



KANSALLINEN KOULUTUKSEN ARVIINTIKESKUS
NATIONELLA CENTRET FÖR UTBILDNINGSVÄRDERING



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSSTYRELSEN

RUOTSIN KIELEN A-OPPIMÄÄRÄN OPPIMISTULOKSET PERUSOPETUKSEN PÄÄTTÖVAIHEESSA 2013

Raili Hildén
Juhani Rautopuro

Julkaisut 2014:1



KANSALLINEN KOULUTUKSEN ARVIINTIKESKUS
NATIONELLA CENTRET FÖR UTBILDNINGSPÄRVERDNING



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSSTYRELSEN

RUOTSIN KIELEN A-OPPIMÄÄRÄN OPPIMISTULOKSET PERUSOPETUKSEN PÄÄTTÖVAIHEESSA 2013

Raili Hildén
Juhani Rautopuro

Julkaisut 2014:1

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Opetushallitus ja tekijät

Kansi: Juha Juvonen

Taitto: Grano Oy/Jaana Jääskeläinen

Kuviot: KARVI/Sirpa Ropponen

ISBN 978-952-206-247-5 (nid.)

ISBN 978-952-206-248-2 (pdf)

ISSN 2342-4176 (painettu)

ISSN 2342-4148 (verkkajulkaisu)

ISSN-L 2342-4176

www.karvi.fi

Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere

SISÄLTÖ

Tiivistelmä	5
Sammandrag	8
Summary	12
Johdanto	16
1 Vieraiden kielten ja A-ruotsin oppimistulosten arviointi 2013..	17
1.1 Opetussuunnitelman perusteet ja perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit	18
1.2 Arvioinnin tavoitteet ja tiedonhankintaa ohjaavat kysymykset	21
1.3 Arvioinnin toteutus	25
1.3.1 Mitattavat käsitteet, muuttujat ja niiden tunnusluvut	25
1.3.2 Toteutusvaiheet ja aikataulu	27
1.3.3 Otanta	28
1.3.4 Arvioinnin toteutus	30
1.3.5 Tiedonhankinta	32
1.3.6 Aineiston analyysimenetelmät	36
2 Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulosten arviointi 2013..	43
2.1 Tutkimushenkilöt ja arviointitehtävät	43
2.1.1 Arviointiin osallistuneet henkilöt	43
2.1.2 Arviointitehtävät	49
2.2 Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset ja niihin liittyvät tekijät	60
2.2.1 Kielitaito: kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen	61
2.2.1.1 Kielitaitotavoitteiden toteutuminen A-ruotsin oppimäärässä	61
2.2.1.2 Oppilaiden taustatekijöiden yhteydet kielitaitoon	76
2.2.1.3 A-ruotsin oppimisympäristön piirteet ja niiden yhteydet kielitaitoon	91
2.2.2 Ruotsin kielen oppimista edistävät käytänteet ja niihin liittyvät tekijät	112
2.2.2.1 Ruotsin kielen oppimista edistävät käytänteet koulussa ja sen ulkopuolella	112
2.2.2.2 Oppilaan taustatekijöiden yhteydet oppimista edistäviin käytänteisiin	118
2.2.2.3 Oppimisympäristön piirteet ja oppilaan käytänteet ..	125
2.2.3 Oppilaiden käsitykset ja niihin liittyvät tekijät	130

2.2.3.1	Käsitys omasta osaamisesta, ruotsin koettu hyödyllisyys ja ruotsista pitäminen	130
2.2.3.2	Oppilaan taustatekijöiden yhteydet käsityksiin.....	136
2.2.3.3	Oppimisympäristön piirteiden yhteydet oppilaan käsityksiin	139
2.2.4	Kielitaidon, käytänteiden ja käsitysten yhteydet	139
2.2.4.1	Kielitaito ja ruotsin kielen oppimista edistävien käytänteet.....	140
2.2.4.2	Kielitaito ja oppilaan käsitykset	143
2.2.4.3	Oppilaan käytänteet ja oppilaan käsitykset.....	145
2.2.5	Vertailua vuoden 2001 ruotsin A-oppimäärän oppimistulosten arviointiin	146
2.3	Kahden tai useamman tekijän yhteyksiä oppimistuloksiin	149
2.3.1	Hyvän suoriutumisen osatekijöitä.....	149
2.3.2	Oppimistulosten selitysmalleja.....	162
2.3.3	Koulutason tuloksia ja koulujen välisiä eroja.....	165
3	Arvioinnin validiusnäkökulmia	173
3.1	Hyödyllisyys ja vaikuttavuus	173
3.2	Reliabiliteetin varmennus	174
3.3	Rehtorien, opettajien ja oppilaiden palaute	177
4	Päätelmiä ja kehittämisehdotuksia	184
	Lähteet.....	190
	Liitteet	194
Liite 1.	Ruotsin A-oppimäärän tavoitteet ja sisällöt opetussuunnitelman perusteissa.....	194
Liite 2.	Kielitaidon tasojen kuvausasteikko	197
Liite 3.	Osallistujat	207
Liite 4.	Ymmärtämistehtävien osioiden ratkaisuosuudet, korrelaatiot koko osataitoon ja suunnitellut taitotasot.....	212
Liite 5.	Aluehallintovirastot.....	215
Liite 6.	Taulukot.....	216
Liite 7.	Kuviot.....	218

TIIVISTELMÄ

Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulosten arviointiin osallistui yhteensä 1679 oppilasta 73 suomenkielisestä koulusta eli noin puolet maan kaikista A-ruotsia opiskelevista yhdeksänsien vuosiluokkien oppilaista.

Oppimistulokset

Kuullun ymmärtämisen tavoitteet saavutettiin **erinomaisesti**, sillä enemmistö oppilaista ylitti opetussuunnitelman hyvän osaamisen tason vähintään yhdellä tasoaskelmalla.

Luetun ymmärtämisen tavoitteet saavutettiin **hyvin** eli enemmistö sijoittui hyvän osaamisen tasolle. Taito puhua ruotsia oli tavoitteisiin nähden **erinomainen**, ja kirjoittamisen taito **hyvä**. Käytännössä hyvä osaaminen merkitsee selviytymistä tavallisimmista arkitilanteissa keskeisen peruskieliaineuksen avulla.

Tyttöjen tulokset olivat parempia kuin poikien kaikissa osataidoissa. Oppilaiden suoriutuminen parani **vanhempien koulutustaustan** myötä. Lukioon aikovat saavuttivat kaikissa osataidoissa paremmat tulokset kuin ammatilliseen koulutukseen aikovat oppilaat. Ruotsin opiskelu **A1-oppimäärän** mukaan tuotti paremmat tulokset kaikissa osataidoissa kuin jos sitä oli opiskeltu A2-oppimäärän mukaan. Hyvän osaamisen tason saavuttivat osataidosta riippuen **arvosanan** 7 tai 8 saaneet oppilaat. Oppimistulokset olivat paremmat niillä, jotka käyttivät kotitehtävien tekoon **korkeintaan puoli tuntia**, kuin niillä, jotka eivät tehneet läksyjään lainkaan. **Alueellisesti** parhaat tulokset saavutettiin **Lounais-Suomessa**, jossa kaikkien muiden osataitojen paitsi kirjoittamisen tavoitteet toteutuivat erinomaisesti. Muiden alueiden keskinäinen järjestys vaihteli osataidoittain. **Kuntatyypeistä** ruotsia osattiin parhaiten **taajamamaisissa** kunnissa.

Opettajien suosituimpia opetuskäytänteitä olivat oppilaiden parikeskustelujen kuuntelu ja palautteen antaminen ja keskustelu oppilaan kanssa tämän edistymisestä. Opettajat hankkivat opetusmateriaalia internetistä, mutta ammatillisiin verkkokeskusteluihin osallistuminen oli harvinaista, samoin kerhotoiminta, kansainvälinen opettaja- ja oppilasvaihto ja kollegiaalinen palautteen anto. Opettajien ilmoittamissa arviointikäytänteissä painottuivat kirjalliset kokeet.

Autenttisten työtapojen käyttö opetuksessa kohensi oppilaiden menestymistä luetun ymmärtämistehtävissä. Modernit toimintatavat paransivat luetun ja

kuullun ymmärtämistä, ja opettajan ohjaama suullinen harjoittelu oppitunneilla paransi oppilaiden kaikkia kielellisiä osaitaitoja. Myös opettajien täydennyskoulutus paransi oppilaiden suorituksia. Mitä enemmän opettajan käytti opetuksessaan autenttisia työmuotoja, sitä enemmän oppilaat pitivät ruotsin kielestä ja kokivat sen hyödyllisemmäksi. Suullinen harjoittelu oppitunneilla liittyi myönteisiin käsityksiin ruotsin kielestä ja sen opiskelusta.

Ruotsin kielen opiskeluun liittyvät tehtävät enemmistö teki säännöllisesti, opettajat puhuivat tunneilla paljon ruotsia ja oppikirjojen suullisia pariharjoituksia tehtiin yleisesti. Sen sijaan opiskelun monipuolisuuden ja varsinkin itseohjautuvuuden tavoitteet toteutuivat heikosti. Ruotsin kieltä käytettiin koulun ulkopuolella niukasti, ja arviointikäytänteissä painottuivat opettajajohtoiset kirjalliset suoritukset ja sanakokeet.

Tyttöjen opiskelukäytänteet olivat monipuolisempia kuin poikien, ja tytöt tekivät myös tehtävänsä poikia säännöllisemmin. Säännöllisimmin läksyjen parissa työskentelivät ylioppilastaustaisen vanhempien lapset ja lukioon aikovat oppilaat. Arvosanan 8 saadakseen oppilaan oli pitänyt suorittaa tehtävänsä edes joskus ja kiitettäviin tai erinomaisiin arvosanoihin yltääkseen usein tai lähes aina.

Alueelliset erot opiskelukäytänteissä olivat pieniä. Ruotsin tehtävät suoritettiin koko maassa keskimäärin hyvin, mutta säännöllisimmin Lounais-Suomessa ja epäsäännöllisimmin Pohjois-Suomessa. Tehtävien suorittaminen oli säännöllisintä maaseutumaisissa ja epäsäännöllisintä kaupunkimaisissa kunnissa.

Oppilaiden käsitykset omasta osaamisesta samoin kuin ruotsin kielestä pitäminen olivat neutraaleja, ja käsitys oppiaineen hyödyllisyydestä myönteinen. Eniten oppilaiden mielipiteet jakaantuivat koskien ruotsin mieluisuutta oppiaineena sekä oppituntien ja tehtävien kiinnostavuutta. Oppilaiden käsitykset koulustaan opiskelu- ja oppimisympäristönä olivat kauttaaltaan myönteiset tai erittäin myönteiset, mutta kielteisesti koulunsa kokevat menestyivät myös kielitaitotehtävissä muita heikommin. Käsitykset ruotsin kielestä ja sen opiskelusta olivat myönteisimmät tyttöillä, ylioppilasvanhempien lapsilla, lukioon aikovilla ja ruotsia A1-oppimäärän mukaan opiskelevilla.

Ruotsin kielen taidon eri osataidot liittyivät voimakkaasti toisiinsa: vahvin yhteys oli kuullun ja luetun ymmärtämisen välillä ja heikoin puhumisen ja ymmärtämistaitojen välillä. Kielitaitoa paransi varmimmin opiskelutehtävien säännöllinen suorittaminen. Käsityksistä voimakkaimmin yhteydessä kielitaitoon oli käsitys omasta osaamisesta. Oppilaat pitivät ruotsin kielestä ja sen opiskelusta sitä enemmän, mitä useammin heidän opettajansa tarjosi tunneillaan tilaisuuksia suulliseen ja kirjalliseen viestintään ja oman opiskelun suunnitteluun ja arviointiin.

Keskimääräistä heikommin ja paremmin arvioinnissa menestyneiden koulujen osuus vaihteli osataidoittain 10 – 15 prosentin välillä. Koulujen väliset erot olivat kasvussa myös ruotsin kielen kouluarvosanoissa verrattuna vuonna 2001 suoritettuun A-ruotsin arviointiin.

Selitysmalleja

Vanhempien koulutustausta selitti menestymistä muissa osataidoissa paitsi puhumisessa siten, että vanhempien koulutustason nousu merkitsi lasten parempaa suoriutumista kielitaitotehtävissä.

Jatko-opintosuunnitelmat selittivät tilastollisesti merkitsevästi suoriutumista kaikissa osataidoissa. Lukioon aikovat menestyivät ammatilliseen koulutukseen aikovia paremmin kaikissa kielitaitotehtävissä, etenkin luetun ymmärtämisessä. **A1-oppimäärän** mukaan opiskelleet oppilaat suoriutuivat paremmin kaikissa kielellisissä osataidoissa kuin A2-oppimäärän mukaan opiskelleet.

Kaikkia osataitoja selitti eniten käsitys omasta osaamisesta. Jatko-opintosuunnitelmat ovat toiseksi vahvin luetun ymmärtämistaidon selittäjä ja tehtävien säännöllinen suorittaminen kolmas. Kuullun ymmärtämistaitoa selittivät myös sukupuoli (tyttöjen eduksi) ja ruotsin kielen käyttö vapaa-ajalla. Kirjoitustaidon vaihtelua selittivät sukupuolen lisäksi jatko-opintosuunnitelmat lukioon aikovien eduksi. Puhetehtävissä menestyminen selittyi myös jatko-opintoaikeilla ja ruotsin kielen käytöllä vapaa-ajalla.

Kehittämissuhteita

Kouluviihtyvyys, ruotsin kielen koettu hyödyllisyys, säännöllinen tehtävien tekeminen ja puheharjoittelun vakiintunut asema ovat resursseja, joita kannattaa hyödyntää entistä enemmän havaittujen pulmien korjaamiseen. Pulmia olivat vähäinen opiskelutaitojen harjoittaminen, tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön vähäisyys ja rajoittuneet arviointikäytänteet sekä oppimistulosten erot sukupuolen, vanhempien koulutustaustan ja asuinalueen mukaan. Kouluopetuksen ja opiskelutehtävien laatua voidaan parantaa integroimalla siihen tieto- ja viestintätekniikan käyttöä koulussa ja sen ulkopuolella sekä oman työn suunnittelua. Tietoa ruotsin kielen tarpeesta ja tukea sen opiskeluun tulee suunnata erityisesti pojille ja ei-ylioppilastaustaisten vanhempien lapsille. Arvioinnin tulee perustua sekä suulliseen että kirjalliseen taitoon ja työskentelyyn, joista kullakin tulisi olla selkeästi määritelty osuutensa arvosanasta. Kaikkien mainittuja toimenpiteiden käytännön toteutusta helpottaa eurooppalainen kielisalkku.

SAMMANDRAG

I utvärderingen av inlärningsresultaten i A-lärokursen i svenska deltog sammanlagt 1 679 elever från 73 finskspråkiga skolor. Eleverna utgjorde ungefär hälften av hela landets elever i årskurs 9 som läser A-svenska.

Inlärningsresultat

Elevernas resultat i hörförståelse låg på en **utmärkt nivå**, eftersom största delen av eleverna överskred läroplanens nivå för goda kunskaper med åtminstone ett nivåsteg.

Resultaten i **läsförståelse** var **goda**, d.v.s. en majoritet av eleverna placerade sig på nivån för goda kunskaper. Färdigheten att tala svenska var i relation till målen **utmärkt** och den skriftliga färdigheten **god**. I praktiken innebär goda färdigheter förmåga att klara sig i de vanligaste situationerna i vardagen med hjälp av det centrala grundläggande språkstoffet.

Flickorna nådde bättre resultat än pojkarna inom alla delfärdigheter. Elevernas prestationer steg i enlighet med **föräldrarnas utbildning**. De elever som tänkte fortsätta i gymnasiet nådde inom alla delfärdigheter bättre resultat än de som hade för avsikt att söka till yrkesutbildning. Studier i svenska enligt **A1-lärokursen** gav bättre resultat inom alla delfärdigheter än studier enligt A2-lärokursen. Färdighetsnivån goda kunskaper nåddes beroende på delfärdighet av de elever som hade fått **vitsordet** 7 eller 8. Inlärningsresultaten var bättre för dem som avsatte **högst en halv timme** för hemuppgifterna än för dem som inte alls gjorde läxorna. En jämförelse mellan **regioner** visade att de bästa resultaten nåddes i Sydvästra Finland, där alla andra färdigheter utom skriftlig färdighet var utmärkta. Den inbördes ordningen för de övriga områdena varierade enligt delfärdighet. Granskat enligt **kommuntyp** var kunskaperna i svenska bäst i **tätortsliknande** kommuner.

Att lyssna på pardiskussion mellan elever, att ge respons och att samtala med eleven om hans eller hennes framsteg hörde till den undervisningspraxis som lärarna använde mest. Lärarna sökte undervisningsmaterial på Internet, men det var ovanligt att de deltog i diskussioner i anslutning till yrket på webben. Detsamma gällde även klubbverksamhet, internationellt lärar- och elevutbyte och kollegial respons. I den bedömningspraxis som lärarna uppgav sig använda låg tyngdpunkten på skriftliga prov.

Autentiska arbetssätt i undervisningen förbättrade elevernas prestationer i läsförståelseuppgifterna. Moderna tillvägagångssätt förbättrade läs- och hörförståelsen, och lärarledd muntlig övning under lektionerna förbättrade alla språkliga delfärdigheter hos eleverna. Även lärarfortbildning förbättrade elevernas prestationer. Ju mer läraren använde autentiska arbetssätt i sin undervisning, desto mer tyckte eleverna om svenskan och upplevde den som nyttig. Muntliga övningar under lektionerna korrelerade med positiva uppfattningar om svenskan och studierna i svenska.

Största delen av eleverna utförde regelbundet de hemuppgifter som ingick i studierna i svenska. Lärarna talade mycket svenska under lektionerna och muntliga parövningar i läroböckerna gjordes allmänt. Men målen som gällde mångsidighet och speciellt självstyrning uppnåddes svagt. Svenska användes sparsamt utanför skolan och i bedömningspraxisen låg tyngdpunkten på lärarledda skriftliga prestationer och ordprov.

Flickornas studiepraxis var mångsidigare än pojkarnas, och flickorna gjorde också sina hemuppgifter mer regelbundet än pojkarna. Mest regelbundet gjordes läxorna av elever med föräldrar som tagit studentexamen och av elever som tänkte fortsätta i gymnasiet. För att få vitsordet 8 måste eleven ha gjort hemuppgifterna åtminstone någon gång och för att nå berömligt eller utmärkt vitsord ofta eller närapå alltid.

De regionala skillnaderna i studievanorna var små. Uppgifterna i svenska utfördes i hela landet i snitt väl, men mest regelbundet i Sydvästra Finland och minst regelbundet i Norra Finland. Uppgifterna utfördes mest regelbundet i landsortsliknande och minst regelbundet i stadsliknande kommuner.

Elevernas uppfattning om de egna kunskaperna och om hur bra de tyckte om svenska språket var neutral, och uppfattningen om nyttan av svenskan positiv. Mest delade sig åsikterna om svenskans meningsfullhet som läroämne och om hur intressanta lektionerna och uppgifterna är. Elevernas åsikter om sin skola som studie- och lärmiljö var genomgående positiva eller mycket positiva, men de som upplevde sin skola som negativ presterade även sämre i språkfärdighetsuppgifterna än de övriga. Uppfattningarna om svenska språket och studierna i svenska var positivast hos flickorna, hos elever med föräldrar som tagit studenten, hos de elever som hade för avsikt att fortsätta i gymnasiet och hos de elever som läste svenska enligt A1-lärokursen.

De olika delfärdigheterna i svenska var nära sammankopplade: det starkaste sambandet fanns mellan hör- och läsförståelse och det svagaste mellan muntlig färdighet och förståelsefärdigheter. Regelbundet utförande av studieuppgifter-

na ledde säkrast till bättre språkfärdighet. Bland uppfattningarna hade uppfattningen om det egna kunnandet det starkaste sambandet med språkfärdigheten. Eleverna tyckte mer om svenskan och studierna i svenska ju oftare deras lärare gav tillfälle till muntlig och skriftlig kommunikation och planering och bedömning av de egna studierna under timmarna.

Andelen skolor som hade sämre och bättre resultat än i genomsnitt varierade enligt delfärdighet mellan 10 och 15 procent. Skillnaderna mellan skolorna visade en uppåtgående trend även i skolvitsorden i svenska jämfört med den utvärdering av A-svenska som genomfördes år 2001.

Förklaringsmodeller

Föräldrarnas utbildning förklarade framgång i de övriga delfärdigheterna utom muntlig färdighet så att en högre utbildningsnivå hos föräldrarna innebar att deras barn presterade bättre i språkfärdighetsuppgifterna. **De fortsatta studieplanerna** förklarade på ett statistiskt signifikant sätt prestationen inom alla delfärdigheter. De elever som hade för avsikt att fortsätta i gymnasiet klarade sig bättre än de som tänkte söka till yrkesutbildning i alla språkfärdighetsuppgifter, speciellt i läsförståelse. De elever som hade studerat enligt **A1-lärokurserna** presterade bättre inom alla språkliga delfärdigheter än de som hade studerat enligt A2-lärokursen.

Alla delfärdigheter förklarades mest av uppfattningen om de egna kunskaperna. Planerna för de fortsatta studierna är den näst starkaste faktorn som förklarar läsförståelsefärdigheten och regelbundet utförande av hemuppgifterna den tredje starkaste. Hörförståelsefärdigheten förklarades även av kön (till flickornas fördel) och av bruk av svenska under fritiden. Variationerna i skriftlig färdighet förklarades förutom av kön av planerna för de fortsatta studierna till fördel för dem som ämnade fortsätta i gymnasiet. Framgång i de muntliga uppgifterna förklarades även av planerna för de fortsatta studierna och av användning av svenska under fritiden.

Utvecklingsförslag

Trivsel i skolan, att svenskan upplevs som nyttig, att hemuppgifterna utförs regelbundet och att muntliga övningar har en etablerad ställning i undervisningen är resurser som det lönar sig att satsa allt mera på för att råda bot på observerade problem. Bland de problem som framkom fanns liten övning av studiefärdigheter, liten användning av informations- och kommunikationsteknik i undervisningen och begränsad bedömningspraxis samt skillnader i inlärningsresultat enligt kön, föräldrarnas utbildningsbakgrund och boendeområde.

Kvaliteten kan förbättras om informations- och kommunikationsteknologi samt planering av eget arbete integreras i undervisningen och studieuppgifterna inom och utanför skolan. Information om behovet av kunskaper i svenska och stöd för studierna i svenska bör riktas speciellt till pojkarna och till elever vars föräldrar inte avlagt studentexamen. Bedömningen bör bygga både på den muntliga och den skriftliga färdigheten och på det muntliga och skriftliga arbetet, som var och en bör ha en tydligt definierad andel av vitsordet. Det praktiska genomförandet av samtliga nämnda åtgärder underlättas genom användning av den europeiska språkportföljen.

SUMMARY

Approximately half of the pupils learning Swedish as their long syllabus in grades 1–6 of basic education) attending grade 9 in spring 2013, participated in an assessment of learning outcomes. The sample account for 1,679 pupils from 73 Finnish-language schools.

Learning outcomes

Pupils demonstrated **excellent** achievement of the **listening comprehension** objectives. The majority of pupils exceeded the goals set out for good learning in the curriculum by at least one level.

Pupils demonstrated **good** achievement of the **reading comprehension** objectives, the majority of them meeting the goals of a good level of performance. Their speaking skills in Swedish were **excellent** and writing skills **good**. In practice, the level good refers to the ability to meet basic needs for immediate social interaction.

In all skill sets, girls achieved better results than boys. Pupils' learning improved in accordance with their **parents' education**. Pupils applying to the general upper secondary school achieved better results in all skill sets compared to those aiming at vocational education and training. Pupils following the **A1 syllabus** in Swedish language produced better results in all skill sets than those following the A2 syllabus. Pupils who had received **grade 7** or 8, depending on the skill set, attained good results. Those who spent **no more than half an hour** doing their homework achieved better learning outcomes than those who did not spend any time on home study. **Regionally**, pupils in **South-Western Finland** attained the best results, with excellent achievement in all skill sets apart from writing. As for the other regions, pupils' ranking varied by skill set. By **type of municipality**, pupils with the best Swedish language skills were found in **densely populated** municipalities.

The **most popular teaching practices** included listening to students speaking in pairs, giving feedback and discussing their progress with individual pupils. Teachers obtained teaching material from the Internet, but rarely participated in online discussions on topics touching on their profession. Clubs, international teacher or pupil exchange schemes and peer feedback among teachers were also rare. With regard to the assessment methods reported by teachers, many focused on written exams.

The use of authentic working methods in teaching improved the pupils' success in reading comprehension. Modern methods also had a positive impact on reading and listening comprehension, and teacher-guided spoken exercises during lessons enhanced all language skill sets. Teachers' continuing education also contributed towards improved performance levels. The more the teachers applied authentic working methods, the more their pupils enjoyed Swedish language and found it useful. A link was also observed between spoken exercises during lessons and positive impressions of Swedish language and studies.

While most pupils regularly completed their Swedish language assignments, teachers spoke a lot of Swedish in class and paired oral exercises were commonplace, the objectives set out for the range of exercises and self-regulated learning in particular were poorly realised. Swedish was rarely used outside school, and assessment methods largely relied on teacher-led written exercises and vocabulary tests.

Girls had adopted a wider range of learning practices than boys, and girls also completed their assignments more regularly. Pupils whose parents had passed the matriculation examination or pupils who intended to apply to the general upper secondary school most regularly completed their homework assignments. In order to receive grade 8, pupils were expected to complete their homework at least sometimes, and in order to receive an excellent grade they had to do their homework often or nearly always.

Little regional variation was found among learning practices. Across the country, Swedish assignments were usually completed to a good level, but most regularly in South-Western Finland and least regularly in Northern Finland. Pupils living in rural municipalities were the most regular in doing their assignments, while those living in urban municipalities were the least regular.

Pupils expressed neutral opinions on their own competences and on how much they liked Swedish language, and voiced positive opinions on the usefulness of Swedish language as a subject. Pupils were most divided on how much they enjoyed Swedish as a subject and how interesting they found the lessons and exercises. Overall, pupils were positive or very positive about their school as a studying and learning environment. Those who felt negative about their school demonstrated poorer achievements in language tasks. Groups expressing more positive opinions on Swedish language and studies included girls, pupils whose parents had taken the matriculation examination, pupils who intended to apply to the general upper secondary school and pupils who followed the advanced syllabus in Swedish.

A strong link was observed between the skill sets in Swedish, the strongest relation being between listening and reading comprehension, and the weakest between speaking and comprehension skills. Pupils who regularly completed their assignments were the most likely to perform best in language tasks. With regard to the opinions given, the one most strongly linked to language skills was the pupil's opinion on his or her own language proficiency. Enjoyment of Swedish language and studies was related to the number of opportunities teachers offered during lessons for spoken and written communication and planning and assessing learning: the more opportunities offered, the better the pupils liked Swedish language.

The percentage of schools whose achievement remained below or above average varied between 10 and 15 per cent by skill set. Compared to the 2001 assessment of the A language syllabus in Swedish, the gap in pupils' grades between schools was also found to have increased.

Explanation models

Parents' of education explained success in all skill sets apart from speaking: the higher the parents' level of education, the better the results in assessment tasks.

Plans for further study constituted an important statistical link to achievement in all skill sets. Pupils intending to apply to the general upper secondary school achieved better results in all language tasks, particularly in reading comprehension than those applying to vocational education and training. **Advanced syllabus 1** improved pupil performance in all language skill sets in comparison to Advanced syllabus 2.

The key explanatory factor in all skill sets was the pupil's opinion of their own proficiency. With regard to reading comprehension, this was followed by plans for further study and regularly completing assignments. Listening comprehension was also explained by gender (girls having the advantage) and use of Swedish language outside school. Writing skills were explained, in addition to gender, by plans for further study (those intending to apply to the general upper secondary school having the advantage). Success in speaking tasks was further explained by plans for further study and use of Swedish language outside school.

Development suggestions

Resources that should be used more in rectifying the problems identified include school satisfaction, the perceived usefulness of the Swedish language, regular home study and established use of spoken language practice at school.

The range of problems included little practice in learning skills, limited use of ICT in teaching, a small range of assessment methods and variation in learning outcomes by gender, parents' education and geographical area. The quality of school instruction and assignments can be improved by integrating into the assignments the use of ICT and planning of one's own work at school and outside. Information on the need for Swedish language skills and support for Swedish studies should be particularly targeted at boys and pupils whose parents have not been educated to the level of matriculation examination. Assessment should be based both on spoken and written skills and work, with each accounting for a clearly defined share of the grade. The European Language Portfolio provides help in implementing all of these measures.

JOHDANTO

Opetushallitus toteutti keväällä 2013 vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielten ruotsin A-oppimäärän otosperustaisen arvioinnin, jonka tarkoituksena oli selvittää, miten perusopetuksen päättövaiheessa olevat oppilaat ovat saavuttaneet opetussuunnitelman vuonna 2004 vahvistettujen perusteiden mukaiset oppimistavoitteet.

Arvioitavina olivat perusopetuksessa tavallisimmin opiskellut kielet englanti, ruotsi, ranska, saksa ja venäjä. Englannista ja ruotsista arvioitiin A-oppimäärä, muista kielistä sekä A- että B-oppimäärät. Arviointihanke käynnistyi vuoden 2011 lopulla asiantuntijaryhmän kokoontumisella. Projektipäällikkö, erikoissuunnittelija ja tehtävänlaatijaryhmät aloittivat työnsä vuoden 2012 alussa. Esikokeilut suoritettiin touko–syyskuussa 2012 ja varsinainen arviointi huhtikuussa 2013. Aineistot analysoitiin vuonna 2013, ja raportit viimeisteltiin Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) Helsingin toimipaikassa ja julkistettiin syksyllä 2014 arviointikeskuksen julkaisusarjassa.

Arviointihanke oli laajin maassamme toteutettu oppimistulosten arviointi, ja siihen osallistui suuri joukko innostuneita, osaavia ja asiaan paneutuneita henkilöitä (ks. liite 3). Arviointiryhmä kiittää kaikkia liitteessä mainittuja henkilöitä, esikokeiluun ja varsinaiseen arviointiin osallistuneita opetuksen järjestäjiä, rehtoreita, opettajia, oppilaita ja tiedonhankinnassa avustanutta henkilökuntaa kunnissa ja kouluissa.

Hankkeen toteutuksesta vastannut ryhmä ansaitsee kiitokset taitavasta ja hyvässä hengessä tehdystä yhteistyöstä kiireen keskellä. Ryhmään kuuluivat erikoissuunnittelija FT Marita Härmälä, erikoistutkija KT Juhani Rautopuro ja tutkimussihteerit Mari Huhtanen ja Mika Puukko. Erikoissuunnittelija Chris Silverströmin sisällöllinen ja kielellinen asiantuntemus on ollut suureksi avuksi hankkeen eri vaiheissa. Julkaisun toimittamisesta ja taitosta kiitämme julkaisusihteeri Sirpa Ropposta. Mittava hanke ei olisi toteutunut ilman arviointiyksikön johtajien lujaa ja näkemyksellistä tukea, josta kiitos kuuluu tutkimusprofessori Ritva Jakkusihvoselle ja hänen seuraajalleen opetusneuvos Anu Räisäselle.

Helsingissä 15.8.2014

Raili Hildén
Projektipäällikkö

1 VIERAIDEN KIELTEN JA A-RUOTSIN OPPIMISTULOSTEN ARVIOINTI 2013

Oppimistulosten arviointi perusopetuksen päättövaiheessa on osa valtakunnallista koulutuksen arviointitoimintaa, jonka päätarkoituksena on kerätä tietoa siitä, miten hyvin opetussuunnitelmien perusteissa asetetut tavoitteet on saavutettu (ks. esim. Jakku-Sihvonen 2013, 16). Opetushallitus huolehtii oppimistulosten arvioinneista perusopetuslain 21 §:n, valtioneuvoston asetuksen 1061/2009 ja opetus- ja kulttuuriministeriön päättämän koulutuksen arviointisuunnitelman mukaisesti. Arvioinneilla seurataan erityisesti kansalaisten koulutuksellisen oikeusturvan ja tasa-arvon toteutumista (Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä 1998, 1). Arviointitieto on tarkoitettu hyödynnettäväksi kansallisella tasolla koulutussuunnittelun tarpeisiin, paikallistasolla koulutuksen järjestäjä, rehtori, opettajat ja oppilaat voivat hyödyntää kerättyä tietoa jokapäiväisessä työssään (Valtioneuvoston asetus 1061/2009, § 2 ja 3). Kerätyn tiedon perusteella voidaan tällöin tarttua havaittuihin tukitarpeisiin ja muokata opetuksen työtapoja ja käytänteitä entistä paremmin toimiviksi. Arviointien tuloksia käytetään myös tutkimus- ja kehitystarkoituksiin. Opetuksen järjestäjillä on perusopetuslain mukaan velvollisuus arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua oman toimintansa ulkopuoliseen arviointiin (Perusopetuslaki 1998/628, § 21).

Oppimistulosten arvioinnit ovat otantaperustaisia, ja ne kattavat yleensä noin 5 prosenttia ikäluokasta. Arviointeja tehdään äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineissa ja matematiikassa säännöllisesti, muissa perusopetuksen oppiaineissa noin kerran vuosikymmenessä. Vieraisissa kielissä ensimmäiset oppimistulosten arvioinnit tehtiin peruskoulun alkutaipaleella ruotsin ja englannin kielten osaamisen selvittämiseksi (Takala 1971; Havola-Pitkänen 1974; Hakala & Kärkkäinen 1976). Sitten näiden meillä eniten opiskeltujen kielten tuloksia on tutkittu opetussuunnitelmien muutosten myötä (Kärkkäinen 1983; Havola & Saari 1993; Karppinen & Sarkkinen 1995; Tuokko 2000; Takala 2004). 2000-luvulla vieraiden kielten oppimistuloksia on arvioitu ranskan, saksan ja venäjän pitkissä oppimäärissä (Tuokko 2002; Väisänen 2003) ja ruotsin keskipitkässä oppimäärässä (Tuokko 2009). Vuonna 2009 arvioitiin A-finskan pitkä ja äidinkielenomainen oppimäärä (Toropainen 2010).

Käsillä oleva arviointi on laajin tähänastinen vieraiden kielten oppimistulosten arviointi, joka toteutettiin Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön väliseen tulossopimukseen perustuen keväällä 2013. Sen kohteena olivat ylei-

simmin opiskeltavat vieraat kielet ja toinen kotimainen kieli ruotsi, jonka pitkä oppimäärä jäi vuonna 2008 toimitetun ruotsin kielen arvioinnin ulkopuolelle. Hankkeen tarkoituksena oli selvittää, miten hyvin englannin ja ruotsin A-oppimäärälle sekä ranskan, saksan ja venäjän A- ja B2-oppimäärille asetetut tavoitteet on saavutettu perusopetuksen päättövaiheessa. Ruotsinkielisissä kouluissa arvioitiin englannin A-oppimäärä ja ranskan, saksan ja venäjän B2-oppimäärä.

Vuoden 2013 arviointi oli kieliaineissa ensimmäinen, jossa taitotasovertailua sovellettiin alusta lähtien kaikkiin kielellisiin osataitoihin. Ruotsin ja englannin oppimistuloksia on aiemmin kuvannut taitotasoin Tuokko, jonka väitöskirjatutkimus perustui englannin kielen arviointiaineistoon vuodelta 1999 (Tuokko 2007). Eurooppalaista kielitaidon tasojen kuvausjärjestelmää on laajimmin sovellettu kouluikäisten kielitaidon arviointiin Euroopan komission tutkimushankkeessa, jossa selvitettiin perusopetuksen päättävien nuorten kielitaitoa kahdessa eniten opiskellussa kielessä (Euroopan komissio 2012). Suomi ei kuitenkaan ollut mukana tässä tutkimuksessa.

Arvioinnin koulutuspoliittisena tavoitteena oli tuottaa tietoa opetushallinnon ja opetuksen järjestäjien käyttöön tulevaisuuden kieltenopetusta ja sen kehittämistä varten. Tutkimustehtävänä oli kuvata ja analysoida saavutettuja oppimistuloksia suhteessa kielten opiskelulle asetettuihin tavoitteisiin ja selittää saavutettuja tuloksia opiskeluympäristön ja oppilaan piirteillä. Oppimistuloksilla tarkoitettiin paitsi kielitaitoa myös oppilaan käsityksiä oppiaineen mielisyydestä, hyödyllisyydestä ja omasta osaamisesta sekä kielten oppimista edistäviä käytänteitä, kuten oppimisstrategioita ja oppilaan harrastuneisuutta. Keskeisimpiä oppimistuloksia selittäviä piirteitä olivat Opetushallituksen oppimistulosten arvioinneissa tasa-arvonäkökulman vakiintuneen tulkinnan mukaisesti oppilaan sukupuoli, koulun opetuskieli ja koulun maantieteellinen sijainti.

1.1 Opetussuunnitelman perusteet ja perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vieraat kielet ja toinen kotimainen kieli ovat oppiaineina taito- ja kulttuuriaineita. Niiden tavoitteina on antaa oppilaalle valmiuksia toimia erikielisisissä viestintätilanteissa ja kasvattaa arvostamaan muita kulttuurisia elämänmuotoja. Opiskelun myötä oppilas tottuu myös pitkäjänteiseen työskentelyyn kielitaitonsa kartuttamiseksi. (Opetushallitus 2004, 136.)

Opetussuunnitelman perusteissa kielten opetukselle ja opiskelulle asetetaan myös muita kuin kielellisiä tavoitteita. Tällaisia ovat perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja aihekokonaisuuksien lisäksi (Opetushallitus 2004, 36–41) kielten ainetavoitteisiin kirjatut kulttuuritaidot ja opiskelustrategiat. Oppilasta perehdytetään kohdekulttuuriin ja ohjataan tiedostamaan kulttuurieroja arvoissa ja käytänteissä sekä ymmärtämään ja arvostamaan kohdekulttuuria. Tavoitteena on, että oppilas oppii viestimään arkipäivän tilanteissa kohdekultuurissa hyväksyttävällä tavalla. Tätä tavoitetta tukevat keskeisiin sisältöihin kirjatut viestintästrategiat, jotka liittyvät kyseiseen kulttuuriin sopivan viestinnän kielellisiin välineisiin. Kielitaito, kulttuuritaidot ja viestintästrategiat toistuvat eri oppimäärien tavoitelausumissa hieman vaihtelevin painotuksin. (Opetushallitus 2004, 116–122; 136–143.) Opiskelustrategiset valmiudet tähtäävät elinikäisen oppimiseen ja itsesäätelyyn. Luonteeltaan opiskelustrategiset valmiudet ovat yleisiä, yli aineryhmärajojen ulottuvia metakognitiivisia taitoja, kuten oman työskentelyn suunnittelu ja edistymisen arviointi. Kielenopetuksen tavoitteissa korostuu tehokkaiden opiskelutapojen ja sinnikkään viestinnällisen harjoittelun merkityksen ymmärtäminen (esim. Opetushallitus 2004, 140).

Kullekin kielen oppimäärälle on opetussuunnitelman perusteissa määritelty arvosanaan 8 vaadittava, ns. hyvän osaamisen tavoitetaso. Se on asetettu taitotasosteikolla, joka on suomalainen sovellus Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2003) kuusiportaisesta asteikosta. Suomalainen asteikko on empiirisesti verrannettu viitekehysasteikkoon (Hildén & Takala 2007). Suomalainen asteikko poikkeaa EVK-asteikosta muun muassa siten, että se sisältää kymmenen tasoa, joilla on mahdollista kuvata perusopetuksessa vähin erin karttuvaa kielitaitoa paremmin kuin useiden satojen tai jopa tuhansien tuntien opiskelua vaativilla EVK:n päätasoilla on mahdollista kuvata. Hienojakoisuudessa piilee kuitenkin myös erotteluongelmia, joskin suomalaisen asteikon erottelukyky on todettu hyväksi (Huhta ym. 2014).

Suomalaisessa asteikossa kuvataan neljä osataitoa, joita täsmennetään seuraavin ulottuvuuksin:

- kuullun ymmärtäminen: tekstit, teemat, tarkoitukset; operaatiot, rajoitukset
- puhuminen: monologiset ja dialogiset tilanteet; sujuvuus; ääntäminen; kielen laajuus; oikeakielisyys
- luetun ymmärtäminen: tekstit, teemat, tarkoitukset; operaatiot, rajoitukset
- kirjoittaminen: tilanteet; tekstit; kielen laajuus, oikeakielisyys

Ruotsin kielen hyvän osaamisen (arvosanan 8) taso 9. luokan päättyessä on osataidoittain seuraava:

Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Tekstin ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A2.2 Kehittyvä peruskielitaito	A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe	A2.2 Kehittyvä peruskielitaito	A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe

Kyseisiä tasoja kutsutaan jatkossa myös kunkin osataidon **tavoitetasoiksi** ja niihin viitataan merkinnällä **H8**.

Vuonna 2013 arvioitujen oppimäärien tavoitetasot sijoittuvat eurooppalaisen asteikon kahdelle alimmalle tasolle (A1 ja A2) lukuun ottamatta englannin pitkän oppimäärän ymmärtämistaitoja, joissa hyvän osaamisen odotetaan yltyvän tasolle B1 eli arkielämässä selviytymiseen tarvittavan, toimivan peruskielitaidon alkuvaiheeseen. Opetuksen ja opiskelun keskeiset sisällöt myötäilevät tavoitetasoja, joten tyypilliset tilanteet ja aihepiirit liittyvät nuoren arkeen ja harrastuksiin. Opiskeltaviksi sisällöiksi on kirjattu myös tavoitetasolle tyypillisiä rakenteita ja viestintästrategioita. Kielitaidon lisäksi opetussuunnitelman perusteissa on kuvattu tavoitteet kulttuuritaidoille ja opiskelustrategioille sekä keskeiset sisällöt, joihin kuuluvat tilanteet ja aihepiirit, rakenteet ja viestintästrategiat. (Opetushallitus 2004, 137–140.) (Ks. liite 1.)

Koska kyseessä oli laajamittainen arviointi, mitattiin ensisijaisesti kielitaitotavoitteiden toteutumista. Muista tavoitealueista saatiin epäsuoraa tietoa kielitaitoa mittaavien tehtävien kautta tai suoremmin kyselyihin sisältyvien käsityksiä ja käytänteitä kartoittavien osioiden avulla. Viestintästrategiset valmiudet vaikuttavat kielellisistä tehtävistä suoriutumiseen. Ne ovat jossain määrin suoraankin havaittavissa puhumisen ja kirjoittamisen suorituksista, esimerkiksi puuttuvan sanan kompensointina likimääräisellä ilmaisulla tai puheenvuoron ottamiseen ja pitämiseen liittyvien ilmausten käyttämisenä. Kuullun ja luetun ymmärtämisessä taas tarvitaan esimerkiksi päättelykykyä. Kulttuuritaitojen aluetta arvioinnissa ei mitattu suoraan, mutta sitä sivuttiin kielellisten tehtävien teemojen ja esimerkiksi puhetilanteiden kohteliaisuusasteen valinnassa. Kontakteja syntyperäisiin kielenpuhujiin tai koulun ulkopuolella tapahtuvaa kohdekielen harrastuneisuutta tiedusteltiin myös oppilaskyselyssä. Opiskelutapojen monipuolisuus ja valinta samoin kuin koulun ulkopuolisen harrastuneisuuden määrä ja laatu kielivät oppilaan valmiuksista tarttua ympäristössään tarjoutuviin oppimistilaisuuksiin ja tarjoumiin eli affordansseihin (van Lier 2007).

Perusopetuksen tehtävänä on opetussuunnitelman perusteiden mukaan myös herättää halu elinikäiseen oppimiseen (Opetushallitus 2004, 12), mikä puolestaan edellyttää opiskelijan autonomian kehittymistä. Suomalaisessa tutkimuksessa au-

tonomian käsitettä on mitattu oppimaan oppimisen taitojen kautta (Hautamäki 2002). Autonomiaan sisältyy taito ja halu kantaa vastuuta omasta opiskelustaan ja kehittää itseään oppijana yksin ja yhteisön jäsenenä toimimalla (Little 2004; Opetushallitus 2004, 36). Autonomian käytännöllinen ilmentymä ovat opiskelustrategiat, joilla tarkoitetaan kielen opiskelun ja oppimisen kannalta tehokkaita ja monipuolisia työtapoja, kuten tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämistä ja projektitöiden tekemistä. Itsesäätely puolestaan sisältää oman opiskelun ja oppimisen suunnittelun, toteuttamisen ja itsearvioinnin. (Opetushallitus 2004, 139, 143.) Autonomian sisäistä ulottuvuutta edustavat asennoituminen oppimisen kohteeseen ja opiskelusta saadut kokemukset, joita molempia kartoitettiin oppilaskyselyssä.

1.2 Arvioinnin tavoitteet ja tiedonhankintaa ohjaavat kysymykset

Arviointihankkeen tavoitteena oli kuvata, analysoida ja selittää vieraiden kielten (A-englanti, A- ja B-ranska, A- ja B-saksa ja A- ja B-venäjä) ja ruotsin (A-oppimäärä) vuonna 2004 voimaan astuneissa opetussuunnitelman perusteissa asetettujen tavoitteiden toteutumista. Tätä varten hankittiin vastaukset seuraaviin kysymyksiin:

1. Missä määrin vieraiden kielten ja ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistavoitteet on saavutettu ja miten tulokset vastaavat opetussuunnitelman perusteita?
 - 1.1 Mikä on oppilaiden kielitaito tutkitussa oppimäärässä kuullun ymmärtämisen, puhumisen, luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen osalta (taitotaso ja sisällöt)?
 - 1.2 Mitä arvioitavan kielen oppimista edistäviä käytänteitä (opiskelustrategiat ja vapaaehtoinen kielen harrastus) oppilaat harjoittavat kouluopiskelussa ja sen ulkopuolella?
 - 1.3 Mitä käsityksiä oppilailla on arvioitavan kielen opiskelusta ja opiskeluympäristöstä?
 - 1.4 Mitä keskinäisiä yhteyksiä havaitaan eri oppimistavoitealueilla saavutettujen tulosten välillä (kielitaito, oppimista edistävät käytänteet ja käsitykset kielistä ja niiden opiskelusta)?
2. Mitä yhteyksiä ja eroja havaitaan, kun oppimistuloksia rinnastetaan oppilaan taustatekijöihin ja oppimisympäristön piirteisiin?
 - 2.1 Mitä yhteyksiä ja eroja on eri oppimistavoitealueiden tulosten ja oppilaan taustatekijöiden välillä?
 - 2.2 Mitä yhteyksiä ja eroja on eri oppimistavoitealueiden tulosten ja oppimisympäristön piirteiden (kouluympäristön ja opettajan piirteet, opettajan käytänteet ja käsitykset) välillä?

Tutkimuskysymys 1 on kuvaileva, ja sen tarkoittamat kielitaito, oppimista edistävät käytänteet ja kulttuuritaidot sisältyvät opetussuunnitelman perusteisiin kunkin kielen ja oppimäärän tavoitteina. Oppimista edistävänä käytänteinä tutkittiin opiskelumenetelmien ja työtapojen monipuolisuutta, opiskelutaitoja ja oman toiminnan ohjausta, ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntämistä sekä arviointimenetelmien monipuolisuutta. Opiskelustrategiat viittaavat koulussa tai opettajan ohjeistamana suoritettaviin toimintoihin, joilla kielenoppimista pyritään edistämään. Koulussa harjoitettujen käytänteiden lisäksi oppilailta tiedusteltiin myös arvioitavan kielen harrastamista vapaa-ajalla. Esimerkiksi internet tarjoaa nuorille paljon tilaisuuksia kielitaidon kartuttamiseen kouluopiskelun ulkopuolella. Kielitaidon ja oppimista edistävien käytänteiden lisäksi tutkittiin myös oppilaiden käsityksiä arvioitavan kielen opiskelusta ja opiskeluympäristöstä.

Tutkimuskysymys 2 on vertaileva ja sen alakysymyksen oppilaiden oppimistuloksia (sekä kielitaidon että muiden tavoitealueiden osalta) verrattiin oppilaan ja hänen oppimisympäristönsä piirteisiin. **Oppilaan taustatekijöistä** tutkittiin sukupuoli, äidinkieli, kotikieli, vanhempien koulutustausta, jatkokoulutussuunnitelmat perusopetuksen jälkeen, ensimmäisenä opiskeltava vieras kieli, viimeisin arvosana äidinkielessä, matematiikassa ja arvioitavassa kielessä sekä arvioitavan kielen läksyihin käytetty aika. Tarkasteltavia **oppimisympäristön piirteitä** olivat kouluympäristön ja opettajan piirteet sekä opettajan pedagogiset ja ammatilliset käsitykset ja käytänteet.

Kouluympäristön piirteisiin luettiin koulun alueellinen sijainti, kuntatyyppi ja opetuskieli, oppilaan opetusjärjestelyt (yleisopetus/pienryhmäopetus, tehostettu tuki tai sen puuttuminen), oppilaan, opettajan ja rehtorin käsitys koulustaan opiskeluympäristönä (tasa-arvo, kansainvälisyys, kodin ja koulun yhteistyö, kouluviihtyvyys ja turvallisuus), yläkoulun oppilasmäärä, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä, arvioitavan oppimäärän ryhmäkokoo ja opiskelujärjestelyt (opiskelu yhdessä toisen koulun oppilaiden kanssa ja sen järjestäminen, A1- ja A2-kielten ryhmitys), opetusresurssit (tilat välineet ja henkilöstö) ja koulun osallistuminen kieltenopetuksen kehittämishankkeisiin ja ystävyysskoulutoimintaan.

Opettajan piirteistä tutkittiin ikä, sukupuoli, työsuhteen laatu, äidinkieli, tutkinto, opintojen laajuus, pedagoginen kelpoisuus, työkokemus, opetusaineet ja niiden osuus opetusvelvollisuudesta, kurssimäärä arvioiduille oppilaille, kieltenopettajakollegojen lukumäärä, asuminen kieliympäristössä, maahanmuuttajataustaisten opetuskokemus sekä kielitaito. **Opettajan käytänteistä** tutkittiin opetus- ja arviointikäytänteet sekä ammatilliseen kehittymiseen tähtäävä toiminta. **Opettajan käsitykset** koskivat kouluympäristöä, opetussuunnitelmaa, arvioitavan kielen opetusta ja arviointia.

Tutkimuskysymys 2:n tarkoittamat yhteydet raportoidaan oppilailta kerätyn tiedon osalta samalla tavoin kaikissa arvioituissa oppimäärissä. Opettajan ja rehtorin vastauksiin perustuvat yhteydet oppimistuloksiin selostetaan kussakin kielessä ja oppimäärässä tarkoituksenmukaisimmalla tavalla. Opettajan ja rehtorin käsitykset arvioinnin toteutuksesta raportoidaan luotettavuutta käsittelevässä luvussa.

Kuvio 1 havainnollistaa tutkimusasetelman ja antaa esimerkkejä selittävistä tekijöistä.

SELITTÄVÄT TEKIJÄT

OPPILAAN TAUSTATEKIJÄT

- sukupuoli
- vanhempien koulutustausta
- jatko-opintosuunnitelmat
- oppimäärä
- arvosana
- läksyihin käytetty aika

OPPIMISYMPÄRISTÖN PIIRTEET

KOULUYMPÄRISTÖN PIIRTEET

- sijaintialue
- kuntatyyppi
- ryhmäkoko
- käsitykset oppimisympäristöstä

OPETTAJAN PIIRTEET

- työkokemus ja kelpoisuus
- opetusaineet
- kurssimäärä ko. oppilaille
- koulualueella oleskelu
- kielitaito
- kokemus maahanmuuttajataustaisista oppilaista

OPETTAJAN KÄYTÄNTEET

- opetuskäytännöt
- ammatillisen kehittymisen käytännöt

OPETTAJAN KÄSITYKSET

- ops-sisällöistä
- arvioinnista

OPPIMISTULOKSET

I KIELITAITO

sis. viestintästrategiat ja kulttuuritaidot kielenkäytössä

kuullun
ymmärtäminen

puhuminen

luetun
ymmärtäminen

kirjoittaminen

II OPPIMISTA EDISTÄVÄT KÄYTÄNTEET:

opiskelustrategiat
harrastuneisuus

III KÄSITYKSET OPPIAINEEN MIELISUUDESTA, HYÖDYLLISYYDESTÄ JA OMASTA OSAAMISESTA

Kuvio 1. Oppimistulokset ja niitä selittävät tekijät

1.3 Arvioinnin toteutus

Seuraavassa kuvataan kielten oppimistulosten arvioinnissa mitattavat käsitteet ja niiden operationaalistaminen arviointitehtävin ja kyselyosioin. Luvussa kerrotaan myös, mitä tunnuslukuja ja analyysimenetelmiä tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi on sovellettu.

1.3.1 Mitattavat käsitteet, muuttujat ja niiden tunnusluvut

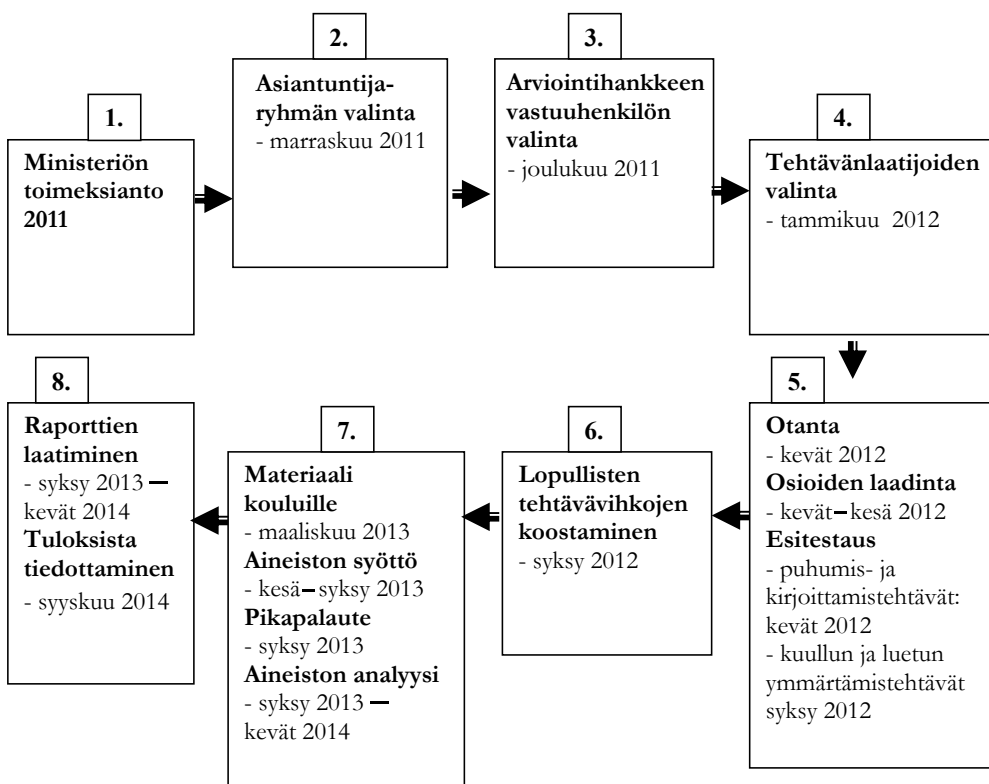
Vuoden 2013 arvioinnissa kielellisiä viestintätaitoja mitattiin oppilaille suunnatuin tehtävin. Lisäksi tietoa kerättiin kyselyin, joihin vastasivat rehtorit, ryhmien opettajat ja oppilaat. Rehtorikyselyllä kartoitettiin kielenopiskelun resursseja ja kehystekijöitä, opettajakyselyllä opettajien kelpoisuutta, ammatillista identiteettiä, arvoja ja käsityksiä kielenopetuksesta sekä opetuskäytänteitä. Oppilaskyselyssä pureuduttiin taustatietojen ja käsitysosuuden lisäksi oppilaan tapoihin edistää kielitaitoaan koulussa ja sen ulkopuolella sekä hänen käsityksiinsä arvioitavasta kielestä ja sen opiskelusta. Arvioinnin tulosten perusteella pyrittiin selittämään oppimistulosten vaihtelua, tekemään johtopäätöksiä ja antamaan suosituksia opetuksen kehittämiseksi ja seuraavien opetussuunnitelman perusteiden laatijoiden käyttöön.

Taulukko 1. Vieraiden kielten ja A-ruotsin oppimistulosten arvioinnin 2013 tutkimusongelmat, muuttujat ja niille lasketut tunnusluvut.

Tutkimuskysymys	Mitattavat käsitteet	Muuttujat (osiot)	Tunnusluvut
1. Missä määrin vieraiden kielten ja ruotsin A-oppimäärän oppimistavoitteet on saavutettu?	<ul style="list-style-type: none"> * kuullun ja luetun ymmärtämistaito * suullinen kielitaito * kirjoitustaito * arviointitehtävien ominaisuudet * oppilaiden oppimista edistävät käytänteet (opiskelustrategiat ja vapaaehtoinen kielen harrastaminen) * oppilaiden käsitykset 	<ul style="list-style-type: none"> * kuullun ja luetun ymmärtämistehtävien pistemäärät * puhe- ja kirjoitussuoritusten taitotasoarviot * tehtävän piirteet (kuvauslomake) * oppilaslomakkeen käytännemuuttujat (30 osiota) * oppilaslomakkeen käsitysmuuttujat (16 osiota) 	<ul style="list-style-type: none"> 1. osioiden ratkaisuosuudet ja erottelukyky (osioanalyysi) 2. osioiden taitotasojen asettaminen (standard setting, book-mark method) 3. oppilaiden taitotasojen määrittely 4. tilastollinen kuvailu (mm. prosenttijakaumat ja kuvailevat tunnusluvut)
2. Mitä yhteyksiä ja eroja havaitaan, kun oppimistuloksia rinnastetaan oppilaan ja oppimisympäristön piirteisiin?	oppilaan piirteet	oppilaslomakkeen taustaosiot (9 osiota)	- ryhmien välisten erojen testaus (mm. t-testi ja varianssianalyysi)
	kouluympäristön piirteet	<ul style="list-style-type: none"> * koulun sijaintialue * kuntatyyppi * opetuskieli * oppilaslomakkeen opetusjärjestelymuuttujat (2 osiota) * oppilaslomakkeen käsitysmuuttujat (15 osiota) * opettajalomakkeen käsitysmuuttujat (5 osiota) * rehtorilomakkeen käsitysmuuttujat (5 osiota), *rehtorilomakkeen käytännemuuttujat (8 osiota) * rehtorilomakkeen resurssimuuttujat (5 osiota) 	<ul style="list-style-type: none"> - riippuvuuksien kuvailu ja testaus (mm. ristiintaulukoinnit ja korrelaatiot) - monitasomallinnus - käsitys- ja käytänneulottuvuuksien muodostaminen (keskiarvomuuuttujat, reliabiliteetti)
	opettajan piirteet	* opettajalomakkeen taustamuuttujat (16 osiota)	
	opettajan käytänteet	* opettajalomakkeen käytännemuuttujat (34 osiota)	
	opettajan käsitykset	* opettajalomakkeen käsitysmuuttujat (15 osiota)	

1.3.2 Toteutusvaiheet ja aikataulu

Aikataulu ja tekninen toimeenpano noudattelivat Opetushallituksen toimeenpanemien arviointien vakiintunutta kulkua (Metsämuuronen 2009, 10), kuten kuvio 2 osoittaa.



Kuvio 2. Kielten oppimistulosten arvioinnin vaiheet

Päätös vieraiden kielten ja A-ruotsin oppimistulosten arvioinnista tehtiin vuoden 2011 lopulla ja hankkeen asiantuntijaryhmä koottiin ja kutsuttiin koolle marraskuussa 2011. Asiantuntijaryhmään kutsuttiin arvioitavien kielten ja kielitaidon arvioinnin asiantuntijoita eri puolilta Suomea. Tehtävien laatijaryhmät koottiin erikseen kutakin arvioitavaa kieltä varten, ja jokaiseen laatijaryhmään kuului vähintään yksi arvioitavaa oppimäärää perusopetuksessa opettava henkilö (liite 2). Kukin laatijaryhmä valitsi itselleen kokoonkutsujan, joka edusti ryhmää myös myöhemmissä asiantuntijaryhmän kokouksissa. Laatijaryhmät kokoontuivat viisi kertaa vuoden 2012 aikana. Asiantuntijaryhmä kokoontui kuusi kertaa ajalla 1.12.2011–27.11.2013.

Puhumista ja kirjoittamista mittaavat tuottamistehtävät laadittiin esikokeiltaviksi 31.3.2012 mennessä, kuullun ja luetun ymmärtämistehtävät 20.6.2012 mennessä. Varsinainen arviointi järjestettiin huhtikuussa 2013, ja koulut saivat alustavan palautteen syksyllä 2013.

1.3.3 Otanta

Kansalliset oppimistulosten arvioinnit toteutetaan otantaperusteisina, jolloin yleensä 5–10 prosenttia oppilaista kuuluu otantaan. Otokseen tulevat koulut valitaan niin, että ne edustavat maan eri osia (ks. liite 3 aluehallintoviranomaisen toimialajako, ns. AVI-alueet) ja erilaisia toimintaympäristöjä: kaupunkeja, taajamia ja haja-asutusalueita (kaupunkimaiset, taajaan asutut ja maaseutumaiset kunnat). Myös koulujen opetuskieli (suomi ja ruotsi) huomioidaan. Ahvenanmaa ei kuulunut arvioinnin piiriin, koska siellä noudatetaan omaa opetussuunnitelmaa.

Otannan tekeminen osoittautui erittäin haasteelliseksi, sillä arviointi suoritettiin samanaikaisesti viidessä eri kielessä ja kahdessa oppimäärässä. Lisäksi pyrittiin siihen, että yhden koulun osalle ei tulisi enempää kuin kaksi arvioitavaa oppimäärää. Kussakin koulussa arvioitavat oppimäärät valittiin niin, että saman oppilaan todennäköisyys joutua mukaan kahden eri kielen arviointiin olisi mahdollisimman pieni. Tästä syystä samaan kouluun pyrittiin mahdollisuuksien mukaan sijoittamaan kahden harvemmin opiskellun kielen arviointi, koska samat oppilaat harvoin opiskelevat molempia. Ruotsinkielisissä kouluissa ei kahden oppimäärän arviointia kuitenkaan voitu aina välttää koulujen pienen lukumäärän vuoksi.

Eri oppimäärien 9. luokan oppilasmäärät kouluissa lukuvuonna 2012–2013 selvitetiin rehtoreille lähetetyn kyselyn avulla. Kouluja, jotka olivat osallistuneet esikokeiluun tai joissa toimivia opettajia kuului tehtävien laatijaryhmiin, ei jäävyssyistä otettu mukaan otokseen.

Eri oppimäärissä otanta suoritettiin hieman eri periaatteita noudattaen. Venäjän A- ja B-oppimääriä sekä A-ranskaa opiskellaan perusopetuksen 9. luokalla varsin vähän, joten arviointiin otettiin mukaan kaikki kyseisiä oppimääriä perusopetuksen 9. luokalla lukuvuonna 2012–2013 opiskelevat oppilaat, myös nk. kielikoulujen oppilaat, jotka kuitenkin jätettiin pois tulosten analyysivaiheessa. A-englannissa, jossa oppilasmäärä oli suuri, valittiin arviointiin osallistuvat oppilaat otannalla, jossa ositteina käytettiin kieltä, maakuntaa ja kuntamuotoa.

A-ruotsissa, saksan A- ja B-oppimäärissä sekä ranskan B-oppimäärässä otokseen valittiin noin puolet kyseisiä oppimääriä 9. luokalla opiskelevista oppilais-

ta. Näissä oppimäärissä ei kieltä, maakuntaa ja kuntamuotoa kuitenkaan voitu käyttää ositteina, sillä kyseisiä oppimääriä opiskellaan varsin epätasaisesti eri puolilla maata. Näin ollen näissä oppimäärissä kouluja otostettiin siinä suhteessa kuin kyseisiä oppimääriä kaiken kaikkiaan opiskeltiin maassamme arvioinnin suorittamishetkellä. Ositteena käytettiin aluehallintovirastoa, sillä maakunnan käyttäminen ositteena olisi jättänyt monet koulut otannan ulkopuolelle. Aluehallintoviraston käyttö ositteena oli perusteltua myös siksi, että koulutuksen järjestäjistä ei ole enää saatavilla läänitietoja, ja nykyisin aluehallintovirastot kattavat alueellisesti varsin hyvin entiset läänit.

Edellä kuvattujen periaatteiden mukaan suoritettuun otokseen valikoitui yhteensä 586 koulua, joista suomenkielisiä oli 540 ja ruotsinkielisiä 46. Taulukoon 2 on koottu eri kielten ja oppimäärien arviointiin osallistuneet koulut ja oppilasmäärät suomenkielisissä kouluissa. Taulukossa 3 on vastaavat tiedot ruotsinkielisistä kouluista.

Taulukko 2. Suomen- ja ruotsinkielisten otoskoulujen lukumäärä sekä suunnitellut ja toteutuneet oppilasmäärät.

Kieli ja oppimäärä	Koulujen lukumäärä		Suunniteltu oppilasmäärä		Toteutunut oppilasmäärä	
	su	ru	su	ru	su	ru
A-englanti	94	15	3 117	513	2 966 (95 %)	510 (99 %)
A-venäjä	19	-	209	-	150 (72 %)	-
B-venäjä	85	4	916	41	823 (90 %)	31 (76 %)
A-ranska	90	-	1 206	-	1 023 (90 %)	-
B-ranska	76	23	1 062	345	909 (86 %)	301 (87 %)
A-saksa	76	-	1 088	-	1 010 (93 %)	-
B-saksa	89	19	1 178	336	1 078 (92 %)	271 (81 %)
A-ruotsi	73	-	1 866	-	1 679 (90 %)	-
Yhteensä	602	61	10 642	1 235	9 638 (91 %)	1 113 (90 %)

*Venäjän A-oppimäärän kouluista kaksi suurinta jääviytyi tehtävien laadinnan ja esikokeilun vuoksi, mistä johtuen otossuhde on muita alhaisempi.

Kuullun ja luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen arviointia varten kouluissa tehtiin sisäinen otanta englannin A-oppimäärässä. Rehtoria ohjeistettiin otan-

nan tekemiseen seuraavasti: jos koulussa oli A-englannissa 50 oppilasta tai vähemmän, niin otokseen tulivat oppimäärän kaikki oppilaat. Jos oppilaita oli 51–100, niin rehtori poimi aakkostetusta oppilaslistasta otokseen joka toisen oppilaan. Jos oppilaita oli enemmän kuin 101, niin joka kolmas oppilas poimittiin otokseen. Mikäli otosoppilas oli poissa koulusta arviointipäivänä, hänen tilalleen otettiin aakkosista seuraava oppilas muuttamatta poimintajärjestystä muulla tavoin alkuperäisestää.

Puhumistehtäviin valittiin korkeintaan kahdeksan oppilasparia kustakin koulusta. Valinta tehtiin seuraavasti: Jos arvioitavan oppimäärän oppilasryhmässä oli 16 oppilasta tai vähemmän, kaikki oppilaat osallistuivat suulliseen osaan. Mikäli oppilasmäärä oli pariton, pyydettiin vapaaehtoista oppilasta tekemään puhumistehtävät kahteen kertaan, jolloin hänen ensimmäinen puhe-suorituksensa arvioitiin. Jos arvioitavassa oppimäärässä oli enemmän kuin 16 oppilasta, niin rehtori valitsi otosoppilaiksi aakkostetun listan alusta ja lopusta kahdeksan poikaa ja kahdeksan tyttöä. Mikäli tyttöjä ja poikia ei koulussa ollut vaadittua määrää, otosta täydennettiin toisen sukupuolen oppilailla.

1.3.4 Arvioinnin toteutus

Arvioinnin toimeenpano alkoi otoksen valmistuttua lokakuussa 2012. Sen jälkeen otokseen valikoituneiden koulujen rehtoreille lähetettiin ensimmäinen rehtorikirje (9.11.2012). Siinä kouluille ilmoitettiin ne oppimäärät, joiden otokseen koulu kuului, tiedotettiin eri kielten arviointiajankohdat ja pyydettiin koulua ilmoittamaan arvioitavien oppimäärien oppilasmäärät aineiston painatusta varten. Kirjeessä kuvattiin lyhyesti myös arvioinnin aikataulu ja rakenne. Toinen rehtorikirje (22.2.2013) sisälsi tarkemman ohjeistuksen arvioinnin valmistelusta ja toimeenpanosta. Siinä kuvattiin kirjallisiin ja suullisiin tehtäviin osallistuvien oppilaiden valinta, annettiin ohjeet suoritusaloista, niiden varusteista ja valvontojen järjestämisestä sekä suoritusten palautusaikataulu.

Arviointimateriaali lähetettiin kouluille hyvissä ajoin ennen arviointia. Siihen sisältyivät oppilaiden arviointitehtävät, oppilas- ja opettajakysely, opettajan ohjeet, kirjoittamisen ja puhumisen malliarvioinnit, kuullun ymmärtämisen cd sekä tyhjä dvd-levy puhe-suoritusten tallennusta varten.

Ymmärtämistehtävien ja kirjoittamistehtävien suorittamiseen sekä oppilaskyselyn täyttämiseen varattiin aikaa seuraavasti:

Toiminto	Aika (minuuttia)
Oppilaskyselyyn vastaaminen	10
Kuuntelutehtävät	30–40
Lukemistehtävät	35
Monivalintavastausten siirtäminen vihkosta optiselle lomakkeelle	10
Tauko (ymmärtämistehtävien jälkeen ennen kirjoittamista)	15
Kirjoittamistehtävät	30
Yhteensä	130–140

Arvioinnin käytännöllisyyden ja autenttisuuden vuoksi tilat, tarvittavat laitteet ja mahdolliset oppilaskohtaiset erityisjärjestelyt pyrittiin pitämään samankaltaisina kuin tavallisissa koetilanteissa.

Puhumisen arviointiin kouluja ohjeistettiin varaamaan aikaa noin 30 minuuttia oppilasta kohden. Tästä ajasta 15 minuuttia käytettiin tehtäviin tutustumiseen ja 15 minuuttia varsinaiseen puhe-suoritukseen. Aikaisempien arviointien ja esikokeilusta saadun palautteen perusteella puhetehtävien suoritusjärjestelyt eivät olleet tuttuja kaikille kouluille ja opettajille, joten niiden toimeenpanoa ohjeistettiin seikkaperäisesti aina tallennusformaattia myöten. Puhetehtävien kuvatalennusta varten kouluille toimitettiin dvd-levy, joka palautettiin Opetushallituksen koesuoritusten mukana.

Varsinainen arviointiaineisto toimitettiin kouluille maaliskuun 2013 lopussa. Oppilaan aineisto sisälsi kuullun ja luetun ymmärtämisen tehtävät, kirjoitus-tehtävät, puhumistehtävät ja optisen lomakkeen (oppilaskysely ja tehtävävastaukset). Opettajan aineisto sisälsi kuullun ymmärtämisen cd-levyn (yksi levy 25 oppilasta kohti), opettajan ohjeet (toimeenpano-ohjeet, arviointiohjeet, malliarviot), opettajakyselyn (otosoppilaiden opettajille), dvd-levyn (malliarviot) ja tyhjän dvd-levyn puhe-suoritusten tallennusta varten. Lisäksi koululle lähetettiin kirjekuoria aineiston palauttamista varten.

Puhumis- ja kirjoittamissuoritusten arvioinnin tueksi tuotettiin malliarviointeja, jotka kunkin kielen taitotasoarviointiin perehtyneet asiantuntijat (4–6 henkilöä/kieli) valitsivat elo–syyskuussa 2012. Malliarviot koottiin esikokeilun perusteella varsinaiseen arviointiin valikoituneista tehtävistä. Opettajille lähetettävään koosteeseen valittiin niistä kutakin oppimäärää varten 10–20 puhe- ja kirjoitussuoritusta, joiden tasoarvioista asiantuntijaryhmä oli mahdollisimman yksimielinen.

Arviointiaineiston vastaanotossa ja käsittelyssä avustivat Opetushallituksen Tieto- ja arviointiyksikköön kolmen kuukauden jakson ajaksi valitut harjoittelijat, joiden valintaperusteena olivat kyseisen kielen syventävät opinnot ja suoritettut tai meneillään olevat opettajan pedagogiset opinnot. He toimivat oman opetuskielensä rinnakkaisarvioijina ja taitotasojen asettamispaneelien jäseninä ja hoitivat monia aineiston käsittelyyn liittyviä käytännön tehtäviä.

1.3.5 Tiedonhankinta

Tässä luvussa kuvataan tiedon hankintaan käytettyjen mittareiden laadinta ja muokkaus. Mittareina olivat kielitaitoa mittaavat arviointitehtävät sekä rehtorille, opettajalle ja oppilaalle suunnatut kyselyt heidän taustatiedoistaan, käsityksistään ja käytänteistään.

Kielitaitoa mittaavien arviointitehtävien laadinta, esikokeilu ja valinta

Kielitaidon tavoitealue jakautuu opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) neljään osataitoon, joista kullekin on määritelty arvosanaa 8 vastaava hyvän osaamisen taitotasonsa. Nämä taitotasot olivat kussakin oppimäärässä tehtävien laadinnan ja tulosten arvioinnin perustana. Arvioitavina olivat kuullun ja luetun ymmärtämisen, puhumisen ja kirjoittamisen taidot, joita varten laadittiin oppimääräkohtaiset tehtäväsarjat. Päätettiin, että lopullinen arviointi sisältää 50 ymmärtämistaitoja mittaavaa osiota, kolmen tyyppisiä puhetehtäviä ja kaksi eripituista kirjoitustehtävää. Ymmärtämistehtävät olivat monivalintatehtäviä ja lyhyitä avokysymyksiä. Luetun ymmärtämisessä käytettiin lisäksi käännöstehtäviä, joihin vastattiin koulun opetuskielellä.

