ja puhe oli kokonaisuudessaan hyvin luonnollista ja soljuvaa. Saattaa olla, että ruotsi oli oppilaan kotona käytetty kieli.

Sofia: Hej! Jag heter Sofia och jag går i nian i Borgå. Var ligger din skola?

Du: Min skola ligger i x en liten stad som heter x. Och vi bor på landet och jag går på nian.

Sofia: Min skola är ganska gammal men mysig. Det går över 300 elever i skolan. Hurdan är din skola?

Du: Min skola är ganska gammal också och vi har runt omkring trehundra elever och det är jättemysigt o skönt att vara här och vi har tre byggnader.

Sofia: Jag har många favoritämnen. Till exempel musik gillar jag mycket. Matematik är lite svårt och därför tycker jag inte så mycket om att studera matte. Vad är ditt favoritämne? Varför?

Du: Mitt favoritämne är nog jumpa för jag tycker om att röra på mig så det är bäst.

Sofia: Jag trivs bra i min skola. Atmosfären i skolan är bra och min klassföreståndare är jättetrevlig. Tycker du om att gå i skolan? Varför/Varför inte?

Du: Jag tycker nog om att gå i skolan det är jätteroligt klassföreståndaren är jättekiva och våra läraren och andra personal är trevlig så jag (?) alla ungdomar som går i skolan

Tehtävässä 3 oppilaan tuli kuvailla kahta henkilöä, jotka hän oli kadottanut kaupungin ihmisvili-nässä. Apuna oli värikuva, jossa oli nuori mies ja nainen.

Seuraava esimerkki on taitotasolta A2.1 ja sekä opettaja että kaksi sensoria ovat olleet arvioinnis-taan yksimielisiä.

Så kan du hjälpa mig. Min... jag vet inte where var är min kompis Lisa och Kalle. öö Lisa .. är kortare than Kalle. Lisa har ljus och kort håret och vit och svårt tröja ss svarta byxor och... ja. öö Kalle har... olika färger in han ss tröja till exempel blå gult röd o han har också... grei ss e short o vi tänkte att gå äta till hesburgers o when ö när vi tag ta tar togen... öö vi ... vi ... vi vet inte var den andra var o vi har inte mobiler mobilerna.

Oppilaan puhe kesti 2:02 minuuttia ja se oli paikoin hyvinkin epäröivää. Hän pystyi kuitenkin kertomaan ystävistään tehtävänannon mukaisesti. Hän käytti yksinkertaisia lauseita ja konkreet-tista sanastoa (ljus, kort, vit, blå, håret, äta), vaikka sanastossa on myös englanninkielisiä sanoja. Oppilas osaa helposti ennakoitavan perussanaston ja monia keskeisimpiä rakenteita (kan du hjälpa mig, kortare, vi tänkte, vi har inte mobilerna). Oppilaan ääntäminen oli selvästi ymmärrettävää.

Kouluarvosanaan 7 (taitotaso A1.3) yltäneen oppilaan suoritus on rajallisempi ilmaisultaan, sanas-tooltaan (kort, hår, sommarkläder) ja lauserakenteiltaan (Lisa har, de har). Oppilas pystyy kerto-maan arkisista ja itselleen tärkeistä asioista käyttäen suppeaa ilmaisuväriä ja ääntää harjoitellut ilmaisut ymmärrettävästi. Edelliseen esimerkkiin verrattuna oppilas puhui paljon lyhyempään ja käytti vain puolet annetusta ajasta (1:09). Tästä suorituksesta opettaja ja yksi sensori olivat anta-neet taitotason A1.3.

Lisa har kort hår. öö de har...sommarkläder... De har glasses ää ja saw dej... ää keskusta. De har rolig kläder ää de har ryggsäcke.

Kouluarvosanalla 5 (taitotaso A1.1) oppilas pystyy ilmaisemaan itseään hyvin suppeasti käyt-täen harjoiteltuja sanoja ja opeteltuja vakioilmaisuja. Hän ääntää joitakin harjoiteltuja ilmauksia ymmärrettävästi ja osaa joitakin erillisiä sanoja (hej, skjorta, vit, byxor). Tässä näytteessä oppilaan puhe kestää alle minuutin (0:59).

Hej öh Kal eiku ... Lisas skjorta är vit ok svart... mm Kalles byxor är gre mm (?) skor

Aineistossa oli myös suorituksia, joista opettaja ja kaksi sensoria antoivat yksimielisesti taitotason B1.1. Tällä taitotasolla oppilas osaa kertoa ydinkohdat ja myös hiukan yksityiskohtia erilaisista jokapäiväiseen elämään liittyvistä itseään kiinnostavista todellisista tai kuvitteellisista aiheista. Hän käyttää melko laajaa sanastoa (kille, randig, jättekul, jättepanik) ja rakennevalikoimaa (lippis på sig, jag hittade dem inte mer, vi skulle fara, sen såg jag dem inte) sekä joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja murretta hedi). Oppilas osaa soveltaa useita ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa. Puheen pituus oli 1:17, mikä myös osoittaa, että se oli hyvin sujuvaa, sillä oppilas ehti sanoa ystävästään monenlaisia yksityiskohtia.

Min andra kompis e tjej och andra e kille. Hedi tjejen har blond kort hår o mmm killen har lippis på sig. Mmm hedi killen har en T-skjorta o något fint (?) sen har han en sån där lång tröja på den ok shorts ok någån skor. Tjejen har glasögon o sån där randig tröja o så svart klänning eller som består av (?) mm. Ju sen har hon en väska ok skor... Mm jag hittade dem inte mer för att mm vi var i stan ok sen skulle vi fara till butiken det var jätte jättemycket folk o sen såg jag dem inte mera nå alls. mmm vi hade jättekul och jättepanik så hur kan jag bara inte hitta mina kompisarna.

Seuraavaksi annetaan esimerkkejä oppilaiden vastauksista **kirjoitustehtäviin**, joita oli kaksi: someviesti kaverille ja sähköpostiviesti ruotsin opettajalle.

→ Vastauksia kirjoitustehtäviin – esimerkkejä taitotasoilta A1.1, A1.3, A2.1 ja B1.1

Seuraavat esimerkit havainnollistavat kouluarvosanoja 5 (A1.1), 7 (A1.3) ja 8 (A2.1). Mukana on myös esimerkkejä taitotasolta B1.1, joka vastaa kouluarvosanaa 9 vuorovaikutustaitojen osalta. Esimerkit ovat sellaisia suorituksia oppilasvastauksista, joiden taitotasosta oppilaan (tai arviointiin osallistuneen koulun) ruotsin opettaja ja ainakin toinen sensoreista olivat yksimielisiä.

Ensimmäinen näyte on taitotasolle A2.1 (kouluarvosana 8) yltäneen oppilaan suoritus **kirjoitustehtävässä 1** (*Someviesti*). Oppilaan tuli sopia somessa tapaamisesta kaverinsa kanssa ja ehdottaa tälle tapaamisaikaa ja -paikkaa suomeksi annettujen vihjeiden avulla. Kaverin vihjeet oli annettu kännykän näyttöä jäljittelevässä kuvassa.

Kaveri: Hej, jag hörde att du har varit sjuk. Hur mår du idag?

Hej, jag mår bättre ny, och jag tänker att jag kan gå äta i morgon. Är det bra idé?

Kaveri: En bra idé!

Okej bra! Så vi gå till äta?

Kaveri: Jag kommer gärna. Var ska vi träffas?

Okej. Vi ska träffa att min hem. Du kan kom här och vi kan gå.

Kaveri: När?

Kanske 14.30. Är det okej?

Taitotasolla A2.1 oppilas pystyy kertomaan jokapäiväisistä ja konkreettisista sekä itselleen tärkeistä asioista käyttäen yksinkertaisia lauseita (jag mår bättre, är det okej) ja konkreettista sanastoa (äta,

gå, träffa). Hän osaa helposti ennakoitavan perussanaston (bra, imorgon) ja monia keskeisimpiä rakenteita (vi kan gå).

Kouluarvosanaan 7 (taitotaso A1.3) yltänyt oppilas osaa rajallisen määrän lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia (jag mår bra, vi ses), keskeistä sanastoa ja perustason lauserakenteita (jag vill gå ut, jag har pengar, vill du komma). Hän pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia viestejä ja muutamia yksilauseisia virkkeitä (jag har pengar nu så vill du komma med mig), jotka liittyvät omaan elämään tai konkreettisiin tarpeisiin (åbo centrum). Tästä alla olevasta suorituksesta opettaja ja toinen sensorista antoi taitotason A1.3, toinen sensori jopa taitotason A2.1.

Kaveri: Hej, jag hörde att du har varit sjuk. Hur mår du idag?
jag mår bra. jag vill gå ut igår. jag skulle gå på restaurangen.

Kaveri: En bra idé!
jag har pengar nu så vill du komma med mig?

Kaveri: Jag kommer gärna. Var ska vi träffas?
kan du komma på åbo centrum. vi kan träffa där?

Kaveri: När?
vi ses på klockan 6 och vi ses på åbo.

Kouluarvosanaa 5 vastaavalla taitotasolla A1.1 oppilas osaa ilmaista itseään hyvin suppeasti käyttäen harjoiteltuja sanoja ja opeteltuja vakioilmaisuja (jag tycker om, vi ses). Oppilas osaa kirjoittaa joitakin erillisiä sanoja ja sanontoja (äta, gå, kom, butiker, vi).

Kaveri: Hej, jag hörde att du har varit sjuk. Hur mår du idag?
Jag tycker om gå på äta och butiker.

Kaveri: En bra idé!
Kom i jag.

Kaveri: Jag kommer gärna. Var ska vi träffas?
Vi gå på butiker.

Kaveri: När?
Vi ses.

Kirjoitustehtävässä oli myös vastauksia, joista opettaja ja sensorit antoivat taitotason B1.1. Taitotasolla B1.1 oppilas osaa kertoa ydinkohdat ja myös hiukan yksityiskohtia erilaisista jokapäiväiseen elämään liittyvistä itseään kiinnostavista todellisista tai kuvitteellisista aiheista. Oppilas käyttää melko laajaa sanastoa (bättre, redan, jätteroligt, i centrum, där, både - och) ja rakennevalikoimaa (sivulauseet) sekä joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja (kul, jag mår redan bättre idag).

Kaveri: Hej, jag hörde att du har varit sjuk. Hur mår du idag?
Hej, jag mår redan bättre idag. Jag vill gå bio redan imorgon. Passar det?

Kaveri: En bra idé!

Kul, det ska blir jätte roligt! Komma med!

Kaveri: Jag kommer gärna. Var ska vi träffas?

Vi ska träffa i centrurn nära teater. Det är bra, eftersom både min och din bus stoppar där.

Kaveri: När?

Klockan tolv är bra, om de passar dig? Vi ses på morgonen!

Myös kirjoitustehtävissä 2 (*Sähköpostiviesti* ruotsin opettajalle) oli taitotasolle B1.1 yltäneitä suorituksia. Tällä taitotasolla oppilas osaa kertoa ydinkohdat ja myös joitain yksityiskohtia (Till exempel jag har lärt mig att skriva och tala bättre. Igår var det även 25 celsius varmt.). Hän käyttää melko laajaa sanastoa (en månad, syskon, språkskolan, nästa vecka) ja rakennevalikoimaa (vi har tränat, det är varmt, när jag kommer tillbaka till Finland, vill jag se min familj, jag hoppas att vi träffas).

Hej! Hur mår du?

Nu är jag i Stockholm i språkskolan. Kursen tar en månad.

Vi har tränat många saker här. Till exempel jag har lärt mig att skriva och tala bättre.

Vädret har varit ganska bra. Solen skiner och det är varmt. Igår var det även 25 celcius varmt. Men nästa vecka regnar det.

När jag kommer tillbaka till Finland, vill jag se min familj. Jag har inte sett min mamma, pappa och syskon för lång tid!

Jag hoppas att vi kan träffas!

Kouluarvosanaa 8 vastaavalla taitotasolla A2.1 oppilas pystyy kertomaan jokapäiväisistä ja konkreettisista sekä itselleen tärkeistä asioista käyttäen yksinkertaisia lauseita (det är så kul och roligt) ja konkreettista sanastoa (hela veckan, hem, människor, en svensk film). Hän osaa helposti ennakoitavan perussanaston (hej, tack) ja monia keskeisimpiä rakenteita (jag ska komma, vi har också talat, vi har läst, tack för).

Hej!

Jag är i Stockholm just ny, och det är så kul och roligt! Kursen tar hela veckan, så jag ska komma hem (och till skola) nesta veckan!

Vi har gickat till många putiken och kafer, och vi har också talat med svensk människor!

Vi har läst svensk magazin och vi också såg en svensk film!

Vädret har varit okej, skolen har skint men det också regnet igår. Som jag kommer tillbaka i finland, ska jag prata alla om den här kursen och tittar på svenks serier (jag har sagt dem här, och jag vill se mera).

Tack för att läsa,

Xxxxx

Seuraava esimerkki vastaa kouluarvosanaa 7 (taitotaso A1.3), sensoreista toisen mielestä jopa taitotasoa A2.1. Tällä taitotasolla oppilas osaa rajallisen määrän lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia (solen skiner, hela dagen), keskeistä sanastoa (kursen, veckor, prata, svenska, människor) ja perustason lauserakenteita (vi var i rummet, jag vill se, jag kan prata, jag tror). Hän pystyy kertomaan arkisista ja itselleen tärkeistä asioista käyttäen suppeaa ilmaisuvarastoa ja kirjoittamaan yksinkertaisia viestejä.

Hej

Jag är at Göteborg i kursen. Jag är här 2 veckor. Vi just prata svenska här, vi spela och jag har so mycket ny kompisar. Här är so mycket människor och de är so bra. Jag kan prata so mycket betre svenska nu. Solen skiner ofta men två dag regnar so mycket. Vi var i rummet hela dagen. Här är so klart men jag vill se min kompisar igen och min familj. Jag tror nu jag kan gå på svenska skola

Xxxxx

Kouluarvosanan 5 oppilas suoriutui tehtävästä taitotasolla A1.1, mikä tarkoittaa, että hän osaa ilmaista itseään hyvin suppeasti käyttäen harjoiteltuja sanoja ja opeteltuja vakioilmaisuja (hej, Romeo här, jag är). Hän osaa kirjoittaa joitakin erillisiä sanoja ja sanontoja (vi hade, skriva, varmt).

Hej. Romeo här. Ny jag är att tukholm, kurssen vill take 2 års.

Vi hade lysna och skriva. De soler siner och är varmt.

Vi sees.

Seuraavaksi siirrytään käsittelemään arvioinnin tuloksia, jotka kuvataan oppilaiden kielitaidon, käsitysten ja oppituntien sekä vapaa-ajan työskentelytapojen osalta.

A-ruotsin oppimistulokset

3

Tässä luvussa esitellään oppilaiden oppimistulokset. Oppimistuloksilla tarkoitetaan (1) oppilaiden kielitaitoa, (2) oppilaiden käsityksiä ruotsin oppimisesta, ruotsin hyödyllisyydestä ja omasta osaamisesta sekä (3) ruotsin kielen oppimista tukevia työskentelytaitoja koulussa ja vapaa-ajalla. Kielitaito raportoidaan opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2016) mukaisesti taitona tulkita tekstejä ja taitona tuottaa tekstejä. Taito toimia vuorovaikutuksessa sisältyy tuloksissa taitoon tuottaa tekstejä, eikä sitä näin ollen raportoida erikseen. Oppimistulosten lisäksi tarkastellaan eri osataitojen tuloksiin yhteydessä olevia tekijöitä.

3.1 Oppilaiden kielitaito ja siihen yhteydessä olevat tekijät

Oppilaiden kielitaitoa arvioitiin kuullun ja luetun ymmärtämistehtävillä sekä puhumis- ja kirjoitustehtävillä. Tulkintataidoissa kouluarvosanaa 8 vastaa taitotaso A2.2, tuottamistaidoissa A2.1. Oppilaiden vahvin taito suhteessa POPS 2016:n tavoitteisiin oli kirjoittaminen ja seuraavaksi puhuminen. Heikoimmat tulokset saatiin kuullun ymmärtämisessä. Vaikka suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin osaaminen oli parempaa tuottamistaidoissa kuin tulkintataidoissa, niin taitotasoittain katsottuna osaaminen oli tulkintataidoissa ja tuottamistaidoissa suurin piirtein samantasoista.

Hyvään osaamiseen (kouluarvosana 8, taitotaso A2.1) ylsi kirjoitustehtävissä 49 % ja puhumistehtävissä 44 % oppilaista. Luetun ymmärtämistehtävissä kouluarvosanaan 8 taitotaso (A2.2) ylsi 29 % oppilaista, kuullun ymmärtämistehtävissä 25 %.

Heikkoa osaamistasoa tuottamistaidoissa kuvaavalle taitotasolle A1.1 tai sen alle (kouluarvosana 5) jäi puhumistehtävissä 16 % ja kirjoitustehtävissä 17 % oppilaista. Tulkintataidoissa oppilaat menestyivät paremmin luetun ymmärtämisessä, missä kouluarvosanaan 5 (A1.2) jäi oppilaista viidennes, kuullun ymmärtämisessä vastaava osuus oli 32 %.

Oppilaista lähes noin puolet (49 %) ei saavuttanut missään osataidossa kouluarvosanaa 8 vastaavaa taitotasoa A2.1 tai A2.2. Kaikissa neljässä taidossa hyvän osaamisen saavutti 14 % oppilaista. Vuoden 2013 arviointiin verrattuna tulokset ovat laskeneet jonkin verran.

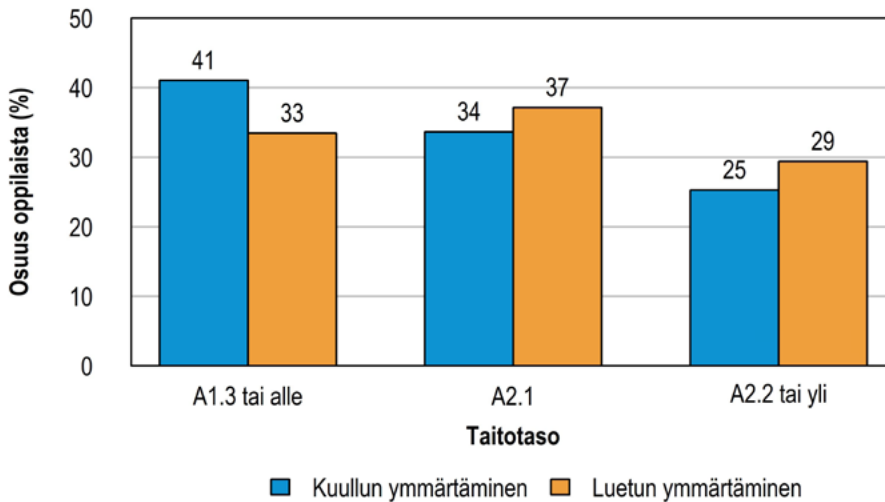
Tässä luvussa kuvaillaan oppilaiden saamat tulokset eri osataidoissa ja eri sisältöalueilla. Tulokset esitetään taitotasoina, jolloin taitotaso A2.2 vastaa tulkinta- ja vuorovaikutustaidoissa kouluarvosanaa 8, taitotaso A2.1 kouluarvosanaa 7 ja taitotaso A1.2 kouluarvosanaa 5. Kouluarvosanalle 6 ei ole päättöarvioinnin kriteereissä määritelty erillistä taitotasoa, mutta sen voi ajatella sijoittuvan kouluarvosanojen 5 ja 7 väliin jäävälle taitotasolle A1.3. Tuottamistaidoissa edellytetään tulkintataitoja jonkin verran heikompaa osaamista: kouluarvosanaa 8 vastaa taitotaso A2.1, kouluarvosanaa 7 taitotaso A1.3 ja kouluarvosanaa 5 taitotaso A1.1. Kouluarvosanojen 5 ja 7 väliin jäävä taitotaso A1.2 kuvaa kouluarvosanaa 6 vastaavaa osaamista, vaikka sitä ei POPS 2016:ssa ole erikseen mainittu.

Oppilaiden kielitaitoa arvioitiin tuottamistaitoja (puhuminen ja kirjoittaminen) ja tulkintataitoja (kuullun ja luetun ymmärtäminen) mittaavien tehtävien avulla. Oppilaiden taitoa toimia vuorovaikutuksessa arvioitiin epäsuorasti puhumisen yhdessä simulaatiotehtävässä ja molemmissa kirjoitustehtävissä. Tehtävät tehtiin kaikissa kouluissa pääosin samana päivänä. Koulut itse saivat valita heille parhaiten sopivan kellonajan ja ryhmitellä oppilaita tarpeen mukaan useampaan ryhmään.

Taito tulkita tekstejä

Oppilaiden taito tulkita tekstejä jäi kokonaisuudessaan tyydyttäväksi eli kouluarvosanaa 7 vastaavalle tasolle. Neljännes oppilaista (26 %) saavutti tulkintataidoissa vähintään hyvän osaamisen (taitotaso A2.2, kouluarvosana 8) ja runsas kolmannes (36 %) kouluarvosanan 7 (taitotaso A2.1). Hieman alle kolmannes oppilaista (31 %) ylsi tulkintataidoissa korkeintaan taitotasolle A1.2, mikä vastaa kouluarvosanaa 5.

Kun tulkintataitoja tarkastellaan erikseen kuullun ja luetun ymmärtämisen osalta (kuvio 3), huomataan, että oppilaiden luetun ymmärtämistäidot olivat jonkin verran kuullun ymmärtämistäitoja paremmat: oppilaista 29 % ylsi luetun ymmärtämistehtävissä vähintään hyvään osaamiseen (taitotaso A2.2), kuullun ymmärtämisessä 25 %. Noin neljä oppilasta kymmenestä jäi kuullun ymmärtämistehtävissä kouluarvosanaan 5 tai sen alle (taitotaso A1.3), luetun ymmärtämistehtävissä hiukan harvempi. Kuullun ymmärtämisen tuloksia tarkasteltaessa tulee kuitenkin huomioida, että osalla oppilaita oli teknisiä ongelmia joidenkin kuuntelutehtävien kanssa, ja jotkut oppilaat kokivat, että heidän kuunteluaan häiritsi muiden oppilaiden puhe ja luokan muu hälinä.



KUVIO 3. Kuullun ja luetun ymmärtämisen taitotasot.

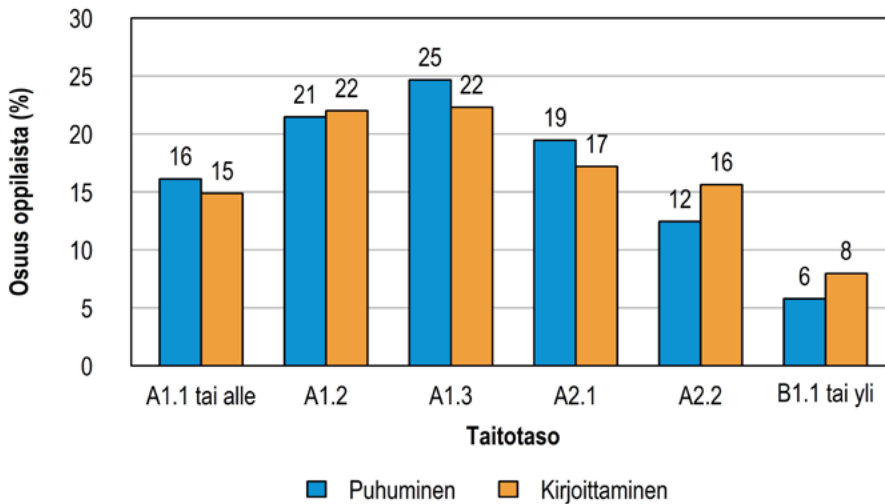
Yhteenvedon voidaan todeta, että kuullun ja luetun ymmärtämistehtävissä hyvän osaamisen taitotaso A2.2 alittui keskimäärin runsaalla taitotasolla, mikä tarkoittaa, että yli puolet oppilaista ylsi enintään tyydyttävään, kouluarvosanaa 7 vastaavaan, osaamiseen.

Taito tuottaa tekstejä ja taito toimia vuorovaikutuksessa

Taito tuottaa tekstejä sisältää oppilaiden osaamisen puhumis- ja kirjoitustehtävissä. Oppilaiden taitoa toimia vuorovaikutuksessa arvioitiin samanaikaisesti tuottamistaitojen kanssa videoidussa puhumistehtävässä (tehtävä 2) ja jossain määrin myös kirjoitustehtävässä 1.

Puhumistehtävien tuloksia tarkasteltaessa tulee huomioida puuttuvien tai tyhjen vastausten suuri määrä. Niille oppilaille, joilta puuttui vastaus, mallinnettiin kuitenkin sellainen (ks. luku 1.3.4) käyttäen heidän taustatietojaan (sukupuoli, käsitykset, kouluarvosana jne.) ja muiden tehtävien vastauksia. Analysoidussa aineistossa kaikilla oppilailla oli näin ollen jokin vastaus, joko aito tai mallinnettu. Näin meneteltiin siksi, että vastaamatta jättäneet olivat useammin heikkoja oppilaita, mikä puolestaan olisi vääristänyt tulosjakaumia. Tehtävittäin tarkasteltaessa eniten puuttuvia vastauksia oli *Kuvailu*-tehtävässä (15 %), vähiten *Kerro koulustasi*-tehtävässä (4 %).

Kirjoitustehtävissä puuttuvia vastauksia oli myös jonkin verran (Someviesti 3 % ja Sähköpostiviesti 14 %). Myös kirjoitustehtävissä puuttuvat vastaukset mallinnettiin, jotta tulosjakauma ei vääristyisi. Kirjoittamisen taitotasojakauma tehtävittäin on esitetty kuviossa 6. Kolmesta puhumistehtävästä ja kahdesta kirjoitustehtävästä lasketut keskiarvot on koottu taitotasoinnain kuvioon 4.

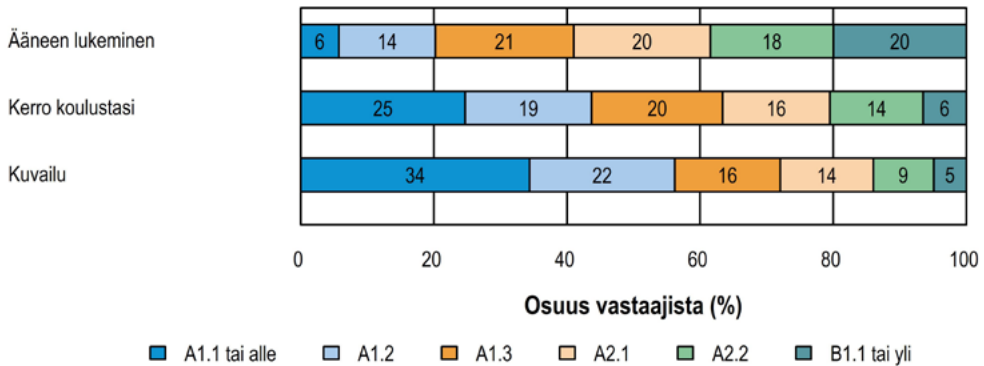


KUVIO 4. Puhumisen ja kirjoittamisen taitotasot.

Kuviosta 4 huomataan, että prosentuaalisesti eniten oppilaita jäi sekä puhumis- että kirjoitustehtävissä taitotasolle A1.3, mikä tarkoittaa tyydyttävää osaamista (kouluarvosana 7). Kouluarvosanaan 5 tai sen alle jäi puhumistehtävissä 16 % ja kirjoitustehtävissä 15 % oppilaista, mikä on selkeästi parempi tulos kuin tulkintataidoissa. Kouluarvosanaa 9 vastaavaan kiitettävään osaamiseen ylsi kirjoitustehtävissä 24 % oppilaista ja puhumistehtävissäkin 18 %. Vaikka suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin osaaminen oli parempaa tuottamistaidoissa kuin tulkintataidoissa niin taitotasoinen katsottuna osaaminen oli tulkintataidoissa ja tuottamistaidoissa suurin piirtein samantasoista.

Puhumis- ja kirjoitustehtävissä hyvän osaamisen taitotaso A2.1 alittui näin ollen runsaalla taitotasolla. Huomionarvoista kuitenkin on, että erityisesti kirjoitustehtävissä osa oppilaista selviytyi todella hyvin samaan aikaan kuin merkittäväällä osalla oppilaita osaaminen jäi enintään kohtalaiseksi.

Puhumis- ja kirjoitustehtävistä suoriutumista voidaan tarkastella myös tehtävittäin. Kuvioon 5 on koottu oppilaiden puhumistehtävissä saamat taitotasot tehtävittäin.



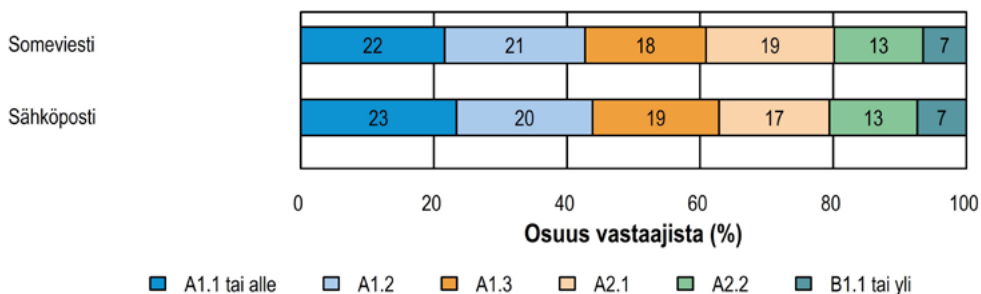
KUVIO 5. Puhumistehtävien taitotasot tehtävittäin.

Puhumistehtävissä oppilaat selviytyivät parhaiten lukemistehtävästä, jossa arvioitiin oppilaiden ruotsin kielen ääntämistä. Oppilaista 59 % ylsi tehtävässä vähintään hyvään osaamiseen. Viidennes oppilaista jäi tehtävässä 1 kohtalaiseen tai heikkoon osaamiseen.

Videoidulla puhumistehtävällä, *Kerro koulustasi*, arvioitiin oppilaiden taitoa toimia vuorovaikutuksessa. Runsas kolmannes oppilaista selviytyi tehtävästä vähintään kouluarvosanaa 8 vastaavalla taitotasolla A2.1. Neljännes oppilaista jäi tehtävässä taitotasolle A1.1 tai sen alle.

Kolmas tehtävä, *Kuvailu*, antoi oppilaille mahdollisuuden osoittaa ruotsin kielen taitoansa laajemmin ja vapaammin. Tämä tehtävä osoittautui oppilaille kaikkein vaikeimmaksi: oppilaista 34 % jäi tehtävässä taitotasolle A1.1 tai sen alle, mikä tarkoittaa, että he osasivat tuottaa vain muutamia yksittäisiä sanoja ja ilmauksia ruotsiksi. Oppilaista 14 % selviytyi tehtävästä hyvin ja yhtä suuri osuus jopa erinomaisesti.

Videoitu puhumistehtävä, *Kerro koulustasi*, oli tehtävätyyppi, jota käytettiin myös A-englannin oppimistulosten arvioinnissa keväällä 2021 ja B1-ruotsin arvioinnissa keväällä 2022. A-ruotsin arviointiin valikoituneet oppilaat olivat voineet harjoitella vastaavanlaista puhumistilannetta arvioinnin osassa 1, jossa tutustuttiin varsinaisen arvioinnin tehtävätyyppeihin. Etukäteen tiedettiin, että puhumistehtävät ovat ainakin osalle oppilaita erityisen jännittävä osa arviointia, varsinkin jos puhumista on kouluissa harjoiteltu vain vähän. Nämä reunaehdot huomioiden puhumistehtävät onnistuivat kuitenkin tyydyttävästi, joskin joillain oppilailla oli niissä teknisiä ongelmia. Esimerkiksi osalla oppilaita video ei käynnistynyt, mikä johtui tehtävän latautumisen hitaudesta. Valtaosalla tehtävät kuitenkin toimivat, ja A-ruotsin arvioinnissa voitiin arvioida ainakin jossain määrin myös oppilaiden taitoa toimia kasvokkaisessa vuorovaikutustilanteessa tuntemattoman henkilön kanssa. Vuoden 2013 arvioinnissa (Hildén ym. 2014) puhumistehtävät tehtiin oppilaspareittain.



KUVIO 6. Kirjoitustehtävien taitotasot tehtävittäin.

Oppilaiden tulokset kirjoitustehtävissä jakaantuivat varsin tasaisesti eri taitotasolle. Oppilaista noin viidennes jäi molemmissa kirjoitustehtävissä heikkoa osaamista vastaavalle taitotasolle A1.1 tai sen alle, mikä tarkoittaa, että he olivat avanneet tehtävän ja kirjoittaneet siihen sanan tai pari ruotsiksi tai jollain muulla kielellä. Vähintään hyvään osaamiseen ylsi noin neljä oppilasta kymmenestä.

Tuottamistaidoista voidaan yhteenvedona todeta, että oppilaiden osaaminen jäi kokonaisuudessaan kouluarvosanaan 7 (taitotaso A1.3). Oppilaista 40 % ylsi vähintään hyvään osaamiseen (A2.1) ja neljännes (26 %) kouluarvosanaan 7. Heikkoon osaamiseen (A1.1) jäi tuottamistaidoissa 11 % oppilaista.

Kielitaitoprofiilit

Yksittäisten osataitojen ohella oppilaiden kielitaidon vahvuuksia ja kehittämiskohteita voidaan kuvata myös ns. kielitaitoprofiilin avulla. Taulukkoon 7 on koottu oppilaiden kielitaitoprofiilit niiden 1 289 oppilaan osalta, joilla oli riittävä määrä suorituksia kaikista osataidoista. Oppilaista 102:lta (8 %) puuttuu jokin osataito kokonaan, ja 24 oppilaalta kaikki puhumis- ja kirjoitustehtävien vastaukset. Heidän kohdallaan tuottamistehtävien tulokset perustuvat tilastolliseen imputaatioon, joka kuvataan tarkemmin menetelmäluvussa 1.3.4.

Mallinnuksessa mukana olleista 1 289 oppilaasta lähes puolet (49 %) ei saavuttanut missään osataidossa hyvän osaamisen taitotasoa (kouluarvosana 8). Jos oppilas saavutti hyvän osaamisen vain yhdessä osataidossa, oli se yleisimmin luetun ymmärtäminen. Kaksi hyvän osaamisen taitotasoa saavutettiin yleisimmin tulkintataidoissa, eli kuullun ja luetun ymmärtämisessä, kolme osataittoa yhdistelmällä tulkintataidot ja puhuminen. Kaikissa neljässä osataidossa hyvän osaamisen taitotasolle ylsi vain 14 % kaikista oppilaista.

Tulos on selkeästi ristiriidassa oppilaiden ruotsista saamien päättöarvosanojen kanssa, sillä peräti 72 %:lla A1-ruotsin ja 69 %:lla A2-ruotsin oppilaista oli päättöarvosana 8 tai sitä korkeampi. Tulee kuitenkin muistaa, että päättöarvosanaan vaikuttavat kielitaidon lisäksi myös monet muut tekijät. Paremman osaamisen tason saavuttaminen jossain tavoitteessa voi myös kompensoida hylätyn tai heikomman suoriutumisen jossain muussa tavoitteessa (OPH 2020b). Arvioinnin tulosten ja kouluissa annettujen arvosanojen yhteyteen palataan tarkemmin luvussa 3.1.4.

TAULUKKO 8. Oppilaiden kielitaitoprofiilit suhteessa hyvän osaamisen taitotasoihin.

Montako osataittoa	Osataito	Oppilaiden lukumäärä	Oppilaita %
Ei yhtään osataittoa		635	49 %
Yksi osataito		202	16 %
	Kuultu	33	3 %
	Luettu	37	3 %
	Puhuminen	92	7 %
	Kirjoittaminen	40	3 %
Kaksi osataittoa		144	11 %
	Kuultu + Luettu	24	2 %
	Kuultu + Puhuminen	15	1 %
	Kuultu + Kirjoittaminen	10	1 %
	Luettu + Puhuminen	23	2 %
	Luettu + Kirjoittaminen	14	1 %
	Puhuminen + Kirjoittaminen	58	4 %
Kolme osataittoa		124	10 %
	Kuultu + Luettu + Puhuminen	23	2 %
	Kuultu + Luettu + Kirjoittaminen	11	1 %
	Kuultu + Puhuminen + Kirjoittaminen	27	2 %
	Luettu + Puhuminen + Kirjoittaminen	63	5 %
Kaikki neljä osataittoa		184	14 %
Yhteensä		1289	100 %

Yhteenveto oppilaiden kielitaidosta

Alla olevaan taulukkoon on koottu oppilaiden tulokset osataidoittain. Tuottamistaitojen osalta alimmat taitotasot (alle A1.1 ja A1.1) on yhdistetty vastaamaan taitotasojen määrittelyssä (standard setting) saatuja tulkintataitojen taitotasoluokkia. Taulukosta kannattaa huomata, että hyvän osaamisen taitotaso on eri tuottamis- ja tulkintataidoissa, mikä näkyy selkeinä eroina kouluarvosanan 8 saavuttaneiden osuuksissa.

TAULUKKO 9. Hyvän osaamistason saavuttaneiden osuudet osataidoittain.

Taitotasot	Kuullun ymmärtäminen (%)	Luetun ymmärtäminen (%)	Puhuminen (%)	Kirjoittaminen (%)
A1.1 tai alle	2,2	1,7	15,9	17,0
A1.2	29,5	18,0	21,6	21,8
A1.3	9,4	13,8	24,8	22,5
A2.1	33,8	37,2	19,6	17,2
A2.2	25,3	29,4	18,1	23,5
B1.1			5,9	8,0
Vähintään hyvän osaamisen (kouluarvosana 8) saavuttaneet				
A2.1			43,6	48,7
A2.2	25,3	29,4		

Taitotasot	Kuullun ymmärtäminen (%)	Luetun ymmärtäminen (%)	Puhuminen (%)	Kirjoittaminen (%)
Hyvän osaamisen alle jääneet				
	74,7	70,6	56,4	51,3
H (8) / A2.1 saavutettiin			Tyydyttävästi	Tyydyttävästi
H (8) / A2.2 saavutettiin	Tyydyttävästi	Tyydyttävästi		

Kuten taulukosta 8 huomataan, jää valtaosa (yli 50 %) oppilaista kaikissa osataidoissa hyvän osaamistason alapuolelle, mikä tarkoittaa, että he eivät yllä kouluarvosanaa 8 vastaavalle tasolle. Kuullun ja luetun ymmärtämisessä oppilaiden osaaminen jää näin ollen tyydyttäväksi (kouluarvosana 7), samoin puhumisessa ja kirjoittamisessa. Jos oppilaiden osaamista kielitaidon eri osa-alueilla tarkasteltaisiin suhteessa yhteen ja samaan taitotasoon (esim. A2.2), puhumistehtävissä vähintään hyvään osaamiseen ylittäisi oppilaista 24 % ja kirjoitustehtävissä 32 % oppilaista. Tällöin oppilaiden tuottamistaidot jäisivät keskimäärin kohtalaisiksi, sillä yli puolet oppilaista ylittäisi enintään taitotasolle A1.3 eli kaksi tasoa taitotasoa A2.2 alemmalle tasolle. Oppilaiden kokonaiskielitaito jäisi tällöin tyydyttävän ja kohtalaisen välimaastoon. Tämän arvioinnin tulosten valossa ei näin ollen ole perusteita ehdottaa hyvän osaamistason nostamista tuottamistaidoissa samalle taitotasolle kuin se nyt on tulkintataidoissa. Kokonaan toinen kysymys on kuitenkin, missä määrin oppilaiden kirjoitustaidot taitotasolla A2.1 ovat riittävät jatko-opinnoissa pärjäämisen kannalta.

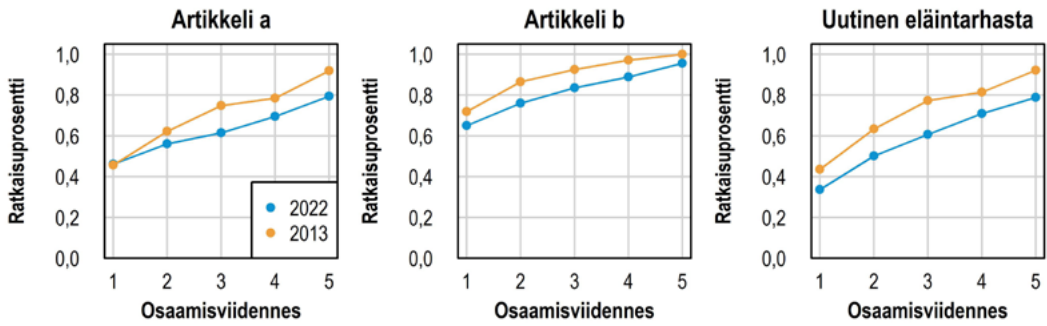
Yhteenvetona oppilaiden kielitaidosta voidaan todeta, että oppilaat saavuttavat opetussuunnitelman hyvän osaamisen tavoitteet tyydyttävästi niin taito tulkita tekstejä kuin taito tuottaa tekstejä -sisältöalueilla. Oppilaiden kielitaito jää kokonaisuudessaan enintään tyydyttäväksi, mikä vastaa kouluarvosanaa 7 ja taitotasoa A2.1 (tulkinta) ja A1.3 (tuottaminen).

Tulosten vertailua vuoden 2013 A-ruotsin arviointituloksiin

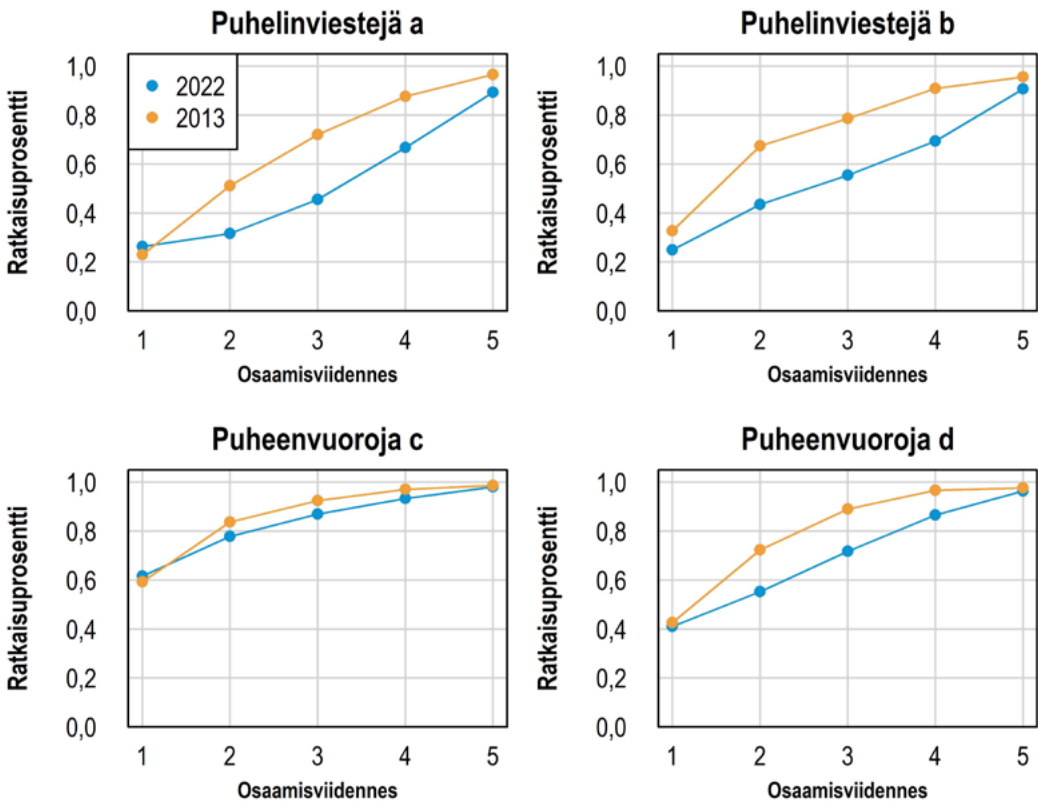
Jos arvioinnin tuloksia verrataan edelliseen, vuoden 2013 arviointiin (Hildén & Rautopuro 2014), näyttää A-ruotsin osaaminen heikentyneen melko paljon viimeisten 10 vuoden aikana. Tulee kuitenkin muistaa, että arvioinnin tehtävät ja toteutustapa olivat vuonna 2022 erilaiset kuin vuonna 2013, mikä vaikeuttaa suorien vertailujen tekemistä. Vuonna 2022 arviointi oli digitaalinen toisin kuin vuonna 2013, jolloin tehtävät tehtiin kynällä ja paperilla. Myös opetussuunnitelman perusteet ovat vaihtuneet arviointien välillä. Lisäksi taitotasojen määrittelyssä käytettiin vuonna 2013 eri standard setting -menetelmää kuin vuonna 2022, mikä voi myös osaltaan näkyä esimerkiksi tulkintatehtävissä ylimpiä taitotasoa saavuttaneiden osuuksissa.

Vuoden 2013 arvioinnissa oppilaiden kuullun ymmärtämis- ja puhumistaidot olivat erinomaiset, luetun ymmärtämis- ja kirjoitustaidot hyvät. Osaaminen on näin ollen heikentynyt keskimäärin yhdestä kahteen taitotasoa, sillä vuonna 2022 tulokset jäivät kaikissa osataidoissa tyydyttäväksi. Tulos ei ole yllättävä, sillä myös muissa Karvin digitaalisesti toteutetuissa arvioinneissa, kuten esimerkiksi matematiikassa ja A-englannissa, on osaamisen havaittu laskeneen kynä-paperi-arviointeihin verrattuna (esim. Metsämuuronen 2023; Härmälä & Marjanen 2022; Härmälä & Marjanen 2023).

Kuvioissa 7 ja 8 osaamistason eroja eri arviointikerroilla havainnollistetaan kuullun ja luetun ymmärtämisen yhteisten osioiden avulla. Vuosien 2022 ja 2013 arvioinneissa oli luetun ymmärtämisessä kolme ja kuullun ymmärtämisessä neljä yhteistä osiota (ks. taulukot 3 ja 4). Koska yhteisten osioiden lukumäärä on pieni, voidaan niiden avulla tarkastella osaamisen kehittymistä vain hyvin rajallisesti.



KUVIO 7. Luetun ymmärtämisen yhteisten osioiden ratkaisuosuudet vuosien 2013 ja 2022 arvioinneissa.



KUVIO 8. Kuullun ymmärtämisen yhteisten osioiden ratkaisuosuudet vuosien 2013 ja 2021 arvioinneissa.

Kuvioista 7 ja 8 huomataan, että vuoden 2022 osaaminen on kaikissa yhteisissä osioissa heikompaa kuin vuonna 2013 (poikkeuksena *Puheenvuoroja*, osio c). Erot heikoiten ja parhaiten osanneiden välillä ovat pieniä tai niitä ei juurikaan ole. Sen sijaan keskitasoisten oppilaiden osaamisero joissain osioissa on lähes parikymmentä prosenttiyksikköä (*Puhelinviestejä* osiot a ja b), mikä on jo noin 5 pistettä koko osakokeen tasolla. Esimerkiksi kuullun ymmärtämisessä viiden pisteen ero tarkoittaa melkein yhtä taitotasoa.

Myös kirjoitustehtävien tuloksissa on jonkin verran laskua eri arviointikertojen välillä, mutta ei yhtä paljon kuin ymmärtämistaidoissa. Kirjoitustehtävien tulosten heikkeneminen näkyy niin, että vuonna 2022 oppilaista 24 % ylsi taitotasolle A2.2 tai sen yli, vuonna 2013 vastaava osuus oli 37 %.

Osaamisen heikkenemiseen yhteydessä olevia tekijöitä voidaan tässä vain spekuloida. Yksi mahdollinen tekijä voi olla eri standard setting -menetelmän käyttäminen vuoden 2013 ja 2022 arvioinneissa. Erilaisia standard setting -menetelmiä on useita kymmeniä (Cizek 2012), ja niillä voidaan päätyä hyvinkin erilaisiin tuloksiin johtuen muun muassa taitotasorajojen määrittelyssä käytetyistä kriteereistä ja panelistien omista tulkinnoista eri taitotasoilla edellytetystä osaamisesta. Tutkimuskirjallisuudessa suositellaan siksi useamman kuin yhden menetelmän käyttöä rinnakkain tulosten luotettavuuden varmistamiseksi.

Toinen tuloksien heikentymiseen mahdollisesti yhteydessä oleva tekijä voi olla, että kaikki oppilaat eivät tee arviointitehtäviä tietokoneella yhtä vakavasti ja sinnikkäästi kuin perinteisissä paperikokeissa. Digitaalisessa ympäristössä myös vastausten tarkastaminen voi oppilailta jäädä vähemmälle huomiolle kuin paperikokeessa. Karvin arvioinnissa digitaalinen järjestelmä ei pakottanut oppilaita vastamaan kaikkiin tehtäviin, joten joillain oppilailla on voinut myös epähuomiossa, tai jopa tarkoituksella, jäädä tyhjiä vastauksia (ks. taulukko 12). Yksi mahdollinen syy tulosten laskuun voi olla myös, että kansallisissa low-stakes arvioinneissa oppilaiden into yrittää parhaansa ei ole samaa luokkaa kuin esimerkiksi ylioppilastutkinnossa, missä menestymisen perusteella tehdään oppilaan tulevaisuutta koskevia tärkeitä päätöksiä. Opettajilta keräämämme palautteen perusteella Karvin arvioinnin tulokset eivät ainakaan osassa kouluja vaikuttaneet oppilaan päätötarviointiin millään tavalla, osassa kouluja ainoastaan arvosanaa nostavasti. Tämä voi näkyä myös oppilaiden innossa tehdä tehtävät parhaansa yrittäen. Tarvitaan lisäselvityksiä siitä, millaisia eroja eri arviointikerroilla mitattujen ymmärtämistaitojen laadullisissa piirteissä on: onko tietynlainen osaaminen, kuten esimerkiksi johtopäätösten tekeminen, heikentynyt vuosien mittaan, vai onko tehtävien teemoissa ja aihepiireissä jotain sellaista, mikä ei enää kiinnosta nykynuoria.

Mahdollisia lisäselvityksiä osaamistason laskuun voidaan etsiä myös koronasta ja sen vaikutuksista opetukseen ja oppimiseen. Eri yhteyksissä on todettu (Metsämuuronen ym. 2021), että erityisesti heikoimmilla oppilailla korona-aika on lisännyt osaamisvajetta. On myös mahdollista, että opettaja on puhunut etätunneilla aiempaa vähemmän ruotsia ja opetuksen sisältökin on voinut olla osin erilainen kuin ennen pandemiaa. Joissain oppilasvastauksissa todettiin muun muassa, että kuullun ymmärtämisen tehtäviä tehtiin koronan ja etäopiskelun aikana vähemmän kuin ennen koronaa. Yksi hyvin todennäköinen syy osaamistason laskuun pidemmällä aikajänteellä voi myös olla ruotsin muuttuminen valinnaiseksi aineeksi ylioppilastutkinnossa vuonna 2005. Ruotsin vapaaehtoisuus on entisestään heikentänyt oppilaiden halua opiskella ruotsia tavoitteellisesti. Myös ylioppilastutkinnossa ruotsin kirjoittaneiden osaaminen on heikentynyt viimeisten 10 vuoden aikana. Tämä tarkoittaa, että ne, jotka ruotsin kirjoittavat, ovat kielitaidoltaan yhä heikompia. Osaamisen heikkeneminen tulee erityisesti esiin kirjoitustehtävissä, joissa osa oppilaista ei osaa muodostaa edes yksinkertaisia lauseita ruotsiksi.

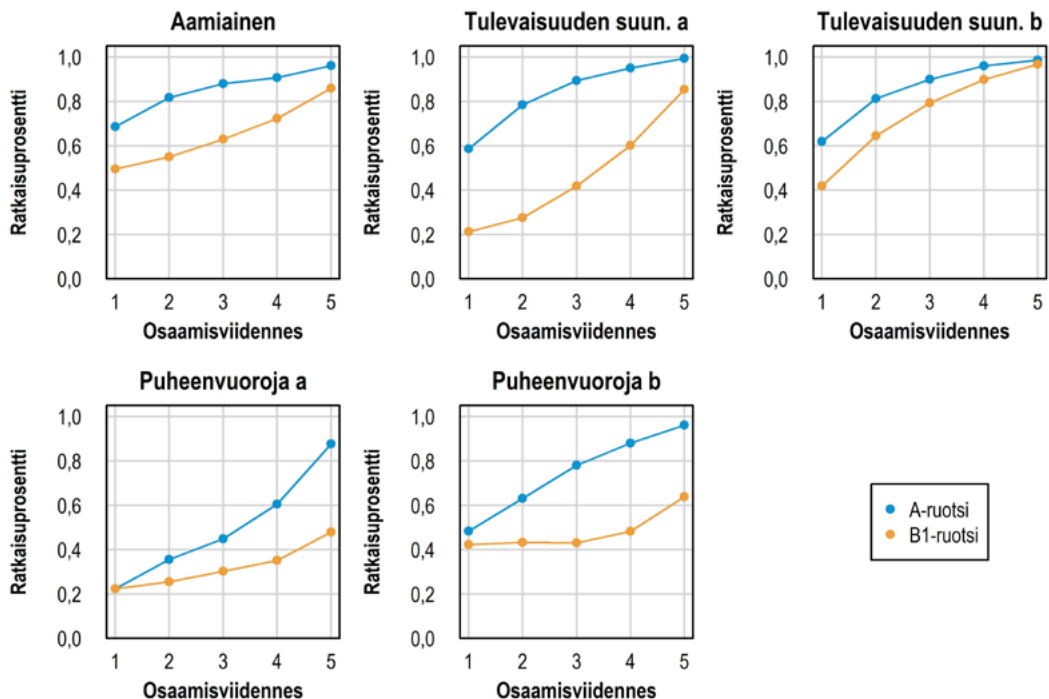
Yksi syy ruotsin osaamisen heikkenemiseen voi myös piillä kielten opiskelussa yleensä tarvittujen sitkeyden ja pitkäjänteisyyden puutteessa. Nuoret oppivat englantia lähes huomaamatta koulun ulkopuolella, sillä he käyttävät englantia paljon harrastuksissaan ja sosiaalisessa mediassa (Härmälä & Marjanen 2022; Meriläinen & Härmälä tulossa). Ruotsin kielen oppimiseen tarvitaan kuitenkin enemmän sitkeyttä ja työtä kuin englannin oppimiseen, sillä ruotsin kieli ei usein ole englannin tavoin läsnä nuorten vapaa-ajassa, eikä harrastuksissa. Vaikka mahdollisuuksia ruotsin oppimiseen on, niin jostain syystä intoa ja halua niiden hyödyntämiseen ei kaikilla oppilailta ehkä ole A-ruotsissakaan. Olisi myös mielenkiintoista tietää, missä määrin A-ruotsin valitseminen on oppilaiden itsensä tekemä ja missä määrin valintaan on vaikuttanut huoltajien ja perheen preferenssit.

Osaamistason laskuun yhteydessä olevia tekijöitä on syytä pohtia laajemmin ja yli oppiainerajojen. Useissa Karvin arvioinneissa, kuten esimerkiksi matematiikassa ja äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineissa (Metsämuuronen ym. 2021; Kauppinen & Marjanen 2019), on viime vuosina havaittu osaamisen heikkeneminen, joten ei liene kyse enää mistään yksittäistapauksesta. Myös oppilaiden jaksaminen on heikentynyt ja erilaiset koulun sisäiset ongelmatilanteet ja koulupoissaolot ovat yleistyneet (Summanen ym. 2018; Markkanen 2023).

Tulosten vertailua vuoden 2022 B1-ruotsin arviointituloksiin

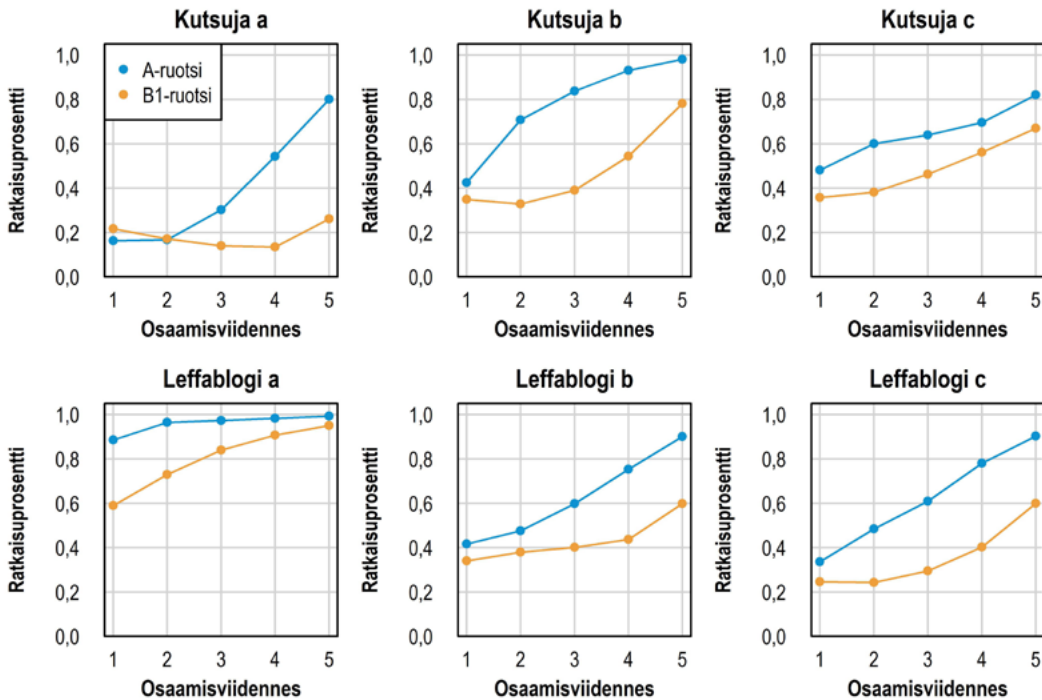
A-ruotsin tuloksia vuonna 2022 voidaan vertailla myös B1-ruotsin tuloksiin molemmissa oppimäärissä olleiden yhteisten osioiden avulla. Kuullun ymmärtämistehtävissä yhteisiä osioita oli viisi (ks. kuvio 9).

Kuviosta 9 huomataan, että oppilaiden osaaminen A-ruotsissa oli parempaa, kuten olettaa saattaa. Erityisesti *Puheenvuoroja*-tehtävässä, jossa oppilaan piti valita kuulemaansa puheenvuoroon sopiva reagointilause, B1-ruotsin oppilaiden ratkaisuosuudet jäivät selkeästi matalammiksi kuin A-ruotsissa. Sen sijaan *Tulevaisuuden suunnitelmia* -tehtävän osiossa b osaamiserot näkyvät erityisesti heikoimmilla taitotasolla, ei niinkään parhaiten osanneiden osuuksissa. Kyseisessä osiossa kysyttiin oppilaan kesäsuunnitelmia ja vastaus sanottiin tallenteella selkeästi.



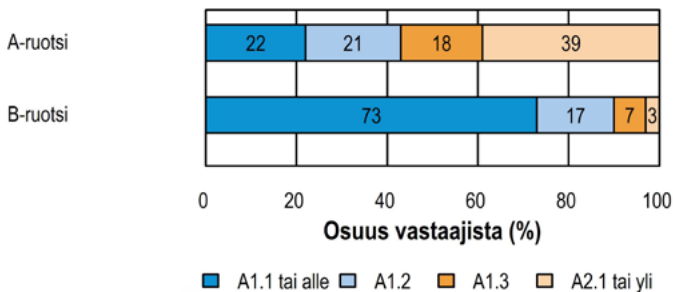
KUVIO 9. A- ja B1-ruotsin yhteiset kuullun ymmärtämisen osiot ratkaisuosuuksineen.

Luetun ymmärtämisessä yhteisiä osioita oli kuusi (ks. kuvio 10) ja myös niissä A-ruotsin oppilaiden osaaminen oli parempaa. *Leffablogin* osio a oli tosin molemmissa oppimäärissä varsin helppo ja varsinkin A-oppimäärässä lähes kaikki oppilaat vastasivat siihen oikein.



KUVIO 10.A- ja B1-ruotsin yhteiset luetun ymmärtämisen osiot ratkaisuosuuksineen.

Kirjoitustehtävissä molemmille oppimäärille yhteinen osio oli *Someviesti*. Oppilaiden siinä saavuttamat taitotasot oppimäärittäin on esitetty kuviossa 11.



KUVIO 11. A- ja B-oppimäärän kirjoittamisen linkkitehtävissä saavutetut taitotasot.

Kuviosta 11 nähdään selkeästi, että oppilaat saivat eri oppimäärille yhteisestä linkkitehtävissä huomattavasti heikompia taitotasoja B1-ruotsissa kuin A-ruotsissa. A-ruotsissa tavallisin taitotaso oli vähintään kouluarvosanaa 8 vastaava taitotaso A2.1 ja B1-ruotsissa kouluarvosanaa 5 vastaava taitotaso A1.1 tai jopa sen alle.

Oppilaiden taustatekijöiden yhteydet kielitaitoon

Oppilaiden taustatekijöistä tarkasteltiin muun muassa sukupuolen, jatkokoulutus suunnitelmien, huoltajien koulutustaustan, ruotsin oppimäärän ja päättöarvosanan sekä läksiyhteyden käytetyn ajan yhteyttä osaamiseen.

Suurimmat erot oppilaiden kielitaidossa havaittiin, kun tuloksia tarkasteltiin oppilaiden jatkokoulutus suunnitelmien mukaan. Erot lukioon tai ammatilliseen koulutukseen aikovien kielitaidossa olivat suuria tai keskisuuria.

Tyttöjen ja poikien osaamisessa oli vain pieniä eroja. Huoltajien koulutustaustan yhteydestä oppilaiden osaamiseen ei voida tässä arvioinnissa tehdä pitkälle ulottuvia johtopäätöksiä, sillä tieto huoltajien koulutustaustasta jäi puuttumaan noin kolmannekselta oppilaita. Varovainen johtopäätös on, että yliopistotaustaisten huoltajien lapset menestyivät eri osatiedoissa perusasteen tai toisen asteen suorittaneiden huoltajien lapsia paremmin. Heidän parempi osaamisensa näkyi hyvään osaamiseen yltäneiden osuuksissa.

Valtaosa arviointiin osallistuneista oppilaista oli opiskellut ruotsia A2-oppimäärän mukaisesti. Oppimäärien väliset erot osaamisessa olivat pieniä tai keskisuuria ja näkyivät ennen kaikkea hyvään osaamiseen yltäneiden osuuksissa.

Oppilaiden taustatekijöiden yhteyttä osaamiseen tarkasteltiin myös oppilaiden saamiensa kouluarvosanojen kautta: tyttöjen päättöarvosanat olivat poikien arvosanoja lähes yhden arvosanan korkeammat, vaikka arvioinnin tulosten mukaan erot tyttöjen ja poikien osaamisessa olivat vain pieniä. Lukioon aikovilla päättöarvosanat olivat keskimäärin 1,6 arvosanaa korkeammat kuin ammatilliseen koulutukseen menevillä.

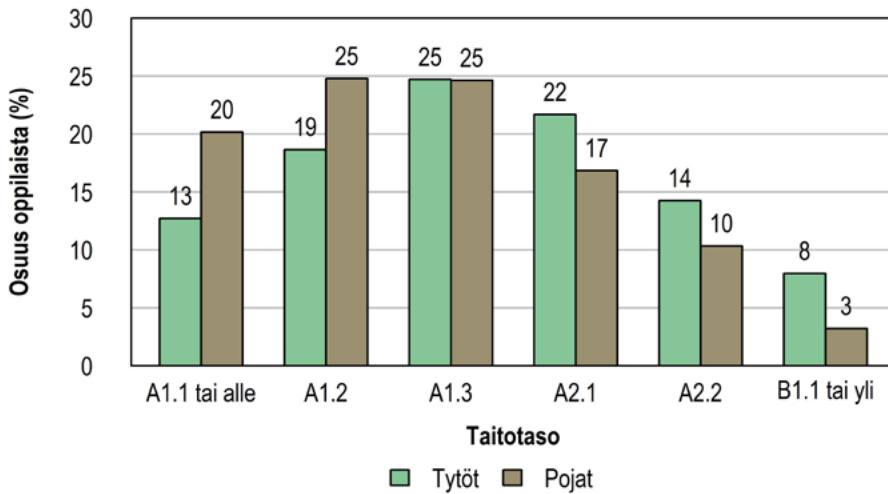
Seuraavaksi osaamista tarkastellaan suhteessa taustatekijöihin, kuten oppilaan sukupuoleen, jatko-opintosuunnitelmiin, huoltajien koulutustaustaan ja A-ruotsin oppimäärään.

Oppilaan sukupuoli

Arviointiin osallistui 786 tyttöä ja 653 poikaa. Erot tyttöjen ja poikien osaamisessa olivat pieniä kaikissa osatiedoissa.

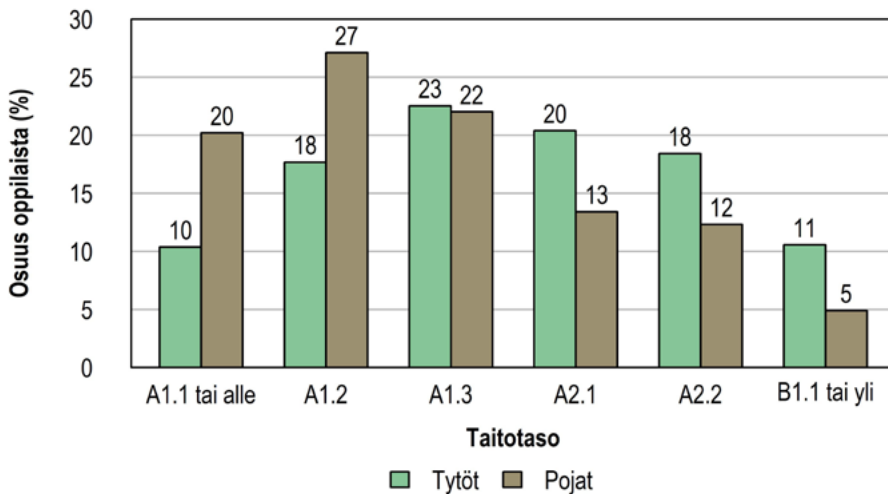
Kuullun ymmärtämisessä vähintään hyvään osaamiseen (A2.2 tai yli) yltäneiden tyttöjen osuus (31 %) oli noin 12 prosenttiyksikköä poikien osuutta suurempi. Vastaavasti heikon osaamisen taitotasolla tyttöjä oli 14 % vähemmän kuin poikia (tyttöjä 25 %, poikia 39 %). Luetun ymmärtämisessä tyttöjen ja poikien väliset erot olivat samaa suuruusluokkaa: tytöistä vähintään hyvään osaamiseen ylsi 36 %, pojista 21 %. Heikkoon osaamiseen (kouluarvosana 5) jääneissä tyttöjä oli 14 %, poikia 26 %.

Puhumisen taitotasot sukupuolittain on esitetty kuviossa 12. Kouluarvosanaa 7 vastaavalla taitotasolla A1.3 tyttöjä ja poikia on yhtä suuri osuus, sitä alemmilla taitotasoilla poikia on noin 10 prosenttiyksikköä tyttöjä enemmän. Kolmella ylimmällä taitotasolla tyttöjä on runsas 10 prosenttiyksikköä poikia enemmän.



KUVIO 12. Puhumisen taitotasot sukupuolittain.

Kirjoitustehtävissä sukupuolten väliset erot ovat hyvin samankaltaiset (kuvio 13). Pojista kohtalaiseen tai heikkoon osaamiseen jää kuitenkin hieman suurempi osuus kuin puhumistehtävissä. Myös kouluarvosanoihin 8 tai 9 yltäneissä on hieman suurempi osuus tyttöjä kuin puhumistehtävissä.



KUVIO 13. Kirjoittamisen taitotasot sukupuolittain.

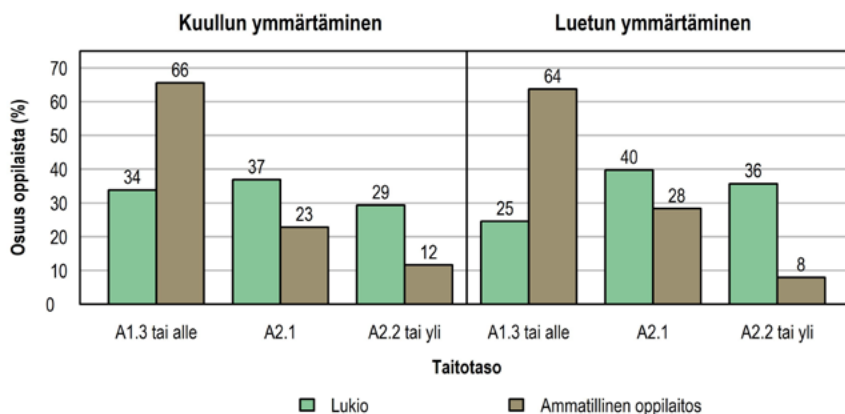
Kun tyttöjen ja poikien tuloksia vertaa B1-ruotsin vastaaviin, huomataan jonkin verran eroja. Erityisesti luetun ymmärtämisessä ja puhumisessa erot tyttöjen ja poikien välillä ovat A-ruotsissa pienemmät kuin B1-ruotsissa, missä ne olivat keskisuuria.

Oppilaan jatkokoulutussuunnitelmat

Oppilailta kysyttiin, mitä he aikovat tehdä perusopetuksen jälkeen. Vastausvaihtoehdoista lisävalmiuksien hankkiminen (VALMA/ LUVA⁷), väli vuoden pitäminen ja töihin meneminen laskettiin puuttuvaksi tiedoksi. Jäljelle jäivät pyrkiminen ammatilliseen oppilaitokseen tai lukioon. Kysymykseen vastanneista 1 203 oppilaasta 939 (78 %) ilmoitti hakevansa lukioon ja loput 264 ammatilliseen oppilaitokseen. Puuttuvia vastauksia oli 236⁸. Tytöissä lukioon aikovia oli selkeästi (18 %-yksikköä) poikia enemmän (tytöt 551, pojat 388). A-ruotsin opiskelu näyttäisikin olevan suosituinta lukioon aikovien tyttöjen keskuudessa.

Lukioon ja ammatilliseen koulutukseen aikovien oppilaiden kielitaidossa oli suuria eroja kaikissa muissa osataidoissa paitsi kuullun ymmärtämisessä, jossa siinäkin erot olivat keskisuuria. Lukioon aikovista 29 % saavutti kuullun ymmärtämisen tehtävissä vähintään hyvän osaamisen taitotason, ammatilliseen koulutukseen aikovista 12 %. Luetun ymmärtämistehtävissä ero oli vieläkin suurempi lukioon menevien eduksi: lukioon aikovista 36 % saavutti vähintään kouluarvosanan 8 (taitotaso A2.2), ammatilliseen koulutukseen aikovista noin yksi oppilas kymmenestä (9 %). Ammatilliseen koulutukseen aikovista 43 % jäi luetun ymmärtämistehtävissä kouluarvosanaan 5, kuullun ymmärtämistehtävissä vieläkin suurempi osuus (56 %).

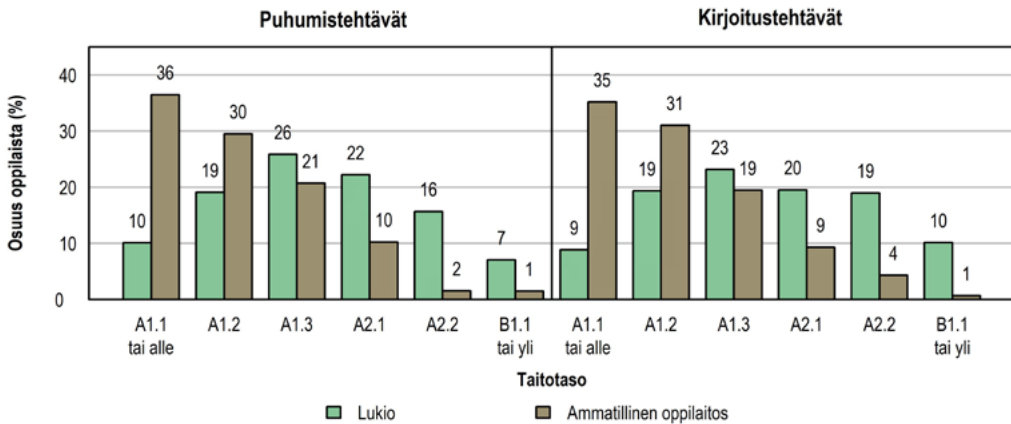
Myös taito tuottaa tekstejä -sisältöalueella erot lukioon ja ammatilliseen aikovien välillä olivat suuret. Puhumistehtävissä 45 % lukioon aikovista oppilaista saavutti taitotason A2.1, ammatilliseen koulutukseen aikovista 13 %. Kouluarvosanaan 5 tai sen alle jäi ammatilliseen koulutukseen aikovista noin kolmannes, lukioon hakevista joka kymmenes. Kirjoitustehtävissä erot lukioon ja ammatilliseen koulutukseen aikovien välillä olivat samaa luokkaa: runsas kolmannes ammatilliseen koulutukseen aikovista ei saanut kirjoitustehtävistä edes alinta taitotasoa A1.1, lukioon aikovista harvempi kuin yksi oppilas kymmenestä. Lukioon aikovien osalta kirjoitustehtävien tulokset ovat melko hyvät suhteessa hyvän osaamisen tavoitetasoon, sillä lähes puolet (49 %) lukioon aikovista ylsi kirjoitustehtävissä vähintään kouluarvosanaa 8 vastaavalle taitotasolle A2.1. Kuvioihin 14 ja 15 on koottu oppilaiden taitosajakaumat eri osataidoissa jatko-opintosuunnitelmien mukaan eriteltyinä.



KUVIO 14. Kuullun ja luetun ymmärtämisen taitotasot jatkokoulutussuunnitelmien mukaan eriteltyinä.

7 1.8.2022 alkaen TUVA Mitä on tutkintokoulutukseen valmentava koulutus (TUVA)? | Opetushallitus (oph.fi)

8 Puuttuvissa vastauksissa mukana ovat myös VALMAan ym. aikoneet oppilaat.



KUVIO 15. Puhumisen ja kirjoittamisen taitotasot jatkokoulutus suunnitelmien mukaan eriteltynä.

Yhteenvedona voidaan todeta, että lukioon aikovien ruotsin kielen taito on kaikissa osataidoissa huomattavasti parempi kuin ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien. Myös lukioon aikovien ruotsin kielen taito on kuitenkin kokonaisuudessaan vain tyydyttävää, eli vastaa kouluarvosanaa 7. Tämä tarkoittaa, että lukion aikana opiskelijan on panostettava huomattavasti ruotsin opiskeluun, mikäli hän aikoo suorittaa ylioppilastutkinnon A-oppimäärän hyvällä arvosanalla.

Eri osataitojen tuloksissa on vain pieniä eroja sukupuolittain, mikä on myönteinen tulos. Tyttöjen ja poikien välillä havaitut pienet erot olivat samaa suuruusluokkaa ammatilliseen koulutukseen ja lukioon aikovien välillä, mikä tarkoittaa, että osaamiserot eivät ole yhteydessä sukupuoleen vaan ennen kaikkea oppilaan jatkokoulutus suunnitelmiin. Oppilaiden saamat päättöarvosanat olivat kuitenkin huomattavasti korkeammat lukioon kuin ammatilliseen koulutukseen aikovilla (lukio 8,5, ammatillinen 6,9), joskin tyttöjen ja poikien välinen ero on vähän suurempi ammatilliseen koulutukseen kuin lukioon aikovien välillä. Koulussa saatujen arvosanojen ja opiskelumotivaation lisäksi (Kangasvieri 2021) oppilaiden jatko-opintosuunnitelmiin vaikuttavat toki monet muut asiat, kuten perhe, kaverit, harrastukset, alueelliset ja sosiokulttuuriset tekijät (Lahtinen 2019), joita tässä arvioinnissa ei tarkemmin selvitetty.

Huoltajien koulutustausta

Huoltajien koulutustaustaa kysyttiin oppilailta asteikolla perusaste – toinen aste – ammatti-korkeakoulu – yliopisto. Oppilaita ohjeistettiin tiedustelemaan asiaa kotona ennen taustakyselyyn vastaamista. Tieto äidin koulutustaustasta jäi tästä huolimatta puuttumaan oppilaista noin kolmannekselta (31 %). Myös tieto isän koulutustaustasta puuttui noin kolmanneksella (33 %).

Niille oppilaille, joilta tieto huoltajien koulutustaustasta puuttui, tämä tieto mallinnettiin käyttämällä muita oppilasta koskevia taustatietoja. Mallintamisella pyrittiin ehkäisemään aineiston vääristymistä, mutta siinä tuskin onnistuttiin täydellisesti. Koska tietoja huoltajien koulutustaustasta puuttui paljon ja niitä jouduttiin mallintamaan runsaasti, tuloksiin huoltajien koulutustaustan ja oppilaiden osaamisen yhteydestä kannattaa suhtautua suurin varauksin. Huoltajien koulutustausta on esitetty taulukossa 9.

TAULUKKO 10. Huoltajien koulutustausta.