Kunkin oppimäärän lopullinen kuullun ja luetun ymmärtämisen tehtäväsarja sisälsi 12–13 monivalintaosiota ja 12–13 avokysymystä eli yhteensä 24–25 osiota osataitoa kohden. Tehtäväsarjoihin sisältyi myös yksi tai useampia osioita edellisestä saman kielen ja oppimäärän arvioinnista vertailun mahdollistamiseksi. Vertailtavuutta rajoitti kuitenkin se, että osa arvioinneista oli kohdistunut edelliseen opetussuunnitelmakauteen eli perusteet ja arviointikriteerit olivat sittemmin muuttuneet (Saleva 1999; Tuokko 2002; Väisänen 2003). Lisäksi arvioinneissa oli käytetty osittain muita kuin varsinaiseen opetussuunnitelman perusteisiin sisältyvää yleisasteikkoa, myös tehtävätyypit olivat osin erilaisia (esim. Tuokko 2009).

Kaikille oppimäärille yhteinen puhumistehtävä oli esittelymonologi, jonka lisäksi laadittiin kolme muuta puhetehtävää. A-oppimäärien puhumistehtävät olivat kaksi arkitilannetta ja yksi keskustelutehtävä, B-oppimäärissä kolme eri-

laisia arkitilanteita simuloivaa tehtävää. Kirjoittamista arvioitiin yhdellä lyhyellä ja yhdellä pitkällä tehtävällä, joiden ohjeituudet vaihtelivat oppimäärittäin seuraavasti:

	Lyhyt kirjoitustehtävä	Pitkä kirjoitustehtävä
A-englanti	40–60	80–150
muut A-oppimäärät	30–60	80–120
B-oppimäärät	30–60	70–100

Tehtävien laadintaa ohjeistamaan laatijaryhmät saivat koosteen alan tutkimuksista, konferenssijulkaisuista ja hyvistä käytänteistä. Esikokeilua varten laatijaryhmät tuottivat vähintään kaksinkertaisen määrän tehtävähdotuksia, joista puolet tuli laatia kunkin oppimäärän hyvän osaamisen taitotasoa vastaavalle tasolle ja loput kyseisen tason ala- ja yläpuolelle (ks. liite 1). Tehtävien laadinnan lisäksi kukin laatijaryhmä kuvasi tehtävien sisällön ja vaikeustason erillisellä tehtävänkuvauslomakkeella. Jokainen laatija myös kommentoi kahden muun kielen tehtäviä. Kommentointikierroksen umpeuduttua projektipäällikkö ja erikoissuunnittelija valmistelivat ehdotuksen esikokeiltavien tehtäväsarjojen sisällöiksi asiantuntijaryhmän hyväksyttäväksi. Esikokeiltaviin tehtäväsarjoihin sisällytettävät tehtävät työstettiin kokouksen antaman palautteen mukaisesti.

Esikokeilut järjestettiin vaiheittain. Tuottamistehtäviin laadittiin kaksi tai kolme rinnakkaista tehtäväsarjaa, jotka esikokeiltiin pääosin toukokuussa 2012 ensisijaisesti tehtävänlaatijoina toimineiden opettajien toimipaikoissa ja perusopetuksen päättöluokilla. Lopulliset tuottamistehtävät valittiin huomioiden osioiden määrälliset indikaattorit (toteutunut taitosojakauma suhteessa tehtävän laatijoiden ennakoarvioon), opettajien ja oppilaiden näkemykset esikokeilusta sekä opetussuunnitelmallinen relevanssi ja kattavuus.

Kuullun ja luetun ymmärtämistehtävien esikokeilu järjestettiin syksyllä 2012. Tällöin peruskouluissa opiskelevat yhdeksäsluokkalaiset olivat tulevan varsinaisen arvioinnin kohdejoukko, joten ymmärtämistehtävät esikokeiltiin lukion juuri aloittaneilla opiskelijoilla. Englannin A-oppimäärässä tehtäviä esikokeiltiin myös ammatillisissa toisen asteen oppilaitoksissa. Esikokeiltaviksi laadittiin kaksi rinnakkaista tehtäväsarjaa. Sen jälkeen niiden tehtävistä valittiin parhaiten toimineet lopulliseen arviointiin esikokeilun empiiristen tulosten ja asiantuntijaharkinnan perusteella.

Sekä tuottamis- että ymmärtämistehtävät esikokeiltiin myös ruotsinkielisissä kouluissa englannin A-oppimäärässä sekä ranskan ja saksan kielen B-oppimää-

rissä. Esikokeilun suorittajamäärät olivat pieniä kaikissa muissa oppimäärissä paitsi A-englannin ymmärtämistehtävissä ja tulokset siksi tilastollisesti korkeintaan suuntaa antavia.

Käytänteiden ja käsitysten kartoitus kyselyllä rehtorille, opettajalle ja oppilaalle

Koulutuksen laatutekijöitä ja hyvän koulun menestyskonsepteja on tutkittu paljon, ja samat osatekijät toistuvat eri puolilla maailmaa tehdyissä tutkimuksissa hyvän koulun ja oppimisympäristön piirteinä (Sahlberg 2004). Yhteisiä menestystekijöitä näyttävät olevan ainakin laadukas ja osaava johtajuus, avoin toimintakulttuuri, kannustava ilmapiiri, sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin, edistymisen systemaattinen seuranta ja oikea-aikaiset tukitoimet ja sidosryhmäyhteistyö. (Sahlberg 2004; Välijärvi 2007.)

Suomessa opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisi vuonna 2012 perusopetuksen laatukriteerit, jotka on tarkoitettu koulutointa koskevien päätösten vaikutusten arviointiin ja myös taustoittamaan aineiden oppimistuloksia. Rakenteiden laatupiirteinä nostetaan esiin johtaminen, henkilöstö, taloudelliset resurssit ja arviointi. Toiminnan laadun ominaisuuksia ovat opetussuunnitelman toteuttaminen, opetus ja opetusjärjestelyt, oppimisen, kasvun ja hyvinvoinnin tuki, osallisuus ja vaikuttaminen, kodin ja koulun yhteistyö, fyysinen oppimisympäristö, oppimisympäristön turvallisuus, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminta sekä koulun kerhotoiminta. Laatutekijät jakautuvat edelleen useisiin alateemoihin. (Sahlberg 2004; Välijärvi 2007.)

Yksittäisen aineryhmän oppimistulosten arvioinnissa ei ole mahdollista katata läheskään kaikkia sinänsä tärkeitä laatu-ulottuvuuksia, mutta arvioinnissa huomioitiin niistä mahdollisimman monia kyselytutkimuksen käytännöllisen toteutettavuuden rajoissa. Ministeriön julkaisun tematiikka yhdistää oppilaille, opettajille ja rehtoreille kohdistetut kyselyt.

Taulukko 3. Kyselylomakkeiden sisältö

	Oppilaslomake	Opettajalomake	Rehtorilomake
Taustatiedot	<ul style="list-style-type: none"> * sukupuoli * kotikieli * asuinkunta * vanhempien koulutustausta * suunnitelmat peruskoulun jälkeen * A1-kieli * äidinkielen arvosana * matematiikan arvosana * arvioitavan kielen arvosana 	<ul style="list-style-type: none"> * sukupuoli * ikä * kotikieli * työsuhteen laatu * äidinkieli * kelpoisuus * kielitaito * opetuskokemus * opetusaineet * arv. kielen osuus opetusvelvollisuudesta * kurssimäärä arvioitaville oppilaille 9. luokan aikana * kielenopettajakollegojen määrä * kohdekulttuurinen tausta * kokemus maahanmuuttaja-taustaisten opetuksesta * oma kielitaito 	<ul style="list-style-type: none"> * oppilasmäärä * sukupuoli * ikä * opettajakelpoisuus * opetusaineet * työkokemus rehtorina * jatko-opinnot * täydennyskoulutus * kielten käyttö rehtorin työssä * maahanmuuttaja-taustaisten oppilaiden määrä koulussa
Oppimista edistävät käytännöt	<ul style="list-style-type: none"> * kouluopiskelu * koulun ulkopuolinen toiminta 	<ul style="list-style-type: none"> * opetuskäytännöt (opetus ja arviointi) * ammatillinen kehittyminen 	<ul style="list-style-type: none"> * Opetussuunnitelman toteutus 7.–9. vuosiluokilla * Koulun resurssit: tilat, välineet ja henkilöstö * Yhteistoiminta, ilmapiiri ja verkostoituminen
Käsitykset (arvot, asenteet, uskomukset)	<ul style="list-style-type: none"> * arvioitava oppiaine ja sen opiskelu; koulun oppimisympäristö 	<ul style="list-style-type: none"> * opetussuunnitelma ja sen toteutus (tavoitteet ja arviointi) * ammatillinen kehittyminen * koulu, opetussuunnitelma ja kieltenopetus * palaute arviointitehtävistä * tukitarpeet * terveiset uusien opetussuunnitelma-aperusteiden laatijoille 	<ul style="list-style-type: none"> * Asenteita ja arvotuksia * Palaute arvioinnista * Tulevaisuuden näkymiä
Kielitaitotehtävien arviointitulokset (pistemäärät ja taitotasoarviot)	<ul style="list-style-type: none"> * kuullun ymmärtäminen (oppilas täyttää) * luetun ymmärtäminen (oppilas täyttää) * kirjoittaminen (opettaja täyttää) * puhuminen (opettaja täyttää) 		

Taulukkoon 3 koottuja muuttujia käytettiin selittämään oppilaiden oppimistuloksia. Perusraportissa selostetaan keskeisimmät tulokset ja käsitellään opettajilta ja rehtoreilta hankittua tietoa vain niiltä osin, kuin se liittyy suoraan oppilaiden oppimistuloksiin. Laajan kyselyaineiston antia avataan myöhemmin syventävissä tutkimusjulkaisuissa.

Tavoitteiden toteutumista tarkasteltiin kartoittamalla arvioitavan kielen oppimista edistäviä käytänteitä kouluopiskelun osalta oppilaslomakkeen 11 osiolla (esim. ”Pidämme suullisia esityksiä ruotsiksi”) ja sen ulkopuolella tapahtuvaa vapaaehtoista harrastuneisuutta kahdeksalla osiolla (esim. ”Seuraan ruotsinkielisiä keskustelupalstoja”). Opiskelutaitoja ja oman toiminnan ohjausta edusti oppilaslomakkeessa viisi osiota (esim. ”Suunnittelen omaa opiskeluaani”). Nykyaikaisten opetus- ja opiskelumenetelmien yleisyyttä kartoitettiin tiedustelemalla mahdollisuuksia kielen omaehtoiseen tuottamiseen ja median hyödyntämiseen. Kysyttiin myös, kokiko oppilas opettajan kannustaneen kohdekielen käyttöön koulun ulkopuolella. Puhumisen oppimista tukevaksi katsottiin suullinen harjoittelu ja opettajan kohdekielinen puhe oppitunnilla.

Oppilaiden käsityksien kartoittaminen osana oppimistulosten arviointia liittyy opetussuunnitelman perusteissa kahteen tavoitealueeseen: yleisiin kasvatustavoitteisiin ja kielenopiskelun opiskelustrategisiin ja kulttuuritaidollisiin tavoitteisiin. Perusopetuksessa tulee sen arvopohjan mukaisesti edistää suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä (Opetushallitus 2004, 12), johon voidaan katsoa sisältyvän kohdekielen arvostus, jota kyselyssä edustavat kielen hyödyllisyyttä ja siitä pitämistä mittaavat väittämät. Sekä yleisten kasvatustavoitteiden tavoitealueella että ruotsin pitkän oppimäärän ainekohtaisissa tavoitteissa opiskelustrategioiden yhteydessä mainitaan elinikäinen oppiminen (Opetushallitus 2004, 12) ja itsensä tavoitteellinen kehittäminen (Opetushallitus 2004, 36), jonka aineksia ovat omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen (Opetushallitus 2004, 117). Tätä edustivat oppilaskyselyssä ne osiot, joissa pyydettiin oppilaan itsearviointia ruotsin kielen osaamisestaan. Kulttuuritaitotavoitteita ei pyritty mittaamaan suoraan, mutta niiden suuntaista kehitystä voidaan katsoa edistävän myös koulun ulkopuolisen kielen harrastuneisuuden, jota mitattiin oppilaskyselyssä kahdeksalla osiolla.

1.3.6 Aineiston analyysimenetelmät

Kielitaitoa mittaavien tehtävien suorituksia ja käytänteitä ja käsityksiä kartoittaneita kyselylomaketietoja analysoitiin määrällisesti ja laadullisesti. Tärkein apuväline kielitaitoa koskevien tulosten jäsentämisessä oli kielitaidon tasojen kuvausasteikko, joka sisältyy opetussuunnitelmien perusteisiin. Se on järjestysasteikko, joka kuitenkin mahdollistaa monenlaiset tilastolliset analyysit. Kysely-

dataa käsiteltiin kasvatustieteessä vakiintuneita tilastollisia ja laadullisia menetelmiä soveltaen.

Kielitaitoa mittaavien tehtävien taitotasojen asettaminen

Opettajat arvioivat puhumista ja kirjoittamista mitanneet suoritukset suoraan opetussuunnitelman perusteisin sisältyvällä taitotasoasteikolla. Arviointia ohjeistettiin mallisuoritusten avulla, ja koululta palautetuista oppilassuorituksista rinnakkaisarvioitiin vähintään 10 prosenttia. Arviointiaineistosta laskettiin suorat jakaumat ja erilaisia tunnuslukuja tilastollista päättelyä varten.

Ymmärtämistaitojen taitotasorajojen asettamiseksi määriteltiin eri taitotasojen katkaisukohtat eli pistemäärät, joiden avulla eri taitotasoille kuuluvat tehtävät eroteltiin toisistaan. Rajojen asettamiseksi koottiin kevään ja syksyn 2013 aikana kussakin kielessä paneeli, johon kutsuttiin 5–11 kielitaidon eurooppalaiseen taitotasokuvausjärjestelmään ja sen suomalaiseseen sovellukseen perehtynyttä henkilöä. Heistä osa oli asiantuntijaryhmän jäseniä, osa kyseisen kielen opettajia perusopetuksessa tai muutoin kyseisen kielen arvioinnin asiantuntijoita.

Taitotasojen asettamisessa sovellettiin Bookmark-menetelmää, jonka perusajatuksena on järjestää osiot osioanalyysin tulosten perusteella vaikeustason mukaisesti helpoimmasta vaikeimpaan (esim. Cizek 2011). Kussakin oppimäärässä käytetyistä osioista koottiin vihko, jossa kukin osio esitettiin omalla sivullaan. Sivulla oli myös näkyvissä oikea vastausvaihtoehto tai eri pistemääriin oikeuttavat avovastaukset. Jos osiosta oli mahdollista saada kaksi pistettä, osio oli vihkossa kahteen kertaan eri pistemäärien mukaan järjestettynä. Panelistien tehtävänä oli merkitä vihkoon viimeinen osio, jonka kyseisellä taitotasolla oleva oppilas panelistin mielestä ratkaisisi 2/3 todennäköisyydellä oikein. Tämä sivu oli kyseisen taitotason katkaisukohta. Vihkon seuraavaa sivua ja sillä olevaa tehtävää lähestyttiin ajatellen seuraavaksi ylempää taitotasoa ja sen tasoisen oppilaan mahdollisuuksia ratkaista osio 2/3 todennäköisyydellä oikein. Näin edettiin koko vihko läpi. Lopuksi panelistien merkitsemät katkaisukohtat (sivunumerot) koottiin yhteen taulukoksi ja tuloksista keskusteltiin. Mikäli panelistit halusivat keskustelun jälkeen muuttaa merkitsemiään katkaisukohtia, se oli vielä mahdollista.

Panelistien merkitsemistä sivumääristä laskettiin tämän jälkeen mediaani (suuruusjärjestykseen asetetun havaintoaineiston keskimmäinen arvo). Keskiarvoa ei katkaisukohtien määrittelyssä käytetty, sillä Bookmark-menetelmän luonteen mukaan kuuluu, että panelistien välillä voi olla huomattaviakin eroja katkaisukohtien määrittelyssä, ja mediaanin avulla ääripäiden vaikutusta saatiin minimoitua. Näin saatiin määriteltyä aina kunkin taitotason vaativin osio (koska niin kut-

sutut kirjanmerkit oli sijoitettu viimeisen kyseisentasoisella osaamisella ratkais-tavan osion kohdalle). Katkaisukohtien määrittelyn jälkeen laskettiin, kuinka monta pistettä osallistujan oli mahdollista saada kyseisellä sivulla ja sitä ennen olevista osioista. Tämä pistemäärä oli kyseiseen taitotasoon oikeuttava piste-määrä. Mikäli taitotasolle sijoittuvia osioita oli vähemmän kuin kolme, yhdistet-tiin kyseinen taitotaso seuraavaan.

Bookmarkin käyttöä oli mahdollista harjoitella englannin ja ruotsin kielten paneeleissa jo esikokeiluaineiston pohjalta. Muissa kielissä ja oppimäärissä ei tehtävien esikokeiluun osallistunut riittävästi oppilaita osioiden vaikeustason määrittelyä varten.

Tehtäväosioiden taitotasolle asettamisen jälkeen voitiin luetun ja kuullun ym-märtämisessä määritellä yksittäisten oppilaiden taitotasot. Tätä varten kuullun ja luetun ymmärtämisen osiot järjestettiin rinnakkain osioanalyysin osoittaman vaikeustason mukaisesti ja tätä tietoa verrattiin vielä kunkin osion ratkais-uosuuteen. Näiden tietojen ja harkinnan avulla määriteltiin lopulliset rajat eri taitotasojen välille. Rajojen määrittelyn jälkeen ratkaisuosuudet laskettiin taito-tasoittain, yksi taso kerrallaan. Jotta oppilas pääsi tietylle taitotasolle, hänen tuli saavuttaa vähintään 50 % kyseisen tason kokonaispistemäärästä.

Oppimistulosten saavuttamista suhteessa tavoitetasoihin kuvataan seuraavasti:

- **Saavuttajiksi** kutsutaan oppilaita, jotka sijoittuvat hyvän osaamisen tasolle (A-oppimäärissä) tai kahdelle tavoitetasolle (B-oppimäärissä). Jos vähin-tään 51 % oppilaista sijoittuu juuri näille tasoille, tavoitteet on saavutettu **hyvin**.
- Tavoitteen **ylittäjiksi** kutsutaan oppilaita, jotka ylittävät hyvän osaamisen tason (A-oppimäärissä) tai ylemmän kahdesta tavoitetasosta (B-oppimää-rissä) vähintään yhdellä tasoaskelmalla. Jos ylittäjien osuus on enemmän kuin 51 % oppilaista, tavoitteet katsotaan saavutetun **erinomaisesti**.
- Tavoitteen **alittajiksi** kutsutaan oppilaita, jotka alittavat hyvän osaamisen tason (A-oppimäärissä) tai alemman kahdesta tavoitetasosta (B-oppimää-rissä) vähintään yhdellä tasoaskelmalla. Jos alittajien osuus on enemmän kuin 51 % oppilaista, tavoitteet katsotaan saavutetun **tyydyttävästi**. Jos enemmistö oppilaista on alittanut hyvän osaamisen tason (A-oppimäärissä) tai alemman kahdesta tavoitetasosta (B-oppimäärissä) vähintään kahdella tasoaskelmalla, tavoitteet katsotaan saavutetun **heikosti**.

Analyysimenetelmät ja raportointiterminologia

Arviointiaineiston analysoinnissa sovellettiin useita tilastollisia menetelmiä. Arviointitehtävien esikokeilussa, jossa selvitettiin muun muassa tehtävien vaikeustasoja ja erottelukykyä, sovellettiin osioanalyysia (mm. Törmäkangas & Törmäkangas 2009), tarkasteltiin yksittäisten tehtävien ratkaisuosuuksia sekä yksittäisten osioiden korrelaatioita kielen eri osataitojen summaan (item-total correlation). Näiden analyysien perusteella koottiin kielitaidon eri osataitoja mittaavat lopulliset tehtävävihkot vaikeustasoltaan erilaisista osioista. Osioiden toimivuus analysoitiin uudelleen, kun koko arviointiaineisto oli kerätty. Osioanalyysin, ratkaisuosuuksien sekä osioiden korrelaatioiden perusteella jätettiin joissain oppimäärissä pois huonosti toimineita osioita.

Tulosten kuvailussa käytettiin perinteisiä kuvailevan tilastotieteen menetelmiä, kuten frekvenssi- ja prosenttijakaumia sekä tavallisimpia keski- ja hajontalukuja. Kahden ryhmän väliset keskimääräiset erot analysoitiin klassisen t-testin avulla ja useamman ryhmän väliset erot varianssianalyysin avulla. Aineiston koon vuoksi monet pienetkin erot olivat tilastollisesti merkitseviä, joten tällaisten erojen kohdalla raportoidaan myös t-testin yhteydessä efektikokoa kuvaava Cohen d-arvo (Cohen 1988, 10) ja varianssianalyysin yhteydessä etan neliö -kerroin (η^2 , Cohen 1988, 281–284). Tilastollisten testien yhteydessä raportoitu merkitsevyystaso (p-arvo) kuvaa klassisen tulkinnan mukaan sitä, onko havaittu ero ja/tai asiayhteys sattumasta (otantavirheestä) aiheutuvaa. Merkitsevyystasoa käytetään myös kuvaamaan sitä, miten hyvin tietty tilastollinen malli (tässä raportissa esim. regressio- ja varianssianalyysimallit) kuvaa aineistoa (mm. Nummenmaa ym. 1997, 42–43). Effektikoko havainnollistaa erojen käytännön merkitsevyyttä ottamalla huomioon esimerkiksi sen, että tutkittavat ryhmät voivat olla erikoisia ja tutkittavan muuttujan vaihtelu ryhmässä voi olla hyvinkin erisuuruista.

Tässä raportissa tilastollisesti merkitseviä eroja kielennetään seuraavasti:

	Cohenin d	etan neliö (η^2)
Erittäin pieni	alle 0,2	alle 0,01
Pieni	0,2–alle 0,5	0,01–alle 0,06
Kohtalainen	0,5–alle 0,8	0,06–alle 0,14
Suuri	0,8 tai yli	0,14 tai yli

Luokiteltujen muuttujien keskinäisiä asiayhteyksiä (riippuvuuksia) tarkasteltiin ristiintaulukoinneilla ja khiin neliö -testillä. Tilastollisesti merkitsevät riippuvuudet kuvailtiin esittämällä asianmukaiset erot prosenttijakaumissa ja suorittamalla residuaalitarkastelut, jotka ilmentävät havaintojen teoreettisten ja havaittujen

lukumäärien välisiä poikkeamia. Joidenkin suurten taulukoiden yhteydessä perinteisen khiin neliötestin oletukset (taulukon solujen lukumäärä vs. havaintojen lukumäärä) eivät olleet voimassa, jolloin tilastollinen merkitsevyys analysoitiin Monte Carlo -menetelmän avulla (mm. Mehta & Patel 1996). Menetelmää sovellettiin myös niissä tilanteissa, joissa perinteisten testien oletukset eivät olleet voimassa aineisto pienen koon vuoksi. Vastaavalla tavalla käytettiin ryhmävertailuissa ei-parametrisia menetelmiä (mm. Mann-Whitneyn testi), jos niin kutsuttujen standardianalyysien oletukset eivät olleet voimassa.

Määrällisten muuttujien riippuvuuden mittarina käytettiin Pearsonin korrelaatiokerrointa. Aineiston koon vuoksi pienetkin korrelaatiot olivat usein tilastollisesti merkitseviä, joten testien yhteydessä on raportoitu muuttujien keskinäinen selitysaste, joka on yksi efektin koon mittari. Myös lineaarista ja logistista regressioanalyysia käytettiin asiayhteyksien mallintamisessa. Korrelaatioiden kuvailuissa käytettiin seuraavia raja-arvoja (Cohen & Manion 1995, 137–140):

Arvo	Sanallinen kuvaus
$r < 0,20$	erittäin heikko
$0,20 \leq r < 0,35$	heikko
$0,35 \leq r < 0,65$	kohtalainen
$0,65 \leq r < 0,85$	korkea
$r \geq 0,85$	erittäin korkea

Sekä oppilas- että opettajakysely sisälsivät laajoja kysymyssarjoja, joiden informaatiota tiivistettiin faktorianalyysin avulla. Näin muodostettiin esimerkiksi asenteiden ulottuvuuksia kuvaavat keskiarvomuuttujat. Muodostettujen keskiarvomuuttujien sisäistä yhdenmukaisuutta tarkasteltiin Cronbachin alfa-kerroimen sekä keskiarvomuuttujien osioiden keskinäisten korrelaation avulla. Keskiarvomuuttujia käytettiin muun muassa silloin, kun tutkittiin asenteiden ja opiskelustrategioiden yhteyttä oppimistuloksiin.

Vieraiden kielten arvioinnissa, kuten oppimistulosten arviointiaineistoissa yleensäkin, tutkimuksen perusjoukossa on vähintään kaksi tasoa: koulutaso ja oppilastaso. Otokseen kuuluu kymmeniä (jopa yli sata) kouluja ja tuhansia oppilaita. Oppilaat ovat voineet olla pitkäänkin samassa koulussa, samalla luokalla ja samojen opettajien ohjauksessa. Tämä aiheuttaa sen, että oppilaiden suoritukset eivät ole toisistaan riippumattomia. Tämä riippuvuus tuottaa aineistoon ilmiön, jota kutsutaan sisäkorrelaatioksi. Jos perusjoukon rakennetta ei huomioida oikein, saattavat johtopäätökset tilastollisista merkitsevyyksistä olla todella harhaisia.

Tässä raportissa aineiston hierarkkinen rakenne huomioitiin esimerkiksi analysoitaessa suomen- ja ruotsinkielisten koulujen välisiä eroja oppimistuloksissa sekä arvioitaessa opettajan muodollisen kelpoisuuden vaikutusta oppimistuloksiin. Nämä analyysit suoritettiin aineiston rakenteen huomioivan monitasomallinnuksen avulla (ks. Malin 2005; Rasbash ym. 2004; Rautopuro 2013). Monitasomallinnusta sovellettiin myös koulujen välisten erojen tarkastelussa (sisäkorrelaatio) ja arvioitaessa vanhempien koulutustaustan vaikutusta koulujen välisiin eroihin.

Arvioinnissa saavutetut tulokset suhteutetaan opetussuunnitelman perusteissa ilmaistuihin kielitaitotavoitteisiin taitotasoinnain seuraavin ilmaisin:

Tavoitteet ovat toteutuneet	...kun enemmistö (50,5 % ≤) oppilaista
heikosti	alittaa hyvän osaamisen tavoitetason kahdella taitotasolla
tydyttävästi	alittaa hyvän osaamisen tavoitetaso yhdellä taitotasolla
hyvin	ylittää korkeintaan hyvän osaamisen (8) tavoitetasoon
erinomaisesti	ylittää hyvän osaamisen tavoitetason vähintään yhdellä tasolla

Käytännätavoitteet suhteutetaan opetussuunnitelman perusteisiin seuraavin ilmaisin:

Tavoitteet ovat toteutuneet...	...käytänteiden osalta, kun keskiarvomuuttuja (1–5-asteikolla) saa arvon
heikosti	1,00–2,49
tydyttävästi	2,50–3,49
hyvin	3,50–4,49
erinomaisesti	4,50–5,00

Käsityksiä kuvataan seuraavin ilmaisin:

Käsitykset ovatkun 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

Opettajille ja rehtoreille suunnatut kyselyt sisälsivät avoimia kysymyksiä, joiden vastaukset tallennettiin tekstitiedostoiksi. Tekstimassa tematisoitiin ja teemojen esiintymisestä tehtiin yksinkertaisia frekvenssitaulukoita. Perusraportissa keskitytään erityisesti käsillä olevaa arviointia koskevaan palautteeseen ja rehtorien raportointiin tapoihin hyödyntää arviointipalautetta. Myös opettajien käsityksiä oman opetusaineen tukitarpeista ja toiveita opetussuunnitelman perusteita laativille ryhmille raportoidaan suositusluvussa.

2 RUOTSIN KIELEN A-OPPIMÄÄRÄN OPPIMISTULOSTEN ARVIOINTI 2013

Seuraavassa kuvataan ruotsin A-oppimäärän arviointiin osallistuneet oppilaat, opettajat ja rehtorit sekä selostetaan tiedonhankintaprosessin vaiheet ja esitellään arviointitehtävät.

2.1 Tutkimushenkilöt ja arviointitehtävät

Tässä luvussa esitellään ruotsin A-oppimäärän oppimistulosten arvioinnin tutkimushenkilöt ja tiedonhankinnassa käytetyt tehtävät osataidoittain ryhmiteltyinä.

2.1.1 Arviointiin osallistuneet henkilöt

Oppilaat ja heidän taustatietonsa

Perusopetuksen päättövaiheessa oppilaat, jotka olivat valinneet ruotsin A1-oppimäärän, olivat saaneet opetusta alaluokilla ja yläluokilla molemmilla vähintään 8 vuosiviikkotuntia eli 608 oppituntia. A2-oppimäärän mukaan ruotsia oli opiskeltu molemmissa vaiheissa vähintään 6 vuosiviikkotuntia eli 456 oppituntia. (Valtioneuvoston asetus 28.6.2012). Yksi vuosiviikkotunti vastaa 38 tuntia opetusta.

Ruotsin pitkän oppimäärän oppimistulosten arviointiin osallistui 1 679 oppilasta 73 suomenkielisestä koulusta. Oppilaista selkeästi yli puolet (59 %) oli tyttöjä, poikien osuus oli 41 %. Pienin oppilasmäärä arviointikokeessa kouluittain oli kaksi oppilasta ja suurin 81 oppilasta. Keskimäärin arviointiin osallistui otoskoulussa 23 oppilasta (mediaani 21 oppilasta, keskihajonta noin 16 oppilasta). Valtaosa (98,4 %) arviointiin osallistuneista oppilaista opiskeli yleisopetuksen ryhmässä, ja alle kaksi prosenttia (27 oppilasta) eli noin yksi kuudestakymmenestä oppilaasta opiskeli pienryhmässä tai erityisluokalla. Tehostettua tukea ruotsin kielen opiskeluun yläluokkien aikana oli saanut 47 oppilasta eli hieman vajaa kolme prosenttia arviointikokeeseen osallistuneista oppilaista. Näistä 47 oppilaasta 13 opiskeli sekä pienryhmässä ja sai myös tehostettua tukea.

Taulukko 4. Oppilaiden äidinkieli ja kotikieli A-ruotsin arviointiaineistossa

Kieli	Oppilaan äidinkieli (%)	Oppilaan kotikieli (%)
Suomi	96,5	91,5
Ruotsi	0,7	0,1
Suomi ja ruotsi	0,4	4,3
Muu kieli	1,9	1,4
Suomi ja muu kieli	0,5	2,4
Suomi, ruotsi ja muu kieli		0,2

Kuten taulukosta 4 havaitaan, valtaosa arviointiin osallistuneista oppilaista oli sekä äidinkieleltään että kotikieleltään suomalaisia. Esimerkiksi ruotsia äidinkielenään puhui vähemmän kuin yksi oppilas sadasta, kotikielenään (= pääasiallinen kotona puhuttu kieli) vain noin yksi oppilas tuhannesta. Molemmat, sekä suomi ja ruotsi, olivat äidinkielinä noin neljällä oppilaalla tuhannesta, kotikielinä noin neljällä oppilaalla sadasta.

Oppilaiden vanhempien koulutustausta oli sangen korkea, sillä vain hieman runsas neljännes (25,9 %) niistä oppilaista, jotka vastasivat kysymykseen vanhempiensa koulutuksesta, oli sellaisia, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas. Selkeästi yli kolmasosan (36,8 %) molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita. Taustakyselyyn vastanneista oppilaista 13 % ei tiennyt vanhempiensa koulutusta.

Hieman enemmän kuin kolme oppilasta neljästä (75,4 %) ilmoitti jatko-opintosuunnitelmikseen ensisijaisesti lukioon pyrkimisen, vajaa neljännes (23,3 %) aikoi hakeutua ammatilliseen koulutukseen. Ainoastaan noin yksi oppilas kahdestasadasta (0,6 %) aikoi pitää peruskoulun jälkeen vapaavuoden tai hankkia lisävalmiuksia jatko-opintoihin. Tyttöjen ja poikien jatko-opintoihin hakeutumisessa oli sekä tilastollisesti ($p < 0,001$) että käytännöllisesti merkitsevä ero. Tytöistä enemmän kuin neljä viidestä (83,2 %) aikoi pyrkiä lukio-opintoihin, pojilla vastaava osuus oli 67 %.

Arviointiin osallistuneista oppilaista noin yksi kymmenestä (10,1 %) oli opiskellut ruotsia ensimmäisenä vieraana kielenä. Vuonna 2012 koko maassa ruotsia opiskeli A1-oppimäärän mukaan 12,4 % (Tilastokeskus 2012). Arviointia edeltävän todistuksen ruotsin kielen, äidinkielen ja matematiikan arvosanojen kuvailevat tunnusluvut sukupuolittain on esitetty taulukossa 8.

Ruotsin kielen arviointiin osallistuneiden oppilaiden arvosanjakauma ilmenee taulukosta 5. Hyvän osaamisen tasoa tarkoittava arvosana 8 oli lähes neljänneksellä otosoppilaista. Sen molemmin puolin sijoittuvia arvosanoja 7 ja 9 oli molempia niin ikään noin neljäsosalla oppilaista. Tyydyttäviä, välttäviä ja heikkoja arvosanoja oli 18,5 prosentilla oppilaista ja erinomainen arvosana oli lähes kymmenesosalla oppilaista. Arvosanojen perusteella 57 % otosoppilaista oli ylittänyt hyvän osaamisen tavoitetasoon tai ylittänyt sen.

Taulukko 5. Otosoppilaiden ruotsin kielen arvosanojen frekvenssit ja prosenttiosuudet

arvosana	oppilasmäärä (frekvenssi)	prosenttiosuus
4	10	0,6
5	71	4,3
6	226	13,6
7	408	24,6
8	396	23,9
9	399	24,1
10	149	9,0
yhteensä	1 659	100,1

Kaikkien arviointikokeeseen osallistuneiden oppilaiden ruotsin kielen viimeisimpien arvosanojen keskiarvo oli 7,7 (mediaani 8,0; keskihajonta 1,81). Kuten taulukosta 6 havaitaan, tyttöjen ruotsin kielen kouluarvosanat olivat keskimäärin noin yhden arvosanan poikia parempia (poikien keskiarvo 7,2 ja tyttöjen 8,1). Tämä ero oli tilastollisesti merkitsevä ja myös käytännössä suuri. Arvosanojan yksityiskohtaisempi tarkastelu kertoo, että tytöistä noin 43 prosenttia oli saanut erinomaisen tai kiitettävän arvosanan. Vastaavaan ylsi vain hieman vajaa viidennes pojista (19 %).

Taulukko 6. Otosoppilaiden ruotsin kielen, äidinkielen ja matematiikan arvosanojen keskiarvot, keskihajonnat ja mediaanit sukupuolittain

	Ruotsin kieli		Äidinkieli		Matematiikka	
	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt
Keskiarvo	7,2	8,1	7,7	8,5	7,9	8,1
Keskihajonta	1,28	1,27	1,10	0,92	1,44	1,36
Mediaani	7,0	8,0	8,0	9,0	8,0	8,0
p-arvo	p < 0,001; d = 0,71		p < 0,001; d = 0,80		p < 0,01; d = 0,14	

Seuraavan ruotsinkielen tunnin tehtäviin vähemmän kuin yksi kymmenestä (8,2 %) oppilaasta käytti aikaa yli puoli tuntia. Tyttöjen ja poikien välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$), mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että noin joka kuudes poika (16,7 %) ei käyttänyt lainkaan aikaa tehtäviin, kun vastaava osuus tytöistä oli 8 %. Tyypillisimmin niin tytöt kuin pojatkin ilmoittivat käyttävänsä läksyihin alle 30 minuuttia.

Opettajat ja heidän taustatietonsa

Ruotsin kielen opettajakyselyyn vastasi 98 opettajaa. Muutamassa koulussa yksittäiset opettajat jättivät vastaamatta, mutta kaiken kaikkiaan opettajien vastausaktiivisuus oli korkea, sillä lähes kaikkien (98 %) arviointiin osallistuneiden oppilaiden tietoihin pystyttiin yhdistämään opettajan tiedot, ja jokaisesta koulusta saatiin vastaus ainakin yhdeltä opettajalta. Vastaaajia pyydettiin ilmoittamaan seuraavat seikat: ikä, sukupuoli, työsuhteen laatu, äidinkieli, tutkinto, opintojen laajuus, pedagoginen kelpoisuus, työkokemus, opetusaineet ja niiden osuus opetusvelvollisuudesta, kurssimäärä arvioiduille oppilaille, kielenopettajakollegojen lukumäärä, asuminen kieliympäristössä, kokemus maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta sekä kielitaito.

Opettajakunta oli varsin naisvaltainen, sillä 92 % vastanneista oli naisia. Opettajien keski-ikä oli 45 vuotta, nuorin opettajista oli 27 -vuotias ja vanhin 63 -vuotias (25 % korkeintaan 37 -vuotiaita ja 25 % vähintään 55 -vuotiaita). Kahden opettajan äidinkieli oli ruotsi, kaikkien muiden suomi. Suurin osa vastaa- jista (70,5 %) oli toistaiseksi voimassa olevassa työsuhteessa, noin joka viides (22 %) oli määräaikaisessa työsuhteessa ja 6 % toimi päätoimisena tuntiopettajana.

Valtaosalla (94,8 %) oli kielenopettajan kelpoisuus. Selkeästi yli puolet opettajista (57,1 %) oli suorittanut opetettavassa kielessä syventävät opinnot, runsas kolmannes (37,8 %) puolestaan aineopinnot. Ylempi korkeakoulututkinto oli yleisin (93,8 %), ja noin 5 % oli suorittanut alemman korkeakoulututkinnon.

Arviointiin osallistuneet ruotsin kielen opettajat olivat varsin kokenutta joukkoa, kuten taulukosta 7 ilmenee. Yli puolet (n. 57 %) on työskennellyt yli 10 vuotta perusopetuksessa, noviisien osuus oli vain kolme prosenttia.

Taulukko 7. Arviointiin osallistuneiden ruotsinopettajien työkokemus

Työkokemuksen pituus	Opettajien lukumäärä	Prosenttiosuus
alle vuosi	3	3,1
1–5 vuotta	20	20,4
6–10 vuotta	19	19,4
11–15 vuotta	16	16,3
16 vuotta tai enemmän	40	40,8
Yhteensä	98	100,0

Opettajat olivat opettaneet arviointiin osallistuville oppilaille keskimäärin kaksi kurssia ruotsia 9. luokan aikana, enimmillään yhdeksän kurssia. Opettajien työyhteisöissä toimi keskimäärin viisi perusopetuksen kielenopettajaa, enimmillään 14 opettajaa.

Opettavien kielten kirjo kuvataan taulukossa 8, josta ilmenee, että yleisin aineyhdistelmä oli ruotsin ja englannin kieli ja seuraavaksi eniten arviointiin osallistui perusopetuksessa ainoastaan ruotsin kieltä opettavia.

Taulukko 8. Arviointiin osallistuneiden ruotsinopettajien opetusaineet perusopetuksessa

Opetusaine	Lukumäärä	Prosenttiosuus
Englanti	2	2,0
Ruotsi	27	27,6
Ruotsi + Englanti	35	35,7
Ruotsi+Englanti+Muu	1	1,0
Ruotsi+Ranska	3	3,1
Ruotsi+Englanti+Ranska	3	3,1
Ruotsi+Saksa+Muu	1	1,0
Saksa	2	2,0
Ruotsi+Saksa	14	14,3
Ruotsi+Englanti+Saksa	8	8,2
Ruotsi+Venäjä	2	2,0
Yhteensä	98	100,0

Tutkituista opettajista 63 % opetti ruotsin kieltä enemmän kuin puolet opetusvelvollisuudestaan. Vajaa kolmannes (29 %) opetti sitä 25–50 % opetusvelvollisuudestaan ja 7 % vähemmän kuin puolet. Joka kymmenes vastaaja ilmoitti opettavansa myös jotain muuta kuin kieliaineita.

Opettajat olivat **asuneet ympäristössä, jossa puhutaan ruotsia** seuraavasti: 43 % oli asunut ruotsinkielisessä ympäristössä yli kaksi vuotta ja 17 % yli puoli vuotta. Neljäsosa vastaajista oli asunut kielialueella kahdesta kuukaudesta puoleen vuoteen ja loput alle kaksi kuukautta. (taulukko 9.)

Taulukko 9. Ruotsin opettajien asuminen kielialueella

Asumisen kesto	Opettajien lukumäärä	Prosentti-osuus
Ei lainkaan	8	8,3
Alle 2 kuukautta	6	6,3
2–6 kuukautta	24	25,0
7–24 kuukautta	17	17,7
Yli 2 vuotta	41	42,7
Ei vastausta	2	
Yhteensä	98	100

Opettajien **arviot omasta kielitaidostaan** osataidoittain jakautuivat seuraavasti: Kuullun ja luetun ymmärtämistaitonsa arvioi vähintään B2.2-tasoiseksi noin 85 %. Lähes yhtä suuri osuus vastanneista arvioi myös puhuvansa ja kirjoittavansa ruotsia tasoilla B2.2 tai C1.1. Kahta vastaajaa lukuun ottamatta kaikki arvioivat ruotsin kielen kaikki osataitonsa vähintään tasolle B2.1.

Ruotsin opettajien **kokemukset maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta** jakautuivat siten, että puolet opettajista ei ollut opettanut lainkaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita tai tehnyt niin vain harvoin. Neljäsosa vastaajista oli opettanut heitä joskus ja 10 % usein. Noin joka neljäs (24,5 %) opettaja ilmoitti opettavansa maahanmuuttajataustaisia oppilaita usein tai lähes aina.

Rehtorit ja heidän taustatietonsa

Ruotsin A-oppimäärän rehtorikyselyyn saatiin 34 vastausta 73 koulusta (palautusosuus 47 %). Rehtoreista 15 (44 %) oli naisia ja 19 (56 %) miehiä. Yli puolet heistä (53 %) oli iältään 45–54 -vuotiaita ja 41 % tätä vanhempia. Tässä yhteydessä ei raportoida rehtorikohtaisia tekijöitä erityisesti, vaan osaa rehtori-

kyselyn vastauksista käytetään kuvaamaan koulua opiskeluympäristönä myöhemmissä luvuissa.

2.1.2 Arviointitehtävät

Oppilaiden ymmärtämistaitoja arvioitiin kuullun ja luetun ymmärtämistehtävillä, produktiivista kielitaitoa kirjoittamis- ja puhumistehtävillä. Sanaston ja rakenteiden hallinta ilmeni näistä tehtävistä eikä sitä mitattu erikseen.

Kuullun ja luetun ymmärtämistehtävien valinnassa kiinnitettiin huomiota siihen, että tekstien aihepiirit olisivat opetussuunnitelman perusteiden mukaisia, molemmille sukupuolille sopivia ja yhdeksäsluokkalaisia kiinnostavia. Lisäksi pyrittiin valitsemaan tekstilajiltaan erityyppisiä tekstejä, kuten uutisia, haastatteluja, kommenttipuheenvuoroja, artikkeleita, kirjeitä ja viestejä. Tehtävillä pyrittiin arvioimaan erilaisia ymmärtämistaitoja, kuten esimerkiksi pääajatuksen ja keskeisten yksityiskohtien ymmärtämistä sekä jossain määrin myös päättelyä.

Kuullun ymmärtäminen

Ruotsin A-oppimäärän vastaanottamistaidoissa hyvän osaamisen tavoitetaso on A2.2 eli kehittyvä peruskielitaito, jolloin oppilas

- ymmärtää tarpeeksi kyetäkseen tyydyttämään konkreetit tarpeensa. Pystyy seuraamaan hyvin summittaisesti selväpiirteisen asiapuheen pääkohtia.
- pystyy yleensä tunnistamaan ympärillään käytävän keskustelun aiheen. Ymmärtää tavallista sanastoa ja hyvin rajallisen joukon idiomeja tuttuja aiheita tai yleistietoa käsittelevässä tilannesidonnaisessa puheessa.
- Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää yleispuhekieltä, joka äännetään hitaasti ja selvästi. Toistoa tarvitaan melko usein.

Kuullun ymmärtämisen mittaamiseen käytettiin monivalintatehtäviä ja avokysymyksiä. Molempia tehtävätyyppejä oli kunkin osataidon tehtävistä noin puolet. Avotehtävissä oppilas kirjoitti koulun opetuskielellä (suomeksi) oleviin kysymyksiin lyhyen vastauksen opetuskielellä. Monivalintatehtävissä oppilaan tuli valita kolmesta vastausvaihtoehdosta lukemansa tai kuulemansa perusteella paras vaihtoehto. Vaihtoehdot olivat suomenkielisiä, koska se oli kaikkien A-ruotsin otoskoulujen pääasiallinen opetuskieli.

A-ruotsin kuullun ymmärtämisen arviointi koostui kymmenestä tehtävästä, joihin sisältyi yhteensä 24 tehtäväosiota. Kuullun ymmärtämistehtävien kokonaiskesto oli noin 36 minuuttia. Kaikki muut tehtävät paitsi tehtävä 6 kuultiin

kahteen kertaan. Yksi tehtävä luettiin ruotsinruotsiksi. Taulukossa 10 esitellään A-ruotsin kuullun ymmärtämistehtävien aiheet opetussuunnitelman mukaisiin teemoihin ryhmiteltyinä. Siinä mainitaan lisäksi tekstityyppi, osioiden lukumäärä ja tehtävyyppi, kuuntelukertojen lukumäärä ja tehtävän enimmäispistemäärä.

Taulukko 10. A-ruotsin kuullun ymmärtämistehtävien teema, tekstityyppi, tehtävyyppi, kuuntelukertojen lukumäärä ja tehtävän enimmäispistemäärä (MV = monivalinta, Avo = avoin kysymys koulun opetuskielillä)

Tehtävän numero ja nimi	Teema	Tekstityyppi	Osioiden lukumäärä ja tehtävyyppi	Kuuntelukerrat	Enimmäispistemäärä
1 Puhelinviestejä	lähiympäristö: ruokailu (osio 1) vapaa-aika: matkailu (osio 2)	kertova, ohjaileva	2 MV	2	2
2 Kuulutus tavaratalossa	asioiminen: tavaratalo	kertova, ohjaileva	1 MV	2	1
3 Radio-ohjelma terveydestä	terveys ja hyvinvointi	erittelevä, ohjaileva	3 MV	2	3
4 Keskustelu työnhausta	työ	kertova, ohjaileva	2 MV	2	2
5 Haastattelu koulu-kiusaamisesta (ruotsinruotsi)	opiskelu; terveys ja hyvinvointi; koulu	kuvaileva, erittelevä, kantaa ottava	2 MV	2	2
6 Arkikeskusteluja (reagointi)	lähiympäristö: ystävät, koti	erittelevä	3 MV	1	3
7 Puheluita radiolähetykseen	matkustaminen	kuvaileva, ohjaileva	3 Avo	2	3
8 Kertomus Anna Järvisestä	perustietoja pohjoismaisesta kulttuurista: musiikki	kertova, kuvaileva	3 Avo	2	5
9 Neuvoja vanhemmille radio-ohjelmassa	lähiympäristö: perhe	argumentoiva, kuvaileva	2 Avo	2	4
10 Haastattelu Tykkimäestä	työ	kertova, kuvaileva, kantaa ottava	3 Avo	2	4
					29

Tehtävien laadintavaiheessa laatijat määrittivät kullekin tehtävälle ja osiolle vaikeustason Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) sisältyvän taitotasosteikon avulla. Hyvän osaamisen tavoitetaso A-ruotsissa on ymmärtämistaidoissa (kuullun ja luetun ymmärtäminen) taitotaso A2.2, joten suurin osa osioista valittiin tältä taitotasolta. Taitotasolle A1.1–A1.2 sijoittuvia osioita ei lopullisessa tehtävävihkossa ollut, ei myöskään taitotasolle B2.1 tai sitä korkeammille tasoille sijoittuvia osioita.

Taulukkoon 11 on koottu osioiden jakautuminen eri taitotasolle sekä tehtävien laatijoiden antaman arvion mukaisesti että taitotasolle asettamisen jälkeen. Avotehtävissä yhden ja kahden pisteen osiot on tässä vaiheessa sijoitettu peräkkäisille taitotasolle, esimerkiksi osio 23 yhden pisteen vastaus on arvioitu taitotasolle A2.1 ja kahden pisteen vastaus taitotasolle A2.2. Lihavoidut osiot 9 ja 10 ovat ns. ankkuritehtäviä vuonna 2001 suoritettuun A-ruotsin arviointiin, ja niiden taitotasoarvion tekivät ruotsin kielen asiantuntijat keväällä 2013. Hyvän osaamisen taitotaso on taulukossa tummennettu. Toteutuneen tason sarakkeesta puuttuvat osiot (monivalintaosiot 4 ja 9) karsiutuivat lopullisesta tilastoanalyysistä heikkojen tilastollisten ominaisuuksiensa vuoksi (ks. luku 1.3.6).

Taulukko 11. A-ruotsin kuullun ymmärtämistehtävösioiden suunnitellut ja toteutuneet taitotasot

Suunniteltu taso	Osiot	Osioiden lukumäärä (suunniteltu)	Toteutunut taso	Osioiden lukumäärä (toteutunut)
A1.3	mv11, mv12, mv13,	3	mv3, avo17:1,	7
A2.1	avo14, avo15, avo16, avo17:1, avo23:1	5	mv10 , mv11, avo18:1, mv13, avo19:1	
A2.2	mv1, mv2, mv7, mv8, avo17:2, avo18, avo19:1, avo21:1, avo23:2, avo22, avo24:1	11	mv12, mv2, mv7, mv1, avo16:1, avo14:1, avo24:1, avo17:2	8
B1.1	mv3, mv4, mv5, mv6, avo19:2, avo20:1, avo21:2	7	avo15:1, avo23:1, mv5, avo22:1, avo21:1, mv8	6
B1.2	mv9 , mv10 , avo20:2	3	avo20:1, mv6, avo19:2, avo23:2, avo20:2, avo21:2	6
		29		27

Esimerkki hyvän osaamisen tavoitetasolle A2.2 sijoittuvasta monivalintaosiosta (mv7), jonka tasoarvio on vahvistettu standard setting -menettelyllä:

TEHTÄVÄ 4. Keskustelu työnhausta

*Kuulet nuorten keskustelevan työnhausta.
Kuulet keskustelun **kaksi kertaa**:
ensin kokonaan, sitten kahdessa osassa.
Ympyröi toisen kuuntelun jälkeen mielestäsi paras vaihtoehto (A, B tai C).*

Mari: Jag behöver jobb desperat. Det känns som om jag sökt tusen gånger, men får aldrig några svar. Jag fyller 17 om en månad. Är det någon som har några tips? Jag vill inte jobba på Mc Donalds, Burger King osv, då jag är vegetarian och tycker det är äckligt att hålla på med kött.

7. Mikä Maria harmittaa?

- a) Hän on liian nuori hakemaan töitä.
- b) Hänen hakemuksiinsa ei vastata.
- c) Hän ei osaa laittaa liharuokia.

Oikea vastaus: B

Tehtävän ratkaiseminen edellyttää tasokuvauksen mukaisesti selkeän, hieman normaalia puhenopeutta hitaammin äännetyn (suomenruotsalaisen) yleispuhekielen ymmärtämistä ja tavallisella sanastolla ilmaistun pääkohdan tunnistamista. Katkelma kuultiin kahdesti, koska A2.2.-tasoinen kielenkäyttäjä kaipaa vielä melko usein toistojen tukea.

Esimerkki hyvän osaamisen tavoitetasolle sijoittuvasta avokysymyksestä (tasoarvio vahvistettu standard setting -menettelyllä):

TEHTÄVÄ 8. Kertomus Anna Järvisestä

Kuulet kertomuksen Anna Järvisen elämästä ja urasta.

*Kuulet kertomuksen **kaksi kertaa**: ensin kokonaan, sitten kolmessa osassa.*

Vastaa toisen kuuntelun jälkeen kysymyksiin suomeksi.

Anna Järvinen är en sångare som själv skriver sin musik. Hon föddes i Finland men flyttade till Sverige med sin familj när hon var sex år. Hon bor i Stockholm. Man kan kalla henne sverigefinne och stockholmare, men inte svensk. Anna älskar bastu och hon drömmer om att ha ett eget sommarställe vid havet med en fin bastu. Anna tycker att om Finland vill se henne som finländare så passar det henne bra.

17. Mitä Anna Järvinen toteaa saunasta? (2 asiaa)

- 2 p. Hän rakastaa saunaa / pitää saunasta (paljon) (1p)
Hän unelmoi (hienosta) saunasta (meren rannalla) / kesäpaikasta, jossa on sauna. (1p)

Oikean vastauksen tuottaminen edellyttää selkeän, lähes normaalitempoisen suomenruotsalaisen puheen ymmärtämistä. Sanasto on konkreettista ja vastaus löytyy tekstistä suoraan ilman kummempaa päättelyä. Myös tämä katkelma kuultiin kahdesti, koska A2.2.-tasoinen kielenkäyttäjä kaipaa vielä melko usein toistojen tukea.

Luetun ymmärtäminen

Ruotsin A-oppimäärän vastaanottamistaidoissa hyvän osaamisen tavoitetaso on A2.2., jolloin oppilas

- ymmärtää pääasiat ja joitakin yksityiskohtia muutaman kappaleen pituisista viesteistä jonkin verran vaativissa arkisissa yhteyksissä (mainokset, kirjeet, ruokalistas, aikataulut) sekä faktatekstejä (käyttöohjeet, pikku-uutiset)
- pystyy hankkimaan helposti ennakoitavaa uutta tietoa tutuista aiheista selkeästi jäsenneilystä muutaman kappaleen pituisesta tekstistä sekä osaa päätellä tuntemattomien sanojen merkityksiä niiden kieliasusta ja kontekstista
- tarvitsee usein uudelleen lukemista ja apuvälineitä tekstikappaleen ymmärtämiseksi.

A-ruotsin luetun ymmärtämisen arviointi koostui 11 tehtävästä ja 25 osiosta. Oppilailla oli 35 minuuttia aikaa lukea tekstit ja tehdä niihin liittyvät tehtävät. Tehtävätyyppeinä käytettiin monivalintatehtäviä, avoimia kysymyksiä sekä tekstissä alleviivatun kohdan tulkitsemista koulun opetuskielellä. Monivalintaosioiden väittämät ja avokysymykset oli annettu koulun opetuskielellä. Myös avovastausten kieli oli koulujen opetuskieli suomi. Luetun ymmärtämisen viimeinen tehtävä (Säästämisvinkkejä) sisälsi kolme osiota, jossa oppilaan tuli kääntää alleviivattu kohta tekstissä suomeksi. Tehtävävihkossa oli lauseen alku valmiina suomeksi. (Taulukko 12.)

Taulukko 12. A-ruotsin luetun ymmärtämistehtävien teema, tekstityyppi, tehtävätyyppi ja tehtävän enimmäispistemäärä (MV = monivalinta, Avo = avoin kysymys koulun opetuskielellä)

Tehtävän numero	Aihepiiri	Tekstityyppi	Tehtävätyyppi	Enimmäispistemäärä
1 Leivontaohje	lähiympäristö: ruoka ja juoma	ohjaileva	1 MV	1
2 Keskustelupalsta	asuminen (osio 2) julkiset palvelut (osiot 3-4) lähiympäristö: ystävät (osiot 5-6)	kantaa ottava, erittelevä, ohjaileva, kertova	5 MV	5
3 Kertomus tennislupauksista	vapaa-aika: urheilu	kertova, kuvaileva	2 MV	2
4 Sirkusesittely	vapaa-aika: toiminnot	kuvaileva, erittelevä	2 MV	2
5 Artikkeli Japani-trendistä	vapaa-aika; tiedotusvälineet	kertova, erittelevä	2 MV	2
6 Kiipeilykeskuksen kuulumisia	vapaa-aika: urheilu	kertova, erittelevä	2 Avo	4
7 Lyhyt uutinen eläintarhasta	vapaa-aika	kertova, kuvaileva	1 Avo	2
8 Uutinen peliharrastuksesta	vapaa-aika	kertova, erittelevä	3 Avo	4
9 Elokuvaesittely	vapaa-aika: musiikki, elokuvat	kertova, erittelevä	2 Avo	4
10 Mainos	matkustaminen	ohjaileva, erittelevä	2 Avo	3
11 Säästämisvinkkejä	lähiympäristö	ohjaileva	3 Käännös	6
				35

Tehtävien laadintavaiheessa laatijat määrittivät osioille vaikeustason Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (Opetushallitus 2004) sisältyvän taitotasosteikon avulla. Hyvän osaamisen tavoitetaso luetun ymmärtämisessä on A-ruotsissa A2.2, joten suurin osa tehtäväosioista valittiin tältä taitotasolta. Taitotasolle A1.1–A1.2 tai B2 sijoittuvia osioita ei lopullisessa tehtävävihkossa ollut. Syynä tähän oli se, että näille tasoille sijoitettuja osioita ei joko lainkaan laadittu tai sitten ne karsiutuivat esikokeilun jälkeen esimerkiksi huonon erottelukykynsä takia.

Taulukkoon 13 on koottu A-ruotsin luetun ymmärtämistehtävien jakautuminen taitotasolle tehtävien laatijoiden antaman arvion mukaisesti. Avotehtävissä yhden ja kahden pisteen osiot on sijoitettu tässä vaiheessa peräkkäisille taitotasolle, esimerkiksi osion 24 yhden pisteen vastaus on arvioitu taitotasolle A1.3 ja kahden pisteen taitotasolle A2.1. Lihavoidut osiot (7, 8, 21 ja 22) olivat ns. ankkuritehtäviä vuonna 2001 suoritettuun A-ruotsin arviointiin, ja niiden taitotasoarvion tekivät ruotsin kielen asiantuntijat keväällä 2013. Hyvän osaamisen taitotasoa on taulukossa tummennettu. Toteutuneen tason sarakkeesta puuttuvat osiot (monivalintaosiot 1, 3 ja 4) karsiutuivat lopullisesta tilastoanalyysistä heikkojen tilastollisten ominaisuuksiensa vuoksi (ks. luku 1.3.6).

Taulukko 13. A-ruotsin luetun ymmärtämistehtäväosioiden suunnitellut ja toteutuneet taitotasot

Suunniteltu taso	Osiot	Osioiden lukumäärä (suunniteltu)	Toteutunut taso	Osioiden lukumäärä (toteutunut)
A1.3	mv1, avo23:1, avo24:1	3	mv5, mv12, avo14:1,	12
A2.1	mv2, mv7, mv8, avo14:1, avo18:1, avo19:1, avo23:2, avo24:2, avo25:1	9	mv7, avo14:2, avo13:1, avo15:1, avo24:1, mv11, avo18:1, avo25:1, avo20:1	
A2.2	mv3, mv9, mv10, mv11, avo13:1, avo14:2, avo15:1, avo17, avo18:2, avo19:2, avo21:1, avo22, avo25:2	13	mv6, mv8, avo21:1, mv9, avo13:2, avo20:2	6
B1.1	mv5, mv6, mv12, avo13:2, avo15:2, avo16, avo20:1, avo21:2	8	avo23:1, avo19:1, avo15:2, avo18:2, avo21:2, mv10, avo24:2	7
B1.2	mv4, avo20:2	2	avo17:1, avo19:2, avo16, mv2, avo22	5
		35		30

Esimerkki hyvän osaamisen tavoitetasolle A2.2 sijoittuvasta monivalintaosiosta mv9 (tasoarvio vahvistettu standard setting -menettelyllä):

TEHTÄVÄ 4. Sirkusesittely

Lue teksti ja kysymykset.

Ympyröi sitten tekstiä parhaiten vastaava vaihtoehto (A, B tai C).

I Sverige finns ett mindre antal cirkusar. Många av dem turnerar runt i landet. Cirkusbiljetter bokar och köper du vanligtvis på plats och ibland säljs de även på www.ticnet.se. För att veta vad som exakt gäller rekommenderar vi därför er att gå in på respektive cirkus hemsida. Nedan följer ett urval av cirkusar från olika delar av Sverige.

9. Mitä sirkuslipuista todetaan?

- a) Ne varataan sirkuksen kotisivulta.
- b) Ne hankitaan puhelimitse.
- c) Ne ostetaan paikan päältä.

Oikea vastaus C.

Tehtävän ratkaiseminen edellyttää tasokuvauksen mukaisesti jonkin verran vaativan, mutta kuitenkin konkreettisia ja arkisia asioita käsittelevän asiatekstin ymmärtämistä ja tavallisella sanastolla ilmaistun pääkohdan tunnistamista. Tarkkuutta lukijalta vaaditaan siinä, ettei sekoita lippupalvelun linkkiä sirkuksen kotisivuun, jolla lippuja ei myydä, vaan annetaan ainoastaan ohjeita niiden hankkimiseksi.

Esimerkki hyvän osaamisen tavoitetasolle sijoittuvasta avokysymyksestä (tasoarvio vahvistettu standard setting -menettelyllä):

TEHTÄVÄ 10. Mainos

*Lue teksti ja kysymykset.
Vastaa sitten kysymyksiin suomeksi.*

Stockholmskortet – ett värdeladdat kort! Det ger fri entré till över 70 sevärigheter och en mängd andra förmåner. Dessutom får man med kortet åka kostnadsfritt tunnelbana, buss och pendeltåg i hela länet. Stockholmskortet gäller 1, 2 eller 3 dygn och kostar 199, 398 resp. 498 kr. Barnkort finns för barn mellan 7–17 år och kostar 35, 70 resp. 105 kr. Barnkort gäller endast i kombination med ett vuxenkort. Man kan kombinera högst 2 barnkort med ett vuxenkort. En informationsbroschyr med information på 3 språk medföljer. Stockholmskort säljs på de flesta campingplatser, i och i närheten av Stockholm samt på turistbyråer.

21. Mitä etuja saat Tukholma-kortilla?

- 1p. Yksi seuraavista täysin oikein: ilmainen sisäänpääsy yli 70 kohteeseen/ ilmaisia matkoja metrolla/ bussilla/ lähiliikenteen junissa; toinen puuttuu tai sisältää asiavirheen (esim. Pendolino-junissa).

Tehtävän ratkaiseminen edellyttää tasokuvauksen mukaisesti jonkin verran vaativan arkisen asiatekstin yhden keskeisen sisällön ymmärtämistä. Tilanne on varsin ennustettava jo peruskoululaisen elämänpiirissä, ja siksi muutamat harvinaisemmat sanat (esim. förmåner, medföljer) ovat kohtuudella pääteltävissä asiayhteydestä.

Puhetehtävät

Puhetehtävät suoritettiin enintään 8 oppilasparia jokaisesta otoskoulusta, ja suorituksista tallennettiin kuva ja ääni. Yhdeltä oppilasparilta kului tehtäviin noin 15 minuuttia, minkä lisäksi oppilailla oli 15 minuuttia valmistautumisaikaa.

Ruotsin A-oppimäärän tuottamistaidoissa hyvän osaamisen tavoitetaso oli A2.1, jolloin oppilas

- osaa kuvata lähipiiriään muutamien lyhyin lausein, selviytyy yksinkertaisista sosiaalisista kohtaamisista ja tavallisimmista palvelutilanteista sekä osaa aloittaa ja lopettaa lyhyen vuoropuhelun, mutta kykenee harvoin ylläpitämään pitempää keskustelua
- tuottaa sujuvasti joitakin tuttuja jaksoja, mutta puheessa on paljon hyvin ilmeisiä taukoja ja vääriä aloituksia
- ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on hyvin ilmeistä ja ääntämisvirheistä voi koitua satunnaisia ymmärtämisongelmia
- osaa helposti ennakoitavan perussanaston ja monia keskeisimpiä rakenteita (kuten menneen ajan muotoja ja konjunktioita)
- hallitsee kaikkein yksinkertaisimman kieliopin alkeellisessa vapaassa puheessa, mutta virheitä esiintyy yhä paljon perusrakenteissakin.

A-ruotsin suullisen taidon arvioinnissa käytettiin kolmea eri tehtävätyyppiä: kerrontaa, simuloituja arkitilanteita ja vapaampaa keskustelutehtävää (taulukko 14). **Kerrontatehtävässä** oppilaan tuli tehdä itsestään esittelyvideo hänen kotiinsa tulevalle vaihto-oppilaalle. Tehtävävihkossa oli annettu suomeksi vihjeitä esittelyyn sisällytettävistä asioista. Näitä olivat omien henkilö tietojen antaminen ja perheenjäsenten ja lähiympäristön kuvailu. Lisäksi oppilaan tuli kertoa, mitä aikoo tehdä kesällä. Tämä monologitehtävä oli yhteinen kaikissa kielissä ja oppimäärässä, ja sen taitotasoksi laatijat arvioivat A1.3.

Kolme muuta puhetehtävää olivat parikeskusteluita. **Arkitilanteita** oli A-ruotsissa kaksi, ja ne suoritettiin tehtävävihkossa suomeksi annetun keskustelurungon avulla. Tehtävien aiheet olivat sukulaistytön vierailu ja keskustelu opinnoista ja työstä. Molemmat oppilaat näkivät keskustelun aikana toistensa vuorosanavihjeet. Arkitilanteiden taitotasoksi oli suunniteltu tasot A2.1 (Sukulaistytövierailu) ja A2.2 (Opiskelu ja työ). **Keskustelutehtävässä** oppilaat sopivat kotibileiden käytännön järjestelyistä suomenkielisten vihjekysymysten tuella. Oppilaiden tuli keskustella esimerkiksi ajankohdasta, paikasta, tarjoilusta ja ohjelmasta. Tehtävän taitotasoksi laatijat suunnittelivat tason A2.2.

Taulukko 14. A-ruotsin puhetehtävien tehtävyyppi, teema, suunniteltu taitotaso, esikokeilussa toteutunut mooditaso ja esikokeilussa kokonaisarvioon eniten vaikuttanut laatupiirre

Tehtävän otsikko	Aihepiiri	Suunniteltu taso	Esikokeilussa toteutunut mooditaso	Esikokeilussa kokonaisarvioon eniten vaikuttanut piirre
Kerronta: Esittelyvideo	lähiympäristö vapaa-aika	A1.3 tai yli	B1.1	sujuvuus ja oikeakielisyys
Arkitilanne 1:Sukulais- vierailu	vapaa-aika matkustaminen	A2.1	A2.1	oikeakielisyys ja ääntäminen
Arkitilanne 2:Opiskelu ja työ	koulu, opiskelu	A2.1	A2.1–A2.2	laajuus ja sujuvuus
Neuvottelu: Kotibileet	vapaa-aika	A2.2	A1.3	laajuus ja oikeakielisyys

Opettajat arvioivat puhe-suoritukset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden taitotasoasteikolla. Hyvän osaamisen tavoitetaso puhumisessa on A2.1. Jos suorituksessa oli yksikin tunnistettava sana kohdekieltä, tasoarvioksi annettiin alle A1.1. Ylin mahdollinen arvosana oli B2.1 tai sen yli. Puhumistehtävien tulokset raportoidaan kaikissa neljässä tehtävässä saatujen taitotasojen keskiarvona.

Kirjoitustehtävät

Ruotsin A-oppimäärän tuottamistaidoissa hyvän osaamisen tavoitetaso oli A2.1, jolloin oppilas

- selviytyy kirjoittamalla kaikkein rutiininomaisimmista arkitilanteista
- osaa kirjoittaa lyhyitä, yksinkertaisia viestejä (henkilökohtaiset kirjeet, lap-puset), jotka liittyvät arkisiin tarpeisiin sekä yksinkertaisia, luettelomaisia kuvauksia hyvin tutuista aiheista (todellisista tai kuvitteellisista henkilöistä, tapahtumista, omista ja perheen suunnitelmista)
- osaa käyttää perustarpeisiin liittyvää konkreettista sanastoa ja perusaikamuotoja sekä yksinkertaisin sidossanoin (ja, mutta) liitettyjä rinnasteisia lauseita
- kirjoittaa kaikkein yksinkertaisimmat sanat ja rakenteet melko oikein, mutta tekee toistuvasti virheitä perusasioissa (aikamuodot, taiputus) ja tuottaa paljon kömpelöitä ilmaisuja vapaassa tuotoksessa.

A-ruotsin kirjoittamisen arvioinnissa käytettiin sekä pitkää että lyhyttä tehtävää. Lyhyessä kirjoitustehtävässä oppilaan tuli kirjoittaa kiitosviesti norjalaiselle isäntäperheelle. Pitkässä kirjoitustehtävässä oppilas ohjeisti tutorin roolissa koulunsa uusia 7.-luokkalaisia nettilehdessä julkaistavalla jutulla. Lyhyen tekstin sanamäärän tuli olla 30–60 sanaa ja pitkän 80–120 sanaa. Kirjoitustehtävien suoritus-aika oli 30 minuuttia, ja vastaukset kirjoitettiin suoraan koepaperiin.

Taulukossa 15 on yhteenveto kirjoitustehtävien teemoista, tehtävien suunnitelluista taitotasoista sekä tehtävien esikokeiluissa toteutunut mooditaso. Taulukkoon on merkitty myös ne opetussuunnitelman perusteisiin sisältyvät kirjoittamisen piirteet, jotka esikokeilussa selittivät parhaiten saavutettua taitotasoa.

Taulukko 15. A-ruotsin kirjoitustehtävien tehtävätyyppi, teema, suunniteltu taitotaso, esikokeilussa toteutunut mooditaso ja esikokeilussa kokonaisarvioon eniten vaikuttanut laatupiirre

Tehtävän otsikko	Aihepiiri	Suunniteltu taso	Esikokeilussa toteutunut mooditaso	Esikokeilussa kokonaisarvioon eniten vaikuttanut piirre
Pitkä kirjoitustehtävä: Tutorin palsta	koulu, opiskelu	A2.1	A2.1	laajuus & tekstilaji
Lyhyt kirjoitustehtävä: Kiitosviesti	lähiympäristö matkustaminen	A2.1	A2.1	laajuus & tekstilaji

2.2 Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset ja niihin liittyvät tekijät

Tässä luvussa esitellään, miten oppimistulokset on saavutettu kielitaidon, oppimista edistävien käytänteiden ja käsitysten osalta. Lisäksi tarkastellaan näiden kolmen tavoitealueen keskinäisiä yhteyksiä ja rinnastetaan oppimistuloksia oppilaan taustatekijöihin (esim. sukupuoli, vanhempien koulutustausta) ja oppimisympäristön piirteisiin (esim. koulun sijaintialue ja opetuskäytänteet).

2.2.1 Kielitaito: kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen

Enemmistö (60 %) ylitti **kuullun ymmärtämisen** hyvän osaamisen tavoitetason A2.2 vähintään yhdellä tasolla, mikä osoitti opetussuunnitelman tavoitteet saavutetuiksi **erinomaisesti**. Kuullun ymmärtämistehtävien keskimääräinen ratkaisuosuus oli 59 %. Hyvän osaamisen taitotason alle jäi runsas viidennes oppilaista

Luetun ymmärtämisessä hyvän osaamisen tasolle sijoittui 20 % oppilaista ja sen ylitti yhdellä tai useammalla tasoaskelmalla 48 % oppilaista, joten tavoitteet saavutettiin **hyvin**. Luetun ymmärtämistehtävien keskimääräinen ratkaisuosuus oli 63 %.

Puhumistehtävissä 20 % oppilaista sijoittui hyvän osaamisen tavoitetasolle A2.1, ja sen alle jäi vajaa neljäsosa oppilaista. Tavoitetason ylitti puhumisessa 56 % oppilaista eli tämän osataidon tavoitteet täytyivät **erinomaisesti**.

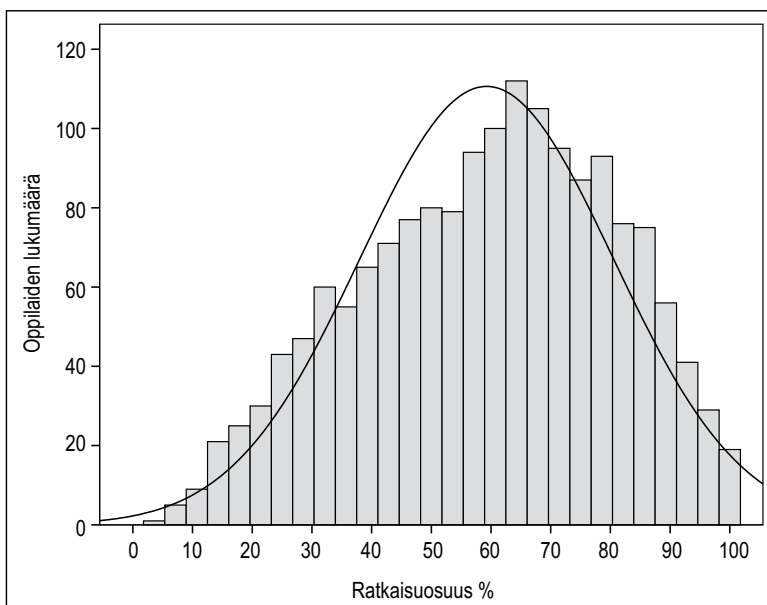
Kirjoittamisessa enemmistö eli 56,3 % oppilaista sijoittui hyvän osaamisen tavoitetasolle A2.1, ja 37 % oppilaista ylitti sen. 43,7 % ei saavuttanut opetussuunnitelman perusteissa asetettua tavoitetasoa. Tämän osataidon tavoitteet saavutettiin kaiken kaikkiaan **hyvin**.

Hyvän osaamisen taso saavutettiin helpoimmin kuullun ymmärtämisessä (44 %), seuraavaksi helpoimmin puhumisessa ja viimeiseksi kirjoittamisessa.

2.2.1.1 Kielitaitotavoitteiden toteutuminen A-ruotsin oppimäärässä

Ymmärtämistaidot ratkaisuosuuksina

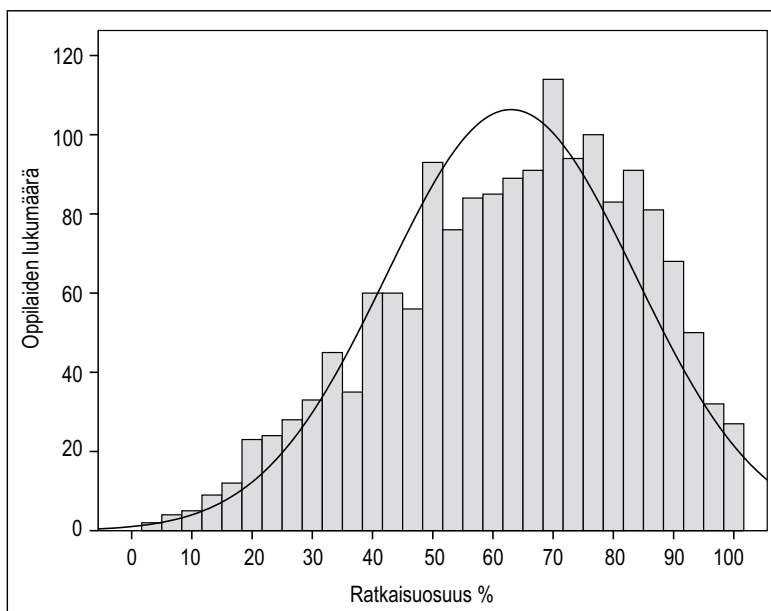
Kuullun ymmärtämistehtävissä neljäsosa oppilaista pääsi korkeintaan 43 %:n ratkaisuosuuteen ja vastaavasti paras neljäsosa vähintään 75 %:n ratkaisuosuuteen (kuvio 3). Ratkaisuosuuksien keskiarvo oli 59 % ja mediaani 61 % eli jakauma oli hieman vasemmalle vino.



Kuvio 3. A-ruotsin kuullun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuuden jakauma

Jos kuullun ymmärtämistaito olisi jakautunut normaalisti (normaalijakaumakäyrä), lähellä keskiarvoa pitäisi olla enemmän oppilaita. A-ruotsin otosoppilaissa on kuitenkin enemmän sekä heikompia että parempia kuin normaalijakauma edellyttäisi.

Luetun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuuksien jakauma oli samankaltainen kuin kuullun ymmärtämisen (kuvio 4). Ratkaisuosuuksien keskiarvo oli 63 % ja mediaani 67 % eli jakauma muodostui hieman vasemmalle vinoksi heikkojen tulosten laskiessa keskiarvoa. Luetun monivalintaosioiden keskimääräinen ratkaisuosuus oli 67 % ja avotehtävien 61 %. Heikoin neljännes oppilaista pääsi korkeintaan 50 %:n ja paras neljännes vähintään 80 %:n ratkaisuosuuteen.

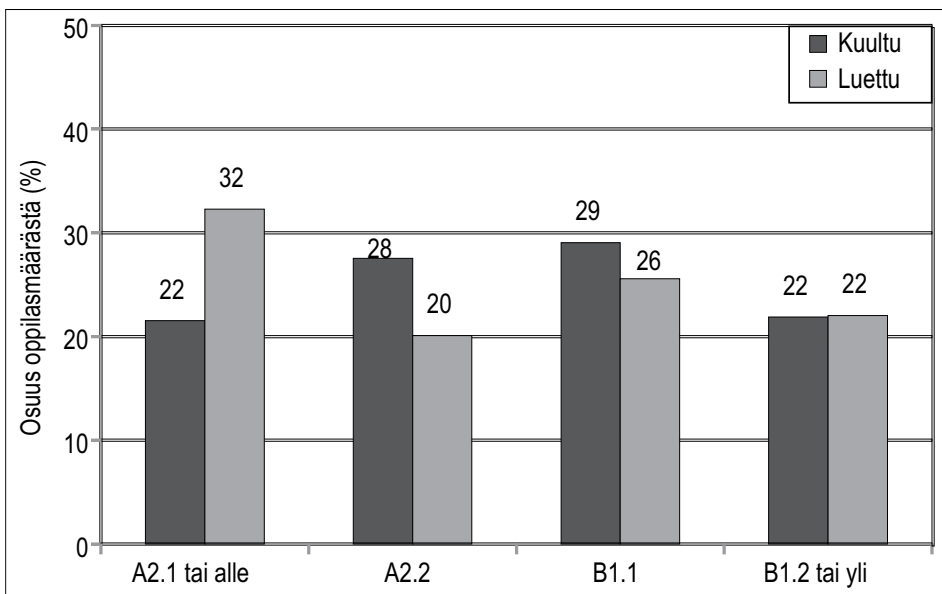


Kuvio 4. A-ruotsin luetun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuuden jakauma

A-ruotsin otokseen päätyneistä runsaasta 1 600 oppilaasta 25 opiskeli ruotsia erityisluokalla tai pienryhmässä. Yleisopetuksen ryhmässä opiskelevien oppilaiden kuullun ymmärtämistaitoa mitanneiden tehtävien keskimääräinen ratkaisuosuus oli 60 % ja luetun ymmärtämistaitoa mitanneiden 63 %. Pienryhmässä tai erityisluokalla ruotsia opiskelevien vastaavat ratkaisuosuudet olivat 56 % ja 53 %, mutta heidän vaikutuksensa kokonaistulokseen oli niin pieni, että ryhmää ei käsitellä erikseen.

Ymmärtämistaidot taitotasoina

Oppilaan katsottiin saavuttaneen tietyn taitotason silloin, kun hän oli ratkaissut vähintään 50 % kyseisen tason osioista ja kerännyt vähintään puolet tätä taitotasoa vastaavasta pistemäärästä. Oppilasaineistoon kohdennettu taitotasosijoittelu tuotti ymmärtämistaitojen osalta kuviossa 5 esitetyn tuloksen.



Kuvio 5. *Oppilaiden saavuttamat kuullun ja luetun ymmärtämisen tasot A-ruotsin aineistossa*

Enemmistö (51 %) ylitti kuullun ymmärtämisen tavoitetason A2.2 vähintään yhdellä tasolla, mikä osoitti opetussuunnitelman tavoitteet saavutetun **erinomaisesti**. Prosenttiosuudeltaan suurin taso oli B1.1, ja myös vielä ylempällä tasolla B1.2 oli saman verran oppilaita kuin tavoitetason alapuolella.

Luetun ymmärtämistaidon tavoitetasoon ylsi 20 % oppilaista ja sen ylitti yhdellä tai useammalla tasoaskelmalla 48 % oppilaista, mikä osoitti tavoitteet saavutetuiksi **hyvin**. Samalla tasoporrastuksella kuin kuullun ymmärtämisessä luetun tilanne oli kuitenkin erilainen. Prosenttiosuudeltaan suurimman tasoluokan muodostivat luetun tavoitetason alittajat. Seuraavaksi suurin prosenttiosuus oli tasolla B1.1, ja myös B1.2-tason saavuttaneita on enemmän kuin varsinaiselle tavoitetasolle A2.2 sijoittuneita. Tämä viittaa luetun ymmärtämistaidon lievään polarisoitumiseen aineistossa.

Puhuminen taitotasoina

Puhumistaitoa arvioitiin jokaisessa koulussa siten, että korkeintaan kahdeksan paria suoritti puhetehtävät, jotka tallennettiin dvd-levylle. Puhetehtävien suorittajia oli 859, ja heidän ruotsin kielen todistusarvosanojensa jakauma oli identtinen kaikkien arviointiin osallistuneiden oppilaiden ruotsin kielen arvosanajakauman kanssa.

Puhetehtävistä ensimmäinen oli monologinen kerrontatehtävä, jossa oppilaan piti esitellä itseään ja lähipiiriään kuvitteelliselle vaihto-oppilaalle, joka oli tulossa asumaan oppilaan kotiin. Kaksi seuraavaa tehtävää simuloivat arkitilanteita (sukulaisvierailu ja keskustelu opiskelusta ja ammatinvalinnasta). Viimeisessä keskustelutehtävässä suunniteltiin kotibileitä. Taulukkoon 16 on koottu puhumistehtävien ratkaisuosuudet eri taitotasolla tehtävittäin sekä neljän eri tehtävän yhteenlaskettuna taitotasona. Hyvän osaamisen (H8) tavoitetaso A.2.1 on tummennettu.

Taulukko 16. Puhetehtävissä saavutetut taitotasot prosentteina

Saavutettu taitotaso	Kerronta 1: Esittely	Arkitilanne 2: Sukulaisvierailu	Arkitilanne 3: Opiskelu ja työ	Tehtävä 4: Keskustelu	Puhetehtävät yhteensä
Alle A1.1	0,6	1,8	1,1	4,3	0,8
A1.1	1,5	2,0	4,5	4,3	3,0
A1.2	5,5	7,0	8,9	12,5	6,5
A1.3	12,9	13,0	14,2	14,1	13,3
A2.1	18,1	18,7	19,6	19,2	20,2
A2.2	21,4	21,1	22,0	17,0	22,2
B1.1	21,8	18,3	13,8	14,3	16,8
B1.2	11,1	11,5	10,8	8,9	10,9
B2.1 tai yli	7,1	6,6	5,1	5,5	6,1
Tavoitetason (H8) saavuttaneet (hyvät)	18,1	18,7	19,6	19,2	20,2
Tavoitetason (H8) alittaneet (tydyttävät)	20,5	23,8	28,7	35,2	23,6
Tavoitetason (H8) ylittäneet (erinomaiset)	61,4	57,5	51,7	45,7	56,0
Tavoitetaso (H8) saavutettiin	erinomaisesti	erinomaisesti	erinomaisesti	hyvin	erinomaisesti

Kaikkiaan 76 % oppilaista ylsi tavoitetasolle A2.1 tai sitä korkeammalle. Hyvän osaamisen tason ylitti 56 % vähintään yhdellä tasoaskelmalla, joten tavoitteet saavutettiin **erinomaisesti**. Parhaiten menestytettiin monologisessa kerrontatehtävässä, jonka sisällöt liittyivät oppilaan välittömään lähipiiriin. Puhetehtävistä vaativimmaksi osoittautui keskustelutehtävä Kotibileet, jossa tuli neuvotella kutsujen järjestelyistä. Tämä tehtävä oli aiottukin edellisiä vaativammaksi (laa-

tijaryhmän arvioima taso A2.2), mutta esikokeilun perusteella sitä helpotettiin tuntuvasti. Sujuva neuvottelu arkisestakin aiheesta edellyttää B-tasoista kielitaitoa, jolle kuitenkin yli viidesosa arvioiduista oppilasta ylisi. Puhetehtävät suoritettiin yli puolet oppilasjoukosta (51,2 %), joten tuloksia voidaan pitää varsin edustavina, sillä puhujat valittiin satunnaisesti.

Seuraavassa esitetään litteroituja näytteitä kerronta- ja arkitilannetehtävistä. Oppilaan, kotikunnan ja koulun nimet ym. tunnistetiedot on muutettu.

Näyte 1. (Tavoite H8 A2.1)

Huomautuksia merkinnöistä:

(.) tauko

(.), (...) pidempiä taukoja

#men# nauraan

[] päällekkäispuhunnan alku ja loppu

Ja heter Alex ja är (.) femton år gammal (.) ja bo in obo (.) ööö ja ha pappa o mamma (.) min pappa ä (.) ff-fjyrti fem år gammal o min (.) mamma ä femtio år gammal (.) jaa gå på Venevajan koulu (.) ööö (.) ja spela fotboll på sommaren o simma (.) på sommaren ((naurua))

Kerronta oli hyvin tyypillistä A2.1-tasoisien puhujan tuotosta: taukoja ja katkoksia oli paljon, samoin perusrakennevirheitä, mutta oppilas osasi kuvata lähipiiriään muutamin ymmärrettävin, lyhyin lausein.

Näyte 2. (Erinomainen B1.1)

Hej ja heter Helena o ja är femton år gammal o ja bor i Jomala (.) med min mamma o min syster o ja har en bror o pappa men di bor inte (.) med oss (.) o vi har också två kaniner o en marsvin (..) öö ja går (.) i Katulamppu skolan o ja ha tycker (.) ja ha tyckt att de en bra skola (.) öö näst next (.) nästa sommaren ja ska simma mycket o äta jordgubbar o jag ska också åka till Island o ja er (.) jätte (...) innostunut (..) öö ((yskii)) (.) jaa tycker om musik o art så jag hoppas att vi har mycket att (...) #inkomma# när vi ses (.) o ja hoppas vi ses snart (.) bejdå

Näytteen 2 puhuja osasi ylläpitää ymmärrettävää puhetta huolimatta pitemmissä jaksoissa esiintyvistä epäröinnistä. Puheessa esiintyi varsin laajaa jokapäiväistä sanastoa (marsvin, jordgubbar) ja erilaisia rakenteita tai ainakin sellaisten yrityksiä (ja ha tyckt att de en bra skola). Virheitäkin esiintyi, mutta ne häivähtivät vain harvoin ymmärtämistä. Piirteet luonnehtivat tasoa B1.1, jolle ylsi viidesosa puhetehtävien suorittajista.

Näyte 3. (Oppilas A: Tavoite H8 A2.1)

A: *hej välkommen till Göteborg*

B: *tack de ä jättekol (.) om (..) mm vi i Sverige*

A: *aaa (.) var din biljetter billiga*

B: *nej de va femtio kronor*

A: *((naurua)) aa (..) det er cool va ska vi göra i kvällen*

B: *öö vi ska spela på nätet o (.) gå köpa som cocacola*

A: *mm (..) ja ville att du ((naurua)) #göra# (.) göra på kafeet (...) {mm} gå shop*

B: *mm de är jätte bra (.) öö (.) ska vi göra till museet*

A: *aa (.) jättekol idé (.) hur ska vi gå från från (.) amm (..) till mm ((naurua)) #till sent#*

[#till s#]

B: *[vi ska] åka en buss*

Keskustelu oli pääosin ymmärrettävää, mutta varsinkin oppilaan B tuotos oli altis myös ymmärtämisongelmille. Molempien puhujien vapaassa puheessa esiintyi paljon virheitä. Puhuja A selviytyi kuitenkin yksinkertaisesta sosiaalisesta kohtaamisesta tavoitetason mukaisesti keskeisintä perussanastoa käyttäen.

Kirjoittaminen

Kirjoittamista mitattiin kahdella tehtävällä, joista lyhyempi (30–60 sanaa) oli kiitosviesti norjalaiselle perheelle ja pitempi (80–120 sanaa) kuvitteellinen juttu koulun verkkolehteen. Tehtävissä saavutetut taitotasot ilmenevät taulukosta 21.

Taulukko 17. Kirjoitustehtävissä saavutetut taitotasot prosentteina

Saavutettu taitotaso	Lyhyt kirjoitustehtävä: Kiitosviesti	Laaja kirjoitustehtävä: Tutorin palsta	Kirjoitustehtävät yhteensä (keskiarvo)
Alle A1.1	4,7	6,6	4,3
A1.1	7,3	7,8	7,0
A1.2	17,8	14,7	14,6
A1.3	17,9	18,8	17,8
A2.1	19,3	21,0	19,9
A2.2	16,2	15,6	17,7
B1.1	9,7	8,9	10,8
B1.2	4,3	3,7	4,6
B2.1 tai yli	2,7	3,0	3,3
Tavoitetason (H8) saavuttaneet (hyvät)	19,3	21	19,9
Tavoitetason (H8) alittaneet (tyydyttävät)	47,7	47,9	43,7
Tavoitetason (H8) ylittäneet (erinomaiset)	32,9	31,2	36,4
Tavoitetaso (H8) saavutettiin	hyvin	hyvin	hyvin

Taulukosta 17 ilmenee, että kirjoittamisen taitotasotavoitteet toteutuivat hyvin: Enemmistö eli 56 % oppilaista ylsi hyvän osaamisen tavoitetasolle A2.1 ylittämättä sitä, mutta vain 36 % oppilaista ylitti sen. 44 % ei saavuttanut opetussuunnitelman perusteissa asetettua tavoitetasoa. Sekä laajassa että lyhyessä kirjoitustehtävässä menestyttiin suunnilleen yhtä hyvin. Molemmat oli laadittu mittaamaan ensisijaisesti tavoitetasoa A2.1, mutta jo esikokeilussa saatiin myös huomattavasti tätä korkeampaa tasoa edustavia tuotoksia.

Seuraavassa esitetään litteroituja näytteitä kirjoitustehtävistä havainnollistamaan oppilaiden tuottamaa kieltä.

Näyte 1. Lyhyt kirjoitustehtävä (Tavoite H8 A2.1)

Hejsan! Det är mig, Santeri. Jag är hem ny. Jag tänkte jag skriver e-post till dig om det resa. Tack för hela familj när du gav hem för mig i Norge. Veckan var jätte roligt och jag vill inte glömma det. Ni är jätte glad och vänlig familj. Det roligast sak var att gå i Oslo. Jag tycker att du ska kom till Finland också, kanske nästa sommer. Hoppas vi ser nästa sommer!

Näytteen perusteella kirjoittaja selviytyi tehtäväksi annetusta rutiininomaisesta arkitilanteesta ymmärrettävästi tuottaen lyhyitä päälauseita tai rinnasteisia lauseita. Hän hallitsi konkreettia perussanastoa ja perusaikamuotoja, mutta teki myös toistuvasti virheitä niissä (du ska kom) sekä muissa taivutusmuodoissa.

Näyte 2. Lyhyt kirjoitustehtävä (Erinomainen B1.1–B1.2)

Hejsan familjen Åman! Hur är det med er? Det är jätte bra med mig! De här sex månader, jag var där har varit absolut toppen! Skulle önska mig att tiden inte hade gått så fort bara så att jag kunde stanna där ännu längre. Mest gillade jag när vi gick och äta vid ishavet och sedan gick och simmade också. Men alla dagarna hade varit nog bra. Jag hoppas verkligen att vi ska någon gång ses igen, typ här i Finland. Det finns många sevärdheter som ni kanske vill se. Såsom till exempel Domkyrkan och massa andra ;)

Kirjoittaja pystyi laatimaan ymmärrettävän, jonkin verran yksityiskohtaistakin arkitietoa välittävän tekstin tutusta aiheesta. Hallussa oli riittävä sanasto ja rakenteet, mutta teksteissä esiintyy muutamia perusrakennevirheitä (vi gick och äta) ja puhekielen muotoja.

Näyte 3. Laajempi kirjoitustehtävä (Tavoite H8 A2.1)

Hejsan lilla pojkar och flickor!

När du kommer till min skola, du måst int var arg! Min skola är jätte rolig. Det är lätt att plugga på högstadium. Du måste bara gör dina läxorna och lyssna på läraren, inget problem jag tycker! Men om du gör inte dina läxorna, skola är hårt till dej.

Mobning är int problem på min skola! Vi har inget skolkläder i skola. Du kan val dina kläder själv. Om du har poj- eller flickvänn måste du inte kyssa när lärarna kan såg.

Men jag vill bara säga till dej att lycka till och kämpa på skola, tack!

H. Tutor-Nisse-Jönsson (nimi muutettu)

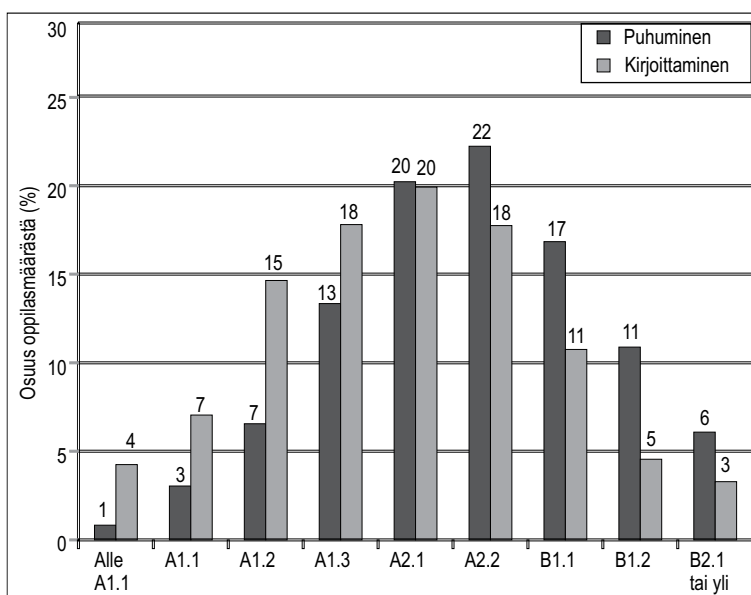
Kirjoittaja osasi laatia yksinkertaisen, luettelomaisen kuvauksen hyvin tutusta aiheesta käyttäen tavallisinta konkreettista sanastoa ja yksinkertaisia sidoskeinoja (men, om). Kaikkein yksinkertaisimmat sanat on kirjoitettu oikein, mutta tuoksessa esiintyy paljon virheitä perusasioissa, etenkin verbien käytössä.

Näyte 4. Laajempi kirjoitustehtävä (B1.2.)

Jag tycker att min skola är den bästa skola någon har någonsin sett. Man trivs bra här och lärarna är trevliga som är mycket viktigt. Det är också ganska fritt här och man behöver inte vara rädd av mobning för att det finns ingenting sådant här. Det är lät att skaffa nya kompisar eftersom alla är ganska likadana. Om du behöver hjälp med någonting så kan du bara gå fram till någon lärare och be henne/honom att förklara saker och grejer för dig som du inte förstår. De kommer säkert hjälpa dig spelar ingen roll vad saken handlar om. Här får du några tips från mig: om du är osäker av någonting eller du känner att du kan inte någonting just den där stunden, bli inte ledsen, alla kan inte skina lika mycket hela tiden, men håll inte saker som irriterar/får dig och bli sur, in i dig, det är inget bra val. Om du tror på dig själv, så kommer allting ordna sig. Det är bara plus att ha en bra självförtroende. :)

Näyte 4 osoittaa, että A-ruotsin oppimäärässä on mahdollista myös käytännössä edetä arkielämässä selviytymisen tasolle. Tuotoksen sanasto on monipuolista ja ilmaisu sujuvaa, eivätkä virheet hankaloita ymmärrettävyyttä.

Kuvio 6 havainnollistaa oppilaiden saavuttamat taitotasot A-ruotsin **puhumisen ja kirjoittamisen** tehtävissä. Opetussuunnitelman perusteissa molempien taitojen tavoitetasot ovat samat, mutta tämän arvioinnin perusteella otosoppi-laat puhuivat ruotsia paremmin kuin kirjoittivat. Puhumisen ja kirjoittamisen osuudet sijoittuvat tasoille eri tavoin: alemmissa taitotasoluokissa kirjoitettiin paremmin kuin puhuttiin, ylemmissä taas puhuttiin paremmin kuin kirjoitettiin. Tämä on luonnollista, koska puhumisessa saavutettiin kautta linjan korkeampia taitotasoja kuin kirjoittamisessa. Tuloksen tulkinnassa on pidettävä mielessä, että puhetehtävien suorittajia oli vain puolet kirjoitustehtävien suorittajien lukumäärästä, vaikka myös puhujat oli valittu satunnaisesti.



Kuvio 6. *Oppilaiden saavuttamat puhumisen ja kirjoittamisen taitotasot A-ruotsin aineistossa*

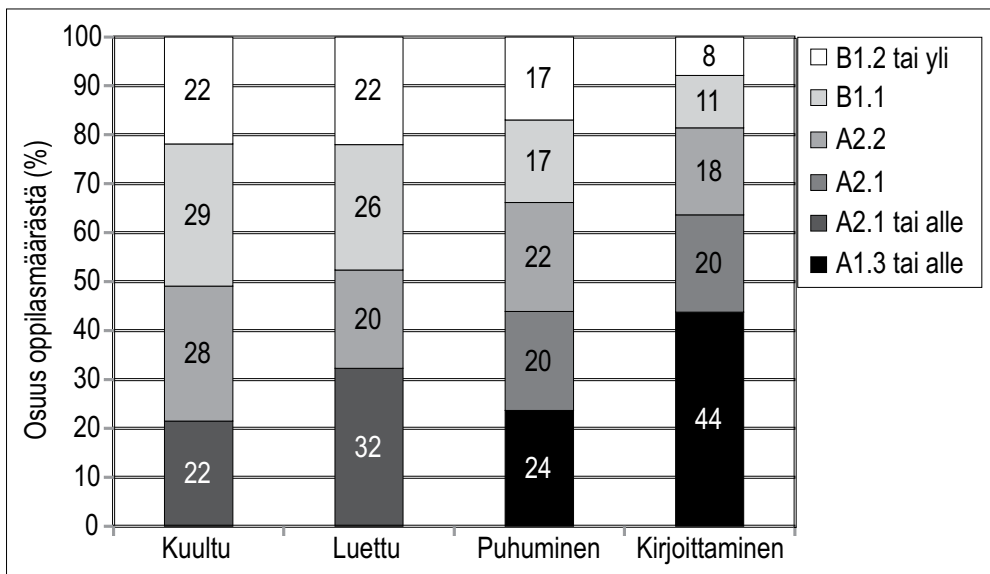
Jos verrataan eri osataitojen tuloksia opetussuunnitelman perusteiden tavoitekuvauksiin (Opetushallitus 2004, 118–119), kaikkien tavoitteiden voidaan katsoa toteutuneen **vähintään hyvin**, koska enemmistö oppilaista on päässyt hyvän osaamisen tavoitetasoon (taulukko 18). Kuullun ymmärtämisen tavoitetasoon saavutti 78 % oppilaista, ja luetun ymmärtämistaidon tavoitetasoon ylti 68 % oppilasta. Tuottamistaidoista puhumisen tavoitetasoon saavutti 75 % arvi-

oiduista oppilaista. **Kuullun ymmärtämisessä ja puhumisessa** enemmistö oppilaista ylitti hyvän osaamisen tason vähintään yhdellä tasoaskelmalla ja saavutti tavoitteet **erinomaisesti**. **Luetun ymmärtämisessä ja kirjoittamisessa** enemmistö sijoittui hyvän osaamisen tasolle, joten tavoitteet saavutettiin **hyvin**. Arvioinnin perusteella osataidoista vaativimmaksi osoittautui kirjoittaminen.

Taulukko 18. Oppilaiden sijoittuminen taitotasoille osataidoittain prosentteina

Taitotaso	Kuullun ymmärtäminen (n = 1679)	Luetun ymmärtäminen (n = 1679)	Puhuminen (n = 818)	Kirjoittaminen (n = 1617)
Alle A1.1			0,8	4,3
A1.1			3	7
A1.2			6,5	14,6
A1.3			13,3	17,8
A1.3 tai alle				
A2.1 tai alle	21,5	32,3		
A2.1			20,2	19,9
A2.2	27,5	20,1	22,2	17,7
B1.1	29,1	25,6	16,8	10,8
B1.2	21,9	22,0	10,9	4,6
B1.2 tai yli			6,1	3,3
Tavoitetason (H8) saavuttaneet (hyvät)	27,5	20,1	20,2	19,9
Tavoitetason (H8) alittaneet (tydyttävät)	21,5	32,3	23,6	43,7
Tavoitetason (H8) ylittäneet (erinomaiset)	51	47,6	56	36,4
Tavoite (H8) saavutettiin	erinomaisesti	hyvin	erinomaisesti	hyvin

Kuvio 7 havainnollistaa eri osataidoissa saavutetut taitotasot. Alimmalle eurooppalaiselle peruskielitaidon tasolle A1 eli suomalaisin opetussuunnitelmatermein ”Toimivan alkeiskielitaidon tasolle” jäi puhumisessa neljäsnes ja kirjoittamisessa jopa 45 % oppilaista. Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeita ja lyhyttä kerrontaa edustaville tasoille A2.1 ja A2.2 (eurooppalainen taso A2) sijoittui liki kolmannes (28 %) oppilaista kuullun ymmärtämisessä ja viidennes (20 %) luetun ymmärtämistaidossaan. Viidennes oppilaista puhui ja kirjoitti suomalaisin opetussuunnitelmatermein ”Peruskielitaidon alkuvaiheelle” ominaisella tavalla selviytyen kaikkein tavallisimmista arkitilanteista lyhyin viestein. ”Kehittyvän peruskielitaidon” tason A2.2 saavutti 22 % oppilaista puheessa ja 18 % kirjoittamisessa. Itsenäisen kielenkäyttäjän eurooppalaisen tason B1 saavutti hieman yli puolet (51 %) kuullun ymmärtämisessä ja hiukan vajaa puolet (48 %) luetun ymmärtämistaidossa. Heistä sujuvan peruskielitaidon suomalaiselle tasolle B1.2 yliti molemmissa taidoissa runsas viidennes (22 %). Puhumisessa arkielämässä selviytymistä kuvaaville B1-tasoille runsas kolmannes (34 %) ja kirjoittamisessa lähes joka viides (19 %).



Kuvio 7. Oppilaiden saavuttamat taitotasot osataidoittain

Kielitaidon neljää osataittoa tarkasteltiin vielä suhteessa toisiinsa ja todettiin niiden välisten korrelaatioiden vaihtelevan välillä (0,71–0,80; $p < 0,001$). Tämä merkitsee, että osataidot selittivät toistensa vaihtelusta 50–64 %. Voimakkain yhteys oli kuullun ja luetun ymmärtämisen ratkaisuosuuksien välillä (taulukko 19.)

Taulukko 19. Osataitojen keskinäiset korrelaatiot A-ruotsin aineistossa

	Luetun ratkaisuosuus	Kuullun ratkaisuosuus	Puhuminen
Kuullun ratkaisuosuus	0,80		
Puhuminen	0,71	0,71	
Kirjoittaminen	0,75	0,75	0,78

Otosoppilaiden kielitaidon profiilien tarkastelussa huomioitiin, että puhumisen tulokset perustuivat oppilasmäärään, joka oli noin puolet muita osaitoja mitanneiden tehtävien suorittajista (855 oppilasta 1 679 oppilaasta eli 51 %). Puhetehtävät suorittaneita verrattiin koko otosoppilasjoukkoon ja todettiin heidän pärjänneen muita osaitoja mitanneissa tehtävissä hiukan koko otosjoukkoa paremmin. Mutta koska erot olivat korkeintaan parin prosenttiyksikön luokkaa, jakaumat katsottiin riittävän yhteneviksi puhumisen osataidon tulosten rinnastamiseksi muiden osataitojen tuloksiin.

Kaikkien neljän osataidon arviointeihin osallistuneista 832 oppilaasta 409 eli lähes puolet (49 %) oppilaista ylsi hyvän osaamisen tasolle kaikissa osataidoissa. Taulukossa 21 esitetään, miten toinen puoli jakautui eri osataitojen hyvän osaamisen tavoitetasojen saavuttajiin ja missä järjestyksessä osataitojen tavoitteet tavallisimmin saavutettiin. 75 oppilasta (vajaa yksi prosentti kaikista osallistuneista) ei saavuttanut tavoitetasoa yhdessäkään osataidossa, 100 oppilasta (12 %) saavutti sen yhdessä osataidossa (useimmiten kuullun ymmärtämisessä), 113 oppilasta (14 %) pääsi tavoitetasoon kahdessa ja 135 oppilasta (15 %) kolmessa osataidossa.

Taulukko 20. Hyvän osaamisen tavoitetason saavuttaminen osataitoina ja niiden yhdistelminä

Osataito	Oppilaiden lukumäärä	Oppilaiden prosenttiosuus
Ei yhdessäkään osataidossa hyvää osaamista	75	9,0
Yksi hyvän osaamisen taitotaso saavutettu		
kuultu	44	5,3
luettu	18	2,2
puhuminen	33	4,0
kirjoittaminen	5	0,6
Yhteensä	100	
Kaksi hyvän osaamisen taitotasoa saavutettu		
kuultu ja luettu	34	4,1
kuultu ja puhuminen	47	5,6
luettu ja puhuminen	13	1,6
kuultu ja kirjoittaminen	4	0,5
luettu ja kirjoittaminen	5	0,6
puhuminen ja kirjoittaminen	10	1,2
Yhteensä	113	
Kolme hyvän osaamisen taitotasoa saavutettu		
kuultu, luettu ja puhuminen	68	8,1
kuultu, luettu ja kirjoittaminen	9	1,1
kuultu, puhuminen ja kirjoittaminen	43	5,2
luettu, puhuminen ja kirjoittaminen	15	1,8
Yhteensä	135	
Kaikki hyvän osaamisen taitotasot saavutettu	409	49,1
Yhteensä	832	100,0

Prosentuaalisesti useimmin se osataito, jonka tavoitetaso helpoimmin saavutettiin, oli kuullun ymmärtäminen (44 %). Useimmat kahden tavoitetason saavuttajat pääsivät tavoitteisiin kuullun ymmärtämisessä ja puhumisessa, useimmat kolmen saavuttajat näiden lisäksi vielä luetun ymmärtämisessä (68 %).

2.2.1.2 Oppilaiden taustatekijöiden yhteydet kielitaitoon

Ymmärtämistaidoissa tytöt menestyivät poikia paremmin. **Kuullun ymmärtämisen** tehtävissä poikien keskimääräinen ratkaisuosuus oli 52 % ja tyttöjen 64 %. Pojat saavuttivat kuullun ymmärtämisen taitotasotavoitteet **hyvin** ja tytöt **erinomaisesti**.

Luetun ymmärtämistehtävissä tyttöjen keskimääräinen ratkaisuprosentti (67 %) oli kymmenen prosenttiyksikköä korkeampi kuin poikien. Pojat saavuttivat luetun ymmärtämisen taitotasotavoitteet **hyvin** ja tytöt **erinomaisesti**.

Puhumisessa tavoitetason alapuolelle jäi vajaa kolmannes pojista ja harvempi kuin yksi viidestä työstä. Molemmat sukupuolet saavuttivat tavoitteet **erinomaisesti**, tytöt kuitenkin poikia vankemmin.

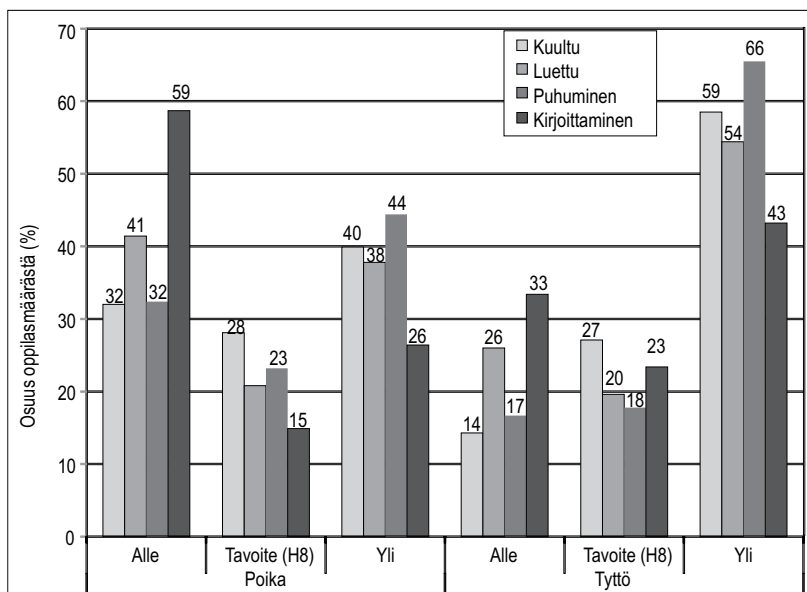
Kirjoitustehtävissä hyvän osaamistason saavutti 41 % pojista ja 67 % tytöistä. Pojat saavuttivat hyvän osaamisen tason **tydyttävästi** ja tytöt **hyvin**. Sukupuolten välinen vaihtelu oli suurempaa kirjoittamisessa kuin puhumisessa.

Oppilaiden suoriutuminen kielitaidon kaikissa osataidoissa parani vanhempien koulutustaustan myötä.

Lukioon aikovien tulokset olivat paremmat kuin ammatilliseen koulutukseen aikovien. Ruotsin opiskelu A1-oppimäärän mukaan liittyi parempiin tuloksiin kaikilla kielitaidon alueilla. Hyvän osaamisen tason saavuttivat osataidosta riippuen arvostuksen 7 tai 8 haltijat. Oppimistulokset kaikissa kielellisissä osataidoissa olivat paremmat niillä, jotka käyttivät läksyjen tekoon korkeintaan puoli tuntia ennen seuraavan ruotsin kielen oppituntia kuin niillä, jotka jättivät läksynsä tekemättä.

Sukupuoli ja kielitaito

Kuvio on 8 on koostettu tyttöjen ja poikien menestyminen arviointitehtävissä osataidoittain. Siitä ilmenee, kuinka suuri osuus oppilaista on alittanut kyseisen osataidon hyvän osaamisen tason, kuinka suuri osuus saavuttanut sen (mutta ei ylittänyt) ja kuinka suuri osuus ylittänyt tavoitetason yhdellä tai useammalla tasoaskelmalla.



Kuvio 8. Tavoitetason alittajat, saavuttajat ja ylittäjät eri osataidoissa sukupuolittain

Kuullun ymmärtämisessä hyvän osaamisen tavoitetasoon A2.2 ylsi 28 % pojista ja 27 % tytöistä. Pojista 40 % pääsi tasolle B1.1 tai korkeammalle, tytöistä hieman yli 59 %. Tyttöjen osalta kuullun ymmärtämisen tasotavoite täyttyi **erinomaisesti**, poikien osalta **hyvin**.

Kuullun ymmärtämistehtävissä poikien keskimääräinen ratkaisuosuus oli 52 % ja tyttöjen 64 % eli keskimääräinen ero tyttöjen hyväksi oli 12 prosenttiyksikköä. Tämä ero oli tilastollisesti merkitsevä ja käytännössäkin kohtalainen ($p < 0,001$; $d = 0,60$).

Taitotasoittain tarkastellen luetun **ymmärtämisen** hyvän osaamisen tavoitetasolle A2.2 sijoittui pojista vajaa puolet (21 %) ja tytöistä viidesosa (20 %). Tavoitetason alitti 41 % pojista ja 26 % tytöistä. Enemmistö tytöistä (54 %) pääsi vähintään taitotasolle B1.1, pojista 38 %. Tyttöjen osalta luetun ymmärtämisen tasotavoite täyttyi **erinomaisesti**, poikien osalta **hyvin**.

Luetun ymmärtämistehtävissä tyttöjen keskimääräinen ratkaisuosuus (67 %) oli kymmenen prosenttiyksikköä korkeampi kuin poikien ($p < 0,001$; $d = 0,55$). Myös tämä ero oli käytännössä kohtalainen, ja tyttöjen ja poikien välinen ero tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$).

Sukupuolten väliset erot olivat selkeät myös tuottamistaidoissa. **Puhumisen** hyvän osaamisen tavoitetasolle A2.1 sijoittui 23 % pojista ja 18 % tytöistä. Tavoit-

tetason alapuolelle jäi vajaa kolmannes pojista ja harvempi kuin yksi viidestä tytöstä. Tytöt menestyivät puhumisessa **erinomaisesti**, sillä kaksi kolmannesta heistä (66 %) ylitti hyvän osaamisen tason vähintään yhdellä tasoaskelmalla. Poikien puhumisen tavoitteet toteutuivat **hyvin**, sillä enemmistö sijoittui tavoitetasolle. Tytöistä runsas viidennes (23 %) ylsi vähintään taitotasolle B1.2, mutta pojista vain joka kymmenes. Pojista noin 16 prosenttia jäi taitotasolle A1.2 tai sen alapuolelle, tytöistä puolestaan hieman alle 6 prosenttia. Tyttöjen ja poikien välinen ero suullisessa taidossa oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$).

Tehtäväkohtaiset erot sukupuolten välillä myötäilivät koko aineistossa havaittuja eroja: helpoimmaksi sekä pojille että tytöille osoittautui monologinen kerrontatehtävä ja vaativimmaksi keskustelutehtävä, josta enää puolet pojista selviytyi tavoitetasoisesti. Tytöistä kuitenkin kolme neljäsosaa osoitti tehtävässä hyvää osaamista.

Kirjoitustehtävissä (yhdistetty lyhyt ja laaja tehtävä) keskimäärin 56 % oppilaista saavutti tai ylitti hyvän osaamisen tason A2.1. Pojista sen saavutti vain 41 %, tytöistä puolestaan 66 %. Koska enemmistö pojista jäi tavoitetason alapuolelle, heidän voidaan katsoa saavuttaneen kirjoittamisen opetussuunnitelmataavoitteet **tydyttävästi**. Tyttöjen enemmistö taas sijoittui hyvän osaamisen tasolle, joten he saavuttivat tavoitteet **hyvin**. Tyttöjen ja poikien välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$). Yksityiskohtaisempi tarkastelu paljastaa, että pojat sijoituivat tilastollisesti merkitsevästi useammin taitotasolle A1.2 tai sen alapuolelle. Tytöt puolestaan sijoituivat poikia useammin taitotasolle A2.1–B1.1. Sukupuolten välinen vaihtelu oli suurempaa kirjoittamisessa kuin puhumisessa

Vanhempien koulutustausta ja oppilaiden kielitaito

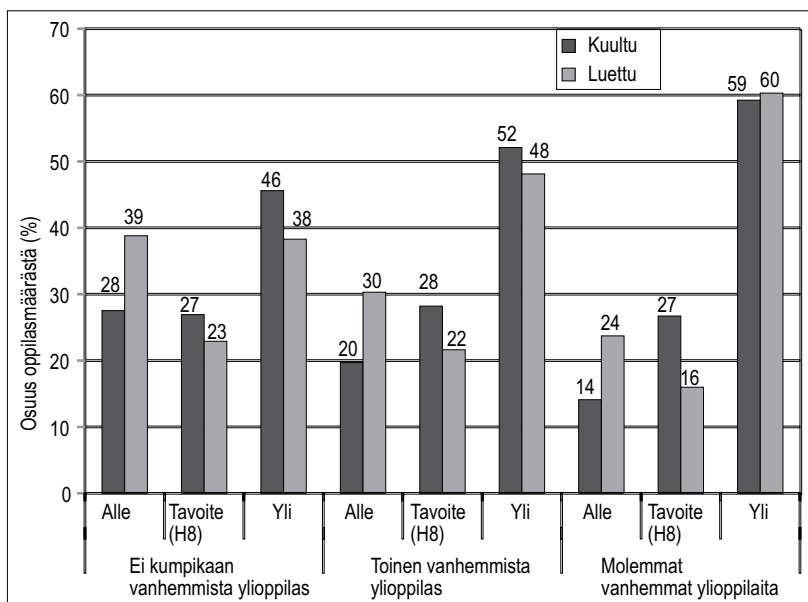
Kuullun ymmärtämisen tavoitetason saavuttamisesta havaittiin, että jos kumpikaan vanhemmista ei ollut ylioppilas, niin 27 % oppilaista saavutti tavoitetason A2.2 ja 46 % ylitti sen (kuvio 9). Jos toinen vanhemmista oli ylioppilas, tavoitetason saavutti 28 % ja 52 % ylitti sen. Kahden ylioppilasvanhemman lapsista tavoitetason saavutti 27 % ja ylitti 59 %, ja heistä runsas neljännes (28 %) ylsi taitotasoon B1.2, jonne ei-ylioppilaiden lapsista ylsi vain vajaa viidennes (19 %). Ei-ylioppilasvanhempien lapset saavuttivat kuullun ymmärtämisen tavoitteet **hyvin**, yhden ja kahden ylioppilasvanhemman lapset **erinomaisesti**. Vanhempien koulutustaustan ja kuullun ymmärtämistäidon välinen yhteys oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$).

Jos kumpikaan vanhemmista ei ollut ylioppilas, kuullun ymmärtämistehtävien keskimääräinen ratkaisuosuus oli 56 %. Jos toinen vanhemmista oli ylioppilas,

oppilas ratkaisi kuullun tehtävistä keskimäärin 61 %, ja jos molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, oppilaan keskimääräinen ratkaisuosuus oli 65 %. Ratkaisuosuus kasvoi siis tasaisesti vanhempien koulutuksen myötä ja yhteys oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$), samoin kaikkien ryhmien keskinäiset erot.

Jos kumpikaan vanhemmista ei ollut ylioppilas, 23 % oppilaista saavutti **luetun ymmärtämisen** hyvän osaamisen tason (kuvio 9) ja 38 % ylitti sen. Jos toinen vanhemmista oli ylioppilas, tavoitetasolle sijoittui 22 % ja sen ylitti 48 %. Kahden ylioppilasvanhemman lapsista tavoitetasoon saavutti 16 % ja sen ylitti 60 %. Lähes joka kolmas (30 %) oppilas ylisi taitotasoon B1.2. Ei-ylioppilasvanhempien ja yhden ylioppilasvanhemman lapset saavuttivat luetun ymmärtämisen tavoitteet **hyvin**, kahden ylioppilasvanhemman lapset **erinomaisesti**. Vanhempien koulutustaustan ja luetun ymmärtämistaidon välinen yhteys oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$).

Luetun ymmärtämistehtävien keskimääräinen ratkaisuosuus oli 58 %, jos kumpikaan vanhemmista ei ollut ylioppilas. Jos toinen vanhemmista oli ylioppilas, oppilas ratkaisi luetun ymmärtämistehtävistä keskimäärin 64 %, ja jos molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, oppilaan keskimääräinen ratkaisuosuus oli 69 %. Ratkaisuosuus kasvoi siis tasaisesti vanhempien koulutuksen mukaan. Ryhmien väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$).



Kuvio 9. Vanhempien koulutustausta ja vastaanottamistaitojen tavoitetasojen (H8) alittajat, saavuttajat ja ylittäjät

Vanhempien koulutustaustan ja oppilaan tuottamistaitojen välinen yhteys oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$). **Puhumisen** osalta havaittiin, että jos kumpikaan vanhemmista ei ollut ylioppilas, hyvän osaamisen tavoitetasolle A2.1 sijoittui 21 % ja sen ylitti 47 % oppilaista (kuvio 10). Jos toinen vanhemmista oli ylioppilas, tavoitetasolle sijoittui 21 % ja sen ylitti 57 %. Jos molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, tavoitetasolle sijoittui 19 % oppilaista ja sen ylitti 68 % ja heistä 42 % ylsi vähintään tasolle B1.1. Niistä oppilaista, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas, jäi taitotasolle A1.1 tai sen alle noin yksi oppilas neljästätoista (7 %). Vähintään yhden ylioppilasvanhemman lapsista alimmalle taitotasolle jäi alle kaksi prosenttia eli vähemmän kuin yksi oppilas viidestäkymmenestä.

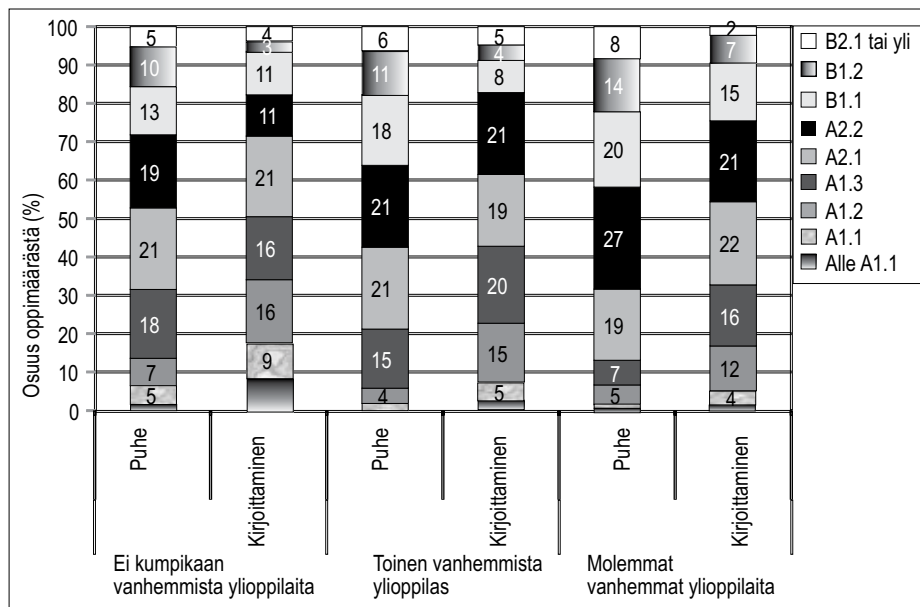
Ei-ylioppilasvanhempien lapset saavuttivat puhumisen tavoitteet **hyvin**. Ne, joiden vanhemmista toinen tai molemmat olivat ylioppilaita, yltyivät tavoitteisiin **erinomaisesti**. Vanhempien koulutustaustan ja puhumisen taitotason välinen yhteys oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$).

Kirjoitustehtävien osalta tulokset olivat samansuuntaisia kuin puhumisessa (kuvio 10). Jos kumpikaan vanhemmista ei ollut ylioppilas, hyvän osaamisen tavoitetasoon A2.1 pääsi 21 % ja sen ylitti 29 % oppilaista. Jos toinen vanhemmista oli ylioppilas, tavoitteeseen yltyi 19 % ja sen ylitti 38 %. Molempien vanhempien ollessa ylioppilaita tavoitetasolle sijoittui 22 % ja sen yläpuolelle 46 % oppilaista. Niistä oppilaista, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas, taitotasolle A1.1 tai sen alle jäi lähes joka viides (18 %). Jos toinen vanhemmista oli ylioppilas, alimmalle taitotasolle jäi seitsemän prosenttia, ja jos molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, enää vain noin yksi oppilas kahdestakymmenestä (5 %) jäi alimmalle tasolle.

Jos kumpikaan vanhemmista ei ollut ylioppilas, kirjoittamisen tavoitteet saavutettiin **tydyttävästi** (hiukan vajaa puolet pääsi tavoitetasoon). Ne, joiden vanhemmista toinen tai molemmat olivat ylioppilaita, saavuttivat kirjoittamisen tavoitteet **hyvin** (yli puolet pääsi tavoitetasoon, mutta ei sen yli). Vanhempien koulutustaustan ja taitotason välinen yhteys oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$).

Yhteenvedon voidaan todeta, että oppilaiden suoriutuminen kielitaidon kaikissa osataidoissa parani vanhempien suorittaman ylioppilastutkinnon myötä (kuvio 10). Erojen suuruus kuitenkin vaihteli osataidoittain. Kuullun ymmärtämisessä erot olivat pienimmät, ja ratkaisusuosuus korkein. Kuullun ymmärtämisen ratkaisusuosuus kasvoi portaittain keskimäärin 4 % yhtä vanhempien koulutustaustaluokkaa kohden. Luetun ymmärtämistaidon erot olivat suuremmat yhden ja kahden ylioppilaan lasten välillä (noin 11 %) kuin yhden ylioppilaan

ja ei-ylioppilaiden lasten välillä (noin 5 %). Puhumisen tulos parani noin kymmenen prosenttia kutakin vanhempien koulutustaustaluokkaa kohden. Taidossa kirjoittaa ruotsia kahden ylioppilasvanhemman lapset päihittävät molemmat muut ryhmät runsaan kymmenen prosentin erolla jo yhden ylioppilaan lapsiin ja lähes 20 prosentin erolla ei-ylioppilaiden lapsiin nähden.



Kuvio 10. Vanhempien koulutustausta ja tuottamistaitojen tasot

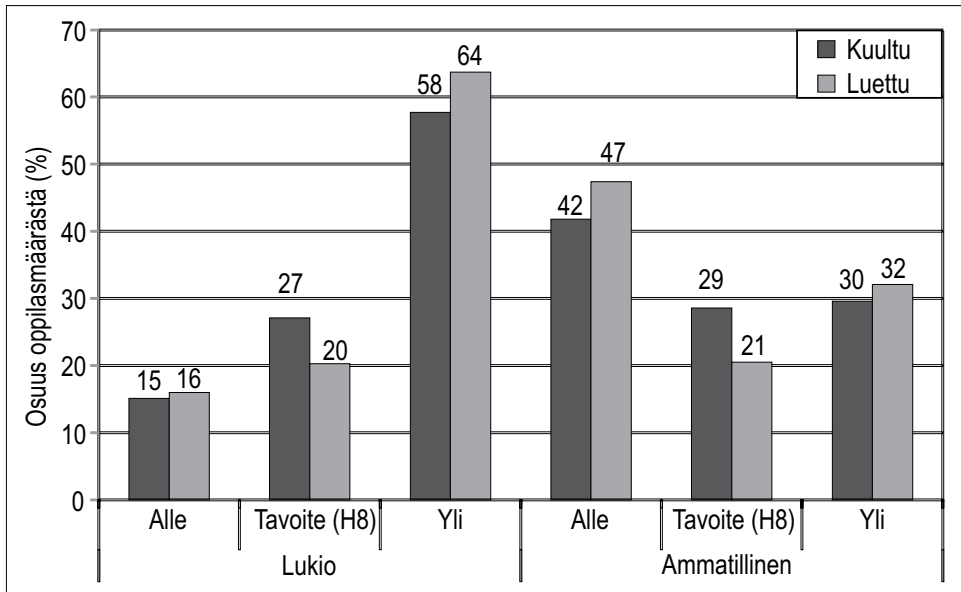
Jatko-opintosuunnitelmat ja kielitaito

Kielitaidon osataitojen jakautumista jatko-opintosuunnitelmien mukaan havainnollistaa kuvio 11.

Kuullun ymmärtämisessä hyvän osaamisen tavoitetason saavutti tai ylitti 85 % lukioon aikovista ja 58 % ammatilliseen koulutukseen aikovista. Tavoitetason alittajia lukioon aikovista oli 15 % mutta ammatilliseen koulutukseen suuntautuvista peräti 42 %. Lukioon aikovista runsas puolet (58 %) ylisi taitotasolle B1.1 tai korkeammalle, ammatilliseen koulutukseen aikovista puolestaan vain hieman alle kolmannes (30 %). Lukioon aikovat saavuttivat kuullun tavoitteet erinomaisesti ja ammatilliseen koulutukseen aikovat hyvin. Myös taitotasoin tarkasteluna ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$).

Luetun ymmärtämisessä hyvän osaamisen tavoitetason saavutti tai ylitti 84 % lukioon aikovista ja 53 % ammatilliseen koulutukseen aikovista. Tavoitetason

alittajia lukioon aikovista oli 16 % mutta ammatilliseen koulutukseen suuntautuvista lähes puolet (47 %). Lukioon aikovista lähes kaksi kolmesta (64 %) ylsi taitotasolle B1.1 tai korkeammalle, ammatilliseen koulutukseen aikovista puolestaan vain vajaa kolmannes (32 %). Tämäkin ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$).



Kuvio 11. Hyvän osaamisen tason alittajat, saavuttajat ja ylittäjät jatko-opintosuunnitelmien mukaan

Kuullun ymmärtämistehtävissä ensisijaisesti lukioon aikovien ratkaisuosuus (63 %) oli lähes 16 prosenttiyksikköä korkeampi kuin niiden, jotka aikovat hakeutua ammatilliseen koulutukseen (47 %). Ero oli tilastollisesti merkitsevä ja käytännössäkin kohtalainen ($p < 0,001$; $d = 0,78$).

Luetun ymmärtämistehtävissä ensisijaisesti lukioon aikovien ratkaisuosuus (68 %) oli lähes 20 prosenttiyksikköä korkeampi kuin niiden, jotka aikovat hakeutua ammatilliseen koulutukseen (48 %). Tämä suuri ero oli myös tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$, $d = 1,03$).

Puhumisessa hyvän osaamisen tason A2.1 saavutti 20 % ensisijaisesti lukioon aikovista ja 64 % heistä ylitti sen. Lähes joka kolmas (31 %) lukioon aikova sijoittui eurooppalaiselle B1-tasolle ja noin seitsemän prosenttia aina tasolle B2 saakka. Ammatilliseen koulutukseen hakeutuvista 21 % ylsi tavoitetasoon ja 32 % sitä korkeammalle. Tavoitetason alittajia ammatilliseen suuntautuvista oli 47 % eli lähes puolet. Lukioon aikovista vain joka kuudes (16 %) alitti tavoite-

tason. Lukioon aikovat saavuttivat puhumisen tavoitteet erinomaisesti ja ammatilliseen koulutukseen aikovat hyvin. Jatko-opintosuuntautuneisuuden mukaiset erot puhumisessa olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$).

Ensisijaisesti lukioon aikovista 22 % saavutti **kirjoittamisen** hyvän osaamisen tason A2.1 ja sen ylitti 43 %. Lähes joka viides heistä (19 %) sijoittui eurooppalaiselle B1-tasolle ja runsas kolme prosenttia aina tasolle B2 saakka. Ammatilliseen koulutukseen hakeutuvista 13 % prosenttia ylsi tavoitetasoon ja sitä korkeammalle 16 %. Tavoitetasoa alittajia ammatilliseen suuntautuvista oli enemmän kuin kaksi kolmesta (71 %). Lukioon aikovista noin yksi kolmesta (35 %) alitti tavoitetasoa. Lukioon aikovat saavuttivat kirjoittamisen tavoitteet hyvin, mutta ammatilliseen aikovista oppilasta yli puolet (54 %) jäi vähintään kaksi tasoaskelmaa hyvän osaamisen tason alle (korkeintaan tasolle A1.2) eli saavuttivat kirjoittamisen tavoitteet vain heikosti. Myös kirjoitustaidon ja jatko-opintosuuntautuneisuuden osalta erot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$).

Ruotsin kielen oppimäärä ja kielitaito

Ruotsia ensimmäisenä A1-kielenä lukeneista 83 % saavutti tai ylitti **kuullun ymmärtämisen** hyvän osaamisen tavoitetasoa A2.2 ja ruotsia A2-kielenä opiskelleista 78 %. A1-oppilaista tavoitetasolle sijoittui 17 % ja sen ylitti 66 %. A2-oppimäärän mukaan ruotsia lukeneista 29 % sijoittui hyvän osaamisen tasolle ja 50 % ylitti sen. A1-oppimäärän mukaan opiskelleet saavuttivat tavoitteet **erinomaisesti** ja A2-oppimäärän oppilaat **hyvin**. Ryhmien välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$). Taitotasotarkastelun tuloksia oppimäärän suunnassa havainnollistaa kuvio 12.

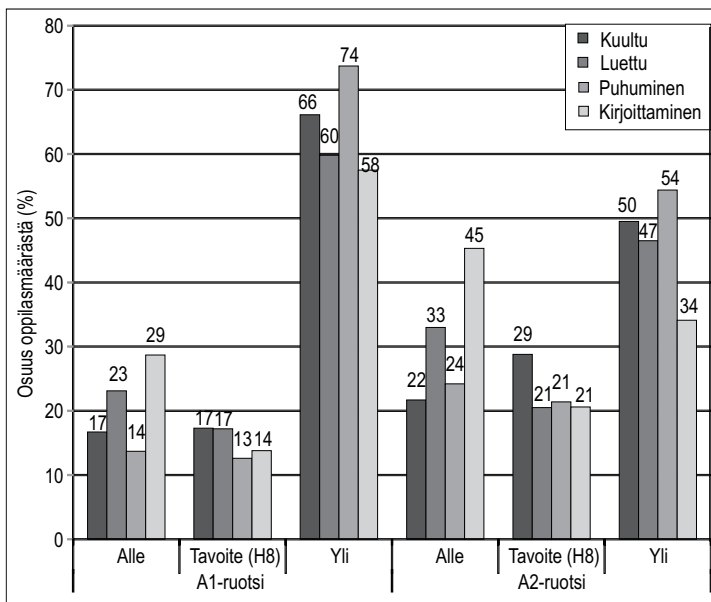
Jos ensimmäinen A-kieli oli ruotsi, **luetun ymmärtämisen** hyvän osaamisen tavoitetasolle A2.2 sijoittui 17 % ja sen ylitti 60 % oppilaista. Ruotsin A2-oppimäärässä tavoitetasoa ylitti 21 % ja sen ylitti 47 %. A1-oppimäärän mukaan opiskelleet saavuttivat tavoitteet **erinomaisesti** ja A2-oppilaat **hyvin**. Ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ($p < 0,01$). Opiskelun varhaisempi aloitusajankohda ja sen mukanaan tuoma tuntimäärän lisäys antoivat merkittävän edun luetun ymmärtämistaidon kehittymiselle perusopetuksen päättövaiheeseen mennessä.

Ratkaisuosuuden mukaan tarkasteltuna havaitaan, että **kuullun ymmärtämistehtävien** keskimääräinen ratkaisuosuus ruotsia A1-oppimäärän mukaan opiskelleilla oli 68 %, A2-oppimäärässä se oli 58 %. Ero oli tilastollisesti merkitsevä mutta käytännössä pieni ($p < 0,001$; $d = 0,49$).

Luetun ymmärtämistehtävien keskimääräinen ratkaisuosuus A1-oppimäärän mukaan opiskelleilla oli 70 %, A2-oppimäärässä 62 %. Ero oli tilastollisesti merkitsevä, mutta käytännössä pieni ($p < 0,001$; $d = 0,40$).

Ruotsin oppimäärä ja **taito puhua ruotsia** olivat myös tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0,01$) yhteydessä toisiinsa. Jos ruotsi oli ensimmäinen A-kieli, niin 13 % ylsi tavoitetasoon A2.1 ja lähes kolme neljäsosaa (74 %) vähintään taitotasolle A2.2. Ruotsin A2-oppimäärän mukaan opiskelleista tavoitetasoon pääsi 21 % ja sen ylitti 54 % oppilaista. Vähintään B1.1 -tasolle ylsi A1-oppilaista runsas puolet (55 %) ja A2-ruotsia opiskelleista vajaa 32 %. Molempia oppimääriä opiskelleet saavuttivat tavoitteet **erinomaisesti**, mutta A1-oppimäärän mukaan opiskelleet paremmin.

Myös **kirjoittamisen** ja ruotsin oppimäärän välinen yhteys oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$). Jos ruotsi oli ensimmäinen A-kieli, niin 14 % saavutti hyvän osaamisen tason A2.1 ja 58 % ylitti sen. B1-tasolle A1-ruotsin opiskelijoista pääsi noin neljä kymmenestä (38 %). Ruotsia A2-oppimäärän mukaan opiskelleista tavoitetasoon pääsi 21 %, sen ylitti 34 % oppilaista ja vähintään B1.1 -tasolle ylsi noin joka kuudes (16 %) oppilaista. A1-oppimäärän oppilaat saavuttivat kirjoittamisen tavoitteet **erinomaisesti**, A2-oppilaat **hyvin**.

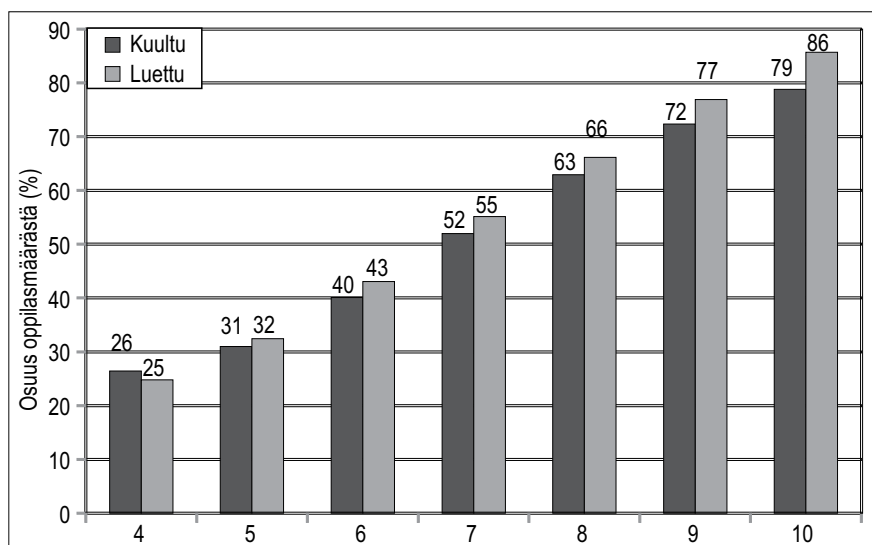


Kuvio 12. Tavoitetason (H8) alittajat ja ylittäjät ruotsin oppimäärän mukaan prosentteina

Kaiken kaikkiaan havaittiin, että ruotsin opiskelu A1-oppimäärän mukaan liittyi parempiin tuloksiin kaikissa osataidoissa.

Ruotsin kielen arvosana ja kielitaito

Kuullun ja luetun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuudet kohenivat kouluarvosanojen myötä (kuvio 13). Kuullun ratkaisuosuuden ja ruotsin kielen kouluarvosanan välinen korrelaatiokerroin oli 0,63 ($p < 0,001$, selitysaste 40 %). Luetun ratkaisuosuuden korrelaatio ruotsin kielen viimeiseen kouluarvosanaan oli varsin korkea ($r = 0,70$; $p < 0,001$; selitysaste 49 %). Korrelaatio äidinkielen arvosanaan oli 0,51 ja matematiikan arvosanaan 0,45.



Kuvio 13. A-ruotsin kuullun ja luetun ymmärtämisen keskimääräiset ratkaisuosuudet eri arvosanatasoilla

Taitotasoittain tarkastellen eri arvosanan saaneet oppilaat olivat saavuttaneet **kuullun ymmärtämisen** hyvän osaamisen tavoitetason seuraavasti:

4–6 tyydyttävästi

7 hyvin

8–10 erinomaisesti.

Luetun ymmärtämisen hyvän osaamisen tavoitetaso saavutettiin eri arvosaluokissa seuraavasti:

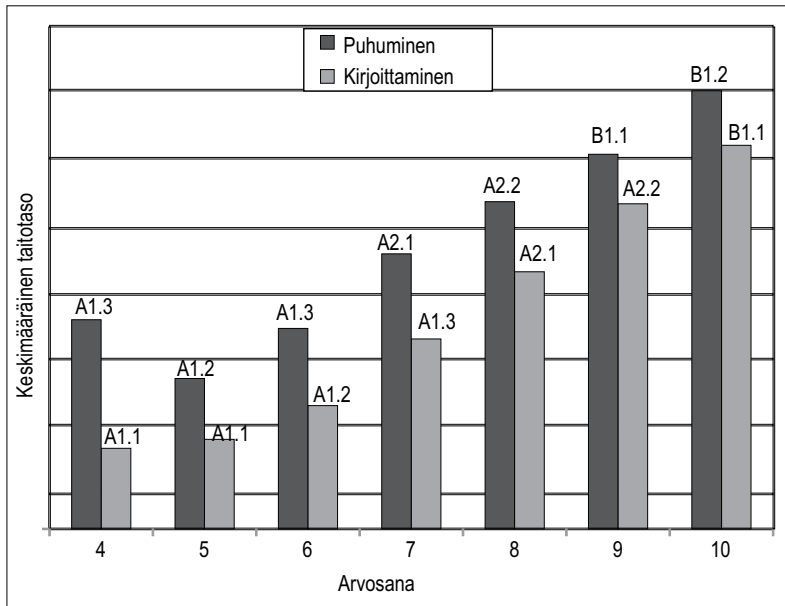
4–5 heikosti (yli 80 % oppilaista alitti hyvän osaamisen kahdella tasolla)

6 tyydyttävästi

7–8 hyvin

9–10 erinomaisesti.

Arviointitehtävissä saavutetun taitotason ja kouluarvosanan välinen yhteys säilyi myös tuottamistaidoissa. Puhetehtävissä menestymisen jakautuminen arvosanoittain ilmenee kuviosta 14.



Kuvio 14. Taito puhua ja kirjoittaa ruotsia eri arvosanatasoilla

Hylätyn arvosanan saaneet, joita aineistossa oli tosin vain 10 (0,6 %), selviytyivät puhumisen tehtävistä jopa paremmin kuin arvosanan 6 saaneet oppilaat ja päihittivät arvosanan 5 saaneet oppilaat lähes yhdellä taitotasolla. Arvosanan 4–6 saaneet oppilaat jäivät kuitenkin selvästi hyvän osaamisen tavoitetason alapuolelle. Arvosanan 7 saaneet oppilaat ylsivät jo puhumiselle asetettuun hyvän osaamisen tasoon ja kahdeksikon oppilaat ylittivät sen selkeästi. Kiitettävän arvosanan (9) haltijat osoittivat puhetehtävissä keskimäärin kaksi taitotasoa parempaa osaamista kuin tavoitetaso, ja erinomaisen (10) kouluarvosanan saaneista selkeästi yli puolet (59 %) ylsi tasolle B1.2. Kaiken kaikkiaan puhumisen tavoitteet saavutettiin eri arvosanaluokissa seuraavasti:

4–6 tyydyttävästi

7 hyvin

8–10 erinomaisesti.

Kirjoitustehtävissä osoitetut taitotasot olivat kauttaaltaan puhumisen taitoja alhaisempia. Heikon ja välttävän (arvosanat 4 ja 5) kouluarvosanakseen saaneiden oppilaiden kirjoitustaidossa ei ollut suurtakaan eroa, kun taas arvosanan

kuusi saaneet oppilaat menestyvät jo paremmin. Kirjoittamisessa hyvän osaamisen tason saavuttivat vasta kahdeksikon oppilaat (yli 51 %) oppilaista. Arvosanasta 6 eteenpäin kirjoittamisen taitotaso parani arvosanan myötä tasaisesti suunnilleen yhden taitotason arvosanaa kohden.

Kirjoittamisen tavoitteet saavutettiin eri arvosanaluokissa seuraavasti:
 4–5 heikosti (yli 80 % oppilaista alitti hyvän osaamisen kahdella tasolla)
 6 heikosti
 7 tyydyttävästi
 8 hyvin
 9–10 erinomaisesti.

Taulukko 21. Tavoitetason saavuttaminen eri osataidoissa arvosanoittain

Arvosana	Osataito			
	Kuultu	Luettu	Puhuminen	Kirjoittaminen
4	Ali	Ali	Ali	Ali
5				
6				
7	Tavoite	Tavoite	Tavoite	Tavoite
8	Yli	Yli	Yli	
9				
10				

Arvosanojen ja oppimistulosten rinnastus osoittaa ruotsin arvosanojen ilmentävän varsin luotettavasti kunkin kielitaidon osa-alueen hallintaa (taulukko 21). Lähes kaikki arvosanaryhmien väliset erot kuullun ymmärtämistehtävissä menestymisessä olivat tilastollisesti merkitseviä. Ainoastaan arvosanan 4 saaneet oppilaat eivät erottuneet osaamisen perusteella selkeästi arvosanan 5 ja 6 saaneista oppilaista, mikä saattaa johtua nelosten vähäisestä lukumäärästä aineistossa (10 oppilasta; 0,6 %). Luetun ymmärtämistaito myötäili arvosanajakaumaa vielä kuultuakin paremmin. Ainoastaan arvosanojen ja 4 ja 5 välillä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa. Tulokset tukevat osaltaan ruotsin kielen arvosanojen luotettavuutta kielitaidon osoittimina, vaikka arvosana ei opetussuunnitelman perusteiden mukaan perustukaan yksinomaan oppiaineen sisällön hallintaan.

Ruotsin kielen kouluarvosanan korrelaatio eri osa-alueisiin vaihteli välillä 0,63–0,70, mikä merkitsee, että tekijät selittävät toistensa vaihtelusta 40–49 %. (taulukko 22.)

Puhumisen taitotason ja ruotsin kielen kouluarvosanan välinen korrelaatiokerroin oli 0,65 ($p < 0,001$; selitysaste 42 %). Kirjoittamisen taitotason ja ruotsinkielen kouluarvosanan välinen yhteys oli myös selkeä ja tilastollisesti merkitsevä ($r = 0,68$; $p < 0,001$, selitysaste 47 %).

Taulukko 22. Ruotsin kielen arvosanan korrelaatio kielellisiin osataitoihin

Osataito	Korrelaatiokerroin	Selitysaste %
Kuullun ymmärtäminen (ratkaisuosuus)	0,63	40
Luetun ymmärtäminen (ratkaisuosuus)	0,70	50
Puhuminen (ka-taso)	0,65	42
Kirjoittaminen (ka-taso)	0,68	46

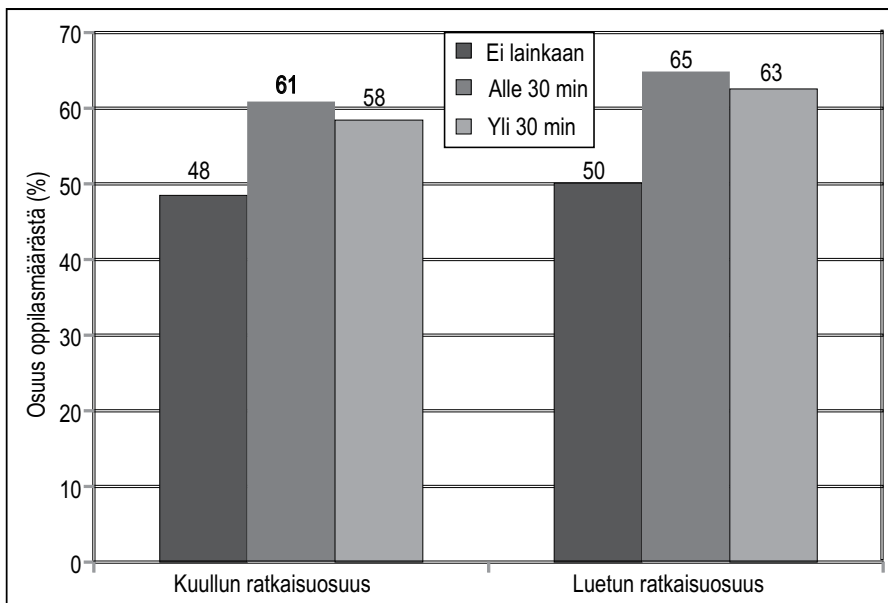
Lopuksi tarkastellaan, miten ne oppilaat, joilla viimeisin ruotsin kielen arvosanan oli hyvää osaamista edustava 8, suoriutuivat eri osataidoissa. Kuullun ymmärtämisessä hyvän osaamisen tasolle A2.2 ylti kolmannes oppilaista ja sen ylitti runsas puolet (55 %) oppilaista. Vain 12 % arvosanan kahdeksan saaneista oppilaista jäi kuullun ymmärtämisessä hyvän osaamisen tason alapuolelle. Luetun ymmärtämisessä saman tavoitetason alitti lähes neljännes (24 %) oppilaista. Saavuttajia oli 28 % ja ylittäjiä lähes puolet (49 %). Kahdeksikon saaneilla oppilailla oli siis ruotsin kielessä vankat ymmärtämistaidot. Puhumisen tavoitetason A2.1 saavuttajia kahdeksikon saaneista oppilaista oli vajaa neljännes (23 %) ja ylittäjiä 67 %. Vain noin joka kymmenes (11 %) kahdeksikon saaja ei saavuttanut puhumisessa hyvän osaamisen tasoa. Kahdeksikon saaneiden puhetaito oli suhteellisesti vielä ymmärtämistaitojakin vankempaa. Kirjoittamisessa hyvän osaamisen tason alitti runsas kolmannes (34 %), saavutti noin kolmannes (32 %) ja ylitti runsas kolmannes (34 %) kahdeksikon saajista. Kahdeksikon saajat alittivat näin ollen hyvän osaamisen tavoitteen useammin kirjoittamisessa kuin puhumisessa. Kaiken kaikkiaan arvosanaan 8 oli vaadittu hyvin vankkaa osaamista ja jopa hyvän osaamisen tason ylittämistä. Vaikuttaa myös siltä, että kirjallisten taitojen hyvää osaamista on pidetty ratkaisevana hyvän arvosanan saamiselle.