Koulutustausta	Äiti	Isä
Perusaste tai toinen aste	223 (22 %)	314 (33 %)
Ammattikorkeakoulu	268 (27 %)	253 (26 %)
Yliopisto	505 (51 %)	395 (41 %)
Puuttuvia	443 (31 %)	477 (33 %)

Huoltajien koulutustaustan yhteys oppilaiden osaamiseen näkyi keskisuurina eroina perusasteen tai yliopistotutkinnon suorittaneiden vanhempien lasten välillä luetun ymmärtämisessä, puhumisessa ja kirjoittamisessa. Yliopistotaustaisten huoltajien lapsissa oli eniten näissä osataidoissa vähintään hyvään osaamisen yltäneitä. Vain perusasteen tai toisen asteen suorittaneiden huoltajien lapsissa oli vastaavasti eniten heikoimmille taitotasolle jääneitä. Esimerkiksi luetun ymmärtämistehtävissä vähintään hyvään osaamiseen yltäneitä oli yliopistotaustaisten isien lapsista 39 % ja äitien lapsista 36 %. Vastaavat osuudet perusasteen suorittaneiden huoltajien lapsilla olivat 20 % ja 17 %. Puhumis- ja kirjoitustehtävissä vähintään hyvän osaamisen saavutti yliopistotaustaisten huoltajien lapsista noin 20 % suurempi osuus kuin perus- tai toisen asteen suorittaneiden huoltajien lapsista. Kuullun ymmärtämisessä huoltajien koulutustaustasta johtuvat erot olivat pieniä tai niitä ei ollut lainkaan.

Ruotsin läksyihin käytetty aika

Oppilaiden taustakyselyssä selvitettiin oppilaiden läksyihin käyttämää aikaa asteikolla *en käytä aikaa ruotsin läksyihin – alle 15 minuuttia – 31–60 minuuttia – yli 60 minuuttia – meillä ei ole ruotsista läksyjä*.

Oppilaat käyttivät ruotsin läksyihin aikaa keskimäärin 15 minuutista puoleen tuntiin. Oppilaista vajaa kolmannes (31 %) käytti alle 15 minuuttia ja vain pieni osa oppilaista (9 %) ei yhtään. B1-ruotsiin verrattuna (Härmälä & Marjanen 2023), oppilaat käyttivät A-ruotsin läksyihin keskimäärin jonkin verran enemmän aikaa.

Oppilaiden läksyihin käyttämällä ajan pituudella ei ollut yhteyttä osaamiseen. Sitä miksi näin oli, voidaan vain spekuloida: onko syynä se, että kotiläksyjä ei juurikaan anneta, vai että niitä ei tehdä.

Ruotsin oppimäärä

Arviointiin osallistuneista oppilaista valtaosa (81 %) oli opiskellut ruotsia A2-oppimäärän mukaisesti. Oppilaiden osaamisessa oli oppimäärän mukaisia eroja, eli A1-oppimäärän mukaan opiskelleiden tulokset olivat parempia kuin A2-oppimäärää opiskelleilla. Erot olivat kuitenkin pieniä muissa osataidoissa kuin kuullun ymmärtämisessä, missä ne olivat keskisuuria. Kuullun ymmärtämisessä A1-oppimäärän mukaan opiskelleista lähes puolet (49 %) ylsi vähintään hyvään osaamiseen, A2-oppimäärän mukaan opiskelleista viidennes.

Myös muissa osataidoissa oppimäärä näkyi ennen kaikkea hyvään osaamisen yltäneiden oppilaiden osuuksissa, jotka olivat korkeammat A1-oppimäärän mukaan opiskelleilla kuin A2-oppimäärää opiskelleilla. Luetun ymmärtämisen tehtävissä 45 % A1-oppimäärän oppilaista ylsi vähintään hyvään osaamiseen, A1-oppimäärässä. 26 %. Vastaavat osuudet puhumistehtävissä olivat 36 % ja 45 %, kirjoitustehtävissä 47 % ja 39 %.

Oppilaan S2-tausta

Tieto oppilaan S2-taustasta saatiin Opetushallituksen Koski-tietovarannosta. Saatujen tietojen perusteella 60 oppilaalla oli S2-tausta, mikä vastaa noin 4 % koko aineistosta (tieto puuttuu 6 oppilaalta). Kouluissa, joissa oli S2-oppilaita, arviointia valvovia opettajia ohjeistettiin olemaan auttamatta oppilaita tehtävissä ja tehtävänannoissa olevan suomen kielen osalta.

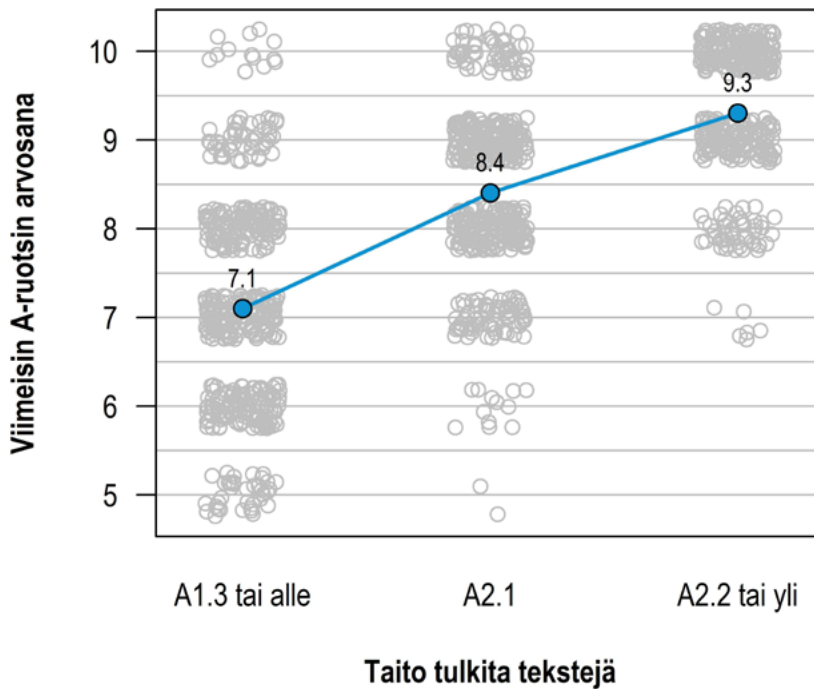
Erot S2-oppilaiden ja ei-S2-oppilaiden ruotsin kielen osaamisessa vaihtelivat osataidoittain. Erot olivat pieniä puhumistehtävissä ja keskisuuria kirjoitustehtävissä. Suurimmat erot havaittiin kuulun ja luetun ymmärtämistehtävissä. Ymmärtämistehtävissä suomen kielen osaamisen merkitys saattoi korostua siksi, että niissä oli puhumis- ja kirjoitustehtäviä enemmän luettavaa suomen kielellä ja oppilaan piti myös vastata kysymyksiin suomeksi. Esimerkiksi kuullun ymmärtämistehtävissä S2-taustaisista oppilaista 72 % jäi kahdelle alimmalle taitotasolle, kun vastaava osuus muilla oli 30 %.

Ruotsin kielen arvosana

Oppilaiden ruotsin kielen päättöarvosana saatiin Opetushallituksen Koski-tietorekisteristä. Rekisteritietojen mukaan noin kahdella oppilaalla kolmesta (69 %) arviointiin osallistuneesta oppilaasta oli vähintään arvosana 8. Tyydyttävään osaamiseen jäi harvempi kuin joka viides (17 %) ja kohtalaiseen tai heikkoon osaamiseen 14 % oppilaista.

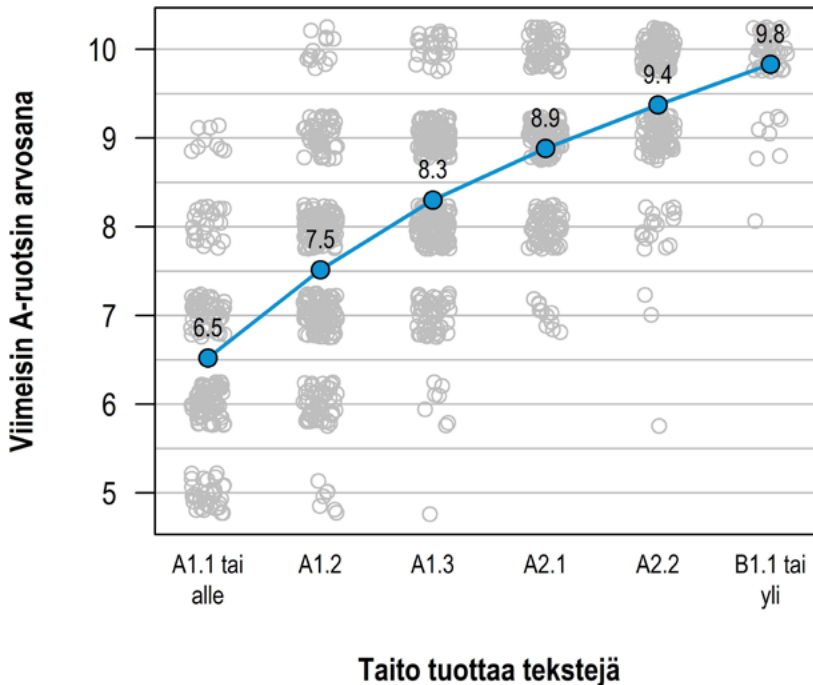
Todistusarvosana 8 vastaa taitotasoa A2.2 tulkintataitojen ja taitotasoa A2.1 tuottamistaitojen osalta. Päättöarvosanaan kuitenkin sisältyy kielellisten tavoitteiden lisäksi myös kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen liittyviä tavoitteita ja kielenopiskelutaitoja, joita tässä arvioinnissa ei arvioitu samassa laajuudessa kuin kielitaitoon liittyviä sisältöjä. Kouluarvosana muodostetaan näillä kaikilla osa-alueilla osoitetun osaamisen perusteella, ja siksi vastaavuus arvioinnin tulosten ja kouluarvosanojen välillä ei ole lainkaan täydellinen.

Oppilaiden päättöarvosanojen ja tulkintataitojen yhteys on kuvattu kuviossa 16. Hyvään osaamiseen tässä arvioinnissa yltäneiden oppilaiden kouluarvosana oli keskimäärin 9,3, tyydyttävään osaamiseen yltäneiden 8,4 ja heikkoon osaamiseen jääneiden 7,1.



KUVIO 16. Kouluarvosanan ja tulkintataitojen välinen yhteys.

Kouluarvosanojen ja tässä arvioinnissa osoitetun osaamisen heikko vastaavuus ilmenee myös tuottamistaidoissa (kuvio 17). Arvioinnissa taitotasolle A2.1 (hyvä osaaminen) yltäneiden kouluarvosana oli keskimäärin 8,9, taitotasolle A1.3 (tydyttävä) yltäneillä 8,3 ja taitotasolle A1.1 (heikko osaaminen) yltäneillä 6,5. Näin ollen oppilailta edellytettiin myös tuottamistaidoissa huomattavasti vähemmän osaamista kuin päättöarvioinnin kriteereiden mukaan tulisi tehdä.



KUVIO 17. Kouluarvosanan ja tuottamistaitojen välinen yhteys.

Varovainen johtopäätös kouluarvosanojen ja tässä arvioinnissa osoitetun osaamisen perusteella on, että kouluarvosanan 8 saa taitotasoa A2.2/A2.1 huomattavasti heikommalla kielellisellä osaamisella. Myös kouluarvosanan 7 ja arvosanan 5 saa vastaavasti taitotasoa A2.1/A1.3 (arvosana 7) ja taitotasoa A1.2/A1.1 (arvosana 5) heikommalla kielellisellä osaamisella.

Kouluarvosanojen ja tässä arvioinnissa osoitetun osaamisen välillä on eroa noin arvosana. Osaltaan tämä voi johtua opettajien halusta palkita ja kannustaa oppilaita ruotsin opiskeluun vähäisenkin näytön perusteella. Voi myös olla, että opettajat eivät käytä tai he ovat tottumattomia käyttämään kehittyvän kielitaidon asteikkoa päättöarvioinnissa (ks. tarkemmin luku 3.1.5.1). Arviointikäytänteissä on myös aiemmin (Atjonen ym. 2019) havaittu olevan eroja eri oppiaineissa ja muun muassa koulun koosta ja opettajan työkokemuksesta johtuen. Voidaan myös pohtia, missä määrin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistetun arviointiluvun (OPH 2020b) ohjeistus jonkin tavoitteen heikomman osaamisen kompensoimisesta toisen tavoitteen paremmalla osaamisella näkyy päättöarvosanoissa. Toinen arvosanojen vaihteluun vaikuttava tekijä voi olla painotus. Joissain kouluissa ja oppiaineissa saatetaan esimerkiksi painottaa eri sisältöalueita eri tavoin, vaikkakin ohjeiden mukaan päättöarvosanan tulee olla oppiaineen tavoitteiden ja kriteerien perusteella muodostettu kokonaisarviointi.

Arvosanoissa ei ollut eroja kuntatyypeittäin, mutta Länsi- ja Sisä-Suomessa arvosanat näyttäisivät olevan keskimäärin heikompia (ka 7,7) kuin Etelä- ja Lounais-Suomessa (ka 8,3 ja 8,2).

A1-oppimäärän oppilailla arvosanat olivat keskimäärin kymmenyksen korkeampia kuin A2-oppimäärän mukaan opiskelleilla. A1-oppimäärän mukaan opiskelleista 72 %:lla oli vähintään arvosana 8, A2-oppimäärän oppilaista hyvää osaamista vastaava arvosana oli 69 %:lla. Arviointitulosten perusteella A1-oppimäärää opiskelleet osasivat ruotsia paremmin kuin

A2-oppimäärää opiskelleet, joten ero arvosanoissa näyttää olevan vähintäänkin perusteltu. Itse asiassa, jos arvioinneissa osoitettu osaaminen otetaan huomioon, arvosanaero voisi oikeutetusti olla myös nykyistä suurempi A1-oppilaiden eduksi.

Tytöillä päättöarvosanojen keskiarvo oli 8,5 ja pojilla 7,8. Kun oppilaiden arvioinnissa osoittama osaaminen vakioidaan, ero tyttöjen ja poikien arvosanoissa on enää 0,17 yksikköä tyttöjen eduksi. Arviointitulosten valossa suurin osa erosta poikien ja tyttöjen arvosanoissa näyttää siis olevan oikeutettu.

Lukioon aikovien arvosanat olivat keskimäärin 1,6 arvosanaa korkeammat (8,5) kuin ammatilliseen koulutukseen aikovien (6,9). Kun oppilaiden arvioinnissa osoittama osaaminen ja asenteet ruotsin opiskelua kohtaan otetaan huomioon, ero oli edelleen noin 0,65 arvosanaa lukioon hakeutuvien hyväksi. Arviointiaineiston perusteella ei voida päätellä, mistä tämä johtuu.

Eroihin lukioon ja ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien sekä tyttöjen ja poikien arvosanoissa on kiinnitetty aiemminkin huomiota (Hotulainen ym. 2016), sillä päättöarvosanojen merkitys korostuu oppilaiden hakiessa toisen asteen opintoihin. Myös B1-ruotsin kansallisessa arvioinnissa (Härmälä & Marjanen 2023) havaittiin merkittäviä eroja niin tyttöjen ja poikien kuin lukioon ja ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien välillä. On myös havaittu, että perusopetuksen päättöarvosanat eivät noudata yhtenäistä linjaa, vaan vaihtelevat kouluittain ja eri puolella maata (Hildén ym. 2016; Ouakrim-Soivio 2013; Härmälä ym. 2019; Härmälä & Marjanen 2022).

Oppimisympäristön piirteet ja niiden yhteys kielitaitoon

Oppimisympäristön piirteistä tarkasteltiin koulun alueellisen sijainnin, kuntatyyppin ja arviointiin käytetyn ajan yhteyttä oppilaiden osaamiseen.

Arviointiin osallistui eniten oppilaita Etelä-Suomen kaupunkikouluista ja vähiten Lapista. Tulkintataidoissa ei ollut juurikaan eroja AVI-alueiden välillä. Tuottamistaidoissa erot olivat keskisuuria Lounais-Suomen ja Länsi- ja Sisä-Suomen välillä.

Kaupunkikoulujen oppilaat ylsivät jonkin verran parempiin tuloksiin kuin taajamien oppilaat. Sen sijaan erot tyttöjen ja poikien osaamisessa eivät olleet sen suurempia taajamissa kuin kaupungeissa. Kirjoitustehtävissä kaupunkikoulujen tytöissä oli kuitenkin selkeästi enemmän hyviin tuloksiin yltäneitä kuin taajamien pojissa.

Oppilaat käyttivät arviointitehtävien tekemiseen keskimäärin 69 minuuttia, mikä on noin 20 minuuttia vähemmän kuin olisi ollut mahdollista. Lukioon aikovat käyttivät tehtäviin pidemmän ajan kuin ammatilliseen koulutukseen aikovat.

Seuraavaksi ruotsin osaamista tarkastellaan suhteessa koulun alueelliseen sijaintiin, kuntatyyppiin, arviointiin käytettyyn aikaan ja oppilaan tehostetun tai erityisen tuen päätökseen.

Karvin oppimistulosten arvioinneissa otokseen valikoituneet koulut edustavat yleensä maan eri osia (aluehallintoviranomaisten toimialajako, AVI-alueet) ja erilaisia toimintaympäristöjä (kaupunkimaiset, taajaan asutut ja maaseutumaiset kunnat), jolloin saadut tulokset voidaan yleistää koskemaan arvioitavan oppiaineen osaamista koko maassa. A-ruotsin opiskelu on kuitenkin painottunut vain tiettyihin osiin maata, mistä seurasi, että otoksessa ei ollut yhtään koulua tai oppilasta Itä- eikä Pohjois-Suomesta.

Alueellisten ja taajamatyypivertailujen lisäksi tässä luvussa tehdään myös yhteenveto opettajakyselyn keskeisistä tuloksista, kuten opettajien arviointikäytänteistä ja päättöarvioinnin antamispe-
rusteista. Samoin tässä luvussa raportoidaan rehtoreilta kerätty tieto osana oppilaan oppimisympäristöä.

Koulun alueellinen sijainti ja oppilaiden kielitaito

Valtaosa arviointiin osallistuneista oppilaista oli Etelä-Suomesta (n = 716), seuraavaksi eniten oppilaita oli Lounais-Suomesta (n = 403) ja Länsi- ja Sisä-Suomesta (n = 308). Vähiten oppilaita oli Lapista (n = 12), joten Lapin tuloksia ei käsitellä alla erikseen. A-ruotsin opiskelun painottuminen kaupunkeihin ja kasvukeskuksiin näkyy myös tämän arvioinnin osallistujissa. Kuntatyypeittäin tarkasteltuna eniten oppilaita oli kaupunkikouluista (n = 1 159) ja toiseksi eniten taajamista (n = 280). Maaseutukouluista ei arviointiin osallistunut oppilaita.

Kuullun ymmärtämisessä AVI-alueiden välillä ei ollut eroja ja luetun ymmärtämisessäkin erot olivat pieniä. Länsi- ja Sisä-Suomen oppilaiden tulokset olivat luetun ymmärtämisessä jonkin verran heikkommat kuin Etelä-Suomen ja Lounais-Suomen oppilaitten.

Puhumisessa Lounais-Suomen ja Länsi- ja Sisä-Suomen oppilaiden välinen osaamisero oli keski-suuri: Lounais-Suomen oppilaista lähes puolet (47 %) ylsi puhumistehtävissä vähintään hyvään osaamiseen, Länsi- ja Sisä-Suomen oppilaista runsas viidennes (23 %). Näiden AVI-alueiden väliset osaamiserot olivat samansuuntaisia myös kirjoitustehtävissä.

Kuntatyyppi ja kielitaito

Erot kaupunkien ja taajamien välillä olivat pieniä (tuottamistaidot) tai niitä ei ollut lainkaan (tulkintataidot). Kaupunkikoulujen ylsivät hyvään osaamiseen jonkin verran useammin kuin taajamakoulujen oppilaat. Vastaavasti taajamakouluissa oli jonkin verran enemmän alemmille taitotasolle jääneitä kuin kaupunkikouluissa. Esimerkiksi kirjoitustehtävissä kaupunkikoulujen oppilaista 43 % ylsi vähintään hyvän osaamisen taitotasolle A2.1, taajamakoulujen oppilaista 29 %. Vastaavat osuudet olivat puhumistehtävissä 40 % (kaupunkikoulut) ja 29 % (taajamakoulut).

Luetun ymmärtämistehtävissä kuntatyyppien välillä oli keskisuuria eroja sukupuolten mukaan tarkasteltaessa.

Yhteenvetona alueellisista vertailuista voidaan todeta, että oppilaiden ruotsin kielen osaamisessa oli eroja kaupunkien ja taajamien välillä. Joissain osataidoissa ero parhaiten ja heikoiten osanneiden keskimääräisissä taitotasossa oli yhden taitotason verran.

Tehostetun tai erityisen tuen oppilaiden kielitaito

Arviointiin osallistuneissa oppilaissa oli yleisen tai tehostetun tuen oppilaita 1 402 ja erityisen tuen oppilaita 31. Tieto puuttui 6 oppilaalta. Tieto oppilaan tukipäätöksestä saatiin Opetushallituksen Koski-tietokannasta, eikä tuen tarvetta eritelty oppiaineittain. Koulun rehtorin tehtävänä oli päättää tukea saavien oppilaiden osallistumisesta arviointiin.

Tuloksia tarkastellessa tulee huomioida erityisen tuen oppilaiden pieni määrä. Näyttäisi kuitenkin siltä, että erityistä tukea saavien oppilaiden osaaminen oli kaikissa osataidoissa merkittävästi

heikompaa kuin yleisen tai tehostetun tuen oppilailla. Kuullun ymmärtämistehtävissä heikkoon osaamiseen (kouluarvosana 5) jäi 75 % erityisen tuen oppilaista (vrt. yleisen tuen oppilaat 31 %). Vastaavat osuudet luetun ymmärtämisessä olivat 18 % (tehostettu tuki) ja 66 % (erityinen tuki). Kouluarvosanaa 8 vastaavaan hyvään osaamiseen kuullun ymmärtämisen tehtävissä ylsi erityisen tuen oppilaista 3 % ja yleisen tai tehostetun tuen oppilaista 26 %. Luetun ymmärtämistehtävissä vastaavat osuudet olivat 2 % (erityinen tuki) ja 30 % (yleinen tai tehostettu tuki).

Tuottamistaidoissa tulokset ovat hyvin samankaltaiset. Kirjoitustehtävissä yleisen ja tehostetun tuen oppilaista 14 % jäi heikkoon osaamiseen (A1.1 tai alle), erityisen tuen oppilaista 41 %. Puhumistehtävissä tulokset olivat hyvin samansuuntaiset: yleisen ja tehostetun tuen oppilaista 15 % jäi heikkoon osaamiseen, erityisen tuen oppilaista 47 %. Vähintään hyvään osaamiseen ylsi puhumistehtävissä 4 % erityisen tuen oppilaista ja kirjoitustehtävissä 12 %. Vastaavat osuudet yleisen ja tehostetun tuen oppilailla olivat 39 % (puhumistehtävät) ja 41 % (kirjoitustehtävät).

Arviointiin käytetty aika

Seuraavaksi tarkastellaan, miten arviointitehtävien tekemiseen käytetyn ajan pituus näkyi tuloksissa. Karvin muissa arvioinneissa, kuten äidinkielessä (Kauppinen & Marjanen 2019), A-englannissa (Härmälä & Marjanen 2022) ja B1-ruotsissa (Härmälä & Marjanen 2023) oppilaiden sinnikkyys ja tehtäviin käytetyn ajan pituus on näkynyt oppilaiden parempina arviointituloksina.

A-ruotsin arviointitehtäviin oli mahdollista käyttää enintään 90 minuuttia, jonka jälkeen järjestelmä sulkeutui automaattisesti. Oppilaat käyttivät tehtävien tekemiseen keskimäärin 69 minuuttia, joten tehtäviin varatun ajan voidaan katsoa olleen riittävä. A-ruotsin oppilaat tekivät tehtäviä huomattavasti sinnikkäämmin kuin B1-ruotsin oppilaat, jotka käyttivät tehtävien tekemiseen keskimäärin 48 minuuttia (Härmälä & Marjanen 2023).

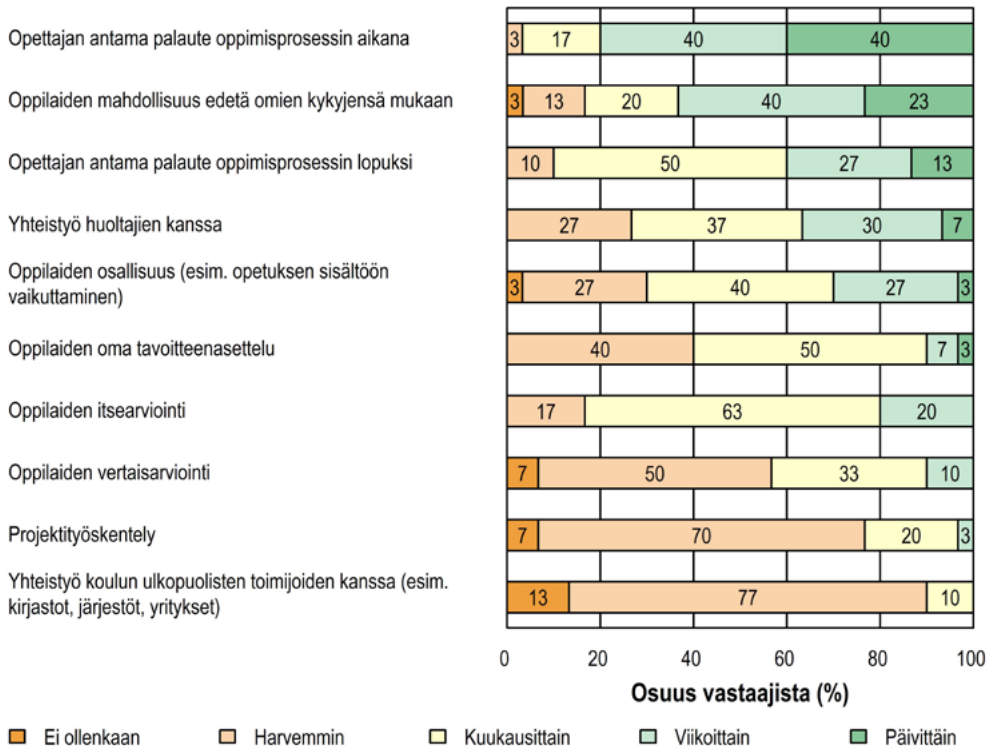
Tehtäviin käytetyn ajan pituudessa oli ryhmäkohtaisia eroja: tytöt tekivät tehtäviä keskimäärin 71 minuuttia, pojat 5 minuuttia lyhyempään (66 minuuttia). Myös oppilaiden jatko-opintosuunnitelmat näkyivät tehtäviin käytetyn ajan pituudessa: lukioon aikovat tekivät tehtäviä keskimäärin 71 minuuttia, ammatilliseen koulutukseen aikovat 10 minuuttia lyhyempään. Kaikkein pitkäjänteisimpiä olivat lukioon aikovat tytöt, jotka tekivät tehtäviä keskimäärin 72 minuuttia (vrt. ammatilliseen aikovat pojat 58 minuuttia). Käytetyn ajan pituudessa oli eroja myös tehostetun tuen ja erityisen tuen oppilailla (tehostettu 69 minuuttia; erityinen 53 minuuttia). Tehtäviin käytetyn ajan ja osaamisen yhteyttä tarkastellaan tarkemmin luvussa 3.4, jossa kuvaillaan usean eri tekijän yhteyttä osaamiseen.

Opettajakyselyn tulokset

Ruotsin opettajien taustatekijöitä on kuvattu jo luvussa 2.1, mutta tässä luvussa raportoidaan opettajakyselyn muut tulokset osana ruotsin opiskelun oppimisympäristöä.

A-ruotsin oppilasryhmissä oli yleisimmin 17–25 oppilasta (73 % vastanneista), seuraavaksi yleisimmin 11–16 oppilasta (27 %). Puolet opettajista ilmoitti tarvitsevansa ruotsin tunneilleen erityisopettajaa ja myös saavansa sellaisen joskus. Noin puolet opettajista koki, että he eivät tarvitse tunneillaan ohjaajaa tai koulunkäynninavustajaa, eivätkä oppilaiden joustavaa ryhmittelyä. Opettajien vastauksista käy selkeästi ilmi, että A-ruotsin opettajilla ei ole samassa määrin tarvetta saada ohjaajan tai erityisopettajan tukea kuin B1-ruotsin kollegoillaan.

Opettajilta kysyttiin, miten usein erilaiset opetussuunnitelman (POPS 2016) painotukset ja näkemykset toteutuvat A-ruotsin kielen opetuksessa. Vastausten jakauma on esitetty kuviossa 18.



KUVIO 18. POPS 2016:n painotusten näkyminen ruotsin opetuksessa.

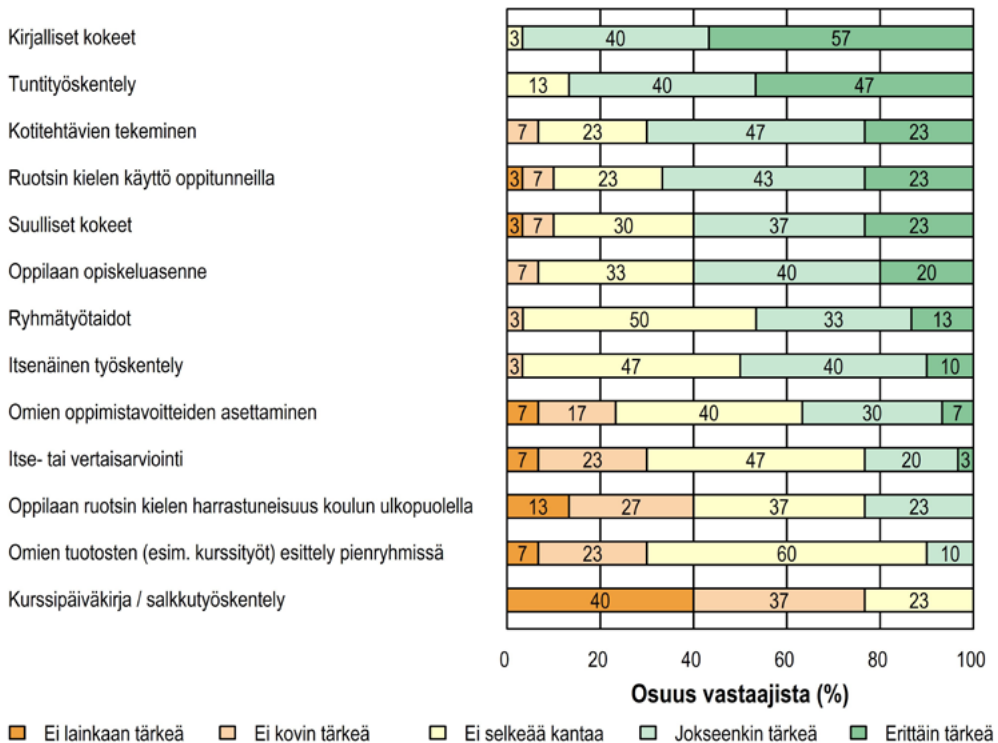
Kuviosta 18 käy selkeästi ilmi, että valtaosa opettajista antaa oppilailleen formatiivista palautetta oppimisprosessin aikana viikoittain tai jopa päivittäin. Opetusta myös eriytetään ja oppilailla on mahdollisuus edetä omien kykyjensä mukaan. Runsas kolmannes opettajista on yhteydessä huoltajiin vähintään viikoittain. Oppilaiden osallisuus ja opetuksen sisältöihin vaikuttaminen jakoi sen sijaan opettajien mielipiteitä: vajaa kolmannes opettajista katsoi osallistavansa oppilaita vähintään viikoittain, mutta saman verran opettajia vain harvoin tai ei ollenkaan. Kuusi opettajaa kymmenestä katsoi, että oppilaat asettavat tavoitteita omalle oppimiselleen vähintään joskus ja vielä useamman (83 %) mielestä arvioivat omaa osaamistaan. Vertaisarviointi sen sijaan oli harvinaisempaa: 57 % opettajista katsoi, että oppilaat eivät juurikaan arvioineet kaverinsa ruotsin kielen oppimista ja osaamista. Projektityöskentely ja yhteistyö esimerkiksi kirjastojen ja yritysten kanssa oli harvinaista ruotsin opetuksessa.

Yhteenvedon voidaan todeta, että päivittäin tai ainakin viikoittain ruotsin opetuksessa näkyviä POPS 2016 painotuksia olivat ennen kaikkea opettajan antama formatiivinen palaute ja opetuksen eriyttäminen.

Oppilasarviointi

Opettajakyselyssä oli useampi kysymys oppilasarviointiin sekä ruotsin opetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin liittyen. Kysymyksillä haluttiin selvittää tarkemmin muun muassa formatiivisen palautteen antamistapoja, kurssiarvosanan ja päättöarvosanan muodostamisperiaatteita, tehtävistä tai kokeista annettavaa palautetta sekä yleisemminkin A-ruotsin tavoitteiden ja sisältöjen tärkeyttä opettajan näkökulmasta.

Kurssiarvosanan antamisessa kirjalliset kokeet olivat lähes kaikille opettajille ainakin jokseenkin tärkeä näyttö oppilaan osaamisesta, seuraavaksi tärkein oli tuntityöskentely (kuvio 19). Myös kotitehtävien tekeminen ja ruotsin kielen käyttö oppitunneilla olivat useimmille opettajille tärkeitä kurssiarvosanaan vaikuttavia tekijöitä (vrt. luku 3.1.4). Vähiten kurssiarvosanassa painoi salkkutyöskentely, jota joko ei koettu kovin tärkeäksi tai sitten opettajilla ei ollut selkeää käsitystä asiasta. Oppilaiden omien tuotosten, kuten kurssitöiden, esittelystä pienryhmissä opettajat olivat myös hyvin epäroivia. Yhteenvetona voidaan todeta, että opettajien kurssiarvosanan antamisperusteet olivat varsin perinteiset, eikä esimerkiksi opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista ruotsin kielen käyttöä vapaa-ajalla juurikaan huomioitu kurssiarvosanassa.



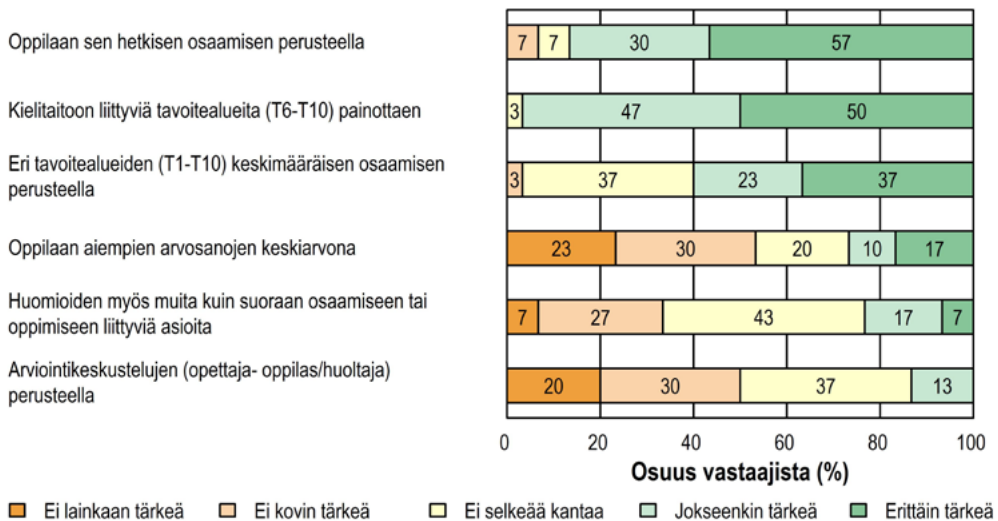
KUVIO 19. Kurssiarvosanan antamisperusteet opettajavastauksissa.

Päättöarvosanan antamisperusteena oppilaan sen hetkinen osaaminen oli valtaosalle opettajista erittäin tai jokseenkin tärkeää (kuvio 20). Lähes kaikki opettajat (97 %) ilmoittivat painottavansa päättöarvioinnissa oppilaan kielitaitoon liittyviä tavoitealueita T6–T10, mutta samaan aikaan kuusi opettajaa kymmenestä ilmoitti antavansa päättöarvosanan eri tavoitealueiden (T1–T10)

keskimääräisen osaamisen perusteella. Jos tätä verrataan vastaaviin B1-ruotsin opettajakyselyssä saatuihin jakaumiin (Härmälä & Marjanen 2023), havaitaan, että A-ruotsin opettajat painottavat kielitaitoon liittyviä tavoitealueita jonkin verran enemmän kuin B1-ruotsin opettajat, joilla vastaava osuus oli 74 %. Tulosten perusteella näyttäisikin siltä, että päättöarvioinnin kriteereissä (OPH 2020a) annettu ohjeistus päättöarvosanan muodostamisesta ”kaikki perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyt ruotsin kielen A-oppimäärän tavoitteet ja niihin liittyvät päättöarvioinnin kriteerit huomioiden” ei käytännössä kaikilta osin toteudu ruotsin opettajien arjessa, mikä osaltaan voi lisätä päättöarvosanojen vaihtelua koulujen välillä (ks. tarkemmin luku 3.5).

Oppilaan aiempien arvosanojen keskiarvon merkitys päättöarvosanan antamisperusteena jakoi selvästi opettajien mielipiteitä: 27 % opettajista piti oppilaan aiempia arvosanoja erittäin tai jokseenkin tärkeinä päättöarvosanan antamisperusteena, 20 %:lla ei ollut asiasta selkeää kantaa ja 53 %:n mielestä oppilaan aiemmat arvosanat eivät olleet kovinkaan tärkeitä. Tulos on osin ristiriitainen sen kanssa, että opettajat vastasivat yhtäältä muodostavansa päättöarvosanan oppilaan sen hetkisen osaamisen perusteella, mutta toisaalta lähes puolella opettajista päättöarvosanaan vaikuttivat ainakin jossain määrin myös oppilaan aiemmat näytöt.