Ruotsin kielen läksyihin käytetty aika ja kielitaito

Tässä luvussa oppimistuloksia verrataan siihen, kuinka kauan aikaa oppilas ilmoitti käyttävänsä ruotsin kielen läksyihin. Mahdollisimman pitkän ajan kuluttaminen tehtävien parissa ei tietenkään ole itseisarvoinen oppimistavoite, mutta koska ajankäytöllä on aiemmissa arvioinneissa (esim. Summanen 2014) havaittu olevan yhteyksiä oppimistuloksiin, se otettiin mukaan myös tähän arviointiin oppilaan taustatekijänä.

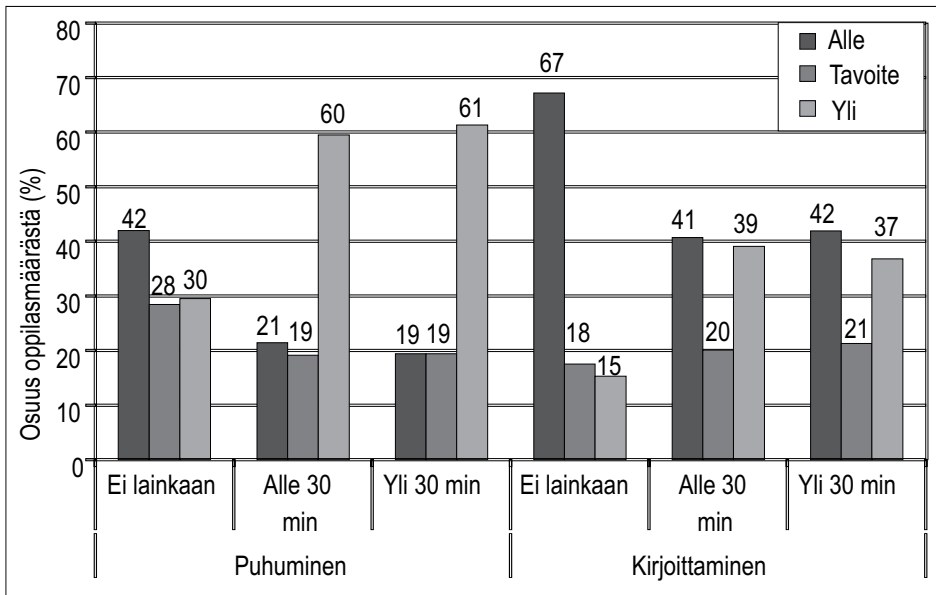
Ymmärtämistaitojen ratkaisuosuudet suhteessa ruotsin kielen läksyihin käytettyyn aikaan ilmenevät kuviosta 15. **Kuullun ymmärtämisessä** läksyjä tekemättömät suoriutuvat tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0,001$) heikommin kuin muut ryhmät. Sen sijaan eroa ei ollut niiden välillä, jotka ilmoittavat käyttävänsä läksyjen tekoon alle puoli tuntia ja niiden, jotka viettivät tehtävien parissa puolesta tunnista tuntiin.

Luetun ymmärtämistaidon yhteydet läksyjen tekoon käytettyyn aikaan olivat samanlaiset: Täydellinen tekemättömyys liittyi merkitsevästi heikompaan osaamiseen, mutta osaamisero ei ollut tilastollisesti merkitsevä niiden välillä, jotka käyttivät läksyihin alle tai yli puoli tuntia. Sekä kuullun että luetun ymmärtämisen taito vaihteli eniten läksyjä tekemättömien ryhmässä.



Kuvio 15. Läksyihin käytetty aika ja ymmärtämistehtävien ratkaisuosuus

Tuottamistaitojen yhteydet läksyjen tekoon käytettyyn aikaan olivat samansuuntaiset kuin ymmärtämistaitojen (kuvio 16). Ne oppilaat, jotka eivät käyttäneet lainkaan aikaa seuraavan tunnin läksyihin, suoriutuivat heikommin sekä puhumisen että kirjoittamisen tehtävistä. Puhetehtävissä läksyjä tekemättömät yltyivät keskimäärin lähelle hyvän osaamisen tavoitetasoa A2.1, mutta kirjoittamisessa läksyjä tekemättömät jäivät selkeästi alle tavoitetason eli tason A1.2 tuntumaan. Sen sijaan merkitsevää eroa ei ollut niiden oppilaiden välillä, jotka käyttivät läksyihinsä alle tai yli puoli tuntia.



Kuvio 16. Läksyjen tekoon käytetty aika ja tavoitetason (H8) saavuttaminen osataidoittain

Kotitehtävänsä jätti suorittamatta 15,7 % pojista ja 7,8 % tytöistä. Tytöistä 9,2 % ja pojista 6,5 % vietti ruotsin läksyjen parissa yli puoli tuntia.

2.2.1.3 A-ruotsin oppimisympäristön piirteet ja niiden yhteydet kielitaitoon

Alueellisesti parhaat tulokset saavutettiin kaikissa osataidoissa **Lounais-Suomen** alueella, jossa kaikkien muiden osataitojen paitsi kirjoittamisen tavoitteet toteutuivat erinomaisesti. Muiden alueiden keskinäinen järjestys vaihteli osataidoittain. **Kuntatyypeistä** ruotsin kielen kaikki osataidot olivat vahvimmat **taajamamaisissa** kunnissa.

Opettajien suosituimpia opetuskäytänteitä olivat oppilaiden parikeskustelujen kuuntelu ja palautteen antaminen ja keskustelu oppilaan kanssa tämän edistymisestä. Sen sijaan harvinaisia olivat sekä oppilas- että opettajavastausten perusteella vertaisarviointi ja kielisalkun tai oppimispäiväkirjan käyttö. Opettajat hankkivat melko paljon opetusmateriaalia internetistä, mutta ammatillisiin verkkokeskusteluihin osallistuminen oli harvinaista, samoin kerhotoiminta, kansainvälinen opettaja- ja oppilasvaihto ja kollegiaalinen palautteen anto. Opettajien ilmoittamissa arviointikäytänteissä painottuivat kirjalliset kokeet.

Opettajan pitempi työkokemus paransi oppilaiden taitoa puhua ja kirjoittaa ruotsia, mutta ei kuullun ja luetun ymmärtämistaitoja. Opettajan käytänteistä autenttisten työtapojen käyttö kohensi oppilaiden menestymistä luetun ymmärtämistehtävissä. Modernit toimintatavat opetuksessa paransivat luetun ja kuullun ymmärtämistä, ja opettajan ohjaama suullinen harjoittelu oppitunneilla paransi oppilaiden kaikkia kielellisiä osaitaitoja. Myös opettajien täydennyskoulutus paransi oppilaiden kaikkia kielellisiä osaitaitoja.

Mitä enemmän opettaja käytti opetuksessaan autenttisia työmuotoja, sitä enemmän oppilaat pitivät ruotsin kielestä ja kokivat sen hyödyllisemmäksi. Suullinen harjoittelu oppitunneilla edisti oppilaiden minäkäsitystä ruotsin osaajina, ruotsista pitämistä ja sen kokemista hyödylliseksi.

Koulun sijaintialue ja kielitaito

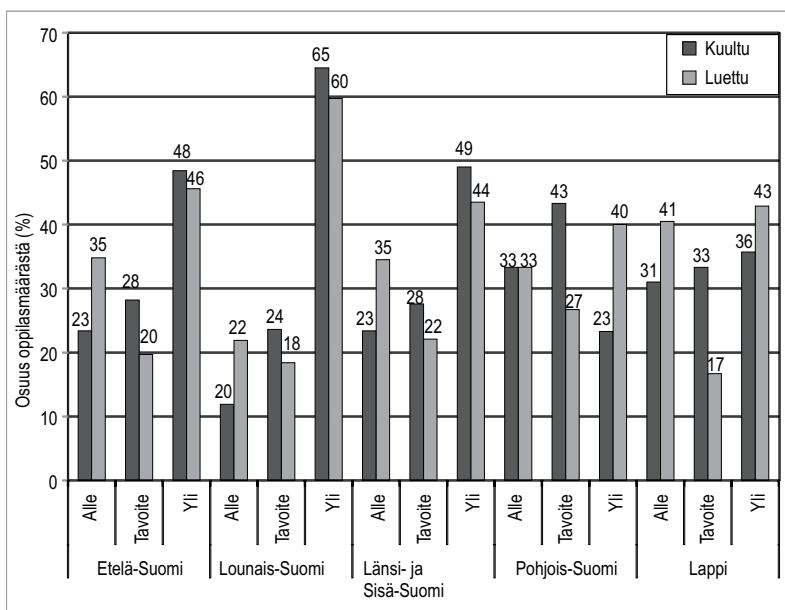
Hyvän osaamisen tasotavoite saavutettiin **kuullun ymmärtämisen** osalta **erinomaisesti** Lounais-Suomessa erinomaisesti ja kaikilla muilla alueilla **hyvin** (kuvio 17). Lounais-Suomi erosi kuullun ymmärtämistaidoltaan tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0,001$) edukseen kaikista muista alueista.

Alueelliset erot myös kuullun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuuksissa olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$). Analyysin ulkopuolelle jätettiin Itä-Suo-

men alue, koska sieltä oli A-ruotsin aineistossa vain kaksi oppilasta. Korkein ratkaisuosuus kuullun ymmärtämisen tehtävissä oli Lounais-Suomessa (65 %), seuraavaksi korkein Etelä- ja Länsi- ja Sisä-Suomen alueilla (noin 58 %), ja heikoimmat ratkaisuosuudet löytyivät Lapista (53 %) ja Pohjois-Suomesta (43 %).

Kuten kuviosta 17 ilmenee, myös **luetun ymmärtämisen** hyvän osaamisen tavoite saavutettiin Lounais-Suomessa **erinomaisesti** ja kaikilla muilla alueilla **hyvin**. Lounais-Suomi erosi tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0,001$) edukseen kaikista muista alueista.

Alueiden väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$) myös luetun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuuksissa. Tästäkin analyysistä poistettiin Itä-Suomen alue, koska sieltä oli A-ruotsin aineistossa vain kaksi oppilasta. Pohjois-Suomen ja Lapin alueelta otoksessa oli alle 50 oppilasta, koska ruotsin pitkä oppimäärä opiskellaan vain harvoin näillä alueilla. Korkein ratkaisuosuus luetun ymmärtämisen tehtävissä oli jälleen Lounais-Suomessa (68 %), seuraavaksi korkeimmat osuudet Etelä-Suomessa ja Lapissa alueilla (runsas 60 %) ja heikoin Pohjois-Suomessa (59 %).

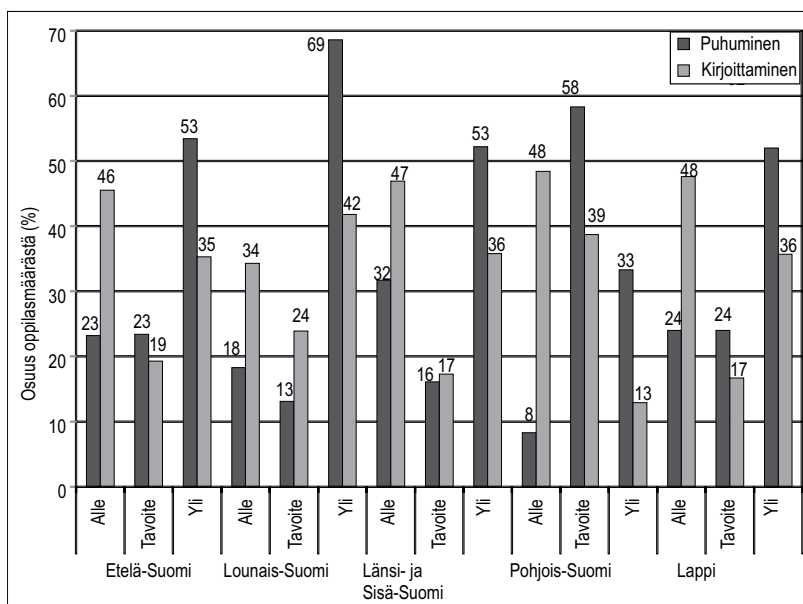


Kuvio 17. Kuullun ja luetun ymmärtämisen tavoitetasen (H8) alittajat, saavuttajat ja ylittäjät alueittain

Koulun sijaintialueen ja **puhumisen** taidon rinnastuksessa (kuvio 18) havaittiin, että vähintään sadan otosoppilaan alueista kärjessä oli jälleen Lounais-

Suomi. Siellä puhumisen hyvän osaamisen tavoitetason A2.1 saavutti tai ylitti 82 % oppilaista. Osuus oli korkeampi Pohjois-Suomessa, mutta tuloksen luotettavuutta rajoittaa pieni havaintomäärä (n = 12). Eteläsuomalaisista oppilaista enemmän kuin kolme neljästä (77 %) saavutti tai ylitti tavoitetason ja Länsi- ja Sisä-Suomen oppilaista 68 %. Taitotasoon B1.1 tai korkeammalle ylti Etelä-Suomessa lähes joka kolmas (32 %) oppilas, Lounais-Suomessa 40 % ja Länsi- ja Sisä-Suomessa 34 % oppilaista. Kaikilla muilla alueilla paitsi Pohjois-Suomessa puhumisen tavoitteet saavutettiin **erinomaisesti**. Alueiden väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä (0,001 < p < 0,003).

Koulun sijaintialueen ja **kirjoittamisen** taidon rinnastuksen tulokset myötäilevät puhumisen tuloksia, vaikka havaintojen määrä oli suurempi. Pohjois-Suomen ja Lapin havaintomäärät jäivät kuitenkin jälleen pieniksi. Parhaat tulokset saatiin Lounais-Suomessa. Siellä kirjoittamisen hyvän osaamisen tason A2.1 tavoitti 24 % ja ylitti 42 % oppilaista. Maan muissa osissa kirjoittamisen taso oli hieman alhaisempi. Etelä-Suomessa tavoitetasolle sijoittui 19 % ja sen ylitti 35 % oppilaista, Länsi- ja Sisä-Suomessa saavuttajia oli 17 %, ylittäjiä 36 %, Pohjois-Suomessa saavuttajia oli 39 % ja ylittäjiä 13 % sekä Lapissa 17 % saavuttajia ja 36 % ylittäjiä. Kirjoittamisen tavoitteet saavutettiin kaikkialla **hyvin**, vankimmin kuitenkin Lounais-Suomessa. Aluehallintovirastoalueiden väliset erot kirjoittamisen taidoissa olivat tilastollisesti merkitseviä (p < 0,01).



Kuvio 18. Puhumisen ja kirjoittamisen tavoitetason (H8) allittajat, saavuttajat ja ylittäjät alueittain

Kuntatyyppi ja kielitaito

Kuntatyyppin luokittelussa sovellettiin Tilastollista kuntaryhmitystä, joka määrittelee kuntatyyppien tunnusmerkit seuraavasti:

- Kunta on **kaupunkimainen**, jos vähintään 90 % väestöstä asuu taajamissa tai suurimmassa taajamassa on vähintään 15 000 asukasta.
- Kunta on **taajaan asuttu**, jos vähintään 60 %, mutta alle 90 % väestöstä asuu taajamissa. Lisäksi vaaditaan, että kunnan suurimmassa taajamassa on vähintään 4 000 asukasta, mutta kuitenkin alle 15 000 asukasta.
- Kunta on **maaseutumainen**, jos alle 60 % väestöstä asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on alle 15 000 asukasta. Maaseutumaisia ovat myös ne kunnat, joissa taajamissa asuu yli 60 %, mutta kuitenkin alle 90 % väestöstä ja suurimman taajaman väkiluku on alle 4 000 asukasta.
(Tilastokeskus 2012.)

Kuullun ymmärtämistaito oli tilastollisesti merkitsevästi parempi taajaan asutuissa kunnissa ($p < 0,001$) kuin muissa kuntatyypeissä (kuvio 19.) Taajaan asutuissa kunnissa 87 % oppilaista saavutti vähintään kuullun ymmärtämisen hyvän osaamisen tavoitetason A2.2. Maaseutumaisissa ja kaupunkimaisissa kunnissa tähän yliti 77 %. Taajaan asutuissa kunnissa lähes joka kolmas (32 %) oppilas yliti taitotasoon B1.2 tai yli, muissa kuntatyypeissä vain noin joka viides (20 %). Kuullun ymmärtämisen tavoitteet toteutuivat taajaan asutuissa kunnissa **erinomaisesti** (64 % ylitti hyvän osaamisen tason), kaupunkimaisissa ja maaseutumaisissa kunnissa **hyvin**.

Ero taajaan asuttujen kuntien hyväksi ($p < 0,001$) säilyi myös kuullun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuuksiin perustuvassa tarkastelussa. Taajaan asuttujen kuntien oppilaiden keskimääräinen ratkaisuosuus 66 % oli hieman vajaat kymmenen prosenttiyksikköä korkeampi kuin muissa kuntatyypeissä (kaupunkimaisten kuntien oppilaiden ratkaisuosuus 58 % ja maaseutumaisten 57 %). Maaseutumaisten ja kaupunkimaisten kuntien ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää.

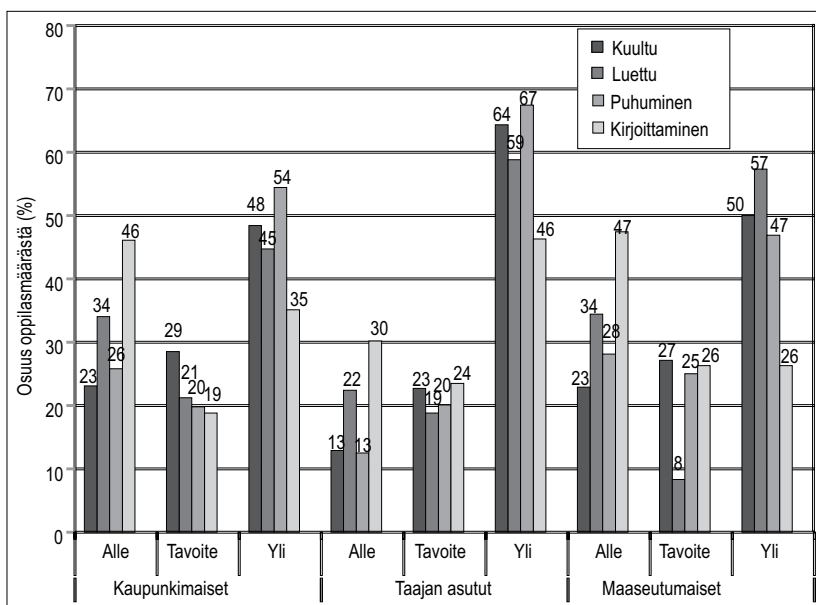
Taajaan asuttujen kuntien etumatka muihin kuntatyyppisiin verrattuna toistui myös **luetun ymmärtämistaidossa**. Lukemisen hyvän osaamisen tavoitetason A2.2 saavuttajia tai ylittäjiä oli taajaan asutuissa kunnissa 78 % oppilaita, maaseutumaisissa ja kaupunkimaisissa kunnissa 66 %. Tavoitetason alittajia oli kaupunkimaisissa ja maaseutumaisissa kunnissa runsas kolmannes (34 %). Taajamamaisissa kunnissa vain noin joka viidennen oppilaan luetun ymmärtämistaito jäi hyvän osaamisen tasosta. Erot oppilaiden taidossa ymmärtää luke- maansa ruotsinkielistä tekstiä olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,01$) taajaan

asuttujen kuntien hyväksi. Luetun ymmärtämisen tavoitteet toteutuivat taajamamaisissa ja maaseutumaisissa kunnissa **erinomaisesti** ja kaupunkimaisissa **hyvin**.

Taajaan asutuissa kunnissa keskimääräinen ratkaisuosuus oli 69 %, maaseutumaisissa 65 % ja kaupunkimaisissa 62 %. Hajonta oli pienintä taajaan asutuissa ja suurinta kaupunkimaisissa. Taajaan asuttujen kuntien ero muihin kuntatyyppeihin oli tilastollisesti merkitsevä. Kaupunkimaisten kuntien ja maaseutumaisien kuntien välinen ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

Taajaan asutuissa kunnissa 87 % saavutti tai ylitti **puhumisen** hyvän osaamisen tavoitetason A2.1, kaupunkimaisissa kunnissa 74 % ja maaseutumaisissa 72 prosenttia. Taajaan asutuissa kunnissa 44 % oppilaista saavutti vähintään taitotason B1.1, kaupunkimaisissa kunnissa 32 % ja maaseutumaisissa kunnissa noin 27 prosenttia. Erot taajaan asuttujen kuntien hyväksi verrattuna molempiin muihin kuntatyyppeihin olivat tilastollisesti merkitseviä ($0,01 < p < 0,02$). Puhumisen tavoitteet toteutuivat taajamamaisissa kunnissa ja kaupunkimaisissa kunnissa **erinomaisesti** ja maaseutumaisissa **hyvin**.

Oppilaiden **taito kirjoittaa ruotsia** oli jälleen vankin taajaan asutuissa kunnissa, joissa 70 % oppilaista saavutti tai ylitti kirjoittamisen hyvän osaamisen tason A2.1. Maaseutumaisissa (53 %) ja kaupunkimaisissa kunnissa (54 %) runsas puolet oppilasta ylitti vähintään tavoitetasoon. Taajaan asutuissa kunnissa noin joka neljäs oppilas (26 %) saavutti vähintään taitotason B1.1. Kaupunkimaisissa kunnissa tavoitetason ylitti 18 % ja maaseutumaisissa 13 % oppilaista. Suorituserot taajaan asuttujen kuntien hyväksi olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$). Kirjoittamisen tavoitteet toteutuivat kaikissa kuntatyypeissä **hyvin**, taajamamaisissa parhaiten ja maaseutumaisissa kunnissa heikoimmin.



Kuvio 19. Tavoitetasojen (H8) alittajat, saavuttajat ja ylittäjät kuntatyypeittäin

Taajaan asuttujen kuntien oppilaat menestyivät parhaiten kaikissa osataidoissa, mutta suhteellisesti paremmin tuottamisen kuin ymmärtämisen tehtävissä. Puhuminen hallittiin taajaan asutuilla alueilla paremmin kuin kirjoittaminen, mutta puhetehtäviin osallistui vain rajallinen määrä oppilaita. Kuullun ymmärtämisessä menestyttiin kaikissa kuntatyypeissä paremmin kuin luetun ymmärtämisessä. Kaupungeissa tuottamistaidot olivat suhteellisesti vankemmat kuin maaseudulla, kun taas ymmärtämistehtävistä suoriuduttiin maaseudulla paremmin kuin kaupungeissa.

Kouluympäristön piirteitä ja yhteyksiä oppilaiden kielitaitoon

Arviointiin osallistuneiden yläkoulujen keskimääräinen oppilasmäärä oli 286 oppilasta (vaihteluväli 8–545 oppilaaseen, keskihajonta 132 oppilasta). Maahanmuuttajataustaisia oppilaita oli keskimäärin 24 koulua kohden ja heidän määränsä vaihteli välillä 0–140 oppilasta (keskihajonta 33,3). Puolet kouluista oli kuitenkin sellaisia, että niissä oli korkeintaan yhdeksän maahanmuuttajataustaista oppilasta. Yksilöllistetty oppimäärä oli keskimäärin 6 oppilaalla (vaihteluväli 0–28 oppilaaseen ja keskihajonta 6,7). Ruotsin kielen ryhmien keskimääräinen koko oli 15 oppilasta, ja vaihteluväli oli 3–22 oppilasta (keskihajonta 4,5).

Opetusryhmän koolla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys luetun ymmärtämiseen ja kirjoittamiseen, mutta ei kuullun ymmärtämiseen tai puhumiseen. Kir-

jalliset taidot olivat sitä paremmat mitä pienemmässä ryhmässä oppilas opiskeli. Tulos on vain suuntaa-antava, koska alle kymmenen oppilaan opetusryhmiä oli erittäin vähän ja puuttuvia tietoja paljon (73 koulusta saatiin vastaus vain 47 rehtorilta).

Yli puolet (57 %) rehtoreista ilmoitti oppilaille olevan mahdollisuus saada opetusta yläkoulussa erillisissä ryhmissä A1- ja A2-oppimääränä valitussa ruotsin kielessä.

Vain hieman runsas neljännes (26 %) rehtoreista ilmoitti, että oppilaat saavat joka vuosi käyttöönsä uudet ruotsin kielen oppikirjat, mutta tällä seikalla ei ollut yhteyttä oppilaiden kielitaitoon.

Noin puolet (51 %) rehtoreista ilmoitti, että heidän koulunsa oppilaat pääsevät tukiopetukseen kieliaineissa lähes aina heti vaikeuksien ilmaannuttua, ja 47 % rehtoreista ilmoitti oppilaiden pääsevän sinne useimmiten. Tukiopetusmahdollisuudella ei ollut yhteyttä oppilaiden suoriutumiseen kuullun ja luetun ymmärtämisessä eikä puhumisessa. Kirjoittamisessa saavutettiin yleiseen tasoon nähden enemmän B2.1-tasoisia kirjoitussuorituksia niissä kouluissa, joiden rehtori ilmoitti oppilaiden pääsevän tukiopetukseen lähes aina heti vaikeuksien ilmaannuttua.

Kieltenopettajien mahdollisuutta oman alansa täydennyskoulutukseen ilman ansiomenetystä rehtorit kuvasivat seuraavasti: lähes kolme neljästä rehtorista (73 %) ilmoitti, että opettaja pääsee tällaiseen koulutukseen kahtena päivänä lukuvuodessa, 19 % kolmena ja 9 % yhtenä päivänä. Keskiarvo oli 2,1 päivää ja hajonta 0,5 päivää.

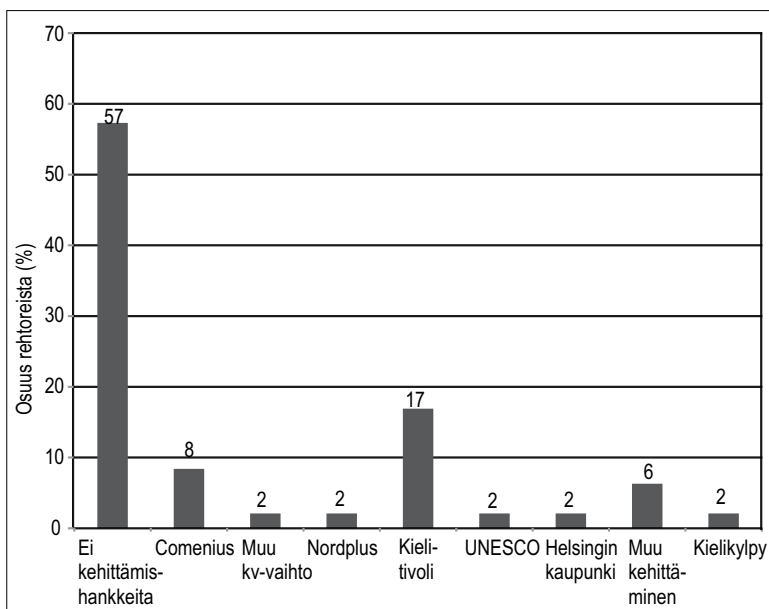
Kieltenopetuksen kannalta merkityksellisenä voi pitää koulun kansainvälisiä suhteita ja ulkomaalaisten ystävyyskoulujen määrää. Vajaa puolet (47 %) rehtoreista raportoi koulullaan olevan tämän tyyppistä vakiintunutta kansainvälistä toimintaa, 54 prosentilla yläkouluista sitä ei rehtorien mukaan ollut. Kansainvälisen yhteistyön muodot jakautuivat taulukon 26 mukaisesti. Luokitus perustuu suoraan rehtorien vastauksiin ja sisältää siksi jonkin verran päällekkäisyyttä. Vastauksista ei useinkaan käynyt ilmi, kuuluiko esimerkiksi koulussa harjoitettava oppilasvaihto- tai ystävyyskoulutoiminta Comenius-hankkeen piiriin vai oliko kyse muusta kontekstista. Comenius-ohjelman osuus kansainvälisestä yhteydenpidosta saattoi olla suurempi kuin taulukossa esitetty, mutta nyt tähän luokkaan on sijoitettu vain ne maininnat, jotka rehtori oli nimennyt Comenius-hankkeiksi. Taulukossa on säilytetty kansainvälisen toiminnan moninaisuus, ja samalla se osoittaa, että varsinaisia pohjoismaisia tai ruotsin kielellä viestiviä hankkeita oli arviointiin osallistuneilla yläkouluilla hyvin vähän.

Taulukko 23. Vakiintunut kansainvälinen toiminta A-ruotsin otoskouluissa

Toiminta	Frekvenssi	Prosenttiosuus
Ei vakiintunutta kv-toimintaa	26	55,2
Comenius yhteensä		8,4
Espanjalainen, saksalainen ja 2 venäläistä koulua	1	2,1
eTwinning (Kroatia, Ranska, Tsekki)	1	2,1
GeoGebra-yhteistyötä	1	2,1
Kouluvierailut Pärnussa	1	2,1
Pietari	1	2,1
Pohjoismaiden neuvoston oppilasvaihto Tanskaan	1	2,1
Pärnussa ystävyyskoulu	1	2,1
Ranska, tulossa Norja	1	2,1
Saksalainen ystävyyskoulu	1	2,1
Ystävyyskoulut Saksassa Ruotsissa ja Ranskassa, koulujen kesken oppilasvierailuja	1	2,1
Vaihto-oppilaat	1	2,1
Ystävyyskoulu ja Kansainvälisyysvuosi joka 3 vuosi	1	2,1
Ystävyyskoulu Tansaniassa, Oppilasvaihdot Hollantiin, Saksaan, Puolaan, Kiinaan, opintoretket Venäjälle, Ranskaan ja Ruotsiin	1	2,1
Ystävyyskoulutoiminta yhteensä		27,3
Netin kautta oppilaat pitäneet blogeja eri maihin	1	2,1
NordPlus-hanke, Tallinnalainen ystävyyskoulu, Aurinkokeittimiä Afrikkaan -hanke	1	2,1
Unkariprojektin kautta	1	2,1
Säännöllisesti kansainvälisiä vieraita ja toimintaa	1	2,1
Muu kv-toiminta yhteensä		8,4
Kv-toiminta yhteensä	47	99,4

Varsinaiset kielenopetuksen kehittämishankkeet jakautuivat kuvion 20 mukaisesti. Vajaa puolet otoskouluista oli rehtorien mukaan osallistunut johonkin

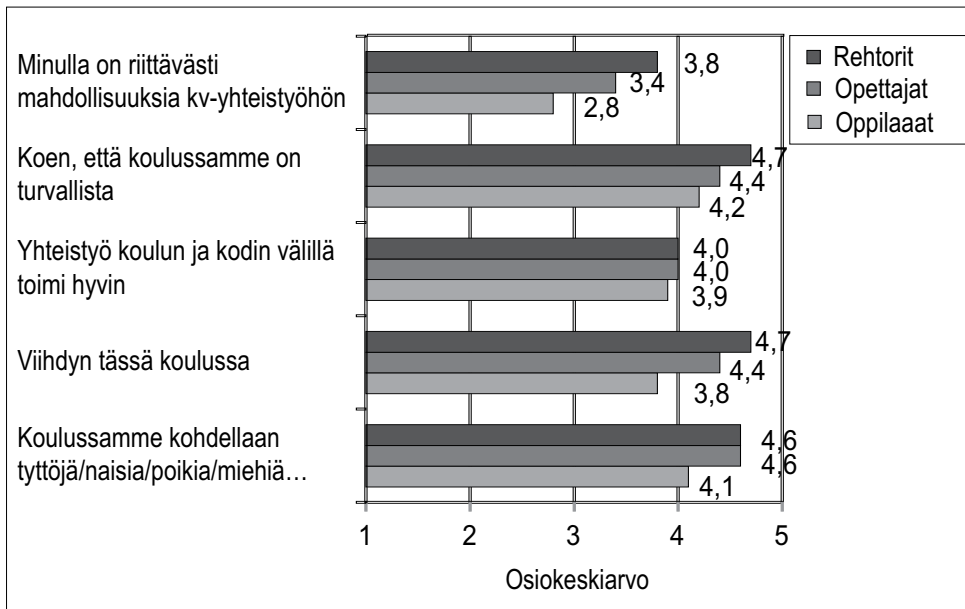
kielenopetuksen kehittämishankkeeseen vuoden 2005 jälkeen. Useimmin mainittiin Opetushallituksen toteuttama kansallinen Kielitivoli-hanke (17 %) ja toiseksi kansainvälinen Comenius-ohjelma. Muu kielenopetuksen kehittäminen kattoi esimerkiksi sähköistä yhteydenpitoa ja tarkemmin määrittelemätöntä toimintaa kotimaisten tai ulkomaisten koulujen kanssa. Ruotsin kielen käyttöä edellyttävät Nordplus-vaihto, Pohjoismaihin suuntautuva Comenius- ja muu oppilas- ja opiskelijavaihto, joiden osuus rehtorien mukaan oli vain muutaman prosentin suuruusluokkaa. Kehittämishankkeisiin osallistumisella ei havaittu yhteyttä kielitaidon osataitoihin.



Kuvio 20. Kieltenopetuksen kehittämishankkeet A-ruotsin otoskouluilla vuoden 2005 jälkeen prosentteina

Oppilaiden, opettajien ja rehtorin käsitykset kouluympäristöstä

Kouluympäristön laatua kartoittamaan sisällytettiin oppilaan, opettajan ja rehtorin kyselyyn viisi yhteistä osiota, jotka kuvataan kuviossa 21. Kukin osio on mitattu viisiportaisella Likert-asteikolla: 1 = Olen täysin eri mieltä. 2 = Olen jonkin verran eri mieltä. 3 = Kantani on epävarma tai minulla ei ole selvää käsitystä. 4 = Olen jonkin verran samaa mieltä. ja 5 = Olen täysin samaa mieltä.



Kuvio 21. Kouluympäristön laatupiirteet rehtorien, opettajien ja oppilaiden vastauksissa keskiarvoina (asteikko 1–5)

Koska kyseessä on kielten oppimistulosten arviointi, mahdollisuudet kansainväliseen verkottumiseen kaikilla kolmella tasolla ovat tärkeä oppimistulosten kehystekijä. Niiden olemassa olosta rehtorien käsitys sijoittui epävarmuuden ja myönteisen kannan välimaastoon, kuitenkin lähemmäksi jälkimmäistä (ka = 3,8). Opettajien keskimääräinen kanta oli epävarmempi (ka = 3,4) ja vastausten hajonta suurempi kuin rehtorien vastausten. Oppilaiden kanta oli myös neutraali (ka = 2,8), ja heidän vastaustensa hajonta oli sama kuin opettajilla. Vaikuttaa siltä, että kansainvälisen yhteistyön mahdollisuudet olivat suotuisimmat rehtoreilla, sillä vain 11 % heistä oli väittämstä täysin tai jokseenkin eri mieltä, kun vastaava osuus opettajista oli 22 % ja oppilaista 37 %.

Kouluympäristön turvallisuudesta oppilaat, opettajat ja rehtorit olivat jokseenkin yksimielisiä. Kaikki vastaajaryhmät suhtautuivat väittämään positiivisesti; oppilaat ja opettajat keskimäärin myönteisesti ja rehtorit erittäin myönteisesti. Hajontaa oli eniten oppilaiden vastauksissa (0,90) ja vähiten rehtoreiden vastauksissa (0,52). Eri mieltä koulunsa turvallisuudesta ei ollut yksikään rehtori, opettajista sen sijaan 4 % ja oppilaista 5 % valitsi vaihtoehdon Täysin tai Jokseenkin eri mieltä.

Koulun ja kodin välisen yhteistyön toimivuudesta kaikilla oli ylisummaan myönteiset käsitykset. Myönteisin käsitys oli jälleen rehtoreilla ja opettajilla

(ka = 4), mutta oppilaiden vastaukset olivat vain niukasti näitä varautuneempia (ka = 3,9).

Rehtorien ja opettajien yleinen kokemus koulussa viihtymisestä oli erittäin myönteinen (keskiarvo 4,6) ja oppilaiden myönteinen (keskiarvo 4,1). Eniten hajontaa oli oppilaiden vastauksissa (1,09), seuraavaksi eniten opettajilla (0,91) ja vähiten rehtoreilla (0,59). Täydellistä viihtymättömyyttä koulussaan ei raportoanut yksikään rehtori, mutta 2 % valitsi vaihtoehdon Jokseenkin eri mieltä. Kun rehtoreita oli vain 47, käytännössä vain yksi vastannut rehtori ei viihtynyt koulussaan. Opettajista runsas 7 % (98 vastaajasta) suhtautui viihtymisväittämään kielteisesti, mikä merkitsee, että 7 ruotsinopettajaa ei viihtynyt koulussaan. Tähän kysymykseen asennoitui kielteisesti runsas 14 %, mikä 1 679 oppilaan otoksessa merkitsee noin 240 oppilasta. Tulokset olivat jonkin verran positiivisemmat kuin muissa kouluviihtyvyyttä ja opiskeluoloja kartoittaneissa tutkimuksissa, joskin rinnastusta hankaloittaa kysymysten erilainen muotoilu ja kohdennus (ks. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2013; Kupari ym. 2013).

Rehtorit ja opettajat olivat myönteisen yksimielisiä myös sukupuolten tasa-arvosta kouluympäristössä. Rehtorien ja opettajien vastausten keskiarvo oli 4,6 eli heidän käsityksensä asiasta olivat erittäin myönteiset. Myös oppilailla oli myönteiset käsitykset tasa-arvosta vain hieman alhaisemmalla keskiarvolla 4,1. Oppilaiden vastausten hajonta oli suurin (1,06) ja rehtorien pienin (0,57). Rehtoreista kukaan ei ollut sitä mieltä, että koulussa esiintyisi sukupuolten välistä eriarvoisuutta ja epävarmojakin heistä oli vain 4 %. Opettajien ryhmässä epävarmoja ei ollut lainkaan, mutta runsas 5 % asennoitui kielteisesti ja lähes 95 % oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että sukupuolia kohdellaan tasa-vertaisesti. Oppilaista 10 % suhtautui varauksellisesti tasa-arvon toteutumiseen, 13 % epävarmasti ja 77 % myönteisesti.

Opettajien ja rehtorin käsityksiä koulusta opiskelu- ja oppimisympäristönä ei verrata oppilaiden oppimistuloksiin, mutta oppilaiden käsityksiä kouluympäristöstään verrataan kielitaitotuloksiin.

Opettajan taustatekijät ja oppilaiden kielitaito

Ruotsin opettajien taustatekijöistä raportoidaan tässä yhteydessä vain työkokemuksen yhteydet oppilaiden kielitaitoon. Muiden taustatekijöiden (esim. kelpoisuuden ja kielitaidon) suhteen ruotsin opettajat olivat siinä määrin yhtenäisen joukko, ettei mielekkäitä eroja esiintynyt.

Opettajan työkokemuksella havaittiin jonkin verran yhteyttä oppilaiden taitoon puhua ruotsia. Yli 11 vuotta opettaneiden opettajien oppilaiden tulos puhe-

tehtävissä on parempi kuin jos opettajan opetuskokemus oli 1–5 vuotta. Käytännössä oppilaiden puheasuoritusten keskiarvo oli 0,8 taitotasoa parempi, jos opettajalla oli työkokemusta 11–15 vuotta kuin jos sitä oli vain 1–5 vuotta. Yli 16 vuotta opettaneiden opettajien oppilaat puolestaan saavuttivat keskimäärin 0,5 taitotasoa paremmat puhumisen tulokset kuin 1–5 vuotta opettaneiden opettajien oppilaat ($p < 0,05$). Myös taito kirjoittaa ruotsia liittyi samalla tavoin opettajan työkokemukseen, sillä 11–15 työvuotta opettaneiden opettajien oppilaat saivat keskimäärin 0,7 taitotasoyksikköä ja yli 16 vuotta opettaneiden oppilaat 0,5 taitotasoa paremmat tulokset kuin lyhyemmän aikaa työskennelleiden opettajien oppilaat. Kuullun ja luetun ratkaisuosuuksiin opettajan työkokemuksella ei tämän arvioinnin perusteella havaittu yhteyttä.

Opettajan opetus- ja arviointikäytänteet ja oppilaiden kielitaito

Tässä luvussa selostetaan opettajan opetus- ja arviointikäytänteiden sekä ammatillisen kehittymisen käytänteiden yhteyksiä oppilaiden kielitaitoon.

Ruotsin opettajien opetus- ja arviointikäytänteitä kartoitettiin yhteensä 29 osiolla. Näistä 21 osiota oli sisällöltään samoja kuin oppilaskyselyssä, mutta näkökulma ja muotoilu oli sovitettu vastaajaryhmän mukaisesti. Opettajilta tiedusteltiin yhteisten osioiden lisäksi muutamia tarkentavia kysymyksiä erityisesti tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisestä opetuksessa (3 osiota).

Taulukko 24. Opettajien opetuskäytänteistä muodostuneet keskiarvomuuttujat ja reliabiliteettikertoimet

Autenttinen kielenkäyttö	Monipuolisuus	Median hyödyntäminen	Kannustava palaute	Itseohjautuvuus	Modernit toimintatavat	Suullinen harjoittelu
<p>Oppilaat lukevat kohdekielisiä lehtiä tai kirjoja Kokoamme kielsalkkua tai kirjoitamme opiskelupäiväkirjaa Oppilaat suunnittelevat omaa työskentelyään Oppilaat keskustelelevat syntyperäisen kielenpuhujan kanssa Käytämme internetiä tiedonhakuun Oppilaat arvioivat omaa osaamistaan</p>	<p>Oppilaat tekevät oppikirjasta suullisia pariharjoituksia Annan koittehtäväksi kirjallisia harjoituksia Kokeissa on vapaata kirjallista tuottamista Oppilaat antavat toisilleen palautetta Katsomme ja kuuntelemme kohdekielisiä elokuvia, lauluja tms.</p>	<p>Käytämme internetiä tiedonhakuun Käytämme sosiaalista mediaa Oppilaat harjoittelevat kieliloppia tietokoneella Käytämme sähköisiä oppimisolustaa Katsomme ja kuuntelemme kohdekielisiä elokuvia, lauluja tms.</p>	<p>Kuuntelen ja annan palautetta, kun oppilaat keskustelelevat Annan koittehtäväksi suullisia harjoituksia Kannustan oppilaita käyttämään kohdekielisiä koulun ulkopuolella Keskustelen oppilaan kanssa hänen edistymisestään</p>	<p>Keskustelen oppilaan kanssa hänen edistymisestään Oppilaat saavat itse valita, mitä koittehtäviä tekevät Oppilaat arvioivat omaa osaamistaan Oppilaat lukevat toisilleen itse kirjoittamiaan juttuja Oppilaat antavat toisilleen palautetta Oppilaat suunnittelevat omaa työskentelyään</p>	<p>Oppilaat kuuntelevat ja katselevat itse tuomiaan tai tekemiään ääni- tai kuvallenteita Tallennamme puheharjoituksia videolle Käytämme sähköisiä oppimisolustaa Kokoamme kielsalkkua tai kirjoitamme opiskelupäiväkirjaa</p>	<p>Oppilaat harjoittelevat sanastoa tekemällä omia lauseita suullisesti Oppilaat keskustelelevat vapaasti pareissa Oppilaat pitävät suullisia esityksiä opiskeltavalla kielellä Oppilaat harjoittelevat kieliloppiasian tekemällä omia lauseita Oppilaat keskustelelevat syntyperäisen kielenpuhujan kanssa</p>
<p>Alfa = 0,76 Osoiden keskimääräinen korrelaatio = 0,35 ka = 2,1</p>	<p>Alfa = 0,71 Osoiden keskimääräinen korrelaatio = 0,33 ka = 3,6</p>	<p>Alfa = 0,75 Osoiden keskimääräinen korrelaatio = 0,37 ka = 2,5</p>	<p>Alfa = 0,69 Osoiden keskimääräinen korrelaatio = 0,35 ka = 3,3</p>	<p>Alfa = 0,73 Osoiden keskimääräinen korrelaatio = 0,31 ka = 2,5</p>	<p>Alfa = 0,63 Osoiden keskimääräinen korrelaatio = 0,32 ka = 1,3</p>	<p>Alfa = 0,71 Osoiden keskimääräinen korrelaatio = 0,32 ka = 2,7</p>

Opettajien käytänteistä muodostui seitsemän ulottuvuutta (taulukko 24). Taulukkoon on lihavoitu kunkin ryhmän yleisin käytänte.

Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen ruotsin opetuksessa vaikutti tulosten perusteella vähäiseltä: vain 3 % opettajista ilmoitti oppilattensa tekevän esimerkiksi tallenteita, joita tunneilla katsellaan tai kuunnellaan, ja sähköinen oppimisolusta kuului vain viiden prosentin säännölliseen opetusvälineistöön. Hieman yleisempää oli sosiaalisen median opetuskäyttö. Se oli jossain määrin

tuttua kolmasosalle ja 5 % ilmoitti käyttävänsä sitä usein. Kirjallisia harjoituksia opettajat antoivat oppilailleen ahkerasti. 94 % opettajista ilmoitti antavansa niitä usein tai lähes aina. Suullisia kotitehtäviä annettiin paljon harvemmin. 39 % ei antanut niitä koskaan tai antoi vain joskus ja vajaa viidesosa (23,5 %) teetti säännöllisesti suullisia kotitehtäviä. Opetussuunnitelmassa kaikki kielitaidon osa-alueet olivat tasaveroisia, mutta käytännön koulutyössä painottuivat kirjalliset tehtävät. Tulos on yhdenmukainen aiempien tutkimusten kanssa (ks. Luukka ym. 2008).

Ruotsin kielen käyttöä oppitunneilla kuvastaa oppilaiden parikeskustelujen taajuus opetuksessa. Vapaata parikeskustelua ilmoitti teettävänsä usein tai lähes aina 43 % opettajista, ja saman verran oli niitä, joiden oppilaat keskustelivat vapaasti joskus. Jonkin verran epäselväksi jäi kysymyksen muotoilusta johtuen se, miten ”vapaa keskustelu” tulkitaan. Käytännössä oppikirjalähtöiset ohjatut keskustelut lienevät myös varsin tavallisia, mutta niiden edellyttämä oppilaan panos voi vaihdella suuresti sanatarkasta käännöksestä vapaamuotoiseen arki-keskusteluun.

Opettajilta tiedustelluista **arviointikäytänteistä** tavallisimpia olivat yksittäisten sanojen hallintaa mitanneet sanakokeet, joita 64 % opettajista ilmoitti pitävänsä oppilailleen vähintään usein. Varsinaisia kirjallisia tuntikokeita järjesti vain kuusi prosenttia opettajista. Vapaata tuottamista kirjallisiin kokeisiinsa ilmoitti sisällyttävänsä 62 % opettajista. Kaikki edellä mainitut arviointitavat ovat kielitaidon summatiivisen arvioinnin perinteistä välineistöä ja kohdentuvat enemmän oppimistuloksiin kuin opiskeluprosessiin. Summatiivisen ja formatiivisen eli tuotosta ja prosessia tasavertaisemmin huomioivan arvioinnin rajapinnalle sijoittuvia käytänteitä kartoitettiin opettajakyselyssä viidellä osiolla, jotka käsittelivät mahdollisuuksia itse- ja vertaisarviointiin, opettajan antamaa henkilökohtaista palautetta ja kielisalkun tai oppimispäiväkirjan käyttöä. (Taulukko 25.)

Taulukko 25. Opettajien ilmoittamat prosessiarvioinnin käytänteet

Oppitunneillani yläkoulussa...	Ei koskaan Vain harvoin (%)	Joskus (%)	Usein Lähes aina (%)
Kuuntelen ja annan palautetta, kun oppilaat keskustelevat parin kanssa ruotsiksi.	12,2	32,7	55,1
Keskustelen oppilaan kanssa hänen edistymisestään.	16,3	53,1	30,6
Oppilaat arvioivat omaa osaamistaan (esim. pohtimalla, miten onnistuivat tai ehdottamalla arvosanaa).	36,7	41,8	21,4
Oppilaat antavat toisilleen palautetta ruotsin osaamisesta (esim. puhetehtävässä).	62,2	32,7	5,1
Kokoamme kielisalkkua tai kirjoitamme opiskelupäiväkirjaa.	94,9	1,0	4,1

Taulukosta näkyy, että yli puolet opettajista ilmoitti kuuntelevansa oppilaiden parikeskusteluja ja antavansa niistä palautetta tunneillaan usein tai lähes aina. Noin kolmasosa keskusteli oppilaan kanssa tämän edistymisestä ja runsas viidesosa tarjosi oppilaille tilaisuuksia arvioida omaa osaamistaan. Vertaisarviointia harjoitutti vain 5 % opettajista ja vielä harvempi oli ohjannut kielisalkkua tai oppimispäiväkirjaa. Oppilaiden vähäinen osallisuus oman kielitaitonsa arviointiin on havaittu myös muissa suomalaissa tutkimuksissa (ks. Huhta & Tarnanen 2009).

Opettajilta tiedusteltiin myös sitä, kuinka usein he käyttivät opettajayhdistyksensä julkaisemia kokeita lukuvuoden aikana. Nämä kokeet on tavallisimmin suunnattu perusopetuksen päättövaiheeseen, joten niiden käyttö rinnastunee opettajan opettamien 9. luokkien ja opetettavien kielten määrään. 64 % ruotsin opettajista ilmoitti käyttävänsä yhdistyksen kokeita 1–2 kertaa lukuvuodessa ja 13 % 3–4 kertaa. Noin viidenosa opettajista ei käyttänyt näitä kokeita koskaan.

Opettajan käytänteet liittyivät tilastollisesti merkitsevästi moniin oppilaan kielitaidon osataitoihin.

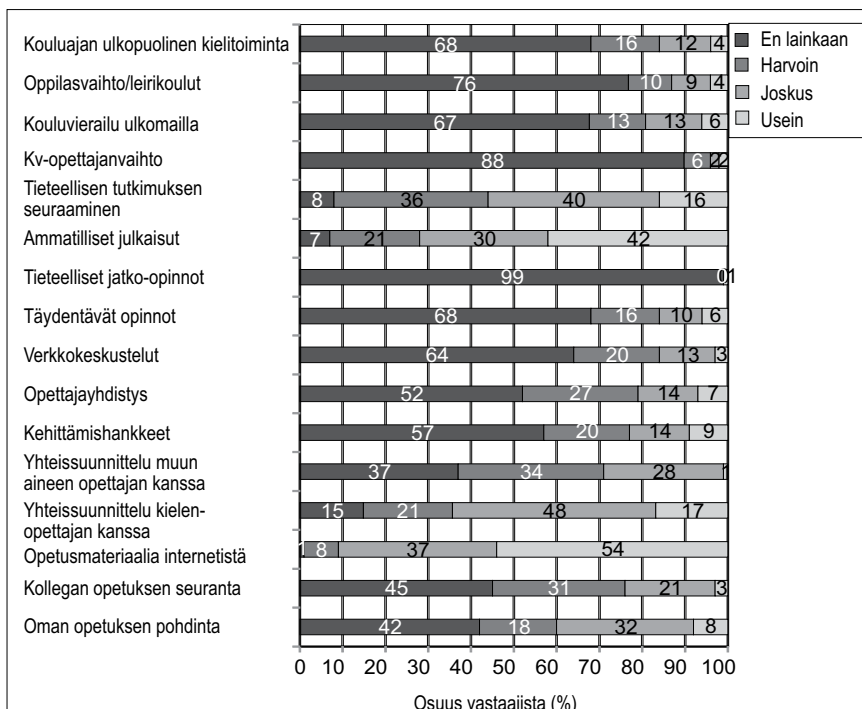
Autenttisten työtapojen käyttö oli yhteydessä oppilaiden menestymiseen **luetun** ymmärtämistehtävissä ($p < 0,05$). Asteikolla 1–5 yhden yksikön nousu opettajan ilmoittamassa autenttisten työtapojen käytössä oppitunneillaan ennusti 3,5 prosenttiyksikön nousua luetun tehtävien ratkaisuosuudessa. Itseohjautuvuutta edistävien työmuotojen käytöllä oli viitteellinen yhteys kuullun ymmärtämistehtävissä suoriutumiseen ja taitoon puhua ruotsia, joskaan kumpikaan yhteys ei noussut tilastollisesti merkitseväksi.

Opettajan **modernit toimintatavat** (ks. taulukko 24) olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä **luetun ja kuullun** ymmärtämisen tehtävissä saavutettuun ratkaisuosuuteen ($p < 0,01$). Yhden yksikön nousu opettajan ilmoittamassa modernien toimintatapojen käytössä oppitunneilla ennusti 7 prosenttiyksikön nousua luetun tehtävien ratkaisuosuuteen. Kuullun ymmärtämistehtävien osalta yhteys oli myös tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,05$), ja ennusti niin ikään 7 prosenttiyksikön nousua ratkaisuosuuteen.

Opettajan ohjaama **suullinen harjoittelu** oppitunneilla liittyi tilastollisesti merkitsevästi **kaikkiin** kielitaidon osaitoihin. Kuullun ja luetun ymmärtämistaidon osalta ($p < 0,01$) yhden yksikön nousu opettajan ilmoittamassa taajuudessa harjoittaa suullista kielenkäyttöä oppitunneillaan ennusti yli 7 prosenttiyksikön nousua kuullun ja luetun tehtävien ratkaisuosuuteen. Puhumisen ja kirjoittamisen osalta ($p < 0,05$), yhden yksikön muutos ennusti 0,7 puhumisen taitotason ja 0,5 kirjoittamisen taitotason paranemista.

Opettajan ammatillisen kehittymisen käytänteet ja oppilaiden kielitaito

Kuviosta 22 näkyy, miten opettajat harjoittivat ammatillisen kehittymisen käytänteitä. Vastaukset annettiin neliportaisella asteikolla (1 = Ei lainkaan, 2 = Harvoin, 3 = Joskus, 4 = Usein).



Kuvio 22. Ruotsin opettajien ammatillinen kehittyminen viimeisimmän kolmen vuoden aikana

Opettajien suosimia ammatillisen kehittymisen käytänteitä olivat opetusmateriaalin hankkiminen internetistä (Usein-vastausten osuus 54 %), ammatillisten julkaisujen seuraaminen (42 %). Yhteissuunnittelua toisen kielenopettajan kanssa ilmoitti tehneensä usein 17 % vastaajista ja tieteellistä tutkimusta seurasi usein 16 %.

Monet kysytyistä toiminnoista olivat vastaajien keskuudessa erittäin harvinaisia tai niitä ei käytännössä harjoitettu lainkaan. Tieteellisiä jatko-opintoja harjoitti vain yksi vastaaja, mikä kielenopetuksen arjen pyöртеissä onkin ymmärrettävää, vaikka tutkimusperustaisessa opettajankoulutuksessa pyritään näitä valmiuksia antamaan. 16 % opettajista ilmoitti kuitenkin suorittaneensa jonkinlaisia täydentäviä opintoja tai lisäarvosanoja.

Huolestuttavampi tulos oli modernia professionaalista kehittymistä ja ennen kaikkea opetussuunnitelman perusteiden viestinnällistä ja toiminnallista kieli-taitokäsitystä myötäilevien toimintojen laaja puuttuminen vastaajajoukon arki-työstä. Kouluajan ulkopuolista toimintaa kerhoissa tai muissa harrasteenomai-sissa yhteyksissä oppilaiden kanssa ei 68 % vastaajista ollut tehnyt koskaan. Oppilasvaihtoa tai leirikouluja yhdessä ulkomaisen koulun kanssa 76 % opetta-jiista ei ollut järjestänyt koskaan. 88 % opettajista ei ollut koskaan itse osallistu-nut kansainväliseen opettajanvaihtoon, eikä 67 % muihinkaan kouluvierailuihin ulkomailla. Olisi tärkeää selvittää ruotsin opettajien mahdollisuudet kansainvä-liseen yhteistyöhön, jolla Pohjoismaiden välillä perinteisesti on melko vankka asema ja myös kohtuullinen resursointi esimerkiksi Pohjoismaiden Neuvoston tuella. Verkkokeskusteluihin osallistuminen oli vierasta 64 prosentille vastaa-jiista, opettajayhdistyksen toiminta 52 % vastaajista eikä 57 % ollut osallistunut mihinkään kehittämishakkeeseen viimeisimmän kolmen vuoden aikana. Kol-legiaalista palautetta toistensa opetusta seuraamalla ei ollut koskaan antanut vajaa puolet (45 %) eikä 42 % ollut koskaan pitänyt opetuksestaan pohtivaa päiväkirjaa tai vastaavaa. Kieltenopettajien pedagogisten opintojen tavoitteena oleva kehityshakuinen, vertaisyhteisösuuntautunut ja pohtiva opettajuus ei näi-den tulosten valossa näytä vielä juurtuneen arkiseen opetustyöhön.

Kielenopetukseen liittyvään täydennyskoulutukseen osallistumisella oli tilas-tollisesti merkitsevä yhteys kaikkiin oppilaiden kielitaidon osataitoihin ($0,05 < p < 0,01$). Käytännössä tulos tarkoitti sitä, että täydennyskoulutukseen osallistu-neiden opettajien oppilaiden keskimääräiset ratkaisusuudet kuullun ja luetun ymmärtämisessä olivat korkeammat kuin täydennyskoulutukseen osallistumat-tomien opettajien oppilaiden, ja sama ilmiö näkyi puhumisen ja kirjoittamisen taitotasoissa. Tulos oli sitä selkeämpi, mitä useampia päiviä opettaja oli osallistu-nut kielenopetuksen täydennyskoulutukseen viimeisen kolmen vuoden aikana

Opettajan käsitykset ja oppilaiden kielitaito

Opettajakyselyllä kartoitettiin opettajan käsityksiä kouluympäristöstä, opetus-suunnitelmasta ja arvioitavan kielen opetuksesta ja arvioinnista. Näitä mitattiin opettajalomakkeessa 15 osiolla. Tässä yhteydessä kuvataan opettajien vastaukset pääpiirteissään, mutta oppimistuloksiin rinnastetaan ainoastaan opettajan arviointikäsitykset.

Opettajan **opetussuunnitelman sisältöjä koskevia käsityksiä** tiedusteltiin sekä yleisten aihekokonaisuuksien että oppiainekohtaisten tavoitteiden osalta. Ruotsin opettajien vastauksista muodostui neljä ulottuvuutta (taulukko 26). Ympäristövastuuksi nimetyille ulottuvuus (keskiarvo 3,2) yhdistää ihmistä ja teknologiaa, turvallisuutta ja liikennettä ja kestävästä kehitystä kuvaavat tavoitesisällöt. Kirjallisesti painottuneen kielitaidon (keskiarvo 4,1) tavoitesisältöihin lukeutuivat kirjoittaminen, kieliopin hallinta ja lukeminen. Osallistuva kulttuurinen toimijuus (keskiarvo 3,9) kattoi aihekokonaisuuksista ihmisenä kasvamisen ja kulttuuri-identiteettikysymykset sekä viestinnän ja mediataidon. Kulttuuriseen, autonomiseen viestintään (keskiarvo 4,1) nivoutuivat suullinen viestintä ja sen edellyttämä ilmaisurohkeus ja sanaston hallinta, kulttuurintuntemus ja opiskelutaidot. Kielelliset tavoitesisällöt koettiin keskimäärin hieman tärkeämmiksi kuin yleiset aihekokonaisuudet.

Taulukko 26. Opettajakyselyn tavoitesisältöjen tärkeydestä muodostetut keskiarvomuuttujat ja reliabiliteettikertoimet

Ympäristövastuu	Kirjallinen kielitaito	Osallistuva kulttuurinen toimijuus	Kulttuurinen, autonominen viestintä
Ihminen ja teknologia Turvallisuus ja liikenne Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä kehityksestä	Kirjoittaminen Kieliopin hallinta Lukeminen	Ihmisenä kasvaminen Eriaisuuden kohtaaminen Kulttuuri-identiteetin kehittyminen Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys Viestintä ja mediataito	Sanaston hallinta Ilmaisurohkeus Opiskelutaidot Kulttuurintuntemus viestintästrategiat Suullinen vuorovaikutus (puhuminen ja kuunteleminen esim. keskustelussa) Suullinen esitys
Alfa = 0,85 Osoiden keskimääräinen korrelaatio = 0,65 ka = 3,2/5	Alfa = 0,75 Osoiden keskimääräinen korrelaatio = 0,50 ka = 4,1/5	Alfa = 0,84 Osoiden keskimääräinen korrelaatio = 0,51 ka = 3,9/5	Alfa = 0,79 Osoiden keskimääräinen korrelaatio = 0,35 ka = 4,1/5

Muutamit opettajien arvostamien ulottuvuuksien keskinäisistä korrelaatioista olivat tilastollisesti merkitseviä. Ympäristövastuullisuuden aluetta arvostavat opettajat pitivät tärkeinä tavoitteina myös osallistuvaa kulttuurista toimijuutta ja kulttuurista osallistuvaa viestintää. Kirjallista kielitaitoa arvostavat pitivät kulttuurista osallistuvaa viestintää hieman tärkeämpänä sisältönä kuin ympäristövastuuta ja osallistuvaa kulttuurista toimijuutta. Tämä viittaa kielellisten sisältöjen priorisointiin aihekokonaisuuksien kustannuksella.

Osallistuvaa kulttuurista toimijuutta tärkeänä pitävät opettajat arvostivat ympäristövastuuta painottavia sisältöjä ja kulttuurista osallistuvaa viestintää enemmän kuin kirjallista kielitaitoa. Kirjallisen kielitaidon ja ympäristövastuuta painottavan orientaation välinen korrelaatio oli tässä vertailussa jopa lievästi negatiivinen. Kulttuurisesti osallistuvaa viestintää painottava orientaatio puolestaan liittyi tilastollisesti merkitsevästi kaikkiin muihin ulottuvuuksiin myönteisessä mielessä.

Opettajien käsityksiä opetus suunnitelman tavoitteita edistävästä ja vaikeuttavista tekijöistä

Opettajakyselyssä kartoitettiin myös ruotsin opettajien käsityksiä niistä seikoista, jotka edistävät tai vaikeuttavat opetus suunnitelman perusteissa asetettujen tavoitteiden saavuttamista koulutyössä, tiedusteltiin myös avokysymyksiin. Tavoitteisiin pääsyä edistävinä seikkoina mainittiin kaikkein useimmin (enemmän kuin kymmenen mainintaa 98 opettajan vastaajajoukosta) seuraavat asiat:

- opetusryhmän koko (opetettava ryhmä on pieni/sopivan kokoinen; pienryhmäopetus)
- oppimateriaali (oppimateriaalin nykyaikaisuus/kiinnostavuus; tasoltaan sopiva kirjasarja; riittävä ja monipuolinen materiaali)
- koulun sijaintiympäristö: kaksikielinen ympäristö; toinen kotimainen koetaan tärkeäksi; kieltä kuulee käytettävän ympärillä
- lukujärjestystekniset seikat (tuntien sijoittuminen aamuun/aamupäivään)
- opetusjärjestelyt ja opetusresurssit (samanaikaisopetus, resurssiopettajan saatavuus, sopiva oppituntien kesto, jaksottomuus, kohtuullisen lyhyet koulupäivät)
- opiskeluilmapiiri ja -asenne (kaksikielinen alue, läheisyys Ruotsiin, vanhempien tuki)

Muutamit (5–9) opettajat mainitsivat lisäksi opiskelu ympäristön turvallisuuden ja riittävän tietoteknisen varustelutason (tietokoneet omassa luokassa; voi ottaa käyttöön milloin vain; koulun hyvät tietotekniset edellytykset; IT; laitteistot) tavoitteisiin pääsyä tukevinä tekijöinä. Yksittäisiä mainintoja esitettiin mahdolli-

suudesta sähköisen tai verkkomateriaalin käyttöön, suullisten kokeiden järjestämiseen yhdessä kollegojen kanssa, muiden oppiaineiden tukeen, kielikylpyyn ja vierailijoihin. Myönteisenä tekijänä mainittiin myös oppilaiden ottaminen mukaan tuntien suunnitteluun.

Tavoitteiden saavuttamisen esteinä mainittiin pitkälti samoihin teemoihin liittyviä kommentteja. 14 opettajaa katsoi opettamansa ryhmän kooltaan liian suureksi. Isoissa opetusryhmissä 9 opettajaa koki työrauhaongelmien ja oppilaiden keskittymisvaikeuksien verottavan opetuksen ja opiskelun tehoa. Oppimisvaikeudet, kotitehtävien laiminlyönti ja oppilasryhmän heterogeenisuus nähtiin myös ongelmina, yksittäistapauksissa myös oppilaiden poissaolot ja alaluokkien otaksuttu opetuksen laatu ("pelkkä pelaaminen ja leikkiminen ruotsin tunneilla").

Oppimateriaalin heikko laatu tai epäajanmukaisuus harmitti 18 opettajaa. Oppikirjaa pidettiin muutamissa vastauksissa liian vaikeana ja laajana, sen tekstikappaleita pitkinä ja vaikeina ja opettajan materiaaleja heikkotasoisina. Verkko-pohjaisen tai sähköisen oppimateriaalin puutteellisuuden mainitsi 10 opettajaa tavoitteisiin pääsyä estävänä tekijänä. Tähän liitettiin joissakin vastauksissa koulun niukka taloudellinen tilanne ja siitä johtuva verkkolisenssien vähyys tai tietoteknisten välineiden toimivuusongelmat. Yksi opettaja harmitteli sitä, etteivät oppilaat enää halua kirjoittaa käsin ja heillä on aina kännykkä esillä. Eräs toinen opettaja puolestaan tunnisti oman teknisen osaamisensa rajallisuuden.

Lukujärjestysteknisiä seikkoja kuten liian pitkäkestoisia oppitunteja (75 minuuttia), oppituntien sijoittumista myöhäiseen iltapäivään ja jaksotuksesta koituvia pitkiä opiskelutaukoja valitteli jossain muodossa lähes 30 opettajaa. Todettiin myös, että ruotsin oppitunneista aikaa kuluu koulun muuhun toimintaan kuten työelämään tutustumisjaksoihin tai koulun ulkopuolisiin tutustumiskäynteihin. Oppituntien vähäinen määrä huolestutti 13 opettajaa, ja opiskeluaika suhteessa tavoitteisiin koettiin toisinaan riittämättömäksi. Asiaa pahoiteltiin erityisesti suullisen kielitaidon osalta.

Asenneilmapiiriin ruotsia kohtaan 19 opettajaa totesi olevan negatiivinen. Puhuttiin jopa "pakkoruotsiasenteesta", vaikka ruotsin pitkä oppimäärä ei keskipitkän tapaan ole kenellekään pakollinen oppiaine. Oppilaan motivaatiopulaan viittasi 7 opettajaa ja selitykseksi tarjottiin esimerkiksi sitä, että kielivalinnan ovat tehneet oppilaan vanhemmat eikä oppilas itse ole enää halukas opiskelemaan ruotsia.

Koulun sijainti ympäristössä, jossa Ruotsiin tai ruotsin kieleen ei ole arkista kontaktia, esti muutamien opettajien mielestä myös tavoitteiden saavuttamista.

Kaikkialla ei syntyperäisiä puhujia löydy helposti edes vierailijoiksi tunneille. Viisi opettajaa rinnasti ruotsin ja englannin kielten aseman nuorison arjessa-odotetusti ruotsin tappioksi.

Opettajien ilmaisemia käsityksiä ei sellaisenaan rinnasteta oppimistuloksiin, mutta ne huomioidaan arvioinnin tuloksista tehtävien johtopäätösten ja toimitasuositusten laadinnassa.

Opettajan **arviointikäsitysten** yhteydessä tiedusteltiin arvosanan määräytymisperusteita. Niissä havaittiin kaksi taulukon 27 mukaista pääulottuvuutta: Työskentely ja opiskeluasenne (ka 4,3) ja Autenttinen arviointi (ka 3,0). Kirjalliset kokeet kurssiarvosanan perustana jäi edellisten ulottuvuuksien ulkopuolelle, mutta sen keskimääräinen tärkeys oli kaikkia muita näyttövaihtoehtoja korkeampi (ka 4,4). Opettajat siis perustivat kurssiarvosanat pääasiassa kirjalliseen kokeeseen, toissijaisesti oppilaan työskentelyyn ja opiskeluasenteeseen ja vain kohtalaisesti suulliseen kielenkäyttöön ja harrastuneisuuteen koulussa ja sen ulkopuolella.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan arvioinnin tulee tukeutua päättöarvioinnin kriteereihin ja monipuoliseen näyttöön (Opetushallitus 2004, 264). Päättöarvioinnin kriteeristöissä kaikki neljä kielitaidon osa-aluetta ovat tasavertaiset, joten kirjallisen kokeen priorisoinnille ei löydy aihetta. Työskentelyn arviointi sisältyy opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppiaineen arvosanaan, minä opettajat ottivatkin huomioon. Sen sijaan opiskeluasenne ei ole virallinen arvosanaperuste.

Taulukko 27. Kurssiarvosanan näyttöperusta ruotsin opettajien vastauksissa

Työskentely ja asenne	Autenttinen arviointi
Kotitehtävien tekeminen Tuntityöskentely Oppilaan opiskeluasenne	Suulliset kokeet Kielisalkku tai muu kooste kurssinaikaisesta työskentelystä Kohdekielen suullinen käyttö tunneilla Oppilaan kielen harrastuneisuus koulun ulkopuolella
Alfa = 0,60 Osoiden keskimääräinen korrelaatio = 0,34 ka = 4,3/5	Alfa = 0,63 Osoiden keskimääräinen korrelaatio = 0,30 ka = 3,0/5

Lopuksi opettajan ilmoittamat arvosanan määräytymisperusteet rinnastettiin oppilaiden osoittamaan kielitaitoon, jolloin havaittiin muutamia tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä. Tuntityöskentelyn painottaminen arvosanassa liittyi

kuullun ja luetun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuuteen erittäin voimakkaasti ($p < 0,001$). Tuntityöskentelyn painotuksen yhteys puhumiseen ja kirjoittamiseen oli hieman heikompi ($p < 0,01$) mutta kuitenkin selvästi tilastollisesti merkitsevä. Opettajan ilmoittama kohdekielen suullisen käytön painottaminen arvosanassa liittyi myös merkitsevästi oppilaiden suoriutumiseen kaikissa osataidoissa. Tämä yhteys oli voimakkaampi kuullun ja luetun ymmärtämiseen ($p < 0,01$) kuin puhumiseen ($p < 0,05$) ja kirjoittamiseen ($p = 0,06$). Oppilaat siis osasivat ruotsia sitä paremmin mitä enemmän heidän opettajansa painotti arvioinnissa kohdekielen suullista käyttöä tunneilla.

2.2.2 Ruotsin kielen oppimista edistävät käytänteet ja niihin liittyvät tekijät

Tässä luvussa kuvataan yksityiskohtaisemmin niitä käytänteitä, joita oppilaat kertoivat harjoittavansa opiskellessaan ruotsia koulussa ja käyttäessään kieltä vapaaehtoisesti koulun ulkopuolella.

Ruotsin kielen opiskeluun liittyvät tehtävät lähes kolme neljännestä oppilaista ilmoitti tekevänsä säännöllisesti usein tai lähes aina. Opiskelun monipuolisuuden ja varsinkin itseohjautuvuuden tavoitteet olivat heikommalla tolalla. Ruotsin kieltä käytettiin koulun ulkopuolella niukasti, ja arviointikäytännöissä painoutuivat opettajajohtoiset kirjalliset suoritukset ja sanakokeet. Itsearviointi ja vertaispalaute olivat harvinaisia.

2.2.2.1 Ruotsin kielen oppimista edistävät käytänteet koulussa ja sen ulkopuolella

Opetussuunnitelman perusteissa mainittujen opiskelustrategisten tavoitteiden (Opetushallitus 2004, 12; 117–120) toteutumista kartoitettiin tiedustelemalla oppilailta kyselylomakkeella niitä käytänteitä, jotka edistivät heidän ruotsin oppimistaan koulussa ja sen ulkopuolella.

Kolme neljäsosaa (74 %) oppilaista oli harjoitellut sanastoa tekemällä omia lauseita suullisesti korkeintaan joskus. Kieliopin harjoittelu omien lauseiden muodossa oli yleisempää: 45 % ilmoitti sitä tehtävän usein tai lähes aina. Vastauksista ei ilmene, onko tällainen kielioppiharjoittelu ollut suullista vai kirjallista. Erilaisia mediaresursseja hyödynnettiin kouluopiskelussa niukasti. Elokuvia ja lauluja ilmoitti käytettävän joskus 46 % vastaajista, vain harvoin tai ei koskaan 34 %. Ruotsinkielisten kirjojen ja lehtien käyttö oli vielä harvinaisempaa, sillä 45 % kertoi, ettei niitä ole käytetty koskaan, ja vain vajaa 5 % käytti niitä ruotsintunneilla usein. Myös tietokoneen ja internetin hyödyntäminen oli varsin harvinaista tuntityössä. Selkeä enemmistö (77 %) käytti tietokonetta kieliopin

harjoitteluun vain harvoin tai ei koskaan. Yhtä moni oppilas (75 %) raportoi, että internetistä ei haeta tietoa ruotsintunneilla koskaan tai sitä haetaan vain harvoin. Tulos myötäili eurooppalaista kielitaitokartoitusta, jonka mukaan informaatioteknologian käyttö suomalaisissa yläkouluissa on harvinaisempaa kuin EU:n alueella keskimäärin (Euroopan Unioni 2013).