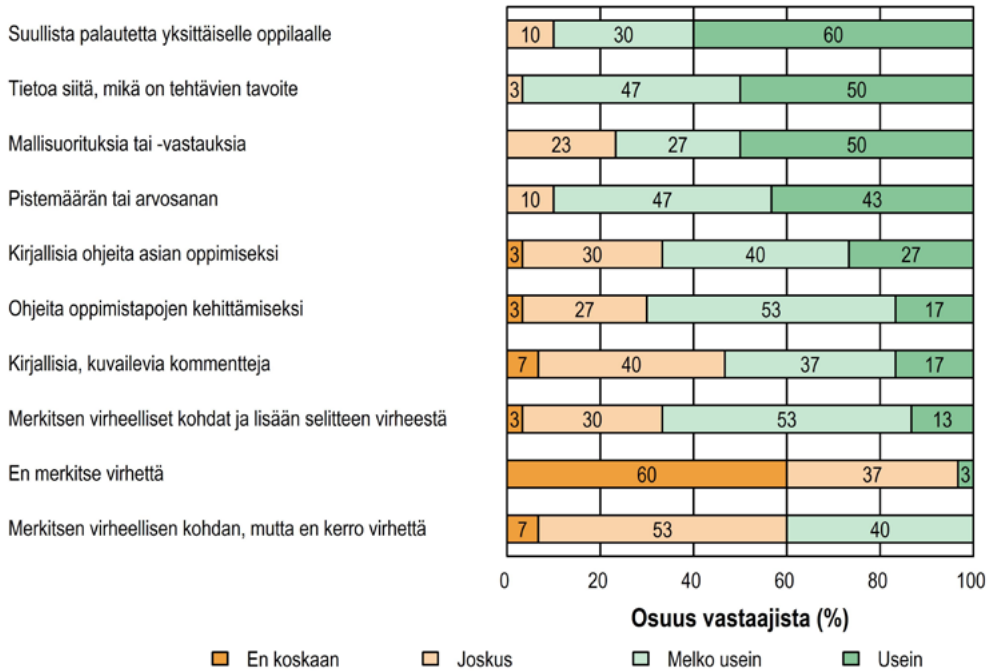
Myös se, missä määrin päättöarvosanaan vaikuttivat muut kuin osaamiseen tai oppimiseen suoraan yhteydessä olevat asiat, jakoi opettajien mielipiteitä. Yhteensä 43 % opettajista ei ollut asiasta selkeää kantaa ja noin neljänneksellä opettajista päättöarvosanaan sisältyi myös jotain muuta kuin suoraan osaamiseen liittyviä asioita. Tulos on hyvin linjassa tässä arvioinnissa saadun tuloksen kanssa, jonka mukaan oppilaiden 9. luokan päättöarvosana ja arvioinnissa osoitettu osaaminen eivät täysin vastanneet toisiaan.



KUVIO 20. Päättöarvosanan määräytymisperusteet opettajavastauksissa.

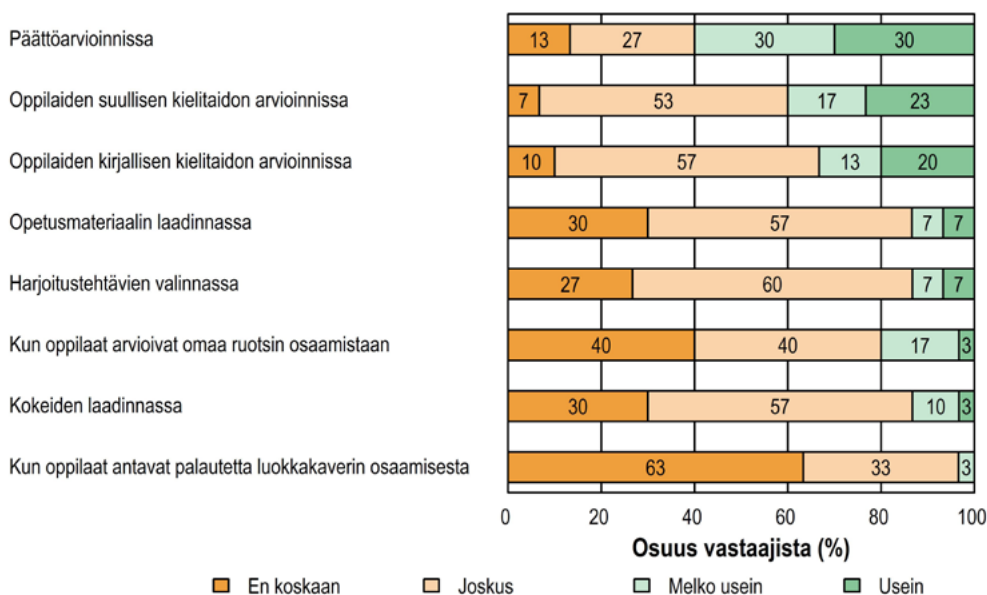
Millaista palautetta opettajat antavat oppilailleen tehtävistä ja kokeista, ja kuinka usein palautetta annetaan? Asiaa tiedusteltiin 10 väittämän avulla, joissa vastausasteikko oli *en koskaan – joskus – melko usein – joka viikko*. Kuten kuvioista 21 ilmenee, olivat yleisimmät palautteen antamista suullinen palaute yksittäiselle oppilaalle, tieto tehtävän tavoitteesta ja yksittäinen pistemäärä tai arvosana. Yhdeksän opettajaa kymmenestä antoi tällaista palautetta oppilailleen vähintään

melko usein, osa jopa usein. Myös mallisuorituksia tai -vastauksia annettiin usein, samoin erilaisia ohjeita asian oppimiseksi ja omien oppimistapojen kehittämiseksi. Kaksi opettajaa kolmesta vastasi merkitsevää virheellisiä kohtia oppilaiden vastauksissa ja selittävää heille virhettä. Aina virhettä ei kuitenkaan selitetty oppilaalle vaan ainoastaan merkittiin kokeeseen tai tehtävään. Vastausten perusteella opettajat käyttivät kaiken kaikkiaan hyvin monenlaisia tapoja oppilaspalautetta antaessaan.



KUVIO 21. Opettajien oppilaille antama palaute tehtävistä ja kokeista.

Opettajakyselyssä selvitettiin, miten usein ruotsin opettajat käyttävät Kehittyvän kielitaidon tason kuvausasteikkoa opetuksessaan, ja missä tilanteissa he sitä käyttävät. Vastausasteikko kysymykseen oli *en koskaan – joskus – melko usein – usein*. Vastauksista (kuvio 22) käy ilmi, että valtaosa opettajista käytti asteikkoa todella harvoin. Edes oppilaiden päättöarvioinnissa 40 % opettajista ei käyttänyt asteikkoa koskaan tai vain joskus. Tulos ei ole yllättävä ja selittää osaltaan sitä, miksi kouluissa koettiin oppilasvastausten arviointi taitotasoasteikolla työlääksi ja aikaa vieväksi. Onkin syytä pohtia, miksi opettajat kokevat Kehittyvän kielitaidon tason kuvausasteikon itselleen vieraaksi ja opetuksessa huonosti hyödynnettäväksi, vaikka taitotasokuvaimet ja EVK:n asteikko ovat olleet käytössä perusopetuksessakin jo parikymmentä vuotta (Hildén & Takala 2007). Jos asteikkoa käytetään näin vähän opetuksessa, niin mihin laadullisiin (tai määrällisiin) kriteereihin opettajat perustavat oppilasarviointinsa? Kuten kuvio 22 ilmenee, opettajat käyttivät yhä edelleen pistemääriä arvioinnissaan, mutta mihin pisteet perustuvat ja millaista osaamista niiden takana on?



KUVIO 22. Missä ja miten usein opettajat käyttävät Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikkoa.

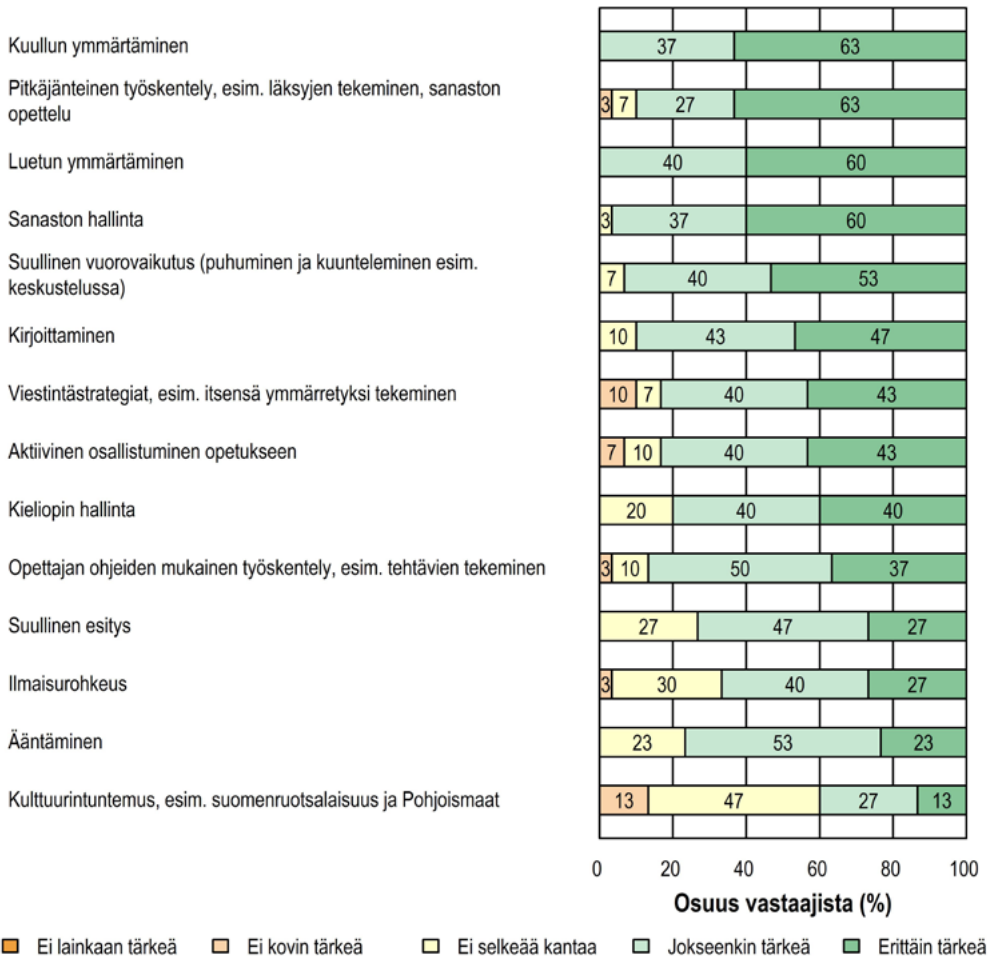
Taitotasoasteikon käytön säännöllisyyttä on tiedusteltu opettajilta myös aiemmissa ruotsin kielen oppimistulosten arvioinneissa. Vuoden 2008 B1-ruotsin arvioinnissa (Tuokko 2009, 29) todettiin, että 32 % opettajista ei käyttänyt taitotasoasteikkoja kokeiden laadinnassa koskaan, kun tehtävien valinnassa vastaava osuus oli 35 %. Tulos on sikäli ymmärrettävä, että opettajat käyttävät oppikirjasarjojen valmiita koe- ja tehtäväpaketteja todella usein. Tällöin luotetaan siihen, että oppikirjan laatijoilla on selkeä käsitys taitotasoista ja tehtävien vaikeustason sopivuudesta kohderyhmälle.

Muut vuoden 2008 kyselyn taitotasoasteikkojen käyttöä koskeneet väittämät erosivat vuoden 2023 arvioinnin väittämistä, joten niitä ei voinut suoraan verrata toisiinsa. Kuitenkin vuonna 2008 B1-ruotsin opettajista 19 % kertoi käyttävänsä taitotasoasteikkoja oppilasarvioinnissa melko usein tai usein. Karvin A-ruotsin arvioinnissa vuonna 2023 noin 60 % opettajista vastasi käyttävänsä kuvausasteikkoa päätösarvioinnissa usein tai melko usein. Suullisen kielitaidon arvioinnissa vastaavat osuudet olivat 40 % ja kirjallisen kielitaidon arvioinnissa 33 %. Näiden lukujen perusteella varovainen johtopäätös voisi olla, että taitotasoasteikkojen käyttö ruotsin kielen oppilasarvioinnissa on lisääntynyt jonkin verran vuodesta 2008⁹. Se, että perusopetuksen opettajat käyttävät Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikkoa opetuksessaan vain vähän tai ei ollenkaan, on todettu myös Karvin B1-ruotsin (Härmälä & Marjanen 2023) ja toisen kotimaisen kielen, finskan, arvioinneissa vuosina 2018 ja 2021 (esim. Åkerlund ym. 2022, 116).

Opettajat pitivät luetun ja kuullun ymmärtämistä sekä sanaston hallintaa ruotsin opetuksen kaikkein tärkeimpinä sisältöinä (kuvio 23). Myös oppilaiden pitkäjänteinen työskentely, esimerkiksi läksyjen tekeminen ja suullinen vuorovaikutus olivat yhdeksälle opettajalle kymmenestä tärkeitä. Vähiten merkittävänä pidettiin kulttuurintuntemusta (esim. suomenruotsalaisuuden ja Pohjoismaiden tuntemus), jonka tärkeyteen noin 47 % opettajista ei ollut selkeää kantaa. Tulos on yllättävä, sillä kyseiset sisällöt kuuluvat opetuksen tavoitteisiin ja keskeisiin sisältöihin. Myös

9 A-ruotsin arvioinnissa vuonna 2013 opettajakyselyssä ei ollut erillistä kysymystä taitotasoasteikon käytöstä.

ruotsin kielen oppikirjoissa on teemoja, jotka liittyvät suomenruotsalaisuuteen ja kulttuurintuntemukseen.



KUVIO 23. Ruotsin opetuksen tärkeimmät sisällöt opettajavastauksissa.

Opettajakyselyssä oli lisäksi yhdeksän väittämää, joilla selvitettiin opettajien käsityksiä muun muassa A-ruotsin tavoitetasosta ja opettajien kelpoisuusvaatimuksista. Vastausten jakaumat on koottu kuvioon 24.

Opettajien vastaukset vahvistavat jo muutamat edellä esiin tulleet asiat, joissa opettajien käsitykset jakaantuivat tai joista opettajilla ei ollut selkeää käsitystä. Kolmanneksella opettajista ei ollut selkeää käsitystä kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikon hyödynnettävyydestä ja lähes yhtä suuri osuus ei kokenut sitä hyödylliseksi. Vaikuttaa siltä, että kuvausasteikko ei nykyisellään palvele juurikaan ruotsin opettajia, kuten jo edellä todettiin.

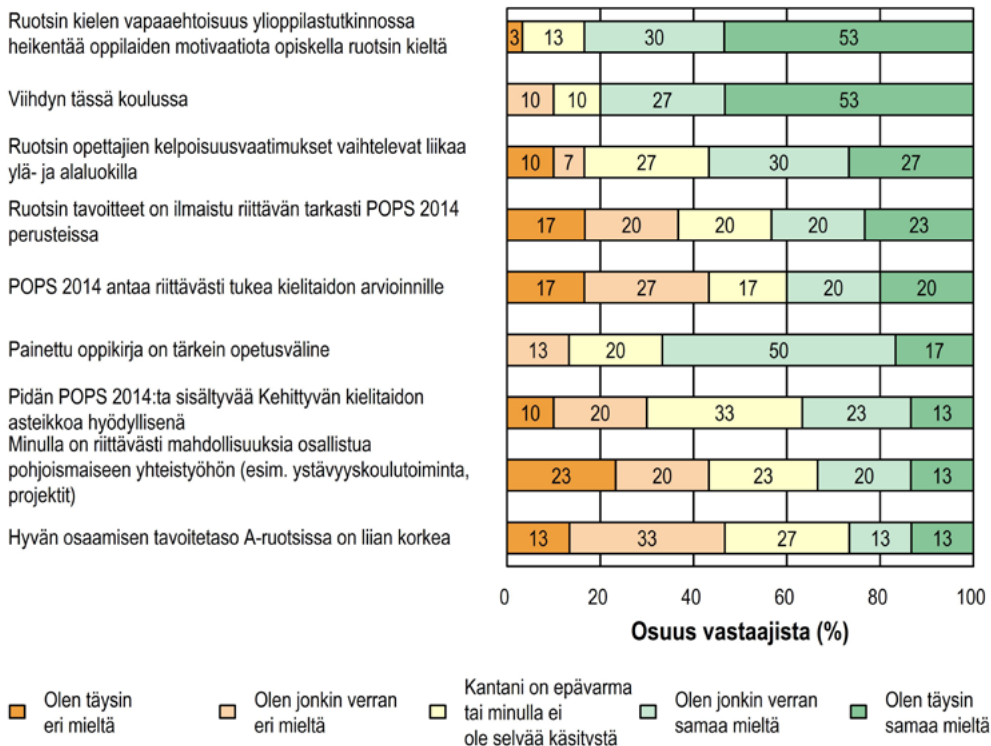
Kolmannes opettajista koki, ettei POPS 2016 anna riittävästi tukea arvioinnille, kun hieman useampi opettajista koki POPS 2014 tukevan arviointia. Hyvän osaamisen tavoitetaso A-ruotsissa

on lähes joka toisen opettajan mukaan sopiva, joskin noin neljänneksellä opettajista ei ole selkeää käsitystä tavoitetaso sopivuudesta.

Ruotsin opettajien kelpoisuusvaatimusten vaihtelusta opettajilla oli sen sijaan selkeä näkemys: yli puolet opettajista oli sitä mieltä, että kelpoisuusvaatimukset vaihtelevat liikaa ylä- ja alaluokilla. Tämä kuvastaa hyvin ruotsin aineopettajien huolta siitä, kuka opettaa ruotsia vuosiluokalla 6, ja onko opettajalla riittävä ruotsin kielen taito ruotsin opettamiseen (ks. myös Rossi ym. 2017).

Toinen seikka, josta opettajilla oli selkeä mielipide, on painetun oppikirjan tärkeys opetusvälineenä: kolmelle opettajalle neljästä painettu oppikirja on edelleen tärkein opetusväline. Näin ollen kunnissa on syytä varmistaa, että kaikilla oppilailla on käytettävissään oma ruotsin oppi- ja harjoituskirja, joihin hän voi tehdä merkintöjä. Kielitaidon alemmilla taitotasoilla omat, painetut oppi- ja harjoituskirjat ovat erityisen tärkeitä, vaikka opetuksessa käytettäisiinkin samaan aikaan myös digitaalista materiaalia.

Opettajien mahdollisuudet osallistua pohjoismaiseen yhteistyöhön koettiin riittämättömäksi.



KUVIO 24. Opettajien käsityksiä muun muassa POPS 2016:sta.

Kun eri väittämien keskiarvoja kuviossa 24 vertaa B1-ruotsin vastaaviin, on niissä vain 1–2 kymmenyksen eroja. A- että B1-ruotsin opettajat olivat vahvimmin samaa mieltä siitä, että ruotsin kielen vapaaehtoisuus ylioppilastutkinnossa on heikentänyt oppilaiden opiskeluintoa ja että ruotsin opettajien kelpoisuusvaatimukset vaihtelevat liikaa. Painetun oppikirjan tärkeyteen uskottiin oppimäärästä riippumatta, mitä voi myös kritisoida ja pohtia, miksei ruotsin opetuksessa

hyödynnetä enemmän autenttista materiaalia vaan luotetaan niin suuressa määrin perinteiseen oppikirjaan.

Opettajakyselyn avovastauksista ilmeni, että tavallisin tapa antaa oppilaille formatiivista palautetta on oppitunneilla tai heti tunnin jälkeen annettu suullinen palaute. Opettajat antavat suullista palautetta yksittäisille oppilaille ja myös koko ryhmälle (83 %). Toiseksi eniten käytetään Wilma-viestiä (53 %), johon on mahdollista laittaa lyhyt sanallinen kuvaus oppilaan työskentelystä ja viesti menee samalla myös huoltajille. Kolmanneksi tavallisin formatiivisen palautteen antamistapa on kirjallinen palaute oppilaalle (33 %). Opettajat pyrkivät antamaan palautetta säännöllisesti ja menetelmiä vaihdellen.

Opettajakyselyssä haluttiin myös tietää, mitkä tekijät edistävät tai vaikeuttavat tavoitteiden saavuttamista ruotsin opetuksessa. Monet asiat olivat opettajille samaan aikaan sekä tavoitteiden saavuttamista edistäviä että niiden saavuttamista vaikeuttavia tekijöitä, kuten esimerkiksi oppituntien työrauha.

Yksi ruotsin oppimista edistävä tekijä oli opettajien mukaan oppilaiden oma motivaatio, joka yleensä on A-ruotsissa parempi kuin B1-ruotsissa. A-ruotsissa ryhmäkoot ovat lisäksi pieniä, mikä osaltaan edesautti työrauhan säilymistä. Useammassa vastauksessa nostettiin esille myös ruotsin opettajan pedagoginen osaaminen, aineen hallinta ja sosiaaliset taidot, kuten empatia. Opettajilta vaaditaan myös sinnikkyyttä ja rohkeutta kokeilla erilaisia työskentelytapoja, joista tulee myös keskustella oppilaiden kanssa. Lisäksi opettajien välinen yhteistyö mainittiin ruotsin opetuksen tavoitteiden saavuttamista edistävänä tekijänä. Tietoteknisten laitteiden toimivuus ja alaspäin eriyttävä materiaali edistävät osaltaan tavoitteiden saavuttamista.

Tavoitteiden saavuttamista vaikeuttavista tekijöistä opettajat nostivat useimmin esiin A-ruotsin oppikirjat. Tällä hetkellä oppikirjatarjonta on todella niukkaa, ja siksi opettajat joutuvat tekemään paljon lisämateriaaleja. Lisämateriaalin tarve on kasvanut myös siksi, että harjoituskirjoihin ei enää saa tehdä merkintöjä. Myös oppilasryhmien heterogeenisuus nousi voimakkaasti esiin opettajavastauksissa tavoitteiden saavuttamista estävänä tekijänä. A-ruotsin ryhmissä voi olla sekaisin ruotsia äidinkielenään puhuvia, A1- ja A2-oppimäärän mukaan opiskelevia sekä tehostettua tukea saavia oppilaita. Kaikissa kouluissa ei ole mahdollista saada tunneille erityisopettajaa, ohjaajaa tai käyttää yhteisopettajuutta. Yhdessä vastauksessa nostettiin esille myös ”puhelimien väärinkäyttö” oppitunneilla.

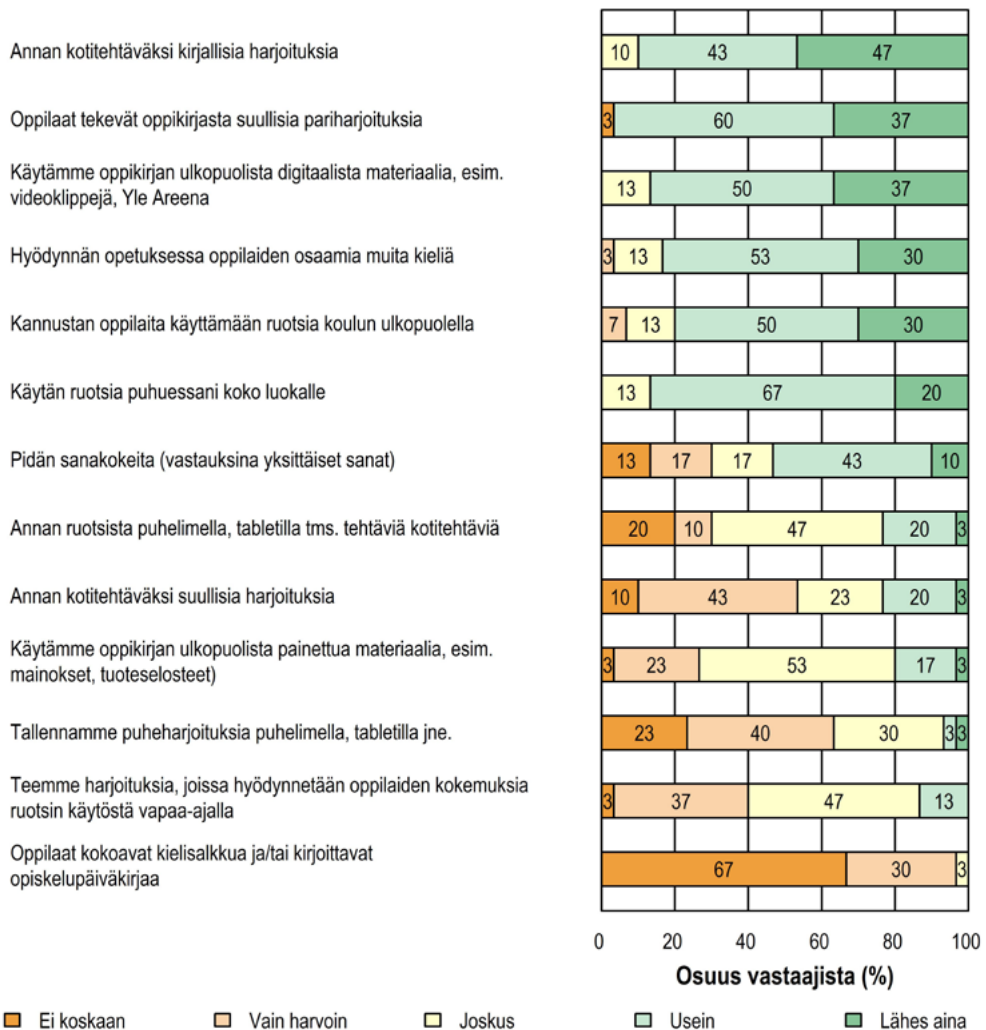
Oppituntien työskentelytavat opettajavastauksissa

Opettajakyselyn lopussa oli 19 väittämän kysymyspatteristo ruotsin oppituntien työskentelyta-voista. Osin samoja väittämiä käytettiin vieraiden kielten ja A-ruotsin oppimistulosten arvioinnissa vuonna 2013 (Härmälä ym. 2014; Hildén & Rautapuro 2014) ja keväällä 2022 B1-ruotsin opettaja- ja oppilaskyselyssä.

Kyselyn mukaan sellaiset ruotsin oppituntien työtavat, joita valtaosa opettajista käytti joka oppitunti tai usein olivat oppikirjan suulliset pariharjoitukset (97 %), oppikirjan ulkopuolisen digitaalisen materiaalin hyödyntäminen (87 %) ja sanakokeet (53 %). Digitaalisuutta hyödynnettiin esimerkiksi puheharjoitusten tallentamisessa vain harvoin (40 %) tai ei koskaan (23 %). Myös muissa yhteyksissä (Oinas ym. 2023) on todettu, että kielten opettajat käyttävät eri aineiden opettajista vähiten digitaalista teknologiaa opetuksessaan ja silloinkin etupäässä valmiiksi strukturoitujen tehtävien tekemisessä tai pelillisissä opiskelutilanteissa. Syynä digitaalisuuden vähäiseen käyttöön on ollut esimerkiksi opettajan heikko luottamus omiin digitaitoihinsa. DigiVOO 2023 -raportissa (Oinas ym. 2023) todetaan lisäksi, että oppituntien digitaalisuudella voitaisiin lisätä oppituntien

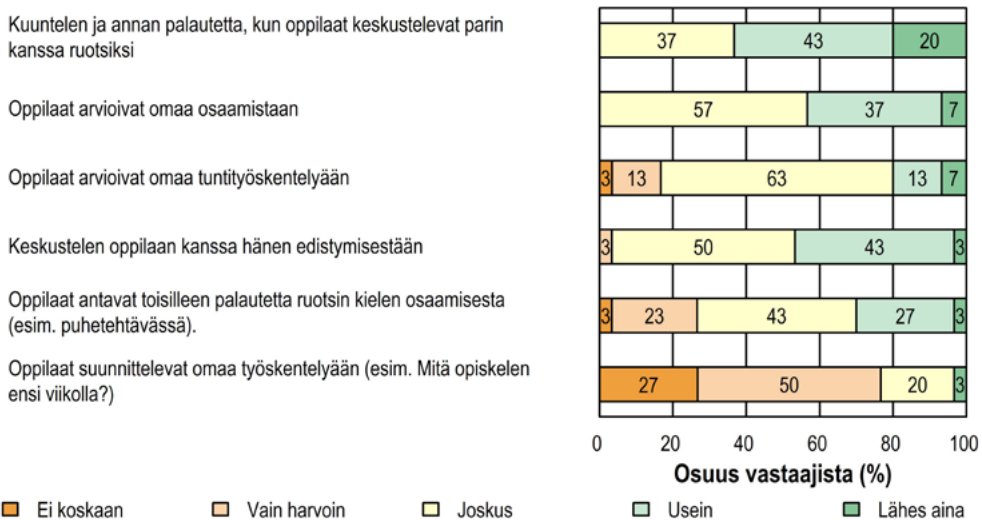
kiinnostavuutta ja oppilaiden yrittämistä. Oppikirjan ulkopuolista painettua materiaalia, kuten mainoksia ja ohjeita, noin puolet opettajista käytti kyselyn mukaan joskus, neljännes opettajista sitäkin harvemmin. Tulokset vahvistavat edelleen sitä havaintoa, että painettu oppikirja ja siinä olevat tehtävät ovat edelleenkin olennainen osa kielten opetusta (ks. myös Härmälä & Marjanen 2023; Härmälä & Marjanen 2021).

Kotitehtäväksi opettajat antavat kirjallisia harjoituksia lähes joka oppitunti (47 %) tai usein (43 %). Puhelimella tai tabletilla tehtäviä kotitehtäviä 47 % opettajista antaa joskus, lähes kolmannes vain harvoin tai ei koskaan. Suullisia harjoituksia kotitehtäväksi annetaan harvoin. Opettajat myös hyödynsivät oppilaiden vapaa-ajalla hankittuja kokemuksia ruotsin käytöstä vain vähän. Sen sijaan valtaosa opettajista hyödynsi oppilaiden osaamia muita kieliä oppitunneillaan usein tai lähes aina. Valtaosa opettajista käytti lähes aina ruotsia puhuessaan koko luokalle ja kannusti oppilaitaan käyttämään ruotsia myös koulun ulkopuolella. Oppituntien työtapojen osuudet opettajakyselyn vastauksissa on koottu kuvioon 25.



KUVIO 25. Oppituntien työskentelytavat opettajavastauksissa (n = 30).

Erilaisten palaute ja arviointitapojen osalta tavoitteet toteutuvat opettajien toiminnassa vaihtelevasti (kuvio 26): opettajat keskusteleval oppilaiden kanssa heidän edistymisestään ainakin joskus, samoin oppilaat arvioivat omaa osaamistaan ja tuntityöskentelyään ainakin joskus. Palautteen antaminen toisen oppilaan osaamisesta esimerkiksi puhumistehtävissä vaihteli: neljännes opettajista oli sitä mieltä, että oppilaat antoivat toisilleen palautetta harvoin, 43 %:n mukaan joskus ja loppujen 30 % mukaan usein tai jopa joka oppitunti. Sen sijaan oppilaiden oman työn suunnitteluun jäi vähäiseksi. Opettajien käsitysten mukaan 77 % oppilaista ei suunnittele omaa seuraavan viikon ruotsin opiskeluaan koskaan tai vain harvoin ja viidenneskin vain joskus. Myös tämä tulos vahvistaa edellä esitettyä havaintoa ruotsin kielen oppimisen ja opiskelun jäävän pitkälti vain ruotsin tunneille ja opettajan antaman opetuksen varaan, sillä myös ruotsin läksyihin oppilaat käyttivät vain vähän aikaa (ks. luku 3.1.5).



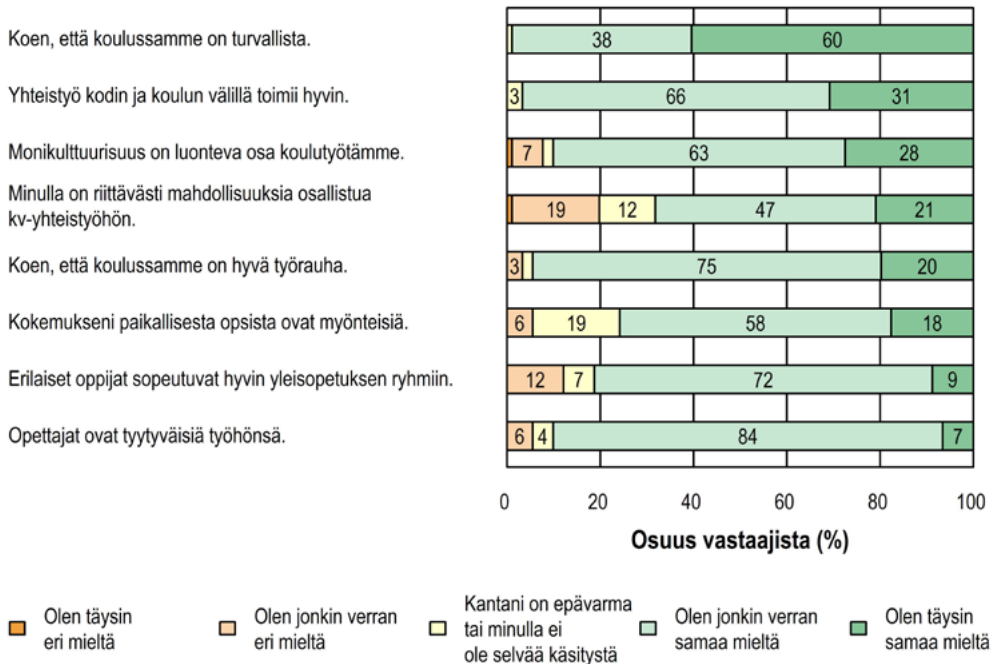
KUVIO 26. Palautteen antaminen ja itseohjautuvuus opettajavastauksissa.

A-ruotsin oppimistulosten arviointi järjestettiin heti koronapandemian helpottamisen jälkeen ja siksi opettajilta kysyttiin myös, kuinka monta viikkoa arviointiin osallistuvat oppilaat olivat olleet etäopetuksessa lukuvuosien 2020–2021 aikana. Vastausten mukaan etäviikkojen lukumäärä vaihteli: syksyllä 2020 puolet kouluista oli ollut koko ajan lähiopetuksessa, syksyllä 2021 kouluista valtaosa (83 %) ei ollut ollut yhtään viikkoa etäopetuksessa. Keväällä 2022, jolloin arviointi järjestettiin, etäopetuksessa oli oltu kaikkein yleisimmin: 47 % kouluista neljä viikkoa tai enemmän, tosin pieni osa kouluista (13 %) oli silloinkin ollut koko ajan lähiopetuksessa. Etäopetuksesta johtuen opetuksen sisältöjä oli opettajista 63 %:n mukaan jouduttu muokkaamaan paljon tai jopa erittäin paljon. Työn yleinen kuormittavuus oli viime vuosina joka toisen opettajan mukaan lisääntynyt erittäin paljon, runsaan kolmanneksen mukaan paljon. Runsas kolmannes opettajista (37 %) oli miettinyt alan vaihtoa. Opettajista valtaosa (63 %) oli kuitenkin edelleen pääosin tyytyväinen työhönsä.

Rehtorikyselyn tulokset

Rehtorikyselyn tuloksista osa on raportoitu jo luvussa 2.1, joten tässä luvussa raportoidaan kyselyn loput tulokset.

Rehtorikyselyssä, joka oli yhteinen A- ja B1-ruotsin arviointiin osallistuneille kouluille, oli kahdeksan väittämää, joilla kartoitettiin rehtorien käsityksiä muun muassa kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, koulun työrauhasta ja opettajien tyytyväisyydestä. Vastausasteikon ääripäät olivat *täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä*. Väittämien vastausosuudet on esitetty kuviossa 27.



KUVIO 27. Rehtorikyselyn (n = 91) väittämien vastaukset.

Rehtorien käsitykset olivat kaikista väittämien sisällöistä hyvin myönteiset: rehtorien mielestä kouluissa on turvallista, yhteistyö kodin ja koulun välillä toimii hyvin, koulussa on hyvä työrauha ja opettajat ovat tyytyväisiä työhönsä. Rehtorien mahdollisuus osallistua kansainväliseen yhteistyöhön oli väittämistä ainoa, josta noin viidennes vastaajista oli eri mieltä. Myös erilaisten oppijoiden sopeutuminen yleisopetuksen ryhmiin ja rehtorien kokemukset paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä jakoivat jonkin verran mielipiteitä.

Rehtoreilla oli myös mahdollisuus kertoa, miten poikkeusolot, kuten koronasta johtunut etäopetus, olivat vaikuttaneet ruotsin kielen opetukseen koulussa. Vastauksia kysymykseen saatiin 91 rehtorilta. Rehtoreista 22 koki, että poikkeusolot eivät olleet vaikuttaneet ruotsin opetukseen juurikaan tai eivät ainakaan enempää kuin muihinkaan oppiaineisiin. Neljän rehtorin mielestä etäopetus oli vaikeuttanut ruotsin opetusta esimerkiksi yksilöllisen ohjauksen vähenemisenä (n = 8) ja tuen tarpeiden ja tukiopetuksen lisääntymisenä (n = 6). Rehtoreista 13 nosti esiin, että erityisesti ruotsin opetuksessa on ollut havaittavissa poissaolojen määrän lisääntyminen ja

opiskeluinnon lasku entisestään. Myös opettajien poissaolojen vaikutus oppimisen jatkuvuuteen mainittiin. Neljän rehtorin vastauksessa viitattiin suoraan opetus- ja oppimisvajeeseen. Vaikka ruotsin opettajat ovat keksineet uusia menetelmiä etäopetukseen, niin erityisesti suullisen kielitaidon harjaannuttaminen kärsi rehtorien mielestä pandemian aikana (n = 4).

3.2 Ruotsin oppimista tukevat työskentelytavat ja niihin liittyvät tekijät

Oppilas- ja opettajakyselyissä kysytyillä ruotsin tuntien työskentelytavoilla ei ollut juurikaan yhteyttä oppilaiden ruotsin kielen osaamiseen. Oppituntien perinteiset työskentelytavat, kuten kirjalliset kotitehtävät, ja erilaiset arviointi- ja palautekäytänteet selittivät oppilaiden osaamisesta vain muutaman prosentin.

Kyselyiden perusteella ruotsin oppituntien työskentelytavat olivat korona-aikanakin pysyneet oppilaiden mielestä varsin perinteisinä eikä nykyteknologian tuomia mahdollisuuksia juurikaan näytetty hyödynnettävän esimerkiksi puhumisen harjoittelussa. Tavallisin työskentelytapa ruotsin oppitunneilla oli oppikirjan suulliset pariharjoitukset. Kielitietoisuus ja muiden kielten osaamisen hyödyntäminen ruotsin kielen oppimisessa oli melko vähäistä. Ruotsin kieli ei juurikaan näkynyt koko koulun toimintakulttuurissa, esimerkiksi teemapäivien yhteydessä. Rohkaiseva havainto kuitenkin on, että oppituntien arviointikäytänteet olivat melko monipuoliset ja oppilaat harjoittivat esimerkiksi itse- ja vertaisarviointia jonkin verran.

Oppilaiden koulun ulkopuolinen ruotsin harrastaminen oli melko vähäistä, ja se selitti osaamisesta 14–15 %. Valtaosa oppilaista ei käytä ruotsia koulun ulkopuolella koskaan. Ainoat tilanteet, joissa enemmistö oppilaita käyttää ruotsia edes joskus, ovat ruotsinkielisten kuulutusten kuunteleminen esimerkiksi junassa ja lentokoneessa, ruotsinkielisten TV-sarjojen ja elokuvien katseleminen sekä matkustaminen Ruotsissa ja Pohjoismaissa.

Seuraavaksi kuvaillaan niitä työskentelytapoja, joita oppilaat ilmoittivat käyttäneensä 9. luokan ruotsin tunneilla ja vapaa-ajallaan. Oppimista tukevilla työskentelytavoilla tarkoitetaan muun muassa kielenopiskelutaitoja, erilaisten opiskelustrategioiden hallintaa ja kielitietoisuutta, ja ne sisältyvät opetussuunnitelman perusteiden tavoitekuvauksiin ja perusopetuksen tehtävään kannustaa jatkuvaan oppimiseen (OPH 2016, 20–23, 222).

Oppimista tukevat työskentelytavat koulussa

Opettajien lisäksi myös oppilailta kysyttiin ruotsin tuntien työskentelytavoista. Työskentelytapoja kartoitettiin oppilaskyselyssä 19 väittämän avulla. Väittämistä 5 koski itse- ja vertaisarviointia ja oman toiminnan ohjausta. Lisäksi selvitettiin median hyödyntämistä tehtävien tekemisessä (5 väittämää) ja kielitietoisuutta (2 väittämää). Loput 7 väittämää koskivat perinteisempiä kielten oppituntien työtapoja, kielisalkkua ja opettajan toimintaa. Oppilaat vastasivat väittämiin asteikolla *ei koskaan – vain harvoin – joskus – usein – lähes aina*. Osin samoja sisältöjä kysyttiin myös opettajilta (ks. luku 3.1.5.1).

Oppilaskyselyn perusteella A-ruotsin tunneilla käytetään eniten oppikirjan suullisia pariharjoituksia. Myös sanakokeita tehtiin yli puolessa kouluja usein, kolmanneksessa kouluja joskus. Erilaiset digitaaliset sovellukset, kuten Quizlet ja Kahoot, olivat oppitunneilla ahkerassa käytössä, tosin

viidenneksessä kouluja niitä käytettiin vain harvoin tai ei koskaan. Digitaalisuutta hyödynnettiin kotitehtävissä oppilaiden mielestä vain harvoin (31 %) tai ei koskaan (33 %). Myöskään puhumistehtävien tallennuksessa digiteknologian mahdollisuuksia ei joka toisen oppilaan mielestä käytetty koskaan. Yhdellä oppilaskyselyn väittämällä selvitettiin kielitietoisuuden ilmenemistä ruotsin tunneilla. Jo POPS 2016 periaatteet kielitietoisuudesta ja eri kielten näkyvyydestä koulun arjessa kannustavat tähän suuntaan samoin kuin keskeisten kielitiedon käsitteiden käyttäminen. Oppilaskyselyn tulosten mukaan ruotsin tunneilla keskusteltiin joka toisen oppilaan mielestä usein tai lähes joka tunti esimerkiksi siitä, miten ruotsin kielen sanajärjestys eroaa englannin tai suomen sanajärjestyksestä. Runsaan kolmanneksen mielestä keskustelua käytiin joskus. Oppilaista 73 % hyödynsi muiden kielten osaamistaan esimerkiksi ruotsin sanaston opettelussa ainakin joskus. Sen sijaan tiedon etsiminen internetin ruotsinkielisiltä verkkosivuilta oli oppitunneilla harvinaista (58 % oppilaista vain harvoin tai ei koskaan).

Opettaja käytti lähes aina tai usein ruotsin kieltä puhuessaan koko luokalle. Oppilaiden mielipiteet jakautuivat kuitenkin sen suhteen, missä määrin opettaja kannusti heitä käyttämään ruotsia koulun ulkopuolella: 37 % oppilaista koki, että opettaja kannusti, mutta lähes yhtä suuri osuus oppilaista oli sitä mieltä, että opettaja ei kannustanut heitä käyttämään ruotsia koskaan, harvoin tai vain joskus. Koulun teemapäivissä ja muissa koulun tapahtumissa oppilaille ei ollut juurikaan mahdollista hyödyntää ruotsin osaamistaan. Näyttääkin siltä, että ruotsin opiskelu ja oppiminen rajoittuu pitkälti ruotsin oppitunneille ja niillä tehtäviin harjoituksiin ja opetukseen.

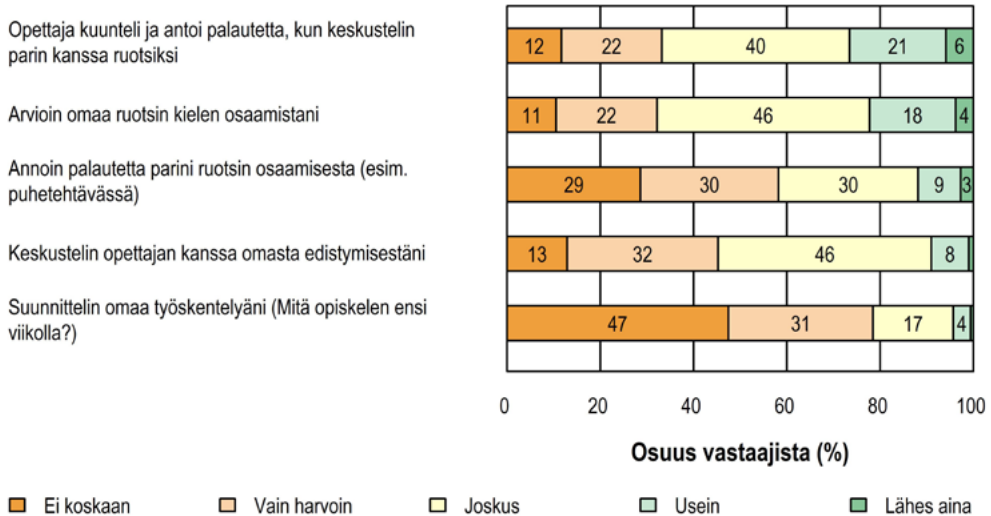
Oppilailta kysyttiin myös ruotsin tuntien työrauhasta. Vastausten mukaan kaksi oppilasta kolmesta koki, että hän pystyi rauhassa keskittymään oppimiseen ja tehtävien tekemiseen. B1-ruotsin vastaaviin tuloksiin verrattuna (Härmälä & Marjanen 2023) A-ruotsin oppitunneilla näyttäisikin olevan parempi työrauha. Oppituntien työskentelytapojen osuudet oppilaskyselyn vastauksissa on koottu kuvioon 28.



KUVIO 28. Oppituntien työtavat oppilasvastauksissa.

Oppilaskyselyn palautteen antamiseen ja itseohjautuvuuteen liittyvät väittämät on koottu kuvioon 29. Kuvioista käy selkeästi ilmi, että varsinkin oman opiskelun suunnittelu on ruotsin oppimisessa vähäistä: 47 % oppilaista ei koskaan suunnitellut seuraavan viikon työskentelyään ruotsin oppimisen osalta ja 31 % vain harvoin. Opettaja kuunteli ja antoi pareille palautetta parikeskusteluissa (67 % vähintään joskus), mutta yksilöllinen keskustelu opettajan kanssa omasta edistymisestä on melko harvinaista. Oppilaista 45 % ilmoitti, että hän keskusteli opettajan kanssa

omasta edistymisestään kahden kesken vain harvoin tai ei koskaan, ja vain 9 % usein tai lähes aina. Palautteen antamisen useus parille jakoi oppilaiden mielipiteitä: 29 % ei antanut parille palautetta koskaan ja 60 % vain harvoin tai joskus. Omaa ruotsin osaamista lähes puolet oppilaista (46 %) arvioi ainakin joskus.



KUVIO 29. Palautteen antaminen ja itseohjautuvuus oppilasvastauksissa.

Kun oppituntien työskentelytapojen useutta vertaa opettaja- ja oppilaskyselyn vastauksissa, huomataan jonkin verran eroja. Opettajien käsitysten mukaan kaikkia työskentelytapoja (lukuun ottamatta sanakokeita) harjoitettiin ruotsin tunneilla keskimäärin enemmän kuin oppilaiden käsitysten mukaan. Suurimmat erot opettajien ja oppilaiden käsityksissä koskivat sitä, miten usein opettaja hyödynsi oppilaan muiden kielten osaamista ruotsin tehtävissä, keskusteli oppilaan kanssa tämän edistymisestä, kannusti oppilasta ruotsin käyttöön koulun ulkopuolella ja antoi oppilaalle palautetta parikeskusteluissa. Opettajien käsitysten mukaan näitä työtapoja käytettiin keskimäärin noin yhden mittayksikön verran useammin kuin oppilaiden käsitysten mukaan (ks. kuvio 30). Kuviossa 30 vastausasteikko on sama kuin kuviossa 29 (1 = ei koskaan, 2 = vain harvoin, 3 = joskus, 4 = usein, 5 = lähes aina).

Opettaja käytti ruotsin kieltä puhuessaan koko luokalle

Teimme oppikirjan suullisia pariharjoituksia

Teimme sanakokeita

Opettaja kannusti käyttämään ruotsia koulun ulkopuolella

Hyödynsin muiden kielten osaamistani (esim. sanastoa) ruotsin tehtävissä

Opettaja kuunteli ja antoi palautetta, kun keskustelin parin kanssa ruotsiksi

Arvioin omaa ruotsin kielen osaamistani

Keskustelin opettajan kanssa omasta edistymisestääni

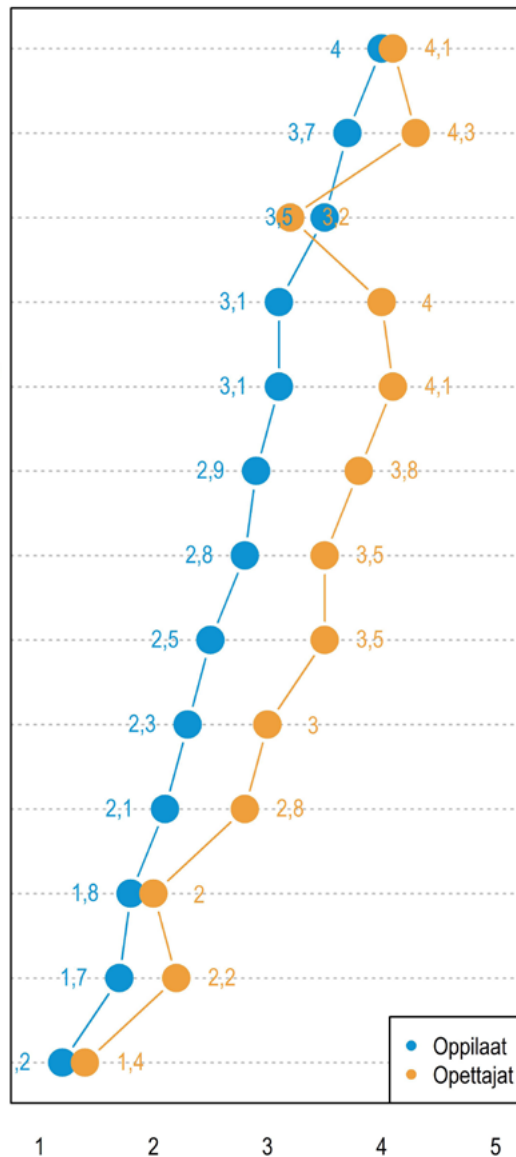
Annoin palautetta parini ruotsin osaamisesta (esim. puhetehtävässä)

Saimme ruotsista kotitehtäviä, jotka tehtiin puhelimella, tabletilla tms.

Suunnittelin omaa työskentelyäni (Mitä opiskelen ensi viikolla?)

Tallensimme puheharjoituksia puhelimella, tabletilla jne.

Kokosimme kielisalkkua tai kirjoitimme opiskelupäiväkirjaa



KUVIO 30. Oppituntien työtavat oppilas- ja opettajavastauksissa.

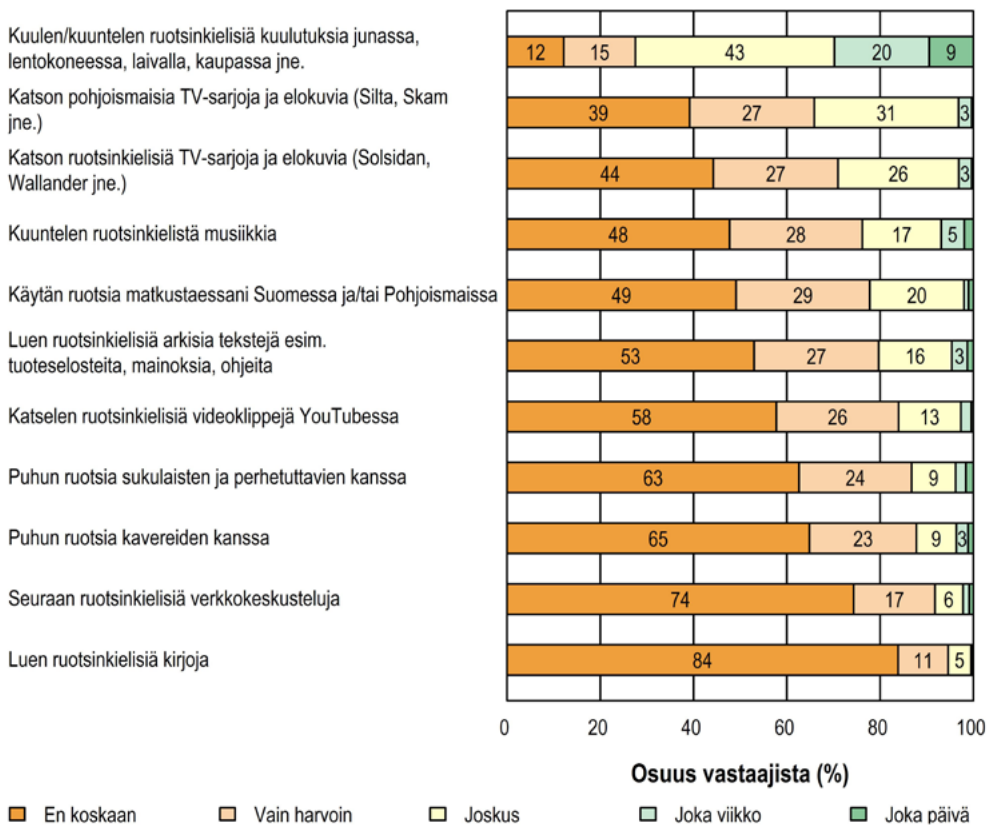
Oppituntien työtapojen yhteyttä osaamiseen tarkasteltiin summamuuttujien avulla. Tuloksena oli, että tulkintataidoissa perinteiset työskentelytavat (kuten suulliset pariharjoitukset, sanakokeet) selittivät 2 % oppilaan osaamisesta, ei-perinteiset (kuten kielisalkku, kotitehtävät padilla) samoin 2 %. Vastaavat prosenttiosuudet olivat tuottamistaidoissa 3 %.

Oppimista tukevat työskentelytavat koulun ulkopuolella

Oppilaskyselyssä oli yhteensä 11 väittämää, joilla selvitettiin oppilaiden ruotsin kielen harrastamista koulun ulkopuolella. Väittämät koskivat eri medioiden käyttöä, kuten elokuvat, videoklipit,

musiikki (5 väittämää), ruotsin kielen käyttöä matkustamisessa, kavereiden ja sukulaisten kanssa (4 väittämää) ja erilaisten ruotsinkielisten tekstien lukemista (2 väittämää). Oppilaat vastasivat väittämiin asteikolla *en koskaan – vain harvoin – joskus – joka viikko – joka päivä*.

Vastausten jakaumat on esitetty kuviossa 31. Kuviosta huomaa selkeästi, että oppilaat käyttivät varsin vähän ruotsia vapaa-ajallaan. Tavallisin tilanne, jossa ruotsia käytettiin koulun ulkopuolella, olivat erilaiset kuulutukset esimerkiksi junassa tai lentokoneessa, joita 72 % oppilaista ilmoitti kuuntelevansa vähintään joskus. Noin kolmannes oppilaista katsoi joskus pohjoismaisia tai ruotsalaisia TV-sarjoja ja elokuvia. Ruotsin käyttäminen matkustamisessa, ruotsinkielisten arkisten tekstien lukeminen esimerkiksi ohjeissa ja mainoksissa oli oppilailla todella vähäistä, joskin aavistuksen verran yleisempää kuin B1-ruotsin oppilasvastauksissa. Kaikkein vähiten oppilaat lukivat ruotsinkielisiä kirjoja, seurasivat ruotsinkielisiä verkkokeskusteluja ja puhuivat ruotsia kavereiden tai sukulaisten kanssa.



KUVIO 31. Ruotsin käyttö vapaa-ajalla oppilasvastauksissa.

Oppilaiden koulun ulkopuolisista käytänteistä muodostettiin keskiarvomuuttuja samaan tapaan kuin oppitunneilla käytetyistä työskentelytavoista. Keskiarvomuuttuja, eli koulun ulkopuolinen ruotsin kielen harrastaminen, selitti 15 % oppilaiden tuottamistaidoista ja 14 % tulkintataidoista. Kotitehtävien tekemiseen käytetyn ajan pituudella ei ollut yhteyttä osaamiseen.

Tulos oppilaiden ruotsin kielen käyttämisen vähäisyydestä koulun ulkopuolella ei ole yllättävä, sillä sama havainto tehtiin myös B1-ruotsin arvioinnissa (Härmälä & Marjanen 2023). Vaikka ruotsin kieli on maamme toinen virallinen kieli, se ei juurikaan näy nuorten arjessa koulun seinien ulkopuolella. Tuleekin pohtia, miten tietoisuutta ruotsin kielen käyttömahdollisuuksista ja aktiivista kielitaidon hyödyntämisestä koulun ulkopuolella saataisiin mielekkäällä tavalla lisättyä. Muissa yhteyksissä onkin todettu (Meriläinen & Härmälä tulossa), että jo hyvinkin vähäisellä kielitaidolla voi osallistua monenlaisiin vieraan kielen käyttämistilanteisiin, jos siihen vain on itsellä intoa ja tarvetta. Esimerkiksi A-englannin yhdeksäsluokkalaisten kirjoitustehtävistä ilmeni, että jo A1-tasoinen oppilas voi osallistua peliyhteisöjen chattikeskusteluihin ja oppia siellä uusia sanoja ja ilmauksia, jos osallistuminen koetaan itselle tärkeäksi. Oppilaiden heikko halu oman ruotsin kielen taitonsa kehittämiseen on todellinen este oppimiselle, johon on turhaan etsitty vastauksia jo pitkään. Tuleekin pohtia, missä määrin esimerkiksi pakollisuuden lisääminen voi tuoda ratkaisua ongelmaan, jossa osaamisesta ei koeta olevan itselle mitään hyötyä. Vai eikö hyötynäkökulma ole konkretisoitunut oppilaille riittävän selkeäksi, jotta että he näkisivät ruotsin kielen merkityksen jatko-opintojen ja työelämän näkökulmista?

3.3 Oppilaiden käsitykset ruotsin hyödyllisyydestä, omasta osaamisesta ja ruotsista pitämisestä

Oppilaiden käsitykset ruotsin hyödyllisyydestä, omasta osaamisesta ja ruotsista pitämisestä olivat keskimäärin neutraalit. Enemmistö oppilaista koki, että heidän on mahdollista päästä ruotsissa hyviin tuloksiin. Joka toinen opiskeli mielellään ruotsia ja koki tarvitsevänsä ruotsia tulevaisuudessa ja työelämässä.

Edellisiin A-ruotsin tuloksiin verrattuna oppilaiden käsitykset eivät ole juurikaan muuttuneet kymmenen vuoden aikana. Ainoastaan käsitykset ruotsin hyödyllisyydestä ovat muuttuneet aavistuksen kielteisimmiksi. B1-ruotsin tuloksiin verrattuna oppilaiden käsitykset ovat A-ruotsissa jonkin verran myönteisemmät ja erityisesti ruotsin hyödyllisyyteen uskotaan.

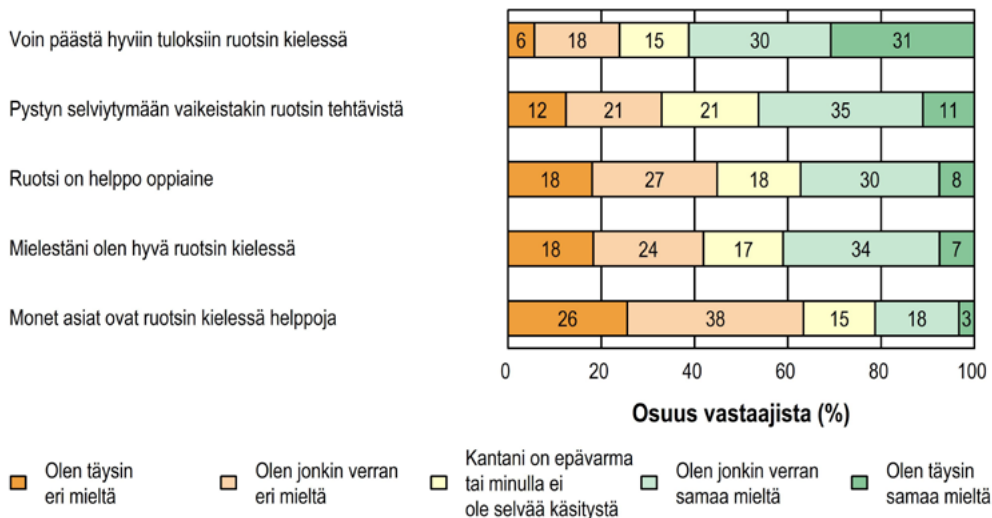
Oppilaiden käsitysten kartoittaminen osana oppimistulosten arviointia liittyy opetussuunnitelman perusteissa sekä yleisiin kasvatustavoitteisiin että kielenopiskelun opiskelustrategisiin ja kulttuuritaidollisiin tavoitteisiin. Perusopetuksessa tulee sen arvopohjan mukaisesti edistää suvaitsevaisuutta, kulttuurista moninaisuutta ja kielitietoisuutta sekä ymmärtää kielen keskeinen merkitys oppimisessa ja vuorovaikutuksessa (OPH 2016, 16 ja 28). Näihin voidaan katsoa kuuluviksi ruotsin kielen arvostus, jota selvitettiin kielen hyödyllisyyttä ja kielestä pitämistä koskevilla väittämillä.

Opetussuunnitelman yleisissä kasvatustavoitteissa mainitaan myös elinikäinen oppiminen ja tavoitteellinen itsensä kehittäminen, joiden aineksia ovat omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen (OPH 2016, 19). Kyselyssä oppilaan käsitystä itsestään oppijana selvitettiin 5 väittämällä. Oppilas vastaa näihin Karvin kaikissa oppimistulosten arvioinneissa käytettyihin väittämiin valitsemalla omaa käsitystään parhaiten vastaavan vaihtoehdon 5-portaisella asteikolla, jonka ääripäät ovat *täysin eri mieltä* – *täysin samaa mieltä*. Asteikon arvo 3 kuvaa neutraalia käsitystä, arvot 1 ja 2 kielteisiä ja arvot 4 ja 5 myönteisiä käsityksiä.

Käsitys omasta osaamisesta

Oppilaiden käsitykset omasta ruotsin kielen osaamisestaan olivat keskimäärin neutraalit (ka 2,9). Tyttöjen ja poikien käsityksissä ei ollut juurikaan eroja (ka tytöt 3,0; pojat 2,8). Sen sijaan oppilaiden jatkokoulutussuunnitelmat näkyivät selkeästi käsityksissä omasta osaamisesta: ammatilliseen koulutukseen aikovien käsitykset olivat neutraalin ja kielteisten rajalla (ka 2,5), lukioon aikovien selkeämmin neutraalit (ka 3,0). Lukioon aikovien tyttöjen käsitys omasta osaamisesta oli keskimäärin neutraali, ammatilliseen koulutukseen aikovilla pojilla neutraalin ja kielteisen välimaastossa. A1- ja A2-oppimäärän oppilailla ei käsityksissä omasta osaamisesta ollut juurikaan eroja.

Oppilaista enemmistö (61 %) koki, että heidän oli mahdollista päästä ruotsissa hyviin tuloksiin. Lähes puolet oppilaista kokee ruotsin kuitenkin vaikeaksi oppiaineeksi (45 %) ja vielä useamman mielestä monet asiat ruotsissa ovat vaikeita (64 %). Lähes yhtä suuri osuus oppilaita kokee itsensä hyväksi (41 %) kuin huonoksi (42 %) ruotsin kielessä. Oppilaiden vastaukset omaa osaamista koskeviin väittämiin on koottu alla kuvioon 32.



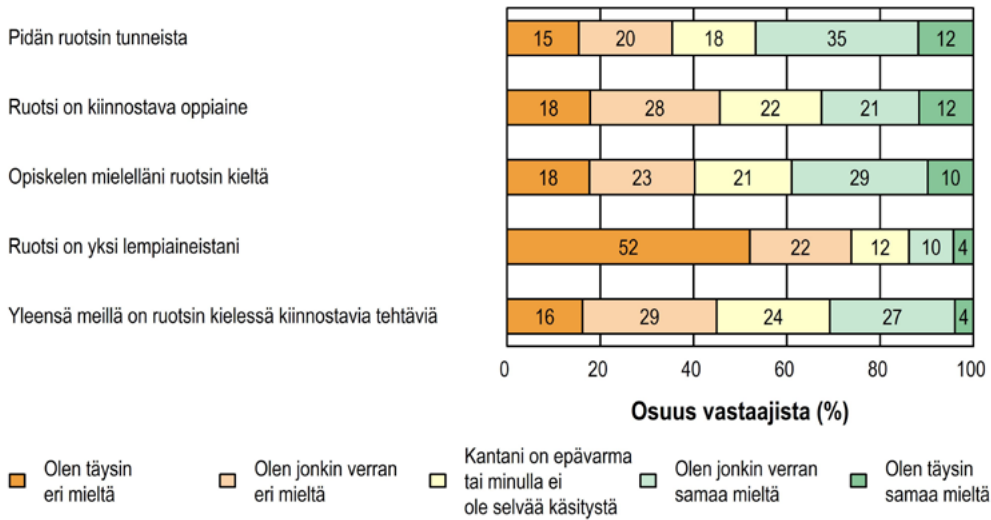
KUVIO 32. Käsitykset omasta ruotsin osaamisesta oppilasvastauksissa.

Käsitykset omasta osaamisesta eivät juurikaan vaihdelleet AVI-alueiden tai kuntatyyppin mukaan. Myöskään huoltajien koulutustaustalla ja oppilaiden käsityksillä omasta osaamisestaan ei ollut käytännössä yhteyttä: niin peruskoulutaustaisten kuin yliopistotaustaisten huoltajien lapsilla käsitykset omasta osaamisesta olivat keskimäärin neutraalit.

Ruotsista pitäminen

Myös oppilaiden ruotsista pitämistä kartoitettiin viidellä väittämällä (kuvio 33). Oppilaiden keskimääräiset käsitykset ruotsista oppiaineena olivat neutraalit (ka 2,7). Oppilailla ei siis ole keskimääräisesti tarkasteltaessa selkeää käsitystä siitä, pitävätkö he ruotsin tunteista vai eivät. Käsitysten jakautuminen tulee selkeästi esille yksittäisiä väittämiä tarkasteltaessa. Oppilaista 47 % piti ruotsin tunteista, runsas kolmannes (35 %) ei. Vajaalla viidenneksellä ei ollut selkeää kantaa

asiaan. Lähes kolmelle oppilaalle neljästä ruotsi ei ole yksi koulun mieluisimmista oppiaineista. Ero A-englannin vastaaviin tuloksiin on merkittävä (Härmälä & Marjanen 2022). Myös ruotsin kiinnostavuus oppiaineena ja se, miten mielellään he opiskelevat ruotsia jakoivat oppilaiden mieliteitä melko tasaisesti eri kategorioihin. Useammalle kuin joka toiselle oppilaalle ruotsi ei ole yksi koulun lempiaineista. Ruotsin tuntien tehtävissä oli oppilasvastausten perusteella kehitettävää: vaikka 31 % oppilaista kokee oppituntien tehtävät mielenkiintoisina, ovat ne 45 %:n mielestä tylsiä ja ei niin kiinnostavia.



KUVIO 33. Ruotsista pitäminen oppilasvastauksissa.

Tyttöjen ja poikien välillä oli eroa ruotsin tunneista pitämisessä. Tyttöjen käsitykset ruotsin tunneista olivat neutraalit (ka 2,8) ja poikien aavistuksen verran kielteiset (ka 2,4).

Lukioon aikovat oppilaat pitivät ruotsista enemmän kuin ammatilliseen koulutukseen aikovat. Lukioon hakevien keskimääräiset käsitykset olivat neutraalit (ka 2,7) kun ne ammatilliseen koulutukseen aikovilla olivat aavistuksen kielteiset (ka 2,4). Suurimmat erot ruotsista pitämisessä olivat lukioon aikovien tyttöjen (ka 2,9) ja ammatilliseen koulutukseen aikovien poikien (ka 2,2) välillä.

Jos tarkastellaan ruotsin tunneista pitämisen yhteyttä kuviossa 29 esitettyihin ruotsin tuntien työskentelytapoihin, huomataan, että oppilas piti keskimäärin ruotsin tunneista, jos hän koki pystyvänsä keskittymään rauhasa ruotsin oppimiseen ja tehtävien tekemiseen ($r = 0.30$). Vapaa-ajan ruotsin käyttöä kuvaamien väittämien (kuvio 30) yhteys ruotsin tunneista pitämiseen jäi sen sijaan pieneksi. Ne oppilaat, jotka pitivät ruotsin tunneista, lukivat keskimäärin enemmän arkisia tekstejä, kuten tuoteselosteita, mainoksia ja ohjeita lukemisella ($r = 0.28$) ja käyttivät ruotsina matkustaessaan ($r = 0.27$).

Ruotsin hyödyllisyys

Oppilaiden käsitykset ruotsin hyödyllisyydestä olivat keskimäärin neutraalit (ka 3,2). Oppilaat eivät siis selkeästi koe ruotsin kielen osaamisesta olevan itselleen hyötyä jokapäiväisessä elämässä,

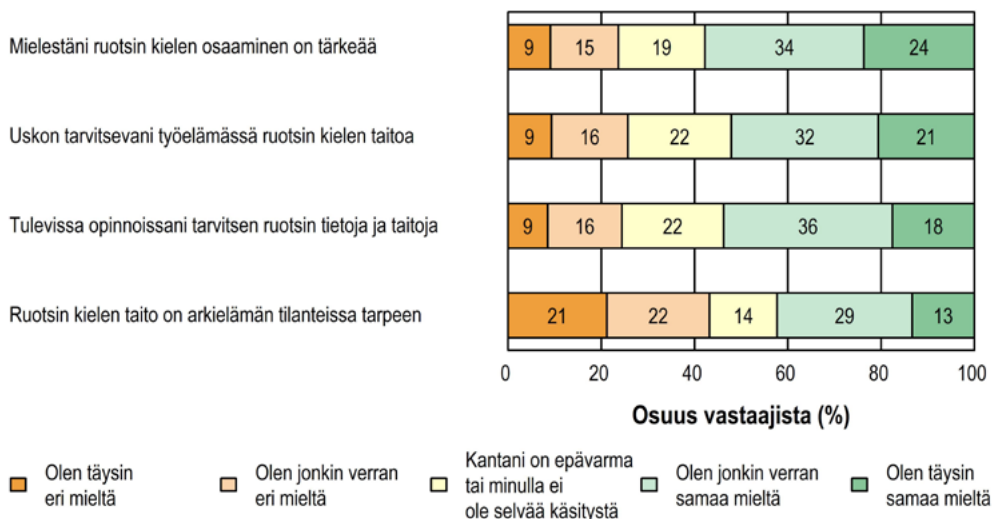
tulevissa opinnoissa eikä työelämässä. Ruotsin hyödylliseksi kokemisessa oli kuitenkin selkeitä eroja tyttöjen ja poikien välillä: tyttöjen käsitykset ruotsin hyödyllisyydestä olivat myönteiset (ka 3,6), pojilla neutraalit (ka 2,8).

Ruotsin kokemisessa hyödyllisenä on vain pieniä eroja oppilaiden jatko-opintosuunnitelmien mukaisesti. Molemmilla ryhmillä käsitykset ruotsin hyödyllisyydestä ovat kuitenkin neutraalit (lukio ka 3,3; ammatillinen ka 3,0). Sukupuolittain tarkasteltuna lukioon aikovien tyttöjen käsitykset ruotsin hyödyllisyydestä olivat myönteiset (ka 3,6), kun ne olivat ammatilliseen koulutukseen aikovilla tytöillä neutraalit (ka 2,6).

Huoltajien koulutustaustalla ei ollut yhteyttä oppilaiden kokemaan ruotsin kielen hyödyllisyyteen: niin perusasteen, toisen asteen kuin korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden huoltajien lapsilla käsitykset ruotsin hyödyllisyydestä olivat keskimäärin neutraalit.

Myöskään alueellisesti tarkasteltaessa oppilaiden käsityksissä ruotsin hyödyllisyydestä ei ollut käytännössä juurikaan eroja: käsitykset olivat aavistuksen verran myönteiset (ka 3,49) Länsi- ja Sisä-Suomessa ja Etelä- ja Lounais-Suomessa neutraalit (ka 3,23 ja 3,25). Tulos on sikäli mielenkiintoinen, että esimerkiksi Kosusen (2016) mukaan Etelä-Suomen metropolialueella monipuolinen kielitaito olisi varsinkin koulutetuissa perheissä eräänlainen statussymboli, joka vaikuttaa sitten lasten kouluvalintoihin (ks. myös Kangasvieri 2021). Tämän arvioinnin tulosten mukaan ruotsin kielen osaamisen hyödyllisyys ei oppilaiden mielestä kuitenkaan näyttäisi olevan erityisen hyvä opiskelun kannustin edes Etelä-Suomessa, eikä ainakaan silloin, jos ruotsin osaamisen tärkeyttä verrataan englannin vastaavaan (Härmälä & Marjanen 2022).

Yksittäisistä ruotsin hyödyllisyyttä koskevista väittämistä havaitaan, että vaikka 43 % oppilaista ei koe ruotsin osaamista esimerkiksi arkielämän tilanteissa tärkeäksi, niin lähes yhtä suuri osuus oppilaista (42 %) kokee osaamisen tärkeäksi (kuviot 34). Myös ruotsin kielen tarpeellisuus työelämässä ja jatko-opinnoissa jakoi oppilaiden mielipiteitä jonkin verran: runsas puolet oppilaista uskoo tarvitsevänsä ruotsin kieltä työelämässä ja jatko-opinnoissaan, joka neljäs ei. Tässä onkin yksi ruotsin kielen opetuksen kehittämiskohteista: miten opetuksessa voidaan lisätä oppilaiden mahdollisuuksia käyttää kieltä jokapäiväisessä kanssakäymisessä ja miten informoida heitä ruotsin kielen hyödyllisyydestä työelämässä ja jatko-opinnoissa? Perusopetuksen kouluista noin 10 % on ruotsinkielisiä (runsas 200), joten yhteistyömahdollisuuksia niiden kanssa tulee hyödyntää nykyistä enemmän. Työelämän kielitaitotarpeita määriteltessä on syytä tutkia, missä määrin ruotsin kielen osaamisvaatimus toteutuu käytännössä: edellytetäänkö ruotsin kielen osaamista oikeasti esimerkiksi työnhakutilanteissa ja jos edellytetään, niin millaista kielitaitoa ja missä tilanteissa?



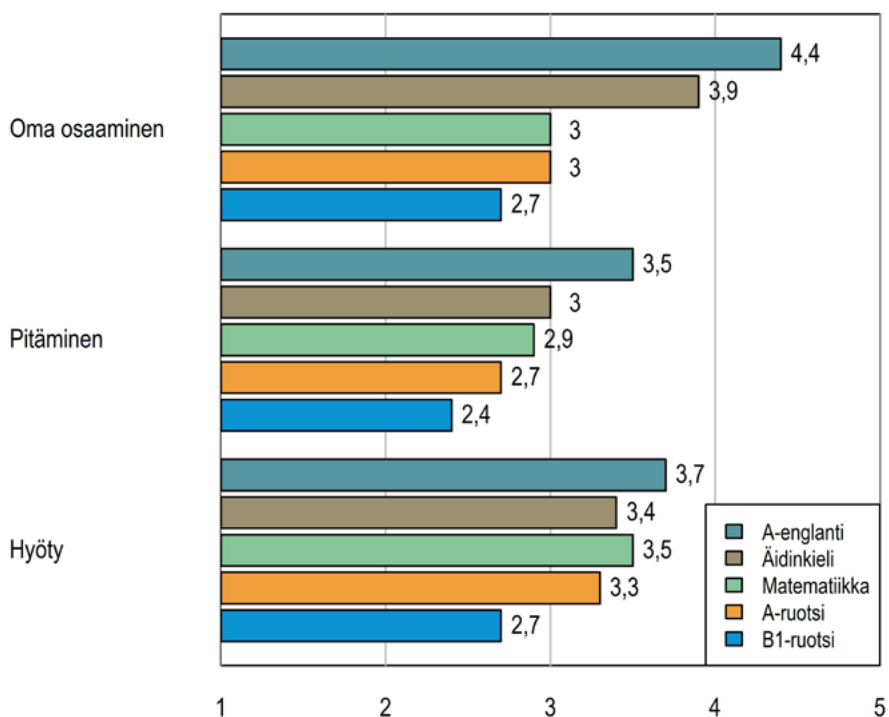
KUVIO 34. Ruotsin hyödyllisyys oppilasvastauksissa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että oppilaiden käsitykset ruotsin kielen hyödyllisyydestä, omasta osaamisesta ja ruotsista pitämisestä ovat keskimäärin neutraalit. Tulos eroaa jonkin verran B1-ruotsin tuloksista, sillä B1-ruotsissa oppilaiden keskimääräiset käsitykset ruotsista pitämisestä olivat aavistuksen verran kielteiset. Näin ollen tuleekin miettiä keinoja, joilla A-ruotsin oppilaiden käsitykset saadaan pidettyä neutraaleina ja jopa myönteisenä jatko-opintoihin ja työelämään siirtymässä. Esimerkiksi korkeakouluissa tulisi luoda järjestelmiä, joilla voidaan huolehtia kotimaisten kielten asemasta tieteen ja tutkimuksen kielenä (<https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000009586139.html>).

Oppilaiden keskimääräiset käsitykset ruotsin hyödyllisyydestä, omasta osaamisesta ja ruotsista pitämisestä

Oppilaiden keskimääräiset käsitykset eivät ole juurikaan muuttuneet vuoden 2013 A-ruotsin arvioinnista (Hildén & Rautopuro 2014) kevään 2022 arviointiin. Oppilaiden käsitykset omasta osaamisesta ovat pysyneet neutraaleina (ka 3,0), myöskään ruotsista pitämisessä ei ole tapahtunut muutoksia (ka 2,7). Sen sijaan käsitykset ruotsin kielen hyödyllisyydestä ovat aavistuksen verran heikentyneet, vaikka myös ne ovat pysyneet keskimäärin neutraaleina (2013 ka 3,6; 2022 ka 3,3).