Opettajien kannustus ruotsin kielen käyttöön koulun ulkopuolella oli tulosten mukaan melko tavallista. Runsas kaksi kolmannesta oppilaista (69 %) raportoi opettajan kannustaneen tähän ainakin joskus. Puhuminen tai sen kanssa opetussuunnitelmiin vakiintuneessa terminologiassa synonyymisesti käytetty suullinen kielitaito on kuulunut kansallisen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin jo yli 40 vuotta periaatteessa tasaveroisena kielitaidon muiden osa-alueiden kanssa. Lähes kolme oppilasta neljästä (71 %) ilmoittikin oppikirjaan sisältyvien suullisten pariharjoitusten kuuluvan ruotsintuntien työmuotoihin usein tai lähes aina. Virallisten tavoitteiden kannalta jossain määrin yllättävästi vajaa kolmannes (29 %) ilmoitti suullisia pariharjoituksia tehtävän korkeintaan joskus.

Suullisia esityksiä 44 % oppilaista ilmoitti pidettävän ainakin joskus. Vaikka suullisia pariharjoituksia tehdään paljon, myös niiden videotalliointi oli äärimmäisen harvinaista. Vain yksi oppilas viidestäsadasta (0,2 %) oppilaasta ilmoitti, että videotointia tapahtuu joskus. Oppilaiden suullista taitoa tukee opettajan kohdekielen käyttö oppitunneilla, mikä olikin oppilaiden mukaan yleistä: kaksi kolmesta oppilaasta (66 %) raportoi opettajansa käyttävän ruotsia puhuessaan koko luokalle usein tai lähes aina. Noin neljännes (24,4 %) oppilaista mainitsi opettajan puhuvan ruotsia joskus.

Lähes kolme neljännestä (72 %) oppilaista teki ruotsin tehtävät säännöllisesti usein tai lähes aina. Runsas neljännes oppilaista (26 %) teki ruotsinläksynsä joskus tai vain harvoin, ja 2 % ei tehnyt niitä koskaan. Tulos kuvasi osaltaan opetussuunnitelmassa mainittua (Opetushallitus 2004, 120) sinnikästä viestinnällistä harjoittelua, mikä toteutui kyselyn perusteella hyvin.

Koekäytänteistä sanakokeita, joissa vastauksina ovat yksittäiset sanat, 57 % oppilaista ilmoitti tehtävän usein tai lähes aina. Vajaa kolmannes (29 %) teki niitä usein. Kirjalliset kokeet päivän läksystä olivat harvinaisempia: 78 % ilmoitti, ettei niitä järjestetty koskaan tai järjestettiin vain harvoin. Vapaata kirjallista tuottamista kartoittavaan osioon saadut vastaukset jakautuivat kolmeen pääryhmään siten, että noin kolmasosa oppilaista ilmoitti, ettei vapaata tuottamista ole edellytetty kokeissa juuri koskaan, kolmasosa ilmoitti sitä pyydetyn joskus ja noin 40 % oppilaista usein tai lähes aina.

Taulukko 28. Ruotsin kielen oppimista edistävien opetus- ja opiskelukäytänteiden keskiarvomuuttujat

Oman työskentelyn suunnittelu ja arviointi	Omaehtoinen suullinen tuottaminen ja vuorovaikutus	Autenttisen materiaalin käyttö	Opettajan ohjaama suullinen ja kirjallinen kielenkäyttö	Ruotsin kielen käyttö vapaa-ajalla
Suunnittelen työskentelyäni	Kielioppia: omia lauseita	Ruotsinkielisiä elokuvia/lauluja	Opettaja puhuu ruotsia koko luokalle	Katselen elokuvia tai videokatkelmia
Palautte toiselle oppilaalle	Omia lauseita suullisesti	Ruotsinkielisiä lehtiä/kirjoja	Kirjallisia tuntikokeita läksystä	Kuuntelen musiikkia
Arvioin omaa osaamistani	Suullisia pari-harjoituksia	Kielioppia tietokoneella	Kannustus ruotsin käyttöön koulun ulkopuolella	Seuraan keskustelupalstoja
Keskustelen edistymisestääni		Internet tiedonhaussa	Palautetta pari-keskustelusta	Luen verkkolehtiä tai muita verkkotekstejä kirjoitan tekstejä
				Puhun esim. turistien kanssa Käytän kavereiden tai sukulaisten kanssa
Alfa = 0,65 Osoiden keskimääräinen korrelaatio 0,32 ka = 1,84/5	Alfa = 0,65 Osoiden keskimääräinen korrelaatio 0,38 ka = 3,33/5	Alfa = 0,67 Osoiden keskimääräinen korrelaatio 0,34 ka = 2,12/5	Alfa = 0,56 Osoiden keskimääräinen korrelaatio 0,24 ka = 2,89/5	Alfa = 0,85 Osoiden keskimääräinen korrelaatio 0,42 ka = 1,9/5

Taulukosta 28 ilmenevät faktorianalyysin perusteella muodostetut oppimista edistävien opetus- ja opiskelukäytänteiden neljä pääulottuvuutta. Ne kuvaavat oman työskentelyn suunnittelua ja arviointia, omaehtoista suullista tuottamista ja vuorovaikutusta, autenttisen opiskelumateriaalin käyttöä ja opettajan ohjeistamaa suullista ja kirjallista kielenkäyttöä. Oman työskentelyn suunnittelun ja arvioinnin tavoitteet täyttyivät A-ruotsin aineistossa kaiken kaikkiaan **heikosti** (keskiarvo 1,8). Ulottuvuuden yleisin käytäntö oli oman osaamisen arviointi, mutta sitäkin oli harjoittanut vain vajaa kolmannes oppilaista (30 %) joskus ja vain joka kymmenes usein tai lähes aina. Opetussuunnitelman toteutumisen kannalta huolestuttavaa on, ettei lähes neljäsosa oppilaista ollut arvioinut

omaa osaamistaan koskaan, ja runsas kolmannes (35,8 %) oli tehnyt niin vain harvoin. Vielä vähäisempää oli oppilaiden keskinäinen vertaisarviointi: Lähes puolet vastaajista ei koskaan ollut antanut palautetta toiselle oppilaalle tämän ruotsin kielen osaamisesta ja kolmannes (33,6 %) oli tehnyt niin vain harvoin. Opettajankin kanssa omasta edistymisestään keskusteli säännöllisesti vain noin yksi viidestäkymmenestä oppilaasta. Oman työskentelyn suunnittelu oli niin ikään harvinaista. Selkeästi yli puolet (62 %) oppilaista ilmoitti, ettei suunnittele omaa ruotsin opiskeluaan koskaan, joka neljäs (25,3 %) suunnitteli vain harvoin, noin yksi kymmenestä (9,7 %) joskus ja vain 3 % usein tai lähes aina. Opetussuunnitelman perusteisiin kirjatut ihmisenä kasvamisen tavoitteet ryhmän jäsenenä toimimisesta ja sen myötä itsensä kehittämistä kuuluivat tämän tutkimuksen perusteella vain harvojen oppilaiden arkeen.

Autenttisen materiaalin käyttötaajuus oli myös keskimäärin **heikkoa** tasoa (keskiarvo 2,1). Tästä käytänneryhmästä useimmin katseltiin tai kuunneltiin ruotsinkielisiä elokuvia tai lauluja, tosin vain 5 prosentin mukaan usein tai lähes aina.

Opetussuunnitelman perusteissa mainitun elinikäisen oppimisen ja sen edellyttämän itseohjautuvuuden hengessä arviointikyselyssä kartoitettiin myös sellaisia vapaa-ajan toimintoja, jotka edistävät ruotsin kielen oppimista. Ruotsin käyttöä koulun ulkopuolella kuvaavat osiot muodostivat asteikon, jonka reliabiliteettikerroin oli 0,85 ja osioiden välinen keskimääräinen korrelaatio 0,42. Tämän ulottuvuuden keskiarvo oli 1,9, joten ruotsin harrastus vapaa-ajalla toteutui **heikosti**. Yleisin käytänne tässä ryhmässä oli ruotsin käyttö kavereiden tai sukulaisten kanssa (viikoittain 10 % ja päivittäin 5 % vastaajista).

Ruotsinkielinen mediatarjonta ei ollut kovin suosittua koulun ulkopuolellakaan: 95 % ei katsellut elokuvia tai videoita, 91 % ei kuunnellut ruotsalaista musiikkia, 92 % ei seurannut ruotsinkielisiä keskustelupalstoja, 96 % ei osallistunut ruotsinkielisiin verkkokeskusteluihin ja 96 % luki ruotsinkielisiä verkkotekstejä korkeintaan joskus. Tässä yhteydessä Joskus -kategoria merkitsee harvemmin kuin viikoittain. Kyselyn opiskelukäytänteitä kartoittavassa osassa ilmeni myös media- ja viestintätaidon yleinen kasvatus tavoite oppia käyttämään näitä välineitä tiedonhankinnassa, -välittämisessä ja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Opetushallitus 2004, 37). Ruotsinkielisten tekstejä (esim. tekstiviestejä tai runoja) kirjoitti koulun ulkopuolella vain 6 % oppilaista viikoittain tai päivittäin. Samaa suuruusluokkaa oli ruotsin suullinen käyttö koulun ulkopuolella. Esi merkiksi turistien kanssa ruotsia vähintään viikoittain puhui noin yksi kahdestakymmenestä (5,2 %) ja kavereiden tai sukulaisten kanssa 14 %.

Opetussuunnitelman perusteissa asetetut tavoitteet soveltaa koulussa opittua kielitaitoa omaehtoisesti toteutuivat tulosten perusteella **heikosti**. Enimmäkseen vastaajien ruotsin kielen käyttö rajoittui kouluun ja oppitunneille. Oppilaiden ja opettajien antamat vastaukset samoihin käytännekysymyksiin rinnastetaan toisiinsa seuraavassa luvussa.

Omaehtoinen suullinen tuottaminen ja vuorovaikutus (keskiarvo 3,3) oli **tyydyttävää** tasoa, ja yleisin käytänne olivat oppikirjan suulliset pariharjoitukset, joita 71 % oppilaista ilmoitti tehtävän oppitunneilla usein tai lähes aina.

Opettajan ohjaama suullinen ja kirjallinen kielenkäyttö (keskiarvo 2,9) oli **tyydyttävällä** mallilla. Yleisin käytänne tässä ryhmässä oli, että opettaja puhui ruotsia koko luokalle (66 % Usein tai Lähes aina -vastauksia).

Viisi alkuperäisen kyselyn osiota jäi faktorirakenteen ulkopuolelle. Osiot, joissa tiedusteltiin puheharjoitusten tallennusta videolle, mahdollisuutta valita itse kotehtäviä ja koota kielisalkkua, jäivät pois siitä syystä, että niitä käytti vain pari prosenttia vastaajista. Sanakokeita pidettiin 57 prosentin mukaan usein tai lähes aina, mutta suulliset esitykset olivat harvinaisia: vain 12 % ilmoitti niitä olevan usein tai lähes aina.

Taulukko 29 kuvaa eri käytänneulottuvuuksien yhteyksiä toisiinsa. Vahvimmat yhteydet olivat oman työskentelyn suunnittelun ja arvioinnin ja opettajan ohjaaman suullisen ja kirjallisen kielenkäytön välillä ($r = 0,42$). Tämä on luonnollista, sillä molempiin ulottuvuuksiin liittyneissä väittämissä käsiteltiin koulussa ja opettajan ohjauksessa tapahtuvaa toimintaa. Myös autenttisten materiaalien käyttö liittyi kouluopiskeluun (esim. lehtien ja kirjojen lukeminen tunneilla). Opettajan merkitys opiskelun järjestäjänä ja oppimisen edistäjänä käy ilmi näistäkin tuloksista. Oppilaan itseohjautuvuus kehittyy paljon opettajan toiminnan kautta, eli opettajan antamien tehtävien säännöllinen tekeminen kartuttaa myös elinikäisen oppimisen eväitä. Samaan viittaa myös oman työskentelyn suunnittelun ja arvioinnin ja opettajan ohjaaman suullisen ja kirjallisen kielenkäytön välinen yhteys. Opettajan ohjauksessa rohkaistutaan myös itsenäiseen suulliseen tuottamiseen ja autenttisten materiaalien käyttöön.

Taulukko 29. Ruotsin oppimista edistävien käytänteiden keskinäiset yhteydet

	Tehtävät säännöllisesti	Oman työskentelyn suunnittelu ja arviointi	Itsenäinen suullinen tuottaminen	Autenttisten materiaalien käyttö	Opettajan ohjaama suullinen ja kirjallinen kielenkäyttö
Oman työskentelyn suunnittelu ja arviointi	0,21				
Itsenäinen suullinen tuottaminen	0,17	0,26			
Autenttisten materiaalien käyttö	0,13	0,38	0,23		
Opettajan ohjaama suullinen ja kirjallinen kielenkäyttö	0,16	0,42	0,41	0,37	
Ruotsi vapaa-ajalla	0,21	0,32	0,17	0,33	0,28

Kaikki taulukossa 29 esitetyt korrelaatiot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$), mutta käytännössä pieniä, sillä selitysasteet vaihtelivat 3–18 prosenttiin.

Ruotsin kielen tehtävien teon säännöllisyyttä kartoittava kysymys jäi edellä kuvattujen ryhmien ulkopuolelle, mutta sen tulokset olivat seuraavat: 10 % oppilaista ei tehnyt tehtäviään koskaan tai vain harvoin, 19 % teki ne joskus ja peräti 72 % ilmoitti tekevänsä ruotsin tehtävät säännöllisesti usein tai lähes aina. Tulos on rohkaiseva, ja havainnot rinnastetaan oppimistuloksiin seuraavissa luvuissa.

2.2.2.2 Oppilaan taustatekijöiden yhteydet oppimista edistäviin käytänteisiin

Tytöt harjoittivat useammin kaikkia ruotsin oppimista edistäviä käytänteitä kuin pojat, mutta tilastollisesti merkitseviä erot olivat vain omaehtoisessa suullisessa tuottamisessa ja autenttisten materiaalien käytössä. Myös koulun ulkopuolinen ruotsin kielen harrastus oli tytöillä jonkin verran yleisempää kuin pojilla, mutta tämä ero jäi käytännössä pienehköksi. Tytöt tekivät myös tehtävänsä poikia säännöllisemmin.

Oppilaat, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas, ilmoittivat muita useammin, että eivät koskaan tee tehtäviään säännöllisesti tai tekevät niitä vain harvoin.

Lukioon aikovat harjoittivat tunneilla enemmän oman opiskelun suunnittelua ja arviointia ja tuottivat omaehtoisesti puhuttua kieltä. He käyttivät myös enemmän autenttista opiskelumateriaalia ja käyttivät kieltä opettajan ohjeistamalla tavoilla suullisesti ja kirjallisesti. Ruotsin opiskeluun liittyvät tehtävänsä yli puolet lukioon aikovista teki lähes aina säännöllisesti, ammatilliseen aikovista säännöllisiä suorittajia oli alle kolmannes.

Oman työskentelyn suunnittelu ja arviointi, autenttisen materiaalin käyttö ja ruotsi vapaa-ajalla olivat molemmissa oppimäärissä heikkoa tasoa, tyydyttävästi toteutuivat opettajan ohjaama kielenkäyttö ja itsenäinen suullinen tuottaminen.

Ruotsia A1-kielenä opiskelleet harjoittivat hiukan enemmän omaehtoista suullista tuottamista ja vuorovaikutusta sekä käyttivät autenttisia materiaaleja kuin A2-oppimäärää opiskelleet.

Hyvän osaamisen tasoa ilmentävän arvosanan 8 saadakseen oppilaan oli pitänyt suorittaa tehtävänsä edes joskus ja kiitettäviin tai erinomaisiin arvosanoihin yltääkseen usein tai lähes aina.

Mitä kauemmin oppilaat käyttivät aikaa ruotsin kielen läksyihin, sitä monipuolisemmin he harjoittivat myös ruotsin oppimista edistäviä käytänteitä. Tämä pätee, kun läksyihin käytettiin aikaa korkeintaan tunti.

Sukupuoli ja oppilaan käytänteet

Opiskelustrategioiden osalta tutkittiin opiskelumenetelmien ja työtapojen monipuolisuus, opiskelutaidot ja oman toiminnan ohjaus, ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen sekä arviointimenetelmien monipuolisuus. Tyttöjen keskiarvot olivat korkeammat kaikilla käytänneulottuvuuksilla, mutta tilastollisesti merkitsevästi pojat ja tytöt erosivat vain omaehtoisessa suullisessa tuottamisessa ja autenttisten materiaalien käytössä.

Myös pääulottuvuuksien ulkopuolelle jääneissä käytänteissä esiintyi sukupuolten välisiä eroja. Tilastollisesti merkitsevät erot sukupuolten välillä havaittiin suullisten esitysten pitämisessä ($p < 0,05$), puheharjoitusten tallennuksessa videolle ($p < 0,01$) ja sanakokeiden teossa ($p < 0,001$). Tyttöjen mielestä kokeissa oli myös merkitsevästi useammin vapaata tuottamista kuin poikien mielestä ($p < 0,001$). Tytöt katsoivat tämän lisäksi saavansa valita kotitehtäviään useammin kuin pojat ($p < 0,05$) ja pitävänsä tunneilla suullisia esityksiä ruotsiksi useammin kuin pojat. Tytöt ilmoittavat myös poikia useammin, että suullisia harjoituksia tallennetaan videolle, mutta tähän kysymykseen myönteisesti vastanneiden lukumäärä oli niin pieni (32 oppilasta 1 529 oppilaasta eli vain 2 %), ettei tilastollisille johtopäätöksille ole pohjaa. Arviointikäytänteiden saralla tytöt ilmoittivat poikia useammin tekevänsä sanakokeita ja että kokeisiin sisältyi vapaata tuottamista. Pelkkien kyselyvastausten perusteella ei voida tietää, ovatko opettajat todella tarjonneet oppilaille erilaisia opiskelutehtäviä ja työtapoja riippuen oppilaan sukupuolesta vai onko ero poikien ja tyttöjen erilaisessa valmiudessa tai halussa tarttua sinänsä yhdenvertaisiin tarjoumiin.

Koulun ulkopuolista ruotsin kielen harrastusta kuvaavan keskiarvomuuttujan keskiarvot olivat viisiportaiselle asteikolle skaalattuina tytöillä 2,0 ja pojilla 1,75. Ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$), mutta käytännössä pieni ($d = 0,4$), sillä sekä tytöt että pojat harrastivat ruotsia vapaa-ajalla erittäin vähän (taulukko 30).

Tytöistä 79 % teki tehtävänsä usein tai lähes aina. Pojilla vastaava luku oli 62 %. Niiden joukossa, jotka eivät tehneet tehtäviään koskaan tai tekivät niitä vain harvoin, oli pojista 13 % ja tytöistä vain 6 %. Tyttöjen ja poikien välinen ero tehtävien suorittamisessa oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$).

Taulukko 30. Tehtävien teon säännöllisyys sukupuolittain prosentteina

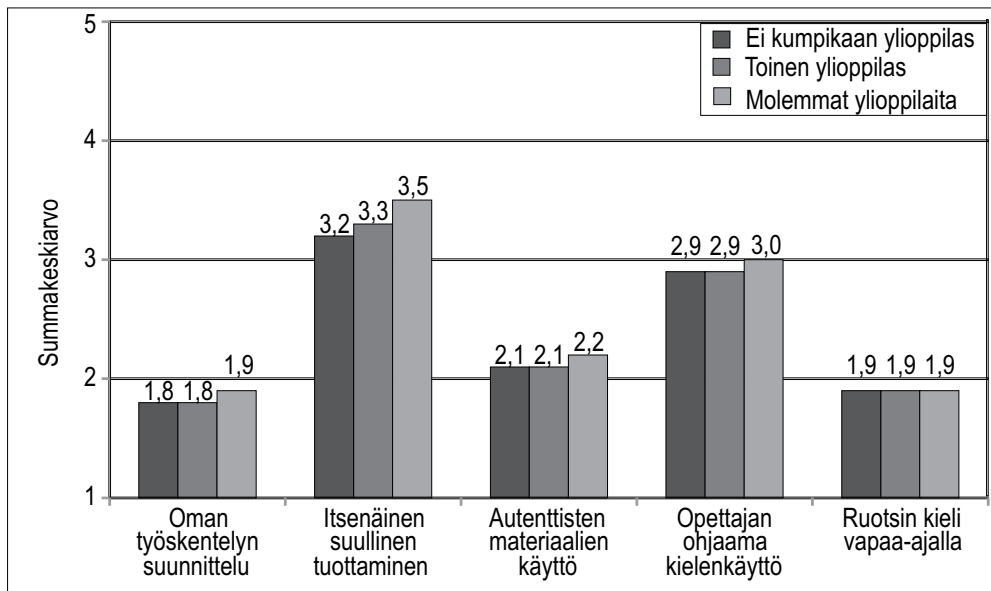
Sukupuoli	Tehtävien teon säännöllisyys				
	En koskaan	Vain harvoin	Joskus	Usein	Lähes aina
Pojat (n = 678)	3,1	10,1	25,1	27,4	34,3
Tytöt (n = 981)	1,2	4,8	15,3	23,1	55,7
Yhteensä	2,0	7,0	19,3	24,8	46,9

Vanhempien koulutustausta ja oppilaan käytänteet

Vanhempien koulutustausta liittyi tilastollisesti merkitsevästi oppilaiden opiskelukäytänteiden kaikkiin neljään pääulottuvuuteen. Mitä korkeammin koulutettuja vanhemmat olivat, sitä useammin oppilaat kertoivat käyttävänsä erilaisia

kieltenopiskelun työtapoja. Lomakkeeseen valitut työtavat edustivat pääasiassa nykyaikaista opiskelu- ja oppimiskäsitystä, jota vastaavien toimintojen useutta oppilaita tiedusteltiin viisiportaisella asteikolla. Vastaukset sijoittuvat keskimäärin vaihtoehtojen ”vain harvoin” ja ”joskus” tuntumaan, ainoastaan itsenäistä suullista tuottamista ilmentäneitä työtapoja harjoitettiin oppilaiden mukaan keskimäärin joskus tai usein. Tässäkin käytänneryhmässä oppilaiden vastaukset eriytyivät tilastollisesti merkitsevästi vanhempien koulutustaustan mukaan. Tulosta on vaikea selittää, sillä luokkatilanteessa opettajat antavat ohjeensa yleensä kaikille yhteisesti. Eivätkö kaikki kuule tai ymmärrä opettajan kehotusta vai jättävätkö ei-ylioppilaiden lapset vain toimimatta sen mukaan useammin kuin ei-ylioppilaiden ja jos niin, miksi? Havainto antaa aiheutta jatkotutkimuksiin.

Toinen tilastollisesti vankka vanhempien koulutustaustaan liittyvä ero ilmeni itsenäistä suullista tuottamista ilmentävien työtapojen käytössä – jälleen kahden ylioppilasvanhemman lasten eduksi. Yhden tai kahden ylioppilasvanhemman lapset ilmoittivat harjoittavansa näitä toimintoja merkitsevästi useammin kuin vähemmän koulutettujen vanhempien lapset. Korkeammin koulutetusta koti-taustasta ponnistavat oppilaat ilmoittivat useammin pidettävän suullisia esityksiä ruotsiksi.



Kuvio 23. *Oppilaiden käytänneulottuvuuksien ja vanhempien koulutustaustan yhteydet*

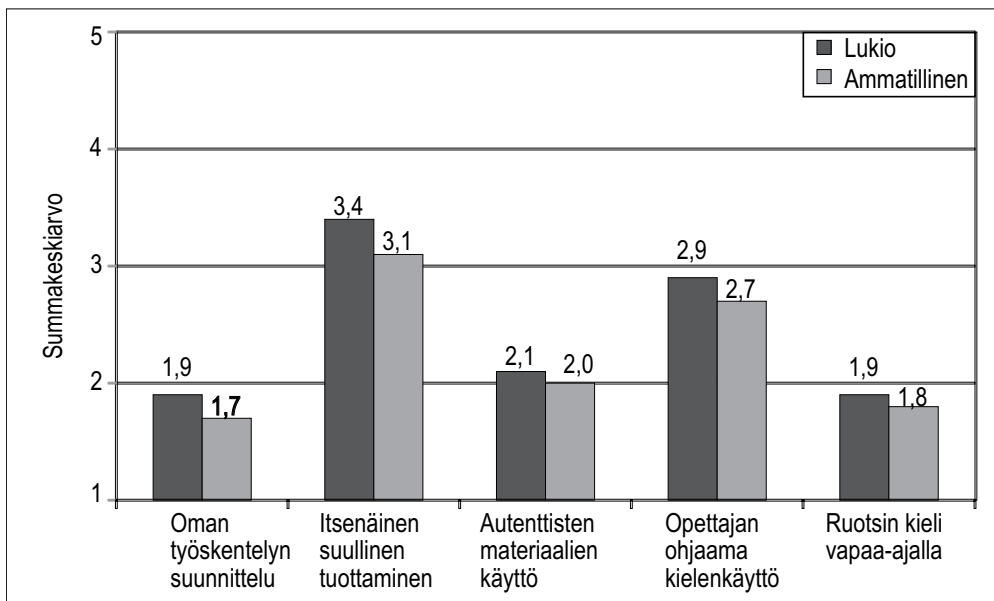
Vanhempien koulutustaustan ja käytänneulottuvuuksien välinen yhteys oli tilastollisesti merkitsevä oman työskentelyn suunnittelussa ($p < 0,01$) ja itsenäisessä suullisessa tuottamisessa ($p < 0,001$), mutta kuten kuviosta 23 havaitaan,

erot ovat käytännössä erittäin pieniä ($\eta^2 < 0,02$). Myös tehtävien tekemisen säännöllisyys ja vanhempien koulutustausta olivat yhteydessä toisiinsa ($p < 0,001$). Oppilaat, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas, ilmoittivat useammin kuin muut, että eivät tee tehtäviään säännöllisesti koskaan tai tekevät niitä vain harvoin.

Oman työskentelyn suunnittelu ja arviointi, autenttisen materiaalin käyttö ja ruotsin harrastaminen vapaa-aikana toteutuivat kaikilla oppilailla heikosti vanhempien koulutustaustasta riippumatta. Opettajan ohjaama kielenkäyttö ja itsenäinen suullinen tuottaminen olivat kaikilla tyydyttävää tasoa. Kahden ylioppilasvanhemman lasten itsenäinen suullinen tuottaminen oli hyvällä mallilla.

Jatko-opiskelusuunnitelmat ja oppilaan käytänteet

Oppilaiden jatko-opiskelusuunnitelmat ja opiskelukäytänteiden kaikki neljä ulottuvuutta liittyivät toisiinsa tilastollisesti merkitsevästi. Lukioon aikovat harjoittivat tunneilla enemmän oman opiskelun suunnittelua ja arviointia ja tuottivat omaehtoisesti puhuttua kieltä. He käyttivät myös enemmän autenttista opiskelumateriaalia ja käyttivät kieltä opettajan ohjeistamilla tavoilla suullisesti ja kirjallisesti (kuvio 24).



Kuvio 24. Oppilaiden jatko-opiskelusuunnitelmat ja opiskelukäytänteet

Kaikkien neljän käytänneulottuvuuden osalta erot lukioon ja ammatilliseen koulutukseen pyrkivien välillä olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$), mutta käytännössä pieniä ($0,2 < d < 0,4$).

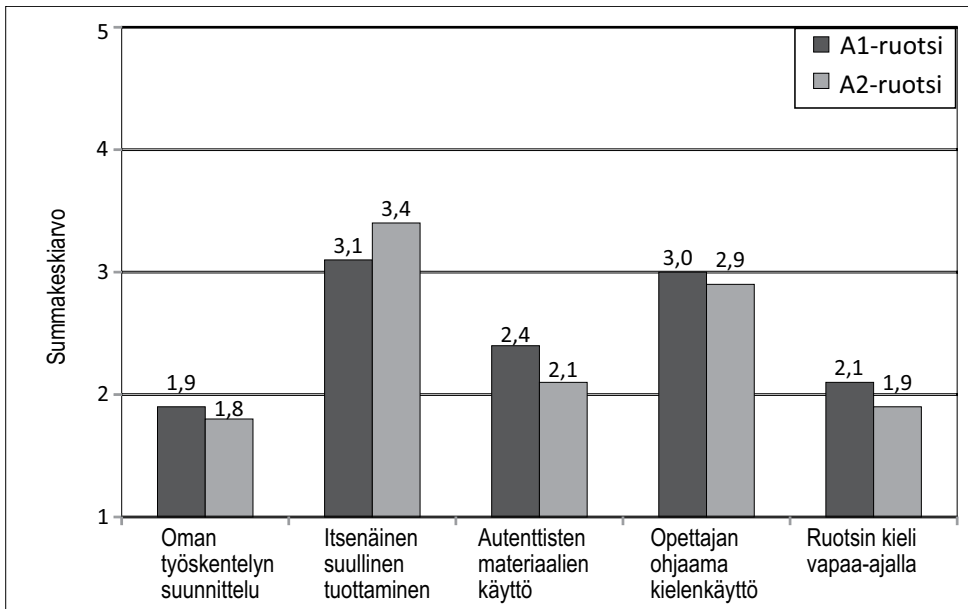
Neljän pääulottuvuuden ulkopuolisista opiskelukäytänteistä jatko-opiskelusuunnitelmien mukaisia eroja ilmeni sanakokeiden tekemisessä ja vapaassa tuottamisessa kokeissa. Lukioon pyrkivät raportoivat useammin tekevänsä sanakokeita kuin ammatilliseen koulutukseen aikovat ($p < 0,01$). Lukioon aikovat ilmoittivat myös kokeissa olevan vapaata kirjallista tuottamista useammin kuin ammatilliseen koulutukseen suuntaavat ($p < 0,001$).

Oman työskentelyn suunnittelu ja arviointi, autenttisten materiaalien käyttö ja ruotsin harrastaminen koulun ulkopuolella olivat harvinaisia sekä lukioon että ammatilliseen suuntautuneiden vastausten mukaan. Omaehtoinen suullinen tuottaminen ja opettajan ohjaama suullinen ja kirjallinen kielenkäyttö yltivät molemmissa ryhmissä tyydyttävälle tasolle.

Tuloksissa ei liene kysymys eroista opettajan tarjoamissa oppimistilaisuuksissa vaan ennemminkin eroista oppilaiden kyvyssä ja halussa hyödyntää opettajan tarjoamia mahdollisuuksia kielitaidon harjoittamiseen. On epätodennäköistä, että opettajat tuntitilanteessa tarjoaisivat autenttista materiaalia tai tehtäväohjeistusta tai pitäisivät sanakokeita vain lukioon aikoville.

A1/A2 -oppimäärä ja oppilaan käytänteet

Oppilaiden ruotsin kielen oppimäärällä (A1- tai A2-oppimäärä) oli tilastollisesti merkitsevät yhteydet kaikkiin neljään ulottuvuuteen, jotka kuvaavat oppilaiden mainitsemia ruotsin kielen oppimista edistäviä käytänteitä. Ruotsia A1-kielenä opiskelevat harjoittivat oman työskentelynsä suunnittelua ja arviointia jonkin verran enemmän kuin A2-oppimäärän mukaan ruotsia opiskelevat (kuvio 25). Omaehtoista suullista tuottamista ja vuorovaikutusta ilmoittivat harjoittaneensa enemmän A2-ruotsin oppilaat. Autenttisia materiaaleja käytettiin enemmän A1-ruotsin opiskelussa, jossa myös opettajan ohjaama suullinen ja kirjallinen kielenkäyttö oli tavallisempaa kuin A2-ruotsin opiskelussa.



Kuvio 25. Ruotsin oppimäärä ja opiskelukäytänteet

Oman työskentelyn suunnittelu ja arviointi, autenttisen materiaalin käyttö ja ruotsi vapaa-ajalla olivat molemmissa oppimäärissä heikkoa tasoa, tyydyttävästi toteutuivat opettajan ohjaama kielenkäyttö ja itsenäinen suullinen tuottaminen.

Ruotsia A1- ja A2-kielenä opiskelleiden ero omaehtoisessa suullisessa tuottamisessa ja vuorovaikutuksessa sekä autenttisten materiaalien käytössä oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$), mutta käytännössä pieni ($d < 0,50$), kuten kuviosta havaitaan.

Ruotsin kielen arvosana ja oppilaan käytänteet

Tehtävien suorittamisen säännöllisyydellä oli voimakkain yhteys arvosanaan ($r = 0,46$; $p < 0,001$, selitysaste 22 %). Lähes aina tehtävänsä tekevästä puolet oli saanut ruotsin kielestä kiitettävän tai erinomaisen kouluarvosanan. Vastavasti niistä, jotka eivät tehneet kotitehtäviään koskaan lähes kaksi kolmesta (63 %) ylti korkeintaan arvosanaan 6, ja vain harvoin tehtävänsä tekevästä hie-man vajaa puolet (44 %). Tehtävien tekemisen ja arvosanan yhteyden lähempi tarkastelu osoittaa, että hyvän osaamisen tasoa ilmentävää arvosanaa 8 tai sitä korkeampia todistusarvosanoja oli erittäin epätodennäköistä saada, jos ei koskaan tehnyt tehtäviään. Kahdeksikon saadakseen oppilaan oli pitänyt suorittaa tehtävänsä edes joskus ja kiitettäviä tai erinomaisia arvosanoja saadakseen usein tai lähes aina (taulukko 31).

Taulukko 31. Ruotsin kielen arvosana ja tehtävien teon säännöllisyys prosentteina

Kuinka säännöllisesti teet ruotsin kielen opiskeluun liittyvät tehtävät?	Ruotsin kielen arvosana						
	4	5	6	7	8	9	10
En koskaan	3,1	37,5	21,9	28,1	6,3	3,1	0,0
Vain harvoin	4,3	13,8	25,9	31,9	18,1	5,2	0,9
Joskus	0,3	8,2	24,9	31,9	21,1	12,0	1,6
Usein	0,5	2,2	13,8	29,6	28,4	20,6	4,9
Lähes aina	0,1	1,0	6,8	17,7	24,1	34,4	15,8
Kaikki oppilaat	0,6	4,3	13,6	24,6	23,9	24,0	9,0

Muiden ruotsin kielen oppimista edistävien käytänteiden vertailussa arvosanaan todettiin, että oman työskentelyn suunnittelulla ja arvioinnilla, itsenäisellä suullisella tuottamisella ja opettajan ohjaamalla suullisella ja kirjallisella kielenkäytöllä oli lievä positiivinen asiayhteys arvosanaan. Kukin niistä selitti arvosanasta noin 3 % ($r = 0,17$; $p < 0,001$) ja autenttisten materiaalien käyttö 2 % ($r = 0,15$; $p < 0,001$).

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan kouluarvosana koostuu aineenhallinnasta ja työskentelystä (Opetushallitus 2004, 262), joiden keskinäistä osuutta arvosanan muodostumisessa ei kuitenkaan ole edes ohjeellisesti määritely. Sikäli on johdonmukaista, että työskentelyn säännöllisyydellä ja opiskelukäytänteillä on yhteyttä arvosanan tasoon. Ohjeistuksen puuttuessa näiden keskinäinen suhde vaihtelee kuitenkin täysin määrittelemättömästi koulusta ja oppilaasta toiseen.

Ruotsin kielen läksyihin käytetty aika ja oppilaiden käytänteet

Pääsääntöisesti voidaan todeta, että mitä kauemmin läksyihin oli käytetty aikaa, sitä useammin oppilaat kertoivat käyttäneensä erilaisia opiskelutapoja ruotsintunneilla. Ne, jotka käyttivät ruotsin läksyihin yli puoli tuntia, harjoittivat muita useammin oman työskentelyn suunnittelua ja arviointia ja opettajan ohjaamaa suullista ja kirjallista kielenkäyttöä. He hyödynsivät myös useimmin autenttisia materiaaleja ja käyttivät ruotsia vapaa-ajalla. Itsenäinen suullinen tuottaminen puolestaan oli yleisintä niiden ryhmässä, jotka käyttivät läksyihin alle puoli tuntia. Läksyt ovat opettajajohtoista toimintaa, ja samaa edustivat useimmat oppimista edistävien käytänneulottuvuudet lukuun ottamatta ruotsin kielen käyttöä vapaa-ajalla. Sikäli asioiden keskinäiset, tässä tapauksessa tilastollisesti merkitsevätkään yhteydet, eivät ole yllätyksellisiä. Vaikuttaisi siltä, että monipuolisia

opiskelutapoja harjoittavat oppilaat saavat tai valitsevat myös kotitehtäviä, joihin aikaa kuluu enemmän.

2.2.2.3 Oppimisympäristön piirteet ja oppilaan käytänteet

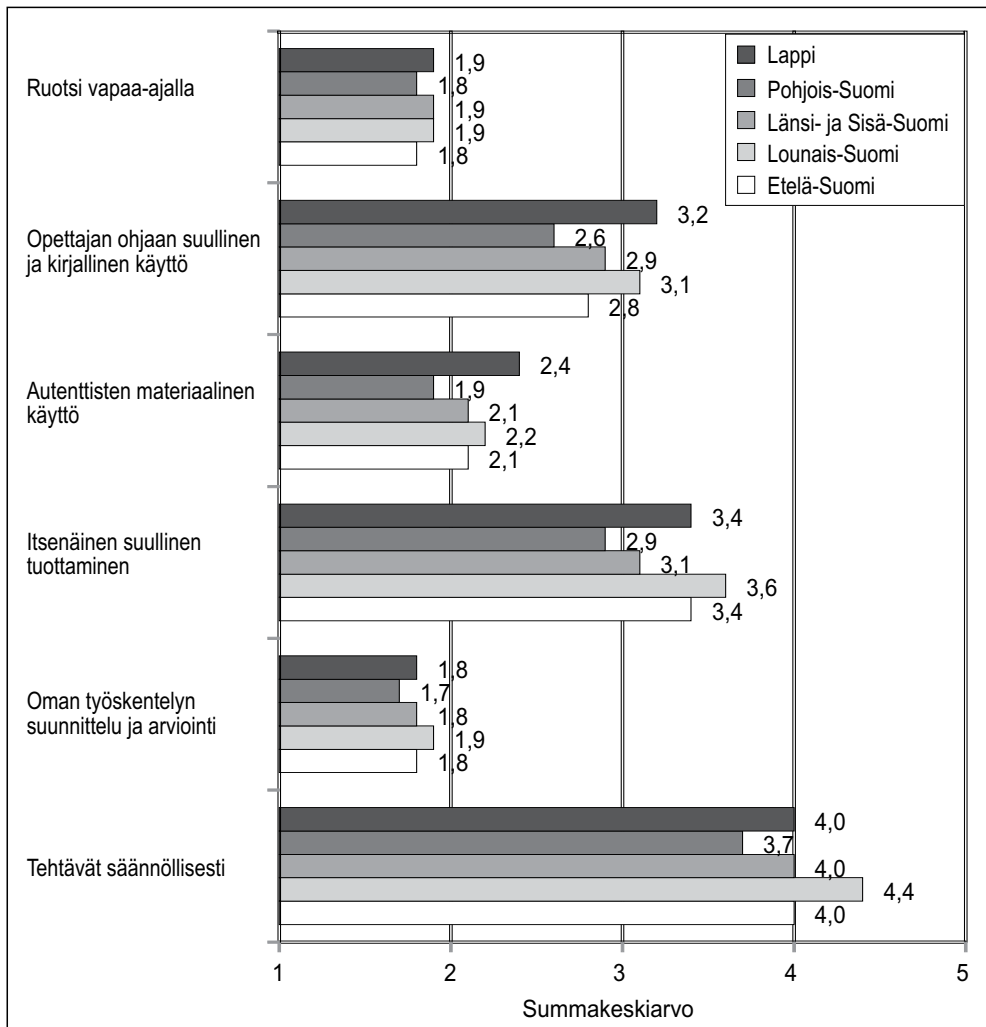
Alueelliset erot opiskelukäytänteissä olivat käytännössä pieniä. Tehtävät suoritettiin koko maassa keskimäärin hyvin, mutta säännöllisimmin Lounais-Suomessa ja epäsäännöllisimmin Pohjois-Suomessa.

Kuntatyypeittäin tarkastellen tehtävien suorittaminen oli säännöllisintä maaseutumaisissa ja epäsäännöllisintä kaupunkimaisissa kunnissa. Muissa käytänneryhmissä kuntatyyppien väliset erot olivat pieniä ja myös kysytyt käytänteet yleensä varsin harvinaisia.

Oppilaiden ja opettajien ilmoittamia käytänteitä ei voitu suoraan verrata toisiinsa, mutta leimallista kaikille työtavoille oli, että opettajan ilmoittivat niitä käytetyn paljon useammin kuin oppilaat.

Koulun sijaintialue ja oppilaan käytänteet

Oppilaiden käytänteistä muodostettuja ulottuvuuksia rinnastettiin koulun sijainnin mukaiseen aluehallintovirastoalueeseen ja havaittiin joitakin tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä näiden välillä.



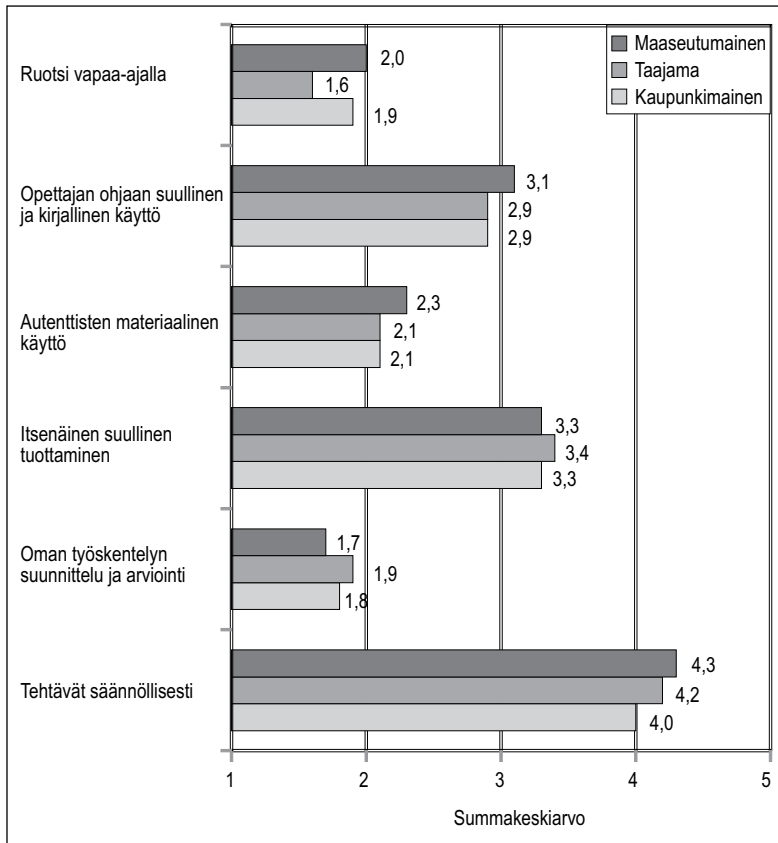
Kuvio 26. *Oppilaiden käytänteitä alueittain*

Ruotsin opiskeluun liittyvät tehtävät suoritettiin koko maassa keskimäärin hyvin, mutta säännöllisimmin Lounais-Suomessa ja epäsäännöllisimmin Pohjois-Suomessa, jossa hajonta kuitenkin oli kaikista alueista suurinta. Oman työskentelyn suunnittelua ja arviointia harjoitettiin kaikkialla keskimäärin heikosti, mutta eniten Lounais-Suomessa ja vähiten Pohjois-Suomessa, jossa hajonta oli jälleen suurin. Myös itsenäistä suullista tuottamista harjoitettiin hyvin Lounais-Suomessa ja muualla tyydyttävästi, vähiten Pohjois-Suomessa. Autenttisten materiaalien käyttö oli kaikkialla melko harvinaista, tavallisinta kuitenkin Lapissa ja harvinaisinta Pohjois-Suomessa. Opettajan ohjaama suullinen ja kirjallinen kielenkäyttö oli keskimäärin tyydyttävää tasoa koko maassa, vilkkainta Lapissa

ja harvinaisinta Pohjois-Suomessa. Ruotsia käytettiin vapaa-ajalla ylisummaan heikosti, eniten kuitenkin Lounais- ja Länsi-Suomessa sekä Lapissa. Harvinaisinta ruotsin kielen käyttö koulun ulkopuolella oli Pohjois-Suomessa. Alueiden väliset erot käytänteissä olivat suuren otoskoon vuoksi tilastollisesti merkitseviä ($0,001 < p < 0,01$), mutta käytännössä pieniä ($0,01 < \eta^2 < 0,04$), kuten kuviosta 26 havaitaan.

Kuntatyyppi ja oppilaan käytänteet

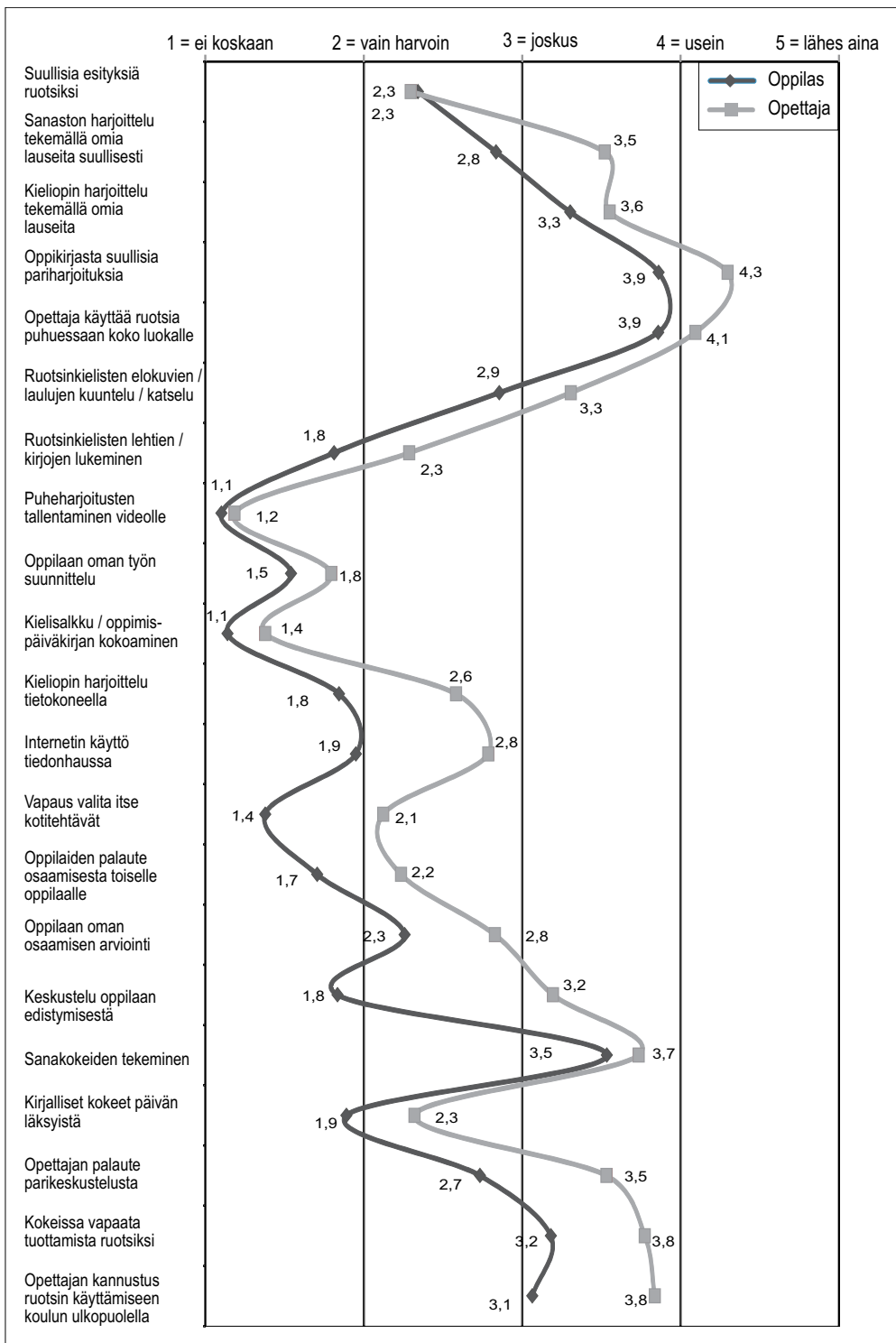
Kuntatyyppien väliset erot oppilaiden käytänteissä olivat erittäin pieniä (kuvio 27). Tehtävien suorittaminen oli säännöllisintä maaseutumaisissa kunnissa ($ka = 4,3$) ja epäsäännöllisintä kaupunkimaisissa kunnissa ($ka = 4,0$). Oman työskentelyn suunnittelua ja arviointia harjoitettiin koko maassa heikosti, eniten kuitenkin taajaan asutuissa kunnissa ($ka = 1,9$). Myös itsenäistä suullista tuottamista esiintyi eniten taajaan asutuissa kunnissa ($ka = 3,4$), mutta tässä ero muihin kuntatyyppeihin ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Autenttisten materiaalien käyttö oli kaikkialla harvinaista, mutta tavallisinta maaseudulla ($ka = 2,3$), samoin opettajan ohjaama suullinen ja kirjallinen kielenkäyttö ($ka = 3,1$). Ruotsia käytettiin vapaa-ajalla vähän, eniten kuitenkin taajaan asutuissa kunnissa (keskiarvot skaalattu asteikolle 1–5). Kuntatyyppien erot olivat itsenäistä suullista tuottamista lukuun ottamatta tilastollisesti merkitseviä ($0,01 < p < 0,05$) mutta käytännössä pieniä ($\eta^2 < 0,01$).



Kuvio 27. *Oppilaiden käytänteet kuntatyypeittäin*

Opettajan ja oppilaiden käytänteet vertailussa

Kuviossa 28 esitetään opettajien ja oppilaiden vastauksia kyselyihin sisältyneisiin yhteisiin väittämiin. Mukana ovat ne osiot, joissa oppilaiden ja opettajien vastaukset poikkesivat eniten toisistaan.



Kuvio 28. Oppilaiden ja opettajien käytänteitä

Yhteisten väittämien yleisnäkymä oli, että opettajat kokivat käyttäneensä kaikkia työtapoja useammin kuin oppilaat. Tämä selittyy sillä, että opettaja opettaa muitakin kuin tutkittuja oppilaita, joiden kohdalle opettajan useinkin harjoittama käytännö osuu harvemmin kuin opettajan itsensä. Kuvaajien muoto on kuitenkin sama opettajilla ja oppilailla. Suurimmat, yli yhden mittayksikön erot oppilaiden ja opettajien vastauksissa olivat opettajan koetussa kannatuksessa ruotsin käyttöön, vapaan tuottamisen osuudessa kokeissa, vertaispalautteen antossa toiselle oppilaalle, internetin käytössä tiedonhaussa ja kielioppiharjoittelussa tietokoneella. Kaikissa kohdissa opettajat ilmoittivat toimintaa harjoitetun paljon useammin kuin oppilaat. Tämän kuvailevan esityksen lisäksi oppilas- ja opettajavastauksia ei käsitellä tilastollisesti, koska niiden faktorirakenteet eivät vastanneet toisiaan ja osiotasoinen vertailu ei ole tässä yhteydessä tarkoituksenmukaista.

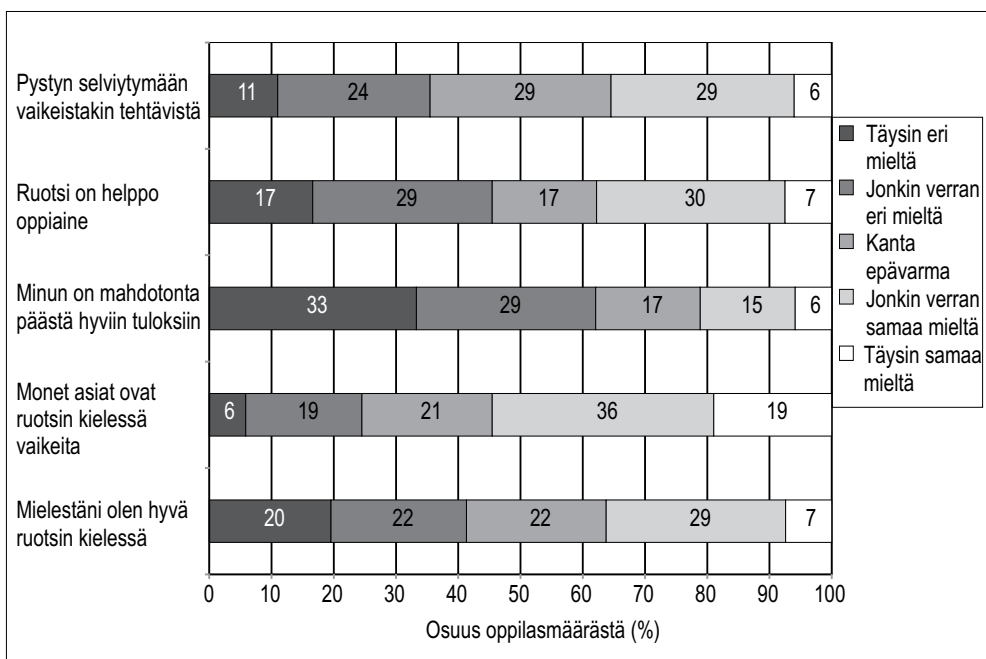
2.2.3 Oppilaiden käsitykset ja niihin liittyvät tekijät

Oppilaiden käsitys omasta osaamisesta samoin kuin ruotsin kielestä pitäminen oli neutraalia, mutta käsitys oppiaineen hyödyllisyydestä myönteinen. Eniten oppilaiden mielipiteet jakaantuivat käsityksissä ruotsin mieluisuudesta oppiaineena sekä oppituntien ja tehtävien kiinnostavuudesta.

Oppilaiden käsitykset koulustaan opiskelu- ja oppimisympäristönä olivat kauttaaltaan myönteiset tai erittäin myönteiset, mutta kielteisesti koulunsa kokevat menestyivät myös kielitaitotehtävissä muita heikommin. Keskitasoisesti ja hyvin ruotsia osaavien keskuudessa eroja ei juuri havaittu suhteessa kokemukseen koulusta laadukkaana opiskelu- ja oppimisympäristönä. Oppilaat kokivat koulunsa opiskeluympäristönä sitä myönteisemmin mitä useammin opetuksessa harjoitettiin itsenäistä suullista tuottamista tai opettajan ohjaamaa suullista ja kirjallista kielenkäyttöä. Ne oppilaat, jotka kokivat koulunsa oppimisympäristönä myönteisimmin, asennoituivat positiivisemmin myös ruotsin kieleen ja sen opiskeluun.

2.2.3.1 Käsitys omasta osaamisesta, ruotsin koettu hyödyllisyys ja ruotsista pitäminen

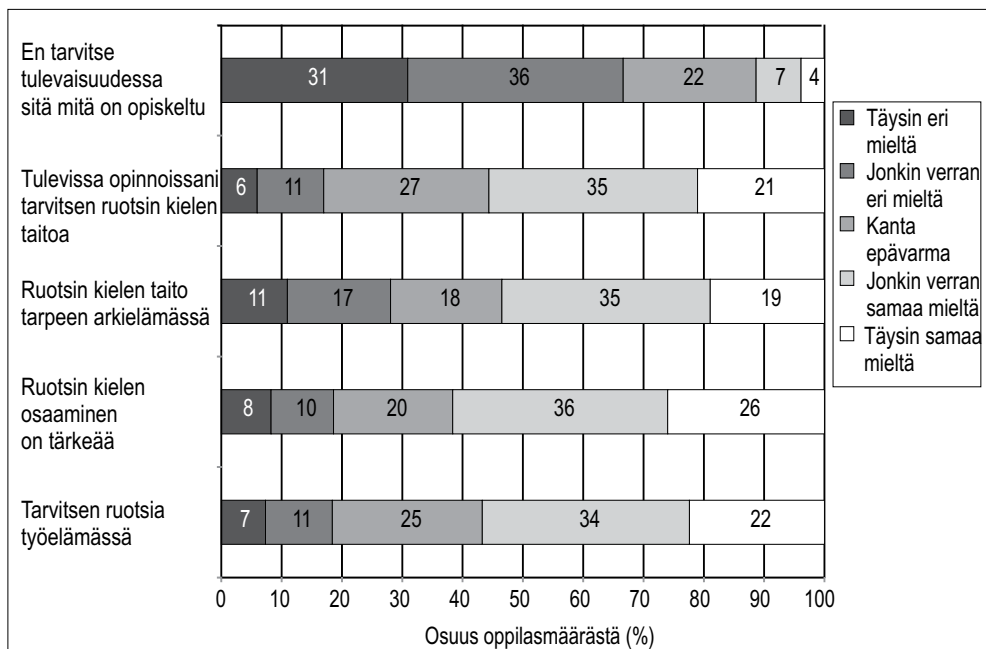
Oppilaista 37 % koki ruotsin itselleen helppona oppiaineena, 46 % taas oli väittämästä ainakin jonkin verran eri mieltä. 36 % oli omasta mielestään hyviä ruotsin kielessä, 42 % taas ei. Runsaat puolet (55 %) oppilaista ilmoitti monien asioiden olevan ruotsin kielessä vaikeita, mutta 25 % ei vaikeuksia juuri kokenut. Noin viidennes vastaajista oli epävarmoja kannastaan kumpaankin väittämään. Vaikeista tehtävistä noin kolmasosa uskoi selviytyvänsä, kolmasosa taas ei. Vain viidennes (21 %) uskoi mahdollisuuksiinsa päästä hyvin tuloksiin ruotsin kielessä. (Kuvio 29.)



Kuvio 29. Käsitys omasta osaamisesta A-ruotsin oppilasaineistossa

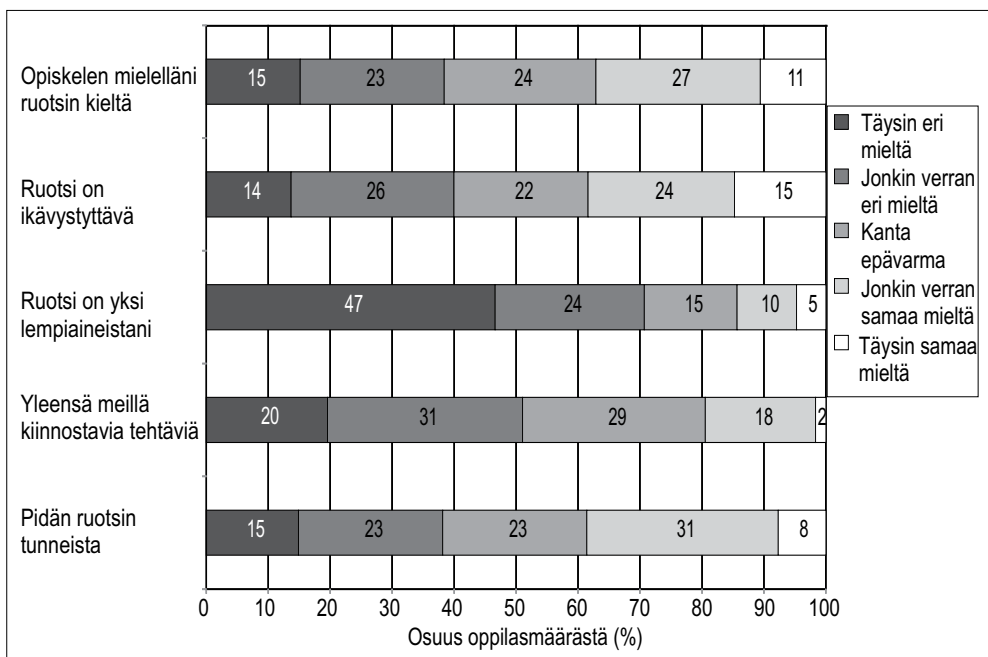
Ruotsin arvosanansa osuvuuteen oli tyytyväisiä 83 % oppilaista. 13 % koki arvosanansa liian alhaiseksi osaamiseensa nähden ja 4 % liian korkeaksi

Runsaat puolet (56 %) oppilaista katsoi tarvitsevansa ruotsin kieltä tulevaisuudessa opinnoissaan, mutta 17 % oli asiasta täysin tai jonkin verran ei mieltä (kuvio 30). Ruotsin kielen tarpeellisuuteen arkielämän tilanteissa uskoi niin ikään hiukan yli puolet (54 %) oppilaista. Runsas neljännes (28 %) oli tarpeesta eri mieltä, ja lähes viidesosa vastaajista oli kannastaan epävarmoja. Ruotsin opiskeluisältöjen hyödyllisyydestä tulevaisuudessa kaksi kolmannesta (67 %) oli ainakin jossain määrin vakuuttuneita. Vain joka kymmenes (11 %) ei uskonut tarvitsevansa ruotsin tunneilla saamiaan oppeja juuri lainkaan tulevaisuudessa. Työelämässä ruotsia uskoi tarvitsevansa 56 % ja 62 % piti ruotsin kielen osaaamista yleensä tärkeänä. Myös näissä kohdissa lähes viidennes vastaajista oli epävarmoja kannastaan.



Kuvio 30. Käsitys oppiaineen hyödyllisyydestä A-ruotsin oppilasaineistossa

Ruotsin kielestä pitämisen osalta vastaukset jakautuivat selvästi kolmeen lähes samankokoiseen ryhmään: myönteisesti asennoituvat, kannastaan epävarmat ja kielteisesti asennoituvat (kuviot 30-32). Ruotsin tunneista ilmoitti pitävänsä 39 %, kun taas 38 % ei niistä oikein pitänyt. 38 % piti ruotsia ikävyyttävänä oppiaineena, 40 % ei ikävyyttymistä kokenut. Lempiaineekseen ruotsin laski 15 %, mutta 71 % oli tästä väittämästä eri mieltä. Ruotsin tehtäviä ei voittopuolisesti pidetty kiinnostavina (51 %), joskin vajaa kolmannes vastaajista (29 %) oli epävarmoja kannastaan.



Kuvio 31. Oppiaineesta pitäminen A-ruotsin oppilasaineistossa

Kokoavasti voidaan todeta, että oppilaiden käsitys omasta osaamisestaan samoin kuin ruotsin kielestä pitäminen oli neutraalia tai epävarmaa, mutta käsitys ruotsin hyödyllisyydestä oli summakeskiarvon valossa myönteinen.

Väittämistä, jotka koskivat ruotsin kielestä pitämistä, oppiaineen hyödylliseksi kokemista ja minäkäsitystä kielen osaajana, muodostettiin faktorianalyysin avulla kolme keskiarvomuuttujaa, jotka on esitelty reliabiliteettikertoimien taulukossa 32.

Taulukko 32. Oppilaiden ruotsin kielen opiskeluun liittyvät käsitysulottuvuudet

Käsitys omasta osaamisesta	Oppiaineen hyödyllisyys	Oppiaineesta pitäminen
Mielestäni olen hyvä ruotsin kielessä Monet asiat ovat ruotsin kielessä vaikeita (*k) Minun on mahdotonta päästä hyviin tuloksiin ruotsin kielessä (*k) Ruotsi on helppo oppiaine Pystyn selviytymään vaikeistakin ruotsin tehtävistä	Uskon tarvitsevani työelämässä ruotsin kieltä Mielestäni ruotsin kielen osaaminen on tärkeää Ruotsin kielen taito on arkielämän tilanteissa tarpeen Tulevissa opinnoissani tarvitsen ruotsin kielen taitoa En tarvitse tulevaisuudessa juurikaan sitä, mitä ruotsin kielessä on tähän mennessä opiskeltu (*k)	Pidän ruotsin tunteista Yleensä meillä on ruotsin kielessä kiinnostavia tehtäviä Ruotsi on yksi lempiaineistani Ruotsi on ikävystyttävä oppiaine (*k) Opiskelen mielelläni ruotsin kieltä
Alfa = 0,88 Keskimmääinen korrelaatio = 0,59 ka = 3,0/5	Alfa = 0,88 Keskimmääinen korrelaatio = 0,58 ka = 3,6/5	Alfa = 0,90 Keskimmääinen korrelaatio = 0,64 ka = 2,7/5
(*k) = kysymys käännetty analyysiin	(*k) = kysymys käännetty analyysiin	(*k) = kysymys käännetty analyysiin

Kaikki käsitysulottuvuudet liittyvät tilastollisesti merkitsevästi toisiinsa. Korkein korrelaatio oli käsityksellä omasta oppimisesta ja oppiaineesta pitämisellä ($r = 0,66$; $p < 0,001$, selitysaste 44 %). Oppiaineesta pitämisellä oli myös kohtalainen yhteys ruotsin kielen kokemiseen hyödyllisenä ($r = 0,47$; $p < 0,001$, selitysaste 22 %). Ne, jotka uskoivat osaavansa ruotsia hyvin, pitivät siitä enemmän oppiaineena ja kokivat sen opiskelun hyödyllisemmäksi kuin muut.

Lisäksi tarkasteltiin käsitysulottuvuuksien yhteyttä oppilaiden arvioon ruotsin kielen arvosanan osuvuudesta suhteessa omaan osaamiseen. Ne, jotka olivat mielestään saaneet itselleen sopivan arvosanan, uskoivat osaavansa ruotsia parhaiten. Jonkin verran heikommin ruotsia uskoivat osaavansa ne, jotka olivat mielestään saaneet liian alhaisen arvosanan. Niillä, joiden mielestä oma arvosana oli liian korkea, oli heikoin käsitys omasta osaamisestaan. Kaikkien ryhmien väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$).

Ruotsin kielestä pitivät eniten ne, jotka kokivat arvosanansa sopivaksi, hieman vähemmän ne, joiden mielestä arvosana oli liian korkea ja vähiten ne, jotka kokivat saaneensa liian alhaisen arvosanan. Tässäkin kaikkien ryhmien väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$).

Ruotsin kieltä pitivät hyödyllisimpänä ne, jotka kokivat arvosanansa sopivaksi omaan osaamiseensa nähden. Vähiten hyödyllisenä ruotsia pitivät ne, joiden mielestä oma arvosana oli liian korkea. Nämä erot olivat edellisiä pienempiä, joskin myös tilastollisesti merkitseviä.

Pääpiirteissään vaikuttaa siltä, että niillä, jotka kokivat ruotsin arvosanansa taitoihinsa suhteutettuna sopivaksi, oli myönteisimmät käsitykset ruotsin mieluisuudesta, hyödyllisyydestä ja omasta osaamisestaan. Muutkin yhteydet olivat johdonmukaisia. Niiden, joilla oli mielestään liian alhainen arvosana, käsitys omasta osaamisestaan oli korkeampi kuin niiden, joilla oli mielestään liian korkea arvosana. Omasta mielestään liian korkean arvosanan saaneet pitivät ruotsin kielestä enemmän kuin omasta mielestään liian alhaisen arvosanan saaneet. Oman arvosanansa liian alhaiseksi kokeneet pitivät kuitenkin ruotsia hyödyllisempänä kuin ne, joilla oli omasta mielestään liian korkea arvosana. Kaikki edellä mainitut yhteydet olivat tilastollisesti merkitseviä, joskin käytännössä pieniä.

Oppilaiden käsitykset koulustaan opiskeluympäristönä

Arvioinnin yhteydessä tiedusteltiin oppilaiden käsityksiä opiskeluympäristön turvallisuudesta, ilmapiiristä, kodin ja koulun yhteistyöstä, kansainvälisistä yhteistyömahdollisuuksista sekä käsitystä tasa-arvon toteutumisesta opiskeluympäristössä. Tämän mittarin reliabiliteetti oli 0,66.

Kieltenopetuksen kannalta tärkeitä kansainvälisiä yhteistyömahdollisuuksia tiedusteltaessa runsas kolmannes (36,5 %) oppilaista koki, ettei heillä ollut näitä mahdollisuuksia, ja yksi neljästä (25,1 %) katsoi tällaisia mahdollisuuksia olevan. Kannastaan epävarmoja oli 38 %. Sukupuolten tasa-arvon toteutumisesta tiedusteltaessa runsas kolme neljäsosaa (77 %) vastaajista koki, että tyttöjä ja poikia kohdellaan heidän koulussaan tasavertaisesti. Tästä väittämästä eri mieltä oli vain joka kymmenes oppilas. Kouluympäristön koki turvalliseksi enemmän kuin neljä oppilasta viidestä (82,4 %), ja 5 % oli jonkin verran eri mieltä koulunsa turvallisuudesta. Koulun ja kodin yhteistyön toimivuus vakuutti kaksi kolmannesta vastaajista, neljännes oli kannastaan epävarmoja ja noin joka kymmenes (11 %) sitä mieltä, että yhteistyö ei toimi hyvin. Kaiken kaikkiaan 69,6 % ilmoitti viihtyvänsä koulussa, jota kyselyhetkellä kävivät. Vain 14 % oli väitteestä selkeästi eri mieltä. Tämän arvioinnin perusteella A-ruotsin opiskelevat viihtyivät koulussaan varsin hyvin. Tulos myötäilee vuoden 2013 kouluterveyskyselyä, jossa 62 % 8. ja 9. luokan oppilaista kertoi pitävänsä koulunkäynnistä (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2013).

2.2.3.2 Oppilaan taustatekijöiden yhteydet käsityksiin

Ruotsin kielestä pitivät pääsääntöisesti eniten tytöt, ylioppilasvanhempien lapset, lukioon suuntautuneet, A1-oppimäärää opiskelevat ja yli puoli tuntia ruotsin läksyihinsä käyttäneet oppilaat. Ruotsista pidettiin myös sitä enemmän, mitä korkeampi arvosana oli. Käsitykset omasta osaamisesta olivat luottavaisimmat tyttöillä, ylioppilasvanhempien lapsilla, lukioon aikovilla, A1-oppimäärää opiskelevilla, korkeamman arvosanan saaneilla ja vähintään puoli tuntia läksyihinsä paneutuneilla oppilailla. Käsitys ruotsin hyödyllisyydestä ei vaihdellut yhtä paljon oppilaan taustatekijöiden mukaan.

Sukupuoli ja oppilaan käsitykset

Oppilaiden käsitykset ruotsin kielestä ja sen opiskelusta olivat voimakkaasti sukupuolittuneita. Tytöt kokivat osaavansa ruotsia paremmin kuin pojat, he pitivät ruotsista oppiaineena poikia enemmän ja pitivät sitä hyödyllisempänä kuin pojat. Keskiarvojen erot kaikilla ulottuvuuksilla olivat tilastollisesti merkitseviä.

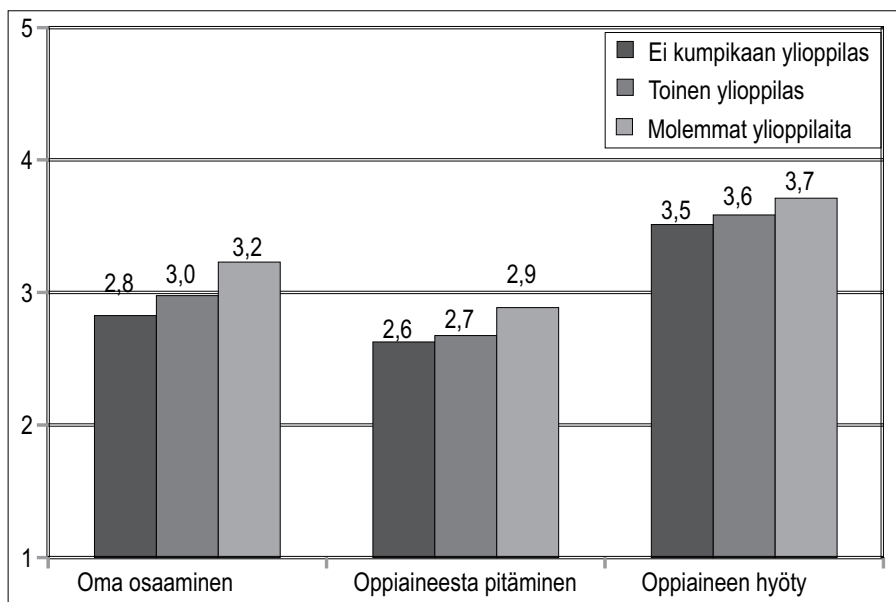
Osiossa 9 tiedusteltiin oppilaan käsitystä oman ruotsin arvosanansa osuvuudesta. Kuten taulukosta 33 ilmenee, kiitettävä (9) tai erinomainen (10) arvosana ruotsin kielessä oli hieman alle 20 % pojista mutta yli 43 % tytöistä. Enemmän kuin neljä viidestä oppilaasta (83,2 %) oli sitä mieltä, että ruotsin kielen arvosana on heidän osaamiseensa nähden sopiva. 13 % koki arvosanansa liian alhaiseksi osaamiseensa nähden ja 4 % liian korkeaksi. Tytöt katsoivat poikia useammin, että arvosana vastasi heidän osaamistaan. Lähes joka viides poika (17,5 %), mutta vain joka kymmenes tyttö (9,6 %) koki arvosanansa liian alhaiseksi. Ero tyttöjen ja poikien välillä oli tilastollisesti merkitsevä.

Taulukko 33. Arvioitiin osallistuneiden poikien ja tyttöjen ruotsin kielen arvosanat

Sukupuoli	Ruotsin kielen arvosana						
	4	5	6	7	8	9	10
Pojat	0,9	8,1	18,9	32,9	20,1	16,8	2,4
Tytöt	0,4	1,6	10,0	18,9	26,5	29,1	13,6
Yhteensä	0,6	4,3	13,6	24,6	23,9	24,1	9,0

Vanhempien koulutustausta ja oppilaan käsitykset

Vanhempien koulutustaustan ja oppilaiden käsitysten yhteyksien tarkastelu osoitti, että kaikkien kolmen käsitysulottuvuuden (oppiaineesta pitäminen, oppiaineen hyöty ja käsitys omasta osaamisesta) yhteydet vanhempien koulutustaustaan olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$), joskin pieniä (kuvio 32). Selkein yhteys vanhempien koulutustaustalla oli käsitykseen omasta osaamisesta. Tämä käsitys oli merkitsevästi korkeampi, jos molemmat vanhemmat ovat ylioppilaita ($p < 0,001$, $\eta^2 = 0,03$). Sen sijaan ne oppilaat, joiden toinen vanhempi oli ylioppilas ja ne, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas, eivät poikenneet toisistaan siinä, miten hyvin he ajattelivat osaavansa ruotsia. Sillä, oliko vain toinen vanhemmista ylioppilas tai ei kumpikaan, ei ollut merkitystä myöskään ruotsin kielestä pitämiseen tai sen kokemiseen hyödyllisenä. Kahden ylioppilasvanhemman lapset pitivät ruotsista merkitsevästi enemmän ja kokivat sen hyödyllisemmäksi kuin ei-ylioppilasvanhempien lapset. Se, oliko vain toinen vanhempi ylioppilas vai olivatko sitä molemmat, vaikutti oppiaineesta pitämiseen, mutta ei kokemukseen sen hyödyllisyydestä. Hyödyllisyyskokemuksen osalta yhden ylioppilasvanhemman lapset eivät eronneet merkitsevästi kummastakaan muusta ryhmästä.