Koska käsitysmittari on pysynyt saman Karvin oppimistulosarvioinneissa ja pitkään, voidaan oppilaiden keskimääräisiä käsityksiä eri oppiaineiden hyödyllisyydestä, omasta osaamisesta ja oppiaineesta pitämistä verrata helposti toisiinsa. Kuviossa 35 on koottu oppilaiden käsitysten keskiarvot A-ruotsissa, A-englannissa, B1-ruotsissa, matematiikassa ja äidinkiessä. Keskiarvoja tarkasteltaessa on hyvä huomata, että äidinkielen arviointi tehtiin ennen koronapandemiaa. Lisäksi matematiikan ja englannin keskiarvoissa on mukana myös ruotsinkielisten koulujen oppilaita. Kuviossa 35 arvot 1–2 tarkoittavat kielteisiä käsityksiä (1,0–1,49 erittäin kielteiset; 1,5–2,49 kielteiset), arvo 3 neutraaleja (2,5–3,49) ja arvot 4–5 myönteisiä käsityksiä (3,5–3,49 myönteiset; 4,5–5,0 erittäin myönteiset).



KUVIO 35. Oppilaiden käsitysten keskiarvoja eri oppiaineissa.

A-englanti on kaikilla ulottuvuuksilla aivan omaa luokkaansa oppilaiden käsityksissä. Esimerkiksi ero B1-ruotsiin on silmiinpistävä. Kuviossa 35 mielenkiintoista on myös A-ruotsin koettu hyödyllisyys: oppilaat pitävät A-ruotsia keskimäärin yhtä hyödyllisenä kuin äidinkieltä. Myös B1-ruotsin hyödyllisyyteen ero on selvä. Tuloksen taustalla voi olla, että A-ruotsin oppilaat ovat hyvin valikoitunut joukko. Heidän huoltajansa ovat keskimääräistä koulutetumpia ja he kenties kokevat, että heidän lapsensa tarvitsevat monipuolista kielitaitoa, mukaan lukien hyvää ruotsin kielen taitoa, opinnoissa ja työllistyäkseen. Ja jos koulussa on ollut mahdollista valita vain A-ruotsi pitkäksi kieleksi, he ovat kenties kannustaneet lapsiaan valitsemaan sen. Joidenkin arviointiin osallistuneiden oppilaiden perheet olivat kaksikielisiä, mikä osaltaan voi olla yhteydessä ruotsin osaamisen hyödyllisyyteen.

3.4 Oppilaiden käsitysten, vapaa-ajan kielenkäytön ja arviointiin käytetyn ajan yhteyksiä osaamiseen

Tässä luvussa tarkastellaan oppilaiden osaamiseen yhteydessä olleita tekijöitä, kuten oppilaiden käsityksiä, jatko-opintosuunnitelmia ja arviointiin käytettyä aikaa, erilaisten selitysmallien avulla. Yhteyksiä kuvaillaan erikseen tulkinta- ja tuottamistaidoissa.

Yksittäisistä tekijöistä oppilaiden ruotsin kielen **tulkintataitoja** selittivät eniten oppilaiden arvioinnin osassa 1 eurooppalaisen kielisalkun itsearviointikuvaimilla (ks. kuvio 44) tekemä itsearviointi omasta osaamisestaan (34 %) ja käsitys omasta osaamisesta oppilaskyselyssä (31 %). Seuraavaksi suurin yksittäinen tekijä oli oppilaiden käsitys tehtävien vaikeustasosta (27 %). Oppilailla oli siis

varsin selkeä käsitys siitä, millainen heidän ruotsin osaamistasonsa on ja arvioinnin tulokset tukevat tätä käsitystä.

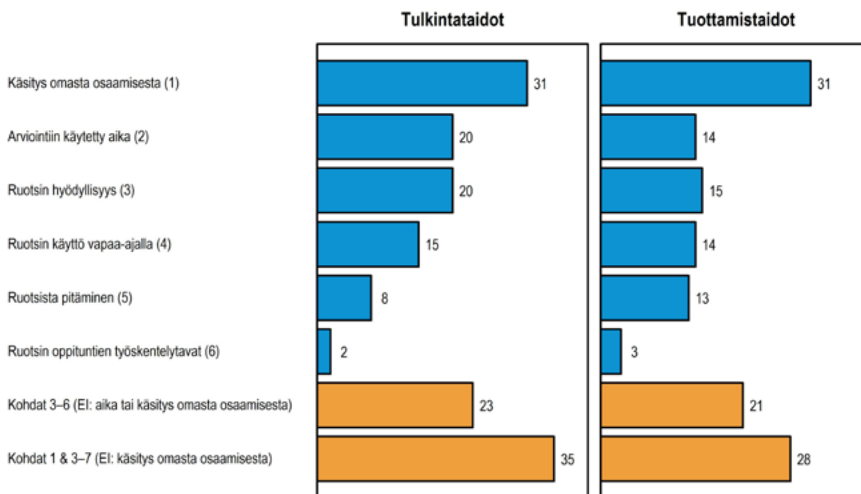
Mikäli osaamiseen yhteydessä olevista tekijöistä muodostetaan malli (kuvio 36), jossa on mukana ruotsista pitäminen ja ruotsin hyödyllisyys, selittävät ne 20 % oppilaiden osaamisesta. Kotitehtävien tekemiseen käytetyn ajan ja ruotsin tuntien työskentelytapojen lisääminen malliin ei lisää selitysosuutta, ja ruotsin käyttö vapaa-ajallakin vain vähän (23 %). Kun malliin lisätään vielä arviointiin käytetty aika, nousee selitysosuus runsaaseen kolmannekseen (35 %) oppilaiden tulkintataitojen vaihtelusta.

Ero vähiten ja eniten omaan ruotsin osaamiseensa uskovien välillä oli arvioinnissa suuri (79 pistettä), samoin ruotsin koetun hyödyllisyyden osalta (66 pistettä).

Usko omaan osaamiseen oli myös **tuottamistaitojen** osalta oppilaiden tulokseen vahvimmin yhteydessä oleva yksittäinen tekijä, ja se selitti lähes kolmanneksen (31 %) hänen osaamisestaan puhumis- ja kirjoitustehtävissä. Seuraavaksi vahvimmin osaamiseen yhteydessä oli ruotsin osaamisen itsearviointi (28 %).

Jos selitysmallissa on vain ruotsista pitäminen ja ruotsin hyödyllisyys, on selitysosuus 18 %. Kotitehtävien tekemisen lisääminen malliin ei nosta sen selitysosuutta. Ruotsin käyttö vapaa-ajalla nostaa mallin selitysosuutta kolme prosenttia (21 %:iin), jonka jälkeen ruotsin tuntien työskentelytapojen lisääminen malliin ei enää tuo lisää selitysvaimaa. Jos näihin lisätään arviointitehtäviin käytetty aika, nousee selitysosuus 28 %:iin eli runsaaseen neljännekseen oppilaan osaamisesta.

Tuottamistaidoissa ero omaan osaamiseensa vahvimmin ja heikoimmin uskoneen neljänneksen välillä oli 80 pistettä. Arviointitehtävien vaikeustason sopivuuden ja ruotsin koetun hyödyn suhteen erot olivat 64 ja 61 pistettä.



KUVIO 36.A-ruotsin osaamisen yhteydessä olevat tekijät.

Tytöt suoriutuivat tulkintatehtävistä hieman paremmin kuin pojat. Tytöt käyttivät tehtäviin keskimäärin viisi minuuttia enemmän aikaa kuin pojat. Kun tämä otetaan huomioon, tyttöjen ja poikien välisestä osaamiserosta selittyi 34 %. Tytöt myös pitivät ruotsista oppiaineena enemmän, kokivat sen hyödyllisemmäksi, tekivät kotitehtävät tunnollisemmin ja käyttivät ruotsia enemmän

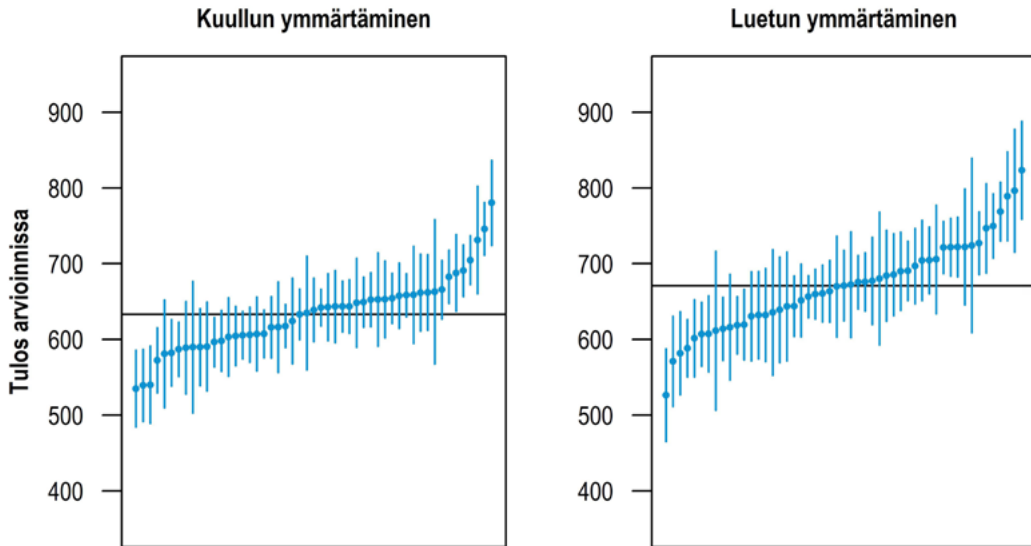
vapaa-ajallaan. Näiden tekijöiden huomioiminen selitti tyttöjen ja poikien välisestä osaamisesta peräti 75 %. Jos huomioidaan myös arviointiin käytetty aika, tyttöjen ja poikien välinen ero tulkintatehtävissä ei enää ollut tilastollisesti merkitsevä. Sama päti tuottamistaitoihin, joissa tyttöjen ja poikien välillä oli niin ikään pieni ero. Erosta 72 % oli selitettävissä asenteilla ruotsia kohtaan, kotitehtävien tekemisellä ja ruotsin vapaa-ajan käytöllä. Arviointiin käytetty aika selitti tyttöjen ja poikien osaamisesta noin 30 %, ja kun aika ja muut taustatekijät huomioitiin, ei tyttöjen ja poikien välinen ero ollut tilastollisesti merkitsevä.

Ammatillisiin opintoihin aikovat yhdeksäsluokkalaiset suoriutuivat tehtävistä selvästi lukioon aikovia heikommin. Ero lukioon aikovien hyväksi oli suuri sekä tulkitsemissä että tuottamistehtävissä. Ammatillisiin opintoihin aikovat pitivät ruotsin kielestä oppiaineena vähemmän kuin lukioon aikovat. He myös kokivat sen vähemmän hyödylliseksi, käyttivät kotitehtäviin vähemmän aikaa ja käyttivät ruotsin kieltä jonkin verran vähemmän vapaa-ajallaan. Kun nämä erot huomioidaan arviointiin käytetyn ajan lisäksi, lukioon ja ammatilliseen koulutukseen aikovien osaamisesta arvioinnissa selittyi tulkintatehtävissä 40 % ja tuottamistehtävissä 35 %. On mahdollista, etteivät ammatilliseen koulutukseen suuntaavat yrittäneet arvioinnissa parastaan, sillä he käyttivät arviointiin keskimäärin 10 minuuttia vähemmän kuin lukioon aikovat. Tämä selitti tulosten erosta tulkintatehtävissä noin kolmanneksen ja tuottamistehtävissä neljänneksen. Voi siis olla, että ero lukioon ja ammatilliseen koulutukseen suuntaavien ruotsin kielen taidoissa ei ole todellisuudessa aivan niin suuri kuin tämän arvioinnin tulokset antavat ymmärtää.

Raportin edellisissä luvuissa kuvataan huoltajien koulutustaustan yhteyttä osaamiseen ja todetaan, että korkeakoulutettujen huoltajien lapset onnistuivat arvioinnissa jonkin verran paremmin kuin korkeintaan perus- tai toisen asteen koulutuksen saaneiden huoltajien lapset. Tähän tulokseen on tosin syytä suhtautua lähinnä suuntaa antavana, sillä oppilailta saatu tieto huoltajien koulutuksesta oli varsin puutteellista. Kuitenkin näyttää siltä, että korkeammin koulutettujen vanhempien lapset pitivät ruotsista oppiaineena hieman enemmän, kokivat ruotsin jonkin verran hyödyllisemmäksi ja käyttivät ruotsin kieltä vähän enemmän vapaa-ajallaan kuin vähemmän koulutettujen vanhempien lapset. Vaikka nämä erot ryhmien välillä olivat verraten pieniä, ne selittivät noin puolet niiden oppilaiden välisestä osaamisesta, joiden vanhemmilla oli perus- vs. ammattikorkeakoulutus. Perus- vs. yliopistokoulutettujen vanhempien lapsilla osaamisesta selittyi noin neljännes. Koulutetumpien vanhempien lapset käyttivät jonkin verran enemmän aikaa arviointitehtävien tekemiseen kuin vähemmän koulutettujen vanhempien lapset (keskimäärin 2,5–7 min.). Ajankäyttö selitti vanhempien koulutukseen liittyvistä osaamiseroista 37–55 %. Näyttää siltä, että osa kotitaustaan liittyvistä osaamiseroista johtuu oppilaiden erilaisesta halukkuudesta osoittaa osaamisensa arvioinnissa.

3.5 Koulutason tuloksia ja koulujen välisiä eroja

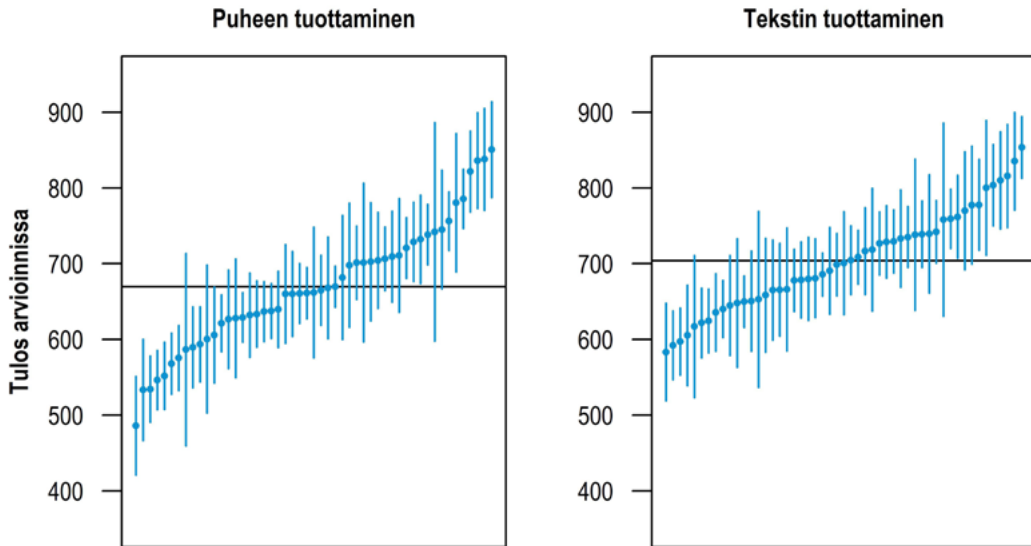
A-ruotsin arviointiin osallistui 50 koulua. Keskimäärin kouluista osallistui arviointiin 28 oppilasta. Suurehkoa koulukohtaista oppilasmäärää selittää osaltaan se, että valtaosa kouluista oli Etelä-Suomen kaupungeista. Alla olevissa kuvioissa 37 ja 38 on esitetty koulujen keskiarvojen poikkeamat kaikkien koulujen keskiarvoista sekä keskiarvon 95 %:n luottamusväli osataidoittain. Kuvion vaak akselin suuntainen nollaviiva kuvaa keskiarvosuoriutumista koulutasolla ja poikkeamat siitä alas- ja ylöspäin keskimääräistä heikompaa tai parempaa osaamista koulutasolla.



KUVIO 37. Kuullun ja luetun ymmärtäminen: koulujen poikkeamat koko aineiston keskiarvosta.

Kuviosta 37 voidaan päätellä, että kuullun ymmärtämisessä noin 14 % ja luetun ymmärtämisessä noin 20 % kouluista oli sellaisia, joiden tulos poikkesi tilastollisesti merkitsevästi valtakunnallisesta keskiarvosta alaspäin (luottamusväli on kokonaan keskiarvon luottamusvälin alarajan alapuolella). Vastaavasti noin 14 % ja 20 % kouluista oli sellaisia, jotka ylittivät tilastollisesti merkitsevästi valtakunnallisen keskiarvon. Pienissä kouluissa yhden oppilaan tuloksella oli suuri painoarvo, joten ääriarvoihin on suhtauduttava erityisen varauksellisesti.

Puhumisessa noin 24 % ja kirjoittamisessa noin 18 % kouluista oli sellaisia, joiden tulos poikkesi tilastollisesti merkitsevästi valtakunnallisesta keskiarvosta alaspäin (luottamusväli on kokonaan keskiarvon luottamusvälin alarajan alapuolella). Vastaavasti 22 % ja 18 % oli sellaisia, joiden keskiarvo oli tilastollisesti merkitsevästi valtakunnallisen keskiarvon yläpuolella. (Kuvio 38)



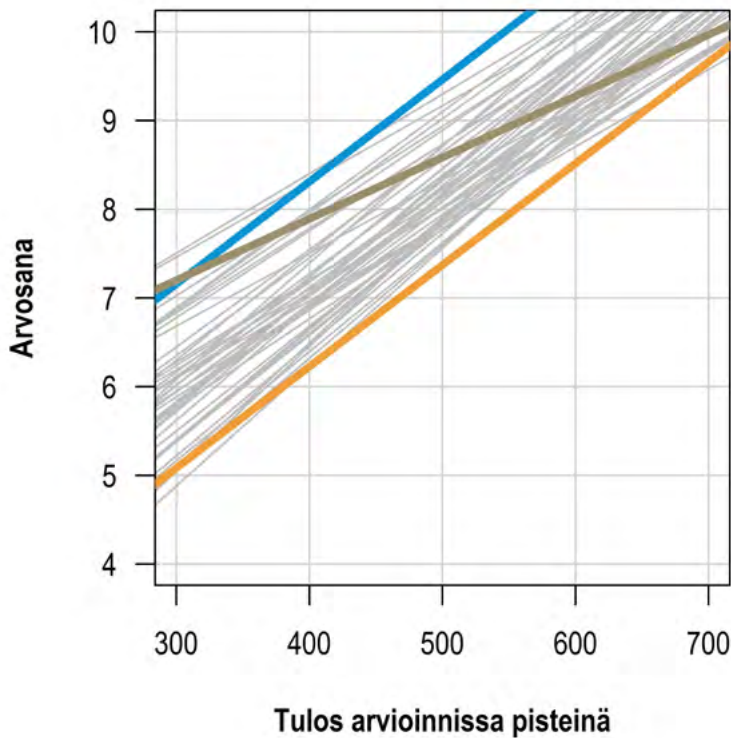
KUVIO 38. Puheen ja tekstin tuottaminen: koulujen keskiarvojen poikkeamat koko aineiston keskiarvosta.

Koulujen väliset erot ovat olleet Suomessa pitkään OECD-maiden pienimpiä (mm. PISA 2018). Koulujen välinen vaihtelu oppimistuloksissa näyttää kasvavan erityisesti suurissa kaupungeissa (Metsämuuronen ym. 2021; Bernelius 2015). Koulujen välinen vaihtelu (sisäkorrelaatio) ilmaistaan usein prosenttiosuutena oppimistulosten kokonaisvaihtelusta, ja se kertoo, kuinka suuri osuus oppilaiden saavutusten vaihtelusta voidaan katsoa johtuvan koulujen välisistä eroista. Alla olevassa taulukossa on koottuna A-ruotsin oppimistulosten arvioinnin sisäkorrelaatiot vuonna 2022.

TAULUKKO 11. Koulujen osuus A-ruotsin osataitojen vaihtelusta vuonna 2022.

Kuullun ymmärtäminen	Luetun ymmärtäminen	Puhuminen	Kirjoittaminen
23 %	25 %	30 %	21 %

Taulukossa 10 esitetyt sisäkorrelaatiot tarkoittavat, että vuonna 2022 oppimistulosten vaihtelusta koulujen välisillä eroilla selittyi ymmärtämistaidoissa ja kirjoittamisessa runsas viidennes, puhumisessa hieman enemmän. Tulos vastaa melko hyvin OECD-maiden keskiarvoa (Freeman & Viarengo 2014). Jos lukuja vertaa esimerkiksi A-englannin vastaaviin (Härmälä & Marjanen 2022), ovat sisäkorrelaatiot kuitenkin selvästi korkeammat. Ero voi olla todellinen ja johtua siitä, että arviointiin osallistuneet oppilaat olivat pääosin kaupunkikouluista, joissa eri asuinalueiden ja sitä kautta myös koulujen välillä voi olla eriytymistä. Toisaalta ero voi johtua teknisistä syistä. Esimerkiksi puhumis- ja kirjoitustehtävien arvosteluohjeissa saattoi olla jotakin sellaista, mikä yhdenmukaisti opettajien omille oppilaille antamia arvioita enemmän A-englannissa kuin A-ruotsissa. Tällöin sisäkorrelaatiosta tulee suurempi kuin sen todellisuudessa pitäisi olla. Kuullun ja luetun ymmärtämisessä koulujen väliset erot olivat myös suurempia kuin A-englannissa (kuultu 9 % ja luettu 7 %).



KUVIO 39. Koulujen väliset erot arviointikäytänteissä.

Kuviossa 39 kuvataan koulujen välisiä eroja oppilaiden arviointikäytänteissä sekä sitä, millainen yhteys arvioinnissa osoitetun osaamisen ja arvosanojen välillä oli eri kouluissa. Kuvion vaaka-akselilla on oppilaiden arviointitulokset pisteinä ja pystyakselilla oppilaiden keskimääräinen ruotsin kielen arvosana. Kukin kuvion viivoista kuvaa yhtä arviointiin osallistunutta koulua. Kuvion avulla havaitaan, että saman tuloksen arvioinnissa saaneet ovat saaneet eri kouluissa keskimäärin varsin erilaisia arvosanoja. Esimerkiksi arvioinnissa keskitasoisesti suoriutuneiden (pistemäärä 500) oppilaiden arvosanat oli sinisellä viivalla kuvatussa koulussa keskimäärin noin 9,4, kun oranssilla kuvatussa koulussa ne olivat keskimäärin 7,3 ja ruskealla kuvatussa koulussa keskimäärin 8,6. Kuvion suorat eivät ole kaltevuudeltaan samanlaisia, mikä kertoo siitä, etteivät erot arvosanoissa ole samansuuruiset eritasoisilla oppilailla. Esimerkiksi ero sinisellä ja ruskealla kuvattujen koulujen arvosanoissa näyttää olevan lähes olematon heikosti suoriutuneilla oppilailla, mutta kasvavan selkeästi keskimäärin tai hyvin arvioinnissa suoriutuneilla oppilailla.

Yllä oleva tarkastelu on vain suuntaa antava eikä sen perusteella voida tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä koulujen arviointikäytänteiden yhdenmukaisuudesta tai arvosanojen tasoeroista eri kouluissa. Tämä johtuu muun muassa siitä, että arviointi kohdistuu vain osaan opetussuunnitelman sisällöistä. Lisäksi suurin osa arvosanaan vaikuttavista tekijöistä (esim. tuntityöskentely) ovat sellaisia, jotka jäävät väistämättä arvioinnin ulkopuolelle. On kuitenkin syytä miettiä, mistä erot koulujen arvosanakäytänteissä johtuvat. Painotetaanko esimerkiksi joissain kouluissa opetussuunnitelman sisältöalueita ja sisällytetäänkö päättöarvosanaan myös muuta kuin kriteereissä kuvattua osaamista?

Arvioinnin validiusnäkö- kulmia

4

Arvioinnin hyödyllisyydessä yhdistyvät mitattavan käsitteen osuva määrittely, mittauksen virheettömyys, ulkoinen ja sisäinen autenttisuus, käytännöllisyys, oikeudenmukaisuus ja vaikuttavuus. Suoritettua arviointiprosessia tarkastellaan seuraavassa näistä näkökulmista eri osapuolien antaman palautteen pohjalta.

4.1 Arvioinnin luotettavuus

Arviointitulosten luotettavuutta pohditaan tässä luvussa Bachmanin ja Palmerin (Bachman 1990; Bachman & Palmer 2010) validiusnäkemysten valossa. Monimuotoisista validiuskäsityksistä tämä on valittu jäsenyykseksi siksi, että sillä on kielitaidon arvioinnissa hyvin vakiintunut asema. Perinteisten ulottuvuuksien reliaabeliuden ja validiuden rinnalle on jo pitkään nostettu kokonaisvaltainen validiuskäsitys, joka sisältää tulosten virheettömyyden, arvioinnin sisältöjen autenttisuuden ja tarvittavien taitojen vuorovaikutteisuuden sekä lisäksi käytännöllisyys- ja oikeudenmukaisuusnäkökulmat. Nämä yhdessä määrittävät arvioinnin hyödyllisyyden. Prosessin aikajatkumolla arvioinnin luotettavuutta kuvataan myös arvioinnin ennakkovalmistelun ja jälkikäsittelyn kannalta (Weir 2005).

Validiuden ydin on mitattavan käsitteen määrittely. Tässä hankkeessa noudatettiin opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2016) viestinnällistä ja toiminnallista kielitaitonäkemyksiä, jota täydensi liitteessä 2 esitelty Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko. Kielitaidon hahmottaminen neljän osataidon kokonaisuutena, johon yhdistyy sosiolingvistisiä ja pragmaattisia kompetensseja ja yleissivistystä, on erittäin vakiintunut sekä eurooppalaisessa viitekehyksessä että kielitaidon arvioinnissa kaikkialla maailmassa. Jaottelua osataitoihin käytettiin rinnan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) kolmiosaisen jäsenyyksen kanssa, jossa kielitaito nähdään koostuvaksi taidosta tulkita ja tuottaa tekstejä sekä taitona toimia vuorovaikutuksessa. Käyttämällä koulun opetuskielillä olevia kysymyksiä tekstien tulkintataidoissa pyrittiin varmistamaan, että ymmärrettävän tekstin tasosta mahdollisesti poikkeava kohdekielinen aines ei vaikeutaisi eikä helpottaisi tehtävää kohtuuttomasti. Myös puhumis- ja kirjoitustehtävien ohjeistus oli samasta syystä opetuskielillä.

Tulkintatehtävien valinnassa kiinnitettiin huomiota siihen, että tekstien aihepiirit olisivat eri sukupuolille sopivia ja yhdeksäsluokkalaisia kiinnostavia. Lisäksi pyrittiin valitsemaan tekstilajiltaan erityyppisiä tekstejä, kuten kertomuksia, pikku-uutisia, keskusteluita, kuulutuksia,

ohjeita ja viestejä. Tehtävillä pyrittiin arvioimaan erilaisia ymmärtämistaitoja, kuten pääajatuk- sen ja keskeisten yksityiskohtien ymmärtämistä sekä yksinkertaisten johtopäätösten tekemistä. Myös tuottamistaidoissa kielenkäyttötilanteet pyrittiin valitsemaan nuorten arkitodellisuutta vastaaviksi. Käsitteen, eli kielitaidon, mittauksen kattavuutta kuvaa osaltaan alla olevan taulukon yhteenveto kielitaitotehtävien aihepiireistä. Tehtävissä parhaiten edustettuina olivat perheeseen, kavereihin ja lähiympäristöön, vapaa-aikaan, kouluun sekä terveyteen ja hyvinvointiin liittyvät aihealueet. Sisällöt vastaavat hyvin opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2016) ja eurooppalai- sen viitekehyksen taitotasoa A2–B1 ja niillä määriteltyjä aihealueita ja kielenkäyttötilanteita (ks. myös Härmälä & Marjanen 2022)

TAULUKKO 12. Aihepiirien kattavuus osataidoittain.

Teema	Kuullun ymmärtäminen: tehtävien lukumäärä	Luetun ymmärtäminen: tehtävien lukumäärä	Puhuminen: tehtävien lukumäärä	Kirjoittaminen: tehtävien lukumäärä	Yhteensä*
Perhe, kaverit, lähiympäristö, vuorovaikutussuhteet	3	4	2	1	10
Vapaa-aika, harrastukset, musiikki, urheilu	1	5		1	7
Koulu, opiskelu	1	3	1	1	6
Terveys ja hyvinvointi	2	3	1		6
Asuminen	2	2			4
Asiointi/Ostoksilla käyminen	3				3
Ruoka ja juoma	3	1			4
Pukeutuminen	1	1	1		3
Kulttuuri(t) ja maantuntemus		3			3
Matkustaminen ja liikenne	1	1		1	3
Tiedotusvälineet, media	1	2			3
Työ ja elinkeinoelämä	1	1			2
Julkiset palvelut	1	1			2
Luonto, eläimet		1			1

* Ilmoitettu 2–3 teemaa per tehtävä.

Työskentelytavat- ja käsityskyselyillä kartoitettiin kielenoppimisen arkitodellisuutta rehtorin, opettajan ja oppilaan näkökulmasta. Kyselyissä sovellettiin Likert-tyyppisiä porrastettuja väittä- miä, joissa käytetty terminologia saattoi olla paikoin monitulkintainen. Absoluuttisia frekvenssejä termeille ”aina”, ”joskus” tai ”harvoin” ei ollut tarkemmin määritelty, joten oppilaiden, opettajien ja rehtorien tulkinta aikamääreiden sisällöstä saattoi vaihdella ryhmien välillä, mutta myös niiden sisällä.

4.2 Luotettavuuden varmennus

Vaikka arviointituloksen luotettavuudella on monia puolia, virheetön ja mahdollisimman yksimielisesti arvioitu tietopohja on välttämätön. Arvioinnin luotettavuutta pyrittiin varmistamaan useassa vaiheessa hanketta. Arvioinnin toteutuksen yhtenäisyyteen pyrittiin huolellisella aineistojen valmistelulla ja noudattamalla yhtenäisiä menettelytapoja arviointitehtävien suunnittelussa, kuvailussa, esikokeilussa ja valinnassa. Aineistojen laatua varmennettiin jo esikokeilua varten, ja kouluille lähetettävä varsinainen arviointiaineisto tarkistettiin ja muokattiin useaan kertaan sekä sisällön että kielen puolesta. Työhön osallistui projektiryhmä ja kaksi ruotsi äidinkielenä-asiantuntijaa Karvista. Esikokeilujen tuloksia tarkasteltiin yhdessä ruotsin kielen asiantuntijoista koostuneessa ryhmässä, jossa pyrittiin mahdollisimman yksimielisesti toteamaan oppilassuoritusten taitotasoa ja määrittelemään tehtävien soveltuvuutta kohderyhmälle.

Koska yksi arvioinnin keskeisistä tavoitteista oli kokonaiskuvan saaminen siitä, missä määrin A-ruotsin tavoitteet on 9. vuosiluokan päättövaiheessa saavutettu, oli hyvän osaamisen taitotasoa vastaavien tehtävien laadinta erityisesti ymmärtämistaidoissa yksi arvioinnin keskeisistä haasteista. Tehtävien vaikeustason sopivuutta yhdeksäsluokkaisille varmisteltiin arviointiprosessin eri vaiheissa. Tehtävätilaus kohdistettiin tietyille taitotasolle ja kukin laatija arvioi tuottamiensa tehtävien vaikeustason osiokohtaisesti. Tehtävien esikokeilun jälkeen lopulliseen arviointiin valittiin parhaiten toimineet tehtäväosiot. Varsinaisen arvioinnin jälkeen määriteltiin eri taitotasojen rajat perusopetuksen päättöarvioinnin arvosanojen 5, 7 ja 8 kriteerien mukaisesti (OPH 2020a). Taitotasojen mielekkäisyys eri osataidoissa varmistettiin tarkastelemalla niitä rinnan ja toteamalla, että ymmärtämis- ja tuottamistaitojen profiilit jakautuvat johdonmukaisesti. Myös tuottamistaidoissa tehtävien vaikeustason määrittivät ensin tehtävänlaatijat. Heidän antamaansa arviota muokattiin esikokeilussa saatujen tulosten perusteella. Tässä vaiheessa päätettiin videoida puhumistehtävien simuloitu puhumistilanne, mikä osaltaan vaikutti tehtävien lopulliseen vaikeustason oppilaiden näkökulmasta. Koska yksi arvioinnin keskeisistä tavoitteista oli kokonaiskuvan saaminen siitä, missä määrin B1-ruotsin tavoitteet on 9. vuosiluokan päättövaiheessa saavutettu, oli hyvän osaamisen taitotasoa vastaavien tehtävien laadinta erityisesti ymmärtämistaidoissa yksi arvioinnin keskeisistä haasteista. Tehtäviä valittaessa oli myös huomioitava se, lopulliseen tehtäväsarjaan valittiin myös tehtäviä edellisestä, vuoden 2013 A-ruotsin 9. vuosiluokan arvioinnista sekä B1-ruotsin arvioinnista keväällä 2022. Näin varmistetaan tulosten vertailtavuus paitsi oppimäärien, myös eri arviointikertojen välillä.

Yhtenäisyyttä korostava arviointi ei täysin vastaa arkista kielenkäyttöä tai edes kaikkia kouluopiskelun mahdollisuuksia. Tämä heikentää tehtävien ulkoista autenttisuutta eli sitä, miten hyvin tehtäväolosuhteet ja kielenkäyttö vastaavat arkielämän tilanteita. Tehtävän asettelulla pyrittiin arvioinnissa kuitenkin sisäiseen autenttisuuteen eli siihen, että tehtävien suorittaminen olisi aktivoinut samoja tietoja ja taitoja kuin vastaava tosielämän tilanne, missä tietenkin myös jouduttiin jossain määrin tyytymään likimääräisyyksiin. Puhumistilanteiden autenttisuutta oli pyritty edellisen arvioinnin jälkeen parantamaan käyttämällä videoituja vuorovaikutustilanteita, joissa oppilas näki puhekuppaninsa kasvot ja suunliikkeet ja siten ikään kuin puhui ”elävälle” ihmiselle. Tosielämässä kaikki oppilaat eivät kuitenkaan joudu täsmälleen samoihin kielenkäyttötilanteisiin, joissa tulee toimia tarkan käsikirjoituksen mukaisesti, sillä arkielämässä pystytään myös jossain määrin valitsemaan sellaisia viestintätilanteita, joissa kukin otaksuu selviytyvänsä parhaiten. Oppimistulosten arvioinnissa näin ei tapahtunut, vaan tehtävät olivat samat kaikille. Menettelyllä on perusteensa laajamittaisissa arvioinneissa, jossa yhtenäisyys ja yhdenvertaisuus ovat välttämättömiä osallistujien oikeusturvan kannalta. Reliaabeliuden kautta toteutetaan arvioinnin oikeudenmukaisuuden vaatimusta.

Tuottamistaitojen arvioinnissa käytettyjen tehtävien ohjeistusta hiottiin malliarviointeja koostettaessa. Näin pyrittiin yhtenäistämään opettajien tulkintaa taitotasosta. Malliarviointiesimerkit avattiin kouluille opettaja-aineiston mukana, ja opettajia kehoitettiin perehtymään niihin ennen omien oppilaittensa suoritusten arviointia. Seikkaperäisestä ohjeistuksesta huolimatta ei ole varmuutta siitä, kuinka moni oppilaista on tarkoituksellisesti vältellyt tehtävien suorittamista esimerkiksi olemalla poissa kyseisenä päivänä, tai millaisia erityisjärjestelyjä kouluissa on käytetty esimerkiksi S2-oppilaiden osalta.

Merkittävä arvioinnin luotettavuutta heikentänyt seikka liittyi arvioinnin digitaalisuuteen ja poikkeuksellisiin opetusjärjestelyihin. Arvioinnista tiedotettiin kouluja hyvissä ajoin jo syksyllä 2019 ja kaikilla kouluilla oli siten aikaa hankkia tarpeelliset laitteet arviointiin osallistumiseksi. Tilanne oli parantunut huomattavasti edellisistä arvioinneista, sillä etäopetuksesta johtuen kouluilla oli enemmän mikrofonillisia kuulokkeita käytössään ja opettajat ja oppilaat olivat tottuneet käyttämään etäyhteyksiä. Verkkoyhteyksien heikkous vaikeutti edelleen joissain kouluissa esimerkiksi kuullun ymmärtämisen ja puhumistehtävien tekemistä. Digitaalisuuden vaikutus näkyi lopullisten suoritusten määrässä jossain määrin, sillä esimerkiksi puhumistehtävissä opettajat kertoivat oppilailla olleen ongelmia videot tehtävien käynnistämisessä. Alla olevaan taulukkoon on koottu oppilasmäärät osataidoittain.

TAULUKKO 13. Oppilasmäärät osataidoittain.

		Oppilas- määrä	%	Korjattu %
Kaikki osataidot		1191	83	92
Kolme osataittoa	Kuultu + Luettu + Puhuminen	36	3	3
	Kuultu + Luettu + Kirjoittaminen	38	3	3
	Kuultu + Puhuminen + Kirjoittaminen	3	0	0
	Luettu + Puhuminen + Kirjoittaminen	0	0	0
	Yhteensä	77	5	6
Kaksi osataittoa	Kuultu + Luettu	24	2	2
	Kuultu + Puhuminen	0	0	0
	Kuultu + Kirjoittaminen	0	0	0
	Luettu + Puhuminen	0	0	0
	Luettu + Kirjoittaminen	0	0	0
	Puhuminen + Kirjoittaminen	0	0	0
	Yhteensä	24	2	2
Yksi osataito	Kuultu	0	0	0
	Luettu	0	0	0
	Puhuminen	1	0	0
	Kirjoittaminen	0	0	0
	Yhteensä	1	0	0
Kaikki osataidot puuttuvat*		146	10	
Yhteensä		1439	100	

*Osallistuivat vain arvioinnin osaan 1.

Yhteensä arviointiin osallistui 1 439 oppilasta. Heistä 146 osallistui vain arvioinnin ensimmäiseen vaiheeseen, eikä heiltä siksi löydy suorituksia varsinaisista osaamistehtävistä. Oppilaista 1 191:ltä löytyi suorituksia kaikista osataidoista. Myös heiltä saattoi kuitenkin puuttua joitakin eri osataitojen suorituksista, esimerkiksi jokin puhumis- tai kirjoitustehtävistä. Kaikkiaan 77 oppilaalta puuttuivat kaikki suoritukset yhdestä osataidosta. Heillä oli eniten puutteita tuottamistehtävissä, joista puhumistehtävien suoritukset puuttuivat 38 ja kirjoitustehtävien 36 oppilaalta. Kaksi osataitoa puuttui 24 oppilaalta, ja nämä puuttuvat taidot olivat kirjoitus- ja puhumistehtävien vastukset. Kolmen osataidon suoritus puuttui kokonaan yhdeltä oppilaalta.