Kuvio 32. Oppilaan käsitysulottuvuuksien ja vanhempien koulutustaustan yhteydet

Jatko-opiskelusuunnitelmat ja oppilaiden käsitykset

Ensisijaisesti lukioon aikovat uskoivat osaavansa ruotsia paremmin kuin ammatilliseen koulutukseen aikovat. Käsityksillä oli arviointitulosten perusteella myös totuus pohjaa. Lukioon suuntautuvat myös pitivät ruotsista enemmän ja kokivat sen hyödyllisemmäksi kuin ammatilliseen koulutukseen suuntautuvat.

A1/A2 -oppimäärä ja oppilaan käsitykset

Ruotsin kielen oppimäärällä oli tilastollisesti merkitsevät yhteydet ($p < 0,001$) kaikkiin kolmeen käsitysulottuvuuteen, mutta käytännössä erot olivat pieniä ($0,23 < d < 0,46$). Ruotsia A1-oppimäärän mukaan opiskelevat pitivät oppiaineesta enemmän, kokivat osaavansa sitä paremmin ja katsoivat sen hyödyllisemmäksi kuin A2-oppimäärää opiskelevat. Pienuudestaan huolimatta erot olivat johdonmukaisia.

A1-oppimäärän mukaan opiskelevat kokivat arvosanansa useammin liian alhaiseksi kuin ruotsia A2-oppimäärän mukaan opiskelevat. Ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,01$). Siihen kysymykseen, sovelletaanko näihin kahteen oppimäärään päättövaiheen yhteisistä tavoitteista huolimatta mahdollisesti kahta erilaista arviointistandardia, ei tämän aineiston perusteella saada vastausta.

Ruotsin kielen arvosana ja oppilaan käsitykset

Ruotsin kielen arvosana ja oppilaiden käsitykset liittyivät tilastollisesti merkittävästi toisiinsa. Voimakkain yhteys oli käsitykseen omasta osaamisesta ($r = 0,67$, $p < 0,001$; selitysaste 45 %), seuraavaksi voimakkain oppiaineesta pitämisen ($r = 0,50$) ja hieman heikompi kokemukseen oppiaineen hyödyllisyydestä ($r = 0,43$).

Ruotsin kielen läksyihin käytetty aika ja oppilaiden käsitykset

Kaikki käsitykset olivat sitä myönteisempiä, mitä enemmän oppilas ilmoitti käyttävänsä aikaa läksyihin. Kaikkien ryhmien väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$). Yli puoli tuntia kotiläksyjen parissa viettävät pitivät ruotsista muita enemmän, katsoivat sen hyödyllisemmäksi ja kokivat myös osaavansa kieltä muita ryhmiä paremmin. Hyödyllisyyden ulottuvuudella ero oli suuri niiden hyväksi, jotka tekevät läksyjään kauimmin. Kielteisimmät käsitykset olivat niillä, jotka eivät käyttäneet lainkaan aikaa ruotsin läksyihin. Varsinkin oppiaineesta pitämisessä läksyjä tekemättömien ero muihin ryhmiin oli suuri. Läksyjä tekemättömät vaikuttivat olevan tietoisia toimintansa seurauksista, koska myös heidän käsityksensä omasta osaamisestaan oli heikointa.

2.2.3.3 Oppimisympäristön piirteiden yhteydet oppilaan käsityksiin

Lounaissuomalaisten oppilaiden käsitykset ruotsin kielestä olivat jonkin verran myönteisemmät kuin muualla maassa, taajaan asutuilla alueilla asuvat oppilaat kokivat ruotsin hyödyllisimmäksi, ja suullinen harjoittelu oppitunneilla paransi käsityksiä ruotsista oppiaineena.

Koulun sijaintialue ja oppilaan käsitykset

Lounaissuomalaiset ja eteläsuomalaiset oppilaat pitivät ruotsista enemmän kuin länsi- ja sisäsuomalaiset, joskin erot olivat käytännössä pieniä ($\eta^2 = 0,01$).

Kuntatyypit ja oppilaan käsitykset

Taajaan asuttujen kuntien oppilaat pitivät ruotsia hyödyllisempänä kuin kaupunkimaisten kuntien oppilaat, mutta käytännössä ero oli pieni ($\eta^2 = 0,01$).

Opettajan piirteet ja oppilaiden käsitykset

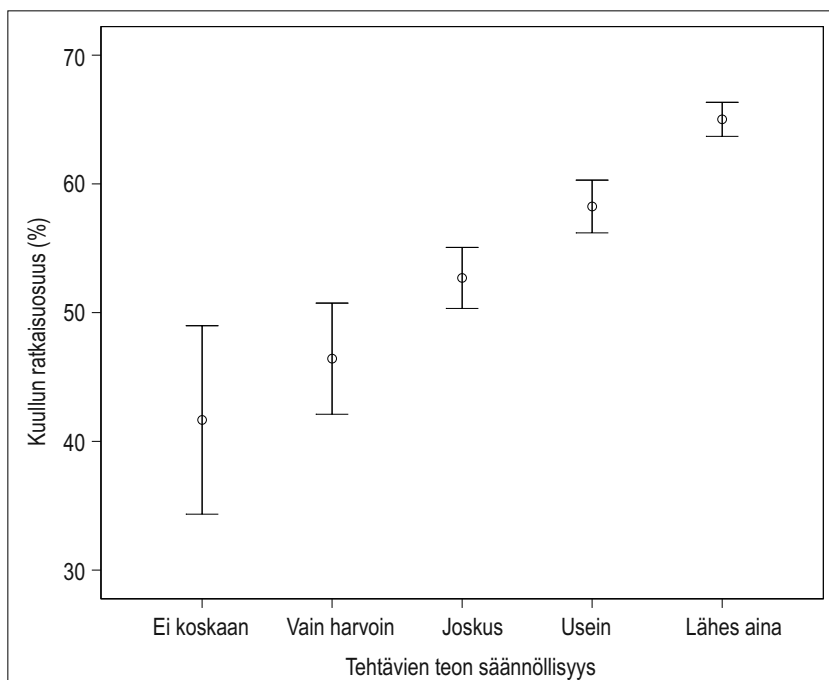
Opettajan opetuskäytänteillä ja oppilaiden käsityksillä havaittiin joitakin keskinäisiä yhteyksiä. Opettajan autenttiset opetustavat edistivät oppilaiden pitämistä ruotsin kielestä oppiaineena ($p < 0,05$) ja myös sitä, miten hyödylliseksi oppilaat kokivat ruotsin opiskelun ($p < 0,05$). Opettajan soveltama suullinen harjoittelu paransi oppilaiden käsitystä omasta osaamisestaan ($p < 0,05$), ja oppilaat myös pitivät ruotsista enemmän, jos tunneilla harjoitettiin suullista kielitaitoa ($p < 0,01$). Suullinen harjoittelu kohensi myös oppilaiden käsityksiä ruotsin kielen ja sen opiskelun hyödyllisyydestä ($p < 0,01$).

2.2.4 Kielitaidon, käytänteiden ja käsitysten yhteydet

Ruotsin kielen osataidot liittyivät voimakkaasti toisiinsa. Yhteys oli vahvin kuullun ja luetun ymmärtämisen välillä ja heikoin puhumisen ja ymmärtämistaitojen välillä. Kielitaidon paraneminen liittyi vankimmin säännölliseen tehtävien tekoon ja suulliseen harjoitteluun oppitunneilla. Kielitaidolla oli myös joitakin yhteyksiä oppilaiden käsityksiin ruotsin kielestä ja sen opiskelusta.

2.2.4.1 Kielitaito ja ruotsin kielen oppimista edistävien käytänteet

Kuullun ymmärtämistehtävissä pärjättiin sitä paremmin mitä säännöllisemmin tehtävät tehtiin ($p < 0,001$). Eroa ei ollut niiden oppilaiden taidoissa, jotka eivät tehneet tehtäviään koskaan verrattuna niihin, jotka tekivät tehtävänsä vain harvoin säännöllisesti. Kuviossa 33 on esitetty kuullun ymmärtämistaitojen ratkaisuosuuden ja tehtävien säännöllisen suorittamisen välinen yhteys (keskiarvo ja 95 %:n luottamusväli). Sen lisäksi, että ratkaisuosuus kasvoi, myös hajonta ryhmien sisällä pieneni.



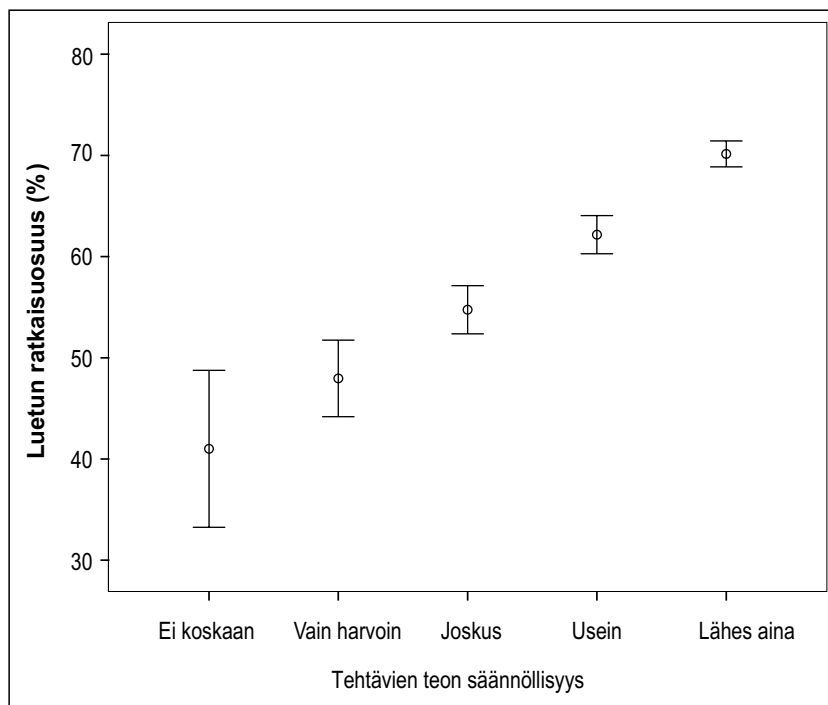
Kuvio 33. Kuullun ymmärtämisen ratkaisuosuuden ja tehtävien teon säännöllisyyden yhteys

Tosin liki puolet (48 %) tehtäviä kokonaan tekemättömistäkin saavutti hyvän osaamisen tason A2.2 tai ylitti sen. Tästä joukosta 27 % ylsi kuullun ymmärtämisen tasolle B1.1 ja 3 % senkin yli. Säännöllinen tehtävien teko liittyi kuitenkin ylempien taitotasojen saavuttamiseen siten, että lähes aina tehtävänsä suorittaneista tavoitetason saavutti 88 %. Lähes aina läksynsä tehneistä 61 % saavutti taitotason B1.1 tai ylitti sen.

Usein tai lähes aina suullisia esityksiä tekevästä lähes kolmannes ylsi tasolle B1.2 tai yli. Kielisalkun käytön yhteys oli vieläkin selkeämpi ($p < 0,01$), mutta

havaintojen määrä on pieni. Usein tai lähes aina kielisalkkua koonneista noin neljä viidestä ylsi vähintään taitotasolle B1.1. Ruotsin vapaa-ajan käytön ja kuulun ratkaisuosuuden välillä havaittiin myös kohtalainen yhteys ($r = 0,38$).

Luetun ymmärtämistaidon ja tehtävien säännöllisen tekemisen välinen yhteys oli selkeämpi kuin yhteys kuullun ymmärtämiseen. Vajaa kolmannes (30 %) tehtäviä tekemättömistä pääsi tavoitetasoon tai sen yli, mutta vastaava osuus tehtävät lähes aina suorittaneista oli 79 %. Tehtävänsä ei koskaan (70 %) tai harvoin (55 %) tehneet sijoittuivat muita selkeämmin tasolle A2.1 tai sen alapuolelle. Lähes aina tehtävänsä tehneet taas sijoittuivat selkeästi useammin tasolle B1.1 tai sen yläpuolelle (59 %). Asiayhteys oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$).



Kuvio 34. Luetun ymmärtämisen ratkaisuosuuden ja tehtävien teon säännöllisyyden yhteys

Kuvio 34 havainnollistaa luetun ymmärtämistaidon ja säännöllisen työskentelyn välisen yhteyden ja myös ratkaisuosuuden hajonnan pienenemisen tehtävien tekemisen säännöllisyyden lisääntyessä. Niiden oppilaiden, jotka eivät tehneet tehtäviään koskaan ja niiden, jotka suorittivat ne lähes aina, keskimääräisissä ratkaisuosuuksissa oli lähes 30 prosenttiyksikön ero. Säännöllinen tehtävien teko vähensi sattumanvaraisuutta ja paransi luetun ymmärtämistaitoa tilastollisesti merkitsevässä määrin.

Erittäin säännöllisesti tehtävänsä suorittaneet oppilaat menestyivät hyvin sekä kuullun että luetun ymmärtämistä mittaavissa tehtävissä. Kaikkien muiden ryhmien väliset erot ovat tilastollisesti merkitseviä paitsi niiden, jotka ilmoittivat, etteivät tee tehtäviään koskaan ja niiden, jotka tekivät ne vain harvoin. Satunnaisesta ahkeroinnista ei siis näyttänyt olevan hyötyä, mutta säännöllisen työskentelyn vakiintuessa tulokset paranivat. Tulos on yhdenmukainen muissa oppimistulosten arvioinneissa havaitun kanssa (esim. Quakrim-Soivio & Kuusela 2011, 126–127).

Muiden käytänneulottuvuuksien yhteydet **luetun** ymmärtämiseen olivat varsin heikot. Korrelaatiokertoimet itsenäiseen suulliseen tuottamiseen, autenttisten materiaalien käyttöön ja opettajan ohjaamaan suulliseen ja kirjalliseen kielenkäyttöön olivat noin 0,20, mikä vastaa vain noin 4 prosentin selitysosuutta. Suullisten esitysten tekemisellä ruotsiksi oli asiayhteys luetun ymmärtämistaitoon ($p < 0,01$). Usein suullisia tehtäviä tehneistä kolmannes (33 %) sijoittui korkeimmalle taitotasolle B1.2 tai sen yli. Luetun ratkaisuosuuden ja vapaa-ajan ruotsinkielen käytön välillä havaittiin heikko korrelaatio 0,30 ($p < 0,001$; selityssaste 9 %).

Kotitehtävien säännöllinen tekeminen paransi myös taitoa ($p < 0,001$) **puhua ruotsia**. Niistä oppilaista, jotka eivät tehneet koskaan tehtäviään, vajaa kolmannes yliti puhumisen hyvän osaamisen tavoitetasoon A2.1., mutta yksikään näistä oppilaista ei ylittänyt sitä. Satunnainenkin tehtävien teko paransi puhetaitoa huomattavasti: puolet vain harvoin tekevästä ja runsas puolet joskus tekevästä yliti tavoitetasoon tai sen yli. Hieman vajaa kaksi kolmasosaa (62 %) usein tehtävänsä tekevästä ja runsas kaksi kolmasosaa (68 %) lähes aina tekevästä ylitti hyvän osaamisen tason.

Ulottuvuuksien ulkopuolelle jääneistä neljästä kysymyksestä on hankala sanoa mitään havaintojen pienen lukumäärän takia. Esimerkiksi puheharjoituksia videolle oli tehnyt joskus tai usein yhteensä 14 oppilasta (746 ei koskaan), kielisalkkua/oppimispäiväkirjaa koonnut joskus, usein tai lähes aina 25 oppilasta (747 ei koskaan). Sen sijaan ruotsin harrastamisella vapaa-ajalla ja taidolla puhua ruotsia oli kohtalainen yhteys ($r = 0,37$).

Oppimista edistävästä käytänteistä tehtävien säännöllinen tekeminen oli tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä **taitoon kirjoittaa ruotsia** ($p < 0,001$). Niistä oppilaista, jotka eivät tehneet kotitehtäviä lainkaan, vain joka kymmenes pääsi tavoitetasolle A2.1 ja hieman yli 3 % yliti tasolle A2.2, mutta ei kukaan tätä korkeammalle. Vain harvoin tehtävänsä tekevästä hieman yli neljännes (28 %) yliti tavoitetasoon tai ylitti sen. Lähes aina tehtävänsä suorittaneista lähes kolme nel-

jästä (71 %) saavutti tai ylitti hyvän osaamisen tason. Runsas viidesosa sijoittui tavoitetasolle ja lähes puolet (49 %) ylti taitotasolle A2.2–B2.1 tai yli.

Kielisalkun käytöllä samoin kuin suullisten esitysten tekemisellä ruotsiksi oli heikko yhteys taitoon kirjoittaa ruotsia, mutta havaintomäärät jäivät kovin pieniksi, kuten edellä jo todettiin. Myös ruotsin kielen harrastamisella koulun ulkopuolella havaittiin kohtalainen yhteys kirjoittamisen taitotasoon ($r = 0,38$, selitysaste noin 14 %).

Opiskelua edistävästä käytänteistä selkeimmin kielitaidon kaikkia alueita paransi se, että oppilas suoritti opiskelutehtävät säännöllisesti. Opettajan ohjeistamista työmuodoista suotuisia kielitaidon kehittymisen kannalta olivat myös suullisten esitysten teettäminen ja kielisalkun käyttö. Ruotsin kielen käyttö koulun ulkopuolella kohensi sekä ymmärtämis- että tuottamistaitoja.

2.2.4.2 Kielitaito ja oppilaan käsitykset

Oppilaan käsityksiä tutkittiin kolmella ulottuvuudella: käsitys omasta osaamisesta, oppiaineesta pitäminen ja oppiaineen hyödyllisyys.

Kuullun ymmärtämistaidolla oli kohtalainen yhteys käsitykseen omasta osaamisesta ($r = 0,56$; $p < 0,001$; selitysaste 31 %). Kuullun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuus oli sitä korkeampi mitä enemmän oppilas uskoi omiin kykyihinsä ruotsinoppijana. Muihin ulottuvuuksiin korrelaatiot olivat kohtalaisia (noin 0,40), mikä vastaa vain 0,16 selitysosuutta, vaikka isossa aineistossa korrelaatiot kaikkiin ulottuvuuksiin olivatkin tilastollisesti merkitseviä.

Luetun ymmärtämistaidon korrelaatio oli kohtalainen käsitykseen omasta osaamisesta ($r = 0,56$; $p < 0,001$; selitysaste 31 %). Luetun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuus oli sitä korkeampi mitä enemmän oppilas uskoi omiin kykyihinsä ruotsinoppijana. Asiayhteys oppiaineesta pitämiseen tai oppiaineen hyödyllisyyteen oli heikompi mutta kohtalainen (korrelaatiokertoimet noin 0,4).

Puhumisenkin osalta voimakkain yhteys oli käsitykseen omasta osaamisesta (kohtalainen $r = 0,57$, $p < 0,001$, selitysaste 32 %) eli oppilaan taito puhua ruotsia oli sitä parempi mitä enemmän hän uskoi omiin ruotsintaitoihinsa. Myös muihin ulottuvuuksiin (pitäminen, hyödyllisyys) korrelaatio oli positiivinen, mutta pienempi. Tulosta selittää se, että käsitys omasta osaamisesta vaikuttaa viestintärohkeuteen ruotsin kielellä, mikä heijastuu puhesuorituksen taitotasossa. Etenkin alemmilla taitotasolla, missä virheettömyyden ja kielen laajuuden vaatimukset eivät ole ensisijaisia, itseensä luottava ja puhelias oppilas pärjää tilanteissa paremmin kuin niukkasanainen ja vetäytyvä oppilas.

Kirjoittamisen taitotaitotaso oli selkeimmin yhteydessä oppilaan käsitykseen omasta osaamisestaan (kohtalainen $r = 0,60$; $p < 0,001$; selitysaste 36 %) eli oppilaan taito kirjoittaa ruotsia oli sitä parempi, mitä enemmän hän uskoi omiin ruotsintaitoihinsa. Myös yhteys oppiaineesta pitämiseen ja käsitykseen oppiaineen hyödyllisyydestä oli positiivinen, mutta pienempi.

Käsitysten alueella kaikkiin kielellisiin taitoihin voimakkaimmin yhteydessä oli käsitys omasta osaamisesta. Tämä on odotettua, koska aineessa menestyminen on ehtinyt muokata käsitystä realistiseksi usean kouluvuoden aikana. Tulokset osoittavat myös, että perusopetuksen päättövaiheessa oppilaiden itsearviointi on jo varsin totuuden mukaista.

Kouluympäristön laatutekijöitä koskevien käsitysten ja oppimistulosten väliset erot liittyvät voimakkaimmin kielitaidon alimpiin taitotasoihin, joille koettiin vähemmän tasapuolisuutta, mahdollisuuksia osallistua kansainväliseen yhteistyöhön, kodin ja koulun yhteistyön toimivuutta, kouluviihtyvyyttä ja turvallisuutta. Ne, jotka kokivat koulunsa vähiten tasa-arvoiseksi, menestyivät heikkommin kaikkia kielitaidon osaitaitoja mitanneissa tehtävissä, samoin ne, jotka kokivat kouluympäristönsä vähiten turvalliseksi. Ne, jotka kokivat kansainväliset yhteistyömahdollisuutensa niukimmiksi, pärjäsivät muita heikommin kuullun ja luetun ymmärtämisessä. Ne, jotka kokivat kansainväliset yhteistyömahdollisuutensa muita paremmiksi, olivat kirjoittamisessa muita yleisimmin kaikkein korkeimmalla tasolla. Koulun ja kodin yhteistyön toimivuudella oli yhteyttä ainoastaan kirjoittamisen osaitaitoon, jossa heikosti menestyneet kokivat tämän yhteistyön muita useammin huonosti toimivaksi. Käsitys kouluympäristön vähäisestä viihtyisyydestä liittyi heikkoon taitotasoon luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen osaitaidoissa.

Oppilaat kokivat kouluympäristönsä sitä myönteisemmin, mitä useammin opetuksessa harjoitettiin itsenäistä suullista tuottamista tai opettajan ohjaamaa suullista ja kirjallista kielenkäyttöä.

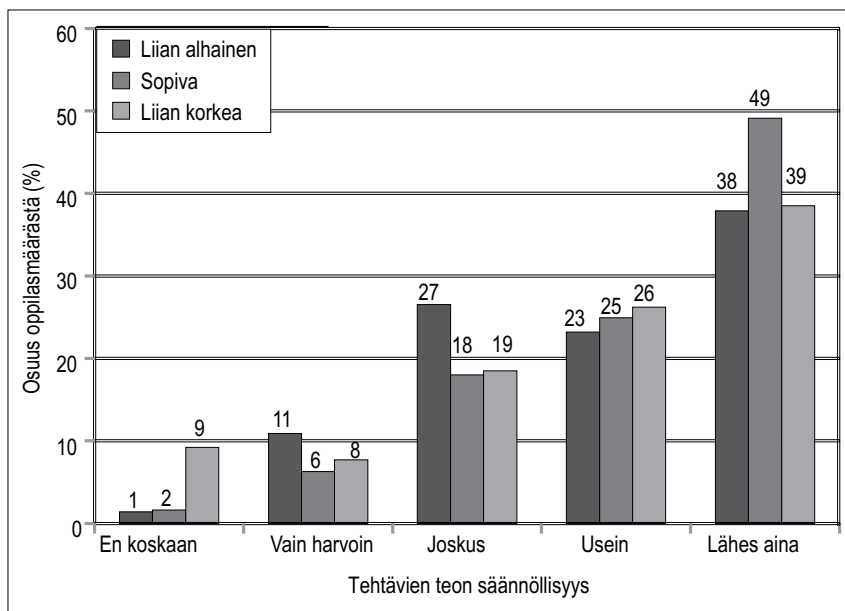
Ne, joiden mielestä tyttäriä ja poikia kohdellaan koulussa tasapuolisesti, uskoivat osaavansa ruotsia paremmin kuin ne, joiden kokemus opiskeluympäristön tasapuolisuudesta ei ollut yhtä vakuuttunut. Ne, jotka kokivat mahdollisuutensa osallistua kansainväliseen yhteistyöhön, pitivät ruotsista enemmän, kokivat sen hyödyllisemmäksi ja ajattelivat osaavansa sitä paremmin kuin ne, joilta kansainväliset yhteistyömahdollisuudet puuttuivat. Suunnilleen samat ja samansuuriset erot toistuivat suhteessa käsitykseen kodin ja koulun välisen yhteistyön toimivuudesta ja koulussa viihtymisestä.

Ne, joilla oli myönteisimmät käsitykset koulusta opiskeluympäristönä, arvioivat keskimääräistä useammin saaneensa liian korkean arvosanan ruotsin osaamiseensa nähden. Ero ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä, mutta pieni ($p < 0,001$; $\eta^2 = 0,02$).

2.2.4.3 Oppilaan käytänteet ja oppilaan käsitykset

Oppilaan ruotsin oppimista edistävien käytänteiden ja oppilaan käsitysten väliset yhteydet olivat kaikki tilastollisesti merkitseviä, joskin pieniä. Korkein, joskin käytännössä heikko, korrelaatio oli opettajan ohjaaman suullisen ja kirjallisen kielenkäytön ja oppiaineesta pitämisen välillä ($r = 0,33$; $p < 0,001$; selitysaste 11 %) sekä oman työskentelyn suunnittelun ja arvioinnin ja oppiaineesta pitämisen välillä ($r = 0,32$; $p < 0,001$; selitysaste 10 %). Oppilaat siis pitivät ruotsin kielestä ja sen opiskelusta sitä enemmän mitä useammin heidän opettajansa tarjosi tunneillaan tilaisuuksia suulliseen ja kirjalliseen viestinnälliseen käyttöön ja oman opiskelun suunnitteluun ja arviointiin.

Oppilaan kokemus oman ruotsin kielen arvosanan osuvuudesta oli myös tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä tehtävien teon säännöllisyyteen (kuvio 35).



Kuvio 35. Tehtävien teon säännöllisyys ja käsitys arvosanan osuvuudesta

Lähes yksi kymmenestä, joka oli saanut omasta mielestään liian korkea arvosanan, ei ollut tehnyt tehtäviä lainkaan säännöllisesti. Jos tehtäviä oli tehty vain harvoin tai joskus, arvosana koettiin myös useammin liian alhaiseksi. Ilmeisesti oppilaat toivoisivat jo satunnaisenkin ahkeroinnin tehtävien parissa näkyvän arvosanassa enemmän kuin mitä opettajat sitä huomioivat. Parhaiten tasapainossa olivat niiden oppilaiden käytänteet ja käsitykset, jotka tekivät tehtävänsä säännöllisesti usein tai lähes aina ja olivat saaneet mielestään sopivan arvosanan.

2.2.5 Vertailua vuoden 2001 ruotsin A-oppimäärän oppimistulosten arviointiin

Ruotsin A-oppimäärän oppimistulokset arvioitiin edellisen kerran vuonna 2001, ja tulokset julkaistiin 2002 ilmestyneessä raportissa (Tuokko 2002). Silloisessa kokeessa mitattiin kuullun ja luetun ymmärtämistä, rakenteita, kirjoittamista ja puhumistakin, tosin hyvin pienellä näytejoukolla. Arviointi kohdistui vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 1994) asetettujen tavoitteiden toteutumiseen. Vuoden 2013 arviointiin sisältyi kaikkiaan kuusi nk. ankkuriosiota vuoden 2001 arvioinnista (taulukko 34). Ne olivat kuullun ymmärtämisen osiot 9 ja 10, jotka kuuluivat koulukiusaamista käsittelevään ruotsinruotsiksi luettuun tekstiin. Luetun ymmärtämisen tehtävät 7 ja 8 liittyivät kahden tytön urheiluharrastusta käsittelevään tekstiin ja osiot 21 ja 22 Tukholma-kortin käytöstä tiedottavaan tekstiin.

Taulukko 34. Arviointien 2001 ja 2013 yhteiset osiot

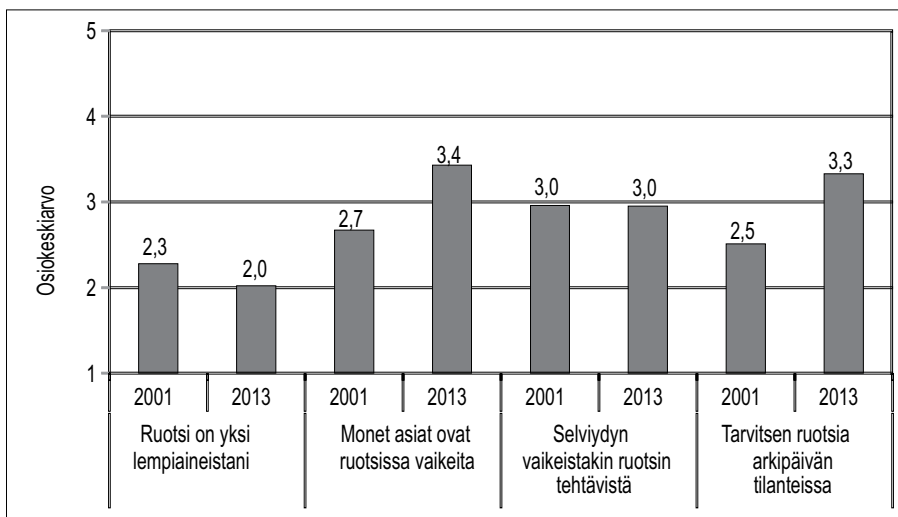
Tehtävät 2001		Tehtävät 2013		
Vastusten jakauma	Ratkaisu- osuus	Vastausten jakauma	Ratkaisuosuus	p-arvo efektin koko
Milloin valmentaja on paikalla? A2.2		Luetun monivalintaosio 7		
0 = 7,3 % 1 = 92,7 %	92,7 %	0 = 14,9 % 1 = 85,1 %	85,1 %	p < 0,001 d = 0,44
Mitä Alexandran äiti ajattelee tyttärensä harrastuksesta? B1.1		Luetun monivalintaosio 8		
0 = 34,4 % 1 = 65,6 %	65,6 %	0 = 39,9 % 1 = 61,1 %	60,1 %	p < 0,05 d = 0,13
Mitä etuja saat Tukholma-kortilla? B.1.2		Luetun avokysymys 21		
0 = 6,7 % 1 = 25,6 % 2 = 67,7 %	80,5 %	0 = 26,2 % 1 = 34,7 % 2 = 39,1 %	56,5 %	p < 0,001 d = 0,64
Mitä Tukholma-kortin ostaja saa kortin mukana? B1.1		Luetun avokysymys 22		
0 = 52,6 % 1 = 47,4 %	47,4 %	0 = 73,4 % 1 = 26,6 %	26,6 %	p < 0,001 d = 0,50
Mitä Thomas Sandin kertoo yhdistyksen toiminnasta? B2.1		Kuullun monivalintaosio 9		
0 = 23,6 % 1 = 76,4 %	76,4 %	0 = 21,7 % 1 = 78,3 %	78,3 %	p = 0,33 (n.s.) d = 0,06
Mitä koulujen pitäisi välttää? B1.2		Kuullun monivalintaosio 10		
0 = 20,9 1 = 79,1	79,1 %	0 = 24,4 % 1 = 75,6 %	75,6 %	p = 0,07 (n.s.) d = 0,11

Ankkuriosioiden ratkaisuosuuksista havaittiin, että luetun ymmärtämisen taito mitattuna näillä osioilla oli heikentynyt vuodesta 2001. Suurimmat prosentuaaliset erot täysin pisteisiin oikeuttaneissa suorituksissa olivat Tukholma-korttia käsittelevään tekstiin liittyneissä osioissa. Molemmissa kysymyksissä vuoden 2001 ratkaisuosuus oli yli 20 % korkeampi kuin vuoden 2013 arvioinnissa. Teksti oli hyvin autenttinen ja sanastollisesti vaativa, joskin joukkoliikennettä

koskevan yleistiedon olisi voinut olettaa helpottavan ymmärtämistä. Pienin ero luetun ymmärtämiskysymyksissä oli urheiluharrastusta käsittelevän tekstin osiossa 8, jonka ratkaisuosuus vuonna 2001 oli 5 % nykyistä parempi. Koulukiusaamista käsitelleen kuuntelutekstin ensimmäinen osio 9 oli ainoa, joka osattiin nyt aavistuksen paremmin kuin vuonna 2001 (nyt 78 %, 2001 arvioinnissa 77 %).

Ankkuriosioden taitotasoverailu arviointikertojen välillä ei ole mahdollista, koska vuoden 2001 tehtäviä ei raportoitu taitotasoittain.

Oppilaiden käsityksiä kartoitettiin A-ruotsin oppimäärän osalta myös 2001 vuoden arvioinnissa. Samanasaisia osioita oli kuitenkin vain neljä, joita voidaan rinnastaa toisiinsa. Kuviosta 36 näkyy käsitysten muutos näiden osalta. Ruotsi oli harvemman oppilaan lempiaine kuin vuonna 2001, useammat kokevat monet asiat ruotsissa vaikeiksi kuin silloin ja usko selviytymiseen ruotsin tehtävistä on hiukan heikompi kuin 2001. Tulos heijastaa yleisemminkin havaittuja heikentyneitä kouluasenteita, joita esimerkiksi PISA-tutkimuksissa on todettu (Kupari ym. 2013). Sen sijaan käsitys ruotsin tarpeellisuudesta arkielämän tilanteissa oli muuttunut myönteiseen suuntaan runsaassa kymmenessä vuodessa.



Kuvio 36. Käsitysten muutos 2001–2013 käsitysväittämien keskiarvot

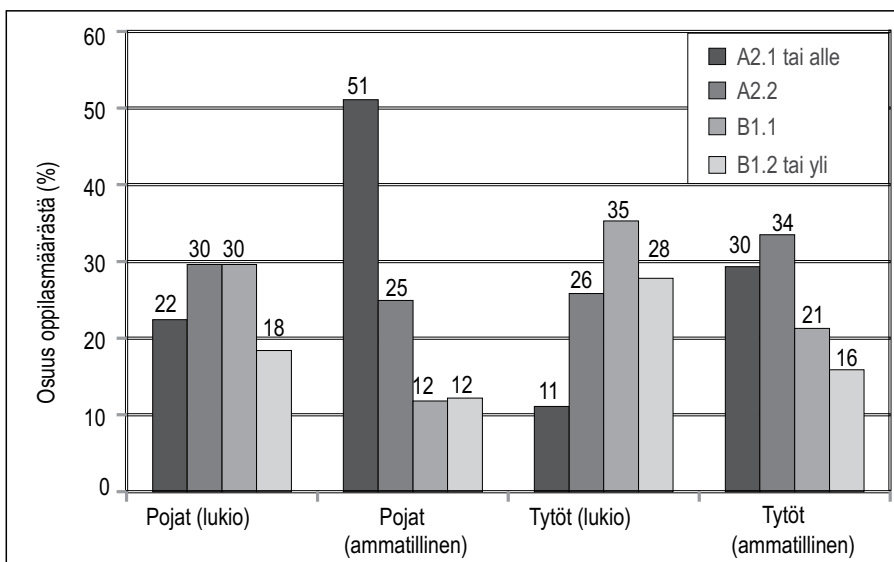
2.3 Kahden tai useamman tekijän yhteyksiä oppimistuloksiin

Kaikkia osaitaitoja selitti eniten **käsitys omasta osaamisesta**. **Jatko-opintosuunnitelmat** olivat toiseksi vahvin luetun ymmärtämistaidon selittäjä ja **tehtävien säännöllinen suorittaminen** kolmas. Kuullun ymmärtämistaito selittyi myös ruotsin kielen käytöllä **vapaa-ajalla** ja myös **sukupuolella**, sillä tytöt menestyivät paremmin kuin pojat. Kirjoitustaidon vaihtelua selitti sukupuolen lisäksi **jatko-opintosuuntautuneisuus** lukioon aikovien eduksi. Puhetehtävissä menestyminen selittyi myös jatko-opintoaikeilla ja lähes yhtä paljon ruotsin kielen käytöllä **vapaa-ajalla**.

2.3.1 Hyvän suoriutumisen osatekijöitä

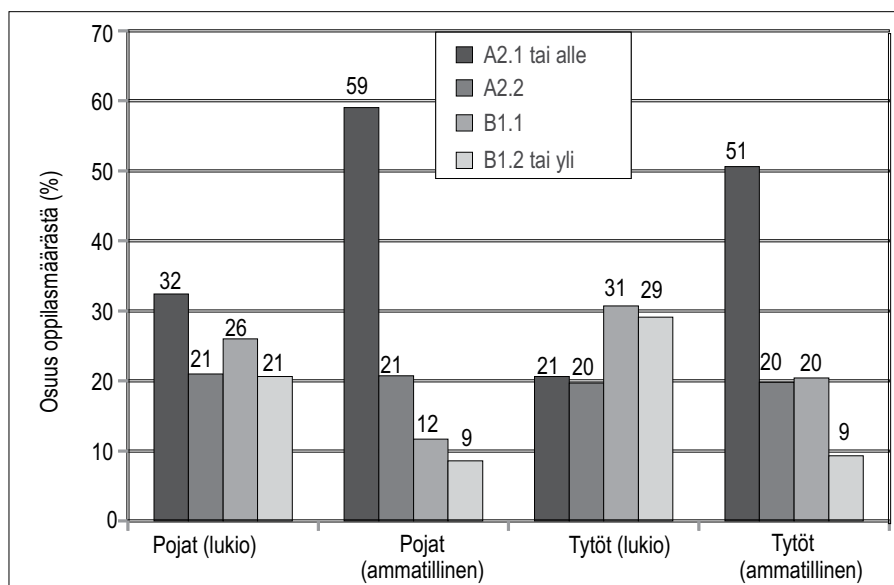
Sukupuolen ja jatko-opintosuunnitelmien välillä havaittiin merkitseviä yhteyksiä suhteessa kaikkiin kielellisiin osaitaitoihin. Kaiken kaikkiaan lukioon aikovat tytöt menestyivät parhaiten ja ammatilliseen koulutukseen aikovat pojat heikoimmin. Tulokset kuitenkin vaihtelivat osataidoittain.

Kuullun ymmärtämisen tavoitetason saavuttajia tai ylittäjiä oli prosentuaalisesti eniten lukioon aikovien tyttöjen ryhmässä (yhteensä 89 %), toiseksi eniten lukioon aikovien poikien ryhmässä (yhteensä 78 %). Ammatilliseen koulutukseen aikovista tytöistä 66 % saavutti tai ylitti tavoitetason ja pojista 49 % eli hiukan vajaa puolet. Kaikkein korkeimman taitotason saavuttajien osuudet noudattivat samaa ryhmittäistä järjestystä (kuvio 37).



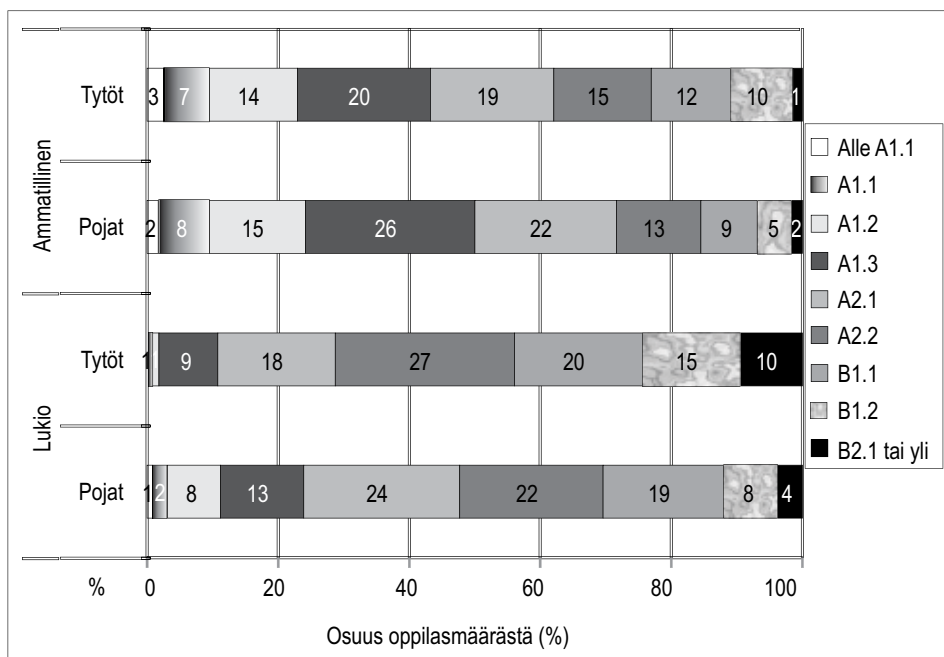
Kuvio 37. Kuullun ymmärtämisen taitotasojakauma sukupuolen ja jatko-opintosuunnitelmien mukaan

Luetun ymmärtämisen tavoitetason saavuttajien osuus oli niin ikään suurin lukioon suuntautuvien tyttöjen keskuudessa, joista neljä viidesosaa (80 %) ylti hyvän osaamisen tasoon tai ylitti sen (kuvio 38). Lukioon hakeutuvista pojista vastaava osuus oli 68 %. Ammatilliseen koulutukseen aikovista tytöistä lähes puolet (49 %) saavutti tai ylitti hyvän osaamisen tavoitetason ja pojista 42 %. Kaikkein korkeimman taitotason saavuttajien osuudet noudattivat samaa ryhmittäistä järjestystä.



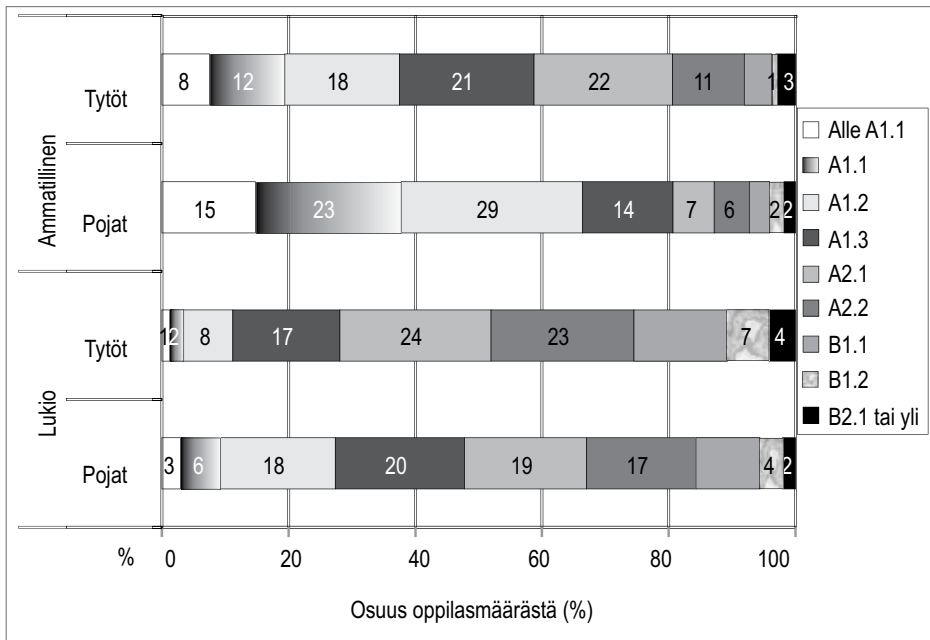
Kuvio 38. Luetun ymmärtämisen taitotasojakauma sukupuolen ja jatko-opintosuunnitelmien mukaan

Tuottamistaitojen saralla tilanne oli samansuuntainen, kuten kuvio 39 osoittaa. **Puhumisen** hyvän osaamisen tavoitetaso A2.1 saavuttajia tai ylittäjiä oli lukioon aikovista tytöistä 89 % ja pojista 76 %. Ammatilliseen aikovista tytöistä puhumisen tavoitetason saavutti tai ylitti 57 % ja pojista 50 %. Kaikkein korkeimman taitotason saavuttajien osuudet noudattivat samaa ryhmittäistä järjestystä, joskin ammatilliseen aikovien tyttöjen ja lukioon aikovien poikien osuuksissa oli vain yhden prosentin ero.



Kuvio 39. Puhumisen taitotasojakauma sukupuolen ja jatko-opintosuunnitelmien mukaan

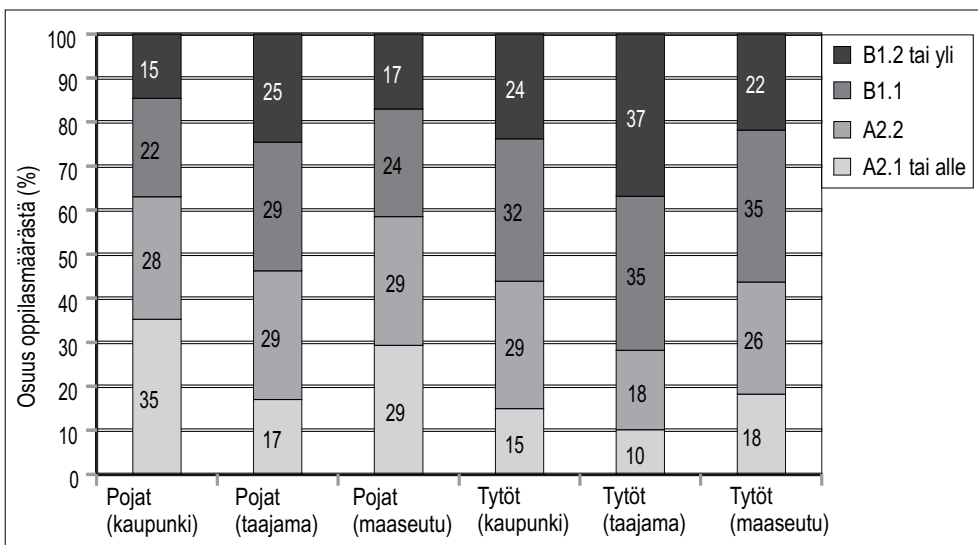
Kirjoittamisen tavoitetasoa A2.1 saavutti tai ylitti 72 % lukioon aikovista tytöistä ja 52 % pojista (kuvio 40). Ammatilliseen koulutukseen suuntautuneista tytöistä 41 % pääsi tavoitetasoon tai sen yli, mutta pojista vain vajaa viidennes (19 %). Kaikkein korkeimman taitotason saavuttajista tyttöjä oli suhteellisesti enemmän sekä lukioon että ammatilliseen koulutukseen aikovien joukossa. Poikia ylimmällä tasolla oli vain 2 % sekä lukioon että ammatilliseen koulutukseen aikovista.



Kuvio 40. Kirjoittamisen taitotasojakauma sukupuolen ja jatko-opintosuuntautumisen mukaan

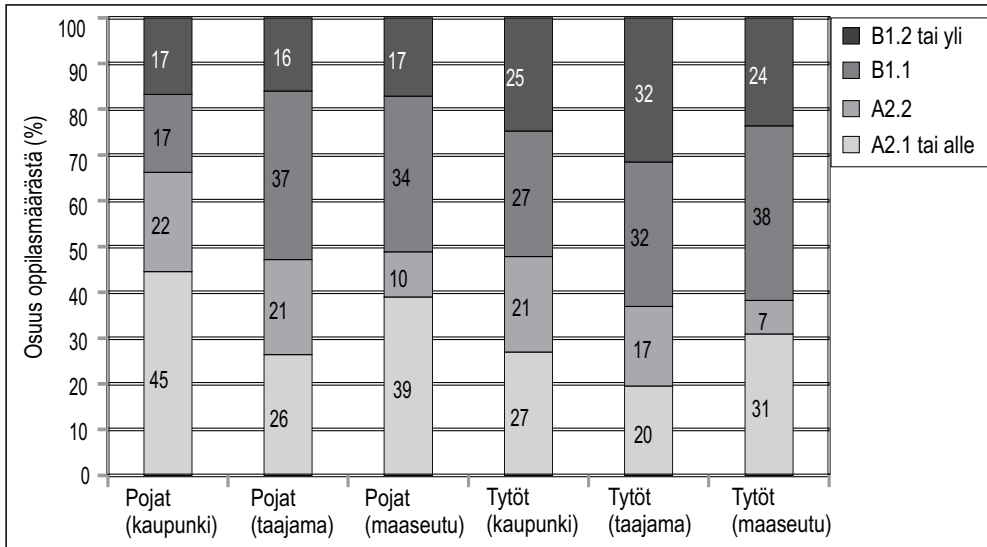
Sukupuolittain ja kuntatyypeittäin tarkastellen tytöt saavuttivat tavoitetasot poikia paremmin kaikissa kuntatyypeissä. Taajamissa tulokset olivat yleensä parempia kuin kaupungeissa ja maaseudulla, mutta vaihtelua esiintyi eri osataitojen ja taitotasoaskelmien välillä.

Kuullun ymmärtämisen tulokset (kuvio 41) olivat parhaat taajamien tytöillä, joista vain kymmenesosa alitti tavoitetason ja 37 % saavutti arvioinnissa käytetyn ylimmän tason, joka oli kaksi tasoaskelmaa korkeampi kuin tavoitetaso. Kaupunkimaisten kuntien tytöistä tavoitetason alitti 15 % ja maaseutumaisien kuntien tytöistä 18 %. Myös taajamien pojat suoriutuivat kuullun ymmärtämisestä muiden kuntatyyppien poikia paremmin. Taajamissa niin tytöt kuin pojatkin ylsivät useimmin korkeimpiin taitotasoihin.



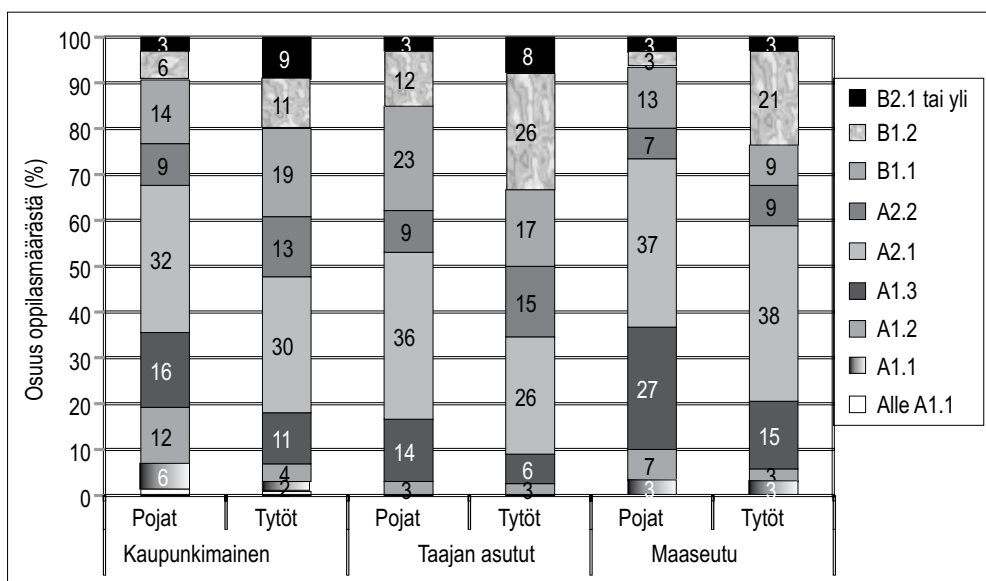
Kuvio 41. Kuullun ymmärtämisen taitotasojakauma sukupuolen ja kuntatyyppin mukaan

Luetun ymmärtämisessä (kuvio 42) suoriutuivat parhaiten taajamien tytöt, joista vähintään hyvän osaamisen tasoon A2.2 ylsi 81 %. Taajamien pojista noin kolme neljännestä (74 %) pääsi tavoitetasoon tai sen yli ja kaupunkien tytöistä lähes sama osuus (73 %). Maaseudun tytöistä tavoitetasoon saavutti tai ylitti 69 %, maaseudun pojista 61 %. Heikoimmin luetun ymmärtämisen osataidossa menestyivät kaupunkien pojat, joista vain runsaat puolet (56 %) saavutti tai ylitti tavoitetasoon. Alimmilla taitotasolla poikien osuus oli kaikissa kuntatyypeissä vastaavan kuntatyyppin tyttöjen osuutta korkeampi. Ylimmällä taitotasolla taas tyttöjen osuus oli kaikissa kuntatyypeissä isompi kuin poikien.



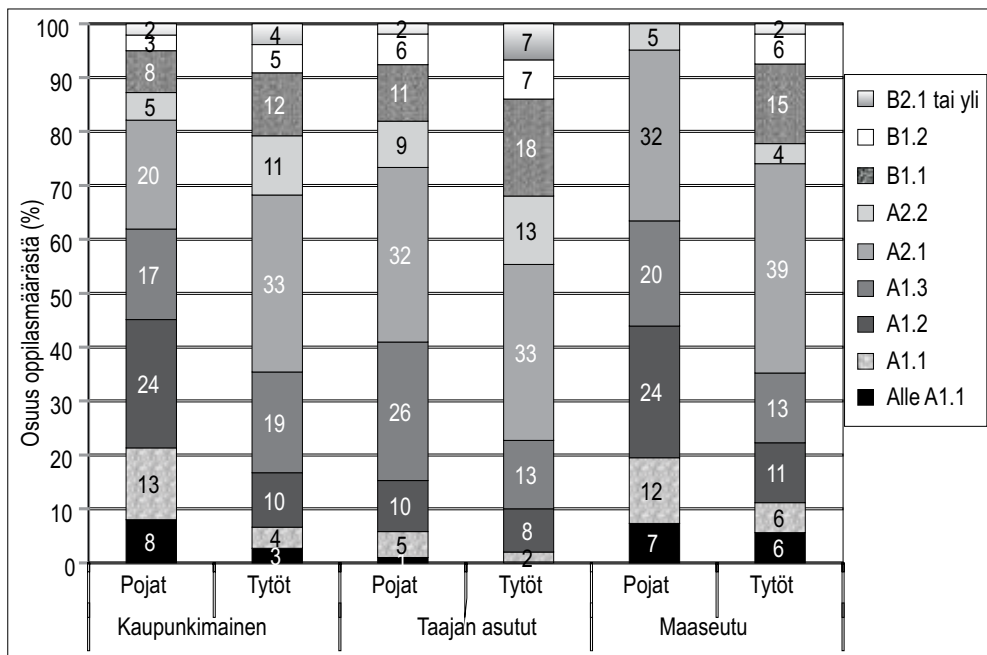
Kuvio 42. Luetun ymmärtämisen taitotasojakauma sukupuolen ja kuntatyyppin mukaan

Kuvion 43 mukaisesti ruotsin **puhumisen** taidossa kunnostautuivat jälleen taa-
 jamien tytöt, joista tavoitetasoon A2.1 ylsi 91 %. Taa-
 jamien pojista 83 % pääsi
 tavoitetasoon tai sen yli ja kaupunkien tytöistä lähes sama osuus (82 %). Maa-
 seudun tytöistä tavoitetasoon saavutti tai ylitti 79 %. Kaupunkien ja maaseudun
 pojat menestyivät melko tasaväkisesti, kaupunkilaispojista tavoitetasoon tai sen
 yli pääsi 64 % ja maaseudun pojista 63 %. Ylimpiä taitotasoa hallitsivat taa-
 jamien ja kaupunkien tytöt, joista lähes joka kymmenes sijoittui niille. Muista
 ryhmistä korkeimmalle taitotasolle ylti kolme prosenttia kustakin. Alimmilla
 taitotasolla poikien osuus oli kaikissa kuntatyypeissä vastaavan kuntatyyppin
 tyttöjen osuutta korkeampi.



Kuvio 43. Puhumisen taitotasojakauma sukupuolen ja kuntatyyppin mukaan

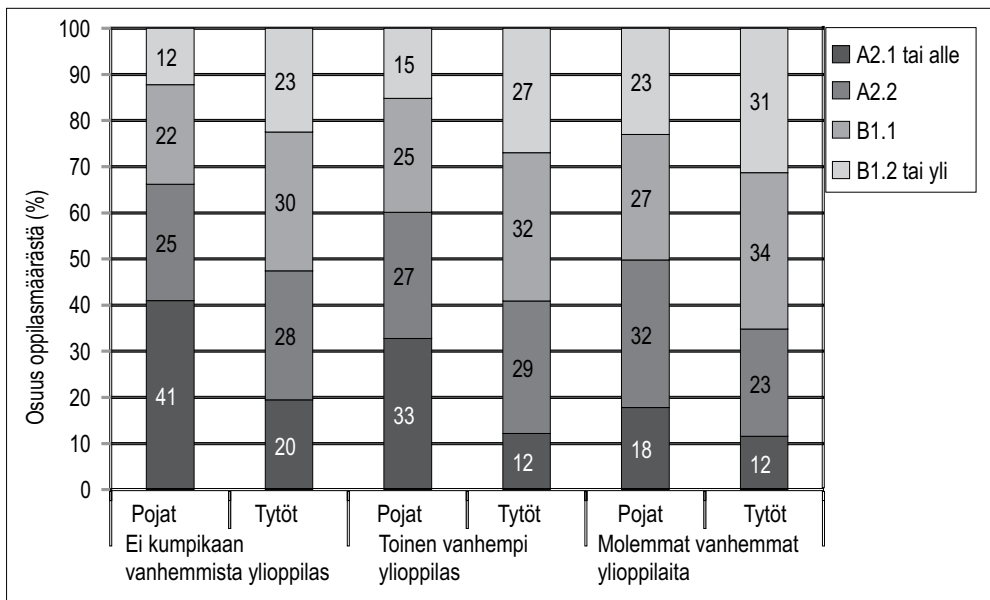
Kuvion 44 mukaisesti ruotsin **kirjoittamisen** osataidossa tytöt päihittivät pojat kaikkein ilmeisimmin. Kaikkien kolmen kuntatyyppin tytöt menestyivät paremmin kuin yhdenkään kuntatyyppin pojat. Taajamien tytöt suoriutuivat kirjoitus-tehtävistä parhaiten: 77 % heistä ylty hyvän osaamisen tasoon tai ylitti sen. Maaseudun ja kaupunkien tytöistä tavoitetason saavuttajia oli 65 % molemmista. Taajamien pojat olivat pojista parhaita kirjoittajia, 59 % heistä pääsi tavoite-tasoon tai ylitti sen. Maaseudun ja kaupunkien pojat olivat melko tasaväkisiä kirjoittajia, sillä molemmista hiukan alle 40 % saavutti tavoitetason tai ylitti sen. Alimmilla taitotasolla poikien osuus oli kaikissa kuntatyypeissä vastaavan kun-tatyyppin tyttöjen osuutta korkeampi, ja suhteellisesti kaikkein eniten alimmilla tasoilla oli kaupunkilaispoikia.



Kuvio 44. Kirjoittamisen taitotasojakauma sukupuolen ja kuntatyyppin mukaan

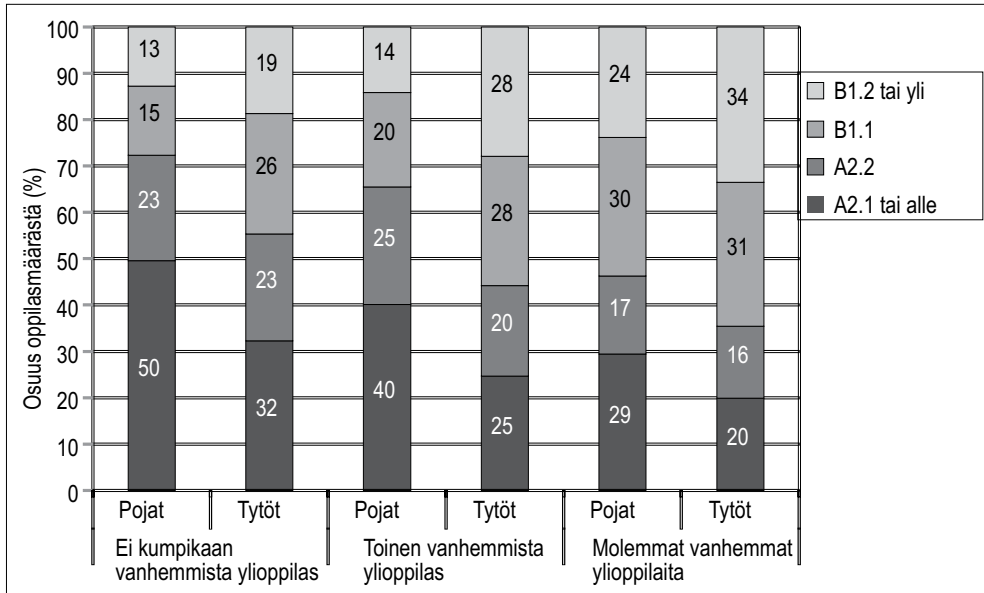
Kielitaitotavoitteiden toteutumista tarkasteltiin myös samanaikaisesti **sukupuolen ja vanhempien koulutustaustan** näkökulmasta. **Kuullun ymmärtämisen** osataidossa (kuvio 45) sekä tytöt että pojat menestyivät sitä paremmin mitä korkeammin koulutetut vanhemmat heillä oli. Vähintään hyvään osaamiseen ylti 88 % tytöistä, joiden molemmat vanhemmat tai toinen heistä oli ylioppilas. 82 % kahden ylioppilasvanhemman pojista ylti vähintään tavoitetasoon, mutta myös 81 % tytöistä, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas. Jos vain toinen vanhempi oli ylioppilas, vähintään hyvän osaamisen tasoon ylti pojista 67 %, mutta vain 59 %, jos kumpikaan ei ollut ylioppilas.

Korkeimmalla taitotasolla kuullun ymmärtämisessä oli suhteellisesti eniten kahden ylioppilasvanhemman tyttäriä. Vastaavasti kuullun ymmärtämistehtävistä heikoimmin suoriutuneiden joukossa oli suhteellisesti eniten poikia, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas. Vanhempien koulutustausta näyttäisi määrittävän poikien menestymistä enemmän kuin tyttöjen. Poikien tulokset paranivat selkeästi vasta, kun molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita. Tyttöjen menestyminen suhteessa vanhempien koulutustaustaan oli tasaisempaa, ja ei-ylioppilastaustaistenkin vanhempien tyttäret pärjäsivät kohtalaisesti.



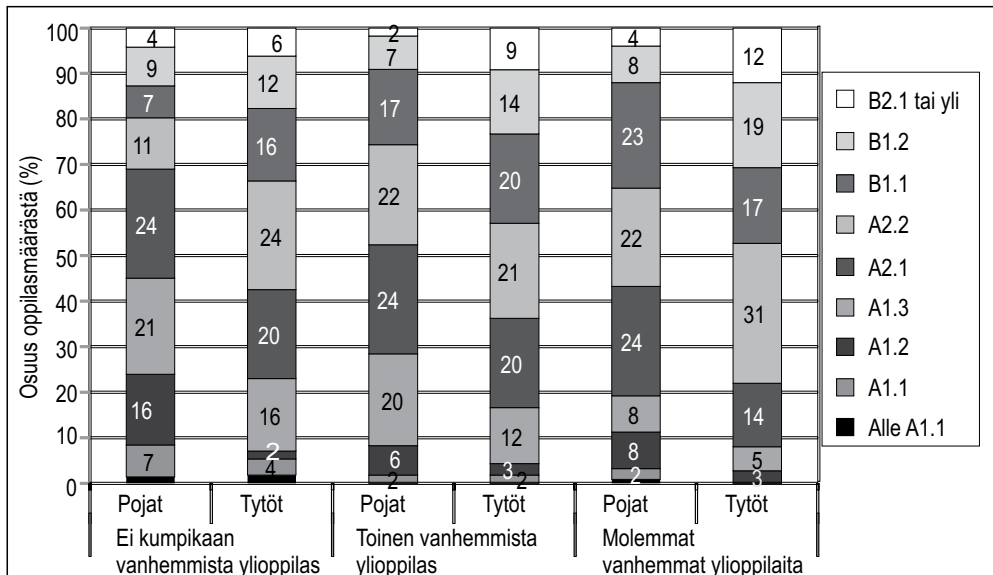
Kuvio 45. Kuullun ymmärtämisen taitotasojakauma sukupuolen ja vanhempien koulutustaustan mukaan

Luetun ymmärtämisen saralla (kuvio 46) toistuvat kuullun ymmärtämisessä havaitut erot hiukan korostuneempina. Hyvän osaamisen tason A2.2 saavutti 80 % kahden ylioppilaan tyttäristä mutta myös 75 % yhden ylioppilasvanhemman tyttäristä. Myös ei-ylioppilaiden tyttäristä 68 % pääsi vähintään tavoitetasoon. Jos molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, 71 % pojista saavutti vähintään tavoitetasoon, mutta osuus putosi tyttöjen vastaavaa osuutta voimakkaammin vanhempien koulutustaustan laskiessa. Vain 60 % yhden ylioppilasvanhemman ja 50 % ei-ylioppilaiden pojista pääsi tasolle A2.2 tai sen yli.



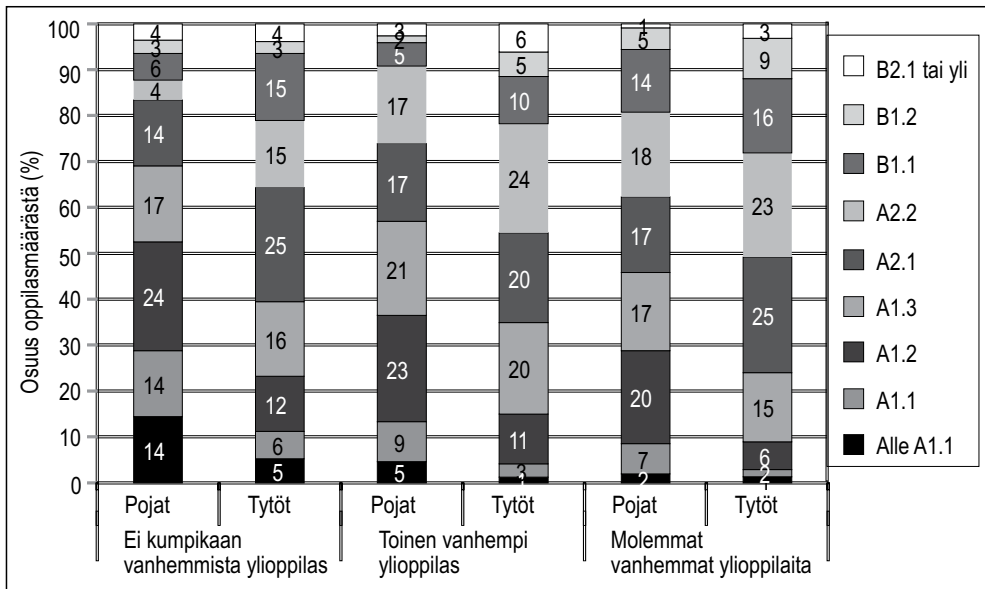
Kuvio 46. Luetun ymmärtämisen taitotasojakauma sukupuolen ja vanhempien koulutustaustan mukaan

Puhetehtävissä (kuvio 47) hyvän osaamisen tason saavuttivat tai ylittivät suhteellisesti useimmin kahden ylioppilasvanhemman tyttäret (92 %) ja pojat (81 %) ja yhden ylioppilasvanhemman tyttäret (83 %). Käytännössä yksi ylioppilasvanhempi oli useammin äiti kuin isä. Tytöistä 77 % ylty vähintään tähän tasoon myös silloin, kun vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas. Yhden ylioppilasvanhemman pojista vastaava osuus oli 72 %, mutta ei-ylioppilaiden pojista vain 55 %. Korkeimmalla taitotasolla tyttöjen osuus oli korkein riippumatta vanhempien koulutustaustasta. Suhteellisesti vähiten korkeimmassa taitotasoluokassa oli poikia, joiden vanhemmista toinen oli ylioppilas.



Kuvio 47. Puhumisen taitotasojakauma sukupuolen ja vanhempien koulutustaustan mukaan

Kirjoittamisen osataidossa (kuvio 48) hyvän osaamisen tasoon A2.2 tai sen yli suoriutuivat jälleen useimmin kahden ylioppilasvanhemman tyttäret. Yli 60 % osuuteen yltivät muidenkin koulutustaso luokkien tyttäret, mutta poikien menestyminen kuvasti jälleen tuntuvammin vanhempien koulutuseroja. Vähintään hyvän osaamisen tason saavutti kahden ylioppilastaan pojista vähän yli puolet (54 %), yhden ylioppilastaan pojista 43 %, mutta ei-ylioppilaiden pojista enää vajaa kolmannes (31 %). Korkeimpaan taitotasoon ylsivät prosentuaalisesti eniten yhden ylioppilasvanhemman tyttäret (5 %), mutta lähes yhtä suuri osuus (4 %) sinne sijoittui ei-ylioppilaiden tytöistä ja pojista. Kun tarkastellaan B1–B2-tasolle yltäneiden kokonaismäärää, kärkiryhmit olivat kaikki tyttäriä. Hyvän osaamisen tason alittajien suhteellisesti suurin ryhmä oli ei-ylioppilasvanhempien pojat.



Kuvio 48. Kirjoittamisen taitotasojakauma sukupuolen ja vanhempien koulutustaan mukaan

Lopuksi tarkastellaan **ruotsin kielen arvosanan ja kielitaidon** yhteyksiä **sukupuolittain**. Tulee pitää mielessä, että kouluarvosana sisältää sekä ainetavoitteiden hallinnan että niiden suuntaisen työskentelyn. Kun näiden keskinäisiä suhteita ei ole opetussuunnitelman perusteissa yksiselitteisesti määritetty, myös arvosanojen validiuden arviointi hankaloituu. Ei siis voida tietää, mikä osuus arvosanasta on tarkoitettu edustamaan juuri kielitaitoa tai edes kielenopetuksen tavoitteita, mutta seuraavassa tarkastellaan näiden kahden asian yhteyksiä siten kuin se vallitsevissa oloissa on mahdollista. Taulukko 35 koostaa sukupuolittain tavoitetasojen alituksen, saavuttamisen ja ylityksen eri osataidoissa ja arvosanaluokissa.

Taulukko 35. *Tavoitetasojen alittajat, saavuttajat ja ylittäjät arvosanoittain ja sukupuolittain*

Arvosana	Osataito								
	Kuultu		Luettu		Puhuminen		Kirjoittaminen		
	tytöt	pojat	tytöt	pojat	tytöt	pojat	tytöt	pojat	
4	Ali	Ali	Ali	Ali	-	Ali	Ali	Ali	
5					Ali				Ali
6									
7	Tavoite H8	Tavoite H8	Tavoite H8	Tavoite H8	Tavoite H8	Tavoite H8			
8	Yli	Yli	Yli	Yli	Yli	Yli	Tavoite H8	Tavoite H8	
9							Yli	Yli	
10									

Kuullun ja luetun ymmärtämisessä ja puhumisessa sekä tytöt että pojat saavuttivat hyvän osaamisen tason (H8) jo arvosanan 7 saatuaan ja ylittivät sen arvosanalukissa 8–10. Kirjoittamisen hyvän osaamisen tavoitetasoon ylsivät sekä pojat että tytöt, jos heidän arvosanansa oli vähintään 8.

Menestyvän oppilaan piirteitä eri osataidoissa:

Oppilas menestyi todennäköisimmin hyvin **kuullun ymmärtämisessä**, jos hän

- oli tyttö
- aikoi hakeutua perusopetuksen jälkeen lukioon
- asui taajamamaisessa kunnassa
- oli tyttö, jonka vanhemmista ainakin toinen oli ylioppilas
- oli poika, jonka molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita
- oli tyttö tai poika, jonka ruotsin kielen arvosana oli 9 tai 10.

Oppilas menestyi todennäköisimmin hyvin **luetun ymmärtämisessä**, jos hän

- oli tyttö, joka aikoi hakeutua perusopetuksen jälkeen lukioon
- oli tyttö, joka asui taajamamaisessa kunnassa tai kaupungissa
- oli poika, joka asui taajamamaisessa kunnassa
- oli tyttö, jonka vanhemmat olivat tai eivät olleet ylioppilaita
- oli poika, jonka vanhemmista ainakin toinen oli ylioppilas
- oli tyttö tai poika, jonka ruotsin kielen arvosana oli 9 tai 10.

Oppilas menestyi todennäköisimmin hyvin **puhumisessa**, jos hän

- oli tyttö, joka aikoi hakeutua perusopetuksen jälkeen lukioon tai ammatilliseen koulutukseen
- oli poika, joka aikoi hakeutua perusopetuksen jälkeen lukioon
- oli tyttö, joka asui taajamamaisessa kunnassa tai kaupungissa
- oli poika, joka asui taajamamaisessa kunnassa
- oli tyttö, jonka vanhemmista ainakin toinen oli ylioppilas
- oli poika, jonka molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita
- oli tyttö tai poika, jonka ruotsin kielen arvosana oli 9 tai 10.

Oppilas menestyi todennäköisimmin hyvin **kirjoittamisessa**, jos hän

- oli tyttö, joka aikoi hakeutua perusopetuksen jälkeen lukioon
- oli tyttö, joka asui taajamamaisessa kunnassa, kaupungissa tai maaseudulla
- oli tyttö, jonka vanhemmat olivat tai eivät olleet ylioppilaita
- oli tyttö, jonka ruotsin kielen arvosana oli 10 tai 9
- oli poika, jonka ruotsin kielen arvosana oli 10.

2.3.2 Oppimistulosten selitysmalleja

Aiemmissä luvuissa on tarkasteltu yksittäisten oppilaskohtaisten tekijöiden yhteyttä kielitaidon oppimistuloksiin. Oppilaskohtaiset tekijät eivät kuitenkaan ole täysin toisistaan riippumattomia, joten lopuksi niiden yhteyttä kielitaidon osa-

alueisiin tarkasteltiin usean muuttujan regressioanalyysin avulla (taulukko 36).

Oppilaan taustatekijöistä sukupuoli oli tilastollisesti merkitsevät yhteydet kaikkiin kielellisiin osataitoihin. Eniten **sukupuolisidonnaista** oli kuullun ymmärtäminen, josta tytöt suoriutuivat poikia paremmin. Tytöt myös puhuivat ja kirjoittivat paremmin ja ymmärsivät paremmin lukemansa.