4.3 Pisteytyksen ja taitotasojen asettamisen luotettavuus

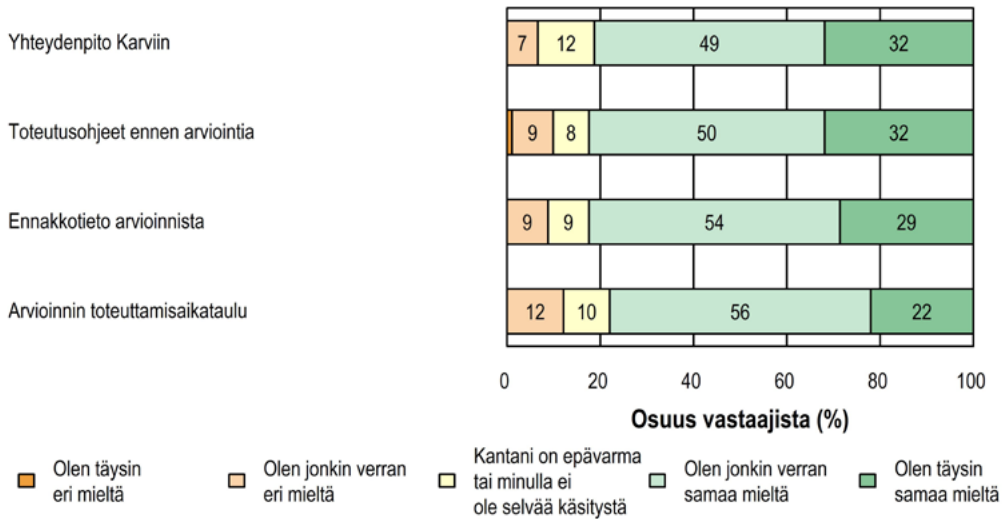
Opettajien suorittaman tasoarvioinnin yhteismitallisuuden tarkistamiseksi sensoroitiin 10 % prosenttia sekä tulkintatehtävien avovastauksista että puhe- ja kirjoitussuorituksista. Kuullun ja luetun ymmärtämisen avotehtävien sensoroinnista vastasi hankkeen projektipäällikkö. Opettajan ja sensorin antamien arvioiden välinen korrelaatio vaihteli kohtalaisesta erittäin korkeaan (kuullun ja luetun ymmärtäminen 0,62–0,92). Sekä puhumis- että kirjoittamissuoritusten sensoreita oli kaksi. He molemmat olivat kokeneita ruotsin kielen opettajia ja arvioijia. Sensoroijat perehtyivät ennen varsinaista sensorointia taitotasoasteikkoon arvioimalla yhdessä eritasoisia puhumis- ja kirjoitussuorituksia. Tämän jälkeen he arvioivat loput suoritukset itsenäisesti. Sensoroitavaksi valikoituneista suorituksista 50 % arvioitiin kahteen kertaan. Sensorien ja opettajan antamien taitotasoarvioiden korrelaatio oli korkea (puhuminen 0.66–0.81; kirjoittaminen 0.73–0.74).

4.4 Rehtorien, opettajien ja oppilaiden palaute arvioinnista

Laajaan validiusnäkemykseen kuuluu myös arvioinnin toimeenpanijoiden ja käyttäjien näkökulmien esille tuominen. Kehittävän arvioinnin periaatteiden mukaisesti (Moitus ym. 2020) Karvin arvioinnit ovat osallistavia ja vuorovaikutteisia, mikä tarkoittaa muun muassa hyvien käytänteiden ja vahvuuksien, mutta myös kehittämiskohteiden, näkyväksi tekemistä eri osapuolille. Rehtorien, opettajien ja oppilaiden näkökulmia esitellään tässä yhteydessä ennen kaikkea heidän antamansa vapaamuotoisen palautteen kautta.

Rehtorien palaute

Rehtorikyselyssä tiedusteltiin Karvin arvioinnin järjestelyiden onnistuneisuutta koulun näkökulmasta. Vastausten jakauma on esitetty kuviossa 40. Rehtoreiden palaute oli hyvin myönteistä: yhteydenpito Karviin oli toiminut hyvin, arvioinnin toteutusohjeet olivat olleet riittävät ja ennakkotieto arvioinnista oli tullut ajoissa.



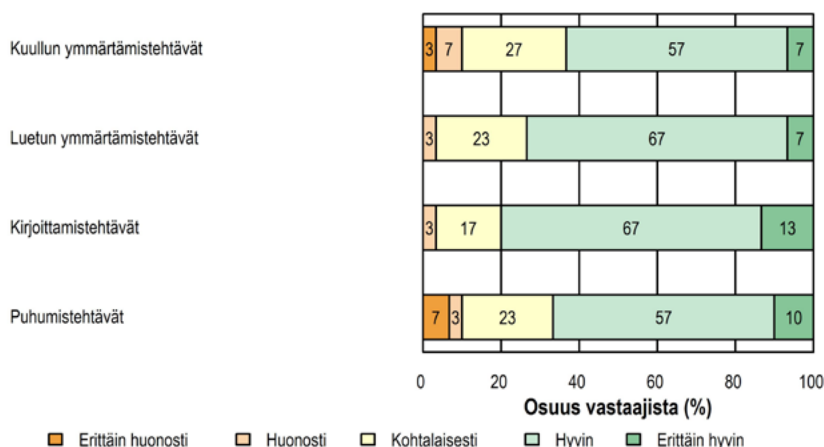
KUVIO 40. Järjestelyiden onnistuminen koulun näkökulmasta.

Kouluissa kritisoitiin kuitenkin edelleen arviointien aiheuttamaa työmäärää ja vaadittiin sen korvaamista opettajille. Kaikissa kouluissa ei ollut koronan jälkeenkään tarvittavia laitteita, kuten kuulokkeita. Lisäksi arvioinnin järjestäminen keväällä, jolloin opettajilla ja kouluilla on muutenkin paljon työtä ja kiirettä, herätti närää osassa kouluja. Rehtorien näkökulmasta kaikkein hyödyllisin palaute arvioinnin tuloksista on koulun tulokset suhteessa kansallisiin keskiarvoihin. Näitä tuloksia voidaan sitten käydä opettajien ja opetuksen järjestäjien kanssa läpi ja löytää keskeisimmät opetuksen kehittämiskohteet koulun ruotsin kielen opetuksessa.

Opettajien palaute

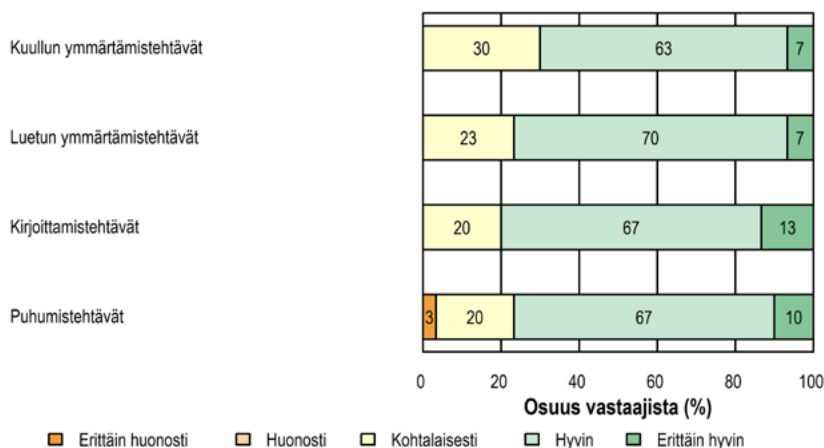
Opettajilta kerättiin palautetta tehtävien vaikeustason sopivuudesta 9.-luokkalaisille. Vastausasteikko oli 5-portainen ja sen ääripäät olivat *erittäin huonosti* – *erittäin hyvin*.

Opettajien (n = 30) mielestä tehtävät sopivat oppilaille keskimäärin hyvin (ka 3,7). Vaikeustasoltaan sopivimmiksi opettajat arvioivat kirjoitustehtävät. Eniten vaihtelua oli puhumistehtävien sopivuudessa: 10 % opettajista koki puhumistehtävien vaikeustason sopivan erittäin hyvin yhdeksäsluokkalaisille, 10 % huonosti tai erittäin huonosti.



KUVIO 41. Tehtävien vaikeustason sopivuus oppilaille opettajien näkökulmasta.

Arviointitehtävät oli pyritty laatimaan POPS 2016:n sisällöistä ja tavoitteista lähtien, ja keskimäärin tehtävät vastasivatkin POPS 2014 sisältöjä opettajien mielestä hyvin (ka 3,8). Kirjoitustehtävät vastasivat opettajien mielestä parhaiten POPS 2016:n sisältöjä: 80 % opettajista koki vastaavuuden hyväksi tai erittäin hyväksi.



KUVIO 42. Tehtävien opetussuunnitelmapästävyys opettajien näkökulmasta.

Opettajilta tuli myös jonkin verran palautetta arviointiin menevästä työajasta, jota oli osassa kouluja resursoitu heikosti. Opettajista osa toivoi myös saavansa tehtävät etukäteen nähtäväksi, jotta oppilaita voisi valmentaa arviointiin paremmin. Osa puolestaan toivoi saavansa tehtävät jälki-käteen harjoittelumateriaaliksi tunneille ja arvioinnista poissaolleille oppilaille.

Opettajilta kysyttiin, miten he hyödyntävät oppilaiden Karvin arvioinnissa saamia tuloksia oppilaiden päättöarvioinnissa. Vastaukset kysymykseen vaihtelivat. Useammassakin vastauksessa

mainittiin, että oppilaiden kanssa oli ennakkoon sovittu, että Karvin arvioinnin tulokset eivät laske oppilaan päättöarvosanaa, mutta voivat nostaa sitä. Arvosanaa nostavalla vaikutuksella katsottiin olevan oppilaiden motivaatiota parantava vaikutus ja se mainittiinkin 11 opettajan vastauksessa. Muutama opettaja mainitsi käyttävänsä Karvin arviointia yhtenä kokeena muitten joukossa. Viisi opettajaa katsoi, että ei voi hyödyntää arvioinnin tuloksia mitenkään muun muassa siksi, että opettaja ei voinut nähdä tehtäviä etukäteen. Muutama opettaja myös koki, että arviointi oli järjestetty huonona ajankohtana heti koronan hellitettyä, mistä johtuen oppilailla ei ollut mahdollisuutta näyttää todellista osaamistaan. Yksittäisiä mainintoja oli myös teknisistä ongelmista, jotka hankaloittivat tulosten hyödyntämistä osana opettajan muuta arviointia.

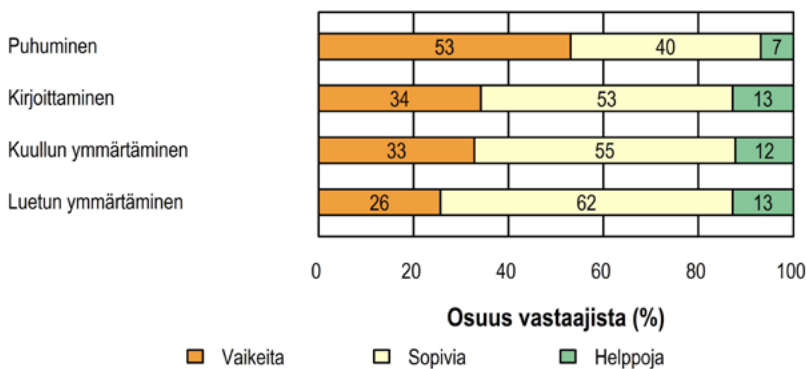
Opettajien vapaassa palautteessa nousivat esiin osin samat seikat kuin rehtorien palautteessa: olisi oikeudenmukaista maksaa opettajille tehdystä työstä lisäkorvaus ja yhtenäisten korvausperiaatteiden mukaisesti koko maassa. Selkeät korvauskäytänteet lisäisivät opettajien halukkuutta järjestää arviointi, ja sitä kautta he ehkä myös saisivat motivoitua oppilaitaan yrittämään parhaansa. Karvin arviointien ajankohta oli myös joillekin opettajille huono: arviointi pitäisi olla joidenkin mielestä myöhemmin, toisten mielestä taas aikaisemmin keväällä. Kaiken kaikkiaan näyttää edelleen siltä, että kentän opettajille on hyvinkin epäselvää, miksi Karvi järjestää oppimistulosten kansallisia arviointeja ja miksi niihin osallistuminen on kouluille velvoittavaa.

Oppilaiden palaute

Oppilailta kerättiin palautetta tehtävien vaikeustasosta osan 2 lopussa. Vastausasteikko oli kolmiportainen: *vaikeita–sopivia–helppoja*.

Vastausten mukaan (kuvio xx) valtaosa oppilaista (53 %) koki puhumistehtävät vaikeimmaksi osaksi arviointia. Oppilaista 40 % piti niitä kuitenkin itselleen sopivina. Tulosten mukaan oppilaista 62 % ylsi kuitenkin puhumistehtävissä vähintään kouluarvosanaan 7, joten puhumistehtävien kokeminen vaikeiksi voi johtua osaksi vain puhumisen harjoittelun vähyydestä tai omasta epävarmuudesta puhua ruotsin kieltä.

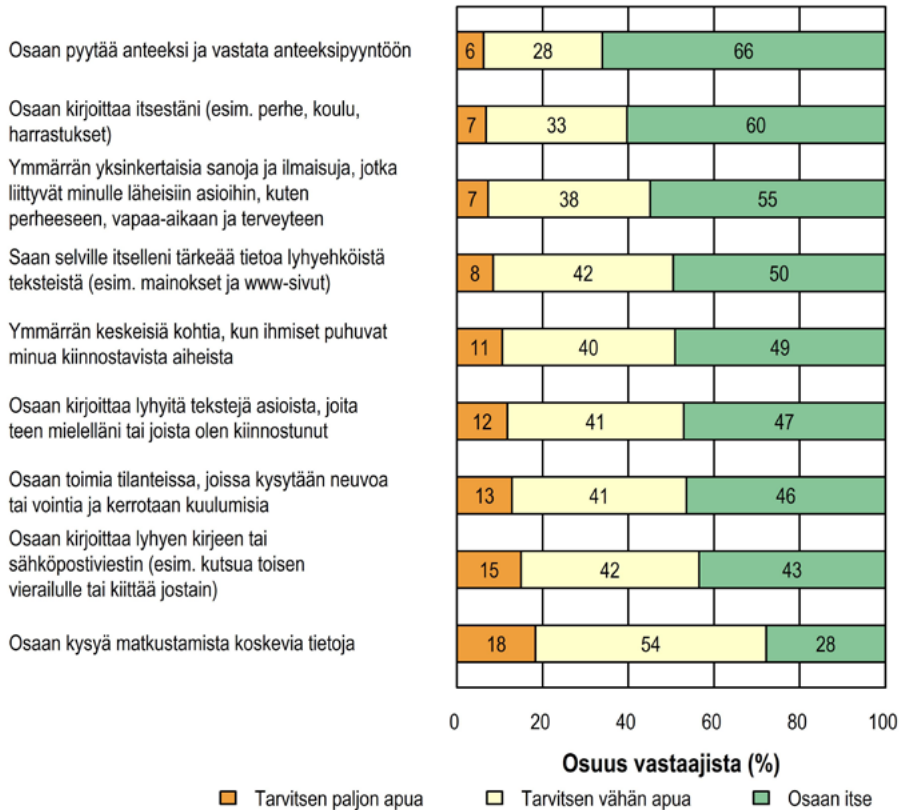
Sopivimmiksi oppilaiden näkökulmasta osoittautuivat luetun ymmärtämisen tehtävät: 62 % oppilaista koki niiden vaikeustason itselleen sopivaksi ja 13 % piti niitä jopa helppoina.



KUVIO 43. Tehtävien vaikeus oppilaiden näkökulmasta.

Oppilaiden ja opettajien käsitykset tehtävien vaikeustasosta vastaavat pääosin toisiaan, joskin opettajien mielestä kirjoitustehtävät olivat helpoin osa arviointia.

Oppilailla oli mahdollisuus myös arvioida omaa ruotsin kielen osaamistaan tehtävien tekemisen jälkeen. Itsearviointinissa käytettiin eurooppalaisesta kielisalkusta (kielisalkku.edu.fi/doc/Itse-arviointilistat.pdf) poimittuja itsearviointiväittämiä taitotasolta A2. Väittämiä oli yhdeksän ja oppilasvastausten jakaumat on koottu kuvioon 44.



KUVIO 44. Oppilaiden vastaukset itsearviointiväittämiin.

Tilanteita, joissa enemmistö oppilaista koki selviytyvänsä ilman apua, olivat anteeksi pyytäminen ja siihen vastaaminen, itsestä ja perheestä kirjoittaminen, yksinkertaisten sanojen ja ilmausten ymmärtäminen sekä tärkeän tiedon selville saaminen lyhyehköistä tekstistä. Eniten oppilaat kokivat tarvitsevansa apua matkustamista koskevien tietojen kysymisessä ja lyhyen viestin kirjoittamisessa. Arvioinnin tulosten mukaan enemmistö oppilaista selviytyi lyhyiden viestien kirjoittamistehtävistä kuitenkin vähintään kouluarvosanaa 7 vastaavalla taitotasolla A1.3. Näin ollen voidaan todeta, että erityisesti suullista ja kirjallista tuottamista tulee ruotsin tunneilla harjoitella vielä nykyistä enemmän, jotta oppilaat saavat lisää varmuutta niissä selviytymiseen.

Kuviosta 44 on helppo löytää myös muita kielenkäyttötilanteita, joista oppilaiden tulisi jo taitotasolla A2 selviytyä ilman apua. Näitä ovat muun muassa lyhyiden tekstien kirjoittaminen itseä kiinnostavista asioista ja toimiminen arkipäivän viestintätilanteissa, joissa kysytään neuvoa ja kerrotaan kuulumisia. Tällaisia tilanteita ruotsin tunneilla varmasti jo harjoitellaankin, mutta

ilmeisesti ei tarpeeksi. Nämä tilanteet ovat kuitenkin sellaisia, joihin puhumisen ja kirjoittamisen harjoittelun saa integroitua todella helposti, ja joita voi tehdä digitaalisilla laitteilla esimerkiksi osana ruotsin kotiläksyjä. Samojen asioiden kertaaminen ja toistaminen johtaa pikkuhiljaa osaamisen automatisoitumiseen ja sitä kautta luottamuksen lisääntymiseen omasta osaamisesta.

Oppilailla oli mahdollisuus antaa osan 2 lopussa palautetta arvioinnista ja tehtävien tekemisestä tietokoneella. Vastauksia saatiin 983, mikä vastaa 76 %:a oppilaista.

Oppilaiden vastauksista käy selkeästi ilmi, että se, mikä miellytti yhtä, ärsytti ja ikävystytti toista. Valtaosa oppilaista kuitenkin tykkäsi tehtävien tekemisestä tietokoneella. Koe oli heidän mielestään erittäin mielenkiintoinen, hyvin laadittu, ohjeet olivat selkeät ja kaikki toimi moitteettomasti. Tehtävien tekeminen tietokoneella oli kivaa, koska käsi ei väsynyt ja virheet oli helppo korjata nopeasti. Digitaalisuus toi vaihtelua normaaleihin paperikokeisiin ja toimi jopa harjoitteluna lukiota varten. Osa oppilaista olisi kuitenkin tehnyt tehtävät mieluummin paperilla.

Kaikki toimi, oli ihan kivaa, kiitos tästä

vähä sattuu niskaa mut pitäs pienistä. Stressasin ehkä vähä liikaa mut oli kuitenkin iha siedettävä koe

Tykkään tehdä tehtäviä tietokoneella ja sanoisin että tämä oli ihan hyvä huomaamaan kuinka paljon vielä pitää parantella omaa ruotsin kieltä! Joten kiitos tästä ja moip.

Tehtävien teko ei tuntunut käytännössä yhtään erilaiselta vihkoon tekemiseen tai muuhun.

Todella outoa kun on tottunut tekemään paperille kaikki kokeet ja ollut kaikki puhumis hommat toisessa luokassa ja pitänyt puhua kasvokkain, mutta todella kiva koe

Paljon vaikeampaa tehdä tehtäviä tietokoneella ja mielestäni epäselvempi kuin paperilla.

Oppilasvastauksissa oli myös kommentteja, joissa oppilaat kertoivat tehtävien antaneen hyvän mahdollisuuden pohtia omaa ruotsin opiskeluaan ja omaa osaamistaan.

ihan mukavaa testata itseä ja nähdä mitä oppinut vuosien aikana.

Ennen tätä juttua minulla oli ihan hyvä fiilis omasta ruotsin osaamisesta, tämän jutun jälkeen minulle tuli sellainen fiilis ruotsini osaamisestani että en osaa.

Kokeen ansiosta tulee itsekin käytettyä kieltä monipuolisemmin.

haluaisin oppi ruotsia mutta ruotsi on vaikeaa

Oppilasvastauksista käy ilmi, että osaa oppilaita jännitti arviointiin osallistuminen. Osalla oli teknisiä ongelmia tehtävien latautumisessa, mistä johtuen osa koki, että arviointi ei antanut heille mahdollisuutta näyttää osaamistaan. Jotkut kommentoivat myös sitä, että kokeeseen ei voinut harjoitella etukäteen, eikä kaikkia sanoja ollut käyty läpi tunneilla.

EN TYKÄNNYT YHTÄÄN JA SYYNÄ SE ETTEI VOINUT HARJOITELLA

Koe sai minulle huonon olon sillä tiedän että en ole näin huono ruotsissa. Kaikki koe tilanteet saa minut lukkoon aivan totaalisesti. Minua harmittaa, että en pystynyt kunnolla tehdä tata sillä minua vain ahdisti ja olin lukossa

Vaikka tehtävien vaikeustaso vaikutti olevan valtaosalle oppilaista sopiva, osa koki erityisesti puhumistehtävät haastaviksi, sillä niissä joutui puhumaan muiden kuullen. Osa oppilaista ei tykännyt kirjoitustehtävistä, osa koki kuullun ymmärtämistehtävät liian vaikeiksi luokassa olleen melun takia.

Mielestäni tämä koe oli hyvä ja ei edes hirveän vaikea.

tehtävien tekeminen tietokonella tuntuu vaikealta, koska ei huomaa kirjoitusvirheitä helposti.

en tykännyt kirjoittamistehtävistä mutta kuulun ymmärtäminen oli kivaa ja helppoa

Puhumistehtävät olivat liki mahdottomia, koska ei pystynyt keskittymään siihen mitä sanoj, kun kaikki muut puhuivat samanaikaisesti. Lukemistehtävät olivat ihan mukavia koneella, mutta kuuntelutehtävät olivat vähän epäselviä taustamelun takia.

Oli vähän noloa puhua koko luokan kuullen.

Teknisiä ongelmia oli erityisesti puhumistehtävissä, kun nauhoitus ei käynnistynyt tai meni ohi oppilaan huomaamatta. Oman puheasuorituksen kuuntelemismahdollisuus olisi osasta oppilaita ollut toivottavaa. Joitain oppilaita häiritsi suuressa luokassa ja muiden edessä puhuminen: he kertoivatkin, että normaalisti puhumistehtäviä tehdään koulussa eri huoneessa, jossa muut eivät ole kuuntelemassa. Toisten puhuminen saattoi häiritä myös silloin, jos oli jo tekemässä kuuntelutehtäviä. Tästä oli aineistossa useampikin kommentti. Kuuntelutehtävissä osaa oppilaita ärsytti, että tekstit piti kuunnella kahdesti, vaikka oli jo osannut vastata kysymyksiin. Oppilaita ja opettajia oli kuitenkin ennakkoon ohjeistettu siitä, miksi kuuntelutehtävät tehdään kahdesti ja miksi niitä oli lukumäärällisesti paljon.

Muutamaa oppilasta myös kummastutti, miksi tällaisia arviointeja järjestetään, kun tulos ei vaikuta ruotsin numeroon. Arviointiin osallistuminen varsinkin silloin, jos edellisistä ruotsin tunteista on aikaa, oli joistain oppilaista epäoikeudenmukaista ja stressaavaa.

En oikein tajua miksi tästä valtakunnallisesta kokeesta pitää tehdä näin iso sessio. Tämän olisi hyvin voinut tehdä Ruotsin tunnilla. Enkä myöskään tajua, kuinka tämä voi vaikuttaa arviointiin, kun meillä on ollut noin kaksi ja puoli kuukautta ruotsista taukoa. Mielestäni tämä valtakunnallisen kokeen numeron vaikuttaminen todistukseen ei tuota motivaatiota, vaan lisää stressiä ja paineita. En ymmärrä miksi tällainen järjestetään nyt.

Joillakin oppilailla oli vaikeuksia keskittyä tehtäviin 45 minuuttia pidempään, mistä syystä heidän mielenkiintonsa herpaantui. Tietokoneen näytöllä näkyvä ajan kulumisen ahdisti osaa oppilaita.

Tehtävien tekeminen tietokoneella oli okei. En pitänyt puhe tehtävistä ja kaksi tuntia on ehkä vähän liian pitkä aika tehdä tätä, jos aikaa ei pysty pysäyttämään. Muuten oli ihan hauska kokeilu.

...kokeen teko aika oli liian iso. En pystynyt keskeyttämään kunolla 45 minuutin jälkeen.

myös se ajastin ahdisti mua paljon, koska sai nähdä kuinka vähän aikaa on jäljellä

A-ruotsissa oppilaiden antama palaute oli kaiken kaikkiaan huomattavasti myönteisempää kuin B1-ruotsissa (Härmälä & Marjanen 2023), eikä se kohdistunut muutamaa yksittäistä kommenttia lukuun ottamatta siihen, miksi ruotsin kieltä ylipäättään pitää opiskella Suomessa. Tämä onkin ymmärrettävää, sillä A-ruotsia opiskelevat ovat joko itse tai huoltajien myötävaikutuksella valinneet ruotsin pitkän oppimäärän.

Johtopäätökset ja kehittämis- suositukset

5

A-ruotsin oppimistulokset ovat tämän arvioinnin perusteella pääosin tyydyttävät, eivätkä ne anna aihetta yhtä pessimistisiin johtopäätöksiin kuin yhtä aikaa arvioidun B1-ruotsin tulokset (Härmälä & Marjanen 2023). Osa saaduista tuloksista, kuten esimerkiksi osaamisen eriytyminen oppilaan jatko-opintosuunnitelmien mukaisesti, on havaittu myös monissa muissa Karvin oppimistulosten arvioinneissa, samoin eri oppiaineista pitämisen erot ja eri oppiaineiden hyödylliseksi kokeminen. Toisen kotimaisen kielen, ruotsin, osalta tuloksista huomataan kuitenkin, että ruotsin opetuksen ja oppimisen haasteet ovat osin erilaiset A- ja B1-oppimäärissä. Oppilaiden käsitykset ruotsin hyödyllisyydestä, omasta osaamisesta ja ruotsin tunneista pitämisestä ovat myönteisemmät A-oppimäärässä kuin B1-oppimäärässä. Myös opetussuunnitelman tavoitteet saavutetaan paremmin A-oppimäärässä kuin B1-oppimäärässä. Oppimäärien välillä oleva olennainen ero opiskelun vapaaehtoisuudesta versus pakollisuudesta näkyy B1-ruotsissa heikkoina oppimistuloksina ja huonona opiskelumotivaationa. A-ruotsin opiskelu on puolestaan alueellisesti eriytynyt: sitä opiskellaan pääasiassa kaupungeissa ja taajamissa ja osa oppilaista on kaksikielisistä perheistä.

Sen sijaan, että toisen kotimaisen kielen osaamista tarkasteltaisiin irrallisena ilmiönä, tulee se asettaa osaksi laajempaa kansallista keskustelua suomalaisten kielitaitovarannon kaventumisesta. Yhä harvempi nuori opiskelee enää muita kieliä kuin englantia ja jopa äidinkielen (suomen) osaamisen tärkeyttä on viime aikoina kyseenalaistettu. Perusopetuksen päättövaiheessa oleva nuori ei vielä tiedä, eikä osaa ehkä ennakoitakaan, millaista kielellistä osaamista hän tulee tulevaisuudessa tarvitsemaan. Usean eri kielen alkeiden hallinnalla voi selviytyä arkipäivän asiointitilanteissa ja matkusteltaessa, mutta sellaisen kielitaidon hankkiminen, joka on riittävä esimerkiksi työelämässä, vaatii pitkäjänteistä puurtamista, aikaa ja kärsivällisyyttä. Yritykselle työntekijöiden monipuolinen kielitaito on kilpailuvaltti. Tässä suhteessa ruotsin kieli on vain yksi kieli muitten joukossa: ruotsin kielen osaaminen on tarpeen pohjoismaisessa yhteistyössä, kaupassa ja palveluammateissa, saksaa puolestaan tarvitaan enemmän tekniikan alalla.

Vieraiden kielten osaamistarpeista työelämässä on tehty lukuisia kartoituksia, mutta tarvitaan lisää ajantasaista tietoa siitä, mitä muita kieliä kuin englantia työmarkkinoilla tarvitaan, kuka kielitaitoa tarvitsee ja missä tehtävissä? Toisen kotimaisen kielen, ruotsin, osaamistarpeiden selvittäminen on tärkeää erityisesti siksi, että saadaan selkeä käsitys siitä, missä työtehtävissä ruotsin kielen osaamista todella tarvitaan, ja kuinka paljon ruotsin kieltä osaavaa henkilöstöä tarvitaan esimerkiksi terveydenhuollossa ja palvelualalla. Kielitaitotarpeiden selvittäminen auttaa kielten opetukseen ja oppimiseen käytettävissä olevien resurssien suuntaamisessa niiden oppilaiden opettamiseen, joilla on todellista halua oppia ja myös kehittää kielitaitoaan. Tämän arvioinnin tulokset osoittivat, että

A-oppimäärän mukaan opiskelevilla käsitykset esimerkiksi ruotsin hyödyllisyydestä ovat neutraalit, mitä kannattaa hyödyntää laajemminkin.

Arvioinnissa saatujen tulosten pohjalta on tehtävissä erilaisia päätelmiä ja suosituksia A-ruotsin opetuksen, opiskelun ja oppimisen kehittämiseksi. Alle on koottu näistä keskeisimmät eri sidosryhmien näkökulmasta. Oppimistulosarvioinneilla tuotetaan tietoa niin koulutuspoliittisen päätöksenteon tueksi kuin koulutuksen paikallisen tason toimijoiden hyödynnettäväksi ja näitä eri tason toimijoita on pyritty huomioimaan myös alla olevissa suosituksissa. Osa suosituksista on yhteneväisiä B1-ruotsin suositusten kanssa, sillä kyse on kuitenkin samasta kielestä ja yhteisestä toimintaympäristöstä.

Koulutuspoliittinen päätöksenteko ja opetushallinto

Ruotsin kielen hyödyllisyyttä ja osaamistarpeita tulee pohtia kansallisesti ja ryhtyä nopeisiin toimenpiteisiin yhä heikkenevän tilanteen korjaamiseksi.

- A-ruotsin osaaminen on heikentynyt ainakin jossain määrin viimeisten 10 vuoden aikana. Lähes puolet oppilaista ei saavuta missään osataidossa kouluarvosanaa 8. Myös oppilaiden käsitykset ruotsin hyödyllisyydestä ovat muuttuneet aavistuksen kielteisempään suuntaan.
- Kun sekä A- että B1-ruotsin osaaminen on perusopetuksen päättövaiheessa jatkuvasti heikentynyt ja A-ruotsin valitsevien määrä vähentynyt, on keinoja osaamistason nousuun ja A-ruotsin valitsemisen lisääntymiseen etsittävä erilaisista opiskelun kannustimista ja opiskelun hyödyllisyyttä konkretisoivista ratkaisuksista, mikäli ruotsin kieli halutaan säilyttää elävänä kansalliskielenämme.
- A-ruotsin arviointi osoitti (samoin kuin B1-ruotsin arviointikin), että ruotsin osaaminen on voimakkaasti eriytynyt oppilaan jatkokoulutussuunnitelmien mukaisesti. Mikäli ammatillisesta koulutuksesta valmistuvien ruotsin kielen osaaminen vastaisi työelämän vaatimuksiin edes jossain määrin, on toisen kotimaisen kielen opetukseen panostettava ammatillisella toisella asteella nykyistä enemmän esimerkiksi pakollisia opintoja lisäämällä. Myös työharjoittelumahdollisuuksia Ruotsissa ja muissa Pohjoismaissa tulee hyödyntää.

A-ruotsin opiskelu on mahdollistettava myös kaupunkien ja taajamien ulkopuolella oppilaiden yhdenvertaisuuden toteutumiseksi.

- A-ruotsin arviointiin osallistui pääosin kaupunki- ja taajamakoulujen oppilaita. AVI-alueittain tarkasteltuna valtaosa oppilaista oli Etelä-, Lounais- sekä Länsi- ja Sisä-Suomesta. Lapista oppilaita oli vain vähän ja Itä- eikä Pohjois-Suomesta ei lainkaan. Otosoppilaat oli valittu edustavasti maan eri osista ja kuntatyypeistä. Näin ollen näyttääkin siltä, että A-ruotsin opiskelu painottuu voimakkaasti kaupunki- ja taajamakouluihin, joissa on kelpoinen opettaja ja vaadittu minimiluokkakoko on helppo saavuttaa. Näiden alueiden ulkopuolella erityisesti ruotsin A1-oppimäärää ei ole resurssien vähäisyyden eikä minimiryhmäkokovaatimusten vuoksi mahdollista tarjota eikä toteuttaa. Oppilaiden yhdenvertaisen kohtelun kannalta tilanne on epäoikeudenmukainen ja suosii tietyillä alueilla asuvia oppilaita. Kielenopetuksen varhentaminen ei ole parantanut tilannetta A-ruotsin osalta.

Toisen kotimaisen kielen opetuksen ja oppimisen jatkumo tulee rakentaa niin, että opetukselle asetetut tavoitteet on mahdollista saavuttaa.

- Oppilaiden kielellinen osaaminen vastaa kouluarvosanaa 7, mikä tarkoittaa tulkintataidoissa taitotasoa A2.1 ja tuottamistaidoissa taitotasoa A1.3. Tällaisella kielitaidolla oppilas ymmärtää helppoja, tuttua sanastoa sisältäviä tekstejä ja selkeää puhetta sekä pystyy hyvin yksinkertaiseen päättelyyn asiayhteyden tukena. Hän pystyy kertomaan itselleen tärkeistä asioista yksinkertaisin lausein ja suppealla ilmaisuvarastolla. Hyppäys esimerkiksi ylioppilastutkinnon tavoitetasoon B2.1/B1.2 on kolme tasoa. Tavoitetasoa karkaaminen saattaa olla syynä siihen, että A-ruotsia kirjoitetaan koko ajan vähemmän ylioppilastutkinnossa.

Heikosti ruotsia osaavia oppilaita tulee kannustaa ja tukea kielen opiskelussa ja huolehtia siitä, että he saavuttavat opiskelulle asetetut tavoitteet. Opetuksen eriyttämiseen tarvitaan lisää materiaalia ja painettuja harjoituskirjoja.

- Merkittävä osa oppilaista ei saavuta A-ruotsissa edes tyydyttävää osaamista 684 tunnin (A1-oppimäärä) tai 456 tunnin (A2-oppimäärä) opiskelun jälkeen. Samaan aikaan pieni osa oppilaista osaa ruotsia erittäin hyvin johtuen muun muassa kaksikielisestä perhetaustasta. Rohkaiseva tulos sen sijaan on, että osaamiserot A1- ja A2-ruotsia opiskelleiden välillä olivat pieniä (poikkeuksena kuullun ymmärtäminen).
- A-ruotsin ryhmien heterogeenisuus tuli esille etenkin opettajakyselyn tuloksissa. Noin joka toinen opettaja ilmoitti tarvitsevansa tunneilla erityisopettajaa ja myös saavansa sellaisen ainakin joskus. Opettajat eriyttävät opetusta tarpeen mukaan ylös- ja alaspäin, mutta eriyttämistä hankaloittaa A-ruotsiin soveltuvan oppimateriaalin niukkuus.

Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko tulee uudistaa opettajien tarpeita paremmin vastaavaksi.

- Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko ei anna opettajille riittävästi tukea oppilasarviointiin, ja siksi opettajat eivät sitä juurikaan käytä. Yhteisen, helppokäyttöisen taitotasoasteikon puute on omiaan lisäämään oppilasarvioinnin vaihtelua koulujen ja opettajien välillä. Asteikon uudistamisessa lähtökohtana voitaisiin hyödyntää Eurooppalaisen viitekehysten täydennysosan validoitua asteikkoa, jonka itsearviointiväittämiä on työstetty Opetushallituksessa Eurooppalaisen kielisalkun uudistettuun versioon.

Opetuksen järjestäjät ja koulut

Ruotsin kielen käyttömahdollisuuksia tulee tehdä koulussa näkyvämmäksi.

- Oppilaat eivät juurikaan käytä ruotsia oppituntien ulkopuolella. Vapaa-ajalla tapahtuvalla kielen käyttämisellä on kuitenkin esimerkiksi A-englannissa havaittu olevan merkittävä yhteys osaamiseen. Opettajien kannustuksen lisäksi myös koko koulun tasolla toisen kotimaisen kielen näkyvyyttä tulee lisätä esimerkiksi erilaisissa teemapäivissä, ystäväkoulutoiminnassa ja yhteistyöprojekteissa ruotsinkielisten koulujen kanssa. Tutustumista myös muiden Pohjoismaiden kieliin ja kulttuureihin sekä tulevaisuuden työ- ja opiskelumahdollisuuksiin Pohjolassa tulee lisätä ja monipuolistaa jo perusopetuksessa. Yhteyksien luomisessa voidaan hyödyntää digitekniikkaa ja eri aineiden opettajien yhteistyötä.

Ruotsin kielen opettajat ja opettajankouluttajat

Erityisesti oppilaiden taitoja tulkita tekstejä tulee kehittää määrätietoisesti.

- Tulkintataidoissa runsas kolmannes oppilaista jäi kouluarvosanaan 5, mikä tarkoittaa, että heillä oli vaikeuksia ymmärtää edes vähäistä määrää yksittäisiä sanoja ja ilmauksia.
- Heikosti luetun ja kuullun ymmärtämisen tehtävissä menestyneissä on paitsi ammatilliseen koulutukseen aikovia, myös lukio-opintoja suunnittelevia. Erityisesti lukioon aikovien osalta on syytä pohtia, missä määrin perusopetuksessa hankittu ruotsin osaaminen antaa heille eväitä kielitaidon kehittämiseen lukio-opinnoissa ja mihin toimenpiteisiin osaamisen vahvistamiseksi on ryhdyttävä.
- Tuottamistaidoissa oppilaiden osaaminen on jonkin verran tulkintataitoja parempaa suhteessa POPS 2014:n hyvän osaamisen tasoon. Tämä selittyy osin sillä, että kouluarvosanaa 8 vastaava taso on tuottamistaidoissa yhden taitotason tulkintataitoja alhaisempi. Arvioinnin tulosten perusteella hyvän osaamisen taitotasoa A2.1 ei kuitenkaan ehdoteta nostettavaksi samalle tasolle tulkintataitojen kanssa. Sen sijaan oppilaiden tuottamistaitoja tulee harjaannuttaa edelleen monipuolisin ja eritasoisin puhumis- ja kirjoitustehtävin, jotta oppilaiden tuottamistaidot ovat riittävät jatko-opintoja ja työelämää varten.