Vanhempien koulutustausta selitti menestymistä muissa osataidoissa paitsi puhumisessa. Vanhempien suorittama ylioppilastutkinto merkitsi lasten parempaa suoriutumista kielitaitotehtävissä.

Jatko-opintosuunnitelmat selittivät tilastollisesti merkitsevästi jokaista osataittoa. Lukioon aikovat menestyivät ammatilliseen koulutukseen aikovia paremmin kaikissa kielitaitotehtävissä, mutta voimakkain yhteys vallitsi luetun ymmärtämiseen. Ruotsin opiskeleminen **A1-oppimäärän** mukaan johti tässä arvioinnissa parempaan suoriutumiseen kaikissa kielellisissä osataidoissa kuin jos sitä olisi opiskeltu A2-oppimäärän mukaan.

Lisäksi voidaan tarkastella sitä, miten kielitaidon ulkopuoliset oppimistulokset olivat yhteydessä kielitaitoon, koska oppimista edistävät käytänteet ja käsitykset ovat luonteeltaan prosessinomaisia, vaikkakin luettavissa myös oppimistuloksiksi itsessään. Opiskelukäytänteinä ne ohjautuvat opetuksesta ja opettajan pedagogisista ratkaisuista kielitaidon kohentamiseksi. **Tehtävien säännöllinen suorittaminen** selitti kaikkia muita kielellisiä osataitoja paitsi kuullun ymmärtämistä. **Autenttisten materiaalien käyttö** opiskelussa oppimista edistävänä käytännekimppuna selitti menestymistä muissa osataidoissa paitsi puhumisessa, ja **ruotsin kielen käyttö vapaa-ajalla** kohensi menestymistä kaikissa osataidoissa.

Oppilaan käsitysulottuvuuksista vahvin kaikkien osataitojen selittäjä oli **käsitys omasta osaamisesta**, mikä onkin johdonmukaista ottaen huomioon oppilaiden koulutusvaiheen, johon mennessä on jo karttunut kokemusta ja näyttöä osaamisen rajoista. Sekä heikot että hyvät kielenosaajat olivat jo hyvin tietoisia taidoistaan, ja käsitysten voi olettaa vastaavan hyvin todellisuutta. Käsitys omasta osaamisesta korreloi ruotsin kielestä pitämisen kanssa hyvin voimakkaasti, joten selitysmalliin pystyttiin liittämään vain toinen näistä ulottuvuuksista. Siksi ruotsin kielestä pitäminen ei sisälly malliin. Ruotsin kielen **kokeminen hyödylliseksi** liittyi merkitsevästi kuullun ymmärtämiseen ja puhumiseen, mutta ei kirjallisiin taitoihin. On mahdollista, että tulosta vankentavat kaksikielisillä alueilla asuvat oppilaat, jotka kohtaavat puhuttua ruotsia koulun ulkopuolella, mutta tämä oletus kaipaa lisätutkimusta.

Taulukko 36. Kielellisten osataitojen selitysmalli (regressiomalli)

Osataito								
Selittävä tekijä	Luettu (ratkaisuosuus)		Kuultu (ratkaisuosuus)		Kirjoitus (taitotaso)		Puhe (taitotaso)	
	β	p-arvo	β	p-arvo	β	p-arvo	β	p-arvo
Sukupuoli (0 = poika, 1 = tyttö)	0,09	< 0,01	0,12	< 0,001	0,10	< 0,001	0,05	< 0,05
Vanhempien koulutus	0,08	< 0,001	0,06	< 0,01	0,04	< 0,05		N.S.
Jatko-opinnot (0 = ammatillinen, 1 = lukio)	0,20	< 0,001	0,11	< 0,001	0,14	< 0,001	0,13	< 0,001
A-kieli (0 = muu, 1 = ruotsi)	0,06	< 0,01	0,07	< 0,01	0,09	< 0,001	0,09	< 0,01
Tehdävät säännöl- lisesti	0,11	< 0,001		N.S.	0,08	< 0,001	0,10	< 0,01
Autenttisten materiaalien käyttö	0,11	< 0,001	0,09	< 0,001	0,07	< 0,01		N.S.
Ruotsin kieli vapaa-ajalla		N.S.	0,15	< 0,05	0,11	< 0,001	0,12	< 0,01
Käsitys omasta osaamisesta	0,40	< 0,001	0,39	< 0,001	0,43	< 0,001	0,39	< 0,001
Oppiaineen hyödyllisyys		N.S.	0,07		0,05	N.S.	0,07	N.S.
Selitysaste	R² = 42 %		R² = 39 %		R² = 44 %		R² = 40 %	

N.S. non significant = ei merkitsevä

Mikäli mallista poistetaan oppilaan käsitys omasta osaamisestaan, selitysosuudet laskevat jonkin verran ja ovat tällöin luetun ymmärtämisen osalta 31 %, kuullun ymmärtämisen 29 %, kirjoittamisen 33 % ja puhumisen osalta 30 %.

Osataitojen suunnassa tarkastellen havaitaan, että valittu selitysmalli kattoi noin 40 % jokaisen osataidon vaihtelusta. Kaikkia osataitoja selitti eniten **käsitys omasta osaamisesta**, johon oli tietenkin osaltaan jo vaikuttanut myös aiempi menestyminen kyseisessä taidossa. **Jatko-opintosuunnitelmat** olivat toiseksi vahvin luetun ymmärtämistaidon selittäjä ja tehtävien säännöllinen suorittaminen kolmas. Kuullun ymmärtämistaito selittyi myös ruotsin kielen käytöllä vapaa-ajalla ja myös sukupuolella, sillä tyttöjen menestys oli parempaa kuin poikien. Kirjoitustaidon vaihtelua selitti sukupuolen lisäksi jatko-opintosuuntatuneisuus lukioon aikovien eduksi. Puhetehtävissä menestyminen selittyi myös jatko-opintoaikeilla ja lähes yhtä paljon ruotsin kielen käytöllä vapaa-ajalla.

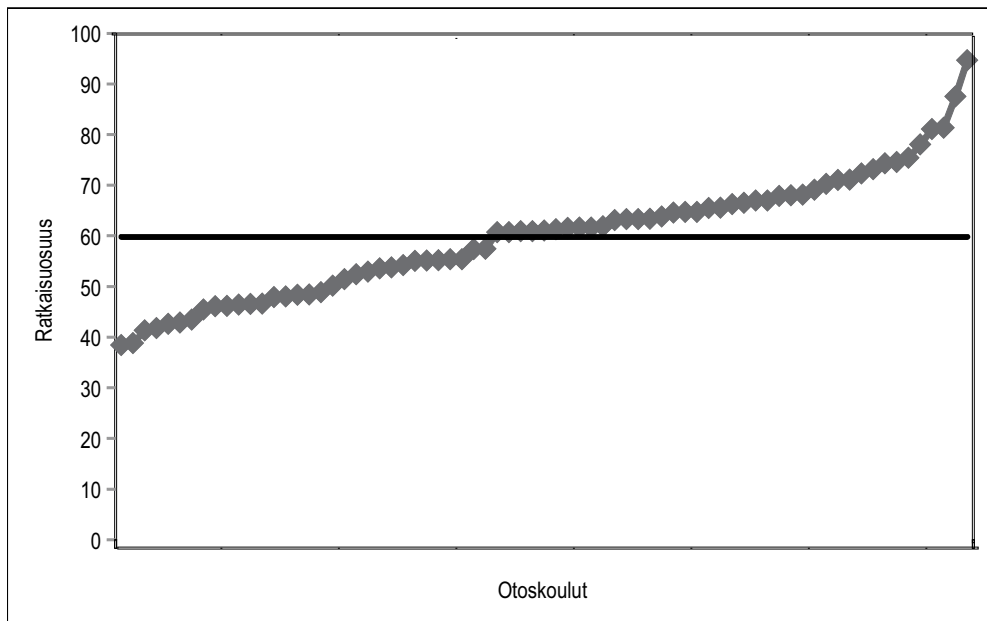
2.3.3 Koulutason tuloksia ja koulujen välisiä eroja

Ruotsin kielen arviointiin osallistui 73 koulua, joiden keskimääräinen otoskoko oli 23 oppilasta. Pienin oppilasmäärä oli 2 oppilasta ja suurin 81 oppilasta. Koulujen ruotsin kielen arvosanojen keskiarvo oli 7,8 (keskihajonta 0,64). Alhaisin ruotsin kielen arvosanojen keskiarvo oli 6,3 ja korkein 9,5. Myös vanhempien koulutustausta vaihteli kouluittain. Otokouluissa oppilaiden vanhemmista keskimäärin vähintään toinen oli ylioppilas, mutta mukana oli myös kouluja, joissa yhdenkään oppilaan vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas ja myös sellaisia, joissa lähes kaikkien oppilaiden molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita.

Keskimäärin koulut saavuttivat, ja osittain ylittivätkin, opetussuunnitelman hyvän osaamisen kriteerit, sillä kuullun ymmärtämisen koulutason keskimääräinen taitotaso oli B1.1, luetun ymmärtämisen A2.2, puhumisen A2.2 ja kirjoittamisen A2.1. Pääsääntöisesti heikoimmat koulujen keskimääräiset taitotasot jäivät yhden taitotason verran opetussuunnitelman tavoitteista. Toisaalta oli myös kouluja, joissa kaikkien osataitojen keskimääräinen taitotaso oli B1.2 tai sen yli. Pienissä kouluissa yhdenkin oppilaan suorituksen vaikutus koulun keskiarvoon on suuri, joten tulokset ovat lähinnä suuntaa-antavia.

Kuvioissa 49–52 on esitetty otoskoulujen keskiarvojen poikkeamat kaikkien koulujen keskiarvoista. Kuullun ja luetun ymmärtämisen osalta poikkeama esitetään prosenttiyksiköinä, puhumisen ja kirjoittamisen osalta taitotasoyksiköinä. Kuvion vaaka-akselin suuntainen viiva kuvaa keskiarvosuoritumista koulutasolla ja poikkeamat siitä alas- ja ylöspäin keskimääräistä heikompaa tai parempaa osaamista koulutasolla.

Kuullun ymmärtäminen

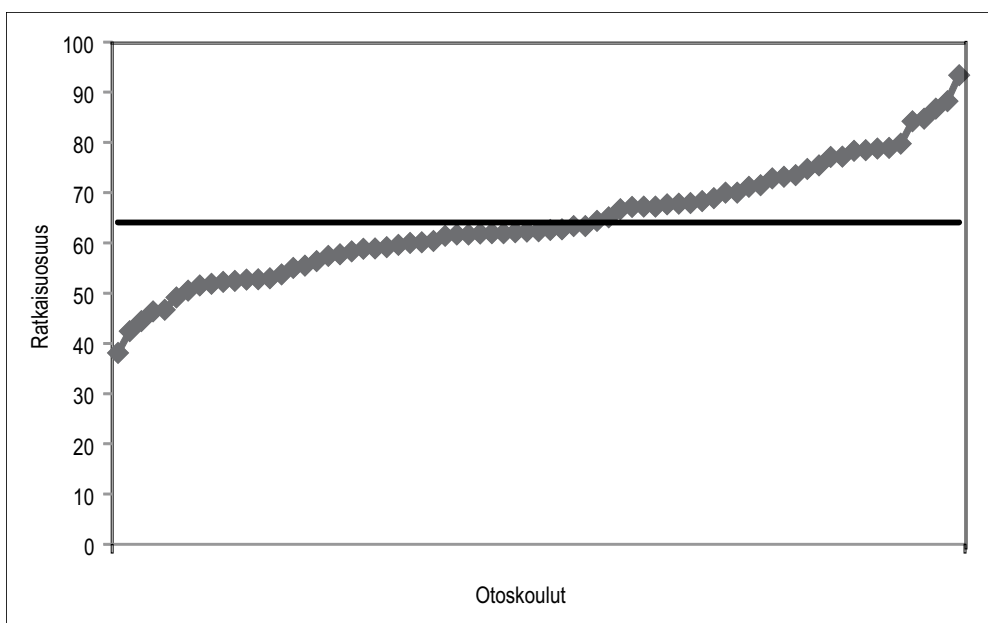


Kuvio 49. Koulujen keskiarvojen poikkeamat kaikkien koulujen keskiarvosta (kuullun ymmärtäminen)

Kuviossa 49 on esitetty otoskoulujen keskiarvojen poikkeamat kaikkien koulujen keskiarvosta. Kun tarkasteltiin lähemmin koulujen keskiarvojen luottamusvälejä (95 %), havaittiin, että kuullun ymmärtämisessä hieman runsas viidennes (21 %) otoskouluista oli sellaisia, joiden tulos poikkesi tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0,05$) valtakunnallisesta keskiarvosta alaspäin. Keskimääräiset poikkeamat olivat viittä koulua lukuun ottamatta 7,5–15 %-yksikköä. Vastaavasti 16 % kouluista ylitti tilastollisesti merkitsevästi valtakunnallisen keskiarvon.

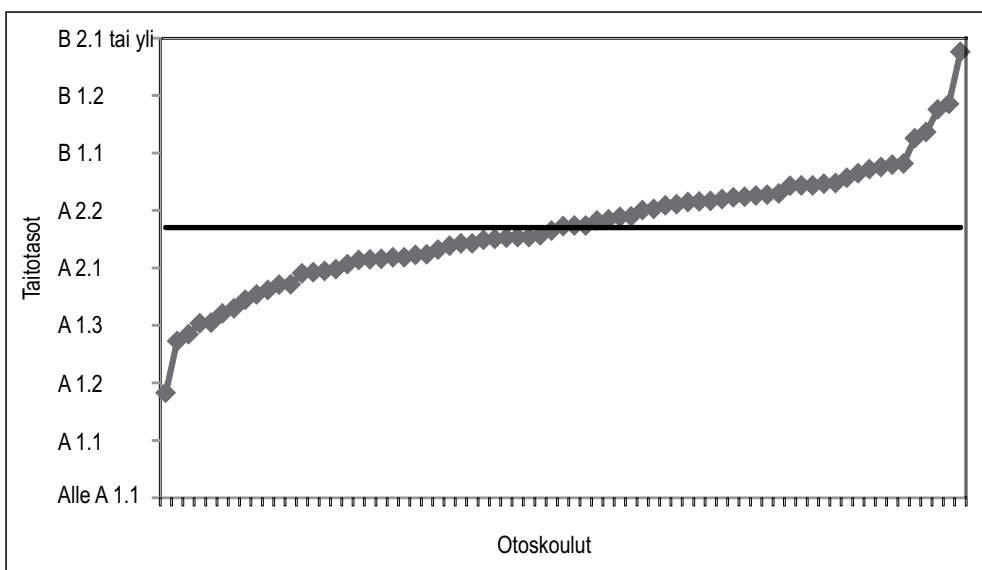
Muiden osataitojen osalta (kuviot 50–52) koko aineiston keskiarvosta tilastollisesti merkitsevästi poikkeavia kouluja oli selkeästi vähemmän. Keskimääräistä heikommin ja paremmin arvioinnissa menestyneiden koulujen osuus vaihteli 10–15 prosentin välillä.

Luetun ymmärtäminen



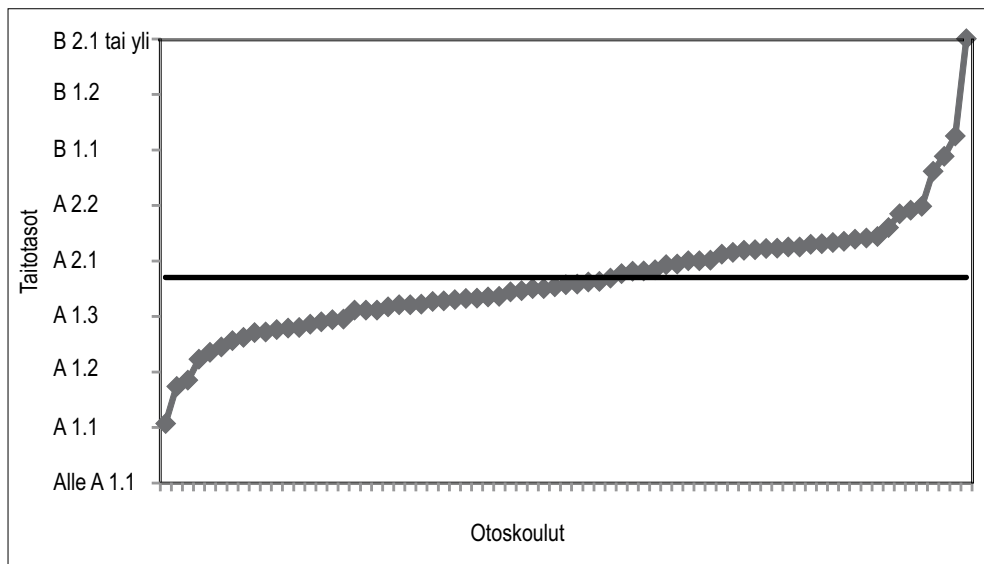
Kuvio 50. Koulujen keskiarvot verrattuna valtakunnalliseen keskiarvoon (luetun ymmärtäminen)

Puhuminen



Kuvio 51. Koulujen keskiarvot verrattuna valtakunnalliseen keskiarvoon (puhuminen)

Kirjoittaminen



Kuvio 52. Koulujen keskiarvot verrattuna valtakunnalliseen keskiarvoon (kirjoittaminen)

Koulujen väliset erot ovat olleet Suomessa pitkään OECD-maiden alhaisimpia. Viimeisimpien tutkimustulosten mukaan koulujen välinen vaihtelu oppimistuloksissa on kuitenkin kasvamassa (Kupari, Vettenranta & Nissinen 2012; Kupari ym. 2013). Koulujen välinen vaihtelu (sisäkorrelaatio) ilmaistaan usein prosenttiosuutena oppimistulosten kokonaisvaihtelusta. Taulukkoon 37 on koottu A-ruotsin arviointien sisäkorrelaatiot vuosina 2001 ja 2013.

Taulukko 37. Ruotsin kielen osataitojen sisäkorrelaatiot vuosina 2001 ja 2013

	Kuullun ymmärtäminen	Luetun ymmärtäminen	Puhuminen	Kirjoittaminen
2001	11,8 %	9,2 %	32,0 %	11,8 %
2013	19,7 %	18,4 %	22,8 %	15,0 %

Sisäkorrelaatio kertoo, kuinka suuri osuus oppilaiden saavutusten vaihtelusta voidaan katsoa johtuvan koulujen välisistä eroista. Taulukossa 37 esitetyt sisäkorrelaatiot tarkoittavat, että vuonna 2013 oppimistulosten vaihtelusta selittyi koulujen välisillä eroilla kuullun ymmärtämisestä lähes 20 %, luetun ymmärtämisestä 18 %, puhumisesta 23 % ja kirjoittamisesta 15 %. Kaikkien muiden osataitojen paitsi puhumisen osalta koulujen väliset erot ovat kasvaneet vuoden 2001 arviointiin verrattuna, luetun ymmärtämisen osalta sisäkorrelaatio oli

kaksinkertainen edelliseen arviointiajankohtaan nähden. Sisäkorrelaatiot olivat myös moniin muihin aiemmin arvioituihin oppiaineisiin nähden varsin suuria (mm. Jakku-Sihvonen & Kuusela 2012; Kupari ym. 2012; Rautopuro 2013).

A-ruotsin oppimistulosten vuoden 2013 arviointi oli verrannollinen vuoden 2001 arviointiin muiden osataitojen paitsi puhumisen osalta. Vuonna 2001 puhukokeen suoritti vain neljäsosa otosoppilaista ja käytössä oli kaksi erilaista tehtäväsarjaa (Tuokko 2001). Myös käytetty arviointiasteikko poikkesi nykyisestä. Vuonna 2001 arviointiin sisältyi erillinen rakennekoee, josta vuonna 2013 oli luovuttu.

Vanhempien koulutustaustan yhteys oppimistuloksiin ja myös koulujen välisiin eroihin on havaittu useissa tutkimuksissa (esim. Hautamäki, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hotulainen 2013; Hautamäki ym. 2013). Vuoden 2013 arvioinnissa vanhempien koulutustausta selitti koulujen välisestä vaihtelusta luetun ymmärtämisessä 20 % ja puhumisessa 22 %. Kuullun ymmärtämisen ja kirjoittamisen osalta vanhempien koulutustaustan selitysosuus oli selkeästi pienempi. Vanhempien koulutustaustaa ei tiedusteltu vuonna 2001.

Myös ruotsin kielen kouluarvosanan tarkastelun perusteella koulujen väliset erot ovat kasvussa. Vuonna 2013 kouluarvosanojen vaihtelusta selittyi koulujen välisillä eroilla 13 %. Vanhempien koulutustausta selitti tästä vaihtelusta yli kolmanneksen (34,8 %). Vuonna 2001 kouluarvosanojen vaihtelusta selittyi koulujen välisillä eroilla 8 %.

Koulujen välisiä eroja tarkasteltiin myös suhteuttamalla niiden antamat keskimääräiset arvosanat arviointitehtävissä menestymiseen. Ruotsin kielen arvosanan korrelaatio kuullun ymmärtämisen ratkaisuosuuteen oli 0,62, luetun ymmärtämisen ratkaisuosuuteen 0,68, puhumisen taitotasoon 0,48 ja kirjoittamisen taitotasoon 0,52. Kaikki yhteydet olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$).

Taulukko 38 havainnollistaa tarkemmin arvosanan ja menestyksen keskimääräisiä yhteyksiä otoskouluissa.

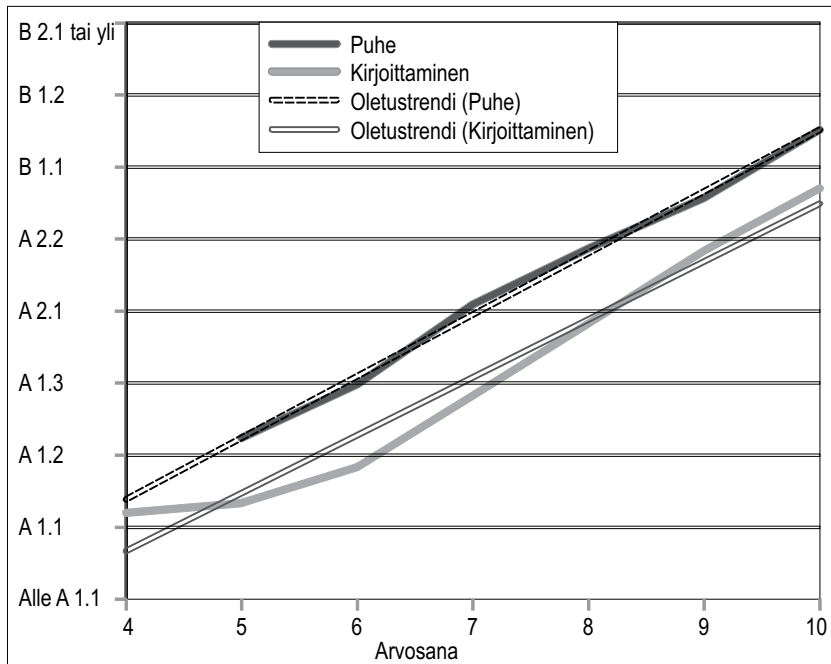
Taulukko 38. Koulujen arvosanojen ja kielitaidon tasojen välisiä yhteyksiä

Koulu- arvosana	Taitotaso*)			
	Kuullun ymmärtäminen	Luetun ymmärtäminen	Puhuminen	Kirjoittaminen
alle 8	keskiarvo = A2.2 minimi = A2.2 maksimi = B1.2 tai yli	keskiarvo = A2.2 minimi = A2.1 tai alle maksimi = B1.1	keskiarvo = A2.1 minimi = A1.2 maksimi = B1.1	keskiarvo = A1.3 minimi = A1.2 maksimi = A2.2
8	keskiarvo = B1.1 minimi = A2.1 tai alle maksimi = B1.1	keskiarvo = A2.2 minimi = A2.1 tai alle maksimi = B2.1 tai yli	keskiarvo = A2.2 minimi = A1.3 maksimi = B1.2	keskiarvo = A2.1 minimi = A1.1 maksimi = B1.1
yli 8	keskiarvo = B1.1 minimi = A2.2 maksimi = B1.2 tai yli	keskiarvo = B1.1 minimi = A2.2 maksimi = B1.2 tai yli	keskiarvo = B1.1 minimi = A2.1 maksimi = B2.1	keskiarvo = A2.2 minimi = A1.3 maksimi = B2.1

*)Hyvän osaamisen taso lihavoitu

Opetussuunnitelman perusteissa on määritelty ainoastaan hyvä osaamisen kriteerit, jotka kuvaavat arvosanan 8 edellyttämää osaamista. Ruotsin A-oppimäärässä kahdeksikon arvosanaan vaadittavat kielitaidon osataitojen tasot olivat ymmärtämistaidoissa A2.2 ja tuottamistaidoissa A2.1. Hyvän osaamisen arvosanan saaneet oppilaat saavuttivat tämän arvioinnin luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen tehtävissä keskimäärin asetetun tavoitetason, mutta kuullun ymmärtämisen ja puhumisen osataidoissa heidän suorituksensa olivat yhden taso-askelman parempia kuin tavoitetaso. Näin ollen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet voidaan katsoa saavutetun luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen osalta hyvin ja kuullun ymmärtämisen ja puhumisen osalta erinomaisesti.

Myös hyvää osaamista kuvaavan kahdeksikon arvosanan alapuolella saavutettiin tavoitetasot muissa osataidoissa paitsi kirjoittamisessa. Vastaavasti kahdeksikon ylittäjät ylittivät tavoitetason yhdellä tai kahdella tasolla. Koulutasoinen tarkastelu ei kuitenkaan mahdollista hienosyisempää analyysiä kahdeksikosta poikkeavan arvosanan saaneiden osaamisesta.



Kuvio 53. Puhumisen ja kirjoittamisen tehtävissä saavutetut taitotasot ja arvosanat suhteessa oletustrendiin

Kuviossa 53 on rinnastettu puhumisen ja kirjoittamisen tehtävissä saavutetut keskimääräiset taitotasot niihin oletustrendeihin, joka voidaan hahmotella tuntien hyvän osaamisen tavoitetaso ja sitä vastaava arvosana. Oletustrendin toinen piste on arvosanan 8 ja sitä vastaavan tasopistemäärän leikkauspiste, ja toinen on asetettu arviointiaineiston perusteella edustamaan heikointa osaamista ja arvosanaa 4. Puhumisessa arvosanan 4 taso sijoittui tasojen A1.1 ja A1.2 välimaastoon ja kirjoittamisen jonkin verran tason A1.1 alapuolelle. Kuvioista ilmenee, että puhumisen tehtävissä menestyminen ja arvosana myötäilivät toisiaan hyvinkin suoraviivaisesti; ainoastaan arvosanan kuusi saaneet puhuivat hieman odotettua heikommin ja arvosanan seitsemän saaneet hieman odotettua paremmin. Kirjoittamisessa poikkeamat oletustrendistä olivat suurempia. Arvosanan 6 saaneet oppilaat suoriutuivat kirjoitustehtävistä lähes yhtä taitotasoa heikommin ja kiitettävän ja erinomaisen arvosanan saaneet jonkin verran paremmin kuin oletustrendistä voisi päätellä. Toisaalta opettajat ilmoittivat keskimäärin painottavansa juuri kirjoittamista arvosanaperusteena, joten asia kaipaaisi syventävää tutkimusta.

Arvosanaan sisältyy opetussuunnitelman perusteiden mukaan myös työskentely koulun kasvatustavoitteiden ja ainekohtaisten tavoitteiden suunnassa, joten täydellistä vastaavuutta kielitaitoa edustavien suoritusnäyttöjen ja arvosanan

välillä ei voida odottaakaan. Jatkotutkimuksen aihe olisi selvittää kielten arvosanojen antamiskäytännöt ja toisaalta opetussuunnitelman keinoin määritellä tarkemmin, missä määrin arvosanat edustavat aineenhallintaa ja missä määrin työskentelyä. Tämän arvioinnin valossa ruotsin osaaminen joka tapauksessa paranee arvosanan myötä kohtuullisen tasaisesti, mitä voitaneen pitää arvosanojen luotettavuuden perusoletuksena.

Koulutason tuloksia tarkastellaan lopuksi osataidoittain suhteessa kuntaryhmään (taulukko 39). Kuten jo edellisestä luvusta ilmeni oppilastason aineistoon perustuen, oppilaat osasivat ruotsia parhaiten taajaan asutuilla alueilla, missä kaikkien osataitojen hyvän osaamisen tavoitetasot keskimäärin ylitettiin muissa osataidoissa paitsi kirjoittamisessa, jossa keskimäärin suoriuduttiin juuri tavoitetasoisesti. Kaupunkimaisten ja maaseutumaisten kuntien kunnissa koulujen keskimääräinen suoriutuminen vastasi tavoitetasoa ymmärtämistäidoissa. Kaupunkilaiskoulujen oppilaat pääsivät tavoitteeseen myös kirjoittamisessa ja puhuivat keskimäärin yhtä tasoa paremmin kuin tavoitetaso olisi edellyttänyt. Maaseutumaisissa kouluissa puhuttiin keskimäärin myös tavoitetasoa paremmin, mutta kirjoittamisen tavoite alittui keskimäärin näissä kouluissa.

Taulukko 39. Koulujen keskimääräiset tasosaavutukset osataidoittain ja kuntaryhmittäin

Kunta-ryhmä	Taitotaso*)			
	Kuullun ymmärtäminen	Luetun ymmärtäminen	Puhuminen	Kirjoittaminen
Kaupunkimainen	keskiarvo = A2.2 minimi = A2.1 tai alle maksimi = B1.2 tai yli	keskiarvo = A2.2 minimi = A2.1 tai alle maksimi = B1.1	keskiarvo = A2.2 minimi = A1.2 maksimi = B1.2 tai yli	keskiarvo = A2.1 minimi = A1.1 maksimi = B2.1
Taajaan asuttu	keskiarvo = B1.1 minimi = A2.2 maksimi = B1.2 tai yli	keskiarvo = B1.1 minimi = A2.2 maksimi = B2.1 tai yli	keskiarvo = A2.2 minimi = A2.1 maksimi = B1.2	keskiarvo = A2.1 minimi = A1.3 maksimi = B1.1
Maaseutumainen	keskiarvo = A2.2 minimi = A2.2 maksimi = B1.2 tai yli	keskiarvo = A2.2 minimi = A2.2 maksimi = B1.1	keskiarvo = A2.2 minimi = A1.3 maksimi = B1.2	keskiarvo = A1.3 minimi = A1.2 maksimi = A2.1

*)Hyvän osaamisen tavoitetaso lihavoitu

3 ARVIOINNIN VALIDIUSNÄKÖKULMIA

Arvioinnin hyödyllisyydessä yhdistyvät mitattavan käsitteen osuva määrittely, mittauksen virheettömyys, ulkoinen ja sisäisen autenttisuus, käytännöllisyys, oikeudenmukaisuus ja vaikuttavuus.

3.1 Hyödyllisyys ja vaikuttavuus

Arviointitulosten luotettavuutta pohditaan tässä luvussa Bachmanin (1990) ja Bachmanin ja Palmerin (Bachman & Palmer 2010) validiusnäkemysten valossa. 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** (usefulness). Prosessin aikajatkumolla ajatellen kuvataan luotettavuutta myös arvioinnin ennakkovalmistelun ja jälkikäsittelyn kannalta (Weir 2005).

Validiuden ydin on mitattavan **käsitteen määrittely** ja tässä hankkeessa noudatettiin opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden viestinnällistä ja toiminnallista kielitaitonäkemyksiä, jota kielitaidon tasojen kuvausasteikko täydentää. Kielitaidon hahmottaminen neljän osataidon kokonaisuutena, johon yhdistyy sosiolingvistisiä ja pragmaattisia kompetensseja ja yleissivistystä, on erittäin vakiintunut sekä Eurooppalaisessa viitekehyksessä että kielitaidon arvioinnissa kaikkialla maailmassa. Kutakin taitoa mitattiin periaatteessa erikseen. Ymmärtämistäitoja mitattaessa suomenkielisin kysymyksin pyrittiin varmistamaan, ettei ymmärrettävän tekstin tasosta poikkeava kohdekielinen aines itse kysymyksissä vaikeuttaisi eikä helpottaisi tehtävää kohtuuttomasti. Puhe- ja kirjoitustehtävien ohjeistus oli myös suomenkielinen samasta syystä.

Käsitteen mittauksen kattavuutta kuvaa osaltaan taulukon 40 yhteenveto kielitaitotehtävien aihepiireistä osioittain ja tehtävittäin. Parhaiten edusteilla olivat vapaa-aikaan ja oppilaan lähiympäristöön liittyvät teemat. Nämä ovat sopusoinnussa eurooppalaisella perustasolla (A1–A2) mainittujen teemojen kanssa. Sisältöjen luokittelussa on jonkin verran päällekkäisyyksiä, varsinkin lähiympäristöteema kattaa aiheita myös muista aihepiireistä.

Taulukko 40. A-ruotsin arviointitehtävien aihepiirien kattavuus osataidoittain

Aihepiiri	Kuullun ymmärtämisen osiot	Luetun ymmärtämisen osiot	Kirjoitus-tehtävät	Puhetehtävät	Yhteensä
lähiympäristö	6, 9	1, 2	Lyhyt tehtävä: Kiitosviesti	Esittely	6
koulu, opiskelu	5		Laaja tehtävä: Tutorin palsta	Arkitilanne 2: Opiskelu ja työ	3
asuminen		2			1
vapaa-aika	10	4, 5, 7, 8, 9		Esittely Arkitilanne 1: Sukulaisvierailu	9
urheilu		3, 6			2
musiikki	8				1
terveys ja hyvinvointi	3				1
asioiminen	2				1
julkiset palvelut		2, 10			2
kulttuuri	8				1
matkustaminen	1, 7		Lyhyt tehtävä: Kiitosviesti	Arkitilanne 1: Sukulaisvierailu	4
työ ja elinkeinoelämä	4				1
tiedotusvälineet		9			1

Käytänne- ja käsityskyselyillä kartoitettiin rehtorin, opettajan ja oppilaan arkitodellisuutta kielenoppimisen kannalta. Kyselyissä sovellettiin paljon likert-tyyppisiä porrastettuja väittämiä, joissa käytetty terminologia oli paikoin väistämättä monitulkintainen. Absoluuttisia frekvenssejä termeille ”aina”, ”joskus” tai ”harvoin” ei ollut määritelty, joten oppilaiden ja opettajien tulkinta aikamääreiden sisällöstä saattoi vaihdella.

3.2 Reliabiliteetin varmennus

Vaikka arviointituloksen luotettavuudella on monia puolia, virheetön ja mahdollisimman yksimielisesti arvioitu tietopohja on välttämätön. Kyse on arvioinnin **reliabiliudesta**, jota hankkeessa varmistettiin useassa vaiheessa.

Arvioinnin toimeenpanon yhtenäisyyteen pyrittiin valmistelemalla aineistot huolellisesti ja noudattamalla kaikissa kielissä samoja menettelytapoja arviointitehtävien suunnittelussa, kuvailussa, esikokeilussa ja valinnassa. Aineistojen laatua varmennettiin jo esikokeilua varten, ja kouluille lähetettävä varsinainen arviointiaineisto tarkistettiin ja muokattiin moneen kertaan sekä sisällön että kielen puolesta. Työhön osallistui viisihenkinen projektiryhmä ja kaksi kielenkääntäjää. Esikokeilujen tuloksia tarkasteltiin yhdessä kunkin kielen asiantuntijoista koostuneissa ryhmissä, joissa pyrittiin yksimielisesti toteamaan oppilassuoritusten taitotasoa ja määrittelemään tehtävien soveltuvuutta kohderyhmälle.

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 asetelulla pyrittiin kuitenkin sisäiseen autenttisuuteen eli siihen, että tehtävien suorittaminen olisi aktivoitunut samoja tietoja ja taitoja kuin vastaava tosielämän tilanne. Tosielämässä kaikki oppilaat eivät kuitenkaan joudu täsmälleen samoihin kielenkäyttötilanteisiin, ja arkielämässä pystytään myös jossain määrin valitsemaan viestintätilanteet, joihin osallistua sen mukaan, missä niistä oppilas otaksuu selviytyvänsä parhaiten. Oppimistulosten arvioinnissa näin ei tapahtunut, ja menettelyllä on perusteensa laajamittaisissa arvioinneissa, joissa on yhtenäisyys ja yhdenvertaisuus ovat välttämättömiä, jotta kaikilla osallistujilla on yhtäläinen mahdollisuus osoittaa osaamisensa riippumatta arvioinnin toimeenpanijoista tai suorituspaikasta. Vaikka Suomessa ei ole perusopetuksen säännöllisiä päättökokeita, saaduilla arvosanoilla kilpailaan kuitenkin samoista toisen asteen koulutuspaikoista, joten osaamisperustasta on tärkeää saada yhtenäiseen prosessiin perustuvaa tietoa. Reliaabeliuden kautta toteutetaan arvioinnin **oikeudenmukaisuuden** vaatimusta.

Tuottamistaitoja mittaavien tehtävien ohjeita hiottiin koostettaessa esikokeiluaineistosta malliarviointeja opettajien avuksi. Näillä pyrittiin yhtenäistämään opettajien tulkintaa taitotasosta. Malliarviointiesimerkit lähetettiin kouluille opettaja-aineiston mukana, ja opettajia kehoitettiin perehtymään niihin ennen kuin arvioivat omien oppilaittensa suoritukset. Seikkaperäisestä ohjeistuksesta huolimatta kaikki koulut eivät toimineet täysin yhdenmukaisesti puhe-suoritusten hankintavaiheessa. Oppilaat kehoitettiin valitsemaan satunnaisesti kaikista kirjallisen kokeen suorittajista, mutta muutamissa tapauksissa puhe-suoritukset olivat peräisin eri oppilailta kuin kirjalliset. Ei ole myöskään varmuutta siitä, kuinka moni oppilaista on tarkoituksellisesti vältellyt puhetehtävien suoritusta esimerkiksi olemalla poissa kyseisenä päivänä. Teknisiäkin pulmia sattui. Pari koulua toimitti Opetushallitukseen vain äänitallenteen, koska kuvallinen tallennus ei ollut onnistunut. Pääosin opettajat ja oppilaat suhtautuivat heille

paikoin hyvinkin vieraaseen työmuotoon positiivisesti, ja aineistot palautuivat asianmukaisesti.

Koulujen palauttamat puhe- ja kirjoitussuoritukset sekä kuullun ja luetun avovastaukset sensoroitiin Opetushallituksessa oppimistulosten arvioinnissa vakiintuneen käytännön mukaisesti valitsemalla satunnaisesti 10 % suorituksista uudelleen arvioitaviksi. Sensorointi käynnistyi yhteisellä perehtymisellä taitotasoasteikkoon ja kahdeksan mallisuorituksen yhteisellä arvioinnilla. Arvioinneissa ei pyritty täydelliseen yksimielisyyteen, mutta kriittisistä piirteistä keskusteltiin ja arvioijat perustelivat näkemyksensä tarkasti taitotasoasteikon kuvauksiin tukeutuen.

Kuullun ymmärtämistä mitanneen tehtäväsarjan reliabiliteetti oli 0,86, monivalintatehtävien 0,73 ja avotehtävien 0,80. **Luetun ymmärtämistehtävien** keskimääräinen reliabiliteetti oli 0,86, monivalintatehtävien 0,60 ja avotehtävien 0,83.

Ymmärtämistaitojen standard setting –menettely ja sen luotettavuusnäkökohdat on selostettu luvussa 1.3.6. On kuitenkin syytä tähdentää, että taitotasojen asettamistekniikkoja ja niihin liittyviä koulukuntia on niin paljon, että sovellettiinpa mitä tahansa menetelmää, kaikki tuskin ovat yhtä mieltä valinnan tarkoituksenmukaisuudesta. Tässä hankkeessa käytetty Bookmark-menetelmä valittiin siksi, että sitä on käytetty vastaavissa yhteyksissä esimerkiksi European language indicator -tutkimuksessa. Jotain muuta menetelmää käyttäen taitotasorajat olisivat ehkä muuttuneet hieman, mutta Bookmark-menetelmän katsottiin vastanneen hankkeen tarpeita riittävässä määrin. Taitotasojen mielekkyys eri osataidoissa varmistettiin tarkastelemalla niitä rinnan ja toteamalla, että ymmärtämis- ja tuottamistaitojen profiilit olivat riittävän yhdenmukaiset.

Hankitun tiedon luotettavuuteen vaikutti mittavälineen eli tehtävien tasoarvioiden osuvuus. Vaikka lopullisessa tehtävävalikoimassa oli otettu huomioon jo esikokeilun tulokset, tasokohdennukset muuttuivat vielä varsinaisen arvioinnin jälkeen. Jotkut osiot karsiutuivat heikkojen tilastollisten ominaisuuksiensa takia tai päätyivät standard setting -raadissa eri tasolle kuin laatijat olivat alun perin aikoneet. Osioiden sijoittuminen on yksilöity luvun 2.1.2 taulukoissa 11 ja 13. Ymmärtämistaitojen taitotasojen asettamisen jälkeen ilmeni, että kuullun tehtävät olivat lopulta hiukan suunniteltua vaikeampia. Luetun ymmärtämistehtävissä taas tavoitetason alapuolelta kyettiin erottamaan vain yksi taso, vaikka osioita oli suunniteltu kahdelle alemmalle tasolle.

Kouluilta palautuneista **puhetehtäväsuorituksista** rinnakkaisarvioitiin kuvatalenteilta 196 suoritusta. Sensoreina toimi kaksi kokenutta ruotsin kielen opettajaa ja yksi ruotsin kieltä pääaineenaan opiskellut, opettajan pedagogiset

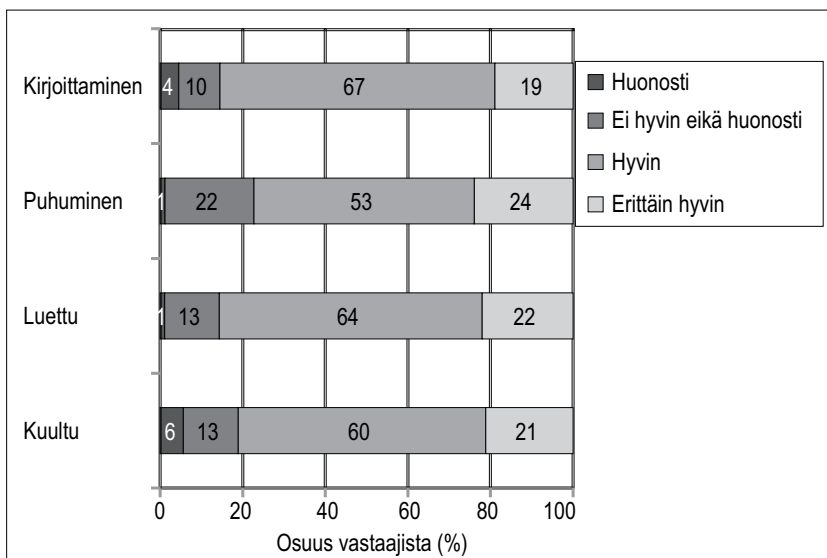
opinnot suorittanut harjoittelija. Opettajan ja vähintään 40 puhesuoritusta sensoroineiden rinnakkaisarvioijien välinen keskimääräinen yksimielisyys vaihteli korrelaatiokertoimella mitattuna välillä 0,74–0,93. Vähintään 40 suoritusta arvioineiden sensorien keskinäinen korrelaatio oli alhaisimmillaan 0,87 ja korkeimmillaan 0,96. Eniten suorituksia (86 kappaletta) sensoroineen arvioijan ja opettajan tasoarvioiden välinen korrelaatio oli 0,86. Yksimielisyyttä voidaan pitää riittävänä, jotta opettajien arviot hyväksyttiin sellaisinaan puheen arviointitulosten perustaksi.

Kouluilta palautuneesta 1646 ruotsin kielen **kirjoitustehtäväsuoritukselta** rinnakkaisarvioitiin 207. Sensoreina toimi kaksi kokenutta ruotsin kielen opettajaa ja yksi ruotsin kieltä pääaineenaan opiskellut, opettajan pedagogiset opinnot suorittanut harjoittelija. Opettajan ja sensorien keskimääräinen yksimielisyys korrelaatiokertoimella mitattuna vaihteli välillä 0,81–0,87. Eniten suorituksia (184 kappaletta) sensoroineen arvioijan ja opettajan tasoarvioiden välinen korrelaatio oli 0,87. Sensorien keskinäiset korrelaatiot vaihtelivat välillä 0,75–0,93. Opettajan ja sensorien keskimääräinen yksimielisyys lyhyessä kirjoitustehtävässä oli 0,83 ja pitkässä 0,84. Kirjoitustehtävien välinen korrelaatio oli 0,87 eli ne mittasivat pitkälti samaa taitoa.

Tuottamistehtävien laatijat määrittivät tehtävän vaativuustason ajatellen sellaista kielenkäyttäjää, joka suoriutuisi tehtävästä hyvin eli arvosanan kahdeksan kuvauksen mukaisesti. Toteutuneen arvioinnin tulosten perusteella puhe-tehtävät olivat oppilaille hiukan helpompia kuin laatijat olivat suunnitelleet, koska enemmistö ylitti hyvän osaamisen tason vähintään yhdellä askelmalla. Ainoastaan keskustelutehtävässä enemmistö saavutti vain tavoitetason. Tämä tehtävä oli aiottukin muita vaativammaksi. Kirjoittamisen tehtävät suunniteltiin vaativuudeltaan tasaväkisemmiksi kuin puhetehtävät ja suunnitellut tasoarviot myös toteutuivat.

3.3 Rehtorien, opettajien ja oppilaiden palaute

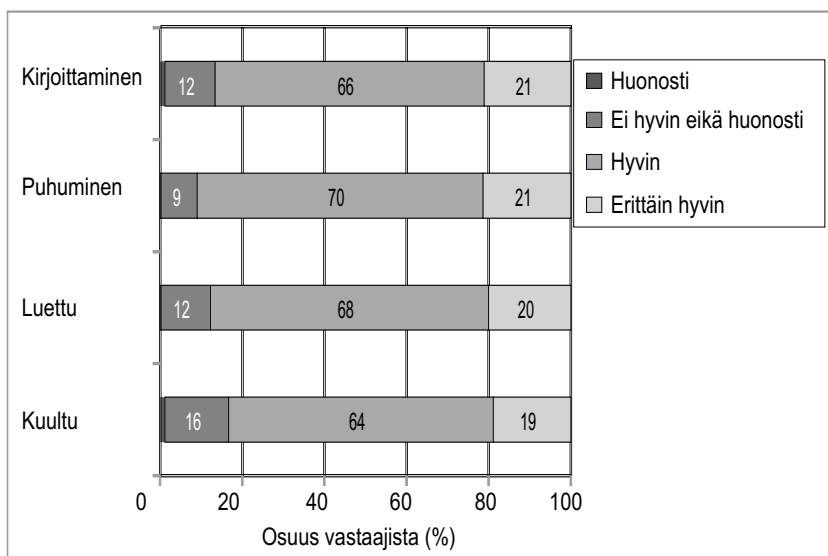
Laajaan validiusnäkemykseen kuuluu myös arvioinnin toimeenpanijoiden ja käyttäjien näkökulmien esiintuominen. Tätä varten opettajille varattiin tilaisuus antaa palautetta arvioinnin toimeenpanosta ja siinä käytetyistä tehtävistä. Nämä kommentit valaisevat erityisesti **käsitteen määrittelyn** osuvuutta ja toimeenpanon **käytännöllisyyttä**. Kuvio 54 havainnollistaa opettajien ilmaisemaa käsitystä arviointitehtävien vaikeustasosta ja kuvio 55 sitä, miten hyvin opettajat arvioivat tehtävien vastaavan opetussuunnitelman perusteita.



Kuvio 54. Opettajien palaute tehtävien vaikeustason sopivuudesta 9.-luokkalaisille (n = 98)

Kaiken kaikkiaan opettajat katsoivat arviointitehtävät hyvin tai erittäin hyvin sopiviksi 9. luokan oppilaille. Kirjoitustehtäviä pidettiin kaikkein onnistuneimpina, joskin ne olivat neljän prosentin mielestä myös huonosti sopivia. Tulosten perusteella kirjoittamistehtävät olivat oppilaille vaikein osataito. Kuullun ymmärtämisen tehtävien osalta hajonta oli suurin, sillä niitä piti huonosti sopivina lähes 6 % opettajista ja yli 80 % hyvin tai erittäin hyvin sopivina. Kuullun ymmärtämistehtävistä oppilaat kuitenkin suoriutuivat keskimäärin parhaiten.

Siitä, miten hyvin arviointitehtävät vastasivat opetussuunnitelman perusteita, oltiin voittopuolisesti positiivisella kannalla. Niiden opettajien osuus, joiden mielestä vastaavuus oli heikko, oli häviävän pieni (noin 1 %). Puhumisen ja luetun ymmärtämisen tehtäviä ei yksikään opettaja pitänyt huonosti opetussuunnitelmaa vastaavina.



Kuvio 55. Miten tehtävät vastasivat opetussuunnitelman perusteita—opettajanäkökulma (n = 98)

Oppilaiden näkökulmat arvioinnista välittyivät opettajakyselyn kautta. Opettajien välittämien oppilasmielipiteiden lukumäärä oli melko vähäinen (15 kiittävää oppilasmainintaa) opettajan omiin kommentteihin verraten, mikä on ymmärrettävää, koska opettajat joutuivat esittämään asiasta toiskäden tietoa. Oppilaat kiinnittivät useimmin huomiota tehtävien vaikeustasoon ja puhetehtäviin. Puhetehtävien kerrottiin aluksi ”järkyttäneen” oppilaita, mutta lopulta ne koettiin ”hyvänä harjoitteluna tulevaa ajatellen”. Puhetehtävien apukysymysten koettiin helpottaneen suoritusta ja tehtävien aihepiireistä pidettiin.

Positiivisia mainintoja esitettiin ohjeistuksesta, tehtävien aiheista ja vaikeustasoon (yli kymmenen mainintaa). 30 opettajaa piti ohjeistusta tarkkana ja riittävänä, 18 opettajaa kehui tehtävien aiheita mukaviksi ja mielenkiintoisiksi ja 15 opettajan mielestä vaikeustaso oli kohderyhmälle sopiva. Kuusi opettajaa piti koetta kokonaisuudessaan erittäin onnistuneena, hyvin laadittuna ja kattavana. Kolme opettajaa kiitteli sitä, ettei kieliopillista ”nippelitietoa” testattu ja sitä, että mukana oli suullinen osa. Yksittäisissä kommentteissa todettiin tehtävien aiheet ja vaikeustasot tarkoituksenmukaisella tavalla vaihteleviksi. Myös arviointiohjeiden kattavuutta ja esimerkkien runsautta kiiteltiin. Yhdessä vastauksessa kiitettiin kuuntelutehtävien selkeää artikulointia.

12 opettajaa raportoi omia ja oppilaiden käsityksiä kuullun ja luetun ymmärtämistehtävistä sirpaleisiksi ja liian yksityiskohtaisiksi. Pari kommenttia kohdentui kuullun tekstin lukijan epäselväksi koettuun puheeseen, ja kuusi opettajaa piti

kuullun ymmärtämistehtäviä liian vaikeina. Muutama oppilas valitti ajan riittävyttä ymmärtämistehtävissä. Tehtävien lukumäärällä pyrittiin maksimoimaan niiden sisällöllinen kattavuus, mutta tämä mitattavan käsitteen aliedusteisuuden (construct underrepresentation) välttäminen johti ilmeisesti ainakin osittain käytännöllisyyden heikkenemiseen.

Reliaabeliuden turvaamiseksi annettuja täsmällisiä pisteitysohjeita kritisoi 11 opettajaa liian atomistiseksi. Toisaalta pisteityksen seikkaperäisyyttä myös kiitettiin, ja joku toivoi, että käännöstehtävistä olisi voinut antaa puolikkaita pisteitä kokonaislukujen sijaan. Oli ennakoitavissa, että perusopetuksessa toimivat opettajat eivät välttämättä ole tottuneet yhtä tarkkoihin pisteitysohjeisiin kuin esimerkiksi ylioppilastutkinnon kielikokeita säännöllisesti arvioivat lukion opettajat. Avokysymysten rinnakkaisarviointi osoitti reliaabeliustavoitteen täyttyneen tarkoitetulla tavalla, vaikka toimintatapa näyttää johtaneen osittain kielteisiin käyttäjäkokemuksiin. Tehtävien muotoilua ja ohjeistusta muutama oppilas oli pitänyt paikoin epäselvänä.

Tuottamistaitoja arvioineita kirjoittamis- ja puhetehtäviä opettajat kommentoivat hieman vähemmän kuin ymmärtämistaitoja mitanneita tehtäviä. Viiden opettajan mielestä kirjoitusosuus oli liian pitkä, ja yksi kirjoitustehtävä olisi heidän mielestään riittänyt. Kahden kirjoitelman laatimisessa oli muutamille oppilaille tullut kiire. Kolmen oppilaan mielestä kirjoitusosuus oli ollut ”outo” ja ”aiheet tylsiä ja hankalia”. Kuuden oppilaan mielestä kirjoitustehtäviin olisi kaivattu enemmän valmistautumisaikaa ja valinnanvaraa. Sekä lyhyt että pitkä kirjoitustehtävä olivat pakollisia, millä jälleen pyrittiin varmistamaan mitauksen yhdenmukaisuus, mutta oppilaiden valinnaisuustoive heijastaa sitä, että samalla tuli jälleen tingittyä autenttisuudesta. Kirjalliseen osaan ei tässä arvioinnissa sisältynyt aiempien kielten kansallisten arviointien tapaan erillistä kielioppiosuutta, minkä kolme opettajaa katsoi puutteeksi. Myös kulttuuriosan puuttumiseen kiinnitti yksi opettaja huomiota. Näiden alueiden oli tarkoitettu sisältyvän kielitaitoa mittaaviin tehtäviin.

Käytännöllisyyteen liittyvät opettajien kommentit arvioinnin toimeenpanosta olivat runsaita ja polveilevia. 5–10 kertaa mainittiin, että **kokeen tai tehtävien kesto** olisi sopivassa suhteessa käytettävissä olevaan aikaan nähden. Opettajien kielteinen palaute kohdentui ennen kaikkea arvioinnista koituneeseen työmäärään ja sen korvauskysymyksiin. Kansalliset oppimistulosten arvioinnit ovat lakisääteistä toimintaa, jonka toimeenpanon kustannuksista vastaa opetuksen järjestäjä. Arvioinnin järjestämisestä ja suoritusten korjaamisesta aiheutuvaa työmäärää kritisoi nimenomaisesti 33 opettajaa, ja puuttuvaa korvausta lisätyöstä 10 opettajaa. Myös lisätyövoiman tarpeesta johtuvien sijaiskustannusten

maksajaa kaivattiin. Arvioinnin järjestelyn ongelmista mainitsi 28 opettajaa, ja kuusi opettajaa valitteli työtila- ym. pulmia suullisen osan toimeenpanossa.

30 opettajaa kritisoi arvioinnin kestoa vedoten oppilaiden keskittymiskyvyn herpaantumiseen ja siitä johtuneeseen alisuoriutumiseen erityisesti kirjoitus-tehtävissä. Kahdeksan oppilasta oli yhtynyt kritiikkiin ”kokeen” pituudesta ja vaikeudesta, ja kolme piti arviointia kaiken kaikkiaan stressaavana ja työläänä, ja kolme liian laajan käytettävissä olevaan aikaan nähden. Varsinkin ensimmäinen päivä kirjallisen osan parissa koettiin raskaaksi. 12 opettajaa piti arvioinnin ajankohtaa eri syistä huonona (*Voisiko kokeen pitää syyslukukaudella/ muulloin kuin keväällä/ennen talvilomaa? keväällä paljon muitakin, esim. valtakunnallisia kokeita ja oppilaat väsyneitä; häiritsi leirikouluun lähtemistä*). Tätä ongelmaa pyrittiin ennakoimaan ja ohjeistamaan etukäteisinformaatiolla, jossa kannustettiin mahdollisuuksien mukaan korvaamaan arvioinnilla summatiivisia kokeita otoskouluissa. Jostain syystä opettajat eivät näytä tarttuneen tähän mahdollisuuteen. Siten oppilaita ymmärrettävästi väsytti, jos heille saman kuukauden aikana järjestettiin oma kurssikoe, opettajayhdistyksen koe ja kansallinen arviointi. Joidenkin oppilaiden ruotsin kielen opiskelu oli päättynyt jo edellisellä syyslukukaudella, minkä otaksuttiin heikentäneen heidän menestymistään arviointitehtävissä. Kolme opettaja mainitsi, että arviointitehtävien käyttö kurssikokeen sijasta ei onnistunut niiden korkean vaikeustason vuoksi.

Tuottamistaitojen arvioinnissa 8 opettajaa kritisoi taitotasoa joko vieraiksi opettajalle tai ”kelvottomiksi” perusopetuksen arviointiin. Yksi opettaja pohti sarkastisesti: *”Testataanko tässä oppilaiden taitoja vai opettajan taitoa arvioida näyttöitä ja omien oppilaidensa taitotasoa?”* Taitotasokommentit ansaitsevat tulla huomioituiksi arvioinnista tehtävissä johtopäätöksissä, sillä täydennyskoulutuksen tarve on ilmeinen, jos kymmenesosa opettajista ei koe tuntevansa kymmenen vuotta opetussuunnitelman perusteisiin sisältynyttä välinettä tai alkuunkaan hallitsevansa sen käyttöä. Taitotasot tunteviakin hämmensi eri laatu- ja sisältöpiirteiden painotus arvioinnissa (*”bankala valita, korostaako kommunikatiivisuutta vai oikeakielisyyttä; tuotosten arviointi bankalaa, jos oppilas tuottaa korrekteja lauseita, mutta tehtävänannon suorittaminen jää puutteelliseksi”*). Rinnakkaisarvioinnilla varmistettuna opettajien ja ulkopuolisten arvioijien yksimielisyys osoittautui kuitenkin korkeaksi.

Odotetusti puhetehtävät kirvoittivat eniten vastalauseita. Huolimatta siitä, että suullinen kielitaito on kuulunut opetussuunnitelmaperusteiden mukaiseen opetukseen ja opiskeluun peruskoulun alkuajoista pitäen, 27 opettajaa raportoi oppilaiden tottumattomuudesta puhumiseen yleensä tai puheen kuvalliseen tallentamiseen erityisesti. Muutama opettaja tai rehtori ilmoitti, ettei koululla ole taltiointiin tarvittavaa laitetta. Näissä tapauksissa rehtoria kehoitettiin käänty-

mään opetuksen järjestäjän puoleen ja kahta koulua lukuun ottamatta tallennusjärjestyi lopulta asianmukaisesti. Jotkut puhetehtävien aiheet koettiin vaikeina, jos niiden sanastoa ei ollut ehditty opiskella ennen arviointia. Seitsemän oppilaan mielestä tehtäviin valmistautumiseen varattu 15 minuuttia oli liian lyhyt aika. Nämä huomiot liittyvät arvioinnin koettuun **oikeudenmukaisuuteen**, kuten myös se, että joidenkin opettajien ja oppilaiden mielestä ujoja oppilaita ei olisi pitänyt velvoittaa kameran eteen.

Muutamien vastaajien mielestä oppilasohjeet olisivat voineet olla vielä konkreettisempia. Avoimilla ohjeilla pyrittiin myötäilemään viestinnällistä monimuotoisuutta ja välttämään sanatarkkaa käännöstä, mutta ilmeisesti oman mielikuvituksen käyttö samanaikaisesti kielellisen tuottamisen kanssa aiheutti joillekin oppilaille liikaa kognitiivista kuormitusta. Ehdotettiin myös, että suulliseen osaan olisi pitänyt olla oppilaalle vapaaehtoinen. Kahden opettajan mielestä puhetehtäviin olisi pitänyt olla enemmän valmistautumisaikaa ja pari opettajaa olisi toivonut puhetehtäville vähemmän yksityiskohtaista kokonaisarviointia. Puhumisen ja kirjoittamisen malliarvioidut suoritusnäytteet koettiin hyödyllisiksi, joskin opettajan ohjeistukseen tutustumisen katsottiin vievän paljon aikaa.

Oppilaskysely pidensi muutenkin laajaksi koettua näyttöä, ja kuusi opettajaa mainitsi tässä yhteydessä aikapulan. Ehdotettiin myös hyvin aiheellisesti, että kysely olisi voitu toteuttaa verkossa. Vastaisuudessa kansallisten oppimistulosten arvioinnissa tullaan yhä enemmän hyödyntämään sähköisiä ympäristöjä, mikä poistaa useita tämänhetkisiä toimeenpano-ongelmia.

Myös rehtorit (n = 35) kommentoivat useimmiten arvioinnin **käytännöllisyyttä**. Yleisin palaute oli, että arviointi oli liian raskas tai työläs toteuttaa (12 mainintaa). Erikseen mainittiin se, että valmistelut olivat kovin raskaita (8 mainintaa) ja että arvioinnin toteuttaminen vei kouluilta taloudellisia resursseja (7 mainintaa). Kuluja kouluille tuli mm. sijaisista, joita jouduttiin palkkaamaan arvioinnissa mukana olevien opettajien tilalle. Jotkut koulut myös maksoivat opettajille korvausta arvioinnin toteuttamiseen menneestä ylimääräisestä ajasta. Arviointi sitoi opettajia liikaa (4 mainintaa), ja sen ajankohta, vuoden kiireisin aika keväällä, oli huono (5 mainintaa). Neljä rehtoria kertoi, että arviointi sujui heidän kouluissaan hyvin. Varsinaiset tehtävät koettiin hyväksi ja tarpeellisiksi (2 erillistä mainintaa) sekä mielenkiintoisiksi ja antoisiksi opettajille. Rehtorit painottivat sitä, että kouluilla on nykyisin vastattavanaan liian paljon osin päällekkäisiäkin tutkimuksia ja arviointeja, mikä on joissakin kouluissa syönyt sekä opettajien että oppilaiden vastaushalukkuutta.

Arvioinnin hyödyllisyyteen kuuluu myös sen **vaikuttavuus** (impact) eri käyttäjäryhmien kannalta. Useat opettajat kokivat oppineensa uutta arviointipro-

sessin aikana. Neljä opettajaa kertoi tutustuneensa lähemmin taitotasoihin ja niiden taustalla vaikuttavaan eurooppalaiseen viitekehykseen ja pohtineensa omia opetusmenetelmiä ja niiden monipuolistamista. Näiden opettajien vastaukset liittyvät arvioinnin takaistusvaikutukseen (backwash, washback) (Alderson & Wall 1995). Opettajan itsereflektion käynnistymisestä todistivat lisäksi muutamat tavoitteiden asettamista ja omaa arviointia pohtivat kommentit. Yksi vastaaja totesi ”valtakunnallisen kokeen” hyödylliseksi arvioinnin kannalta. Mainittakoon tässä, että useista kouluista otettiin arvioinnin toimeenpanokautena yhteyttä ja tiedusteltiin, voisivatko myös muut kuin otokseen valitut koulut tai oppilaat suorittaa tehtävät.

Rehtoreista useimmat vastasivat arvioinnin hyödyntämistä koskevaan kysymykseen, että tulokset käsitellään ja niitä käytetään apuna koulun kehittämisessä ja/tai opetuksen suunnittelussa. Rehtorit käsittelevät arviointipalautteen kyseisen kielen opettajan tai kaikkien kielten opettajien kanssa tai opettajankokouksessa. Tulokset otetaan huomioon myös koulun toimintaa kehitettäessä ja opetusta suunniteltaessa, ja ne käsitellään koulun johtoryhmässä. Tuloksista johdetut parannustoimenpiteet esitetään koulun johtokunnalle tai koulutoimenjohtajalle. Arviointituloksista tiedotetaan myös vanhemmille. Palautteen valossa kouluissa ja kunnissa arvioidaan, ovatko resurssit olleet riittävät hyvien tulosten aikaan saamiseksi, ja arvioidun aineen opiskeluun suunnataan mahdollisesti lisäresursseja, jos tulokset ovat huonoja. Oppimistuloksia käytetään koulun sisäisessä arvioinnissa. Rehtorit kokivat myönteisenä, että oppilasarviointia voidaan tarkastella valtakunnallisessa vertailussa ja tietää siten koko maan tasolla ”missä mennään”.

4 PÄÄTELMÄ JA KEHITTÄMISEHDOTUKSIA

Arvioinnin keskeisistä tuloksista on tehtävissä joitakin päätelmiä ja suosituksia kielikasvatuksen kokonaisuuden ja erityisesti ruotsin kielen opetuksen, opiskelun ja oppimisen kehittämiseksi. Nämä on koostettu taulukkoon 41, josta käy ilmi myös toimintasuosituksen ensisijainen vastuutaho.

Taulukko 41. A-ruotsin oppimistulosten arvioinnin keskeisiä tuloksia ja niistä johdettuja kehittämissuosituksia

Tulos (Mitä havaittiin?)	Päätelmä (Mitä tehtävä?)	Toimintasuositus (Miten tehdään?)	Vastuutaho (Kuka tekee?)
Kielitaidosta			
Luetun ymmärtämistaidon jakauma lievästi polarisoitunut	tasoitettava jonkin verran	rohkaistaan ja lisätään alisuoriutuvien ryhmien lukemisharrastusta	vanhemmat koulu opettaja
Puhuminen erinomaista	tukee kokonaiskielitaitoa	liitetään muiden taitojen harjoitteluun	opettaja
Kirjoittaminen hyvää	kehitettävä jonkin verran	lisätään kirjoittamisen harjoittelua mielekkäissä yhteyksissä	opettaja
Opiskelusta ja oppimisesta			
tehtävien tekeminen erinomaista	tukee kokonaisuutta	ajankäytetään ja monipuolistetaan tehtävien laatua; valvotaan ja tuetaan tekemättömiä paremmin	opettaja vanhemmat
Oman työskentelyn suunnittelu ja arviointi heikkoa	kehitettävä voimakkaasti	lisätään tilaisuuksia suunnitella, toteuttaa ja arvioida opiskeluaan	koulu opettaja
Omaehtoinen suullinen tuottaminen ja vuorovaikutus tyydyttävää	kehitettävä jonkin verran	tarjotaan tilaisuuksia puheharjoitteluun aidossa vuorovaikutuksessa	koulu opettaja
Autenttisen opetusmateriaalin käyttö heikkoa	kehitettävä voimakkaasti	nivelletään tv ja verkkoresurssit osaksi opiskelun arkea kotona ja koulussa	koulu opettaja vanhemmat
Opettajan ohjaama suullinen ja kirjallinen kielenkäyttö tyydyttävää	kehitettävä jonkin verran	varmistetaan oppilaiden osallistuminen puheharjoitteluun ja liitetään se muiden osataitojen harjoitteluun	opettaja

Ruotsin kielen käyttö kou- lun ulkopuolella heikkoa	kehitettävä voimakkaasti	nivelletään ruotsinkielinen kulttuuri- ritarjonta, tv-t ja verkkoresurssit osaksi opiskelun arkea kotona ja koulussa	koulu opettaja vanhemmat
Käsityksistä:			
Käsitys hyödyllisyydestä myönteinen	tukee kokonai- suutta	ylläpidetään monikanavaista infor- maatiota ruotsin kielen tarpeesta työelämässä	koulu opettaja vanhemmat
Käsitys omasta osaamisesta neutraali	kehitettävä	järjestetään oppilaille kokemuksia onnistumisesta pienin askelin	koulu opettaja
Ruotsista pitäminen neutraalia	kehitettävä	lisätään ruotsin kielen käyttöä oppilaille läheisissä yhteyksissä ja järjestetään tilaisuuksia pohjois- maiseen yhteistyöhön	opetuksen järjestäjä koulu opettaja
Selittävästä tekijöistä:			
Poikien oppimistulokset heikompia kuin tyttöjen	eroa tasoitettava	selvitetään, mitä pojat toivovat ruotsin opiskelulta ja lisätään heitä kiinnostavia sisältöjä	koulu opettaja
Ylioppilasvanhempien lasten oppimistulokset parempia kuin vähemmän koulutettu- jen vanhempien lasten	eroja tasoitettava	kannustetaan ja valvotaan oppilai- den tehtävien suorittamista	koulu opettaja vanhemmat
Lukioon hakeutuvien oppi- laiden oppimistulokset pa- rempia kuin ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien	eroja tasoitettava	informoidaan ammatillisesti suun- tautuneita oppilaita ruotsin kielen tarpeesta työelämässä	opetuksen järjestäjä koulu opettaja
A1-oppimäärän mukaan opiskelleiden tulokset parempia kuin A2-ruotsin opiskelijoiden	suositeltavaa aloittaa ruotsi A1-kielenä	informoidaan vanhempia A1-oppi- määrän edusta hyvän kielitaidon saavuttamisessa	opetuksen järjestäjä koulu opettaja
Ruotsin arvosanalla voimakkaimmat yhteydet luetun ymmärtämiseen ja kirjoittamiseen	varmistettava osataitojen tasaväkinen huomiointi	määritellään selkeästi eri tavoitela- jien keskinäiset painotukset	Opetushallitus koulu opettaja
Arvosanalla vahvimmat yhteydet tehtävien teon säännöllisyyteen ja käsityk- seen omasta osaamisesta	suositus säännölliseen tehtävien tekoon	kannustetaan oppilaita tehtä- vien säännölliseen tekemiseen ja tarkistetaan tehtävien laatu (mielekkyyks, käytännöllisyys, tavoitteellisuus)	koulu opettaja vanhem- mat

Puoleen tuntiin saakka läk-syihin käytetty aika liittyi parempaan kielitaitoon, monipuolisiin käytänteisiin ja myönteisiin käsityksiin	suositus säännölliseen tehtävien tekoon	kannustetaan oppilaita läksyjen tekoon ja valvotaan kotitehtävien tekoa tarjotaan mielekkäitä kotitehtäviä ja osallistetaan oppilaat niiden valintaan	opettaja vanhemmat
Kouluympäristöstä:			
Koulu koettiin turvalliseksi, tasapuoliseksi ja viihtyisäksi, yhteistyö kodin kanssa hyvin toimivaksi	tukee kokonaisuutta	sovitaan kielenopetusta koskevan informaation kulusta kodin ja koulun välillä	koulu opettaja vanhemmat
Oppilaat epävarmoja kansainvälisistä yhteistyömahdollisuuksista	kehitettävä	kehitetään opettaja- ja oppilasvaihtoa, ystävyysskoulutoimintaa, osallistutaan EU- ja Nordplus-hankkeisiin	opetuksen järjestäjä koulu opettaja
Alueiden välillä eroja oppimistuloksissa (Lounais-Suomi kärjessä)	kehitettävä	järjestetään autenttisia kielenkäyttötilanteita suomenkielisille alueille	opetuksen järjestäjä koulu opettaja
Kuntatyyppien välillä eroja (taajamat kärjessä)	kehitettävä	järjestetään autenttisia kielenkäyttötilanteita maaseudulle ja suomenkielisiin kaupunkeihin	opetuksen järjestäjä koulu opettaja
Opettajan käyttämät autenttiset työtavat paransivat luetun ymmärtämistä	suositus	käytetään opetusmateriaalina autenttista ruotsinkielistä aineisto (esim. verkkotekstit)	opettaja
Opettajan käyttämät modernit työtavat paransivat kuullun ja luetun ymmärtämistä	suositus	lisätään oppilaiden osuutta käsiteltävän aineiston tuottajina (suulliset tallenteet, kielisalkku)	opettaja
Opettajan ohjaama suullinen harjoittelu paransi kaikkia osaitoja	suositus	säilytetään puheharjoittelu kielenopetuksen vakiintuneena elementtinä liittyen muiden osaitojen harjoitteluun	opettaja
Opettajien täydennyskoulutus paransi kaikkia osaitoja	suositus	tarjotaan opettajille mahdollisuus säännölliseen täydennyskoulutukseen (mieluiten pitkäkestoiseen kollegiaalisessa verkostossa)	opetuksen järjestäjä koulu

Opettajien ja oppilaiden ilmoittamissa tuntikäytän-teissä eroja	lisätutkimusta ja kehitystoimintaa työtapojen monipuolistamiseksi	varmistetaan yhteisymmärrys ja informoidaan myös koteja toimintatavoista	opetuksen järjestäjä koulu
Opettajien arviointiperusteissa kirjallinen painotus suullisen kustannuksella	kehitettävä ja täsmennettävä	saatetaan arvosanan määräytymisperiaatteet ja näyttöperusta vastaamaan opetussuunnitelman perusteita (kaikki osataidot mukana)	Opetushallitus opettaja
Tuntityöskentelyn painotus arviointiperusteena paransi kaikkia osaitaitona	suositus	selkiinnytetään tuntityöskentelyn asema arvioinnissa suhteessa kielitaidon osaitaitoihin	Opetushallitus, opettaja
Suullinen kielenkäyttö tunneilla arviointiperusteena paransi kaikkia osaitaitoja	suositus	selkiinnytetään suullisen kielenkäytön asema arvioinnissa	Opetushallitus opetuksen järjestäjä koulu
Opettajien kollegiaalinen yhteistyö vähäistä	kehitettävä	kehitetään opetusta yhdessä saman koulun ja alueen kollegojen kanssa	opetuksen järjestäjä koulu opettaja

tvt = tieto- ja viestintätekniikka

Päätelmät ja toimitasuositukset palautuvat suoraan arvioinnin tuloksiin, jotka liittyvät johonkin kolmesta tavoitealueesta (kielitaito, oppimista edistävät käytänteet ja käsitykset).

Ruotsin kielen taito oli kuullun ymmärtämisen ja puhumisen osalta erinomaisella tasolla, mutta saavutettujen tulosten säilyttäminen ja haastealueiden kohentaminen vaatii huomiota. Luetun ymmärtämistaito taas jakautui jonkin verran epätasaisesti sukupuolittain, alueittain ja jatko-opintosuunnitelmien mukaan. Erinomainen osaaminen kuullussa ja puhumisessa pitää pyrkiä säilyttämään ja tukemaan siten myös muiden osaitaitojen kehittymistä. Myös kirjoittamisen taitoa voidaan tukea yhdistämällä sen harjoittelu osaksi muiden osaitaitojen harjoittelua.