Oppilasarvioinnin yhdenmukaisuutta koulujen ja oppilaiden välillä tulee parantaa tuottamalla malliarviointeja eri arvosanoilla vaaditusta osaamisesta ja velvoittamalla kaikkia opettajia osallistumaan eri tavoitealueiden osaamista avaavaan arviointikoulutukseen.

- Koulujen välillä on eroja oppilaiden arviointikäytänteissä, mikä tarkoittaa, että oppilaat saavat samantasoisesta osaamisesta eri kouluissa erilaisia arvosanoja.
- Oppilaiden päättöarvosanat olivat keskimäärin noin yhden kouluarvosanan korkeammat, kuin arvioinnin tulos osoitti ja tytöt saivat keskimäärin parempia päättöarvosanoja kuin pojat, vaikka arvioinnin tulosten mukaan tyttöjen ja poikien osaamisessa ei ollut juurikaan eroja.
- Opettajakyselyn mukaan opettajille ei ollut täysin selvää, miten he muodostavat oppilaan päättöarvosanan: vaikka 97 % opettajista ilmoitti yhtäällä antavansa päättöarvosanan kielitaitoon liittyviä tavoitealueita T6–T10 painottaen, niin 60 % ilmoitti kuitenkin toisaalla antavansa päättöarvosanan kaikkien 10 tavoitealueen keskimääräisen osaamisen perusteella.

Lähteet

Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R., & Immonen, J. 2019. ”Että tietää missä on menossa”. Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Julkaisut 7:2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Asparouhov, T. & Muthén, B. 2022. Multiple imputation with Mplus. Version 4. Saatavilla: <https://www.stat-model.com/download/Imputations7.pdf> [Viitattu: 1.9.2022]

Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press. Bachman, L. & Palmer, A. 2010. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Bernelius, V. 2015. Pääkaupunkiseudun koulujen naapurustot – missä erot kasvavat? *Yhteiskuntapolitiikka*, 80(6), 635–642. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2015121023629>

Björklund, S., & Mård-Miettinen, K. 2011. Kielikylpylasten ja -nuorten monikielinen toimijuus. In N. Mäntylä (Ed.), *Lapset ja nuoret yhteiskunnan toimijoina*, (pp. 154–169). *Tutkimuksia 297*. Vaasan yliopisto. Open access

Cizek, G., J. (Ed.). 2012. *Setting performance standards. Foundations, Methods, and Innovations*. 2. edition. New York: Routledge.

Council of Europe 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe: Strasbourg. Saatavilla: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [Viitattu: 21.2.2023]

Council of Europe 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe: Strasbourg.

von Davier, M., Gonzalez, E. & Mislevy R.J. 2009. What are plausible values and why are they useful? Teoksessa IERI. 2017. *Issues and methodologies in large-scale assessments*. Hamburg, Germany: IERInstitute.

EK, Elinkeinoelämän keskusliitto. Kielitaito on kilpailuetu. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu. 2014. Saatavilla: <https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf> [Viitattu 23.1.2023]

EVK, Eurooppalainen viitekehys. 2003. *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Alkuteoksesta The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Suomentaneet I. Huttunen ja H. Jaakkola. Euroopan neuvosto. WSOY.

Freeman RB & Viarengo M. 2014. School and Family Effects on Educational Outcomes Across Countries. *Economic Policy*, 29(79), 395–446. <http://dx.doi.org/10.1111/1468-0327.12033> [Viitattu: 1.9.2022]

Hahl, K. & Mäkipää, T. 2022. Vertailututkimus opetussuunnitelmien ja opetusmäärien vaikutuksesta ruotsin kielen oppimiseen. AFinLAN vuosikirja 2022. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 79. Saatavilla: <https://journal.fi/afinlavk/article/view/114595> [Viitattu: 27.2.2023]

Henricson, S., Heittola, S., Björklund, S., Lehti-Eklund, H. & Forsberg, M. 2022. Äiru hoi! Äidinkielenomaisen ruotsin opetus suomenkielisissä peruskouluissa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 13(2). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2022/airu-hoi-aidinkielenomaisen-ruotsin-opetus-suomenkielisissa-peruskouluissa> [Viitattu: 5.3.2023]

Hildén, R., Rautopuro, J. & Ouakrim-Soivio, N. 2016. Kaikille ansionsa mukaan? Perusopetuksen päättöarvioinnin yhdenvertaisuus Suomessa. Kasvatus 47 (4), 342–357.

Hildén, R., Härmälä, M., Rautopuro, J., Huhtanen, M., Puukko, M. & Silverström, C. 2014. Kielten oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Tiivistelmä. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Hildén, R. & Takala, S. 2007. Relating descriptors of the Finnish school scale to the CEF overall scales for communicative activities. Teoksessa A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen & V. Kohonen (Eds.) Foreign languages and multicultural perspectives in the European context, 291–300. Reihe: Dictung-Wahrheit_Sprache Bd. 7 Münster: LIT Verlag.

Hotulainen, R., Rimpelä, A., Karvonen, S., Kupiainen, S., Lindfors, P., Kinnunen, J. M., Minkkinen, J., Vainikainen, M.-P. ja Wallenius, T. 2016. Metropolialueen nuorten siirtyminen yläkoulusta toiselle asteelle: osaaminen ja hyvinvointi. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 27/2016. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79588/Metropolialueen%20nuorten%20siirtyminen%20yl%a3%a4koulusta%20toiselle%20asteelle.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Viitattu: 21.2.2023]

Hox, J. J., Moerbeek, M., & van de Schoot, R. 2018. Multilevel analysis. Techniques and Applications, Third edition. Routledge, New York.

Härmälä, M. & Marjanen, J. 2023. B1-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022. Julkaisu 10:2023. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2023/03/KARVI_1023.pdf Viitattu: 27.2.2023.

Huhta, A. 2012. A partial review of claims and research into the relationship between amount of formal teaching and CEFR levels. Raportti Euroopan komission hankkeen European Survey of Language Competences-ohjaukselle.

Härmälä, M. & Marjanen, J. 2022. Englantia koronapandemian aikaan – A-englannin osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisu 22:2022. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/09/KARVI_2222.pdf Viitattu 27.2.2023.

Härmälä, M., Huhtanen, M., Puukko, M. & Marjanen, J. 2019. A-englannin oppimistulokset 7. vuosiluokan alussa. 2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisu 13:2019. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/05/KARVI_1319.pdf [Viitattu: 20.2.2023]

Härmälä, M. 2018. Riittääkö Ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa. Jyväskylä studies in humanities, ISSN 1459-4323; 101.

Härmälä, M. Huhtanen, M. & Puukko, M. 2014. Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2014:2. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2014/10/KARVI_0214.pdf [Viitattu 27.2.2023]

Inha, K & Mattila, P. 2018. Se on kielestä kiinni! Kielten eurooppalainen viitekehys uudistuu. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(5). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kielikoulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/se-on-kielesta-kiinni-kielten-eurooppalainen-viitekehys-uudistuu> [Viitattu: 18.8.2022]

Kangasvieri, T. 2021. Yhdeksäsluokkalaisten vieraan kielen oppimismotivaatioprofiilien ja arvosanan yhteydet peruskoulun jälkeisiin jatkosuunnitelmiin. *Apples – Journal of Applied Language Studies*. Vol. 15, 2, 2021, 129–150. Saatavilla: <https://apples.journal.fi/article/view/107414/66703> [Viitattu: 28.2.2023]

Kansalliskielistrategia 2021. Valtioneuvoston periaatepäätös. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:87. Saatavilla: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163650/VN_2021_87.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Viitattu: 27.2.2023]

Kantelinen, R. & Kettunen, S. 2004. Yhteenveto eri kouluopiskelukonteksteissa saaduista tuloksista. Teoksessa: Kantelinen, R. & Kettunen, S. (toim.). Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 89. Joensuu: Joensuun yliopisto. S. 100–101.

Karvi 2022. Koulutuksen arviointisuunnitelma 2020–2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/03/KARVI_arviointisuunnitelma_paivitetty_2022_web.pdf [Viitattu: 19.2.2023]

Kauppinen, M. & Marjanen, J. 2020. Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? – Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019. Julkaisut 13:2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/08/KARVI_1320.pdf [Viitattu: 3.3.2023]

Keuning J., Straat, J.H. & Feskens, R. C. W. 2017. The Data-Driven Consensus (3DC) procedure: A new approach to standard setting. Teoksessa Blömeke, S. & Gustafsson J-E. 2017. Standard setting in education. The Nordic countries in an international perspective. Cham, Switzerland: Springer, 263–278.

Kielilakikomitea 2020. Kielelliset oikeudet kansallisessa lainsäädännössä. Saatavilla: https://oikeusministerio.fi/documents/1410853/4734397/Kielelliset_oikeudet_kansallisessa_lainsaadannossa.pdf/ddaa0fb7-fbd6-4dfa-89c6-8ae4f9cebe94 [Viitattu: 27.2.2023]

Kosunen, S. 2016. Families and the social space of school choice in urban Finland. Institute of Behavioural Sciences, Studies in Educational Sciences 267. University of Helsinki.

Kurki, T. 2021. Ruotsin kielen oppimistulokset tuntijako- ja varhentamisuudistuksen jälkeen. Svenska nu, SU- KOL. https://svenskanu.fi/wp-content/uploads/2021/10/Ruotsin_kielen_oppimistulokset_tuntijako-ja_varhentamisuudistuksen_jalkeen.pdf [Viitattu: 1.12.2022]

Lahtinen J. (toim.) 2019. ”Mikä ois mun juttu” –nuorten koulutusvalinnat sosialisatiomaisemien kehyksissä. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2019:68.

Lane F. Burgette, Jerome P. Reiter, Multiple Imputation for Missing Data via Sequential Regression Trees, American Journal of Epidemiology, Volume 172, Issue 9, 1 November 2010, Pages 1070–1076, <https://doi.org/10.1093/aje/kwq260>

van Der Leeden, R., Meijer, E., & Busing F. M. T. A. 2008. Resampling multilevel modelst. Teoksessa J. de Leeuw & E. Meijer (Toim.), Handbook of multilevel analysis. Springer Science + Business Media. 401–433.

Markkanen, E-L. 2023. Huoltajat ovat usein epätietoisia koulun toimintatavoista oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi ja poissaoloihin puuttumiseksi. Tiivistelmät 15:2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla: <https://karvi.fi/publication/huoltajat-ovat-usein-epatietoisia-koulun-toimintatavoista-oppilaiden-hyvinvoinnin-edistamiseksi-ja-poissaoloihin-puuttumiseksi/>

Meriläinen, L. & Härmälä, M. 2023 (tulossa). Englannin kielen oppiminen ja käyttö vapaa-ajalla yhdeksäsluokkalaisten kertomana: osallisuuden näkökulmia.

Metsämuuronen, J., Nousiainen, S. (toim.). 2023. Matematiikkaa Covid-19-pandemian varjossa II. Menetelmälliset ratkaisut matematiikan 9. luokan arvioinnissa keväällä 2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 5:2023.

Metsämuuronen, J. & Nousiainen, S. 2021. Matematiikkaa covid-19-pandemian varjossa – Matematiikan osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021. Julkaisut 27:2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla: <https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/>

Metsämuuronen, J. & Seppälä, H. 2021. COVID-19-pandemia, osaamisvaje ja osaamisen eriytyminen. Policy brief 1:2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/KARVI_Policy_brief_0121.pdf [Viitattu: 3.8.2022]

Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 4. painos. Helsinki: International Methelp.

Moitus, S. & Kamppi, P. 2020. Kehittävä arviointi Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa. Tiivistelmät 8: 2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/04/KARVI_T0820.pdf. [Viitattu: 19.2.2023]

Muthén, L.K. and Muthén, B.O. 1998–2017. Mplus User’s Guide. Eighth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Mäkipää, T. & Hildén, R. 2021. Kannustava palaute ja opettajan arviointityö lukion kieltenopetuksessa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 12(6). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2021/kannustava-palaute-ja-opettajan-arviointityo-lukion-kieltenopetuksessa> [Viitattu 20.2.2023]

Nissinen, K., Rautopuro, J., & Puhakka, E. 2018. PISA-tutkimuksen metodologiasta. Teoksessa J. Rautopuro, & K. Juuti (toim.), PISA pintaa syvemmltä: PISA 2015 Suomen pääraportti (pp. 345–378). Kasvatusalan tutkimuksia, 77. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

OECD. 2009. PISA data analysis manual. SPSS Second edition. Paris: OECD Publishing.

Oinas, S., Vainikainen, M., Asikainen, M., Gustavson, N., Halinen, J., Hienonen, N., Kiili, C., Kilpi, N., Koivuhovi, S., Kortesoja, L., Kupiainen, R., Lintuvuori, M., Mergianian, C., Merikanto, I., Mäkihonko, M., Nazeri, F., Nyman, L., Polso, K., Schöning, O., Svedholm-Häkkinen, A.,

Vanhanen, S., Hotulainen, R. 2023. Digitalisaation vaikutus oppimistilanteisiin, oppimiseen ja oppimistuloksiin yläkouluissa. Kansallisen tutkimushankkeen ensituloksia suosituksineen. Tampereen yliopisto ja Helsingin yliopisto. Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/145615/978-952-03-2780-4.pdf> [Viitattu 13.2.2023]

OKM, Opetus ja kulttuuriministeriö. 2022. Toisen kotimaisen kielen kehittämisohjelma. Helsinki 2022. Saatavilla: Toisen kotimaisen kielen kehittämisohjelma (okm.fi) [Viitattu: 28.2.2023]

Ouakrim-Soivio, N. 2013. Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Raportit ja selvitykset 2013:9. Opetushallitus.

Opetushallitus. Ammatilliset perustutkinnot 2023 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintojen-perusteet>

Opetushallitus 2020a. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Opetushallituksen määräys OPH- 5042-2020. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020_0.pdf [Viitattu: 18.2.2023]

Opetushallitus 2020b. Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. Opetushallitus 10.2.2020.

Opetushallitus 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet> [Viitattu: 5.8.2022]

Opetushallitus 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

Patton, M. Q. 2011. Developmental education. Applying complexity concepts to enhance innovation and use. New York, London: The Guilford Press.

PISA 2018. PISA 18 ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Viitattu 17.8.2022]

Pöyhönen, S. & Luukka M.-R. (toim.). 2007. Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä 2007.

R Core Team. 2021. R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.

Rossi, P, Ainoa, A, Eloranta, O, Grandell, M, Lindberg, M, Pasanen, J, Sihvonen, A, Hakola, O & Pirinen, T. 2017, Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi. Julkaisut / Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Nro 14:2017, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI), Helsinki.

Summanen, A.-M., Rumpu, N. & Huhtanen, M. 2018. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain toimeenpanon arviointi esi- ja perusopetuksessa sekä lukiokoulutuksessa. Julkaisut 4:2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2018/03/KARVI_0418.pdf [Viitattu: 3.2.2023]

Takala, S. 2012: Miten suomea ja ruotsia osataan äidinkielenä ja toisena kansalliskielenä peruskoulun ja lukion päättövaiheessa? Kansalliskielistrategiaprojektille laadittu katsaus 2012. https://kiesplang.fi/publications/Takala_Miten-suomea-ja-ruotsia-osataan_Kansalliskielistrategia-projektille-laadittu-katsaus_2012.pdf [Viitattu 29.1.2023]

Therneau T, Atkinson B. 2022. `rpart: Recursive Partitioning and Regression Trees`. R package version 4.1.19, <<https://CRAN.R-project.org/package=rpart>>.

Tuokko, E. 2002. Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansallinen arviointi 2001. Oppimistulosten arviointi 3/2002. Helsinki: Opetushallitus. <https://karvi.fi/publication/perusopetuksen-paattovaiheen-ruotsin-kielen-oppimistulosten-kansallinen-arviointi-2001/> [Viitattu: 26.1.2023]

Tuokko, E. 2009. Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B- oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008. Oppimistulosten arviointi 2/2009. Helsinki: Opetushallitus. https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_0109.pdf [Viitattu: 6.11.2022]

Törmänen, M. 2017. Lasten ja nuorten kielten oppimiskyky. HE 114/2017 VP ASIAINTUNTIJAPYYNTÖ Saatavilla: <https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/JulkaisuMetatieto/Documents/EDK-2017-AK-159122.pdf> [Viitattu 28.1.2023]

Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. 2023. Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana. Perusopetuksen oppimistulosten pitkäjäsenarviointi 2018–2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 1:2023.

Weir, C. 2005. Language Testing and Validation. An evidence-Based Approach. Research and Practice in Applied Linguistics. NY: Palgrave Macmillan.

Ylioppilastutkintolautakunta 2023. Tilastoja ylioppilastutkinnosta. <https://www.ylioppilastutkinto.fi/tietopalvelut/tilastot/tilastotaulukot>

Åkerlund, C., Marjanen, J. & Peltola, E. 2022. A-finska i årskurs 9. Utvärdering av lärresultat våren 2021. Nationella centret för utbildningsutvärdering. Publikationer 4:2022. Länk: A-finska i årRSkURS 9 – Utvärdering av lärresultat våren 2021 (karvi.fi)

Lait ja asetukset

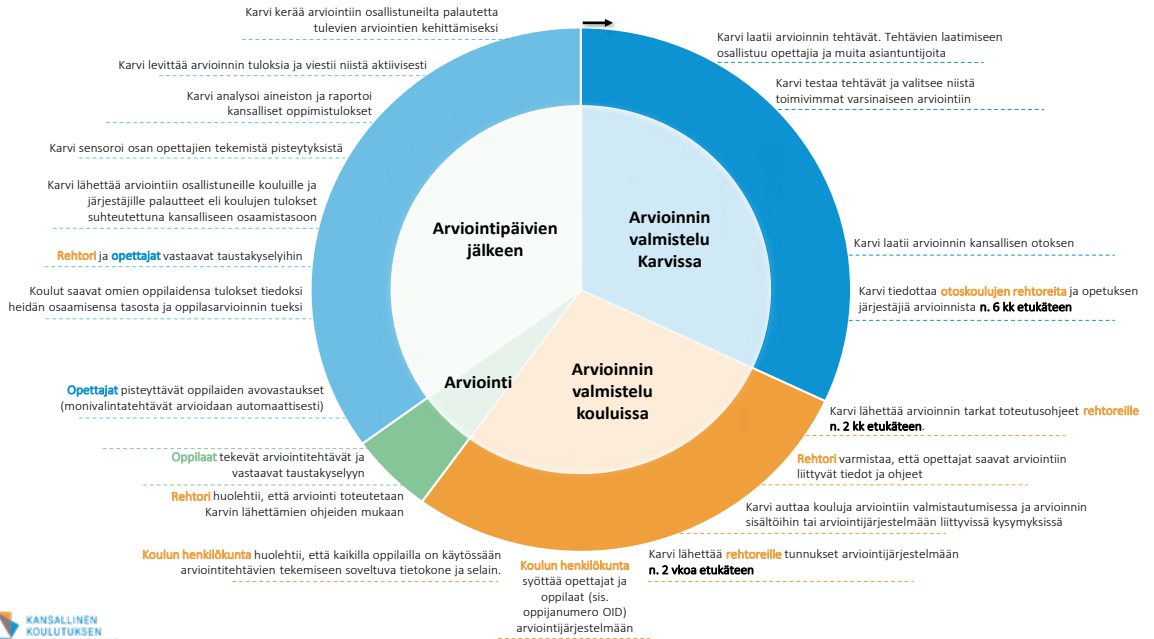
Asetus 481/2003. Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa.

Asetus 422/2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.

Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta (2003/424) Perusopetuslaki 1998/628.

Perusopetuslaki 1998/628

Liite 1. Karvin oppimistulosten arvioinnin prosessi



Liite 2: Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko

Kuvausasteikko on Suomessa laadittu sovellus (Hildén ym. 2007) asteikoista, jotka sisältyvät Euroopan neuvoston toimesta kehitettyyn Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteiseen eurooppalaiseen viitekehykseen.

KEHITTYVÄN KIELITAIIDON TASOJEN KUVAUSASTEIKKO					
Taitotaso	Taito toimia vuorovaikutuksessa			Taito tulkitta tekstejä	Taito tuottaa tekstejä
	Vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa	Viestintästrategioiden käyttö	Viestinnän kulttuurinen sopivuus	Tekstien tulkintataidot	Tekstien tuottamistaidot
A1.1 Kielitaidon alkeiden hallinta	Opiskelija selviytyy satunnaisesti viestintäkumppanin tukemana muutamasta, kaikkein yleisimmin toistuvasta ja rutiininomaisesta viestintätilanteesta.	Opiskelija tarvitsee paljon apukeinoja (esim. eleet, piirtäminen, sanastot, netti). Opiskelija osaa joskus arvailla tai päätellä yksittäisten sanojen merkityksiä asiayhteyden, yleistiedon tai muun kielitaitonsa perusteella. Opiskelija osaa ilmaista, onko ymmärtänyt.	Opiskelija osaa käyttää muutamia kielelle ja kulttuurille tyypillisimpiä kohteliaisuuden ilmauksia (tervehtiminen, hyvästely, kiittäminen) joissakin kaikkein rutiinomisissa sosiaalisissa kontakteissa.	Opiskelija ymmärtää vähäisen määrän yksittäisiä puhuttuja ja kirjoitettuja sanoja ja ilmauksia. Opiskelija tuntee kirjainjärjestelmän tai hyvin rajallisen määrän kirjoitusmerkkejä.	Opiskelija osaa ilmaista itseään puheessa hyvin suppeasti käyttäen harjoiteltuja sanoja ja opeteltuja vakiolmauksia. Opiskelija ääntää joitakin harjoiteltuja ilmauksia ymmärrettävästi ja osaa kirjoittaa joitakin erillisiä sanoja ja sanontoja.
A1.2 Kehittyvä alkeiskielitaito	Opiskelija selviytyy satunnaisesti yleisimmin toistuvista, rutiinomisista viestintätilanteista tukeutuen vielä enimmäkseen viestintäkumppaniin.	Opiskelija tukeutuu viestinnässään kaikkein keskeisiin sanoihin ja ilmauksiin. Opiskelija tarvitsee paljon apukeinoja. Opiskelija osaa pyytää toistamista tai hidastamista.	Opiskelija osaa käyttää muutamia kaikkein yleisimpiä kielelle ominaisia kohteliaisuuden ilmauksia rutiinomisissa sosiaalisissa kontakteissa.	Opiskelija ymmärtää harjoiteltua, tuttua sanastoa ja ilmauksia sisältävää muutaman sanan mittaista kirjoitettua tekstiä ja hidasta puhetta. Opiskelija tunnistaa tekstistä yksittäisiä tietoja.	Opiskelija pystyy kertomaan joistakin tutuista ja itselleen tärkeistä asioista käyttäen suppeaa ilmaisuvarastoa ja kirjoittaa muutaman lyhyen lauseen harjoitelluista aiheista. Opiskelija ääntää useimmat harjoitellut ilmaisut ymmärrettävästi ja hallitsee hyvin suppean perusnaston, muutaman tilannesidonnaisen ilmauksen ja peruskieliopin aineksia.

KEHITTYVÄN KIELITAIDON TASOJEN KUVAUSASTEIKKO					
Taitotaso	Taito toimia vuorovaikutuksessa			Taito tulkita tekstejä	Taito tuottaa tekstejä
	Vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa	Viestintästrategioiden käyttö	Viestinnän kulttuurinen sopivuus	Tekstien tulkintataidot	Tekstien tuottamistaidot
A1.3 Toimiva alkeiskielitaito	Opiskelija selviytyy monista rutiininomaisista viestintätilanteista tukeutuen joskus viestintäkumppaniin.	Opiskelija osallistuu viestintään, mutta tarvitsee edelleen usein apukeinoja. Opiskelija osaa reagoida suppein sanallisin ilmauksin, pienin elein (esim. nyökkäämällä), äännähdyksin, tai muunlaisella minimipalautteella. Opiskelija joutuu pyytämään selvennystä tai toistoa hyvin usein.	Opiskelija osaa käyttää yleisimpiä kohteliaaseen kielikäyttöön kuuluvia ilmauksia monissa rutiininomaisissa sosiaalisissa kontakteissa.	Opiskelija ymmärtää yksinkertaista, tuttua sanastoa ja ilmaisuja sisältävää kirjoitettua tekstiä ja hidasta puhetta asiayhteyden tukena. Opiskelija pystyy löytämään tarvitsemansa yksinkertaisen tiedon lyhyestä tekstistä.	Opiskelija osaa rajallisen määrän lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia, keskeistä sanastoa ja perustason lauserakenteita. Opiskelija pystyy kertomaan arkisista ja itselleen tärkeistä asioista käyttäen suppeaa ilmaisuvarastoa ja kirjoittamaan yksinkertaisia viestejä ja ääntää harjoitellut ilmaisut ymmärrettävästi.
A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe	Opiskelija pystyy vaihtamaan ajatuksia tai tietoja tutuisia ja jokapäiväisissä tilanteissa sekä toisinaan ylläpitämään viestintätilannetta.	Opiskelija osallistuu enenevässä määrin viestintään turvautuen harvemmin ei-kielillisiin ilmaisiin. Opiskelija joutuu pyytämään toistoa tai selvennystä melko usein ja osaa jonkin verran soveltaa viestintäkumppanin ilmaisuja omassa viestinnässään.	Opiskelija selviytyy lyhyistä sosiaalisista tilanteista ja osaa käyttää yleisimpiä kohteliaita tervehdyksiä ja puhuttelumuotoja, esittää kohteliaasti esimerkiksi pyyntöjä, kutsuja, ehdotuksia ja anteeksipyyntöjä sekä vastata sellaisiin.	Opiskelija ymmärtää helppoja, tuttua sanastoa ja ilmaisuja sekä selkeää puhetta sisältäviä tekstejä. Opiskelija ymmärtää lyhyiden, yksinkertaisten, itseään kiinnostavien viestien ydinsisällön ja tekstin pääajatuksen tuttua sanastoa sisältävästä, ennakoitavasta tekstistä. Opiskelija pystyy hyvin yksinkertaiseen päättelyyn asiayhteyden tukena.	Opiskelija pystyy kertomaan jokapäiväisistä ja konkreettisista sekä itselleen tärkeistä asioista käyttäen yksinkertaisia lauseita ja konkreettista sanastoa. Opiskelija osaa helposti ennakoitavan perussanaston ja monia keskeisimpiä rakenteita. Opiskelija osaa soveltaa joitakin ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa.
A2.2 Kehittyvä peruskielitaito	Opiskelija selviää kohtalaisesti monenlaisista jokapäiväisistä viestintätilanteista ja pystyy enenevässä määrin olemaan aloitteellinen viestintätilanteessa.	Opiskelija osallistuu enenevässä määrin viestintään käyttäen tarvittaessa vakiosanontoja pyytäessään tarkennusta avainsanoista. Opiskelija joutuu pyytämään toistoa tai selvennystä silloin tällöin. Opiskelija käyttää esim. lähikäsitettä tai yleisempää käsitettä, kun ei tiedä täsmällistä (koira/eläin tai talo/mökki).	Opiskelija osaa käyttää kieltä yksinkertaisella tavalla kaikkein keskeisiin tarkoituksiin, kuten tiedonvaihtoon sekä mielipiteiden ja asenteiden asianmukaiseen ilmaamiseen. Opiskelija pystyy keskustelemaan kohteliaasti käyttäen tavanomaisia ilmauksia ja perustason viestintärutiineja.	Opiskelija pystyy seuraamaan hyvin summittaisesti selväpiirteisen asiapuheen pääkohtia, tunnistaa usein ympärillään käytävän keskustelun aiheen, ymmärtää pääasiat tuttua sanastoa sisältävästä yleiskielisestä tekstistä tai hitaasta puheesta. Opiskelija osaa päätellä tuntemattomien sanojen merkityksiä asiayhteydestä.	Opiskelija osaa kuvata luettelomaisesti (ikäkaudelleen tyyppillisiä) jokapäiväiseen elämään liittyviä asioita käyttäen tavallista sanastoa ja joitakin idiomattisia ilmauksia sekä perustason rakenteita ja joskus hiukan vaativampia. Opiskelija osaa soveltaa joitakin ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa.

KEHITTYVÄN KIELITAIDON TASOJEN KUVAUSASTEIKKO					
Taitotaso	Taito toimia vuorovaikutuksessa			Taito tulkita tekstejä	Taito tuottaa tekstejä
	Vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa	Viestintästrategioiden käyttö	Viestinnän kulttuurinen sopivuus	Tekstien tulkintataidot	Tekstien tuottamistaidot
B1.1 Toimiva peruskielitaito	Opiskelija pystyy viestimään, osallistumaan keskusteluihin ja ilmaisemaan mielipiteitään melko vaivattomasti jokapäiväisissä viestintätilanteissa.	Opiskelija pystyy jossain määrin olemaan aloitteellinen viestinnän eri vaiheissa ja osaa varmistaa, onko viestintäkumppani ymmärtänyt viestin. Opiskelija osaa kiertää tai korvata tuntemattoman sanan tai muotoilla viestinsä uudelleen. Opiskelija pystyy neuvottelemaan tuntemattomien ilmauksien merkityksistä.	Opiskelija osoittaa tuntevansa tärkeimmät kohteliaisuus säännöt. Opiskelija pystyy ottamaan vuorovaikutussaan huomioon joitakin tärkeimpiä kulttuurisiin käytänteisiin liittyviä näkökohtia.	Opiskelija ymmärtää pääasiat ja joitakin yksityiskohtia selkeästi ja lähes normaalityyppoisestä yleiskielisestä puheesta tai yleisajuisesta kirjoitetusta tekstistä. Opiskelija ymmärtää yhteiseen kokemukseen tai yleistietoon perustuvaa puhetta tai kirjoitettua tekstiä. Opiskelija löytää pääajatuksen, avainsanat ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta.	Opiskelija osaa kertoa ydinkohdat ja myös hiukan yksityiskohtia erilaisista jokapäiväiseen elämään liittyvistä itseään kiinnostavista todellisista tai kuvitteellisista aiheista. Opiskelija käyttää melko laajaa sanastoa ja rakennevalikoimaa sekä joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja. Opiskelija osaa soveltaa useita ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa.
B1.2 Sujuva peruskielitaito	Opiskelija pystyy osallistumaan viestintään melko vaivattomasti myös joissakin vaativammassa viestintätilanteissa kuten viestittäessä ajankohtaisesta tapahtumasta.	Opiskelija pystyy olemaan aloitteellinen tuttua aihetta käsittelevässä vuorovaikutustilanteessa käyttäen sopivaa ilmausta. Opiskelija pystyy korjaamaan väärinymmärryksiä melko luontevasti ja neuvottelemaan myös melko mutkikkaiden asioiden merkityksestä.	Opiskelija osaa käyttää erilaisiin tarkoituksiin kieltä, joka ei ole liian tuttavallista eikä liian muodollista. Opiskelija tuntee tärkeimmät kohteliaisuus säännöt ja toimii niiden mukaisesti. Opiskelija pystyy ottamaan vuorovaikutussaan huomioon tärkeimpiä kulttuurisiin käytänteisiin liittyviä näkökohtia.	Opiskelija ymmärtää selväpiirteistä asiatieta sisältävää puhetta tutuista tai melko yleisistä aiheista ja selviää myös jonkin verran päättelyä vaativista teksteistä. Opiskelija ymmärtää pääkohdat ja tärkeimmät yksityiskohdat ympärillään käytävästä laajemmasta muodollisesta tai epämuodollisesta keskustelusta.	Opiskelija osaa kertoa tavallisista, konkreettisista aiheista kuvaillen, eritellen ja vertaillen. Opiskelija ilmaisee itseään suhteellisen vaivattomasti ja pystyy kirjoittamaan henkilökohtaisia ja julkisempiakin viestejä ja ilmaisemaan ajatuksiaan myös joistakin kuvitteellisista aiheista. Opiskelija käyttää kohtalaisen laajaa sanastoa ja tavallisia idiomeja sekä monenlaisia rakenteita ja mutkikkaitakin lauseita. Opiskelija hallitsee ääntämisen perussäännöt muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa.

KEHITTYVÄN KIELITAIDON TASOJEN KUVAUSASTEIKKO					
Taitotaso	Taito toimia vuorovaikutuksessa			Taito tulkita tekstejä	Taito tuottaa tekstejä
	Vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa	Viestintästrategioiden käyttö	Viestinnän kulttuurinen sopivuus	Tekstien tulkintataidot	Tekstien tuottamistaidot
B2.1 Itsenäisen kielitaidon perustaso	Opiskelija pystyy viestimään sujuvasti myös joissakin itselleen uusissa viestintätilanteissa, joissa käytetään joskus käsitteellistä, mutta kuitenkin selkeää kieltä.	Opiskelija pystyy tuomaan oman kansansa esille ja toisinaan käyttämään vakiofraaseja, kuten "Tuo on vaikea kysymys" voittaakseen itselleen aikaa. Opiskelija pystyy neuvottelemaan myös mutkikkaiden asioiden ja käsitteiden merkityksestä. Opiskelija pystyy tarkkailemaan omaa ymmärtämistään ja viestintäänsä sekä korjaamaan kieltään.	Opiskelija pyrkii ilmaisemaan ajatuksiaan asianmukaisesti ja viestintäkumppania kunnioittaen ottaen huomioon erilaisten tilanteiden asettamat vaatimukset.	Opiskelija ymmärtää asiallisesti ja kielellisesti kompleksista puhetta tai kirjoitettua tekstiä. Opiskelija pystyy seuraamaan laajaa puhetta ja monimutkaista argumentointia sekä ilmaisemaan kuulemastaan pääkohdat. Opiskelija ymmärtää suuren osan ympärillään käydystä keskustelusta. Opiskelija ymmärtää monenlaisia kirjoitettuja tekstejä, jotka voivat käsitellä myös abstrakteja aiheita ja joissa on tosiasioita, asenteita ja mielipiteitä.	Opiskelija osaa ilmaista kohtuullisen selkeästi ja täsmällisesti itseään monista kokemuspiiriinsä liittyvistä asioista käyttäen monipuolisia rakenteita ja laajahkoa sanastoa, johon sisältyy myös idiomattisia ja käsitteellisiä ilmauksia. Opiskelija pystyy osallistumaan myös melko muodollisiin keskusteluihin ja hallitsee kohtalaisen laajan sanaston ja vaativiakin lauserakenteita. Ääntäminen on selkeää, sanojen pääpaino oikealla tavulla ja puhe sisältää joitakin kohdekielelle tyypillisiä intonaatiomalleja.
B2.2 Toimiva itsenäinen kielitaito	Opiskelija pystyy käyttämään kieltä monenlaisissa myös itselleen uusissa viestintätilanteissa, joissa tarvitaan monipuolista kieltä.	Opiskelija pyrkii antamaan palautetta, esittämään täydentäviä näkökohtia tai johtopäätöksiä. Opiskelija pystyy edistämään viestinnän sujumista sekä tarvittaessa käyttämään kiertoilmaisuja ja pystyy neuvottelemaan myös mutkikkaiden asioiden ja käsitteiden merkityksestä. Opiskelija osaa käyttää ymmärtämistä tukevia strategioita, kuten pääkohtien poimimista ja esimerkiksi tekemään muistiinpanoja kuulemastaan.	Opiskelija pystyy ilmaisemaan ajatuksiaan luontevasti, selkeästi ja kohteliaasti sekä muodollisessa että epämuodollisessa tilanteessa ja valitsemaan kielenkäytön tilanteiden ja niihin osallistuvien henkilöiden mukaan.	Opiskelija ymmärtää elävää tai tallennettua selkeästi jäsennettä yleiskielistä puhetta kaikenlaisissa tilanteissa ja ymmärtää jonkin verran myös vieraita kielimuotoja. Opiskelija pystyy lukemaan eri tarkoituksiin laadittuja kompleksisia tekstejä ja tiivistämään niiden pääkohdat. Hän pystyy tunnistamaan asenteita ja arvioimaan kriittisesti kuulemaansa ja/tai lukemaansa.	Opiskelija osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti. Hän hallitsee laajasti kielelliset keinot ilmaista konkreetteja ja käsitteellisiä sekä tuttuja ja tuntemattomia aiheita. Opiskelija osaa viestiä spontaanisti ja kirjoittaa selkeän ja jäsenyneen tekstin. Ääntäminen on hyvin selkeää, sanojen pääpaino on oikealla tavulla ja puhe sisältää joitakin kohdekielelle tyypillisiä intonaatiomalleja.

KEHITTYVÄN KIELITAIDON TASOJEN KUVAUSASTEIKKO					
Taitotaso	Taito toimia vuorovaikutuksessa			Taito tulkita tekstejä	Taito tuottaa tekstejä
	Vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa	Viestintästrategioiden käyttö	Viestinnän kulttuurinen sopivuus	Tekstien tulkintataidot	Tekstien tuottamistaidot
C1.1	Opiskelija pystyy vuorovaikutukseen monipuolisesti, sujuvasti ja täsmällisesti kaikenlaisissa viestintätilanteissa.	Opiskelija ottaa luontevasti vastuuta viestinnän etenemisestä. Opiskelija osaa muotoilla uudelleen, mitä haluaa ilmaista sekä pystyy perääntymään, kun kohtaa vaikeuksia, ja käyttää taitavasti kieleen tai kontekstiin liittyviä vihjeitä tehdessään johtopäätöksiä tai ennakoivaa tulevaa.	Opiskelija pystyy käyttämään kieltä joustavasti ja tehokkaasti sosiaalisiin tarkoituksiin sekä ilmaisemaan tunteita, epäsuoria viittauksia, esim. ironiaa ja leikkimielisyyttä.	Opiskelija ymmärtää yksityiskohtaisesti myös pitempiä esityksiä tutuista ja yleisistä aiheista, vaikka puhe ei olisikaan selkeästi jäsennellyä ja sisältäisi idiomattisia ilmauksia tai rekisterin vaihdoksia. Opiskelija ymmärtää yksityiskohtaisesti monipuolisia käsitteellisiä kirjoitettuja tekstejä ja pystyy yhdistämään tietoa monimutkaisista teksteistä.	Opiskelija osaa ilmaista itseään sujuvasti, täsmällisesti ja jäsenneesti monenlaisista aiheista tai pitämään pitkähkön, valmistellun esityksen. Opiskelija pystyy kirjoittamaan hyvin jäsenyneitä tekstejä monimutkaisista aiheista varmalla, persoonallisella tyyllillä. Opiskelijan kielellinen ilmaisuväara on hyvin laaja. Ääntäminen on luontevaa ja vaivatonta kuunnella. Puhe-rytmi ja intonaatio ovat kohdekielelle tyypilliset.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) järjesti ruotsin kielen A-oppimäärän arvioinnin keväällä 2022. Arviointiin osallistui 1 439 oppilasta 50 koulusta. Taustakyselyyn vastasi 30 opettajaa ja 91 rehtoria.

Raportissa vastataan mm. kysymyksiin:

- Miten hyvin oppilaat osaavat toista kotimaista kieltä, ruotsia, perusopetuksen päättövaiheessa?
- Miten ruotsia opetetaan ja opiskellaan?
- Mitä mieltä oppilaat ovat ruotsin opiskelusta, omasta osaamisestaan ja ruotsin hyödyllisyydestä?
- Miten tasa-arvo toteutuu ruotsin opiskelussa ja opiskelun tuloksissa?