Muut käytänteet paitsi tehtävien tekeminen olivat arvioinnin perusteella heikolla tolalla. Erityisesti kaivataan opetukseen monipuolisuutta ja integrointia **koulun ja vapaa-ajan kielenkäytön** välille. Oppilaiden **tieto- ja viestintä-tekniinen osaaminen** tulee ottaa käyttöön ruotsin oppimisen edistämiseksi.

Tehtävien tekeminen tulisi olla säännöllistä kaikilla oppilaille ja läksyihin käytettävä aikaa myös kotona. **Suullinen harjoittelu** oppitunneilla tulisi säilyttää ja yhdistää siihen tarkoituksenmukaisesti **kirjallista harjoittelua**.

Ruotsin kielen mieluisuutta ja opiskelun kiinnostavuutta voitaisiin lisätä kehittämällä oppituntien ja tehtävien sisältöjä vastaamaan **oppilaiden kielenkäytötarpeita** ja omaa elämänpiiriä sekä myös luomalla näitä tarpeita tarjoamalla mahdollisuuksia **yhteyden pitoon pohjoismaisten nuorten** kanssa. Tähän voivat vaikuttaa sekä opetuksen järjestäjä että opettaja. Myös tehtävien tekemisen säännöllisyyteen ja oppilaiden panostukseen läksyihinsä voitaneen vaikuttaa tarjoamalla oppilaille heidän omaan elämänpiiriinsä luontevasti liittyviä tehtäviä, joissa on mahdollista hyödyntää **autenttista ruotsinkielistä kulttuuritarjontaa** ainakin verkossa.

Vaikka opetussuunnitelman perusteissa mainitaan useita tavoitelajeja, arviointi painottui opettajien mukaan **kielitaitoon** ja siinä erityisesti **kirjallisiin** taitoihin. Samaa todisti myös arvosanan ja kirjallisista kielitaitotehtävistä suoriutumisen hyvä vastaavuus. Kaikkien tavoitealueiden huomioimiseksi tulisi opetussuunnitelman perusteissa määritellä selkeämmin ainakin **ainekohtaisen osaamisen ja työskentelyn välinen suhde**, ehkä myös **kirjallisten ja suullisten taitojen suhde**. Arvosanan muodostumisperiaatteet ja niitä vastaavat käytännöt tulisi kirkastaa ja yhtenäistää opetussuunnitelman perusteissa. Arviointikäytänteiden kirjon laajentuminen monipuolisen näytön suuntaan on suotavaa unohtamatta monitahoista palautetta myös opiskeluprosessin aikana (opettajan ja vertaisten antama palaute sekä itsearviointi). Viimeistellyn ja kansainvälisesti tunnistetun välineen kielitaidon ja sen yksilöllisten ilmentymien esittelyyn ja raportointiin tarjoaa **Eurooppalainen kielisalkku**, jonka suomalaisen verkkoversion Opetushallitus julkaisi vuonna 2013 osoitteessa <http://kielisalkku.edu.fi/fi>. Tampereen yliopiston kehittämis- ja tutkimustyön pohjalta (Kohonen 2005).

Kun verrattiin oppimistuloksia sukupuolittain, alueittain ja jatkokoulutussuuntautumisen ja vanhempien koulutustaustan mukaan, löytyi eroja, joita yhdenvertaisuuden nimissä tulisi pyrkiä tasoittamaan pedagogisin ja rakenteellisin keinoin. **Poikia** pitäisi kannustaa puhumiseen ja autenttisen aineiston käyttöön, myös kotitehtävien tekoon, mikä saattaisi parantaa myös poikien kokemusta ruotsin hyödyllisyydestä ja ryhdistää sen opiskelua. Tämä on opettajan asiantuntemukseen ja toimivaltaan kuuluva seikka. **Vanhempien**, erityisesti **ei-lylioppilaiden**, olisi hyvä kannustaa lapsiaan, erityisesti poikia, säännölliseen tehtävien tekemiseen. Ammatilliseen koulutukseen aikovia pitäisi informoida **ruotsin kielen tarpeesta työelämässä** ja kannustaa sen opiskeluun ja käyttöön myös koulun ulkopuolella. Tässä voivat yhdistää voimansa vanhemmat, opettajat ja opetuksen järjestäjä, ehkä myös elinkeinoelämä. Kielivalintoja teh-

täessä vanhempien ja oppilaiden itsensäkin olisi hyvä tiedostaa, että parhaimman kielitaidon saavuttamiseksi ruotsi kannattaa valita opiskeltavaksi **A1-oppimäärän** mukaan.

Tässä arvioinnissa oppilaiden oppimistulokset paranivat **opettajien täydennyskoulutuksen** myötä, joten suositeltavaa olisi, että opetuksen järjestäjät tarjoaisivat näitä mahdollisuuksia säännöllisesti ja opettajat myös tarttuisivat niihin. Opettajien harjoitettua autenttisia ja moderneja työtapoja oppilaiden tulokset paranivat, ja hyödyllistä oli myös puhumisen harjoittelu kielitunneilla. Monipuolinen ja merkityksellinen, oppilaan elämään ja kokemuksiin kiinnittyvä kielenkäyttö virittää parhaimmillaan onnistumisen kehän ja kasvattaa itseluottamusta ja myönteistä suhtautumista ruotsin kieleen.

Lähteet

- 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.
- Cizek, G. 2011. *Setting performance standards: Foundations, methods, and innovations* (2. painos). New York: Routledge.
- Cohen, J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Second edition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L. & Manion, L. 1995. *Research Methods in Education*. 4th edition. London: Routledge.
- Euroopan komissio 2012. *First European survey on language competences. Final report*. Bryssel: European Commission / Education and Training. <http://ec.europa.eu/languages/eslc/index.html> Luettu 31.1.2013
- EVK 2003. *Eurooppalainen viitekehys. 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.
- Hakala, P. & Kärkkäinen, K. 1976. *Ruotsin kielen koulusaavutukset peruskoulun ala-asteen ja yläasteen päätyessä lukuvuonna 1972–73*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 74/1976. Jyväskylän yliopisto.
- Hautamäki, J. 2002. *Assessing Learning-to-learn. A Framework*. Helsinki: National Board of Education.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M-P. & Hotulainen, R. 2013. *Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa. Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001*. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia No 347 Helsinki. Yliopistopaino.
- Havola, L. & Saari, H. 1993. *Kaksikymmentä vuotta englannin kuullun ymmärtämistä – onko taidoissa edistytty?* Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa*, 157–173. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Havola-Pitkänen, L. 1974. *Englannin kielen koulusaavutukset peruskoulun ala-asteen ja yläasteen päätyessä*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 231.
- 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 (toim.) *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context*, 291–300. Reihe: *Dichtung – Wahrheit – Sprache* Bd. 7. Münster: LIT Verlag.
- Huhta, A., Alanen, R., Tarnanen, M., Martin, M. & Hirvelä, T. 2014. *Assessing learners' writing skills in a SLA study - Validating the rating process across tasks, scales and languages*. *Language Testing* 31(3), 1–22.
- Huhta, A. & Hildén, R. 2013. *kielitaidon arvioinnin metodologisia vaihtoehtoja*. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 2013:3*. Helsinki: Opetushallitus, 159–186.
- Huhta, A. & Tarnanen, M. 2009. *Assessment practices in the Finnish comprehensive school – what is the students' role in them?* In May, Stephen. (Ed.) (2009). *LED2007: Refereed conference*

rence proceedings of the 2nd International Conference on Language, Education and Diversity. Hamilton, New Zealand: Wilf Malcolm Institute of Educational Research (WMIER), University of Waikato.

Jakku-Sihvonen, R. 2013. Oppimistulosten arviointijärjestelmistä ja niiden kehittämishaasteista. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 13–36.

Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2012. Perusopetuksen aika. Selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:13.

Kane, M. T. 2006. Validation. Teoksessa R. I. Brennan (Ed.). Educational Measurement (4th edition). Westport, CT: American Council of Education and Praeger Publishers, 17–64.

Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä. 1998. Arviointi 1998:4. Helsinki: Opetushallitus.

Karppinen, M. & Sarkkinen, R. 1995. Ruotsin kielen oppimistuloksia peruskoulun 9. luokan valtakunnallisessa kokeessa 1994. monistesarja 23/1995. Helsinki: Opetushallitus.

Kohonen, V. (toim.) 2005. Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY.

Kupari, P. 2009. Matematiikan osaamisen muutokset Suomessa. 2003–2009. Teoksessa S. Sulkuinen & J. Välijärvi (toim.) 2009. Kestääkö osaamisen pohja? PISA09. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12, 36–45.

Kupari, P., Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Oppijalähtöistä pedagogiikkaa etsimään. Kahdeksannen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainvälinen TIMSS-tutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. PISA12 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20.

Kärkkäinen, K. 1983. Peruskoulun tilannekartoitus 1 1979. Ruotsin kielen rakennekokeen osiokohtaiset tulokset yhdeksännellä luokalla. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 258/1985. Jyväskylän yliopisto.

van Lier, L. 2007. Action-based Teaching, Autonomy and Identity. Innovation in Language Learning and Teaching 1 (1).

Little, D. 2004. Constructing a theory of learner autonomy. Some steps along the way. Teoksessa K. Mäkinen, P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Future perspectives in foreign language education. Oulu University. Publications of the Faculty of Education 101, 15–25.

Luukka, M-R. 2008. Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4214-4> Luettu 20.2.2014

Malin, A. 2005. Tutkimusaineiston rakenne ja kvantitatiiviset analyysimenetelmät. Psykologia 5–6/05, 489–501.

Mehta, C.R. 1996. SPSS Exact Tests 7.0 for Windows. USA: SPSS Inc.

Messick, S. 1989. Validity. Teoksessa R. L. Linn (toim.) Educational Measurement (3rd Ed.). New York: American Council of Education and McMillan, 13–103.

Metsämuuronen, J. 2009. Metodit arvioinnin apuna. Perusopetuksen oppimistulosarviointien ja -seurantojen menetelmäratkaisut Opetushallituksessa. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 1/2009.

Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Perusopetuksen laatukriteerit. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm29.pdf?lang=fi> Luettu 15.5.2014

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2011. Tieto- ja viestintäteknikka opetuskäytössä – Välineet, vaikuttavuus ja hyödyt. Tilannekatsaus toukokuu 2011. Muistiot 2011:2.

Perusopetuslaki 628/1998.

Quakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. 2011. Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa. Koulutuksen seurantaraportit 2012: 3.

Rasbash, J., Steele, E., Browne, W.J. & Goldstein, H. 2004. A user's guide to MLwiN. Centre for Multilevel Modelling, University of Bristol.

Rautopuro, J. 2013. Monitasomallit arvioinnin tukena. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 213–224.

Sahberg, P. 2004. Koulun vaikuttavuus ja hyvyys. Kasvatus 35 (5), 516–529.

Saleva, M. 1997. Now they're talking: Testing oral proficiency in a language laboratory. University of Jyväskylä. Studia Philologica Jyväskyläensia 43.

Sulkunen, S. & Välijärvi, J. (toim.) 2009. Kestääkö osaamisen pohja? PISA09. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12.

Summanen, A-M. 2014. Terveystiedon oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:1. Helsinki: Opetushallitus.

Takala, S. 1971. kokeiluperuskoulujen yhteiset vieraiden kielten kokeet 1970–71. kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston toimeksiantotutkimuksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 115/71. Jyväskylän yliopisto.

Takala, S. 2004. Englannin kielitaidon tasosta Suomessa. Teoksessa K. Leimu (toim.) Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa, 255–275. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Terveysten- ja hyvinvoinnin laitos. 2013. Kouluterveyskysely. http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tilastot/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset

Tilastokeskus 2012. Suomen virallinen tilasto (SVT): Ainevalinnat [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-103X. peruskoulun oppilaiden ainevalinnat 2012, Liitetaulukko 1. Peruskoulun oppilaiden kielivalinnat 2012, pojat . Helsinki: Tilastokeskus.

Saantitapa: http://www.stat.fi/til/ava/2012/02/ava_2012_02_2013-05-24_tau_001_fi.html Luettu 20.2.2014

Toropainen, O. 2010. Utvärdering av läroämnet finska I den grundläggande utbildningen. Inlärningsresultaten i finska enligt A-lärokursen och den modersmålsinriktade lärokursen i årskurs 9 våren 2009. Uppföljningsrapporter 2010:1. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

- Tuokko, E. 2000. Peruskoulun 9. vuosiluokan englannin (A1-kieli) oppimistulosten kansallinen arviointi 1999. Opetushallitus.
- Tuokko, E. 2002. Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansallinen arviointi 2001. Opetushallitus.
- Tuokko, E. 2007. Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin linkitetyt tulokset. *Jyväskylä Studies in Humanities* 69. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/13426> Luettu 15.5.2014
- Tuokko, E. 2009. Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008. Helsinki: Opetushallitus.
- Törmäkangas, K. & Törmäkangas, T. 2009. Osioanalyysi testien arvioinnissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Valtioneuvoston asetus koulutuksen arvioinnista 2009. 1061/2009. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20091061>. Luettu 20.2.2014
- Valtioneuvoston asetus 2012. 422/2012. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852#L1P9> Luettu 20.2.2014
- Weir, C. 2005. *Language Testing and Validation. An evidence-Based Approach. Research and Practice in Applied Linguistics*. NY: Palgrave Macmillan.
- Väisänen, T. 2003. Perusopetuksen 9. luokan A-kielenä opetettavan ranskan, saksan ja venäjän oppimistulosten kansallinen arviointi. Helsinki: Opetushallitus.
- Väljjarvi, J. 2007. Suomalainen koulu oppimisen ympäristönä. *Kasvatus* 38 (4), 354–363.

Liite 1.

Ruotsin A-oppimäärän tavoitteet ja sisällöt opetus-suunnitelman perusteissa

7.4 Toinen kotimainen kieli

Toinen kotimainen kieli on ruotsi tai suomi (finska).

Ruotsin kieli

Ruotsin kielen opetuksen tulee antaa oppilaalle valmiuksia vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön maamme ruotsinkielisen väestön kanssa sekä pohjoismaiseen yhteistyöhön. Opetuksen tehtävänä on totuttaa oppilas käyttämään kielitaitoaan ja kasvattaa häntä arvostamaan Suomen kaksikielisyyttä ja pohjoismaista elämänmuotoa. Oppilas oppii myös, että taitoaineena ja kommunikaation välineenä kieli edellyttää pitkäjänteistä ja monipuolista viestinnällistä harjoittelua. Oppiaineena ruotsin kieli on taito- ja kulttuuriaine.

Ruotsi A-kielenä

Ruotsin A-oppimäärää voidaan opiskella kaikille yhteisenä tai vapaaehtoisena kielenä. Hyvien opiskelutottumusten omaksuminen kaikille yhteisen kielen opetuksessa luo pohjaa myöhemmin alkaville kieliopinnoille. A-kielen opiskelun myötä oppilaalla alkaa kehittyä myös kulttuurien välinen toimintakyky.

Vuosiluokat 7–9

Opetuksen tehtävänä on, että oppilaan ruotsin kielen taito laajenee vaativampiin sosiaalisiin tilanteisiin sekä harrastusten, palveluiden ja julkisen elämän alueelle. Kirjoitetun kielen osuus opetuksessa kasvaa. Oppilaan taito toimia ruotsinkielisen kulttuurin edellyttämällä tavalla kasvaa, ja hän hankkii lisää kielten opiskeluun sopivia strategioita.

Tavoitteet

Kielitaito

Oppilas oppii

- ymmärtämään kouluikäisen nuoren elämään liittyvää sekä yleis- tai asiantietoa sisältävää selkeää yleiskielistä puhetta ja tekstiä

- selviytymään yksinkertaisista sosiaalisista kohtaamisista ja tavallisimmista palvelutilanteista ja kuvailemaan lähipiiriään
- kirjoittamaan suppeita viestejä ja luettelomaisia kuvauksia hyvin tutuista aiheista
- tiedostamaan Suomessa ja Ruotsissa puhutun ruotsin kielen keskeisiä eroavuuksia.

Kulttuuritaidot

Oppilas oppii

- tuntemaan suomenruotsalaista, ruotsalaista ja muuta pohjoismaista kulttuuria ja ymmärtämään kulttuurierojen syitä
- viestimään ja toimimaan kohdekulttuurissa hyväksyttävällä tavalla tavanomaisissa arkipäivän tilanteissa
- tiedostamaan arvojen kulttuurisidonnaisuuden.

Opiskelustrategiat

Oppilas oppii

- käyttämään erilaisia kielen opiskelun ja oppimisen kannalta tehokkaita työtapoja ja opiskelustrategioita sekä käyttämään hyväksi äidinkielessä oppimaansa
- hyödyntämään tieto- ja viestintätekniikkaa tiedonhankinnassa ja viestinnässä
- tekemään pienimuotoisia projektitöitä itsenäisesti tai ryhmässä
- arvioimaan työskentelyään ja kielitaitonsa eri alueita suhteessa tavoitteisiin ja tarvittaessa muuttamaan työskentelytapojaan.

Keskeiset sisällöt

Tilanteet ja aihepiirit suomen- ja ruotsinkielisen kielialueen näkökulmasta

Luokilla 3–6 esiin tulleen lisäksi

- vapaa-ajan vietto ja harrastukset
- matkustaminen
- julkiset palvelut
- opiskelu, työ ja elinkeinoelämä
- kestävä kehitys
- terveys ja hyvinvointi
- tiedotusvälineet

Rakenteet

- keskeinen verbioppi
- substantiivien, adjektiivien sekä tavallisimpien pronomien ja prepositioiden käyttö
- keskeinen lauseoppi ja sidosrakenteet

Viestintästrategiat

- kielellinen tai tilanneviheisiin perustuva päättely viestin sisällön selvittämiseksi
- vuorovaikutustilanteessa saadun palautteen hyödyntäminen
- puuttuvan kielitaidon kompensointi likimääräisellä ilmaisulla
- oman kielenkäytön tarkkailu
- joidenkin suulliselle vuorovaikutukselle ominaisten ilmausten, kuten puheenvuoron aloituksen ja lopetuksen sekä puheenvuoron ottamiseen ja ylläpitämiseen ja palautteen antamiseen liittyvien ilmausten käyttö

Päätöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8

Kielitaito

Kielen osaamisen taso 9. luokalla kielitaidon tasojen kuvausasteikon (liite) mukaan:

Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Tekstin ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A2.2 Kehittyvä peruskielitaito	A2.1 Peruskielitaiton alkuvaihe	A2.2 Kehittyvä peruskielitaito	A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe

Kulttuuritaidot

Oppilas tuntee oman ja ruotsalaisen kulttuurin keskinäisiä suhteita, eroja ja yhtäläisyyksiä sekä historiallisia juuria.

Opiskelustrategiat

Oppilas käyttää säännöllisesti kielten opiskelun ja oppimisen kannalta tehokkaita työtapoja. Oppilas on oivaltanut kielen opiskelussa välttämättömän sinnikkään viestinnällisen harjoittelun merkityksen.

(Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 116 – 120.)

Liite 2.

Kielitaidon tasojen kuvausasteikko

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

Taitotaso A1		Suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A1.1	Kielitaidon alkeiden hallinta	<p>* Ymmärtää erittäin rajallisen määrän tavallisimpia sanoja ja fraaseja (tervehdyksiä, nimiä, lukuja, kehoituksia) arkisissa yhteyksissä.</p> <p>* Ei edes ponnistellen ymmärrä kuin kaikkein alkeellisinta kieliaineesta.</p> <p>* Tarvitsee erittäin paljon apua: toistaa, osoittamista, käännöstä.</p>	<p>* Osaa vastata häntä koskeviin yksinkertaisiin kysymyksiin lyhyin lausein. Vuorovaikutus on puhekumppanin varassa, ja puhuja turvautuu ehkä äidinkieleen tai eleisiin.</p> <p>* Puheessa voi olla paljon pitkiä taukoja, toistoja ja katkoksia.</p> <p>* Ääntäminen voi aiheuttaa suuria ymmärtämisongelmia.</p> <p>* Osaa hyvin suppean perussanaston ja joitakin opeteltuja vakioilmaisuja.</p> <p>* Puhuja ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta hänen hallitsemansa harvat kaavamaiset ilmaisut voivat olla melko virheettömiä.</p>	<p>* Tuntee kirjainjärjestelmän, mutta ymmärtää tekstistä vain hyvin vähän.</p> <p>* Tunnistaa vähäisen määrän tuttuja sanoja ja lyhyitä fraaseja ja osaa yhdistää niitä kuviin.</p> <p>* Kyky ymmärtää entuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennakoitavassa yhteydessä on erittäin rajallinen.</p>	<p>* Osaa viestiä välittömiä tarpeita hyvin lyhyin ilmaisin.</p> <p>* Osaa kirjoittaa kielen kirjaimet ja numerot kirjaimin, merkitä muistiin henkilökohtaiset perustietonsa ja kirjoittaa joitakin tuttuja sanoja ja fraaseja.</p> <p>* Osaa joukon erillisiä sanoja ja sanontoja.</p> <p>* Ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta kirjoittaa oikein muutamia sanoja ja ilmauksia.</p>

A1.2	Kehittyvä alkeiskielitaito	<p>* Ymmärtää rajallisen määrän sanoja, lyhyitä lauseita, kysymyksiä ja kehoituksia, jotka liittyvät henkilökohtaisiin asioihin tai välittömään tilanteeseen.</p> <p>* Joutuu ponnistelemaan ymmärtääkseen yksinkertaisiakin lausumia ilman selviä tilannevihtejä.</p> <p>* Tarvitsee paljon apua: puheen hidastamista, toistoa, näyttämistä ja käännettä.</p>	<p>* Osaa viestiä suppeasti joitakin välittömiä tarpeita ja kysyä ja vastata henkilökohtaisia perustietoja käsittelevissä vuoropuheluissa. Tarvitsee usein puhekumppanin apua.</p> <p>* Puheessa on taukoja ja muita katkoksia.</p> <p>* Ääntäminen voi aiheuttaa usein ymmärtämisongelmia.</p> <p>* Osaa hyvin suppean perussanaston, joitakin tilannesidonnaisia ilmaisuja ja peruskieliopin aineksia.</p> <p>* Alkeellisessakin vapaassa puheessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä.</p>	<p>* Ymmärtää nimiä, kylttejä ja muita hyvin lyhyitä ja yksinkertaisia tekstejä, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin.</p> <p>* Tunnistaa yksinkertaisesta tekstistä yksittäisen tiedon, jos voi lukea tarvittaessa uudelleen</p> <p>* Kyky ymmärtää entuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennustettavassa yhteydessä on rajallinen.</p>	<p>* Osaa viestiä välittömiä tarpeita hyvin lyhyin lausein.</p> <p>* Osaa kirjoittaa muutamia lauseita ja fraaseja itsestään ja lähipiiristään (esim. vastauksia kysymyksiin tai muistilappuja).</p> <p>* Osaa joitakin perussanoja ja sanontoja ja pystyy kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia päälauseita.</p> <p>* Ulkoa opetellut fraasit voivat olla oikein kirjoitettuja, mutta alkeellisimmassakin vapaassa tuotoksessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä.</p>
------	----------------------------	--	---	--	---

Taitotaso A1		Suppea viestintä kaikkein yksinkertaisimmissa tilanteissa			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A1.3	Toimiva alkeiskielitaito	<p>* Ymmärtää yksinkertaisia lausumia (henkilökohtaisia kysymyksiä ja jokapäiväisiä ohjeita, pyyntöjä ja kieltöjä) rutiinimaisissa keskusteluissa tilanneyhteyden tukemana.</p> <p>* Pystyy seuraamaan yksinkertaisia, välittömiin tilanteisiin tai omaan kokemukseensa liittyviä keskusteluja.</p> <p>* Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja kuulijalle kohdennettua yleiskielistä puhetta.</p>	<p>* Osaa kertoa lyhyesti itsestään ja lähipiiristään. Selviytyy kaikkein vuoropuheluista ja palvelutilanteista. Tarvitsee joskus puhekumppanin apua.</p> <p>* Kaikkein tutuimmat jaksot sujuvat, muualla tauot ja katkokset ovat hyvin ilmeisiä.</p> <p>* Ääntäminen voi joskus tuottaa ymmärtämisongelmia.</p> <p>* Osaa rajallisen joukon lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia, keskeisintä sanastoa ja perustason lauserakenteita.</p> <p>* Alkeellisessakin puheessa esiintyy paljon peruskielioppivirheitä.</p>	<p>* Pystyy lukemaan tuttuja ja joitakin tuntemattomia sanoja. Ymmärtää hyvin lyhyitä viestejä, joissa käsitellään arkielämää ja rutiinitapahtumia tai annetaan yksinkertaisia ohjeita.</p> <p>* Pystyy löytämään tarvitsemansa yksittäisen tiedon lyhyestä tekstistä (postikortit, säätiedotukset).</p> <p>* Lyhyenkin tekstipätkän lukeminen ja ymmärtäminen on hyvin hidasta.</p>	<p>* Selviytyy kirjoittamalla kaikkein tutuimmissa, helposti ennakoitavissa arkisiin tarpeisiin ja kokemuksiin liittyvissä tilanteissa.</p> <p>* Osaa kirjoittaa yksinkertaisia viestejä (yksinkertaisen postikortin, henkilötiedot, yksinkertainen sanelu).</p> <p>* Osaa kaikkein tavallisimpia sanoja ja ilmauksia, jotka liittyvät omaan elämään tai konkreetteihin tarpeisiin. Osaa kirjoittaa muutamia yksilauseisia virkeitä.</p> <p>* Alkeellisessakin vapaassa tuotoksessa esiintyy monenlaisia virheitä.</p>

Taitotaso A2		Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A2.1	Peruskie-litaidon alkuvaihe	<p>* Pystyy ymmärtämään yksinkertaista puhetta tai seuraamaan keskustelua aiheista, jotka ovat hänelle välittömän tärkeitä.</p> <p>* Pystyy ymmärtämään lyhyiden, yksinkertaisten, itseään kiinnostavien keskustelujen ja viestien (ohjeet, kuulutukset) ydinsisällön sekä havaitsemaan aihepiirin vaihdokset tv-uutisissa.</p> <p>* Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää normaalilla nopeudella ja selkeästi puhuttua yleiskielistä puhetta, joka usein täytyy lisäksi toistaa.</p>	<p>* Osaa kuvata lähipiiriään muutamien lyhyin lausein. Selviytyy yksinkertaisista sosiaalisista kohtaamisista ja tavallisimmista palvelutilanteista. Osaa aloittaa ja lopettaa lyhyen vuoropuhelun, mutta kykenee harvoin ylläpitämään pitempää keskustelua.</p> <p>* Tuottaa sujuvasti joitakin tuttuja jaksoja, mutta puheessa on paljon hyvin ilmeisiä taukoja ja vääriä aloituksia.</p> <p>* Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on hyvin ilmeistä ja ääntämisvirheistä voi koitua satunnaisia ymmärtämisongelmia.</p> <p>* Osaa helposti ennakoitavan perussanaston ja monia keskeisimpiä rakenteita (kuten menneen ajan muotoja ja konjunktioita).</p> <p>* Hallitsee kaikkein yksinkertaisimman kieliopin alkeellisessa vapaassa puheessa, mutta virheitä esiintyy yhä paljon perusrakenteissakin.</p>	<p>* Ymmärtää yksinkertaisia ja kaikkein tavanomaisinta sanastoa sisältäviä tekstejä (yksityiskirjeitä, pikku-uutisia, arkisimpia käyttöohjeita).</p> <p>* Ymmärtää tekstin pääajatuksen ja joitakin yksityiskoh- tia parin kappaleen pituisesta tekstistä. Osaa paikantaa ja verrata yksittäisiä tietoja ja pystyy hyvin yksinkertaiseen päättelyyn kontekstin avulla.</p> <p>* Lyhyenkin tekstipätkän lukeminen ja ymmärtäminen on hidasta.</p>	<p>* Selviytyy kirjoittamalla kaikkein rutiininomaisim- ta arkitilanteista.</p> <p>* Osaa kirjoittaa lyhyitä, yksinkertaisia viestejä (henkilökohtaiset kirjeet, lappuset), jotka liittyvät arkisiin tarpeisiin sekä yksinkertaisia, luettelomaisia kuvauksia hyvin tutuista aiheista (todellisista tai kuvitteellisista henkilöistä, tapahtumista, omista ja perheen suunnitelmista).</p> <p>* Osaa käyttää perustarpeisiin liittyvää konkreet- tia sanastoa ja perusaikamuotoja sekä yksinkertaisin sidossanoin (ja, mutta) liitettyjä rinnasteisia lauseita.</p> <p>* Kirjoittaa kaikkein yksinkertaisimmat sanat ja rakenteet melko oikein, mutta tekee toistuvasti virheitä perusasi- oissa (aikamuodot, taivutus) ja tuottaa paljon kömpelöitä ilmaisuja vapaassa tuotoksessa.</p>

Taitotaso A2		Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A2.2	Kehittyvä peruskieletaito	<p>* Ymmärtää tarpeeksi kyetäkseen tyydyttämään konkreetit tarpeensa. Pystyy seuraamaan hyvin summittaisesti selväpiirteisen asiapuheen pääkohtia.</p> <p>* Pystyy yleensä tunnistamaan ympärillään käytävän keskustelun aiheen. Ymmärtää tavallista sanastoa ja hyvin rajallisen joukon idiomeja tuttuja aiheita tai yleistietoa käsittelevässä tilannesidonnaisessa puheessa.</p> <p>* Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää yleispuhekieltä, joka äännetään hitaasti ja selvästi. Toistoa tarvitaan melko usein.</p>	<p>* Osaa esittää pienen, luettelomaisen kuvauksen lähipiiristään ja sen jokapäiväisistä puolista. Pystyy osallistumaan rutiininomaisiin keskusteluihin omista tai itselleen tärkeistä asioista. Voi tarvita apua keskustelussa ja vältellä joitakin aihepiirejä.</p> <p>* Puhe on välillä sujuvaa, mutta erilaiset katkokset ovat hyvin ilmeisiä.</p> <p>* Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy.</p> <p>* Osaa kohtalaisen hyvin tavallisen, jokapäiväisen sanaston ja jonkin verran idiomaattisia ilmaisuja. Osaa useita yksinkertaisia ja myös joitakin vaativampia rakenteita.</p> <p>* Laajemmassa vapaassa puheessa esiintyy paljon virheitä perusasioissa (esim. verbien aikamuodoissa) ja ne voivat joskus haitata ymmärrettävyyttä.</p>	<p>* Ymmärtää pääasiat ja joitakin yksityiskohtia muutaman kappaleen pituisista viesteistä jonkin verran vaativissa arkisissa yhteyksissä (mainokset, kirjeet, ruokalistat, aikataulut) sekä faktatekstejä (käyttöohjeet, pikku-uutiset).</p> <p>* Pystyy hankkimaan helposti ennakoitavaa uutta tietoa tutuista aiheista selkeästi jäsenelystä muutaman kappaleen pituisesta tekstistä. Osaa päätellä tuntemattomien sanojen merkityksiä niiden kieliasusta ja kontekstista.</p> <p>* Tarvitsee usein uudelleen lukemista ja apuvälineitä tekstikappaleen ymmärtämiseksi.</p>	<p>* Selviytyy kirjoittamalla tavanomaisissa arkitilanteissa.</p> <p>* Osaa kirjoittaa hyvin lyhyen, yksinkertaisen kuvauksen tapahtumista, menneistä toimista ja henkilökohtaisista kokemuksista tai elinympäristönsä arkipäiväisistä puolista (lyhyet kirjeet, muis-tilaput, hakemukset, puhelinviestit).</p> <p>* Osaa arkisen perussanaston, rakenteet ja tavalliset sidoskeinot.</p> <p>* Kirjoittaa yksinkertaiset sanat ja rakenteet oikein, mutta tekee virheitä harvinaisemmissa rakenteissa ja muodoissa ja tuottaa kömpelöitä ilmaisuja.</p>

Taitotaso B1		Selviytyminen arkielämässä			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B1.1	Toimiva peruskieletaito	<p>* Ymmärtää pääajatuksia ja keskeisiä yksityiskohtia puheesta, joka käsittelee koulussa, työssä tai vapaa-aikana säännöllisesti toistuvia teemoja mukaan lukien lyhyt kerronta. Tavoittaa radiouutisten, elokuvien, tv-ohjelmien ja selkeiden puhelinviestien pääkohdat.</p> <p>* Pystyy seuraamaan yhteiseen kokemukseen tai yleistietoon perustuvaa puhetta. Ymmärtää tavallista sanastoa ja rajallisen joukon idiomeja.</p> <p>* Pitemmän viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja selkeämpää yleiskielistä puhetta. Toistoa tarvitaan silloin tällöin.</p>	<p>* Osaa kertoa tutuista asioista myös joitakin yksityiskohtia. Selviytyy kielialueella tavallisimmista arkitilanteista ja epävirallisista keskusteluista. Osaa viestiä itselleen tärkeistä asioista myös hieman vaativammassa tilanteissa. Pitkäkestoinen esitys tai käsitteelliset aiheet tuottavat ilmeisiä vaikeuksia.</p> <p>* Pitää yllä ymmärrettävää puhetta, vaikka pitemmissä puhejaksoissa esiintyy taukoja ja epärointiä.</p> <p>* Ääntäminen on selvästi ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on joskus ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy jonkin verran.</p> <p>* Osaa käyttää melko laajaa jokapäiväistä sanastoa ja joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja. Käyttää useita erilaisia rakenteita.</p> <p>* Laajemmassa vapaassa puheessa kielioppivirheet ovat tavallisia (esim. artikkeleita ja päätteitä puuttuu), mutta ne haittaavat harvoin ymmärrettävyyttä.</p>	<p>* Pystyy lukemaan monenlaisia, muuttaman sivun pituisia tekstejä (taulukot, kalenterit, kurssiohjelmat, keittokirjat) tutuista aiheista ja seuraamaan tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta.</p> <p>* Pystyy seuraamaan tuttua aihetta käsittelevän parisivuisen tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia.</p> <p>* Arkikokemuksista poikkeavien aiheiden ja tekstin yksityiskohtien ymmärtäminen voi olla puutteellista.</p>	<p>* Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävän, jonkin verran yksityiskohtaisinkin arkitietoa välittävän tekstin tutuista, itseään kiinnostavista todellisista tai kuvitelluista aiheista.</p> <p>* Osaa kirjoittaa selväpiirteisen sidosteisen tekstin liittämällä erilliset ilmaukset peräkkäin jaksoiksi (kirjeet, kuvaukset, tarinat, puhelinviestit).</p> <p>Pystyy välittämään tehokkaasti tuttua tietoa tavallisimmassa kirjallisen viestinnän muodoissa.</p> <p>* Osaa useimpien tutuissa tilanteissa tarvittavien tekstien laadintaan riittävän sanaston ja rakenteet, vaikka teksteissä esiintyy interferenssiä ja ilmeisiä kiertoilmaisuja.</p> <p>* Rutiininomainen kieliaines ja perusrakenteet ovat jo suhteellisen virheettömiä, mutta jotkut vaativammat rakenteet ja sanaliitot tuottavat ongelmia.</p>

Taitotaso B1		Selviytyminen arkielämässä			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B1.2	Sujuva peruskielitaito	<p>* Ymmärtää selväpiirteistä asiatietaa, joka liittyy tuttuihin ja melko yleisiin aiheisiin jonkin verran vaativissa yhteyksissä (epäsuora tiedustelu, työkeskustelut, ennakoitavissa olevat puhelinviestit).</p> <p>* Ymmärtää pääkohdat ja tärkeimmät yksityiskohdat ympärillään käytävästä laajemmasta muodollisesta ja epämuodollisesta keskustelusta.</p> <p>* Ymmärtäminen edellyttää yleiskielitä tai melko tuttua aksenttia sekä satunnaisia toistoja ja uudelleenmuotoiluja. Nopea syntyperäisten välinen keskustelu ja vieraiden aiheiden tuntemattomat yksityiskohdat tuottavat vaikeuksia.</p>	<p>* Osaa kertoa tavallisista, konkreeteista aiheista kuvaillen, eritellen ja vertaillen ja selostaa myös muita aiheita, kuten elokuvia, kirjoja tai musiikkia. Osaa viestiä varmasti useimmissa tavallisissa tilanteissa. Kielellinen ilmaisu ei ehkä ole kovin tarkkaa.</p> <p>* Osaa ilmaista itseään suhteellisen vaivattomasti. Vaikka taukoja ja katkoksia esiintyy, puhe jatkuu ja viesti välittyy.</p> <p>* Ääntäminen on hyvin ymmärrettävää, vaikka intonaatio ja painotus eivät ole aivan kohdekielen mukaisia.</p> <p>* Osaa käyttää kohtalaisen laajaa sanastoa ja tavallisia idiomeja. Käyttää myös monenlaisia rakenteita ja mutkikkaitakin lauseita.</p> <p>* Kielioppivirheitä esiintyy jonkin verran, mutta ne häiritsevät harvoin laajempakaan viestintää.</p>	<p>* Pystyy lukemaan muutaman kappaleen pituisia tekstejä monenlaisista aiheista (lehtiartikkelit, esitteet, käyttöohjeet, yksinkertainen kaunokirjallisuus) ja selviää myös jonkin verran päättelyä vaativista teksteistä käytännönläheisissä ja itselleen tärkeissä tilanteissa.</p> <p>* Pystyy etsimään ja yhdistelemään tietoja useammasta muutaman sivun pituisesta tekstistä suorittaakseen jonkin tehtävän.</p> <p>* Pitkien tekstien jotkin yksityiskohdat ja sävyt saattavat jäädä epäselviksi.</p>	<p>* Osaa kirjoittaa henkilökohtaisia ja julkisempiakin viestejä, kertoa niissä uutisia ja ilmaista ajatuksiaan tutuista abstrakteista ja kulttuuriaiheista, kuten musiikista tai elokuvista.</p> <p>* Osaa kirjoittaa muutaman kappaleen pituisen jäsentyneen tekstin (muistiinpanoja, lyhyitä yhteenvetoja ja selostuksia selväpiirteisen keskustelun tai esityksen pohjalta). Osaa esittää jonkin verran tukitietoa pääajatuksille ja ottaa lukijan huomioon.</p> <p>* Hallitsee melko monenlaiseen kirjoittamiseen tarvittavaa sanastoa ja lauserakenteita. Osaa ilmaista rinnasteisuutta ja alisteisuutta.</p> <p>* Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävää ja kohtuullisen virheetöntä kieltä, vaikka virheitä esiintyy vaativissa rakenteissa, tekstin jäsentelyssä ja tyyllissä ja vaikka äidinkielen tai jonkin muun kielen vaikutus on ilmeinen.</p>

Taitotaso B2 Selviytyminen säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisten kanssa

		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B2.1	Itsenäisen kielitaidon perustaso	<p>* Ymmärtää asiallisesti ja kielellisesti kompleksisen puheen pääajatuksot, kun se käsittelee konkreetteja tai abstrakteja aiheita. Pystyy seuraamaan yleisesti kiinnostavaa yksityiskohtaista kerrontaa (uutiset, haastattelut, elokuvat, luennot).</p> <p>* Ymmärtää puheen pääkohdat, puhujan tarkoituksen, asenteita, muodollisuusasetta ja tyyliä. Pystyy seuraamaan laajaa puhetta ja monimutkaista argumentointia, jos puheen kulku on selvästi merkitty erilaisin jäsentimin (sidesanat, rytmitys). Pystyy tiivistämään tai ilmaisemaan avainkohdat ja tärkeät yksityiskohdat.</p> <p>* Ymmärtää suuren osan ympärillään käytävästä keskustelusta, mutta voi kokea vaikeaksi ymmärtää useamman syntyperäisen välistä keskustelua, jos nämä eivät mitenkään helpota sanottavaansa.</p>	<p>* Osaa esittää selkeitä, täsmällisiä kuvauksia monista kokemuspäiriinsä liittyvistä asioista, kertoo tuntemuksista sekä tuoda esiin tapahtumien ja kokemusten henkilökohtaisen merkityksen. Pystyy osallistumaan aktiivisesti useimpiin käytännöllisiin ja sosiaalisiin tilanteisiin sekä melko muodollisiin keskusteluihin. Pystyy säännölliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa vaikuttamatta tahattomasti huvittavalta tai ärsyttävältä. Kielellinen ilmaisu ei aina ole täysin tyylikästä.</p> <p>* Pystyy tuottamaan puhejaksoja melko tasaiseen tahtiin, ja puheessa on vain harvoin pitempiä taukoja.</p> <p>* Ääntäminen ja intonaatio ovat selkeitä ja luontevia.</p> <p>* Osaa käyttää monipuolisesti kielen rakenteita ja laajahkoa sanastoa mukaan lukien idiomaattinen ja käsitteellinen sanasto. Osoittaa kasvavaa taitoa reagoida sopivasti tilanteen asettamiin muotovaatimuksiin.</p> <p>* Kieliopin hallinta on melko hyvää, eivätkä satunnaiset virheet yleensä haittaa ymmärrettävyyttä.</p>	<p>* Pystyy lukemaan itsenäisesti muuttaman sivun pituisia tekstejä (lehtiartikkeleita, novelleja, viihde- ja tietokirjallisuutta, raportteja ja yksityiskohtaisia ohjeita) oman alan tai yleisistä aiheista. Tekstit voivat käsitellä abstrakteja, käsitteellisiä tai ammatillisia aiheita, ja niissä on tosiasioita, asenteita ja mielipiteitä.</p> <p>* Pystyy tunnistamaan kirjoittajan ja tekstin tarkoituksen, paikantamaan useita eri yksityiskohtia pitkistä tekstistä. Pystyy nopeasti tunnistamaan tekstin sisällön ja uusien tietojen käyttöarvon päättääkseen, kannattaako tekstiin tutustua tarkemmin.</p> <p>* Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tekstien idiomit ja kulttuuriviittaukset.</p>	<p>* Osaa kirjoittaa selkeitä ja yksityiskohtaisia tekstejä monista itseään kiinnostavista aihepiireistä, tutuista abstrakteista aiheista, rutiiniluonteisia asiaviestejä sekä muodollisempia sosiaalisia viestejä (arvostelut, liikekirjeet, ohjeet, hakemukset, yhteenvedot).</p> <p>* Osaa kirjoittaessaan ilmaista tietoja ja näkemyksiä tehokkaasti ja kommentoida muiden näkemyksiä. Osaa yhdistellä tai tiivistää eri lähteistä poimittuja tietoja omaan tekstiin.</p> <p>* Osaa laajan sanaston ja vaativia lauserakenteita sekä kielelliset keinot selkeän, sidosteisen tekstin laatimiseksi. Sävy on rajallinen, ja pitkässä esityksessä voi ilmetä hyppäyksiä asiasta toiseen.</p> <p>* Hallitsee melko hyvin oikeinkirjoituksen, kieliopin ja välimerkien käytön, eivätkä virheet johda väärinkäsityksiin. Tuotoksessa saattaa näkyä äidinkielen vaikutus. Vaativat rakenteet sekä ilmaisu ja tyylin joustavuus tuottavat ongelmia.</p>

Taitotaso B2 Selviytyminen säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisten kanssa

		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B2.2	Toimiva itsenäinen kielitaito	<p>* Ymmärtää elävää tai tallennettua, selkeästi jäsenyntyä yleiskielistä puhetta kaikissa sosiaalisen elämän, koulutuksen ja työelämän tilanteissa (myös muodollinen keskustelu ja syntyperäisten välinen vilkas keskustelu).</p> <p>* Pystyy yhdistämään vaativia tehtäviä varten kompleksista ja yksityiskohtaista tietoa kuulemistaan laajoista keskusteluista tai esityksistä. Osaa päätellä ääneen lausumattomia asenteita ja sosiokulttuurisia viitteitä sekä arvioida kriittisesti kuulemaansa.</p> <p>* Ymmärtää vieraita puhujia ja kielimuotoja. Huomattava taustamelu, kielellinen huumori ja harvinaisemmat idiomit ja kulttuuriviittaukset saattavat yhä tuottaa vaikeuksia.</p>	<p>* Osaa pitää valmistellun esityksen monenlaisista yleisistäkin aiheista. Pystyy tehokkaaseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa. Osaa keskustella ja neuvotella monista asioista, esittää ja kommentoida vaativia ajatuskuluja ja kytkeä sanottavansa toisten puhevuoroihin. Osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla. Esitys voi olla kaavamaisista, ja puhuja turvautuu toisinaan kiertoilmauksiin.</p> <p>* Osaa viestiä spontaanisti, usein hyvinkin sujuvasti ja vaivattomasti satunnaisista epäoimenneistä huolimatta.</p> <p>* Ääntäminen ja intonaatio ovat hyvin selkeitä ja luontevia.</p> <p>* Hallitsee laajasti kielelliset keinot ilmaista konkreetteja ja käsitteellisiä, tuttuja ja tuntemattomia aiheita varmasti, selkeästi ja tilanteen vaatimaa muodollisuusastetta noudattaen. Kielelliset syyt rajoittavat ilmaisua erittäin harvoin.</p> <p>* Kielipiin hallinta on hyvää. Usein puhuja korjaa virheensä itse, eivätkä virheet haittaa ymmärrettävyyttä.</p>	<p>* Pystyy lukemaan itsenäisesti usean sivun pituisia, eri tarkoituksiin laadittuja kompleksisia tekstejä (päävälehtiä, novelleja, kaunokirjallisuutta). Jotkin näistä voivat olla vain osittain tuttuja tai tuntemattomia, mutta henkilön itsensä kannalta merkityksellisiä.</p> <p>* Pystyy tunnistamaan kirjoittajan asennoitumisen ja tekstin tarkoituksen. Pystyy paikantamaan ja yhdistämään useita käsitteellisiä tietoja monimutkaisista teksteistä. Ymmärtää riittävästi tiivistääkseen pääkohdat tai ilmaistakseen toisin sanoin.</p> <p>* Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tekstien harvinaisimmat idiomit ja kulttuuriviittaukset.</p>	<p>* Osaa kirjoittaa selkeitä, yksityiskohtaisia, muodollisia ja epämuodollisia tekstejä monimutkaisista todellisista tai kuvitelluista tapahtumista ja kokemuksista animäkseen tutuille ja toisinaan tuntemattomille lukijoille. Osaa kirjoittaa esseiden, muodollisen tai epämuodollisen selostuksen, muistiinpanoja jatkotehtäviä varten ja yhteenvetoja.</p> <p>* Osaa kirjoittaa selkeän ja jäsenyneen tekstin, ilmaista kantansa, kehittää argumentteja systemaattisesti, analysoida, pohtia ja tiivistää tietoa ja ajatuksia.</p> <p>* Kielellinen ilmaisuväline ei rajoita havaittavasti kirjoittamista.</p> <p>* Hallitsee hyvin kielipiin, sanaston ja tekstin jäsennyksen. Virheitä voi esiintyä harvinaisissa rakenteissa ja idiomaattisissa ilmauksissa sekä tyylliseikoissa.</p>

Taitotasot C1-C2		Selviytyminen monissa vaativissa kielenkäyttötilanteissa			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
C1.1	Taitavan kielitaidon perustaso	<p>* Ymmärtää suhteellisen vaivattomasti pitempäänkin puhetta tai esitystä (elokuvia, luentoja, keskusteluja, väittelyjä) erilaisista tutuista ja yleisistä aiheista myös silloin, kun puhe ei ole selkeästi jäsenneltyä ja sisältää idiomaattisia ilmauksia ja rekisterinvaihdoksia.</p> <p>* Ymmärtää hyvin erilaisia äänitemateriaaleja yksityiskohtaisesti ja puhujien välisiä suhteita ja tarkoituksia tunnistaen.</p> <p>* Vieras aksentti tai hyvin murteellinen puhekieli tuottavat vaikeuksia.</p>	<p>* Osaa pitää pitkähkön, valmistellun muodollisenkin esityksen. Pystyy ottamaan aktiivisesti osaa monimutkaisiin käsitteellisiin ja yksityiskohtia sisältäviin tilanteisiin ja johtaa rutiiniluonteisia kokouksia ja pienryhmiä. Osaa käyttää kieltä monenlaisen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tyyliä ja kielimuotojen vaihtelu tuottaa vaikeuksia.</p> <p>* Osaa viestiä sujuvasti, spontaanisti ja lähes vaivattomasti.</p> <p>* Osaa vaihdella intonaatiota ja sijoittaa lausepainot oikein ilmaistakseen kaikkein hienoimpiakin merkitysvaihteita.</p> <p>* Sanasto ja rakenteisto ovat hyvin laajat ja rajoittavat ilmaisua erittäin harvoin. Osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla.</p> <p>* Kieliopin hallinta on hyvää. Satunnaiset virheet eivät hankaloita ymmärtämistä, ja puhuja osaa korjata ne itse.</p>	<p>* Ymmärtää yksityiskohtaisesti pitkähköjä, kompleksisia tekstejä eri aloilta.</p> <p>* Pystyy vaihtelevaan lukutapaansa tarpeen mukaan. Osaa lukea kriittisesti ja tyyllisiä vivahteita arvioiden sekä tunnistaa kirjoittajan asennoitumisen ja tekstin piilomerkityksiä. Pystyy paikantamaan ja yhdistämään useita käsitteellisiä tietoja monimutkaisista teksteistä, tiivistämään ne ja tekemään niistä vaativia johtopäätöksiä.</p> <p>* Vaativimmat yksityiskohdat ja idiomattiset tekstikohdat saattavat vaatia useamman lukukerran tai apuvälineiden käyttöä.</p>	<p>* Pystyy kirjoittamaan selkeitä, hyvin jäsenyneitä tekstejä monimutkaisista aiheista, ilmaisemaan itseään täsmällisesti ja ottamaan huomioon vastaanottajan. Osaa kirjoittaa todellisista ja kuvitteellisista aiheista varmalla, persoonallisella tyyllillä käyttäen kieltä joustavasti ja monitasoisesti. Pystyy kirjoittamaan selkeitä ja laajoja selostuksia vaativistakin aiheista.</p> <p>* Osoittaa, että hallitsee monia keinoja tekstin jäsentämiseksi ja sidosteisuuden edistämiseksi.</p> <p>* Kielellinen ilmaisuvarasto on hyvin laaja. Hallitsee hyvin idiomattiset ilmaukset ja tavalliset sanonnat.</p> <p>* Hallitsee erittäin hyvin kieliopin, sanaston ja tekstin jäsennyksen. Virheitä voi esiintyä satunnaisesti idiomattisissa ilmauksissa sekä tyyliseikoissa.</p>

Liite 3.

Osallistujat

Nimi	Organisaatio	Asiantuntija-ryhmä	Tehtävänlaatija	Kommentoija/ kielentarkistaja	Taitotasojen asettaja	Sensori
Anckar Joanna, FT	Åbo Akademi	ranska	ranska		englanti, ruotsi, ranska	ranska
Biese Sonja, timlärare i huvudtjänst	Gymnasiet Lärkan, Helsinki		venäjä			
Hakkarainen Merjo, lehtori	Muuramen lukio	englanti	englanti		englanti	englanti
Hakola Outi, toh- torikoulutettava	Helsingin yliopisto				englanti, ruotsi	
Halvari Anu, opetusneuvos	Opetus- hallitus				englanti, ruotsi	
Heimonen Emilia, kieltenopettaja	Ahveniston koulu, Hämeenlinna		englanti			
Heiskanen Pirjo, lehtori	Pukinmäen peruskoulu, Helsinki		saksa		saksa	
Hernigle Leena, lehtori	Olarin lukio				englanti, ruotsi	
Hietikko Elina, lehtori	Jalkarannan koulu, Lahti		saksa		saksa	
Hildén Raili, projektipäällikkö	Opetus- hallitus	ruotsi	ruotsi		venäjä	ruotsi
Holttinen Tuuli, harjoittelija	Opetus- hallitus				ranska	ranska, englanti
Huhta Ari, professori	Jyväskylän yliopisto	puheen- johtaja			englanti, ruotsi	

Huhtanen Mari, tutkimussihteeri	Opetus- hallitus	menetelmä- asiantuntija				
Hyvärinen Irma, professori	Helsingin yliopisto	saksa			saksa	
Härmälä Marita, erikoissuunnit- telija	Opetus- hallitus	ranska	ranska		englanti, ruotsi, ranska	ranska
Kaleva Kaisa, harjoittelija	Opetus- hallitus					saksa, englanti
Kalmbach Aija, lehtori	Jyväskylän normaali- koulu			tehtävien kommentointi (ranska)	ranska	
Kalmbach Jean-Michel, yliopistonlehtori	Jyväskylän yliopisto			kielentarkistaja (ranska)		
Katila Laura, lehtori	Saarnilaak- son koulu, Espoo		ranska		ranska	ranska
Kohvakka Liisa, lehtori	Juankosken peruskoulu			tehtävien kommentointi (venäjä)		
Koskela Tuija, tutkimussihteeri (31.7.2012 saakka)	Opetus- hallitus	sihteeri				
Lahti Laura, toh- torikoulutettava	Helsingin yliopisto				saksa	saksa
Lassas Hillevi, lektor i engelska	Kungsvägens skola, Sibbo		englanti			
Laukkarinen Joni, harjoittelija	Opetus- hallitus					englan- ti, ruotsi
Leblay Tarja, opetusneuvos	Opetus- hallitus			ranska		
Lehmusto Minna, lehtori	Salpausselän koulu, Lahti		saksa		saksa	

Lempiäinen Anne, englannin ja venäjän kielen opettaja	Luonnon- tiedelukio, Helsinki		venäjä			
Malmberg Maija, harjoittelija	Opetus- hallitus					venäjä
Molin-Karakoc Linda, lehtori	Mattlidens skola och gymnasium			tehtävien ruotsinnos (venäjä)		
Mustaparta Anna-Kaisa, opetusneuvos	Opetus- hallitus	venäjä			venäjä	
Peltonen Titta, harjoittelija	Opetus- hallitus				ruotsi	ruotsi
Pirttisaari Pasi, tutkija	Helsingin yliopisto				saksa	
Pohjala Kalevi, opetusneuvos, emeritus	-				englanti, ruotsi	englanti
Pollari Pirjo, lehtori	Jyväskylän normaali- koulu			tehtävien kommentointi (englanti)		
Puukko Mika, tutkimussihteeri (1.8.2012 lähtien)	Opetus- hallitus	sihteeri			englanti	
Rautopuro Juha- ni, erikoistutkija	Opetus- hallitus	menetelmä- asiantuntija				
Ruohotie-Lyhty Maria, yliopiston- lehtori	Jyväskylän yliopisto		ranska			
Salo Olli-Pekka, lehtori	Jyväskylän normaali- koulu		ruotsi		englanti, ruotsi	ruotsi
Seinä Terhi, opetusneuvos	Opetus- hallitus				ruotsi	

Sihvonen Päivi, yliopistolehtori	Helsingin yliopisto				ranska	
Silverström Chris, erikoissuunnit- telija	Opetus- hallitus	ruotsi		tehtäväsarjojen ja kyselyjen ruotsinnot		
Ståhlberg Perttu, lehtori	Olarin lukio, Espoo	saksa			saksa	
Takala Sauli, tutkimusprofesso- ri, emeritus	-				englanti, ruotsi	
Tschirpke Sanne, lehtori	Helsingin yliopisto			kielentarkistaja		
Tuokko Tuula, lehtori	Pappilan- salmen kou- lu, Hamina			tehtävien kommentointi (venäjä)		
Tyrylä-Jussila Katja, lehtori	Hämeen- linnan lyseon koulu		saksa		saksa	
Ullakonoja Riik- ka, erikoistutkija	Jyväskylän yliopisto		venäjä		venäjä	
Vaahtera Jouni, yliopistonlehtori	Helsingin yliopisto			kielentarkistaja	venäjä	
Vesalainen Mar- jo, pedagoginen yliopistonlehtori	Helsingin yliopisto				saksa	
Vilenius-Suhanto Heli, lehtori	Helsingin yliopiston Viikin nor- maalikoulu			tehtävien kommentointi (saksa)	saksa	saksa
Väisänen Tuula, rehtori	Helsingin suomalais- venäläinen koulu	venäjä			venäjä	
Wahlroos Sanna, ruotsin kielen opettaja	Helsingin yliopiston Viikin nor- maalikoulu		ruotsi			ruotsi

Wikström Harriet, kielenkääntäjä	Opetus- hallitus			kyselylomakkei- den ja ohjeiden ruotsinno		
Yanchukovich Mari, lehtori	Itä-Suomen suomalais- venäläinen koulu		venäjä		venäjä	venäjä

Liite 4.

Ymmärtämistehtävien osioiden ratkaisuosuudet, korrelaatiot koko osataitoon ja Bookmark-tasot

Ruotsi, A-oppimäärä			
Luetun ymmärtämistehtävät			
Monivalinta- osiot	Ratkaisu- osuus	Osion korrelaatio koko osataitoon	Bookmark-taso
LMV 1	93,2	0,13	
LMV2	39,0	0,26	B1.2
LMV3	32,4	0,21	
LMV4	53,5	0,17	
LMV5	94,7	0,29	A2.1 tai alle
LMV6	69,0	0,41	
LMV7	85,1	0,39	A2.1 tai alle
LMV8	60,1	0,34	A2.2
LMV9	62,1	0,43	A2.2
LMV10	45,0	0,36	B1.1
LMV11	69,3	0,28	A2.1 tai alle
LMV12	88,8	0,30	A2.1 tai alle
Avotehtävät			
AVOL13:1	72,6	0,57	A2.1 tai alle
AVOL13:2			A2.2
AVOL14:1	88,8	0,44	A2.1 tai alle
AVOL14:2			A2.1 tai alle
AVOL15:1	69,5	0,46	A2.1 tai alle
AVOL15:2			B1.1
AVOL16	32,5	0,36	B1.2
AVOL17	34,1	0,49	B1.2

AVOL18:1	63,1	0,55	A2.1 tai alle
AVOL18:2			B1.1
AVOL19:1	44,8	0,60	B1.1
AVOL19:2			B1.2
AVOL20:1	67,0	0,48	A2.1 tai alle
AVOL20:2			A2.2
AVOL21:1	56,5	0,53	A2.2
AVOL21:2			B1.1
AVOL22:1	58,1	0,43	B1.2
AVOL23:1	62,3	0,50	B1.1
AVOL24:1	75,0	0,56	A2.1 tai alle
AVOL24:2			B1.1
AVOL25:1	72,6	0,47	A2.1 tai alle

Ruotsi, A-oppimäärä Kuullun ymmärtämistehtävät			
Monivalinta- osiot	Ratkaisu- osuus	Osion korrelaatio koko osataitoon	Suunniteltu taitotaso
KMV1	64,4	0,50	A2.2
KMV2	71,6	0,45	A2.2
KMV3	88,4	0,33	A 2.1 tai alle
KMV4	37,2	0,20	
KMV5	52,3	0,43	B1.1
KMV6	35,3	0,39	B1.2
KMV7	73,4	0,49	A2.2
KMV8	43,4	0,41	B1.1
KMV9	78,3	0,06	
KMV10	75,6	0,32	A2.1 tai alle
KMV11	85,4	0,37	A2.1 tai alle
KMV12	78,6	0,44	A2.2
KMV13	82,0	0,39	A2.1 tai alle
Avotehtävät			
AVOK14:1	61,3	0,44	A2.2
AVOK15 :1	59,4	0,51	B1.1
AVOK16:1	72,3	0,47	A2.2
AVOK17:1	76,5	0,54	A2.1 tai alle
AVOK17:2			A2.2
AVOK18:1	87,0	0,40	A2.1 tai alle
AVOK19:1	57,3	0,51	A2.1 tai alle
AVOK19:2			B1.2
AVOK20:1	33,8	0,54	B1.2
AVOK20:2			B1.2
AVOK21:1	32,1	0,54	B1.1
AVOK21:2			B1.2
AVOK22:1	45,8	0,40	B1.1
AVOK23:1	42,1	0,50	B1.1
AVOK23:2			B1.2
AVOK24:1	61,2	0,43	A2.2
AVOK24:2			

Liite 5.

Aluehallintovirastot

Aluehallintovirastot

1. Lapin aluehallintovirasto
2. Pohjois-Suomen aluehallintovirasto
3. Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintovirasto
4. Itä-Suomen aluehallintovirasto
5. Lounais-Suomen aluehallintovirasto
6. Etelä-Suomen aluehallintovirasto

Ahvenanmaan maakunnassa toimii
Ahvenanmaan valtionvirasto



Liite 6.

Taulukot

Taulukko 1. Vieraiden kielten ja A-ruotsin oppimistulosten arvioinnin 2013 tutkimusongelmat, muuttujat ja niille lasketut tunnusluvut.....	26
Taulukko 2. Suomen- ja ruotsinkielisten otoskoulujen lukumäärä sekä suunnitellut ja toteutuneet oppilasmäärät.....	29
Taulukko 3. Kyselylomakkeiden sisältö	35
Taulukko 4. Oppilaiden äidinkielet ja kotikielet A-ruotsin arviointiaineistossa.....	44
Taulukko 5. Otosoppilaiden ruotsin kielen arvosanojen frekvenssit ja prosenttiosuudet.....	45
Taulukko 6. Otosoppilaiden ruotsin kielen, äidinkielen ja matematiikan arvosanojen keskiarvot, keskihajonnat ja mediaanit sukupuolittain.....	45
Taulukko 7. Arviointiin osallistuneiden ruotsinopettajien työkokemus	47
Taulukko 8. Arviointiin osallistuneiden ruotsinopettajien opetusaineet perusopetuksessa	47
Taulukko 9. Ruotsin opettajien asuminen kielialueella	48
Taulukko 10. A-ruotsin kuullun ymmärtämistehtävien teema, tekstityyppi, tehtävätyyppi, kuuntelukertojen lukumäärä ja tehtävän enimmäispistemäärä (MV = monivalinta, Avo = avoin kysymys koulun opetuskielellä).....	50
Taulukko 11. A-ruotsin kuullun ymmärtämistehtäväosioiden suunnitellut ja toteutuneet taitotasot	51
Taulukko 12. A-ruotsin luetun ymmärtämistehtävien teema, tekstityyppi, tehtävätyyppi ja tehtävän enimmäispistemäärä (MV = monivalinta, Avo = avoin kysymys koulun opetuskielellä)	54
Taulukko 13. A-ruotsin luetun ymmärtämistehtäväosioiden suunnitellut ja toteutuneet taitotasot.....	55
Taulukko 14. A-ruotsin puhetehtävien tehtävätyyppi, teema, suunniteltu taitotaso, esikokeilussa toteutunut mooditaso ja esikokeilussa kokonaisarvioon eniten vaikuttanut laatupiirre.....	59
Taulukko 15. A-ruotsin kirjoitustehtävien tehtävätyyppi, teema, suunniteltu taitotaso, esikokeilussa toteutunut mooditaso ja esikokeilussa kokonaisarvioon eniten vaikuttanut laatupiirre	60

Taulukko 16. Puhetehtävissä saavutetut taitotasot prosentteina	65
Taulukko 17. Kirjoitustehtävissä saavutetut taitotasot prosentteina	68
Taulukko 18. Oppilaiden sijoittuminen taitotasoille osataidoittain prosentteina	72
Taulukko 19. Osataitojen keskinäiset korrelaatiot A-ruotsin aineistossa	74
Taulukko 20. Hyvän osaamisen tavoitetason saavuttaminen osataitoina ja niiden yhdistelminä.....	75
Taulukko 21. Tavoitetason saavuttaminen eri osataidoissa arvosanoittain.....	87
Taulukko 22. Ruotsin kielen arvosanan korrelaatio kielellisiin osataitoihin	88
Taulukko 23. Vakiintunut kansainvälinen toiminta A-ruotsin otoskouluissa.....	98
Taulukko 24. Opettajien opetuskäytänteistä muodostuneet keskiarvomuuttujat ja reliabiliteetikertoimet.....	103
Taulukko 25. Opettajien ilmoittamat prosessiarvioinnin käytänteet.....	105
Taulukko 26. Opettajakyselyn tavoitesisältöjen tärkeydestä muodostetut keskiarvomuuttujat ja reliabiliteetikertoimet.....	108
Taulukko 27. Kurssiarvosanan näyttöperusta ruotsin opettajien vastauksissa	111
Taulukko 28. Ruotsin kielen oppimista edistävien opetus- ja opiskelukäytänteiden keskiarvomuuttujat	114
Taulukko 29. Ruotsin oppimista edistävien käytänteiden keskinäiset yhteydet	117
Taulukko 30. Tehtävien teon säännöllisyys sukupuolittain prosentteina	119
Taulukko 31. Ruotsin kielen arvosana ja tehtävien teon säännöllisyys prosentteina	124
Taulukko 32. Oppilaiden ruotsin kielen opiskeluun liittyvät käsitysulottuvuudet ...	134
Taulukko 33. Arvioitiin osallistuneiden poikien ja tyttöjen ruotsin kielen arvosanat.....	136
Taulukko 34. Arviointien 2001 ja 2013 yhteiset osiot.....	147
Taulukko 35. Tavoitetasojen alittajat, saavuttajat ja ylittäjät arvosanoittain ja sukupuolittain.....	161
Taulukko 36. Kielellisten osataitojen selitysmalli (regressiomalli).....	164
Taulukko 37. Ruotsin kielen osataitojen sisäkorrelaatiot vuosina 2001 ja 2013.....	168
Taulukko 38. Koulujen arvosanojen ja kielitaidon tasojen välisiä yhteyksiä.....	170
Taulukko 39. Koulujen keskimääräiset tasosaavutukset osataidoittain ja kuntaryhmittäin	172
Taulukko 40. A-ruotsin arviointitehtävien aihepiirien kattavuus osataidoittain	174
Taulukko 41. A-ruotsin oppimistulosten arvioinnin keskeisiä tuloksia ja niistä johdettuja kehittämissuosituksia.....	184

Liite 7.

Kuviot

Kuvio 1. Oppimistulokset ja niitä selittävät tekijät.....	24
Kuvio 2. Kielten oppimistulosten arvioinnin vaiheet	27
Kuvio 3. A-ruotsin kuullun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuuden jakauma	62
Kuvio 4. A-ruotsin luetun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuuden jakauma	63
Kuvio 5. Oppilaiden saavuttamat kuullun ja luetun ymmärtämisen tasot A-ruotsin aineistossa	64
Kuvio 6. Oppilaiden saavuttamat puhumisen ja kirjoittamisen taitotasot A-ruotsin aineistossa	71
Kuvio 7. Oppilaiden saavuttamat taitotasot osataidoittain	73
Kuvio 8. Tavoitetason alittajat, saavuttajat ja ylittäjät eri osataidoissa sukupuolittain.....	77
Kuvio 9. Vanhempien koulutustausta ja vastaanottamistaitojen tavoitetasojen (H8) alittajat, saavuttajat ja ylittäjät.....	79
Kuvio 10. Vanhempien koulutustausta ja tuottamistaitojen tasot.....	81
Kuvio 11. Hyvän osaamisen tason alittajat, saavuttajat ja ylittäjät jatko-opintosuunnitelmien mukaan.....	82
Kuvio 12. Tavoitetason (H8) alittajat ja ylittäjät ruotsin oppimäärän mukaan prosentteina	84
Kuvio 13. A-ruotsin kuullun ja luetun ymmärtämisen keskimääräiset ratkaisuosuudet eri arvosanatasoilla	85
Kuvio 14. Taito puhua ja kirjoittaa ruotsia eri arvosanatasoilla	86
Kuvio 15. Läksyihin käytetty aika ja ymmärtämistehtävien ratkaisuosuus	89
Kuvio 16. Läksyjen tekoon käytetty aika ja tavoitetason (H8) saavuttaminen osataidoittain	90
Kuvio 17. Kuullun ja luetun ymmärtämisen tavoitetason (H8) alittajat, saavuttajat ja ylittäjät alueittain.....	92
Kuvio 18. Puhumisen ja kirjoittamisen tavoitetason (H8) alittajat, saavuttajat ja ylittäjät alueittain	93
Kuvio 19. Tavoitetasojen (H8) alittajat, saavuttajat ja ylittäjät kuntatyypeittäin	96

Kuvio 20. Kieltenopetuksen kehittämishankkeet A-ruotsin otoskouluilla vuoden 2005 jälkeen prosentteina	99
Kuvio 21. Kouluympäristön laatupiirteet rehtorien, opettajien ja oppilaiden vastauksissa keskiarvoina (asteikko 1–5)	100
Kuvio 22. Ruotsin opettajien ammatillinen kehittyminen viimeisimmän kolmen vuoden aikana	106
Kuvio 23. Oppilaiden käytänneulottuvuuksien ja vanhempien koulutustaustan yhteydet	120
Kuvio 24. Oppilaiden jatko-opiskelusuunnitelmat ja opiskelukäytänteet	121
Kuvio 25. Ruotsin oppimäärä ja opiskelukäytänteet	123
Kuvio 26. Oppilaiden käytänteitä alueittain	126
Kuvio 27. Oppilaiden käytänteet kuntatyypeittäin	128
Kuvio 28. Oppilaiden ja opettajien käytänteitä	129
Kuvio 29. Käsitys omasta osaamisesta A-ruotsin oppilasaineistossa	131
Kuvio 30. Käsitys oppiaineen hyödyllisyydestä A-ruotsin oppilasaineistossa	132
Kuvio 31. Oppiaineesta pitäminen A-ruotsin oppilasaineistossa	133
Kuvio 32. Oppilaan käsitysulottuvuuksien ja vanhempien koulutustaustan yhteydet	137
Kuvio 33. Kuullun ymmärtämisen ratkaisuosuuden ja tehtävien teon säännöllisyyden yhteys	140
Kuvio 34. Luetun ymmärtämisen ratkaisuosuuden ja tehtävien teon säännöllisyyden yhteys	141
Kuvio 35. Tehtävien teon säännöllisyys ja käsitys arvosanan osuvuudesta	145
Kuvio 36. Käsitysten muutos 2001–2013 käsitysväittämien keskiarvot	148
Kuvio 37. Kuullun ymmärtämisen taitotasojakauma sukupuolen ja jatko-opintosuunnitelmien mukaan	150
Kuvio 38. Luetun ymmärtämisen taitotasojakauma sukupuolen ja jatko-opintosuunnitelmien mukaan	150
Kuvio 39. Puhumisen taitotasojakauma sukupuolen ja jatko-opintosuunnitelmien mukaan	151
Kuvio 40. Kirjoittamisen taitotasojakauma sukupuolen ja jatko-opintosuuntautumisen mukaan	152
Kuvio 41. Kuullun ymmärtämisen taitotasojakauma sukupuolen ja kuntatyyppin mukaan	153

Kuvio 42. Luetun ymmärtämisen taitotasojakauma sukupuolen ja kuntatyyppin mukaan	154
Kuvio 43. Puhumisen taitotasojakauma sukupuolen ja kuntatyyppin mukaan.....	155
Kuvio 44. Kirjoittamisen taitotasojakauma sukupuolen ja kuntatyyppin mukaan	156
Kuvio 45. Kuullun ymmärtämisen taitotasojakauma sukupuolen ja vanhempien koulutustaustan mukaan	157
Kuvio 46. Luetun ymmärtämisen taitotasojakauma sukupuolen ja vanhempien koulutustaustan mukaan.....	158
Kuvio 47. Puhumisen taitotasojakauma sukupuolen ja vanhempien koulutustaustan mukaan	159
Kuvio 48. Kirjoittamisen taitotasojakauma sukupuolen ja vanhempien koulutustaustan mukaan	160
Kuvio 49. Koulujen keskiarvojen poikkeamat kaikkien koulujen keskiarvosta (kuullun ymmärtäminen)	166
Kuvio 50. Koulujen keskiarvot verrattuna valtakunnalliseen keskiarvoon (luetun ymmärtäminen)	167
Kuvio 51. Koulujen keskiarvot verrattuna valtakunnalliseen keskiarvoon (puhuminen).....	167
Kuvio 52. Koulujen keskiarvot verrattuna valtakunnalliseen keskiarvoon (kirjoittaminen)	168
Kuvio 53. Puhumisen ja kirjoittamisen tehtävissä saavutetut taitotasot ja arvosanat suhteessa oletustrendiin	171
Kuvio 54. Opettajien palaute tehtävien vaikeustason sopivuudesta 9.-luokkalaisille (n = 98)	178
Kuvio 55. Miten tehtävät vastasivat opetussuunnitelman perusteita–opettajanäkökulma (n = 98).....	179

Opetushallitus järjesti ruotsin kielen A-oppimäärän arvioinnin keväällä 2013. Siihen osallistui 1 679 oppilasta 73 suomenkielisestä koulusta. Taustakyselyihin vastasi 98 opettajaa ja 34 rehtoria.

Raportissa vastataan mm. kysymyksiin:

- > Miten hyvin oppilaat osaavat ruotsia perusopetuksen päättyessä?
- > Miten ruotsia opetetaan ja opiskellaan?
- > Mitä mieltä oppilaat ovat ruotsin opiskelusta, omasta osaamisestaan ja ruotsin tarpeellisuudesta?
- > Miten ruotsin arvosanat muodostuvat?
- > Miten tasa-arvo toteutuu ruotsin opiskelussa ja sen tuloksissa?

ISBN 978-952-206-247-5 (nid.)
ISBN 978-952-206-248-2 (pdf)
ISSN-L 2342-4176



Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) perustettiin touku-
kuussa 2014, kun Korkeakoulujen
arviointineuvosto, Koulutuksen ar-
viointineuvosto ja Opetushallituk-
sen arviointitoiminnot yhdistyivät.

Arviointikeskus tuottaa tietoa kou-
lutuspoliittista päätöksentekoa ja
koulutuksen kehittämistä varten.

Arvioinnit antavat tietoa koulutus-
järjestelmän toimivuudesta, ope-
tuksen ja koulutuksen järjestäjien
ja korkeakoulujen toiminnasta se-
kä oppimistuloksista. Keskus tukee
myös opetuksen ja koulutuksen jär-
jestäjiä sekä korkeakouluja arvioin-
tia ja laadunhallintaa koskevissa
asioissa.

Kansallinen
koulutuksen arviointikeskus
PL 28 (Mannerheiminaukio 1 A)
00101 HELSINKI

Sähköposti: kirjaamo@karvi.fi
Puhelinvaihe: 029 533 5500
Faksi: 029 533 5501

karvi.fi